

OPETTAJAN AINEISTO

# Dialogi

Tuukka Tomperi

**tiedosta ja  
maailmankuvista**

ELÄMÄNKATSOMUSTIEDON  
AINEDIDAKTIIKKAA

TAMMI

Toimitus: Ari Liimatainen  
Ulkoasu: Riitta Piuva  
Taitto: Eira Rantanen

© Tekijä ja Kustannusosakeyhtiö Tammi, 2003

#### Kopiointikielto

Tämän teoksen valokopioiminen on tekijänoikeuslain nojalla kielletty, ellei valokopiointiin ole hankittu erillistä lupaa. Tällaisesta luvasta ovat Kopiosto ry. ja Suomen valtio sopineet koskien valokopiointia opetustarkoituksiin eräissä opetusministeriön alaisissa oppilaitoksissa.

Lisätietoja antaa Kopiosto ry.

Tämän teoksen opetusaineistojen kopioiminen opetustarkoituksiin on sallittu.

Teoksen muu kopioiminen tai tallentaminen digitaaliseen muotoon on ehdottomasti kielletty.

ISBN 951-26-4848-2

Painopaikka: Multiprint Oy  
Helsinki 2003

# Sisällys

<b>1. Johdanto</b>	<b>5</b>	Yhteiskunta, maailma	54
ET:n luonteesta	5	Maantieteellinen maailmankuva	54
Opiskelijoiden asema	6	Me ja muut	55
Katsomusopetuksen avainkysymyksiä	6	Luonto ja kulttuuri	55
		Katsomushistorian aikakaudet	56
<b>2. Tieto ja maailmankuvat</b>	<b>8</b>	<b>5. Oppikirjan taustoitus</b>	<b>64</b>
Kurssin idea	8	Dialogi	64
Tieto	8	Tieto ja maailmankuvat	66
Maailmankuvat	8	Informaatiosta tietoon	66
Itsereflektio	9	Ymmärryksestä viisauteen	67
Oppikirjan ja opettajan aineiston suhteesta	9	Maailmankuvat ja elämäkatsomukset	70
Kurssin aloitus	10	Maailmankuva, maailmankatsomus ja elämäkatsomus	70
		Elämäkatsomus	73
<b>3. Opetustavat</b>	<b>14</b>	Tieto ja ymmärrys	79
Aktivoiva opetus	14	Tiedon luonne	79
Esimerkkejä aktivoivasta työskentelystä	15	Tiedosta ymmärrykseen – vieraiden kulttuurien kohtaaminen	81
Lämmittelykorttien käyttö	16	Järki ja rationaalinen toiminta	88
Oppikirjan ja muiden tekstien käyttäminen	17	Rationaalisuus ja rationalismi	88
Oppikirja	17	Arviointikyky ja rajattu rationaalisuus	89
Lukemaan ohjaaminen	18	Tieto yhteiskunnassa	95
Vastakkainasettelujen didaktiikkaa	19	Arkitieto	95
Kerronnalliset dualismit	19	Tiedon yhteisöllisyys	96
Väittely opetusmenetelmänä	20	Tiedon instituutiot	105
Käsitteiden opettaminen konkreettisesta abstraktiin	22	Postmoderni maailma ja taiteen maailmankuvat	131
Media opetuksessa	24	Moderni	131
Internetin käyttö	24	Postmoderni	132
Lehtien käyttö opetuksessa	26	Taide ja todellisuus	142
Kurssin arvostelu	27		
Oppimispäiväkirjan käyttäminen	27		
Ryhmätentti ja lukupiiri	28		
<b>4. Lisäteemat</b>	<b>31</b>	<b>6. Kirjallisuutta</b>	<b>155</b>
Tieto ja todellisuus	31		
Perspektiivisyys: havaintojen rakentuminen tietoisuudessa	31		
Relativismi ja realismi, subjektivismi ja objektivismi	32		
Maailmankuvan rakentuminen kulttuurissa	32		
Todellisuuden perusluonne metafysiikassa	33		
Kaikkeus, kosmos – aika, historia	43		
Ihminen	44		
Holistinen ihmiskäsitys	44		
Sekulaarihumanistinen ihmiskäsitys	45		
Sukupuoliroolit: nais- ja mieskuva	45		

# Opetusaineistot

1. Lukion elämäkatsomustiedon opetus suunnitelman perusteet	12	41. Todellisuuden sosiaalisen rakentumisen teoria	100
2. Oppimispäiväkirjan kirjoittaminen	30	42. Rotta pizzassa, somali sossussa	101
3. Perspektiivisyys: havainnon ja tietoisuuden rakenne?	35	43. Hopi-intiaanien maailmankuvasta	102
4. Perspektiivisyys: relativismiako?	36	44. Kielipeli: naisvaltuutettu	103
5. Maailmankuvat ja kulttuurien tutkimus	37	45. Normaaliuden synty. Lapsuus ja auktoriteetti	104
6. Maailmankuva symbolisena järjestyksenä	38	46. Tieteellisen tutkimuksen tunnusmerkkejä ja niiden toteutumisen mahdollisia esteitä	110
7. Maailman selittämisen muotoja	39	47. Tutkimuksen kiertokulkukaavio	111
8. Dualismit arvohierarkioina	40	48. Tieteen arvot	112
9. Eurooppalaisessa metafysiikassa vaikuttaneita todellisuuskäsitysten perusratkaisuja	41	49. Länsimaisen luonnontieteen synty	113
10. Emergentti materialismi	42	50. Francis Baconin tieteellinen utopia Uusi Atlantis (1627)	114
11. Kaikkeuden synty ja kehitys: alkumalli vs. kehitysajatus	46	51. Kreationismin puolesta	116
12. Ihmiskäsitys	47	52. Mitä mieltä tieteestä?	117
13. Mikä ihmistä ohjaa	48	53. Koulun kerrostumat	121
14. Humanistinen tai holistinen ihmiskäsitys	49	54. Kouluttomaan yhteiskuntaan	122
15. Sekulaarihumanistinen ja luonnontieteellinen ihmiskuva	50	55. Sähkeutisia	128
16. Sukupuolten dualismi eurooppalaisissa symbolisissa järjestyksissä	51	56. Stereotyyppistäminen	129
17. Biologinen ja sosiaalinen sukupuoli	52	57. Digitaalinen kuilu kasvaa	130
18. Erilaista seksivalistusta tytöille ja pojille	53	58. Ateenalaisten laulu	135
19. Sijoita pääkaupungit kartalle	58	59. Vuosi 1914	136
20. Länsimaisuus	59	60. Postmoderni etiikka	137
21. Suomalaisen kulttuurin juurista	60	61. Postmoderni yhteiskunta ja hyvä elämä	138
22. Luonto ja kulttuuri	61	62. Kommunistinen manifesti	139
23. Eurooppalaisen maailmankuvan vaiheet	62	63. Historianfilosofiset teesit	140
24. Katsomusjärjestelmien historialliset perusmallit kuvina	63	64. Notkea moderni	141
25. Zen-kertomuksia	65	65. Nuoren Wertherin kärsimykset	148
26. Esimerkkejä suomen kielen sanojen alkuperästä	68	66. Herra Gobseck	150
27. Tieto, taito ja lähikäsitteet	69	67. Romantiikka. Realismi	151
28. Mitä on ymmärtäminen?	74	68. Viettirakenne ja vapaus	152
29. Merkitykset ja kielen käyttö	75	69. 9 kiveä, 27 sanaa	153
30. Havaintokehä	76		
31. Maailmankuvan osa-alueet	77		
32. Maailmankuvan lähteitä, tuottajia ja välittäjiä	78		
33. Pelurin todistus sille, miksi Jumalaan kannattaa uskoa	84		
34. Taulukko tiedon intresseistä	85		
35. Tutkimus joruba-viisaudesta	86		
36. Kultapisara	87		
37. Tavoite- ja arvorationaalisuuden käsitteitä	92		
38. Rationaalisuudesta	93		
39. Arvostelukyky	94		
40. Arkitieto	99		

# 1. Johdanto

Elämäkatsomustieto on suomalaisen koulun kiinnostavin oppiaine. Mielikuvat sen luonteesta vaihtelevat suuresti, mikä voi tuntua myös hankalalta. Vaihtelu kuitenkin estää ajattelua urautumasta, joten sitä tulisi tervehtiä ilolla. Jos ”kaikki jo tietäisivät” mitä oppiaine on, mitä jäisi jäljelle vapaudesta ja luovuudesta? Katsomusaineen tehtävänä on etsiä perinteestä parhaat ainekset, joilla vastata nykyhetken haasteisiin. On tärkeää, että oppiaine elää ajassa.

Tämä aineisto on kirjoitettu *Dialogi tiedosta ja maailmankuvista* -oppikirjaa ajatellen, mutta uskon siitä olevan hyötyä opetuksessa yleisemminkin, sillä materiaali koostuu itsenäisistä ideoista, joita voi soveltaa laajasti erilaisiin tarpeisiin.

On syytä arvostaa suomalaisten opettajien suurta autonomiaa, eikä liikkuma-alaa pidä rajoittaa kirjoilla tai opettajan oppailla mihinkään tiettyyn muottiin. Hedelmällisimmillään apuvälineet avaavat valinnanvapautta ja mahdollisuuksia. Tällöin jokainen opettaja voi painottaa niitä osa-alueita ja sisältöjä, joissa kokee asiantuntemuksensa olevan vahvinta. Myös opiskelijat hyötyvät eniten sellaisesta opetuksesta.

Olenkin tehnyt aineistosta pikemmin ideasalkun kuin alusta loppuun etenevän kurssirungon. Aineksia voi poimia vapaassa järjestyksessä, yhdistellä ja sekoittaa, muokata ja täydentää mielensä mukaan. Vinkit tunninpitoon eivät etene lineaarisessa järjestyksessä, eikä ideoita ole mitoitettu erikseen ajallisesti. Kukin opettaja tekee valintansa ja päättää, miten paljon ideoita hyödyntää. Oppikirjaakaan ei tarvitse käyttää kanteesta kanteen.

Aineisto jakaantuu kolmeen pääosaan:

- opetustapoihin
- lisäteemoihin
- oppikirjan tekstin taustoitukseen.

Opetustavoissa selostetaan kurssille hyvin sopivia didaktisia vinkkejä, jotka voi ottaa lähes jokaisen aineistossa tai kirjassa olevan opetussisällön käsittelyn keinoksi. Lisäteemoissa on maailmankuviin liittyviä perusjäsenyksiä, jotka voivat tulla esiin minkä tahansa oppikirjan osion yhteydessä. Niihin kuuluvat keskeisimmät tieto- ja todellisuuskäsitykset, käsitykset kaikkeudesta ja maailmasta sekä ihmisestä, luonnosta ja kulttuurista. Oppikirjan sisällön taustoitukset sekä opituntien toteutusideoiden ja lisäaineiston esittely muodostaa aineiston laajimman osan, jossa *Dialogi tiedosta ja maailmankuvista* -kirjaa käydään läpi luku luvulta.

Olen kirjoittanut tämän aineiston oman ainedidaktisen näkemykseni valossa. Filosofian ja elämäkatsomustiedon opettajan toimesta olen siirtynyt didaktiikan lehtoriksi Tampereen yliopistoon ja sittemmin Opettajankoulutuslaitoksen tutkijaksi katsomusopetusta käsittelevän väitöskirjan pariin. Olen myös jäsenenä Opetushallituksen työryhmässä, joka luo elämäkatsomustiedolle uudet opetussuunnitelman perusteet. Kaikissa tehtävissä on ollut kiinnostavaa kehittää näkemystä oppiaineen luonteesta.

## Elämäkatsomustiedon luonteesta

Elämäkatsomustieto on oppiaineena monessa suhteessa poikkeuksellinen, ei vähiten siksi, että se on lyhyen historiansa ja määrätyn tieteenalaperustan puuttumisen vuoksi sisällöltään yksi avoimimmista. Usein sitä on pidetty filosofian rinnakkaisaineena. Kuten opettajat ja oppilaat ovat huomanneet, filosofian ja ET:n tavoitteet sekä sisällöt ovat olleet liiankin lähellä toisiaan sekä opetussuunnitelmissa että oppikirjoissa.

Vuonna 2005 käyttöön otettavissa uusissa opetussuunnitelman perusteissa on pyritty korjaamaan tätä ongelmaa. Samalla elämäkatsomustietoa on haluttu linjata myös omaperäiseksi katsomusaineeksi, jota ei määrittäisi se, mitä päätetään asettaa uskonnon opetuksen sisällöiksi. Tämän tavoitteen mukaisesti myös *Dialogi tiedosta ja maailmankuvista* pyrkii korostamaan elämäkatsomustiedon omia piirteitä ja irrottautumaan sekä filosofiasta että uskonnonopetuksesta. ET:n tilanne on kiinnostava juuri siksi, että se etsii omaa luonnettaan vapaana akateemisista tieteenalarajoista.

Elämäkatsomustietoa voi pitää tulevaisuuden oppiaineena, jonka suosio saattaa kasvaa suurestikin. Luotettavana pidetyn katsomuskuntien tilastokalenterin tuorein globaali otos kertoo, että uskontokuntiin kuulumattomia (tilastoihin itsensä ei-uskonnollisiksi ilmoittavia) on maapallon väestöstä 13 prosenttia eli yhteensä noin 780 miljoonaa. Tämän lisäksi tulevat vielä ne, jotka ilmoittautuvat ateisteiksi, ja heitä on 150 miljoonaa eli 2,4 prosenttia. Yhteenlaskettuna näiden uskonnottomien joukko muodostaa kolmanneksi suurimman katsomuskunnan koko maailmassa, kristittyjen (2,05 miljardia, 33 %) ja muslimien (1,24 miljardia, 20 %) jälkeen. Näin ollen uskonnottomuus tai ateismi on jo valtakatsomusten joukossa – kaikkea muuta kuin marginaalinen ilmiö. (Barrett, D. & Johnson, T. 2002. *Annual Statistical Table on Global Mission*.)

Suurin piirtein sama voidaan todeta kansallisesta tilanteestamme. Vuonna 2001 suomalaisista kuului

evankelisluterilaiseen kirkkoon hieman alle 85 prosenttia. Jäljelle jäävästä 15 prosentista uskonnotto-  
mien osuus on suuri (12,9 prosenttia), mikä tekee ryhmästä ylivoimaisesti toiseksi suurimman katsomus-  
kunnan (esimerkiksi ortodoksien, katolilaisten, isla-  
minuskoisten ja juutalaisten määrä Suomessa on mel-  
ko vähäinen). Joukko on kasvanut tasaisesti 1960-lu-  
vun jälkeen, koska vielä vuoden 1970 tilaston mukaan  
kirkkoon kuuluvia oli 95 prosenttia kansasta. Tämä on  
yksi kuva siitä ”postmodernista” monikulttuurisuudes-  
ta ja moniarvoistumisesta, josta kirjassakin puhutaan.

## Opiskelijoiden asema

Tilastotiedoista seuraa luonnollisesti kysymys uskon-  
tokuntiin kuulumattomien opiskelijoiden asemasta  
lukiossa. Tilastot osoittavat, ettei uskonnotto-  
määrä ole enää pieni. Toinen kysymys on se, että hei-  
dän painoarvonsa ei tästä huolimatta ole koulussa  
useinkaan kovin suuri. Uskonnotto-  
määrä on kas-  
vanut viime vuosina eittämättä selvästi nopeammin  
kuin elämäntutkimustiedon opiskelu koulussa. Tark-  
koja tilastotietoja jälkimmäisestä seikasta ei ole saata-  
vissa, mutta ainakin oma tuntumani on, ettei elämän-  
katsomustiedon tarjonta ole merkittävästi lisääntynyt  
lukioissa, ehkä pääkaupunkiseutua lukuun ottamatta.

Uskontokuntiin kuulumattomista huomattava osa  
siis opiskelee lukiossa uskontoa. Tälle ei ole juridista  
estettä, koska uskonnonopetukseen voivat osallistua  
kaikki, mutta asiallisen katsomusvapauden toteutumisen  
vuoksi on tärkeää pitää huolta siitä, ettei uskon-  
non kurssien valitseminen uskonnotto-  
mien opiskeli-  
joiden keskuudessa johdu siitä, ettei vaihtoehtoista ole  
riittävästi tietoa tai että ET:n valitseminen on hanka-  
laa joko opetusjärjestelyjen poikkeuksellisuuden tai  
kurssitarjonnan puuttumisen vuoksi. Elämäntutkimus-  
tiedon suosion ja uskonnotto-  
mien opiskelijoiden  
määrän välistä epäsuhtaa syntyy, jos rehtorit eivät tuo  
aktiivisesti esille mahdollisuutta opiskella oppiainetta  
kouluissa, ja jos niissäkin kouluissa, joissa opetusta  
periaatteessa järjestetään, opetukseen osallistuminen  
aiheuttaa ylimääräistä vaivaa hyppytunteina, poik-  
keuksellisuutta opetusaikoina tai opetusjärjestelyinä.

Lain mukaan elämäntutkimustiedon opetusta on  
järjestettävä, jos opetuksen järjestäjän piirissä on kol-  
me uskontokuntiin kuulumatonta opiskelijaa, jotka on  
vapautettu uskonnon opetuksesta. On huomattava,  
että määrä on hyvin alhainen, koska vuodesta 1999  
lähtien ”opetuksen järjestäjä” on tarkoittanut koulun  
ylläpitäjää, toisin sanoen kuntaa tai valtiota (normaa-  
likoulu) eikä yksittäistä koulua. Toisekseen kannattaa  
muistaa, että lukiolaki puhuu juuri ”opetuksen järjes-  
tämisestä”. Näin myös tapauksissa, joissa opiskelijo-  
iden vähyyden vuoksi halutaan suosia itsenäistä suorit-

tamista, tulisi pitää huolta siitä, että opiskelijoiden oi-  
keudet toteutuvat ja opiskelu on muutakin kuin tent-  
timistä. Toki opettajienkin on syytä huolehtia oikeuk-  
sistaan, eikä venyä tenttien vastaanottamiseen muun  
työn ohessa ilman erillistä korvausta.

Opiskelijoita kannattaa muistuttaa siitä, että yliop-  
pilaskirjoituksiin ilmoittautuessaan he valitsevat joko  
evankelisluterilaisen tai ortodoksisen uskonnon tai sit-  
ten elämäntutkimustiedon reaali-  
vastaukset. On myös  
mahdollista valita aine, jota ei ole lukiossa opiskellut.  
Yo-kysymykset näyttävät antavan sen mahdollisuuden,  
että innokkaat ja taitavat filosofian osaajat voivat pär-  
jätä hyvin ET:n vastauksissa, vaikka eivät olisi oppiai-  
netta opiskelleetkaan. Opettaja voi mainita myös tästä  
erikoisuudesta. Ainakin on ilmeistä, että elämäntut-  
kimustiedon ja filosofian oppisisällöt tarjoavat toisilleen  
runsaasti tukea, ja tämä voi olla käypä strateginen vih-  
je ylioppilaskirjoituksiin valmistautuville.

## Katsomusopetuksen avainkysymyksiä

Elämäntutkimustiedon ainedidaktiikka elää edelleen  
pääosin vain kolmella tasolla: *opetussuunnitelmatyössä*,  
*yliopistollisissa aine- ja pedagogisissa opinnoissa* sekä hy-  
vin käytännönläheisesti *opettajien arkityössä*. Ainedi-  
daktisen tutkimuksen perinnettä ei Suomessa vielä ole.  
Täten oppiaineen kehittymisen suunnasta voi esittää  
lähinnä arvauksia ja toiveita. Esitän seuraavassa pari  
mielestäni keskeistä toivetta tai teesiä elämäntut-  
kimustiedon didaktiikasta:

*Elämäntutkimustieto katsomuskasvatuksen muotona  
ei voi olla arvoneutraali eli täysin sitoutumaton.* Käsitys  
sitoutumattomasta katsomuskasvatuksesta on mahdo-  
ton. Jokainen opetussuunnitelma ja -käytäntö on aina  
osa jotakin laajempaa moraalista ja poliittista järjestys-  
tä. Tällöin on paikallaan esimerkiksi kysyä, onko ope-  
tus luonteeltaan uudistavaa vai säilyttävää suhteessa  
tähän laajempaan järjestykseen. Kuten lukion opetus-  
suunnitelmakin (1994, s. 9) toteaa: ”Kaikki inhimilli-  
set ratkaisut ovat perimmältään arvosidonnaisia.  
Muuttuvassa yhteiskunnassa tarvitaan avaraa, eri nä-  
kökulmista lähtevää asioiden punnitsemista. Arvope-  
rustan jäsentymisen edellyttää kouluyhteisöltä eettis-  
tä pohdintaa ja arvokeskustelua.”

Sopimusten ja hallinnollisten asiakirjojen muodos-  
sa myös lukuisat säädökset ohjaavat kouluopetuksen  
arvovalintoja (lait, koululait sekä opetussuunnitelman  
yhteinen osa, arvoperusta jne.). Ne määrittelevät ope-  
tajan arvositoumuksia ”viranomaisena”. Perusteissa  
mainitaan mm. *ihmisoikeusetiikka, suvaitsevaisuus, de-  
mokratia ja kestävä kehitys*. Nämä on hyvä tiedostaa  
myös opettajan selkänäjäksi. Arvokeskusteluissa elä-  
mäntutkimustiedon opettaja voi avoimesti viitata näi-

hin arvolähtökohtiin, joihin hänen on jo opettajan juridisen aseman vuoksi sitouduttava.

Lisäksi katsomuksellisten kysymysten käsittelyssä jo kaikkein yleisimmät opetuksen tavoitteita, sisältöjä ja arviointia koskevat ratkaisut ovat katsomuksellisesti (moraalisesti ja kasvatuksellisesti) merkityksellisiä valintoja. Arvositoumusten tietoinen esiintuominen ja käsitteleminen (vaikka yhteisessä keskustelussa opiskelijoiden kanssa) on myös katsomusopetukseen aina liittyvän indoktrinaation problematiikan kannalta paremmin perusteltua kuin sitoumuksien jättäminen pois näkyvistä.

*Reflektiivisyyden on suuntauduttava myös koulukäytäntöihin.* Opetuksen puitteet, lähtökohdat ja tavoitteet on asetettava mahdollisuuksien mukaan oppilaiden ja opettajan yhteisen tarkastelun kohteeksi. Tämä tarkoittaa niin opetussuunnitelman perusteiden, oppikirjojen, arviointitapojen, valtasuhteiden ja fyysisten tilojen kuin muidenkin opetuksen symbolisten ja aivan materiaalistekin puitteiden havainnoimista. Koulussa on hyvä pysähtyä ihmettelemään koulua! Tätä tavoitellaan myös *Dialogi*-oppikirjassa kun koulua esitellään yhtenä tiedon instituutioista.

*Katsomusaineen on oltava suhteessa nuorten (tai aikuisten, jos kyseessä on aikuisopetus) elämismaailmaan.* Tämä vaatimus juontaa juurensa toisaalta myöhäismodernin yhteiskunnan erityispiirteistä, toisaalta katsomusopetuksen erityisluonteesta, joka tuo sen lähelle yksilöllisen katsomuksellisuuden, kokemuksellisuuden ja elämänymmärryksen kysymyksiä. Tämä voi

tarkoittaa esimerkiksi nuorisotutkimuksellisen tiedon käyttämistä ja opetuskäytännöissä oppilaslähtöisyyttä.

Tutkimuksista käy ilmi vähintäänkin se, etteivät nuorille katsomuksellisesti tärkeät kysymykset keskity enää perinteisten katsomuksellisten auktoriteettien, uskonnon tai poliittisten ideologioiden ympärille. Ihmissuhteiden moraali, yksilöllistymisen ja massakulttuurin kaksoissidos, elämyksellisyys ja kuluttajuus, oman elämän hallinta ja tulevaisuusodotukset, elämänpolitiikka ja identiteettivalinnat, yhteiskunnalliset kysymykset ja informaallinen poliittinen toiminta, globaalit ja ekologiset oikeudenmukaisuuskysymykset – tällaisten aiheilmien aikaisempaa selvästi suurempi merkitys pitäisi tunnustaa ja tunnustaa katsomusopetuksen opetussuunnitelmissa ja opetuskäytännöissä. Muussa tapauksessa on vaarana, ettei katsomusopetus enää kohtaa sitä elämismaailmaa, jossa opiskelijat elävät.

Näiden ajatusten myötä toivon intoa ja iloa opetuksen pieniin ja suuriin hetkiin!

**Tuukka Tomperi**

*tuukka.tomperi@uta.fi*

## 2. Tieto ja maailmankuvat

### Kurssin idea

Oppikirjassa on teemansa mukaisesti kaksi ydinideaa, jotka muodostavat punaiset lankansa läpi kirjan. Toinen niistä liittyy *tietoon* ja toinen *maailmankuviin*.

### Tieto

Ensimmäinen punainen lanka on ajatus *tiedon tai informaation (ja niiden lähteiden) luotettavuuden arvioimisesta*. Tästä pyrkivät kirjan kaikki luvut luomaan kuvaa omilta suunniltaan. Nykymaailmamme on täynnä viestejä, jotka pyrkivät välittämään väitteitä, vakuuttamaan meitä ja vaikuttamaan meihin. Mihin väitteisiin, tulkintoihin tai kuvauksiin voimme luottaa ja miksi? Mitä meidän on tiedettävä lisää väitteistä, niiden välittäjistä ja taustoista, jotta voimme tietää, ovatko väitteet luotettavia?

Oppikirjassa tarkastellaan informaation, tiedon, ymmärryksen ja viisauden suhdetta (s. 6–14), viitataan maailmankuvamme moniin lähteisiin (s. 25–27), määrittellään tiedon käsitettä (s. 32–35), tähdennetään kriittisen ja itsereflektiivisen asenteen tärkeyttä (s. 36–38 ja 40–43), tutkitaan järkeä ja rationaalisuutta tiedollisen arvioinnin tehokkaina välineinä (s. 56–73) sekä käsitellään kattavasti tietoa tuottavia ja välittäviä yhteiskunnallisia instituutioita (s. 74–139). Samoin monissa leipätekstiin liittyvissä oheislaatikoissa kannustetaan tiedolliseen ja ajatukselliseen valppauteen (s. 11, 15, 59, 67, 131, 151).

### Maailmankuvat

Toinen ydinidea on ajatus *maailmankuvasta yksilöllisenä tai yhteisöllisenä tulkintahorisonttina, jonka puitteissa yksittäisiä merkityksiä ymmärretään*. Tällöin maailmankuvan lähikäsitteitä ovat mm. perspektiivi, viitekehys, konteksti, kulttuuri, paradigma, kielipeli – kaikki ne (vaikeahkot) ydinkäsitteet, joita luvussa ”Maailmankuvat ja elämänkatso-mukset” ja myöhemminkin koetetaan selvittää.

Kirjassa maailmankuvaa verrataan *perspektiivisyyteen*, eli siihen miten jokainen katselee maailmaa omanlaisestaan näkökulmasta ja ymmärtää asioita siksi aina hiukan toisin kuin muut. Meidän on suhtauduttava dialogisesti ja yritettävä ymmärtää toisten perspektiivejä, jotta voimme ylipäättään olla varmoja, että puhumme samasta asiasta.

Tämä vastaa yhteisöllisellä tasolla sitä, että on olemassa kulttuuritaustoja, jotka on tunnettava, jotta voi ymmärtää oikein yksittäisten eleiden, sanojen tai sym-

bolien merkityksen (s. 45–55). Samoin eri kulttuureilla ja alakulttuureilla on omanlaisiaan kielipelejä, emmekä voi ymmärtää yhteisöllistä elämää, elleimme osaa sijoittaa sitä oikeaan viitekehukseensä (s. 49–51). Historiallisesti on osattava sijoittaa ihminen tai teoria tai rationaalisuus (s. 63–64) omaan aikakautensa (ks. aikakausien tiivistelmälaatikot sivuilla 98–99, 118–119 ja 158–159). Tästä syystä myös aikakausien vertailu on olennaista (vrt. s. 140–143). Asiaan kuuluu samalla tavalla oman aikakautemme erityisyyden ymmärtäminen, koska tutkimalla sitä, millaisessa ajassa elämme, tutustumme samalla siihen, miten oma aikakautemme ohjaa tapaamme tarkastella maailmaa (vrt. postmodernia käsittelevä jakso s. 144–152).

Tieteessä havainnot ovat teoriapitoisia ja tieteen tekemisen taustalla vaikuttaa jokin paradigma, jossa tieteelliset kokeet ja havainnot ovat merkityksellisiä (s. 100–104). Taiteessa puhutaan tulkintojen konteksteista, tyyliuunnista tai lajityypeistä, joihin teoksia on osattava sijoittaa, jotta osaisi kuulla ja nähdä, miten ne puhuttelevat yleisöään (s. 162–164).

Kaikkia yllä lueteltuja ”tulkintahorisontteja” voidaan pitää rinnasteisina perspektiivisyyden ajatukselle siinä merkityksessä, jossa se esiintyy oppikirjassa. Maailmankuvani toimii laajimpana yksilöllisenä ”merkitysnäkökenttänä”, jonka puitteissa yksittäiset asiat, käsitykset ja mielikuvat saavat merkityksensä silmissäni. Idea on sinänsä helposti ymmärrettävä, mutta sen laajuus on suuri ja käytännön ilmentymät monimuotoisia, joten koko mitassaan se voi olla vielä lukioikäisellekin opiskelijalle aluksi vaikeasti hahmotettava. Tulkintakehysten tai merkityshorisonttien suuri merkitys kaikelle ajattelulle on kuitenkin yksi 1900-luvun ihmis-, yhteiskunta- ja kulttuuritieteiden sekä filosofian ”paradigmaattisista” murroksista. Sitä on kutsuttu myös käänteeksi tavassamme ajatella tietoa, totuutta, todellisuutta ja arvoja. Relativismin uhkineen ja monikulttuurisuuden näkyminen tämä käänne on myös tuonut mukanaan ”postmodernin” ajattelun ja aikakauden eri elämänkentillä.

Pedagogisesti olennaista ideassa ja mainittujen käsitteiden rinnasteisuudessa on se, että kun opiskelija ymmärtää, miten sama perspektiivisyyden ilmiö – ”linssin” läpi katseleminen tai johonkin ”tulkintakehukseen” asettaminen – toteutuu eri elämänalueilla, siitä voi seurata oivallus, joka nostaa oppimisen metatasolle. Silloin eivät enää ”maailmankuvan” käsite, ”paradigman” käsite, ”kielipelin” käsite ja muut vastaavat ole irrallisia tiedon palasia, vaan samassa oivalluksessa ymmärretään käsitteitä yhdistävä perusidea. Tätä seuraa kyky käyttää käsitteitä itsenäisesti sekä kyky tarvit-



taessa tuottaa lisää vastaavia käsitteitä, joissa säilyy sama idea.

Didaktisesti opettaja voisi vaikka joka tunnin alussa piirtää taululle tai näyttää kirjasta/kalvoilta saman perspektiivisyyttä kuvastavan kuvan ja vaihtaa linssin paikalle vain uuden käsitteen: maailmankuvan, Neisserin havaintokehän, elämänmuodot ja kielipelit, kulttuurien erilaisuuden, aikakausien erilaiset maailmankuvat, tieteen paradigmat ja havaintojen teoriapitoisuuden, taideteoksen viitekehäyksen tai genren jne.

## Itsereflektio

Edellä mainitut kaksi punaista lankaa motivoituvat yhteisen tavoitteen kautta. Tietoa ja maailmankuvia tarkastelemalla ja arvioimalla oppikirja kannustaa itsereflektioon. Jos kenenkään maailmankuva ei ole ainoa oikea, tie suvaitsevaisuuteen käy oman maailmankuvan suhteellisuuden havaitsemisen kautta. Toisaalta tullessamme tietoisemmiksi oman maailmankuvamme lähteistä ja siihen kohdistuvista vaikutusryityksistä, saamme myös lisää luottamusta sitä kohtaan ja varmuutta sen rakentamiseen. Tietoon kohdistuva kriittisyys on avain informaatio- ja mediayhteiskunnan aktiivisen kansalaisen keskeisiin taitoihin: tulkinta-, tiedonkäsittely- ja lukutaitoihin.

Sekä oppikirjassa että opettajan aineistossa on pyritty painottamaan sellaisia maailmankuvallisia käsityksiä ja ilmiöitä, jotka vaikuttavat ajassamme ja ajattelussamme. Toki myös täysin toisenlaisten, meille vieraiden kulttuurien tai aikakausien maailmankuvien tarkastelusta saamme tärkeitä opetuksia maailmankuvien monimuotoisuudesta. Kuitenkin itsereflektiomme kannalta keskeistä on oppia havaitsemaan, millaiset juuret oman ajattelumme ”itsestäänselvyyksillä” on.

Maailmankuvallinen pohdinta on arki ajattelun itsestäänselvyyksien kyseenalaistamista. Kirjassa ja aineistossa viitataan lukuisiin arkisiin käsityksiin, jotka antavat muodon maailmaa koskeville havainnoillemme ja joiden pätevyyttä arjessa emme useinkaan kyseenalaista: muun muassa dualistinen ajattelutapa (esim. aine/henki, ruumis/mieli, mies/nainen, me/toiset), ideaali- ja stereotyyppien rakentaminen, käsityksemme kulttuureista ja kansallisuuksista (esim. nationalismi), kehityksestä ja edistyksestä, identiteetistä ja minuudesta ovat näitä hitaasti muuttuvia ajattelumalleja.

Tältä osin oppikirja ja opettajan aineisto – koko ET:n kurssi 2 – ovat täyttäneet tehtävänsä, jos ne johtavat näkemään maailman hiukan toisin kuin aikaisemmin, uusin silmin – tai ainakin uusin linssin.

## Oppikirjan ja opettajan aineiston suhteesta

On huomattava, että oppikirjassa edetään tavallaan ”formaalisesti”, tarkastellen tiedon hankkimista ja maailmankuvan rakentumista eri suunnilta. Sen sijaan ”substantiaalinen” puoli, eli maailmankuvan valikoitujen ”sisältöjen” tarkastelu, on jätetty opettajan harkintaan, kuten myös se, kuinka paljon tätä sisällöllistä tarkastelua voi kurssiin mahduttaa.

Oppikirja pyrkii vastaamaan kysymykseen, *miten maailmankuva rakentuu informaatiosta ja tiedosta ja mitä sen rakentuminen merkitsee*, muttei niinkään tarkastelemaan kysymystä, *mitä maailmankuvamme tarkkaan ottaen voi sisältää*. Tässä mielessä ratkaisu poikkeaa joistain aikaisemmista tavoista hahmottaa maailmankuvaa käsitteleviä oppikursseja.

Perinteinen tapa lähestyä maailmankuvien tematiikkaa voisi olla eteneminen jonkin maailmankuvan sisällöllisen jaon mukaisesti aiheesta toiseen. Näin voisi tehdä käyttäen oppikirjan esitystä maailmankuvan osa-alueista (s. 19): todellisuus, maailmankaikkeus, luonto, ihminen ja yhteiskunta/kulttuuri/historia. Maailmankuvia käsittelevä oppikirja voisi jakaantua tämän mukaisesti lukuihin, joista kussakin esiteltäisiin tyypillisiä käsityksiä tai perusratkaisuja. Todellisuuskäsityksissä keskusteltaisiin siitä, onko maailma ainetta vai henkeä; historiasta puhuttaessa siitä, eteneekö se kohti parempaa vai huonompaa; ihmisestä puhuttaessa pohdittaisiin naturalististen, humanististen ja kristillisten sekä muiden vastaavien ihmiskäsitysten eroja ja yhtäläisyyksiä.

Tämä ei ole kuitenkaan *Dialogi tiedosta ja maailmankuvista* -oppikirjan luonne. Oppikirjassa on lähdetty siitä, että koko ympäristömme on jo nyt täynnä tällaisista käsityksistä kertovia väitteitä ja viestejä. Toiset oppiaineet koostuvat niistä, tiede tuottaa sellaisia lisää, mediasisällöissä emme voi niitä välttää ja niin edelleen, loputtomasti. Näitä käsityksiä ei ole ensisijaisesti tarvetta esitellä kirjassa. Sen sijaan kirjassa on pyritty luomaan kuvaa siitä, *millä tavoin* meidän tulisi tai miten me voisimme suhtautua näihin käsityksiin.

Kriittisyyttä voidaan kuitenkin harjoitella vain suhteessa sisältöihin ja esimerkkeihin. Niinpä myös oppikirjassa viitataan lukuisiin peruskäsityksiin eri asioista (ihmisestä, yhteiskunnasta, kulttuurista, historiasta jne.), vaikka näitä viittauksia ei olekaan järjestetty temaattisesti. Esimerkiksi ihmiskäsitykset voivat pulpahtaa esiin lähes missä yhteydessä tahansa: tutkielmassa ihmistä kuvaavasta taideteoksesta, tuntikeskustelussa päivän uutisotsikoista, pienryhmätyössä jonkin toisen oppiaineen ihmiskuvasta, esi-

telmässä ihmiskuvaamme mullistaneesta tieteellisestä teoriasta. Se, millaisia maailmankuvallisia sisältöjä kurssin aikana tarkastellaan, onkin paljolti kiinni opettajan (ja opiskelijoiden) tekemistä valinnoista.

Tässä opettajan aineistossa annetaan tukea näille keskusteluille erityisesti aineiston lisäteemojen jaksossa. Siinä käydään läpi, hieman yllämainitun maailmankuvan osa-alueiden jaon mukaisesti, joukko peruskäsityksiä, jotka edelleen usein vaikuttavat ajatteluumme. Opettajan aineiston tehtävänä on tältä osin tuoda ”sisältöjä” oppitunneille ja täydentää oppikirjan sanomaa tapausesimerkeillä, yhteenvedoilla ja havainnollistuksilla.

## Kurssin aloitus

Yleensä opettaja aloittaa kurssin esittelyllä. Näin on järkevää aina tehdä, koska asettumalla opiskelijan asemaan voi huomata, miten outoa on hypätä junaan, jonka määränpäästä ei ole aavistustakaan. (Tätä tapahtuu toki aivan arkisesti kaikissa kouluissa kaikkialla.) Kurssin aloitukseen kuuluu myös kurssin ”perusteleminen”. On sanottu, että ennen asian opettamista pitäisi aina opettaa, miksi asiaa ylipäätään kannattaa opettaa! Itse kunkin on hyvä toisinaan ihmetellä, mistä tässä oikein onkaan kysymys. Mihin opettamisella tai opiskelulla tähdätään? Miksi kurssilla ollaan? Mikä merkitys tällä kaikella on?

Kun muistetaan miten suuri osa elämästä kuluu koulun penkissä, viimeinen kysymys on tärkein kaikista. Yhden lukiokurssin merkityksettömyys on tietysti elämän mittakaavassa pieni ongelma, mutta opiskelijan pieni ongelma muodostuu opettajalle suureksi. Opiskelijoiden tunne opiskelun merkityksettömydestä tekee opettajan työstä raskasta. Motivointi alkaa siitä, että yhdessä pohditaan, mikä merkitys kurssilla istumisella ylipäätään on.

Keskustelu voi alkaa vaikka keventävillä menetelmillä, käyttämällä opiskelijoiden aloitteellisuutta. Opiskelijat voi haastaa argumenttikilpaan: jos joku onnistuu perustelemaan, että kurssilla istuminen on hänen kannaltaan turhaa, opettaja lupaa vapautuksen kurssista. Haaste voi houkutella, vaikka onkin mahdollista. Ainahan opettaja voi vedota byrokraatiaan ja muodollisiin tutkintovaatimuksiin, joita kukaan luokassa istuva ei todennäköisesti halua jättää huomiotta. Samalla keskustelu on kuitenkin johdattavissa opiskelijoiden omaan tavoitteellisuuteen. Ovatko he paikalla vain muodollisesta syystä (tutkinnon saamiseksi) vai muullakin perusteella? Onko opiskelun mieli pelkästään välineellinen vai sisältykö siihen jokin päämäärä tai itseisarvo sinänsä (vrt. kirjassa rationaalisuuden muodot, s. 60–63)?

Toinen keventävä tapa aloittaa kurssia on kysyä opiskelijoiden odotuksia ja mielikuvia joko koulunkäymisestä yleisesti tai elämäntutkimustiedon kurssista erityisesti. Tämän voi toteuttaa vaikka käyttämällä lämmittelykorttien menetelmää (ks. aineiston s. 16).

Kurssisisältöön kiinteästi liittyvä tapa avata keskustelua on tarkastella opetussuunnitelmaa yhdessä. Opiskelijoille voi jakaa oheisen monisteen vuoden 1994 ja 2005 perusteista (s. 12). Samalla tai vaihtoehtoisesti voidaan jakaa koulun omasta opetussuunnitelmasta elämäntutkimustiedon osio.

Opiskelijoita voi kannustaa miettimään, mitä kurssi voisi ja mitä sen pitäisi sisältää. Vaikealta tuntuva tehtävä voi osoittautuakin luultua helpommaksi. Opiskelijat voivat pienryhmissä koota listoja tavoitteista ja sisällöistä, ehdottaa niitä yhteiseen luetteloon, jota opettaja pitää (taululla, kalvolla), ja ehdotuksista voidaan debatoita. Vaihtoehtoisesti kaikki kirjoittavat paperille omat listansa, jotka opettaja kerää. Opettaja voi käyttää veto-oikeuttaan ja esittää, miksi tietyt ehdotukset eivät hänen mielestään sovi. Samalla opettaja joutuu perustelemaan valintojaan (sekä opiskelijoille että itselleen). Ja samalla (usein huomaamattakin) siirrytään jo pohdiskelemaan kurssin sisältöjä.

Opiskelijat saavat parhaassa tapauksessa paitsi tunteen kurssin merki(tyksen)llisyydestä, myös omasta merkityksellisyydestään, tunteen vaikutusmahdollisuuksista. Sitoutuminen johonkin, jonka suunnitteluun on itse saanut edes hiukan osallistua, on aina syvempää kuin sitoutuminen ulkoa asetettuihin tavoitteisiin. Tehtävänanto voi olla vaikkapa tällainen:

Suunnitelkaa elämäntutkimustiedon toinen kurssi. Asettakaa kurssille tavoitteet. Keksikää sisältöjä ja teemoja, jotka sopisivat tavoitteisiin, ja jos aikaa jää, miettikää, miten tavoitteiden saavuttamista arvioitaisiin. Ottakaa lähtökohdaksi esimerkiksi

- vuoden 1994 opetussuunnitelman perusteet
  - vuoden 2005 opetussuunnitelman perusteet
  - oman koulunne elämäntutkimustiedon opetussuunnitelman perusteet
  - pelkästään otsikko ”Tieto ja maailmankuvat”.
- Miettikää näiden pohjalta, millainen kurssin pitäisi olla.

Tehtävä voi tuntua vaikealta, mutta oppikokemuksena yritys ajatella kurssia kokonaisuudessaan on hyödyllinen. Havainto suunnittelun vaikeudesta voi johtaa opiskelijat pohtimaan myös vaikeuden syytä: onko tietoa liian vähän, puuttuuko luottamusta itseän ja omaan asiantuntemukseen, onko ristiriitaisia odotuksia liikaa jotta päästäisiin yksimielisyyteen? Entä miten näihin asioihin voisi vaikuttaa?

- Tällainen pohdinta voi lopulta päätyä kysymyksiin.
- Miten yksimielisyyttä suunnittelutilanteessa voidaan tavoitella? (Vrt. Mitä on dialogisuus? Ks. esimerkiksi *Dialogi hyvästä elämästä* -oppikirjasta ja opettajan aineistosta tai *Dialogi tiedosta ja maailmankuvista* s. 11.)
  - Mistä asiantuntijuus koostuu? Kuka on tässä tapauksessa tiedollinen asiantuntija ja miksi? (Tämä on samalla keskeinen tietoa ja valtaa koskeva sisällöllinen kysymys kurssilla.)
  - Mitä pitäisi tietää, jotta voisi suunnitella ET:n kurssin? (Ilmeisesti pitäisi tietää kaikki se, mitä kurssin 2 on tarkoitus sisältää! Vai pitäisikö? Miksei kurssia voi suunnitella ennen kuin tietää tätä kaikkea? Voiko kurssisuunnitelma olla sekä opettajan että opiskelijoiden kannalta muotoa ”Näistä haluamme ottaa selvää, koska emme vielä tiedä”?)

Jos keskusteluun edetään opetussuunnitelmamoneista käyttämällä tai niitä tutkaillaan ilman erityisempää tehtävänantoa, niiden lukemisen suuntaamiseksi voi antaa vaikka seuraavanlaisia pohdintakysymyksiä:

- Miten vuoden 1994 ja vuoden 2005 opetussuunnitelmat eroavat toisistaan?
- Millainen kuva elämänkatsomustiedon opiskelusta niiden kautta syntyy?
- Kenellä on valtaa päättää, mitä ET:n kurssi 2 pitää sisältää?

Pohdintakysymyksissä on kurssin aiheiden kannalta keskeistä koulussa harjoitettava itsereflektio ja tiedollisen vallankäytön huomaaminen. Suunnitelmat ovat vallankäyttöä, jossa määritellään, mitä ”koulutieto” on. Valtaa käyttävät monet: Opetushallituksen virkamiehet ja asiantuntijat, opettajajärjestöt, oppikirjojen tekijät ja kustantajat, opettajat... Entä opiskelijat?

## Lukion elämäkatsomustiedon opetus suunnitelman perusteet 1994

Elämäkatsomustiedon opetus tukee yksilön elämäkatsomuksen muotoutumista. Opetus tarkastelee ihmiselämän peruskysymyksiä. Ihmisenä ja kansalaisena opiskelija kohtaa vaikeita katsomuksellisia kysymyksiä, joihin ei ole olemassa yksiselitteisiä ratkaisuja. Omaa elämäkatsomustaan rakentamalla yksilö kasvaa ymmärtämään sekä itsensä että ympäristönsä.

Elämäkatsomustiedon opetus perustaa hyvän ihmisen ihanteensa ihmisoikeusetiikkaan. Hyvä ihminen ottaa toiset huomioon ja toteuttaa kansalaisena demokratian ja kestävä kehityksen periaatteita.

### Tavoitteet

Elämäkatsomustiedon opetuksen tavoitteena on antaa käsitteellisiä välineitä, tietoa ja taitoa ratkoa eettisiä kysymyksiä. Se tarjoaa aineksia oman elämäkatsomuksen syventämiseen ja muiden katsomusten ymmärtämiseen.

Opiskelun tavoitteena on, että

- opiskelija erottaa asioiden katsomuksellisen näkökulman ja osaa tarkastella katsomuksellisten kysymysten ratkaisuja ihmisoikeusetiikan perusteelta ja
- opiskelijalle muodostuu monipuolinen katsomuksellinen yleissivistys, johon kuuluu eurooppalaisten ja muiden kulttuuripiirien katsomusperinteiden tuntemus.

Opetuksen sisällössä korostuvat eri tiedon alueiden yhdistäminen ja tiedonhankinnan menetelmien vertaileminen. Keskeisiä sisältöalueita ovat yksilön kulttuuri-identiteettiä vahvistavat aihepiirit, ihmissuhteet ja moraalinen kasvu sekä ihmisen yhteiskunta- ja luontosuhde.

### Ihminen totuuden etsijänä (pakollinen kurssi 2)

Kurssin lähtökohtana on kysymys: mihin tietoon voi luottaa. Kurssilla arvioidaan tieteen, katsomusten ja taiteen välittämien maailmankuvien merkitystä ihmisen elämäkatsomukselle sekä tutkitaan käsityksiä maailman perusluonteesta.

### Opetuksen luonne ja opetuksen lähtökohtia

Elämäkatsomustiedon opetuksen pyrkimyksenä on maailman tiedollisen ymmärtämisen ja arjen toiminnan yhdistäminen. Opiskelussa pyritään toteuttamaan totuudellisuuden, olennaisuuden, monipuolisuuden, toiminnallisuuden ja ajankohtaisuuden periaatteita.

Opetus avaa näköaloja jäsentää maailman mahdollisia, todennäköisiä ja toivottavia kehityskulkuja. Hyvän elämän perusteet voidaan löytää tutkien, kokeiden ja keskustellen. Opetus ohjaa opiskelijaa tietoihin arvovalintoihin tieto- ja toimintaympäristössä.

Yksilön ja kouluyhteisön välinen toimiva vuorovaikutus edistää opiskelijan eettistä ja sosiaalista kasvua. Koulun kasvatus- ja opetustyössä tulee ottaa huomioon opiskelijan oma elämäkatsomus.

## Lukion elämäkatsomustiedon opetus suunnitelman perusteet 2005

### Hahmotelma, syksy 2002

#### Elämäkatsomustieto

Elämäkatsomustiedon perusta on monitieteinen. Filosofian ohella se hyödyntää niin ihmis-, yhteiskunta- kuin kulttuuritieteitäkin. Elämäkatsomustiedossa ihmisiä pidetään luonnollisina, tajunnallisina ja kulttuurisina olentoina, jotka kokevat ja tuottavat merkityksiä keskinäisessä kanssakäymisessään. Katsomukset, inhimilliset käytännöt ja näitä koskevat merkitykset ovat yksilöiden, yhteisöjen ja traditioiden vuorovaikutuksen tulosta.

Elämäkatsomustiedon opetus rakentuu myönteiselle ihmiskäsitykselle, joka korostaa ihmisten mahdollisuutta elää vapaina ja keskenään tasavertaisina, aktiivisina ja tavoitteellisina. Käsitys painottaa myös ihmisten järkipäistä kykyä tutkia maailmaansa ja laajentaa tietämystään sekä yhteisellä toiminnallaan tietoisesti ohjata elämäänsä. Tästä lähtökohdasta oppiaine tukee opiskelijoiden elämäkatsomuksen ja identiteetin muotoutumista sekä heidän yhteisöllisten hyvän elämän ihanteidensa ja käytäntöjensä hahmottumista.

Länsimainen yhteiskuntamme on nopeasti muuttuva ja elämme aikakaudella, jota määrittävät uudet tiedolliset, eettiset ja emotionaaliset kysymykset niin yksilöllisyyden, ihmissuhteiden, poliittisten yhteisöjen kuin koko maapallon ja sen ekologiankin tasoilta. Toimijoilta vaaditaan entistä kehittyneempiä valmiuksia, jotta he voivat elää ristiriitaisten odotusten keskellä ja silti kasvaa moraalisena ja tiedollisena itenäisyyteen. Tällaisen elämän ja kasvun tukemiseksi elämäkatsomustieto kartuttaa pohdiskelevasti ja keskustellen opiskelijoiden kulttuurista ja katsomuksellista yleissivistystä, toiminnallista arviointikykyä ja tilannetajua, eettisiä valmiuksia ja suvaitsevaisuutta sekä keskustelun, kuuntelun ja itseilmaisun taitoja.

Yhteiskunta tarvitsee yksilöitä, jotka kykenevät yhdessä suuntautumaan rakentavasti yhteiskunnan ylläpitämiseen ja kehittämiseen. Katsomuksellisen arviointikyvyn kehittyminen on avain hyvään elämään sekä yksilöllisesti että yhteisöllisesti.

### Opetuksen tavoitteet

Elämäkatsomustiedon opetuksen tavoitteena on, että opiskelijat saavat tukea pyrkimyksilleen

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

### Arviointi

Elämäkatsomustiedossa arvioidaan sisällöllisen tiedon omaksumisen ja katsomuksellisen ymmärryksen kehittymisen lisäksi opiskelijan valmiutta tarkastella sekä ilmaista katsomuksellisia aiheita monipuolisesti, taitavasti ja luovasti. Katsomukselliset kysymykset ovat usein henkilökohtaisia, mutta niiden pohdiskelun perustana ovat ajattelun tiedolliset hyveet: kriittisyys, johdonmukaisuus, ristiriidattomuus ja systemaattisuus. Katsomusten, arvostusten ja uskomusten arviointi- ja ilmaisutavoissa arvostetaan suvaitsevaisuutta, eri näkökulmien ja toisten katsomustapojen huomioimista.

## ET2. Maailmankuva

Kurssilla pohditaan maailmankuvan muodostumista ja maailmankuvien eroja. Kurssilla perehdytään maailman käsitteellistämisen muotoihin sekä tiedon ja eri yhteisöllisten instituutioiden merkitykseen siinä.

### Tavoitteet

Kurssin tavoitteena on, että opiskelija

- oppii tuntemaan historiallisesti merkittäviä ja nykyajassa vaikuttavia maailmankuvia sekä kasvattaa tietämystään niiden perustalla olevista uskomusjärjestelmistä
- oppii kysymään ja arvioimaan väitteiden ja uskomusjärjestelmien perusteluja
- kehittää ymmärrystään eri instituutioiden merkityksestä maailmankuvan muokkaajina ja välittäjinä

- jäsentää omaa maailmankuvaansa samalla pitäen sen avoimena mielekkäälle keskustelulle.

### Keskeiset sisällöt

- maailmankuvan, maailmankatsomuksen ja elämäkatsomuksen käsitteet ja niiden keskinäinen suhde
- maailmankuvan osa-alueet ja ydinkysymykset: käsityksiä ihmisestä, yhteiskunnasta, kulttuurista ja luonnosta sekä todellisuuden rakenteesta
- maalliset ja uskonnolliset katsomukset maailmankuvan perustana: tieteiden, näennäistieteiden ja uskontojen rajankäynti
- media, koulu ja taide maailmankuvaa luovina ja välittävinä instituutioina
- länsimaisen maailmankuvan murrokset ja mullistajat
- kokemusten, arkikäsitusten ja uskomusten synty ja tiedollinen luotettavuus
- maailmankuvien ja tiedon lähteiden järkipäriäinen arviointi.

# 3. Opetustavat

Tässä luvussa esitellään muutamia juuri tähän kurssiin hyvin soveltuvia opetusideoita. Ideat voivat koskea koko kurssin toteuttamista tai yksittäisten tuntien suunnittelua. Mikään ideoista ei ole sidottu tiettyyn tuntisisältöön, vaan päinvastoin tavoitteena on, että kukin opettaja voi halunsa mukaan yhdistellä menetelmä- ja sisältöideoita. On tärkeää huomata, että myöhemmin oppikirjan lukuja taustoitettaessa ei erikseen painoteta näiden menetelmäideoiden käyttöä. Ne kannattaa muistaa kaikkien sisältöjen yhteydessä.

Menetelmäehdotuksia pohjustaa pari yksinkertaista didaktista periaatetta, joille on oppimispsykologinen selityksensä. Nykyään on vallalla konstruktivistinen oppimiskäsitys, jota on kehitetty mitä monimutkaisimmiksi teorioiksi tehokkaasta opiskelusta ja opetuksesta. Käsittääkseni suurimmassa osassa opetuksen suunnittelua riittää kuitenkin pari ”oppimispsykologista” nyrkkisääntöä:

1. Opittava asia on sidottava johonkin *kontekstiin*, josta opiskelijalla on aikaisempi käsitys. Ilman tätä oppiminen voi olla vain ulkoa opiskelua. Myös konstruktivismi painottaa nimensä mukaisesti sitä, että uusi ”rakennetaan” jo tunnetun perustalle (ja toisinaan vanhaa on ensin purettava). Sama ajatus esiintyy oppikirjassa – puhutaanhan siinä maailmankuvan rakentumisesta ja ymmärtämisestä konteksteissaan.
2. Oppiminen on neuropsykologiselta perustaltaan *synaptisten kytkentöjen syntymistä*. Synaptiset kytkennät aivoissa ovat sitä vahvempia, mitä enemmän niitä käytetään. Tästä syystä oppiminen tehostuu aina, kun opittavaa asiaa päästään työstämään ja siirtelemään edestakaisin ns. työ- ja säilömuistin välillä. Yritys painaa muistiin ei sellaisenaan ole kovin tehokasta oppimista. Tehokkaampaa on työskennellä asian kanssa, palauttaa mieleen ja painaa muistiin vuorotellen. Synapsiratojen aktivoiminen tällä tavoin on oppimisen kannalta suotuisaa.

Oppimisen periaatteissa ei ole mitään uutta ja mullistavaa, koska ne ovat kuuluneet useisiin varhaisiin oppimiskäsityksiin. Jo nykypedagogiikan perustanlaskijan Johann F. Herbartin (1776–1841) ja hänen oppilaansa Tuiskon Zillerin (1817–82) ”muodolliset asteet” painottivat opittavan aineksen sitomista yhteyksiinsä. Muodollisten asteiden opin mukaan opetuksen tuli kulkea seuraavien vaiheiden kautta:

- 1) valmistelu (kertaus aikaisemmista aiheen oppimiskokemuksista), 2) esitys (pääpiirteet, ydinkohdat), 3) asosiaatio (uutta verrataan jo tiedettyyn), 4) yleistäminen

(etsitään opitun asian sisäiset periaatteet ja säännöt) ja 5) soveltaminen (yleisiä periaatteita kytketään erityistapauksiin).

Kaikessa mekaanisuudessaankin muodollisten asteiden oppi tuntuu tiivistävän jotain yleispätevää oppimisen prosessista. Se, mikä siitä puuttuu, on oppilaiden oma aktiivisuus, ja tätä oppimisteoreettinen nykytietämys kannustaa lisäämään.

Seuraavat menetelmäehdotukset perustuvat edellä mainittuihin nyrkkisääntöihin. Lähtökohtana on kaksi yksinkertaista kysymystä:

- Miten saada opiskelijat aktivoimaan aikaisempia aiheeseen liittyviä mielikuviaan ja tulkintahorisonttejaan?
- Miten saada opiskelijat työstämään aihetta aktiivisesti itse?

## Aktivoiva opetus

Aktivoivaa opetusta voidaan tukea muutamilla yksinkertaisilla periaatteilla.

- Opiskeltava aihe liitetään opiskelijoiden kokemusmaailmaan.
- Aiheen käsittely käynnistetään opiskelijoiden omilla kysymyksillä, ehdotuksilla, mielikuvilla tai kokemuksilla.
- Opiskelijat saavat itse mahdollisuuksien mukaan arvioida, millaista tietoa kysymysten ratkaiseminen edellyttää.
- Opiskelijat saavat itse arvioida etenemistään ja asettaa tavoitteita.
- Opiskelijat työskentelevät ryhmissä ja jakavat kokemuksia, käsityksiä ja tietoa myös toisilleen.
- Vastuuta oppimisesta jaetaan opiskelijoille itselleen.

Periaatteita voi toteuttaa pienimuotoisesti missä tahansa luokkaopetuksen muodossa, kunhan ei vaadita, että niiden kaikkien olisi toteuduttava kaikissa opetuskokonaisuuksissa. Tarkoituksena ei olekaan esittää mitään laajaa ”tutkivan oppimisen” kaltaista menetelmää, vaan päinvastoin osoittaa muutamia pieniä yksittäisiä ideoita, joilla aktiivista opiskelua voidaan tukea lähes opetusmuodosta riippumatta.

### Aktiivisen oppimisen esteitä (ja ratkaisukeinoja)

*Aikaisempien tietojen puute ja uuden tiedon kontekstittomuus.*

→ Jo opitun palauttaminen mieleen (myös kurssin

- alussa). Huom.! On paljon vaikeampaa yrittää opiskelijoiden puolesta palauttaa jotain heidän mieleensä; vain opiskelija itse voi ”palauttaa mieleensä”.
- Oppiaineiden välisten yhteyksien osoittaminen.
  - Tiedon arkimerkityksen (-kontekstin) osoittaminen/rakentaminen suhteessa opiskelijoiden elämämaailmaan.
  - Vallitsevan tietotason selvittäminen (diagnosointi) keskustelulla, alkukokeella tms.

#### *Liian valmiit jäsentelyt.*

- Opiskelijoille on annettava tilaisuus aineiston työstämiseen.
  - Muistiinpanotekniikkoihin ohjaaminen ja pitkien kertovien tekstimassojen kopioimisen välttäminen.
- Vuorovaikutuksen vähäisyys tunneilla.*
- Opettajan ja opiskelijoiden välisen vuorovaikutuksen lisääminen ja sen syventäminen esimerkiksi yksilökohtaisella ohjauksella.
  - Opiskelijoiden keskinäisen vuorovaikutuksen lisääminen esimerkiksi ryhmäkeskusteluilla ja -työllä.
  - Palautteen antaminen ja palautteen vastaanottaminen eli opiskelijoiden kuunteleminen. Eräs oppilastutkimuksissa aina mainittu hyvän opettajan piirre on se, että opettaja kysyy palautetta säännöllisesti (opetuksen etenemisestä, opiskelijoiden kyvystä seurata, ongelmista, epäselvyyksistä) ja antaa sitä opiskelijoille. Hyvä opettaja pitää huolta myös ohjeistuksen selkeydestä ja varmistaa sen perillemenon.

#### *Huomion kiinnittyminen opiskelutuotoksiin.*

- Huomion kiinnittäminen oppimisprosesseihin.

Aktivoinnin ja motivoinnin tueksi kannattaa muistaa, että vähäinkin pienryhmien käyttö opetuksessa auttaa virkistämään osallistujia ja piristämään keskustelua. Psykofyysisenä suorituksena istuminen paikallaan yksinomaan opettajan esittävää puhetta kuunnellen on kaikkein raskain. Passiivisuus on siis paradoksaalisesti väsyttävää – kuuntelevatpa opiskelijat sitten opettajaa tai vaeltelevat omissa ajatuksissaan.

## **Esimerkkejä aktivoivasta työskentelystä**

Seuraavassa on lista erilaisia keinoja aktivoida oppilaiden työskentelyä. Esimerkit etenevät vähemmän tai ei lainkaan pohjatietoja vaativista enemmän pohjatietoja edellyttäviin tehtäviin.

**Mielikuvatyoöskentely:** kirjataan tai kerrotaan mielikuvat asiasta, käsitteestä, kuvasta, tarinasta, musiikista...

**Kuvan piirtäminen** alustavan käsityksen tai mielikuvan pohjalta. Kuvan esittely muille.

**Kuvan tulkitseminen:** Mitä näet? Mihin kuva liittyy? Kuvan sanoma? Kerro, mikä kuvassa on sinusta kiinnostavaa?

**Draamalliset ja toiminnalliset mielikuva- tai luo-**

**vuusharjoitukset,** kuten tapahtuman tai ilmiön lyhyt dramatisointi pienryhmissä.

**Alkukoe:** kysytään ennakkotietoja keskeisistä käsitteistä sekä samalla esimerkiksi aiheeseen liittyviä kiinnostuksen kohteita ja omia tavoitteita.

**Haastattelu luokan sisällä:** Yksi opiskelija tai muutamia heistä pyydetään haastateltaviksi, muut esittävät kysymyksiä. Haastattelun aihe ja haastateltava valitaan oppisisältöön sopivien aikaisempien kokemusten perusteella (muutto, maahan-/maastamuutto, työkokemus, harrastus, erityistietous tai muu vastaava). Haastateltava on tällöin kuin spontaani asiantuntija luokassa. Jos opettaja tuntee opiskelijoidensa taustat niin, että pystyy keksimään haastateltavia, voidaan yllättäen huomata, miten runsaasti luokassa onkin jo eri aiheiden asiantuntemusta.

Haastatteluasetelman voi kääntää myös toisinpäin, esim. opettaja A-studion haastattelussa. Opiskelijoille annetaan tehtäväksi keksiä kysymyksiä tunnin aiheesta (jo kotona), niistä karsitaan pienryhmissä tietty sovitettu määrä ja pari opiskelijaa valitaan toimittajiksi. Haastattelukysymysten jälkeen koko luokka voi esittää aihealueesta mieleen nousseita jatkokysymyksiä vapaasti. (Prosessi on yllättävän kiinnostava opettajan kannalta ja haastateltavana ollessaan voi huomata tietävänsä asioita, joita ei edes tiennyt tietävänsä. Tunnin teeman ja haastatteluotsikon voi valita omista vahvuusalueistaan.)

**Aktivoiva kirjoittaminen:** Annetaan otsikoksi esimerkiksi ”Tieteen tekijät”, ”Tiedon ja uskon suhde” tai ”Maailmankuvani”. Lähtölaukauksena voi olla lisäksi jokin kuva (lehtikuva, taidekuva tms.) tai teksti (joka ei kuitenkaan saisi ohjata ajatuksia liikaa). Opiskelijat saavat aikaa, vaikkapa 10–15 minuuttia, jonka kuluessa he kirjoittavat vapaasti assosioiden, mitä aiheesta tietävät tai millaisia mielikuvia se herättää. Kirjoitelmia voidaan vertailla pienryhmissä, joko lukien niitä ääneen tai lukien ristiin, tai niin että kukin saa kertoa, mistä kirjoitti ja miksi. Tätä seuraa yhteinen keskustelu. Keskustelujen jälkeen jokainen kirjoittaa kaksi kysymystä, joihin toivoo lisävalaistusta. Edelleen voidaan jatkaa niin, että opettaja kerää kirjoitelmat, vertailee esitettyjä jatkokysymyksiä ja jakaa kysymykset takaisin pienryhmille, joiden tehtävänä on etsiä niitä koskevaa tietoa. Tai yksinkertaisesti niin, että kysymysten esittäjät saavat itse kotitehtäväkseen etsiä, mitä tietoa he löytävät vastaukseksi johonkin esittämistään kysymyksistä. (Aiheen ja kysymysten laajuudesta riippuen kotitehtävä voidaan laajentaa vaikka koko kurssin mittaiseksi, ja sen raportoinnista tulee kirjallinen lisäsuoritus kurssilla.)

**Tietopohjan kokoaminen ryhmässä:** Pienryhmissä kootaan yhteen kaikki tiedetty (tai kaikki olennaiseksi arvioitu) jostakin aiheesta (”Tieteellinen tutkimusprosessi”, ”Biologinen ihmiskuva”, ”Kristillinen maail-

mankuva”). Kirjataan, mikä jää epäselväksi ja mitä kysymyksiä herää. Voidaan yhdistää aktivoivaan kirjoittamiseen ja tehdä pienryhmittäin yksilöllisen kirjoitustehtävän jälkeen.

”**Metakognitiivisten**” lauseiden täydentäminen opitunnin päätteeksi tai kirjan aiheisiin liittyen, esimerkiksi ”Minulle oli uutta, että... / Pidin ajatuksesta, että... / En tajunnut, miksi... / Olen tavannut vastaavan ilmiön, kun...” Opettaja voi kerätä lausetäydennykset paperilla nimettöminä ja saa niistä tietoa opetuksen etenemisestä.

**Spontaani väittely** annetusta aiheesta. (Ks. väittelystä opetusmenetelmänä s. 20.)

**Eläytyvä kirjoittaminen:** ”Intiaanina Pariisissa 1789”, ”Ateistina paratiisissa 2003”, ”Syväjäädtyksestä herätettynä Suomessa 2503”, ”Manhattan-projektin tutkijana atomipommia kehittämässä” jne.

**Kiistakirjoitus, mielipidekirjoitus** lehden lukijapalstalle: ”Kreationismi on väärässä”, ”Nykytaide on roskaa”, ”Lehtenne on roskalehti” jne.

**Anomus viranomaisille:** ”Kaupunkisuunnitteluun lisää järkeä”, ”Humanistista arkkitehtuuria kansalle”, ”Elämäntutkimustieto uudistettava” jne.

Moniin edellä mainittuihin voi liittää lisäksi pyynnön kirjata heränneitä kysymyksiä. Mitä (opiskelijan mielestä) asiasta pitäisi tietää tai mitä hän haluaisi tietää lisää? Aihetta koskevien kysymysten keksiminen tai ongelman määrittely yksilöllisesti tai pienryhmissä toimii sellaisenaankin aktiivisena avauksena: mitä haluaisin tietää aiheesta X? Kysymysten kerääminen antaa opettajalle jatkosuunnittelua auttavaa tietoa oppilaiden mielikuvista, odotuksista ja intresseistä.

## Lämmittelykorttien käyttö

Lämmittelykortit ovat yksi helppo aktivoinnin muoto. Niillä tarkoitetaan korttipakkaa tai kuvasarjaa, jossa on 15–50 erilaisella kuva-aiheella varustettua korttia. Samoja kortteja tai kuvia voi olla mukana useampia, niin että korttien määrä on esimerkiksi kaksi kertaa opetusryhmän koko, tai ainakin yli 20 korttia. Lämmittelytehtäviin, ryhmyttämiseen tai monien aiheiden aloitukseen sopivia kuvakorttisarjoja on myynnissä varta vasten pedagogiseen käyttöön. Halvempaa ja yksinkertaisempaa, ja rikkaampia mahdollisuuksia avaavaa, on kuitenkin kerätä aivan tavallisia postikortteja. Postikortit käyvät mainiosti, kunhan niissä on riittävästi erilaisia kuva-aiheita (pelkät joulu- ja joulukortit voivat käydä yksitoikkoisiksi). Myös tekstejä ja huudahduksia voi hyvin olla mukana. Erityisen vaihtelevia ja erottuvia aiheita on kaupunkien ilmaisjakelupisteissä jaossa olevissa mainospostikorteissa (joista oma pakkani koostuu).

Korttisarjan käytön rajana on vain oma mielikuviutus. Tässä yksi käyttötapa: Luokan eteen tai keskiosaan yhdistetään muutamasta pöydästä isompi pöytäpinta, jolle korttipinka levitetään. Kortteja on hyvä päästä levittelemään niin, että mahdollisimman paljon eri kuvia saadaan näkyviin samaan aikaan. Tämän jälkeen opiskelijoita pyydetään siirtymään pöydän ääreen ja poimimaan kortti (tai kaksi). Heitä voi kehottaa miettimään, mitä tulee mieleen esimerkiksi sanasta *tieto, kulttuuri, järki, viisaus, tiede, koulu, media, aika* tai *ihminen*. ”Poimikaa kortti, joka parhaiten vastaa mielikuvaanne.” Tässä käsittelyjärjestyksessä ensin syntynyt mielikuva ohjaa kortin valintaa. Spontaanimpia ja yllättävämpiä tuloksia voi saada pyytämällä assosioimaan suoraan korttien kuvista, ilman edeltävää miettimisaikaa: ”Poimikaa kortti, joka tuo mieleenne tiedon jne.” Menettelytapa voi olla myös seuraava: ”Poimikaa yksi kortti. Valittuunne kortin siirtyä takaisin paikallenne.” Kun kaikki ovat palanneet pulpettiinsa, opettaja kehottaa käyttämään vapaasti mielikuviutusta ja keksimään, mitä kortin kuva tuo mieleen tiedosta, järjestyksestä tai muusta tunnin aiheeseen liittyvästä käsitteestä.

Jokainen esittelee vuorollaan korttinsa ja kertoo assosiaationsa koko luokalle, tai mielikuvista voidaan keskustella jakautumalla pienryhmiin, joissa kukin esittelee oman korttinsa. Opettaja voi kirjata kertyvät assosiaatiot taululle lauseina tai sanoina. Tämän jälkeen käsittelyä voidaan jatkaa luokittelemalla mielikuvia laajempiin kategorioihin tai yleiskäsitteiden alle. Niitä voidaan rinnastaa jo opittuihin teorioihin tai käsitteisiin, tai sitten opettaja voi tehdä yhteenvetoa esittelemällä uuden asian tai jäsenyyksen mielikuvien kautta.

Tyypillistä on käyttää kortteja jonkin teeman avaamiseen. Silloin jokainen pääsee omakohtaisesti aktivoimaan ajatteluaan aiheen parissa ja palauttamaan mieleensä siihen liittyviä käsityksiään. Mitä tahansa oppikirjan teemaa voidaan lähestyä tällä tavalla. Toisaalta korttityöskentely sopii myös keventäväksi välipalaksi teemojen käsittelyssä, nivellyskeinoksi siirryttäessä aiheen sisällä uuteen kysymykseen tai käsittelyn päättäväksi yhteenvedoksi.

Eräs varteenotettava mahdollisuus on käyttää kortteja oppisisältöjen sijasta itse ryhmäprosessin ja kurssin etenemisen tutkimiseen. Kurssin alussa opiskelijoilta voi kysyä korttimenetelmällä kurssia koskevia odotuksia. Kurssin puolivälissä tai kurssin jäädessä taululle voi kysyä kurssin etenemistä koskevia mielikuvia. Kurssin lopussa voi kysyä palautetta korttien välittämänä. Opettaja voi tunnustella ryhmäläisten tuntemuksia lukukauden tiettyssä vaiheessa tai koettaa päästä perille ryhmähengestä. Korttien tuottamia mielikuvia purkamalla saattaa paljastua esimerkiksi opiskelua haittaavia asioita, jotka ennen eivät ole tulleet esiin (yleistä väsymystä, kotitehtävien liiallista kasautumista tai kaikkien paitsi opettajien



tiedossa olevia mieltä raastavia uutisia koulusta tai koulun ulkopuolelta). Kysymyksiä voi käyttää seuraavia:

- Valitse kortti, joka parhaiten kuvastaa kurssia/lomaa/lukukautta koskevia odotuksiasi juuri nyt.
- Valitse kortti, joka kuvastaa tämänhetkistä tunnettasi kurssin etenemisestä.
- Valitse kortti, joka kertoo luokan/ryhmän/kurssin/koulun ilmapiiristä tällä hetkellä.
- Valitse kortti, joka vastaa tuntemustasi tai mielikuvaa siitä, millainen tämä nyt päätynyt kurssi oli.

Viimeisenä käyttötarkoituksena mainittakoon se, että kortit voivat toimia myös opetukseen orientoimisen tai siitä irtautumisen välineenä. Maanantai-aamun ensimmäisellä tunnilla tuskin kannattaa käydä suoraan käsiksi sisältöihin. Sen sijaan nopea korttikierros pienryhmissä voi tyydyttää tarpeen vaihtaa pikaisimmat kuulumiset ennen asiaan siirtymistä. Vastaavasti kouluviikon voi päättää perjantai-iltapäivällä (itse oppisisältöihin kohdistuvan keskittymisen jo herpaantuessa) kysymällä sen hetkiset tunnelmat korttien avulla.

Aina ei tarvita edes kuvallisia kortteja. Etenkin tunnelmia ja ilmapiiriä voi hyvin kuvata vaikka värien avulla: tähän riittää korttien kokoon leikattu nippu erivärisiä papereita.

Korttien ilmeinen vahvuus on se, että niiden tuella hiljaisimmatkin uskaltavat avata suunsa. Kun muidenkin huomio siirtyy korttiin, sen kuvaan ja sanomaan, pois puhujasta itsestään, puhumisen paine vähenee. Toisaalta visuaaliset mielikuvat ovat vahvoina kaikissa meissä. Kuvat tuovat aina mieleen jotain, joten täydellistä lukkiutumista tapahtuu harvoin edes vaikeimmassa aiheessa. Aikaisempia mielikuvia ja käsityksiä ne auttavat tuomaan esiin juuri kuvallisuudessa toteutuvan vapaan assosiaation ansiosta, jota ei omiin ajatuksiin keskittymällä yhtä hyvin tavoita. Ja lisäksi omista tuntemuksista, palautteesta ja tunnelmasta puhuminen on helpompaa, kun voi tukea kommenttinsa kuviin, jotka ovat tavallaan olemassa kaikista läsnäolijoista riippumatta. Ennen kaikkea jokainen joutuu kortteja valitessaan vaivaamaan päätään, ainakin hiukan.

## Oppikirjan ja muiden tekstien käyttäminen

### Oppikirja

Oppikirjan kirjoittajana joutuu omituiseen rooliin muistuttaessaan oppikirjojen käyttöön liittyvistä ongelmista. Sellaisia kuitenkin on, ja opettajan on hyvä pysyä niistä tietoisena.

- Oppikirjojen taipumuksena on laventaa syventämisen sijasta, mikä johtuu kirjojen sisällöllisestä laajuudes-

ta. Oppikirjan asettama etenemisvauhti voi kiirehtiä siirtymään uuteen aiheeseen silloinkin, kun opettajasta tuntuu, että parhaillaan käsiteltävän aiheen syventäminen olisi hyödyllisempää ja opiskelijoille kiinnostavampaa kuin kirjan rytmien noudattaminen.

- Oppikirjat voivat lisätä auktoriteettiä – mitä kannattaa miettiä etenkin kun kirjan tavoitteena on kannustaa päinvastaiseen. Oppikirjaa ei tule pitää erehdyttömänä ja sen kanssa on voitava myös kiistellä.
- Oppikirjat voivat kannustaa ulkoa oppimiseen ja mieleen painamiseen itsenäisen ja aktiivisen ymmärtämisen sijaan.
- Oppikirjat tarjoavat usein passiivisen vastaanottajan aseman aktiivisemmän toimijan roolin sijasta.
- Oppikirjojen käsittelytapa on käsitteellinen ja kirjallinen, jolloin ne rajoittuvat kognitiiviseen alueeseen elämyksellisen sijasta.

Kaikki on silti kiinni siitä, miten oppikirjaa käytetään ja miten oppikirjan antia täydennetään oppituntien kautta. Pääasia on, että opettaja tiedostaa oppikirjan käytön mahdolliset heikkoudet.

Usein oppikirjat sisältävät enemmän materiaalia kuin on käsiteltävissä kurssin puitteissa. Hyödyllistä materiaalin runsaus on siksi, että se antaa opettajille mahdollisuuden tehdä valintoja ja painotuksia. Voi olla, että myös *Dialogi tiedosta ja maailmankuvista* -oppikirja on laajempi kuin yhden kurssin realistinen sisältö. Opettajan on kokeiltava ja harkittava asiaa.

Oppikirjaa voi käyttää eräänlaisen lähiluvun kohteena. Jos opiskelijat lukevat kirjaa paljon kotona ja itsenäisesti, lukemiselle voidaan keksiä tukiohjeita. Helppo ja luettujen tekstijaksojen yhteistä tuntikäsittelyä edesauttava tekniikka on korostusmerkkien käyttö. Siitä on hyötyä paitsi oppikirjaa myös muita asiaktejä luettaessa. Ohjeistukseksi voi antaa muutaman vinkin.

Lukiessanne (oppikirjan) tekstiä merkitkää

- huutomerkki sivun reunaan kohtiin, joissa esitetyistä näkemyksistä olette samaa mieltä ja/tai joita pidätte keskeisinä
- salama sellaisiin kohtiin, joiden väitteistä olette eri mieltä
- kysymysmerkki kohtiin, joiden sisältö tuntuu epäselvältä
- alleviivaus tai muu korostus termeihin, jotka ovat mielestänne asian ydinkäsitteitä.

Myös kirjoitettuja kommentteja ja yhteenvetoja kannattaa lisätä. Olkaa oppitunnilla valmiita tuomaan esiin kommenttejanne ja kysymyksiänne merkintöjen perusteella.

## Lukemisen ohjaaminen

Suuri osa reaaliaineiden opiskelua on tekstien lukemista, olipa kyse oppikirjasta, syventävistä asiateksteistä, painetusta mediatekstistä tai Internet-aineistoista. Lukemiseen on kiinnitettävä huomiota. Didaktiikan professori Hans Aebli (*Opetuksen perusmuodot*) sekä muut lukemista oppimismenetelmänä tutkineet didaktikot ovat muistuttaneet lukemisen useista oppimistasoista. Luettaessa ei opita vain sisällöistä vaan myös lukemisen taidosta itsestään. Tätä jälkimmäistä voi kutsua metodiseksi tai metakognitiiviseksi tasoksi. Koska opimme ja totumme omaksumiimme lukutapoihin vähitellen ja lähes huomaamatta, kannattaa opettajan ohjata opiskelijoiden huomiota myös siihen, miten luetaan. Nyky-yhteiskunnassa lukutaidon vaatimukset ovat entistä suuremmat. Tämäkin tiedonkäsittelyn taito on myös sisällöllinen aihe oppikirjassa (esim. s. 131 mediataidoista).

Luettaessa liikutaan samanaikaisesti useissa ymmärrysmuodoissa. Lukeminen aktivoi niin kognitiivisia, emotionaalis-motivatioonaisia kuin normatiivisiakin resurssijamme. Lukuprosessille on tyypillistä tavoitteellinen suuntautuminen, koska luetun ymmärtäminen on sekin aktiivista tiedonrakentamista. Lukuprosessissa pyritään lähtökohdasta ja alustavasta ymmärryksestä kohti selkeämpää ja aikaisempiin tietoihin paremmin jäsentyvää käsitystä luetun tekstin merkityksestä, kuten oppikirjassakin esitelty Neisserin ”havaintokehä” kuvaa.

Ference Martonin tutkimusryhmineen tekemä klassinen tutkimus (*Oppimisen ohjaaminen*) lukemalla oppimisesta tuotti aikanaan jaon pinta- ja syväsuuntautuneisiin lukutottumuksiin ja opiskelustrategioihin. Riippuen siitä onko lukijan omaksuma tarkkaavaisuuden muoto pinta- vai syväsuuntautunut, lukemista hallitsee joko

- esitysjärjestys, tekstin osat, satunnaiset yksityiskohdat, tentaattorin ”odotukset” (pintasuuntautunut) tai
- sisältö, punainen lanka, kokonaisuus, argumentti, kirjoittajan ”sanoma” (syväsuuntautunut).

Avainkysymys onkin, miten ohjata kohti syväsuuntautuvaa prosessointia. Oppilaiden lukuorientaation muuttamista voi tavoitella kysymyksiin tai ohjein, mistä esitetään seuraavassa joitain keinoja.

### **Tekstien lukemista voi evästä esim. seuraavanlaisilla tukikysymyksillä:**

- Mikä on tekstin tai tekstijakson tärkein käsite tai sen pääkäsitteet?
- Miten määrittelisit tekstin tärkeimmän käsitteen tai tärkeimmät käsitteet?
- Ilmaise omin sanoin (muutamalla lauseella), mitä kirjoittaja tarkoittaa.

- Mikä on se kysymys, johon teksti (tai sen osa) pyrkii vastaamaan?
- Miten kirjoittaja perustelee väitteensä? Mitkä periaatteet hän esittää? Onko poikkeuksia, vastaesimerkkejä?
- Kuvaa tekstin sisältö ajatus- tai käsitekartalla.

### **Sisällön analyysiä voi syventää metakysymyksillä.**

- Miksi teksti on kirjoitettu? Mihin kirjoittaja pyrkii (vaikuttamaan)?
- Koska teksti on kirjoitettu?
- Kenelle teksti on kirjoitettu?
- Miten tekstin aikalaiset lukivat sitä? Miten tekstin merkitys on ajan myötä muuttunut?
- Miten teksti on vaikuttanut?
- Mikä on tekstin lajityyppi (genre)?
- Esitä vastaväitteitä kirjoittajalle.

### **Tekstiä voi muokata.**

- Tekstiin kannattaa tehdä alleviivauksia ja merkintöjä (ks. edellä oppikirjan yhteydessä). Ns. tekstin poisto on yksi keino: Poista vähiten merkityksellinen neljännes tekstistä, sitten taas seuraavaksi vähiten merkityksellinen neljännes ja vielä kerran. Mitä jää jäljelle?
- Tekstistä voi tehdä muistiinpanoja tai omasanaisia tiivistelmiä.
- Tekstistä voi tehdä kirjallisia tehtäviä.

### **Tekstiä voi työstää yhdessä.**

- Luetaan itsenäisesti ja tehdään yhteenveto yhdessä.
- Tehdään yhteenvedot itsenäisesti, minkä jälkeen niitä vertaillaan.
- Tehdään yhteinen pienryhmätehtävä joko samasta tekstistä tai eri teksteistä.

### **Kiinnitetään huomiota omaan opiskelu- ja lukutapaan.**

Edes lukeminen ei ole itsestään selvää.

- Metakognitiiviset kysymykset: Ymmärsinkö tämän? Miksi luen? Ketä varten luen?
- Omien lukumallien ja lukemistottumusten tietoinen arviointi.
- Lukupäiväkirja, huomioiden kirjaaminen omasta lukutavasta.

### **Fiktiot**

Myös kaunokirjallista tekstiä hahmotetaan vähitellen palasista kokonaiskuvaa rakentaen, mielikuvissa liikuen ja niitä syventäen. Sen lukeminen poikkeaa silti asiatekstin lukemisesta. Se on omalla tavallaan didaktisesti tehokasta. Kaunokirjallinen teksti voi tuottaa monenlaisia etuja, joita asiatekstillä on vaikea saavuttaa.

- *Motivointi*: kaunokirjallinen teksti tempaa mukanaan aivan toisin kuin asiateksti.

- *Yksisuuntaisen opetussuhteen muuntuminen*: yhtä oikeaa tulkintaa ei ehkä ole, joten oppilaat lähtevät joskus lähes samalta viivalta opettajan kanssa.
- *Dialogisuus*: teksti voi käynnistää aidon tasavertaisen keskustelun opettajan ja oppilaiden kesken aidommin kuin asiateksti, jonka suhteen opettajalla on kiistaton tulkinnallinen auktoriteettiasema.
- *Elämysmaailmallisuus*: esimerkit ja havainnollistukset tulevat lähelle (ihmisiin, tunteisiin, tilanteisiin, arkeen, kokemuksiin) ja ne vaikuttavat myös emotionaalisesti uskottavilta.
- *Useiden tulkintamahdollisuuksien samanaikaisuus*: suvaitsevaisuus toisia näkökulmia ja näkemyksiä kohtaan.
- *Fiktiivisen tekstin tulkinta vaatii sietämään tiedollista epävarmuutta ja kannustaa innovoimaan uusia tulkintoja* (pyrkimyksen päästä selvyteen tekstin ”sanomasta” ei tarvitse hallita lukemista kuten asiatekstin tapauksessa).

Huomattakoon, että kaunokirjallisuuden lukemisen piirteet voivat yhtä hyvin koskea muitakin elämyksellisiä, tulkinnanvaraisia ja fiktiivisiä opetusmateriaaleja: elokuvia, musiikkia, draamaa, kuvia, jopa esineitä. Myös asiapitoisia mediatekstejä (uutiset, raportit) voi lukea tai dokumentteja katsella korostaen niiden tulkinnanvaraisuutta ja elämyksellisyyttä.

Koska kulttuurien välistä ymmärrystä ja kommunikaatiota sekä pyrkimystä ymmärtää toisia ajattelutapoja niiden omista lähtökohdista korostetaan myös oppikirjassa, sopivat eläytymiseen kannustavat aineistot (kertomukset, elokuvat, romaanit, novellit jne.) erinomaisesti kurssille. Reaaliaineen opettajan kannattaa tutustua äidinkielen ja kirjallisuuden oppikirjoihin. Ne ovat täynnä esimerkkejä fiktiivisten tekstien opetuskäytön mahdollisuuksista sekä tiivistelmiä ja ehdotuksia eri teemojen (ihmisen, yhteiskunnan, historian, katsomusten) opettamiseen sopivista kaunokirjallista teksteistä ja elokuvista.

## Vastakkainasettelujen didaktiikka

Oppikirjassa viitataan siihen, miten länsimaisessa ajattelussa (ja monissa muissa perinteissä) on usein päädytty hahmottamaan maailmaa binaaristen vastakkainasettelujen kautta. Myös tässä opettajan aineistossa tarkastellaan kyseistä ajattelutendenssiä. Binaarisuus on esimerkki arki ajatteluun iskostuneesta maailman hahmotustavasta, johon kannattaa suunnata itse-reflektiivistä kritiikkiä. Jaottelut tekevät maailman selkeämmäksi ja helpommin hallittavaksi, mutta ne myös rajoittavat ajatteluamme. Vahingollista on, jos oletamme jaottelujen olevan lähtöisin ilmiöistä itsestään, kun kyse on omasta ajattelutottumuksestamme.

Vaikka binaariseen ajattelutapaan pitää suhtautua kriittisesti, se on silti hyödynnettävissä myös opetusmenetelmissä. Vakiintuneina tapoina mieltää asioita vastakkainasettelut toimivat myös oppimisen ja muistamisen tukipuina. Paitsi muistiinpanojen ja kalvografiikoiden jäsentäjänä, vastakkainasettelu voi toimia laajempien didaktisten keinojen lähteenä. Se on tehokas apu myös opetusdialogin käynnistämiseen, koska eroavat näkökulmat asettuvat jo sellaisinaan dialogin osapuoliksi. Sitä paitsi toisella tapaa ymmärrettynä vastakkaisten näkökulmien samanaikaisuudessa on kysymys juuri kirjan mainitsemasta perspektiivisyydestä: on perusteltuja syitä nähdä sama aihe eri näkökulmista erilaisena.

## Kerronnalliset dualismit

Kieran Egan on kirjassaan *Teaching as Storytelling* kehittänyt opetusmenetelmää joka perustuu vastakkaisuusvaraan jännittyvään kerrontaan. Eganin mukaan moinen menetelmä ei sovellu vain oppiaineisiin, joissa pääosassa ovat ihmiset tai tapahtumat (kerronnan luontaisin aines), vaan se toimii myös abstrakteja käsitteitä opettaessa.

Opetuskokonaisuus, joka binaarisen mallin kautta opetetaan, voi olla lyhyt tai pitkä, aiheesta ja tavoitteista riippuen. Opettaja voi suunnitella Eganin mukaan kokonaisuuden vastaamalla seuraavaan kysymysruntoon. Olen valinnut esimerkiksi opetusteeman ”Todellisuuden perimmäinen luonne?”

### 1. Merkityksen määrittäminen

– Mikä on aiheen ydin? Mikä on keskeisin asia, joka pitäisi oppia?

Esimerkkiteeman oppitavoitteita: a) Oppilaat ymmärtävät, että kysymys on aito, tavallaan myös ratkaisematon ongelma tieteessä ja katsomuksissa, b) oppilaat ymmärtävät, että vastauksilla on merkittäviä vaikutuksia myös käsitykseen ihmisestä ja itsestämme ja c) oppilaat huomaavat, että vastakkainasettelu on ehkä epätydyttävä tapa käsitellä koko ongelmaa.

– Mikä aiheessa on affektiivisesti (tunnevoimaisesti) kiinnostavaa oppilaiden kannalta?

Kiinnostavaa on esimerkiksi, että tavallisillakin ihmisillä on aidosti erilaisia näkemyksiä asiasta ja näin on ollut läpi aatehistorian. Kiinnostavaa on myös, että kiista vaikuttaa siihen, miten elämämme elämme.

### 2. Binaarisen vastakkaisuuden löytäminen

– Mikä mieleenpainuva vastakkainasettelu tavoittaisi kiistan ytimen?

Antamassani teemassa on helposti löydettävissä perinteinen, aatehistoriallinen vastakkainasettelu: ainetta vai henkeä? Koska kiista ei yleensä enää ole näin selväpiirteinen (ei liene vakavasti otettavia ajattelijoita, jotka esit-

täisivät, että materia on pelkkää harhaa), vastakkainasettelun voi muuntaa muotoon: onko todellisuus pelkkää ainetta vai onko myös henkeä ilman aineellisuutta?

### 3. Sisällön ja vastakkaisuuden järjestäminen kerronnalliseen muotoon

– Mikä esimerkki tai asetelma dramaattisimmin ilmentäisi tätä vastakkainasettelua?

Tässä tapauksessa asetelma voidaan dramatisoida henkilöimälle se, mutta yhtä hyvin vastakkain voitaisiin asettaa kaksi teoriaa. ”Todellisuus on pelkkää ainetta” -kantaan voisi kannattaa jyrkkä tieteellinen realisti ja ateisti. ”On myös henkeä ilman ainetta” -kantaan puolestaan voisi kannattaa lähes minkä tahansa uskontokunnan pappi tai teologi. Edellistä kutsuttakoon perinteisesti ”materialistiksi” ja jälkimmäistä ”spiritualistiksi”. Kantojen henkilöijät voi hakea myös historiasta, lähtien antiikin filosofeista aina 1800-luvun tieteellisiin positivisteihin.

– Missä muodossa vastakkainasettelua ilmentävä asetelma voitaisiin esittää luokassa?

Kyseeeseen tulee mikä tahansa keino, joka elävästi tuo kantojen vastakkaisuuden esiin, kuten fiktiivinen kertomus tai näytelmädialogi tai mietelausekokoelma (siinä tapauksessa kummaltakin osapuolelta), joissa osapuolet esiintyvät omalla äänellään. Opiskelijat voi panna kirjoittamaan ”Materialistin/spiritualistin maailmankuvasta pähkinänkuoressa” tai aiheeseen liittyvän kiistakirjoituksen. Vaihtoehtoisesti tilanne voidaan myös kevyesti ”dramatisoida” luokassa, Eganian mukailleen vaikkapa seuraavasti: Luokka jaetaan kolmeen ryhmään (A, B, C). Asetellaan pulpetit niin, että ryhmät A ja B istuvat toisiaan kohti ja C niiden välissä. Ryhmä A edustaa materialistia ja B spiritualistia. Ryhmille on annettu aikaa valmistautua tilanteeseen tutustumalla (esim. tekstiaineiston) avulla ”omaan kantaansa”. Ryhmälle C on puolestaan annettu (tai heidän on annettu keksiä) joukko A:lle ja B:lle tarkoitettuja kysymyksiä, joiden skaala voi vaihdella tieteellisestä ja metafysisestä arkiseen ja henkilökohtaiseen (elämäntutustumukseen). Ryhmä C esittää kysymykset vuorollaan kahdelle muulle ryhmälle, ja näiden edustajat vastaavat parhaansa mukaan. Kaikkien kysymysten tultua esitetyiksi ryhmä C saa arvioida, kumman vastaukset olivat parempia. Voidaan myös pyytää ryhmän jäseniä äänestämään, kumman kannalle kukin kallistuu. Tästä laajennetaan yhteiseen keskusteluun, jossa etsitään kantojen vahvoja ja heikkoja puolia. Yhteistä keskustelua voi seurata opettajajohtoinen esitys, jossa kantoja kontekstoidaan aatehistoriaan tai niiden argumentteja syvennetään.

### 4. Päätös

– Mikä on paras tapa laukaista dramatisoitu vastakkainasettelu?

Opettajan on arvioitava, missä määrin vastakkainasettelu on ratkaistavissa tai soviteltavissa. Eräs tapa sovitella

kantoja lähtee jo yhteisestä keskustelusta ja kantojen heikkouksien etsimisestä. Jos näyttää ilmeiseltä, ettei kannoista kumpikaan ole aukoton, jo tämä herättää kysymyksen siitä, olisiko jokin kolmas kanta tai näiden kahden välinen kompromissi mahdollinen. Aatteiden maailmassa päädytään helposti dialektiseen prosessiin: löytyy jokin kolmas ajattelutapa, joka ylittää kaksi muuta ja säilyttää niiden parhaat puolet. Aineen ja hengen kiistassa hankalimmat kysymykset koskevat yleensä ihmiskäsitystä, tietoisuuden luonnetta ja mind-body-problematiikkaa.

Tässä tapauksessa sovitteleva kanta voisi olla mikä tahansa tietoisuuden selitys, joka korostaa tietoisuuden erityislaatua aineelliseen olevaan nähden, mutta samalla pitää sen olemassaoloa riippuvaisena aineesta: ”tietoisuuden olemassaolon laatu on tavallaan ei-aineellinen, mutta se ei kuitenkaan ole henkeä ilman ainetta.” Aivo toiminta ei ole sama asia kuin kykymme tiedostaa, havaita aisteillamme ja ymmärtää merkityksiä, mutta tätä tietoisuutta ei ole aineesta irrallaan vaan siihen perustuva. Modernissa tieteessä näkemystä voisi kannattaa vaikkapa fenomenologinen ajattelija tai ns. emergenttiin materialismiin luottava tieteilijä. Kolmas kanta voidaan tuoda esiin opettajajohtoisena syventelynä. Esittelyyn voisi tulla esimerkiksi Karl Popperin teoria kolmesta ilmiöstä (ks. aineiston s. 42). Yhtä hyvin sopisi aatehistoriallinen katsaus, jossa todetaan, mitä muita näkemyksiä on esiintynyt, esimerkiksi Spinozan tai Leibnizin metafysiikka, joissa dualismi pyritään kiertämään.

## Väittely opetusmenetelmänä

Eräs binaarisen vastakkainasettelun tuttu sovellus ja dramatisointikeino on monissa reaaliaineissa (äidinkielen ohella) käytetty väittely. Väittelystä on lukuisia malleja, joita löytyy muun muassa äidinkielen ja kirjallisuuden oppikirjoista ja opettajan aineistoista.

Hyvän väittelyteeman ominaisuuksia ovat ainakin relevanttius opetettavalle sisällölle sekä kantojen selvä tuettava opetettavaa sisältöä myös oltava riittävän selväpiirteinen väittelyn kannat asettaakseen. On myös hyvä, jos aihe ja vastakkaiset kannat ovat uskottavia, ts. sellaisia, joihin osallistujat voivat eläytyä ilman teennäisyyttä. Aihe ja kannat eivät kuitenkaan vielä ratkaise väittelyn laatua. Olennaista on keksiä väittely, jonka implikaatiot ovat laajoja ja syviä. Aihe saa pinnaltaan näyttää yksinkertaiselta, mutta jos kantojen puolustaminen johtaa yhä syvempiin uusiin kysymyksiin ja argumenttien kehittäminen edellyttää aihealueen laajalaista pohdintaa, väittely täyttää tehtävänsä.

Jos osallistujia on sopivasti (esimerkiksi maksimissaan 12), jakaudutaan kahteen ryhmään, jotka asettuvat istumaan toisiaan vasten. Kunkin edessä voi olla pöytä muistutustietojen tekemistä varten. Jos osallistujia on enem-

män kuin kahteen ryhmään mahtuu, otetaan väittelytiimeihin 3–5 jäsentä ja annetaan muille tarkkailijoiden rooli. Tarkkailijoille annetaan tehtäväksi arvioida väittelyn kulkua kriittisesti (muistiinpanoja tehden) ja antaa siitä oma arvionsa sekä äänestää lopuksi voittajasta. Tarkkailijat voivat merkitä muistiin parhaita tai heikoimpia argumentteja sekä argumentointitaktiikoita: mihin väittelijät vetoavat ja miten heidän argumenttinsa rakentuvat? (Ks. myös oppikirjan s. 59 tavallisista virhepäätelmistä sekä s. 84–86 kielestä vallankäyttönä.) Tarkkailijat voivat väittelyn kuluessa miettiä, missä suhteessa osapuolten kannat ovat yhteen sovitettavissa, ts. löytyykö väittelyn varrelta konsensuksen merkkejä. Viimeksi mainittu tehtävä voidaan antaa myös rajatulle tarkkailijaryhmälle ja muut tarkkailijat voidaan roolittaa niin, että osa merkitsee muistiin yhden osapuolen, osa toisen argumentteja ja osa tarkkailee käytettyjä retorisia keinoja ja mahdollisia virhepäätelmiä. Tällöin tarkkailijat jakaantuvat neljään ryhmään rooliensa perusteella. Roolien määrä riippuu ryhmän koosta. Tärkeintä on, että kaikki motivoituvat väittelyn aktiiviseen seurantaan. Opettajan rooli on toimia puheenjohtajana, tai vaihtoehtoisesti puheenjohtajaksi voidaan valita joku opiskelijoista. Jonkun (ellei opettajan tai puheenjohtajan) tehtävänä on myös ajankäytön valvominen.

Väittelyn valmistautumisaika riippuu aiheesta ja toivotusta työskentelyn syvyyden tasosta. Väittely voi olla itsenäistä tiedonhakua edellyttäneen pitkäkestoisen ryhmätyön huipennus tai sitten lyhimmillään *ad hoc*-väittely ilman erityistä pohjustavaa tietomateriaalia. Usein väittelyn vauhdittamiseksi kannattaa kuitenkin valmistella jokin ajatuksia herättävä teksti- tai muu materiaali, vaikkapa vain tunnilla ennen väittelyä luettavaksi.

Spontaanissa väittelyssä riittää valmistautumisajaksi 5–10 min kummallekin tiimille. Tiimit kokoontuvat ideoimaan keskeisimmät argumenttinsa. Tiimeille on hyvä antaa ohjeeksi, että kumpikin on ainakin aluksi ehdottomasti omalla kannallaan. Kompromissihakuisissa ryhmissä tämän korostaminen voi olla tarpeen, koska toisinaan oman kannan heikkoudet ovat niin ilmeisiä, että osapuolten tekee mieli ”miedontaa” kantaansa.

Tiimeille annetaan kalvot, joille he voivat hahmotella alkupuheenvuoronsa muille esitettäväksi. Kalvolle kirjoitetaan oma kanta ja sen tärkeimmät perustelut (3–5). Kumpikin ryhmä saa avauspuheenvuorolleen aikaa 2–4 minuuttia. Avauspuheenvuorojen jälkeen ensimmäinen tiimi jatkaa esittämällä vastaväitteen, esimerkiksi pyrkimällä kumoamaan vastustajan avauspuheenvuorossa esitetyn ensimmäisen perustelun. Tästä jatketaan puheenvuoroja viittaamalla pyytäen. Puheenjohtaja jakaa puheenvuoroja, eikä suoraa huutelua sallita. Väittelyä jatketaan 15–25 minuuttia tai niin kauan kuin asiaa edistäviä argu-

menttejä tuntuu tulevan. Avauspuheenvuoro esitetään luokan edessä, muuten tiimit istuvat paikoillaan myös puhuessaan.

Lopuksi kumpikin osapuoli saa päätöskommentin (ensimmäisellä avauspuheenvuorollaan aloittanut, tavaltaan puolustava osapuoli saa yleensä viimeisen päätöspuheenvuoron). Päätöspuheenvuoroon saavat halutesaan osallistua vuorollaan kaikki tiimin jäsenet lisäämällä jotain haluamaansa edellisten puheenvuoroihin.

Läpi väittelyn opettajan kannattaa kirjata hyviä argumentteja ja vasta-argumentteja sekä mahdollisia kompromissiehdotuksia. Muistiinpanoja voi käyttää tukena purettaessa väittelyä yhteisessä keskustelussa. Jos puheenjohtajana on joku opiskelijoista, opettaja voi keskittyä paremmin väittelyn sisältöön.

Tärkeä osa väittelyä on sen purkaminen. Tämä voi tapahtua monin eri tavoin, mutta pääasia on, ettei kukaan jää väittelyn kiihdyttämäksi tai epä tietoisuuteen siitä, että väittely oli sittenkin vain dramatisaatio ja simulaatio: asiat laitetaan väittelemään, ihmiset vain edustavat niitä väittelyn ajan. Väittelyn mahdolliset haitat korostuvat, jos ryhmä ei selvästi ymmärrä, että kyseessä on peli, opetusmenetelmä, ”draama”, roolien omaksuminen, johon pätevät tietyt säännöt ja joka päättyy kun se päätetään – kun jokainen palaa omaksi itsekseen.

- Väittely puretaan kysymällä kaikilta (jotka haluavat sanoa), miltä väittely tuntui. Miltä tuntui valmistella, osallistua, asennoitua, miltä tuntui väittelyn aikana, miltä tuntuu väittelyn jälkeen?
- Kysytään tiimeiltä, mikä heidän mielestään oli totta tai oikein vastustajan argumenteissa.
- Väittelyn loputtua mennään takaisin omille paikoille (koska väittelyn aikana on jakauduttu vastapuoliin myös fyysisesti).

Väittelystä on ainakin sitä ensi kertaa käytettäessä hyvä keskustella opiskelijoiden kanssa, paitsi tietysti säännöistä sopimiseksi, myös siksi, että väittelystä voi olla kielteisiäkin seurauksia. Väittelymuodon negatiivisista puolista voi puhua muun muassa suhteessa taipumukseemme ajatella vastakkainasettelujen ja kilpailuasetelmien kautta. Väittelyyn voi päteä Jari Keinäsen kritiikki: ”[Näkemykseni äidinkielen tuntien väittelykisoissa] arvioitavina ’väittelytaitoina’ ei ole ollut argumenttien pätevyys, looginen terävyys tai ajatusten syvällisyys, ei myöskään halu ymmärtää toisen osapuolen kantaa tai arvioida uudelleen omaa kantaansa, vaan lähinnä tyyppilliset media-ajan narsistiset talk show-hyveet: sanavalmius, vitsikkyyys, nopeus, häkeltyvätömyys, rentous, aggressiivisuus jne. Väittelykisojen aika on yleensä rajoitettu ja lyhyt, joten väittelyn osapuolilla ei ole edes mahdollisuutta jäädä pohtimaan

vastapuolensa argumentteja. Kaikki tämä on omiaan vahvistamaan opiskelijoiden käsitystä argumentaatiosta pelkkänä sofistikkana ja retoriikkana, pintanokkelana suulautena, ja valmentamaan heitä medioituneen yhteiskunnan älylliseen pikaruokakulttuuriin, jossa talk show -juontajat toimivat ihmiskunnan henkisinä suunnannäyttäjinä.” (Keinänen, ”Filosofian opetuksen oikeuttaminen”, niin & näin 3/02.)

Keinäsen kritiikki on osuvaa ja lainauksesta saa jo sellaisenaan kimmokkeen keskustelulle väittelystä opetusmenetelmänä. Väittelyn rinnalla voi käyttää muita simuloivia menetelmiä, kuten neuvottelua tai ongelmanratkaisua. Käytännössä nämä voidaan myös yhdistää siten, että väittely käännetään lopulta kohti sovittelua ja kompromissin etsimistä. Tämä voidaan ottaa haasteeksi myös väittelyn jälkeen. Ryhmä yhdessä ottaa ratkaistavakseen kantojen vastakkaisuuden ja ryhtyy ideoimaan sovittavia näkökulmia. Tällöin korostetaan, ettei kyse ole voitosta ja tappiosta vaan yhteistyöstä.

Samanaikaisesti näkökulmia voidaan tietysti lisätä myös niin, että vastakkainasettelun kaksinaisuus haihtuu. ”Dramatisointi” voi tapahtua roolijakona. Luokka jaetaan ottamalla luku 3:sta 6:een. Kullekin ryhmälle annetaan oma näkökulma edustettavaksi ja tarvittaessa myös jokin aineisto, jonka kautta siihen voi tutustua (oppikirja, itsenäinen tiedonhaku, Internet). Opettaja esittää kysymyksiä, joihin ryhmät ottavat kantaa roolinsa mukaan, tai lähdetään liikkeelle yksinkertaisesti pääteemasta. Jos aiheena on vaikkapa taiteen luonne, rooleina voi olla esimerkiksi apurahataiteilija, populaaritaitelijat, taidemuseon johtaja, opetusministeri, taiteen keräilijä ja tavallinen suomalainen. Millainen kiista syntyisi eri taidetta koskevien perspektiivien välillä?

Väittelyn onnistuminen edellyttää joka tapauksessa ainakin sitä, että säännöt tehdään selviksi (kesto, eteneminen, puheenvuorojen pyytäminen, roolit) ja väittely lopetetaan ja puretaan selvästi. Väittelyssä menestymisen kriteereinä yritetään painottaa argumenttien pätevyyttä eikä esiintyjien suulautta. Tällöin väittelyä voi käyttää vakavasti otettavana opetusmenetelmänä, jonka kautta opitaan myös sisältöjä, eikä vain puheisuuden ja nokkeluuden harjoitteluun.

Väittelyistä on monenlaista hyötyä

- motivoinnissa (esim. kilpailuhenkisyys vaikuttaa meissä vahvasti)
- pohjatietojen kokoamisessa (valmisteluvaiheessa)
- eri näkökulmien havaitsemisessa ja toisten näkökulmaan asettumisessa
- argumenttien etsimisessä ja niiden heikkouden paljastamisessa (myös omissa kannoissa)
- argumentaatio- ja esiintymistaidon kehittämisessä
- kuuntelu- ja vastaustaidon kehittämisessä.

Perusteellista lisätietoa väittelystä ja argumentaatiosta löytyy Leena Kurjen ja Pirjo Sihvosen kirjasta *Väittely opetusmenetelmänä* ja Marja-Leena Kakkuri-Knuuttilan kirjasta *Argumentti ja kritiikki*. Filosofian ja elämäntutkimustiedon opettajat Feto ry järjestää vuosittain nuorten filosofiatapahtuman yhteydessä väittelykilpailun, joka on kaikille kouluille avoin. Säännöt ja aiheet sekä aikaisempien vuosien tulokset ovat nähtävissä Internet-sivuilla [www.feto.fi](http://www.feto.fi).

Väittelyn tai muun binaarisen jäsentelyn lähtökohdan voi etsiä vaikkapa oppikirjan lukujen alussa olevista väitelauseista. Tässä pari lisäehdotusta:

- Järkeä vai tunne?
- Ihmiset ovat samanlaisia. / Ihmiset ovat erilaisia.
- Tiede pelastaa maailman!
- Tiede tuhoaa maailman!
- Media antaa todenmukaisen kuvan maailmasta.
- Koulua ei enää tarvita!
- Huominen on eilistä parempi!
- Ihmiskunta oli ennen onnellisempi!
- Abstraktia vai näköistaidetta?
- Ei veroeuroja taiteeseen!

## Käsitteiden opettaminen konkreettisesta abstraktiin

Reaaliaineiden opetuksen keskeisiin tehtäviin kuuluu käsitteellisen ajattelun kehittäminen kunkin oppiaineen omalla saralla. Käsitteellisen ajattelun opettelu on käsitteiden ymmärtämisen ja niiden käytön (soveltamisen) harjoittelua. Tavoitteena on yleistää erityistapauksista (induktio) sekä nousta alemmilla abstraktiotasoilta korkeammille ja näin sisäistää yleiskäsitteiden merkityksiä. Katsomusaineissa yleiskäsitteet ovat usein nimiä teorioille, perusteille, rakenteille, prosesseille, ilmiöjoukoille tai muulle vastaavalle varsin abstraktille asialle, joten niiden opettaminen on haasteellista. Käsite- ja miellekartat tai käsittepyramidit ovat kaikille tuttuja esimerkkejä yrityksistä havainnollistaa yleiskäsitteitä jakamalla niiden sisältöä erityisempiin ja alemman abstraktiotason ilmiöihin.

Hans Aebli kirjoittaa teoksessaan *Opetuksen perusmuodot* myös käsitteiden opettamisesta. Aeblin mukaan on tärkeää edetä konkreettisesta abstraktiin, jotta opiskelijoiden mielessä säilyy konkreettisten esimerkkien kautta syntynyt ymmärrys prosessin tai ilmiön muodosta siirryttäessä aina abstraktimpiin ja käsitteellisempiin tasoihin. Tämä tapahtuu Aeblin teoriassa seuraavien portaiden kautta.

1) *Toiminta ja tekeminen*: esim. biologiassa perustetaan akvaario ja ylläpidetään sitä.

2) *Toiminnan esittäminen kirjallisessa tai kuvallisessa muodossa* kaaviona, matemaattisina yhtälöinä, toimijoiden suhteina: esim. biologiassa akvaarionhoidon

suunnitelma, kalojen tarpeet ja lajityypilliset suhteet, ruuan ostaminen, veden vaihtaminen jne.

3) *Käsitteen muodostaminen*, ”käsitettä edeltää käsitäminen, oivallusta oivaltaminen”: esim. biologiassa ymmärretään kohdan 2 pohjalta, mitä tarkoittaa eliöjärjestelmän käsite, millaisia vaikutussuhteita, yhteyksiä, syitä ja seurauksia orgaanisessa elinympäristössä on ja millaisia biologisia edellytyksiä on sellaisen olemassaololle.

Lisäksi Aebli esittää, että kohdassa 2 eteneminen voidaan jakaa kolmeksi eri vaiheeksi: todelliset kohteet → todellisten kohteiden kuvat → merkit (käsitteet).

Opetustapa soveltuu selvästi parhaiten luonnontieteaineiden simulaatioihin, mutta myöskään kasvatustieteiden opetuksessa ei haittaa innovoida, miten abstrakteja ja käsitteellisiä ilmiöitä voisi lähestyä konkreettisen ja koetun kautta. Esitellessäni Aeblin teoriaa yliopiston didaktiikan opetuksessa annoin opetusryhmälle tehtäväksi keksiä teorian sovelluksia opetukseen. Kaksi esimerkkiä ideoista:

1) *Sex ja gender -käsitteet*. Ihmiskäsityksessämme keskeisten sukupuolisuuskäsitysten tarkastelussa usein käytetty *sex/gender-erottelu* voi olla vaikeasti avautuva. Siinä on ideana, että biologinen eroavuus (*sex*) sekoitetaan monesti kulttuurisiin eroihin (*gender*), vaikka näiden välillä ei ole suoraa suhdetta. Esimerkiksi oletamme, että naiset meikkaavat ”luonnostaan”, koska ovat naisia. Biologinen sukupuoli voi saada (lähes?) millaisia kulttuurisia ilmiöitä tahansa, mutta otamme tavallisesti nyky-yhteiskunnassa vallitsevat kulttuuriset ilmiöt annettuina.

Teeman voi havainnollistaa edeten konkreettisesta käsitteellisestä seuraavasti: a) Todetaan biologinen kaksijakoisuus esimerkiksi jakamalla luokka kahteen puoliskoon sukupuolen mukaisesti. Tytöt siirtyvät vasemmalle ja pojat oikealle. Huomataan, että jako on totaalinen: kukaan ei jää väliin. b) Tarkastellaan silmämääräisesti konkreettisia eroja tyttöjen ja poikien ilmiöissä: meikki, hiukset, pukeutuminen jne. Huomataan, että myös kulttuurinen jako on ainakin joiltain osin yhtä selvä kuin biologinen. c) Siirrytään tarkastelemaan kuvina (diat, kirjat, dokumentit) toisenlaisia sukupuolen kulttuurisia ilmiöitä: afrikkalaisten tai Tyynenmeren heimojen tai antiikin ajan eurooppalaisten yhdenmukainen pukeutuminen miesten ja naisten kesken, miesten sotamaalaukset ja initiaatiomaalaukset eri heimojen keskuudessa, miesten naisia koristeellisempi pukeutuminen ja meikkaus useissa aikaisemmissa eurooppalaisen historian vaiheissa jne. d) Huomataan, että ilmiöiden erot ovatkin sopimuksenvaraisia eli symbolisia tai kulttuurisia eivätkä biologisia. Ryhdytään etsimään esimerkkejä erojen rikkoutumisesta ryhmäläisissä itsessään tai muissa arkoissa esimerkeissä: pojat käyvät ulkonäkönsä vuoksi kuntosalilla tai solariumissa, käyttävät kasvorasvoja ja hiusaineita,

pukeutuvat muodikkaasti; tytöt käyttävät housuja, hiusten pituus ei kerro sukupuolta, kaikki eivät meikkaakaan jne. Sukupuolisuuden ilmiöt ovatkin edelleen kulttuurisesti eivätkä biologisesti rakentuvia. Entäpä miesten ja naisten ammatit, yhteiskunnallinen rooli, asema ja arvostus jne.?

2) *Kulttuurin käsite*. Oppikirjassakin paljon esillä oleva kulttuurin käsite voi olla monimuotoisuudessaan hämäävä. Ensimmäinen mielikuva on usein tyyppiä ”suomalainen kulttuuri” tai sitten ”taide on kulttuuria”. Molemmat ovat vain yksittäisiä kulttuurin käsitteen vaihtelevia käyttötarkoituksia. Nykykielessä kulttuurilla viitataan eritasoisiiin ja -laajuisiiin kokonaisuuksiin: puhutaan ala-, ylä-, vasta-, valta-, heimo-, metsästys-, arki-, juhla-, nyky-, viihde-, populaari- tai korkeakulttuurista, kun tarkoitetaan vakiintunutta yhteisöllistä käytäntöä, johon liittyy perittyjä ja perinteen muodossa siirrettäviä merkityksiä ja tapoja. Kulttuurin käsite tulee näin ollen osata yhdistää käytäntöjen, yhteisöllisyyden, perinteen, tapojen ja merkitysten käsitteisiin.

Käsite voidaan havainnollistaa. a) Pyydetään luokkaa listaamaan kaikki tuntemansa nuorisokulttuurien muodot. Tämän jälkeen kulttuurimuodot listataan taululle (hiphoparit, skinit, hevarit, fiftarit, rokkarit, anarkistit, streittarit jne.). Jakaudutaan eri puolille luokkaa sen mukaisesti, kuka kokee osallistuvansa johonkin kulttuureista (esim. hiphoparit eteen, anarkistit takavasemmalle). Tarkastellaan piirteitä, joista kulttuurin tunnistaa. Esimerkiksi musiikki tai vaatteet voivat toimia ”merkkeinä”, jotka kulttuurin jäsenet ymmärtävät. Tavallisesti lukioikäisistä useimmat kieltävät varsinaisesti osallistuvansa mihinkään tiettyyn nuorisokulttuuriin. Heiltä kysytään, ovatko he sitten mielestään osallisina missään kulttuurissa. Vastauksena voi olla esim. ”suomalainen kulttuuri”. Mutta nuorisokulttuureihin osallistuvat halunnevat ilmoittaa kuuluvansa myös suomalaiseen kulttuuriin. Huomataan, että kulttuurimuodot ovat toisilleen päällekkäisiä ja kulttuurin käsite moniselitteinen. Yhteen kulttuuriperinteeseen osallistuminen ei sulje välttämättä pois toisiin osallistumista. b) Tutustutaan toisenlaisiin kulttuuriperinteisiin esim. dokumentin tai näyttelyn avulla. Jostakin heimokulttuurista tai inuiiteista tai Siperian metsästysyhteisöstä kertovassa dokumentissa tai näyttelyssä tavataan uusia kulttuurin käsitteen käyttäjiä: metsästyskulttuuri, ruokakulttuuri, arkikulttuuri jne. Huomataan, että myös näihin liittyy vakiintuneita tapoja, esineitä, vaatteita, musiikkia, merkkejä. c) Tehdään ryhmitöitä tai esitelmiä muinaiskulttuureista. Todetaan, että kaikkiin on liittynyt omanlaisiaan metsästys-, ruoka- tai arkikulttuureja tms. Huomataan, ettei kulttuurin käsite pelkästään nimeä (”suomalainen kulttuuri”, ”hiphop-kulttuuri”) vaan se toimii kategoriana, joka on siirrettävissä yleisyystasosta,

paikasta, yhteisöstä ja perinteestä toiseen. Esitelmät voivat koskea ylipäättään kulttuurimuotoja laajalla skaalalla. Tehtävänannon ainoaksi rajaukseksi voi antaa kulttuurin käsitteen: on esiteltävä jokin ”kulttuuri”, jolloin se voi viitata mihin tahansa mainituista asiayhteyksistä. d) Lopuksi tutustutaan johonkin kulttuuriantropologiseen teoriaan kulttuurin käsitteestä. Selvitetään sen avulla kulttuurin yleiskäsitteen merkitystä ja sitä, miksi se soveltuu moniin asiayhteyksiin. Käytetään teorian esittelyssä esimerkkejä, jotka ovat esiintyneet kohdissa 1–3. Kulttuurin käsitteestä voidaan rakentaa myös erilaisia käsittepyramideja.

Näistä erilaisista sisältöesimerkeistä käy ilmi, miten vaihtelevin tavoin eteneminen konkreettisesta abstraktiin voidaan ymmärtää. Kaikille yhteistä on kuitenkin se, että liikkeelle päästään opiskelijoista itsestään, heidän elämismaailmastaan tai konkreettisesta toiminnastaan.

## Media opetuksessa

Opetuksessa käytetään aina jotain mediaa – ainakin, jos sanalla viitataan kaikkiin muotoihin, joilla keskinäistä kommunikaatiotamme välitetään. Arkisemmassa merkityksessään media tarkoittaa kuitenkin joukko- viestimiä, ja niistä erityisesti Internet ja lehdistö ovat esillä oppikirjassa. Niinpä niitä on osuvaa käyttää myös eri teemojen käsittelyn välineinä, opetusmedianana.

## Internetin käyttö

Jos opetusta voi toteuttaa (joko koulussa tai kotitehtävien kautta) Internetiä hyödyntäen, näin kannattaa ehdottomasti joissain kohdin tehdä. Internet soveltuu kurssille erinomaisesti useista syistä. Netti on täynnä katsomuksellista informaatiota ja ”mainontaa” eri tunnustuskuntien kotisivustoista lähtien. Internet havainnollistaa osuvasti aikamme tietotulvaa ja sen käsittelyn vaikeuksia. Lisäksi Internet on myös sisällöllisenä teemana oppikirjassa.

Olisi oikeastaan toivottavaa, että kaikessa netin opetuskäytössä toteutuisi samaan aikaan kolme aspektia:

- Internet *tiedon lähteenä*: netti on ehtymätön informaation ensyklopedia ja kaatopaikka.
- Internetin käyttö *mediataitona*: netin käyttö on hyväksyttävä yhdeksi keskeiseksi osaksi nykyisiä mediataitoja.
- Internet *tarkastelun kohteena*: nettiä pitää tarkastella (kriittisesti) myös ilmiönä, jos aikoo hyödyntää sitä sisältöjen tai taitojen oppimisen vuoksi opetuksessa.

Internetin opetuskäytössä on muistettava muutama asia:

- Opiskelijoiden tietoteknistä osaamistasoa on tarkkailtava. Ei voi pitää selvionä, että jokainen opiskelija osaa käyttää tietokonetta ja Internetiä.
- Opiskelijoiden kielitaidon taso on otettava huomioon. Suurin osa Internetin sisällöistä on englanniksi, ja joistain aiheista voi olla mahdotonta löytää kunnollista tietoa suomeksi. Parityöskentely voi auttaa myös tässä.
- Internetin käytön järjestyssäännöistä kannattaa sopia. Nettiä käytetään vain tavoitteelliseen toimintaan, jota tehtävä edellyttää. Nettioppitunti ei tässä suhteessa eroa mitenkään tavallisesta oppitunnista, kuten opiskelijoita voi muistuttaa.

Tapahtuipa netin käyttö koulun tietokoneluokassa tai itsenäisenä yksilöllisenä tai ryhmätyönä voidaan tehdä raportoida samalla tavoin. Raportointi tapahtuu kirjallisesti tai muistiinpanojen pohjalta suullisesti.

Raportoinnissa tulisi esittää 1) tiivistelmä löydetystä tiedosta sekä mahdollisesti lainausote Internet-sivulta, josta tieto löytyi, 2) tiedon sijainti netissä eli tiedon lähde ja sen tarkka osoite sekä 3) perustelut tiedon luotettavuudelle.

Haluttaessa täsmentää tiedon lähteen raportoimista (kohta 2) lisätään raporttiin seuraavat tiedot: a) Internet-tekstin kirjoittaja tai aineiston tuottaja, b) sivuston pääotsikko, c) kirjoitusajankohta tai aineiston päivittämisaikankohta, d) sivuston ylläpitäjä (henkilö/järjestö/instituutio) ja e) tapa, jolla sivusto löydettiin (hakukone tai -kooneet tai muu reitti).

Yksi vääjäämättä esiin nouseva teema on tiedonhaun sopiva rajaaminen. Yksinkertaiselta kuulostava kehoitus miettiä hakutermit tarkkaan on pedagogisesti merkittävä. Silloinhan pyritään hahmottamaan aiheen kannalta keskeisiä käsitteitä ja niiden hierarkioita. Jo se on tärkeä osa oppimista. Olennaista on kyky liikkua haettua tietoa astetta yleemmälle (yleisemmälle) ja toisaalta alemmalle (erityisemmälle) tasolle. Mitä paremmin kykenee hahmottamaan mielessään sen tietokoneisuuden, jonka osan etsiminen on tehtävänä, sitä helpompaa on keksiä mielekkäitä hakutermejä. Toisinaan tietoa löytyy näppärämmin, jos rajaa haun väljäksi ja etsii astetta yleisemmällä käsitteellä. Toisinaan on tietenkin päinvastoin, eli jonkin käsitteen suppeammin rajatusta alakäsitteestä pääsee asian jäljille nopeammin, etenkin jos lähtökäsite on kovin yleinen.

Nettihaun prosessia havainnollistamaan voi ottaa käsiteverkostojen käytön. Opiskelijoiden tehtävänä on hakua suorittaessaan samalla kirjata paperille käsiteassosiaationsa hakusanasta tai linkkisanasta toiseen. Opettaja



voi piirtää näitä yhteyksiä taululle paritehtäviä purettaessa tai käyttää käsiteverkostoa tai miellekarttaa apuna ohjatessaan työskentelyä.

Toinen keskeinen teema on hankitun informaation ja sen lähteen luotettavuus. Pohdintaa kannattaa harrastaa sekä ennen työskentelyä, sen aikana että työtä purettaessa. Pohdinnan avuksi voi ottaa kaikki ne resurssit, joita kurssilla tai oppikirjassa on tarjolla informaation arviointiin.

Yksi tapa yhdistää arviointi yhteen mahdolliseen kurssin opetussisältöön on tutkailla tiedon ja totuuden käsitettä informaation luotettavuutta punnittaessa. Kirjassa puhutaan tiedon klassisesta määritelmästä sivuilla 32–35. Usein klassiseen tiedonmääritelmään liittyy totuuden käsittäminen ns. korrespondenssisuhteen kautta. *Korrespondenssinäkemykseen* viitataan sivulla 8: ”Tavallisesti tiedon ajatellaan olevan todellisuutta koskeva väite tai kuvaus, joka vastaa sitä, millainen todellisuus on.” Näkemysten riittämättömyys todetaan myös samassa yhteydessä. Riittämättömyyttä voi havainnollistaa helposti Internet-haun yhteydessä.

Korrespondenssiteoria on riittämätön esimerkiksi aina, kun on ilmeistä, ettemme kykene suoraan vertaamaan väitettä todellisuuteen, kuten on väitteen ”Pakistanin pääkaupunki on Islamabad” laita. Ei ole mitään keinoa nähdä suoraan, että näin on – ei maantieteellisesti eikä siksi, että pääkaupunkina ”oleminen” on poliittinen kategoria, jota ei voi suoraan havainnoida, vaikka kuinka pääsisi Islamabadia lentokoneesta tähtymään. Vaikka ”Ulkona sataa nyt” -tyyppinen väitelause on aistein todellisuuteen verrattavissa, on enemmistö kaikesta koulussa ja mediassa väitetystä sisällöltään paljon monimutkaisempaa, eikä vertailu suoraan todellisuuteen onnistu. Tällöin on löydettävä muita kriteereitä väitteisiin luottamiselle. Internetissä seikkaillessaan tiedonetsijä on valtaisan informaation meren armoilla. Mitä hänellä on apunaan? Yhtäältä aikaisemmat tietonsa ja toisaalta juuri tuo meri itse. Informaation paljous voi olla ahdistavaa, mutta sitä voi käyttää hyväkseenkin.

Jos korrespondenssiteoria ei riitä, kokeillaan muita totuusteorioita, joita ovat muun muassa pragmatistinen teoria, koherenssiteoria ja konsensusteoria.

*Pragmatistinen näkemys:* jos väitteeseen luottaen voi toimia tehokkaasti, väite pitää paikkansa. Jos on siinä käsityksessä, että ”autoni ei käynnisty, koska syytystulpat ovat likaiset” ja tulpat puhdistamalla tai vaihtamalla auto käynnistyy, oletus näyttää saavan vahvistuksen – se oli siis totta tai ainakin riittävän totta.

Ongelmana on se, ettei monikaan koulussa opiskeltava asia ole sovellettavissa käytäntöön näin suoraan. Internet-materiaalia arvioitaessa pragmatismi kääntyy ehkä opportunistiseksi: jos haku toimii opettajan silmissä ja sillä saa hyvän merkinnän arvosteluvihkoon, silloin haku on riittävän onnistunut, riittävästi totta!

*Koherenssiteoria:* jos uusi väite sopii yhteen aikaisemman tietorakenteen kanssa ja vahvistaa sitä saaden aikaisemmista tiedoista itse vahvistusta, tällöin sitä voidaan pitää totena. (Mihin täytyy tällöin aina lisätä: nykytiedon valossaa.)

Tämä totuusteoria näyttää jo hyvin soveltuvan Internetin selailuun: jos aikaisempi tietopohja ei ole ristiriidassa väitteen kanssa ja väite istuu parhaaseen nykytietoomme maailmasta, silloin voi olettaa, että se voi olla totta. Jos sen sijaan aineistossa esiintyy yksittäisiä väitteitä, jotka ovat radikaalisti ristiriidassa aikaisemman vakiintuneen tiedon kanssa, tämän on syytä herättää epäilyksiä myös väitteen asia- tai kokonaisyhteyden pätevydestä.

*Konsensusteoria:* useiden lähteiden ja asiantuntijoiden yksimielisyys vahvistaa väitteen todeksi. Parhaana nykyyhteydessä saavutettavissa olevana tietona on pidettävä sitä, mitä parhaat aiheen asiantuntijat yksimielisesti pitävät tietona.

Tämäkin teoria toimii hyvin Internetin tapauksessa. Jos netistä löytyy vastakkaisia, ristiriitaisia näkemyksiä samasta aiheesta, lienee tarpeen etsiä lisää kantoja ja yrittää selvittää, millä on kannatusta ja ketkä sitä kannattavat. Lähteiden taustoja ja luotettavuutta voidaan tarkistaa toisten lähteiden ja aikaisemman tiedon perusteella: ”Tiedän, että *Encyclopaedia Britannican* nettisivut ovat luotettava lähde, koska tiedän aikaisempien tietojen ja kokemusten pohjalta EB:n luotettavaksi tahoksi ja koska moni muu (luotettava) taho pitää EB:aa luotettavana lähteenä.” Konsensus- ja koherenssiteoria yhdistyvät joustavasti.

Koherenssiteoria ja konsensusteoria johtavat siis arvioinnin perusmenetelmiin: väitteen suhteuttamiseen muuhun tietoon, eri lähteiden keskinäiseen vertailuun ja lähteiden taustojen selvittämiseen. Arviointi on tämänkaltaista tiedon kriteerien (ja totuusteorioiden) yhteispeliä, ja Internetin opetusikäytön metodisena tavoitteena on saada opiskelijat havaitsemaan itse, miten yhteispeli tapahtuu. Tällöin nousee metakognitiiviselle tasolle, jossa omia tiedonkäsittelyn tapoja ja taktiikoita tietoisesti arvioidaan itse teossa.

Internetistä löytyy (tietenkin) paljon lisäapua Internetin käyttöön opetuksessa.

– Helsingin kouluviraston *Safer Use of Internet* -sivusto on osoitteessa <http://www.sui.edu.hel.fi/> Ks. eten-

kin linkit, materiaalia opettajalle sekä tapahtumat. Viimeksi mainitun linkin ja otsikon alla on joukko aiheita käsitteleviä luentoja tiivistelmien ja jatko-linkkeineen. Aivan erinomainen on pdf-muodossa saatavissa oleva opettajan kansio (materiaalia opettajalle -linkki), joka etenee pedagogisista perusteista erittäin käytännönläheisiin vinkkeihin nettitehtävien toteuttamisesta ja nettitiedon arvioinnista.

- Juhani Artton hyödyllinen tiedonhaun opas: <http://www.kaapeli.fi/artto/hakuopas2.htm>
- OPH:n etälukio: <http://www.oph.fi/etalukio/>
- Verkkoapaja: <http://www.edu.fi/verkkoapaja/>
- Internetixin linkit aiheesta Internet opettajan työkaluna: <http://webnet.kuusela.com/internetix//opettaja/linkit.htm>
- LinkkiVinkki: <http://www.tkukoulu.fi/vlinkit/db/>
- Dialogi-kirjasarjan sivusto löytyy osoitteesta: <http://www.tammi.net/dialogi/> Kaikki tässä aineistossa mainitut linkit ovat myös Dialogin kotisivun linkkikokoelmassa.

## Lehtien käyttö opetuksessa

Lehtien etuna digitaaliseen mediaan ja audiovisuaalisiin esityksiin verrattuna on niiden ”vanhanaikaisen” muodon mahdollistama joustavuus: lehtiä voi vertailla, siirrellä, esitellä toisille, selaila ja leikellä näppärästi. Niitä voidaan käyttää sekä oppitunneilla että itsenäisissä kotitehtävissä.

Lehtileikkeessä on hyödyllistä jo se, että aineisto on ”aito” eikä koulumainen. Sitä ei ole suunniteltu erityisesti opetuskäyttöön, vaan se ylittää koulun kontekstin ja on omalta kontekstiltaan opiskelijoille tuttu heidän elämismaailmastaan. Media-aineistot tuovat näin uskottavuutta ja relevanttisuutta opetukseen. Ne osoittavat, että kurssilla on kyse asioista, joilla on luonteva suhde (medioiden välittämään) todellisuuteen. Vähimmillään leikkeitä voi näyttää kalvolta havainnollistamaan käsiteltäviä aiheita, mutta opiskelijoille voi kehittää myös tehtäviä lehtien parissa.

Etenkin paikalliset tai alueelliset sanomalehdet, mutta myös muutamat valtakunnalliset aikakauslehdet suhtautuvat kannustavasti lehtien opetuskäyttöön ja lähettävät mielellään ilmaiseksi numeroita kouluihin. Lehteä voidaan tilata nippu, josta jokaiselle riittää oma kappaleensa. Edellisen viikon sanomalehdet käyvät hyvin, samoin vanhemmat aikakauslehdet, koska monissa käyttötarpeissa ajankohtaisuus ei ole olennaista. Jos kaikilla on edessään sama lehden numero, on juttujen tai kuvien esittely ja niistä keskustelu helpompaa.

Tässäkin tapauksessa käyttötapa rajoittaa vain mielikuvitus. Mahdollisuudet alkavat jo siitä, että lehteä voi käyttää korvaamaan edellä esiteltyjen kuvakorttien käytön: kuvan voi yhtä hyvin etsiä selaamastaan lehdestä. Tässä muita tehtävähdotuksia (jokainen

voidaan tehdä niin yksilöllisesti kuin pienryhmissäkin, mutta usein pari- tai pienryhmätyöskentely on antoisampaa ja aktivoivampaa):

- Annetaan hakutehtäväksi etsiä lehdestä juttu tai uutinen, joka havainnollistaa juuri käsiteltäviä teemaa tavalla tai toisella (järki, tieto, valta, tiede, kulttuurit). Löydöksiä esitellään ja niistä keskustellaan.
- Annetaan tehtäväksi etsiä yksi uutinen, jota pitää varmasti totena, ja toinen, jota pitää mahdollisena harhakäsityksenä. Opiskelijan tulee perustella näkemyksensä kiinnittäen huomiota informaation luotettavuuden kriteereihin.
- Tehtävänä on luoda yhteenveto (puoli sivua) maailman tilasta käsillä olevan lehden numeron kautta. Millainen olisi maailmankuvamme, jos tietäisimme maailmasta vain sen, mitä kyseinen lehden numero kertoo?
- Tehtävänä on analysoida yksi laaja uutinen tai raportti ja eritellä sen vaikutuskeinoja (ks. tämän aineiston s. 24).
- Tuodaan luokkaan useita eri aikakauslehtiä ja jaetaan ne eri pienryhmille. Kunkin tehtävä on luoda yhteenveto yhden aikakauslehden (Tekniikan Maailma, Rumba, Anna, Kotiliesi, Glorian antiikki tms.) ihmiskuvasta tai maailmankuvasta.
- Tuodaan luokkaan useita eri sanomalehtiä samalta päivältä. Annetaan tehtäväksi tutkia saman uutisaiheen erilaisia uutisointeja ja miettiä syitä erilaisuuteen.

Kaikkien mahdollisten tehtävien ohessa voidaan harjoittaa mediakritiikkiä ja pohtia oppikirjan sivujen 122–131 väitteitä median vaikutuksista maailmankuvamme.

- Lisävihjeitä löytyy mm. Sanomalehtien liiton Internet-sivuilta: <http://www.sanomalehdet.fi/>
- Lehtiä ja muuta aiheeseen liittyvää löytyy kattavasti Makupalat-linkkikokoelmasta: <http://www.makupalat.fi/viestin2.htm>
- Journalistisen etiikan eurooppalaisia koodistoja ja muuta mediaetiikasta löytyy esimerkiksi sivulta: <http://www.uta.fi/ethicnet/>

Luokkakäytön ohella lehdet ovat itsenäisen työskentelyn resursseja. Esimerkiksi juuri elämäntiedon kakkoskurssilla olen antanut yhdeksi läpi kurssin kulkeväksi tehtäväksi mediaseurannan valitusta aiheesta. Kurssin alussa tarjoan joukon mahdollisia aiheita, joista kukin valitsee yhden, jota koskevaa uutisointia seuraa kurssin ajan. Uutisointia koskevat huomiot raportoidaan kurssin lopuksi oppimispäiväkirjassa (ks. jäljempänä), johon uutisointia on koottu leikkokokoelmaksi. Aiheita ovat olleet esimerkiksi

- tieteen uutisointi (tai rajatumminkin esim. lääketiede, hiukkasfysiikka, genetiikka, biologia, kosmologia)
- katsomuksellisuutta koskeva uutisointi (rajatumminkin esim. uskonnollisuus tai tietty uskontokunta

- mediassa, ateismi tai uskonottomuus mediassa, katsomuksellinen keskustelu)
  - muita maanosia koskeva uutisointi (jaettuna eri opiskelijoille esim. Afrikka, Aasia, Etelä-Amerikka, Pohjois-Amerikka ja niiden representaatio suomalaisessa mediassa)
  - eri historian aikakausia tai sivilisaatioita koskeva uutisointi (samoin aikakausittain jaettuna eri opiskelijoille: kiinalainen sivilisaatio, Egypti, antiikin Kreikka, Rooma, keskiaika jne.)
  - ”kulttuurin” käsitteen käyttö uutisissa ja kulttuureita koskeva keskustelu
  - lehdissä julkaistu mediakriittinen pohdiskelu
  - ihmiskäsitys tai sukupuoliroolien käsittely mediassa.
- Opiskelijoiden tehtävänä on ollut myös pohtia, mikä yhteys uutisoinnilla on maailmankuviin. Kerrotaanko uutisissa jotain muista maailmankuvista, tai kertovatko ne jotain siitä, millainen oma maailmankuvamme on?

## Kurssin arvostelu

Kurssin arvosteleminen voi tuntua ikävältä pakolta, joka vie aikaa opetukselta eikä välttämättä mitenkään auta itse oppimista. Moni opettaja kokee hankalaksi itsereflektioon ja dialogisuuteen kannustavan katsomusaineen arvosteluperiaatteiden kehittämisen. Jos kurssin tavoitteena on se, että opiskelijat saavat tukea pyrkimyksilleen arvioida ja rakentaa maailmankuvaansa sekä suunnistautua ajattelussaan ja informaation paljoudessa, voi todella kysyä, onko oikeastaan keinoa arvioida tätä. Joskus on hyödyllistä tunnustaa, ettei ainakaan kokeella tehtävä arviointi pyrikään selvittämään kuin osatavoitteiden saavuttamista. Esimerkiksi koevastauksissa voi parhaimmillaan näkyä, miten kognitiivisia ja tiedollisia *sisältöjä* on opittu. Siitäkin on vielä matkaa kurssin kognitiivisten ja tiedollisten *kokonaistavoitteiden* saavutustason selvittämiseen (kriittisyys ja itsekriittisyys, tiedon käsittelyn taidot jne.).

Affektiiviset, sosiaaliset tai asennetavoitteet jäävät koevastauksista näkymättömiin. Opettajan tehtävänä on kuitenkin ratkaista myös se, missä määrin niillä on osansa kurssiarvostelussa. Jos kurssin tavoitteena on esimerkiksi suvaitsevaisuuteen kasvattaminen (kuten ET:n kurssin yhtenä tavoitteena voi hyvin olla), tuleeko opiskelijan kohdalla arvosteluun vaikuttaa sen, jos hän ei ole kyennyt kurssin aikana kehittymään yhtään aikaisempaa enemmän toisten mielipiteitä kuuntelevaksi, niitä ymmärtämään pyrkiväksi ja omia mielipiteitään kiihottomasti ilmaisevaksi?

Toisaalta on mahdollista myöntää, että kurssin tavoitteet saavutetaan tai jäävät saavuttamatta täysin riippumatta kokeen arvosanasta. Arvostelu on byro-

kraattinen välttämättömyys, jolle ei pidä alistaa koko kurssin merkitystä. Kurssin onnistumista voi pyrkiä selvittämään muilla keinoilla: palautekeskusteluilla, arviointilomakkeella tai yksinkertaisesti ilmapiiriä ja oppilaita havainnoimalla.

Kokeiden järjestäminen on usein kiinni opettajan tottumuksista, ajankäytön mahdollisuuksista, koulun vakiintuneista käytännöistä jne. Kokeitakaan ei kannata pitää itsestäänselvyytenä. Aikaisemmin mainittu Martonin tutkimusryhmä totesi, että ilmeisesti tärkein tapa, jolla opettajat vaikuttavat oppilaidensa opiskelu- ja lukutottumuksiin on se, millaisia kokeita he tekevät!

Hyviä koekysymyksiä on mahdollista kehittää mitä erilaisimmissa muodoissa. Toiset suosivat tehtäviä, jotka vaativat soveltamista erityistapauksiin, eri aihealueiden yhdistelyä tai luovuutta keksiä opitun perustalta uutta. Toiset käyttävät kokeissa aineistoja ja niiden analyysia. Seuraavassa on kuitenkin kaksi esimerkkiä toisentyypisestä arvostelumuodosta tai kokeen järjestämisestä.

## Oppimispäiväkirjan käyttäminen

Olen käyttänyt viime vuosina filosofian ja elämäntutkimuksen kursseissani oppimispäiväkirjaa osana arvostelua. Arvosana on määräytynyt sen, kokeen ja tuntuoroaikutuksen yhteistuloksena. Arvosteluperiaatteet on hyvä selvittää opiskelijoille selkeästi. Arvostelun elementtejä voi painottaa eri tavoin, esimerkiksi 40 % (päiväkirja), 40 % (koe) ja 20 % (tuntiaktiivisuus). Pääasia on, että myös opiskelijat tietävät, mitä heiltä odotetaan ja millä periaatteilla arvosana määräytyy.

Ohjeistukseni oppimispäiväkirjan tekemiseen on ohessa (s. 30). Jos ryhmä ei ole aikaisemmin suorittanut mitään moisella tavalla, kannattaa se selvittää perusteellisesti ja kysellä etenemisestä kurssin aikana. Outona menetelmänä päiväkirja voi alussa herättää vastalauseita. Sen puolustukseksi sanottakoon, että päiväkirja

- on koetta monin verroin tehokkaampi oppimisen kannalta
  - auttaa myös kokeessa muistamista
  - palkitsee aktiivisuudesta ja kiinnostuksesta eikä hyvästä muistista ja onnesta (kuten koe)
  - sallii yksilöllisen vapauden (toisin kuin koe)
  - on tavallaan myös oikeudenmukaisempi arvosteluperuste katsomusaineissa, joissa kannustetaan oma-kohtaiseen pohdintaan.
- Opettajan kannalta oppimispäiväkirjalla on monia etuja. Päiväkirja
- ehkäisee välinpitämättömyyttä oppitunteja kohtaan (jos asenteena on, että ”kokeessa pärjää kunhan lukee kirjaa edellisenä iltana”)
  - tuo opiskelijoiden yksilöllisen äänen ja etenemisen esiin

- antaa mahdollisuuden aktiivisuuden osoittamiseen niillekin, jotka eivät tunnilla halua avata suutaan (heillä voi olla yllättävän paljon sanottavaa)
- mahdollistaa kirjallisten kotitehtävien antamisen luontevalla tavalla (toisin kuin monesti muutoin reaaliaineissa).

Oppimispäiväkirjaan voidaan liittää erilaisia oppimistehtäviä (itsenäisiä kirjoitelmia, ryhmätöitä, raportteja). Oman harkinnan (ja ryhmätuntemuksen) mukaisesti oppimispäiväkirjan ohjeistus voi olla löyhempi tai tiukempi. Hyvässä ryhmässä voi tuoda esiin, ettei jokaisesta tunnista tarvitse orjallisesti kirjoittaa jotain muodon vuoksi, vaan voi reilusti keskittyä niihin aiheisiin, jotka tuntuvat kiinnostavimmilta.

Päiväkirjan pituus on ikuinen kyselynaihe. Jos oppimispäiväkirjoja ei ole aiemmin tehty ja opettaja epäilee, että osa ei ole ymmärtänyt sen merkitystä arvostelulle, voi antaa jonkin minimimitan, jota kaikilta edellytetään, ehkäistäkseen viimeisen illan kahden sivun kyhäelmät (ja kurssin kuluessa kysellen tarkistaa, onko annettu mittavaatimus realistinen). Kirjoittamisen etenemiseen voi ottaa myös (oheista ohjeistusta) tiukemman kannan, esimerkiksi vaatia, että ensimmäinen päiväkirjan osio palautetaan kurssin puolivälissä, tai vaatia oppilaita näyttämään kirjoituksensa edistymistä viikoittain.

## Ryhmätentti ja lukupiiri

Ryhmätentissä tai -kokeessa vastataan kysymyksiin pienryhmissä. Tavoitteena on kehittää yhteistyökykyä vastaamistaitojen ohella. Yhdessä vastattaessa tentistä tulee eräänlainen neuvottelutilanne, jossa ryhmän jäsenet joutuvat miettimään paitsi itse asiaa ja sisältöä myös sitä, miten esittää omat ehdotukset muille ymmärrettävällä tavalla.

Neuvotteluasetelma edellyttää olennaisen etsimistä, tiivistämiskykyä, jäsentelytaitoa ja muita vastaavia ominaisuuksia, jotka jo sellaisenaan ovat myös hyvän tenttivastauksen takana. Toisin kuin yksinään vastatessa, ryhmässä omiin ehdotuksiinsa saa välitöntä palautetta ja ehdotuksia joutuu reflektoidaan toisten näkökulmasta perusteellisemmin kuin yksilötentissä. Tiimi toimii aivoriihenäkin yksilöä tehokkaammin.

Opettajien pääasiallinen ongelma koskee tällöin yleensä arvioinnin oikeudenmukaisuutta. Miten suhtautua ryhmään, jonka kohdalla on epävarmaa, osallistuvatko kaikki yhtäläisellä panostuksella? Ongelma säilyy aina, mutta sitä voi vähentää jos

- tentti on vain yksi suoritusmuoto (esim. oppimispäiväkirjan ohella)
- ryhmäosion jälkeen seuraa yksilöllisesti tehtävä koe-osio
- on mahdollista tarkistaa suullisesti ryhmän osaa-

mista tuotoksen palauttamisen jälkeen, jolloin voidaan kysyä yksittäisiltä ryhmän jäseniltä

- tentti on osa laajempaa suoritusta tai ryhmässä toteutetun projektin loppuhuipennus.

Kun ryhmätyöskentely ulotetaan pidempikestoiseksi projektin tai esitelmän muodossa, on mahdollista antaa aiheita ja tehtäviä, jotka jo laajuutensa vuoksi edellyttävät kaikkien ryhmän jäsenten aktiivisuutta. Ja kun ryhmä työskentelee yhdessä läpi kurssin, on aikaa opetella vastuun jakamista, eikä ryhmätenttilanne tule vastaan yllättäen. Pienimuotoisesti samaa voidaan kokeilla niin, että oppitunneilla tehtäviä erillisiä pienryhmätehtäviä varten jakaudutaan aina samoihin pienryhmiin, jolloin opiskelijat tottuvat työskentelemään omassa ryhmässään.

Ryhmätenttinä suoritettavan kokeen kysymykset voivat olla tavallista laajempia tai ne voivat edellyttää soveltamista ja ryhmäläisten omien kokemusten esiin tuomista. Silloin tarvitaan ehkä myös tavallista enemmän aikaa kokeen järjestämiseen. On mahdollista rytmittää koe kahteen osioon: Ensimmäisessä osiossa koeryhmät saavat kysymykset ja he saavat hahmotella niihin vastauksia käyttäen oppikirjaa apunaan. Tietyn ajan (esim. puoli tuntia) jälkeen kirjat on laitettava syrjään ja ryhmä ryhtyy kirjoittamaan vastauksiaan joko hahmotelmiinsa tukeutuen tai ilman niitä (opettajan on harkittava tämä kysymysten laajuudesta riippuen). Jos valmistautumisaika on pitkä (kuten puoli tuntia), on hyvä antaa myös useita laajoja kysymyksiä vastattavaksi, koska tämä takaa, että ajankäytön vuoksi vastuu täytyy jakaa ja jokainen ryhmän jäsen joutuu etsimään pohjatietoja kirjasta. Tehokkuus ja tarkoituksenmukaisuus tiedonetsinnässä sekä ryhmän kyky neuvotella ja jakaa tehtäviä korostuvat. Huonoiten käynnille, jotka yrittävät jo ensimmäisen osion aikana kirjoittaa vastauksia puhtaaksi kirjan avulla, koska aika loppuu varmasti kesken.

Oppikirjan kertaamista voidaan kokeilla myös lukupiirissä. Luokka jakaantuu kolmen hengen pienryhmiin, jotka saavat kurssin aikana työskennellä yhdessä ja kerrata oppikirjan sisällöt. Menettely voi joko korvata kokeen tai olla kokeeseen valmistautumisen tukena.

Oppikirja jaetaan osiin sopivalla tavalla, vaikka seuraavasti:

- kaikille yhteinen osio: *Tieto ja maailmankuvat* sekä *Maailmankuvat ja elämäntutkimukset* (s. 6–31)
  - osa A: *Tieto ja ymmärrys* ja *Järki ja rationaalinen toiminta* (s. 32–73, 42 sivua)
  - osa B: *Tieto yhteiskunnassa* päättyen alalukuun *Koulu* (74–121, 47 sivua)
  - osa C: *Tieto yhteiskunnasta* luvun alaluvusta *Media* eteenpäin kirjan loppuun (122–165, 44 sivua).
- Jokainen perehtyy (uudelleen) yhteiseen alkuosioon.

Kukin (A, B, C) kirjoittaa tiivistelmän oman jaksonsa ydinseikoista. On syytä painottaa, että tiivistelmän tulee olla tiivistelmä eli mitaltaan muutamia A4-sivuja. Ryhmä kokoontuu kolme kertaa itsenäisesti, jolloin jokainen vuorollaan alustaa ja esittelee tiivistelmänsä. Muut esittävät tarkentavia kysymyksiä ja tarkastelun alla olevan kirjan jakson sisällöistä keskustellaan, kunnes epäselvyydet on ylitetty ja yksimielisyys saavutettu. Kukin toimii vuorollaan kokoontumisten pöytäkirjurina ja kirjaa kokousmallia jäljitellen a) kokoontumisajan ja -paikan, b) alustuksen aiheen ja alustajan mahdolliset lisäykset tiivistelmänsä ja c) muun keskustelun pääpiirteiden kulun. Tämän jälkeen, kun ryhmä ilmoittaa kokoontuneensa kolme kertaa ja käsitelleensä alustukset, pöytäkirjat palautetaan. Sitten opettaja antaa ryhmälle joukon valmisteltuja kysymyksiä (1–2 jokaisesta kirjan edellämainitusta osiosta, mukaan lukien kaikille yhteinen alkuosio, ts. kaikkiaan 4–8 kysymystä). Ryhmä kokoontuu neljännen kerran itsenäisesti ja kehittää yhdessä vastaukset opettajan antamiin kysymyksiin. Loppuvaihe voidaan toteuttaa myös ryhmätentinä koulussa.

Lopuksi ryhmä kokoaa syntyneet kirjalliset raportit ja palauttaa opettajalle a) kunkin kirjoittamat alustukset, b) vastaukset yhteisiin kysymyksiin sekä c) pöytäkirjat (ellei näitä ole jo palautettu). Opettaja voi palata raportteihin suullisessa keskustelussa ryhmien kanssa, jos näyttää ilmeiseltä, että joidenkin ryhmien vastuun jakautumista on syytä vielä tarkistaa. Joka tapauksessa raporttien (tai kokeen) palautuksen yhteydessä raporteista keskustellaan yhteisesti.

# Oppimispäiväkirjan kirjoittaminen

Kurssi arvostellaan *oppimispäiväkirjan*, *kokeen* ja *tuntiaktiivisuuden* perusteella. Oppimispäiväkirjan ja kokeen keskiarvo muodostaa numeron perustan, ja tuntiaktiivisuus voi vaikuttaa siihen korottavasti tai laskevasti.

Oppimispäiväkirjan ideana on, että jokainen kirjoittaa tuntimuistiinpanojensa pohjalta (oppikirjaa ja muita lähteitä apunaan käyttäen) suorasanaista tekstiä, jossa kurssin teemat ja yhteiset keskustelut limittyvät omiin näkemyksiin, arviointeihin ja kritiikkeihin. Oppimispäiväkirja (x) ei siis ole muistiinpanojen (y) puhtaaksikirjoitusta vaan matemaattisella mallilla  $x > y$ .

Oppimispäiväkirjaan voi sisältyä esimerkiksi

- 1) oppituntien ja keskustelujen pohjalta tehdyt muistiinpanot purettuina
- 2) omia kommentteja, pohdintoja, tarkennuksia, kysymyksiä, kritiikkejä
- 3) oppituntien aiheiden syventelyä tai laajentamista oppikirjaan tai muihin lähteisiin tukeutuen
- 4) kaikkien sovittujen, kirjallisina suoritettavien tehtävien vastaukset tai raportoinnit.

Sisällön voi jakaa ja jaksottaa itse valitsemallaan tavalla: *päivittäin* tuntipäiväkirjan tapaan, *viikoittaiseksi* liittäen viikolla käsitellyt teemat jatkumoksi tai *aiheittain* eli aloittaen uuden välitsikon aina aiheen vaihtuessa selvästi uuteen.

Oppimispäiväkirjaa jokainen kirjoittaa itsensä näköiseksi ja vapaalla tyylillä. Kovin tarkkoja rajoja tekstin sisällölle tai tyylille on mahdotonta antaa, kunhan yllä olevat kriteerit tulevat täytetyiksi.

Muotoseikkoihin, kieliasuun tai oikeakielisyyteen ei sinänsä kiinnitetä huomiota arvostelussa, riittää että teksti on riittävän selvää luettavaksi. Hyvä ja selkeä argumentointi on aina arvostettavaa. Hyvää, kiinnostavaa luettavaa syntyy, kun kirjoittaja yhdistää tunnilla kuulemaansa, kirjoista lukemaansa tai muuten oppimaansa asiaa omiin käsityksiinsä, kokemuksiinsa ja pohdintoihinsa. Tällöin käsitellyt yleiset teemat ja omat erityiset näkemykset ja kokemukset limittyvät toisiinsa, eli teoria ja käytäntö yhdistyvät.

Oppimispäiväkirjan ei tarvitse olla vain tekstiä, vaan joukossa voi olla kuvia, lehtileikkeitä, poimintoja netistä ja muuta asiaankuuluvaa aineistoa, kunhan päiväkirjasta käy ilmi, miksi ne on liitetty mukaan.

Oppimispäiväkirja palautetaan kurssin lopussa (sovittavaan päivämäärään mennessä). Sen voi kirjoittaa käsin tai koneella, monisteille tai vihkoon, kunhan tekstin kykenee lukemaan. Sopivan mitan jokainen arvioi viime kädessä itse suhteuttaen sen siihen, millaista arvosanaa kurssilta tavoittelee.

Jos kirjoittaminen tuntuu hankalalta ja alkuun pääseminen vaikealta, yritä aloittaa vaikka kirjoittamalla vastauksia seuraaviin kysymyksiin:

- Mitä opittiin? Mitä minä opin? Mikä oli uutta asiaa?
- Mikä oli kiinnostavaa ja mistä voisi kuulla lisääkin?
- Mikä jäi epäselväksi tai puutteellisesti käsitellyksi?

Opetusta ja sen muotoja saa kommentoida ja niistä saa esittää kritiikkiä. Se ei vaikuta kielteisesti arvosteluun vaan otetaan kiittäen vastaan aktiivisuuden osoituksena.

## 4. Lisäteemat

Maailmankuvan osa-alueita ei oppikirjassa käsitellä systemaattisesti, mutta niihin viitataan usein. Tämä aineiston luku on lisäresurssi niiden käsittelyyn. Aiheen noustessa esiin opettaja voi hyödyntää sitä koskevan tehtävän, tiivistelmän tai jäsentelyn. Esimerkiksi ihmiskäsitykseen liittyvät kysymykset voivat nousta esiin puhuttaessa tieteestä, koulusta, mediasta tai taiteesta. Tieteelliset teoriat, väitteet tai kirjoitukset, koulun oppiaineet ja -kirjat, media-aineistot tai taideteokset ovat paikkoja, joissa ihmiskäsitykset esiintyvät, toistuvat, muokkaantuvat ja välittyvät.

Sama pätee kaikkiin tämän jakson teemoihin. Tietenkin niistä voi rakentaa myös suunniteltuja kokonaisuuksia tunneille. Seuraavassa aineiston luvussa, joka taustoittaa oppikirjan käyttöä, onkin useita viittauksia tämän *Lisäteemat*-luvun materiaaleihin.

Maailmankuvan osa-alueet jaotellaan oppikirjassa s. 19 viiteen, mutta opettajan aineiston sisällössä on käytetty seuraavaa sovellettua jäsentelyä:

- tieto- ja todellisuuskäsitykset
- kaikkeus, kosmos ja aika, historia
- ihmiskäsitykset
- yhteiskunta, maailma
- luonto ja kulttuuri
- katsomushistorian aikakaudet.

### Tieto ja todellisuus

Tieto- ja todellisuuskäsitysten perustyyppeihin on helpointa tutustua filosofian oppikirjojen avulla. Esimerkiksi Tammen filosofian 1. kurssin oppikirja *Filosofoita aloitteleville filosofille* sekä sen opettajan opas sisältävät selkeää ja käyttökelpoista materiaalia (kalvo-pohjia myöten) tietoa ja todellisuutta koskevista peruskäsityksistä, joilla voi olla paikkansa myös tällä elämäntiedon kurssilla. Seuraavassa käsityksiä on sovellettu *Dialogi tiedosta ja maailmankuvista* -kirjan lähtökohtiin.

#### Perspektiivisyys: havaintojen rakentuminen tietoisuudessa

Oppikirjassa (s. 23) maailmankuvaa verrataan perspektiiviin, jossa maailma näyttää meille linssin läpi, ei koskaan paljaana. Metaforalla voidaan lähestyä eri puolilta ihmisen ja maailman monimutkaista suhdetta. Keskeinen kysymys on, mikä on se linssi, joka maailmankuvamme taiteuttaa? Kysymykseen luetellaan oppikirjassa samassa yhteydessä vastauksia.

- Immanuel Kant ja transsendentaalifilosofia: tietoisuuden rakenteet, jotka puitteistavat havaintomme

ja kokemuksemme (emme koskaan havaitse maailmaa tai olioita sinänsä, vaan pelkästään sellaisina kuin ne meille näyttävät tietoisuutemme rakenteiden puitteissa).

- Kulttuurintutkijat ja antropologit: kielen ja kulttuurin kautta omaksuttu tapa jäsentää maailmaa.
- Tieteen filosofit: omaksutut teoriat, mallit ja käsitteet.

Muualla kirjassa on lisää vastaavia näkemyksiä sekä täsmennyksiä edellä mainituille.

Tietoisuuden tutkimuksessa ja ns. transsendentaalifilosofiassa kysymystä käsitellään ”konstituution” ongelmana: miten tietoisuus konstituoitui, perustaa ja rakentaa havaintomme maailmasta? Filosofi Kantin antama merkittävä sysäys oli ihmismielen toiminnan aktiivisuuden korostaminen. Keskiajalla ajateltiin, että ulkomaailma heijastuu ihmismieleen mielen itsensä ollessa passiivinen. Viimeistään Kantista eteenpäin on ajateltu ihmistajunnan suuntautuvan aktiivisesti maailmaan ja erilaisissa tietoisuuden prosesseissa rakentavan kuvaansa siitä. Tätä aktiivisuutta kuvataan psykologiassa usein Neisserin havaintokehällä (oppikirjan s. 21).

Kantin mukaan (ks. aineisto s. 35) tietoisuuden aktiivisuus on luonteeltaan lajityypillistä ja pohjimmiltaan samanlaista kaikkina aikoina eläville ihmisille. Pysyviä tiedostamisen rakennetekijöitä olivat Kantin mukaan mm.

- havainnon välttämättömät muodot: aika ja avaruus (tila, paikka)
- ymmärryksen kategoriat: mm. kausaliiteettiperiaate ja aineen katoamattomuuden periaate
- järjen käsitteet ja ideat: mm. määrän osoittimet (ykeys, moneus, kaikkisuus) sekä sielu, jumala, maailma ja luonto ikuisina, universaaleina ideoina.

Jos ihminen ylipäättään havainnoi maailmaa, hän ei voi välttää havaitsemasta sitä ajallisena ja tilallisena, eikä hän voi välttää ymmärtämästä sitä mm. kausaliisuhteiden ja aineen katoamattomuuden periaatteiden kautta. Nämä olivat kaikille ihmiselle universaaleja ja lajityypillisiä muotoja. Ymmärryksen kategoriat ja järjen ideat ovat ”kypsiä” tosin vasta aikuisilla, joiden ymmärrys ja järki ovat kehittyneet varsinaiseen muotoonsa. Lapset eivät vielä tietystä iässä ymmärrä esimerkiksi kausaliisuhteita ja aineen katoamattomuutta, järjen käsitteistä puhumattakaan. Kantin väitteiden pätevydestä voi keskustella myös siksi, että meillä näyttää olevan tieteellistä tietoa, joka poikkeaa aistimiskokemuksemme rakenteista. Esimerkiksi fysiikassa puhutaan kappaleiden ja tilojen malleista, joissa on toistakymmentä eri ulottuvuutta.

Kantin jälkeen monet kulttuurintutkijat ja antropologit ovat väittäneet, että havainnon ja tietoisuuden ehdoissa tapahtuu historiallisia muutoksia ja myös kulttuurista riippuvaa vaihtelua. (Vrt. aineistossa s. 102, esimerkki Whorfin tutkimuksesta Hopi-intiaaneista, joiden kielessä ei ole meille tyypillistä ajan käsitettä, eikä Whorfin mukaan niin myöskään aikakokemusta.) Samoin pragmatistit ja psykologit ovat painottaneet, että havaitsemisessa on yksilöllistä vaihtelua, koska ihmisen käytännölliset intressit ja tarpeet ohjaavat sitä: näemme ensisijaisesti asioita, jotka ovat meille tärkeitä tai hyödyllisiä. (Vrt. havaintokehää ja orientoitumista koskeva pohdintatehtävä, s. 76.) Habermasin teoria tiedon intresseistä on samansuuntainen (oppikirja, s. 39–40). Tutkijoiden kesken onkin edelleen erimielisyyttä siitä, kuinka universaali inhimillisen tietoisuuden rakenne on.

## Relativismi ja realismi, subjektivismi ja objektivismi

Tietoisuuden ja havainnon muotojen erilaisuus näyttää johtavan kohti relativismia. Jos jo tietoisuutemme tapa rakentaa havaintoja ja käsityksiä voi vaihdella yksilöstä ja yhteisöstä toiseen, mistä voisimme tietää koskaan, mikä kuvaus on lähinnä totuutta maailmasta itsestään? Eivätkö kaikki näkökulmat todellisuuteen ole yhtä hyviä, jos niiden ulkopuolelta niitä ei voi objektiivisesti vertailla? Tämä on ollut 1900-luvun tietoteorian syvin kysymys ja perspektiivisyyden ajatuksen yhteydessä se nousee väkisinkin esiin.

Yhtenä vastauksena on, ettei meidän tarvitsekaan tietää, mikä kuvaus vastaa parhaiten todellisuutta – riittää, kunhan huomaamme, mikä niistä auttaa meitä tulemaan todellisuuden kanssa parhaiten toimeen. Näin vastaa *pragmatisti*, joka painottaa tiedon käyttökelpoisuutta ja hyödyllisyyttä tiedon kriteerinä. Toista valtavirtaa 1900-luvun keskustelussa ovat edustaneet *tieteelliset realistit*, joiden mukaan on hyvät perusteet olettaa, että juuri tiede on se inhimillinen käytäntö, joka kaikesta huolimatta vähitellen kykenee lähestymään todellisuutta itseään yhä uudelleen tarkentaen kuvauksiaan siitä. Tämä erityislaatu perustuu tieteellisen toiminnan erityispiirteisiin (ks. oppikirja s. 91–96), niihin ankariin vaatimuksiin, joiden alaisuudessa tiedettä harjoitetaan. Maltillista tieteellistä realismia edustaa Suomessa myös julkisuudessa tunnetuin tieteenfilosofimme professori Ilkka Niiniluoto. (Relativismin ja tieteellisen realismin kiistasta ks. esimerkiksi Niiniluodon kirja *Maailma, minä ja kulttuuri*.) Niiniluoto katsookin, että ”tiede on paras tiedollinen ’mitta’ sille, mikä on todellista, mutta viime kädessä todellisuus on tieteen mitta”.

Relativismin ja realismin termien ohella kiistasta voi puhua myös oppikirjan jäsentelyyn (s. 23) viitaten

subjektivismin ja objektivismin kiistana. Oppikirjassa ei oteta suoranaisesti kantaa kiistaan, vaan esitellään kummankin osapuolen argumentit. Koska kiista kuitenkin tulee yhä uudelleen esiin eri yhteyksissä, siitä kannattaa olla tietoinen ja siihen voi tehdä jossakin kurssin vaiheessa ekskurssin oppilaiden kanssa, vaikka kurssi ei tietoteorian kurssi olekaan.

On huomattava, että perspektiivisyyden metafora ei lukeudu suoraan kumpaankaan kannoista. Se ei välttämättä merkitse tiedollista relativistisuutta, vaikka se osoittaakin, että me tarkastelemme maailmaa monista eri näkökulmista käsin. Vaikka näkökulmia on monta, niitä voidaan silti vertailla keskenään, ainakin Niiniluodon realistisen kannan mukaan: ”Eri käsitejärjestelmien [perspektiivien] tarjoamien maailmankuvien todenmukaisuutta voi tutkia erilaisten kriteerien avulla.” Tieteessä rationaalisenä ja kokemusperäisenä tiedonhankintana toteutetaan Niiniluodon mukaan näitä kriteereitä parhaiten. Linssimme, joilla maailmaa katselemme, on voitu hioa monella tapaa, mutta tieteellisellä hionnalla ne taivuttavat maailman vähiten vääristyneesti tämän väitteen mukaan.

Sivulla 36 on relativismin ja subjektivismin sekä realismin ja objektivismin asetelmaa kuvaava kalvopohja. Pohjaan on otettu mukaan myös 1800- ja 1900-luvun vaihteessa syntyneen filosofisen pragmatismen (Peirce, James, Dewey) rinnalla vaikuttanut elämänfilosofinen kanta *vitalismi* (Nietzsche, Bergson, Ortega y Gasset): eettisesti parempi näkökulma tai käsitys on affirmatiivisempi, eli se, joka enemmän vahvistaa elämää, elämänvoimaa ja elämänhalua.

## Maailmankuvan rakentuminen kulttuurissa

Paitsi yksilön tietoisuudessa, myös kulttuureissa on kognitiivisia eli informaation käsittelyyn perustuvia prosesseja, jotka vaikuttavat siihen, miten yksilölliset ja yhteisölliset maailmankuvat rakentuvat. Näitä ovat selvittäneet esimerkiksi kulttuuriantropologit eri ryhmiä ja kansoja vertaillen. Ihmisten ja ihmisryhmien ajattelupiirteiden erilaisuuden tai samankaltaisuuden selvittämistä on kutsuttu juuri antropologian ikuisuuskiistaksi. Perittyä yhteisöllistä merkityksenantoa tutkitaan myös semiotikassa, sosiologiassa ja uskontotieteessä. Hyvä esimerkki antropologisesta suuntautuneesta myyttitutkimuksesta, jossa selvitetään kreikkalaisten myyttien vaikutusta nykyajatteluun on Kirsti Simonsuuren *Ihmiset ja jumalat*.

Antropologi Mary Douglasin klassikkoteoksessa *Puhtaus ja vaara* jäljitetään niitä kognitiivisia rakenteita, jotka asettavat jonkin yhteisön tavat jaotella asioita kategorioihin. Douglasin mukaan ihmiset (ja yhteisöt) näkevät maailman aina kategorioiden kautta. Niiden ulkopuolelle jää epäjärjestyksen ja kaaoksen uhkaava



alue, jota usein hahmotetaan liian, saastaisuuden, kaaoksen ja epäjärjestyksen kaltaisilla käsitteillä.

Esimerkiksi seksuaalisuudessa kaksi vallitsevaa biologista sukupuolikategoriaa jättivät poikkeavan käyttäytymisen kategorioiden ulkopuolelle ja homoseksuaalisuutta pidettiin tietyissä yhteisöissä uhkaavana poikkeuksena, moraalittomuutena tai sairauteena. Douglasin mukaan kategorioilla onkin aina myös moraalinen merkitys, sillä epäjärjestys (kategorioiden ulkopuoli) tulkitaan negatiivisesti: järjestys yhdistetään puhtauteen ja moraaliseen hyvyyteen, epäjärjestys likaisuuteen ja pahuuteen. Kategoriat voivat kuitenkin myös muuttua, kuten seksuaalisuuden kohdalla on käynyt, kun homoseksuaalisuus on vähitellen muodostanut oman kategoriansa, siirtynyt epäjärjestyksen ja moraalisen epäilyttävyyden alueelta järjestyksen piiriin.

Kukin kulttuuri asettaa kategorioillaan maailman symbolisen järjestyksen hieman eri tavoin. Jokaisessa kulttuurissa on kategorisoinnin tapoja, koska ilman symbolisia järjestyksiä ei voi olla kulttuuria. Douglasin mukaan näin on myös nykyajassa. Vaikka usein korostetaan nykykulttuurin rationaalisuutta suhteessa primitiivisten kulttuurien irrationaaliseen ritualistisuuteen (vrt. oppikirjan s. 48–50), eivät ritualistiset symboliset kategoriat ole Douglasin mukaan kadonneet mihinkään.

Eräs yhtä lailla primitiivisiin ja nykykulttuureihin liittyvä piirre on puhtaan ja likaisen kategorisointi ruumiin toimintojen perusteella. Koemme keittiön wc:tä ”puhtaammaksi”, vaikka bakteerimittaus miten todistaisi muuta. Jäteastian laitettu pitsanpala tuntuu meistä likaiselta ja samalla syötäväksi kelpaamattomalta, vaikka se olisi tipahtanut sinne vahingossa, eikä siihen olisi tarttunut mitään näkyvää likaa. Myös nykyihminen jakaa maailmaansa näihin ”primitiivisiin” kategorioihin. Jaotteluista perustavin on siis jako järjestykseen ja epäjärjestykseen. Epäjärjestyksistä ovat asiat, joille ei ole kategorioita tai jotka ovat väärässä kategoriassa (pitsa kuuluu jääkaappiin tai lautaselle, ei jäteastiaan).

Symboliseen järjestykseen voi kuulua monia eri kategorioita. Oppikirjaa ajatellen nykyisiä kategorisoinnin tapoja ovat esimerkiksi todellisuuden jakaminen tieteenalojen rajoilla, koulutiedon jakaminen oppiaineisiin ja sanomalehden todellisuuskuvausten jakaminen osastoihin (kulttuuri, tiede, talous, urheilu, jne.). Kategoriat eivät ole välttämättömiä, ne voisivat olla toisenlaisia ja niillä on historiallinen alkuperänsä – mutta ne silti ohjaavat ajatteluamme, vaikka yritäisimme niiden vallan tiedostaakin.

Sivun 78 kalvossa on kyse maailmankuvan välittymisen tavoista kulttuurissa. Kulttuurisia maailmankuvan hahmotuksen tapoja välittää tietysti ennen muuta kieli, mutta myös yleisemmin erilaisiin symboleihin,

esineisiin, kuviin, riitteihin ja rituaaleihin, myytteihin ja kertomuksiin kerrostuneet merkitykset, kategoriat ja oletukset ilmiöiden välisistä suhteista. Näistä on kerätty oheiseen kalvoon lista. Kalvo s. 38 koskee symbolisen järjestyksen rakentumista ja maailman havaitsemista kategorioiden kautta.

Sivun 39 kalvo- tai monistepohjaan on kerätty länsimaiselle filosofialle ja metafysiikalle ominaisia maailman jäsentämisen tapoja. Siihen on jätetty tilaa täydentämiselle, jotta opiskelijoilta voisi kysyä esimerkkejä luettelomaviivojen kohdalle. Etenkin dualismeja on helppo keksiä (sielu/ruumis, aine/henki jne.), mutta myös kolminaisuuksia löytyy: ”kolmas maailma”, psyyken kolmitasoisuus (Freud), pyhä kolminaisuus (kristinusko). Nelikerrat lienevät hankalin kaikista, mutta joukossahan kekseliäisyys tiivistyy.

Lopuksi s. 40 on kalvo, joka keskittyy dualistiseen maailmankuvastukseen. Dualismeihin viitataan tässä ja oppikirjassa monin paikoin (ks. oppikirjassa etenkin s. 43 kaksiarvologiikasta). Niiden käsittely on hyödyllistä, koska dualistinen kategorisointi on tyypillisimpiä symbolisen järjestyksen rakentamistapoja. Sen kriitikot viittaavat siihen, miten dualismeihin liittyy usein myös arvohierarkia: toinen jaon osapuoli tulkitaan toista arvokkaammaksi. Jos dualismi on lisäksi jyrkästi vastakkainen, ajattelutavalla voi olla monia vahingollisia seurauksia. Kalvo liittyy lukuisiin kirjassa mainittaviin jaotteluihin, joten sen käyttö voi olla perusteltua riippumatta siitä, käsitelläänkö kurssille muuten ajatusta symbolisista järjestyksistä maailmankuvan rakentajina. Siitä voi myös siirtyä suoraan jäljempänä olevaan kalvoon sukupuolisuuteen liitettyistä dualismeista (s. 51).

## Todellisuuden perusluonne metafysiikassa

Metafysiikkaa on todennäköisesti käsitelty filosofian johdantokurssilla, jonka opiskelijoista monet ovat käyneet. Siksi sitä ei tuoda esiin oppikirjassa temaattisesti. Jos filosofian kurssi on tuoreessa muistissa tai aihe muuten tuttu, voidaan aikaisempia tietoja hyödyntää tuntikeskusteluissa.

Filosofian oppikirjat ja opettajan oppaat sisältävät runsaasti jäsentelyjä metafysisistä perusmalleista (esim. oppikirja *Filo – Opas aloittevalle filosofille* ja sen opettajan aineisto). Sivulla 41 on kalvopohja, johon on muistin virkistykseksi koottu muutamia peruskäsitteitä todellisuuskäsityksistä.

Todellisuuskäsitysten klassinen kiista liittyy aineellisen tai henkisen olevan ensisijaisuuteen. Se heijastuu moniin muihin perusjakoisiin, kuten tajunnan ja ruumiin sekä kulttuurin ja luonnon erotteluun. Dualistista mallia (esim. Descartes: *res extensa* 'aineellinen' ja *res cogitans* 'tietoinen' todellisuuden perusmuotoina) on

pidetty riittämättömänä, koska se ei selkeytä aineellisen ja henkisen keskinäistä yhteyttä.

Sivulla 42 on kalvo, jossa esitellään filosofi Karl Popperin tunnettua näkemystä todellisuuden tasojen emergenssistä. Popper pyrkii teoriallaan ratkaisemaan dualististen todellisuuskäsitysten ongelman. Popperin mukaan oleva voidaan jakaa 1) aineellisten prosessien ja kappaleiden maailmaan, 2) psyykkisten mielentilojen maailmaan ja 3) ihmisten kulttuuristen tuotosten maailmaan. Tasot eivät tietenkään ole erillisiä, puhe ”maailmoista” on vain kielikuva. Kullakin tasolla olevat ilmiöt vaikuttavat meihin ja toisiinsa eri tavoin, eli niillä on suhteellinen itsenäisyys, mutta perustava taso on kuitenkin materiaalinen taso (1). Näin malli tavallaan yhdistää edellisen kalvon tyypittelyn perusmuodot: materiaalisen (taso 1), solipsistisen (taso 2) sekä idealistisen (taso 3). Kalvossa on lainauksena myös Ilkka Niiniluodon näkemys emergentistä materialismista, joka on yksi vaikutusvaltaisimmista ontologisisista lähtökohdista nykytieteessä ja -filosofiassa. Sen esittelyä on Niiniluodon teoksessa *Maailma, minä ja kulttuuri*.

## *Perspektiivisyys: havainnon ja tietoisuuden rakenne?*

Mm. psykologiassa, kognitiotieteessä ja transsendentaalifilosofiassa tutkitaan, miten ihmisen tietoisuus rakentaa (konstituoii) havaintomme maailmasta.

Transsendentaalifilosofian klassikon **Immanuel Kantin** mukaan välitöntä tietoa todellisuudesta ei ole, vaan tieto on sidottu tietokykymme muotoihin:

- havainnon välttämättömät muodot: aika ja avaruus (tila)
- ymmärryksen kategoriat: mm. kausaliteettiperiaate (syy–seuraus-suhteet), aineen katoamattomuuden periaate ja määrän osoittimet (ykseys, moneus, kaikkisuus)
- järjen käsitteet ja ideat: mm. sielu/tajunta, jumala, maailma ja luonto ikuisina ideoina.

Jos ihminen ylipäättään tiedostaa, hän tiedostaa todellisuutta aina näiden kautta.

*Keksittekö vastaväitteitä? Entä lasten havaintomaailma? Ovatko kaikki järjen käsitteet todella ikuisia? Onko tietoa, joka ei vastaa aistihavaintojemme rakennetta?*

## *Perspektiivisyys: relativismiako?*

Jos katselemme maailmaa perspektiivisesti ”linssin läpi”, onko jokainen näkökulma maailmaan yhtä hyvä? Perusvastauksia:

**Relativismi tai subjektivismi:** näkökulmat ovat erilaisia ja toisiinsa vertautumattomia.

– Tieto on suhteellista. (Onko myös etiikka suhteellista?)

**Vitalismi:** emme tiedä, mikä näkökulma vastaa parhaiten todellisuutta, mutta niiden hyödyllisyyttä elämälle (vitaalisuutta) voidaan vertailla.

– Olipa tietoa tai ei, eettisesti paras näkökulma on se, joka vahvistaa elämää, elämänvoimaa ja elämänhalua.

**Pragmatismi:** emme tiedä, mikä vastaa parhaiten todellisuutta, mutta näkökulmien toiminnallista (pragmaattista) hyödyllisyyttä voidaan vertailla.

– Tietoa on se, mikä auttaa toimimaan tehokkaasti ja saavuttamaan tavoitteita.

**Realismi tai objektivismi:** näkökulmista toiset ovat toisia tarkempia ja niitä voidaan vertailla.

– Näkökulmien tarkkuudelle on kriteerinsä, tieto ei ole suhteellista. (Mitä kriteerit ovat? Esim. *tieteellinen realismi*: tiedeyhteisön tutkimus asettaa kriteerit. Miksi?)

## *Maailmankuvat ja kulttuurien tutkimus*

Eri kulttuurien maailmankuvia tutkitaan antropologiassa ja kulttuurintutkimuksessa.

Maailmankuva periytyy kulttuureissa mm. seuraavien välittäjien kautta:

- todellisuuden käsitteellistykset kielessä (käsitejärjestelmät)
- jaettu arkitieto (tavat ja käytännöt, sosiaaliset odotukset ja hallitsevat mielikuvat)
- symbolit (uskonnolliset, vallankäyttöön liittyvät) ja artefaktit (esineistö)
- rituaalit ja riitit
- myytit, legendat ja muut kertomukset
- tiede, taide, kirjallisuus, uskonto, media
- kasvatust.

Maailmankuvan välittäjät vaihtelevat kulttuurista ja perinteestä toiseen.

## *Maailmankuva symbolisena järjestyksenä*

Kulttuuri- ja uskontotieteilijöiden mukaan ihmisyhteisöille on tyypillistä nähdä maailma symbolisten järjestysten kautta. Ilmiöt ymmärretään asettamalla niille paikka kategorioissa.

Uskonnollisia kategorioita ovat olleet esimerkiksi

- pyhä – profaani
- yliluonnollinen – luonnollinen
- kuolematon – kuolevainen
- täydellinen – epätäydellinen.

Antropologi Mary Douglasin mukaan kaikki kulttuurit jakavat ilmiöitä kategorioihin, joista perustavin on ero järjestyksen ja epäjärjestyksen välillä, esim.

- järjestys – epäjärjestys
- puhtaus – lika
- sallittu – kielletty.

Puhtaudella ja lialla on myös moraalinen merkitys (puhdas = hyvää, likainen = pahaa).

*Miten jatkaisitte listaa esimerkeillä nykyculttuurin symbolisesta järjestyksestä? Symbolisen järjestyksen sisälle voi kuulua monia erilaisia kategorioita (myös kaksijakoista luokittelua mutkikkaampia). Keksikää esimerkkejä kategorisoinneista, joilla maailmaan luodaan järjestystä nykyculttuurissa.*

## *Maailman selittämisen muotoja*

Länsimaisessa filosofiassa ja metafysiikassa tyypillisiä tapoja jäsentää maailmaa ovat olleet esim.

A. **rakenteelliset selitykset**: ilmiöitä määritellään yksilöllisinä tai jaetaan kategorioihin, esim.

- 1) yksilölliset määritelmät (ilmiön ainutkertaisuus, olemus, identiteetti, stereotypiat)
- 2) dualismit / kaksinaisuudet / polariteetit (vastakkainasettelut)
  - esim.
- 3) kolminaisuudet, esim.
  - vallan kolmijako-oppi (Montesquieu)
  - kolmen maailman metafysiikka (Popper)
  - dialektiikka (Hegel, Marx)
  - esim.
- 4) nelikerrat, esim.
  - Aristoteleen oppi neljästä syystä
  - esim.

B. **ajalliset selitykset** vastauksena kysymykseen *Miten maailma muuttuu?*, esim.

- taantuminen (antiikin Kreikka)
- muuttumattomuus (kristillinen keskiaika)
- edistys (uusi aika, valistus, 1800-luvun edistysajattelu)

C. **tapahtumien ja ilmiöiden suhteita** etsivät selitykset, esim.

- kausaalisuhteet (Mikä jonkin aiheutti?)
  - Biljardipalloa liikutti biljardipallo, jota liikutti keppi, jota liikutti käsi, jota liikutti →
- päämääräselitykset, teleologisuus (Mihin jokin pyrkii?)
- ... Sadepisara pyrkii maahan, ihminen pyrkii rikastumaan.

## *Dualismit arvohierarkioina*

Ilmiöiden dualistinen luokittelu voi synnyttää normatiivisia (arvolatautuneita) kahtiajakoja:

- Erottelevat käsitteet nähdään poissulkevinä (ei toisensa sisällyttävinä): joko–tai-ajattelu.
- Erottelevat käsitteet nähdään vastakkaisina (ei toisiaan edellyttävinä).
- Korkeampi arvo liitetään toiseen käsitteeseen.

Tyypillisiä aatehistoriassa esiintyneitä dualismeja:

inhimillinen – ei-inhimillinen

kulttuuri – luonto

itse – toinen

me – toiset

järke – tunne

mies – nainen.

*Miten kritisoisitte dualistista ajattelutapaa?*

*Millaisia seurauksia sillä on?*



## *Eurooppalaisessa metafysiikassa vaikuttaneita todellisuuskäsitysten perusratkaisuja*

**Monismi:** todellisuus koostuu yhdestä perusaineksesta.

**Dualismi:** todellisuus koostuu kahdesta perusaineksesta.

**Pluralismi:** todellisuus koostuu useista eri perusaineksista.

**Idealismi:** perimmäinen todellisuus on henkinen, aineeton.

**Materialismi:** perimmäinen todellisuus on aineellinen.

**Solipsismi:** todellisuus on vain ihmisen tietoisuudessa.

**Fatalismi, predestinaatio:** tapahtuminen on ennalta määrättyä yliluonnollisesti (kohtalousko).

**Determinismi:** tapahtuminen on ennalta määrättyä kausaalisesti (syy–seuraus-suhteet).

**Indeterminismi:** tapahtuminen ei ole ennalta määrättyä.

## *Emergentti materialismi*

### **Karl Popper: Olevan tasot (yritys ratkaista aine–henki-dualismin ongelma)**

- 1) Fysikaaliset prosessit, kappaleet ja tilat (esim. alkuaineet, molekyylit, orgaaninen elämä)
  - 2) Tietoisuus ja mentaaliset tilat (ajattelu, muisti, myös esim. joidenkin eläinten tietoisuus)
  - 3) ”Ajatusten sisältöjen maailma” eli ihmisten tekemä ja ylläpitämä kulttuuri (merkitykset, kieli, teorat, arvot, taideteokset, perinteet, jne.)
- Kaikki aidosti olemassa suhteellisen itsenäisinä ja toisiinsa vaikuttavina.
  - Taso 1 on kuitenkin ensimmäinen ja perustavin, muut ovat emergoituneet eli kehittyneet siitä.
  - Taso 2 edellyttää tasoa 1 ollakseen olemassa ja vastaavasti taso 3 molempia muita.

### **Ilkka Niiniluoto:**

*”Oma näkökulmani kulttuurin ontologiaan [olemisen tapaan] edustaa emergenttiä materialismia. Sen mukaan ihmismieli ja kulttuuri ovat aineen maailmasta evoluution kautta kehittyneitä muodosteita, jotka ihmisten toiminnan ylläpitäminä ja uusintamina elävät suhteellisen itsenäistä elämää ja asettavat samalla ehtoja ja kehyyksiä uusien ihmisyksilöiden kasvulle ja kehitykselle. – –*

*Emergentin materialismin maailmankatsomuksellinen merkitys sisältyy nähdäkseeni siihen, että se tarjoaa filosofisen teorian kulttuurista ilman idealistis-uskonnollisia oletuksia. Silti se ei väitä, että konkreettiset ja abstraktit kulttuuriesineet olisivat pelkästään aineellisia kappaleita tai mielteitä jonkun yksilön tajunnassa. Ihmisten luomat maailma 3:n oliot ovat suhteellisen itsenäisiä, mutta silti ne täytyy ’tallentaa’ aineen maailmaan (esim. kirjoitetussa muodossa) tai ihmisten mieliin (esim. muisti ja suullinen perinne).”*

- Miten ymmärrätte Niiniluodon kuvauksen?
- Miten Popperin teoriaan suhteutettuna ovat olemassa esim. ihmisen keho, puu, sana, kirja, aikomus tai arvo?

## Kaikkeus, kosmos – aika, historia

Karkeasti ottaen käsitykset kaikkeuden (kosmoksen) synnystä ja ajallisesta kehityksestä voidaan jakaa kahteen: *alkumallin ideaan* ja *kehityksen ajatukseen*. (Näin tekevät Gerholm & Magnusson kirjassa *Ajatus, aate ja yhteiskunta*.) Ensimmäinen perustuu staattiseen käsitykseen, jälkimmäinen taas painottaa dynaamisuutta, muutosta.

Alkumallin periaatteen mukaan maailman (ja ihmisen) on alussa luonut jokin niitä ennen olemassa ollut ja niitä mahtavampi voima. Tämä voima on antanut aikojen alussa asioille, olioille ja ilmiöille niille tyyppillisen luonteen, joka on edelleen sama kuin tuolloin.

Kehityksen ajatuksessa oletetaan, että maailman (ja ihmisen) nykyinen tilanne on pitkän kehityksen tulos. Kehitys on kulkenut ilman mitään tietoisuutta suunnitelmalla, eikä sen takana tarvitse olla mitään korkeampaa mahtia. Maailman oliot ja ilmiöt ovat vähitellen kehittyneet sellaisiksi kuin ne nyt ovat, ja ne jatkavat edelleen muuttumistaan. Mallien vertailua auttaa oheinen kalvo (s. 39), jossa on lueteltu myös esimerkkejä perusoletusten mukaisista maailman malleista.

Oppilaita kannattaa johdattaa pohtimaan eri käsitysten merkitystä nykyisille ajattelutavoillemme. Pohdintaa voi synnyttää monella saralla ja tavalla. Mitä merkitsee eri suhteissa se, jos oletamme asioiden saaneen lopullisen muotonsa jo oletetun luomisen tai alkuperän kautta, tai jos päinvastoin oletamme kaiken olevan jatkuvan kehityksen ja muutoksen tilassa?

### Moraalikäsitykset

Onko maailma ja ihminen hyvä vai paha? Voidaanko hyvä ja paha sekä muut arvot tietää objektiivisesti? Kysymyksiin kehitysteoria ei pyri vastaamaan mitenkään, koska sen mukaan ihmistä tai maailmaa ei ole koskaan luotu tietynlaiseksi, eikä maailmaankaan ole luotu mitään alkuperäistä moraalijärjestystä. Maailma ja ihminen voivat kehittyä kohti hyvää tai paha, ilman oletusta, että niillä olisi jokin määrätty hyvä tai paha luonto tai olemus. Myös moraaliset käsitykset ja arvojärjestykset ovat tämän kehityksen tulosta. Alkumallin tapauksessa sen sijaan usein ajatellaan, että ihminen tai maailma on jo alun perin hyvä tai paha. Vähintäänkin on tapana ajatella, kuten kristillisessä etiikassa, että ihmiselle on määrätty alkuperäinen kyky erottaa hyvä ja paha, ja arvot voidaan objektiivisesti tietää. Tällöin arvotietoisuus eli moraalisuus olisi ihmisen alkuperäinen, olemuksellinen ominaisuus. Kehitysteoriassa sen sijaan katsotaan, ettei moraalisuutta ole ihmisellä luonnostaan tai alkuperäisesti, vaan että se on kehittynyt historiassa lajinkehityksen kuluessa ja että se kehittyy vähitellen kunkin lapsen yksilönkehityksessä.

### Ihmiskäsitykset

Onko ihmisellä olemusta? Alkumalliin tukeuduttaessa tehdään oletuksia ihmisen alkuperäisestä olemuksesta. Kehitysteoria sen sijaan lähtee siitä, että myös ihminen lajina ja luonnonoliona on muutoksen tilassa. Ihmisellä voi olla lajityypillisiä piirteitä, mutta nekin ovat historiallisen kehityksen tuotetta. Ihminen ei ole aina ollut tällainen, eikä ole syytä olettaa ihmisen tulevan ikuisesti olemaan samanlainen kuin nyt. Opiskelijoiden kantoja voi testata ja käsitysten eroja tutkia vaikka kysymyksiin: Voidaanko saavuttaa ikuinen rauha vai tuleeeko aina olemaan sotia? Onko ihminen ikuisesti lihansyöjä? Onko kilpailu ihmisen synnynnäinen piirre?

### Tulevaisuus- ja historiakäsitykset

Onko historiankulku staattinen vai dynaaminen? Usein pessimismia ja optimismia voimakkaammin ihmisiä jakavat staattisuuden tai dynaamisuuden oletukset. Toiset uskovat, että ”kaikki muuttuu”, toiset taas mieltävät tulevaisuuden paikkana, jossa kaikki on kuten nyt, vain pintapuolisesti hiukan toisin. Kreikkalaisessa filosofiassa tämä oli klassinen kiista. Herakleitos julisti kaiken muuttuvaisuutta: ”Samaan virtaan astumme, emmekä astu; me, emmekä me.” Todellisuus oli kuin virta, jossa vesi vaihtui jatkuvasti, eikä sama vesi palannut koskaan. Myös ihminen oli alituisessa muutoksessa, eri ihminen vuoden, kymmenen vuoden tai kuudenkymmenen vuoden iässä.

Parmenides väitti, että pohjimmiltaan kaikki on muuttumatonta, ikuista, vain pinnalliset havaintomme luovat harhan muutoksesta. Tätä peruseroa pohtivat lukuisat filosofit. Platon kallistui Parmenideen kannalle ajatellessaan, että korkeinta todellisuutta edustavat muuttumattomat, käsitteenomaiset ja ikuiset ideat, siinä missä aistimaailmamme näyttää muuttuvan. Antiikin materialistiset filosofit, kuten Demokritos, historioitsija Diodoros tai roomalainen Lucretius, sen sijaan ajattelivat, että kaikki todellisuus on materiaalistien kappaleiden liikettä, hiukkasten törmäilyä toisiinsa ja muutos on siksi todellista ja jatkuvaa. Menevä näin perustaviin metafysiisiin kysymyksiin, voi herättää luokassa keskustelua tulevaisuuskuveltamista vaikkapa yhteiskunnallisella tasolla: kuka odottaa näkevänsä elinaikanaan tyystin nykyisestä poikkeavan maailman (ja millainen se olisi) ja kuka taas uskoo, että pohjimmiltaan maailma on vielä 60 vuoden kuluttua nykyisen kaltainen?

Kaikkeutta koskevia teorioita voidaan lähestyä monin tavoin, vaikka Internet-tehtävällä: Etsikää netistä jokin versio maailman synnystä (uskonnollinen, myyttinen, tieteellinen – mikä tahansa). Kun tehtävästä keskustellaan ja pohditaan hankitun tiedon luotetta-

vuutta, pitää huomata, ettei tiedon lähteiltä voi edellyttää luotettavuutta siinä mielessä, että niistä löydetäisiin ”tosi tieto” maailman synnystä. Sen sijaan tiedon luotettavuuden arviointi voi koskea sitä, pitääkö todella paikkansa, että sivustossa esitetty teoria maailman synnystä on sen katsomuskunnan (tms.) näkemys, johon se sivulla yhdistetään. (Esim. väite, jonka mukaan juutalaisessa perinteessä uskottiin maailman syntyneen sotkan munasta on tietenkin virheellinen, mutta pienemmässä mittakaavassa vastaavia virheellisyksiä voi netin informaatiosta helpostikin löytyä. Tarkistaminen tapahtuu samoin kuin muunkin netti-informaation tarkistaminen.)

Jos puhe siirtyy historiankulusta ajanlaskun muotoihin, on hyvä muistuttaa senkin kulttuurisidonnaisuudesta. Kuvitelma, että kaikki kulttuuripiirit ja maailman maat laskevat vuotensa kristillisen messiaan arvioidun syntymän perusteella, on tietysti etnosentrinen. Länsimaista ajanlaskua kannattaa verrata hindulaiseen, buddhalaiseen, islamilaiseen tai muuhun vastaavaan siitä poikkeavaan laskutapaan. Miksi pitäisi olettaa, että oma vuosien laskumme olisi erityisen merkityksellinen? Tätä kannattaa hämmästellä juuri siksi, että länsimaisessa julkisuudessa (mediassa) ja arjessa hyvin harvoin kuulee kenenkään muistuttavan siitä, että ajanlaskuja on maapallolla käytössä useampia samanaikaisesti. Omituisuus tulee parhaiten esiin niissä maailmanlopun julistajissa, jotka unohtavat, että ajanlasku on pelkkä sosiaalinen sopimus: ei islamilaisessa, hindulaisessa tai buddhalaisessa perinteessä kukaan pelännyt kahden vuoden takaista vuodenvaihdetta, koska heille meidän millenniumimme vaihtumisella ei ollut mitään erityistä numeraalista merkitystä.

## Ihminen

Ihmiskäsityksiin pureudutaan jo elämänkatsomustiedon ensimmäisellä lukiokursilla, joten aihe voi olla entuudestaan tuttu ja sitä voi käyttää linkkinä aikaisempaan tietopohjaan. Tästä syystä myös oppikirjassa on useita tehtäviä, joissa ohjataan ihmiskuvien tai -käsitysten analysoimiseen. Jos aihetta on ykköskursilla käsitelty, ei sen temaattiseen käsittelyyn kannata käyttää paljoa aikaa, mutta tehtävissä se voi hyvin toimia. Lisäaineistoa aiheesta löytyy *Dialogi hyvästä elämästä* -oppikirjasta ja opettajan aineistosta.

Ihmiskäsitysten osalta voi opetuksessa pitää mukana vähintäänkin sivun 47 kalvoa, joka muistuttaa käsitysten historiallisesta moninaisuudesta. Kalvotiivistelmä ei tee tietenkään oikeutta käsitysten sisällölle, mutta saattaa jättää joitain olennaisia erotteluja mieleen. Toisessa kalvossa (s. 49) on Lauri Rauhalan tyyppittely ihmiskäsityksen painotuksista.

## Holistinen ihmiskäsitys

Humanistisella ihmiskäsityksellä tarkoitetaan hieman eri asioita puhujasta ja yhteydestä riippuen. Kirjassa mainitaan sekulaarihumanismi, joka on yksi nykyhumanismin muodoista. Perinteisen eurooppalaisen humanismin alku on antiikin Kreikassa ja ihmisen asemaa pohtineissa filosofeissa ja sofisteissa (esim. reetori Isokrates). Humanismin ydintä on ollut ihmisen osan pohtimisen lisäksi ihmisen arvokkuuden korostaminen. Nykyinen ihmisoikeusetiikka ja YK:n yleismaailmallinen ihmisoikeuksien julistus on myös jatkoa ihmisarvoa puolustaneelle humanistiselle perinteelle.

Humanistisista ihmiskäsityksistä ohessa esitellään lyhyesti kaksi: psykologiassa vaikuttava humanistinen tai holistinen ihmiskäsitys sekä naturalistisiin ja biologiaan nojautuva sekulaarihumanistinen ihmiskäsitys.

Suomalaisessa keskustelussa varsin tunnettu on filosofi Lauri Rauhalan humanistinen tai holistinen ihmiskäsitys, joka yhdistetään tavallisesti ihmistieteiden tieteenfilosofiaan (ks. s. 49). Rauhala korostaa ns. *ontologisen oletuksen* merkitystä: Jo asetettaessa ihminen tutkimuksen kohteeksi, on täytynyt tehdä joitain etukäteisoletuksia siitä, millainen ihminen on. Muutoin olisi mahdotonta edes tehdä tutkimuskysymyksiä. Näitä ennakkokäsityksiä Rauhala kutsuu ontologiseksi oletukseksi ja tarkoittaa sitä, että jokaisessa ihmistieteellisessä tutkimuksessa, jokaisella tutkijalla, on jonkinlainen ihmiskäsitys jo olemassa, vaikka tiedostamattomanakin. Rauhalan mukaan nämä käsitykset pitäisi pyrkiä aina tekemään tiedostetuiksi. Hyvä ihmistieteellinen tutkimus perustuu hänen mukaansa harkittuun ja julkilausuttuun ihmiskäsitykseen. Rauhalan oma ratkaisu tunnetaan humanistisena tai holistisena eli kokonaisvaltaisena ihmiskäsityksenä, ja sitä käytetään etenkin psykologiassa, minkä kautta puhe psyko-fyysis-sosiaalisesta ihmiskuvasta voi olla opiskelijoille tuttua. Sen kolmitasoinen rakenne on oheisessa kalvomateriaalissa (s. 49).

Yhteydessä ihmiskäsitysten tarkasteluun (vaikka juuri Rauhalan teorian kera) voidaan kokeilla seuraavaa tehtävää: Siirrytään osaksi tuntia koulun pihalle ja lähiseudun ympäristöön. Ryhdytään tarkkailemaan rakennettua ja suunniteltua ympäristöä. Kirjataan huomioita siitä, mitä ympäristön suunnittelu kertoo siitä, millainen ihminen on. Mitä voimme kaupunki- ja ympäristösuunnittelun tuloksista päätellä käänteisesti ihmisen olemispuolten ja ominaisuuksien suhteen? (Yleensä kysymys on toisinpäin asetettu: suunnittelijoita vaaditaan pohtimaan ihmisen ominaisuuksia ja ottamaan ne suunnittelussa huomioon.) Millainen on rakennetun ympäristön luoma kokonaiskuva ihmisestä? Millaisten ihmisten tarpeisiin ympäristöt ja rakennukset on suunniteltu?

## Sekulaarihumanistinen ihmiskäsitys

Oppikirjassa mainitaan sekulaarihumanismi elämänkatsomustiedolle tyypillisenä taustakatsomuksena (mm. s. 27 ja 107) ja naturalistinen etiikka esitellään lyhyesti (s. 108). On ehkä perusteltua liittää mukaan myös lyhyt tiivistelmä näiden ihmiskäsityksestä, jota koskevat kysymykset voivat nousta tunnilla esiin (ks. s. 50).

Jos todetaan eettisten päätelmien mahdollisuus naturalistisen tai biologisen ihmiskuvan perustalta, voi ehkä samalla todeta toisen naturalististen nykyeetikoiden (mm. Peter Singer) mainitseman seikan:

- jos ihminen on eläinlaji
- ja joiltain piirteiltään hyvin lähellä mm. muita nisäkkäitä
- ja jos ihmisen biologisista ominaisuuksista seuraa joitain eettisiä päätelmiä
- tällöin johdonmukaisesti samojen päätelmien pitäisi päteä myös joidenkin muiden eläinten suhteen!

Vaikka etiikan teoreetikot ovat nostaneet kysymyksen viime vuosikymmeninä voimakkaasti esiin, tämä on edelleen kohta, jossa sekulaarihumanismi ottaa tavallisesti etäisyyttä naturalistisesta etiikasta. On kuitenkin kyseenalaista, onko esimerkiksi tieteellisiä perusteita tämän etäisyyden ottamiseen. Pitäisikö myös sekulaarin humanismin, joka ei perustele ihmisen eettistä merkitystä jumalasuhteella tai sielulla, suhtautua vakavasti kysymyseen eläinten oikeuksista? Tästä saanee hyvinkin aikaan kiinnostavan debatin oppilaiden välillä.

## Sukupuoliroolit: nais- ja mieskuva

Useissa kirjan kohdissa (mm. kielen vallan, median ja koulutiedon kohdalla) kehoitetaan pohtimaan sukupuolirooleja koskevia käsityksiä. Kyseessä on eräs keskeisistä ihmiskäsityksiimme liittyvistä erotteluista eli kategorisoinneista, joilla maailmaan luodaan symbolista järjestystä. Aiheeseen voidaan siirtyä myös seuraavien tehtävien kautta. Tehtävien tai jonkin tehtävän jälkeen voidaan käsitellä sivulla 52 oleva kalvo biologisen ja sosiaalisen sukupuolen erottelusta.

1. Tutki ja selaa muiden kouluaineiden oppikirjoja. Kirjaa ylös huomioitasi siitä, miten miehet ja naiset niissä esitetään. Erottuuko kirjoista naisen ja miehen ”rooleja” (kotona, työelämässä, opinnoissa, sosiaalisissa suhteissa) vai esitetäänkö nainen ja mies neutraalisti ja samanlaisina? Jos heidät esitetään erilaisina, merkitse muistiin ne piirteet, joissa erilaisuus näkyy.

2. Kuvittele tilanne ja kirjaa huomioisi:

a) Luet kirjaa, jonka kertomuksessa on useita päähenkilöitä. Pohdi, mistä voit tietää, onko kertomuksessa esiintyvä henkilö mies vai nainen, jollei sitä kirjassa kerrota?

b) Tapaat uuden ihmisen. Mistä päättelet, onko tapamasi ihminen mies vai nainen?

Tehtävä voidaan tehdä myös pienryhmissä.

3. Millaisista asioista mielestäsi johtuu, että haluamme sijoittaa kaikki ihmiset jompaankumpaan sukupuoliluokkaan?

Pohdintaan voi ottaa mukaan esimerkin symbolisen järjestyksen kategoriat ylittävästä transseksuaalisuudesta ja sukupuolenvaihdosleikkauksesta. Ajatuksia herättävä on mm. aihetta käsittelevä Ilppo Pohjolan palkittu lyhytelokuva *P(l)ain Truth*.

Sukupuolirooleja pohdittaessa voidaan jatkaa esimerkiksi valtasuhteisiin ja kulttuurisiin representatioihin (esityksiin) miesten ja naisten asemasta Suomessa. Mainonta ja viihde toimivat esimerkkeinä. On sanottu, että suurimmassa osassa kuvia islamilaisesta naisesta hän on hunnun peitossa silmiä lukuun ottamatta, mutta suurimmassa osassa kuvia länsimaisesta naisesta tämä on muuten alasti, mutta silmät peitettyinä. Mitä tällä kärjistyksellä on mahdettu tarkoittaa? Onko kärjistyksessä perää?

Monissa eurooppalaisen maailmankuvan symbolisissa järjestyksissä mieheys ja naiseus on asetettu muiden dualististen jakojen joukkoon. Näissä jaoissa nainen yhteiskunnallisesti alempiarvoisena on ollut myös symbolisesti vähempiarvoinen. Ensimmäinen kalvo (s. 51) nimeää tällaisia filosofian historiassa esitettyjä dualismeja, joihin sukupuolet on yhdistetty. (Ne ovat Genevieve Lloydin teoksesta *Miehinen järki. ”Mies” ja ”nainen” länsimaisessa filosofiassa.*) Luetteloiden kautta voi herättää keskustelua nykyisistä sukupuolistereotyypioista.

Kalvopohjan lisäksi sivulla 53 on tekstiote haastattelusta, jossa nuorille suunnattuja seksuaalivalistusoppaita tutkinut tutkija Katja Yesilova vertailee niiden tuottamia eroja tyttöjen ja poikien välille. Ote sopii keskustelun virikemateriaaliksi, jos edellä esitettyjä tehtäviä ei ryhdytä tekemään. Siitä kirpoaa keskustelua vaikkapa sen suhteen, miksi tytöt kasvavat tunnollisiksi ja pojat huolettomiksi. Vai onko tämäkin vain stereotypia?

## *Kaikkeuden synty ja kehitys: alkumalli vs. kehitysajatus*

### **Alkumalli**

Maailman (ja ihmisen) on alussa luonut jokin niitä ennen olemassa ollut voima. Voima on antanut alussa asioille, olioille ja ilmiöille ominaisen luonteen (olemuksen).

Alkumallin ideaan ovat perustuneet lähes kaikki vanhimmista kosmologisista käsityksistä ja luomismyyteistä, mukaan lukien lähes kaikkien uskontojen kosmologiat, esim.

- kreikkalaisen mytologian luomiskertomukset
- kristillinen luomiskertomus
- Kalevalan luomiskertomus.

### **Kehityksen ajatus**

Maailman (ja ihmisen) nykyinen tilanne on pitkän kehityksen tulos. Kehitys on kulkenut ilman mitään tietoista suunnitelmaa. Oliot ja ilmiöt ovat vähitellen kehittyneet, ja ne jatkavat edelleen muuttumistaan (ei pysyvää olemusta).

Kehitysteorioita ovat yleensä materialistiset maailmanselitykset, ja niitä seuraten myös nykyinen luonnontieteellinen kosmologia, esim.

- antiikin filosofinen materialismi
- evoluutioteoria
- alkuräjähdysteoria.

## *Ihmiskäsitys*

= ihmistä koskevien uskomusten, tietojen ja arvostusten järjestelmä

Historiallisesti vaikutusvaltaisia eurooppalaisia ihmiskäsityksiä ovat

- **humanistinen ihmiskäsitys:** ihminen järjellisenä ja kulttuurisena olentona
- **kristillinen ihmiskäsitys:** ihminen sielullisena olentona ja Jumalan kuvana
- **marxilainen ihmiskäsitys:** ihminen yhteiskunnallisena olentona
- **biologinen ihmiskäsitys:** ihminen osana elollista luontoa ja evoluutio tuloksena
- **psykodynaaminen (ja -analyttinen) ihmiskäsitys:** ihminen viettienergioiden ja tiedostamattoman ohjaamana olentona
- **eksistentiaalinen ihmiskäsitys:** ihminen radikaalisti vapaana ja yksilöllisenä olentona.

Ihmiskäsitys voi usein olla myös näiden yhdistelmä. Lisäksi puhutaan esim. eri aikakausien ihmiskäsityksistä ja muiden kulttuurien tai uskontojen ihmiskäsityksistä.

## *Mikä ihmistä ohjaa?*

Ihmiskäsityksiä voi jakaa esim. sen perusteella, mitä ne pitävät ihmisen toiminnan tärkeimpänä ohjaajana:

- ”ylhäältä alas” selittäviin → henkisyiden, psyykkisyiden tai sielullisuuden vaikutus
- ”alhaalta ylös” selittäviin → biologian, orgaanisuuden ja evoluution vaikutus
- ”horisontaalisesti” selittäviin → sosiaalisen todellisuuden ja ympäristötekijöiden vaikutus.



# *Humanistinen tai holistinen ihmiskäsitys*

(Lauri Rauhala)

## **Ihmisen kolme olemuspuolta:**

- 1) Kehollisuus
  - Olemassaolo orgaanisena tapahtumisena
- 2) Situationaalisuus
  - Elämäntilanteisuus, olemassaolo suhteina ympäristöön (sekä fyysisesti että sosiaalisesti)
- 3) Tajunnallisuus
  - Tiedostaminen, olemassaolo kokemisen erilaisina laatuina
  - Tajunnasta voidaan erottaa vielä henkinen ulottuvuus, joka tarkoittaa ihmisen itsetietoisuutta: ihminen ei vain ole tietoinen, vaan kykenee myös tietoisesti tarkastelemaan tiedostamistaan.

Olemuspuolet edellyttävät toisiaan, eivät ole erotettavissa (holismi eli kokonaisvaltaisuus). Kaikki vaikuttaa kaikkeen.

## *Sekulaarihumanistinen ja luonnontieteellinen ihmiskuva*

- 1) Ihminen on luonnon osa.
  - Ihmiseen pätevät luonnon lait, ihminen koostuu samoista aineista muun luonnon kanssa.
  
- 2) Kaikki tajunnalliset oliot ovat biologisia olentoja.
  - Psykkistä toimintaa ei ole erillään aineesta, ajattelu edellyttää kehittyntä aivorakennetta.
  
- 3) Ihmisen synty ja kehittyminen on seurausta luonnon yleisistä periaatteista ja satunnaisuuksista.
  - Ihminen muiden lajien tapaan on kehittynyt evoluutiossa.
  
- 4) Ihmisyksilö on organismi, jolla on muiden tapaan alkunsa ja loppunsa.
  - Ihmisen kuolema on vääjäämätön ja luonnollinen prosessi.
  
- 5) Ihminen on rakenteeltaan ja toiminnoiltaan yksi eläinlaji.
  - Ihmisen erityispiirteitä ovat mm. kädellisyys, välineiden käyttö sekä erinomainen oppimis- ja kommunikaatiokyky. Ihmisen luonnollisuudesta voidaan kuitenkin tehdä joitain eettisiä päätelmiä (ks. *Dialogi tiedosta ja maailmankuvista* s. 108).

## *Sukupuolten dualismi eurooppalaisissa symbolisissa järjestyksissä*

Antiikin pythagoralaiset filosofit pitivät maailmaa seuraavien vastakohtien sekoituksena:

rajattu – rajaton  
 pariton – parillinen  
 yksi – monta  
 oikea – vasen  
 mies – nainen  
 lepo – liike  
 suora – kaareva  
 valoisa – pimeä  
 hyvä – paha  
 neliö – soikio.

*Miten ymmärrätte luettelon? Onko siinä jotain yllättävää?*

Myöhemmässä filosofiassa on esiintynyt myös seuraavia jakoja yhteydessä sukupuoliin:

mies – nainen  
 muoto – aines  
 järki – tunne  
 äly – aistit  
 kulttuuri – luonto.

*Mitä mieltä olette jaoista? Vieläkö dualismi ja nämä stereotypiat vaikuttavat ajatteluamme?*

## *Biologinen ja sosiaalinen sukupuoli*

Yhteiskunnan ja kulttuurin tutkimuksessa on voimakkaasti kyseenalaistettu ihmisten biologiaan perustuva yhteiskunnallinen sukupuoliluokittelu.

Pyrkimys ei ole kiistää biologista eroa, mutta on osoitettu kyseenalaiseksi, voiko siitä tehdä yksilöiden yhteiskunnallista roolia, asemaa tai ilmiä koskevia päätelmiä.

### **Sex – biologinen sukupuoli**

- Biologiset sukupuolitunnusmerkit
- Lisääntymisbiologia
- Ei määrää sitä, millainen yksilö sosiaalisesti on.

### **Gender – sosiaalinen sukupuoli**

- Naisiksi ja miehiksi ei synnytä vaan kasvetaan.
- Kuka tai mikä määrittelee sen, millaisena sukupuolet yhteiskunnassa havaitaan?
  - Yksilöt itse ja vapaasti?
  - Yhteiskunnan instituutiot (kuten tiede, taide, koulu, media)?
  - Kielenkäyttö?
  - Sosiaaliset normit ja odotukset?

Sex/gender-jakoa tutkitaan mm. feministisessä ja naistutkimuksessa.

Tavoitteina on

- tasa-arvon lisääminen
- antaa yksilöille lisää valtaa vaikuttaa sukupuolensa sosiaaliseen havaitsemiseen
- jäykistyneiden stereotyyppien ja roolien murtaminen.

## Erilaista seksivalistusta tytöille ja pojille

”Nainen määrittyy oppaissa hauraana ja haavoittuvana niin ruumiiltaan kuin mieleltään. Naiseksi kasvamiseen kuuluu lukemattomia oireita, vaivoja ja riskejä, joita on osattava ennakoida ja kontrolloida.”

”Tyttöjä ohjataan jatkuvaan itse-tarkkailuun. Heidän on myös osattava kysyä itseltään, joko ovat valmiita yhdyntään. Vaikeisiin kysymyksiin vastaukset löytyvät omasta sisimmästä.”

”Sen sijaan oppaiden mieskuva yllätti todella. Valistuksen kohteena oleva poika ei ole kyvykäs pohdintaan ja tunnustelemaan seksuaalisuuttaan. Toisin kuin tytöllä pojan seksuaalisuudella ei ole mitään tekemistä oman yksilöllisyyden ja elämäkokemuksen, minuuden tai persoonallisuuden eheyden kanssa.

Miehen halu vyöryy omalakisesti, suoraviivaisesti ja pitelemättömästi kuin voima koneesta. Se on oppaiden käsityksen mukaan sisäänrakennettu ominaisuus miehessä.”

”Homoseksuaalisuutta ei oppaissa tuomita, mutta sitä pidetään harvinaisena. Mikäli nuori tunnistaa itsessään homoseksuaalisia piirteitä, häntä kehoitetaan etsimään keskusteluapua asiantuntijalta. Homoja ja lesboja koskeva tieto on niputettu oppaissa usein samaan kappaleeseen sukupuolitautilien ja teiniraskauksien kanssa.”

”Ongelmallisinta oppaissa on minusta se, etteivät ne kysy ollenkaan sukupuolikäsityksensä perään. Poikien ja tyttöjen seksuaalisuus nähdään jyrkästi erilaisena. Erilaisuuden katsotaan olevan myötä-

syntyistä, olemuksellista, eikä juurikaan kulttuuristen asenteiden ja kasvatuksen muokkaamaa.”

”Oppaissa toistetaan hyvin perinteistä ja lukkoon lyötyä käsitystä miehestä ja naisesta. Käsitys siitä, mikä on naisen ja miehen todellinen ja perimmäinen olemus, on ollut kuitenkin historiallisesti vaihteleva, se on alituisessa muutoksessa. Niinpä naiselle ominaisiksi mielletty, niin kulttuuriset kuin synnynnäisetkin sukupuolen piirteet, käsitetään eri aikakausina ja eri maissa eri tavalla. Oppaiden tekijöiden olisi hyvä pitää tämä mielessä.”

(Otteita seksuaalivalistusoppaita tutkineen tutkija Katja Yesilovan haastattelusta, Kotiliesi 18/02)

# Yhteiskunta, maailma

Koska elämäkatsomustiedon kolmoskurssin pääteemana on yhteisöllisyys, ei tässä käsitellä erillisenä yhteiskuntakäsityksiämme, vaikka nekin kuuluvat maailmankuvaan. Yhteiskunnallisiin käsityksiin voi kuitenkin laskea valtaa koskevat pohdinnat. Samoin yksilöiden ja kulttuurien väliset suhteet (esim. sukupuoliroolit, suhtautuminen maahanmuuttajiin, eri valtioiden ja alueiden globaalit suhteet) ovat kaikki yhteiskunnallisia aiheita.

## Maantieteellinen maailmankuva

Eräänä erityisteemana oppikirjassa puhutaan useaan otteeseen maailmankartasta ja verrataan sitä maailmankuvaan. Oppikirjassa annetaan myös karttaan liittyviä tehtäviä. Näiden avulla on paitsi tarkoitus osoittaa tiedon arvolutautuneisuutta myös arvioida itse-kriittisesti niitä mielikuvia, joita aivan konkreettinen karttapallo tai karttalehti meille tuottaa maailman alueiden ja kulttuurien välisistä suhteista. Tehtäviin voi edetä myös seuraavasti.

Pohditaan maailmankarttaa.

- Ota eteesi suurehko paperi (esim. A3) ja piirrä ULKOMUISTISTA maailman kartta. (Älä katso etukäteen karttoja tai karttakirjoja, vaan piirrä siten kuin muistat. Tämä on tärkeää tehtävän kannalta. Karttoja ei kerätä pois, eikä tarkkuudesta saa mitään pisteitä.)
- Mieti ja kirjaa, oliko piirtäminen helppoa vai vaikeaa. Jos se oli vaikeaa, kerro, millä tavoin ja mistä syystä tehtävä oli vaikea.
- Kirjoita lyhyesti, mitä ajattelit ryhtyessäsi piirtämään karttaa. Miten aloitit, miksi valitsit sen tavan aloittaa ja piirtää, jonka valitsit? Millaisella taktiikalla pyrit etenemään, millaisia ajatuksellisia apuvälineitä käytit piirtäessäsi?

Tehtävä voidaan tehdä myös pienryhmissä, jolloin ryhmittäin pohditaan ensin piirtämisen vaikeuksia ja taktiikoita. Tämän jälkeen kysymyksiä ja tuotoksia mietitään yhteisesti. Miksi kukin aloitti piirtämisen siitä kohdasta, josta aloitti? (Yleensä tässäkin pätee maailmankuvalle tyypillinen jäsenyys: ensin tutumat, sitten vieraammat alueet.) Miksi sijoitti tietyn kohdan kartassa keskiöön? Mistä malli oli omaksuttu?

Käsittelyä voidaan jatkaa vertailemalla eri kartta-projektioita toisiinsa. Karttaprojektioilla tarkoitetaan sitä mallia, jonka mukaisesti pallon (tai ellipsin) pinta (eli maapallo, karttapallo) muunnetaan tasopinnalla esitettäväksi, kuten karttoja ja karttakirjoja tuotettaessa on tehtävä. Kuten maantieteestä oppilaat todennäköisesti muistavat, osa projektioista säilyttää pinnan paikkojen väliset etäisyydet oikein, osa maantieteelli-

set suunnat ja mantereiden muodot ja osa taas maantieteellisten alueiden koon. Mercatorin projektiio, jota usein vieläkin näkee käytettävän, liioittelee suuresti pohjoisen pallonpuoliskon mantereiden kokoa.

Vanhojen karttojen tarkastelu kertoo muutenkin paljon maailmankuvan historiallisesta muutoksesta. Opettaja voi tuoda tarkasteltavaksi karttoja, karttakirjoja tai diakuvia kartoista. Huomataan, että esimerkiksi antiikin aikaan tunnetun maailman piiri oli hyvin pieni, sen keskiössä olivat kartanpiirtäjät itse: Välimeri oli tarkasti kuvattu ja mitä kauemmas siitä etäännyttiin, sitä epätarkemmaksi kuvaus muuttui. Maan pallonmuotoisuudesta ei myöskään vielä ollut tietoa. Keski-ikäisiä karttoja elävöittivät kristilliset symbolit ja kristinuskon historian kuvasto. Löytöretkien myötä tunnettujen alueiden reunamille alkoi ilmestyä alkuaikaisia ja lähetyssaarnaajat kuvattiin työtään tekemään ”pakanoiden” keskuuteen. Uusi aika löytöretkineen pyyhki myös lopullisesti käsityksen maan litteydestä: projektiot tulivat tarpeellisiksi. Erityisen suosituksi projektioksi nousi Gerardus Mercatorin vuonna 1560 kehittämä projektiio, joka oikaistessaan pituuspiirit suoriksi viivoiksi oli paitsi kompassin käytön kannalta kätevä myös liioitteli Euroopan kokoa esimerkiksi Afrikkaan nähden. Voidaan pohtia, miksi Mercatorin projektiio on edelleen ehkä kaikkein yleisin tällä käytetyistä projektiomalleista, siitä huolimatta, ettei kukaan enää tarvitse sen apua kompassisuunnistukseen ja vaikka se vääristelee maailman karttaa enemmän kuin muut tavalliset projektiot.

Koska karttojen vertailu tuottaa mielikuvan tiedon jatkuvasta etenemisestä kohti tarkempaa maailmankuvaa, voidaan lopussa kääntää asia vielä nurin, kuten oppikirjassa s. 145 kehoitetaan. Jos projektioksi valitaan mannerten koot säilyttävä Petersin projektiio ja se käännetään ”ylösalaisin” asettaen keskiöön vaikkapa Brasilia, näyttää maailma hämmästyttävän vieraalta – vieraalta jopa käsitteellisesti, vieraannuttavassa mielessä. Karttoja kääntelemällä voi osoittaa, ettei mikään maailmankartan (tieteellinenkään) esitystapa ole täysin neutraali ja objektiivinen, koska kaikkeen kuvamiseen sisältyy valintoja, jotka käsitetään usein arvovallintoina.

Toiselle piirrostehtävälle on sivulla 58 pohjakartta. Kartassa on yksinomaan Suomen ääriiviat. Tehtävänä on sijoitella kartalle joukko eurooppalaisten valtioiden pääkaupunkeja: Amsterdam, Ateena, Belgrad, Berliini, Bryssel, Budapest, Bukarest, Dublin, Helsinki, Kööpenhamina, Lontoo, Madrid, Oslo, Pariisi, Praha, Rooma, Sofia, Tallinna, Tukholma, Varsova, Wien. Moni varmaankin hahmottelee Euroopan ääriivioja piirtämisen avuksi. Yleensä mittakaava menee suuntaan tai toiseen metsään: joko Suomi kuvitellaan kokoaan selvästi suuremmaksi tai sitten selvästi pienemmäksi. Voidaan pohtia, mistä tämä kertoo. Tehtä-

vän on kuitenkin tarkoitus havainnollistaa etenkin sitä, miten kulttuuriset ja poliittiset käsitteet jäsentävät myös maantieteellistä hahmottamistamme: todennäköisesti ns. entiset Itä-Euroopan pääkaupungit piirretään liioitellun kauas itään ja ”läntiset” länteen. Kulttuuriset jäsenyydet voivat hallita myös maantieteellisen informaation käsittelyä (sosiaalinen konstruktivisuus). Monet poliittisen ”idän” maista ovatkin itse asiassa maantieteellistä Keski-Eurooppaa. Praha on Wieniä lännemmässä, Budapest, Belgrad ja Varsova (Puolan itäosassa) ovat lähes yhtä lännessä Tukholman kanssa ja huomattavasti Helsinkiä lännemmässä. Ateena, Sofia ja Helsinki ovat melko lähellä samaa pituuspiiriä. Tehtävän purku edellyttää, että opettaja tuo mukanaan pituuspiirien mukaan jaetun Euroopan kartan (seinäkartan tai kalvokuvan), joka asettelultaan edes jokseenkin vastaa oheisen tehtävän piirrospohjaa.

Kolmannen mahdollisen tehtävän voi kehittää aiheena länsimainen Afrikka-, Intia- tai Kiina-kuva.

Valitse jokin Afrikkaa, Intiaa tai Kiinaa käsittelevä uutinen tai artikkeli sanomalehdestä tai aikakauslehdestä tai pätkä romaanista. (Myös muut kulttuurituotteet käyvät, esim. sarjakuva). Liitä valitsemasi tekstileike oppimispäiväkirjaasi. Pohdi oppimispäiväkirjassa seuraavia kysymyksiä:

- Millaiseksi paikka ja siellä asuvat tekstissä esitetään?
- Kuka on jutun kirjoittaja? Millaisilta vaikuttavat kirjoittajan asenteet?
- Kenen maailmankuva jutussa on mielestäsi edustetuna?
- Mistä luulet omien kyseistä aluetta koskevien mielikuviesi syntyneen?

Kerättyjä artikkeleita tai tekstejä havaintoineen vertaillaan tunnilla (ks. myös sivu 30). Tehtävän tarkoituksena on pohtia sitä, millaisina ”toiset” mantereet esitetään (representoidaan) suomalaisessa tai länsimaaisessa kulttuurissa (ja erityisesti mediassa).

## Me ja muut

Yksilöiden identifioituminen ryhmiin, ryhmien sisäinen dynamiikka ja ryhmien väliset suhteet ovat sosiaalipsykologisen tutkimuksen kohteita. Myös muita kursilla käsiteltäviä asioita on kartoitettu sosiaalipsykologian tutkimuksen: tällaisia ovat esimerkiksi sosiaalistuminen katsomuksiin ja normeihin, kasvatus, vertaisryhmän vaikutus, arkitieto ja sosiaalinen tieto (sosiaalista todellisuutta ja toisia ihmisiä koskevat uskomukset), vallankäyttö, viestintä jne. Vaikka kyseessä ei tietenkään ole sosiaalipsykologian kurssi, oppikirjaa on kirjoitettu myös sosiaalipsykologiseen tietoon tukeutuen. Niinpä hyödyllistä taustamateriaalia opettajalla voi tarjota myös mikä tahansa sosiaalipsykologian joh-

dantokirja tai lukion kurssikirja. (Ks. myös [www.uta.fi/tyt/avoin/verkko-opinnot/sosiaalipsykologia/](http://www.uta.fi/tyt/avoin/verkko-opinnot/sosiaalipsykologia/))

Yksi sosiaalipsykologian tutkimuskohde on yksilöiden taipumus kiinnittyä ryhmiin ja etsiä siten turvallisuuden tunnetta, antaa elämälle merkityksellisyyttä ja rakentaa identiteettiään. Ryhmiin liittymällä omaksumme maailman hahmottamisen malleja (vrt. esim. nuorisokulttuureja keskenään). Peruskysymys on tietysti, päädyimmeko ensin tiettyihin aatteisiin ja ajattelutapoihin, ja niiden kautta vastaaviin ryhmiin, vai toisinpäin. Käytännössä tapahtuu yksilöstä riippuen kumpaan, kuten opiskelijat huomannevat, jos kysymyksen antaa pohdittavaksi. Pohdinnassa voi käyttää vaikka seuraavia kysymyksiä:

1. Mainitkaa ryhmiä (esim. nuorisokulttuureista), joilla on vastakkainen tapa hahmottaa maailmaa.
2. Mistä johtuu, että haluamme kuulua ryhmiin?
3. Valitsemme ryhmän maailmankuvamme perusteella vai muuttuuko maailmankuvamme riippuen siitä, mihin ryhmään päädyimme?
4. Mieltikää ja listatkaa, mitkä ovat luokkia tai ryhmiä, joihin itse haluatte identifioitua. Miksi juuri niihin?
5. Mitä eroja löydätte sen suhteen, kenellä on mahdollisuus valita itse, mihin ryhmään identifioituu, ja kenet taas leimataan ulkopuolelta johonkin ryhmään kuuluvaksi?

Tunnilla voi viitata siihen, miten tässäkin voidaan nähdä edellä mainittu mekanismi maailman havaitsemisessa: dualistiset jaot, joita tehdään oman itsen ja toisen ja oman ryhmän ja muiden ryhmien välillä.

Eräs arakisessa maailmankuvassamme ja arkipuheessamme sitkeästi elävä me vs. muut -jäsenys on, että maailma on luonnostaan jakaantunut kansakuntiin ja valtioihin. Kansakunta ja valtio ovat käsitteellisiä jäsenyksiä, jotka ovat syntyneet tiettyssä historian vaiheessa – ja melko hiljattain historian mittaan suhteutettuna. Jossakin vaiheessa kurssia voi nousta esiin kysymys tyypillisestä suomalaisuudesta, suomalaisesta maailmankuvasta tai suomalaisesta kulttuurista. Tehtäväksi voidaan ottaa sen mahdollisimman tarkka määrittäminen siten, että pyritään välttämään määrittelyssä tai piirteiden luettelossa mitään vaikutteita, joiden voisi katsoa tulleen jostakin ”muualta” ja olevan näin epäsuomalaisia. Melko nopeasti voi huomata, miten vaikeaa tällainen määrittely on. Käsitteilyä voi jatkaa oheista sivun 60 lyhyttä historiikkia ja kulttuuristen vaikutteiden listausta tarkastelemalla.

## Luonto ja kulttuuri

Ehkä enemmänkin kuin aineen ja hengen välinen kiista on maailmankuvaamme vaikuttanut luonnon ja

kulttuurin dualismi. Näillä on läheinen keskinäinen yhteys, ja ne liittyvät edelleen dualistisiin ihmiskäsityksiin, joissa ruumis ja tajunta piirretään erilleen. Ohessa (s. 61) on dualismin piirteitä kerrattuna. On tärkeää painottaa, että luonto–kulttuuri–dualismi on sitkeä ajattelutapa, jolla voi olla haitallisiakin vaikutuksia, esimerkiksi yrittäessämme miettiä ympäristöongelmia ja niiden ratkaisua.

Luonto on ollut tapana nähdä ihmisestä riippumattomaksi ”vastukseksi”, jota ihmisen pitää (kulttuurinsa keinoin, työllään jne.) työstää saadakseen elinolonsa inhimilliseksi. Toisaalta luontoa on pidetty kaiken olemisen yleisenä ”puitteena”, jonka armoilla ihminen viime kädessä on. Kummassakaan tapauksessa ei ajatella, että luonto olisi myös ”ihmisessä” tai että ihminen voisi ratkaisevasti muuttaa luonnonympäristöjen toimintaa. Molempiin ajatuksiin voi liittyä ihmisen ja luonnon erillisyyden korostaminen: ihminen on toimiva subjekti joka työstää hengenpitimikseen passiivista objektia eli luontoa. Viimeistään ympäristöongelmien esiintulo on muuttanut kuvaa: ihminen näyttääkin vaikuttavan luonnonympäristöihin voimakkaammin kuin kuviteltiin ja muuttavan ekologisia prosesseja; luonto puolestaan heijastaa takaisin ongelmia ihmiseen ja ihmisen kehoon (”ihmisen luontoon”). Välillä onkin vuorovaikutus, eikä luonto ole ihmisestä erillinen toimintaympäristö.

Erillisyyttä korostava ja vuorovaikutteinen malli liittyvät myös oppikirjassa esiteltyihin rationaalisuuden muotoihin (s. 60–63). Välineelliselle, tavoitertionaalille ajattelulle on ollut tyyppillistä luonnon näkeminen objektina jota tarkastellaan ja työstetään. Arvorationaalisuuteen liittyi historiallisesti ihmisen ja hänen ympäristönsä vuorovaikutteisuuden korostaminen ja tästä seuraavat merkittävät arvokysymykset. Ajattelutapojen erilaisuuteen viittaavat nykyään monet ympäristöfilosofit ja ympäristöetiikan edistäjät.

## Katsomushistorian aikakaudet

Oppikirjassa ei erillisenä käsitellä aate- tai katsomushistoriallisesti sitä, miten eurooppalainen maailmankuva ja -katsomus ovat historian varrella vaihdelleet. Koska historiallisissa tietotivistelmissä tieteen, koulun ja taiteen kohdalla kuitenkin käytetään Euroopan historian periodisointia, voi olla perusteltua niiden yhteydessä tai sopivassa vaiheessa ennen niitä palauttaa mieleen aikakausien ominaispiirteitä.

Suomenkielisiä aatehistoriallisia yleisesityksiä tarkastelun tueksi löytyy runsaasti. Laaja ja perusteellinen on esimerkiksi Gerholmin ja Magnussonin *Ajatus, aate ja yhteiskunta*. Stephen Toulminin *Kosmopolis* on mukaansatempaava kuvaus uuden ajan eurooppalaisen maailmankuvan muotoutumisesta. Oiva Ketosen

teoksessa *Eurooppalaisen ihmisen maailmankuva* esitellään neljä klassista ja seitsemän modernia eurooppalaista katsomusten ”perusmallia”. Enemmän osan aikaa eurooppalaisten aatteiden ja tieteiden kehitys on kulkenut filosofian huomassa tai ainakin sen läheisyydessä, joten kaikki filosofian historiat ja filosofian perusoppikirjat ovat myös hyviä lähteitä.

Tässä esittelen ensin filosofi G. H. von Wrightin kuvauksen kolmesta historiallisesta epookista ja sen jälkeen toisen, kuvallisiin metaforiin perustuvan periodisoinnin (s. 62 ja 63).

von Wright piirtää tunnetussa esseessään *Humanismi elämänasenteena* (samannimisessä kirjassa) humanismin historiallisen ”aikaperspektiivin kolmen koordinaatin puitteisiin”. Koordinaatit ovat *luonto, ihminen ja yliluonnollinen*. von Wrightin typologia keskittyy tarkastelemaan sitä, millaisiin suhteisiin ihminen, luonto ja yliluonnollinen (henget, jumalat tai Jumala) asettuivat keskenään eurooppalaisen ihmisen maailmankuvassa. Typologia on kärjistetty, kuten von Wright toteaa, mutta sen tarkoitus on olla heuristinen, oivallukseen johdettava, eikä tarkka historiallinen kuvaus. Tästä syystä en ole liittänyt periodisointiin (eikä myöskään von Wright liitä) vuosilukuja. Oppilaita voi pyytää käsitteilyn yhteydessä palauttamaan mieleensä, miten antiikki, keskiaika sekä renessanssi ja uusi aika ajallisesti sijoittuvat.

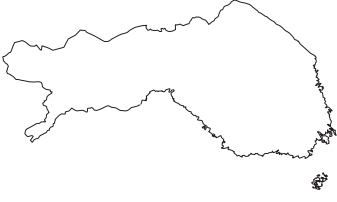
von Wrightin tiivistelmässä luonto on ajallisesti ensin kaikkein ylinnä, sitten monoteistinen Jumala ottaa sen paikan ja lopuksi päädytään tilanteeseen, jossa Jumalan asema vähitellen heikkenee ja ihminen yhdessä luonnon kanssa tulevat uudelleen etualalle. Toisin kuin antiikissa, nyt luontoa ei kuitenkaan enää pidetä esikuvana, ”kuvitelma luonnosta ihanteena väistyy ja tilalle tulee ajatus, että ihminen on luonnon herä”. Uusi aika on ihmisen ”faustista” unelmaa vapautumisesta: ”yhteiskunnasta, jossa ihminen elää vapaana pakosta, johon hänet aikaisemmin olivat alistaneet vihamieliset luonnonvoimat ja yliluonnolliset mahdit.” Vapautumisen välineenä on etenkin tiede ja sen antama valta muokata ja kontrolloida luontoa.

von Wright ei tarkastele esseessään erikseen ns. postmodernin aikakauden maailmankuvaa. Hänen kirjoitustaan kuitenkin motivoivat ne ongelmat, joihin kuvattu muutos on ihmiskunnan johtanut: ekologinen tuho, elämän merkityksettömyys ja moraalisten mittapuiden puuttuminen. Kun luonto tai jumala eivät enää aseta ihmistä johonkin määrättyyn paikkaan kosmoksen järjestyksessä, ihminen joutuu etsimään paikkaansa itse ja samalla asettamaan luonnon ja jumalan oman arviointinsa kohteeksi. Onko vastuu liian suuri? Pitkään eurooppalainen ihminen luotti tähän kykyynsä poliittisen ja tieteellisen edistyksen keinoin tehdä maailmasta itselleen yhä parempi paikka elää, mutta 1900-luvulla luottamus on asetettu vakavasti kyseen-



alaiseksi. Mitä tästä maailmankuvamme tasolla seuraa?

Eurooppalaisen katsomushistorian voi tiivistää aikakausiin myös eräänlaisina kuvaotteina, jotka jättävät tulkinnanvaraa, mutta juuri siksi samalla avaavat oivalluksia. Näitä kuvametaforia on seuraavassa neljä. Niitä ei ole selitetty puhki, vaan tarkoitus on, että ne jättävät tilaa tulkinnolle ja selittävät näin itse itseään. Metaforien vapaata tulkintaa kannattaa harjoittaa yhdessä oppitunnilla ja antaa mielikuvien viedä mukanaan. Tätä tyypittelyä voi ehkä parhaiten tarkastella kurssin siinä vaiheessa, jossa tietopohjaa on jo kertynyt enemmän.



Sijoita karttaan pääkaupungit Amsterdam, Ateena, Belgrad, Berliini, Bryssel, Budapest, Bukarest, Dubliin, Helsinki, Kööpenhamina, Lontoo, Madrid, Oslo, Pariisi, Praha, Rooma, Sofia, Tallinna, Tukholma, Varsova ja Wien.

## ”Länsimaisuus”

- Käsite ”länsimainen” on syntynyt 1700-luvulla imperialismin alkuvaiheessa, kun maantieteellisiä ja kulttuurisia eroja ryhdyttiin voimakkaasti arvottamaan. (Tätä ennen jako oli noudattanut paljolti vain kristillistä jakoa kristittyihin ja pakanoihin.)
- Syntyi käsitys länsimaisesta ”sivistyksestä” → kulttuurisen ja tiedollisen edistyksen ajatus.
- Moderni länsimainen sivistys koettiin sekä aiempia aikakausia (etenkin keskiaikaa) että toisia sivilisaatioita tai kulttuuri- ja arvo-eroja arvokkaammaksi.
- Arvoarvostelma on säilynyt sitkeänä mielikuvana ja iskostunut lukemattomiin kulttuurituotteisiin, stereotypioihin ja maailmankuviin:
  - länsimainen → kehittynyt → arvokas → tavoiteltu
  - ei-länsimainen → alikehittynyt, ”kehittyvä” → vähemmän arvokas → ei-tavoiteltu

# Suomalaisen kulttuurin juurista

Nykyisen Suomen maa-alaa alettiin asuttaa jääkauden jälkeen n. 8300-luvulta eaa eteenpäin (Askolan ja Suomusjärven kulttuurit). Väestöä saapui hitaasti useilta suunnilta, mm. Länsi-Norjasta, idästä ja Itä-Baltiasta. Pronssikaudelle tultaessa populaatio oli jo jakaantunut heimoihin, joista yhtä ei kuitenkaan ole historiankirjoituksessa laskettu ”suomalaiseksi” vaan päinvastoin, erityisesti 1900-luvun alkuvuosikymmeninä tutkittu antropologien toimesta ja anatomisilla kallonmittauksilla, jotta saataisiin sen epäsuomalaisuus todistetuksi.

Tämän saamelaisina tunnetun heimon kulttuuri edusti kuitenkin monessa suhteessa alkuperäisempää, aikoinaan kaikkialla maamme alueella vaikuttanutta, siidajärjestelmään perustunutta nomadista elämänmuotoa.

Nykyään olemme 85 prosenttisesti evankelis-luterilaisia kristittyjä (v. 1998). Varhaisempi suomalainen uskonnollisuus perustui animistisiin ja myöhemmin shamanistisiin perinteisiin. Kristinuskon tuli tänne sekä idän bysanttisesta suuriruhtinaskunnasta että Rooman kirkkokunnasta Ruotsin valtakunnan kautta ristiretkien ja pakkokastamisten voimalla. Katolilaisuus vaihtui luterilaisuudeksi saksalaisen kulttuuripiirin vaikutuksella, lisää valtaa hamunneen Ruotsin kuninkaan Kustaa Vaasan kääntymyksellä, piispa Martti Skytten ja Saksassa Wittenbergissa opissa käyneen MikaelAgricolan välityksellä.

Suomen kielestä ja sen ”oikeasta” historiasta on käyty myös useita tulkintakiistoja. Saamesta sen katsotaan erkaantuneen 2000-luvulla eaa, mutta murrevariaatiot ovat olleet pitkään niin suuria, että oletus yhdestä suomen kielestä tuottaa hankaluuksia. Vaikutteita omak-

suttiin runsaasti niin idästä, Balttiasta kuin germaanisistakin lähteistä. Kirjakieltä – joka on vain viitisensataa vuotta vanha – tuotettiin aluksi lounaisista murteista Agricolan aikana ja kansallisromanttisessa hengessä myöhemmin muokattiin itäisten murteiden mukaiseksi.

Jos perinteiseen tapaan ajatellaan ”kansan” oman kulttuurisen yhtenäisyyden tärkeimmiksi rakennusaineiksi yhteinen etninen tausta, kieli ja katsomusperinne, niin on helppo havaita, miten jokaisessa näistä ”suomalaisuuden” alkuperäisyys ja yhtenäisyys on monikerroksisten, enemmän tai vähemmän tarkoituksellisten tulkintojen ja tuottamisten tulosta, eikä etnisestä identiteetistä tai kulttuurisesta alkuperästä vallitse vielä mitään yksimielisyyttä. Se, mikä tänään koetaan ”suomalaiseksi”, näyttääkin tarkemmassa katsannossa olevan sekoitus aineksista, joissa ei alkuperäisesti voida nähdä mitään ”erityisesti suomalaiseksi” nimettävää. Sanottu koskee myös modernin yhteiskunnan juuria, taloutta, politiikkaa, sivistyselämää ja kulttuuria.

Kaupunkikulttuuri tuli vähitellen Ruotsista, Keski-Euroopasta ja Venäjältä. Oikeuskäytännöt asetettiin luonnollisesti Ruotsin valtakunnan yleisen mallin mukaisesti, byrokratia ja hallintokäytännöt ovat osin vieläkin perintöä Venäjän vallan ajalta. Teollisuuden ja kaupan perustan loivat muualta tulleet pioneerit (etenkin ruotsalaiset ja brittiläiset yrittäjät), joiden nimiä ei nykysuomalainenaan voi välttää näkemästä: ruotsalaiset patruunat loivat metalliteollisuuden perustamalla mm. Billnäsin, Fiskarsin ja Högforsin ruukkialueet, muista

yrittäjistä nimeltä mainittakoon esim. skotlantilaisen Finlaysonin työnjatkaja, ruotsalaislähtöinen pietarilaistunut Nottbäck (tekstiiliteollisuus), saksalaissukuinen ruotsalainen Kauffmann (tekstiiliteollisuus, Tampella), englantilainen Crichton (telakkateollisuus), norjalaiset Hans Gutzeit (sahateollisuus) ja Daniel Nyblin (valokuvaus), saksalainen Hackmanien suku (terästeollisuus), saksalainen G. F. Stockmann, venäläinen Nikolai Sinebryhoff, ranskalaisvenäläinen Karl Fazer, saksalainen Gustav Paulig jne.

Aatelissuvuista oli esimerkiksi 1800-luvun alussa lähes puolet Ruotsista 1700-luvulla tänne muuttaneita. Suomalaisen kirjallisuuden ja kansallisen kulttuurin, tieteen, taiteen ja sivistyselämän perustan loivat ruotsalaisen sivistyneistön ja yliopistosukujen kanta-joukon perilliset, jotka pitkään onnistuivat säilyttämään oman erityisasemansa Turun akatemian ympärillä. Yhä 1800-luvulla Turun romantiikan edustajat, suomalaisuuden juhlitut pioneerit, Arwidsson, Runeberg, Lönnrot, Snellman ja kumppanit ovat kulttuuriselta identiteetiltään suomalaisia vain jos tuo sana ymmärretään nykyistä sisäsuomalaisesta arkiymmärrystä laajemmassa muodossa. Pietarissa opiskellut saksalainen Engel on historiallisesti merkittävimpiä asema-kaava- ja rakennusarkkitehtejamme. Maamme-laulun sävel saatiin saksalaiselta Fredrik Paciukselta jne.

(Ote artikkelista T. Tomperi ”Kasvu itsenäisyyteen maailmankulttuurissa”, teoksessa M. Lahtinen (toim.) *Henkinen itsenäisyys*.)

## *Luonto ja kulttuuri*

### **Yksi maailmankuvamme perinteisistä dualismeista**

- Luonnolla on tarkoitettu ihmisen ulkopuolista, ”mykkää” ja ”sokeaa” todellisuutta, kulttuurilla henkistä ja tietoista todellisuutta ja ihmisen toimintaa.
- Ihmisen ja Luonnon suhde on nähty subjekti–objekti-dualismina (aktiivinen vs. passiivinen).
- Kulttuuri on käsitetty mm. luonnon muokkaamiseksi ihmisen tarpeita palvelemaan (lat. *cultura* ’viljely’).

### **Dualismi on harhaanjohtava**

- Ei ole yhtä ja yhtenäistä ”Kulttuuria” vaan monia (keskenään ristiriitaisia-kin) kulttuurimuotoja ja sosiaalisia käytäntöjä.
- Ei ole yhtä ja yhtenäistä ”Luontoa” vaan monia erilaisia orgaanisia prosesseja ja ympäristöjä.
- ”Luonto” ei ole ihmisen ulkopuolella, ihmisessä vaikuttavat sekä kulttuuriset että orgaaniset prosessit (vrt. esim. todellisuuskäsitykset ja emergentti materialismi).

### **Luonto ja kulttuuri yhdistyvät kaikessa ihmisen toiminnassa ja niiden vuorovaikutuksen muotoja on tärkeää pohtia**

- *Mitä tarkoitetaan ”ihmisluonnolla”? Mikä sen suhde on rationaaliseen ajatteluun?*
- *Mitä tarkoitetaan ”luonnon suojelulla”? Miten subjekti–objekti-dualismi luontokäsityksiimme vaikuttaa?*
- *Mitä tarkoitetaan ”koskemattomalla luonnolla”? Onko sellaista?*

# *Eurooppalaisen maailmankuvan vaiheet*

## Ihmisen, luonnon ja yliluonnollisen hierarkia eri aikakausina

### 1. Antiikki

Luonto  
jumalat/henget  
ihminen

*Luonnonkaikkeus, kosmos tai fysis (luonto) oli myös jumalten yläpuolella. Luonto itse on synnyttänyt myös jumalat. Luonnonlain kaltainen kohtalo hallitsi maailmassa. Jumalat olivat ihmisten kaltaisia, inhimillisiä, mutta voimiltaan ihmistä paljon vahvempia ja taitavampia. Olennaista oli tieto kohtalosta ja luonnon ikuisista totuuksista.*

### 2. Keskiaika

Jumala  
ihminen  
(luonto)

*Kristinuskon monoteistinen katsomus nosti Jumalan ylimmäksi. Jumala yksin on luonut maailman ja ihmisen siinä omaksi kuvakseen. Ihminen on osittain lihallinen ja sidoksissa luontoon, joka vetää ihmistä alaspäin kohti maallista. Toisaalta ihmisessä on myös yliluonnollinen, ikuinen sielu, joka voi tavoittaa Jumalan ja pelastua. Olennaista on tieto Jumalasta ja tuonpuolisesta.*

### 3. Renessanssi ja uusi aika

(Jumala)  
ihminen  
luonto

*Jumala säilyttää osittain asemaansa, mutta heiketen, ihminen ja luonto tulevat esiin ja tutkimuksen kohteiksi. Usko ihmisen voimiin ja kykyihin kasvaa huippuunsa, yhteiskunnat maallistuvat. Olennaista on tieto ihmisestä ja luonnosta tämänpuolisessa maailmassa.*

### 4. 1800–1900-luku ja postmoderni

*Mikä on mielestänne näiden jälkeinen tilanne, nykyeurooppalainen maailmankuva?*

G. H. von Wright: *Humanismi elämänasenteena*

## *Katsomusjärjestelmien historialliset perusmallit kuvina*

### **1. Vanha aika: puu**

Maailma on kuin puu, joka kasvaa ja haarautuu juuresta latvaan luonnonvoimaisena.

- luonto, orgaaninen maailman malli, kosmos, alhaalta ylös, nöyryys luonnon edessä

### **2. Keskiaika: malja**

Maailma on tulosta Jumalan ylitsevuotavasta rakkaudesta luotujaan kohtaan.

- Jumalan luomus ja lahja, ylhäältä alas, kiitollisuus, alamaisuus

### **3. Uusi aika: kaupunki**

Ihminen tekee maailmasta hyvin suunnitellun (arkkitehtonisen), symmetrisen kokonaisuuden.

- ihmisen tekemä järjestys, keskiöstä reunoille, suunnitelmallisuus ja selkeys, hallinnan unelma

### **4. Postmoderni: rihmasto**

Maailma on kuin rihmasto.

- ”epäjärjestynyt järjestys”, kaaos, verkostollisuus, keskiöttömyys, hallitsemattomuus

# 5. Oppikirjan taustoitus

## Dialogi

Tämä luku taustoittaa *Dialogi tiedosta ja maailmankuvista* -kirjaa lisätiedoilla ja käsittelyideoilla. Kirjan aloittavat sanat (s. 5) on poimittu zen-mestari Wu-menin suomennetusta kirjasta *Portiton portti. Zen-kertomuksia*. Zen-kertomukset, joita alkukielellä kutsutaan kung-aneiksi (kiina) tai koaneiksi (japani), ovat zen-buddhalaisuuteen kuuluva harjoitusmuoto. Suomentajan sanoin: ”Portiton portti valaisee muinaisten zen-opettajien tapoja pysähdyttää oppilaidensa taipumukset tarrautua käsitteelliseen, dualistiseen ajatteluun ja herättää heitä oman todellisen luontonsa, buddhaluonnon, välittömään tajuamiseen.” Kung-aniin sisältyy kertomus oppimistilanteesta, mestari Wu-menin selitys kertomukselle (joka on yleensä vähintään yhtä käsittämätön kuin kertomus) sekä päätävä runo. Kirjan alkulainaus on yksi näistä runoista.

Kung-anit ylittävät tavallisen kaksijakoisen logiikan, ja niitä kuvataan usein paradokseiksi. Niitä ei ole tarkoitus varsinaisesti ratkaista. Sitkeä halumme antaa lopullinen vastaus on itsessään ongelma, josta zen-oi-vallukset johtavat pois päin. Zen-kertomuksia meditoimalla vapaudutaan sanojen ja käsitteellisen ajattelun kahleista (kuten käsitteiden tuottamasta dualistisesta ajattelusta) puhtaaseen kokemiseen ja olemiseen. Näin irtaudutaan aktiivisesta haluamisesta ja tavoitteellisuudesta, jotka ovat ihmiselämän kärsimyksen synnyttäjinä.

Zen-ajattelussa on kiinnostavaa sen maailmankuvan jyrkkä erilaisuus suhteessa eurooppalaiseen valta-perinteeseen, jossa aktiivinen tavoitteellisuus, kaksiarvologiikka sekä oletus kaikkien ongelmien ratkaistavuudesta elävät voimakkaina (ks. myös oppikirjan s. 43 ja s. 146). Esimerkiksi oheisia zen-kertomuksia (s. 65) lukija ryhtyy vaistomaisesti tulkitsemaan ja selittämään, koska olemme tottuneita visailuiden ja älypähkinöiden harrastajia. Meditaatio ja hiljentyminen on eurooppalaiselle nykyihmiselle sen sijaan oudompaa, toisin kuin vaikka intialaisille. Opiskelijoiden kanssa voidaan keskustella, miten käsitteistä vapautumisen ja pelkän olemisen ihanne poikkeaa länsimaisesta ajattelusta. Millaisista maailmankuvan eroista se kertoo? Millaisia elämäntavallisia eroja se voi tuottaa?

Täysin vieras ei tämä zeniläinen ihanne ole ollut Euroopassakaan. Joidenkin antiikin elämänfilosofisten koulukuntien (kuten stoalaisten) tai keskiajan askeetikkojen ajattelussa on yhtymäkohtia zeniin. Myöhemminkin zenin elämänfilosofinen lataus on kiinnostanut eurooppalaisia. Siinä on nähty yksi mahdollinen vastavoima nykyaikaa hallitsevalle välinerationaalille ja teknologiselle ajattelulle.

Zeniläisyydestä kiinnostui myös tunnettu eurooppalainen nykyfilosofi ja välineellisen ajattelun kriitikko Martin Heidegger, jonka *Silleen jättäminen* -teoksen suomentaja Reijo Kupiainen kirjoittaa näin:

”Heideggerin huomio tienoon silleen jättämisestä ja tästä syntyvästä ajattelemisesta on herättänyt keskustelua ennen kaikkea silleen jättämisen yhteydestä kristilliseen mystiikkaan ja itämaiseen zen-buddhismiin. Kaikissa niissä korostuu luopuminen tahdosta ja antautuminen jollekin ihmisestä suuremmalle ohjaavalle voimalle. Heidegger pyrkii tekemään selväksi, että kyse ei ole deistisestä voimasta, kuten mystikot ajattelivat. Heideggerin esittelemä meditatiivinen asenne pyrkii sen sijaan lähestymään olevaisen kaikkeutta ja kokonaisuutta, joka toimii perimmäisenä merkityksenantajana kaikelle olevalle.”

Olen valinnut kirjan aloitukseksi zen-runon, jotta se avaisi tämän laajan perspektiivin ihmisen ja kaikkeuden suhteeseen sekä muistuttaisi teknologisesta tehokkuudesta irtautuvista ajattelun ja elämän muodoista. Runo pitää sisällään myös sanaleikin: ensimmäinen ja viimeinen sana – siis kaksi sanaa (*dia-logos*) kirjassa, joka alkaa runolla ja päättyy runoon.



## Zen-kertomuksia

### 29. Ei tuuli eikä lippu

Kerran kaksi munkkia kiisteli tuulessa hulmuavasta lipusta. Toinen sanoi: ”Lippu liikkuu.” Toinen intti: ”Tuuli liikkuu.” He eivät päässeet yksimielisyyteen. Kuudes patriarkka sattui kulkemaan ohi ja lausui: ”Tuuli ei liiku, lippu ei liiku, teidän mielenne liikkuvat.” Munkit olivat ällikällä lyötyjä.

### Wu-menin selitys

Tuuli ei liiku, lippu ei liiku, mieli ei liiku. Missä näet zenpatriarkan? Jos ymmärrät asian ytimen, näet kahden munkin yrittävän ostaa rautaa ja saavan kulta. Kuudes patriarkka ei voinut kestää noiden kahden tylsääivoisen näkemistä, joten hän paljasti salaisuutensa.

### Runo

*Tuuli, lippu ja mieli liikkuvat,  
joten he kaikki erehtyivät.  
He osasivat vain aukoa suutaan,  
mutta eivät nähneet sanojen loukkua.*

### 36. Valaistuneen kohtaaminen tiellä

Wu-tsu lausui: ”Kun kohtaat tiellä tien oivaltaneen, älä tervehdi häntä sanoin äläkä hiljaisesti. Sanohan, miten voit tervehtiä häntä?”

### Wu-menin selitys

Jos osaat vastata kysymykseen täsmällisesti, ansaitset onnittelet, mutta jollet osaa, sinun tulee lakkaamatta tarkkailla elämäsi jokaista puolta.

### Runo

*Kohdatessasi valaistuneen tiellä  
älä tervehdi sanoin äläkä vaieten.  
Vain mojova nyrkinisku,  
jos tajuat, tajuat välittömästi.*

zenmestari Wu-men,  
Portiton portti (suom. tae Hye)

## Tieto ja maailmankuvat (s. 6–15)

Sekä oppikirjan luvut aloittaviin väitelauseisiin että ne päättäviin tehtäviin on pyritty tuomaan ulottuvuuksia, joihin voisi tarttua myös vakavan tuntikäsittelyn käynnistämiseksi ja jäsentämiseksi. Kertaan väitelauseet ja tehtävät tässä aineistossa ja annan esimerkkejä niiden avaamista mahdollisuuksista.

### Ota kantaa!

**Kartta on puolueetonta tietoa.** Väite viittaa myöhempiin oppikirjan kohtiin, joissa maailmankuvaa verrataan karttaan (esim. s. 10) sekä myös aivan konkreettisesti maailmankartan piirtämisen edellyttämiin ratkaisuihin ja arvovalintoihin (esim. tehtävä 1 s. 31 sekä teksti s. 145). Ks. piirrostehtävä aineiston sivulla 58.

**Elämä on unta – tai ainakin maailma teatteria.** Uuden ajan alussa maailman epätodellisuuden vertauskuvia viljeltiin kirjallisuudessa ja taiteessa. Shakespearen näytelmistä niitä muistetaan (”Sama kude / on meissä kuin mik’ unelmissa on. / Ja unta vain on lyhyt elämäme.” *Myrsky*), mutta tunnettuja ovat myös espanjalaisen Pedro Calderón de la Barcan näytelmät *Elämä on unta* ja *Suuri maailmanteatteri* (lainaus edellisestä oppikirjassa s. 30). Mieleen jäävä on Shakespearen *Macbethin* elämän absurdateetin kuvaus:

*Elämä on vain varjo häilyväinen,  
vain näyttelijä rukka, joka riehuin  
lavalla keikkuu aikansa ja häipyi;  
se kertomus on, hupsun tarinoima,  
täys ääntä, vimmaa – tarkoitusta vailla.*

Samana aikakauden filosofiasta on tuttu tietysti Descartesin metodinen pohdinta siitä, miten voimme koskaan tietää olevamme todella hereillä. Ja ympäri maailman tunnetaan kiinalainen kertomus vanhuksesta, joka uneksi olevansa perhonen. Jos perhonen uneksii olevansa ihminen ja ihminen olevansa perhonen, mistä voimme tietää, koska olemme valveilla ja koska unessa? Mistä tiedämme, että elämä on totta? Näillä pohdinnoilla voi avata tietokykyämme koskevan keskustelun siitä, miten ylipäättään voimme varmistua asioista – syvistä eksistentiaalisista ongelmista tai arkisista tiedon paloista.

**Sadan vuoden päästä maailmankuvamme on parempi kuin nyt.** Komparatiivin ”parempi” merkitys on epämääräinen. Tarkoitetaanko, että kuvamme on ”tarkempi”? Siinäkin tapauksessa väite on kyseenalainen: miksi meillä olisi syytä olettaa, että maailmankuvamme olisi 100 vuoden kuluttua ”tarkempi” kuin nyt? Halukkaat vastannevat, että tieteen edistyksen vuoksi. Mutta mistä tiedetään, ettei välissä puhkea maailmansotaa, ekokatastrofia tai vedenpaisumusta, joka taannuttaa tieteen ja kulttuurin?

Mitä voimme ylipäättään tietää varmasti tulevaisuudesta? Jos taas viitataan moraaliseen ”paremmuuteen”, väite on vielä hankalampi. Jos maailmankuva on, kuten eräs määritelmä kirjassakin kertoo, *käsityksemme siitä, mikä on totta ja todellista*, silloin ei maailmankuvamme voi olla moraalisesti hyvä eikä huono, se on vain kuva maailmasta.

**On parempi elää tietämättömänä kuin sellaisten vastausten kanssa, jotka ovat vääriä.** Ajatus on fyysikko Richard Feynmanilta. Paradoksi on, ettemme voi edeltä käsin tietää, ovatko vastauksemme vääriä vai eivätkä. Itse asiassa väitteen asennoituminen on mahdottomuus; joka hetki tukeudumme joihinkin vastauksiin, jotta voimme jatkaa normaalia elämäämme. Ehkä tiedemies voi todeta näin miettiessään tutkimustensa antamaa tietoa, mutta ihmiset arjessaan eivät voi.

## Informaatiosta tietoon (s. 8–10)

Käsitteiden *informaatio*, *tieto*, *ymmärrys* ja *viisaus* suhteita voidaan kerrata vaikka kyselemällä, mitä filosofian kurssilla niistä on kuultu. Ohessa on kaksi materiaalipohjaa keskustelun herättelyyn. Ensimmäinen (s. 68) on Kuhmosen ja Laineen (kirjassa *Ajattelukirja filosofiaan*) Veijo Mereltä poimima lista kognitiivisia aktiviteetteja kuvaavista sanoista. Monet sanat ovat alkuperältään nykyistä merkitystään konkreettisempia ja käytännöllisiin toimiin liittyviä. Yhdessä voidaan puhua siitä, mitä alkuperä kertoo ihmisen kognitiivista, sekä pohtia, kertooko muutos jotain suomalaisen elämänmuodon historiallisesta muutoksesta. Opiskelijat voivat keksiä lisää samankaltaisia sanoja. Ainakin ”käsittäminen” ja ”päätteleminen” tulevat todennäköisesti mieleen.

Toisen materiaalin (s. 63) avulla voidaan pohtia termien yhteyksiä ja merkityseroja. Yhdistelyssä voidaan edetä sana kerrallaan (aloittaen käytännöistä ja toimita) tai kopioida sivu opiskelijoille ryhmissä työstettäväksi.

Sivulla 8 on joukko väitelauseita, joita voidaan tarkastella keksien rinnalle vastaavia muita lauseita. Miten väitteiden pätevyys ratkaistaan? Mitä tiedon lähteitä tarvitaan? Myös loogista tietoa tarvitaan: mitkä lauseista ovat mielekkäitä, eli niillä on totuusarvo (tosi/epätosi), ja mikä lauseista ei ole loogisesti mielekäs?

Samalla sivulla viitataan kiinnostuksiin ja harrastuksiin, jotka saavat ihmiset etsimään tietoa. Opiskelijat voivat kerätä listan harrastuksistaan esim. pienryhmissä ja luokitella tiedon lajeja, joita harrastukset edellyttävät.

Sivun 10 viittaus karttavertaukseen antaa mahdollisuuden käsitellä karttojen luonnetta myös tässä. Maantieteen tai historian luokasta voidaan hakea vanhoja karttoja ihmeteltäviksi (ks. aineiston s. 54). Niitä vertailemalla huomataan, että tiedon ja taidon lisääntyessä sekä maailmankuvan avartuessa kartat ovat tarkentuneet.

Karttojen tarkentuminen on kuitenkin ennen kaikkea sitä, että niiden avulla pystymme toimimaan entistä paremmin (suunnistautumaan, purjehtimaan, laskemaan etäisyyksiä ja pinta-aloja jne.). Karttojen totuus on tässä suhteessa pragmaattista totuutta. Kartta ei voi olla täysin objektiivinen, koska kartan asetteluun ja piirtämiseen liittyy valintoja (karttaprojektiosta lähtien). Tämä havainnollistaa, miten ”tarkinkin” maailmankuva on osittain arvosi-donnainen.

Dialogisuuden periaatteita (ks. s. 11) kuvataan tarkemmin *Dialogi hyvästä elämästä* -oppikirjassa ja opettajan aineistossa. Jos on tarpeen, niihin voidaan myös ryhmän kanssa palata.

### **Ymmärryksestä viisauteen (s. 12–14)**

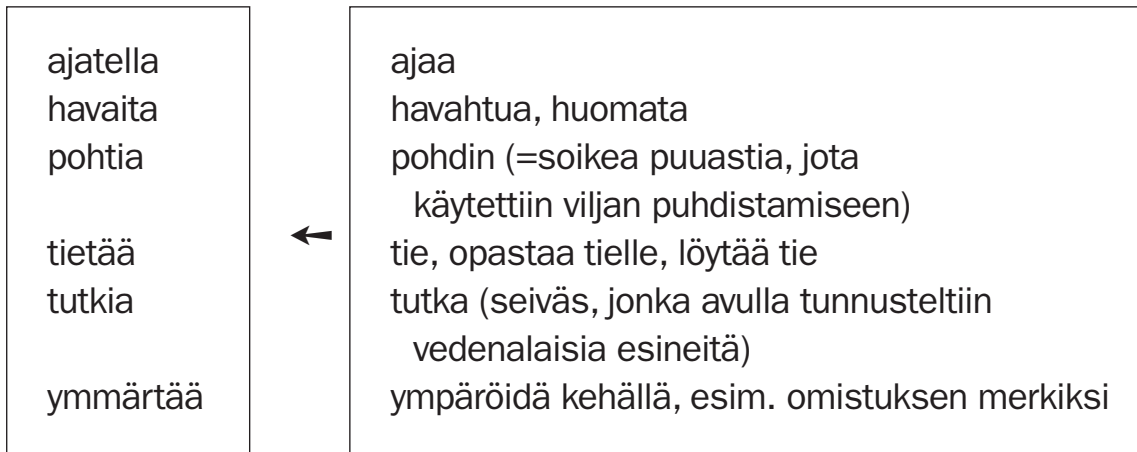
Sivun 12 Kant-lainaukset ovat kirjoitelmasta *Vastaus kysymykseen: Mitä on valistus?* (suomeksi kokoelmassa *Mitä on valistus?* Toim. Koivisto ym.). Siitä on ote myös *Dialogi hyvästä elämästä* -opettajan aineistossa.

Sanomalehtiesimerkkiin (s. 13–14) sopii tehtäväksi etsiä lehdestä uutisia, joita opiskelijat olisivat erityisen valmiita epäilemään. Mitä voimme epäillä? Miksi olemme valmiit epäilemään joitain väitteitä ennen muita? Informaation luotettavuuden kriteereitä voi pohtia näin myös käänteisesti: millä perusteilla informaatio tuntuu epäluotettavalta? Tehtävää voi jatkaa antamalla opiskelijoille tiedonhankintatehtäväksi (mediaseuranta, Internet, tiedelehdet) selvittää perusteellisemmin epäilemänsä uutisen taustoja.

### **Narratiivinen ongelmanratkaisutapa (s. 15)**

Sivulla kuvataan tiedostamisen ja tietämisen eroa tai ”mitä”-tiedon ja ”miksi”-tiedon eroa. Jälkimmäistä pidetään syvempänä ja perusteellisempänä tiedon muotona, mutta onko se aina tarpeen tai edes hyödyllistä? Tiedostaminen voi olla havahtumista huomaamaan jotakin, mitä ei aiemmin ole huomannut: mitä juuri nyt tapahtuu, mitä teen juuri nyt? Monesti sekin riittää esimerkiksi muuttamaan ei-toivottuja taipumuksia, kuten esimerkissä – ja ainakin muutos on mahdollton ilman tiedostamista. Perusteellista tietoa syistä ei ehkä tarvita. (Vrt. myös huonekasvi-esimerkki s. 7.)

## *Esimerkkejä suomen kielen sanojen alkuperästä*



Veijo Meri,  
*Sanojen synty*

*Keksittekö lisää sanoja, joiden synty noudattaa samaa periaatetta?*

## *Tieto, taito ja lähikäsitteet*

Mitkä sanat liittyvät lähimmin toisiinsa?

<p><b>Käytäntöjä ja asioita</b></p> <p>tiede  filosofia  logiikka  matematiikka  kieli /puhe  maalaustaide  viulunsoitto  ruoanlaitto  polkupyöräily  meditaatio  tietoyhteiskunta  tietokone  tietoverkko  tietosanakirja  media  reaalin yo-koe  tekniikka  magia  kirurgia  sanaristikko  tietovisa</p>	<p><b>Tietoisuuden toimintoja</b></p> <p>tietäminen  ajattelu  päätely  järkeily  pohdinta  mietiskely  muistaminen  osaaminen  taitaminen</p> <p><b>Substantiiveja</b></p> <p>informaatio  tieto  ymmärrys  viisaus  äly  järki  data  taito</p>
--	---

# Maailmankuvat ja elämänkatsomukset (s. 16–31)

## Ota kantaa!

**Ihmisen elämäntehtävä on totuudenmukaisen maailmankuvan muodostaminen.** Miksi pitäisi olla? Mikä siihen velvoittaisi? Eikö riittäisi maailmankuva joka tekee onnelliseksi? Vai onko kyseenalaista elää väärien uskomusten varassa, vaikka onnellisenakin? Entäpä jos on olemassa tieto, joka tuhoaisi elämämme mielekkyyden ja arvokkuuden? Onko sellainen tieto tietämisen arvoinen?

**Jokainen luulee valinneensa katsomuksensa, vaikka se onkin omaksuttu ympäristöstä.** Tämä on ikuisuuskyseminen, jossa mikään äärikanta ei liene todenmukainen. Voimmeko valita katsomuksemme vapaasti? Emme voi ainakaan valita sellaista, mistä emme ole tietoisia. Jos valitsemme ympäristöstämme niitä vaikutuksia, joihin haluamme luottaa, onko tämä omaksumista? Ei ainakaan sokeaa sellaista, jos valitseminen on tietoista ja harkittua.

**Maailman kuvaaminen on mahdotonta, sillä maailma muuttuu uudeksi joka hetki.** Triviaalisti on tietenkin totta, että maailma uusiutuu jatkuvasti, myös materian ja molekyylien tasolla. Silti maailma näyttää pysyvän myös varsin samanlaisena. Muutoksen ja pysyvyyden teemaa käsiteltiin tämän aineiston sivulla 43.

**Kasvatus on turhaa, koska se tuottaa vain vastarintaa.** Väite on tietysti liioittelua. Kasvatus tuottaa mitä ilmeisimmin sekä haluttuja tuloksia että vastarintaa, vaihtelevassa suhteessa. Sitä paitsi eihän mainittua vastarintaakaan olisi ilman kasvatusyrityksiä. Kasvatus on kiinnostava teema kurssin kannalta ja siihen voi käyttää enemmänkin aikaa. Se liittyy paitsi koulua käsittelevään lukuun myös maailmankuvan lähteisiin (s. 26). Judith Rich Harris (*Kasvatuksen myytti*) herätti vilkasta keskustelua väittämällä, että vanhemmilla ja heidän kasvatustavoitteillaan on vain vähän vaikutusta lasten katsomusten, arvojen ja asenteiden kehitykseen. Hän ei kuitenkaan väittänyt, että esimerkiksi perimä olisi ympäristövaikutteita merkittävämpi tekijä, vaan esitti, että merkittävintä on kotikasvatuksen sijasta lasten ja nuorten vertaisseura (ikätoverit) kodin ulkopuolella. Lapsista tulee sellaisia, millaisiin ryhmiin he päätyvät ja millaisten ryhmien normeja he omaksuvat. Teorian tehoa voi testata opiskelijoiden kanssa. Toinen vastaava aihe on liittyä median kasvatusvaltaan, josta on esitetty samanlaisia väitteitä.

## Maailmankuva, maailmankatsomus ja elämänkatsomus (s. 16–19)

Maailmankuvan, -katsomuksen ja elämänkatsomuksen voi kerrata ykköskurssin oppikirjasta, jonka alussa niitä käsitellään laajemmin kuin tässä. On huomatta-

va, että oppikirjassa käsitteiden erottelua myös problematisoidaan myöhemmin (s. 22–23). Oppikirjassa painotetaan sitä, että ”kuvan” ja ”katsomuksen” erottaminen on ongelmallista. Erottelu toimii lähinnä teoreettisella tasolla, esimerkiksi puhuttaessa objektiivisesta maailmankuvasta tieteen ihanteena (jota ei ehkä siinäkään voida saavuttaa). Käytännössä ihmisten subjektiiviset arvostukset, motiivit ja mieltymykset ovat sekoittuneina maailmankuvaamme, kuten kognitiivinen psykologia esittää. Professori Juha Manninen on todennut, että kyseinen erottelu on myös useimpia aikakausia ja yhteisöitä tarkasteltaessa epähistoriallinen: ”Faktojen ja arvojen ero ei sovellu yleiseksi lähtöoletukseksi selvitetessä maailmankuvien lähteitä, syntä, aineksia, rakennetta ja funktioita.”

## Maailmankuvan osa-alueet (s. 19–20)

Ks. myös oheinen kalvopohja, s. 77. Osa-aluejako on peräisin Juha Mannisen artikkelista ”Maailmankuvat maailman ja sen muutoksen heijastajina” teoksessa Kuusi, Alapuro & Klinge (toim.), *Maailmankuvan muutos tutkimuskohteena*. Sitä on Suomessa käytetty lukuisissa yhteyksissä maailmankuvan perusjakona. Sekin on kuitenkin vain yksi mahdollinen tapa eritellä maailmankuvan sisältöjä ja epäilemättä omalla tavallaan kulttuurisidonnainen. (On luultavaa, että eri perinteissä todellisuuden ”ilmiöt” jaetaan jonkin verran erilaisiin kokonaisuuksiin.) Hyvin samantapainen jaottelu esitetään aatehistorioitsija Franklin Baumerin kirjoittamassa teoksessa *Modern European Thought*, jossa luetaan viisi ihmisiä kaikkina aikoina askarruttanutta ”perenniaalista” teemaa: luonto, jumala, ihminen (yksilö), yhteisö ja historia. Yhdessä nämä teemat muodostavat Baumerin mukaan kokonaisuuden, yleisen ”elämänkuvan”.

Professori Mannisen johtamaa maailmankuvien tutkimusprojektia on esitelty teoksessa *Maailmankuva kulttuurin kokonaisuudessa* (tekijät Markku Envall, Seppo Knuutila ja Juha Manninen), johon ET:n opettajan kannattaa tutustua. Kakkoskurssin ideoinnissa pääsee pitkälle jo yksin sen varassa.

## Maailmankuvan merkitys ja Neisserin havaintokehä (s. 20–22)

Ks. myös kalvopohja s. 76. Psykologi Ulric Neisserilta on suomennettu yleistajuinen teos *Kognitio ja todellisuus*. Havaintokehän teorialla on merkitystä laajalti psykologian eri osa-alueilla. Sitä käsitellään psykologian kolmoskurssin eli kognitiivisen psykologian oppikirjoissa. Yhteys psykologiaan on hyödyllinen etenkin niille opiskelijoille, joilla se on valinnaisaineena, mutta yhtä hyvin voidaan yhdessä tunnilla katsoa, mitä

psykologian oppikirjat sanovat keskeisistä käsitteistä: havaintokehä, ymmärtäminen, tietorakenne, tietopohja, maailmankuva jne.

Havaintokehä kuvaa prosessia, jossa tunnistamme ympäristömme ja orientoidumme siinä. Prosessi on toki yksilöllinen, koska jokaisen maailmankuva on hie- man erilainen. Kuitenkin myös yhteisiä piirteitä löy- tyy. Tätä voidaan tutkia tehtävällä.

Kuvitelkaa herääväne paikasta, jota ette heti tunnista. Ette myöskään muista, miten olette paikkaan joutuneet. Lähtekää oletuksesta, että ette voi ottaa mitään sel- viönä (paitsi fyysikaalisen todellisuuden tavalliset lainalai- suudet). Kirjatkaa ylös, mitä arvelisitte ensimmäisiksi aja- tuksiksenne. Mitä pyritte muistamaan, havaitsemaan tai näkemään? Millaisista asioista yritätte varmistua ensim- mäiseksi? Millaisia erotteluja teette?

Tehtävän jälkeen huomioista keskustellaan pienryh- missä ja huomioita kirjataan yhteiseen luetteloon. Et- sitään yhtäläisyyksiä ja eroja. Tunnilla voidaan vielä yhdessä koota mahdollisimman monien jakama lista, joka parhaiten kuvaisi, miten havaintoprosessi etenee yllättävässä tilanteessa. Lista kertoo yleisemminkin ihmisten tavasta orientoitua ympäristöönsä sekä pe- rustavimmista seikoista, joista teemme orientoitumis- prosessin aikana havaintoja.

Orientoituminen on tietenkin lajityypillistä. Ihmi- set orientoituvat ympäristöönsä toisin kuin linnut tai kalat.

Mistä lajityypillisistä piirteistä erot johtuvat? Ihmisille hajuainin maailmankuvallinen merkitys ei ole kovin suu- ri, toisin kuin koirille. Millaisia peruseroja olettaisitte täs- tä syystä olevan koirien ja ihmisten ”maailmakäsitykses- sä”? Miettikää ympäristön havainnoinnin erilaisuutta tu- keuduttaessa hajuainiin tai näköaistiin. Millaisia eroja syntyy orientoitumisessa paikkaan ja aikaan? (Näkö on sidottu aikaan ja tähän hetkeen; hajuaini taas ylittää ai- karajat ja kertoo, mitä jossakin paikassa on tapahtunut jopa päiviä tai viikkoja aiemmin.) Millaiset ilmiöt ja perus- jaot voisivat olla keskeisiä koiran hajuihin perustuvassa ”käsitejärjestelmässä”? Entä millaiset havainnot voivat yhdistää koiria ja ihmisiä? Miettikää edeltävän orientaatio-ajatuskokeen tuloksia: mitkä mainituista perustavim- mista seikoista voisivat olla sellaisia, joista myös koirat pyrkivät yllättävässä tilanteessa varmistumaan?

Wittgenstein kirjoittaa maailmankuvasta ja varmuu- desta samannimisessä, postuumisti julkaistussa, suo- mennetussakin teoksessaan *Varmuudesta*. Sivun 27 Wittgenstein-lainaus on kuitenkin hänen varhaisteok- sestaan *Tractatus Logico-Philosophicus*, jonka käsitys maailmankuvasta on tyystin toinen. Silloin hän vielä

tarkoitti maailmankuvalla tieteellistä totuutta siitä, millainen maailma on.

Oheinen lainaus (s. 74) on kasvatustieteellisestä ar- tikkelista, jonka aiheena on ymmärryksen muodostu- minen oppimisessa. Lainaus on artikkelin alkutiivis- telmä ja siinä esiintyy joukko opiskelijoille ehkä uusia käsitteitä. Lainausta voidaan selvittää yhdessä purkaen käsitteiden suhteita ja merkityksiä. Perässä oleva teh- tävä voidaan antaa pienryhmittäin pohdittavaksi ja jatkaa tuntikeskustelulla. Se voi johdattaa myös puhu- maan oman elämäkatsomuksen merkityksestä.

### Ihmisen ja maailman perspektiivinen suhde (s. 22–24)

Ks. myös tämän aineiston s. 31. Laine ja Kuhmonen käyttävät perspektiivisyyden kuvaa teoksessa *Ajattelu- kirja filosofiaan*, jossa on myös ET:n opetukseen sopi- vaa johdattelua vaikeisiin aiheisiin ajatteluharjoitusten kautta. Perspektiivisen tietokäsityksen historia liite- tään filosofi Friedrich Nietzscheen, kuten Antony Flew’n sanakirjassa *A Dictionary of Philosophy*:

”Perspectivism. The view that the external world is to be interpreted through different alternative systems of con- cepts and beliefs and that there is no authoritative inde- pendent criterion for determining that one such system is more valid than another. Perspectivism occurs in many of the writings of Nietzsche, but is best known from the work of Ortega y Gasset.”

Määritelmä kuvaa perspektiivisyyden radikaaliksi relativismiksi, mikä ei oikeastaan ollut sen paremmin Nietzschen kuin espanjalaisfilosofi Ortégakaan aja- tus. Molemmat mm. katsoivat, että perspektiivi, joka vahvistaa elämää ja kykyjämme elää, on parempi kuin perspektiivi, joka heikentää niitä. Vaikka maailmanku- van muodostumista pidettäisiinkin perspektiivisenä il- miönä, voidaan silti etsiä kriteerejä perspektiivien ver- tailulle.

Ortegalta on suomennettu kolme selkeätajuista teosta, joista tunnetuin, *Massojen kapina*, käsittelee yh- teiskuntateoriaa. Vähemmän tunnettu *Taiteen irtautu- minen inhimillisestä* on sen sijaan taiteenfilosofista avantgarden ja nykytaiteen pohdintaa ja siitä voi löy- tää tekstiotteita tunneille, joilla käsitellään taidetta maailmankuvan lähteenä.

Perspektiivisyyden yhteydessä voi avata merkitysten *kontekstuaalisuuden* teeman (ks. s. 75). Tietysti se voi- daan säästää myös jaksoon, jossa käsitellään kulttuu- rien kohtaamista ja vieraan kulttuurin ymmärtämistä (s. 45–55). Näiden ohella sillä on läheinen yhteys lukuun *Kieli ja maailmankuva* (s. 80–83). Ymmärtäessämme tekoja, väitteitä tai ilmiöitä ymmärtäminen on niiden

merkityksen käsittämistä. Myös ymmärtäessämme väärin on ymmärtämisen sisältönä jokin merkitys – väärinkäsityksissä tuo merkitys ei vain syystä tai toisesta ole se, joka on tilanteeseen nähden sopivin, kohdallisin tai totuudellisin.

Merkitykset ovat kontekstuaalisia. Vasta kun sana tai lause asetetaan johonkin viitekehykseen (asiayhteyteen, tulkintakehykseen), sen merkitys voidaan määrittää. Tätä voi havainnollistaa kokeilemalla, miten erilaisia merkityksiä syntyy kontekstia vaihtamalla. Marja-Liisa Kakkuri-Knuutila (*Argumentti ja kritiikki*) antaa seuraavan esimerkin:

Mieti, mitä ilmaisu ”Mannerheimintie on myyty” voisi tarkoittaa seuraavissa yhteyksissä.

a) Monopoli-pelin pelaaja: Mannerheimintie on myyty.

b) Iltapäivälehdessä: Mannerheimintie on myyty.

c) Taiteilijan kollaasissa: Mannerheimintie on myyty.

Tehtävän voi antaa opiskelijoille pohdittavaksi. Työskentelyä voidaan jatkaa antamalla tehtäväksi keksiä lisää asiayhteyksiä, joissa lause saisi uuden merkityksen.

Kuten Kakkuri-Knuutila huomauttaa, sanojen merkitysten joustavuus on välttämätöntä, vaikka ensin voi tuntuakin, että kiinteät merkitykset ehkäisisivät sekaannuksia. Jos sanojen merkitys olisi kiinteä, asiayhteydestä riippumaton, tarvitsisimme äärettömän määrän sanoja. Jokaiseen uuteen kuvaukseen tai ajatukseen tarvitsisimme uudet sanat ja lauseet.

Ei ole helppoa määrittellä, mikä asiayhteyden kaiken kaikkiaan muodostaa. Mitkä kaikki kontekstit ovat merkityksellisiä ilmausten tulkinnassa? Ehdotuksia voidaan listata yhdessä. Muun muassa seuraavat voivat tulla mieleen:

- tietysti *kieli ja yhteisö*, jonka oletetaan olevan kyseessä (sanan ”asunto” merkitys riippuu siitä, puhutaanko espanjaa vai suomea; myös ei-kielilliset merkit ja eleet ovat kulttuurisidonnaisia, ks. oppikirja s. 46-47)
- *tekstiyhteys*, lähimmät toiset lauseet, tekstin kokonaisuus
- *puheyhteys, puhetilanne*
- *fyysisesti* (”Minusta vasemmalle” riippuu siitä, missä seison)
- *sosiaalisesti ja institutionaalisesti* (”Syytän teitä” saa eri merkityksen ystävien kesken, oikeudessa ja saarnatuolissa; oppikirjassa todetaan s. 104–105, että eri kielipeleillä (esim. tiede tai taide) on erilaiset sääntönsä ja ehtonsa ja ne synnyttävät erilaisia odotuksia tulkitsijoissa)
- *ajallisesti, historiallisesti* (mitä tapahtui edellä, minkä tapahtumaketjun osa puhetilanne on)
- puhujan *tarkoitus, aikomus, intentio*: ääneen lausuttu, äänensävyistä pääteltävissä oleva, tilanteesta pääteltävissä oleva

- puhujan *rooli*: opettaja, oppilas, ystävä, tuomari, pappi jne.

Ymmärtämisvaikeuksia synnyttää monesti epätietoisuus oikeasta kontekstista. Ongelma on syvä, ei nimittäin ole ylituomaria, joka päättäisi lopullisesti, mikä on kulloinkin ”oikea” konteksti ja mitkä kaikki kontekstitekijät ”pitää” tulkinnassa ottaa huomioon. Tämä tekee ymmärtämisestä pohjimmiltaan aina epävarmaa. Merkityksiä analysoitaessa on muistettava, että kielellä ei vain esitetä väitteitä, vaan pyritään aktiivisesti vaikuttamaan ja toimimaan. Esimerkiksi retoriikassa ja kielitieteessä puhutaankin puheaktien (-tekojen) analysoimisesta. Lauseen merkitys riippuu tällöin siitäkin, mitä puhuja pyrkii lauseella tekemään (vrt. edellä institutionaalinen konteksti, puhujan tarkoitus ja rooli) ja millä tavalla hän pyrkii vaikuttamaan kuulijoihin. Arkisissakin keskusteluissa mietimme siksi jatkuvasti toisten sanojen tarkoituserää.

Lopuksi on korostettava merkitysten yhteisöllisyyttä. Täysin yksityisiä merkityksiä ei ole, eikä kukaan yksinään voi mielivaltaisesti päättää muuttavansa jonkin sanan merkitystä. Tämä on helppo testata käytännössä: seurauksena on vain se, että toiset lakkaavat ymmärtämästä. Sanojen merkitykset ovat äänettömiä sopimuksia tai sosiaalisia konventioita (tottumuksia), jotka uusintavat itseään jatkuvasti käytössä. Niitä on kuitenkin mahdollista myös muuttaa ja historiallisesti voidaan huomata, että ne väijäämättä muuttuvat vähitellen (vrt. esimerkki suomen kielen sanojen alkupeiristä edellä s. 68). Yhteisen pohdintatehtävän aiheena voi olla, miten ne muuttuvat ja miksi.

Sanojen merkitykset muuttuvat esimerkiksi

- kieliyhteisön käytäntöjen, tapojen tai tarpeiden muuttuessa (Kielihistoriallisesti suuria siirtymiä on tapahtunut yhteisön muuttuessa esimerkiksi keräilijöistä metsästäjiksi tai kalastajiksi, metsästäjistä viljelijöiksi, maalaisista kaupunkilaisiksi, agrariiyhteiskunnasta teollisuusyhteiskuntaan, teollisuusyhteiskunnasta informaatioyhteiskuntaan.)
- kieliyhteisöjen vaikuttaessa toisiinsa (lainasanat, kulttuurivaikutteet)
- uusien ilmiöiden tuodessa tarpeen uusille sanoille (tieteelliset havainnot, teknologiset keksinnöt, muodin muutokset)
- kirjallisen ja taiteellisen innovaation kautta (esitys tai teos voi nopeasti iskostaa uuden sanan laajojen yleisöjen tietoisuuteen)
- mediakulttuurin kautta (vrt. edellinen kohta, parhaana esimerkkinä erilaiset sketsisarjat hokemineen ja uusiosanoineen).



## Maailmankuvan lähteet (s. 25–27)

Ks. myös s. 66. Maailmankuvan lähteistä voi käynnistää tuntikeskustelun, jossa pohditaan niiden nykyistä painoarvoa. Aikaisemmin taiteet ja kirjallisuus ovat voimakkaasti yhdistäneet ihmisiä ja tarjonneet pohjan mm. ”kansakuntien” luomiselle 1800-luvun romantiikan ja nationalismin hengessä. Nyt niiden merkitys tuntuu vähäisemmältä. Tilalle on tullut uusia vaikuttajia. Millainen muutos on meneillään omana aikanamme? Millainen on eri kulttuuri-instituutioiden ja muiden maailmankuvan lähteiden nykymerkitys?

Puhe ”ideaalityypeistä” tai idealisoinnista analyttisenä välineenä toistuu oppikirjassa myöhemmin s. 152. Max Weberin ”ymmärtävä” tai ”tulkitseva” sosiologia ja historiantutkimus nosti ideaalityyppien konstruoinnin keskeiseksi ihmis- ja yhteiskuntatieteiden menetelmäksi. Tieteessä rakennetaan ilmiöiden rajamiseksi käsitteellisen abstrahoinnin keinoin yleistyksiä, jotka eivät sellaisenaan esiinny todellisuudessa yhtä puhtaina. Weberin ideaalityyppeistä käsitteitä ovat mm. oppikirjassakin mainittavat ”protestanttinen etiikka” ja ”arvo- ja päämäärärationaalisuus”. Tyypitapausten rakentaminen on myös arkiajattelussa ja maailmankuvassa välttämätöntä ilmiöiden hallitsemiseksi. Opiskelijoita voi pyytää keksimään lisää arjesamme tai koulutiedossa tavallisia yleistyksiä. Näistä kerättyyn listaan voidaan palata mainitussa myöhemmässä kohdassa kirjan lopussa. Mahdollista on myös pohtia ideaalityyppien ja stereotyyppien toisinaan epämääräistä eroa (vrt. tämän aineiston s. 129).

Oppikirjan sivulla 27 mainitusta *sekulaarihumanistisesta ihmiskuvasta* on tekstiä edellä s. 50.

## Elämänkatsomus (s. 29–30)

Elämänkatsomusta kuvataan kirjassa ”orientoitumisjärjestelmäksi”, jonka varassa suuntaudumme maailmassa. Sen kautta yksilö sijoittaa itsensä maailmaan, rakentaa itselleen kuvan paikastaan sekä päämääristään ja mahdollisuuksistaan saavuttaa niitä. Sijoittumisen ja orientoitumisen vertausta voi hyödyntää opeutuksessa, kuten vertausta maailmakuvasta karttana. Vertausta käyttäen voi opiskelijoille antaa pohdittavaksi, onko oma paikka ”löydettävissä” vai onko kyse sen ”luomisesta”, ”rakentamisesta” tai ”valitsemisesta”. Keskusteluun voidaan palata kirjan loppupuolella, missä puhutaan postmodernista ja identiteettien tai katsomusten vaihtuvuudesta.

Tutkija Helena Helve, jolta elämänkatsomuksen määrittely on otettu, on 1970-luvulta asti tehnyt kartoituksia suomalaisten lasten ja nuorten katsomuksista. Helven teoksia on lueteltu aineiston johdannon lopussa olevassa kirjallisuusluettelossa (s. 156). Nykynuorten katsomuksista voi herätellä keskustelua tut-

kimusten tulosten avulla tai vaikka antaen oppilaille luettavaksi Helven vieraskynäartikkelin Helsingin Sanomista (<http://www.helsinginsanomat.fi/uutisarkisto/19990113/ajas/990113aj04.html>) tai toisen tunnetun nuorisotutkijan Tommi Hoikkalan samaa aihetta käsittelevän tekstin (<http://www.alli.fi/nuorisotutkimus/hoikkala/arvot.htm>).

## Kysymykset/tehtävät (s. 31)

Tehtävät on pyritty miettimään sekä lyhytkestoiseen että syvempään työskentelyyn sopiviksi. Ne voivat olla spontaanin tuntikeskustelun sytykkeitä, pari- tai pienryhmäkeskustelujen aiheita tai niitä voi käyttää itsenäisten esetehtävien tai ryhmätöiden aiheina.

1. Maailmankartta-tehtävästä ks. edellä s. 54.
2. Immanuel Kantista löytyy tietoa mistä tahansa filosofian perus- ja syventävien kurssien oppikirjoista. *Transsendentaalinen* viittaa tietämisen ja kokemuksen ehtoihin, esimerkiksi tietoisuuden yleiseen rakentamiseen. Sitä ei tule sekoittaa käsitteeseen ”transsendenssi”, joka taas viittaa kokemuksen tuolla puolen olevaan eli esimerkiksi jumaluuteen, yliluonnolliseen tai kuoleman jälkeiseen toiseen todellisuuteen. Transsendentaalifilosofia on edelleen tutkimuskohteena ja pohditut kysymykset ovat varsin samanlaisia kuin Kantin aikana: esim. millaisia ovat tietoisuuden rakenteet, jotka kehystävät ja määrittävät havaintoja ja kokemuksia. Ks. edellä aineiston s. 35.
3. Aineen ja hengen kiista on samoin klassinen filosofian kysymys, jota käsitellään filosofian oppikirjoissa. Ks. myös edellä s. 33.
4. Katsomuksellisten kiistojen ratkaiseminen tietoa lisäämällä on varmasti mahdollista joissakin tapauksissa, mutta ei kaikissa. Jos ne voisi kokonaan lakkauttaa, silloinhan ne eivät olisikaan aitoja katsomuksellisia kiistoja. On kuitenkin vaikea sanoa, koska kiistassa on kyse tiedosta ja koska arvoista, kuten helposti kysymystä pohdittaessa esimerkkitapauksista huomataan. Tässä törmätään tiedollisten ja eettisten käsitysten, ”kuvan” ja ”katsomuksen” erottamattomuuteen.
5. Vertailutehtävä tuo esiin kysymyksen aikakausten eroista, mihin palataan kirjan loppuun, postmodernista ajasta puhuttaessa. Lisätietoa voi etsiä esim. nuorisotutkimuksen mikrohistoriallisen tutkimuksen piiristä.

## *Mitä on ymmärtäminen?*

”Ymmärtäminen on keskeinen tekijä yksilön tiedollisen maailmankuvan rakentamisessa. Se on tekijänä valikoivassa havainnoinnissa, suunnatussa tarkkaavaisuudessa ja kielellisten ilmausten tulkinnoissa. Maailmankuvan muodostamisessa yksilö työstää aktiivisesti yksittäisiä tietoja ja taitoja tietojärjestelmiksi ja toimintamalleiksi. Ymmärtäminen voidaan käsittää tilaksi, jossa yksilö näkee tapahtumat osana laajempaa kontekstia tai käsitteellistä viitekehystä. Prosessina ymmärtäminen on ’hahmottava tiedollinen aktiviteetti’ jäsentyneen maailmankuvan muodostamisessa. Ymmärretty, jäsennetty tieto on tavoittelemisen arvoista, koska se auttaa yksilöä näkemään oman tilanteensa, toimintavaihtoehtonsa ja vaihtoehtojen seuraukset. Ymmärtämistä voidaan tarkastella filosofisena, kielellisenä sekä psykologisena ilmiönä. Nämä eivät tietenkään ole toisiaan poissulkevia.”

Artikkelissa Jorma Leinonen, ”Ymmärtäminen – jäsentynyttä tietämistä”

Kasvatus

5/2002

*Verratkaa lainausta kirjan tekstiin. Ovatko käsitteet tuttuja?*

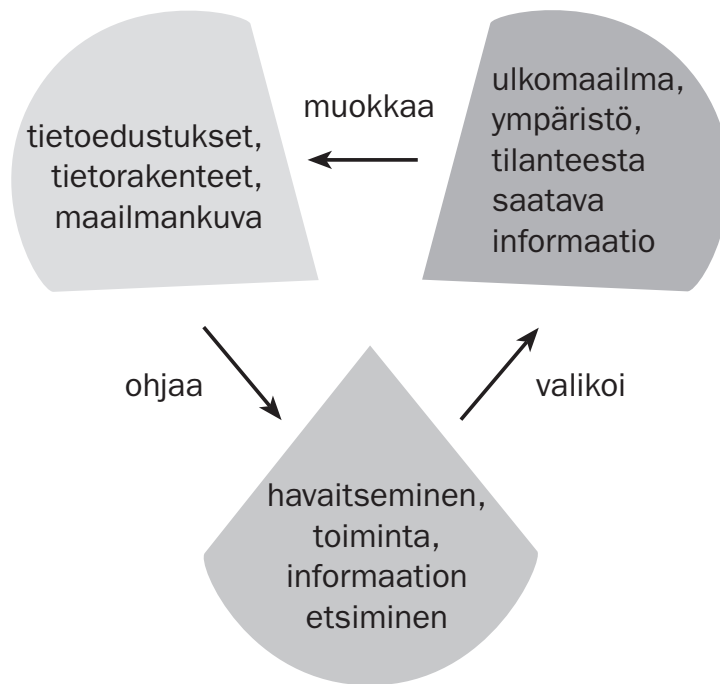
*Miettikää ja kirjatkaa, millaista taitoa ja tietoa (millaisia tiedon muotoja) mielestänne vaaditaan*

- kielellisen ilmaisun ymmärtämiseen*
- liikennemerkin merkityksen ymmärtämiseen*
- matemaattisen kaavan ymmärtämiseen*
- toisen ihmisen tunteiden ymmärtämiseen*
- kaukaisesta vieraasta kulttuurista tulevan ihmisen ymmärtämiseen*
- elämän tarkoituksen ymmärtämiseen.*

## *Merkitykset ja kielen käyttö*

- **Merkitykset ovat kontekstuaalisia.**
  - Asiayhteys ratkaisee.
  
- **Asiayhteys ei ole koskaan täydellisesti määritetty tai selvä.**
  - Ei ole objektiivista varmuutta, mikä kaikki muodostaa kontekstin.
  
- **Merkitykset ovat yhteisöllisiä.**
  - Merkitykset ovat ”sopimuksia” (ääneen lausumattomia), tottumuksia eli konventioita.
  - Sanoilla on se merkitys, minkä kieltä käyttävä yhteisö yhdessä niillä ajattelee olevan.
  
- **Kielenkäyttö on myös tekoja.**
  - Ilmaisulla ei vain todeta, vaan pyritään vaikutuksiin (ehdotetaan, määrätään, pyydetään, suostutellaan).
  - Kieltä käyttämällä kieltä myös muutetaan (esim. kieliyhteisössä voidaan vähitellen omaksua uusi tapa ymmärtää vanhan sanan merkitys).

# *Havaintokehä*

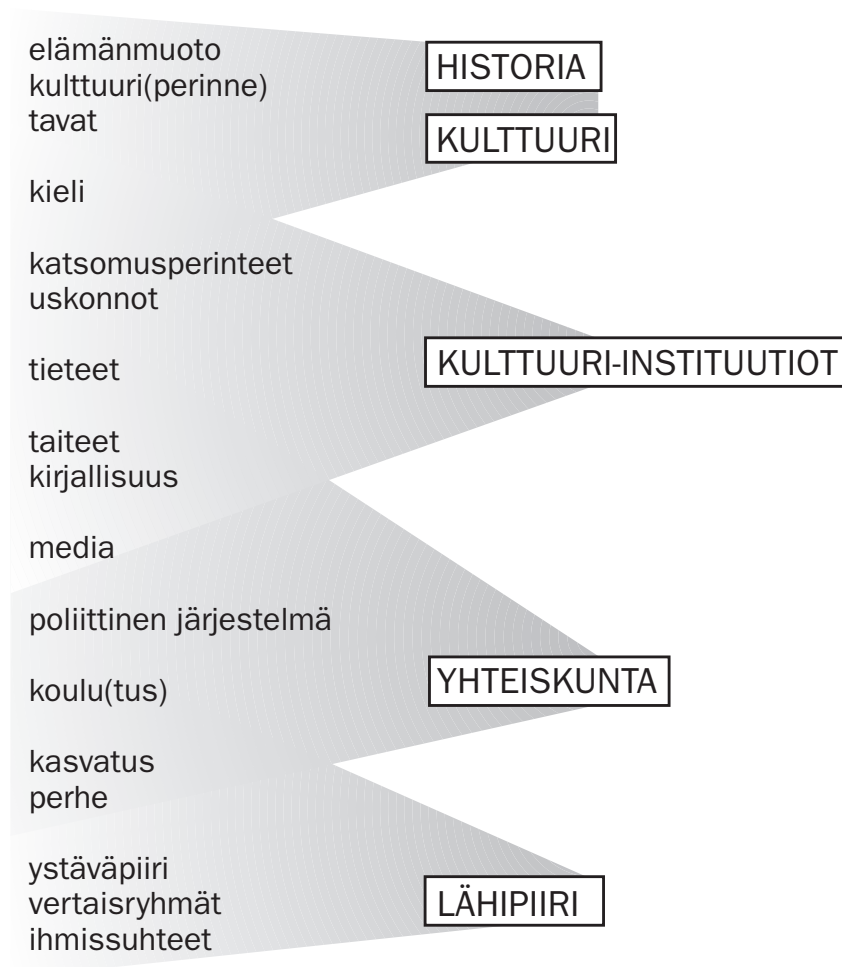


## *Maailmankuvan osa-alueet*



- Näitä koskevat käsityksemme sisältävät vastauksia kysymyksiin
  - mikä X on
  - miten X toimii
  - miten X kehittyy/muuttuu
  - ym.
- Ns. objektiivinen tai arvovapaa maailmankuva voi olla ihanteena esim. tieteessä (tieteellinen maailmankuva), mutta kukaan yksilö ei voi sellaista saavuttaa.
- Arvostukset ja intressit sekoittuvat maailmankuvaamme eli maailmankuvan ja maailmankatsomuksen erottaminen on keinotekoisia.

## *Maailmankuvan lähteitä, tuottajia ja välittäjiä*



# Tieto ja ymmärrys (s. 32–56)

## Ota kantaa!

**Tieto on valtaa, mutta se lisää tuskaa.** Kaksi tunnettua lentävää lausetta yhdistettynä. Toimivatko ne yhdessä, lisääkö valta tuskaa? Onko toinen lausahduksista väärässä? Vai onko niillä erilainen sovellusalue, ts. viittaavatko ne erilaisiin tiedon muotoihin?

**Tieto ei ole koskaan tunteen väärä.** Väite johtaa pohtimaan tiedon suhdetta muihin elämäntilanteisiin. Kuinka tärkeää tieto lopultakaan on? Mitkä asiat ovat sitä tärkeämpiä? Onko tieto "tunteetonta" ja kylmää? Vai onko vastakkainasettelu tarpeeton? Esimerkiksi filosofi Martha Nussbaum kirjoittaa siitä, miten tunteet ovat olleet jo Aristoteleen filosofiassa olennainen tietämisen ja ymmärtämisen elementti, eikä käytännöllistä ymmärrystä voida kuvitella ilman tunteita. Myös filosofi ja tekoälykriitikko Hubert Dreyfusin mukaan ajattelu ja järki edellyttävät tunteiden ja ruumiillista kokemusta, eikä (tieto)kone voi tästä syystä koskaan ajatella samassa mielessä kuin ihminen. (Dreyfusista löytyy runsaasti tietoa Internetistä.)

**Usko ja tieto ovat toistensa vastakohtat.** Väite avaa kysymyksen tiedon luonteesta sekä kiistasta tieteellisen ja uskonnollisen katsomuksen välillä. Klassisessa tiedonmäärittelyssä käytetään uskomista yhtenä tiedon elementtinä: tieto on hyvin perusteltu, tosi uskomus. Tässä mielessä ei näyttäisi esiintyvän vastakkaisuutta. Toisaalta sana "usko" on moniulotteinen. Yhtäältä se viittaa tietoisuuden tilaan ja toisaalta eräänlaiseen instituutioon. Tiedonmäärittelyssä se voitaisiin vaihtaa vaikkapa sanan "luottamus" tai "käsitys", eikä se merkitsekään samaa kuin uskonnollisesta uskosta puhuttaessa. Uskonnollinen uskon ja tiedon mahdollista vastakkaisuutta käsitellään oppikirjassa s. 104–108.

**Ihminen on ihminen kaikkialla maailmassa – ja myös kuussa.** Väite liittyy ihmisten erilaisuuteen ja kulttuurien kohtaamiseen. Mitä ylipäänsä tarkoittaa, että "ihminen on ihminen"? Muuttuvatko ihmisen olennaiset ominaisuudet, jos hän matkaa kuuhan? Mitä "olennaiset ominaisuudet" sitten ovat? Onko olemassa yliajallinen ja -paikallinen ihmisyyden olemus? Mistä se voidaan tietää? Entä kuussa syntyvä ihminen: mitä edellytetään, että hän kasvaa samanlaiseksi kuin me? Ihmiskäsityksistä ks. edellä s. 47.

**On lottovoitto syntyä kuubalaiseksi.** On hyvä tarkastella asioita myös tunneperäisesti muiden perspektiiveistä. Kuubalaiset ovat kiintyneitä syntyperäänsä siinä kuin suomalaisetkin. On myös paljon kulttuuriin, elämäntapaan, yhteisöllisyyteen, ilmastoon ja muuhun liittyviä tekijöitä, joista suomalainen voi kadehtia kuubalaisia. Tunnilla voidaan kuunnella kuubalaista musiikkia (salsaa, rumbaa, mamboa tms.) ja kuvitella, millaisesta elämästä tai elämäntavasta se henkii. Toisaalta mainittua sanontaa on käytetty juuri kuvaamaan suomalaista hyvin-

vointiyhteiskuntaa. Mutta miksi Suomessa itsemurhaluvut ovat korkealla? Miksi suomalaiset vaikuttavat vertailututkimuksissa olevan useita muita kansakuntia onnettomampia? Mitä hyvinvointi oikeastaan on ja miten maailmankatsomus siihen liittyy?

## Tiedon luonne (s. 32–35)

Tiedon määrittelyn teema voi olla opiskelijoille tuttu jo filosofian kurssilta, ja jos näin on, tehtäväksi voi antaa klassisen tiedonmäärittelyn ongelmien pohtimisen aikaisempien tietojen pohjalta. Se voidaan antaa kotitehtäväksi, jotta filosofian oppikirjat ja muistiinpanot päästään kaivamaan esiin. Filosofian kurssin opeista voidaan etsiä muita määrittelyäyhteyksiä tiedolle. Tärkeää on mm. "totuuden" käsitteen määrittely, mitä ilman tiedonmäärittely katoaa pohja (vrt. s. 107). Filosofian kurssien opettajan aineistot (esimerkiksi Tammen *Filo*) tarjoavat tietokäsityksiä koskevia jäsentelyjä, tiivistelmiä ja lisämateriaalia.

Eräs tapa edetä on tarkastella yhdessä, mihin klassinen määrittely johtaa. Kirjoitetaan se joko taululle, tai laiteaan sana "tieto" taululle käsittekartan keskiöön. Tämän jälkeen vedetään eri suuntiin kolme viivaa, joiden päähän kirjoitetaan sanat *perusteltu (oikeutettu)*, *tosi* ja *uskomus* ja kunkin kohdalle kysymysmerkki. Käsitteitä problematisoidaan.

- Perusteltu (oikeutettu): Mikä on riittävä perustelu? Mikä on hyväksyttävä oikeutus? Vetoaminen auktoriteettiin, opettajaan, pyhään kirjoitukseen? Intuitio tai sisäinen tuntemus tai varmuus (vrt. hiljainen tieto)? Kokemus, havainto? Tieteellinen todistus?
- Tosi: Mitä on totuus? Totuusteorioiden (ks. edellä s. 33).
- Uskomus: Mikä on uskomus? Tietoisuuden tila, aktiivinen tiedostaminen? Kuka voi tiedostaa, kenellä on tietoisuus? Ihminen, eläimet, kone?

Huomataan, että klassinen määrittely synnyttää enemmän kysymyksiä kuin ratkaisee. Vaikka "totuutta" tiedosta ei näin löydykään, "tietomme" tiedosta ihmillisenä ilmiönä lisääntyy silti pohdinnassa jatkuvasti. Luvun keskeinen tavoite onkin valmistaa opiskelijoita päästämään irti tiukan filosofisesta tiedon käsitteestä, jonka he ehkä aikaisemmin ovat oppineet. Tietoa ei voi yhdellä tavalla määrittellä. Kurssin aikana on olennaisempaa ymmärtää, että se saa hieman eri merkityksiä käyttöyhteydestä riippuen. Eräs esimerkki erilaisista tiedon muodoista on oppikirjassa sivun 35 esityksessä hiljaisesta tiedosta ja taitotiedosta. Samassa yhteydessä voidaan käsitellä tiedon eri muotoja tutkailevia tehtäviä (edellä s. 66).

## Tiedollisia asenteita (s. 36–38)

Tässä luvussa ei ole olennaista vertailu teismien ja ateismin välillä, vaan käsitysten oikeuttamisen (tiedon perustelemisen) erilaiset tavat sekä erilaiset tiedolliset perusasenteet.

Opiskelijat voivat etsiä tekstistä, mitä erilaisia oikeuttamisen muotoja mainitaan (esim. auktoriteetti – pyhä kirja, sisäinen kokemus – tunne, havainto – kokemus ulkomaailmasta, järki, pragmaattiset perusteet). Vastaavia voidaan miettiä lisää ja myös tieteellinen menetelmä voitulla mainituksi.

Jos keskustelu siirtyy jumalakäsityksiin, voi niistäkin tuki debatoita. Jumalan olemassaolon ongelmaan liittyy tunnettu peliteoreettinen esimerkki (peliteoria esiintyy oppikirjassa vangin dilemman kohdalla). 1600-luvun ranskalaisfilosofi ja matemaatikko Blaise Pascal (1623–62) pohti, miten vastaisi skeptikolle, joka väittää, ettei Jumalaa ole, koska tätä ei voi järjellä todistaa. (Pascalilta on julkaistu suomeksi teos *Mietteitä*. Pascalin nimi taas lienee opiskelijoille tuttu matematiikasta.) Hän antoi ongelmaan peliteoreettisen vastauksen (tunnetaan myös nimellä ”Pascalin vaaka”), jonka mukaan Jumalan olemassaoloa ei voi todistaa, mutta uskon voi silti motivoida järkipäisesti. Tämä pelurin vastaus kuuluu yksinkertaistaen seuraavasti: jos uskon Jumalaan, en menetä tässä elämässä mitään, mutta voin tulevassa kuolemanjälkeisessä elämässä saada kaiken; jos taas en usko Jumalaan, en saavuta torjunnalla tässä elämässä mitään, mutta voin menettää tuonpuolisessa elämässä koko ikuisuuden eli ääretömän paljon. Jumalaan siis kannattaa uskoa, koska uskoon ei sisälly riskejä, vaan äärimmäisiä voiton mahdollisuuksia. Tämä on päättelyn tulos, kun maallisen elämän hetkellisyyttä punnitaan tuonpuoleisen elämän ikuisuutta vastaan. (Ks. s. 84.)

Päättely ei kuitenkaan ole pätevä, ja esittämällä sen opiskelijoille voi kokeilla, huomaavatko he, missä ongelma piilee. Testi on havainnollinen myös siksi, että sen kautta saadaan nykyhetkeenkin pätevä itsekriittinen havainto euro- ja etnosentrismistä, siitä miten vaikeaa on sulkeistaa omalle kulttuurille ominaiset ennakkokäsitykset. Yksi avain on siinä, että tekstissä (ja Pascalilla) sana ”Jumala” on kirjoitettu isolla J:llä. Vakuumuksellisenä katolisena, tarkemmin sanoen augustinolaisena jansenistina, hänen oman kulttuurinsa ja kasvatuksensa totuudellisuus oli Pascalille selviö. Buddhalaisten, hindulaisten tai islaminuskoisten uskonnot eivät voineet olla yhtä tosia, joten mahdollisia jumaliakin oli vain yksi. Jos jumalia on potentiaalisesti enemmän, laskelmointi ei enää tietenkään toimi. Peliteoreettinen todistus on mielekäs vain yhdistyessään etnosentrismiin, jossa automaattisesti oletetaan oman

kulttuurin, perinteen tai katsomuksen ensisijaisuus muihin nähden. Juuri tämä mahdollisten jumalten ja uskontojen kulttuurinen paljous on useille ateisteille ja agnostikoille syy rationaaliseen epäilyyn uskontoja kohtaan.

## Tieto ja intressit (s. 39–40)

Habermasin teoriaa tiedonintresseistä esitellään suomeksi mm. Habermasin laajassa esseessä ”Tieto ja intressi”, joka löytyy kokoelmasta *Yhteiskuntatieteiden filosofiset perusteet, osa I* (toim. Tuomela & Patoluoto). Sitä esitellään selkeästi myös Ilkka Niiniluodon teoksessa *Jobdatus tieteenfilosofiaan*, sekä kimurantimmin Heikki Kanniston artikkelissa ”Ymmärtäminen, kritiikki ja hermeneutiikka”, teoksessa *Vuosisatamme filosofia* (toim. Niiniluoto & Saarinen). Jälkimmäisessä tekstissä käsitellään myös Wittgensteinia ja kulttuurien tai kielten välisen ymmärtämisen aihealua, mikä voi olla kiinnostavaa kurssin teemojen kannalta.

Niiniluoto käsittelee Habermasin teoriaa oheisen taulukon kautta (ks. aineisto s. 85). Niiniluoto myös kritisoi teoriaa, koska siitä puuttuu kokonaan ajatus tiedonhankinnasta, joka on intressitöntä eli ei-instrumentalistista tai ei-välineellistä. Niiniluodon mielestä taulukkoon ja teoriaan tulisikin lisätä ”teoreettinen tiedonintressi” eli tiedonhankinta tiedon lisääntymisen itsensä vuoksi. Teoreettisen tiedonintressin ”funktiona olisi selittäminen ja välineenä tieteelliset teoriat, ja se palvelisi systemaattisen ja kokonaisvaltaisen maailmankuvan rakentamisen päämäärää.” Se olisi Niiniluodon mukaan pohjimmiltaan ”intressitöntä”, eikä palvelisi mitään välineellistä tarvetta vaan toteuttaisi ihmisessä luonnostaan olevaa tietämisen halua. On kuitenkin kyseenalaista, onko tällaista intressittömyyttä olemassa vai voidaanko kaikki tiedonhankinta pikemmin selittää välineenä jonkin tavoitteen saavuttamiselle, alkaen biologisesta eloonjäämisestä.

Opettaja voi esitellä Niiniluodon kritiikin yhteydessä oheisen taulukon. Ongelma voidaan nostaa esiin vapaassa keskustelussa tai ryhmän voi jakaa kahteen osapuoleen, joista toiset keksivät tiedon alueita tai tiedonhankinnan muotoja, jotka näyttäisivät olevan intressittömiä, ja toiset pyrkivät kumoamaan esimerkkejä keksien selityksiä sille, millaisia piiloisia intressejä niiden takana voisi olla. Miten on esimerkiksi astronomian eli tähtitieteen laita?

## Tieto maailmankatsomuksen perustelijana (s. 40–43). Kaksiarvologiikka (s. 43)

”Yksikantaista” käsitystä tiedosta osana maailmankuvaa käsittelee filosofi Isaiah Berlin esseessä ”Utopismin kuihtuminen länsimaisessa ajattelussa”, joka on suomennettuna kokoelmassa *Vapaus, ihmisyyys ja histo-*



ria. Yksikantainen käsitys on Berlinin mukaan edellytyksenä utopistiselle ajattelulle, jota hän haluaa kritisoida. Utopismiin voi sisältyä totalitarismin siemen, jos utopiaan uskovat ajattelevat löytäneensä ainoan totuuden todellisuuden luonteesta ja yhteiskunnan parhaasta mahdollisesta tulevaisuudesta, joten oppikirjassa myöhemmin mainittavaa utopioiden ja kehitysoptimismin teemaa (s. 143) voidaan yhdistää tähän. Utopian, fundamentalismin ja totalitarismin yhteys voi olla läheinen, mutta samalla voi herätellä kysymystä, onko mahdollista kehittää yhteiskuntaa ilman utooppisuutta ja ihannekuvia paremmasta maailmasta. Vaikka 1900-luvulla on Berlinin tapaan harjoitettu paljon utopiakritiikkiä, on toisaalta kirjoitettu myös utooppisen toivon välttämättömyydestä ihmiselämälle. Raoul Palmgrenin *Toivon ja pelon utopiat* lienee laajin suomalainen utopiakirjallisuuden analyysi. Uudempi ja tiiviimpi on Mikko Lahtisen artikkeli ”Matkoja mahdolliseen – utooppisen ajattelun vaiheita” teoksessa *Matkoja utopiaan* (toim. Lahtinen).

Binariteettien merkitystä maailmankuvan jäsentämisessä on käsitelty jo edellä (etenkin s. 33) ja siihen viitataan monin paikoin kirjassa. Aiheita voidaan käsitellä tunnilla joko sivun 43 perusteella tai silloin kun se spontaanisti jonkin maailmankuvallisen käsityksen kautta herää. Yhdessä voidaan tarkastella myös toisissa kulttuureissa esiintyviä dualistisia maailmanhahmotustapoja, sillä kyse ei ole vain eurooppalaisen perinteen piirteistä.

## Tiedosta ymmärrykseen – vieraiden kulttuurien kohtaaminen (s. 45–55)

Luvussa käsitellään muutamia kurssin peruskäsitteistä ja -ideoista. Edellä aineistossa on sen tueksi lisämateriaalia esimerkiksi ”kulttuurin” käsitteestä (s. 60) sekä ymmärtämisestä kontekstuaalisena ilmiönä (s. 74).

### Vieraan kulttuurin ymmärtäminen (s. 48–50) Kielipelin vaikeus (s. 51)

Wittgensteinin teoria elämänmuodoista ja kielipeleistä kuuluu hänen myöhäisfilosofiaansa, jonka perusteos on *Filosofisia tutkimuksia*. Wittgensteinin teos on tiivis ja vaikeatajuinen, mutta se etenee lyhyiden väitefragmenttien kautta, joten niistä voi löytyä myös tunnilla käyttökelpoisia lainauksia. Hyödyllisempi on ehkä kuitenkin edelläkin mainittu samassa aihepiirissä liikkuva Wittgensteinin teos *Varmuudesta*.

Lainaus G. H. von Wrightiltä on teoksesta *Tiede ja ihmisjärki*, joka on lähteenä myös muissa luvun pöytäkirjoissa hänen ajattelustaan. Se löytyy myös Wrightin kokoelmasta *Tieto ja ymmärrys. Tiede ja ihmisjärki* on esseemittainen, ajatuksia herättävä ja selkeätäjuinen kokonaisnäkemys eurooppalaisesta maailmankuvasta,

joka sopii syventäväksi lukemiseksi kurssille. Tieteellinen tieto, järjen ja rationaalisuuden muodot, kulttuurin ja maailmankuvan kehitys, kulttuurierot sekä länsimaisen maailmankuvan ja kulttuurin tulevaisuus ovat laajoja aiheita, joita esseessä onnistutaan tiiviisti ja lukiolaisillekin ymmärrettävästi käsittelemään.

Kielten erilaisuutta ja kääntämisen vaikeutta on pohdittu antropologisessa tutkimuksessa. Barry Hallenin ja J. O. Sapidon tutkimuksessa afrikkalaisen joruba-kulttuurin ajattelusta kysytään, onko eurooppalaisen filosofian ja joruba-viisauden vertailu ylipäänsä mahdollista ja kääntyvätkö abstraktit käsitteet perinteestä toiseen. Hallenin ja Sapidon mukaan afrikkalaiset ajatteluperinteet on vääryin ymmärretty ja latistettu, kun niiden käsitteistöä on naiivin samanlaisuusoletuksen varassa käännetty eurooppalaisille kielille. Ongelma voidaan yrittää ratkaista siten, että tutkijoiden (antropologien ja filosofien) ja tutkimuskohteen (afrikkalaisten perinteiden) erillisyyttä murretaan ja ryhdytään ”yhteistoiminnalliseen analyysiin”, jossa osapuolet yhdessä käyvät käsitteiden analyysiin ja ymmärtämiseen tähtäävää dialogia, kuten Hallen ja Sapiro tekivät joruba-kulttuurin viisaiden (joita kutsutaan nimellä onisegun) parissa.

Suomennosote tutkimuksesta (Hallen & Sapiro, ”Tieto, usko ja noituus”) löytyy lehdestä *niin & näin* 2/02, jossa on julkaistu afrikkalaiselle ajattelulle omistettu teemapaketti (ks. aineisto s. 86). Otteessa on peruskäsitteitä (informaatio, tieto, propositio), joiden suhde voidaan palauttaa mieleen. Siinä kritisoidaan länsimaisen tieteen tapaa asettaa tutkimuskohteensa ulkoisen kuvauksen kohteiksi ja tehdä karkeita yleistyksiä niiden luonteesta (kuten oletus, että olisi olemassa kokonaisuus ”afrikkalainen filosofia”). Ote pohdii kulttuurien välisen ymmärryksen haastetta. Otteessa mainitaan filosofi W. V. O. Quinen teoria, jonka mukaan abstraktien merkitysten kääntäminen kielestä toiseen tuottaa ylittämätöntä epämääräisyyttä. Ei pidä olettaa, että kaikissa kielissä olisi tiettyjä universaalisti samoja käsitteitä, jotka tarkoittaisivat samaa (tieto, usko, ihminen, maailma jne.). Tarkkaan ottaen merkitys- ja ajattelujärjestelmien suora kääntäminen kielestä toiseen olisi siis mahdotonta. Ajatus on lähellä Wittgensteinin ja von Wrightin käsitystä kielipelien erillisyydestä.

Oppikirjan sivulla 50 kysytään, miksi loukkaannumme taskuvarkaan toiminnasta. Onko kuvan yhdistäminen henkilöön jokin taikauskoinen jäännös? Onhan joissain kulttuureissa, esimerkiksi Pohjois-Afrikan berberiheimojen keskuudessa, käsitys, jonka mukaan valokuvan ottaminen houkuttelee epäonnea ja paholaista. Erilaisia kuvaamiskieltoja on monissa uskonnoissa. Jumalan kuvaa ei saa esittää mm. ortodoksisessa ja islamilaisessa perinteessä, koska Jumala on kaikkia ihmisen tekemiä kuvia suurempi.

Michel Tournierin romaani *Kultapisara* kertoo Idris-nimisestä berberinuorukaisesta, josta ranskalainen turisti ottaa valokuvan. Hän lupaa lähettää sen Idriselle (ks. aineisto s. 87), mutta kuvaa ei koskaan tule ja Idris lähtee Pariisiin etsimään sitä. Romaani on erinomainen kertomus länsimaiseen kulttuuriin kuuluvasta kuvien ja harhakuvien, idolien ja mainosten paljoudesta, pinnan ja ulkokuoren suuresta merkityksestä, joka nähdään vieraannutettuna toisesta kulttuuripiiristä tulevan ihmisen silmin. Lähtien Montesquieun *Persialaiskirjeistä* eurooppalaisessa kirjallisuudessa on monia esimerkkejä siitä, miten omaa kulttuuriamme on kriittisesti tarkasteltu vieraannuttamalla kuvaus toisesta kulttuurista tulevan päähenkilön silmin (vrt. ote kirjasta *Papalagit* oppikirjassa s. 83).

Opiskelijoita voidaan pyytää tulkitsemaan oheista otetta. Mikä on selitys berberien asenteelle, jos emme yritä torjua sitä vain "taikuskona"? Liittykö asenteeseen jokin järki? Ote voidaan kontrastoida länsimaiseen kuvien paljouteen ja kauniille, korealalle ulkokuorelle osoitettuun ihailuun, josta käytetään myös nimitystä "silmän palvonta". Mikä on ero berberien "paholaisen silmän välttämisen" ja länsimaisen "silmän palvonnan" välillä?

Nykyihmisen vastaus oppikirjan kysymykseen on ehkä se, että meillä on tunnesuhde henkilöön, jota kuva esittää, ja tämä tunne tekee kuvan merkitykselliseksi. Kuva edustaa tai symboloi kunnioitustamme ja kiintymystämme. Kuvan loukkaamisen koemme tunteemme loukkaamisena, tavallaan jopa kyseisen henkilön loukkaamisena. Kuvakin on siis kuin rituaali, jolla ilmaisemme arvostuksiamme ja tuntemuksiamme. Samalla tavalla voidaan ajatella, että "villien" harjoittama "magia" on rituaaleja ja riittejä, joilla osoitetaan arvostusta ja kunnioitusta, sen sijaan, että kuviteltaisiin niillä voitavan ohjailla ja tuottaa luonnon tapahtumia.

Tunnilla jatkokeskustelun aiheeksi sopii hyvin, millaisia rituaaleja ja riittejä nyky-yhteiskunnasta löytyy ja miksi niitä harjoitetaan. Vain osa niistä on millään muotoa uskonnollisia. Liikkeelle voi lähteä vaikkapa koulun juhlapäiviä ajattelemana.

### **Eettisen ja tiedollisen relativismin uhka (s. 50–55) Maailmaneeetos (s. 53)**

Maailman uskontojen parlamentin antama maailmaneeetoksen eli globaalin etiikan julistus löytyy kirjoista *Elämää säilyttävät arvot* ja *Vastuun aika* (toim. Hans Küng), joissa kirjoittaa joukko tunnettuja politiikan ja kulttuurin edustajia sekä uskontojen edustajia kristillisuuden, islamin, juutalaisuuden ja itäisten uskontojen piiristä. Tekstit ovat lyhyitä, muutamien sivujen näkökulmia ja kannanottoja, joista voi rakentaa vertailevia

tuntikeskusteluja tai katsauksia eri katsomusten eettisiin kantoihin.

Maailmaneeetoksen kehittelyä on kritisoitu sekulaaristen ja humanististen katsomusten huomiotta jättämisestä. Humanistien näkökulmasta heidän esittämänsä etiikan malli (esim. *Humanistinen manifesti 2000*) sopii jo sellaisenaan yhteisen maailmaneeetoksen lähtökohdaksi. Tässä yhteydessä voidaan keskustella opiskelijoiden kanssa myös humanistisesta maailmaneeetoksesta, jota esitellään mm. kirjassa *Kansanhumanismin ABC* (toim. Väisänen) sekä seuraavilla katojärjestöjen sivuilla Internetissä:

<http://www.secularhumanism.org/>

<http://www.jcn.com/humanism.html>

<http://www.americanhumanist.org/>

<http://www.humanism.org/>

<http://www.humanism.org.uk/>

Etnosentrismi ja fundamentalismi (s. 51) rakentuvat dualistisen tai binaarisen ajattelun varaan: me vs. ne, me vs. te, me vs. muut. Tietyssä määrin me kaikki samaistumme joihinkin ryhmiin ja erottaudumme voimakkaastikin toisista. Tämän ei tarvitse kuitenkaan merkitä vastakkainasettelujen rakentamista. Äärimuodossaan vastakkainasetteluista tulee vaarallista poliittista retoriikkaa, esimerkiksi enemmistön syrjinessä vähemmistöä (juutalaisten asema Natsi-Saksassa) tai kansanryhmien asettuessa toisiaan vastaan (Ruandan hutu- ja tutsiheimojen väestöt, Bosnian serbit ja albaanit).

Syyskuun 2001 terrori-iskun jälkimainingeissa mm. Italian pääministeri Silvio Berlusconi esitti kärjistettyjä lausuntoja "sivilisaatioiden" välisistä eroista ja törmäyksestä. Ajatus laajoista sivilisaatioista yhtenäisinä kokonaisuuksina ja toistensa maailmanlaajuisina haastajina on tuttu myös tieteestä, missä sitä on tuonut esiin Samuel Huntington (mm. teoksessa *The Clash of Civilizations*). Huntingtonin mukaan maailma jakaantuu sivilisaatioihin lähinnä uskonnollisten perinteiden mukaisesti ja näiden sivilisaatioiden rinnakkainelo tai yhteentörmäys nousee kylmän sodan jälkeen politiikkaa ja ideologioita tärkeämmäksi. Huntingtonin mukaan erityisesti "läntinen" ja "islamilainen" sivilisaatio törmäävät yhteen väkivaltaisesti.

Näkemyksensä vaikutti terrori-iskusta uutisoitaessa houkuttelevalta, mutta tutkimuksissa on osoitettu, että se on harhaanjohtava niin kulttuurien tai uskontojen sisäistä hajanaisuutta kuin niiden vuorovaikutustakin tarkasteltaessa. Esimerkiksi Jonathan Fox on todennut etnistien ryhmien vuorovaikutusta koskevassa tutkimuksessaan, että sivilisaatioluokittelu on liian abstrakti eikä vastaa konkreettisten yhteisöjen todellisuutta. Foxin mukaan nekin yhteenotot, joita voisi hyvällä tahdolla kuvata ns. sivilisaatioiden konflikteiksi, muodostavat määrällisesti vain vähäisen osan kaikista etnisistä konflikteista ja Huntingtonin korostamat vas-

takkaisuudet lännen ja kiinalais-konfutselaisen sekä islamilaisen sivilisaation välillä ovat vain murto-osa näistä ns. sivilisatorisista konflikteista. Fox toteaa, ettei lopulta ole todisteita siitä, että nämä konfliktit olisivat kylmän sodan jälkeen lisääntyneet Huntingtonin väittämällä tavalla. ”Sivilisaatioiden törmäys” lienee siis sekin ajatusrakennelman suoraviivaisuudella houkutteleva karkea yleistys, jolle ei löydy empiiristä todistusaineistoa.

Syyskuun terrori-iskun ja sen jälkeisen maailmantilanteen selityksiä ja tulkintoja käsitellään *niin & näin* -lehden teemanumerossa 4/2002. Esiin nousee sivilisaatioiden tai uskontojen erojen sijasta etenkin taloudellisen eriarvoisuuden suuri merkitys sekä valtioiden sisäisten että kansainvälisiä konfliktien taustalla. ”Oikeudenmukaisen taloudellisen järjestyksen” tärkeys on myös yksi maailmanneetoksen julistuksen kohdista.

Perinteiden, tietoväitteiden ja perspektiivien tiedollisen paremmuuden vertailusta ks. edellä aineiston s. 31.

### Kysymykset/tehtävät (s. 55)

1. Tehtävässä sana ”jumala” on kirjoitettu pienellä alkukirjaimella, koska tarkoitus ei ole ohjata ajattelua, vaan avata sinänsä laajoja muotoja saava kysymys jumaluuden/jumaluuksien periaatteellisesta mahdollisuudesta ja muodoista sekä yksilöllisestä suhtautumisesta siihen.
2. Tehtävä sopii pienryhmätehtäväksi, jossa opiskelijat saavat aikaa määrittellä eroja keskenään ennen yhteistä käsittelyä. Eroina voidaan mainita esimerkiksi, että
  - a) tiedon pitäisi olla perusteltua ja näin ollen varmuudeltaan enemmän kuin luulo – mutta ero on veteen piirretty viiva
  - b) uskomus ei ollutkaan totta, vaikka henkilö uskoi niin
  - c) väitteen esittäjä tiesi väitteen epätodeksi (mutta tämä ei edellytä, että hän tiesi totuuden)
  - d) arvaukselle ei ole riittäviä perusteita, eli esittäjä ei itsekään osaa sanoa, miksi väitteen pitäisi olla totta (Juuri siksi se on arvaus. Toisaalta tieteellisiä hypoteeseja on kutsuttu ”valistuneiksi arvauksiksi” ja tiedettä rationaalisiin arvauksiin perustuvaksi tiedonhankinnaksi.)
  - e) ennusteella (esim. sääennusteella) tarkoitetaan tieteelliseen tietoon, rationaaliseen päättelyyn ja mahdollisesti matemaattisiin malleihin perustuvaa ennustamista – ennusteen ”totuutta” ei voida kuitenkaan tietää vielä, koska se viittaa tulevaisuuteen, eikä ennusteella näin ollen ole totuusarvoa
  - f) tulevaisuuteen suuntautuminen pätee myös ennustamiseen, jolla erotuksena edellisestä tarkoitetaan tavallisesti arkikielessä joihinkin yliluonnollisiin merkkeihin perustuvaa ennusteiden tekemistä (Toisin kuin tieteellisen ennusteen tekijä, voi ennustaja kuitenkin väittää ennustustaan todeksi, koska hänen mukaansa asiat ovat yliluonnollisista syistä ”määrättyjä” tapahtumaan tietyllä tavalla.)
- g) diagnooseja tekevät tietysti lääkärit, mutta mitä tahansa rationaalista ja aikaisempaan tietoon pohjautuvaa tilanneanalyysia voi kutsua diagnoosiksi (kreik. *diagnosis* ’tunnistaminen, erottaminen’) – eikä diagnoosi voi yleensä olla täydellisen varma (vrt. oppikirjan s. 64–66 arviointikyvystä).
3. Vastaaminen edellyttää aatehistorian, tieteen historian ja filosofian historian tietoja tai aineistoja. Tehtävää voi pohtia yhteydessä aikakausien tyypittelyyn, ks. aineiston s. 63.
4. Myös tämä on selvä pienryhmätehtävä. Kukin voi esimerkiksi ensin itsekseen sanoja, joiden merkitystä toiset eivät ehkä tietäisi. Sen jälkeen ryhmässä vertaillaan sanoja ja arvailtaan niille selityksiä. Tehtävää varten saattaa olla hyvä jakaa luokka pienryhmiin satunnaisjaolla sen sijaan, että ryhmät koostuvat ystävyksistä, joiden harrastukset ja elämänpiiri ovat samankaltaiset.
5. Antropologia katsotaan usein yhdeksi tieteenalaksi, joka voi jakaantua painotusten mukaan kulttuuri- ja sosiaaliantropologiaan. Alkujaan erottelu liittyy historiallisiin perinteisiin. Euroopassa puhuttiin sosiaaliantropologiasta, jonka tiedeperusta oli sosiologinen (yhteiskuntatieteellinen), kun taas Yhdysvalloissa syntynyt kulttuuriantropologinen suuntaus painotti kulttuureja yhteiskuntatutkimuksesta erillisinä itsenäisinä tutkimuskohteinaan. Nykyään erottelua käytetään harvoin, joskin toisinaan katsotaan kulttuuriantropologian orientoituvan humanistisesti ja sosiaaliantropologian yhteiskuntatieteellisesti. Antropologian lähitieteitä (joiden eroa on välillä vaikeaa osoittaa) ovat mm. etnologia, kansatiede ja folkloristiikka. Selkeä johdanto antropologiseen tutkimukseen sekä sen historiaan löytyy Tampereen yliopiston Avoimen yliopiston kurssisivuilta Internetistä: <http://www.uta.fi/tyt/avoin/verkko-opinnot/sosiaaliantropologia/>

Nykyään puhutaan myös kulttuurintutkimuksesta omana tieteenalanaan, usein etuliitteen *nyky-* kera. Tutkimus on saanut alkunsa Britanniasta ja sen kohteena ovat modernin yhteiskunnan kulttuuriset piirteet laidasta laitaan. Etenkin nuorisokulttuurin, työväenkulttuurin, populaarikulttuurin ja mediakulttuurin ilmiöt ovat olleet tyypillisiä tutkimuskohteita. Siinä missä perinteinen antropologia on suuntautunut tutkimaan muita kuin tutkijan omia kulttuureita, kulttuurintutkimus on nimenomaan oman kulttuurin tutkimista. Nykyään tosin tämäkään ero ei enää ole näin selkeä.

Jyväskylän yliopistossa toimii mm. Nykykulttuurin tutkimuskeskus, jonka Internet-sivujen kautta pääsee tutustumaan tieteenalan tutkimusaiheisiin ja tutkimuksiin: <http://www.jyu.fi/nykykulttuuri/>. Keskus julkaisee myös *Kulttuurintutkimus*-lehteä. Kulttuurintutkimusta esitellään mm. teoksissa Mikko Lehtonen, *Merkitysten maailma* ja Stuart Hall, *Kulttuurin ja yhteiskunnan murroksia*.

*Blaise Pascal:*

*Pelurin todistus sille, miksi Jumalaan kannattaa uskoa*

En voi todistaa aukottomasti Jumalan olemassaoloa tai ei-olemassaoloa. Mitä voin rationaalisena ihmisenä tehdä? Voin laskelmoida uhkapelurin tapaan, mikä on kannattavaa:

	<b>En usko Jumalaan.</b>	<b>Uskon Jumalaan.</b>
<b>Jumalaa ei ole.</b>	En menetä mitään, en voita mitään.	En menetä mitään, paitsi ehkä joitain tekoja, joista maallisessa elämässä pidättäydyn.
<b>Jumala on olemassa.</b>	Menetän ikuisen elämän.	Voitan ikuisen elämän.

Toisin sanoen on rationaalisesti kannattavaa uskoa Jumalaan eli sijoittaa pelipanoksensa uskon puolelle.

*Löydättekö päättelystä aukkoja?*

## *Taulukko tiedon intresseistä*

	<b>Luonnontiede Systemaattinen yhteiskuntatiede</b>	<b>Humanistinen tiede</b>	<b>Kriittinen yhteiskuntatiede</b>
<b>Tiedon intressi</b>	tekninen	hermeneuttinen	emansipatorinen
<b>Tiedon funktio</b>	ennusteiden ja diagnoosien tekeminen	ymmärtäminen	kritiikki
<b>Päämäärä</b>	luonnon ja yhteiskunnan kontrolli	perinteen välitys ja tulkinta, ihmisten välinen yhteisymmärrys	väärästä tietoisuudesta vapautuminen, ”valtautuminen”

## *Tutkimus joruba-viisaudesta*

”Teoksemme luvut 2 ja 3, jotka vertaavat joruban- ja englanninkielisiä käsitteitä, näyttävät toteen, että syvään juurtuneet oletukset merkitysten (’tieto’, ’usko’, ’noita’) universaalisuudesta ja niiden mukana syntynyt tapa tuottaa vääristyneitä käännöksiä joruban sanoista, joiden väitetään viittaavan ”samoihin” asioihin, ovat johtaneet perin pohjin virheellisiin tulkintoihin ja analyyseihin jorubalaisesta ajattelusta. Eräissä tapauksissa nämä väärintulkinnat on yleistetty kuvaamaan kaikkea afrikkalaista ajattelua.

Afrikkalainen filosofia, siinä määrin kuin se ulottuu afrikkalaisten kielten (tai merkitysten) erittelyyn ja afrikkalaisten kulttuurien uskomusten arviointiin, ei voi edes alkaa, ennen kuin tällaiset seikat ymmärretään oikein ja käännetään tarkoin. Esityksemme saa osan voimastaan siitä tosiasiaista, että se käsittelee epätosien ja tosien merkitysten dialektiikkaa kääntämisessä; jorubalaisia kun arvostellaan tiettyjen informaatiolajien luokittelemisesta tiedoksi, vaikka he eivät näin teekään.

Me olemme koettaneet ryhtyä onisegunien kanssa ymmärtämään jälleen uudella tavalla merkityksiä. Toivottavasti enää yhtäkään abstraktia merkitystä ei pidetä itsestäänselvytenä, sillä kuten Quine on huomauttanut, juuri siitä syntyy usein väärinymmärrystä. Lukujen 2 ja 3 ytimessä on joruban merkitysten yksityiskohtainen analyysi, jonka onisegunit suorittivat yhtä lailla tai enemmänkin kuin me. – –

Olemme vasiten hiukan ironisia, kun käytämme Quinen esittämää kääntämisen epämääräisyysteesiä älyllisenä rakennelmana, joka mah-

dollistaa argumentin aitojen jorubalaisten käsitevaihtoehtojen puolesta. Abstraktin tason epämääräisyys kääntämisessä synnyttää myös syvälistä herkkyyttä vaihtoehtoisille merkityksille, mikä on tähdellistä kulttuurisen vuorovaikutuksen tutkijalle.

Kulttuurienvälisestä näkökulmasta uskomme tämän kirjan esittelevän uuden ulottuvuuden filosofiaan (ei vain afrikkalaiseen filosofiaan) näyttämällä, että ehdot, jotka säätelevät tiettyjen käsitteiden soveltamista perin juurin erilaisiin kielijärjestelmiin, voivat aidosti olla filosofisesti merkityksellisiä. On sangen radikaalia väittää, että propositionaaliset asenteet saattavat olla kulttuurisesti suhteellisia. Mutta se on meidän väittämämme, ja luulemmepa tulevien ristiinkulttuuristen käsitteellisten vertailujen tuovan vahvempaa tukea merkitysten moninaisuudelle ja suhteellisuudelle kuin tuolle tutulle, siunatulle propositionaaliselle universaalisuudelle.

Lopuksi pari ehdotusta. Kun kerran jorubat osoittautuvat näin kovin omintakeisiksi käsitteellisyydessään, on syytä epäillä, että muutkin afrikkalaiset käsitejärjestelmät säilyttävät oman omalaatuisuutensa. Olisi korkea aika hankkiutua eroon nimityksestä ’afrikkalainen filosofia’ ainakin niissä yhteyksissä, kun sitä käytetään viittaamaan johonkin muodottomaan, näennäisfilosofiseen, kaikille afrikkalaisille kansoille kotoperäiseen uskomusten kokonaisuuteen.”

Barry Hallen & J. O. Sopido,  
Tieto, usko ja noituus. Tutkimus joruba-viisaudesta  
(suom. Jarkko S. Tuusvuori)

## *Michel Tournier: Kultapisara*

”– Hei poika! Älähän liiku, minä otan sinusta kuvan.

– Voisit sentään kysyä lupaa, mies murautti.

– Jotkut eivät pidä siitä.

Idris terästi kuuloaan ja kokosi ranskantaitonsa murusetkin ymmärtääkseen keskustelun. Mies ja nainen kiistelivät selvästikin hänestä, mutta vain nainen oli hänestä kiinnostunut, mikä hämmensi häntä eritoten. – –

Nainen oli laukonut jo moneen kertaan, silmäili nyt uudestaan Idrisiä ja lampaita. Katseli poikaa nyt hymyillen, näytti vihdoinkin näkevän tämän normaalisti, kun oli laskenut kameran sivuun.

– Anna kuva minulle.

Ne olivat Idrisin ensimmäiset sanat.

– Hän haluaa kuvansa, sehän on ymmärrettävää vai mitä? Mies sanoi väliin. – Pitäisi aina ottaa mukaan pikakamera. Poikarukka petty.

Nainen oli vienyt kameran takaisin autoon. Hän otti sieltä muovikoteloon suljetun kartan. Tuli Idrisin luo.

– Ei käy, poika hyvä. Pitää kehittää filmi ja pyytää vedoksia. Me lähetämme kuvan sinulle. Katso. Olemme nyt tässä, näethän: Tabelbala. Vihreä läiskä on sinun keitaasi. Huomena Beni-Abbès. Sitten Béchar. Sitten Oran. Sieltä autolautta. Kaksikymmentäviisi tuntia merellä. Marseille. Kahdeksansataa kilometriä moottoritietä. Pariisi. Ja sieltä lähetämme kuvasi. Mikä sinun nimesi on?

Kun Land Rover katosi nostattaen pölypilven, Idris ei ollut enää entisensä. Tabelbalassa oli yksi ainoa valokuva. Ensinnäkin siksi että keitaalaiset ovat liian köyhiä piitatakseen valokuvista. Ja toisekseen siksi että nämä muslimiberberit

pelkäävät kuvaa. Sanovat sillä olevan turmiollista voimaa; ajattelevat että siinä jotenkin aineellistuu paha silmä. – –

– Jos Idrisin pitää lähteä, hän lähtee, äiti päätteli kohtalonuskoisesti.

– Tottahan toki, mutta ei sentään pakosta pahan silmän vaikutuksen alaisena, Kuka sovitteli sivellessään Idrisin äidin hiuksiin paksua voidetta, joka oli tehty hennasta, mausteneilikasta, kuivatuista ruusunlehdistä ja myrtistä.

Kuka oli lausunut ääneen sanan, joka oli vaivannut Idrisin äitiä siitä asti kun hän oli kuullut Land Roverin käynnistä. Pitää koettaa olla mahdollisimman huomaamaton, että paha silmä ei pääse vahingoittamaan, se on tervettä varovaisuutta. Huomion herättäminen ulkoasulla, voimalla, kauneudella on paholaisen houkuttelemista. Tabelbalan äidit laiminlyövät vauvojaan tietien tahtoen, pitävät näitä aina sen verran likaisina etteivät ne herätä ihailua haavoittuvimmassa iässään. Upouutta veistään ylpeänä esittelevä mies hankkii kaikki mahdollisuudet haavoittaa itseään ensileikkaamisella. Reheviä rinnuksia näyttävä imettäjä, kerskailevasti hedelmällinen kuttu, runsaana kukkiva palmupuu antautuvat silmälle, jonka iskuilla on kyky ehdyttää, mahottaa, kuivettaa. Kaikki edullisena esitetty sisältää uhkan. Saati sitten kameran silmäjä varomaton ihminen, joka tarjoutuu sille hyvän hyvyttään!”

Michel Tournier,  
Kultapisara  
(suom. Annikki Suni)

## Järki ja rationaalinen toiminta (s. 56–73)

### Ota kantaa!

#### On tilanteita, joissa on järkevää toimia järjettömästi.

Miten järkevyyden ja järjettömyyden ymmärtää? Onko järjettömyyttä omiin tunteisiin luottaminen ja niiden varaan heittäytyminen? Entä tilanteissa, joissa nautimme tunteiden elämyksestä elokuvan, kirjan, musiikin tai kuvataiteen parissa – voidaanko sanoa, että liika järjeily tuhoaisi elämyksen voiman? Vai onko kyse järjen ja tunteen yhteispeleistä? Joku viitanee tilanteeseen, jossa on toimittava vaistonvaraisesti ja nopeasti reagoiden (vaara, pako): eikö vaistonvarainen toiminta ole ”järjetöntä”?

**Jokaisella on mielestään tarpeeksi järjeä ja liian vähän rahaa.** Descartesin tunnetun lausahduksen mukaan tervettä järjeä jokainen kuvittelee saaneensa riittävästi. Mitä tämä tarkoittanee ja mistä tuntemus meissä kertoo? Lausahduksen loppuosa lienee selviö ainakin lukioiässä. Mutta miten mitattaisiin ”tarpeellinen” taso? Eivätkö sekä järki että varakkuus ole aina suhteellisia?

**Asiat eivät tee onnettomaksi, vaan se, mitä ihmiset niistä ajattelevat.** Antiikin stoalaiset filosofit ajattelivat näin. Niinpä mielenliikutuksia on opittava kontrolloimaan. Stoalaisten mukaan ajan kulumisen, asioiden ja luonnonvoimien ympärilläme eivät ole vallassamme (eivätkä toiset ihmiset), mutta omassa vallassamme on se, mitä asioista ajattelemme. Tästä syystä stoalainen ei romahda vastoinkäymisiin kohdatessaan, vaan säilyttää tyyneytensä: ”que sera, sera”. Millainen ihmiskuva tästä rakentuu? Onko tällainen ajattelu äärimmäisen rationaalista? (Vrt. myös *Dialogi hyvästä elämästä* s. 151–153.)

**Kaksi ihmistä järjeilee paremmin kuin yksi.** Väite viittaa alalukuun ”Rationaalisen yhteistoiminnan ongelmat” (s. 68). Väitettä voi olla vaikea perustella. Järjeilevätkö nämä kaksi yhdessä (keskenään kommunikoiden) vai erikseen, jolloin järjeilyn ”tulokset” ikään kuin laskeaan yhteen? Mainituksessa alaluvussa esitetään ns. vangin dilemma esimerkkinä tilanteesta, jossa kahden erillinen päättely tuo huonon tuloksen. Toisaalta yhdessäkään järjeillessä järkevämmät argumentit ja ihmiset eivät välttämättä ohjaa päättelyä. Se hallitsee, jota kuunnellaan, joka on vakuuttavampi, parempi puhuja ja jolla on enemmän valtaa suhteessa toiseen. Ongelmaa voi pohtia vaikka käytettäessä väittelyä opetusmenetelmänä: voidaanko pitää huolta, että parhaalla puhujalla on myös parhaat argumentit? (Ks. edellä s. 20.) Kysymys on keskeinen Jürgen Habermasin teoriassa ideaalisesta puhetilanteesta ja ns. diskurssietiikasta (ks. aineiston s. 90).

**Luonto on ihmistä viisaampi.** Viittaa tekstilainaukseen s. 71–73. Mitä viisaus on? Puhutaan luonnon viisaudesta, mutta onko tämä vain metafora, jos luonnolla kokonaisuutena eikä luonnonolioilla muutamia eläinlajeja lukuun ottamatta voi sanoa olevan kognitiivisia kykyjä? Minkä vertauskuva se olisi?

## Rationaalisuus ja rationalismi (s. 56–63)

Opiskelijoille kannattaa mainita, että käsitteillä ei tarkoiteta aivan samaa kuin filosofian historiassa, mistä ”rationalismi” voi oppilaille olla tuttu. (Ero mainitaan oppikirjan s. 58.) Toinen käsitteellisen täsmennyksen tarve voi koskea tavoite- ja arvorationaalisuutta. Tuossa muodossaan käsitteet ovat alun perin Max Weberiltä, mutta samaan erotteluun viitataan eri tavoin. Sivun 92 aineistossa on kerrattuna käsitteiden suhteita. Erityisesti sekoittuvat toisiinsa ”tavoiterationaalinen” ja ”päämäärärationaalinen”, jotka vaikuttavat samalta, mutta joita eri tutkijat ovat käyttäneet juuri päinvastaisella tavalla. G. H. von Wright (ks. aineisto s. 93) selvittää jaottelua vertaamalla englannin kielen sanoja *rational* ’rationaalinen’ ja *reasonable* ’järjevä, järjellinen’. Tekstin voi antaa opiskelijoille luettavaksi ja asettaa tehtäväksi sen merkityksen selventämisen kirjan avulla (jo ennen kuin rationaalisuuden muotoja yhdesä tarkastellaan).

Weber tutki sosiaalisen toiminnan muotoja, sitä miten yksilöiden toiminta yhteiskunnassa ohjautuu. Koska ihminen on maailmaansa merkityksellistävä olento, on kaikella toiminnalla Weberin mukaan merkitys ja se perustuu johonkin lähtökohtaan.

Weber erotti neljä toiminnan tyyppiä: 1) traditionaalinen (perustuu perinteeseen ja tottumuksiin), 2) affektiivinen (perustuu tunteeseen), 3) arvorationaalinen ja 4) tavoiterationaalinen. Vain kaksi viimeistä toimintatyyppiä ovat järkeen ja tietoiseen harkintaan perustuvia. Kaksi ensimmäistä, joita oppikirja ei mainitse, voidaan esitellä annettaessa tehtäväksi miettiä, miten toimintatypit esiintyvät yhteiskunnassa: missä havaitaan perinteeseen, tunteeseen, välineellisyteen tai arvoihin perustuvaa toimintaa?

Weberin mukaan traditionaalinen (tavallaan automaattinen, kyseenalaistamaton) toiminta on ominaista esimoderneille yhteisöille, joiden normit ja perinteet ovat vahvoja. Modernia yhteiskuntaa on hallinnut tavoiterationaalisuus, joka oli Weberin mukaan arvorationaalisuuden kanssa toisensa poissulkeva muoto: missä toinen lisääntyy, siellä toinen vähenee. Tästä syystä hän oli pessimisti ja katsoi, että moraalin ja arvokulttuurin merkityksen heikkeneminen oli vääjäämätöntä välineellisen järjen vallatessa alaa. Hän myös tiedosti, ettei modernia yhteiskuntaa voida kuvitella ilman korkealle kehittyneitä välineellistä rationaalisuutta (teknologiaa, byrokratiaa, taloutta, jne.). Weberistä suomeksi esim. kokoelmassa *Aiheita Weberistä* (toim. Tapani Hietaniemi).

Frankfurtin koulukunnan filosofit kritisoivat voimakkaasti teknistynyt ajattelua. Heidän mukaansa myös tiede ja valistuksen edistysajattelu olivat edesaut-



taneet sen voittokulkua. Tunnettu kritiikki on Theodor Adornon ja Max Horkheimerin teos *Valistuksen dialektiikka* (johdanto suomeksi kokoelmassa *Järjen kritiikki*). Välineellisen järjen ylivaltaa länsimaissa kulttuurissa käsitellään selkeästi teoksissa von Wright *Tiede ja ihmisjärki* sekä Juha Sihvola *Toinen vuosituhat*. Marko Ampujan ”Välineellisen järjen kritiikki” Kriittisen korkeakoulun verkkolehdestä on yleistajuinen johdanto aiheeseen osoitteessa:

<http://www.kriittinenkorkeakoulu.fi/kriittinenkatsaus/>.

Oppikirjan s. 61 lainaus Horkheimerilta on esseestä ”Järki itseään vastaan”, joka löytyy puolestaan kokoelmasta *Mitä on valistus?* (toim. Koivisto ym.). Ohessa on s. 93 pidempi ote siitä. Opiskelijoiden kanssa voidaan keskustella, miten he ymmärtävät lainauksen väitteet, vaikka suhteessa oppikirjan tekstiin. Lainaus voidaan myös säästää myöhempään tilanteeseen, jossa edistyksen teemaa käsitellään (ks. aineiston s. 131 sekä oppikirjan luku modernista ja postmodernista, s. 140–148). Tässä aineistossa on myöhemmin (s. 140) katkelma toiselta Frankfurtin koulukuntaan lukeutuneelta filosofilta, Walter Benjaminilta, ja näiden kahden edistyspessimismiä voidaan tarkastella yhdessä.

Oppikirjan sivun 60 viittaus Natsi-Saksaan ääriesimerkinä tavoite- tai välinerationaalisesta tehokkuudesta on sekin osittain Frankfurtin koulukuntaan liittyneeltä filosofilta Hannah Arendtilta. Arendtin teos *Eichmann in Jerusalem. A Report on the Banality of Evil* kuvaa natsioikeudenkäyntejä Jerusalemissa ja sitä, miten natsibyrokraatit eivät kokeneet olevansa pahuuden käytyreitä, vaan tekevänsä työnsä mahdollisimman asiallisesti ja tehokkaasti, kunnan virkamiesten tapaan. Hallintokoneistoa, teollisuuden rattaita, liikennettä ja logistiikkaa tunnollisesti ja tehokkaasti pyörittäneet byrokraatit mahdollistivat äärimmäiset julmuudet.

Arendtin kirjan nimi viittaa ”pahuuden banaalisuuteen” eli arkipäiväisyyteen. Pahuuden arkipäiväisyydestä saa keskustelunaiheen esimerkiksi laittamalla opiskelijat pohtimaan nykyajan sokeita pisteitä: miten ”pahuuden banaalisuus” näkyisi nyky-yhteiskunnassa?

Oppikirjan sivuilla 62–63 mainitusta Weberin protestanttisesta etiikasta kannattaa katsoa myös tehtävä 2 (s. 73). Richard Sennettin *Työn uusi järjestys* on tuore, opettajiakin koskettava kuvaus lisääntyvän kiireen, tehokkuusvaatimusten ja pätkätöiden rasittamasta työelämästä, joka pahimmillaan Sennettin mukaan pirstoo ihmisen minuuden ja riistää häneltä itsearvostuksen, luonteen johdonmukaisuuden sekä ajan ja kyvyn elämän tarkoituksen pohdintaan. Postmodernin elämän ajattomuus ja paikattomuus sekä nopean kapitalismin vaatimus alituisesta joustavuudesta ja muutoksesta vievät samaan suuntaan.

Välineellisestä järjestä voikin herättää keskustelua myös henkilökohtaisesti: Mikä on koulunkäynnin mieli? Päästä töihin? Mikä on töissä käymisen mieli? Onko se osa hyvää elämää tai sen tae? Jos on, niin millä perusteella, siis mitä tuo hyvä elämä sitten on?

Norjalaisen filosofin Arne Naessin (kirjan s. 62) tunnetuin hengenheimolainen ja syväekologi Suomessa on Pentti Linkola, joka kaikessa jyrkkyydessään on 1960-luvulta asti muistuttanut nyky-yhteiskunnan epärationaalisuudesta suhteessa luontoon ja tulevaisuuteen. Linkolan tekstikokoelmat (kuten *Unelmat paremmasta maailmasta* vuodelta 1971 ja *Johdatus 1990-luvun ajatteluun* vuodelta 1989) ovat selkeäsanaisia ja vetävästi kirjoitettuja, joten niitä voi tarjota oheislukemistoksi tai vaikka esitelmän aiheiksi. Ohessa on s. 93 monisteena ensimmäintusta sivistystä käsittelevän esseen avauskappale. Linkola näyttää tarkoittavan sivistyneellä ihmisellä samaa kuin Naess arvorationaaliseen ajatteluun kykenevällä yksilöllä. Molemmat tuovat mieleen, mitä oppikirjan alussa sanottiin ”viisaudesta”.

## Arviointikyky ja rajattu rationaalisuus (s. 64–66)

Arviointikyvystä on viime vuosikymmeninä kirjoitettu runsaasti, muun muassa filosofi ja aatehistorioitsija Stephen Toulminin teoksessa *Kosmopolis* (johon pääministeri Paavo Lipponen, Toulminia opiskeluaikoinaan harrastaneena, on kirjoittanut esipuheen). Kirjassa kuvataan, kuinka eurooppalaisen modernin ajan (1600–) maailmankuvan ja ajattelun ihanteena oli tavoitella universaalia ja ikuista sekä matemaattista selkeyttä sillä seurauksella, että kaikki käytännönläheinen (kuten moraalinen ja poliittinen ajattelu) koettiin lopulta alempiarvoisena puhtaaseen teoreettiseen tietoon nähden. Toulminin mukaan tämä rappeutti kykyjämme pohtia moraalien ja politiikan kysymyksiä. Niihin liittyvästä käytännöllisesti arviointikyvystä tuli vähäpätöistä luonnontieteellisen ja matemaattisen tiedon puhtauteen verrattuna. Väitettä voi tarkastella rinnan välinerationaalisuuden ylivallan väitteen kanssa.

Jo kreikkalaiset filosofit kirjoittivat, miten paljon vaikeampaa käytännöllinen arviointi on verrattuna esimerkiksi matemaattiseen päättelyyn. Jälkimmäisessä voidaan noudattaa sääntöjä, edetä selkeisiin periaatteisiin nojaten ja saavuttaa varmuuksia, toisin kuin arviointikyvyssä. Mikko Lahtinen kirjoittaa Aristoteleen käsityksistä aineistosivun 94 lainauksessa. Hän käyttää käsitettä ”arvostelukyky” ja tarkoittaa sillä sellaista ”arviointikykyä”, joka suuntautuu moraaliseen, poliittiseen, oikeudelliseen tai esteettiseen arviointiin. Arviointikyky yleisessä merkityksessään on hänen käsitteistössään strategisen ajattelun taitoa, johon ei välttä-

mättä liity normatiivista arviointia (arvoja: hyvä–paha, oikea–väärä, kaunis–ruma).

Opiskelijoille voi antaa tehtäväksi lainauksen sanoman tulkittamisen. Ollaanko samaa mieltä Lahtisen ironisovista ja provosoivista väitteistä? Mistä johtuu, että matematiikka voi olla helppoa kuin leikki (myös Suomen televisiossa on ohjelmia, joissa lapsinerot esittelevät taitojaan), mutta käytännöllisten toimien arviointi ei tahdo sujua edes aikuisilta? Miksi silti ihailimme huippuälykkyyttä, matemaattista neroutta tai luonnontieteilijöitä, mutta väheksymme poliitikkoja, jotka joutuvat kiperien ja sotkuisten käytännön asioiden kanssa painiskelemaan? Onko nokkeluudesta ja älykkyudesta tullut ymmärrystä ja viisautta arvostetumpaa?

### **Rationalisointi ja maailman realistinen arviointi (s. 66–67)**

Tässäkin on syytä varmistaa, etteivät käsitteet sekaannu. Eri tieteissä käsitteitä käytetään eri merkityksissä ja lisäksi tulevat vielä arkikielen käyttötavat, joten ei ole ihme, jos esimerkiksi ”rationalisoinnin” merkitys tässä yhteydessä ei heti selkiydy. Muun muassa liike-elämässä se merkitsee toiminnan tehostamista (mihin usein liittyy työntekijöiden irtisanomisia). Ehkä opiskelijoistakin jotkut käyttävät sitä arjessaan näin: ”Päättin rationalisoida elämäni.” Oppikirjassa käsitteen merkitys on kuitenkin psykologinen: selittää asiat parhain päin tai itselleen edullisella tavalla. Käsitteiden käyttöyhteyksien erilaisuuden voi kääntää opetuksessa hankaluudesta havainnollistukseksi, koska tässä on esimerkki sanojen kontekstuaalisuudesta, merkitysten sidonnaisuudesta asiayhteyteen.

### **Rationaalisen yhteistoiminnan ongelmat (s. 68–71)**

Vangin dilemma (tai tapa, jolla sitä oppikirjassa tulkitaan) korostaa, että on riittämätöntä tutkia rationaalisuutta yksilötasolla. Oman edun tavoittelulla, rationaalilla egoismilla, on negatiivisia seurauksia paitsi yksittäisissä tilanteissa, myös koko yhteiskunnan mitataavassa, esimerkiksi suhteessa luonnonresursseihin. Vangin dilemma on eräs tunnetuimmista filosofisista ja peli- tai toimintateoriassa tutkituista pähkinöistä, jolle on omistettu kokonaisia kirjoja (kuten kokoelma *Paradoxes of Rationality and Cooperation*, toim. Campbell & Sowden).

Kommunikatiiviseen rationaalisuuteen viitattiin edellä väitelauseen yhteydessä. Jürgen Habermasin sopimusteoreettinen diskurssietiikka muistuttaa *Dialogi*-oppikirjoissa esitettyä dialogisuuden ihannetta vaatiessaan, että kaikkien argumentaatioon osallistumaan kykenevien tulisi voida siihen osallistua tasavertaisilla ehdoilla. Argumenttien oikeuttaminen järjellä

(ei vallalla tai retoriikalla), osallistujien rehellisyys ja keskinäinen luottamus sekä pyrkimys yhteisymmärrykseen ovat Habermasin kuvaaman ihanteellisen puhetilanteen piirteitä. Teoriaa esitellään mm. Habermasin suomennetussa esseessä ”Diskurssietiikka” (teoksessa *Järki ja kommunikaatio*). Sen esittely löytyy myös esim. tutkija Rauno Huttusen Internet-sivulta <http://www.cc.jyu.fi/~rakahu/etiikka.html>

### **Ympäristöfilosofin radikaali näkemys järjestä (s. 71–73)**

Filosofi Leena Vilkka opettaa Helsingin yliopistossa, ja hän on kirjoittanut useita teoksia sekä ympäristöfilosofiasta yleisemmin että eläinten oikeuksista erityisesti. Viime vuosina hän on herättänyt keskustelua puolustamalla susien oikeutta elämään. Tämän debatin jäljille pääsee hyvin Internetin kautta. Oppilaiden kanssa voidaan keskustella Vilkan väitteistä. Puhuuko hän samoista järjen muodoista, joista oppikirjassa on puhuttu vai jostakin muusta? Mitä on luonnollinen järki Vilkan tekstissä, mihin sillä viitataan?

### **Kysymykset/tehtävät (s. 73)**

1. Väittelyn järjestämisestä enemmän edellä, s. 20.
2. Protestanttisen etiikan tai eetoksen teoria tulee sosiologi Weberiltä. Weber tutki rationaalisuuden muotoja kulttuurien muutoksen selittäjänä. Weberin suomenneituissa teoksissa on myös *Protestanttinen etiikka ja kapitalismin henki*. Teoksen johdanto on melko selkeä esittely tutkimusasetelmasta sekä esimerkki vertailevasta kulttuurien tutkimuksesta. Siinä myös kiinnostavasti pohditaan länsimaisen yhteiskunnan historiallisia erityispiirteitä talouden kehittymisen näkökulmasta.

Suomentaja Timo Kyntäjä tiivistää teoksen alkuasetelman näin: ”Protestanttisessa etiikassa ja kapitalismin hengessä on kysymys oikeastaan kahden ideaalityypin, tai ainakin kahden abstraktin käsitteellisen konstruktion keskinäisestä yhteydestä. Teoksen pääteesinä on, että modernin kapitalismin hengen juuret ovat protestanttisessa etiikassa. Moderni kapitalismi ei Weberin mukaan olisi syntynyt omalla painollaan pääoman itseliikunnan voimasta, vaan sen synnytti pikemminkin tietty merkillinen moraalinen, talouseetos – jota Weber kutsuu kapitalismin hengeksi – joka näki rahan ansaitsemisen systemaattisen ja rationaalisen työn kautta toteutuvana kutsumuksena. Mistä Weber sitten löysi tämän kapitalismin hengen? Hän personifioi sen Benjamin Frankliiniin, jonka nuorille liikemiehille antamien ohjeiden hän katsoi ilmaisevan kapitalismin hengestä enemmän kuin minkään määritelmien. Nämä 1700-luvulta olevat ohjeet korostivat, että aika on rahaa ja että lujasti työtä tekevä, omantunnonarkka ja luotettava mies menestyy rahan ansaitsemisessa.

Rahan ansaitseminen nähtiin Weberin mukaan ohjeis-  
sa itsetarkoitukseksi, kutsumukseksi. Tämän hengen  
juuria Weber lähtee hakemaan protestanttisesta etiikasta.”

Protestanttista etiikkaa ovat teoksessa erityisesti puritanismi ja kalvinismi, jonka ajatus predestinaatiosta (ihmisen kohtalon ennalta määrättyneisyydestä) ruokki erikoisella tavalla ahkeruutta: vaurastuminen maallisessa elämässä koettiin Jumalan merkiksi siitä, että ihminen oli määrätty valittujen joukkoon – ja niinpä tämä kannusti utterasti vaurautta kartuttamaan. Sittemmin uskonnollinen eetos on jo painunut näky-mättömiin ja jäljelle on Weberin jäänyt mukaan rahan ansaitseminen itsetarkoituksena.

Weberin teoriaan sisältyy monia kiinnostavia piirteitä, olipa sen pätevydestä mitä mieltä tahansa. Kun esim. Marx katsoi taloudellisen perustan vaikuttavan moraalien ja maailmankuvan muotoutumiseen, käänsi Weber ajatuksen toisin päin: nykytalousmuoto on tietyn moraalisen orientaation ja maailmankuvan mahdollistama. Toisekseen Weber kuvaa osuvasti puhtaan välineen (raha) muodostumista itseisarvoksi ja talouden (tavoiterationaalisuuden) kohoamista yli arvorationaalisten elämänalueiden. Väitteet vaikuttavat edelleen osuvilta: tupo-neuvotteluista päätellen muutamat lisämarkat palkassa ovat vapaa-ajan lisäystä tärkeämpiä.

Yhdysvaltalaisen keksijän ja liikemiehen Benjamin Franklinin esikuvan mukaisesti eetosta viljellään edelleen lukuisissa ”oppaissa”, kuten voi todeta kirjakaupan hyllyiltä: (liike-)elämässä menestymistä ja elämäntaitoja käsittelevää kirjallisuutta löytyy runsaasti. Mainio kartoitus tämän kirjallisuuden historiasta on tutkija Heikki Mäki-Kulmalan esseekirja *Näin puhui Sarasvuo*.

3.– 4. Kysymykset voi myös yhdistää, jos kouluaineiden katsotaan edustavan eri tieteenaloja tai nyky-yhteiskunnan osa-alueita. Koulun oppiaineiden oikeutusta voi vertailla tutkimalla opetussuunnitelmia, oppikirjoja tai hieman haasteellisemmin, mutta samalla kiinnostavammin, tekemällä kyselytutkimuksen opettajien keskuudessa. Oppiaineet voidaan jakaa pienryhmille, joiden kanssa ensin yhdessä suunnitellaan kysymyksiä ja kyselyn toteuttamista (kyselylomake/haastattelu). Kukin ryhmä koostaa kyselyn tulokset esitelmäksi tai raportiksi. Opettajien luulisi mielellään suostuvan, jos kysely ei vie kovin paljon aikaa.

5. Tämä omakohtainen tehtävä sopii myös yksilölliseksi kirjoitustehtäväksi (esim. oppimispäiväkirjaan).

## *Tavoite- ja arvorationaalisuuden käsitteitä*

<p>Max Weber</p>	<p><b>tavoite-keino-rationaalinen</b> (tavoiterationaalinen)                  vs. <b>arvorationaalinen</b>                  tai <b>formaalinen</b> (muodollinen) <b>rationaalisuus</b>                  vs. <b>substantiaalinen</b> (sisällöllinen) <b>rationaalisuus</b></p>
<p>Frankfurtin koulukunnan filosofit                  (Adorno, Horkheimer, Marcuse ym.)</p>	<p><b>tekeminen rationaalisuus</b> vs. <b>päämäärärationaalisuus</b>                  tai <b>subjektiivinen rationaalisuus</b>                  vs. <b>objektiivinen rationaalisuus</b></p>
<p>Myöhemmässä kielenkäytössä usein</p>	<p><b>välirationaalisuus</b> vs. <b>päämäärärationaalisuus</b></p>

# Rationaalisuudesta

## G. H. von Wright, ”Tiede ja ihmisjärki”

”Pelkästään rationaalinen [eng. rational] liittyy oikeaan todisteluun, selvään käsitykseen niistä keinoista, joilla annetut tarkoitukset voidaan toteuttaa sekä haluun tutkia erilaisten mielipiteiden pätevyyttä. Rationaalisuutta tässä mielessä voitaisiin sanoa myös ’intellektuaaliseksi valmiudeksi’ tai Frankfurtin koulukunnan myötä ’tekniseksi rationaalisuudeksi’. Se on hieman yleistetty muoto Max Weberin kuuluisasta käsitteestä Zweckrationalität. Sen vastapainoksi ajatus järkevästä tai viisaasta [eng. reasonable] on suuntautunut kohti arvoja. Sellaisena se on sukua Weberin käsitteelle Wertrationalität. Se liittyy oikeaan tapaan elää, pikemminkin päämääriin kuin välineisiin, siihen mikä ihmiselle on hyvästä tai pahasta. Voitaisiin sanoa, että tässä mielessä järkevä on myös rationaalista, mutta ’pelkästään rationaalinen’ ei ole aina järkevää tai viisasta.”

## Max Horkheimer: ”Järki itseään vastaan”

”Sivilisaatiomme intellektuaalisten perusteiden valtaosan romahtaminen on osittain seurausta teknisestä ja tieteellisestä edistyksestä. Tämä edistys on kuitenkin itse tulosta sellaisten periaatteiden – esimerkiksi yksilöllisyys ja ihmisen onni – puolesta käydystä kamppailusta, jotka ovat nykyisin vaarassa. Edistyksellä on taipumus tuhota juuri ne ideat, joita sen piti toteuttaa ja kehittää. Itsenäinen ajattelukykykin on jo vaarassa teknisen sivilisaatioprosessin vuoksi. Järki tuntuu nykyisin olevan jollain tapaa sairas. Tämä koskee sekä yksilön että yhteiskunnan elämää. Yksilö maksaa modernin teollisuuden valtavista saavutuksista, lisääntyneistä teknisistä taidoistaan sekä tavaroiden ja palvelujen saatavuudesta tulemalla yhä voimattommaksi suhteessa yhteiskunnan keskittyneeseen valtaan, jota hänen pitäisi kontrolloida. Hän joutuu jatkuvasti sovittamaan sormenpäitään myöden koko olemistaan ennalta muokattujen käyttäytymis- ja tunnemallien mukaisiksi.”

## Pentti Linkola: ”Sivistyksestä”

”Sivistyneen ihmisen täsmällinen määrittelemine on ylivoimaista. Tärkeimpiä sivistyksen tunnusmerkkejä on kuitenkin varmasti eräänlainen kokonaisnäkemys sekä tiedollisella että arvostuksien alueella, suhteellisuudentaju, jossa oman henkilön arvo ja merkitys on likimain oikealla paikallaan. Tästä seuraa ympäristön, toisten ihmisten ja muunkin elämän huomioon ottaminen, sivistys on suurelta osin epäitsekkyttä.”

## Arvostelukyky

”Teknologiaa ihailevassa ja luonnontieteisiin nojaavassa nykykulttuurissa suurimpana nerona ei varmaankaan ylistetä politiikan teoreetikkoa tai moraalifilosofia, vaikka hän olisi aika ajoin muodissakin. Heidän mielipidettään voidaan toki kunnioittaa, mutta heitä ei palvota kuten lääketieteilijää, jonka nerokas keksintö antaa avaimen vakavan sairauden voittamiseksi, tai fyysikköä jonka teoria tuo uutta valoa alkuräjähdykseen. Matemaattiset lapsinerot puolestaan ovat todellakin neroja, jotakin tavallista kuolevaista ihmeellisempää; ovathan keskivertoaikuisen matemaattiset kyvyt perin vaatimattomat verrattuina ihmelapsen taitoihin. Yhdysvalloista kantautuukin aika ajoin uutisia tyttö- ja poikalapsista, jotka matemaattisilla oivalluksillaan saattavat yliopistonsa riviopiskelijat naurunalaisiksi.

Onko korviimme kantautunut vastaavia uutisia moraalifilosofian tai poliittisen filosofian ihmelapsista? Teini-ikäisen kirjoittamasta teoksesta, joka olisi mullistanut tapamme ymmärtää moraalin ja politiikan ongelmat? Lapsitähdestä, jonka osuvat tilanneanalysit ja toimintastrategiat pelastivat valtion ahdingosta? Nerokkaasta nuorukaisesta, jonka neuvot ratkaisivat vaikean poliittisen kriisin kaikkia osapuolia tyydyttävällä tavalla?

Miksi matematiikka voi sujua lapselta kuin leikki, mutta moraalin ja politiikan ongelmien ratkominen ei ota keneltäkään onnistuakseen, mikäli maapallomme suurista ongelmista on jotakin pääteltävissä? Miksi luonnontiede ja teknologia kehittyvät hurjaa vauhtia, mutta ihmiskunnan julmuudet ja epäoikeudenmukaisuudet vain pahenevat? – –

Länsimaisen filosofian perustanlaskijat, Platon ja Aristoteles, olivat aikanaan täysin tietoisia ihmisen ongelmien todellisen vaikeuden skaalasta. Heille oli itsestään selvää, ettei lahjakkainkaan nuorukainen voi olla mestari politiikan tiedossa ja taidossa tai moraalifilosofiassa, mutta matemaattisten ongelmien ratkojaksi hänestä kyllä oli. Aristoteleen mukaan todellisuuden yleisiä lainalaisuuksia tutkiva teoreettinen järki voi yltää aina varmuuteen saakka, sillä luonnon lainalaisuudet ovat yleispäteviä, ihmisen teoista riippumattomia, ja matematiikan ja logiikan alueella voidaan edetä todistamisen tietä. Loogisessa päättelyssä lapsen järjen käyttö voi olla huikeaa. Matematiikka on säännönmukainen peli, jonka leikki-ikäinen voi hallita. Siinä järkeily ei edellytä tietoa ja kokemusta tuosta niin sekavasta inhimillisestä todellisuudesta ja sen asukkien monenkirjavista luonteenpiirteistä. Lapsen vielä kiihkeä ja tasapainoton luonne ei vaaranna matematiikan ikimaailmaa, mutta poliittisissa ja moraalisisissa ratkaisuissa se johtaisi harkitsemattomiin tai typerän uhkarohkeisiin tekoihin. Ajatelkaamme historian lapsihallitsijoita – –

Etiikan (moraalifilosofian) ja politiikan tiedon vaikeus johtuu siitä, ettei niissä voida päästä täydelliseen varmuuteen, toisin kuin teoreettisen tiedon alueella Aristoteleen mukaan. Ainainen epävarmuus kalvaa. Juuri siinä missä varminta tietoa kaikkein kipeimmin kaivattaisiin, inhimillisessä käytännöllisessä elämässä, tiedon vaje on suurin. Kyse on arvostelukyvyn vajeesta. Vaikka tietäisimme, mikä on hyvää, vaikka vilpittömästi pyrkisimme siihen, emme voi varmasti tietää, miten voisimme tuon hyvän saavuttaa.”

(Teoksessa Lahtinen, *Ihminen, poliittinen eläin.*)

## Tieto yhteiskunnassa (s. 74–139)

### Ota kantaa!

**Ilman tietoa elämä olisi mahdotonta.** Kannattaa palauttaa mieleen joitakin perusasioita tiedon määrittely-yrityksistä ja luonteesta. Jos tiedon luonnetta ei ole käsitelty, siitä voidaan puhua ainakin lyhyesti ennen kuin käsitellään tietoa yhteiskunnassa. Sanojen tulkinnasta riippuen väite on toisaalta selviö ja toisaalta ilmeisen virheellinen. Ei tietenkään ole totta, että elämä olisi mahdotonta ilman tietoa, koska lähes kaikki orgaaninen elämä toteutuu ilman mitään yhteyttä tietoiseen tai tiedostavaan ajatteluun. Jos sen sijaan tarkoitetaan ihmiselämää, on käsitteen ”tieto” yleisessä ja väljässä merkityksessä ilmeistä, että tarvitsemme sitä arkisissakin askareissa. Jos ”tiedolla” viitataan jyrkästi ottaen klassisen tiedonmäärittelyn mukaiseen varmaan ja totuudelliseen tietoon, ei väite ole yhtä ilmeinen. Pragmatisti voisi sanoa, että tulomme toimeen millä tahansa informaatiolla, joka auttaa meitä selviämään ja menestymään toimissamme – vaikka informaatio paljastuisi myöhemmin virheelliseksi.

**Tieto antaa valtaa – ja valtaa käyttämällä saa tietoa.** Väite valmistelee kysymystä tiedon ja vallan suhteesta oppikirjassa (s. 86–88). Teemaa voi valmistella väitteen kautta antamalla tehtäväksi etsiä esimerkkejä sen toteutumisesta.

**Tietoa ei ole koskaan ollut niin paljon kuin nyt.** Taas väite riippuu siitä, miten ”tieto” ymmärretään. On selvää, että väitelauseina (propositioina) ja symboleina esitetty propositionaalista tietoa ei ole koskaan kertynyt yhtä paljon kuin nyt. Mutta onko yksilöillä enemmän tietoa kuin ennen? Vai onko tieto muuttanut luonnettaan: siinä missä ennen käytännöllisiin taitoihin (viljely, kalastus, käsityöt) liittyvät (hiljaisen, taito-) tiedon muodot sekä esimerkiksi luonnonoloja ja -ilmiöitä koskeva kokemuksellinen havaintotieto olivat tärkeitä, niiden tilalle on tullut informaatioyhteiskunnan meiltä edellyttämiä uusia taitoja sisältö tietoja.

**Kieli puhuu ihmisessä.** Väite on runollinen versio näkemyksestä, jonka mukaan kieli hallitsee ajatteluamme. Ajattelua ei voi olla ilman kieltä, joten oman ajattelumme rajat asettaa kieli, jonka opimme ja jolla opimme ajattelemaan. Näkemys liittyy kirjan alalukuihin kielestä (s. 80–86). Jossain määrin on selvää, että kieli ohjaa ajatteluamme. Toisaalta on kysyttävä, kuinka paljossa voimme tulla tästä tietoisiksi ja saada kieltä hallintaamme.

## Arkitieto (s. 74–77)

Arkitieto asetetaan yleensä myös teoreettisen tiedon vastakohtaksi. Arkitieto muodostaa suuren osan maailmankuvamme sisällöstä. Se on osin rinnasteinen Wittgensteinin käsitteelle ”varmuus”, sille osalle maailmakäsitystämme, jota emme täysin voi tiedostaa ja asettaa kyseenalaiseksi. Joihinkin asioihin on luotettava sokeasti, jotta voi jatkaa elämää.

Oheisessa kalvopohjassa s. 99 on lueteltu arkitiedon piirteitä sosiologi Agnes Hellerin kuvaamana. Arkitiedon ja teoreettisen tiedon erottelu on puolestaan Tapio Aittolan ja Ilkka Pirttilän teoksesta *Tieto yhteiskunnassa*. Erottelu pätee vain kärjistyksenä ja se tuntuu käyvän yhä epämääräisemmäksi. Nykypäivässä arkitiedon ja teoreettisen tiedon ero myös jatkuvasti purkautuu, kuten oppikirjassakin todetaan. Teoreettisesta asiantuntijatiedosta tulee osa arkipäiväistä ajattelua, kun tieteellistä tietoa välitetään median kautta, asiantuntijat kertovat arkisista ongelmista (lääkärrien, psykologien yms. neuvot) ja yhä useammat ihmiset hankkivat erikoistuneen koulutuksen. (Ks. myös oppikirjan jakso ”Tieteen vaikutus ajatteluun ja arkielämään”, s. 109–111).

Arkitiedostamme suuri osa on ”perittyä” ja siirtyy sosiologia-prosessissa sukupolvelta toiselle. Aikuissukupolvi onkin ensisijainen arkitiedon ”kantaja” ja arkitiedon lähteenä on kasvatus. Mitä muita lähteitä arkitiedolle on? Opiskelijoiden kanssa voi keskustella siitä, miten arkitieto välittyy uusille sukupolville. Listaavat voivat kertyä esim. kasvatus, koulu, media, kieli, tavat ja perinteet. Näitä voi pyrkiä edelleen täsmentämään, jotta ilmiöstä saadaan tarkempi ote. Hyvä esimerkki on kielenkäyttö. Millaisessa kielenkäytössä arkitiedon välittymistä tapahtuu? Miten sanat tai esimerkiksi vitsit kantavat mukanaan arkitietona välittyviä käsityksiä maailmasta?

## Tiedon yhteisöllisyys (s. 78–88)

Tiedonsosiologian tutkimuskohteiden luettelo on Ilkka Pirttilän teoksesta *Me ja maailman mallit*. Se sekä edellä mainittu Pirttilän ja Aittolan *Tieto yhteiskunnassa* ovat hyvää taustalukemista oppikirjan tarkasteluille. Peter Bergerin ja Thomas Luckmannin *Todellisuuden sosiaalinen rakentuminen* on tunnetuimpia tiedonsosiologian klassikkoja, jossa ”tietona” tarkastellaan kaikkea sitä, mitä ihmiset keskenään tietona pitävät (ilman sitoutumista filosofiseen tiedon käsitteeseen).

Nykyään sosiaalinen konstruktivismi on sekä keskeinen yhteiskuntatieteellinen teoria että monien yhteiskuntaa ja vuorovaikutusta koskevien tutkimusten tieteenteoreettinen lähtökohta. Miedompi muoto puhuu sosiaalisen ja kulttuurisen todellisuuden rakentumisesta ihmisten kielellisessä vuorovaikutuksessa ja jyrkempi kaiken todellisuuden havaitsemisen sosiaalisesta rakentumisesta. Molemmissa tarkastellaan sitä, miten ihmiset (kielen välityksellä) rakentavat maailmankuvansa yhteisöllisissä käytännöissä (ks. aineisto s. 100). Yhteiskuntatieteissä ilmiötä lähestytään kielellisiä käytäntöjä tutkimalla, esim. diskurssien (merkitysjärjestelmien), retoriikan, argumentaation ja narratiivien (elämää jäsentävien kertomusten) tutkimuksessa tai keskusteluanalyyseissa. Selkeä esittely aiheesta löytyy Anu Pietikäisen kurssimateriaalista sosiaalipsykologian verkkokurssille (luku ”Yksilö ja yhteiskunta”): <http://www.uta.fi/tyt/avoin/verkko-opinnot/sosiaali-psykologia/>

### Kaupunkitarinat (s. 79–80)

Aluksi voi pyytää opiskelijoita muistelemaan lisää tunnettuja kaupunkitarinoita: juttuja, jotka kiertävät paikasta ja ajasta toiseen, mutta joiden alkuperästä ei ole varmuutta. Kaupunkitarinat ovat tarttuvia ja vaikuttavia. Jopa yksilöiden muistikuvat voivat muuttua tarinoiden mukaisiksi. Eräs esimerkki on tuttu kaikille kaupunkilaissukupolville, joiden lapsuudessa on ollut talojen leikkikenttiä ja kentillä keinulautoja. ”Tieto” siitä, että joku pihan ”vanhemmista” lapsista on keinunut laudalla täyden kiepin keinun vaakapuun yli tuntuu olevan tuttu ainakin kaikille 1960-, 70- ja 80-lukujen lapsille. Kukaan ei kuitenkaan tarkkaan muista, kuka kenenkin pihapiirissä tähän urotekoon kykeni. Ja tosiasiaassa kieppi vaakapuun ympäri on fyysisesti mahdoton. Siihen tarvittaisiin vauhti, jota ei yksin keinumalla voi saavuttaa ilman huomattavaa ulkoisen työntövoiman apua (mihin toisten työntöapukaan ei riitä). Kuitenkin moni väittää ainakin aluksi kivenkovaan muistavansa, miten on nähnyt tempun itse teossa.

Kaupunkitarinoita on koottu Leea Virtasen toimitamiin kirjoihin (esim. *Varastettu isoäiti: Vanhoja ja uusia kaupunkitarinoita*). Internetistä löytää tuoreita ta-

rinoita helposti, vaikka hakusanalla ”kaupunkitarinat”. Opiskelijat voi laittaa miettimään syitä kaupunkitarinoiden leviämiseen. Niiden vetovoima voi olla muutenkin kuin vain viihteellisyyttä. Tästäkin löytyy kirjoituksia Internetistä.

Tarkasteltavaksi voi antaa myös oheisen (s. 101) Heikki Mäki-Kulmalan kolumnin, joka on ilmestynyt lehdessä *Aikalainen* 17/02. Kolumnissa on viittauksia muihinkin kurssin aiheisiin, antropologiasta ja saatananpalvojista ulkomaalaisten asemaan. Ennen kaikkea se kertoo yhden version siitä, miksi jaamme maailmaa ”meihin” ja ”toisiin” ja millaisia muotoja tämä dualismi saa mm. tarinoidemme kautta. Kaupunkitarinat, vitsit ja stereotyyppit voivat välittää ”arkitietona” ennakkoluuloja, jotka kohdistuvat usein uusiin, vieraisiin, kaukaisiin tai pelottaviin ”toisiin”.

### Kieli ja maailmankuva (s. 80–83)

Jaksossa korostetaan kielen luonnetta sosiaalisena käytäntönä ja sanoja sopimuksenvaraisina luomuksina, joten sen käsittelyyn sopii materiaali merkitysten kontekstuaalisuudesta ja kielestä (s. 75), ellei sitä ole jo käytetty.

Antropologi Benjamin Lee Whorfin relatiivisuus-hypoteesi liittyy kulttuuri- ja kieliyhteisöjen välisen ymmärryksen, josta myös on materiaalia edellä (s. 81). Sapir-Whorf-hypoteesista löytyy runsaasti tietoa Internetistä, mistä sitä voi opiskelijoiden kanssa etsiä. Whorf teki teoriaansa vahvistanutta tutkimusta mm. Pohjois-Amerikan hopi-intiaanista, joita käsittelevä artikkeli on suomennettu (”Hopi-intiaanien maailmankaikkeuden malli”, lehdessä *niin & näin* 2/98, suomentanut Ismo Nikander). Suomentoksesta on s. 102 kaksi otetta.

Eurooppalaistenkin kielten välillä on merkittäviä eroja, joita voidaan etsiä joko opiskelijoiden oman kielitaidon avulla tai kielten opettajia haastatteleamalla. Eräs maailman hahmottamiseen oletettavasti vaikuttava ero on, että monissa kielissä suomesta poiketen sanat jakaantuvat feminiiniseen ja maskuliiniseen sukuun (vielä useammassa kielissä on tämän lisäksi sukupuolisesti erottelevat persoonapronominit). Miten tämä vaikuttanee ajatteluun? Entä se, että suomi on kieliopiltaan sukupuolineutraali kieli? (Ks. myös edellä s. 95.)

Whorf-lainasta voi tarkastella rinnan Hallenin ja Sapidon tutkimuksen tekstiotteen kanssa (edellä s. 86), koska molemmissa väitetään, että on harhauttavaa olettaa kaikkien kielten perimmäinen samankaltaisuus.



## Kieli ja valta (s. 84–86)

Kieli ja valta on aiheena on suoraa jatkoa kieltä ja maailmankuvaa käsittelevälle luvulle: kieltä voidaan käyttää myös tietoisesti vallan välineenä luomalla sen avulla haluttuja käsityksiä ja mielikuvia. (Vrt. edellä s. 75 kielestä puhetekoina.) Jaksossa lueteltavia retorisia vaikutuskeinoja voidaan käyttää myös analyysivälineinä mediatekstejä tutkittaessa. Niitä voi tarkastella rinnan oppikirjan s. 59 lueteltujen virhepäätelmätyyppien kanssa.

Opiskelijat voivat keksiä lisää vastaavia retorisia keinoja. Niitä löydetään yhdessä koko joukko. On mahdollista myös tarkastella sukupuolten rooleja koskevia käsityksiä esimerkkinä ihmiskäsitysten muotoutumisesta kielen kautta. Vaikka suomi on kieliopiltaan sukupuolineutraali, ei tämä tietenkään tarkoita, että sama pätsisi sanastoon, puhumattakaan kielen käytöstä. Ohessa sivulla 103 on monistepohjana tutkija Eveliina Korpelan kolumni aiheesta. Mitä mieltä opiskelijat ovat Korpelan havainnoista? Vaikuttaako kuvattu kielenkäyttö asenteisiin edelleen?

Sukupuolisidonnaisia sanoja voidaan etsiä lisää. Valta-asemaa osoittavien sanojen (eduskunnan puhemies ym.) ohella niitä löytyy etenkin ammattinimikkeistä (putkimies, sähkömies jne. sekä erottelevat päätteet *-tar* ja *-tär*). Eräs herkullinen kohde ovat tuotenimet, joissa reissumiehet ja mariannet osoittavat tiettyjä ajattelumme aihioita siitä, millaisia piirteitä mieheyteen ja naiseuteen vieläkin (?) yhdistetään. Toki vastakkaisiakin esimerkkejä sukupuoli-odotusten rikkomisesta löytyy (esim. tuotemerkeistä) ja aiheesta saattaakin saada kiivaan keskustelun – ehkäpä juuri sukupuolijakautuneen keskustelun. Olennaista on kuitenkin havaita, miten laajalti kaikkialla symboliympäristössämme ilmiö esiintyy (kyse on todellisuuden sosiaalisesta rakentamisesta varsin ”arkisessa” tiedossa) ja miten ilmiön vaikutukset käsityksiin ja asenteisiin voivat olla paljolti tiedostamattomia. (Ks. myös edellä s. 45.)

## Tieto ja valta (s. 86–88)

Filosofi Michel Foucault’n tuotannosta on suomennettu muutamia tutkimuksia. *Tarckkaila ja rangaista* käsittelee vankeuden ja rangaistuskäytäntöjen muuttumista, *Seksuaalisuuden historia* nimensä mukaisesti seksuaalisuuden esittämistä ja käsitteellistämistä eurooppalaisessa historiassa. Foucault’n ideoiden tiivistäminen on hankalaa, sillä tutkimukset ovat keskenään hyvin erilaisia. Yleistäviä teoreettisia kantoja niissä on vähän. On kuitenkin teemoja, joita hän käsittelee kaikissa tutkimuksissaan ja niistä tunnetuin on tiedon ja vallan sidos.

Foucault tarkasteli sitä, miten tieto ja valta vaikuttavat sosiaalisissa ja kielellisissä käytännöissä tuottaen

erotteluja mm. ”normaalin” ja ”poikkeavan” välille (joka on eräs modernin ajan dualistisista jaoista maailman käsitteellistämiseksi). Hän oli kiinnostunut siitä, miten tätä määrittävää valtaa käyttävät ihmistä tutkivat tieteet (biologia, lääketiede, psykiatria, sosiaalitieteet, väestötiede) ja miten niiden määrittelyt vähitellen muuttavat käsityksiämme ihmisestä ja ihmisyydestä.

Foucault’n mukaan muutokset näkyvät parhaiten sosiaalisten ”marginaalitapauksien” (esim. lasten, hyljien, sairaiden, köyhien) kohdalla, koska juuri näihin yhteiskunnan marginaaleihin kohdistetaan voimakasta vallankäyttöä. Esimerkkien kautta hän pyrki osoittamaan, miten mm. ”normaalin” ja ”poikkeavan” erottelu on yhä enemmän astunut moraalisen hyvän ja pahan käsitteiden tilalle. Tuomitsevan ja rankaisevan vallan sijaan on tullut ”pehmeämpi” vallan muoto, joka voi kuitenkin olla entistä tehokkaampi yritettäessä saada ihmiset toimimaan halutulla tavalla. Foucault ei kiistä, etteikö muutoksessa ole yhtä lailla tai enemmänkin hyvää kuin huonoa, mutta korostaa, ettei pidä kuvitella, että valta olisi kadonnut sen muutettua muotoaan.

Foucault’n käynnistämää tutkimusaiheita on aktiivisesti tutkittu hänen jälkeensäkin. Sivun 104 tekstissä Ian Hacking tarkastelee normaaliuden määrittelyä. Artikkelin teemana on ”Lasten hyväksikäytön muodostaminen ja muovaaminen”, toisin sanoen se, miten lasten hyväksikäytöstä tuli lääketieteellinen ja psykiatrinen tutkimuskohde. Teksti on julkaistu kokoelmassa *Biovallan kysymyksiä* (toim. Hänninen & Karjalainen). Foucault nimitti ”biovallaksi” yksilöiden hallinnointia tieto- tai asiantuntijajärjestelmien kautta väestönä (kansanterveydenhuollossa, kasvatuksessa, lääketieteessä, psykiatriassa, sosiaalihuollossa, köyhäinhoidossa jne.). Foucault’n tavoitteena oli myös osoittaa yksilöille, että biovaltaa voidaan vastustaa ja esimerkiksi normaalin/poikkeavan kaltaisia luokitteluja ei tarvitse hyväksyä. Hackingin tekstissä todetaan, että puhe ”normaalista” on korvannut puheen ”ihmisluonnosta”, kuten puhe ihmisluonnosta korvasi puheen ”ihmisen olemuksesta”. Asiantuntijajärjestelmät ovat siis nykyisiä ihmisyyden määrittelijöitä, siinä missä ihmisen olemusta määrittelivät aikaisemmin filosofit, teologit tai biologit.

Suomessa Foucaulttiin tukeutuvaa tutkimusta on melko runsaasti. Tämän kurssin aiheisiin liittyy esim. Mika Ojakankaan väitöskirja *Lapsuus ja auktoriteetti*, missä osoitetaan, miten kasvatuskäsitykset ovat muuttuneet Suomessa Cygnaeuksen ja Snellmanin 1800-luvulta Matti Koskenniemen ja muiden modernin pedagogien 1900-luvulle (ks. ote s. 104). Siinä missä ennen kasvatusfilosofit esittivät moraalinormein perusteltuja käsityksiä siitä, mihin lasten luontoa pitäisi ”taivuttaa”, on sittemmin ollut vallalla kasvatustieteilijöiden näkemys lasten ”luonnonmukaisen ja normaalin”

kasvun ”tukemisesta”. Kurinpito on vaihtunut erityispedagogiikaksi ja kurittomat kuvataan nykyään häiriintyneiksi. Kuvaus myötäilee foucault’laista käsitystä kurinpidon vallan muuttumisesta kasvatuksessa normalisaation vallaksi. Ojakangas käyttää myös käsitettä ”teknologia” samaan tapaan kuin Foucault. Myöhemmin Ojakangas on osallistunut julkiseen kasvatuskusteluun kritisoidulla asiantuntijavaltaa ja kannustamalla kasvattajia luottamaan kasvatuksessa enemmän itseensä, sukupolvisen perinteeseen ja yhteisöllisiin suhteisiinsa kuin lapsipsykologien ja kasvatustieteilijöiden teorioihin. Tekstin voi ottaa tässä kuvaamaan yhtä asiantuntijuuden muotoa (pedagogiikka, kasvatusta, koulutus), jossa valtaa käytetään, mutta sen voi säästää myös koulua käsittelevään lukuun. Tutkimuksen teemoja selvitetään kirja-arviossa Helsingin Sanomien verkkosivulla: <http://www.helsinginsanomat.fi/uutisarkisto/19980506/kult/>

Asiantuntijajärjestelmien tiedollisen vallankäytön lisäksi tiedon ja vallan suhteeseen liittyy monia muita mutkikkaita kysymyksiä. Jo Francis Baconilta (oppikirjan s. 103) tunnetaan lausahdus, jonka mukaan luontoa koskeva tieteellinen tieto suo meille valtaa yli luonnon. Ja tietoyhteiskunnan tulevaisuuskin näyttäytyy eri valaistuksessa siitä riippuen, kenelle oletamme tietoyhteiskuntakehityksen valtaa suovan (oppikirjan s. 136–139).

## *Arkitieto*

- on sosiaalista, yhteisöllistä
- on välittömässä suhteessa käytäntöön (ts. pragmaattista)
- toimii todennäköisyyksien varassa (vs. absoluuttinen varmuus)
- nojautuu stereotypioihin (kärjistyksiin, yleistyksiin)
- nojautuu analogioihin (verrataan tilannetta samankaltaisiin aiempiin tilanteisiin).

### Arkitieto ja teoreettinen tieto

	<b>Arkitieto</b>	<b>Teoreettinen tieto</b>
<b>Tietosisältö</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– epäsystemaattista</li> <li>– problematisoimatonta</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– systemaattista</li> <li>– problematisointiin pyrkivää</li> </ul>
<b>Yhteiskunnallinen käyttömerkitys</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– arkielämän tarpeet</li> <li>– kaikkien elämä</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– erityiset ongelmat</li> <li>– asiantuntijuus</li> </ul>
<b>Ilmeneminen ja välittyminen</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– suurten joukkojen ja koko yhteisön kautta (etenkin aikuisväestö)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– asiantuntijoiden, intellektuellien ja ammattilaisten (professiot) kautta</li> </ul>

## *Todellisuuden sosiaalisen rakentumisen teoria*

### **Tieto ja maailmankuva ovat ihmisten luomia käsityksiä ja käsitteitä.**

- Ihmisten luomina ne voisivat olla aina myös toisenlaisia (suhteellisuus).

### **Käsitykset ja käsitteet ovat yhteisöllisen toiminnan tuotetta.**

- Niillä on historiansa ja kulttuurinen yhteytensä. (Ne eivät ole yliajallisia ja yleispäteviä.)

### **Käsitykset ja käsitteet ohjaavat maailman havaitsemista.**

- Näemme maailman niiden ”läpi”. (Niiden ulkopuolelle ei päästä, joten ”todellisuutta” sellaisenaan ei havaita.)

### **Tiedolla on toiminnallisia seurauksia.**

- Ohjatessaan havaintojamme käsitykset ohjaavat arvostuksiamme ja toimintaamme.
- Tietoon liittyy vallankäyttöä (kykyä vaikuttaa ihmisten toimintaan). Siksi myös tieteellä (tutkijat, asiantuntijat) pitää olla vastuu tuottamistaan käsityksistä.

# Rotta pizzassa, somali sossussa

Heikki Mäki-Kulmala

”Rotta pizzassa, somali sossussa”  
Aikalainen 17/02

Maailma on kiehtova mutta myös kauhea. Odottavat äidit saattavat käyttää kovia huumeita, ruokiin lisätään outoja aineita ja saatananpalvojat silpovat lapsia rituaaleissaan. Jonkun etelämaalaisen loma-hotellin pakastin oli täynnään rotta, joista valmistettiin ruokia tyhmillä asiakkaille...

Ihminen ei ole ainoa laji, jota kaikki uusi kiehtoo ja samalla pelottaa. Tällainen taipumus on auttanut niin lajeja kuin yksilöitäkin selviytymään – se on eloonjäämisen kannalta funktionaalinen ominaisuus, kuten biologit tapaavat sanoa. On sanottu myös, että ihmisen suurimpia nautintoja on olla ”turvallisesti peloissaan”, tuntee vaaran läsnäolo ja samalla luottaa siihen, että pääsee sen kynsistä livahdamaan, mieluummin viime hetkellä. Niinpä miltei jokainen meistä katselee mielellään jännitys- tai kauhuelokuvia, kuuntelee kummitustarinoita ja antautuu silloin tällöin vaaraan, ihan in corpore.

Kun Coca-Cola 1950- ja 1960-luvuilla valloitti Suomen, sitä pidettiin järeänä aineena ja legendoja syntyi: Jos illalla lasilliseen kasvisuutejuomaa pisti vaikka irronneen hampaan, niin aamuun mennessä se oli syöpyntynyt olemattomiin. Joillakin paikkakunnilla aineeseen liukenivat jopa rautanaulat. Niinpä näiden paikkakuntien asentajat ja korjausmiehet tapasivat kuulemma liottaa juomassa kiinni ruostuneita muttereita, minkä jälkeen ne aukeisivat kuin uudet. Pullo Coca-Colaa ja pari aspiriini-tablettia olivat yhdessä nautittuina hirvittävä huumme, joka iski miehen tajun kankaalle ainakin vuorokaudeksi. Muistan itse joskus tuijotelleeni kokislasia lumoutuneena, kaikki hurjat jutut

mieleissäni. Joskus mietin, että uskaltaisikohan sitä, ihan vaikka vähän. Kaiken aikaa Coca-Colan suosio kasvoi kasvamistaan, ja tänään sitä juodaan useammin ja isommista pulloista kuin koskaan aiemmin. Samalla se on arkipäiväistynyt, se ei enää syövytä metallia eikä siitä tule humalaan – ja kaikkien olettamusten vastaisesti suomalaisten hampaatkin ovat paremmassa kunnossa kuin koskaan aikaisemmin.

Tilanteet, joissa kohtaamme vaaran, ovat tärkeitä yksilön ja koko yhteisön identiteetin muotoutumiselle. Monet antropologit ovat sitä mieltä, ettei miesten harrastama suurriistan pyynti ollut metsästystä ja keräilyä harrastaneille heimoille ravintotaloudellisesti kovin merkittävää. Se oli riitti, jossa yhteisö ja jokainen sen täysikasvuinen mies todistivat kykynsä selviytyä vaarasta, uhkaavasta Toisesta. Jos kokeista selvittiin, oli yhteisön olemassaolo ainakin hetkeksi aikaa turvattu.

Aina ei kuitenkaan mennä metsälle kohtaamaan vaaraa fyysisesti, silmästä silmään. Sen kanssa voidaan myös pelata tai flirttailla symbolisesti esimerkiksi kertomalla hurjia tarinoita.

Arabeja, somaleja ja muita kauempaa saapuneita pakolaisia tai siirtolaisia on asunut Suomessa vasta vähän aikaa. Näin he ovat uusia, kiinnostavia ja hieman pelottavia, siis takuuvarmoja urbaanilegendojen aiheita. Vaikkapa tällaisen: [...]

Ruotsissa oli erään koulun keitolaan ilmestynyt pari arabimiestä, jotka halusivat puhua pääkeittäjän kanssa. Kun tämä tuli paikalle, miehet kävivät häneen kiinni, raahasivat lihapölkylle ja löivät hänen kätensä poikki. Muu henkilökunta hälytti paikalle ambulanssin ja poliisit, joille miehet antautuivat ilman vastarintaa. Kuulusteluissa arabimiehet kertoivat, että koulus-

sa oli syötetty heidän lapsilleen sianrasvassa paistettuja munkkeja, minkä vuoksi nämä olivat saastuneet. Tällaisesta teosta Koraani määräsi kuulemma rangaistukseksi käden katkaisemisen.

Espoossa taas oli muuan somali ollut pankkiautomaatilla tarkastamassa tiliään. Asiansa toimitettuaan mies oli heittänyt tililapun kadulle, mistä eräs jonossa ollut rouva oli sen uteliaisuuttaan poiminut. Hämmästyksensä oli ollut melkoinen, kun osoittautui, että miehen tilillä oli rahaa lähes puoli miljoonaa markkaa ja että hän oli saanut kuukauden aikana kaupungin sosiaalitoimistosta erilaisia avustuksia yhteensä 7000 euroa!

Kukaan somalimies ei ole rahastanut minkään paikkakunnan sosiaalitoimelta 7000 euroa kuukaudessa. Sosiaalitoimistojen avustukset ovat tässä maassa ehkä kaikkein kontrolloiduihin rahavirtoihin ja toimeentulotuki on miltei ainoa asia, joka voidaan maksaa rahana asiakkaan tilille. Yksinäinen aikuinen mies saa sitä Espoon kaltaisella paikkakunnalla nelisensataa euroa kuukaudessa.

Yhdessäkään ruotsalaisessa tuomioistuimessa ei ole myöskään käsitelty tapausta, jossa koulun keittäjältä olisi katkaistu käsi. Eivätkä liioin maan poliisit tai lääkärit tiedä asiasta mitään. – –

Tarinoiden flirttaileva ja jotenkin pornografinen luonne näkyy myös niiden rakenteessa. Mieltä kuohuttavan tapauksen näkijäksi loihditaan joku ”melkein tuttavapiiriin kuuluva” ihminen, esimerkiksi siskonmiehen Hyvinkäällä asuva serkku tai työkaverin vaimon Ruotsiin muuttanut veli. Näin tapaus tulee miltei kosketusetäisyydelle – kuin pornokuvat lehdessä tai internetissä. Jos kuitenkin haluat täsmällisesti tietää mitä, kuka ja missä, niin tapaus karkaa kuin aave.

## Hopi-intiaanien maailmankuvasta

”Pidän perusteettomana oletusta, jonka mukaan sellaisella hopi-intiaanilla, joka ymmärtää ainoastaan hopinkieltä ja oman yhteiskuntansa kulttuurisia ideoita, on samat käsitykset, usein intuitioiksikin oletetut, ajasta ja avaruudesta kuin meillä, käsitykset, joiden on yleisesti oletettu olevan universaaleja. Erittäinkään hänellä ei ole yleistä käsitettä tai intuitiota ajasta tasaisesti virtaavana jatkumona, jossa kaikki maailmankaikkeudessa etenee tasaiseen tahtiin tulevaisuudesta nykyisyyden kautta menneeseen; tai jossa, kääntääksemme kuvan, duraation virta kantaa lakkaamatta havainnoitsijaa pois päin menneestä ja kohti tulevaa.

Pitkäaikaisen ja huolellisen tutkimuksen ja analyysin perusteella hopinkielen voidaan todeta olevan vailla sellaisia sanoja, kieliopillisia muotoja, rakenteita tai ilmauksia,

jotka viittaisivat suoranaisesti siihen mitä me kutsuisimme ’ajaksi’, tai jotka viittaisivat menneeseen, nykyisyyteen, tai tulevaan, tai kestävään tai pysyvään, tai liikkeeseen pikemmin kinemaattisena kuin dynaamisena (ts. pikemminkin jatkuvana siirtymisenä tilassa ja ajassa kuin dynaamisen ponnistuksen ilmauksena tietyssä prosessissa), tai jotka edes viittaisivat tilaan niin, että sulkisivat pois sen ekstension tai eksistenssin elementin, jota me kutsumme ’ajaksi’, ja siten jättäisivät epäsuorasti jäännöksen, johon voitaisiin viitata ’aikana’. Hopi ei näin ollen sisällä suoraa sen enempää kuin epäsuoraakaan viittausta ’aikaan’.”

### Länsimaisesta maailman hahmotamisesta

”Oman kieleemme, ajattelumme ja

modernin kulttuurimme perustalla vaikuttava metafysiikka (en puhu viimeaikaisesta ja täysin erilaisesta nykyaikaisen tieteen suhteellisuus-metafysiikasta) jäsentää maailmankaikkeutta kahdella suurella kosmisella muodolla, avaruudella ja ajalla; staattisella, kolmiulotteisella, äärettömällä avaruudella ja kineettisellä, yksiulotteisella ja lakkaamatta virtaavalla ajalla – nämä kaksi ovat äärimmäisen erillisiä ja irrallisia todellisuuden aspekteja (tutunomaisen ajattelumme mukaan). Ajan virtaava ulottuvuus puolestaan jaetaan kolmeen: menneeseen, nykyisyyteen ja tulevaan.”

**Benjamin Lee Whorf**

”Hopi-intiaanien maailmankaikkeuden malli”  
*niin & näin* -lehti 2/98,  
suom. Ismo Nikander

## Kielipeli: naisvaltuutettu

”Eräänä päivänä silmiini osui ilmaisjakelulehden uutispätkä, jossa kerrottiin eräästä kaupunginhallituksen päätöksestä seuraavasti: ”Ehdotus hylättiin äänin 11–5. Kannattajia olivat kaksi vihreitten valtuutettua, yksi kristillisten ja yksi keskustan valtuutettu sekä vasemmistoliiton yksi naisvaltuutettu.”

Jos naisen kohdalla sukupuoli täytyy mainita erikseen, niin silloinhan valtuutettu-sanalla viitataan yksinomaan mieheen. Uutisessa neutraalista ammattinimikkeestä on siis yllättäen tehty maskuliinimuoto.

Monet aidosti maskuliiniset ammattinimikkeet kertovat omaa tarinaansa siitä, ketkä ovat Suomessa vuosikautia päässeet käsiksi val-

taan: esimerkiksi maaherra, lakimies, tiedemies, lautamies ja kirkkoherra. Vaikka nimikkeet ovat nykyään saaneet rinnalleen neutraalimman nimityksen, ’lakimiehen’ sijaan puhutaan juristista ja ’tiedemiehestä’ on tullut tutkija, on silti hyvä pohtia, kuin neutraaleja nämä ilmaukset todellisuudessa ovat.

Vaikka maskuliinisella ammattinimikkeellä voidaankin viitata myös naiseen, niin sama ei tunnu toimivan toisin päin. Eräs feminiininen ammattinimike on diakonissa. Sillä viitataan henkilöön, jolla on diakonia-alan opintojen lisäksi myös sairaanhoitajan pätevyys. Kirkko ei kuitenkaan vihi diakonissan virkaan miehiä, vaan heitä kutsutaan seurakunnassa diakoneiksi.

Nimitys aiheuttaa sekaannusta, sillä naisten kohdalla diakonilla tarkoitetaan henkilöä, joka on diakonia-alan opintojen ohella opiskellut myös yhteiskunnallisia aineita. Miehistä käytetään siis feminiiniseksi mielletyn ammattinimikkeen sijaan mieluummin harhaanjohtavaa kuin oikeaa nimitystä.

Naisvaltuutettu-tyyppiset sanavalinnat kuvaavat hyvin kirjoittajan asennetta. Vaikka kielenkäyttöä muuttamalla voimme tuskin muuttaa asenteita, on hyvä tulla tietoiseksi kielenkäytön vinoutumista ja jos mahdollista, pyrkiä muuttamaan kielenkäyttöä. Ehkäpä muutos alkaa vähitellen näkyä myös asenteissa.

**Eveliina Korpela**

## Normaaliuden synty

”Normaaliudesta on tullut yksi kaikkein voimakkaimmista inhimillisten asioiden metakäsitteistä. Käsitys normaaleista ihmisistä on laajalti syrjäyttänyt valistuksen käsitteen ihmisluonnosta. ’Normaali’ alkoi merkitä ’tavallista’ ja ’tyypillistä’ vasta 1800-luvulla, alun perin lääketieteellisessä yhteydessä. Tuolloin sen vastakohta oli aina ’patologinen’, sairaaloinen. Jo ammuin tämä sana on ollut sekä kuvaileva että arvioiva. Se merkitsi hakaviivainta, joka tuotti suoria kulumia. Tämä pätee myös kreikkalaiseen etuliitteeseen ortho. Hampaidenoikoja tai ortopsykiatri ojentaa lasten hampaita tai mieliä – tekee niistä säännöllisiä, kuten muidenkin – ja tekee niistä oikeita, hyviä, toivottavia.

’Normaali’ ja ’ortho’ ovat aina jännittyneet olla-pitäisi-jaon ympärille. Nykyinen tapamme

käyttää normaalia ja patologista iskostettiin 1800-luvun lääketieteessä. Sen jälkeen Auguste Comte yleisti ensimmäisenä sen koskemaan myös sosiaalista maailmaa. Vuosisadan lopulla Émile Durkheim saattoi käyttää itsemurhien määriä, kun hän diagnosoi patologisia yhteiskuntia vastakohtana normaaleille yhteiskunnille. Patologisuus oli poikkeavuutta, keskeinen aihe yhteiskuntatieteille. Samaan aikaan normaaliutta alettiin mitata tilastollisesti. Tilastot olivat ainoastaan kuvailevia, mutta koska yksi ’normaalin’ piirteistä oli ’oikea’ (ja terveellinen kaikkine mielteen), niin epänormaalius ei ollut pelkästään erilaista vaan myös väärää (ja sairaalloista).”

Ian Hacking  
Normaaliuden synty

## Lapsuus ja auktoriteetti

”Laajasti ottaen tämä on tutkimus suomalaisen pedagogiikan historiasta. Se alkaa Snellmanista ja Cygnaeukselta ja päättyy Matti Koskenniemen. Kyse ei kuitenkaan ole pedagogiikan oppihistoriasta, sikäli kuin tällaisella tarkoitetaan pedagogien historiaa, tai kasvatuksen sosiaalishistoriasta, sikäli kuin tällaisella tarkoitetaan kasvatettavien lasten historiaa. Pikemminkin kyse on pedagogisten teknologioiden historiasta. Pedagogisten teknologioiden historia taas merkitsee sekä kasvatusta koskevan pedagogisen tiedon tai järjen (logos) että kasvatuksen tekniikoiden (tekhne) historiaa. Tuon tiedon ja tekniikan, pedagogisen teknologian historia – matka Snellmanista Koskenniemen – on matka perinteestä uuteen, kokemuksesta kokeeseen, äidistä asiantuntijaan ja elämäntavasta normiin, mutta myös kurista mentaalihygieniaan, totuttamisesta virikkeisiin, poikkeuksellisten tekojen rankaisemisesta poikkeavien lasten parantamiseen, siveellisestä vapaudesta sopeutuneisuuteen. – –

Jos ja kun ihmisluonnon kehitystä on kaikes- ta huolimatta pitänyt auttaa kurin tai joidenkin muiden pedagogisten tekniikoiden avulla, eivät nämä tekniikat ole merkinneet enää luonnolli-

sen elämän taivuttamista hyveeseen eli siveelliseen olemassaoloon, vaan luonnottoman elämänmuodon suoristamista elämän alkuperäistä olemusta vastaavaan ”luonnolliseen” muotoon, normalisaatiota.

Alusta alkaen tämä suoristaminen – jota toisen maailmansodan jälkeen ei ole suoritettu niinkään enää kurin kuin mentaalihygienian, terapian ja lääkkeiden avulla – käsitettiin ylevästi, jopa utopistisesti, kasvamaan auttamiseksi kasvatuksen päämäärän ollessa siveellisen vapauden sijaan vähemmän utopistinen sopeutuminen. – –

Arvo Lehtovaaran ja Matti Koskenniemen mukaan tämä on merkinnyt ennen kaikkea valankäytön loppumista kasvatuksessa. Heidän näkökulmastaan katsottuna kasvatus ei ole ollut enää ”lapsen vallitsemista”, tapan taivuttamista kurinalaisessa järjestyksessä, vaan luonnollisen kasvamisen tielle sattuvien esteitten poistamista. Tosiasiassa kyse ei kuitenkaan ole ollut vallan katoamisesta, vaan toisenlaisen, terapeutin vallan synnystä vanhan kurinpidollisen vallan rinnalle.”

Mika Ojakangas  
Lapsuus ja auktoriteetti



## Tiedon instituutiot (s. 88–139)

Ota kantaa!

**Tiede edistyy ikuisesti.** Myöhemmin aineistossa (s. 107) esitellään realistinen ja konstruktivistinen teoria tietees- tä. Väite on kyseenalainen oikeastaan molempien kannalta. Realistinen teoria olettaa, että kaikki mikä on tiedettävissä saadaan vähitellen selville tieteen edistyessä. Maailman lopullinen ja täydellinen kuvaus tulee valmiiksi, eikä tiede edisty ”ikuisesti”. Konstruktivistit kyseenalaistaa koko edistymisen oletuksen. Millä perusteella väitämme, että tiede edistyy? Jospa tieteellinen kuvamme maailmasta vain muuttuu, ilman arvoarvostelmaa siitä, onko muutos kohti parempaa. Suurin osa tutkijoista ja tieteenteoreetikoista silti varmasti ajattelee, että tiede todella edistyy: tuottaa tarkempia, hyödyllisempiä ja toimivampia kuvauksia ilmiöistä. Moni ajattelee myös, että näin voi jatkua loputtomasti: todellisuus paljastaa yhä uusia puolia tutkimusten edistyessä ja uusia tutkimuskohteita löydetään. Käsitys tieteellisestä edistyksestä on paljolti yleisen länsimaisen edistysuskon perustalla. Edelleen luotamme usein siihen, että tiede tulee ratkaisemaan elämämme keskeiset käytännölliset ongelmat, keksimään lääkkeitä kaikkiin sairauksiin ja ehtymättömät energianlähteet – ehkä jopa lakkauttamaan kuolemankin, kuten hurjimmissa visioissa. Mutta vaikka tiede ratkaisisikin ongelmia, kuvaisi maailman paremmin ja olisi meille suuremmaksi hyödyksi, onko se edistystä? Onko selvää, että lisääntyvä tieteellinen tieto tekee maailman paremmaksi paikaksi? Millä ehdoilla näin käy? (Vrt. myös kolmanteen väitteeseen oppikirjan s. 6.)

**Tieteellisen tutkimuksen tulisi saada edetä täysin vapaasti.** Vaatimus ei ole kovin harvinainen. Tavallisesti tarkoitetaan, ettei tutkimuksia tulisi ohjata poliittisiin päämääriin tai rajoittaa moraalisisilla ennakkoluuloilla, jotka ehkäisevät uusia keksintöjä. Tieteen vapauden jyrkimmät puolustajat katsovat, ettei esim. ihmisen kloonauksen kieltoa tai geenimanipulaation rajoituksia tulisi esittää. Samalla vaatimus on kuitenkin ristiriitainen. On mm. kysyttävä, mistä tulevat tutkimusten resurssit. Nehän jo ohjaavat kohteiden valintaa, tavoitteita ja tutkimusten tekemistä, ja tiede on rahoittajista ja yhteiskunnallisista puitteista riippuvainen (säätöistä, sijoittajista, yrityksistä, valtioista, vallasta ja vallitsevasta arvomaailmasta ja maailmankuvasta). Onko vetoisuus täyteen vapautteen mahdoton? Voi myös perustellusti kysyä, miksi tieteen pitäisi olla muun yhteiskunnallisen elämän yläpuolella, irrallaan moraalisisista ja poliittisista normeista. Yhteiskunnat ja hallintojärjestelmät säätelevät kaikkia inhimillisiä instituutioita (autoliikenteestä kaupankäyntiin ja uskontojen harjoittamiseen) laeilla ja sopimuksilla, koska muuten yhteiselämä kävisi mahdottomaksi. Ei liene syytä olettaa, että tieteen pitäisi poiketa muista instituutioista. Ovatko esim.

rajoitukset ihmisten tai eläinten käyttämiseen tieteellisissä kokeissa tieteen vapauden rajoittamista?

**Ydinsota on Einsteinin vika – tai etenkin Niels Bohrin.** Einstein oli pasifisti, joka puhui aseidenriisunnan puolesta, kirjoitti aiheesta ja osallistui vasemmistolaisen rauhanjärjestöjen toimintaan. Toki hän oli myös tärkeä teoreetikko hiukkasfysiikan kehityksessä. Hän oli kuitenkin enemmän teoreetikko kuin soveltaja, eikä vielä 1936 uskonut, että atomiytimen halkaisu olisi mahdollinen: ”Minusta tuntuu, ettei se ole käytännössä mahdollista. Atomin halkaiseminen pommittamalla on kuin lintujen ampumista seudulla, missä on vähän lintuja.” Bohr sen sijaan otti osaa atomifission kehittämiseen. Tajutessaan, että aseiden synty on lähellä, hän vetosi Rooseveltiin ja Churchilliin, jotta luotaisiin kansainvälinen järjestelmä aseiden käytön torjumiseksi. Toisaalta hän oli paennut Tanskasta natsien ja ajatteli, että on parempi, jos demokraattinen Yhdysvallat saa aseiden kehitettyä ennen natsi-Saksaa. Kun Einsteinille selvisi, että tekniikka on ehkä sittenkin mahdollinen, hänkin kirjoitti Rooseveltille samansävyisen kirjeen, jossa kehotti USA:n viranomaisia kiihdyttämään tutkimustyötä (vuonna 1939, jolloin Saksan uhka oli jo huipussaan). Sodan jälkeen selvisi, ettei Saksa missään vaiheessa ollut lähellä ydinpommin luomista (eikä aktiivisesti pyrkinyt siihen) ja monet tutkijat katuivat kantaansa, joka oli tavallaan kannustanut Hiroshiman ja Nagasakin epäinhimillisiin tuhoihin. (Etenkin kun kävi selväksi, että Japani oli jo tuolloin antautumassa, eikä pommituksilla ollut sodan lopputulokselle merkitystä.) Einstein totesi sodan jälkeen: ”Tein elämässäni yhden suuren erehdyksen kun allekirjoitin kirjeen presidentti Rooseveltille ja suosittelin atomipommin valmistamista; mutta oli eräs oikeutus – vaara, että saksalaiset tekisivät niitä.”

Missä määrin tieteilijät ovat vastuussa tutkimusten hyödyntämisestä? (Ks. myös oppikirjan s. 111 ja lainaus Bronowskilta.) Esimerkki yllä osoittaa, että kysymys on vaikea, koska on otettava huomioon myös tutkijoiden historiallinen ja poliittinen konteksti. Einsteinin tai Bohrin vetäminen vastuuseen ei olisi oikeutettua. Sen sijaan ydinpommin kehitystyötä johtaneen Robert Oppenheimerin arviointi on vaikeampaa, kuten tiedetään. Vuonna 1949 hän totesi kehitystyöstä näin: ”Itse arvioin asiaa kuitenkin niin, että kun tieteilijänä näkee jotakin, mikä on teknisesti saavutettavissa (eng. ’technically sweet’), sitä jatkaa eteenpäin kunnes on saavuttanut tavoitteen, ja vasta teknisen onnistumisen varmistamisen jälkeen on aika arvioida sitä, mitä asialle pitäisi tehdä. Näin oli myös ydinpommin laita. En usko, että kukaan aikanaan vastusti sen kehittämistä; jonkin verran debatoitiin sen valmistamisen jälkeen, mitä sille pitäisi tehdä.”

Toteamus herättää kysymyksiä tieteellisen tutkimuksen etenemislogiikasta. Tullaanko kaikki teknisesti saavutettavissa olevat keksinnöt keksimään ja sovellukset

luomaan, riippumatta niiden käyttötarkoituksesta ja kohdalosta? Missä määrin tieteilijöiltä voidaan vaatia moraalisesti valistunutta pidättäytymistä? Kysymyksen voi rinnastaa pohdintaan tieteen etenemiselle asetettavista rajoituksista.

Klassinen dokumenttikirja ydinpommin synnystä on Robert Jungkin *Brighter than a Thousand Suns*, josta Openheimer-lainaus on otettu. Einsteinin elämästä ja toiminnasta suomeksi mm. kirjassa *Albert Einstein. Tutkija ja ihminen* (toim. Oja & Vilhu), ja siitä löytyvät lainaukset Einsteinilta.

**Media on opettajana paljon koulua tehokkaampi – ja hausempi.** Tähän on parasta ottaa kantaa niiden, jotka luokassa istuvat. Koulun ja opettajien puolustukseksi sanottakoon, että vertailu ei ole niille pelkästään epäedullinen. Kuka nimittäin olisi vastuussa median opetuksista? Eikö media opeta yhtä tehokkaasti väkivaltaisia, rassistisia tai seksistisiä asenteita kuin hyödyllisiä tietoja? Media on hajanainen ja epäpersoonallinen ”opettaja”, eikä sitä voi vetää opetuksistaan vastuuseen, kuten opettajat ja koulu voidaan. Ainakin tähän moraaliseen seikkaan voivat opettajat vedota asemaansa puolustaessaan.

**Maailmasta on tullut yksi suuri kylä.** Vertauksen on tehnyt tunnetuksi mediatutkija Marshall McLuhan (ks. myöhemmin oppikirjan s. 136). Hän viittasi informaatio- ja kommunikaatioteknologioiden kehitykseen, jonka ansiosta ajan ja paikan rajat ylitetään. McLuhan ei toki väittänyt, että näin oli jo tapahtunut, vaan kuvasi tulevaisuutta. Lausahdus on muutettu perfektiin, koska McLuhan kirjoitti 60-luvulla ja nyt voidaan katsoa, oliko ennuste oikeassa. McLuhanin oppilas ja Torontossa toimivan mediatutkimuksen McLuhan-instituutin johtaja Derrick de Kerckhove on ainakin optimistinen tulkitessaan McLuhania seuraavasti: ”[McLuhan] tarkoittaa, että sähköisen välityksellä olemme kaikki kosketuksissa toisiimme, halusimmepa sitä tai emme. – Olemme tosiasiallisesti, emmekä vain teoriassa, maapallonlaajuisesti suhteessa vähäisimpiinkin jännitteisiin, virikkeisiin ja muunnelmiin ihmisten ja asioiden välillä. Tämä saa globaalisen inhimillisen tietoisuuden lähentymään maapallonlaajuisen muuttujien osaa.” (Artikkelissa ”Kybermedia – näkökulmasta olokulmaan”, teoksessa *Virtuaalisuuden arkeologia*, toim. Erkki Huhtamo.) De Kerckhoven hehkutusta on paitsi vaikea ymmärtää myös vaikea perustella. Edelleen varsin pieni osa maapallon väestössä voi kokea olevansa ”kytköksissä” toisiinsa teknologian välityksellä (vrt. oppikirjassa Internetiä ja informaatioyhteiskuntaa käsittelevät luvut). Meistä mediayhteiskunnan ”eliitin” jäsenistä siltä ehkä tuntuu Internet-huuman hetkinä.

### **Tiede maailmankuvan hahmottajana (s. 89–121)**

Tiedettä käsittelevä jakso on kirjan pisin yksittäiseen teemaan keskittyvistä luvuista. Eteneminen voidaan

jäsentää eri tavoin, ja teksti soveltuu kohtuullisen hyvin myös opiskelijoiden itsenäiseen luentaan. Opettajalle korvaamaton apu ja taustatieto löytyy Ilkka Niiniluodon johdatuksista tieteenteoriaan: *Tieteellinen päättely ja selittäminen* sekä *Johdatus tieteenfilosofiaan – käsitteen- ja teorianmuodostus*.

Tieteenalojen jakoa voi käsitellä koulun oppiaineiden kautta. Opiskelijat voivat etsiä jo kotona eri oppikirjoista oppiaineita taustoittavien tieteiden määritelmää ja sijoittelua tieteenalajakoihin. Oppikirjassa jako esitetään tutkimuskohteiden kautta. Jakoa voidaan täydentää tunnilla sijoittelemalla siihen opiskelijoiden tuntemia tieteitä. Monista oppikirjoista löytyy yleisiäkin kuvauksia siitä, mitä tiede on ja mihin sillä pyritään. On hyödyllistä osoittaa ”tieteen” eri merkityksiä: toisaalta se on inhimillistä toimintaa (*tutkimus*), jolla on vakiintuneet käytännöt ja instituutiot (*tiedeyhteisö*), toisaalta sillä tarkoitetaan tässä toiminnassa tuotettua tietoa (*tieteen tulokset*) ja sen muodostamaa maailmankuvaa (*tieteellinen maailmankuva*).

Opiskelijoille voi antaa myös tehtäväksi selvittää tieteenalojen erilaisuutta nimeävien termien merkitykset: *formaali tiede, eksakti tiede, empiirinen tiede, reaalityiede, aksiomaattinen tiede, induktiivinen menetelmä, deduktiivinen menetelmä* jne.

Yksi tapa avata teema *Mitä on tiede?* on antaa opiskelijoille tehtäväksi katsoa, millaisia vastauksia löytyy mediasta. Samalla jo painottuu, että tieteellinen tieto välittyy arkeen muiden instituutioiden kautta, paitsi koulun myös median välittämänä ja lisäksi teknologisissa sovelluksissa. Valmistava pohjatehtävä edeltää oppitunteja:

Etsi muutama lehtiutinen tieteen tutkimustuloksista. Analysoi niitä ja vastaa (lyhyin muistiinpanoin) uutisten synnyttämien mielikuvien perusteella seuraaviin kysymyksiin:

- Millainen kuva tieteestä syntyy uutisten pohjalta?
- Kuka tekee tiedettä?
- Miten tutkimustulokset syntyvät?
- Sanotaanko mikä ohjaa sitä, millaisia asioita päätehtään tutkia?
- Ketä tiede hyödyttää uutisen synnyttämän mielikuvan perusteella?

Kannattaa ehdottaa, että opiskelijat eivät käyttäisi laajoja pohjatietojaan vastauksissa, vaan yrittäisivät mahdollisimman pitkälle vain analysoida uutisten luomia mielikuvia. Aiheen tuntikeskustelua voi jäsentää esimerkiksi käsitekartalla, joka rakentuu opiskelijoiden havainnoista. Opiskelijat voivat pienryhmissä vertailla havaintojaan ja täydentää vastauksiaan edellä esitettyihin (tai vastaaviin) kysymyksiin. Tämän jälkeen kootaan yhdessä käsitekartta vastauksista.

Käsittekarttaa voi käyttää myös itsenäisesti, ilman media-tehtävää. Kartan keskiöön kirjoitetaan termi ”tiede” tai ”tieteellinen tutkimus” ja sitä lähdetään laajentamaan kysymyksiin. Kysymyksiin annetut vastaukset lisätään käsittekarttaan ja keksitään uudet, lisäyksiä koskevat kysymykset, jne. Kartta voi edetä esimerkiksi seuraavien kysymysten kautta:

”Tieteellinen tutkimus”

- Kuka tutkii? Missä? Kuka voi olla tiedemies? (Mies?)
- Miksi tehdään? Kuka/ketkä hyötyvät? Millä tavalla? Kuinka suuri hyöty on? Onko haittoja?
- Miten tehdään? Tieteiden erot?
- Kuka rahoittaa? Miksi?

### Tieteellisen tiedon erityispiirteitä (s. 91–96)

Tieteen tunnuspiirteitä voi kuvata oppikirjan viisikoh-taiseen luetteloon (s. 92) nojaten. Oheinen sivun 110 aineisto on tarkoitettu täydennettäväksi joko opetta-jajohtoisesti, pienryhmissä tai itsenäisesti kotona. Tar-koitus on etsiä ensin täsmennyksiä ja esimerkkejä mai-nituille piirteille. Tämän jälkeen pohditaan, mitä mah-dollisia esteitä voi piirteiden toteutumiseksi olla. Apu-na käytetään oppikirjan tekstiä.

- Täydentäkää yksityiskohtaisemmin tunnusmerkkien piirteitä/merkitystä.
- Perustelkaa, miksi kyseinen piirre lasketaan tieteen ominaisuudeksi.
- Etsikää ongelmia, joita tieteelliseen tutkimukseen liit-tyy, ja joiden vuoksi mainitut piirteet eivät ehkä toteu-du puhtaasti tai täydellisesti.

Opiskelijoille voi antaa tehtäväksi myös yhden tieteelli-sen tutkimusasetelman keksimisen valitsemastaan tie-teestä (tai oppiaineesta). Käytännön esimerkkiin sovelta-minen selkiyttää tieteellisen tutkimuksen tyypillistä ete-nemistä. Oppikirjassa (s. 91) luetellaan käsitteet *tutki-muskohde*, *tutkimuskysymykset*, *hypoteesit*, *testaaminen*, *tutkimusaineisto* ja *analyysi*.

Prosessi etenee kohteen valinnasta kysymyksenasette-luun, hypoteesien esittämiseen, aineiston keräämiseen ja analyysiin sekä hypoteesin testaaminen. Ainakin näiden käsitteiden tulisi tulla selväksi tutkimusasetel-maa havainnollistettaessa. Niihin on lisättävä tutki-muksen loppuvaihe eli tutkimuksen raportointi. Pro-cessin kuvaus on selvä idealisointi: se kuvaa lähinnä luonnontieteellisten tutkimusten kulkua, mutta nekin saavat käytännössä mitä erilaisimpia muotoja. Ihmis-ja yhteiskuntatieteellisessä tutkimuksessa ei sen sijaan yleensä tehdä hypoteeseja, vaan olennaista on tutki-musmenetelmän valinta. Usein vasta analyysivaihe avaa erilaisia mahdollisuuksia selittää tai tulkita aineis-toa.

Tutkimuksen tekeminen ei koskaan ole kaavamais-

ta siirtymistä vaiheesta toiseen, vaan siksakkia ja sa-haamista edestakaisin. Tutkimus voi käynnistyäkin eri vaiheista. Toisinaan on valmis tutkimuskysymys, toisinaan vain jokin teoreettinen hypoteesi, jota ha-lutaan testata. Joskus on mahdollista hyödyntää tois-ten keräämää aineistoa, jolloin aineisto voi olla val-miina ja sen vapaa tarkastelu nostaa esiin olennaisia tutkimuskysymyksiä. Oheinen kaavio (s. 111) antaa kehämäisen kuvan tutkimuksen etenemisestä.

### Tiede maailmankuvien tuottajana ja mullistajana Euroopassa (s. 98–99)

### Tieteen teoriapitoisuus ja kulttuurisidonnaisuus (s. 100–104)

Kuhnin käsitys tieteellisistä paradigmoista ei ole ai-noa suosittu näkemys tieteen kehityksestä, mutta koska termi ”paradigma” on levinnyt laajalle yleiseen kielenkäyttöön, sen tarkastelu on perusteltua. Joskus paradigmaksi kutsutaan mitä tahansa jollakin elä-mänalueella tai jossakin suhteessa vallitsevaan ase-maan pääsystä ilmiötä, tapaa toimia tai ajatella: ”Suomalaisen proosan hallitseva paradigma on tiivis, ironinen ilmaisu.” Paradigmalla viitataan ”tyypil-liseen tapaukseen”: ”Jouko on paradigmaattinen esi-merkki laiskurista.” Kreikankielen sana *paradigma* on tarkoittanut taivutuskaavaa tai malliesimerkkiä. Tämä on yksi Kuhnin merkityksistä sanalle hänen viitatessaan vakiintuneen tieteenalan ”oppikirjaesi-merkkien” valtaan määrittellä, miten tutkimusta teh-dään oikein.

Oppilaita kannattaa muistuttaa, että paradigma-teoriassa on kyse havaintojen teoriapitoisuudesta, joka on analoginen ilmiö oppikirjan alussa esitetylle näkemykselle perspektiivisyydestä. Yksikään havain-to ei ole puhdas, vaan riippuvainen havaintajan asen-noitumisesta, esioletuksista, aikaisemmista koke-muksista ja tiedoista, omaksutuista teorioista ja käy-tetyistä havaintoinstrumenteista. Aistimukset on aina jo tulkittu aikaisempien käsitysten ja ennako-oletus-ten valossa, eikä aistiärsykeitä voi tavoittaa ilman tai ennen tätä tulkintaa. Niinpä Kuhnin ja monien mui-den tieteenteoreetikoiden mielestä edes tieteessä ha-vainnot eivät ole neutraaleja.

Subjektivismi/relativismi ja objektivismi/rea-lismin tietoteoreettista kiistaa (ks. edellä s. 32) hei-jastaa tieteenfilosofiassa kiista *konstruktivismiin* ja *tie-teellisen realismin* välillä. (On huomattava, että kon-struktivismiin viittaavia käsitteitä on liikkeellä run-saasti ja niillä voi olla varsin erilaisia käyttötarkoituk-sia. Esimerkiksi oppimisympäristön konstruktivis-mi tai pedagogiikan konstruktivismi eivät välttämät-tä ole yhteydessä tieteenteoriassa käytettyihin termeihin. Toisinaan käytetään myös termiä *konstruktio-nismi*. Tieteenfilosofian termistö on muutenkin vaihte-

levaa, esim. ”sisäisen realismin” teoriolla on yhteyksiä konstruktivistiseen ajatteluun. Käsitteellisellä tarkkuudella ei tässä ole kuitenkaan merkitystä, kunhan itse ajatus avautuu opiskelijoille.)

Lyhyesti määritellen: *realisti katsoo tieteen löytävän faktoja ja konstruktivisti sen luovan niitä*. Tieteenteoreettinen konstruktivismi on lähellä edellä mainittua sosiaalista konstruktivismia, koska väitteenä on, että tiedeyhteisö sosiaalisessa vuorovaikutuksessaan tuottaa ja ylläpitää teorioitaan ja kuvaansa maailmasta. Tieteentekijäksi pääsee vain sosiaalistumalla tiedeyhteisön tapaan toimia ja havaita maailma, joten ”neutraalia” paikkaa tiedeyhteisön väitteiden totuuden arvioimiseen ei ole. Arviointiin voi toki kehittää erilaisia muita kriteerejä, joista pragmaattisuus (tiedon toimivuus ja hyödyllisyys) on yksi. Tieteellinen realismi puolestaan katsoo, että parhaiten selittävät (vallitsevat) teoriat ovat todella maailman todenmukainen kuva. Tieteilijät itse ovat tavallisesti lähempänä realistista kuin konstruktivistista kantaa.

Perspektiivisyyttä taas voi ajatella neutraalina kantana, joka voidaan ymmärtää molemmin tavoin. Esimerkiksi näkemys tieteen historiasta paradigmojen vaihtumisena voidaan ymmärtää joko niin, että paradigmojen vaihtuessa niiden tuottamien kuvausten totuudenkaltaisuuden lisääntymistä voidaan luotettavasti arvioida, tai niin, ettei tämän arvioimiseksi ole kriteerejä.

Eräs Kuhnin teoriaan ja paradigmojen vaihdokseen liittyvä kysymys, joka on olennainen muidenkin tieteen teoreettisten mallien kannalta, on se, millä perusteella kahdesta teoriasta valitaan parempi. Millä perusteella jokin selitys tietylle ilmiölle arvioidaan toista paremmaksi, jos molemmat kykenevät ilmiön kuitenkin selittämään? Kuhnin mukaan tällöin tukeudutaan tiedeyhteisön hyväksymiin periaatteisiin, joita voi kutsua myös ”esteettisiksi” arvoiksi. Näitä ovat ainakin täsmällisyys, laaja-alaisuus, yksinkertaisuus ja hedelmällisyys (esim. teorian kyky tuottaa uusia hypoteeseja ja tutkimusasetelmia). Useasta mahdollisesta arvioidaan parhaaksi teoria, joka parhaiten toteuttaa mainittuja arvoja.

Kuten oheinen tekstiote (s. 112) filosofi Matti Sintosen artikkelista ”Tieteen arvot” toteaa, tieteeseenkin liittyy arvoarvostelmia. Eikö tieteellinen tutkimus siis olekaan arvovapaata toimintaa? Tekstiä voidaan käsitellä esimerkiksi antamalla ensin pohdittavaksi yllämainittu kysymys siitä, millä perusteella kahdesta yhtä hyvin selittävästä (maailmaa kuvaavasta) teoriasta valitaan toinen. Jos ryhmä innostuu ideoimaan (suoraan tai pienryhmittäin), ehdotuksia listataan taululle. Tämän jälkeen luetaan Sintosen teksti ja sen väitteitä verrataan listattuihin ehdotuksiin. Artikkelin on ilmestynyt teoksessa *Arvot, tiede, taide* (toim. Arto Haapala) ja vaikka käsitteistö on uutta, sopii

se aiheesta kiinnostuneiden opiskelijoiden luettavaksi. (Teksti koskee luonnontieteellistä tutkimusta, ihmis- ja yhteiskuntatieteissä teorioiden moninaisuus ja rinnakkaisuus on sen sijaan tieteelle ominainen eikä poikkeuksellinen tilanne.)

Myös Popperin vaatimus tieteellisten teorioiden koeltavuudesta eli falsifioitavuudesta (oppikirjan s. 95) liittyy tieteen muutokseen ja samalla sen eroon näennäistieteistä: tieteelliset väitteet on periaatteessa mahdollista kumota, jos löytyy riittäviä vasta-argumentteja ja -esimerkkejä; sen sijaan näennäistieteellisiä teorioita ei ilmeisesti voi kumota mitenkään niiden itsensä piirissä. Tieteen ei enää oleteta perustuvan verifikaatioon eli varmasti oikeaksi todistamiseen. Etenkään empiirisessä tutkimuksessa, jossa edetään induktion reittiä (yleistämällä yksittäistapauksista), ei voida väittää, että olisi lopullisesti löydetty kaikki asiaan liittyvät yksityiskohdat ja ilmiön esiintymät. Onkin tyydyttävä siihen, että vallitseva teoria on parhaan tiedon mukainen, eikä sitä ole kriittisessä koettelussa vielä onnistuttu kumoamaan. (Vrt. filosofi Magee, oppikirjan s. 102).

Koko empiirisen (kokeellisen) tieteen synty on ollut kulttuurisidonnainen, historiallinen prosessi. Oheisessa tekstikatkelmassa s. 113 on Einsteinin näkemys asiasta. On monesti pohdittu, miksi luonnontiede kehittyi juuri Euroopassa uudella ajalla, vaikka esimerkiksi Kiinassa oli tehty merkittäviä mekaanisia keksintöjä paljon aikaisemmin. Einsteinin mukaan tämä on paljolti sattumaa, kahden poikkeuksellisen intellektuaalisen lähtökohdan yhteensattumista.

Muodollinen logiikka ja systemaattiset kokeet (joihin Bacon viittaa ”syiden selvittämisenä”) tarvitsevat rinnalleen yhden lisäyksen, jotta saadaan Baconin ja Descartesin (ks. oppikirja s. 103) mainitseman varman menetelmän ainekset: matematiikka ja matemaattinen mallintaminen. 1600-luvun kuluessa maailman matemaattisesta kuvaamisesta tuli ihanne mm. Galileon ja Newtonin teorioissa. Merkittävä keksintö oli Descartesin analyyttinen geometria (koordinaatistojärjestelmä), jonka avulla matemaattisia yhtälöitä ja malleja voitiin kuvata graafisessa muodossa.

Francis Baconin *Uusi Atlantis*, kuuluisa utopia tiedeyhteisön hallitsemasta ihanteellisesta yhteisöstä, on suomennettuna teoksessa *Matkoja utopiaan* (toim. Mikko Lahtinen). *Uusi Atlantis* on Thomas Moren *Utopian* ja Tommaso Campanellan *Aurinkokaupungin* ohella merkittävin moderni utopiakertomus (Moren teos on suomennettu aikaisemmin, mutta *Aurinkokaupunki* löytyy samasta kokoelmasta kuin Baconin utopia). Kaikki kolme ovat opetuskäyttöön soveltuvia esimerkkejä eurooppalaisesta utooppisuudesta, joka muuttuu vähitellen edistysuskoksi. Etenkin *Aurinkokaupungissa* ja *Uudessa Atlantiksessa* näkyy jo, miten

edistys liitetään tieteen kehitykseen. (Utopiakirjallisuus mainitaan oppikirjassa s. 143.)

*Uuden Atlantiksen* suomennokseen on käsillä olevan aineiston tekijä kirjoittanut yleistajuisen johdannon, jossa luodaan kuvaa Baconin elämästä, ajasta ja ajattelusta sekä eurooppalaisen tieteen syntyolosuhteista 1600-luvulla (tieteellistä murrosta kuvaava ote ohessa s. 114).

Otteesta voidaan opiskelijoiden kanssa keskustella poh-tien paitsi tieteen ja aikalaisyhteiskunnan vuorovaikutus-ta myös Baconin ja nykyisten tiedekäsitysten eroja ja yh-täläisyyksiä. Mitä mieltä ollaan esimerkiksi tieteen demo-kraattisuudesta nykyajassa tai Baconin perusteluista tie-teen tärkeydelle? Yhteyksiä voi osoittaa myös huomioihin, joita aikaisemmin on tehty rationaalisuuden muodoista ja esimerkiksi Weberin ”protestanttisesta etiikasta” ihmis-ihanteineen.

### **Tiede maailmankatsomuksen osana (s. 104–108). Tieteen vaikutus ajatteluun ja arkielämään (s. 109–111)**

Monia kiinnostava keskustelu tieteen ja uskonnon ra-jankäynnistä sekä tieteen ja ns. näennäistieteiden erot-telusta on rajattu kirjassa suhteellisen pieneen tilaan. Jaksossa pohditaan sitä, missä puitteissa vetoomuksil-la tieteelliseen käsitteistöön ja tietoon on merkitystä. Eri kielipeleillä on omat sovellusalueensa ja eri insti-tuutioilla (tiede, taide, politiikka, uskonto jne.) oman-laisensa merkitys nyky-yhteiskunnassa.

Vaikka kielipelejä on tarkasteltava erikseen ymmär-tääkseen yhteiskunnallisia instituutioita, on toisaalta totta, että esimerkiksi jotkin tieteelliset ja uskonnolli-set väitteet ovat keskenään ristiriidassa. Yksilöiden maailmankuvan kannalta tällä on merkitystä, vaikka se ei ratkaisisikaan instituutioiden perusteita.

Opiskelijoiden kanssa voidaan kaivaa esiin ristiriitaisia käsityksiä ja mieltä ristiriitojen syitä, taustoja ja seura-uksia. Kirjassa viitataan käsityksiin kaikkeuden alkupe-rästä yhtenä kiistoista. Teemaa voidaan käsitellä esimer-kiksi järjestämällä väittely eri selitysmallien välillä (ks. edellä s. 46 materiaali ”alkumallin” ja ”kehitysteorian” erosta).

Ohessa s. 116 on kolme mielipidekirjoitusta, joissa puolletaan kreationismia ja vastustetaan evoluutioteo-riaa. Aiheesta käytiin muutama vuosi sitten kiivas-sanainen debatti Aamulehdessä. Sen nostatti lehden toimittajan tekemä haastattelu Matti Leisolasta, Tek-nillisen korkeakoulun biotekniikan professorista, joka on kritisoinut evoluutioteorian esittämistä tieteelliseksi totuudeksi (debattia löytää myös Internetistä, esim. Leisolän nimi hakusanana). Kirjoitusten tarkastelu

kirvoittanee debattia myös luokassa. (Päätellen tuol-loisen keskustelun sävystä, yksikään kirjoituksista ei ole ironinen tai satiirinen vaan vakavassa tarkoitukses-sa lähetetty.)

Kirjoituksia voidaan tarkastella niiden argumentteja ja argumentaatiota analysoiden. Voidaan myös tarkistaa, mitä toisten aineiden (esim. fysiikka, biologia) oppikirjat tai opettajat kritiikkiin vastaisivat. Mitä mieltä opiskelijat ovat vaatimuksesta poistaa evoluutioteoria koulussa ope-tettävien asioiden joukosta? Lisää polttoainetta debattiin voi etsiä Internetistä, jossa kreationismia käsitellään monissa sivustoissa.

Näennäistieteiden eroa tieteellisestä tiedonhankinnas-ta voi kuvata aiemmin käsitellyillä tieteen tunnuspiir-teillä. Tunnuksia näennäistieteet eivät täytä. Ei voida väittää, että esim. astrologia olisi kehittynyt en-nustamisen voimassaan sitten 1600-luvun, jolloin se ja astronomia vähitellen irtaantuivat toisistaan. Usein erona tieteiden ja näennäistieteiden välillä on myös kirjan mainitsema tieteiden rajallisuus ja erehtyvyyden tunnustaminen. Tieteissä myönnetään, että on ilmiöitä, jotka ovat liian yksittäisiä, satunnaisia tai vaikeita havaita, jotta niitä kyettäisiin selittämään tai mallinta-maan. Jotkin näennäistieteet sen sijaan väittävät kyke-nevänsä aukottomasti selittämään jopa näitä ilmiöitä. Näennäistieteet väittävät löytäneensä koko totuuden lopullisesti, kun taas tieteet ovat avoimia uusille löy-döksille ja tutkimustuloksille. (Vrt. mitä edellä todet-tiin falsifikaation ja verifikaation vaatimuksista.)

Monistepohja ”Mitä mieltä tieteestä?” s. 117 on tar-koitettu tieteen merkitystä ja arvottamista koskevan keskustelun herättäjäksi. Väitteet ovat samantyyppisiä kuin luvun alun väitelauseet (s. 88). Se tarjoaa myös mahdollisia väittelyn aiheita.

# *Tieteellisen tutkimuksen tunnusmerkkejä ja niiden toteutumisen mahdollisia esteitä*

## **Objektiivisuus** eli

Esteitä:

## **Autonomisuus** eli

Esteitä:

## **Kriittisyys** eli

Esteitä:

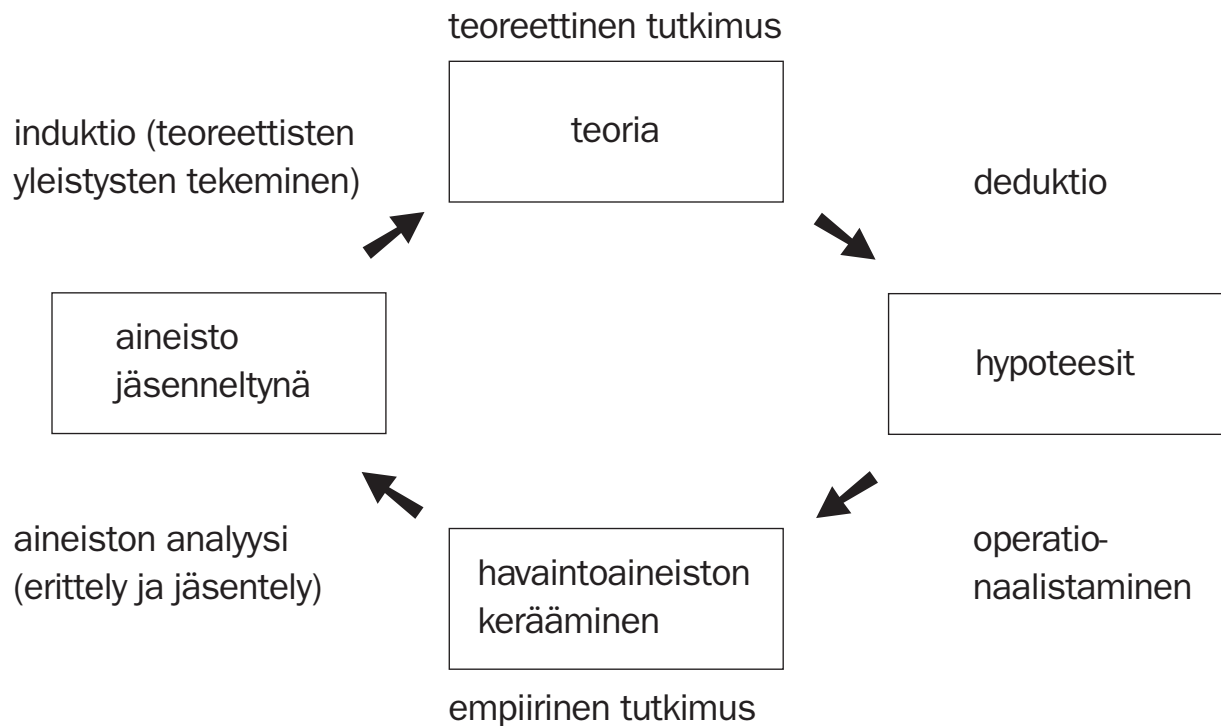
## **Julkisuus** eli

Esteitä:

## **Edistyvyys** eli

Esteitä:

## Tutkimuksen kiertokulkukaavio



### Kaavion käsitteet

deduktio	päätely yleisestä erityiseen, teorian soveltaminen yksittäistapauksiin
operationaalistaminen	käsitteiden, teorioiden ja hypoteesien muotoileminen empiirisessä tutkimuksessa käytettävään muotoon
induktio	päätely erityisestä yleiseen, teoreettisten yleistysten johtaminen yksittäistapauksista

# Matti Sintonen: Tieteen arvot

”Tärkeimpiä arvoja ovat olleet totuus ja informatiivisuus tai ’sisältö’, sekä näiden pidemmälle jalostetut muodot totuudenkaltaisuus tai empiirinen adekvaattius, teorian kyky kuvata ja selittää havaintoilmiöitä. Kutsun näitä päämääriä ja arvoja totuuskeskeisiksi, koska niissä kiteytyy ajatus, että tiede ja tutkimus, sikäli kuin niitä tarkastellaan tieteen sisäisin kriteerein, tähtäävät totuuteen, koko totuuteen ja vain totuuteen. – –

Mutta on joukko tieteellisiä arvoja joilla on selvästi kognitiivinen luonne, mutta joita totuus, koko totuus ja vain totuus ei tavoita. Ne näyttävät kuuluvan sisältöön laajasti ymmärrettyinä, mutta niitä ei voi luontevasti selvittää informatiivisuuden käsitteen avulla. Näitä arvoja on usein kutsuttu esteettisiksi arvoiksi.

Mitä sitten ovat esteettiset arvot, ja kuinka niiden rooli tulisi ymmärtää? Niitä ovat ainakin

- (1) ymmärrettävyys (intelligiibeliys) ja luonnollisuus tai luonnonmukaisuus;
- (2) harmonia, järjestys ja eleganssi;
- (3) koherenssi ja täydellisyys;
- (4) symmetria, unifikaatio ja ykseys;
- (5) yksinkertaisuus, taloudellisuus, konsilienssi (kyky yhdistää eri ilmiöitä samojen lakien alle);
- (6) syvyys tai syvällisyys;
- (7) ’hedelmällisyys’ ja teorian kyky tuottaa hyvin määriteltyjä mielenkiintoisia kysymyksiä. – –

Vaikka Einstein pitikin teorian keskeisenä koetinkivenä sen selviytymistä kokeellisten testeistä, so. teorian ulkoista konfirmaatiota tai tukea, yhtä tärkeää ja joistakin kommentteista päätellen vielä tärkeämpää oli teorian sisäinen täydellisyys eli sen ’looginen yksinkertaisuus’ tai ’luonnollisuus’. Einsteinilta on myös peräisin klassinen ja vaikutusvaltainen yksinkertaisuuden määritelmä: yksinkertaisuus näkyy omaksuttujen määritte-

lemättömien peruskäsitteiden pienenä lukumääränä. – –

Esteettisten arvojen asemaa on pohdittu yllättävän vähän [tieteen teoriassa]. Onko niiden rooli ollut erilainen eri aikoina? Mikä on niiden suhde syvälle juurtuneisiin metafysiisiin uskomuksiin, kuten uskomukseen, että maailma todella on kaunis ja harmoninen? Tärkeimmät ongelmat ovat tietysti tieto-opillisia: miksi esteettiset arvot ylipäätään ovat olleet tärkeitä? Miten ne on oikeutettu? Tekevätkö ne tieteellisistä valinnoista makuasioita? – –

Kuhnin mukaan tiedemiehet kautta aikojen ovat pitäneet arvossa samaa joukkoa tieteellisiä arvoja, nimittäin täsmällisyyttä, laaja-alaisuutta, yksinkertaisuutta ja hedelmällisyyttä. Erot eri aikakausina eivät ole koskeneet niinkään sitä että luetteloon olisi lisätty jotain tai poistettu jotain, sillä Kuhnin mukaan tämä arvojen luettelo on pysynyt samana. Erot ovat olleet siinä kuinka eri arvoja on painotettu. Se mikä on merkittävää Kuhnin teoriassa, on että siinä katsotaan, että eri arvojen painotus voi olla tiedeyhteisöstä tai jopa yksilöstä riippuvaa. – –

Jotkut ovatkin katsoneet, että kuhnilainen kumous tieteenfilosofiassa pitää sisällään juuri tieteen arvosidonnaisen mekanismin tunnistamisen. Tieteessä, kuten muussakin päätöksenteossa, arvoja voidaan painottaa eri tavoin, eikä ole olemassa tutkijan (tai tutkijaryhmän) subjektiivisista painotuksista riippumatonta tapaa poimia yksi ainoa vastaus johonkin tarkasteltavana olevaan teoreettiseen ongelmaan. Ptolemaioksen ja Kopernikuksen teorioiden ’rationaalista’ paremmuudesta keskustellaan edelleenkin. Minua kiinnostaa kuitenkin tässä vain Kuhnin luonnehdinta itse ongelmasta:

’Lisääntyvän taloudellisuuden ja täsmällisyyden puuttuessa, mitä perusteita oli olemassa auringon ja

maan paikkojen vaihtamiseksi? Vastausta tähän kysymykseen ei ole helppoa kaivaa esiin niistä yksityiskohdista, jotka täyttivät De Revolutionibusen [Kopernikuksen pääteos], koska kuten Kopernikus itse tunnusti, aurinkokeskisen astronomian todellinen vetovoima oli esteettinen pikemminkin kuin pragmaattinen. Astronomeille Kopernikuksen ja Ptolemaioksen järjestelmien valinta saattoi alun perin olla vain makuasia, ja makuasiat ovat vaikeimpia asioita määritellä ja debatoita. Kuitenkin, kuten Kopernikaaninen Kumous osoittaa, makuasioita ei voi sivuuttaa. Silmä, joka on varustettu erottamaan geometrista harmoniaa saattoi tunnistaa Kopernikuksen aurinkokeskisessä astronomiassa siistiyttä ja koherenssia. Jos tätä siistiyttä ja koherenssia ei olisi huomattu, ei kumousta ehkä olisi tapahtunutkaan. Mutta ainoastaan astronomit jotka pitivät arvossa kvalitatiivista siisteyttä enemmän kuin kvantitatiivista tarkkuutta (ja heitä oli muutamia – heidän joukossaan Galileo) saattoivat pitää sitä vakuuttavana argumenttina.’ (Kuhn, *Kopernikaaninen kumous*). – –

Tässä tulee paitsi uusi tapa ymmärtää yksinkertaisuuden ja muiden esteettisten arvojen asema teoriavalinnassa, myös uusi näkemys teoriavalinnan luonteesta. Kuhn korostaa harkinnan ja arvoarvostelmien merkitystä teoriavalinnassa. Tieteen menetelmä ei ole tutkijasta riippumaton algoritmi, joka yksikäsitteisesti poimii parhaan teorian. – –

Ei ole mitään [objektiivista] perustelua sille, miksi tieteen arvot ovat juuri sellaisia kuin ne ovat: me olemme yksinkertaisesti päätyneet identifioimaan tieteen sellaiseksi rationaaliseksi toiminnaksi, jossa näitä arvoja tavoitellaan.”

**Matti Sintonen**  
Tieteen arvot



## *Länsimaisen luonnontieteen synty*

### **Albert Einstein:**

*”Länsimaisten luonnontieteiden kehitys pohjautuu kahteen tärkeään saavutukseen: muodolliseen logiikkaan, jonka keksivät kreikkalaiset filosofit (ja joka ilmeni Eukleideen geometriassa), ja renessanssin aikana syntyneeseen oivallukseen, että järjestelmällisillä kokeilla voidaan selvittää kausaalisuhteita. Mielestäni ei ole ihmeellistä, etteivät Kiinan viisaat tehneet näitä keksintöjä. Hämmästyttävää on se, että ne on ylipäätään tehty.”*

## *Francis Baconin tieteellinen utopia Uusi Atlantis (1627)*

”Baconin tavoitteena oli inhimillisen ja yhteiskunnallisen edistyksen aikaansaaminen, jonka piti tapahtua etenkin lisäämällä ihmisten valtaa suhteessa luontoon. Näin kuvataan myös Uutta Atlantista hallitsevan tiedeyhteisön, Salomonin huoneen, perustehtävä:

’Sen tarkoitus on ihmisen valtapiirin laajentaminen ja tiedon soveltaminen kaikkeen mahdolliseen’. Syntiinlankeemuksen myötä ihminen oli menettänyt keskeisen asemansa kaikkeudessa, mutta Bacon julisti, että tieteiden avulla olisi lopulta mahdollista palauttaa ihmisen hallitseva asema luonnon herrana ja kohottaa ihmiskunta uuteen loistoon. Ihminen asettuisi jatkamaan Jumalan luomistyötä muokkaamalla omalla työllään luonnon kodikseen ja todistamalla samalla tekonsa kautta Jumalan suurempaa kunniaa. – –

Baconin suuri uudistus tarkoitti tieteiden periaatteiden ja tiedon hankkimisen tapojen radikaalia uudelleenarviointia. Oli selvitettävä, mikä vakiintuneissa tavoissa esti tieteellistä edistystä, ja tilalle oli tuotava uusia periaatteita ja menetelmiä (novum organum), joiden avulla tiedon säilyttäminen muuttuisi tiedon tuottamiseksi.

Bacon pyrki tähän esimerkiksi kritisoidulla järjen idoleilla tai harhauttajilla (idola mentis), jotka sitoivat ajattelunamme perinnäisiin kaavoihin: ihmiselle tyypillisten havainnon ja ymmärryksen muotojen tuottamia rajoituksia (heimon idolit), ihmisten yksilöllisiä pinttyneitä ajattelutottumuksia (luolan idolit), kielen ja sanojen valtaa (torin idolit) sekä vallitsevien filosofisten rakennelmien valtaa (teatterin idolit). Ajattelun perinteisten muotojen kritiikin jälkeen tuli siirtyä käyttämään uusia menetelmiä, jotka takaisivat tieteellisen edistyksen. Näistä menetelmistä Bacon korotti ylimmäksi empiirisen, kokeilevan tutkimuksen sekä induktiivisen päättelyn. – –

Baconin kritiikin kohteena oli skolastinen ja aristoteelinen perinne. Tämän auktoriteetteihin ja kirjalliseen oppiin perustuneen tiedeihanteen Bacon hylkäsi, ja yhdessä aikansa keksijöiden ja tiedemiesten kanssa toi tieteen lähelle mekaanisten taitojen ja tekniikan (arts and crafts) piiriä. Kaikessa tieteenharjoituksessa Bacon asetti kriteeriksi tuloksellisuuden ja hyödyn. Luonnontieteen ainoa asianmukainen tavoite oli ’ihmisen elämän rikastuttaminen uusilla keksinnöillä ja tarvikkeilla’. Modernin tieteen syntyvaiheen ironiaa on, että Baconin vaatimuksesta huolimatta tapahtui tavallaan käänteisesti: tekniikan ja keksintöjen kehittyminen antoivat ratkaisevia sysäyksiä luonnontieteellisten teorioiden edistykseen, koska vasta niiden myötä saatiin käyttöön uusia havaintolaitteita ja kokeellisten menetelmien kojeita; sen sijaan uudet luonnontieteelliset havainnot ja teoriat eivät hyödyttäneet tekniikan ja mekaanisten taitojen tehostumista kuin vasta hitaasti ja pitkällä viiveellä. – –

Baconin uudistushankkeen kumouksellisuutta ei pidä ylikorostaa. Vaatimus inhimillisen tiedonhankinnan suuntaamisesta käytännön toimia hyödyttäväksi ei ollut 1600-luvun ja Baconin innovaatio, vaan vaatimukseen kulminoitui jo renessanssihumanistien kritiikki skolastikkoja kohtaan. Bacon kutsui itseään silti uuden tieteen torvensoittajaksi ja tällaisena airuena hänet myöhemmin muistettiin. Osa Lontoon Royal Societyn, Englannin ensimmäisen tiedeseuran, perustajista piti Baconia suunnannäyttäjänä ja nosti Uudessa Atlantiksessa kuvatun tiedeyhteisön esikuvakseen. Baconin suoraa vaikutusta eurooppalaisen tieteen kehittämiseen on sinänsä mahdotonta arvioida, koska muutos oli muutinkin nopeaa ja tapahtui kautta Euroopan saaman aikaan. Royal Societyn (1662) ohella pe-

rustettiin muitakin tiedeseuroja, joiden esikuva-  
na Baconin kirjoituksia on pidetty, muun muassa  
L'Académie Royale des Sciences (1667) Pariisis-  
sa ja Kurfürstlich-Brandenburgische Societät der  
Wissenschaften (1700), myöhempi Königlich  
Preussische Akademie, Berliinissä.

Yliopistot, esimerkiksi jo 1200-luvulta asti  
toimineet Oxford ja Cambridge, eivät tuona aika-  
na yleensä olleet tieteellisen muutoksen mootto-  
reita. Niiden opetus oli sidottu aristoteeliseen,  
skolastiseen ja teologiseen perinteeseen, ja nii-  
den tehtävänä oli sosiaalista aateliston jälkeläi-  
siä virka- ja hovitehtäviin soveltuvalla oppineisuu-  
della. Luonnontieteen ja tekniikan edistysaske-  
leita otettiin muualla: itsenäisten käsityöläisten  
ja keksijöiden pajoissa, tieteestä kiinnostunei-  
den porvareiden rakennuttamissa laboratoriois-  
sa, uusista keksinnöistä hyötyä tavoitelleiden  
kauppioiden kustantamissa kokeiluissa. Toisin  
kuin perinteinen kirjallinen sivistys, modernin  
luonnontieteen synty olikin perustaltaan porvaril-  
linen ja yhteydessä tekniikan, kaupan, liikenteen  
ja sodankäynnin kehitykseen. Taustaksi asettui  
muotoutumassa oleva kapitalistinen talousjärjes-  
telmä, jonka puitteissa luonnontieteen ja tekni-  
ikan harrastaminen oli yksi ilmaus uuteen yrit-  
teliäisyyteen ja touhukkuuteen suuntautuvasta  
ihmisihanteesta. – –

Bacon katsoi uuden metodinsa avaavan luon-  
nonlait universaaliksi kaikille ihmisille. Erityistä  
neroutta ei vaadittaisi, vain kykyä soveltaa induk-  
tiivista ja kokeellista metodia, joka Baconin väit-  
teen mukaan johtaisi automaattisesti tieteelli-  
seen edistykseen. Tieteensosiologisesti Baconin  
ja monien varhaisempien humanistien kumouk-  
sellisuus olikin luontoa koskevan tiedon demo-  
kratisoimisessa. Enää ei tarvittu vihkiytymistä  
harvoille varattuihin salaisuuksiin, luonnon mys-  
teeriopeihin tai antiikin auktoriteettien teoksiin

klassisine kielineen, vaan tiede saattoi hyödyttää  
tavallistakin ihmistä. Aikakauden hengestä todis-  
taa se, että vastaava prosessi uskonnossa oli  
reformaatio. Protestanttiset uudistajat puhuivat  
kansankielisen Raamatun ja kansanpappeuden  
puolesta kirkon hierarkkista ja suljettua auktori-  
teettia vastaan.”

Tuukka Tomperi

”Francis Bacon ja Uusi Atlantis”

Teoksessa *Matkoja utopiaan* (toim. Lahtinen)

# Kreationismin puolesta

## Evoluutioteoriaa, ei tiedettä

Kiitos (AL 20.7.) Matti Leisolan haastattelusta. Toimittaja Ilpo Saloselle (AL 23.7.) sanoisin, että on hyviä ja huonoja toimittajia. Toiset osaavat kuunnella ja kirjoittaa, toiset muokkaavat kaikesta oman käsityskyvyn tai mielipiteensä mukaisia juttuja. Yleensä jälkimmäiset menestyvät paremmin politiikassa.

Salonen ymmärsi asian ytimen. Luomisoppi on luomisoppia, mutta Leisolan huoli oli siinä, että evoluutiotiede ei saa olla mm. kouluisa oppi, eikä siitä pitäisi puhua tieteenä, vaan evoluutioteorianä, koska siitä ei ole tieteellisiä todisteita – päinvastoin.

Oli erittäin asiallista moittia koulukirjojen yksipuolista näkökantaa. Mielestäni lapsille pitää antaa mahdollisuus poistua evoluutio-opetuksesta, kuten uskonnostaikin, jos he tai vanhemmat haluavat.

Saloselle pohdittavaksi seuraava: sanooko Raamattu, koska Jumala loi maailman? Kuinka pitkä oli luomispäivä? Olisiko Jumala voinut käyttää miljoonia vuosia luodessaan maapallon? Onhan tämä kuitenkin ainutlaatuinen muiden tai vaankappaleiden joukossa.

Uskoisiko Darwin enää evoluution. Hänen luodessa evoluutioteorian 1600-luvulla ei ollut löytynyt useita miljoonia vuosia vanhoja fossiileja. Nyt on löytynyt, eikä yksikään näistä miljoonista ole yhdistänyt mitään lajia toisiinsa. Siinäpä vasta arkijärjen vastainen ihme.

## Ihmisiä harhautetaan uskomaan mitä tahansa

Ilpo Salonen (AL 23.7.)! Evoluutioteoria ja luomisoppi ovat kilpailuvia tieteellisiä näkökohtia. Evoluutioteoriasta ei vain ole yhtäkään tieteellisesti pätevää näyttöä. Luomisopista on silminnäkökijäkertomus, joka on kiistaton historiallis-tieteellinen dokumentti.

Evoluutioteoria on tiettyjen fundamentalistien uskomus, jota he levittävät valheellisenä totuutena. Näin nämä evoluutiouskovaiset harhaanjohtavat miljoonia viattomia ihmisiä ja saavat tästä taloudellista hyötyä.

Kukaan kreationisti ei tosissaan väitä, että maapallo olisi litteä – ei tällaisia valheita saisi levittää. Maapallo luotiin tällaiseen kuntoon 6000 vuotta sitten. Todennäköisesti jonkinlainen toisentyypinen maapallo on ollut jo sitä ennen – Raamatusta löytyy viitteitä tähän ennen viimeistä luomista olevaan aikakautteen.

Evoluutiotiede väittää, että ihminen polveutuu apinasta. Tämän voi todeta jokainen, joka tutustuu evoluutioteorian ”todisteisiin”. Siellä on kuvia ihmisten ”esi-isistä”, jotka kiistatta täyttävät apinan tunnusmerkistön.

On todella ihmeellistä, että on olemassa ihmisiä, jotka tosissaan haluavat polveutua eläimestä ja näin kiistävät oman ihmisarvonsa.

Nykyaikana ihmistä voidaan näköjään harhauttaa uskomaan melkein mitä tahansa.

## Tiedemiehiltä on kuultu outoja puheita

Tiedemiehet eivät aina pysy oman tieteenalansa rajoissa, vaan antavat harkitsemattomia lausuntoja myös muista asioista, kuten esim. Jumalan olemassaolosta.

Kun astronautti tulee takaisin maan pinnalle, hän saattaa tokaista, että epä siellä avaruudessa mitään Jumalaa näkynyt – aivan kuin Jumalan kuuluisi viettää aikaansa tyhjässä avaruudessa.

Kun tiedemies löytää luunkappaleen Afrikasta, on se varma todiste hänen mielestään siitä, että Jumalaa ei ole olemassa, apina riittää esi-isäksi.

Kun fyysikko tutkii alkuräjähdyttä, hän saattaa todeta, että räjähdys riittää selittämään kaiken, Jumalaa ei tarvita.

Kuka on antanut tiedemiehille tehtäväksi todistaa Jumalan olemassaolon tai olemattomuuden? Ei ainakaan Jumala! Jumala ei koskaan tule hyväksymään sitä, että joku tiedemies todistaisi tuollaisen asian, se olisi suuri vääryys kaikkia menneitä sukupolvia kohtaan.

Viimeisellä tuomiolla nuo sukupolvet voisivat syyttää Jumalaa epäoikeudenmukaiseksi tähän tyyliin: ”Miksi sinä päästät nuo sukupolvet taivaaseen tieteellisen todistuksen turvin ja meistä sinä tuomitset suuren osan helvettiin?”

Jumala haluaa, että kaikki ihmiset oppisivat tuntemaan Hänet uskonvaraisesti. Kaikilla ihmisillä täytyy olla valinnanvapaus uskoa tai olla uskomatta.

Siksi Jumala on luonut apinatkin, jotta tiedemiesten ei olisi pakko uskoa Häneen, vaan he voisivat spekuloida viisaasti, ovatko he apinoita vai eivät.

Jos he päättävät olla apinoita, ei se tarkoita sitä, että minäkin olisi apina: minä olen Jumalan kuva.

## *Mitä mieltä tieteestä?*

*Tarkastelkaa seuraavia väitelauseita ryhmässä. Valitkaa ensin jokin (tai jokin pari) ja edetkää sen jälkeen väite kerrallaan. Oletteko samaa vai eri mieltä väitteiden kanssa? Keskustelkaa näkemyseroistanne. Pyrkikää perustelemaan näkemyksenne.*

- Tiede on nyky-Suomessa merkittävämpi kulttuurialue kuin uskonto.*
- Tiede on taidetta tärkeämpää.*
  
- Tieteellisen tutkimuksen pitäisi saada edetä täysin vapaasti.*  
(vai)
- Tieteellisen tutkimusta pitää ohjailla lainsäädännöllä.*
  
- Nykyinen eurooppalainen yhteiskunta on kehittyneempi kuin 1600- luvun eurooppalainen yhteiskunta, ja tämä on tieteen edistyksen ansiota.*
- Eurooppalainen ihminen on muiden maanosien ihmisiä kehittyneempi, ja tämä on tieteen ansiota.*
  
- Ilman tiedettä olisimme onnettomampia.*  
(vai)
- Olisimme onnellisempia ilman tiedettä.*
  
- Laajamittainen luonnon tuhoutumisen on saanut aikaan tiede.*  
(vai)
- Tieteen avulla kykenemme estämään luonnon tuhoutumisen.*

## Koulu ja kulttuurinen uusintaminen (s. 113–121)

Koulusta tietokäsitysten ja maailmankuvan rakentajana on ollut puhetta jo aineiston alussa, joten luvun käsittely on suhteutettava siihen, mitä aiheesta ehkä puhuttiin kurssin alkaessa. Joka tapauksessa yksi keino rakentaa koulukeskustelua on lähteä opiskelijoiden omista kokemuksista. Suomessa on tehty useita etnografisia tutkimuksia, joissa pyritään kuvaamaan oppilaiden (tai opettajien) arkista kokemusmaailmaa koulussa. Tällaisia ovat esimerkiksi Kaarlo Laineen *Ameba koulunpenkissä* tai saman kirjoittajan *Koulukuvia* sekä Tuula Gordonin, Elina Lahelman ja Tarja Tolosen useat tutkimusprojektit koulusta ja kansalaistumisesta. Parhaiten nykyisten koulututkimusten jäljille pääsee artikkelikokoelmasta *Suomalainen koulu ja kulttuuri* (toim. Tolonen).

Gordon, Lahelma ja Tolonen ovat jakaneet koulun lukuisat merkitykset kolmeen kerrostumaan, joiden kautta koulu kokemuksissa esiintyy. Nämä ovat 1) virallinen, 2) informaali ja 3) fyysinen koulu. Tätä kehikkoa voidaan käyttää keskusteltaessa opiskelijoiden koulukokemuksista.

- 1) Virallinen koulu viittaa hallinnolliseen ja byrokraattiseen puoleen sekä tietoiseen pedagogiikkaan: opetus suunnitelmat, oppimateriaalit, opetusmenetelmät ja niihin liittyvä suunniteltu vuorovaikutus, koulun järjestyssäännöt, koululait jne. Näihin kuuluvat myös viralliset valtasuhteet.
- 2) Epävirallinen eli informaali koulu on kaikkea vuorovaikutusta, joka jää yllämainittujen ulkopuolelle: informaali (pedagogisiin suunnitelmiin liittymätön) vuorovaikutus luokassa, koulun käytävillä ja piholla. Epäviralliseen vuorovaikutukseen kuuluvat myös epäviralliset tai -muodolliset valtasuhteet koulun sisällä.
- 3) Fyysinen koulu pitää sisällään materiaaliset puitteet, tilan ja tilan käytön sekä ruumiillisuuden.

Jos opettaja esittelee kolmijaon kalvolta (aineisto s. 121), opiskelijat voivat etsiä ryhmissä esimerkkejä siitä, mitä kukin kerrostuma käytännössä tarkoittaa ja miten ilmenee heidän tavallisessa koulupäivässään. Tästä voidaan jatkaa pohtimalla, millaisessa suhteessa koulun kerrostumat ovat keskenään:

Onko virallinen kerrostuma ”päällimmäisenä” ja julkilautut pedagogiset tavoitteet – vai luulevatko vain opettajat niin? Onko opiskelijoista tärkeämpää se, mitä tapahtuu välitunneilla ja mitä koulun sisäisissä ystävyyssuhteissa on meneillään? Onko kerrostumien välillä ristiriitoja – entä millä tavoin ne tukevat toisiaan? Ovatko koulun fyysiset puitteet harmoniassa virallisten tavoitteiden kanssa? Miksi tuolit ja pöydät ovat samaa kokoa, vaikka opiskelijat eivät ole? Kuinka fyysisyys ja ruumiillisuus ylipäätään otetaan koulussa huomioon?

Koulukriitikot ovat väittäneet, että koulu on kuin tehty ihmisille, joilla oletetaan olevan suuri pää ja surkastunut ruumis, joka ei vaadi huomiota itselleen, vaan jaksaa istua hiljaa tuntikausia pitäen tarkkaavaista päätä paikallaan. Päässä silmät ja korvat korostuvat, suu on jo vähäisempi, eikä muilla aisteilla ole juuri väliä – vaikka ruokatunti onkin monien kohokohta koulupäivässä! Eikö virallinen koulu siis riittävästi ota huomioon epävirallisen ja fyysisen koulun merkitystä?

Oppilaslähtöisemmin voi ensin kuunnella opiskelijoiden kokemuksia ja näkemyksiä. Eräässä tutkimuksessa on pyydetty opiskelijoita täydentämään lausetta ”Koulu on kuin...” valitsemallaan kielikuvalla (Gordon, Lahelma & Tolonen, ”Koulu on kuin... metaforat fyysisen koulun analysoinnin välineenä”, *Nuorisotutkimus* 3/95, samassa lehdessä myös muita koulumielikuvia valaisevia tekstejä). Tutkimuksessa huomattiin, että valitut metaforat olivat usein sävyiltään negatiivisia tai pakkoon viittaavia, jopa silloin kun samat oppilaat kuitenkin ilmoittivat viihtyvän koulussa hyvin tai melko hyvin: ”Hätkähdimme lukiessamme kidutus-kammioista, tehtaista, vankiloista, hullujenhuoneista ja muista laitoksista. [Toisaalta] myös luontoaiheet villistivät joukossa: muurahaispesä, erilaiset hedelmät ja pilvi pääsivät kuvauksiin mukaan.”

Tehtävää voi käyttää tunnilla antamalla opiskelijoille aikaa keksiä itsekseen täydennyksiä lauseeseen ”Koulu on kuin...” Ehdotuksia kerätään taululle. Hyvin lähellä toisinaan olevat metaforat voidaan jo liittää yhteen. Sen jälkeen saatuja metaforia (tai samanlaatuisten metaforien ryppäitä, jos sellaisia syntyy) voidaan analysoida yhteisesti. Ennen kuin kunkin metaforan keksijän annetaan selittää se, voidaan antaa muille tilaisuus pohtia, mitä vertaus heistä tarkoittaa. Metaforia voidaan jaotella niiden sisällön perusteella kategorioihin. Opettaja voi esitellä em. kolmijaon. Metaforia on mahdollista jakaa myös sen mukaan, ovatko ne positiivisia, negatiivisia vai neutraaleja. Varteenotettava jako on myös metaforien suhteuttaminen oppikirjan sivuilla 39–40 esitettyyn tiedon intressien teoriaan tai sivujen 60–63 jakoon tavoite- ja arvorationaalisuuden välillä: tulevatko tiedon eri intressit tai rationaalisuuden muodot esiin koulumetaforissa?

Edettiinpä koulussa olemisen itsereflektioon miten tahansa, ehkä tärkeimmät kysymykset, joihin voidaan päätyä, koskevat toiminnan mieltä ja mielekkyyttä. Miksi koulua käydään? Onko koulussa olemisen mieli välineellinen (tavoiterationaalinen) vai itseisarvoinen (arvorationaalinen)? Vai molempia? Millä tavoin ja missä suhteessa molempia? Onko oppiaineiden taustalla tekninen vai emansipatorinen ”intressi”? Missä emansipatorisuus ja arvorationaalisuus tulevat parhaiten esiin?

Kolmas mahdollinen lähtökohta koulun analyysiin olisi yksinkertaisesti antaa oppilaille pohdintatehtävä: Mistä voi tunnistaa koulun? Kuvitelkaa, että olette antropologeja, jotka tekevät vertailevaa koulututkimusta vieraisissa kulttuureissa. Joudutte vierailemaan monissa yhteisöissä, ettekä edeltä käsin tiedä, miten koulu on niissä olemassa. Millaiset piirteet oletatte löytyvän jokaisessa kulttuurissa sellaisesta instituutiosta, jota voidaan kutsua kouluksi? Toisin sanoen mitkä ovat koulun ydinpiirteet tai sen välttämättömät ehdot? Mitä ainakin on oltava, jotta voidaan puhua koulusta?

### Koulutieto ja valta (s. 116–119)

Jos opetussuunnitelmiin ei viitattu kurssin alkaessa, ne voi ottaa esille tässä yhteydessä. Useimmissa kouluissa on paitsi laajempi opettajien ja rehtorin sekä mahdollisesti joidenkin sidosryhmien käsittelemä opetussuunnitelma myös opiskelijoille jaettava kurssiopas, johon on poimittu keskeisiä osia opetussuunnitelmasta. Tätä vihkosta voidaan yhdessä lukea vaikkapa seuraavien kysymysten valossa:

- Millainen on koulumme julkilausuttu arvoperusta tai toimintaidea?
- Millainen on koulumme ihmiskäsitys?
- Millainen on koulumme tietokäsitys?
- Millainen on koulumme käsitys koulutuksen merkityksestä ja päämääristä?
- Miten hyvin julkilausutut käsitykset toteutuvat koulumme toiminnassa ja arkitodellisuudessa?

Opetussuunnitelmat ovat vain yksi tiedollisen vallankäytön muoto koulussa. Muita voi koota esimerkiksi lähtemällä oppikirjan esittämistä kysymyksistä. Opiskelijat voivat etsiä mahdollisimman monia tietovallan muotoja ja antaa niistä esimerkkejä: koulujen luonteesta (perusaste, lukio, ammatillinen koulutus) päättäminen, oppiaineista päättäminen, oppiaineen opetussuunnitelman määrittäminen, oppikirjan valinta, opetuksen sisältöjen ja painotusten valinta, oppilasarviointi (ehkä vahvin vallankäytön muoto) jne.

Indoktrinaatio, sen kriteerit ja rajanveto hyväksyttävään pedagogiseen vaikuttamiseen on myös kiinnostava ongelma. Suuri osa koulutiedosta (jo sen määrän vuoksi) joudutaan omaksumaan epäkriittisesti ja tietoa itsenäisesti arvioimatta. Mitä ilmeisimmin opiskelijoilla (tai edes opettajilla!) ei ole myöskään mahdollisuuksia arvioida kaiken koulussa välitettävän informaation perusteita rationaalisesti (esim. ajan puutteen tai informaation monimutkaisuuden vuoksi). Liittykö kaikkeen opetukseen ja pedagogiseen vaikuttamiseen siis indoktrinaatiota?

Toinen koulututkimuksessa tunnettu valta-aihelma on ns. *piilo-opetussuunnitelma*. Tämän koulutussosio-

logisen näkemyksen mukaan julkilausuttu opetussuunnitelma on pelkkää pintaa, joka kätkee koulun varsinaiset funktiot: oppilaiden varastoimisen (nuoriso pois kadulta maleksimasta), kvalifioinnin (yksilöt varustetaan talouden ja työelämän vallitsevien tarpeiden mukaisilla työtaidoilla) ja valikoinnin (yksilöt ohjataan perhetaustansa mukaisille paikoille yhteiskunnan luokkajaossa). Humanistisilla kasvatuksen ihanteilla ja yksilön tarpeilla tai toiveilla ei olisi näkemyksen mukaan todellisuudessa mitään tekemistä koulutuksen kanssa.

### Koulutiedon sirpaleisuus (s. 119–121)

Nykykoulun kritiikkiä esitetään monista suunnista. 1900-luvulla on vaikuttanut monia ns. reformipedagogisia tai progressivistisia liikkeitä, joissa on esitetty vaihtoehtoja luokkamuotoiselle ja oppiainejakoiselle koulutukselle. Yksi laajalle levinnyt sellainen on steinerpedagogiikka, jota koskevia käsityksiä steinerkoulujen erilaisuudesta voi opiskelijoilta kysellä. Toisinaan uudistusvaatimukset ovat tuoneet uusia tuulia myös peruskouluun ja lukioon. Muun muassa aihekokonaisuudet (läpäisyteemat, joita kaikissa oppiaineissa pitäisi edistää) ovat tulosta uudistuskeskustelusta. Joskus on esitetty kouluopetuksen sirpaleisuutta kritisoidessa, että oppiaineiden sijasta kouluopetuksen voisikin jäsentää näiden aihekokonaisuuksien varaan. Opiskelijoiden kanssa voidaan katsoa, millaisia aihekokonaisuuksia nykyinen tai tuleva opetussuunnitelma suosittelee ja mikä on niiden merkitys koulussa. Kouluopetusten teoreettisuutta ja lokeroituneisuutta voi myös puolustaa: esimerkiksi oppimisessa muodostettavien tietorakenteiden kannalta voi olla varsin hyödyllistä, että kukin oppiaine muodostaa selkeästi erillisen tiedon järjestelmänsä.

Yhdysvaltalainen pragmatistinen filosofi John Dewey on kasvatusteorian klassikko, johon liitetään usein progressivismi. Deweyn ihannekoulu oli toiminnallisesti (pragmaattisesti) mielekäs kokonaisuus, jossa oppilaat työskentelivät mahdollisimman aidoissa ympäristöissä: koulun omassa puutarhassa, keittiössä jossa puutarhan antimia valmistettiin ruuaksi, työpajassa ja kaupassa jossa työpajassa valmistettuja tuotteita myytiin, koulun kirjastossa jne. Toiminnallisuuden tarkoituksena oli kiertää kouluoppien välineellisyyden ongelma ja motivoida oppilaita toiminnallisesti. Oppiminen oli toiminnan oheistuote. Idealin mahdollisuuksista voi kysyä opiskelijoiden arviota.

Oheismateriaalina on (s. 122) lainaus Ivan Illichin teoksesta *Kouluttomaan yhteiskuntaan*. Illich on tunnettu koulukriitikko, joka teoksessaan vuonna 1971 (engl. *De-schooling Society*) vaati, että koululaitos on purettava ja sen tilalle luotava järjestelmä, jossa ihmiset voivat vapaassa kanssakäymisessä ja omien intres-

siensä mukaisesti jakaa ja hankkii tietoa ja taitoja. Illichin ihannekuvassa ihmiset sivistävät toinen toisiaan ilman laitospaisuutta ja kahleita. Illichin visio kansakäymisen vaatimasta verkostoja mahdollistavasta teknologiasta muistuttaa hämmästyttävästi nykyistä tie-vie-teknologiaa, etenkin Internetiä. Internetistä voi kuitenkin empiirisesti todeta, miten vähän ihmiset oikeastaan omistautuvat itsensä ja toistensa ”sivistämiseen” Illichin ihannoimassa merkityksessä. Teknologia mahdollistaa yhtä hyvin ajanviete- ja viihdesovellukset. Koulun lakkauttamisen teesiä tämä ei tietenkään kumoa. Voidaan huomata, että koulu on historiallinen ilmiö ja koko kansaa koskevana instituutiona melko nuori sellainen. Miksei koulu voisi joskus lakata olemasta, samaan tapaan kuin se aikanaan syntyi? Tästä voi järjestää joko tuntikeskustelun tai väittelyn, jonka pohjustukseksi luetaan Illich-lainaus. Koulun lakkauttamisen vaatijat joutuvat ehkä väittelyssä vastaamaan mm. siihen, miten yhteiskunnan koheesiota (ihmisten tunnetta yhteenkuuluvuudesta sekä jaettua normijärjestelmää) voidaan säilyttää ilman mitään kaikille yhteistä sosialisointin instituutiota, jollaisen koulu nyky-yhteiskunnassa muodostaa.

Koulukeskustelun loppuksi sopii keskusteluun tai kotitehtäväksi tai ryhmätehtäväksi oppikirjan (s. 121) kysymys ihannekoulusta. Millainen olisi ihanteellinen koulu tänään? Kysymyksen voi jakaa myös osiin: millainen olisi ihanteellinen koulu, jota itse haluaisitte käydä tai millainen olisi yhteiskunnan kannalta ihanteellinen koulu? Ei ole nimittäin takeita siitä, että ihmisen eri olemuspuolet ja elämismaailman parhaiten huomioon ottava koulu olisi samalla sellainen, joka parhaiten vastaa nyky-yhteiskunnan odotuksiin. Hyvin käytännönläheisesti tämä näkyy esimerkiksi siinä, että työmarkkinoiden avoimet työpaikat ja ammattikoulutuksen suosituimmat linjat eivät kohtaa. Nuoret arvostavat luovaa ja ihmisläheistä työtä sekä esimerkiksi kasvatus- ja hoivatyötä. Samaa aikaan raskaassa teollisuudessa on aloja, joilla on jatkuva työvoimapula ja paljon täyttämättömiä opiskelupaikkoja. Koulun välineellisyyden tai itseisarvoisuuden problematiikkaa voidaan jatkaa yhteiskunnallisesti. Jos yhteiskunnan ja talouden rattaisten tehostamiseksi ihmisiä pitäisi pakkottaa työrille ja -aloille, joille he eivät halua, tämä ei selvästikään ole ihmisten toiveiden ja elämänsuunnitelmien kannalta ihanneyhteiskunta. Mikä sitten olisi?

Suomeksi on julkaistu lukuisia pedagogiikan, kasvatuksen ja koulutuksen historiikkeja (esim. Iisalo, *Kouluopetuksen vaiheita*; Grue-Sörensen, *Kasvatuksen historia* tai Bruhn, *Kasvatusopin historian kehityslinjoja*). Niistä käy ilmi, että mm. seuraavat kiistat ovat yhä uudelleen esiintyneet kasvatus- ja koulutusihanteista käydyssä keskustelussa:

Kenen etua koulutuksella ajetaan? Koulutusta yksilön vai yhteiskunnan vuoksi?

Pitääkö koulun tarjota kirjallista sivistystä vai käytännöllisiä taitoja? Klassillinen koulu vs. reaalikoulu?

Onko annettava yleisinhimillistä, sivistykseen liittyvää vai ajanmukaista, hyödyllistä koulutusta? Humanistinen vs. utilitaristinen kasvatus?

Opiskelijat voi laittaa pohtimaan, mihin nykylukio siijoittuu näissä vaihteluväleissä tai miten heidän ihannelukionsa sijoittuisi.



# *Koulun kerrostumat*

## **1) Virallinen koulu**

Hallinnollinen ja byrokraattinen puoli ja pedagogiikka: opetussuunnitelmat, oppimateriaalit, opetusmenetelmät ja niihin liittyvä suunniteltu vuorovaikutus, koulun järjestyssäännöt, koululait jne.

## **2) Epävirallinen eli informaali koulu**

Vuorovaikutus, joka jää yllä mainittujen ulkopuolelle: informaali (pedagogisiin suunnitelmiin liittymätön) vuorovaikutus luokassa, koulun käytävillä ja pihoilla.

## **3) Fyysinen koulu**

Materiaaliset puitteet, tilat ja tilan käyttö sekä ruumiillisuus.

## *Ivan Illich: Kouluttomaan yhteiskuntaan*

Olemme kaikki oppineet suurimman osan siitä minkä tiedämme koulun ulkopuolella. Oppilaat oppivat eniten ilman opettajiaan ja usein heistä huolimatta. – –

Elämään jokainen oppii koulun ulkopuolella. Opimme puhumaan, ajattelemaan, rakastamaan, tuntemaan, leikkimään, kiroilemaan, politiikoimaan ja tekemään työtä opettajan puuttumatta asiaan. – –

Kasvatukseen kohdistuva tutkimus osoittaa yhä selvemmin että lapset oppivat suurimman osan siitä, mitä opettajat väittävät opettavansa, toveriryhmiltä, sarjakuvista, satunnaisista havainnoista ja ennen kaikkea pelkästään osallistumalla koulun rituaaleihin. Useimmissa tapauksissa opettajat estävät sellaisten asioiden oppimisen, joita koulussa opetetaan.

Yhteiskunnan vapauttamiseen kouluista liittyy oppimisen kaksijakoisen luonteen tunnistaminen. Jos koulut ovat väärä paikka tietyn taidon oppimiseen, ne ovat vieläkin huonompi paikka kasvatuksen saamiseen. Koulu suorittaa nämä molemmat tehtävät huonosti osaksi siksi, ettei se tee niiden välille mitään eroa. Koulu on tehoton taidon opettaja varsinkin sen tähden, että se perustuu opinto-ohjelmaan. Useimmissa kouluissa tietyn taidon parantamiseen tähtäävä ohjelma aina kahlehditaan johonkin toiseen, asiaan kuulumattomaan tehtävään. Historian opetus sidotaan edistymiseen matematiikassa ja läsnäolo tunneilla oikeuteen käyttää urheilukenttää.

Vielä tehottomampia koulut ovat järjestämään sellaisia oloja, jotka edistäisivät saavutettujen taitojen ennakkoluulotonta ja kokeilevaa käyttöä, jota varten olen varannut nimityksen 'vapaamielinen kasvatusta'. Pääasiallisena syynä tähän on se, että koulu on pakollinen ja siitä muodostuu koulutusta koulutuksen itsensä vuoksi, pakollista olemista opettajien seurassa,

josta palkintona on kyseenalainen etuoikeus saada lisää tällaista seuraa. Aivan samoin kuin taitojen opettaminen on vapautettava opinto-ohjelman pakkopaidasta, on vapaamielinen kasvatusta irrotettava pakollisesta läsnäolosta. – –

Kouluja suunnitellaan siitä olettamuksesta lähtien, että kaikkeen elämässä sisältyy jokin salaisuus; että elämän laatu riippuu siitä, että tämä salaisuus tunnetaan; että salaisuudet voidaan oppia tuntemaan vain oikeassa järjestyksessä, ja että vain opettajat pystyvät asianmukaisesti paljastamaan nämä salaisuudet. Yksilö, jolla on kouliintunut äly, käsittää maailman luokiteltujen pakettien muodostamaksi pyramidiksi, jonka luo vain kunnan nimilapuilla [virallisella opinto-oikeudella] varustetuilla ihmisillä on pääsy. Uudet kasvatusinstituutit hajottaisivat tämän pyramidin kappaleiksi. Niiden tavoitteena täytyy olla opinhaluisen aseman helpottaminen: hänen on saatava kurkistaa valvontahuoneen tai eduskunnan ikkunasta ellei hän voi päästä ovesta sisälle. Lisäksi tällaisten instituutien tulisi toimia kanavana, joihin oppiva pääsisi ilman valtakirjoja tai sukupuita – julkisia tiloja, joissa hän voisi tavata vertaisiaan ja vanhempia välittömän elämänpiirinsä ulkopuolelta. – –

Hyvällä kasvatustajalla pitäisi olla kolme tarkoitusta: sen tulisi tarjota kaikille oppia haluaville siihen mahdollisuus minä elämänsä kautena tahansa; auttaa kaikkia niitä, jotka haluavat jakaa tietojaan, löytämään ne henkilöt, jotka haluavat heiltä saada oppia; ja lopuksi sen pitäisi antaa jokaiselle, joka haluaa tiedottaa yleisölle jotakin, mahdollisuus julkistaa näkemyksensä. – –

Ihmisten tulisi voida kokoontua käsittelemään itse oma-aloitteisesti määrittelemään

sä ja valitsemaansa ongelmaa. Luova kokeileva oppiminen vaatii toveriksi vertaisia, joita samat käsitteet tai ongelmat juuri silloin kiinnostavat. – –

Radikaalein vaihtoehto koululle olisi palveluverkko, joka antaisi jokaiselle samat mahdollisuudet keskustella häntä kulloinkin kiinnostavasta kysymyksestä muiden samasta asiasta kiinnostuneiden kanssa.

Sallikaa minun esittää esimerkkinä kuvaus siitä, kuinka mielekäs kumppanin löytäminen voisi tapahtua New Yorkissa. Kuka tahansa voisi minä hetkenä tahansa ja minimaalisin kustannuksin ilmoittaa tietokoneelle osoitteensa ja puhelinnumeron ja mainita sen kirjan, artikkelin, elokuvan tai nauhoituksen, joista hän haluaisi keskustella jonkun kumppanin kanssa. Muu-

taman päivän kuluessa hän voisi postitse saada luettelon muista henkilöistä, jotka vastikään ovat tehneet saman aloitteen. Tämän luettelon avulla hän voisi puhelimitse järjestää tapaamisen sellaisen henkilön kanssa, josta hän aluksi tietäisi vain sen, että hänkin haluaa keskustella samasta aiheesta. – –

Sekä taitojen vaihto että kumppaneiden yhteen saattaminen perustuvat olettamukselle, että kaikille tarjolla oleva kasvatukseen osallistumista kasvatukseen.

Ivan Illich  
Kouluttomaan yhteiskuntaan  
1972

- Illichin käsitys nykykoulusta ja opettajista on varsin pessimistinen. Mitä mieltä itse olette koulun toimivuudesta ja hyödyllisyydestä?
- Illichin mukaan oppimisesta pitää tehdä vapaata ja mielekästä rikkomalla koulun ja maailman rajat. Oppimista ei saa sulkea muodollisen koulutuksen sisälle. Mitä mieltä olette Illichin tarjoamasta vaihtoehdosta (”palveluverkko”) ja sen realistisuudesta tänään?

## Medioitunut todellisuutemme (s. 122–133)

Mediasisältöisiin tunteihin on aineistossa edellä viheittä Internetiä ja sanomalehtiä opetusmateriaalina esittelevässä jaksossa (s. 24). Aiheesta löytyy myös kirjallisuutta kiihtyvällä tahdilla. Mediatutkimus on yksi yliopistojen muotialoista, mikä sekin kertoo medioiden asemasta ja kulttuurimme medioituneisuudesta. Hyviä oppaita ovat esimerkiksi Juha Herkman, *Audio-visuaalinen mediakulttuuri*, Tapio Varis, *Tiedon ajan media* ja Janne Seppänen, *Katseen voima* sekä suomenokset John Fiske, *Merkkien kieli* ja Norman Fairclough, *Miten media puhuu*. Kiinnostava katsaus siihen, mitä perinteiselle kirjalle on mediakulttuurissa tapahtunut ja tapahtumassa, on Mikko Lehtosen *Post scriptum – kirja medioitumisen aikakaudella*. Digitaaliseen median tutkimukseen keskittyneitä sivustoja ja verkkolehtiä löytyy totta kai Internetistä, myös suomen kielellä.

## Media maailman muokkaajana (s. 123–126)

### Uutiset informaation lähteenä (s. 127–128)

Aihetta kannattaa käsitellä *hands on* -periaatteella – käymällä käsiksi asiaan. Tätä varten opettaja voi tilata näytelehtiä koko luokan käyttöön. Yhtä hyvin voidaan videoida edellisen illan uutislähetys ja analysoida sitä luokassa, joskin enemmän toimintaa tarjoaa sanomalehtien leikkely ja vertailu pienryhmissä.

Media-analyysin mallin voi ottaa esimerkiksi kirjan sivulta 131, sivujen 84–86 retoriikan keinojen luettelosta tai siihen voi kehittää yhdessä opiskelijoiden kanssa uusia kysymyksiä. Pääasia on, että kysymysten avulla saadaan esiin median tapoja valikoida tietoa, painottaa sitä, välittää maailmankuvia ja käyttää määrittelyvaltaa. Oppilaita voi kehottaa tarkastelemaan esim.

- artikkelien otsikon ja tekstin suhdetta (voidaan huomata, että monesti esim. iltapäivälehdissä pelkkä otsikon lukeminen johtaa harhaan)
- jutun kieltä, tyyliä, sanastoa
- kuvitusta, kuvatekstejä, kuvan kokoa ja tekstin ja kuvan suhdetta
- viestintää itseään yhteiskunnallisine taustoineen, raioittajineen ja mahdollisine poliittisine linjauksineen.

Lisäksi kannattaa miettiä sekä omaa suhtautumistaan artikkeliin tai uutiseen että sen tehneen toimittajan mahdollista kantaa asiaan. Useimmat uutiset, väitteet ja tekstit herättävät meissä väistämättä tuntemuksia ja arvostelmia (hyväksyntää, torjuntaa, uskoa, epäuskoa, mieltymystä, vastenmielisyyttä), eikä ole syytä olettaa, että neutraaliuteen pyrkivät toimittajatkaan kykenisivät tältä kokonaan välttymään ammattitaidollaan.

Medioiden valtaa voi havainnollistaa myös pohti-

malla yhdessä sitä, kuinka paljon (eli vähän) itse asiasa tiedämme meitä viesteillään pommittavista viestimistä. Kuka omistaa alueen valtalehden? Keitä kuuluu hallintoneuvostoon? Onko sen päätoimittajilla jokin puoluekanta? Miten lehden rahoitus muodostuu? Mitkä kaupan tai tuotannon alat tuovat viestimeen eniten mainosmarkkoja? Millä perusteella ohjelmat tv-kanaville valikoituvat? Kuka niistä päättää? Mitä ovat uutistoimistot, joiden nimet lehtiutisten alussa mainitaan? Mitä ovat CNN, BBC World ja Euronews, joita monissa suomalaisissakin kodeissa on mahdollista katsella? Miksi ne uutisoivat maailman tapahtumista hieman eri sävyyn? (CNN on yhdysvaltalainen, alun perin kaapeliverkkoon syntynyt uutisfirma, BBC World Britannian hallitukseen sidoksissa olevan yleisradioyhtiön ulkomaankanava ja Euronews Euroopan yleisradioliiton EBU:n perustama uutiskanava, jonka tavoite on tuoda hallitsevan CNN:n rinnalle eurooppalaista näkökulmaa.)

Median valta uutistenvälityksessä on asioiden määrittelyn valtaa, jota on kutsuttu ”merkitysten luonnollistamiseksi”. Median yhä uudelleen toistama arvojärjestys iskostuu osaksi yhteistä arkitietoa: ”...jokainen on yhtä mieltä siitä, että tärkeimpiä julkisia kysymyksiä ovat talous, puolustus, laki ja järjestys sekä – mahdollisesti – hyvinvointiin liittyvät kysymykset ja että muut – kuten perhe-elämään tai seksuaalisuuteen liittyvät asiat – ovat oleellisesti yksityisiä.” (Ridell, *Tolkullistamisen politiikkaa*). Journalistiikan tutkija Seija Ridellin mukaan vakiintuneita, luonnollistuneita merkitysrakenteita ovat paitsi mainittu jako julkiseen ja yksityiseen (tärkeään ja arkiseen), myös sukupuolinen jako sekä kansallisuuteen liittyvät määrittelyt. Kulttuurin ja median tutkijat haluavat kuitenkin korostaa, ettei mikään yhteiskunnassa ole ”luonnollista”, vaan sellaiseksi tuotettua, ja kriittinen mediasuhde alkaa tämän tiedostamisesta. Eräs Ridellin väitteistä on, että uutiset passivoivat: ne esittävät todellisuuden jonakin valmiina tai sellaisena, johon vaikuttavat paljon katsojaa tai lukijaa vahvemmat voimat. Jakavatko opiskelijat saman tuntemuksen? Entä miten media voisi aktivoita yleisöä? Voisiko lehtiutisiin liittyä kannustusta toimintaan? Hyödyllinen teos aiheesta on myös Veikko Pietilän *Tv-uutisista, hyvää iltaa*.

Uutisviestinnän maailmankuvan tarkasteluun on ohessa (s. 128) Internetistä 21.12.02 klo 22:15 kopioitu uutissähkeiden luettelo. Se on poimittu *South China Morning Post*-lehden sivuilta, mutta kaikki otsikot ovat oikeastaan Reutersin välittämiä, joskin lehden toimituksen paljon suuremmasta uutissähkeiden joukosta valitsemia. Globaalinen yhtenäisyys näkyy siinä, miten suurin osa sähkeistä on samoja kuin suomalaisen mediassa. Pieni painotusero on olemassa, koska tämä Hong Kongissa ilmestyvä valtalehti tuo esiin myös Kaakkois-Aasian uutisia. Uutissähkeissä

painottuvat kansainväliset tapahtumat, mutta lehden uutissivuilla on paljon paikallista aineistoa esimerkiksi Kiinan ja Hong Kongin suhteista ja Hong Kongin sisäpolitiikasta.

Jos tarkastellaan uutisaiheiden perusteella syntyvää kuvaa siitä, mikä tuolla hetkellä maailmassa oli tärkeää ja huomionarvoista, syntyy kuva melko kurjasta, väkivaltaisesta ja aggressiivisesta maailmasta: joukko-tuhoaseet, armeijat, turvallisuuspalvelut, mielenosoitukset, sairaus epidemiat, vakoilu, väkivaltaiset kuolemat ja onnettomuudet sekä asetarkastukset täyttävät uutisvirran. Samalla voi huomata, että uutisointia seuraavien eurooppalaisten (tai aasialaisten) ihmisten arkielämän kannalta aiheet ovat etäisiä. Media luo runsaasti mielikuvia asioiden hierarkkisesta tärkeysjärjestyksestä, jossa ”suuret” teemat (sodat, kansainvälinen politiikka, onnettomuudet, jne.) nousevat pinnalle, ohii ”pienien” (arki, tunteet, ihmissuhteet, kulutus, kunnallispolitiikka jne.). Jälkimmäiset asiat ovat kuitenkin vaikutustensa ja merkityksensä suhteen meille paljon edellisistä tärkeämpiä.

Uutisotsikoiden kielellinen muotoilu tuottaa myös tapoja hahmottaa tapahtumia. Kieli ei tässäkään ole vain väline, vaan sanamuodot ja käsitteet välittävät sisällöllisiä käsityksiä. Sähkeiden tiivis muotoilu kertoo presidenttien tai asetarkastajien ”sanoneen” jotakin, vaikka kyse on yleensä kirjallisista lausunnoista, joita ovat kirjoittaneet lukuisat avustajat taustaryhmissä. Vielä vähemmän kirjaimellisesti voidaan lukea väite, jonka mukaan esimerkiksi Irak tai USA ovat sanoneet tai tehneet jotain. Kielenkäyttö pitää yllä mielikuvaa kansallisvaltiollisesta yhtenäisyydestä. Kun USA hyökkää Irakiin, on tärkeää osata eritellä, kuka itse asiassa hyökkää ja ketä vastaan. Abstraktit kansallisvaltiot eivät todellisuudessa tietenkään tee mitään, ihmiset niiden edustajina, hallituksina ja kansalaisina tekevät.

#### Viihde, mainonta ja maailmankuva (s. 128–132)

Luonnollisesti myös mainontaa ja viihdetuotantoa kannattaa käsitellä mainitun periaatteen kautta, eli suoraan mediasisältöjä analysoiden. Tyypillisiä esimerkkejä ovat ihmiskäsitysten ja sukupuolisuuskäsitysten analyysi sekä viihteen muodot (huumori, tietokilpailut ja muut kisat, musiikki, jännitys, väkivalta, jne.): mitä ne kertovat ihmisestä ja tästä kulttuurista?

Yhtenä analyysin keinona voi olla stereotyyppien jäljittäminen. Kulttuuri- ja mediatutkija Stuart Hallin mukaan stereotyypeille on ominaista, että niillä ihmisten eroja pelkistetään, olemuksellistetaan, luonnollistetaan ja jähmetetään. Toisekseen ne perustuvat ”kaltiajakamisen” strategiaan, jossa normaali erotetaan epänormaalista ja hyväksyttävä epämiellyttävästä. Stereotyypeillä pystytetään rajaa ”normaalin” ja ”poikkeavan”, ”sisäpiirin” ja ”ulkopuolisten”, ”minun/meidän” ja

”toisten” välille. Kolmanneksi stereotyyppistäminen esiintyy Hallin mukaan yhdessä valtaan liittyvän suuren eriarvoisuuden kanssa. Tavallisesti valta suunnataan alemmiksi katsottuja tai ulkopuolelle suljettuja ryhmiä vastaan. Hallin mukaan stereotyypeissä on kyse juuri Foucault’n osoittamasta tiedon ja vallan kaksinaissuhteesta (ks. edellä s. 97). Tästä syystä on tärkeää kysyä, kuka pääsee mediassa esille omalla äänellään, kenellä on mahdollisuus esittää (representoida) itsensä haluamallaan tavalla, ja kuka puolestaan joutuu olemaan toisten esittämien kuvausten ja representaatioiden kohteena (vrt. oppikirjan s. 138). Ohessa (s. 129) on lainaus Hallin suomennetusta teoksesta *Identiteetti*, jossa mediarepresentaatioiden ja stereotyyppien toimintaa tarkastellaan.

Lainauksen kuvaamaa stereotyyppittelyä voidaan etsiä mainoksista ja viihteestä. Yhtä hyvin samaa tarkastelua voi soveltaa oppikirjassa aikaisemmin esiintyviin kaupunkitarinoihin tai kielen vallan teemaan, jonka yhteydessä stereotyyppiä mainitaan (oppikirja s. 84–85). Lainaus tuo esiin maailman hahmottamisen perusprosesseja myös stereotyyppittelyä laajemmin. Tunnilla voidaan pohtia tyyppittelyn ja stereotyyppittelyn eroa ja ottaa keskustelun kohteeksi se, mitä hyötyä on tyyppittelystä ja stereotyyppittelystä? Toisaalta mitä haittaa niistä on? Emme tule toimeen ilman tyyppittelyä ja sen tuomaa ”tolkkua” maailmaan, mutta missä kohdin se muuttuu vaikutuksiltaan kielteiseksi, ja miten tätä vaikutusta voi vastustaa?

Mediapsykologi Anu Mustosen (ks. oppikirja, s. 131) kotisivulta (Jyväskylän yliopisto) pääsee tutustumaan myös hänen mediaa käsitteleviin luentomateriaaleihinsa. Mustonen on ensimmäisiä ”mediapsykologian” omana tutkimuskohteenaan lanseeranneita tutkijoita Suomessa. Toki tätä ennenkin on jo pitkään tutkittu psykologisesti mm. televisioväkivallan vaikutusta aggressiivisuuden kehittymiseen, kuten psykologi Kirsti Lagerspetzin laajoissa tutkimuksissa.

”Vastamainontaa” eli mainonnan ja suuryritysten vastaista ekologista ja kulutuskritiikkiä harjoittaa kekseliäästi *Adbusters*-niminen järjestö, jonka toimintaan voi tutustua Internetissä, <http://www.adbusters.org/home/>

Järjestöön tutustumisen jälkeen voidaan miniprojektiksi tai vaikka lyhyen ryhmätyön aiheeksi ottaa ”vastamainosten” suunnittelu. Millaisia voisivat olla mainokset, jotka eivät vahvista joitakin lukkiutuneita mielikuviamme, stereotyyppioitamme tai tottumuksiamme, vaan pyrkivät kyseenalaistamaan ja purkamaan niitä?

**Tietoyhteiskunnan tulevaisuus (136–139)**  
**Maailmanlaajuisessa tietoverkossa (s. 133)**  
**Tieto ja globaali eriarvoisuus (s. 138)**

Tietoyhteiskunnan globaalista tai kansallisesta eriarvoisuudesta keskustellaan usein käsitteellä ”digital divide” eli digitaalinen kuilu. Valtiot ja järjestöt ovat luoneet ohjelmia digitaalisen kuilun kuromiseksi umpeen, mutta kriitikot varoittavat, että teknologian nopea markkinatalousvetoinen muutos on omiaan pudottamaan vähempivaraiset valtiot ja kansalaiset aina vain kauemmas eliitin perään. Informaatioteknologian kehitys on tässä suhteessa paradoksi. Mitä hitaammin uusia keksintöjä tehtäisiin, sitä paremmat mahdollisuudet kaikilla olisi päästä mukaan käyttämään samaa teknologiaa.

Vaikka uusi teknologia voisi käytännössä kehittyä myös sellaiseen suuntaan, joka olisi käyttäjäystävällinen ja halpa teknologisesti sekä infrastruktuuriltaan vähemmän kehittyneiden maapallon alueiden tarpeisiin, ei näin näytä tapahtuvan, koska kehitystä vie eteenpäin yritysten tarve tehdä yhä enemmän voittoa. Ja voittoa saadaan sieltä, missä on maksukykyisiä asiakkaita. Niinpä teknologiaa kehitetään enimmäkseen varakkaimman maailmanosan tarpeisiin – tai pikemminkin haluihin, koska on kyseenalaista, tarvitaanko sielläkään enää digitelevisioita, kuvapuhelimia tai yhä uusia ja uusia versioita tekstinkäsittelyohjelmista.

Koska teknologiayritykset tarvitsevat lisää myyntiä varmistaakseen markkina-asemansa, on päädytty kierteeseen, jossa tuotteita on myytävä yhä uusina versioina yhä nopeammin kuin ennen. Tämä kierre on kiihtynyt huikeaan vauhtiin, jos verrataan vaikkapa perinteisen lankapuhelinteknologian pitkää ikää nykyisen kännykkäteknologian kehitysvauhtiin. Myyntiä ruokkii kaksi keskeistä tekijää: yhtäältä ihmiset on saatava uskomaan, että aina uudet versiot ja teknologiset laitteet tarjoavat elämälle lisäarvoa, toisaalta teknologiset laitteetkin on tuotava muodin piiriin, jotta niiden nopea vaihtuvuus ja uusiutuvuus varmistetaan. On joskus sanottu, että jos teknologian kehittyneisyyden mittarina on sen pitkä käyttöikä, tällä kriteerillä digitaalinen teknologia on kaikkien aikojen kehittymättömin teknologiaa. Esimerkiksi kalliin, monimutkaisen ja paljon luonnonvararesursseja kuluttavan tietokoneen keskimääräinen käyttöaika Suomessa on nykyään noin neljä vuotta.

Monien maailmankolkkien tarpeisiin tarvittaisiinkin enemmän ns. matalaa teknologiaa. Eräs läpimurto oli suomalaisten keksimä sisäisellä sähkögeneraattorilla ja veivillä toimiva radio, joka ensimmäistä kertaa toi radioteknologian alueille, missä sähköjakelua ei ole ja patterit laskeaan ylellisyystuotteiksi. Vastaavia innovaatioita pitäisi tehdä runsaasti lisää tasavertaisen tiedonkulun vauhdit-

tämiseksi. Ne eivät kuitenkaan lupaa suuria tuottoja yrityksille (tai sitten niiden potentiaalia ei vielä ole tajuttu), joten matalan teknologian kehittämiseen satsataan marginaalisesti rahaa digiteknologioihin verrattuna. Oppilaita voidaan tuntikeskustelussa ohjata miettimään digitaalisen kuilun syitä ja seurauksia sekä sitä, mitä kuilun kaventaminen edellyttäisi.

Pitkälti digitaalinen kuilu on juuri köyhyyskuilu, kuten päätoimittaja Juha Rekola kirjoittaa Kehitysyhteistyön palvelukeskuksen *Co.Kumppani*-lehdessä. (Ks. aineisto s. 130.) Myös muita kuin varallisuuteen liittyviä eroja löytyy. Rekola mainitsee muun muassa sosiaalisen, sukupuoleen liittyvän ja kielellisen käytökuilun. (Artikkeli myös Internetissä: <http://www.kepa.fi/kumppani?sid=1815>)

Internetin globaalisuus vs. eriarvoisuus on teema, jota kannattaa lähestyä tietysti Internetin itsensä kautta. Aiheesta saa hyvän ryhmätyön tai esitelmän aiheen, tai useampiakin jos teema jaetaan osiin. Eri ryhmät voivat esimerkiksi hakea tietoa eri maanosien maiden tilanteesta, ja tuloksia voidaan yhdessä vertailla. Samalla voidaan ottaa selvää siitä, onko Suomessa kansalaisten välillä kuilua Internetin tai digiteknologian saavutettavuudessa.

Aiemmin mainittujen mediakulttuuria käsittelevien teosten lisäksi tuore suomennos Armand Mattelartin teoksesta *Informaatioyhteiskunnan historia* tarjoaa taustatietoa aiheesta.

Muun muassa seuraavissa sivustoissa esitellään tilastoja maailman televiestinnästä sekä esitetään arvioita tilanteen kehittymisestä tulevaisuudessa:

- International Telecommunication Union: <http://www.itu.int/ITU-D/ict/> (Ks. esim. ITU telecommunication indicators update, johon liitetään aina uusimmat raportit eri maanosista.)
- NUA.com: <http://www.nua.com/> (joka tunnetaan erityisesti jatkuvasti päivitetävästä arviostaan ”How many online?” [http://www.nua.com/surveys/how\\_many\\_online/index.html](http://www.nua.com/surveys/how_many_online/index.html))
- Kehitysyhteistyötä tekevien järjestöjen yhteenliittymän (Oneworld) laaja kampanja digitaalisen kuilun kaventamiseksi, uutisia ja raportteja: <http://www.oneworld.net/campaigns/digitaldivide/>
- Saman yhteenliittymän suomenkielinen sivusto Internetissä: <http://www.oneworld.net/fi/teemat/internet/>
- Lisää globaaleista yrityksistä vähentää eriarvoisuutta löytyy esimerkiksi YK:n Millennium Development -tavoitteiden tilastoindikaattorisivulta: <http://millenniumindicators.un.org/>
- Ehkäpä sopiva Internet-sivu havainnollistamaan digitaalisen talouden suuria tuloeroja on hauska ”Bill Gates Net Worth” -sivu, jossa jo seitsemän vuotta maailman rikkaimman miehen titteliä hal-

linneen Gatesin omaisuuden määrää tehdään ymmärrettäväksi vertailemalla sitä eri kohteisiin. Sivustosta voi tarkistaa vaikkapa, miten Gates sijoittuisi kokonaisten valtioiden varakkuuteen verrattuna: <http://www.guuxuum.org/~evan/bgnw.html>

### Kysymykset/tehtävät (s. 139)

1. Tehtävä on ehkä pikemmin pitkäkestoinen esitelmä- tai raporttitehtävä kuin lyhyt tiedonhakutehtävä. Vie aikansa ensin keksiä ja rajata jokin kiistanalainen kysymys ja sen maailmankuvallisen merkityksen selvittäminen on haasteellista. Tehtävä edellyttää vähintäänkin aktiivista median seuranta ja tieteen aikakaus- ja populaarijulkaisuihin tutustumista.
2. Tehtävä on rinnasteinen aineistossa edellä esitetylle tehtävälle, ks. s. 106.
3. Tieteilijöitä voi tähän tarkoitukseen poimia esimerkiksi oppikirjan historiikista s. 98–99.
4. Informaatioyhteiskunta on tullut kouluihin vauhdilla, kuten opettajat tietävät. Esimerkiksi suurin osa opettajien täydennyskoulutuksen resursseista Suomessa suunnataan tieto- ja viestintäteknikan sekä verkkopedagogisten taitojen kouluttamiseen. Tässä suhteessa tilanteemme maailmassa lienee ainutlaatuinen. Kouluja on myös tietokoneistettu huimalla vauhdilla. Tähänkin voidaan kiinnittää huomiota oppitunnilla. Onko satsaus oikeutettu tai kannattava? Miten sitä on perusteltu julkisesti? Toisaalta voidaan todeta, että opetussuunnitelmat ovat muuttuneet viimeisen 30 vuoden aikana vain vähän. Miksi näin, jos kerran muutos on ollut muilla tavoin suuri?

Herätteeksi voidaan tarkastella myös Opetusministeriön laatimia ”Koulutuksen ja tutkimuksen kehittämissuunnitelmaa 1999–2004” sekä ”Opetuksen ja tutkimuksen tietostrategiaa 2000–2004”, joihin molempiin löytyy linkki OPM:n koulutussivulta <http://www.minedu.fi/opm/koulutus/>

Jälkimmäisen strategian visio kuvataan näin: ”Vuoteen 2004 mennessä Suomi on maailman kärkimaiden joukossa oleva osaamis- ja vuorovaikutusyhteiskunta. Menestys perustuu kansalaisten tasa-arvoiseen mahdollisuuteen opiskella ja kehittää omaa osaamistaan sekä käyttää laajasti tietovarantoja ja koulutuspalveluja. Tasokas, eettisesti ja taloudellisesti kestävä verkostopohjaisen opetuksen ja tutkimuksen toimintatapa on vakiintunut.”

5. Ihmiskuvan sijasta voidaan ottaa analyysin kohteeksi jokin muu maailmankuvan osa-alue tai sitten arvoja ja tietoja koskevat käsitykset. Ainakin luonnontieteellisten ja humanististen reaaliaineiden ensimmäisten kurssien oppikirjoissa pyritään paikallistamaan kyseinen oppiala ja tiede yhteiskuntaan sekä perustelemaan sen merkitystä.

6. Analyysissa voi käyttää mediataitojen tiivistelmässä (oppikirjan s. 131) esitettyjä kysymyksiä tai keksiä itse lisää mediaa koskevien oppituntikeskustelujen avulla. Argumentaation keinojen kattavaa esittelyä löytyy Kakuri-Knuuttilan toimittamasta kirjasta *Argumentti ja kriittikki*, joka jo on edellä useasti mainittu.

7. Tehtävä on luontevaa yhdistää aikaisemmin aineistossa esitettyihin vihjeisiin Internetin käytöstä opetuksessa (ks. s. 24). Erilaiset katsomuskunnat sekä yhden asian liikkeet ovat usein aktiivisia Internetin hyödyntäjiä. Kiistoja on laidasta laitaan, katsomuksellisista poliittisiin. Tyypillisiä ovat esimerkiksi tulevaisuuden ennusteisiin suuntautuvat erimielisyydet: Aikaisemmin Internetissä esiintyi paljon kiistelyä esimerkiksi siitä, taapahtuuko globaalia ilmastomuutosta vai ei ja onko se ihmisen aiheuttamaa vai ei. Osapuolilla oli omat sivustonsa. Myös historiallinen revisionismi voi levitä netin kautta: juutalaisten joukkotuhon eli holocaustin kiistäjiä löytyy Internetistä. Tai voidaan katsoa, miten uskonnoista netissä keskustellaan, ääriesimerkkinä ne vastakkaiset tavat, joilla scientologia netissä esittäytyy (kirkon pääsivut osoitteessa <http://www.scientology.org/> ja yksi kriitikoiden sivuista osoitteessa <http://www.xenu.net>). Scientologia on esimerkkinä kiinnostava siksin, että sen edustajat ovat aktiivisesti kampanjoineet scientologian kriitikoiden sensuroimiseksi ja heidän nettisivujensa sulkemiseksi.

Internet on oivallinen paikka myös ns. salaliittoteorioiden levittämiseen. Haluaapa niihin ottaa kantaa tai ei, niitä tutkailemalla voi herättää huvittuneen kysymyksen siitä, millä perusteella voimme luottaa ylipäätään mihinkään: <http://www.alternet.org/story.html?StoryID=14873>

## Sähkeutisia

### **Saturday, December 21, 2002**

U.N. teams hunt Iraqi arms after secret data promised - 10:34 pm  
 Up to 14 dead after German army chopper crashes in Kabul - 9:54 pm  
 U.N. experts visit 10 sites as Iraq denounces Bush - 9:54 pm  
 Hundreds of S.Koreans protest at U.S. embassy - 8:17 pm  
 Hotel security tightened before Thai-Malaysian summit - 6:57 pm  
 Eighteen dead and 80 injured as Indian train jumps tracks - 6:48 pm  
 Japan said to begin drafting bill permitting troops in Iraq - 4:51 pm  
 Hong Kong seals off pond amid fears of deadly "bird flu" - 4:40 pm  
 Vietnam "spy" gets 12 years for Internet dissent - 4:35 pm  
 U.S. says no sign North Korea is restarting nuclear reactor - 3:35 pm  
 Four killed in attack on family home in Kashmir - 2:00 pm  
 Taiwan cargo plane crashes and two pilots missing - 11:58 am  
 China arrests U.S.-based activist saying he spied for Taiwan - 11:23 am  
 Bush says Iraq declaration "not encouraging" - 10:15 am  
 Powell and Ivanov discuss North Korea nuclear program - 9:01 am  
 Inspectors say U.S. and Britain must share intelligence - 4:16 am  
 Iraq says U.S. reaction to dossier "exaggerated" - 0:29 am

*Otsikot ovat erään suuren englanninkielisen sanomalehden Internet-sivuilta.*

- *Missä päin maailmassa olettaisitte lehden toimivan? Miksi?*
- *Mitkä ovat olleet kyseisen ajankohdan uutisviestinnän pääaiheita?*
- *Millainen kuva maailmasta otsikoiden pohjalta syntyy? Mikä niiden valossa näyttäisi olevan "tärkeää"?*
- *Onko kuva todenmukainen? Ovatko asiat ihmisten elämän kannalta tärkeitä tai tietämisen arvoisia?*
- *Otsikoiden muotoilussa (kielellisessä rakenteessa) on seikkoja, joita ei voi lukea kirjaimellisesti. Mitä sellaisia löydätte?*



## Stereotyyppistäminen

”Stereotyyppistäminen pelkistää ihmiset muutamiksi yksinkertaisiksi ja olemukselliseksi ominaispiirteiksi, jotka esitetään Luonnon tuottamiksi ja vakiinnuttamiksi...

Richard Dyer tekee esseessään 'Stereotyping' tärkeän jaottelun tyyppittelyn ja stereotyyppittelyn välille. Hänen mukaansa maailmasta olisi vaikeaa, ellei peräti mahdotonta, saada tolkkua ilman tyyppien käyttöä. Me ymmärrämme maailman sijoittamalla mielissämme yksittäiset objektit, ihmiset tai tapahtumat sellaisiin yleisiin luokittelukaavioihin eli skeemoihin, joihin ne kulttuurin mukaan sopivat. Sitten tulkitsemme 'pöydäksi' litteän, jalkojen päällä lepäävän tason, jolla säilytämme esineitä. Emme ehkä koskaan aiemmin ole nähneet juuri kyseisen kaltaista pöytää, mutta meillä on mielessämme yleinen 'pöydän' käsite tai luokka, johon sovitamme tietyt havaitsemistamme tai kohtaamistamme objekteista. – –

Siten esimerkiksi jostakin henkilöstä saattava 'tieto' lähtee niiden roolien hahmottamisesta, joita kyseinen henkilö toteuttaa: onko hän isä vai äiti, lapsi, työläinen, rakastaja, pomo vai iäkäs eläkeläinen? Hänet asetetaan erilaisten ryhmien jäseneksi sosiaalisen luokan, sukupuolen, ikäryhmä, kansallisuuden, 'rodun', kieliryhmän, seksuaalisen suuntautumisen ja muun sellaisen mukaan. Häntä luokitellaan persoonallisuustyyppin perusteella: onko hän onnellinen, vakava, masentunut, höntti vai yliaktiivinen? – –

Mikä sitten erottaa tyyppin ja stereotyyppin toisistaan? Stereotypeissa pelkistetään kaikki

kyseistä henkilöä koskeva muutamiksi piirteiksi, liioitellaan ja yksinkertaistetaan näitä piirteitä ja jähmetetään ne ikuisiksi ajoiksi ilman muutoksen tai kehityksen mahdollisuutta. Ensimmäinen huomio on siis se, että stereotyyppistäminen pelkistää, olemuksellistaa ja luonnollistaa sekä jähmettää eroja.

Toiseksi stereotyyppistämässä käytetään hyväksi 'kahtiajakamisen' strategiaa. Siinä erotetaan normaali ja hyväksyttävä epänormaalista ja epämiellyttävästä. Tämän jälkeen siinä suljetaan pois tai karkotetaan kaikki, mikä ei ole sopivaa – kaikki mikä on erilaista.

Stereotyyppistäminen on toisin sanoen osa sosiaalisen ja symbolisen järjestyksen ylläpitoa. Se pystyttää symbolisen rajan ”normaalin” ja ”poikkeavan”, ”normaalin” ja ”patologisen”, ”hyväksyttävän” ja ”epämiellyttävän”, ”johonkin kuuluvan” ja ”johonkin kuulumattoman” tai ”Toisen”, ”sisäpiirin” ja ”ulkopuolisten”, meidän ja muiden välille. Se helpottaa kaikkia meitä normaaleja sitoutumaan tai liittoutumaan yhdeksi kuvitelluksi yhteisöksi. – –

Kolmas huomio on se, että stereotyyppistäminen tapaa esiintyä käsi kädessä valtaan liittyvän suuren eriarvoisuuden kanssa. Tavallisesti valta suunnataan alempiarvoisia tai ulkopuolelle suljettuja ryhmiä vastaan.”

Stuart Hall

”Stereotyyppistäminen merkityksellistämisen käytäntönä”  
teoksessa *Identiteetti*

## *Digitaalinen kuilu kasvaa*

”Teollisuusmaissa asuu vain 15 prosenttia maailman väestöstä, mutta 88 prosenttia Internetin käyttäjistä. Alle yksi prosentti eteläaasialaisista on käynyt netissä, vaikka alueella asuu viidesosa maailman väestöstä. Suomessa on enemmän aktiivisia aikuisia Internetin käyttäjiä kuin miljardin asukkaan Intiassa.

Afrikassa tilanne on vielä huonompi. Manteleen 739 miljoonalla asukkaalla on yhteensä 14 miljoonaa puhelinlinjaa. Ainoastaan miljoona afrikkalaista on käyttänyt Internetiä – Suomen vastaava luku on kaksinkertainen. Kaiken kukkuraksi kaksi kolmasosaa afrikkalaisista netin käyttäjistä asuu samassa maassa eli Etelä-Afrikassa.

Afrikan vaatimattomat luvut eivät ole mikään ihme: vaikka sähköä ja tietokone olisikin olemassa, Internet-yhteys on liian kallis. Teollisuusmaissa kuukauden Internet-yhteys saattaa maksaa noin tuntipalkan verran. Monessa Afrikan maassa vastaavantasoinen yhteys maksaa yliopistoprofessorin kuukausipalkan.

Digitaalinen kuilu ei kuitenkaan ole vain Internetissä surffaamista. Siinä on kysymys ihmisten eriarvoisesta asemasta - vain harva pääsee tiedon, informaation ja verkostojen ääreen, saa oman äänensä kuuluviin ja pystyy hyödyntämään tieto- ja viestintäteknologian mahdollisuuksia.

Tieto merkitsee tämän päivän ihmiselle huo-

mattavasti enemmän kuin vielä 20 vuotta sitten, niin taloudellisesti kuin sosiaalisestikin. Tiedosta on tullut tavaraa, jonka hinnan määräävät ne, joilla sitä on.

Koska Internetillä on potentiaalisesti niin suuri merkitys köyhyyden vähentämisessä ja yhteiskunnallisen ja taloudellisen kehityksen liikkeelle sysäämisessä, infrastruktuurin tai henkilökohthaisten varojen puutteesta johtuva epäsuhte tietoverkkoihin pääsyssä on vaikutuksiltaan paljon suurempi kuin vastaava kuilu puhelimenkäytön suhteen 20 vuotta sitten. – –

Sukupuoli- eli gender-kuilu on maailmanlaajuinen. Useassa Euroopan maassa kaksi kolmasosaa Internetin käyttäjistä on miehiä. Brasiiliassa miehet hallitsevat nettiä 75 prosentin osuudella käyttäjistä, Kiinassa 93 prosentin ja arabimaissa 96 prosentin osuudella.

Myös kieli- ja kulttuurikuilu on merkittävä. Vaikka englantia puhuu äidinkielenään vain kuusi prosenttia maailman väestöstä, 80 prosenttia www-sivuista on englanninkielisiä. Valtaosalle maailman väestöstä suurin osa Internetistä on siis täysin tavoittamattomissa tai vain pieneltä osin ymmärrettävissä.”

Juha Rekola

”Digitaalinen kuilu kasvaa”

Co.Kumppani-Lehti 10.5.2001

# Postmoderni maailma ja taiteen maailmankuvat (s. 140–166)

Ota kantaa!

**Ihmisen identiteetti tulee lopullisesti valmiiksi viimeistään lukioiässä.** Viittaa oppikirjan s. 149–150. Väite voi herättää yhtä hyvin puolustusta kuin vastustusta: juuri lukioiässä toiset ovat mielestään saavuttaneet kypsyyden ja ohittaneet voimakkaimman etsintävaiheen, toiset taas uskovat vasta päässeensä alkuun. Keskustelun tavoitteena on pohtia eri tapoja ymmärtää ja rajata identiteetin käsite.

**Ihmisen valitsee sukupuolensa.** Vasta-argumentti on ilmeinen: keneltäkään ei kysytä, mitkä sukupuolitunnusmerkit hän syntymässä haluaa. Toisaalta ”sukupuolen” voi ymmärtää biologisen sukupuolen sijasta sosiaalisena sukupuolena (ks. aineiston s. 52). Lisää löylyä antaa se, että jopa biologinen sukupuoli on lääketieteen keinoin vaihdettavissa. Vai onko silloin sittenkään kyse valinnasta? Väite pohjustaa identiteetin teemaa. Jos jopa sukupuolen tapainen vahva identiteetti on jossain merkityksessä vaihdettavissa, miten sitten muu osa identiteetistämme?

**Maailma puhuu nopeasti, epäselvästi ja kaikista asioista yhtä aikaa.** Paavo Haavikon runoteoksessa *Puut, kaikki heidän vihreytensä* lausutaan, ettei maailma ole mikään ”allegorinen olento”, vaan se ”puhuu epäselvästi, nopeasti ja kaikista asioista yhtä aikaa”. Lainausta voidaan tulkita yhdessä. Mitä Haavikko tarkoittaa? Mitä on ”maailman puhe”? Kieltä vai aistimuksia? Millaisen kuvan metafora antaa ihmisen suhteesta maailmaan? Koko joukko muita kirjallisia maailman metaforia löytyy Markku Envallin artikkelista ”Kirjallisuus ja maailmankuva”, teoksessa *Maailmankuva kulttuurin kokonaisuudessa*.

**Vaikka elämä on peli, kukaan ei tiedä, mitkä ovat säännöt ja miten pisteitä kerätään.** Toisinaan elokuvissa, kirjallisuudessa tai arjessa kuulee heiton maailmasta tai elämästä pelinä. Mitä sillä tavoitellaan? Tietääkö lausuja itse, miten peliä pelataan? Jokin voi olla peli kuitenkin vain, jos siinä on säännöt ja se voi päättyä (yleensä voittoon tai häviöön). Onko myös säännöille ja voitoille selityksensä näissä vertauskuvissa? Leikki-metafora on samoin tuttu, kuten kirjailija Kersti Bergrothilla: ”Maailma ei ole vain koulu, vaan myös leikkipaikka. Etenkin kesällä.”

**Onni on uusi auto.** Joku lukenee lauseen ironisena ajatelmana nykyelämästä. On silti valetta kiistää, etteikö auton ostaja saisi mielihyvää hankinnastaan. Uusia autoja ostetaan Suomessa n. 120 000 vuosittain (ja vanhoja autoja romutetaan sama määrä), vaikka hankintahinta on valtavan suuri muihin elämämme menoihin verrattuna. Kertooko tämä elämämme arvojärjestyksistä? ”Materialismi” filosofiassa viittaa käsitykseen, jonka mukaan aineellinen oleva on todellisuuden perusmuoto. Arkikielles-

sä sillä tarkoitetaan kuitenkin rahaan ja tavaraan kiintyneen ihmisen elämäntapaa tai arvomaailmaa. Joskus niin materialistista, postmodernia kuin absurdiakin elämäntunnetta on kuvattu lauseella ”se voittaa, jolla on kuollessaan eniten leluja”. (Vrt. edellinen kohta.)

## Moderni (s. 140–143)

Aikakausien piirteistä sekä ajankulkua koskevista peruskäsityksistä on s. 56 aineistoa myös näiden lukujen yhteyteen. Modernin ja postmodernin vertailu toimii ilmankin, mutta historiakäsitys liittyy luontevasti teemaan kahdella tapaa: modernista ja postmodernista puhuminen edellyttää periodisoivaa (jaksottavaa) käsitystä historiasta. Toisekseen niiden eroa kuvataan oppikirjassa myös erilaisena suhtautumisena historiaankulkuun ja edistykseen.

Maininta 183 miljoonasta kuolleesta 1900-luvun kuluessa on Englundin esseekokoelmassa *Kirjeitä nol-lapisteesta*. Se on vaikuttava puheenvuoro 1900-luvun mielettömyydestä Euroopassa. Toinen tuore ja vaikuttava yhteenvedo vuosisadan tapahtumista on tunnetun brittihistorioitsijan Eric Hobsbawmin *Äärimmäisyksien aika*. Mieleenpainuva on myös nobelisti Günter Grassin vuosi vuodelta etenevä fiktiivinen *Minun vuosisatani*.

Edistysajattelu on tiivistetty esim. seuraaviin kuuteen ideaan (Thomas Wallgren, ”Edistyksen aikakausi”), jotka erillisinä voivat esiintyä muissakin perinteissä tai maailmankuvissa, mutta jotka yhdistyneinä muodostavat modernin edistysihanteen perustan:

- 1) lineaarinen aikakäsitys (vs. kaiken ikuinen paluu, syklisyys)
- 2) uuden ihannointi (muutos sinänsä on hyvästä, koska uusi on vanhaa parempaa)
- 3) usko siihen, että historia on ihmisten tekoa (eikä ihmistä suurempien voimien ohjauksessa)
- 4) ”tulevaisuusvastuu” (käsitys, jonka mukaan meillä on velvollisuuksia tulevaisuutta kohtaan)
- 5) utooppisen ajattelun maallistuminen (”paratiisi” ei enää ole menneisyydessä, kuten kreikkalaisten mielestä, tuonpuolisessa, kuten kristinuskossa tai kuvitelmissa, kuten utopiafiktioissa, vaan tämän maailman tulevaisuudessa)
- 6) ”järjen toteutumisen” idea (historia on järjen toteutumista, sitä voidaan ohjata järkipärisesti ja se vie kohti suurempaa järjellisyttä).

Edistyskritiikin ja -pessimismin syntyä voi käsitellä ottamalla esimerkiksi sen, miten ensimmäisen maailmansodan synnyllä on yhteytensä 1800-luvun edistysaatteeseen (vaikka ajan imperialistisen ja taloudellisen kilpailun sekä eurooppalaisen reaalipolitiikan merkitys lienee varmasti ensisijainen). Vuosisadan lop-

pupuolella sotaa kutsuttiin mm. ”historian moottoriksi”, ja kuten Englund teoksessaan näyttää, niin taiteessa, kirjallisuudessa kuin musiikissakin taiteilijat ylistivät sodan ”puhdistavaa” voimaa. Futuristit ihannoivat runoissaan ja maalauksissaan ”kiiltäviä sotakoneita” ja romantikoille sota edusti ”kansakuntien ylevää mittelöä”. Sodan ajateltiin tuovan esiin parhaan ihmisessä, jalostavan luonnetta, innostavan kulttuuria ja tuhoavan mädännäisyyttä. 1800- ja 1900-luvun vaihteen eurooppalaiseen maailmankuvaan kuului kansakuntien, isänmaallisuuden ja urotekojen ihannoitiin, kuten Suomessakin Sibeliuksen säveltämässä ja Rydbergin sanoittamassa *Ateenalaisten laulussa* lauletaan (aineisto s. 135).

Jälkikäteen kauhistuttavalta tuntuvaa sodan syttymisen synnyttämää spontaania iloa ja optimismia kuvaa myös Grass edellä mainitussa kirjassaan (aineisto s. 136). Sota poikkesi tappavuudessaan ja epäsanakirjallisuudessaan kuitenkin kaikista (1800-luvun sodankäyntiin) perustuneista odotuksista, kuten Englund kirjoittaa (ks. sama aineisto s. 136). Englund-lainaus voidaan antaa luettavaksi *Ateenalaisten laulun* analyysin jälkeen tai niitä voidaan vertaillen lukea rinnan. Ensimmäisessä maailmansodassa kuoli 8,5 miljoonaa ihmistä, toisessa maailmansodassa n. 20 miljoonaa. Erittäin hyödyllinen 1900-luvun Atlas tilastoinen, karttoinen ja tapahtumiseen löytyy Internetistä: <http://users.erols.com/mwhite28/20centry.htm>

Sotainnon yhdistyminen edistysaatteeseen on yksi havainnollistus siitä, millainen oli Lyotardin kritisoi- ma ”suurten kertomusten” (mm. nationalismin ja kansallisromantiikan) käänköpuoli (ks. oppikirja s. 144). Samalla aihetta voi käyttää keskusteluun siitä, miten taide (ja nykyään enemmänkin media) osallistuu ajan hengen kuvastamiseen ja vallitsevan maailmankuvan tuottamiseen. Vuosisadan vaihteen sotaa ja kansakuntia ihannoivasta taiteesta voi etsiä kuvallisia esimerkkejä esim. kirjastojen diakuvasarjoista.

## Postmoderni (s. 144-152)

Opettaja voi nykyaikaa käsittelevien keskustelujen yhteydessä esitellä postmodernista käydyin keskustelun eri puolia. On katsottu ”postmodernilla” tarkoitettavan asiayhteydestä riippuen ainakin kolmea hieman erilaista asiaa:

- *postmodernistista taidetta* (”postmodernismi” uutena tyylisuuntana modernismin jälkeen)
- *postmodernia teoriaa* (”postmoderni” tiettyjen ajattelijoiden tuotantoa yhdistävänä nimikkeenä)
- *postmodernia aikakautta* (”postmoderniteetti” tai ”postmodernisuus”, johon me länsimaisina ihmisinä kuulumme, halusimme tai emme).

Tasot toki limittyvät toisiinsa monin tavoin, paitsi ajoituksellisesti (sekä postmoderni taide että teoria ovat oletetun postmodernin aikakauden tuotetta) myös koska postmodernin teoreetikot analysoivat postmodernin eri ulottuvuuksia. Termin viittaus aika-kauteen on sekin jaettu kolmeen ulottuvuuteen:

- *postmodernisuus nykyajan vallitsevana sosio-kulttuurisena ja poliittisena ympäristönä* (makromaailma: uudenlaiset kulttuurin muodot, yhteisölliset rakenteet, poliittisen toiminnan piirteet jne.)
- *postmodernisuus yksilöiden arkea, elämäntapaa ja identiteettiä koskevana kuvauksena* (mikromaailma: identiteettien muokattavuus, moninaisuus ja katkoksellisuus, ihmisten irrallisuus, elämysten ja mielihyvän metsästys, kulutusikäytyminen jne.)
- *postmodernisuus ajattelun tapana ja asenteena suhtauttaessa modernin aikakauden ”perintöön”* (ajattelu: modernin maailmankuvan kritiikki).

Postmoderni teoria viittaa suppeassa merkityksessä melko pieneen joukkoon ”postmodernista” kirjoittaneita ajattelijointa (taiteentutkijointa, filosofeja, sosiologeja jne.): mm. Jean-François Lyotard, Fredric Jameson, Jean Baudrillard, Michel Maffesoli, Gianni Vattimo, Zygmunt Bauman. Laajemmassa merkityksessä sitä on käytetty tarkoittamaan kaikkea moderniin maailmakuvaan kohdistuvaa kritiikkiä ja postmoderniksi on laskettu myös ajattelijointa, jotka eivät itse lainkaan hyväksy puhetta postmodernista, vaikka haluavat kritisoida länsimaisen modernin ajan erityispiirteitä. Näitä teoreetikointa ja ylipäänsä postmodernia ”ajattelun tapana” yhdistää ainakin edistyskritiikki, universalismin kritiikki ja hierarkkisten (tai keskitettyjen) valta-asetelmien kritiikki. Ensimmäistä on käsitelty edellä ja jälkimmäinen mainitaan kirjassa (s. 145) antaen esimerkiksi perinteisten dualististen valta-asetelmien kyseenalaistaminen: länsi / muu maailma, mies/nainen, järki/tunne, ihminen/luonto, oma kulttuuri / muut kulttuurit, kehitys / muuttumattomuus ja muut vastaavat dualismit on pyritty purkamaan ja osoittamaan enemmän huonoa kuin hyvää tuottaviksi, alistaviksi maailmankuvan rakenteiksi.

Universalismin kritiikki liittyy edelliseen. Kritiikin mukaan modernille ajalle on ollut tyypillistä pyrkimys asettaa yleispätevä (universaali), perustava (fundamentaalinen) ja ehdottoman varma (objektiivinen) lähtökohta ajattelulle, tieteelle, politiikalle, yhteiskuntasuunnittelulle ja muille ihmislähtöisille hankkeille. Se voi löytyä epäilyn metodilla saavutetuista järjen totuuksista (Descartes), tietoisuuden ja tietämisen universaalista rakenteesta (Kant ja transsendentaalifilosofia), historian olemuksesta (Hegel, Marx), tieteellisestä menetelmästä (Comte ja positivismi) tai muusta vastaavasta. Kritiikin mukaan nämä kaikki ovat kui-

tenkin olleet kuvitelmia ja moderni aika pysyvästi kyvytön myöntämään elämän, ajattelun ja inhimillisen suunnittelun epävarmuutta.

Mikä pahinta, kuvitelmat universaalista ja objektiivisesta perustasta ovat usein tiedostamattomasti yhdistyneet johonkin itsessään ei-universaaliin ja kohottaneet sen muita korkeammalle. Universaalisuus ja objektiivisuus ovat yhdistyneet eurooppalaisuuteen, valkoihoisuuteen, mieheen, yhteiskunnalliseen eliittiin jne. Näin ovat syntyneet dualististen jakojen hallitsevat puolet. Kariikoiden: kriitikoiden mukaan länsimaisesta valkoisesta miehestä ja hänen ajattelustaan on tullut näennäisen neutraali mittapuu kaikelle muulle ajattelulle ja olemiselle. Länsimainen kehitys on ollut historian mittapuu, eurooppalainen yhteiskuntajärjestys ja valtio politiikan mittapuu, eurooppalaisen filosofisen eliitin ajattelu järjen mittapuu ja miehen olemus ihmisyyden mittapuu.

Väite on tietenkin liioittelua, koska moderni aika-kausi on paljon kuvausta monimuotoisempi ja -arvoisempi, mutta liioittelunakin terveellinen muistutus siitä, että kovin usein valta ja tieto ovat länsimaisella modernilla ajalla yhdistyneet toiseutta ja toisenlaisia ajattelun- ja elämäntapoja alistavasti. Universalismin sijaan postmoderni ajattelu on korostanut *positionaalisuutta*: täysin universaalia, neutraalia asemaa ja näkökulmaa ei ole, jokainen ajattelee ja puhuu jostakin asemasta käsin. Positionaalisuudesta on tullut keskeinen termi, lähes muotikäsité. Idea on joka tapauksessa tärkeä: ei riitä, että puhutaan ihmisestä yleensä, on myös tarkasteltava, miten ihmisiä yhteiskunnassa käsitellään eriarvoistavasti heidän sukupuolensa, syntyperänsä, yhteiskuntaluokkansa tai ihonväriänsä vuoksi; ei riitä, että puhutaan edistyksestä, on katsottava, miten erilaisia kehityksen muotoja ja arvostuksia on eri kulttuureissa; ei riitä, että puhutaan rationaalisuudesta yleensä, on analysoitava erilaisia rationaalisuuden muotoja ja ihanteita eri kulttuureissa ja perinteissä jne.

On ajateltu myös, että yksilöillä pitää olla oikeus tuoda esiin oma positionsa. Koska objektiivisuuden ja neutraaliuden lähtökohta on edellä esitettyyn tapaan kiinnittynyt epäsymmetrisiin valta-asetelmiin, niihin ei voida enää vedota käsittelemättä vallan ongelmaa. Edes teoriassa tai tieteessä ei näkemyksen mukaan ole yhdentekevää, mistä kukin tulee ja kuka hän on. Eläntely ihanne, jonka mukaan esimerkiksi filosofisessa järjenkäytössä olisi merkityksetöntä, onko keskustelun osanottaja mies vai nainen, voisi siis olla harhaanjohtava. Ei siksi, että miehet ja naiset ajattelisivat eri tavoin, vaan siksi, että eriarvoisten valta-asetelmien vuoksi naiseen saatetaan joka tapauksessa (ehkä tiedostamattomasti) suhtautua vähätellen, mutta samalla tämä kiistetään väittämällä kaikkien olevan keskustelussa tasa-arvoisia keskenään. Feminististen teoreetikoiden mielestä tämä asetelma on ensin puhuttava auki ja vas-

ta sitten on mahdollista tavoitella tasa-arvoista dialogia. On ensin kiinnitettävä huomiota sukupuoleen (positioon), jotta se voidaan sitten unohtaa. Eräs nais-tutkijoiden tutkimuskohde on ollut koulukulttuuri, jossa vallitsee näennäisesti neutraalius suhteessa sukupuoliin: opetussuunnitelmat eivät puhu erikseen ty-töistä ja pojista vaan kaikki ovat yksilöitä. Jos opettajat kuitenkin käytännössä (ehkä tiedostamattaan) suhtautuvat eri tavoin poikiin ja tyttöihin, on koulu kaikesta huolimatta sukupuolittava ja potentiaalisesti sukupuolia eriarvoistava instituutio. Tätä voidaan yrittää muuttaa vain kiinnittämällä asiaan huomiota: puhumalla asiasta koulussa, pohtimalla ja tutkimalla sitä, jotta osapuolet tulevat tietoisiksi mahdollisista ennakkosenteistaan.

Positionaalisuuden ajatus on mukana oppikirjassa perspektiivisyyden kautta. Oppikirjan punaisena lankana on korostaa sitä, miten jokainen maailmankuva on yksi näkökulma maailmaan, jokaisella väitteellä ja uskomuksella on taustansa, lähtökohtansa, kontekstinsa jne. Näitä on opittava näkemään, jos haluamme ymmärtää toisia – tai edes itseämme, omaa positiotamme maailmassa.

#### **Paradoksit ja metaforat (s. 146)**

##### **Moderni/postmoderni (148)**

Koan-paradoksit mainitaan aineiston s. 64. Maailman ja elämän metaforista on ollut puhetta jo edellä, ja niiden merkitystä voi analysoida runoudesta tai kirjallisuudesta poimituilla esimerkeillä. Runoilija Kari Aronpuro on tunnettu runojensa viittauksista kirjallisuuden teoriaan. *Merkillistä menoa* -kokoelman nimi viittaa semiotiikkaan ja *Pomo:n lumo* tietenkin postmodernismiin, mihin on linkkejä myös Aronpuron nettisivulta, jossa hänen runometaforiaan voi opiskelijoiden kanssa käydä ihmettelemässä, <http://www.tampere.fi/kirjasto/aronpuro.htm>.

Sivun 148 Moderni/postmoderni-”elämänasenne-erottelu” on tietenkin kärjistys, ja useimmat tunnistavat itsessään piirteitä molemmista ajattelutavoista. Modernisti korostaa aitoutta, alkuperäisyyttä ja olemusta. Postmodernista kysyy mieluummin seurausten ja lopputulosten perään ja kiistää aitouden tai olemuksen saavutettavuuden. Erottelu on osin analoginen edellä esitetylle erolle realistisen (objektivistisen) ja konstruktivistisen (relativistisen) tiede- ja tietokäsityksen välillä (ks. s. 32). Konstruktivismi onkin postmodernien teoreetikoiden suosima tietoteoreettinen lähtökohta.

##### **Postmoderni ja elämäkatsomukset (s. 149–150)**

Puolalaisyntyinen, englantilaistunut sosiologi ja filosofi Zygmunt Bauman on yksi postmodernia tarkas-

telleista kirjoittajista. Baumanin suomennoksista postmodernia käsitellään erityisesti kirjassa *Postmodernin lumo*. Baumanin tyyli on lennokas. Monet arkeenkin välittyneet postmodernin ajan kiteytykset ovat hänen käsialaansa. Toisaalta häntä on myös voimakkaasti kritisoitu liioittelusta ja postmodernin ajan turhasta ylistyksestä. Uusimmassa suomennoksessa *Notkea moderni* Baumanin sävy onkin jo varauksellinen.

Ohessa s. 137 on ensinnä lainaus Baumanin varhaisemmasta tuotannosta, jossa kuvataan postmodernin avaamia moraalisia mahdollisuuksia. Baumanin mukaan aikakausi antaa ihmisille mahdollisuuden irtautua perinteisistä auktoriteeteista ja kohdata itsenäisiä moraaliset valintansa. Kaikessa epävarmuudessaan tämä on postmodernin yksilöllistymisen myönteinen moraalinen puoli: moraalisen täysi-ikäistymisen mahdollisuus.

Toisena näytteenä s. 139 onkin kaikkein kuuluisin kuvaus siitä, miten moderni aika (teollistuminen, kaupungistuminen, kapitalismi) murtaa ja muuttaa perinteisiä yhteisöjä ja yhteiskuntia: ote Marxin ja Engelsin *Kommunistisesta manifestista* (1848). Se ennakoii varsin osuvasti myös tulevaisuutta ja kuulostaa edelleen ajankohtaiselta (riippuen siitä, missä päin maailmaa liikutaan). On huomattava, että Marxin ja Engelsin mielestä kehitys avaa tuhoisuudesta huolimatta utopian paremmasta, kuten viimeisestä lauseesta käy ilmi. Jos 1800-luvun työväestö menettäisi perinteiset auktoriteettinsa ja maailmankuvansa ja joutuisi katsomaan elämäntilannettaan ja keskinäisiä suhteitaan vailla harhakuvia, se lopulta näkisi oman kurjan ja alistetun asemansa. Näin tuli Marxin ja Engelsin mukaan tapahtua, koska proletariaatin havahtumisesta ja sen herättämästä suuttumuksesta sosialistinen vallankumous sai energiansa. Marxin historianfilosofiassa porvarillinen (kapitalistinen) tuotantotapa ja sen kaikkea esimodernia murskaava voima oli välttämätön askel tiellä kohti sosialismia ja sen jälkeen tulevaa tasa-arvoista kommunistista yhteiskuntaa. Marxin dialektinen materialismi (jossa yhteiskunta uudistaa itseään tuotannonmuotoihin ja talouteen liittyvien ristiriitojen kautta) onkin yksi esimerkki 1800-luvun edistysaatteesta.

Kolmannen tekstiotteen (s. 140) sävy on samanlainen, mutta sanoma toinen. Filosofin Walter Benjaminin teoksen *Historianfilosofiset teesit* fragmentti kuvaa historiankulun tuhomyrskyksi. Hän ei kuitenkaan ajattele, että tuhon kautta syntyisi jotain parempaa. Vaikka Benjamin oli marxilainen, hän kritisoii lineaarista historiakäsitystä ja edistysaatetta. Benjaminin vertauksessa paras aika on menneisyydessä eikä tulevaisuudessa (myrsky puhalttaa ”paratiisista” pois päin). Yhtäältä teksti on yhteiskunnallisen kehityksen barbaarisuuden kritiikkiä, jonka sävyä selittää kirjoitusajankohta 1939–1940. Toisaalta se on myös eksistentiaalinen kuvaus ajan kulusta. Vaikka haluamme pysäyttää ajan ja ”herättää kuolleet”, tuhoutuminen ja

kuolema ovat vääjäämätön elämän ulottuvuus.

Viimeiset kaksi lainausta (s. 141) ovat Baumanin teoksesta *Notkea moderni*, missä hän kritisoi nykyisen ”notkean” modernin tuottaman yhteisöllisen ja yksilöllisen joustavuuden kääntöpuolia: nopea muutos, historiantajan katoaminen ja jatkuvan joustavuuden vaatimus voivat olla tuhoisia niin yksilöille, moraalille, vastuulle, perheelle ja tunnesitoumuksille, yhteiselämälle, politiikalle kuin työelämän olosuhteillekin. Identiteettien muokkaaminen ja valikoiminen ei sitenkään ole vain ilmausta saavuttamastamme suuremmasta vapaudesta.

Tekstien käsittely voidaan aloittaa esim. jakautumalla pienryhmiin tekemään ensimmäisen lainauksen alta löytyviä pohdintakysymyksiä. Kukin ryhmä tuottaa ajatuksensa paperille. Tämän jälkeen opettaja voi käyttää kalvoa täydennettävässä muodossa, ts. paljastamalla vain neljä pääkohtaa (Arvojen, perinteiden ja kulttuurien moniäänisyys, Moniarvoisuus, Yhteiskunnan ja kulttuurin nopea muutos, Korostunut yksilöllisyys) ja kysyen otsikoiden alle täsmennyksiä ryhmiltä. Muita pohdintakysymyksiä voidaan käyttää kalvon täydentämisen jälkeen. Muita lainauksia voidaan käyttää valottamaan muutoksen monimielisyyttä.

Vaihtoehtoisesti tekstit voi jakaa eri ryhmille tulkittaviksi (jolloin muihinkin teksteihin kannattaneekin kysymyksiä) ja niiden antamia kuvia historiankulusta vertaillaan yhdessä. Tai tilanne voidaan toteuttaa yhteistoiminnallisesti niin, että jakaudutaan pienryhmiin, joissa kukin perehtyy yhteen tekstiin ja tiivistäen kertoo sen sanoman muille. Tätä seuraa keskustelu tekstien eroista ja yhtäläisyyksistä sekä omista näkemyksistä. Temaattisesti sopivaa olisi myös käsitellä Baumanin tekstit muista erillään ja vertailla niiden asennetta toisiinsa. Marxin & Engelsin ja Benjaminin tekstit (ehkä yhdessä Baumanin toiseksi viimeisen tekstin kanssa) voitaisiin sen sijaan käsitellä jo aikakausien eroja ja historian kulkua pohdittaessa.

Baumanin viimeinen, identiteettejä käsittelevä ote sopii myös yksinään rinnastettavaksi kirjan alalukuun, jossa identiteeteistä puhutaan. Liikkeelle voi lähteä myös kokonaan toisesta suunnasta, heittäen opiskelijoille kysymyksen: mistä identiteettinne koostuu? Jokainen ymmärtäneekin identiteetin hieman eri tavoin, mutta keskustelulle löytyy varmasti riittävästi yhteistä pohjaa. Opiskelijoiden havainnot identiteetin osatekijöistä voidaan ensin koota yhteen ja sen jälkeen ryhdytään arvioimaan niitä, niiden joustavuutta ja valittavuutta. Kuinka mahdolliselta vaikuttaa identiteetin muokaus ja missä identiteetin osatekijöissä se helpoimmin onnistuu? Opiskelijoita voi myös kehottaa ottamaan selvää, mitä tietosanakirjat tai psykologian oppikirjat identiteetistä sanovat. Esimerkiksi oppikirja *Sosiaalipsykologian perusteet* (Lahikainen & Pirttilä-Backman) määrittelee sen käsitteistöössään näin: ”Identiteetti on itselle ja muille ’annettu’ vastaus siihen, kuka olen ja mihin kuulun.”

## *Ateenalaisten laulu (1899)*

*Kaunis on kuolla, kun joukkosi eessä  
 urhona kaadut, taistellen puolesta maas,  
 puolesta heimosikin.  
 Hehkuvin mielin puoltaan nouse syntymämaatas,  
 riemuiten lastesi vuoks' uhriksi henkesi suo!  
 Eespäin voittohon siis, te sankarit vahvat ja nuoret!  
 Väistymys mielistä pois! Pelosta tunnetta ei!*

*Joukon maine mustuvi aina,  
 kun vimmassa taiston nuorien eessä sä vaan  
 vanhuksen kuolevan näät.  
 Nuorukaiselle kuolla kuuluu, kun hällä vielä  
 kutrissa tuoksuavat, nuorteat kukkaset on.  
 Naisista kaunein, miehistä uljain aina hän olkoon;  
 taistossa kaatuen hän kaunis on kuolossa myös.*

*San. Viktor Rydberg  
 Sälv. Jean Sibelius*

*Ateenalaisten laulun* sanat ovat alun perin runosta, joka kuvasi kreikkalaisten taistelua persialaisia vastaan. Suomessa se oli Venäjän valtaa vastustaneen itsenäisyystaistelun symboli. Laulu on edelleen suosittu mm. itsenäisyysjuhlien musiikkina.

- Millaiseksi kuvaisitte laulun maailmankuvaa?
- Miten arvioisitte sen syntyajankohdan eurooppalaista ”ajan henkeä”?

## Günter Grass: Vuosi 1914

”Olkihatut pysyivät muodissa, kunnes tuhannet olkihattumiehet niin pikku- kuin suurkaupungeissa – minä Schwerinin kamarioikeuden tuomarina – seisoivat kuuntelemassa santarmia, joka eräänä loppukesän päivänä Hänen Majesteettinsa nimissä keskellä katua luki paperistaan sotatilanjulistuksen. Silloin monet viskasivat olkihat-

tunsa ilmaan, kokivat vapautuvansa ankean siviililämän kahleista ja vaihtoivat vapaaehtoisesti – ja monet lopullisesti – voikukankeltaisina komeilevat olkihattunsa piikkikypäriksi kutsutuihin kenttäharmaisiin nahkapäähineisiin.”

## Peter Englund: Vuosi 1914

”Riemu oli samalla kertaa barbaarista ja viaton, hymyjen vilinää, odottavaisia kasvoja värväyskonttoreiden ulkopuolella, valkopukuisia naisia, jotka heittelivät kukkia matalalta paistavan auringon alla marssivien sotilaitten ylle. Sattui seläistakin, että miehet riistivät hengen itseltään saatuaan kuulla, että heitä ei otettaisi armeijaan.”

”He olivat kaikki uhreja... Näin jälkikäteen näyttää selvältä, että sodan syttyminen 1914 merkitsi sitä, että vanha vuosisata, 1800-luku, varsinaisesti päättyi ja uusi, 1900-luku alkoi. Vanha vuosisata alkoi vuoden 1789 mullistavalla vallankumouksella ja oli totta tosiaan ollut kumouksellinen vuosisata. Uusi vuosisata tuli alkaneeksi katastrofaalisella sodalla ja siitä tuli totta tosiaan katastrofien vuosisata. Ensimmäinen maailmansota on vuosisadan alkukatastrofi. Toisaalta se aloitti tapahtumaketjun, joka kulki siksakkia yhdestä epätodennäköisestä onnettomuudesta toiseen, kunnes tämä tempoileva vyöry pysähtyi vihdoinkin vuosisadan lopulla, kuten

osoittautui, 75 vuotta myöhemmin, minkä jälkeen uusi vuosisata saattoi alkaa. Toisaalta ensimmäisessä maailmansodassa oli paljon seuraavien katastrofien geneettistä koodia. Jo siinä oli nähtävissä selviä malleja, ajatuskuvioita ja fobioita, suurin osa ainoastaan vihjeenomaisesti ja kehittymättöminä, mutta kuitenkin valmiina muutettavaksi uusiksi, odottamattomiksi irvokkuuksiksi. Yksi tärkeimmistä malleista oli se, että ihmiset asetettiin kerran toisensa jälkeen äkkinäisten harppausten eteen. Kerran toisensa jälkeen ihmisten oli todettava, että todennäköinen oli vaihtanut paikkaa odottamattoman kanssa, kerran toisensa jälkeen tajuttava, että he eivät olleet pettäneet unelmia, vaan että unelmat olivat pettäneet heidät.

Ensimmäisiä, joille historia teki nämä kovasydämiset tepposensa, olivat siis kaikki toiveikkaasti hymyilevät nuoret miehet, jotka elokuussa marssivat syyskesän kuumuuden ja hurraahuutojen lävitse rintamalle, sotaan, jonka oli ajateltu lopettavan kaikki sodat.”

Millainen on mielestänne Englundin kuva 1900-luvusta?

- Muistelkaa historiatietouttanne: millaisiin historian tapahtumiin lainaus viittaa?
- Verratkaa lainauksia *Ateenalaisten lauluun*: millaisia ajatuksia vertailu herättää?



## Postmoderni etiikka

*”Paradoksaalista kyllä, vasta nyt teot näyttävät kunkin moraalisen minän silmissä olevan vastuullisia valintoja – ja pohjimmiltaan moraalisen omatunnon ja vastuun asioita. ’Säännöttömän’, fragmentaarisen postmodernin tilanteen tunnusmerkkinä on polyfonia, jossa kaikuvat erilaiset ja usein erimieliset äänet sekä vastakkaiset, vaihtuvat uskollisuudenosoitukset. Tuossa tilanteessa ei ole yhtäältä mahdollista enää uskoa siihen, että hyvän ja pahan välinen ero olisi ennalta määrätty, jolloin yksin toimivan yksilön vastuulle jäisi yksiselitteisen, tilanteeseen sopivan eettisen periaatteen oppiminen ja soveltaminen.*

*Toisaalta olemisen räikeä kontingenssi, elämän tapahtumien väliaikaisuus ja kaikkien yhteiskunnallisen olemassaolon aspektien epävakaisuus johtaa siihen, että ’normaaliuden’ mittapuu muuttuu koko ajan. ’Normaaliushan’ oli aiemmin, pysyvänä ja jatkuvana, merkki jonka näkökulmasta saatettiin mitata epäoikeudenmukaisuutta sekä rikkomuksia ’normaalia’ ja ’tavaksi käynyttä’ vastaan. Samalla se kiertoteitse pönkitti populaarille moraalille pysyvät ja ’objektiiviset’ standardit. Molemmat moraalisen käytöksen heteronomisuuden lähteet ovat nyt kuivumaisillaan. Postmodernin ajan asukkaat joutuvat niin sanoakseni kohtaamaan kasvoista kasvoihin oman moraalisen riippumattomuutensa, mutta samalla myös moraalisen vastuunsa, mikä aiheuttaa moraalista kärsimystä. Tämä on mahdollisuus, jota moraaliset minät eivät ole milloinkaan aiemmin kohdanneet.”*

Zygmunt Bauman  
 ”Moraalia ilman etiikkaa”  
 Teoksessa Postmodernin lumo

*polyfonia = moniäänisyys*

*kontingenssi = sattumanvaraisuus*

*heteronominen = ulkoamääräytyvä (vastakohtana autonominen eli itsemääräävä)*

- Tiivistäkää omin sanoin Baumanin väitteen ydinsisältö.
- Onko kuvaus liioiteltu vai osuva?
- Verratkaa kuvausta kirjan lukuun postmodernista. Löydätekö merkittäviä yhtäläisyyksiä tai eroja?
- Verratkaa kuvausta muihin lainauksiin. Millaisen kuvan nämä toiset lainaukset nopeasta modernin ja postmodernin yhteiskunnan muutoksesta antavat?

## *Postmoderni yhteiskunta ja hyvä elämä*

### **Arvojen, perinteiden ja kulttuurien moniäänisyys**

- Jaetut moraaliperinteet menettävät itseoikeutettua asemaansa.
- Tulemme tietoisiksi siitä, että perinteitä on monia.
- Joudumme tietoisesti valitsemaan perinteiden väliltä.

### **Moniarvoisuus**

- Yhteiskunnassa on monia samanaikaisia, jopa ristiriitaisia arvojärjestyksiä.
- Hyvän ja pahan ero riippuu omaksumastamme arvojärjestyksestä.

### **Yhteiskunnan ja kulttuurin nopea muutos**

- ”Tavanomainen”, ”vakiintunut” ja ”normaali” muuttuvat jatkuvasti.
- Hyvää ja paha ei voi peilata enää siitä, mikä on ”tapana”.

### **Korostunut yksilöllisyys**

- Joudumme itse tekemään moraaliset valintamme.
- Mikään auktoriteetti (uskonto, kirjoitukset, opettajat, tiede) ei ole itseoikeutettu.
- Oma vastuuta ei voi siirtää auktoriteeteille.
- Moraalinen itsenäisyys → yksilöllinen vastuu → ahdistus, kärsimys!

## *Marx & Engels, Kommunistinen manifesti (1848)*

*”Porvaristo ei voi olla olemassa mullistamatta jatkuvasti tuotantovälineitä, sen seurauksena tuotantosuhteita ja edelleen kaikkia yhteiskunnallisia suhteita. Sitä vastoin kaikkien aikaisempien tuotannollisten luokkien olemassaolon ensimmäinen edellytys oli vanhan tuotantotavan säilyttäminen muuttumattomana. Jatkuvat mullistukset tuotannossa, kaikkien yhteiskunnallisten olojen alituinen järkkyminen, ikuinen epävarmuus ja liike erottavat porvariston aikakauden kaikista muista. Kaikki tiukkaan piintyneet suhteet ja niihin liittyvät vanhastaan arvossa pidetyt käsitykset ja näkemykset hajoavat, kaikki vasta muodostuneet vanhenevat ehtimättä luutua. Kaikki säätyperäinen ja pysyväinen haihtuu utuna ilmaan, kaikki pyhä häväistään, ja ihmisten on lopulta pakko katsoa elämäntilannettaan ja keskinäisiä suhteitaan vailla harhakuvia.”*

# Walter Benjamin, *Historianfilosofiset teesit* (1939/40)

## IX

*Siipeni ovat valmiina lentoon  
Niin mieluusti kääntyisin takaisin  
sillä vaikka jäisin ajasta aikaan  
minulla olisi vain vähän onnea.*

Gerhard Scholem, Gruss vom Angelus

*Kleellä on maalaus, jonka nimi on "Angelus Novus". Se esittää enkeliä, joka näyttää siltä kuin aikosi etäännyä jostakin, jota se tuijottaa. Sen silmät on avattu ammolleen, sen suu on auki ja siivet levitetty. Historian enkelin täytyy näyttää juuri tällaiselta. Se on kääntänyt kasvonsa menneisyyteen. Siinä missä tapahtumien ketju näyttäytyy meidän silmiemme edessä, siinä se näkee yhden ainoan katastrofin, joka lakkaamatta kasaa raunioita raunioiden päälle ja paistaa ne sen jalkojen juureen. Se tahtoisikin jäädä, herättää kuolleet ja kerätä yhteen sen, mikä on lyöty palasiksi. Mutta paratiisista päin puhalttaa myrsky, joka on tarttunut sen siipiin ja joka on niin voimakas, että enkeli ei voi niitä enää sulkea. Tämä myrsky kuljettaa sitä vastustamattomasti tulevaisuuteen, jolle se on kääntänyt selkänsä, samalla kun rauniokasat sen edessä kasvavat taivaaseen asti. Se, mitä me nimitämme edistykseksi, on tämä myrsky.*

# Zygmunt Bauman, *Notkea moderni*

## Nykyihmisten suhteesta aikaan

”On vaikeaa ajatella kulttuuria, joka suhtautuisi välinpitämättömästi ikuisuuteen ja karttaisi kestävyyttä. Yhtä mahdoton on ajatus moraalista, joka ei välittäisi ihmisen tekojen seurauksista ja välttelisi vastuuta siitä, mitä nuo teot ehkä aiheuttavat toisille ihmisille. Välittömyyden koittaminen johdattaa kulttuurin ja etiikan kartoittamattomalle ja tutkimattomalle seudulle, jossa suurin osa arjesta selviytymisen rutiineista on käynyt turhiksi. Guy Debord totesi tunnetussa ajatuksessaan, että ’ihmisissä on enemmän piirteitä ajastaan kuin vanhemmistaan’. Ja nykyiset miehet ja naiset eroavat isistään ja äideistään elämällä nykyhetkessä, ’joka haluaa unohtaa menneen eikä enää näytä uskovan tulevaisuuteen’.

Menneen muistaminen ja luottamus tulevaisuuteen ovat kuitenkin tähän asti olleet ne kivijalat, joiden varaan on laskettu kulttuuriset ja moraaliset sillat lyhytaikaisuuden ja kestävyyden, kuolevaisten ihmisten ja heidän kuolematomien saavutustensa välillä. Niiden varassa ovat levänneet myös vastuun kantaminen ja hetkessä eläminen.”

## Identiteettien ”shoppailusta”

”Luomusta, jonka haluamme muotoilla elämän hauraista aineksista kutsutaan ’identiteetiksi’. Aina kun puhumme identiteetistä, mieleemme perukoilla kajastelee häilyvä kuva harmoniasta, loogisuudesta, pysyvyydestä: kaikesta siitä, mikä näyttää harmiksemme ja kauhuksemme puuttuvan oman kokemuksemme virrasta. – –

Identiteetit näyttävät pysyviltä ja kiinteiltä vain väläyksenomaisesti nähtyinä. Olipa niiden pysyvyys millaista tahansa tarkasteltuna kunkin oman elämäkerrallisen kokemuksen läpi, se paljastuu hauraaksi ja haavoittuvaksi. Identiteettejä repivät alituisen voimat, jotka paljastavat niiden notkeuden, sekä akanvirrat, jotka uhkaavat repiä paloiksi ja temmata mukaansa jokaisen niiden hetkeksi saaman muodon. – –

Koska kaikki tai useimmat identiteetit ovat alun alkaenkin epävakaita ja muuttuvia, juuri kyky ’shoppailla’ identiteettien supermarketissa, annos aitoa tai otaksuttua kuluttajan vapautta valita oma identiteetti ja pitää siitä kiinni niin

kauan kuin haluaa, tarjoutuu punaiseksi matoksi tiellä kohti kuviteltuja identiteettejä.

Se, jolla tuo kyky on, voi vapaasti tehdä ja purkaa identiteettejä. Tai siltä ainakin näyttää. – –

Vapaus pitää koko elämää pitkitettynä ostosmatkana tarkoittaa maailman mieltämistä kulutustavaroita pursuavaksi varastoksi. Koska houkuttelevia tarjouksia on ylenpalttisesti, kunkin tavaran kyky tuottaa mielihyvää ammennetaan yleensä nopeasti tyhjiin. Rikkaat asiakkaat ovat onnekkaita, koska vauraus suojelee heitä tällaisilta tavarastumisen epämiellyttäviltä seurauksilta. Kyllästyttyään tavaroihin heidän on yhtä helppoa suoriutua niistä eroon kuin oli hankkia ne.

Varakkuus tarkoittaa vapautta poimia ja valita, mutta myös – ja ennen kaikkea – vapautta olla kantamatta vastuuta vääristä valinnoista, ja siten valintaan liittyvistä ikävistä puolista. ’Muoviseksi’, ’sitoutumaton rakkaus’ ja ’puhdas suhde’, joita Anthony Giddens pitää esimerkkeinä inhimillisten suhteiden tavarastumisesta tai kulutuksellisuudesta, ovat hänen mielestään vapautumisen välineitä ja merkkejä vapautumisen vanavedessä saapuvasta uudesta onnesta – yksilön uudesta, ennen näkemättömän suuren riippumattomuudesta ja valinnanvapaudesta. Voidaan olla montaa mieltä siitä, onko tämä totta, ja koko totuus, edes rikkaiden ja vaikutusvaltaisten liikkuvalla eliitille. Heidänkin tapauksessaan Giddensin ajatukseen voi yhtyä koko sydämeensä vain, jos puhuu suhteen vahvemmista ja varakkaammista osapuolista, vaikka suhteeseen kuuluvat väistämättä myös heikommat osapuolet, joita ei ole siunattu avokätisesti varakkuudella, jota tarvitaan halujen seuraamiseen (puhumattakaan lapsista – noista ei-vapaaehtoisista, vaikkakin pitkäaikaisista suhteiden seurauksista, jotka eivät todellakaan ajattele avioliiton hajoamisen ilmentävän heidän omaa vapautta). Identiteetin vaihtaminen voi todellakin olla yksityisasia, mutta siihen kuuluu aina tiettyjen siteiden katkaiseminen ja tietyistä velvollisuuksista pääseminen. Asiasta kärsivää osapuolta ei juurikaan kuulla, puhumattakaan siitä, että hän saisi valita vapaasti.”

## Taide ja todellisuus (s. 153–165)

### Ota kantaa!

**Taide on korkeakulttuuria.** Tässä on jälleen yksi ”kulttuurin” käsitteen tyypillinen käyttöyhteys. Taidetta pidetään edelleen toisinaan ”korkeana” erotuksena ”matalasta” eli viihde- ja populaarikulttuurista tai ns. kansankulttuurista. Eroa on kuitenkin myös aktiivisesti purettu, osittain taiteilijoiden itsensä toimesta. Jos väitettä pengotaan lähemmin, huomataan, miten epäselvä ajatus ”korkeakulttuurista” onkaan ja miten vaikeaa on erojen määrittäminen.

**Kamppaaja on taiteilija.** Ainakin on totta, että kuuluisimmat kampaajat ovat muotimaailman tähtien joukossa ja heitä ylistetään suuriksi taiteilijoiksi siinä kuin muitakin muodinluoja. Myös vähäisemmällä areenoilla saatetaan huudahtaa vastaava ylistys kampaajan taitavalle työskentelylle. Hiusten leikkuu tuntuu kuitenkin olevan varsin arkista ja ”matalaa” kontrastina edellisen väitteen korkeakulttuurille. Ovatko väitteet ristiriidassa?

Keskustelulla voidaan avata taiteen määrittelyn ongelma. Kuten tietopakettissa (s. 158) todetaan, ei ”taiteemisella” ja ”taiteen tekemisellä” ole ollut käsitteellistä kääntä eroa ennen kuin melko myöhään historiassa. Taiteilija oli taitava käsityöläinen. Monien kielten *taide*-sanana alkuperänä oleva latinan *ars* tarkoitti samassa taitoa ja taidetta erottelematta niitä toisistaan (ks. oppikirja s. 158), ja sama pätee saksan ja ruotsin sanoihin *Kunst* ja *konst*. Yhteistä sanan juurta ei ole vaikea havaita suomessakaan. Kampaaja on ainakin käsityöläinen. Mikä nykyään sitten erottaisi taitavan käsityön taiteesta? Miten perustelemme erotteluja?

**Tieteellä ja taiteella on sama päämäärä mutta eri reitit.** Jos väite hyväksytään, se herättää kaksi ilmeistä ja hankalaa jatkokysymystä: mikä sitten on se päämäärä, ja miten reitit eroavat? Väitteen torjuminen vaatii sekun perusteluja: missä mielessä päämäärä ei ole sama eli mitkä niiden päämäärät sitten ovat? Ovela vastaaja huomaa tämän ja väistää jatkokysymyksen toteamalla, ettei sen paremmin tieteellisessä kuin taiteellisessakaan toiminnassa ole olemassa yhtä päämäärää eikä yhtenäistä reittiä. Molemmat ovat monimuotoisia inhimillisiä käytäntöjä, joille on annettu historiassa ja annetaan jatkuvasti mitä erilaisimpia muotoja ja perusteluja. Voi jopa väittää, että molemmilla aloilla vallitsee ”luova anarkia”. Mutta jos tämä monimuotoisuus pitää paikkansa, mistä sitten voi tunnistaa, mikä on tiedettä ja mikä taidetta?

**Maailmankuvan voi kuunnella.** Väite on tarkoitettu paitsi viittaamaan musiikin merkitykseen taiteellisena kenttänä ja maailmankäsityksemme vaikuttavana elämyksellisyytenä myös kohdistamaan huomiota näkömetaforien keskeiseen asemaan kielenkäytössä (-kuva, -katsomus, perspektiivisyys jne.). Näköaistilla on pitkään kes täntyn ylivaltaansa länsimaisessa ajattelussa, aina kreikka-

laisesta filosofiasta asti. Myös tiedollisen ”valistuksen” ja ”valaistumisen” kielikuvat kertovat tästä. Muokkaako käsitteistön sitoutuminen näköaistiin ajatteluamme, ja jos muokkaa, millä tavoin? Miten näkö ja kuulo eroavat ihmisen maailmasuhteen välittäjinä? Keskustelun voi käynnistää myös opiskelijoiden suhteesta musiikkiin ja sen merkityksestä heidän maailmankäsityksensä muodostumiseen. Monille tuo merkitys on erityisen suuri juuri nuoruusiässä.

**Kuva valehtelee enemmän kuin tuhat sanaa.** Tutun lentävän lauseen muunnelma on kaksimielinen. Jos on niin, että kuva ”kertoo” enemmän kuin tuhat sanaa, myös valehtelu voi pitää paikkansa – sana ”kertoo” on neutraali totuuden suhteen, sillä valheiden kertominenkin on kertomista. Tiedetään mm. historialliset esimerkit, joissa on käytetty kuvamanipulaatiota ja -propagandaa politiikassa. Toisaalta voi kysyä, miten passiivinen objekti voisi sen paremmin valehdella kuin kertoakaan mitään. Kaikkihan on kiinni siitä, miten me tulkitsemme kuvaa. Vain tulkitsija voi antaa kuvalle vallan kertoa jotain. Tietoinen ajattelu on hyvä puskuri kuvatulkinnassakin. Näin siirrytään kysymykseen tulkinnasta, sen tavoista ja konteksteista.

Taiteen merkitystä maailmankuvulle voidaan havainnollistaa kokoamalla listoja opiskelijoiden erityisen tärkeiksi kokemista kirjoista, elokuvista tai taideteoksista. Niistä kertominen esseillä tai esitelmillä sopii hyvin tähän osaan kurssia. Kannattaa kiinnittää huomiota siihen, että taiteenlajit ovat kovin erilaisia (jo siksi, että ne vaikuttavat meihin eri aistien kautta), eikä kaikki oppikirjassa ”taiteesta” sanottu aina päde kaikkiin taiteen muotoihin. ”Taidetta” koskevien yleistyksien tekeminen onkin ongelmallista – jopa ongelmallisempaa kuin esimerkiksi tieteestä, politiikasta, uskonnosta tai joistain muista yhteiskunnallisista instituutioista puhuminen. Kuten luvussa todetaan, jo taiteen määrittäminen on kiistanalaista. Nykyisen taideteorian keskeisiä tekstejä, joissa ongelmaa pohditaan, on koottuna kokoelmaan *Taide ja filosofia* (toim. Lammenranta & Haapala).

Taiteen monimuotoisuutta voi tutkia opiskelijalähtöisesti, antamalla ennen oppikirjan aiheisiin siirtymistä tehtäväksi tuottaa mielikuvia ja määritelmiä siitä, mitä taide heidän mielestään tarkoittaa. Ehdotuksia voidaan koostaa ja tarkastella yhteisesti. Samalla huomataan tiettyjä johdonmukaisuuksia (useille taide tarkoittaa pelkästään kuvataidetta, monille korkeakulttuuria, ehkä elitismiäkin), mutta myös suuria eroja mielikuvissa. Mielikuvia voi edelleen kategorisoida taiteen lajeihin sekä taidetta kuvaaviin yleisiin määritelmiin. Perinteinen luokittelu on jakaantunut pääluokkiin kuvaamataiteet, musiikki, kirjallisuus ja esittävät taiteet (teatteri, tanssi, elokuva ym.). Joukosta ei pidä unohtaa myöskään ”käyttötaitteen” moninaisia

muotoja arkkitehtuurista taideteolliseen suunnitteluun. Osa taiteenlajeista on selvästi yhdistelmiä useista muodoista: ooppera, teatteri, elokuva. Luetteloinnista syntyy jonkinlainen yksimielisyys samalla sekä taiteen moninaisuudesta että ehkä myös joistain taiteeseen yleisesti ja yli taiteenlajien liitetystä määrittelmästä.

Taiteen tutkimuksessa on paljolti luovuttu yrityksistä määrittellä taidetta. On viitattu siihen, että verrattaessa sanan ”taide” kaikkia mahdollisia käyttötapoja toisiinsa ei voida löytää mitään, mikä pätsisi kaikkiin niiden nimeämiin kohteisiin. Käyttötapojen välillä on Wittgensteinin ”perheyhtäläisyydeksi” nimittämää samankaltaisuutta: taulu museossa on joissain suhteissa samanlainen kuin teatteriesitys, jolla on samankaltaisuutta sinfoniakonserttiin, joka osin muistuttaa äänitteen kuuntelemista kuulokkeista, jolla taas on kokemuksena jotain yhteistä kirjan lukemisen kanssa ja niin edelleen, mutta ei ole mitään kriteerien joukkoa, joka määrittäisi niitä kaikkia. Olemme yksinkertaisesti perineet ja oppineet toisilta ihmisiltä tavan käyttää tässä kulttuurissa taiteen käsitettä tavoilla, joilla kaikkiin yllämainittuihin ja moniin muihin viitataan.

Osa taideteoreetikoista tosin esittää, että vaikka ”taiteen” käsite olisi arkikielessä määrittämättömän monimuotoinen, tieteellisen taiteentutkimuksen tarpeisiin ja keskustelujen selkeyttämiseksi voidaan luoda jokin määritelmä, jota kaikki tutkijat sitoutuvat käyttämään. Ongelma on tietysti, ettei vallitse mitään yksimielisyyttä siitä, kenen ”tieteellinen määritelmä” taiteesta pitäisi ottaa käyttöön! Yksi suosituimmista on kuitenkin ns. *institutionaalinen taidemääritelmä*, George Dickien sanoin:

”Taideteos on artefakti (ihmisen tekoa), jolle joku tai jotkut tietyn sosiaalisen instituution (taidemaailman) puolesta toimivat henkilöt ovat suoneet aseman potentiaalisena arvostuksen kohteena.”

Määritelmässä on kaksi puolta, teoksessa on oltava 1) ihmistyön jälki ja 2) joidenkin toimijoiden eli taideinstituution on pidettävä sitä taiteena. Ensimmäinen vaatimus voi toteutua minimaalisestikin: kaarnanpallassa, joka on kuljetettu museon seinälle kehyksiin on ihmistyötä kuljetuksen ja kehysten verran – koskemattomana puun kyljessä se ei kuitenkaan olisi taidetta. Taideinstituutio puolestaan ei viittaa vain taiteen ammattilaisiin (taiteilijat, kriitikot, kuraattorit, kustantajat ym.) vaan myös yleisöön, tiloihin, konventioihin ja tilanteisiin: kaikkeen siihen mikä muodostaa kontekstin, jossa jotakin tarkastellaan taideteoksena. Koska konteksti ja konventiot hallitsevat yleisön odotuksia, saattoivat avantgardistit herättää hämmennystä kyseenalaistaessaan ne ja koko taide-

instituution vakiintuneet toimintatavat (vrt. oppikirjaesimerkki s. 161).

Tuntikeskustelun voi nostattaa helposti myös kääntämällä katseen nykytaiteeseen, joka yleensä jakaa mielipiteitä voimakkaasti. ”Nykytaide” tarkoittanee arkikielessä yleensä abstraktia tai non-figuratiivista kuvataidetta, tai ainakin kuvataidetta, joka suuresti poikkeaa romantiikan luontokuvista tai 1800-luvun realismin yhteiskuntakuvauksesta. Käsitystä voi laajentaa tuomalla tunnille (dioina, kirjoina) esimerkkejä ”nykyisen” kuvataiteen moninaisuudesta. Kuten oppikirjassa todetaan, toisinaan on tapana väittää, että nyt kaikki aikaisemmat tyyliuunnat ovat läsnä ja sallittuja. Jos taiteen määrittäminen on vaikeaa, yhtä vaikeaa on sanoa, mikä sitten olisi tyyppillistä nykytaiteelle. Tämänkin voi todeta muistuttamalla siitä, että taiteenlajeja on monta. Myös perinteinen suomalainen realistinen romaanikirjallisuus on mitä vahvimmin hengissä oleva ”nykytaiteen” muoto.

### Taide ja kokemuksellisuus osana maailmankuvaa (s. 156–157)

Estetiikka sai tieteenalana syntynsä saksalaisen A. G. Baumgartenin teoksesta *Aesthetica* (1750/58). Saksalaisessa filosofiassa, mm. Immanuel Kantin teoksessa *Arvostelukyvyyn kritiikki* (1790), estetiikka viittasi ihmisen aistikykyihin ja aistitietoon. Aistiarvostelmien ylimpänä kriteerinä pidettiin kauneusarvoa ja estetiikassa tutkittiin kauneuden kokemista, ei pelkästään taiteessa vaan laajemminkin kaikessa aistittavassa ympäristössämme. Esimerkiksi Kantille ”luonnonkauneus” oli ensisijaista ja varsinaista kauneutta ennen taiteellisia elämyksiä. Estetiikan kysymyksiä on suomeksi esitelty lukuisissa teoksissa, esim. *Estetiikan kenttä* (toim. Envall ym.), *Estetiikka* (Kinnunen), *Kauneuden taito* (Varto). Myös estetiikan oppikirjat ovat käyttökelpoisia filosofiassa, esim. *Taide ja kauneus, johdatus estetiikkaan* (Haapala & Pulliainen).

Estetiikan käsitteeseen kannattaa pysähtyä ainakin sen verran, että jos se ei opiskelijoille ole filosofian tai kuvataiteen tunneilta tuttu, käsitteen laajuus jää mieleen. Moni yhdistänee sen ensinnä vain taiteeseen tai kauneuden kokemiseen. Estetiikkaa ja aistiarvostelmia on kuitenkin kaikkialla havainnoissamme. Emme voi välttyä esteettisten arvostelmien tekemiseltä: pidän tästä, inhoan tuota, ruoka tuoksu hyvältä, kosketus on miellyttävä tai vastenmielinen jne. Opiskelijoita voidaan pyytää valitsemaan luokasta mielestään kaunein tai rumin esine, jolloin huomataan, että esteettiset arvostelmat ovat arkipäivää. Opiskelijoita voidaan pyytää sanomaan mielestään kaunein numero: huomataan, että esteettiset arvostelmat ovat osa jopa puhtaan formaaleja tieteitä, kuten matematiikkaa. Keskustelua voi syventää kysy-

mällä mieltymyksille perusteita ja pohtimalla arvostelmien kriteereitä.

Edellä mainittu institutionaalinen taideteoria koskee vain taidetta tuotteina, ei esteettisiä elämyksiä tai ihmisten taidetta koskevia tuntemuksia. Jos sinä ja minä päätämme ihailla arkista ilmiötä ikään kuin se olisi taidetta, siitä ei tietenkään tule institutionaalisesti taidetta, mutta me voimme saada esteettisiä elämyksiä, jotka eivät mitenkään eroa taiteen tuottamista: kahvipannun keimaileva kaari, kirjahyllyn ankaran formalistinen kulmikkuus, auringon välkehtivä valojen ja värien leikki laineilla, linnunlaulujen konsertto metsässä.

Jos taiteen määrittely on vaikeaa tai mahdotonta, vielä enemmän sitä voi olla esteettisen elämyksen määrittely. Estetiikan perinteessä sitä on yritetty usein kahdella tavalla. Toisten mukaan esteettinen elämys on kaikkea sitä, mitä arvioimme ns. esteettisillä arvoilla: etenkin kaunis, ruma ja ylevä. Toiset korostavat arvostelmien sijaan asennetta: esteettinen elämys syntyy asenteesta, jolla tarkastelemme jotain kohdetta ilman pyyteitä, ilman hyödyn tavoittelua ja ilman yritystä käsitteellistää.

Esteettinen elämys on pyyteetön ja ei-käsitteellinen (sitä ei voi täysin pukea sanoiksi). Usein lisätään, että esteettinen elämys voi tuottaa äärimuodoissaan etenkin mielihyvän tai vastenmielisyyden kokemuksia. Esimerkiksi Immanuel Kantin estetiikassa tukeudutaan molempiin määrittelytapoihin, sekä arvostelmien luonteeseen että asenteen erityislaatuun.

Esteettisissä elämyksissä voi viivähtää ainakin sen verran, että pohditaan, mitä elämysten mahdollinen ei-käsitteellisyys merkitsee. Oppikirja ja kurssi käsittelevät tietoa ja maailmankuvan rakentumista lähes yksinomaan käsitteellisissä ja symbolisissa muodoissa. Kuitenkin maailmasuhteemme rakentumisessa käsitteisiin taipumattomien kokemusten merkitys on ilmeisen suuri. Onko se jopa suurempi kuin sillä, minkä voi pukea käsitteiksi? Mutta miten siitä voidaan edes puhua, jos se ei ole käsittein saavutettavissa?

Myös tämän alaluvun käsittelyyn sopii musiikin käyttö, koska monille se on taiteenlaji, jonka kautta harmonisen eläytymisen ja esteettisen ”heittäytymisen” tai ”antautumisen” kokemuksia saadaan helpommin kuin kuvataiteesta tai kirjallisuudesta. Tätä ilmiötä voidaan pohtia luokassa verraten toisiin kuuloa ja näköä erilaisina maailmasuhteen muotoina. Miksi on helpompi heittäytyä korvien kuin silmien ”vietäväksi”? Tunnille voi rakentaa rentoutumishetken: musiikiksi valitaan rauhoittavaa klassista tai muuta rentoutukseen sopivaa musiikkia, suljetaan silmät ja annetaan mielikuvien virrata. Tällaisina hetkinä voi hyvinkin saada ”irtaantumisen” kokemuksia, joissa minuuden ja maailman rajat muuttuvat yhdentekeviksi,

ihminen on maailmassaan ja maailma ihmisessä... kunnes ollaan unessa.

### Taiteen aikakaudet (s. 158–59)

Kurssilla ei ole aikaa ryhtyä erittelemään taiteen tyyllisuutta, mutta on hyvä saada peruskuva siitä, miten eri tavoin taiteen luonne ja tarkoitus on voitu ymmärtää eri aikoina. Tyyllisuutta voi lisäksi käyttää taiteen funktioiden miettimiseen. Kun taiteen merkityksestä käydään keskustelua, toisinaan on käytetty perusjakoa *romantiikkaan* ja *realismiin* (molemmat nykyisten taidekäsitysten syntyajan eli 1800-luvun vahvoja suuntauksia). Tällainen perusratkaisu esiintyy mm. Juha Rikaman oppikirjassa *Kirjallisuustieto*, josta voi amentaa runsaasti niin kaunokirjallisia kuin kuvataiteeseen liittyviä aineistoviitteitä taidekäsitysten vertailuun. Tyyllisuuntien mukaista taidetta on helppo havainnollistaa esimerkiksi diakuvasarjoilla maalaustaiteen historiasta. Romantiikkaa ja realismia voi käyttää muidenkin aateperiodien vertailuun. On selvää, että romantiikka oli eräänlaista vastareaktiota valistuksen järkikeskeisyydelle, hyötymoraalille ja tieteen arvostukselle – ja juuri siksi romantiikassa on nähty edeltäjä postmodernismille kritiikissään rationalismia, universalismia ja utopismia kohtaan. Romantiikan ja valistuksen suhdetta (sekä utopismia) käsitellään esim. Isaiah Berlinin teoksessa *Vapaus, ihmisyyys ja historia*.

Romantiikan ja realismin rinnalle (aineisto s. 151) on syytä ottaa pari uudempaa näkemystä taiteen merkityksestä: toinen voi olla *modernismi* tai *formalismi*, eli karrikoiden ajatus taiteesta (etenkin kuva- ja säveltäiteestä) puhtaana muotojen tai rakenteiden leikkinä, ilman pyrkimystä ilmaista minkäänlaista maailmankuvaa sen paremmin romantiikan kuin realisminkaan tapaan. Ja toisena tietenkin *ajatus taiteesta puhtaana viihde-teenä* tai todellisuuspakona eli eskapismina, jonka tarkoitus ei ole opettaa tai näyttää meille mitään tästä maailmasta, saada ihmisiä mitenkään vaivaamaan päättään, vaan yksinkertaisesti saada heidät unohtamaan itsensä ja maailmansa viihdekokemuksen ajaksi.

Ohessa aineistossa s. 148 on kaksi kirjallisuusotetta romantiikan ja realismia eroa havainnollistamaan, Goethen Nuori Werther ja Balzacin *Herra Gobseck*. Niistä syntyy osuva asetelma paitsi henkilöhahmojen fyysisen vastakkaisuuden (nuori ja vanha) myös heidän täydellisesti vastakkaisen elämäntunteensa vuoksi: toinen on tyystin ilmeeton, toinen pelkkää tunnetta; toinen ei paljasta tuntemuksiaan kenellekään, toinen kuvaa intiimeimmätkin tunteensa kirjeissään ystävälleen; toiselle ihmissuhteet eivät merkitse mitään, toinen ylistää rakkautta suurimpana olemassaolon muotona; toiselle rahan kerääminen on elämän tarkoitus, toinen halveksii rahaa ja varallisuutta jne.



Romaaneissa kuvataan henkilöitä toiminnassaan. Henkilöiden maailmankuvia ei useinkaan määritellä selvästi, koska se olisi suoraviivaisuudessaan tylsää luettavaa. Kirjailijat jättävät lukijalle kiinnostavan tehtävän miettiä, millainen mahtaa olla sellaisen henkilön maailmankuva tai arvomaailma, joka toimii ja puhuu tuolla tavoin. Samaa voidaan harjoitella oheisten lainausten kanssa. Niitä voi tuki käyttää vain havainnollistamaan romanttista ja realistista ilmaisua, mutta käsittelyä voi syventää antamalla opiskelijoille tehtäväksi luoda kuvaus näiden kahden maailmankuvasta. Millainen ihmis-, yhteiskunta- ja luontokuva heillä on, miten he näkevät historiankulun, millaisina todellisuuden perusvoimien vaikutuksen? Mikä on tärkeää, mikä heitä vetää puoleensa, mikä motivoi heidät toimimaan?

Goethen teosta täydellisempää kuvausta romanttisesti elämänasenteesta ei löydy edes huippuromantiikan ajalta. Romantiikan piirteet erottuvat selkeästi: itsepuhelu ja tunnustuksellisuus; omien tuntemusten kuvaaminen ja sisäisen tunnemaailman tärkeys; ihmisessä piilevät suuret lahjat, joita yhteiskunnallinen todellisuus ei päästä esiin; yksilö joka näkee yhteiskunnan valheiden läpi; traaginen sankaruus; platoninen rakkaus; vapauden kaipuu; tunteiden mahtipontisuus; taiteen (musiikin) keskeisyys; dramaattisuus; kuolema ja itsemurha (Werther surmaa itsensä joutuessa luopumaan rakastetustaan, ja tähän tulevaan on tekstiotteessa jo pieni viittaus) jne. Opiskelijoita voi pyytää etsimään tekstistä romanttisen elämäntunteen tunnusmerkkejä.

Aivan vastaavasti *Herra Gobseck* ilmentää realistista tai naturalistista asennetta (tyylilajiin viittaavassa merkityksessään). Balzacin *Gobseckissa* pian oheisen katkelman jälkeen henkilö itse kuvailee arvomaailmaansa tavalla, jonka opiskelijat saattavat jo henkilökuvauksesta arvata:

”Jäljelle jää vain yksi ainoa todellinen tunne, jonka luonto on meihin pannut: itsesäilytysvietti. Teidän eurooppalaisissa yhteiskuntamuodoissanne sitä sanotaan oman edun tavoitteluksi. Jos olisitte kokenut yhtä paljon kuin minä, tietäisitte että on vain yksi ainoa tavara, jonka arvo on niin pysyvä, että ihmisen kannattaa sitä tavoitella. Se arvokas... – se on kulta. Kulta edustaa kaikkia inhimillisiä voimia. – – Kaikkiällä vallitsee taistelu rikkaan ja köyhän välillä, sitä ei voi välttää missään; niinpä onkin parempi olla riistäjä kuin riistetty.”

Gobseckin pitkä puheenvuoro teoksessa ja hänen koko hahmonsansa on hieno kaunokirjallinen kuvaus jyrkän materialistisesta ja sosiaalidarwinistisesta maailmankuvasta 1800-luvulla, aivan kuten Werther on komea kuvaus romanttisesta ja traagisesta tunteen palosta nuoruudessa.

Lainauksia voi käyttää paitsi romantiikan ja realismin vertailuun, myös kirjallisen maailmankuvan eri tasojen osoittamiseen. Wertherin dramaattinen romanttisuus ei tietenkään ole kirjailija Goethen elämäntunne (vaikka aineksia siitäkin voi olla mukana), vaan idealisointi ja tyyppittely yhdenlaisesta luonteesta ja katsomuksesta. Gobseckin henkilöahmon maailmankuva ei sen paremmin ole Balzacin näkemys asioista.

Kirjallisuusnäytteiden kautta voi pohtia taiteen ja yhteiskunnan suhdetta. Miten romantiikka syntyi oman aikansa ihanteista ja yhteiskuntakehityksestä? Miksi sosiaalinen kritiikki, luokkaerojen kuvaus ja realismi lisääntyivät 1800-luvulla? Miten teokset toisaalta heijastavat aikakauttaan ja toisaalta luovat tai vahvistavat tapoja nähdä ympäröivä yhteiskunta ja maailma? Ovatko ajattelutapojen muutokset seurausta uusista esittämisen tavoista (taiteessa, kirjallisuudessa, vihteessä, mediassa), vai heijastavatko esitystavat vain ajattelutapojen muutosta? Vuorovaikutus niiden välillä selvästi on. Tässä mielessä Wertherin hahmo ehkä ensimmäisenä ”nuorisoidolina” voi olla maininnan arvoinen. Kirja oli aikansa luetuin romaani, nuoret miehet jäljittelivät Wertherin pukeutumista (sininen hännystakki, keltaiset liivit ja housut), ja muutamat kokivat omat pettymyksensä rakkaudessa seuraten Wertherin esimerkkiä traagiseen viimeiseen tekoon asti. Tällä tavoin tulkintamallit ja representaatiot taiteen ja median kertomuksissa tarjoavat esikuvia, tulkintatapoja ja toimintamalleja ihmisille.

### Taide ja yhteiskunta (s. 159–161)

Filosofi Herbert Marcuse (ks. s. 160) esittää näkemyksiään muun muassa suomennetussa teoksessaan *Yksilöellinen ihminen*, joka oli 60-luvun opiskelijaliikkeen innoittajia. Marcuselta on suomennettu kaksi esseettä myös kokoelmassa *Järjen kritiikki* (toim. Jussi Kotkavirta) ja niistä toisesta, nimeltä ”Viettirakenne ja vapaus”, on ote ohessa s. 152.

Marcuse osallistui hankin Frankfurtin teoreetikoiden kulttuurikritiikkiin ja katsoi Sigmund Freudin psykoanalyttiseen teorian avulla ihmisen osaa analysoiden, että nykykulttuurin ongelmiin on johtanut etenkin ihmisen viettien alistaminen, ruumiin esineellistyminen ja vieraantuminen. Tätä voidaan vastustaa mm. taiteellisessa elämyksessä, esteettisessä luomisessa, leikissä, seksuaalisuudessa ja muissa vastaavissa toimissa ja kokemuksissa, jotka eivät noudata ankaraa ”hyödyllisyyden” vaatimusta. 1960- ja 70-luvuilla Marcusen ajatuksista saatiin innoitusta muun muassa juuri ”seksuaalisen vapautumisen” ihanteisiin. Eräs Marcusen esikuvista oli saksalaisfilosofi Friedrich Schiller, joka teoksessaan *Kirjeitä esteettisestä kasvatuksesta* (1795) väitti, että vain luovassa leikissä ja esteet-

tisessä kokemuksessa ihminen tulee ”täydellisesti ihmiseksi” ja ilmaisee syvintä olemustaan vapautuessaan ”hyödyllisyyden” kriteereistä. Näkemyksellä on yhteys myös esteettisen elämyksen pyyteettömyyden, ”hyödyttömyyden” ja ei-käsitteellisyuden määritelmään.

Hyödyllisyyden ja tuottavuuden vaatimuksiin ihmiset alistaa Marcusen mukaan ainakin talousjärjestelmä ja työ – etenkin toisten alaisuudessa tehtävä palkkatyö. Marcuse asetti toivoa automatisaation etenemiseen, koska se saattaisi lopulta vapauttaa ihmiset yksitoikkoisesta ja vierasmääräytyneestä työstä viettämään vapaa-aikaa ja toteuttamaan itseään itsemääräävästi. Sama haave tai utopia eli vielä 80-luvullakin, mm. André Gorzin suositussa teoksessa *Eläköön työttömyys!* Luokassa voidaan keskustella, miksei enää kukaan puhu siitä miten tekniikka ja automaatio tulevat vapauttamaan ihmiset työn orjuudesta. Samoin voidaan pohtia sitä, onko Marcusen kuvaus vielä pätevä. Ovatko ihmiset ”hyödyllisyydelle” ja työlle alistettuja? Mitkä ovat nykyisiä vapautumisen ja puhtaan elämyksellisyuden alueita yhteiskunnassa: taide, viihde, matkailu?

Tematiikan käsittelyssä voi heittää pallon opiskelijoille. Oppikirjassa väitetään, että kaupallinen kulttuuri sulauttaa populaarimusiikin kapinalliset elementit ja tekee siitä sovinnasta. Tämä voi herättää vastaväitteitä ja tuntia valmistavaksi tehtäväksi voi antaa vastaesimerkkien keksimisen – eikä vain keksimisen, vaan myös tuomisen esimerkkeinä luokkaan. Siinä tapauksessa opettajan pitää valmistautua kannettavalla cd-soittimella ja videoilla, ja ehkä myös edeltä käsin pahoitella syntyvää meteliä naapuriluokkien opettajille... Hiljaisempi vaihtoehto on käyttää esimerkkinä kuvia.

Oppilaille voi antaa aloitteen myös, jos oppitunnilla lähdetään purkamaan ”korkeakulttuurisen” taiteen ja ”matalampien” populaarikulttuurin muotojen keinotekoista (?) erottelua (ks. edellä myös toinen väite luvun alussa). Taiteen ja yhteiskunnan suhdetta tarkastellaan mm. kokoelmassa *Taide modernissa maailmassa* (toim. Sevänen ym.). Kirjallisuuden maailmankuvan ja yhteiskunnallisen viitekehysten tutkimuksistaan on erityisen tunnettu Pertti Karkama, esim. *Sanataiteen suhde todellisuuteen* ja *Teos tekijäänsä kiittää*. Erinomaisena johdatuksena nykyisiin taide- ja kirjallisuusteorioihin toimii myös Terry Eagletonin *Kirjallisuusteoria*. Vaikuttava kirjailijan puheenvuoro kirjallisuuden merkityksestä yhteiskunnalle ja tulevaisuudelle on Italo Calvinon esseekirja *Kuusi muistiota seuraavalla vuosituuhannelle*.

Sivun 161 esimerkki La Monte Youngin pianoesityksestä on otettu Markku Envallin artikkelista ”Musiikin merkityksestä”, teoksessa *Taide kovassa maailmassa* (toim. Aarne Kinnunen). Sävellyksen koko nimi on Piano Piece for David Tudor no. 2. Kuten Envall toteaa, teoksen ”merkityksiä” ei voi kovin perusteellisesti

tulkita, koska teos ei sinänsä ”sisällä” mitään. Itse asiassa teoksen ”merkitys” on kokonaisuudessaan juuri se tapa, millä se kyseenalaistaa vakiintuneet odotuksemme tietyissä kontekstissa, taiteen lajissa ja musiikin genressä. Tällaista taidetta, joka on kuin ele tai oivalusta edellyttävä merkki, kutsutaan usein myös ”käsite-taiteeksi”.

### Taiteen ymmärtäminen konteksteissaan (s. 162–164)

Kirjan viimeinen luku on myös tiivistelmää keskeisistä teemoista: *merkitys, ymmärtäminen, kontekstuaalisuus, asiayhteys, viitekehys* jne. Sitä käsiteltäessä (jos aikaa vielä on) voidaan käsitteiden ja teemojen aikaisempia ilmaantumisia palauttaa mieleen.

Toiminnallinen toteutustapa on esimerkiksi näyttelyvierailu (tai teatterissa, elokuvissa, konsertissa käynti), jota varten valmistetaan tehtäviä (ks. tehtävät luvun lopussa). Tehtäviä puretaan luokkatilanteessa. Helpompi ja nopeampi, mutta silti piristävä toteutustapa on tuoda kuvia luokkaan katseltavaksi (tai musiikkia kuunneltavaksi). Oppimateriaalikeskuksista voi lainata erinomaisia diakuvasarjoja taidehistoriasta tai nykyaiteesta. Dianäytöstä katsellaan kuva kerrallaan, arvailten teosten aikakautta, tyylilajia, maata ja tekijää ja esittäen tulkintoja niiden merkityksestä tai ”sanomasta”.

Taidetta tulkittaessa voi kokeilla, miten kaksi täysin erilaista asennetta toimii. On mahdollista nautiskella tulkinnoista ja antaa assosiaatioiden virrata vapaasti: jokainen tulkinta on yhtä hyvä ja jokainen tuntemus ja arvostelma yhtä hyväksytty. Asenne tuntuu vapauttavalta. Kukaan ei tule auktoriteettina kertomaan, että oma kokemus on väärä. Tällöin esteettinen elämys on lähellä leikkiä ja vapautta, jota Schiller ja Marcuse kaipasivat. Vastakkainen asenne puolestaan kyseenalaistaa kuluneen sanonnan, jonka mukaan ”makuarvostelmista ei pidä kiistellä”. Esteettisiä arvostelmia voi verrata eettisiin arvostelmiin: ei kukaan ole valmis väittämään, ettei etiikasta voi keskustella. Jos eettisistä arvostelmista voidaan ja pitää kiistellä, miksei sama päisi estetiikkaan? Sitä paitsi tosiasiaa kiistelemme esteettisistä arvostelmista päivittäin (”Elokuva oli surkea. Piisi oli hyvä, mainos ärsyttävä.”), varmasti useammin kuin moraaliarvostelmista. Kuvataiteen, musiikin, kirjallisuuden, elokuvan tai muiden taide-muotojen herättämistä tuntemuksista saa aikaan kiihkeitä väittelyitä. Väittelyissä argumenttiaan joutuu puolustamaan vakavilla perusteilla. Ei riitä, että toteaa vain pitäneensä jostakin tai inhonneensa sitä. Miten etsiä omalle arvostelmalle kriteerejä, joilla voi vakuuttaa myös muita?

Kumpi mainituista asenteista on ”oikea”? Ei ole syytä olettaa, että kumpikaan yksin. Mitä ilmeisimmin esteettisessä keskustelussa ja kokemuksessa kannattaa vaihdellen käyttää molempia. Harjoittelukappaleina voi käyttää vaikka kolmea runoa baskirunoilija Bernardo Atxagan kokoelmasta *9 kiveä 27 sanaa* (aineisto s. 153). Opiskelijoita voi kehottaa miettimään niiden metaforia ja niiden synnyttämiä kuvia elämästä tai maailmasta. Kaksi ensimmäistä herättävät perinteisiä ”vakavia” runokuvia, vaikka niissäkin on koomista pilkettä. Kolmas on avoimen humoristinen, muttei pelkästään koominen. Opiskelijoilta voi kysyä, kenen maailmankuvaa he olettaisivat sen kuvaavan eli kuka on ”kertojana”. Kertoja Shola on nimittäin Atxagan mukaan pekingin- ja kettuterrierin risteytys – ehkäpä kirjailijan oma koira.

Italialainen runoilija ja kirjailija Pier Paolo Pasolini (1922–75) tuli maailmalla tunnetuksi elokuvaohjaajana. Pasolinin aikanaan provokatorisia elokuvia löytyy kirjastoista tai klassikkoja välittävistä videovuokraamoista. Sivun 165 runo on valittu päättämään oppikirja paitsi siksi, että runossa kerrotaan elämästä, kuolemasta ja tavoista nähdä maailma, myös koska runous kohtaa siinä toisen taiteenlajin, musiikin, ja molempia kuvataan kauniilla kielikuvilla tekoina, toimintana. Jos elämän teot ovat ilmaisevia, silloin myös ilmaisu on toimintaa, kuten Pasolini toteaa. Runolopetukseen sisältyy toki kehämäinen viittaus kirjan alun runoon, jossa puhutaan alun ja lopun yhteydestä.

### Kysymykset/tehtävät (s. 166)

1. Tehtävä voidaan yhdistää postmodernia koskeviin tekstilainauksiin (edellä, s. 60).
2. Tehtävän tarkoituksena ei ole vain kirjoittaa kritiikkejä vaan samalla pohtia käytettyjä tulkinnallisia ja arvottavia kriteereitä. Yksinkertaisimmatkin toteamukset tarkastelun alla olevista teoksista perustuvat aina tulkin-toihin, ja ne puolestaan joillekin kriteereille ja oletuksille. Emme kuitenkaan ole automaattisesti tietoisia, mille kriteereille. Samoin arvotamme näkemäämme lähes vaistomaisesti. Yksinkertaisetkin värit ja muodot tuntuvat meistä miellyttäviltä, epämiellyttäviltä tai yhden-tekeviltä. Niin myös kaikki taideteokset. Mistä nämä arvostelmat meissä tulevat? Mitä niiden taustalla on? Miten niitä voi tietoisesti arvioida tai kehittää? Aiheesta saa keskustelua jo siten, että oppilaat lukevat toistensa kirjoitelmia ja vertailevat niitä.

3. Tehtävä on pikemmin esitelmän, esseen tai raportin kuin tuntikeskustelun aihe. Sen voi integroida vaikka kuvaamataiteen kurssiin, jos sellainen sattuu olemaan käynnissä. Opettajien kannattaa muistaa, että oppilaat usein ”integroivat” oma-aloitteisesti, ts. käyttävät samoja esitelmiä soveltuvin osin eri oppiaineissa. Joskus voi tarjota tämän mahdollisuuden luvan kanssa ja esimerkiksi niin, että eri aineiden opettajat ohjaavat yhdessä aiheen valintaa ja esitelmän tekoa. Tuotosta käytetään osasuorituksena kahdella eri kurssilla. Jos opiskelijoiden lukujärjestys on tiivis ja tekemistä paljon, näin voi sovittaa yhteen opettajien vaatimuksia ja silti tehdä syventäviä tutkielmia tai esitelmiä eri oppiaineisiin samanaikaisesti.
4. Toiminnallisemmalle tai draamallisemmalle kurssille tehtävästä saa loppuhuipennuksen, nimittäin jos tarina tehdään todeksi näyttelemällä. Tai jälleen integroiden: jos koulussa on draamaopetusta tai näytelmäkurssi, tarjotkaa aihetta sen opettajalle osittain yhdistettyä työskentelyä varten.
5. Kuten yllä, avoimella mielellä tästäkin saa ideoita taideaineiden ja elämäntutkimustiedon integrointiin. Integrointia ei tarvitse ajatella läpikäyväenä periaatteena, jossa kaksi oppiainetta on kokonaan yhdistettyinä. Kyseeseen tulevat kurssien osasuoritukset ja pienet yhdistetyt projektit osana oppiaineiden muutoin erillisiä kursseja. Elämäntutkimustieto on koulun oppiaineista taatusti otollisin integroimisen lähtökohta: ei ole aihetta tai toista ainetta, johon siitä ei keksisi yhteyttä.

# J. W. von Goethe, Nuoren Wertherin kärsimykset

1774, suom. Markku Mannila

”17. toukokuuta.

– – Jos kysyt, millaisia ihmiset täällä ovat, niin minun on vastattava: samanlaisia kuin muuallakin! Yksitoikkoista joukkoa on ihmisen suku. Useimmat kuluttavat enimmänsä osan aikaansa elannon hankkimiseen, ja se vähäinen vapaus, mikä heille jää ylitse, pelottaa heitä niin, että he tekevät kaikkensa päästäkseen siitä eroon. Voi ihmistä ja hänen osaansa! – –

22. toukokuuta

Niin monesta on joskus tuntunut, että ihmisen elämä on vain unta, ja tuo ajatus on aina minunkin seuranani. Kun huomaan, miten ahtaisiin rajoihin ihmisen luomisvoima ja tiedonhalu on haluttu ahtaa, kun näen, miten ihmisen kaikki toiminta tähtää vain siihen, että tarpeet, joiden ainoana tarkoituksena on tämän surkean olemassaolon pidentäminen, tulisivat tyydytyiksi, ja kun sitten käykin ilmi, että tyytyväisyys tiettyihin edistysaskeleisiin onkin vain uneliasta alistumista, koska ihminen koristelee kernaasti värikkäillä hahmoilla ja valoisilla näkyillä ne seinät, joiden väliin hän on joutunut vangiksi, – niin tuo tuollainen, Wilhelm, tuo tuollainen lyö minut mykäksi. Vetäydyn takaisin omaan itseeni ja löydän sieltä kokonaiseen maailman! Nytkin kyseessä on pikemminkin aavistus ja hämärä pyrkimys kuin selkeä kuva ja elävä voima. Silloin kaikki väikkyy utuisena aistieni ulottuvilla, ja minä katselen taas maailmaa uneksuvasti hymyillen.

Etteivät lapset tiedä, mitä ja miksi he tahtovat, siitä ovat kaikki korkeasti oppineet koulumestarit ja kasvattajat yhtä mieltä – mutta että aikuisetkin harhailevat ja hapuilevat täällä maan

päällä lasten lailla eivätkä tiedä sen enempää kuin nämäkään, mistä tulevat ja minne menevät, vaan toimivat yhtä vähän todellisten tavoitteiden mukaisesti ja antavat leivosten ja kakkujen ja koivuvitsojen ohjalla ratkaisujaan – sitä ei kukaan mielellään usko, vaikka minusta itsestäni tuntuu, että se on selvää kuin päivä.

Myönnän kernaasti – koska tiedän mitä sanomista sinulla tähän olisi – että onnellisimpia ovat ne, jotka elävät päivästä toiseen huolettomina kuin lapset, lapset jotka kanniskelevat nukkejaan mukanaan niitä pukien ja riisuen, jotka kunnioittavan näköisinä kiertelevät kaappia, jonne äiti on lukinnut piparkakut, ja jotka löytämänsä herkut viimein käteensä kahmaistuaan sullovat niitä suunsa täyteen ja huutavat: Lisää! – He ovat onnellisia olentoja. Mukavaa on niilläkin, jotka antavat viheliäisille puuhasteluilleen tai suorastaan intohimoilleen komealta kalskahtavia nimiä ja luonnehtivat niitä mahtaviksi operatioiksi, joiden päämääränä on ihmiskunnan pelastus ja hyvinvointi. – Onnellisia ne, joista on sellaiseen! – Mutta se, joka nöyryydessään huomaan, mihin tuo kaikki johtaa, joka näkee, miten hanakasti jokainen poroporvari, jolle onni on ollut myötä, somistaa puutarhatilkkunsa pikkuseksi paratiisiksi, miten sitkeästi onnetonkin mennä laahustaa tietään eteenpäin ja miten kiihkeästi he kaikki haluavat nauttia tämän auringon valosta edes hitusen kauemmin – niin, hän pysyy vaiti ja muodostaa maailmansa omasta itsestään ja on siinä onnellinen: onhan hänkin ihminen. Mutta kaikista ulkoisista rajoituksistaan huolimatta hänen sydämessään on alati suloinen vapauden tuntu, ja hän tietää, että hän voi jättää vankikoppinsa milloin vain haluaa. – –

16. heinäkuuta.

Ah, miten suoneni sykkivätkään, kun sormeni sattumoisin hipaisee hänen sormeaan, kun jalkamme koskettavat toisiaan pöydän alla! Kavahdan taaksepäin kuin valkean satuttamana, mutta saman tien jokin salaperäinen voima vetää minua jälleen takaisin – ja huimaus peittää alleen kaikki aistini. – Oi, ja viattomassa, vilpittömässä sielussaan hän ei aavista, miten syvästi tuollaiset pienet eleet sattuvat minuun. Ja jos hän sitten vielä laskee keskustelumme aikana kätensä kädelleni ja siirtyy sanojensa vahvistukseksi lähemmäksi minua, niin että hänen suloinen hengityksensä huokuu huulilleni – niin tuntuu kuin vaipuisin maahan, kuin minuun olisi iskenyt salama. – Ja Wilhelm, jos minä joskus rohkenisin tavoitella tuota taivasta, tuota luottamusta – – ymmärräthän, mitä tarkoitan. Ei, niin turmeltunut ei sydämeni ole! Mutta heikko, heikko se on! – Ja eikö sekin ole turmeltuneisuutta?

– Hän on minulle pyhä. Kaikki halut hiljenevät hänen edessään. En koskaan tiedä, miten minun laitan on, kun olen hänen lähellä; on kuin sieluni heittäisi volttia kaikkia hermonpäitä myöten. – On muuan sävellys, jota hän soittaa klaveerillaan lumoavasti kuin enkeli, sangen yksinkertaisesti ja silti henkevästi! Se on hänen lempilaulunsa, ja heti ensimmäinen sointu haihduttaa mielestäni kaiken ahdistuksen ja hämmennyksen, kaikki kiusaavat ajatukset.

Olen valmis uskomaan kertomukset musiikin taikavoimasta. Miten kiehtookaan mieltäni tuo yksinkertainen laulu! Ja miten hän osaakaan valita soittonsa hetket, usein juuri ne, jolloin minun tekisi mieli ampuu kuula otsaani! Sieluni harha ja synkeys hälvenee, ja minä hengitän jälleen vapaammin.”

# *Honoré de Balzac, Herra Gobseck*

1842, suom. Rauni Puranen

”Alkajaisiksi minun pitää kertoa teille henkilöstä, jota te ette ole voinut tuntea. Kysymyksessä on koronkiskuri. Kuvitelkaa hänen kelmeänkalpeita kasvojaan, joita nimittäisin, jos Akatemia sen sallisi, lunaarisiksi; ne muistuttivat hopeaesinetä, jonka kultaus on lähes tyystin kulunut pois. Koronkiskurini hiukset olivat sileät, huolellisesti kammatut ja tuhkanharmaat. Kasvojen piirteet olivat yhtä tunteettomat kuin Talleyrandin ja näyttivät pronssiinvaletuilta. Hänen pienet silmänsä olivat keltaiset kuin kiviinäädän, miltei ripsettömät eivätkä sietäneet valoa, mutta vanhan lakin lippa suojasikin niitä. Hänen terävä nenänpäänsä oli niin ohut, että olisitte verrannut sitä ruuvitalttaan. Hänen huulensa olivat kapeat kuin Rembrandtin ja Metzun taulujen alkemisteilla ja vanhoilla ukoilla. Tuo mies puhui hiljaisella ja lempeällä äänellä koskaan kiivastumatta. Hänen ikäänsä oli vaikea arvata: ei voinut tietää, oliko hän vanhentunut ennen aikojaan, vai oliko hän käyttänyt nuoruuttaan niin säästellen, että sitä oli säilynyt hänellä ikuisesti. Hänen huoneessaan kaikki oli siistiä ja nukkavierua, työpöydän vihreästä verasta vuoteenpeitteeseen saakka se muistutti vanhojenpiikojen kylmiä pyhäköitä, joissa nämä kiillottivat huonekalujaan päivät pitkät. Talvella hänen uuninsa hiilet olivat aina tuhkavalin peitossa ja paloivat ilman liekkiä. Kaikki hänen toimensa olivat säännöllisiä kuin kello siitä lähtien kun hän aamulla nousi vuoteestaan illan viimeisiin yskänpuuskiin saakka. Hän oli jonkinlainen ihmiskone, jonka uni veti käyntiin. Jos kosketatte paperilla kävelevää siiraa, se pysähtyy ja teeskentelee kuollutta; samoin tämä mies pysähtyi kesken lauseen vaunujen ajaessa ohi, jotta hänen ei olisi tarvinnut korottaa ääntään. Fontanellea jäljitellen hän pyrki välttämään rajuja liikkeitä ja sulki kaikki inhimilliset tunteensa simpäänsä. Hänen elämänsä sujui aiheuttamatta enempää melua kuin antiikkisen tiimalasin hiekka. Joskus hänen uhrinsa kiihtyivät korottamaan ääntään; sitä seurasi syvä hiljaisuus kuin keittiössä, jossa juuri on väännetty ankalta niskat nurin. Illan tullen tuo rahamies muuttui taval-

liseksi ihmiseksi, ja kova metalli vaihtui ihmissydämeiksi. Jos hän oli päiväänsä tyytyväinen, hän hieroskeli käsiään ja kasvojen rypyt paljastivat ilon häivähdyksen; muuten oli mahdotonta kuvata hänen kasvoli hastensa mykkää suoritusta, jota voi verrata tyhjäan nauruun. Näissä hänen suurimmissa riemunpuuskissaankin hänen puheensa pysyi lyhytsanaaisena ja hänen käytöksensä oli aina torjuvaa. – –

Oliko hänellä sukulaisia tai ystäviä? Oliko hän rikas vai köyhä? Kukaan ei olisi voinut vastata näihin kysymyksiin. Milloinkaan en nähnyt rahaa hänen luonaan. Hänen varallisuutensa oli epäilemättä kätkeytyneenä pankin kellareihin. Hän keräsi itse saatavansa juosten jalkaisin ympäri Pariisia kuin hirvi. – –

Jos ihmisrakkaus ja seurallisuus olisivat uskonto, häntä olisi voinut sanoa ateistiksi. Vaikka kuinka yritin päästä hänestä perille, minun on häpeäkseni tunnustettava, että hänen sydämensä jäi suljetuksi viimeiseen hetkeen saakka. Olen joskus miettinyt, mihin sukupuoleen hän mahtoi kuulua. Jos muut koronkiskurit ovat samanlaisia, luulen heidän olevan sukupuoleltaan neutreja. Oliko hän pitänyt kiinni äitinsä uskonnosta ja katsoi kristityt itselleen kuuluvaksi saaliiksi? Vai oliko hän kääntynyt katolisuuteen tai kenties muhamettilaisten, brahminien tai luterilaisten uskoon? En saanut koskaan tietää mitään hänen uskonnollisista käsityksistään. Hän vaikutti minusta pikemminkin välinpitämättömältä kuin epäilijältä. Eräänä iltana menin tapamaan tuota miestä, jota nimitettiin pappi Gobseckiksi joko hänen omasta aloitteestaan, tai sitten nimityksen olivat vastakohtaisuuden vuoksi tai pilkalla ottaneet käyttöönsä hänen uhrinsa – sitä sanaa hän itse käytti asiakkaistaan. ... Säälin häntä niin kuin olisin säälinyt jotakuta sairasta. Mutta ymmärsin myös, että jos hänellä oli miljoonia pankissa, hän voi ajatuksissaan omistaa kaiken maan, jota hän oli vaeltanut, kaivanut, punninnut käsissään, arvioinut ja käyttänyt hyväkseen.”

## *Romantiikka*

- Idealismi: henkinen aineellista tärkeämpää
- Tunne ja mielikuvitus järkeä tärkeämpää
- Historian ja kansanperinteen arvostaminen
- Taiteiden suuri merkitys maailmankuvalle
- Taiteilijan yksilöllinen luovuus etusijalla
- Subjektivistinen kuvaustapa
- Päämuotoina kuvataide, musiikki ja runous

## *Realismi*

- Materialismi tai psykologismi: tavoitteena tarkka aineellisen tai psykologisen ympäröivän elämän kuvaus
- Kiinnostuksen kohdistuminen nykyhetkeen
- Tieteiden suuri merkitys maailmankuvalle
- Taiteilijan kyky kuvata todellisuutta etusijalla
- Pyrkimys objektiivisuuteen
- Päämuotoina proosa, myöhemmin valokuvaus ja elokuva
  
- *1800-luvulla hallinneet taidekäsitteet vaikuttavat edelleen vahvasti, mutta onko taide nykyään enemmän eskapismia tai viihdettä?*
- *Mikä on puhtaasti abstraktin taiteen tavoite?*

## *Herbert Marcuse: Viettirakenne ja vapaus*

*”Sivilisaation edistymiseen on liittynyt asennoituminen olevaa kohtaan, joka modernina aikana on muodostunut täysin vallitsevaksi: esineellinen maailma ja oma persoona koetaan joksikin jota on hallittava ja kontrolloitava. Elämä näyttää jatkuvalta kamppailulta ihmisen sisäistä ja ulkoista luontoa vastaan. Tyydytys, rauha ja mielihyvä ovat toissijaisia ja ehdollisia. Ne ovat luvallisia vain vaivojen ja kieltämysten palkkana, maksuna yhteiskunnallisesti hyödyllisistä suorituksista tai toipumisena moisiin suorituksiin.*

*Elimistö on ennen muuta työväline. Tämä olemassaolon tapa on valloittanut maailman ihmiselle sekä varustanut hänet hyödykkeillä ja tekniikoilla, jotka mahdollistavat tarpeiden yhä paremman tyydyttämisen. Ne ovat pidentäneet ihmisen elinikää ja tehneet periaatteessa mahdolliseksi kärsimysten ja tuskan poistamisen. Ihmiset ovat kuitenkin edelleen lähinnä työvälineitä: kaikki päivät sidoksissa ennalta määrättyihin funktioihin, jotka suuren enemmistön kannalta eivät merkitse tyydytystä vaan pettymystä. Yhdessä materiaalisen edistymisen kanssa täydellistyy hallinta. – –*

*Tähän edistyksen muotoon kuuluva arvojärjestelmä määrittää suoritusperiaatteen avulla. Se on aikakauden todellisuusperiaate. Inhimillistä olemassaoloa mitataan sen yhteiskunnallisesti hyödyllisten suoritusten perusteella, samalla kun yhteiskunnallisen hyödyn ja yksilöllisen tarpeen ristiriita on sovittamaton.”*



## Bernardo Atxaga: 9 kiveä, 27 sanaa

(suom. Tarja Roinila)

### Elämä on elämä

*Elämä on elämä,  
ei sen lopputulema.*

*Ei se suuri talo  
korkealla vuorella,  
ei kruunu eikä mitali  
(kultainen tai jäljitelmä)  
kodin kirjahyllyllä.  
Elämä on muutakin.  
Elämä on elämä.*

*Eikä se ole kaukomatka  
toisiin maihin ja kaupunkeihin,  
ei niiden oudot ihmiset  
(onnistuivatpa valokuvissa  
paremmin tai huonommin).  
Elämä on muutakin.  
Elämä on elämä.*

*Ei sateen ropina kattoa vasten,  
ei raekuuro ikkunassa,  
ei lumi, ei kuu,  
ei edes itse valo  
(ihmeistä suurin).  
Elämä on muutakin.  
Elämä on elämä.*

*Se ei ole mies tai nainen  
joka kuiskii korvaamme,  
ei vanhemmat, ei lapset,  
sisarukset tai ystävät  
(nykyiset ja ikuiset).  
Elämä on muutakin.  
Elämä on elämä.*

### Elämä jonka näen

*Elämä jonka näen  
hamuaa rajaa, haluaa äärtä,  
Viidakkoa, Erämaata eikä mitään muuta.*

*Syyskuu jonka näen,  
punainen kuin saniainen,  
suree omaa ainettaan:  
olisipa saanut olla  
Sudet, Äärettömyys, Lunta.*

*Aurinko jonka näen  
näkee puhtaasta valosta unta  
ja Yö  
kaipaa muinaisuuteen  
kun kaikki oli vain yötä.*

*Myös sydämeni näen  
ja sydämeni halut  
jotka, ikävä kyllä,  
on sanottu  
parilla sanalla:  
sanalla Aina,  
sanalla Ei-koskaan.*

## **Perhe VI**

*(Shola puhuu siitä millainen maailma on.)*

*Maailma on suurensuuri,  
se on melko ääretön.  
Tiedän tämän, koska olen matkustellut  
autolla, lentokoneella ja niin edelleen.*

*Mietin, kuinka monta paikkaa maailmassa on.  
Ja suoritetuani laskelmat minä vastaan:  
täsmälleen viisi.*

*Yksi paikka on täynnä kissoja.  
Se on hyvä paikka, jäljitän niitä.  
Hyvä mikä hyvä, kuten jo sanoin.*

*Sitten on paikka joka on hyvin kaukana Täältä.  
Se on kaukana Täältä ja sen nimi on Peking.*

*Kolmannessa paikassa on muuan rouva.  
Hän syö hyvin Siellä.  
Minäkin syön hyvin, Siellä saan aina lihaa.  
Se on parasta mitä tiedän.*

*Sitten on paikka kaiken yläpuolella,  
siellä on vaikka mitä, tähtiä ja niin edelleen.*

*On maailmassa vielä viideskin paikka,  
paikka jonka nimi on Täällä.  
Sen nimi on Täällä koska olen aina Täällä.  
Ihmiset Täällä eivät pidä minusta.  
Kerran kun menin ulos, he löivät.  
Tapahtumat Täällä surettavat minua,  
ja minulla on yksi ainoa lohtu.  
Minua lohduttaa ajatella  
ettei kukaan ole komeetta omalla maallaan.*

## 6. Kirjallisuutta

- Kirjallisuusluettelossa ovat kaikkien tekstissä mainittujen teosten lähdeviitteet sekä muutama kirjallisuusvihje lisää. Kaikkiin tekstissä mainittuihin Internet-osoitteisiin löytyy linkki myös *Dialogi*-sarjan kotisivulta: [www.tammi.fi/dialogi/](http://www.tammi.fi/dialogi/)
- Adorno, T., Horkheimer, M. & Marcuse, H. 1991. *Järjen kritiikki*. (Suom. ja toim. Kotkavirta, J.) Tampere: Vastapaino.
- Aebli, H. 1991. *Opetuksen perusmuodot*. Helsinki: WSOY.
- Ahponen, P. 2001. *Kulttuurin pesäpaikka*. Helsinki: WSOY.
- Aittola, T. & Pirttilä, I. 1989. *Tieto yhteiskunnassa*. Helsinki: Gaudeamus.
- Anderson, J. & Furberg, M. 1974. *Kieli ja vaikuttaminen. Argumentoinnin semantiikkaa*. Helsinki: Otava.
- Atxaga, B. 2001. *9 kiveä, 27 sanaa*. (Suom. Roinila, T.) Helsinki: Tammi.
- Balzac, H. de 1982. *Herra Gobseck*. (Suom. Puranen, R.) Hämeenlinna: Karisto.
- Bauman, Z. 1996. *Postmodernin lumo*. (Suom. Vainonen, J.) Tampere: Vastapaino.
- Bauman, Z. 2002. *Notkea moderni*. (Suom. Vainonen, J.) Tampere: Vastapaino.
- Berger, P. & Luckmann, T. 1994. *Todellisuuden sosiaalinen rakentuminen*. (Suom. Raiskila, V.) Helsinki: Gaudeamus.
- Berlin, I. 2001. *Vapaus, ihmisyys ja historia*. Helsinki: Gaudeamus.
- Broady, D. 1994. *Piilo-opetussuunnitelma. Mihin koulussa opitaan?* Tampere: Vastapaino.
- Bruhn, K. 1964. *Kasvatustieteen historian kehityslinjoja*. Helsinki: Otava.
- Calvino, I. 1998. *Kuusi muistiota seuraavalla vuosituhanella*. (Suom. Suolahti, E.) Helsinki: Loki.
- Deutsch, E. & Bontekoe, R. (eds.) 1996. *Introduction to World Philosophies*. Englewood Cliff, NJ: Prentice Hall.
- Douglas, M. 2000. *Puhtaus ja vaara. Rituaalisen rajavedon analyysi*. Tampere: Vastapaino.
- Eagleton, T. 1991. *Kirjallisuusteoria*. Tampere: Vastapaino.
- Egan, K. 1988. *Teaching as Storytelling*. London: Routledge.
- Elo, P. & Simola, H. (toim.) 1995. *Arvot, hyveet ja tieto. Elämäntutkimustiedon opetuksen 10-vuotisjubilakirja*. Helsinki: Painatuskeskus & Feto ry.
- Elo, P. (toim.) 2003. *Hyvän elämän katsomustieto*. Helsinki: Feto ry & Opetushallitus.
- Englund, P. 1998. *Kirjeitä nollapistestä. Historiallisia esteitä*. Helsinki: WSOY.
- Envall, M., Kinnunen, A. & Sepänmaa, Y. 1972. *Estetiikan kenttä*. Helsinki: WSOY.
- Envall, M., Knuuttila, S. & Manninen, J. 1989. *Maa-ilmankuva kulttuurin kokonaisuudessa*. Oulu: Pohjoinen.
- Fairclough, N. 1997. *Miten media puhuu*. (Suom. Blom, V. & Hazard, K.) Tampere: Vastapaino.
- Fiske, J. 1992. *Merkkien kieli. Johdatus viestinnän tutkimiseen*. Tampere: Vastapaino.
- Frangén, M.-A. 2000. *Persoonallinen elämäntutkimus: pitkittäistutkimus suomalaisten ja ruotsalaisten lasten ja nuorten käsityksistä itsestään, ympäröivästä todellisuudesta ja tuonpuoleisuudesta*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Freese, H.-L. 1992. *Lapset ovat filosofeja. Ajatusmatkoja kasvaville ja kasvattajille*. Helsinki: Mannerheimin lastensuojeluliitto.
- Foucault, M. 1980. *Tarkkailla ja rangaista*. (Suom. Nivanka, E.) Helsinki: Otava.
- Foucault, M. 1998. *Seksuaalisuuden historia*. (Suom. Sivenius, K.) Helsinki: Gaudeamus.
- Gerholm, T. & Magnusson, S. 1972. *Ajatus, aate ja yhteiskunta*. Helsinki: WSOY.
- Goethe, J. W. von 1999. *Nuoren Wertherin kärsimykset*. (Suom. Mannila, M.) Helsinki: Otava.
- Gorz, A. 1982. *Eläköön työttömyys! Kirjoituksia työstä, ekologiasta, vapaudesta*. Helsinki: Kansan sivistystyön liitto.
- Grass, G. 1999. *Minun vuosisatani*. (Suom. Suominen, O.) Helsinki: Tammi.
- Grue-Sörensen, K. 1961. *Kasvatuksen historia I-II*. (Suom. Kaila, K.) Helsinki: WSOY.
- Haapala, A. (toim.) 1990. *Arvot, taide, tiede*. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Haapala, A. & Pulliainen, U. 1998. *Taide ja kauneus. Johdatus estetiikkaan*. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Habermas, J. 1987. *Järki ja kommunikaatio*. (Suom. ja toim. Kotkavirta, J.) Helsinki: Gaudeamus.
- Hakkarainen, K., Lonka, K. & Lipponen. 1999. *Tutkiva oppiminen*. Porvoo: WSOY.
- Hall, S. 1992. *Kulttuurin ja yhteiskunnan murroksia*. (Toim. Koivisto, J. ym.) Tampere: Vastapaino.
- Hall, S. 1999. *Identiteetti*. (Suom. Herkman, J. ja Lehtonen, M.) Tampere: Vastapaino.
- Harinen, P. 1998. *Nuorten arki ja muuttuvat rakenteet*. Helsinki: Nuorisotutkimusseura.
- Harinen, P. 2000. *Valmiiseen tulleet: tutkimus nuoruudesta, kansallisuudesta ja kansalaisuudesta*. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto.
- Harris, J. R. 2000. *Kasvatuksen myytti*. Helsinki: Art House.

- Helve, H. (toim.) 1997. *Arvot, maailmankuva, sukupuoli*. Helsinki: University Press.
- Helve, H. (toim.) 1998. *Nuoruudesta! Nuorisotutkimusseuran 10-vuotisjuhlakirja*. Helsinki: Nuorisotutkimusseura.
- Helve, H. ym. 1997. *Nuorten elämänpolkuja lammassa Suomessa*. Helsinki: Nuorisotutkimusseura.
- Helve, H. 1993. *Nuoret humanistit, individualistit ja traditionalistit*. Helsinki: Nuorisotutkimusseura.
- Helve, H. 1987. *Nuorten maailmankuva. Seurantatutkimus pääkaupunkiseudun erään lähiön nuorista*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Herkman, J. 2001. *Audiovisuaalinen mediakulttuuri*. Tampere: Vastapaino.
- Hietaniemi, T. (toim.) 1987. *Aiheita Weberistä*. Helsinki: Tutkijaliitto.
- Hobsbawm, E. 1999. *Äärimmäisyyksien aika. Lyhyt 1900-luku*. (Suom. Junila, P.) Tampere: Vastapaino.
- Hyveen ritarit* 1997. Helsinki: Feto ry & Suomen uskonnonopettajien liitto Suol ry.
- Hänninen, S. & Karjalainen, T. (toim.) 1997. *Biovalian kysymyksiä*. Helsinki: Gaudeamus.
- Ihmisoikeuskasvatuksen käsikirja*. Helsinki: Suomen Unesco-toimikunta.
- Iisalo, T. 1988. *Kouluopetuksen vaiheita: keskiajan katedraalikouluista nykyisiin kouluihin*. Helsinki: Otava.
- Illich, I. 1972. *Kouluttomaan yhteiskuntaan*. Helsinki: Otava.
- Johnson, D. ym. 1988. *Circles of Learning. Cooperation in the Classroom*. Virginia: ASCD.
- Jungk, R. 1958. *Brighter than a Thousand Suns*. NY: Harcourt.
- Oja, H. & Vilhu, O. (toim.) 1979. *Albert Einstein. Tutkija ja ihminen*. Helsinki: Ursa ry.
- Kakkuri-Knuuttila, M.-L. 1999. *Argumentti ja kritiikki. Lukemisen, keskustelun ja vakuuttamisen taidot*. Helsinki: Gaudeamus.
- Kamppinen, M. (toim.) 1987. *Elämäkatsomustieto*. Helsinki: Gaudeamus.
- Kamppinen, M. ym. (toim.) 1989. *Kulttuurieläin. Ihmistutkimuksen biologiaa*. Helsinki: Otava.
- Karkama, P. 1979. *Sanataiteen subde todellisuuteen*. Oulu: Pohjoinen.
- Karkama, P. 1991. *Teos tekijäänsä kiittää*. Helsinki: SKS.
- Ketonen, O. 1989. *Eurooppalaisen ihmisen maailmankatsomus*. Helsinki: WSOY.
- Kinnunen, A. 1971. *Taide kovassa maailmassa*. Helsinki: WSOY.
- Koivisto, J., Mäki, M. & Uusitupa, T. 1995. *Mitä on valistus?* Tampere: Vastapaino.
- Kotkavirta, J. & Sironen, E. 1988. *Moderni / postmoderni*. Helsinki: Tutkijaliitto.
- Kuhn, T. 1994. *Tieteellisten vallankumousten rakenne*. Helsinki: Art House.
- Kulttuuriperinnön hyvyys, totuus ja kauneus* 2000. Helsinki: Suomen Tammi -projekti.
- Kulttuuriympäristö – tutki ja opi* 2001. Helsinki: Suomen Tammi -projekti.
- Küng, H. 1997. *Vastuun aika*. (Suom. Nieminen, T.) Oulu: Pohjoinen.
- Kurki, L. & Sihvonen, P. 1988. *Väittely opetusmenetelmänä*. Oulu: Oulun yliopisto.
- Kuusi, M., Alapuro, R. & Klinge, M. (toim.) 1977. *Maailmankuvan muutos tutkimuskohteena*. Helsinki: Otava.
- Lahikainen, A. R. & Pirttilä-Backman, A.-M. 2000. *Sosiaalipsykologian perusteet*. Helsinki: Otava.
- Lahtinen, M. 2002. *Ihminen, poliittinen eläin*. Tampere: Vastapaino.
- Lahtinen, M. (toim.) 2002. *Henkinen itsenäisyys*. Tampere: Eurooppalaisen filosofian seura.
- Lahtinen, M. (toim.) 2002. *Matkoja utopiaan*. Tampere: Vastapaino.
- Laine, K. 1997. *Ameba koulunpenkillä*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- Laine, K. 2000. *Koulukuvia*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- Laine, T. & Kuhmonen, P. 1998. *Ajattelukirja filosofiaan*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopiston kirjasto.
- Lammenranta, M. & Haapala, A. 1991. *Taide ja filosofia*. Helsinki: Gaudeamus.
- Lehtonen, M. 2000. *Merkitysten maailma. Kulttuurisen tekstintutkimuksen lähtökohdia*. Tampere: Vastapaino.
- Lehtonen, M. 2001. *Post scriptum – kirja medioitumisen aikakaudella*. Tampere: Vastapaino.
- Liebkind, K. 1994. *Maahanmuuttajat. Kulttuurien kohtaaminen Suomessa*. Helsinki: Gaudeamus.
- Liebkind, K. 2000. *Monikulttuurinen Suomi*. Helsinki: Gaudeamus.
- Linkola, P. 1971. *Unelmat paremmasta maailmasta*. Helsinki: WSOY.
- Linkola, P. 1989. *Jobdatus 1990-luvun ajatteluun*. Helsinki: WSOY.
- Lloyd, G. 2000. *Miehin järki. 'Mies' ja 'nainen' länsimaisessa filosofiassa*. (Suom. Kylmänen, M.) Tampere: Vastapaino.
- Lonka, K. & Lonka, I. 1993. *Aktiivoinen opetus*. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Maailmanperintö – tutki ja opi* 2001. Helsinki: Suomen Tammi -projekti.
- Marton, F. ym. 1983. *Oppimisen ohjaaminen*. Espoo: Weilin+Göös.

- Marx, K. & Engels, F. 1998. *Kommunistinen manifesti*. (Suom. Koivisto, J. ym.) Tampere: Vastapaino.
- Mattelart, A. 2003. *Tietoyhteiskunnan historia*. (Suom. Suikkanen, R.) Tampere: Vastapaino.
- Mehtäläinen, J. 1992. *Tiedollinen kasvatustieteiden kehittäminen*. Helsinki: Opetushallitus.
- Miles, Robert. 1994. *Rasismi*. (Suom. Koivisto J. & Tiusanen, A.) Tampere: Vastapaino.
- Mäki-Kulmala, H. 2000. *Näin puhui Sarasvuo*. Tampere: Vastapaino.
- Neisser, U. 1982. *Kognitio ja todellisuus*. Espoo: Weilin+Göös.
- Niiniluoto, I. 1983. *Tieteellinen päättely ja selittäminen*. Helsinki: Otava.
- Niiniluoto, I. 1984. *Johdatus tieteenfilosofiaan*. Helsinki: Otava.
- Niiniluoto, I. 1990. *Maailma, minä ja kulttuuri*. Helsinki: Otava.
- Niiniluoto, I. & Saarinen E. (toim.). 1989. *Vuosisattamme filosofia*. Helsinki: WSOY.
- Ojakangas, M. 1999. *Lapsuus ja auktoriteetti*. Helsinki: Tutkijaliitto.
- Palmgren, R. 1963. *Toivon ja pelon utopiat*. Helsinki: Kansankulttuuri.
- Pirttilä, I. 1994. *Me ja maailman mallit*. Helsinki: Gaudeamus.
- Puolimatka, T. 1997. *Opetusta vai indokrinaatiota?* Helsinki: Tammi.
- Rauhala, L. 1989. *Ihmisen ykseys ja moninaisuus*. Sairaanhoidajien koulutussäätiö.
- Ridell, S. 1998. *Tolkullistamisen politiikka*. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Rikama, J. 1980. *Kirjallisuustieto*. Helsinki: WSOY.
- Sarmela, M. 1984. *Kirjoituksia kulttuuriantropologiasta*. Helsinki: SAS & SKS.
- Sarmela, M. 1989. *Rakennemuutos tulevaisuuteen. Postlokaalinen maailma ja Suomi*. Helsinki: WSOY.
- Sennett, R. 2002. *Työn uusi järjestys*. (Suom. Kivinen, D. & E.) Tampere: Vastapaino.
- Seppänen, J. 2001. *Katseen voima. Kohti visuaalista lukutaitoa*. Tampere: Vastapaino.
- Sevänen, E. ym. (toim.) 1991. *Taide modernissa maailmassa*. Helsinki: Gaudeamus.
- Simonsuuri, K. 1996. *Ihmiset ja jumalat*. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Tolonen, T. (toim.) 1999. *Suomalainen koulu ja kulttuuri*. Tampere: Vastapaino.
- Toulmin, S. 1998. *Kosmopolis*. (Suom. Kinnunen, M.) Helsinki: WSOY.
- Tournier, M. 1988. *Kultapisara*. (Suom. Suni, A.) Helsinki: Otava.
- Tuomela, R. & Patoluoto, I. 1976. *Yhteiskuntatieteiden filosofiset perusteet I*. Helsinki: Gaudeamus.
- Uusitalo, H. 1991. *Tiede, tutkimus ja tutkielma*. Helsinki: WSOY.
- Vaismaa, A. (toim.). 1998. *Kansanhumanistin ABC kirja*. Helsinki: Suomen humanistiliitto.
- Varis, T. 1995. *Tiedon ajan media*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Weber, M. 1990. *Protestanttinen etiikka ja kapitalismin henki*. (Suom. Kyntäjä, T.) Helsinki: WSOY.
- Virtanen, L. 1993. *Varastettu isoäiti: Vanhoja ja uusia kaupunkitarinoita*. Helsinki: Tammi.
- Wittgenstein, L. 1999. *Filosofisia tutkimuksia*. (Suom. Nyman, H.) Helsinki: WSOY.
- Wittgenstein, L. 1999. *Varmuudesta*. (Suom. Nyman, H.) Helsinki: WSOY.
- Wright, G. H. von 1981. *Humanismi elämänasenteena*. (Suom. Kaila, K.) Helsinki: Otava.
- Wright, G. H. von 1999. *Tieto ja ymmärrys*. (Sisältää teokset *Tiede ja ihmisjärki*, *Minervan pöllö* ja *Ihminen kulttuurin murroksessa*.) Helsinki: Otava.
- Wu-men. 1995. *Portiton portti. Zenkertomuksia*. (Suom. Hye, T.) Helsinki: Basam Books.
- Vuorinen, I. 1998. *Tubat tapaa opettaa*. Tampere: Resurssi.
- Ziehe, T. 1992. *Uusi nuoriso. Epätavanomaisen oppimisen puolustus*. Tampere: Vastapaino.

# ELÄMÄNKATSOMUSTIEDON AINEDIDAKTIIKKAA

TAMMI  
Oppimateriaalit  
[www.tammi.fi/oppimateriaalit](http://www.tammi.fi/oppimateriaalit)

K 17.07  
ISBN 951-26-4848-2



9 789512 648481