

KRIITTINEN AJATTELU ALAKOULUSSA

Miten kriittistä ajattelua voidaan kehittää pedagogisen filosofian kautta

Aino Mikkonen

Pro gradu -tutkielma

Filosofia

Yhteiskuntatieteiden

ja filosofian laitos

Jyväskylän yliopisto

Kevät 2018

TIIVISTELMÄ

KRIITTINEN AJATTELU ALAKOULUSSA

Miten kriittistä ajattelua voidaan kehittää pedagogisen filosofian kautta

Aino Mikkonen
Pro gradu –tutkielma
Jyväskylän yliopisto
Yhteiskuntatieteiden ja filosofian laitos
Filosofia
Kevät 2018
Ohjaaja: Olli-Pekka Moisio
Sivumäärä: 43

Tämän filosofian pro gradu -tutkielman tarkoituksena on selvittää, mitä kriittisen ajattelun käsitteellä tarkoitetaan alakoululaisten opettamisessa, ja kuinka kriittistä ajattelua voidaan kehittää pedagogisen filosofian kautta. Perusopetuksen opetussuunnitelma nostaa esiin tarpeen ja tavoitteen kriittisen ajattelun kehittämiseksi, mutta ei varsinaisia työvälineitä siihen, kuinka lasten kriittistä ajattelua voidaan käytännössä kehittää. Tarve kriittisen ajattelun kehittämiseksi näyttää nyky-yhteiskunnassa olevan jatkuvasti kasvava, ja yhä nuorempien oppilaiden keskuudessa. Kriittisen ajattelun käsitettä lähestytään kasvatusfilosofisesta näkökulmasta, ja tutkielman tarkoituksena on tarkastella, mitä keinoja filosofiset keskustelumenetelmät tarjoavat tarpeen täyttämiseksi.

Tutkimuksen aineiston muodostavat tällä hetkellä käytössä oleva perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet, sekä kahden kasvatusfilosofin, Matthew Lipmanin ja Oscar Brenifierin metodeihin liittyvä aineisto. Tutkielman aineistona on käytetty myös UNESCO:n julkaisemaa kansainvälistä raporttia filosofian opetuksen tilanteesta. Kotimaista näkökulmaa tutkielmaan tuovat suomalaisten kasvatusfilosofien, Hannu Juuson ja Tuukka Tomperin kirjoitukset.

Kriittinen ajattelu ja sen kehittäminen näyttäytyvät tutkielmani aineiston valossa ajankohtaiselta ja tarpeelliselta. Filosofian oppiaineella on pitkä historia ajattelutaitojen kehittämisessä, jonka vuoksi tutkielman keskiössä on pedagogisen filosofian hyödyntäminen erityisesti alakouluikäisiä opettaessa. Tutkielmassa on esitelty kaksi keskustelua hyödyntävää opetusmetodia, joiden yhteys kriittisen ajattelun kehittämiseen voidaan todeta tutkielmassa esiin tuodun aineiston avulla.

Avainsanat: kasvatusfilosofia, pedagoginen filosofia, kriittinen ajattelu, filosofiaa lapsille, dialogiopetus, Matthew Lipman

SISÄLTÖ

1	JOHDANTO	4
1.1	Tutkielman tavoitteet ja rajaus	5
1.2	Tutkielman rakenne ja teoriatausta.....	6
2	KRIITTINEN AJATTELU.....	8
2.1	Kriittisen ajattelun käsitteestä	8
2.2	Kriittisen ajattelun tarpeellisuudesta.....	11
2.3	Perusopetuksen opetussuunnitelma ja ajattelutaidot	13
3	FILOSOFIA JA PEDAGOGIIKKA	16
3.1	Filosofian opettaminen antiikin Kreikassa.....	16
3.2	Filosofian integroinnista Suomessa	18
3.3	Filosofian integroinnista muualla	20
4	KRIITTISEN AJATTELUN KEHITTÄMINEN JA KASVATUSFILOSOFIT	23
4.1	Matthew Lipman.....	23
4.2	Oscar Brenifier	26
5	KRIITTISEN AJATTELUN KEHITTÄMINEN OPETUKSESSA	28
5.1	Kertomuksellinen metodi	29
5.2	Dialoginen metodi	31
5.3	Opettajan rooli.....	33
5.4	Arviointi	35
6	YHTEENVETO	38
	LÄHTEET	41

1 JOHDANTO

Syksyllä 2016 voimaan astunut Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet¹ esittelivät ensimmäistä kertaa *laaja-alaisen osaamisen* tavoitteet, joilla tarkoitetaan tietojen taitojen, arvojen, asenteiden ja tahdon muodostamaa kokonaisuutta. Ensimmäisenä mainittu tavoite ”Ajattelutaidot ja oppiman oppiminen” (L1). Kriittisen ajattelun käsite ja kriittisen ajattelun kehittäminen ovat esillä toistuvasti opetussuunnitelman tavoitteissa. Perusopetuksen opetussuunnitelmaa kuvaillaankin usein luokanopettajan yhdeksi tärkeimmistä työkaluista, ja tästä materiaalista nousevatkin tutkielmani pääkysymykset – mitä kriittinen ajattelu on, ja miten oppilaiden kriittisen ajattelun taitoa voidaan kehittää?

Opiskeltuani filosofian aineenopettajan pedagogiset opinnot, jatkoin opettajaopintoja perusopetuksessa opettavien aineiden monialaisten opintojen parissa, jotta valmistuttuani yhteiskuntatieteiden maisteriksi, saan aineenopettajapätevyyden lisäksi pätevyyden toimia luokanopettajana. Perusopetuksen opetussuunnitelma on tullut pedagogisten opintojen myötä itselleni hyvin tutuksi – samoin opiskeluyhteisöstäni kumpuava tarve ymmärtää paremmin kriittisen ajattelun käsitettä sekä siihen liittyvää pedagogiikkaa. Filosofialla on ollut aina merkittävä historia ajattelutaitojen harjoittamisessa, ja koen, että itselläni sekä filosofian pääaineopiskelijana, että opettajaopiskelijana, on henkilökohtaisen mielenkiinnon lisäksi erinomaiset edellytykset syventyä aiheeseen tarkemmin.

Tutkielmassani keskityn tarkastelemaan filosofiaa lapsille ja nuorille -pioneerin Matthew Lipmanin lisäksi, alan tämän hetken johtavien asiantuntijoiden; ranskalaisen Oscar Brenifierin, ja suomalaisten kasvatusfilosofien Tuukka Tomperin sekä Hannu Juuson näkemyksiä kriittisen ajattelun opettamisesta lapsille. Tutkielma on teoreettinen, ja tutkielmaan on yhdistetty teorian lisäksi myös käytännön harjoituksia kuvaava osio. Tutkielman tavoitteena on olla helposti lähestyttävä ja selkeä lukijoille kaikilta eri tieteenaloilta – erityisesti luokanopettajille sekä kasvatustieteiden opiskelijoille – ja

¹ Perusopetuksen opetussuunnitelma (2014, 20); lyhennetään tutkielman tulevissa viittauksissa ”POPS” – lyhenteellä

ylipäättensä kaikille, jotka haluavat tietää miten lasten kriittistä ajattelua voidaan kehittää keskusteluun pohjautuvien metodien kautta.

1.1 Tutkielman tavoitteet ja rajaus

Filosofia ja lapset samassa lauseessa saa joskus ihmiset pyörittelemään silmiään epäuskoisina. Miten lapsilla voisi olla valmiuksia filosofoida? 1900-luvulla hallitsivat kehityspsykologiset näkemykset, joiden mukaan lapsilla ei olisi kognitiivisia kykyjä sellaiseen abstraktiin ajatteluun, joita filosofian on katsottu edellyttävän (Tomperi & Juuso 2014, 95). Tämän tutkielman keskiössä olevat opetusmenetelmät keskittyvätkin erityisesti ajattelutaitojen kehittämiseen. Tarkoituksena ei siis ole opettaa lapsille filosofian oppiaineen ainesisältöjä

Sinikka Hirsjärvi (1985, 11) kuvailee kasvatustieteen ajatuksen aliarvostuksen syiden ja seurausilmiöiden olleen jo yli kolmekymmentävuotta sitten hyvin samantyyllisiä, mitä tänäkin päivänä – filosofia nähdään vain hiustenhalkomisena. Asioiden ja ongelmien filosofien tarkastelu olisi siten jotakin todelliseen elämään kuulumatonta, eikä siis näin ollen mitenkään vakavasti otettavaa. Filosofian on Suomessa voinut opiskella lukiossa ja yliopistossa ja oppiaineen maine on ollut kauan jopa jollain tapaa elitistinen. Vaikka filosofia saattaa kuulostaa vieraalta ja etäiseltä, silti se ei ole vierasta kenellekään meistä. Kaikki ihmiset etsivät ja pohtivat vastauksia moniin tärkeisiin kysymyksiin, ja filosofiassa pyritään tekemään tästä ajattelusta järjestelmällisempää.

Yllä mainittu kasvatustieteen filosofia on itsessään laaja käsite. Se on filosofian osa-alue, joka tutkii kasvatuksen tarkoitusta, luonnetta, menetelmiä ja ihanteita sekä kasvatuksen etiikkaa. Kiinnostus filosofian kasvatuksellista antia kohtaan on lisääntynyt sekä Suomessa että kansainvälisesti tällä vuosituhannella. Tämän tutkielman keskeisiä kysymyksiä ovat:

1. Mitä on kriittinen ajattelu?
2. Miten kriittistä ajattelua voidaan kehittää pedagogisen filosofian kautta?
3. Miten filosofian oppiaine voi vastata uuden opetussuunnitelman tavoitteisiin ajattelutaitojen kehittämisestä?

Koska käsittelyssä on perusopetuksen opetussuunnitelma sekä kriittisen ajattelun kehittäminen alakoulussa, olen rajannut tutkielmassa esiteltävät kasvatustieteelliset teoriat ja opetusmetodien käytännön toteuttamista kuvaavat osuudet erityisesti alakouluikäisille oppilaille soveltuviksi. Tutkielman tavoitteina on tuoda kriittisen ajattelun käsite ja kriittiseen ajattelun kehittämistä kasvatustieteellisen näkökulmasta kuvaavat teoriat metodeineen helposti ymmärrettävään muotoon ja vastata opetussuunnitelman tavoitteeseen siinä, miten kriittistä ajattelua voidaan kehittää luokanopetuksessa.

Sekä keskustelu- ja ajattelutaidot ovat tärkeitä taitoja arkipäiväisessä elämässä. Filosofian oppiaineella on pitkä historia keskustelua hyödyntävien metodien käytössä opetuksessa, jonka vuoksi tutkielmaan on valittu juuri keskusteluun pohjautuvat opetusmenetelmät: kertomuksellinen menetelmä ja dialoginen menetelmä. Lipman oli nykyaikaisen kertomuksellisen menetelmän edelläkävijä, ja Brenifier on omassa työssään kehittänyt dialogista menetelmää, jonka vuoksi tässä tutkielmassa keskitytään juuri näiden kahden kasvatustieteen työhön.

1.2 Tutkielman rakenne ja teoriatausta

Tutkielma on kirjallisuuskartoitus, jossa vastataan ajankohtaiseen ongelmaan kriittisen ajattelun kehittämisen mahdollisuuksista kasvatustieteellisten teorioiden ja opetusmenetelmien hyödyntäen. Tässä alaluvussa käydään lyhyesti läpi tutkielman rakenne ja teoriatausta rinnakkain, sekä selvennetään muutaman olennaisen käsitteen merkitykset.

Luvun kaksi aloittaa kriittisen ajattelun käsitteen määrittely, jossa keskitytään tarkastelemaan kriittisen ajattelun käsitteen etymologista alkuperää, sekä tutkielman päälähteenä käytettyjen kasvatustieteellisten näkökulmiin kriittisen ajattelun käsitteen merkityksestä. Luvussa 2.2 tarkastellaan kriittisen ajattelun kasvavaa tarvetta nyky-yhteiskunnassamme ajankohtaisten artikkelien sekä uutisoinnin kautta.

Keskeisenä osana aineistoa ovat tällä hetkellä käytössä oleva Perusopetuksen opetussuunnitelma (2014) sekä UNESCO:n vuosina 2007 ja 2011 julkaisemat kansainväliset raportit filosofian opetuksesta eri kouluasteilla. Näitä käsitellään tarkemmin erityisesti alaluvuissa 2.3, 3.2 ja 3.4, joissa tarkastellaan ajattelutaitoja opetussuunnitelman

tavoitteena ja filosofian integroimista opetukseen sekä Suomessa että muissa maissa. Opetussuunnitelmaa luettaessa on kuitenkin hyvä muistaa, että kyseessä on valtakunnallinen ohjeistus, ja että kukin koulu suunnittelee kuntakohtaisen suunnitelman pohjalta koulukohtaisen suunnitelman. Tämän vuoksi varmuutta ei ole, että kaikki koulut toteuttaisivat käytännössä opetussuunnitelmaa.

Päälähteenä luvussa neljä ovat Lipmanin ja Brenifierin teokset sekä heidän metodejaan koskevat kommentaarit. Käytännön harjoituksiin perehdytään viidennessä luvussa Lipmanin ja Brenifierin tuottamien opetusmateriaalien kautta. Kansainvälisten asiantuntijoiden lisäksi kotimaista asiantuntijuutta ja näkökulmaa kriittiseen sekä ajatteluun että pedagogiseen filosofiaan tuodaan Tomperin ja Juuson teosten ja artikkelien avulla läpi koko tutkielman.

Pedagogisen filosofian käsitteellä tarkoitetaan tässä tutkielmassa ”lasten filosofointia” ja sitä, miten filosofisin metodein lapsia voidaan opettaa, ei varsinaista filosofian oppiainesisällön opettamista lapsille. ”Filosofiaa lapsille ja nuorille –metodilla” tarkoitetaan tässä tutkielmassa nimenomaisesti Lipmanin kehittämää P4C (Philosophy for Children) –metodia². Lipmanin P4C -metodissa lasten ja nuorten filosofointi ei ole pyrkinyt esiintymään oppiaineena, vaan päinvastoin se on pyrkinyt ottamaan etäisyyttä etenkin akateemisiin oppiaineisiin liitetyistä piirteistä (Tomperi 2017a, luku 5). Muutoin tutkielmassa filosofiaa lapsille –käsite käsittää yleisesti ottaen filosofian hyödyntämisen alakouluun suuntautuvassa opetuksessa, samoin kuten pedagoginen filosofia.

² Suomeksi käännetystä ja toimitetusta Lipmanin materiaalista käytetään yleisnimitystä ”Filosofiaa lapsille ja nuorille” alkuperäiskielen ”Filosofiaa lapsille (Philosophy for Children)” asemasta, sillä osa materiaalista on tarkoitettu käytettäväksi yläkoulussa ja lukiossa.

2 KRIITTINEN AJATTELU

Jotta voin tarkastella syvemmin kriittisen ajattelun opetuksen mahdollisuuksia luokanopetuksessa, on mielekästä määritellä kriittisen ajattelun käsitettä tarkemmin. Mitä kriittisellä ajattelulla tarkoitetaan arkikielessä ja kuinka se eroaa käsitteen etymologisen alkuperän merkityksestä? Käsitteen määrittely on usein vaikeaa, sillä näkemyksiä käsitteen merkityksestä on useita. Ensimmäisessä aluvuussa kriittisen ajattelun käsitettä lähestytään käsitteen etymologian kautta. Tämän jälkeen keskitytään tarkastelemaan niin Lipmanin, Brenifierin UNESCO:n sekä kotimaisten asiantuntijoiden käsitteen määrittelyjä, sillä nämä ovat tutkielman lähteiden keskiössä. Viimeisessä aluvuussa käydään tarkemmin läpi perusopetuksen opetussuunnitelmaa ajattelutaitojen käsitteen ja ajattelutaitojen kehittämisen osalta.

2.1 Kriittisen ajattelun käsitteestä

Ajattelun kriittisyydellä viitataan usein erilaisiin merkityksiin. Siksi onkin mielekästä keskittyä tutkimaan sekä käsitteen alkuperää, että sen merkitystä eri näkökulmista. Yhdysvaltain filosofinen yhdistys APA:n (The American Philosophical Association) määritelmässä (Facione 1990, 3) – jonka muotoiluun myös Lipman osallistui – kirjoitetaan kriittisestä ajattelusta seuraavasti:

”Ymmärrämme kriittisen ajattelun olevan tietoista, itseään säätelevää arvostelmien muodostamista, joka etenee tulkinnan, analyysin, arvioinnin, päättelyn ja selittämisen keinoin todistusaineistoa, käsitteistöä, metodologiaa, kriteerejä ja konteksteja koskeviin tarkasteluihin, jotka pohjustavat kyseisten arvostelmien muodostamista.”

Arkikielessä käsite kriittinen saa usein aikaan negatiivista kaikua. Kriittistä ihmistä pidetään usein jonkinlaisena ”vastarannan kiiskinä”, jonka ennakoasenne on kielteinen ja epäilevä tarkasteltavaa asiaa kohtaan. Kriittisyys voi olla jopa tarkoituksellista vikojen etsimistä jostakin asiasta. Kriitikot arvioivat usein taidetta, esimerkiksi musiikkia, elokuvia tai teatteria sanomalehtien sivuilla eri sanoin, moittivan ja ylistävän välillä. Esimerkiksi

elokuvia mainostetaan usein ”kriitikoiden ylistämäksi”, jolloin ehkä ajatellaan, että elokuvan on oltava silloin erityisen hyvä.

Käsitteen merkitys saa kuitenkin erilaisia ulottuvuuksia, kun tarkastellaan sen etymologiaa. Käsitteen etymologinen alkuperä on Merriam-Webster -sanakirjan (2018) mukaan muinaiskreikan sanassa *krinó* (m. kreikka κρίνω), merkityksinään ”erittelen, arvioin, ratkaisen, tuomaroin”. Tähän sanaan juontaa juurensa myös muinaiskreikan kielen *kritikós* (m. kreikka κριτικός), mikä merkitsee arvostelu- ja harkintakykyistä. Tämä on johdettu *kritós* (m. kreikka κριτός) –sanasta, mikä merkitsee erottelua ja seulontaa. Käsitteen vivahteikas etymologinen alkuperä kuvastaakin hyvin ajattelutyön merkitystä kriittisenä olemisen takana, ja sitä, että taito on opeteltavissa oleva. Samoin käsitteissä arvostelu- ja harkintakykyinen – molemmat pitävät sisällään oletuksen ajattelutyöstä. Kukaan tuskin on syntyessään arvostelu- ja harkintakykyinen, vaan näitä taitoja opitaan ympäristön, kokemusten ja vuorovaikutuksen kautta.

UNESCO määrittelee kriittisen ajattelun prosessiksi, jossa esitetään tarkoituksenmukaisia kysymyksiä, hankitaan relevanttia tietoa ja jäsennetään sitä luovasti. Kriittisessä ajattelussa myös liitetään uutta tietoa olemassa olevaan tietämykseen, tarkistetaan käsityksiä ja oletuksia, päätellään loogisesti sekä tehdään luotettavia johtopäätöksiä. (UNESCO 2013, 15.) Prosessiksi kriittisen ajattelun tiivistää myös Lipman (2003, 212) jonka mukaan kriittinen ajattelija ajattelee rationaalisella tavalla, joka (1) edistää arvostelukykyä, (2) tukeutuu kriteereihin ja (3) on itseään korjaava sekä (4) kontekstitietoinen. Suurin osa ajattelustamme tapahtuu kuitenkin epäkriittisesti; ajatukset liikkuvat käsityksiin perustuen, assosiaatiosta assosiaatioon. Metakognitio on ajattelun ajattelua, mutta se ei ole verrattavissa kriittiseen ajatteluun. Edellä mainittu Lipmanin määritelmä kohdistuu Puolimatkan (1999, 203) mukaan kriittisen ajattelun perusteita arvioivaan osatekijään, ja Lipman erottaa kriittisessä ajattelussa kuusi perusosaa:

1. Kriittinen ajattelu on hyvin tai taitavasti suoritettua ajattelua, mikä edellyttää, että se perustuu luotettavaan informaatioon.
2. Kriittinen ajattelu on vastuullista ajattelua: se on valmis vuorovaikutukseen muiden ajattelijoiden kanssa.
3. Kriittinen ajattelu on arvioivaa, kyseenalaistavaa, ei-rutiininomaista.
4. Kriittinen ajattelu perustuu kriteereihin, jotka muodostavat argumenttien perustan.

5. Itsestään korjaavuus merkitsee valmiutta arvioida uudelleen omia käsityksiään ja ajattelutapojaan ja korjata niitä.
6. Kriittinen ajattelu ottaa huomioon käsittelemänsä asiakokonaisuuden erityispiirteet.

Näiden kuuden kohdan yleiseksi taustaksi Lipman asettaa kaksi perustavaa käsitystä kriittisestä ajattelusta: kriittinen ajattelu on dialoginomaista, ja se edellyttää jatkuvaa keskustelua, jossa tiettyjen kriteerien pohjalta muovataan käsityksiä rajatuista asiakokonaisuuksista, ja koko prosessi alistetaan jatkuvaan arviontiin. Tämän lisäksi Lipmanin mielestä kriittistä keskustelua käydään parhaiten sellaisessa yhteisössä, jossa kyseinen aihe ja siihen sisältyvät normit ohjaavat keskustelua. (Puolimatka 1999, 206.) Selvää onkin, että kriittisyys on länsimaisen yhteiskunnan keskeisiä sivistysihanteita, ja se on vaikuttanut kasvatustilafilosofiaan huomattavasti.

Käsitteen alkuperää, eli ”seulontaa” tarkastellessa voidaan todeta, että kriittinen ajattelu näyttäisi edellyttävän myös jotain seulottavaa, eroteltavaa ja arvioitavaa. Brenifierin mukaan ilman tietoa ei ole kritiikki menettää merkityksensä, sillä mitään kritisoitavaa ei silloin ole. Kritiikki edellyttää siten tietämistä ja ymmärtämistä. Brenifier toteaaakin, että kriittinen ajattelu on ”kansalaisuuden olennainen ydin”. (Brenifier 2010, 35.)

Tomperin (2017b, 96) mukaan kasvatukselle sopivana lähtökohtana voidaan pitää sitä, että kriittisyydellä tarkoitetaan taitavaa ja vastuullista harkinta- ja arvostelukykä, joka kohdistuu sisällöllisesti merkityksellisiin ajattelun kohteisiin. Kasvatuksellisesti kriittinen ajattelu kytkeytyy laajemmin ajattelijan persoonaan ja toimintaan: maailmankuvan muodostamiseen, itsearviointiin, eettisiin, poliittisiin, oikeudellisiin kantoihin ja toiminnan oikeuttamiseen. Kysyttäessä perusteiden, oikeutusten, päämäärien ja arvostusten perään kohdataan aina filosofisia käsitteitä tai teemoja, esimerkiksi: mitä on hyvä elämä ja toiminta, mitä kuolema ja elämä tarkoittavat ja mitä on oikeus ja hyvä yhteiskunta.

Puolimatkan mukaan kriittisen ajattelun käsitteen kautta tavoitetaan olennainen osa siitä, mitä tarkoitetaan sivistyneellä ihmisellä, joka on eri asia kuin ”kouluja käynyt ihminen” (Puolimatka 1999, 186.) Ihminen ei kehity kriittiseksi ilman kasvatusta, koska hänellä ei ole syntyessään kriittisiä valmiuksia. Ja ilman kriittisyyttä emme saa valmiuksia tai puolustuskykyä arvioida muualta ympäristöstä itseensä jatkuvasti kohdistuvaa viestien ja

vaikutteiden tulvaa. Tähän ajatus otetaan lähempään tarkasteluun seuraavassa luvussa, kun siirrytään tarkastelemaan kriittisen ajattelun tarpeellisuutta nykyaikana.

2.2 Kriittisen ajattelun tarpeellisuudesta

Kriittinen ajattelu on tullut entistä ajankohtaisemmaksi teknologian kehityksen myötä. Opettajankoulutuksessa kriittisen ajattelun käsitteen tärkeyttä ja sen opettamisen tärkeyttä korostetaan erityisesti suomen kielen ja kirjallisuuden oppiaineessa. Tietoa on helposti ja nopeasti saatavilla, ja sitä on paljon. Myös media muuttuu ja elää jatkuvasti, ja uutisointi on hyvin nopeaa. Hyvänä esimerkkinä tästä ovat viime vuosina yleistyneet valemediat ja niihin liittyvät valeuutiset. Nämä voivat olla vaikeita erottaa faktapohjaisesta journalismista, joita valeuutiset ulkoisesti matkivat. Disinformaatio, eli tietoisesti harhaanjohtava informaatio, on yhtä helposti saatavilla kuin normatiivinen informaatio. Tämän vuoksi kriittinen ajattelu ajattelutaitona on entistä tärkeämpi, ja kriittisen ajattelun kehittäminen on aloitettava aiemmin

”Nyky-yhteiskunnassa kaikki joutuvat muodostamaan käsityksiä aiheista, jotka ovat yhä mutkikkaampia. Media on pirstoutunut, ja näkemykset ovat näennäisesti samalla viivalla: löytyy asiantuntijoita, kiihkoilijoita, harhauttamista ja mielipidejohdattelua. Ihmiset tarvitsevat valvettua valvettua ja kykyä kriittiseen ajatteluun.”

Näin Tomperi toteaa pedagogista filosofiaa käsittelevässä Yleisradion uutisessa (YLE 29.8.2017). Sekä tietämättömyyden tunnustaminen, että paremman tietämyksen etsiminen ennakkoluulottomalla asenteella ovat yhteiskunnallisesti ja globaalisti tärkeämpiä taitoja, kun koskaan aiemmin. Näin ollen aikakautemme vaatii taitoja ja valmiuksia, joita voidaan hankkia esimerkiksi filosofisen ajattelun avulla.

Tomperin (2017b, 95) mukaan politiikan ja sosiaalisen median ajankohtaiset ilmiöt ovat havahduttaneet kriittisen ajattelun tarpeellisuuteen niin älyllisen itsepuolustuksen ja maailmankuvan muodostamisen kuin yhteiskunnallisen osallistumisen kannalta, ja etenkin filosofia on lupautunut oppiaineeksi, jossa näitä taitoja harjoitellaan. Ajattelutaidoista juuri kriittinen ajattelu on nostettu tutkielman keskiöön sen ajankohtaisuuden ja tarpeellisuuden vuoksi. Nykyisen sosiaalisen mediakulttuurin aikakautena kriittisen reflektion

potentiaalisesti tarpeellisia kohteita on loputtomasti; esimerkiksi tahattomat ja tahalliset harhaanjohtamiset mainonnasta ja markkinoinnista viestintään ja politiikkaan (Tomperi 2017b, 101).

Alakoululaiset viettävät entistä enemmän aikaa internetissä, ja samalla esimerkiksi markkinointia ja mainontaa kohdistetaan yhä nuorempiin ja nuorempiin. Riihilahti, Paavilainen, Koivisto ja Kylmä (2016) tutkivat alakouluikäisen internetin käytön yhteyttä lapsen sosiaaliseen kompetenssiin itsensä arvioimana. Johtopäätöksissään he toteavat, että lasten internetin käyttö lisääntyy luokka-asteiden kasvamisen myötä. Oppilaat viettävät aikaa internetissä tutustuakseen uusiin ihmisiin, ja lapset, jotka käyttivät internetiä eniten, olivat impulsiivisempia kuin sitä vähemmän käyttävät lapset. Näin ollen lasten medialukutaidon ja sosiaalisten taitojen tukeminen on tärkeää ja ajankohtaista. (Riihilahti ym. 2016/53, 18-29.) Tilastokeskuksen (2017) mukaan vuonna 2017 79 prosenttia 16–89 -vuotiaista seurasi verkkolehtiä tai televisioyhtiöiden uutissivuja ja enemmistö seurasi niitä päivittäin.

Medialukutaito on osa monilukutaitoa, ja monilukutaito on perusopetuksen opetussuunnitelmassa perusopetuksen yksi laaja-alaisen osaamisen tavoite. Monilukutaito perustuu laaja-alaiseen käsitykseen tekstistä. Tässä teksteillä tarkoitetaan sanallisten, kuvallisten, auditiivisten, numeeristen ja kinesteettisten symbolijärjestelmien sekä näiden yhdistelmien avulla ilmaistua tietoa. Tekstejä voidaan tuottaa esimerkiksi puhutussa, kirjoitetussa, painetussa, audiovisuaalisessa tai digitaalisessa muodossa. Monilukutaito merkitsee taitoa hankkia, yhdistää, tuottaa, muokata, esittää ja arvioida tietoa eri muodoissa, ympäristöissä ja tilanteissa sekä erilaisten välineiden avulla ja se tukee kriittisen ajattelun ja oppimisen taitojen kehitystä. (POPS 2014, 22.)

Selvää onkin, että kriittinen ajattelu on aina ollut tärkeä taito. Informaatio eri muodoissaan tulee jatkuvasti lähemmäksi ihmistä, viestintä on nopeaa ja vietämme suurimman osan ajastamme jonkinlaisen tieto- ja viestintäteknologisen laitteen äärellä. Alakouluissa opiskelevia lapsia kutsutaan jopa ”diginatiiveiksi”, sillä he eivät ole eläneet aikaa ennen internetiä tai mobiililaitteita. Tämän vuoksi myös kriittisen ajattelun tarve yhä nuorempien keskuudessa kasvaa jatkuvasti. Seuraavassa luvussa tarkastellaan lähemmin

perusopetuksen opetussuunnitelmaa niiden tavoitteiden ja sisältöjen kohdalta, missä ajattelutaitojen kehittämistä kuvataan.

2.3 Perusopetuksen opetussuunnitelma ja ajattelutaidot

Syksyllä 2016 otettiin käyttöön opetushallituksen hyväksymät uudet perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Perusopetuksen ohjausjärjestelmän tarkoituksena on varmistaa koulutuksen laatu ja tasa-arvo Suomessa, ja luoda hyvät edellytykset oppilaiden kehitykselle, kasvulle sekä oppimiselle.

Perusopetus tukee oppilaan kasvua ihmisyyteen, jota kuvaa pyrkimys totuuteen, hyvyyteen sekä oikeudenmukaisuuteen ja rauhaan. Ihmisyyteen kasvussa jännitteet pyrkimysten ja vallitsevan todellisuuden välillä ovat väistämättömiä. Sivistykseen kuuluu taito käsitellä näitä jännitteitä ja mahdollisia ristiriitoja eettisesti ja myötätuntoisesti. Sivistys merkitsee myös yksilöiden ja yhteisöjen taitoa tehdä ratkaisuja eettisen pohdinnan, toisen asemaan asettumisen ja tietoon perustuvan harkinnan perusteella. Eettisyyden ja esteettisyyden näkökulmat ohjaavat oppilasta pohtimaan, mikä elämässä on arvokasta. Sivistys ilmenee tavassa suhtautua itseän, muihin ihmisiin, ympäristöön ja tietoon sekä tavassa miten ihminen toimii. Sivistynyt ihminen pyrkii toimimaan oikein - itseään, toisia ihmisiä ja ympäristöä arvostaen. Sivistynyt ihminen osaa käyttää tietoa kriittisesti ja sivistykseen kuuluu myös pyrkimys itsesääteilyyn ja vastuunottoon omasta kehittämisestä ja hyvinvoinnista. (POPS 2014, 15-16.)

Eräs perusopetuksen opetussuunnitelman uudistuksista määrittelee perusopetuksen yleisiin tavoitteisiin laaja-alaisen osaamisen. Tällä tarkoitetaan tietojen, taitojen, arvojen, asenteiden ja tahdon muodostamaa kokonaisuutta. Laaja-alaisen osaamisen lisääntyneen tarve kumpuaa ympäröivän maailman muutoksista, ja tarpeen täyttäminen edellyttää tiedon- ja taidonalat ylittävää ja yhdistävää osaamista. Yhtenä näistä taidoista ovat ajattelun ja oppimisen taidot, jotka luovat perustaa muun osaamisen kehittymiselle ja elinikäiselle oppimiselle. (POPS 2014, 20.)

Uuden perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa mainitaan lukuisissa kohdissa niin kriittinen ajattelu kuin ajattelutaidot, sekä molempien kehittäminen. Ajattelutaidot yhtenä

laaja-alaisen osaamisen sisällöistä on kytköksissä varsinaiseen oppimiseen, mikä tapahtuu vuorovaikutuksessa toisten oppilaiden, opettajien ja muiden aikuisten sekä eri yhteisöjen ja oppimisympäristöjen kanssa. Opetussuunnitelman mukaan oppiminen merkitsee yksin ja yhdessä tekemistä, ajattelemista, suunnittelua, tutkimista ja näiden prosessien monipuolista arvioimista. Yhdessä oppiminen myös edistää oppilaiden kriittisen ajattelun ja ongelmanratkaisun taitoja sekä kykyä ymmärtää erilaisia näkökulmia. (POPS 2014, 17.)

Ajattelun ja oppimaan oppimisen tavoitteita ja sisältöä vuosiluokilla 1-2 kuvataan opetussuunnitelmassa (POPS 2014, 99) seuraavasti:

”Ihmettelyle, oivaltamiselle, uuden löytämiselle ja keksimiselle, mielikuvitukselle sekä oppimisen ilolle on tilaa. Oppilaita kannustetaan kysymään ja kuuntelemaan, tekemään tarkkoja havaintoja, etsimään tietoa sekä tuottamaan ja kehittelemään yhdessä ideoita ja esittämään työnsä tuloksia. Ikäkaudelle sopivien ongelmanratkaisu- ja tutkimustehtävien avulla viritetään uteliaisuutta ja kiinnostusta ympäröivän maailman ilmiöitä kohtaan sekä vahvistetaan taitoa jäsentää, nimetä ja kuvailla ympäristöä. Oppilaita rohkaistaan myös kyseenalaistamaan havaitsemiaan asioita ja huomaamaan, että tieto voi olla joskus ristiriitaista ja epäselvää.”

Filosofian oppiaineen ja filosofoinnin tyypillisimpiä lähestymistapoja pohdiskelu, ihmettely ja kyseenalaistaminen. Kyselemisen lisäksi myös kuuntelu on tärkeä osa tiedon sisäistämistä, ja ilmiölähtöisen oppimisen kautta pyritään vahvistamaan oppilaiden kiinnostusta ympäröiviin asioihin. Kaiken informaation paljouden keskellä on myös tärkeä ohjata oppilaita kyseenalaistamaan, arvioimaan ja analysoimaan ympärillä olevaa tietoa, ja tähän ongelmaan voidaan vastata kriittisen ajattelun kehittämisellä.

Vuosiluokilla 3-6 ajattelun ja oppimaan oppimisen tavoitteet ja sisällöt jatkavat opetussuunnitelmassa samalla linjalla, aiemmilla vuosiluokilla opittua vahvistaen. Oman sisäisen tiedon vahvistamisen ja asioiden kriittisen tarkastelun kehittäminen on myös nostettu opetussuunnitelman (POPS 2014, 155) tavoitteisiin:

”Opetuksessa vahvistetaan taitoa asettaa kysymyksiä ja hakea niihin vastauksia itsenäisesti ja yhdessä toisten kanssa havaintoja tehden sekä erilaisia tietolähteitä ja apuvälineitä hyödyntäen. Samalla kehittyvät oppilaiden edellytykset tunnistaa pohdittavaan asiaan liittyviä erilaisia näkökulmia ja löytää uusia oivalluksia sekä harjaantua vähitellen asioiden kriittiseen

tarkasteluun. Oppilaita ohjataan huomaamaan asioiden välisiä vuorovaikutussuhteita ja keskinäisiä yhteyksiä. Heitä kannustetaan kuuntelemaan toisten näkemyksiä ja samalla pohtimaan myös omaa sisäistä tietoaan. Oppilaita ohjataan huomaamaan, että tieto voi rakentua monella tavalla, esimerkiksi tietoisesti päättelemällä tai intuitiivisesti, omaan kokemukseen perustuen.”

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden useissa oppiainekohtaisissa sisällöissä on ajattelutaidot ja kriittisen ajattelun kehittäminen ovat yksi opetuksen tavoitteista. Esimerkiksi katsomusaineet, äidinkieli, historia ja yhteiskuntaoppi ovat perusopetuksen opetussuunnitelmassa tällaisia oppiaineita. Perusopetuksen opetussuunnitelma (POPS 2014, 253) määrittelee esimerkiksi elämäkatsomustiedon oppiaineessa kriittisen ajattelun perusteita etsiväksi, asianyhteydet hahmottavaksi ja tilannetajuiseksi sekä itseään korjaavaksi ajattelutaidoksi, johon liittyy avoin ja pohdiskeleva asenne.

Opetuksen eheyttäminen on myös yksi tärkeä osa perusopetuksen yhtenäisyyttä tukevaa toimintakulttuuria, ja sen tavoitteena on tehdä mahdolliseksi opiskeltavien asioiden välisten suhteiden ja keskinäisten riippuvuuksien ymmärtäminen. Opetuksen eheyttäminen auttaa oppilasta yhdistämään eri tiedonalojen taitoja sekä jäsentämään niitä mielekkäiksi kokonaisuuksiksi vuorovaikutuksessa toisten kanssa. Kokonaisuuksien tarkastelu ja tiedonaloja yhdistelevät, tutkivan oppimisen työskentelytavat ohjaavat oppilasta soveltamaan tietoa käytännössä ja tuottamaan kokemuksia osallistumisesta tiedon yhteisölliseen rakentamiseen. Perusopetuksen opetussuunnitelmassa korostuu opitun tiedon käytännön soveltamisen taito, mitä usein pidetään arvokkaampana kuin pelkkää ulkoa opetellun asiasisällön hallintaa. Opetuksen eheyttäminen edellyttää oppiainerajat ylittävää pedagogista lähestymistapaa, ja sitä voidaan toteuttaa esimerkiksi rinnastamalla sama teema samanaikaisesti opiskeltavaksi useampaan oppiaineeseen, muodostamalla oppiaineista integroituja kokonaisuuksia tai suunnittelemalla monialaisia, pidempikestoisia oppimiskokonaisuuksia, joiden toteuttamiseen sisällytetään useampaa oppiainetta. (POPS 2014, 31.) Tämän tutkielman viidennessä luvussa esitellään keskusteluharjoituksia kriittisen ajattelun opettamiseen, joita voi myös käyttää oppiainerajat ylittävässä opetuksessa.

3 FILOSOFIA JA PEDAGOGIIKKA

Pedagogiikka-käsitteen etymologinen alkuperä on Merriam-Webster -sanakirjan (2018) mukaan muinaiskreikan sanoissa ”paidia” (m. kreikka παιδία) ja ”ágō” (m. kreikka άγω), joista ensimmäinen merkitsee lapsia ja jälkimmäinen johtamista. Martti Helsström (2008, 296) määrittelee pedagogiikan tavaksi, jolla opetusta järjestetään, sekä sen näkemyksellisiksi ja kasvatukselliseksi periaatteiksi. Ensimmäisessä alaluvussa tarkastellaan ajattelutaitojen opettamisen historiaa ja erityisesti sen alkuvaiheita antiikin Kreikassa. Kahdessa jälkimmäisessä alaluvussa selvitetään sekä kotimaan että muutamien ulkomaan tilannetta filosofian oppiaineen hyödyntämisestä lasten opettamisessa viime vuosikymmenten aikana.

3.1 Filosofian opettaminen antiikin Kreikassa

”Oppimiseen ei ole muuta alkua, kuin ihmettely.” (Platon)

Antiikin kreikassa opettaminen keskittyi keskustelu- ja ajattelutaitoihin, joilla oli suuri merkitys kansalaisten elämässä demokratian kehityksen myötä. ”Ekklesiaan” (m. kreik. εκκλησία), eli kansankokoukseen saivat osallistua kaikki yli 20-vuotiaat kansalaisoikeudet omaavat vapaat miehet, joten erityisesti retoristen taitojen opetuksesta tuli suosittua filosofien keskuudessa. Antiikin Kreikan ”poliksessa” (m. kreik. πόλις) eli kaupunkivaltiossa menestyminen vaati kansalaisilta erinomaisia retorisia taitoja. Menestyksekkäällä ja vakuuttavalla puheella luotiin poliittista uraa, selvitettiin oikeusasioita ja kohotettiin omaa sosiaalista asemaa muiden kansalaisten joukossa. Ateenasta muodostui näin keskus demokratian kehittymiselle, jonka erityispiirteeksi tuli puhevapaus, ”parrhēsia” (m. kreik. παρρησία) Sen myötä kaikilla kaupunkivaltion kansalaisiksi luettavilla henkilöillä oli oikeus puhua julkisesti ja vapaasti. Nämä henkilöt olivat oikeutettuja esittämään poliittisissa kokoontumisissa omia mielipiteitään sekä myös vastustamaan muiden esittämiä ajatuksia. (Wohl 2009, 162.) Monet antiikin Kreikan kansalaiset halusivat oppia taitaviksi puhujiksi ja ajattelijoiksi, ja näin ollen myös opetus keskittyi juurikin keskustelu- ja ajattelutaitojen opettamiseen.

Antiikin Kreikan tunnetuimpiin filosofiin lukeutuvan Platonin (427-347 eaa.) kirjoitukset avaavat sekä hänen että opettajansa, Sokrateen (384-322 eaa.), ajatuksia filosofian opettamisesta lapsille. Platonin ja hänen oppilaansa Aristoteleen (384-322 eaa.) ajattelussa filosofialla on käytännöllinen yhteys kasvatukseen. Platon teoksessaan ”Valtio”, ja Aristoteles teoksessaan ”Politiikka” rakentavat luokkajakoon perustuvat utopiat, joiden olemassaolo ja järjestäminen perustuvat lopulta ihmisen hyvän elämään ja sen toteuttamispyrkimykseen, jota edellyttää myös lasten kasvatus hyveellisiksi aikuisiksi. (Juuso 1999, 73.)

Platonin Gorgias-dialogi³ näyttäisi osoittavan, että filosofiaa pidettiin luonnollisena ja hyödyllisenä asiana nuorille miehille. Dialogissa Sokrates ja Kallikles keskustelevat käytännöllisen ja mietiskelevän elämän merkityksestä. Kallikleen mielestä aikuiset päätyivät tekemään itsestään naurunalaisia filosofian parissa, koska filosofialla ei ole merkitystä jokapäiväisessä vahvempaan oikeuteen perustuvassa elämässä. Sokrates sen sijaan pitää ihmisen sielulle parempana hänen kykyään erottaa hyvä pahasta ja oikeudenmukaisuus vääryydestä, sekä kykyä toimia ja elää sekä hyvin että oikeudenmukaisesti. Sokrates erottaa kaksi retoriikan lajia: sokea ja yleisön suosiota tavoitteleva retoriikka sekä hyvää ja oikeudenmukaisuutta tavoitteleva retoriikka. Juuson (1999, 76) mukaan Sokrates pitää ilmeisesti itsestäänselvyytenä sitä, että filosofia kuuluu myös nuorille, tätä tukee myös se, että Sokrates tuomittiin lopulta kuolemaan juuri nuorison turmelemisesta syytettynä.

Platonin Valtiossa⁴ Sokrates keskusteleo Glaukonin kanssa tulevien filosofien koulutuksesta todeten:

” Kun he ovat väittelyssä voittaneet monia keskustelukumppaneitaan ja samoin hävinneet monille, he eivät pian aikaa usko enää mihinkään mihin uskoivat aikaisemmin. Juuri tällä tavalla he saavat itsensä ja koko filosofian huonoon valoon muiden silmissä”.

Platonin mukaan siis sekä filosofiaa että ”liian nuoria” on suojeltava toisiltaan; jos he saavat filosofoida, menettää se lopullisenkin arvostuksen aikuisten parissa ja toisaalta se korruptoi heidät itseensä. Platonin keskustelevalle retoriikalle eli dialektiikalle vastakohtana ja kritiikin aiheena oli sofistien suosima eristiikka, joista jälkimmäisen

³ Ks. Gorgias 481b-527e

⁴ Ks. Valtio VII 539b-539c

vaikutus lapsiin olisi voinut olla demoralisoiva. Siinä missä dialektiikan pyrkimyksenä oli löytää totuutta, sofistien eristiikan tavoitteena oli kilpailla siitä, kuka on paras puhuja, ja tällä ei ollut tekemistä totuuden löytämisen kanssa.

Sokrateen ja Platonin ajatukset opettamisesta elävät edelleen opettamisen kahdessa traditiossa, jotka perinteisesti esitetään vastakkain. Sokraattisen metodin mukaan filosofia on aktiivinen prosessi; se on kielellistä, kyselemistä dialogista, elämään sovellettavissa ja kaikille avointa. Akateemisessa traditiossa, jonka alkuperänä on Platonin perustama akademia, filosofia dogmaattista, deduktiivista, käsitteellistä, kirjallista ja harvoille tarkoitettua.

Robert Fisherin mukaan sokraattinen opetusmenetelmä on dialoginen tutkimus, jota tuetaan kysymyksillä, ja opettajan tehtävänä on edesauttaa ihmisiä synnyttämään omia ajatuksiaan. Sokrates itse vertasi menetelmäänsä kätilöntaitoon. Siinä kasvatuksen tavoitteena on keskustelun kautta saada esiin oma henkilökohtainen ymmärrys ja tieto, joka johdattaa ihmisen lopulta totuuteen. Omakohtainen ymmärryksemme syvenee, kun pyrimme määrittelemään selvemmin arkipuheessa käyttämämme käsitteet. Tämän myötä alamme paremmin ymmärtää sekä maailmaa että itseämme, ja mahdollisuutemme elää hyvää ja tasapainoista elämää paranevat. (Fisher 2008, 165.) Tähän metodiin pohjautuu myös luvussa neljä esiteltävä dialoginen metodi nykyaikaisen opetuksen työvälineenä.

3.2 Filosofian integroinnista Suomessa

”On vaarana, että aloite jää vähäiselle huomiolle tai se käsitetään väärin vain siksi, että Suomessa vierastetaan sanaa ”filosofia” eikä toisaalta tiedosteta nykyisen lasten filosofoinnin pedagogista laatua. Lasten ja nuorten pedagogisesta filosofiasta on kehittynyt maailmassa laajimmalle levinnyt ja johtava kriittisen ajattelun opetuksen muoto. Samalla se tarjoaa merkittävän vahvistuksen koulun eettiselle ja demokraattiselle kansalaiskasvatukselle.”

Näin kuvaavat Juuso ja Tomperi sekä filosofian oppiaineen vierastamista, että mahdollisuuksia kriittisen ajattelun opetuksen muotona Lasten filosofian kannanotto (2010) –tiivistelmässään. Ehdotus filosofian oppiaineen tuomisesta perusopetukseen suuntautui tässä kannanotossa erityisesti alakoulun luokanopetukseen. Tämän mukaan lasten filosofia vahvistaa kriittistä ja luovaa ajattelua sekä argumentaatio-, kuuntelu-, ja

keskustelutaitoja. Myös oppilaan kyky hahmottaa kokonaisuuksia ja tajuta nousevia yhteyksiä eri oppiaineiden välillä vahvistuu, kun käsittelyyn voidaan ottaa minkä tahansa oppiaineen piirissä nousevia kysymyksiä. Ehdotuksessa korostetaan myös, ettei filosofia ole mikä tahansa uusi oppiaine. Sen on länsimäisen kasvatuksen vanhinta perustaa kielten ja matematiikan kanssa, ja vaikuttanut koko eurooppalaisen sivistyshistorian ytimessä antiikista nykyaikaan. (Juuso & Tomperi 2010).

Juuso ja Tomperi (2010) vastaavat neljällä perustelulla kysymykseen, miksi juuri lapsille ja nuorille suunnattua filosofiaa tulisi tuoda peruskouluun:

1. Filosofia eheyttää ja syventää oppimista yli oppiainerajojen. Filosofointi kehittää kriittisen ajattelun ja itsereflektiivisen ajattelun sekä toisia kuuntelevan keskustelun taitoja, jotka ovat kasvatuksen ytimessä. Samalla kehittyvät yhteisöllisyys ja demokraattisessa yhteiskunnassa tarvittavat kansalaistaidot.
2. Monet lasten spontaanisti ja luonnostaan pohtimista aiheista ovat keskeisiä yleisinhimillisiä filosofisia kysymyksiä. Filosofinen ajattelu on arvokkaalla ja huomattavalla tavalla vaikuttanut kulttuurimme muotoutumiseen. Lapsille on suotava mahdollisuus filosofoida myös koulussa.
3. Filosofia tukee osallistavaa ja joustavaa opetussuunnitelmaa.
4. Lapsille suunnattu filosofia tukee opettajankoulutuksen kehittämistarpeita ja vahvistaa opettajankoulutuksen tutkimuspohjaisuutta.

Perusteluja tarkastellessa voidaan huomata filosofian oppiaineen yhteydet perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa esitettyihin tavoitteisiin. Eheyttävää oppimista yli oppiainerajojen tukee filosofisten opetusmetodien monikäyttöisyys; tässä tutkielmassa esitellyt keskustelumethodit syventävät oppimista esimerkiksi kielten, katsomusaineiden, yhteiskunnallisten aineiden ja taideaineiden opetuksessa. Opettajankoulutuksen kehittämistarpeita lapsille suunnattu filosofia vahvistaa myös opetusmenetelmillään, jotka vastaavat tarpeeseen ja tavoitteeseen tarjota oppilaille yhteisöllistä, oppilaslähtöistä, ilmiölähtöistä ja tutkivaa oppimista.

Filosofian opetusta lisättiin tuntijakouudistuksessa kuitenkin lukion tuntijakouudistuksessa, kun neljästä filosofian kurssista muutettiin toinenkin kaikille yhteiseksi. Aiemmin lukiossa opiskeltiin yksi pakollinen filosofian kurssi, mutta uusien opetussuunnitelman perusteiden myötä vahvistettiin kaksi pakollista filosofian kurssia; ”Johdatus filosofiseen ajatteluun” sekä ”Etiikka”. Valinnaisia kursseja ovat ”Yhteiskuntafilosofia” sekä ”Tieto, tiede ja

todellisuus” (LOPS 2015, 162-163). Suomalaisten lukiolaisten kurssivalinnoita tarkastellessa voidaan todeta, että filosofia ei nauti erityistä suosiota oppiaineena. Tomperin (2017a, luku 3.1.2) mukaan filosofia on ollut yhteisiä reaaliaineista vähiten suosittu ylioppilaskoeaine, ja syventäviä filosofian kursseja on viime vuosina valinnut noin 17% lukio-opiskelijoista. Esimerkiksi keväällä 2018 filosofian ylioppilaskokeeseen ilmoittautui 660 opiskelijaa, kun taas terveystiedon ylioppilaskokeeseen ilmoittautui 5421 opiskelijaa (Ylioppilaslautakunta 2018).

Mittavasta allekirjoittajalistasta huolimatta kansalaisaloitteella ei tehty uudistuksia filosofian oppiaineen tuomiseksi perusopetukseen Suomessa. Lukion tuntijakouudistuksessa pakolliset kurssit tuplattiin, ja toisena pakollisena kurssina tuli kaikille yhteinen etiikan kurssi. Vuonna 2016 perustettiin yhdistys ”Filosofiaa lapsille, nuorille ja yhteisöille” eli Filo ry, joka nimensä mukaisesti järjestää filosofista toimintaa lapsille ja nuorille.

3.3 Filosofian integroinnista muualla

Filosofian opetus peruskouluasteella on ollut vaihtelevaa vuosikymmenien ajan eri puolilla maailmaa. Perinteisesti filosofiaa on opiskeltu lukioissa ja yliopistoissa, ja varsinaisena oppiaineena peruskoulutasolla hyvin vähäisesti. Lipmanin filosofiaa lapsille ja nuorille -metodia on hyödynnetty useissa maissa sekä varsinaisessa opetuksessa, että opettajankoulutuksessa vuosikymmenien ajan. Tässä alaluvussa esitellään muutama esimerkki siitä, miten filosofiaa on tuotu perusopetukseen eri maissa, ja millaisia hyötyjä filosofian tuomisesta alakouluikäisten opetukseen on todettu olevan.

Yhdistyneiden kansakuntien kasvatus-, tiede- ja kulttuurijärjestö eli UNESCO (engl. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization) julkaisi vuonna 2007 raportin ”Filosofia: Vapauden koulu” jossa tarkastellaan filosofian opettamista eri kouluasteilla maakohtaisesti. Raportissa keskitytään Lipmanin Filosofiaa lapsille ja nuorille -teoriaan, jonka päätavoitteeksi tiivistetään sekä argumentaatiotaitojen että kriittisen ja itsenäisen ajattelun kehittäminen (UNESCO 2007, 15). Raportti on lopputuotos kahden vuoden mittaiselle projektityölle, ollen samalla myös kattavin selvitys filosofian

opetuksen asemasta maailmalla. Vuonna 2011 julkaistiin toinen raportti, jossa tarkastellaan filosofian opetuksen kehitystä eri kouluasteilla.

Ranskassa filosofian oppiaine ei kuulu varsinaiseen opetussuunnitelmaan. Lipmanin filosofiaa lapsille -metodia on kuitenkin hyödynnetty muun muassa opettajien koulutuksessa vuodesta 1998 alkaen. Tämän on katsottu kehittäneen erityisesti oppilaiden retorisia taitoja, kansalaisuustaitoja sekä kriittisen ajattelun taitoa, joita on opetettu filosofisten keskustelujen ja väittelyjen avulla. Brenifierin kasvatusfilosofisen työn myötä myös dialoginen metodi on ranskalaisissa kouluissa käytössä opetusmetodina. (UNESCO 2007, 24-25.)

Norjassa Lipmanin filosofiaa lapsille -metodi otettiin kokeiluun viidessätoista peruskoulussa vuonna 2005 ja kokeilussa oli mukana oppilaita kuuden vuoden ikäisistä aina kuuteentoista vuoteen asti, sekä neljäkymmentäkolme opettajaa. Kokeilun tavoitteena oli kehittää eettistä osaamista, kriittisen ajattelun taitoa sekä kollektiivisen että demokraattisen keskustelun taitoja. Opettajat osallistuivat joka lukukaudella koulutukseen, ja raportoivat kuukausittain projektin eri aihealueista. Kokeilun kuvailtiin olleen innovatiivinen, ja omiaan osoittamaan, että filosofia ei ole liian vaikeaa lapsille. (UNESCO 2007, 25.)

Australiassa filosofia päädyttiin sisällyttämään opetussuunnitelmaan, mutta prosessi oli hidas ja hankala. Filosofian opetuksen hyötyjä pidettiin vaihtelevina, ja hyötyjä oli hankalampi myös ilmaista määrällisesti, mikä johti päätöksentekijöiden epäröintiin. Laurence Splitter toi filosofiaa lapsille ja nuorille -metodin Australiaan 1980-luvulla, työskenneltyään Lipmanin kanssa. Splitter ohjasi P4C-työpajoja opettajankoulutuksissa sekä osallistui oppimateriaalien tuottamiseen. Myöhemmin australialainen professori Philip Cam alkoi julkaista Lipmanin metodin mukaisia kertomuksia opetuskäyttöä varten. P4C-metodi alkoi hiljalleen kiinnostaa opetusministeriötä, ja eräs valtionkoulu Queenslandissa saavutti huomattavia tuloksia niiden kahdeksan vuoden aikana, kun filosofian opetus oli otettu osaksi opetussuunnitelmaa. Kokeilun tuloksena huomattiin, että sekä oppilaiden akateeminen, että sosiaalinen taso oli kehittynyt. Koulu saavutti hyvän maineen paikkana, jossa väkivaltaa tai kiusaamista ei ollut, ja jossa oppilaat osasivat ratkaista ongelmia

rauhanomaisesti. Sydneyssä osa kouluista otti Lipmanin tutkailevan yhteisön -opetusmallin osaksi opetussuunnitelmaansa, ja tällä hetkellä jokaisessa Australian osavaltiossa on ainakin yksi peruskoulu, jossa filosofiaa opetetaan. (UNESCO 2007, 26.)

Barbara Brüningin (2007) mukaan Saksan Mecklenburg-Etu-Pommerin osavaltio on ensimmäinen koko Euroopassa, jossa tarjotaan filosofiaa lapsille vaihtoehtoisena kouluaineena uskonnon opetukselle. Yli 70 prosenttia oppilaista valitseekin tämän oppiaineen osavaltion peruskouluissa. Esimerkiksi Brandenburgissa alakouluissa on viidennellä ja kuudennella luokalla kaikille oppilaille pakollinen kouluaine, nimeltään ”elämäkäsitys-etiikka-uskonto”, josta uskonto-osio koskee vain uskonnollista opetusta haluavia oppilaita. Hampurin osavaltiossa Lipmanin filosofiaa lapsille -menetelmä on yksi keskeisistä humanististen aineiden opetussuunnitelmissa mainituista menetelmistä. Lisäksi Hampurin osavaltion useassa koulussa on mahdollista valita filosofia osaksi luovien projektien oppisuunnitelmia. Hampurin yliopisto aloitti tarjoamaan ensimmäisenä Saksassa lasten filosofia -teemaisia seminaareja myös alemmille kouluasteille jo vuonna 1979, Lipmanin Harry Stottlemeierin keksintö -romaaniiin pohjautuen. (Brüning 2007, 83.)

UNESCO on jaotellut raportissaan projektityön tulokset kolmeen eri tasoon. Ensimmäisellä tasolla ovat maat, joissa filosofian opetusta ei ole institutionalisoitu, mutta opetusministeriön suhtautuminen on ollut kannustavaa ja positiivista, kuten esimerkiksi Ranskassa. Toisella tasolla filosofiaa lapsille ja nuorille -metodi otettiin opetusministeriön selvitykseen mikä johti viralliseen kokeiluun, kuten esimerkiksi Norjassa. Kolmannella tasolla filosofia institutionalisoitiin ja on osa perusopetuksen opetussuunnitelmaa, kuten Australian esimerkissä. (UNESCO 2007, 25.)

Raportissa esitellyt maakohtaiset projektit tuloksineen tuovat hyvin ilmi kansainvälisen kiinnostuksen pedagogista filosofiaa kohtaan nykypäivänä. Useissa maissa on pyritty kehittämään oppilaiden ajattelutaitoja tässä tutkielmassa esiteltyjen kasvatusfilosofien opetusmetodien avulla. Vaikka filosofiaa ei oppiaineena opetettaisikaan alakoulutasolla, on filosofialle tyypillistä keskustelumetodia hyödynnetty hyvin tuloksin. UNESCO:n vuoden 2007 ja 2011 raportit näyttävät puoltavan sitä, että filosofiaa hyödynnetään lasten opettamisessa tulevaisuudessakin.

4 KRIITTISEN AJATTELUN KEHITTÄMINEN JA KASVATUSFILOSOFIT

Tässä luvussa tutustutaan tarkemmin tutkielmassa päälähteinä käytettyjen kasvatustieteilijöiden työhön ja pedagogiikkaan. Sekä yhdysvaltalainen Lipman, että ranskalainen Brenifier ovat molemmat kehittäneet keskusteluun painottuvaa opetusmetodia – Lipman kertomuksellista metodia, ja Brenifier dialogista metodia. Seuraavaksi tarkastellaan, miten tämän tutkielman keskiössä olevat kasvatustieteilijät päätyivät näiden opetusmetodien kehittämiseen ja käyttämiseen opetuksessa, sekä sitä, miten heidän mukaansa metodit kehittävät ajattelutaitoja ja erityisesti juuri kriittistä ajattelua.

4.1 Matthew Lipman

”Oman näkemykseni mukaan ehdottomasti paras tapa opettaa opiskelijoille kriittistä ajattelua on tarjota heille kurssi filosofiaa – ei tosin perinteistä akateemista filosofiaa yliopisto-opintojen tapaan vaan kertomuksellista filosofiaa, joka korostaa dialogia, yhteistä harkintaa, sekä arvostelukykyisyyden ja yhteisöllisyyden vahvistamista”

Yllä olevan lainauksen on esittänyt Matthew Lipman (1921–2010), joka on yksi tunnetuimmista kasvatustieteilijöistä. Lipman tuli tunnetuksi ajatuksestaan liittää filosofia pienten lasten kouluopetukseen jo vuosikymmeniä sitten, ja häntä pidetäänkin aiheen edelläkävijänä. Lipmanin kehittämänsä Philosophy for Children –ohjelma (P4C) on saanut merkittävää kansainvälistä huomiota ja kouluopetusta on pyritty uudistamaan lukuisissa maissa tämän ohjelman pohjalta, kuten edellisessä luvussa todettiin. Teoksissaan Lipman kyseenalaistaa perinteistä, opettajajohtoisen opettamisen diskurssia ja siirtää sen sijaan päähuomion lasten ajattelun kehitykseen keskustelumethodin ja siihen liittyvän tukivan yhteisön kautta.

Juuso (2008) on avannut tarkemmin Lipmanin historiaa lasten filosofoinnin parissa. Toisen maailmansodan jälkeen John Deweyn pragmatismi ja kasvatustieteilijä Lipmanin Columbian yliopistoon, jossa myös Dewey oli pitkään työskennellyt professorina. Lipman opiskeli filosofiaa perehtyen myös muiden pragmatistien, kuten Charles Peircen ja Georg Meadin ajatteluihin. Tohtoriksi väittelemisen jälkeen Lipman vietti kaksi vuotta Euroopassa opiskellen, tutustuen muun muassa Max Weberin, Emile Durkheimin, Jean –

Paul Sartren, Maurice Merleau-Pontyn, John Austinin ja Ludwig Wittgensteinin tuotoksiin. Lipman perehtyi myös Jean Piaget'n psykologisiin käsityksiin, vaikuttuen myös ranskalaisten aikuisten ja lasten älyllisestä toveruudesta. (Juuso 2008, 98–99.)

1960-luvulla Lipman alkoi epäillä, oliko hänen logiikan kursseistaan hyötyä opiskelijoille, ja että oliko logiikan opiskeleminen vasta yliopistossa jo liian myöhäistä opiskelijoille. Lipman ryhtyi miettimään, olisiko hänen mahdollista uudistaa logiikan ja kriittisen ajattelun kurssiaan sellaiseksi, että opiskelijat saisivat todellisia valmiuksia ajatella arvostelukykyisemmin ja kriittisemmin. Lopulta Lipman tuli siihen tulokseen, että oppilaiden päättelytaitoja ja moraalista arvostelukykyä oli kehitettävä jo varhaisemmassa vaiheessa peruskouluaikana, koska myöhemmin, esimerkiksi yliopistossa siihen ei voitaisi enää vaikuttaa. Näin Lipman keksi yhdistää kasvatuksen filosofiaan luoden metodin, jossa keskitytään harjoittamaan filosofista pohdintaa ja ajattelua kertomuksien kautta. (Juuso 2008, 100.)

Filosofiaa lapsille –metodin Lipman pohjaa lapsille luonnolliselle tarpeelle selittää asioita; puhumaan opittuaan lapset pakahtuvat ajatuksista ja etsivät jatkuvasti perusteita asioille, haluten erottaa asiankuuluvan vähemmän tärkeästä ja paremman huonommasta. Lapset myös pohtivat ajattelemaansa ja filosofian tehtävänä on auttaa heitä ajattelemaan ja pohtimaan paremmin. (Lipman 1996, 5.) Kertomuksellinen metodi pyrkii kokonaisvaltaiseen, kielen ja ajattelun kautta rakentuvaan kokemukseen ollen samalla mielenkiintoista ja hauskaa itsessään. Lipman (1996, 17) toteaa, että filosofia kehittää ajattelutaitoja, sillä filosofiassa korostuvat johtopäätösten tekeminen, määrittäminen, oletusten paljastaminen ja muut loogiset seikat.

Lipmanin pedagogisessa ajattelussa kasvatusta perustuu tutkivaan yhteisöön, jota opettaja ohjaa. Tämän keskeisenä tavoitteena ovat opiskeltavien asioiden todellinen, syvälinen ymmärtäminen, järkevyyden sekä arvostelukykyinen toiminta. Opettajan tehtävä on kannustaa ja houkutella oppilaita kyseenalaistamaan ja ajattelemaan. Opettajan tulee myös itse suhtautua opettamaansa asiaan älyllisen rehellisesti, ja oltava valmis korjaamaan omaa ajatteluaan ja olemaan itsekin väärässä. Lipmanin mukaan lapsiin tuulee suhtautua ajatteleviksi, oikeudenmukaisiksi ja järkeviksi kasvaviksi ihmisiksi kykenevinä yksilöinä.

Oppilaiden kasvaminen kriittisiksi ajattelijoina merkitsee Lipmanille Juuson (2008, 103-104) mukaan ainakin seuraavia tavoitteita:

1. Oppilaan tulee kyetä ajattelemaan kussakin oppiaineessa oppiaineen luonteen mukaisesti.
2. Oppilaan tulee kyetä joustavasti näkemään yhteyksiä ja suhteita eri oppiaineiden sisältöjen välillä.
3. Oppilaan tulee kyetä kriittisesti arvioimaan opiskelemissä sisältöihin liittyviä oletuksia ja kyseenalaistamaan niitä.
4. Hyvän ajattelijan on kyettävä ajattelemaan myös itse ajattelua.
5. Jokaiseen opiskeltavaan sisältöön liittyy käsitteistö, jonka ymmärtäminen on oleellista kyseisten sisältöjen tajuamisessa.
6. Oppilasta on ohjattava koordinoimaan ajatteluaan, tekemään valideja johtopäätöksiä tietojensa perusteella sekä puolustamaan näkemyksiään relevantilla argumentoinnilla huomioiden samalla vallitsevat olosuhteet.
7. Oppilaan tulee kyetä erottamaan toden erheellisestä, oikean väärästä ja hyvän pahasta.
8. On kehitettävä oppilaan kykyä arvioida samanlaisuutta, eroavuuksia ja identtisyttä sekä kykyä kontekstin huomioimiseen ja analogiseen päättelyyn.
9. On luotava olosuhteet pohtivalle keskustelulle.
10. Opiskelun tulee olla oppilaalle merkityksellistä.

Oppiaineen luonteenmukaisessa ajattelussa on opetuksessa otettava huomioon opettävien aineiden erilaisuus. Esimerkiksi yhteiskuntaopin käsitteellinen luonne otetaan huomioon avaamalla ja konkretisoimalla siinä käytettäviä keskeisiä käsitteitä (POPS 2014, 261). Tämän myötä oppilaan yhteiskuntaopillinen ajattelu kehittyy, samoin esimerkiksi matemaattinen ajattelu matematiikassa. Itse ajattelun ajattelu, eli meta-ajattelu syventää opeteltavan aiheen sisältöä. Lipmanin (1996, 10) mukaan filosofian kehittämät kriittisen ajattelun taidot voidaan jakaa neljään alueeseen: lukemiseen, kirjoittamiseen, puhumiseen ja kuuntelemiseen. Näillä kaikilla on siten suora yhteys alakoulussa opettaviin aineisiin; kieliin, matematiikkaan, luonnontieteisiin, yhteiskunnallisiin aineisiin ja taito- ja taideaineisiin. Luvussa viisi esitellään tarkemmin Lipmanin kehittämää kertomuksellisessa metodissa vaikuttavat niin lukeminen, kirjoittaminen, puhuminen kuin kuunteleminenkin, ja metodia sekä sen harjoittamista tarkastellaan lähemmin luvussa viisi.

4.2 Oscar Brenifier

Ranskalainen professori Oscar Brenifier (s. 1954) on yksi lasten filosofoinnin edelläkävijöistä. Hän on kirjoittanut lukuisia oppaita ajattelu- ja keskustelutaitojen opetukseen sekä oppimateriaaleja eri ikätasoisille lapsille ja nuorille. Brenifier on ranskalaisen Pratiques Philosophiques –instituutin puheenjohtaja sekä filosofian didaktiikkaa käsittelevän Diotome L’Agora lehden päätoimittaja. Tässä luvussa tarkastellaan lähemmin Brenifierin ajatuksia siitä, miten kriittistä ajattelua voidaan kehittää opetuksessa keskustelun kautta, ja mitä hyötyjä metodista on. Varsinaisen dialogisen opetusmetodin käytäntöön keskitytään seuraavassa luvussa.

Brenifier vierastaa perinteistä oppituntimallia, jossa huomio kiinnittyy jo kirjoitettuun tekstiin – oppituntia seurataan samaan tapaan kuin luettaisi kirjaa: käsitellään valmista teosta. Tällöin opettaja on tehnyt työn. Brenifier vertaa ilmiötä esiintymislanteeseen, jossa puhuja lukee valmista tekstiä ääneen yleisölle, ja ääneen lukiessa puhetahti alkaa nopeutua. Ilmiöön lienee useita eri syitä, mutta yhtenä hän pitää sitä, että puhujan ajatukset eivät ole enää liikkeessä eikä itse pohdintaa tarvita, koska sanat ovat jo valmiina. Usein perinteisillä oppitunneilla käsi tekee mekaanisesti muistiinpanoja sen sijaan, että kirjoittaja seuraisi ja ymmärtäisi, lykäten samalla tiedon todellisen ymmärtämisen myöhäisempään ajankohtaan. (Brenifier 2010, 8.) Sokrateen tapaan Brenifier suosii keskustelua opetusmetodin perinteisten luennoinnin sijaan, sillä opettaja ja oppilas ovat näin lähempänä toisiaan, ja oppiminen on aktiivisempaa.

Dialogisen metodin suurimmaksi hyödyksi Brenifier asettaa sen, että dialogi auttaa kysymyksen esittämistä kysymyksenä. Oppiaineen henki ja asioiden ydin ovat usein vaikeasti tavoitettavia, ja dialogin kautta päästään käsittelemään suhdetta oppiaineeseen. Tällöin myös oppilaiden kohtaamat ongelmat päästään tiedostamaan selvästi, kun epäselvät asiat muuttuvat selkeimmiksi. Tämän myötä opettaja voi käsitellä näitä ongelmia suoraan, samanaikaisesti syventäen niiden ymmärtämistä. Tällaisen prosessin myötä myös oppilas tiedostaa ongelmiensa luonteen – käsittäen oppiaineen hengen entistä paremmin ja samalla pääsee syvemmälle sen ytimeen. (Brenifier 2010, 14.)

Brenifier ehdottaa, että koululaisia totuteltaisiin filosofiseen ajatteluun heidän oman kognitiivisen ja emotionaalisen kehityksen lomassa ja sen mukaisesti. Filosofia tulisi vapauttaa liiallisen korkeakulttuurisista ja teoreettisista kahleistaan ja nähdä kenelle tahansa suunnattuna haasteena, joka voi tukea persoonallisuuden kehitystä jo hyvin nuoresta iästä lähtien. (2008, 353.) UNESCO:n raportissa (2011, 21) Brenifierin sokraattista dialogimetodia kuvaillaan metodiksi, jossa oppilaat oppivat ajattelemaan loogisesti ja huolellisesti ryhmäkeskusteluissa kysymysten esittämisen, ideoiden uudelleen muotoilun ja argumentaation kautta.

Kuten Lipmanin, myös Brenifierin mukaan itsenäistä ajattelua tulee haastaa jo varhaisessa iässä, sekä pyrkiä kehittämään ajattelutaitoja kokonaisvaltaisesti. Muutoin vaarana on, että sellainen koetaan myöhemmin etäisenä ja arkielämästä irrallisena toimintana. Alempien luokka-asteiden kanssa käytävissä harjoituksissa jonkun mielestä liikkua filosofian ääri rajoilla – onko pedagoginen filosofia yksinkertaisesti pienimuotoista keskustelutaitojen harjoittamista ja oppimista ilman varsinaista filosofista ajattelua? Brenifier ehdottaakin asian tarkastelua toisesta näkökulmasta, jonka mukaan filosofian rajoille meneminen pakottaa pohtimaan uudelleen filosofian tarjoamia mahdollisuuksia – näin filosofisen ajattelun herääminen olisi filosofian syvintä olemusta. (Brenifier 2008, 354.)

Brenifier jakaa filosofisen ajattelun kolmeen sitä käytännössä määrittävään tasoon: älylliseen tasoon eli itsenäiseen ajatteluun, eksistentiaaliseen tasoon eli yksilölliseen olemiseen ja sosiaaliseen tasoon eli ryhmässä toimimiseen ja ajatteluun. Itsenäiseen ajatteluun lukeutuvat esimerkiksi ajatusten esittäminen, jäsentäminen, selventäminen, ymmärtäminen ja toisin ilmaiseminen, sekä argumentointi, kyseleminen ja arvostelukyvyn kehittäminen. Yksilölliseen olemiseen lukeutuvat esimerkiksi oman identiteetin ilmaiseminen, omien reaktioiden hallinta, omien rajoitusten tunnistaminen sekä itsensä kyseenalaistaminen ja omien virheiden tunnistaminen. Ryhmässä toimimiseen ja ajatteluun lukeutuvat tilan antaminen, toisten kuunteleminen ja kunnioittaminen, toimintatavoista keskusteleminen, vastuun ottaminen sekä yhteistyössä ajatteleminen muiden kanssa kilpailemisen sijaan. (Brenifier 2008, 355-356.)

5 KRIITTISEN AJATTELUN KEHITTÄMINEN OPETUKSESSA

Ajattelutaitojen kehittämisen keskiössä voidaan katsoa olevan erilaiset keskustelua hyödyntävät menetöt, kuten edellisessä luvussa todettiin tarkasteltaessa kasvatusfilosofien näkemyksiä ja ajatuksia kriittisen ajattelun kehittämistä. Keskustelu opetusmenetelmänä on oppilaita aktivoiva, osallistava sekä yhteisöllistävä ja kehittää ajattelutaitojen lisäksi myös kuuntelu- ja argumentaatiotaitoja. Keskusteluharjoitukset poikkeavat paljon sellaisesta opiskelusta, mikä on esimerkiksi opettajajohtoista tai yksin tapahtuvaa lukemista tai tehtävien ratkaisemista.

Keskusteluharjoituksen organisointi, eteneminen ja arviointi vaativat opettajalta erilaisia pedagogisia työkaluja sekä avarakatseisuutta ja kokeilunhalua. Monet saattavat karttaa tällaisia harjoituksia juurikin niiden mahdollisen kaoottisuuden vuoksi; keskustelua on hankalampi hallita ja ohjata, minkä seurauksena saatetaan eksyä aiheesta tai päätyä riitatilanteisiin. Myös keskustelemaan oppii harjoittelun kautta, ja myös jokaisesta vähemmän onnistuneesta keskusteluharjoituksesta voivat kaikki oppia jotakin.

Keskusteluharjoitukseen osallistujille ei ole rajattua määrää, sekä Lipman että Brenifier määrittelevät materiaaleissaan osallistujat ”luokaksi” tai ”ryhmäksi”. Brenifierin (2010, 50) mukaan ihanteellinen asetelma on, kun oppilaat istuvat puoliympyrässä puheenjohtajan ja liitutaulun ympärillä. Keskustelijoiden tulee nähdä toisensa, ja istua tasavertaisessa muodostelmassa. Suurten ryhmäkokojen kanssa suositellaan pienryhmäharjoituksia. Metodologisia vaikeuksia keskusteluharjoituksessa ovat usein oppilaiden arkuus puhua, arkuus ilmaista mielipiteitä ja tietämättömyyden pelko (Brenifier 2010, 101-104).

Tässä luvussa keskitytään tarkastelemaan sekä kertomuksellista että dialogista opetusmetodia. Alaluvut opettajan roolista, metodologisista vaikeuksista ja arvioinnista ovat osa kokonaisuutta, jolla pyritään mahdollisimman käytännönläheisesti esittämään, miten erityisesti alakouluikäisten lasten kriittistä ajattelua on mahdollista kehittää kahden eri metodin avulla. Metodeista ensimmäinen, eli kertomuksellinen metodi on usein

soveltuvampi alempien luokka-asteiden, kuten esimerkiksi 1.-3. luokkalaisten kanssa käytettäväksi, ja dialoginen metodi vanhempien oppilaiden kanssa käytettäväksi.

5.1 Kertomuksellinen metodi

Lipmanin filosofiaa lapsille –ohjelman ydin on olla peruskoulutyöskentelyyn muokattu filosofian oppiaine, jossa lukemistona ovat novellit, työtapana dialoginen tutkimus ja jossa oppilas ja opettaja toimivat yhteistyökumppaneina luokan tutkivassa yhteisössä. Lipmanin yhtenä tavoitteena oli tuoda lapsen omaa kokemusmaailmaa lähemmäksi aikuista, ja näin ollen harjoitukset voivat olla myös oppilaslähtöisiä tai ilmiölähtöisiä. Ilmiölähtöisyyden avulla oppilaita rohkaistaan omien tietojen ja kokemusten esiintuomiseen, kysymysten esittämiseen ja vastausten etsimiseen, tietojen jäsentämiseen, johtopäätösten tekemiseen ja niiden perustelemiseen (POPS 2014, 401).

Lipman on kirjoittanut filosofiaa lapsille ja nuorille –metodinsa pohjalta oppimateriaalisarjan, johon sisältyvät sekä kertomuksia sisältävät harjoituskirja, että opettajan opas. Kertomuksia ei ole tarkoitettu nopeasti luettavaksi, päinvastaisesti hitaasti ja perusteellisesti pohdiskeltaviksi. Lipmanin opetusmateriaalin lisäksi tässä alaluvussa esitellään Maughn Gregoryn (2009) kirjoittamaa, Lipmanin metodiin perustuvaa käsikirjaa filosofiaa lapsille ja nuorille –harjoituksista.

”Harri: päättelyn taitoja” (1994) on Lipmanin filosofiaa lapsille ja nuorille –sarjan vanhin teos. Teos koostuu kertomuksista, jossa luokan oppilaat alkavat ajatella ajattelemista ja tämän prosessin kuluessa keksivät päättelyn periaatteita. Samalla oppilaat huomaavat, kuinka voivat käyttää tehokkaasti ajatteluaan erilaisissa tosielämäntilanteissa niin luokassa kuin sen ulkopuolellakin. Kertomukset muodostavat keskusteluharjoituksia, joiden pyrkimyksenä on kehittää oppilaiden kriittistä ja loogista ajattelua, jota he voivat soveltaa myöhemmin myös muissa oppiaineissa. (Lipman 1996, 8). Keskustelu aloitetaan oppilaitten tärkeinä pitämistä teemoista, mikä tekee harjoituksesta oppilaslähtöisen sekä ilmiölähtöisen. Oppilaitten mielestä mielenkiintoista ei välttämättä ole se, mikä on opettajasta mielenkiintoista.

Lipman (1994) on suunnitellut kertomuksensa käsiteltäväksi seuraavasti:

1. Kertomus (yksi tapahtuma) luetaan ääneen siten, että jokainen oppilas lukee virkkeen tai lyhyen kappaleen vuorollaan. Vuoron voi jättää väliin halutessaan.
2. Lukemisen jälkeen jokainen miettii kertomuksen tapahtumia ja etsii asioita, jotka askarruttavat tai herättävät kysymyksiä.
3. Jokainen kertoo mieleen tulleet kysymykset, ja ne kirjoitetaan taululle.
4. Opettaja auttaa ryhmää päättämään, mistä kysymyksestä aloitetaan keskustelu ja missä järjestyksessä kysymykset käsitellään.
5. Keskustelun kuluessa voidaan tehdä ne harjoitukset, jotka liittyvät puhuttuihin asioihin. Opettaja voi ehdottaa sellaisia harjoitustehtäviä, jotka auttavat selvittämään keskustelussa esiin tulleita ongelmia.
6. Päämääränä on, että jokainen johtaisi itse omaa työskentelyään ja kehittäisi omia ajattelemisen taitojaan.

Kertomuksen tehtävänä on toimia virikkeenä, jonka tarkoituksena on innostaa oppilaita työskentelemään. Filosofiaa lapsille ja nuorille –materiaalin lisäksi virikeaineistona toimii esimerkiksi joku ajankohtainen kirjoitus, ote kirjallisuudesta tai vaikkapa koulussa tapahtunut asia. Kertomuksen tai muun yhteisen ajatuksia herättäneen virikkeen jälkeen oppilaat kokoavat asialistan aiheista ja kysymyksistä, joista ovat innostuneet keskustelemaan. Tämän jälkeen kysymyksiä pohditaan tutkailevassa yhteisössä, samalla tiedollisia ja sosiaalisia taitoja kehittäen. Viimeisenä vaiheena on arviointi, joka voi olla joko itsearviointia, vertaisarviointia tai molempia, opettajan arvioinnin lisäksi. (Gregory 2009, 11-12.)

Lipmanin (1994, 15) mukaan lapset tarvitsevat kokemuksia ajatustensa erittelemisestä ja verbalisoimisesta, joten kertomus tarjoaa tähän erinomaisen työvälineen. Kertomukset on organisoitava, niissä on alku-, keski-, ja loppuosat, tapahtumia ennen ja jälkeen, tapahtumia eri paikoissa sekä erilaisia henkilöhahmoja. Mikäli lapset haluavat, he voivat myös itse keksiä tarinoita, joiden avulla voidaan käsitellä vaihtoehtoisia todellisuuksia. Perusopetuksen opetussuunnitelman (POPS 2014, 31) eheyttävän opetuksen tavoitteessa eri oppiaineita integroidaan toisiinsa, ja edellä mainittua kertomuksellista metodologiaa voidaan integroida esimerkiksi kieliin, liikuntaan, draamaan, musiikkiin ja kuvataiteeseen.

5.2 Dialoginen metodi

Pentti Moilasen (1999, 103) mukaan ajattelun kehittämisen yksi vaikeus on ajattelun näkymättömyys meille itsellemme, sekä se, ettemme kohdista tarkkaavaisuutta itse ajatteluun, vaan siihen, mitä ajattelemme. Dialogi on yksi keino tuoda ajattelua näkyville, sillä dialogissa partneri voi havaita omasta ajattelusta jotain sellaista, jota itse ei havaitse. Eero Salmenkivi toteaa, että dialogisuus on tänä päivänä suosittu käsite kasvatusta koskevissa keskusteluissa, koska sillä on pyritty tavoittamaan nykyaikaiselle kasvatukselle olennainen oppijalähtöisyys (2008, 183).

Dialogisessa opetusmetodissa erityisten opetusmateriaalien asemesta keskiössä on usein opettajan valitsema kysymys tai ongelma. Alla olevassa taulukossa on esitetty sekä perinteisen akateemisen filosofian osa-alueet, että niihin sovelletut esimerkit lasten ilmiömaailman kysymyksistä:

Akateeminen filosofia	Lasten kysymykset
Poliittinen filosofia	Kuka laatii säännöt?
Etiikka	Mitä tarkoittaa olla hyvä?
Metafysiikka	Miksi aika käy joskus pitkäksi?
Estetiikka	Ovatko jotkin esineet kaikkien mielestä kauniita?
Logiikka	Mikä tekee hyvästä perustelusta hyvän?
Epistemologia	Onko asioita, joita kukaan ei tiedä?

(Gregory 2009, 10)

Poliittisten kysymysten aiheina ovat usein reiluus, oikeudenmukaisuus ja valta. Eettisissä kysymyksissä esimerkiksi hyvä ja paha, oikea ja väärä, velvollisuus ja myötätunto. Metafysiikkaa käsittelevät kysymykset voivat liittyä esimerkiksi todellisuuden, epätodellisuuden ja ajan käsitteisiin. Esteettisissä kysymyksissä tarkastellaan usein arvoa, taidetta tai kauneutta. Logiikassa käsitellään perusteita, syy- ja seuraussuhteita sekä jos- ja niin suhteita lasten ilmiömaailmasta. Epistemologisten kysymysten aiheina ovat esimerkiksi tieto ja totuus.

Dialogisesta metodia voi muokata myös oppilaslähtöiseksi tai ilmiölähtöiseksi sen mukaan, mistä keskustelun aiheena oleva kysymys on nostettu esiin. Oppilaslähtöisessä harjoituksessa keskustelunaiheet ja kysymykset tulevat oppilailta itseltään, jolloin päästään käsittelemään oppilaiden omaa kokemusmaailmaa. Ilmiölähtöisessä harjoituksessa keskustelunaiheena voi olla joku ajankohtainen ilmiö tai kysymys, liittyen esimerkiksi ympäristöön tai tapahtumiin menneisyydessä, nykyisyydessä tai tulevaisuudessa.

Dialogin olennaisena osana on ”metakeskuselu”, eräänlainen keskustelu keskustelun sisällä. Tämä sallii heränneiden tunteiden ja turhautumisen ilmaisemisen, kunhan se ei vaikuta keskustelun sisältöön. Metakeskuselu on omalla tavallaan harjoituksen arviointia, ja Brenifier (2010, 45) esittääkin, että arviointi kannattaa sisällyttää osaksi harjoitusta. Keskusteluharjoituksen arviointia käsitellään tarkemmin alaluvussa 5.4. Dialogiharjoituksessa metakeskuselu alkaa usein siten, että jokainen osallistuja kirjaa ylös havaintojaan siitä, miten hyvin yhteinen pohdinta ja keskustelu ovat edenneet. Jokainen osallistuja pohtii, mitä haluaa sanoa ryhmän työskentelystä. Metakeskustelua voidaan käydä monella eri tapaa ja monin eri kysymyksin, kuten esimerkiksi Beate Børresen (2011, 18-19) metakeskustelukysymyksien kautta:

- 1) Kirjoita ylös yksi sellainen asia, joka oli vaikea, yksi sellainen, jossa olit hyvä, ja kaksi sellaista, joissa voisit vielä kehittyä. Keskustelkaa vastauksistanne ja kuunnelkaa toisianne. Välttäkää samojen asioiden toistoa.
- 2) Vastaa omin sanoin kysymyksiin: mikä oli mielestäsi tärkeintä, mitä joku muu ryhmästä sanoi? Otettiinko toisten kommentit huomioon keskustelun aikana? Onnistuimmeko perustelemaan sen, mitä sanoimme?
- 3) Vastaa omin sanoin kysymyksiin: mistä asioista emme olleet yhtä mieltä? Mistä asioista olimme yksimielisiä? Mitkä olivat parhaimpia perusteluja ja väittämiä? Muuttiko kukaan ryhmässä mieltään keskustelun aikana?

Lyhyen keskusteluharjoituksen jälkeen voidaan käydä lyhyt metakeskuselu, samoin pidemmän harjoituksen jälkeen voi pidempi ja kattavampi metakeskuselu olla paikallaan. Kysymysten tavoitteena on saada oppilaat ajattelemaan ja arvioimaan sekä omaa, että muun ryhmän ajattelua. Ilman metakeskustelua harjoitus jää usein irralliseksi, sekä aiheeseen syventyminen ja sen ymmärtäminen jäävät samalla epäselväksi oppilaille

5.3 Opettajan rooli

Perinteinen opettajan rooli on muuttunut uuden opetussuunnitelman myötä. Uudistus on muuttanut perusopetuksen luonnetta kohdistuen sen monialaisiin kokonaisuuksiin ja laaja-alaiseen osaamiseen. Tutkiva oppiminen, toiminnallisuus, kollektiivisuus, sekä oppilas- ja ilmiölähtöisyys toistuvat uudessa opetussuunnitelmassa, ja uudistukset tuovat luonnollisesti uusia haasteita sekä opettajille että opettajankoulutukseen. Opettaja ei tarjoa tietoa suoraan oppilaille, kuten aiemmin esiteltyjen metodien myötä voidaan havaita.

Monipuoliset työtavat tuovat oppimiseen iloa ja onnistumisen kokemuksia, sekä tukevat eri ikäkausille ominaista luovaa toimintaa. Kokemukselliset ja toiminnalliset työtavat sekä eri aistien käyttö ja liikkuminen lisäävät oppimisen elämyksellisyyttä ja vahvistavat motivaatiota. Motivaatiota vahvistavat myös työtavat, jotka tukevat itseohjautuvuutta ja ryhmään kuulumisen tunnetta. (POPS 2014, 30.) Opettaja valitsee työtavat vuorovaikutuksessa oppilaiden kanssa ja ohjaa oppilaita uusien työtapojen käytössä.

Brenifierin (2010, 45) mukaan luokassa käytävän keskustelun tärkeimpänä periaatteena on, että opettaja tekee tilaa, ei täytä sitä. Opettajan on tarkoitus saada oppilaat tekemään työtä, mutta hänen ei pidä tehdä sitä heidän puolestaan. Opettajan tärkeimpiä tehtäviä on kannustaa oppilaita hyvään ja hedelmälliseen keskusteluun – rohkaista ilmaisemaan omia mielipiteitään, argumentoimaan, kyseenalaistamaan ja kyselemään. Opettaja määrittelee säännöt ja valvoo niiden noudattamista ja tarvittaessa jakaa puheenvuoroja. Yleiset käyttäytymissäännöt pätevät, mutta erityisesti alakouluikäisille säännöt ja ohjeet on hyvä kerrata ennen keskustelun aloittamista. Hyvän keskustelun sääntöjä voivat olla esimerkiksi:

1. En arvostele muiden ajatuksia ja mielipiteitä
2. En keskeytä muiden puheenvuoroja
3. Kuuntelen, mitä muut sanovat
4. Perustelen väitteeni

Keskusteluharjoituksille voi olla myös omia erityissääntöjä, ja keskustelun etenemiskaava voidaan esittää suullisesti tai kirjallisesti. Sääntöjä ei aseteta ja noudateta muodollisista syistä vain siksi, että harjoitus olisi tehokas ja merkityksellinen, ja tämä nimenomainen seikka on tärkeä ilmaista selkeästi, sillä oppilaat kokevat säännöt usein keinotekoisiksi ja pinnallisiksi pakotteiksi ymmärtämättä niiden merkitystä. Oppilaat on saatava kehittämään

omaa ajatteluaan, ilmaisemaan itseään, välttämään mekaanisia reaktioita ja harkitsemaan miten vastaa luokkatoverin puheenvuoroon, erottelemaan jatkuvasti esille nousevia kysymyksiä ja luopuman välittömistä kannanotoista. (Brenifier 2010, 46-47.) Opettaja voi toimia erotuomarina, juontajana tai täysin sivustaseuraajana ryhmästä ja aiheesta riippuen. Tärkeintä on antaa oppilaiden tehdä työtä, jotta lopputulos saataisiin aikaan pysähtelemättä korjaamaan sisältöä.

Brenifier (2010, 47) kutsuu argumenttien korostamista *panosten korottamiseksi* – kun opettaja korostaa argumentteja, hän kehottaa hahmottamaan, miten argumentit muotoillaan ja miten niitä kehitellään. On vältettävä sitä, että keskustelu muodostuu sarjasta irrallisia puheenvuoroja, jotka ehkä toistavat samaa asiaa, tukahduttaen samalla kaiken mielenkiinnon keskustelusta. Opettaja huolehtii, että puheenvuoroilla on selkeä yhteys. Selkeitä ja kannattavia argumentteja tulee korostaa ja keskeisiä ongelmia voidaan nostaa esiin suullisesti tai kirjallisesti. Opettaja voi kirjoittaa taululle keskeisiä ajatuksia, samalla muistuttaen pääkohdista ja luoden kokonaiskuvaavaa harjoituksesta.

Opettajan tulee välttää sitä, että itse täydentäisi sen, mitä keskustelussa ei ole sanottu. Jos opettaja silti päättää muotoilla oppilaan väitteet uudelleen, tulee hänen käyttää alkuperäisiä käsitteitä. Brenifierin (2010, 48) mukaan tämä on tärkeää, sillä tietoisesti tai tiedostamatta, perustellusti tai vähemmän perustellusti opettajalle voi tulla kiusaus asettaa oma puheenvuoronsa oppilaan puheenvuoron tilalle: ”Tarkoitat siis, että...” on ilmaisuna vaarallinen – etenkin kun sen lausuu auktoriteetti – sillä sen avulla puhutaan toisen puolesta.

Lipmanilaisessa filosofiaa lapsille –materiaaleissa käytetään ”opettajan” asemesta usein termiä ”ohjaaja” mikä korostaa opettajan roolin eroa merkittävästi opetustilanteessa. Dialogisissa harjoituksissa opettaja näkee itsensä oppilaiden rinnalla tutkailijana, joka on yhtä kiinnostuneena kuin oppilaansa tutkailemaan filosofisia käsitteitä, tavoittamaan merkityksiä ja kohentamaan arvostelukykyään. Ohjaaja näyttää oppilaille esimerkkiä esittämällä vaihtoehtoisia kysymyksiä, tiettyyn päämäärään sitoutumattomia kysymyksiä, esittämällä vaihtoehtoisia näkemyksiä, pyytämällä selkeytyksiä, kyseenalaistamalla esitettyjä perusteluita ja asettumalla esimerkiksi myös itseään korjaavasta käyttäytymisestä. (Gregory 2010, 12.) Opettajan toimii ohjaajana, joka auttaa oppilaitaan ymmärtämään ja

käyttämään filosofisen tutkailun menetelmiä. Ohjaaja on yhtä aikaa sekä pedagogisesti vahva, mutta filosofisesti itseään korostamaton – ohjaaja ei opeta, *mitä* ajatella, vaan *miten* ajatella. Näin opettajan rooli muuttuu sisältöasiantuntijuudesta menettelytapa-asiantuntijaksi.

Keskustelua ohjatessa opettajan tulee huolehtia sekä yhteisön yhteyksistä ja mukaanotosta, että keskustelun rakenteesta ja päättelystä. Yhteisön yhteyksissä keskustelun ohjaaja kysyy yksi- tai erimielisyyttä, kysyy, miten kommentit liittyvät edellä sanottuun ja pyytää osallistujia tunnistamaan, kuka sanoi mitään. Yhteisön mukaanotossa keskustelun ohjaaja muistuttaa mukaanotosta ja vahvistaa sitä, ei suvaitse epäkunnioitusta tai aggressiota, kysyy, onko kellään eri ajatusta ja puhuttelee oppilasta, joka ei ole vielä sanonut mitään. Keskustelun päättelystä keskustelun ohjaaja huolehtii pyytämällä selventämään epämääräisiä puheenvuoroja, kysyy mahdollisia vastauksia, kysyy perusteita puolesta ja vastaan ja osoittaa vaihtoehtoisia näkemyksiä. Keskustelun rakenteesta huolehtiessa ohjaaja voi pyytää keskustelijoita keskittymään tiettyyn asiaan ja pyytää keskustelijoita kertomaan, mistä keskustelussa on tapahtunut. (Gregory 2009, 62.)

5.4 Arviointi

Kehittyminen edellyttää arviointia, ja nykyaikainen arviointi korostaa monipuolisuutta, kannustavuutta ja arvioinnin jatkuvuutta. Arvioinnissa on tärkeää huomioida, kuka arvioi, ketä arvioidaan ja ketä arvioidaan. Arviointi vaatii myös ennakkoon asetetut tavoitteet, joihin oppilaan osaamista ja kehittymistä voidaan peilata. Arviointi on tärkeä osa oppimisen kokonaisuutta, ja siksi siihen sitä on syytä tarkastella lähemmin myös aiemmin esiteltyjen opetusmetodien osalta.

Perusopetuslain⁵ mukaan oppilaan arvioinnin tehtävänä on ohjata ja kannustaa opiskelua sekä kehittää oppilaan edellytyksiä itsearviointiin. Oppilaan oppimista, työskentelyä ja käyttäytymistä tulee arvioida monipuolisesti. Opettajan antamalla palautteella on erityinen merkitys oppilaalle, sillä koulu vaikuttaa merkittävästi siihen, minkälaisen käsityksen oppilas muodostaa itsestään sekä ihmisenä, että oppijana. Kouluissa kehitetään

⁵ Perusopetuslaki 22 §

arviointikulttuuria, jonka keskeisiä piirteitä ovat muun muassa rohkaiseva ilmapiiri, oppilaiden osallisuutta edistävä, keskusteleva ja kannustava vuorovaikutustapa, arvioinnin eettisyys ja oppilaan tukeminen oman oppimisprosessinsa ymmärtämisessä (POPS 2014, 47).

Arvioinnin kohdistuu oppilaan oppimiseen, työskentelyyn ja käyttäytymiseen. Luotettava arviointi edellyttää edellä mainittujen osa-alueiden monipuolista havainnointia ja dokumentointia. Tutkielmassa esitettyjen metodien mukaisissa harjoituksissa esimerkiksi oppimisen arviointi sisältää osaamisen tason arvioinnin, joka tulee suhteuttaa asetettuihin tavoitteisiin. Työskentelyä arvioidessa arvioidaan kollektiivisen työskentelyn taitoja, sekä keskustelutaitoja – työskentelytaitoihin sisältyvät esimerkiksi taito suunnitella ja arvioida omaa työskentelyään sekä taito toimia rakentavassa vuorovaikutuksessa. Käyttäytymisen tavoitteet perustuvat koulun kasvatustavoitteisiin sekä koulun omiin järjestyssääntöihin, ja käyttäytymisen arvioinnissa on erityisen tärkeää huolehtia, että arviointi ei kohdistu oppilaan persoonaan tai muihin henkilökohtaisiin ominaisuuksiin. (POPS 2014, 49-50.)

Kollektiivinen keskusteluharjoitus tuo erilaisia haasteita harjoituksen arviointiin. Keskustelun seuraaminen vaatii opettajalta jatkuvaa reagoimista ja tarkkaavaisuutta. Brenifierin mukaan opettajan tulee määritellä, mitä pyrkii harjoituksella saavuttamaan; onko tarkoituksena harjoitella argumentoida, problematisoida, kyseenalaistaa, käsitteellistää, muotoilla tai selventää ajatuksia, eritellä tai keksiä esimerkkejä? Selkeästi esitetyt ja oppilaiden nähtävillä olevat tavoitteet helpottavat oppilaita keskittymään ja syventymään itsearviointiin. Brenifier ehdottaa arviointia myös osaksi harjoitusta; ryhmäkeskustelu voi toimia itse harjoituksena, jota oppilas arvioi itse reflektoiden harjoituksen päätyttyä. (Brenifier 2010, 49). Tällöin oppilaat voivat arvioida keskustelua heti sen harjoituksen päätyttyä, esimerkiksi aluksi yhdessä keskustellen, jonka jälkeen jokainen oppilas reflektoi oppimistilannetta kirjallisesti vaikkapa viiden minuutin ajan.

Keskusteluharjoituksen tavoitteena ei ole löytää lopullisia vastauksia esiin nostettuihin kysymyksiin, eikä saavuttaa minkäänlaista yksimielisyyttä ryhmän kesken. Gregoryn (2009, 13) mukaan lapsille ja nuorille tarkoitettu filosofia pyrkii kehittämään oppilaita kysymysten ”setvimisessä” sekä kehittämään tutkailevan yhteisön tiedollisia ja sosiaalisia

taitoja. Näitä tavoitteita silmällä pitäen keskustelijat voivat valvoa edistymistään esimerkiksi seuraavien kysymysten avulla:

- Tuemmeko näkemyksiämme esittämällä perusteluja?
- Kuuntelemmeko toinen toisiamme?
- Osaammeko pysyä asiassa?
- Annammeko toiselle puheenvuoron?
- Oikaisemmeko toisiamme hienotunteisesti?
- Olimmeko valmiit muuttamaan näkökantojamme hyvien perusteiden nojalla?
- Mitä sellaista ymmärrämme nyt, mitä emme ymmärtäneet aiemmin?

Gregory esittää yhdeksi keskusteluharjoituksen arviointitavaksi vertaisarvioinnin, jossa ryhmä on jaettu kahteen osaan niin, että toinen osa istuu sisäringissä ja toinen ulkoringissä. Sisäringissä istuvat oppilaat keskustelevat annetun aiheen ja ohjeen mukaan, ja ulkoringissä istuvat tekevät muistiinpanoja keskustelusta. Kaikkien yhteisen arvioinnin lisäksi vaihtoehtona on arpoa vertaisarviointiparit. Kummassakin tapauksessa keskustelun jälkeen arviointia tehneet jakavat huomionsa arvioinnin kohteelle. Muistiinpanoja tehdään esimerkiksi, kun havaitaan viitteitä seuraavista: toisen kuunteleminen, toisiin reagoiminen, liian paljon tai liian vähän puhuminen, oman kannan korjaaminen, toisen kannan haastaminen, perustelujen antaminen, ajatuksen kehittäminen tai uuden näkökulman esilletuominen. (Gregory 2009, 37.)

Pääasiassa kaiken muotoinen dokumentointi voidaan katsoa arviointia tehostavaksi, tapahtui se sitten muistiinpanoja kirjoittamalla tai vaikkapa harjoitusta videoimalla – esimerkiksi keskusteluharjoituksen videointi antaa mahdollisuuden palata tutkailemaan harjoitusta tarkemmin. Perusteellisen reflektion myötä harjoitus tehostuu kokonaisuudessaan.

6 YHTEENVETO

Tutkielman tarkoituksena on ollut selvittää kriittisen ajattelun käsitettä pedagogisesta näkökulmasta. Mitä perusopetuksen opetussuunnitelmassa mainittu kriittinen ajattelu osana ajattelutaitoja tarkoittaa, ja miten sitä voidaan kehittää? Tähän kysymykseen tutkielmassa on pyritty vastaamaan filosofian oppiaineen näkökulmasta. Eli tiivistettynä: kuinka filosofian oppiaineen kautta voidaan vastata opetussuunnitelman tavoitteeseen kriittisen ajattelun kehittämisestä. Filosofian oppiaineella on pitkät perinteet ajattelutaitojen opettamisessa, ja koska tutkielman keskiössä oli alakouluikäisten oppilaiden kriittisen ajattelun kehittämisen mahdollisuudet, tarkasteltaviksi teorioiksi valikoituivat kahden kasvatustieteen opetusmenetelmät.

Uusi perusopetuksen opetussuunnitelma (2014) sai eriäviä mielipiteitä herättäneen vastaanoton; joidenkin mielestä oppilaille annetaan liikaa vastuuta omasta oppimisestaan. Opetushallituksen⁶ mukaan uudistuksen keskeisinä tavoitteina on oppilaan aktiivisuuden vahvistaminen ja opiskelun merkityksellisyyden lisääminen. Helsingin sanomien haastattelussa (HS 24.4.2018) ruotsalaistutkija Gabriel Heller Sahlgrenin mielestä Suomen opetussuunnitelma toistaa Ruotsissa tehtyjä virheitä. Ruotsi antoi 1990-luvun lopulla oppilaille paljon vastuuta omasta oppimisesta ja fokus siirtyi siihen, että perinteisistä opetustavoista yritettiin päästä pois. Samalla kuitenkin lähes jokakeväiseen uutisointiimme kuuluvat myös abiturienttien valittelut liian vaikeista ylioppilaskokeista, joissa koulussa opittua tietoa on tullut osata soveltaa.

Pitäisikö opettajien tarjota siis kaikki tieto oppilaille valmiiksi pureskeltuina? Brenifierin alaluvussa 4.2 kuvailema opiskelutyyli, jossa oppilaan käsi mekaanisesti kopioi opettajan antamaa tietoa harvemmin vaatii sen suurempaa ajattelua, mikä taas johtaa usein siihen, että opittua tietoa ei ymmärretä täysin. Voimme opetella ulkoa hämmästyttävän pitkiä listoja ja lähes mitä tahansa asioita, kuitenkin niiden merkitystä sisäistämättä ja ymmärtämättä. Tämä sai Brenifierin viemään eteenpäin dialogista opetusmetodia. Lipman sen sijaan päätyi kehittämään opetusmetodiaan yliopiston professorina ymmärtäessään, miten hankalaa esimerkiksi päättelytaitojen opettaminen aikuisille oli.

⁶ ”Opetussuunnitelman ydinasiat” www.oph.fi Viitattu 11.5.2018

Teknologian nopean ja jatkuvasti kiihtyvän kehityksen myötä nyky-yhteiskunnassamme tarve kriittiselle ajattelulle näyttää olevan kasvava. Kun esimerkiksi päivittäinen internetin käyttö lisääntyy yhä nuoremmilla, ovat lapset usein jopa tiedostamattaan yhä suuremman informaatiotulvan vastaanottajina. Silloin esimerkiksi harkinta- ja arviointikyky, johdonmukainen päättelykyky ovat kaikki tärkeitä taitoja, ja näiden kehittäminen kannattaa aloittaa mahdollisimman varhain. Näiden taitojen harjoittaminen tutkielmassa esiteltyjen keskustelumethodien kautta sisältää myös monenlaisia etuja. Keskusteluharjoitukset opetusmetodinä ovat esimerkiksi kustannustehokkaita, sillä keskusteluun pohjautuvan harjoituksen toteuttaminen ei välttämättä vaadi mitään maksullista materiaalia. Suuri osa tutkielmassa esitellyn Lipmanin filosofiaa lapsille ja nuorille -materiaaleista, sekä samaa ideaa toteuttavista materiaaleista ovat kaikkien saatavilla internetissä.

Yksi selkeä etu keskustelupohjaisten opetusmethodien harjoittamisesta erityisesti alakouluikäisten keskuudessa on se, että luokanopettaja viettää suuremman osan ajasta saman ryhmän kanssa. Yläkoulussa ja lukiossa se tuntimäärä on huomattavasti pienempi, minkä aineenopettaja viettää saman ryhmän kanssa. Luokanopettajan mahdollisuudet kriittisen ajattelun kehittämiseen keskustelumethodien avulla ovat ajallisesti paremmat, sillä onnistuneet keskustelut vaativat sekä harjoittelua että pitkäjänteisyyttä.

Lipmanin kohtaama kritiikki on keskittynyt pääasiassa kertomuksellisen methodin valmiin kertomuksen malliin (UNESCO 2007, 27). Ajatuksena tässä on, että valmis kertomus ei välttämättä kohtaa oppilaan oman kokemusmaailman kanssa. Lipmanin vuoden 1994 harjoitusmateriaaleissa kuitenkin ehdotetaan, kuten alaluvussa 5.1 todettiin, oppilaiden osallistamista kertomuksien luomiseen. Tämä vastaa hyvin myös nykypäivän tavoitteeseen oppilaiden osallistamisesta opetukseen sekä opetuksen eheyttämisestä yli oppiainerajojen. Vaikka Lipmanin opetusmateriaalit ovatkin jo vanhoja, ovat kertomukset sisällöllisesti ajattomia ja helposti sopivampaan aikaan ja tilanteeseen muokattavissa.

Keskustelumutoisilla opetusmethodeilla näyttää tutkielmassani esitetyn aineiston perusteella olevan yhteys niin ajattelutaitojen yleisesti, kuin kriittisen ajattelun kehittämiseenkin. Keskusteluharjoitukset kehittävät ajattelutaitojen lisäksi yhteisöllisiä ja sosiaalisia taitoja, joista erityisesti kuuntelutaito on huomionarvoinen, sillä se jää usein

opetuksessa vähemmälle huomiolle. Sekä puhuminen että kuunteleminen ovat ajattelun kehittämisen kannalta yhtä tärkeitä, mutta turhan usein nähdään painottavan vain puhumisen tärkeyttä. Hyvin toteutetun keskusteluharjoituksen voidaan todeta kehittävän oppilaan kielellistä ilmaisua ja kielellisen identiteetin kehittymistä. Kieli on lapsen oppimisen kohde sekä oppimisen väline, joita monipuolinen harjoittelu kehittää.

Tutkielman osana alaluvussa 3.3 tarkasteltiin filosofian oppiaineen tilannetta ei maiden alakoulutason opetuksessa UNESCO:n julkaisemien raporttien kautta. Kokeilut pedagogisen filosofian tuomisesta alakouluihin eri puolilla maailmaa olivat eri tavoin toteutettuja. Maita, jotka toivat filosofiaa alakouluihin enemmän tai vähemmän, näytti yhdistävän sama tekijä – koetut hyödyt erityisesti oppilaiden ajattelutaitojen kehittämisessä. Kiinnostavina jatkotutkimuskysymyksinä tästä herääkin, miten Suomessa voitaisiin kokeilla pedagogisen filosofian tuomista alakouluihin ja minkälaisia hyötyjä siitä voitaisiin saada.

Uusi opetussuunnitelma toi vuonna 2016 valinnaisaineet myös alakouluihin. Keskustelukurssi valinnaisaineena olisi hyvä lisä kehittämään alakoululaisen ajattelutaitoja ja erityisesti kriittistä ajattelua. Tällaisen ryhmän kehityksen seuraaminen tutkimuksena olisi myös mielenkiintoinen aihe jatkotutkimusta ajatellen. Oman haasteensa pedagogisen filosofiaan tuomiseen alakouluihin tuo kuitenkin kysymys opettajankoulutuksesta – miten opettajankoulutuksessa huomioidaan oppilaan kriittisen ajattelun kehittämisen mahdollisuudet, kun kriittinen ajattelu kuitenkin on asetettu tavoitteeksi myös opetussuunnitelmaamme? Opettajan yksi suurimmista haasteista keskusteluharjoituksen ohjaamisessa näyttää olevan se, että opettaja siirtää helposti omia ajatuksiaan oppilaille sen sijaan, että ohjaisi heitä ajattelemaan itsenäisesti.

Ajattelutaitojen kehittämisellä ja pedagogisella filosofialla on tutkielman perusteella toinen toistaan tukeva yhteys. Ajattelutaitoja ja erityisesti kriittistä ajattelua voidaan pitää eräänlaisena filosofian ”ytimenä”. Filosofinen ajattelu ja keskustelumethodit sen kehittäjänä näyttävät myös olevan hyvin soveltuvat alakouluikäisten kriittisen ajattelun kehittämiseen.

LÄHTEET

- Brenifier, Oscar. 2010. *Keskusteleva opetus*. Suomentanut T. Kilpeläinen. Tampere: Eurooppalaisen Filosofian Seura.
- Brenifier, Oscar. 2008. ”Filosofointia koulun alaluokilla.” Teoksessa Tomperi, Tuukka ja Juuso, Hannu (toim.): *Sokrates koulussa. Itsenäisen ja yhteisöllisen ajattelun edistäminen opetuksessa*, 352–366. Tampere: Eurooppalaisen Filosofian Seura.
- Brüning, Barbara. 2007. ”Filosofointia lasten kanssa Saksan peruskouluissa.” *niin & näin* 55 (4), 83–84.
- Børresen, Beate, Bo Malmhøst ja Tuukka Tomperi. 2011. *Ajattellaan yhdessä!: taitavan ajattelun työkirja: käytännönläheistä filosofointia*. Tampere: Niin & näin.
- Facione, Peter. 1990. *Critical Thinking: A Statement of Expert Consensus for Purposes of Educational Assessment and Instruction. Research Findings and Recommendations*. Newar, DE: American Philosophical Association.
- Fisher, Robert. 2008. ”Sokraattinen opettaminen.” Teoksessa Tomperi, Tuukka ja Juuso, Hannu (toim.): *Sokrates koulussa. Itsenäisen ja yhteisöllisen ajattelun edistäminen opetuksessa*, 159–182. Tampere: Eurooppalaisen Filosofian Seura.
- Gregory, Maughn. 2009. *Filosofiaa lapsille & nuorille: käytännön käsikirja*. Suomentanut J. Tuusvuori. Tampere: Eurooppalaisen filosofian seura.
- Hellström, Martti. 2008. *Sata sanaa opetuksesta. Keskeisten käsitteiden kirja*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Hirsjärvi, Sinikka. 1985. *Johdatus kasvatustilfilosofiaan*. Rauma: Oy Länsi-Suomi.
- ”Ilmoittautumiset eri kokeisiin.” 2018. Ylioppilastutkintolautakunta. Saatavilla <<https://www.ylioppilastutkinto.fi/tietopalvelut/tilastot/tilastotaulukot>> Viitattu 10.5.2018.
- Juuso, Hannu ja Tomperi, Tuukka. 2014. ”(Lasten) pedagoginen filosofia – kasvatuksen historiallinen mahdollisuus.” *niin & näin*, 80 (1), 95–103.
- Juuso, Hannu ja Tomperi, Tuukka. 2010. ”Kannanoton perustelut.” Saatavilla verkossa <http://www.oph.fi/download/122681_OPH_Lasten_ ja_nuorten_filosofia_Kannanot_on_perustelut.pdf> Viitattu 10.5.2018.
- Juuso, Hannu. 2008. ”Ajatteleva koulu – Matthew Lipman ja P4C.” Teoksessa Tomperi, Tuukka ja Juuso, Hannu (toim.): *Sokrates koulussa. Itsenäisen ja yhteisöllisen ajattelun edistäminen opetuksessa*, 97–117. Tampere: Eurooppalaisen Filosofian Seura.

- Juuso, Hannu. 1999. ”Lapset ja filosofia: antiikin paideiasta arvostelukyvyn pedagogiikkaan.” Teoksessa Laine, Timo (toim.) *Kasvatus filosofiaan*. 73–96. Jyväskylä: Jyväskylän Yliopisto.
- Koivisto, Anna-Maija, Kylmä, Jari, Paavilainen Eija ja Riihilahti, Anne. 2016. ”Alakouluikäisen kuvaus omasta internetin käytöstään ja internetin käytön yhteys lapsen sosiaaliseen kompetenssiin”. *Sosiaalilääketieteellinen aikakauslehti – Journal of Social Medicine* 53, 18–29.
- Lipman, Matthew. 2003. *Thinking in Education*. 2. painos. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lipman, Matthew. 1996. *Elfie: pohdimme yhdessä. Opettajan opas*. Suomentanut H. Juuso, A. Siitonen ja M. Veteläinen. Helsinki: Edita.
- Lipman, Matthew. 1994. *Harri: päättelyn taitoja*. Suomentanut S. Honkala. Helsinki: Painatuskeskus.
- Lukion filosofian opetus on murroksessa – Tutkija: saattaa hivuttautua myös alakouluihin. 2017. *YLE Uutiset*. 29.8.2017. Saatavilla <https://yle.fi/uutiset/3-9774728> Viitattu 7.5.2018.
- Lukion opetussuunnitelman perusteet. 2015. Helsinki: Next Print Oy.
- Merriam-Webster. Saatavissa: <https://www.merriam-webster.com> Viitattu 7.5.2018.
- Moilanen, Pentti. 1999. ”Miksi filosofiaa ala-asteella?” Teoksessa Laine, Timo (toim.): *Kasvatus Filosofiaan*. 96–114. Jyväskylä: Jyväskylän Yliopisto.
- Opetussuunnitelman ydinasiat. Opetushallitus. Saatavilla https://www.oph.fi/koulutus_ja_tutkinnot/perusopetus/opetussuunnitelma_ja_tuntijako/perusopetus_nyt Viitattu 11.5.2018.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. 2014. Helsinki: Next Print Oy.
- Perusopetuslaki. 628/1998. Finlex. Saatavilla <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/1998/19980628> Viitattu 7.5.2018.
- Platon. 1999. ”Gorgias” Teoksessa *Teokset II*. Suomentaneet M. Itkonen-Kaila, P. Saarikoski ja M. Tyni. Helsinki: Otava.
- Platon. 2007. *Valtio*. Suomentanut M. Itkonen-Kaila. Helsinki: Otava.
- Puolimatka, Tapio. 1995. *Kasvatus ja filosofia*. 3. painos. Rauma: Kirjapaino Oy West Point.

- Ruotsalaistutkija varoittaa: Suomi toistaa uudessa opetussuunnitelmassa Ruotsin virheet – ”Pelkään, että sitä tullaan katumaan, koska me kadumme nyt”. 2018. *Helsingin Sanomat* 24.4.2018. Viitattu: 7.5.2018.
- Salmenkivi, Eero. 2008. ”Sokraattinen kysely.” Teoksessa Tomperi, Tuukka ja Juuso, Hannu (toim.): Sokrates koulussa. Itsenäisen ja yhteisöllisen ajattelun edistäminen opetuksessa, 182–206. Tampere: Eurooppalaisen Filosofian Seura.
- Suomen virallinen tilasto (SVT): Väestön tieto- ja viestintätekniiikan käyttö [verkkajulkaisu]. 13 2017, 3. *Verkkomedian sosiaalinen käyttö*. Helsinki: Tilastokeskus
 Saatavilla: http://www.stat.fi/til/sutivi/2017/13/sutivi_2017_13_2017-11-22_kat_003_fi.html Viitattu: 12.5.2018.
- Tomperi 2017a. *Filosofian opetus ja pedagoginen filosofia – filosofia oppiaineena ja kasvatuksena*. [e-Pub-versio] Eurooppalaisen Filosofian Seura.
- Tomperi 2017b. ”Kriittisen ajattelun opettaminen ja filosofia. Pedagogisia perusteita.” *niin & näin* 65 (4), 99–112.
- UNESCO. 2013. *Glossary of Curriculum Terminology*. Saatavissa: http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/IBE_GlossaryCurriculumTerminology2013_eng.pdf Viitattu 5.5.2018.
- UNESCO. 2011. *Teaching Philosophy in Europe and North America*. Pariisi: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
- UNESCO. 2007. *Philosophy: A School of Freedom. Teaching philosophy and learning to philosophize: Status and prospects*. Pariisi: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
- Wohl, Victoria. 2009. ”Rhetoric of the Athenian Citizen.” Teoksessa Gunderson, E (toim.) *The Cambridge Companion to Ancient Rhetoric*. 162–178. Cambridge: Cambridge University Press.