



HELSINGIN YLIOPISTO
HELSINGFORS UNIVERSITET
UNIVERSITY OF HELSINKI

Koulun uskonnonopetuksen ja uskonnon aineenopettajakoulutuksen ajankohtaisia näkökulmia

Helsingin yliopiston kirjaston verkkojulkaisu
2010

Arto Kallioniemi

Teologinen Aikakauskirja 114(2009): 5
Helsinki: Teologinen julkaisuseura, 2009
s. 404-422

Tämä aineisto on julkaistu verkossa oikeudenhaltijoiden luvalla. Aineistoa ei saa kopioida, levittää tai saattaa muuten yleisön saataviin ilman oikeudenhaltijoiden lupaa. Aineiston verkko-osoitteeseen saa viitata vapaasti. Aineistoa saa opiskelua, opettamista ja tutkimusta varten tulostaa omaan käyttöön muutamia kappaleita.

<http://www.helsinki.fi/kirjasto/>

kirjasto@helsinki.fi



Koulun uskonnonopetuksen ja uskonnon aineenopettajakoulutuksen ajankohtaisia näkökulmia

ARTO KALLIONIEMI

Yleissivistävän koulun uskonnonopetus on viime vuosina herättänyt laajaa kiinnostusta eri puolella maailmaa. Yhtenä tärkeänä virikkeenä viime aikaiselle uskonnonopetuskeskustelulle voidaan pitää Jacques Delorsin johtaman kansainvälisen kasvatuskomission UNESCOa varten kirjoittamaa raporttia *Learning: The Treasure Within* vuodelta 1996. Komission työ perustui neljälle keskeiselle periaatteelle, jotka ovat nähtävissä neljänä pilarina formaalille ja informaalille kasvatukselle. Nämä ovat: (1) oppia tietämään eli hankkimaan ymmärtämisen välineitä; (2) oppia tekemään eli toimimaan luovasti omassa ympäristössään; (3) oppia elämään yhdessä, oppia elämään yhdessä toisen kanssa eli osallistumaan ja tekemään yhteistyötä muiden kanssa kaikissa inhimillisissä toiminnoissa ja (4) oppia olemaan ja näkemään, että kasvun tavoitteena on ihmisen kehittyminen täyteen inhimillisyyteensä hänen persoonallisuutensa kaikessa rikkaudessa. Nämä neljä periaatetta alleviivaavat kansainvälisen kasvatuskomission hyvin integroitunutta käsitystä, jonka mukaan ruumista, sielua ja henkeä ei pidetä ihmisen erillisinä ja itsenäisinä osina ja jossa spi-ritualiteetti ja uskonto voivat saavuttaa uuden merkityksen (Report 1996).

Komissio kuvaa kasvatuksen tehtävää seuraavasti: "Kasvatuksen on samanaikaisesti luotava kompleksisen maailman karttoja pysyvästi sekasortoisessa maailmassa sekä johdattaa ihmisiä löytämään tiensä niiden avulla" (Report 1996, 85). Englantilaisen uskontokasvatuksen tutkija Robert Jacksonin (2007) mukaan on perusteltua, että nämä kaikki aspektit otetaan huomioon uskonnonopetuksessa, erityisesti neljäs pilari. Pilareihin on liittynyt laajaa keskustelua uskontojen ja katsomusten merkityksestä kasvatuksessa. Tämä keskustelu kuvaa nykyistä laajaa kansainvälistä kiinnostusta uskonnonopetuksen asemasta yleissivistävässä koulussa, sen tehtävistä ja tavoitteista (Jackson 2007, 27-28).

Eurooppalaisessa uskonnonopetuksen tutkimuksessa on viime vuosina kasvanut kiinnostus tarkastella uskonnonopetusta yleiseurooppalaisella tasolla. Taustalla on useita tekijöitä. Uskonnonopetuksen tutkijat ovat selvästi olleet tyytymättömiä Euroopan unionin tapaan rajata uskonto ja uskonnonopetus kansalaisten yksityisasiaksi. Erityisesti viime vuosikymmenen lopulla useissa Euroopan maissa oli esillä voimistuneita merkkejä siitä, että kasvava sekularisaatio johtaa vähitellen uskon-

non jäämiseen julkisen keskustelun ulkopuolelle. 2000-luvun uskontoihin liittyvät maailmanpoliittiset tapahtumat ovat kuitenkin tuoneet uskonnon ja sen ilmenemismuotojen tarkastelun uudella tavalla julkisen keskustelun fokukseen. Syyskuun 11. päivän tapahtumien pohjalta syntyneitä poliittista reaktiota voidaan pitää symbolina uskonnon tulemisesta uudelleen prioriteetiksi eurooppalaiseen julkiseen kasvatuskeskusteluun. Useita eurooppalaisia tutkijoita on hämmästyttänyt uskonnonopetuksen ja kasvatuksen eettisen ulottuvuuden jääminen OECD:n toteuttaman PISA-tutkimuksen ulkopuolelle (Schreiner 2001, 233-237; Schweitzer 2002, 49-51; Jackson 2007, 53).

Konkreettisenä esimerkkinä alan yhteistyöstä on eurooppalaisen uskonnonopetuksen yhteistyöjärjestön COGREE:n (Co-ordinating Group for Religious Education in Europe) perustaminen. COGREE:n toiminnassa tavoitteena on ollut yleisen tietoisuuden lisääntyminen uskonnonopetuksesta ja sen tehtävistä yhdyntävässä Euroopassa (Schreiner 2001, 233-237; Schweitzer 2002, 49-51). Yhteistyön pohjalta on syntynyt vilkasta uskonnonopetukseen liittyvää tutkimustoimintaa (esimerkiksi Larsson & Gustavsson 2004). Yksi laaja-alaisempia uskonnonopetukseen liittyviä yleiseurooppalaisia tutkimusprojekteja on Hampurin yliopiston koordinoima REDCo (Religion in Education: A Contribution to Dialogue of a Factor of Conflict in Transforming Societies of European Countries) -projekti. Projektissa on mukana yhdeksän Euroopan maata ja sen keskeisenä tehtävänä on kehittää uskontoon ja katsomuksiin liittyvää ymmärrystä, joka voi palvella lähtökohtana oppilaiden persoonalliselle kasvulle. Valitettavasti Suomi ei ole mukana kyseisessä projektissa. (REDCo 2008.) Tämän lisäksi on useita muita vastaavanlaisia projekteja, esimerkiksi TRES (Network om Teaching Religion in a Multicultural European Society) -projekti, jonka keskeisenä lähtökohtana on ollut tarkastella uskonnonopetusta yhteiskunnallisesti uudistuneessa tilanteessa (TRES 2008). Kansainvälinen yhteistyö on aktivoitunut suomalaisia tutkijoita yhteistyöhön myös lähialueen tutkijoiden kanssa. Tästä esimerkkinä on suomalais-baltialaisen uskontokasvatus FBI- (Finnish-Baltic)

konferenssin perustaminen. Konferenssi järjestetään joka toinen vuosi ja se kokoaa alan tutkijoita tarkastelemaan uskonnonopetuksen tutkimukseen ja alan opettajankoulutukseen liittyviä kysymyksiä Suomessa ja Baltian maissa erityisesti kontekstuaalisesta näkökulmasta (FBI 2008).

Uskonnonopetus on suomalaisessa yhteiskunnassa tällä hetkellä kiintoisassa ja haasteellisessa vaiheessa. 2000-luvun alussa annettu uskonnonvapauslaki ja sen vaikutus uskonnonopetukseen on vakiintumassa. Perusasteen (2004) ja lukion (2003) viimeisimmät opetussuunnitelmat ovat myös melko stabiilissa vaiheessa. Opetushallituksessa aletaan pian suunnitella uutta opetussuunnitelmaprosessia. Julkisuudessa keskustellaan jatkuvasti yleissivistävässä koulutuksessa annettavasta uskonnonopetuksesta. Uskonnon aineenopettajankoulutus osana muuta aineenopettajankoulutusta on äskettäin uudistunut. Artikkelissa tarkastellaan uskonnonopetuksen ja uskonnon aineenopettajankoulutuksen viimeaikaista kehitystä ja esitellään tulevaisuuden mahdollisia kehityssuuntia. Ensiksi luodaan kuva uskonnonopetuksen tilanteesta Euroopassa ja sen jälkeen tarkastellaan uskonnonopetusta Suomessa. Tämän jälkeen pohditaan kehittyvää uskonnon aineenopettajankoulutusta osana uudistuvaa aineenopettajuutta. Artikkelin tehtävänä on kuvata, analysoida ja systematisoida uskonnonopetuksen ja uskonnon aineenopettajuuden kentässä vaikuttavia ilmiöitä.

USKONNONOPETUS EUROOPASSA

Eri puolella Eurooppaa on viime vuosina keskusteltu uskonnonopetuksen tavoitteista ja tehtävistä monikulttuurisessa, jälkiteollisessa yhteiskunnassa. Jacksonin (2007) mukaan yleissivistävässä koulutuksessa annettavasta uskonnonopetuksesta ei ole koskaan aikaisemmin historiassa keskusteltu yhtä aktiivisesti ja laajalla foorumilla kuin tällä hetkellä. Keskusteluun osallistuvat uskonnonopetuksen asiantuntijoiden ohella poliitikot, virkamiehet, kansalaiset ja kasvatustieteilijät. Keskustelua ovat aktivoineet esimerkiksi globalisaatio, integraatio, kulttuurien välisen moninaisuuden tuomat haasteet,

kasvava rasismi, huoli kansainvälisestä terrorismista ja kulttuuriperinnön siirtämisestä tuleville sukupolville (esim. Jackson 2007, 27). Useimmat eurooppalaiset yhteiskunnat tarjoavat uskonnonopetusta yleissivistävässä koulutuksessa. Yksi uskonnonopetuksen keskeinen tehtävä eurooppalaisella tasolla on käsitellä ja opettaa uskontoja kontekstuaalisesti osana kulttuurista ja uskonnollista moninaisuutta. Viime vuosina on keskusteltu laajasti uskonnonopetuksen roolista osana koulun arvo-, ihmisoikeus- ja kansalaisuuskasvatusta sekä kulttuurien välistä kasvatusta ja globaalia kasvatusta (Hull 2002,123-125; Willaime 2007,62-65; Jackson 2007, 27).

Uskontoa pidetään yhä voimakkaammin koulun professionaalisen oppiaineena, jonka rooli ja tehtävät ovat ajan myötä uudistuneet. Uskonnonopetus on selvästi erottautumassa aikaisemmasta katekeettisesta ja kirkollisesti orientoituneesta profiilistaan. Oppiaineen opetus on osa yleistä koulukasvatusta ja kuuluu luonnollisena osana koulun tehtävään yhteiskunnassa. (Hemel 1993; Schweitzer 2003,51.) Uskonnonopetus on myös välttämätöntä, sillä uskonnot ja katsomukset sekä niitä edustavat arvot ja elämäntavat ovat sitä todellisuutta, jonka keskellä lapset ja nuoret kasvavat. Oppilaat tarvitsevat oppiaineen antamia valmiuksia kasvussaan tasapainoisiksi kansalaisiksi; monipuolinen henkinen kehittyminen edellyttää elämän henkisen ja spirituaalisen ulottuvuuden tuntemusta. Yhteiskunta tarvitsee uskonnonopetusta eettisten arvojen ja moraalien ylläpitämiseen sekä sietokyvyn opettamiseen uskonnollista ja katsomuksellista erilaisuutta kohtaan (Hemel 1993; Schweitzer 2003, 51). Uskonnonopetusta perustellaan eurooppalaisessa keskustelussa yhä enemmän yhteiskunnasta ja sen tarpeista käsin.

Lähes kaikissa Euroopan maissa on kasvanut ymmärrys siitä, että uskonnon oppiaineena tulisi olla osa yleissivistävää kasvatusta. Lähemann (2008) kiteyttää uskonnonopetukseen yhteiskunnan koululaitoksessa liittyvät perustelut seuraaviksi näkökulmiksi: (1) tiedon siirto kulttuurisesta ja uskonnollisesta perinnöstä; (2) yksilöiden ja yhteiskuntien uskonnoista nousevan arvopohjan

ja etiikan tunteminen; (3) elämän merkityksen ja tarkoituksen reflektointi pyhien kirjoitusten, traditioiden ja uskonnon harjoittamisen näkökulmasta ja (4) sietokyvyn kasvattaminen sekä ennakkoluulojen vähentäminen autenttisen tiedon ja eri elävien uskonnollisten perinteiden kohtaamisen kautta (Lähemann 2008,5).

Euroopan neuvosto on antanut suosituksen uskonnosta ja demokratiasta. Asiakirjan mukaan uskonnonopetus on nähtävä osaksi historian, kulttuurin ja ihmiskunnan filosofisten kysymysten opetusta. Euroopan neuvosto suosittelee, että sen jäsenvaltiot edistäisivät opetusta uskonnoista erityisesti seuraavasti: (1) toteuttamalla uskontoihin ja arvoihin liittyvää opetusta tavalla, jonka avulla nuoret voivat kehittää arvostelukykyisen lähestymistavan eettisen kasvatuksen ja demokraattisen kansalaisuuden viitekehyksessä; (2) edistämällä kouluissa vertailevaa uskontojen tutkimusta painottamalla uskontojen juuria, uskontojen yhteisiä arvoja ja niiden erilaisia tapoja, traditioita ja juhlia; (3) rohkaisemalla uskontojen historian ja filosofian tutkimusta yliopistoissa rinnakkaisina teologiselle tutkimukselle; (4) tekemällä yhteistyötä uskonnollisten kasvatusinstituuttien kanssa ja (5) välttämällä yhteiskunnan ylläpitämässä kasvatuksessa uskontoon ja perheiden uskonnollisiin tapoihin liittyviä konflikteja ja kunnioittamalla perheiden vapaata valinnanmahdollisuutta (Council of Europe 1999, 10).

Euroopan neuvosto asetti vuonna 2002 työryhmän pohtimaan uskonnonopetusta sen jäsenmaissa. Työryhmän suosituksen mukaan oppilailla tulisi olla uskonnolliseen ja sekulariin moninaisuuteen liittyvää kasvatusta osana heidän interkulttuurialista kasvatustaan. Tämä tulisi liittyä koulujen opetussuunnitelmiin riippumatta siitä, miten eri maissa uskontoa opetetaan ja minkä kouluaineen yhteydessä tällaista opetusta erityisesti annetaan. Interkulttuurialiseen kasvatukseen opetussuunnitelmaan tulisi sisältyä esimerkiksi seuraavia näkökulmia: oppilaiden rohkaiseminen uskonnolliseen ja katsomukselliseen toleranssiin, oppilaiden kasvaminen ihmisoikeuksiin, kansalaisuuteen ja konfliktien hallintaan sekä opettaminen erilaisten rasismiin ja

diskriminaatioon liittyvien strategioiden kohtamiseen uskonnollisesti moninaisessa maailmassa. Työryhmän työn tuloksena syntyi vuonna 2004 Euroopan neuvoston raportti, jossa korostetaan, että sen jäsenvaltioissa tulisi kasvatuksen keinoin edistää laajaa kulttuurien ja uskontojen välistä dialogia, minkä avulla yhteiskunnat voisivat kehittää laajempaa ja syvällisempää vuorovaikutusta (Council of Europe 2004, 9-14).

Uskonnonopetuksen tarkastelu eurooppalaisella tasolla ei ole yksinkertainen tehtävä, sillä uskonnonopetuksen muoto ja tapa, jolla se on liitetty koulukasvatukseen, vaihtelee maasta toiseen. Hullin (2001) mukaan on mahdollista nimetä joitakin yleisiä tekijöitä, jotka vaikuttavat uskonnonopetuksen luonteeseen ja lähestymistapaan eri maissa. Näitä ovat muun muassa seuraavat: (1) yhteiskunnan uskonnollinen ilmapiiri; (2) uskonnon ja maallisen suhde kussakin maassa; (3) eri maiden historiallinen traditio sekä (4) käsitykset uskonnonopetuksen tehtävästä ja olemuksesta yhteiskunnan koulutusjärjestelmissä. Jackson (2007,28) lisää näihin vielä monikulttuurisuuden asteen yhteiskunnassa, kulttuuriset tekijät sekä yhteiskunnan sosiopoliittisen ja taloudellisen rakenteen.

Kun tarkastellaan uskonnonopetusta eri Euroopan maissa, on Peter Schreinerin (1999) mukaan otettava huomioon esimerkiksi seuraavat tarkasteluun liittyvät vaikeudet. Ensiksi terminologiset ongelmat: Uskonnonopetus käsitteenä on erilainen eri Euroopan maissa, vaikka tarkastelunäkökulmaksi rajattaisiin uskonnoksi nimitetty koulun oppiaine, joka sisältyy koulun yleiseen opetussuunnitelmaan. Toiseksi kieleen ja kulttuurien välisiin eroihin liittyvät ongelmat: eri kielissä ja kulttuureissa uskonnonopetukseen liittyvät käsitykset ovat erilaisia. Esimerkiksi käsitteitä tunnustuksellisuus ja tunnustuksellinen uskonnonopetus käytetään eri puolella Eurooppaa hyvin eri tavalla. Näiden käsitteiden merkitykset ovat eurooppalaisissa kielissä hyvinkin vaihtelevia (ks. Schweitzer 2006). Kolmanneksi koulutusjärjestelmien eroihin liittyvät ongelmat: Eri maissa koulutusjärjestelmien traditio on erilainen, muun muassa useissa Euroopan maissa kirkot ja kirkolliset yhteisöt ylläpitävät yleissivistä-

viä kouluja. Uskonnonopetuksen luonne ja olemus uskonnolliselle pohjalle rakentuviissa kouluissa voi erota paljoltikin yhteiskunnan ylläpitämien koulujen antamasta uskonnonopetuksesta.

Uskonnonopetuksesta eri Euroopan maissa on rakennettu erilaisia taksonomioita (esim. Skeie 2001; Plesner 2002; Schreiner 2002; Kodolja & Bassler 2004). Näiden pohjalta voidaan luoda yleiskuvauksia uskonnonopetuksesta ja siihen liittyvästä koulutuspolitiikasta eri Euroopan maissa. Ne esimerkiksi avaavat, miten eri tavoin valtiot järjestävät uskonnonopetuksen kasvatus- ja opetusjärjestelmissään sekä, minkälaista uskonnonopetuspolitiikkaa ne harjoittavat, mutta niiden pohjalta piirtyvä kuva jää usein pinnalliseksi ja epätarkaksi. Euroopassa on useita maita, joissa uskonnonopetus on luonteeltaan tunnustuksellista ja uskonnolliset yhteisöt ovat vastuussa sen opettamisesta. Tunnustuksellisuus uskonnonopetuksen toteuttamisperiaatteena vaihtelee kuitenkin maittain. Esimerkiksi Saksan tietyissä osavaltioissa kirkot ovat vastuussa uskonnonopetuksesta, mutta oppiaineen opetuksen on toteuduttava lainsäädännöllisessä viitekehyksessä, johon liittyvät kansalaisten yhtäläiset oikeudet ja tasa-arvo. Alankomaissa taas tunnustuksellisella uskonnonopetuksella tarkoitetaan sitä, että kouluilla on oikeus opettaa niiden ylläpitäjän, esimerkiksi katolisen tai reformoidun kirkon uskontoa. Käsite on erilainen taas Slovakiassa, jossa koulut opettavat roomalaiskatolisuutta, joka on valtion virallisesti tunnustama uskonto (Jackson 2007, 58-59). Jos taas tunnustuksellisuuden käsitettä käytetään englanninkielisessä kontekstissa, se helposti tulkitaan yksinomaan indoktrinaatioksi (Copley 1997, 10).

Euroopassa on myös maita, joissa uskonnonopetus on luonteeltaan tunnustuksetonta. Esimerkiksi Ranskassa valtion kouluissa ei ole uskonnonopetusta. Kaiken uskontoihin liittyvän opetuksen, mitä koulun muissa oppiaineissa, kuten historiassa ja filosofiassa annetaan, tulee olla luonteeltaan informatiivista. Ruotsi taas edustaa toisenlaista esimerkkiä tunnustuksettomasta uskonnonopetuksesta. Uskonnonopetuksella on läheinen yhteys lasten ja nuorten persoonallisen kasvun ja kehityksen kysymyksiin. Lasten ja nuorten elämäntilanteet

Kaavio 1. Skeien (2001,243) rakentama malli uskonnonopetuksesta eri Euroopan maissa a.

a. Yhdenmukainen, vahva ratkaisu

Uskonnonopetus osana koulun opetussuunnitelmaa		Uskonnonopetuksen puuttuminen koulun opetussuunnitelmasta
Uskontoon perustuva kaikille oppilaille tarkoitettu järjestelmä Italia, Espanja, Malta, Kreikka, Turkki	Uskonnonopetusta annetaan yleisenä oppiaineena kaikille oppilaille Ruotsi, Islanti, Norja ja Tanska	Uskonnonopetusta ei anneta yleissivistävässä valtion koulussa Ranska

b. Monimuotoinen, heikko ratkaisu

Sekoittuneet järjestelmät		Sekulaarit järjestelmät
Rinnakkainen järjestelmä, jossa useat tai monet koulut perustuvat uskonnolliselle pohjalle Irlanti, Pohjois-Irlanti, Alankomaat ja Belgia	Sekulaari järjestelmä, mutta merkittävä määrä yksityisiä tai uskonnolliselle pohjalle rakentuvia kouluja Englanti, Wales, Skotlanti	Sekulaari järjestelmä, jossa uskonnolliset ryhmät koordinoivat uskonnonopetusta tai toteuttavat uskonnonopetusta kouluissa Saksa, Suomi, Itävalta, Romania, Puola, Unkari

ovat keskeinen osa oppiaineen opetussuunnitelmaa. Tästä syystä oppiaineen opetus ei ilmeisesti voi olla luonteeltaan täysin informatiivista ja neutraalia (Jackson 2007,58-59).

Norjalainen Geir Skeie (2001) on rakentanut mallin (kaavio 1), jonka avulla uskonnonopetusta voidaan tarkastella eri Euroopan maissa. Malli pohjautuu erotteluun, jonka pohjalta on luotu kaksi päätyyppiä sille, miten uskonnonopetuksen ja koulutuksen suhde on rakennettu. Euroopan maat jaetaan kahteen päätyyppiin. Ensimmäistä päätyyppiä nimitetään yhdenmukaiseksi tai vahvaksi ratkaisuksi. Siinä painottuu yhteiskunnan halu löytää yksi uskonnonopetusmalli, joka voi olla esimerkiksi tunnustuksellinen tai tunnustukseton uskonnonopetus. Toista päätyyppiä nimitetään monimuotoiseksi tai heikoksi ratkaisuksi. Siinä taas painottuu yhteiskunnan vähäisempi halu luoda yhtenäinen malli uskonnonopetukselle (Skeie 2001,241-243).

Skeien mallin lähtökohtana on eri maiden uskonnonopetusmallien tarkastelu uskonnonopetuspolitiikasta käsin. Malli avaa uskonnonopetuksen tyypittelyyn liittyviä käsitteitä ja näkökulmia. Skeien kuvaamat yhdenmukaista, vahvaa ratkaisua edustavat maat ovat kuitenkin hyvin heterogeenisiä uskonnonopetuspolitiikassa ja oppiaineen opetuksen toteutuksessa. Yhdenmukaisuuden taustalla vaikuttanee pitkälti Euroopan kirkkopolitiikka. Italia, Espanja ja Malta ovat tyypillisiä Etelä-Euroopan maita, joissa katolisen kirkon vaikutus yhteiskunta- ja koulutuspolitiikkaan on ollut erittäin vahva. Ruotsi, Islanti, Norja ja Tanska ovat taas protestanttisen tradition sävyttämiä pohjoismaisia sekularisoituneita hyvinvointivaltioita. Ranska edustaa yhdenmukaista ratkaisua: maassa ei opeteta valtion kouluissa uskontoa. Uskonnonopetus poistettiin kouluista vuonna 1882 annetulla lailla. Taustalla vaikuttaa voimakas valtion ja uskonnon

ero. Ero on kirjattuna vuonna 1905 annettuun lakiin, jonka mukaan valtio ja uskonto on erotettu toisistaan. Valtion ja kirkon itsenäisyyttä toisistaan kuvataan ranskankielisellä käsitteellä *laïcité*, jonka kääntäminen on hankalaa. Käsitteen mukaan uskonto on yksityisasia. Tosin viime vuosikymmeninä Ranskassa on alettu opettamaan joitakin uskontoon liittyviä elementtejä osana muiden oppiaineiden opetusta, esimerkiksi vuonna 1996 islamin kulttuurivaikutusten tarkastelu sijoitettiin Ranska ja historia -opintokokonaisuuteen (ks. esimerkiksi Holm 2000, 16-17; Jackson 2007,30).

Monimuotoisuuden taustalla vaikuttanevat kirkkogeopolitiikkaan ja historiaan viittaavat syyt. Esimerkiksi uskonnonopetuksen moninaisuus Saksassa liittyy maan historiaan. Reformaation aikaan Saksa rakentui ruhtinaskunnista. Reformaation jälkeen Saksa jäi uskontososiologisesti hajanaiseksi. Tämä vaikuttaa maan tapaan tarjota uskonnonopetusta yhteistyössä eri uskonnollisten ryhmien kanssa (ks. esimerkiksi Holm 2000, 16-17; Jackson 2007,4). Vaikka Skeien malli avaa eri maissa toteutettuja uskonnonopetusratkaisuja ja uskonnonopetuspolitiikkaa, sen antama kuva jää melko stereotyyppiseksi ja yksinkertaistavaksi.

Erilaisen näkökulman eurooppalaisten uskonnonopetusmallien tarkasteluun avaa John Hullin (2001; 2002) esittelemä taksonomia siitä, miten uskonnonopetus on ymmärretty. Tarkastelun pohjana ovat oppiaineelle annetut tavoitteet. Hullin (2002) mukaan voidaan erottaa kolme eri lähestymistapaa uskonnonopetukseen. Nämä ovat oppia uskonto (*learning religion*), oppia uskontoa (*learning about religion*) ja oppia uskonnosta (*learning from religion*) (Hull 2001,3-5; 2002,108-109). Lähestymistapa 'oppia uskonto' kuvaa tilannetta, jossa koulun uskonnonopetus perustuu yhden uskonnollisen tradition tarkastelulle. Uskonnonopettaja on itse kyseisen uskonnon edustaja. Opetuksen tavoitteena on joko vahvistaa oppilaiden sitoutumista omaan uskonnolliseen traditioon tai tehdä heistä kyseisen uskonnon kannattajia. Ominaista lähestymistavalle on, että uskonnon edustajat kontrolloivat uskonnonopetuksen opetussuunnitelmaa, oppimateriaaleja ja opetusmenetelmiä (Hull 2002, 3).

"Oppia uskontoa" -lähestymistavassa uskontoa opetetaan ulkopäin: opetuksen perspektiivi on ei-uskonnollinen. Lähestymistapaa kutsutaan usein uskontotieteelliseksi ja se perustuu antropologiaan tai etnografiaan. Joskus lähestymistapaa kutsutaan myös uskontotiedolliseksi tarkasteluksi. Tällöin se usein perustuu yhdelle tai useammalle uskontotieteen osa-alueelle, esimerkiksi uskontohistoriaan, uskontofenomenologiaan tai uskontoetnografiaan. Lähestymistapa on luonteeltaan kuvaileva ja nousut vastareaktioksi "oppia uskonto" -lähestymistavalle. Lähestymistavan tyypillisenä edustajana Hull mainitsee Ninian Smartin, joka on vaikuttanut voimakkaasti fenomenologiseen tapaan opettaa uskontoa (Hull 2002,4).

"Oppia uskonnosta" -lähestymistavan fokuksena on oppilaiden elämys- ja kokemusmaailma. Lähestymistapa perustuu pitkälti kasvatustieteelliseen ja uskonnon didaktiseen tutkimukseen. Keskeistä on tarkastella, missä määrin ja millä tavoilla lapset ja nuoret hyötyvät uskonnon opiskelusta. Tavoitteena on tukea oppilaan ihmiseksi kasvua etsimällä uskonnonopetukseen ainesta, jolla on merkitystä hänen moraaliselle ja spirituaaliselle kehitykselleen. Uskontoa opetetaan "oppia uskonto"-ja "oppia uskontoa" -lähestymistavoissa uskonnon näkökulmasta, "oppia uskonnosta" -lähestymistavassa keskiössä on taas oppilas oppijana ja hänen elämänskysymyksensä. Lähestymistavan keskeisenä edustajana Hull esittelee Michael Grimmitin (Hull 2002, 6).

Hullin (2001,2002) luoma taksonomia on käytökelpoinen. Sen ongelmana on tietty idealistisuus. Käytännössä kaikki kolme eri lähestymistapaa ovat integroituneita toisiinsa. Taksonomian pohjalta tarkasteltuna italialaista uskonnonopetusmallia, joka rakentuu yksinomaan katolisen uskonnon pohjalle, voidaan pitää esimerkkinä "oppia uskonto" -lähestymistavasta. Eestiläistä uskonnonopetuksen järjestämisperiaatetta voidaan luonnehtia "oppia uskontoa" -lähestymistapaan rakentuvaksi, englantilaista järjestelmää taas lähestymistapojen "oppia uskontoa" ja "oppia uskonnosta" yhdistelmäksi. Uskonnonopetuksen keskiössä englantilaisessa opetussuunnitelmassa ovat perimmäiset asiat ja eettiset

kysymykset. Oppiaineen tehtävänä on kehittää oppilaiden tietoisuutta itsestään ja toisista (ks. QCA 2004,8; Jackson 2007,30).

Johannes Lähmännin (2008, 5) mukaan eurooppalaisen uskonnonopetuksen tutkimus- ja kehittämistyössä keskeisiä keskusteluteemoja ovat tällä hetkellä muun muassa: uskonnonopetuksen pakollisuus tai vapaaehtoisuus kouluaineena; uskonnonopetuksen toteuttaminen tunnustuksellisenä opetuksena (esimerkiksi katolisena, luterilaisena, ortodoksina, juutalaisena tai islamilaisena) tai oppiaineen rakentaminen moniuskontoiselta tai tunnustuksettomalta pohjalta; vastuu uskonnonopetuksesta (missä määrin oppiaineen opetuksesta ovat vastuussa yhteiskunta ja uskonnolliset yhteisöt); missä määrin uskonnonopetus rakentuu "oppia uskontoa" -lähestymistavalle ja missä määrin taas "oppia uskonnosta" -lähestymistavalle; sekä missä määrin oppiaineen opetuksessa painotetaan kognitiivista oppimista ja missä määrin taas eksistentiaalista ja sosiaalista oppimista.

Lähmännin esittämät teemat osoittavat, miten monisyistä uskonnonopetukseen liittyvä keskustelu on Euroopassa. Juuri minkään muun oppiaineen opetukseen ei liity eurooppalaisella tasolla tarkasteltuna vastaavaa moninaisuutta. Jos eurooppalaisella tasolla pyritään luomaan yhtenäistä lähestymistapaa uskonnonopetukseen, sen tulee olla erittäin yleisellä abstraktiotasolla ja sisältää lähinnä luonnehdintoja yleisperiaatteista. Sillä Euroopan maissa toteutetut uskonnonopetusmallit ja -ratkaisut eroavat jo lähtökohtakysymyksissään olennaisesti toisistaan. Kun otetaan vielä huomioon esimerkiksi uskonososiologinen tilanne eri maissa, eurooppalaisten yhteiskuntien erilaiset uskonnolliset traditiot, valtion ja uskonnollisten yhdyskuntien suhteiden erot Euroopassa ja koulutusjärjestelmien erot, niin yhteisen eurooppalaisen lähtökohdan luominen on käytännössä erittäin problemaattista.

Edellä mainituista ongelmista huolimatta eurooppalaiset tutkijat ovat olleet melko yksimielisiä siitä, että uskonnonopetuksen tehtäväksi eurooppalaisella tasolla voidaan asettaa valmiuksien antaminen uskonnollisen kompetenssin rakentamiseen (Heimbrock ja muut 2001). Uskonnollisen kompetenssin

käsite perustuu ajatukseen, että uskontoon liittyvä opetus ja oppiminen kuuluvat kokonaisuudessaan ihmisen kasvuun ja kehittymiseen. Uskonnollinen kompetenssi tarkoittaa kykyä käsitellä omaa uskonnollisuutta ja sen ulottuvuuksia reflektiivisellä tavalla ja liittää tämä tarkastelu oman elämänpolitiikan rakentamiseen. Käsitteeseen sisältyy kyky arvostaa toisten erilaisia uskonnollisia käsityksiä ja katsomuksia sekä valmius dialogiin uskonnollisissa kysymyksissä. (Heimbrock ja muut 2001, 9) Uskonnollinen kompetenssi tulee käsitteenä lähelle uskonnollista ja katsomuksellista yleissivistystä, jolla tarkoitetaan monipuolista uskontojen ja katsomusten lukutaitoa (ks. esim. Kallioniemi 1995, 112-114).

USKONNONOPETUS SUOMESSA

Suomalaista uskonnonopetusmallia voidaan kutsua uskontosidonnaiseksi tai uskontokuntalähtöiseksi uskonnonopetukseksi. Mallin historialliset juuret ovat 1920-luvulla, jolloin säädettiin, että kansakoulussa uskonnonopetusta opetetaan sen uskontokunnan mukaan, johon oppilaiden enemmistö kuuluu. Uskonnonopetuksen organisoitumalliin ei ole juuri tehty muutoksia. Uskonnonopetus muuttui tunnustuksellisesta opetuksesta oman uskonnon opetukseksi 2000-luvun alussa, jolloin annettiin uusi uskonnonvapauslaki (Kallioniemi 2005,20-23). Kun malli luotiin 1920-luvulla, kouluissa oli käytännössä vain luterilaisia ja ortodoksia oppilaita. Koulujen uskonnonopetus monipuolistui erityisesti 1990-luvulla vähemmistö- eli pienryhmä-uskontojen opetuksen lisääntymisen myötä. Tällöin vahvistettiin peruskoulun katolisen, adventistien, islamin, Kristiyhteisön sekä Bahai-uskonnon opetussuunnitelman perusteet (Pyy-siäinen 2000,2). Tämän jälkeen on vahvistettu myös juutalaisen uskonnon, Herran Kansa ry:n uskonnon, Krishna-liikkeen, Myöhempien Aikojen Pyhien Jeesuksen Kristuksen Kirkon ja Vapaakirkon perusasteen uskonnon opetussuunnitelmat (Opetushallitus 2006). Näin suomalainen uskonnonopetus eri uskonnonopetusmuotoineen on kirjava ja monimuotoinen.

Suomalainen uskonnonopetusmalli kuuluu eurooppalaisista malleista ryhmään, jonka Skeie

(2001) on nimennyt monimuotoista, heikkoa ratkaisua edustavaksi järjestelmäksi: yhteiskunta ei ole halunnut luoda yhtenäistä mallia oppiaineen opetukselle. Suomen malli sijoittuu alaryhmään sekulaarit järjestelmät: näissä uskonnolliset ryhmät koordinoivat uskonnonopetusta tai toteuttavat sitä kouluissa. Tulkinta on vahvasti stereotyyppinen ja pelkistetty. Vaikka uskonnollisilla ryhmillä on ollut merkittävä rooli kunkin uskonnon opetus-suunnitelman laadinnassa Suomessa, niin opetus-suunnitelman yleiset tavoitteet ja lähtökohdat, joita eri uskontojen opetussuunnitelmissa tulee noudattaa, on laadittu opetushallituksen toimesta. Uskonnollisilla ryhmillä ei ole minkäänlaista juridista oikeutta kontrolloida kouluissa toteutettua uskonnonopetusta.

Suomalainen malli tulee lähelle itävaltalaista tai saksalaista mallia. Itävallassa valtion rekisteröimiä uskonnollisia yhdyskuntia, jotka antavat uskonnonopetusta kouluissa, oli vuonna 2000 yhteensä 15. Itävallan kouluissa opetetaan erilaisten tunnustusten mukaisia uskontoja, esimerkiksi kristinuskoa (kato- lista, luterilaista) ja islamia. Uskonto on kouluissa pakollinen oppiaine. Sen opetussuunnitelmista vastaavat yhteiskunta ja uskonnolliset ryhmät yhdessä. Saksassa uskonnonopetus on melko samankaltaista. Uskonto on useimmissa osavaltioissa pakollinen oppiaine. Oppiaineen opetussuunnitelmista vastaavat yhteiskunta ja uskonnolliset ryhmät yhdessä, kuten Itävallassakin (Schreiner 2001,97; Pollitt 2007, 19).

Jos tarkastellaan suomalaisia evankelisluterilaisen uskonnon opetussuunnitelmia Hullin (2001) esittämien kolmen eri lähestymistavan pohjalta voidaan todeta, että 2000-luvun uskonnon opetus-suunnitelmien yleistavoitteissa painopiste on lähestymistavoissa "oppia uskontoa" ja "oppia uskonnosta". "Oppia uskonto" -lähestymistapakin on tosin esillä, mutta ei niin hallitsevasti, että voitaisiin puhua pelkästään yhden tietyn uskonnon opetuksesta (Opetushallitus 2004,202; Opetushallitus 2003, 139-141). Evankelisluterilaisen uskonnon opetuksen uskontokohtaisessa opetussuunnitelmasa tavoitteet ja sisällöt eivät juuri sisällä viittauksia "oppia uskonto" -lähestymistapaan. Sen sijaan pienryhmäuskontojen opetussuunnitelmiin ja ta-

voitteisiin sisältyy melko laajastikin näkökulmia omaan uskonnolliseen perinteeseen kiinnittymisestä ja oman ryhmän uskonnollisen identiteetin vahvistumisesta. Nämä viittaavat "oppia uskonto" -lähestymistapaan (Kallioniemi 2006).

USKONNONOPETUKSEN KEHITTÄMISPAINTEITA

Uskonnonopetusmallin ja organisointiperiaatteen tutkiminen sekä niiden mahdollinen selkeyttäminen ovat yksi oppiaineen kehittämiseen liittyvä haaste tulevaisuudessa. Suomalainen uskonnonopetuksen malli on eurooppalaisesti arvioiden ainutlaatuinen. Se onkin herättänyt kiinnostusta kansainvälisesti alan tutkijoiden keskuudessa. Uusi uskonnonva- pauslaki (2003) lähtee positiivisesta oikeudesta saada uskonnonopetusta. Malli mahdollistaa syvällisen perehtymisen omaan uskontoon. Oikeus ankkuroiduu kansainvälisiin sopimuksiin ja julistuksiin (Seppo 2003). Suomalaiseen uskonnonopetusmalliin liittyy kuitenkin useita ratkaisemat- tomia kysymyksiä, esimerkiksi, miten kaikille oppilaille mahdollisestaan pätevä ja asianmukai- nen uskonnonopetus? Tällä hetkellä päteviä pienryhmäuskontojen aineenopettajia ei juuri ole. Suomalaisessa yhteiskunnassa on olemassa selviä paineita mallin kehittämiseksi ja uudenlaisten oppiaineen opetukseen liittyvien skenaarioiden rakentamiseksi (Krohn 2002; Laaksola 2008).

Yhden mahdollisen skenaarion tarjoaa Helsin- kiin tänä syksynä perustetun Eurooppa-koulun uusi oppiaine nimeltä uskontotieto. Valtioneuvosto hyväksyi joulukuussa 2007 lain Eurooppa-koulusta. Lain säätämisen yhteydessä vahvistettiin Euroop- pa-koulussa opetettavat oppiaineet. Siellä ei opeteta oman tunnustuksen mukaista uskontoa, vaan kaikille oppilaille yhteistä uskontotietoa (Laki Helsingin eurooppalaisesta koulusta 2007). Useiden muiden maiden Eurooppa-kouluissa opetetaan vain etiikkaa. Lain valmistelun yhtey- dessä keskusteltiin muun muassa siitä, miten etiikan ja uskontojen opetus tulisi koulussa profiloida. Yksi vaihtoehto oli rakentaa kouluun uusi oppi- aine nimeltä etiikka ja uskonto. Lopulta päädyttiin kuitenkin uskontotieto-

nimiseen oppiaineeseen, joka on yhteinen kaikille oppilaille. Uskontotieto on monitieteellinen humanistis-yhteiskunnallinen oppiaine, jonka tiedetausta kiinnittyy etiikkaan, uskontotieteeseen, teologiaan sekä sosiaali- ja kulttuuritieteisiin (Syllabus for religious education 2008,2).

Suomalaisen mallin kehittäminen vaatii myös syvällistä ja monipuolista perehtymistä muissa Euroopan maissa toteutettuihin uskonnonopetus-ratkaisuihin. Kehittämistyössä on erittäin tärkeä tuntee eri maissa toteutettujen ratkaisujen heikkouksia ja vahvuuksia. Esimerkiksi Englannissa on käyty laajaa keskustelua siitä, että moniuskontoinen malli ei palvele oppilaiden sosiaalisuutta omaan traditioonsa eikä anna heille riittäviä valmiuksia ymmärtää uskonnon roolia englantilaisen kulttuuriperinnössä (Thompson 2004, 138-142). Norjassa siirtyminen uuteen kaikille yhteiseen oppiaineeseen herätti laajaa keskustelua ja muun muassa valituksen Euroopan ihmisoikeuskomissioon (Hagesaether & Sandsmark 2006, 276-277).

Uskonnonopetusmalliin liittyvä keskustelu on Suomessa ollut ideologisesti ja maailmankatsomuksellisesti sävytynyttä. Juuri minkään muun kouluaineen tuntimääristä, opetussuunnitelmasta ja opetusjärjestelyistä ei ole keskusteltu kiistely yhtä paljon kuin uskonnon (Räsänen 2006,7). Keskusteltua on käyty ehkä liiaksikin uskonnollisten yhdyskuntien ja niiden kannattajien näkökulmasta. Uskonnonopetus on kuitenkin yksi koulun oppiaineista. Näin siihen liittyvän keskustelun lähtökohtien tulisi olla koulun tehtävässä tarjota yleissivistävää uskonnonopetusta.

Uskonnonopetuksen kehittämisessä tarvitaan myös oppiaineen sisällöllistä kehittämistä. Tämän tulisi nousta muuttuvasta yhteiskunnasta. Suomalainen yhteiskunta, kuten muutkin länsimaiset yhteiskunnat, on viime vuosina käynyt läpi perusteellisen muutosprosessiin. Yhteiskunnassa on tapahtunut lukuisia muutoksia. Niitä ovat esimerkiksi siirtyminen jälkiteolliseen, postmoderniin yhteiskuntaan, globalisoituminen, perinteisen perheyhteyden ja sosiaalisten lähiverkkojen hajoaminen, yksilöitynyt elämäntapa ja muuttuneet sosiaaliset suhteet, dynaaminen aikakäsitys, sosiaalinen syrjäytyminen,

marginalisaatio ja elämän näyttäytyminen episodimaisena. Samanaikaisesti suomalainen yhteiskunta on muuttunut entistä monikulttuurisemmaksi. Historiallisesti tämä muutos on ainutlaatuinen: Suomen väestö ei koskaan aikaisemmin ole historiassa ollut niin monikulttuurinen kuin nykyisin (Karistoja muut 1998,360; Martikainen 2006).

Yhteiskunnassa tapahtuvat muutokset vaikuttavat uskonnonopetukseen ja niiden tulisi näkyä uskonnonopetuksen profiilissa ja sisällöissä. Uusi yhteiskunta edellyttää yksilöitä tietoisista oman elämänpolitiikan ja identiteetin rakentamista. Yksilöt eivät kiinnity enää samalla tavalla yhteisönsä kuin aikaisemmat sukupolvet. Kysymys omasta identiteetistä aktualisoituu globalisoituvassa maailmassa. Uskonnolla koulun oppiaineena on monipuoliset mahdollisuudet antaa lapsille ja nuorille valmiuksia identiteettityöhön (Niemi 2005b). Monikulttuurisuuden lisääntyessä ja globalisaation kiihtyessä oppilaat tarvitsevat entistä enemmän valmiuksia elää ja työskennellä moniuskontoisissa yhteisöissä. Tällöin uskontotieteellisen ja kulttuuriantropologisen tiedon tarve kasvaa entisestään. Tällä hetkellä lukioasteella ei evankelisluterilaisen uskonnon pakollisena kurssina esimerkiksi ole maailmanuskontojen peruskurssia. Tosin uskontotieteellistä ainesta sisältyy lukioasteen ensimmäiseen kurssiin "Uskonnon luonne ja merkitys", mutta kurssi ei ole mitenkään erityisen painottunut maailmanuskontojen tarkasteluun (Opetushallitus 2003, 140-142).

Syrjäytymisen, marginalisaation ja välinpitämättömyyden maailmassa arvot ja etiikka tulevat entistä keskeisimmiksi. Suomalaisessa koululaitoksessa on viime vuosina ollut voimakas tehokkuuden korostus, joka ilmenee muun muassa oppitulojen arviointina ja pärjäämisen kansainvälisessä arvioinnissa. Jatkuva tehostamisen vaatimus synnyttää myös eriarvoistumista. Viime vuosina on yhä enenevässä määrin kiinnitetty huomiota lasten ja nuorten syrjäytymiseen. Uskonnonopetus voi osaltaan olla estämässä varhaista syrjäytymistä. Uskonnon oppiaineessa on hyvä pitää esillä näkökulmia ja lähestymistapoja, joiden avulla lapset ja nuoret pystyvät reflektoimaan omaa elämäänsä ja saavat siihen näkökulmia, jotka ylittävät arkikokemuksen ja ar-

kirealiteetit. Masdair MacIntyren (1996, 534-542) mukaan monimuotoisuuteen hajoava maailma on erityinen uhka ihmisen identiteetin rakentamiselle. Erityinen huoli on siitä, että lapsilta ja nuorilta katoaa subjektiviteetti: käsitys siitä, että he voivat olla oman elämänsä subjekteja ja että omalla elämällä on merkitystä. Uskonnonopetus voi olla merkittäväällä tavalla tukemassa lapsia ja nuoria näkemään oman elämänsä merkitys, tärkeys ja tehtäväluonne. Uskonnonopetusta tulisikin kehittää oppiaineeksi, jossa merkityksen ja mielekkyyden kokemuksen tarkastelu olisi keskiössä.

Uskonnonopetuksen rooli ja tehtävä tulevaisuuden koulussa kiinnittyy seuraaviin teemoihin: kulttuurilukutaitoon, elämäntapaan ja etiikkaan. Kulttuuri lukutaitoon liittyvät monikulttuurisuuden ja moniuskontoisuuden synnyttämät haasteet sekä myös omaan kulttuuriin ja sen perintöön liittyvät näkökulmat. Kulttuurilukutaidon merkitys tulee korostumaan tulevaisuudessa. Uskonnonopetukseen liittyvät kulttuurilukutaidon elementit sisältävät lukuisia erilaisia merkityksiä, arvoja ja uskomuksia, joiden avulla oppilas oppii ymmärtämään itseään oman kulttuurinsa edustajana. Ne avaavat valmiuksia ymmärtää erilaisia maailmakatsomuksellisia ja ideologisia virtauksia sekä reflektoida niiden äärellä. Uskonnonopetus voi antaa mahdollisuuksia aitoon uskontojen väliseen dialogiin ja toleranssiin uskontojen moninaisuutta kohtaan. Mikäli suomalainen uskonnonopetus ei sisällöllisesti kykene uudistumaan monikulttuurisuutta ja uskonnollista moninaisuutta painottavaan suuntaan on vaarana, että monikulttuurisuutta ja uskonnollista moninaisuutta käsittelevät teemat sijoitetaan koulussa jonkun muun oppiaineen opetuksen yhteyteen (esim. Kallioniemi 2005, 38-42).

Identiteetin rakentamiseen, oman elämänpolitiikan reflektointiin, elämän näyttäytymiseen episodimaisena, perheyhteyden katkeamiseen ja syrjäytymisen ehkäisemiseen liittyvät kysymykset ovat keskeinen osa elämäntapaan ja etiikkaan kiinnittyvää ainesta, jonka syvälinen reflektointi tulisi mahdollistaa uskonnonopetuksessa. Uskonnonopetukseen on perinteisesti sisällynyt laajoja lasten ja nuoren elämänskysymyksiä käsitteleviä

opintokokonaisuuksia, joiden yhteydessä on tarkasteltu kasvavan oppilaan omaan kasvuun, kehitykseen, elämäntapaan, arvopohjaan ja etiikkaan liittyviä kysymyksiä. Viime vuosina tämänkaltaisen aineksen käsittely uskonnonopetuksessa on tullut hieman problemaattiseksi. Terveystieto on tullut perusasteen ja lukion oppiaineeksi ja myös siinä ovat samankaltaiset näkökulmat vahvasti esillä (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004). Uskonnolla koulun oppiaineena on kuitenkin laajat edellytykset profiloitua elämän mielekkyyttä ja merkitystä tarkastelevaksi oppiaineeksi (esim. Kallioniemi 2005, 38-42).

KEHITTYVÄ USKONNON AINEENOPETTAJAKOULUTUS OSANA UUDISTUVAA AINEENOPETTAJUUTTA

Uskonnon aineenopettajiksi valmistuneet kohtaavat koulussa monisyisen oppiaineen, jolla on takanaan pitkä historia ja oppiainetraditio (Kallioniemi 1997, 7). Yhteiskunnalliset ja kulttuuriset muutokset ovat muuttaneet uskonnonopetusta ja vaativat sen opettajilta uudenlaista asiantuntijuutta ja ammatillista identiteettiä. Suurin viimeaikainen muutos koulutuksessa on liittynyt Bolognan julistuksen pohjalta yliopistoissa tapahtuneeseen tutkinnonuudistukseen. Opettajan pedagogiset opinnot (60 opintopistettä), jotka muodostavat kasvatustieteen aineopinnot, jaettiin uudistuksen myötä kahteen osaan: kandidaattivaihteen perusopinnoiksi (25 opintopistettä) ja maisterivaihteen aineopinnoiksi (35 opintopistettä). Perusopinnoissa opitaan opettamisen ja opiskelun ohjauksen perustaitoja ja aineopinnoissa opiskelija syventää pedagogista ymmärtämystään (Opettajan pedagogiset opinnot 2008). Opettajan pedagogisissa opinnoissa tapahtui selviä muutoksia, jotka kertovat uudentyyppisestä painotuksesta. Esimerkiksi ainedidaktiikan osuus opinnoissa vahvistui ja lisääntyi. Myös opiskelijoiden kykyyn reflektoida omaa toimintaansa kiinnitetään aikaisempaan enemmän huomiota (Opettajan pedagogiset opinnot 2008). Myös opetettavaan substanssiin, teologiaan ja uskontotieteeseen liittyvät sisältöopinnot teologisissa ja humanistisissa tiedekunnissa uudistuivat

samanaikaisesti ja ne jaettiin vastaavasti kandidaatti- ja maisterivaiheen opinnoiksi (esim. Helsingin yliopisto 2007).

Aineenopettajankoulutuksen pedagogisten opintojen tavoitteena Helsingin yliopistossa on antaa laaja-alainen opettajankelpoisuus opettaa lapsia, nuoria ja aikuisia yleissivistävissä, ammatillisissa ja aikuiskoulutusta järjestävissä oppilaitoksissa. Koulutuksen tavoitteena on, että opiskelija yhdistää ainetiedon kasvatukseen ja erilaisiin oppijoihin liittyvän tiedon, ainedidaktisen tiedon sekä koulukäytänteisiin liittyvän tiedon omaksi pedagogiseksi käyttöteoriakseen. Koulutuksen tavoitteena on auttaa tulevaa opettajaa kehittämään opetuksen suunnittelun, toteuttamisen, arvioinnin ja kehittämisen ammattilaiseksi (Opettajan pedagogiset opinnot 2008).

Uskonnon aineenopettajan ammatti edustaa akateemista asiantuntijuntaa. Akateeminen asiantuntijuus voidaan määritellä dynaamiseksi, substanssi-intensiiviseksi ilmiöksi. Sen keskeisimpinä tunnuspiirteinä on kyky soveltaa tieteellistä tietoa käytännön tilanteissa ja taito muodostaa työssä kohdatuista ongelmista tutkimuksen kohteita (Jakku-Sihvonen 2005, 130-131). Opettajan ammatti nähdään yhä selkeämmin laaja-alaisena asiantuntijana, jolla on hyvä aineenhallinta ja pedagoginen sisältö- ja menetelmätieto sekä kyky kohdata erilaisia oppilaita ja työskennellä erilaisissa yhteistyöverkostoissa (ks. esimerkiksi Virta & Marttila 2003, Atjonen & Väisänen 2004).

Viljo Kohonen on tekemänsä empiirisen tutkimuksen pohjalta teoretisoinut aineenopettajan asiantuntijuutta. Hänen (2001; 2005) mukaansa aineenopettajan asiantuntijuudessa on neljä osa-aluetta: tiedollinen, pedagoginen, työyhteisöllinen ja yhteiskunnallinen asiantuntijuus. Kohosen hahmottamat aineenopettajan asiantuntijuuden elementit soveltuvat hyvin uskonnon aineenopettajuuden tarkasteluun. Ne avaavat myös näkökulman siihen, minkä tyyppisten kysymysten kanssa uskonnon aineenopettajankoulutuksessa työskennellään. Tiedolliseen asiantuntijuuteen liittyy oman oppiaineen tieteellinen osaaminen. Uskonnon aineenopettajan ammatissa tiedollinen asiantuntijuus on perinteisesti

rakentunut teologisesta ja uskontotieteellisestä tiedosta. Pedagogiseen asiantuntijuuteen liittyy kyky oppiaineen muuntamiseen ja jäsentämiseen opettavaan muotoon. Koulussa ei opeteta teologiaa ja uskontotiedettä, vaan uskontoa. Työyhteisölliseen asiantuntijuuteen kuuluu toiminta työyhteisön kehittäjänä ja sitä uudistavana muutosvoimana. Koulu opettajien työyhteisönä on viime vuosina muuttunut perusteellisesti. Sitä luonnehtii moniäänisyys. Opettajien on työyhteisönä vastattava lukuisiin yhteiskunnasta ja oppilaiden kodeista tuleviin haasteisiin (ks. Kohonen 2001,35,2005,28-35).

Opettajan työn itsenäisyyttä ja omaa kehittämisvastuuta työstään ovat lisänneet erityisesti 1990-luvun alussa toteutettu opetussuunnitelmauudistus, jossa on korostunut opettajien aktiivinen rooli opetussuunnitelmatyössä. Uudistus merkitsi myös opettajan työ muuttumista entistä avoimempaan ja yhteisöllisempään suuntaan: kun aikaisemmin opettajan työn keskeisiin ominaispiirteisiin liittyi yksin tekeminen ja eristäytyminen, nyt opettajan työ muuttui selvästi voimakkaammin tiimityöksi (Tynjälä 2004, 182.)

Taustalla ovat vaikuttaneet kansainväliset kasvatustieteelliset metaforat opettajan työstä, joissa ovat painottuneet esimerkiksi seuraavat näkökulmat: opettaja työnsä tutkijana ja kehittäjänä, reflektoivana ammattilaisena, aktiivisena oppijana, kollegiaalisena kouluyhteisön kehittäjänä, muutosagenttina, kriittisenä ammattilaisena ja julkisena intellektuaalina (Ks. esim. Niemi 2005a, 191).. Metaforat kuvaavat opettajan työn muuttumista ja haasteellisuutta. Niissä korostuu opettajan suuri vastuu oman työnsä ja ammattinsa kehittämisestä: opettaja ei ole vain tiedonjakaja, vaan hänellä on huomattavasti laajempi yhteisöllinen vastuu. Tämä vastuu ulottuu opetustyön ja kasvatuksen suunnitteluun, mutta myös yhteiskunnallisiin kysymyksiin (Niemi 2005a, 191).

Uskonnon aineenopettajalla on opetuksessaan edelleen ja itsestään selvänä ainespecialistin rooli, johon hän tarvitsee tiedollista asiantuntijuutta. Tämä rooli on moniulotteinen ja -syinen, koska uskonnon-opetus rakentuu erilaisten tieteenalojen opetuksesta. Teologiset tieteenalat ovat paradigmaattisilta lähes-

tymistavoiltaan varsin erilaisia. Koska uskonnon oppiaines muodostuu usean teologisen tieteenalan aineksista, sisältyvät siihen myös eri teologisten tieteenalojen metodologia, tiedon muodot ja käsitemäärittelyt (Kallioniemi 1997,52). Yksi uskonnon aineenopettajankoulutuksen kehittämisen keskeisiä kysymyksiä onkin, missä määrin ja missä suhteessa oppiaineen opettajien tulee opiskella eri teologisia aineita ja uskontotiedettä. Aikaisemmin opettajan-kelpoisuusasetuksissa oli tarkkaan määrittely, että uskonnon aineenopettajalta edellytetään esimerkiksi tietyt opinnot kirkkohistoriasta ja eksegeetikasta (Kallioniemi 1997, 16).

Kysymys uskonnon aineenopettajan tiedollisesta asiantuntijuudesta palautuu kysymykseen uskonnon opetussuunnitelmista. Viime vuosikymmeninä lukion opetussuunnitelmat ovat perustuneet teologiassa vakiintuneeseen jakoon eri tutkimusaloista. Lukiossa on opetettu esimerkiksi eksegetiikkaan ja kirkkohistoriaan painottuneita kursseja (Kallioniemi 1997, 51). Muuttuvassa yhteiskunnassa ja sen lukioissa tulisi asia nähdä toisin: olisi perusteellisesti mietittävä, millaisia yleissivistykseen liittyviä kulttuurisia valmiuksia lukion oppimäärä edellyttää. Globalisoituvassa ja yhdentyvässä maailmassa eri uskontoihin, kulttuureihin ja katsomuksiin liittyvän tiedon määrä tulee kasvamaan. Tämä tulisi näkyä myös uskonnon aineenopettajaksi opiskelevien sisällöllisissä opinnoissa. Heillä tulisi olla monipuoliset ja laaja-alaiset uskontotieteelliset ja kulttuuriantropologiset opinnot. Tällä hetkellä uskonnon aineenopettajaksi opiskelevat lukevat kaikista teologisista oppiaineista yhtä laajat perusopinnot (Helsingin yliopisto 2007, 62). Tämä on relevanttia teologisen yleissivistyksen näkökulmasta. Koulun uskonnon-opetuksen näkökulmasta arvioituna ratkaisu ei välttämättä ole relevantti. Varsinkin, jos uskonnonopetuksen kehityssuuntana on uudistuminen laaja-alaiseksi monitieteelliseksi, kulttuuriperintöä ja kulttuurilukutaitoa painottavaksi humanistis-yhteiskunnalliseksi oppiaineeksi. Tämänkaltaisen kehityssuunta on vahvasti esillä esimerkiksi Helsingin Eurooppa-koulun opetussuunnitelmassa (ks. Syllabus for religious education 2008,2).

Uskonnon aineenopettajan tiedolliseen asiantuntijuuteen liittyy myös kysymys ammatillisesta

identiteetistä. Ammatti-identiteetti kuvaa laajasti ja monitahoisesta ihmisen ja työn välistä suhdetta. Ammatti-identiteetissä kietoutuu yhteen ammattialan yhteiskunnallinen, sosiaalinen ja kulttuurinen käytäntö sekä yksilön rakentamat ja jatkuvasti muokkaamat subjektiiviset merkitykset ja käsityksen omasta ammatista (Eteläpelto 2007, 90-91).

Perinteisesti uskonnonopetus nähdään teologisen alan ammattina (Kallioniemi 1997,16). Uskontoa opettaessaan opettaja ilmentää ammatti-identiteettiään ja välittää oppilaille niitä arvoja ja taitoja, joita hän pitää ammatinsa pohjalta arvokkaina ja tärkeinä. Teologisessa viitekehyksessä uskonnon aineenopettajan tehtävä nähdään ammattina, joka edellyttää vahvaa teologista yleissivistystä ja tietämystä. Usein unohdetaan, että uskonnon aineenopettajat opettavat uskonnon rinnalla myös useita muita humanistis-yhteiskunnallisia kouluaineita. Varsin tavallista on ollut, että sama opettaja opettaa lukiossa uskonnon lisäksi psykologiaa tai historiaa, mutta myös filosofiaa tai elämäntutkimustietoa. Aineenopettajankoulutuksen piirissä onkin viime vuosina alettu pohtia, missä määrin nykyinen opettajankoulutusjärjestelmä, jossa käytetään ilmaisuja "ensimmäinen" ja "toinen" opetettava aine, on ylipäättänsä relevantti. Esimerkiksi, jos lukiossa työskentelee uskonnon ja psykologian lehtori, on todennäköistä, että hänen opetuksestaan on suurempi osa psykologiaa kuin uskontoa. Vaikka lukiossa on nykyisin yksi pakollinen kurssi psykologiaan, on ilmeistä, että tässä varsin suosituksessa oppiaineessa valitaan ahkerasti syventäviä ja soveltavia kursseja. Ainereaalissa psykologia on selvästi uskontoa suositumpi ylioppilaskirjoitusaine (Ylioppilastutkintolautakunta 2008).

Esitetyn pohjalta on relevanttia kysyä, missä määrin uskonnon aineenopettajan koulutusta tulisi profiloita voimakkaammin osaksi yleistä humanistis-yhteiskunnallista opettajankoulutusta. Opettajankoulutuksen kenttä on viime vuosina muuttunut hyvin voimakkaasti ja nopeasti. Monet aikaisemmin itsestään selvinä olleet tiukat rajat ja ajattelutavat ovat muuttuneet. Esimerkiksi peruskoulun hallinnollinen jako ala-asteeseen ja yläasteeseen on poistunut: tilalle on tullut yhtenäinen peruskoulu.

Sen myötä on rakennettu yhtenäisen peruskoulun opettajuutta: myös selkeä jako luokanopettajiin ja aineenopettajiin on poistunut (Ks. esimerkiksi Meri 2005,253-255; 263). Nykyinen lainsäädäntö mahdollistaa myös sellaisen opettajien koulutusmallin, jossa heidän pääaineensa ei enää aikaisemman tapaan ole opettavan pääaineen sisällölliset opinnot, vaan kasvatustieteellisesti painottuva jonkun kouluaineen ainedidaktiikka. Tämänkaltainen koulutusmalli avaa uusia mahdollisuuksia myös opettajankoulutukselle uskonnossa. Tulevaisuudessa voi olla hyvinkin mahdollista, että myös Helsingin yliopistoon luodaan uudenlaisia opettajankoulutusmalleja muiden yliopistojen tapaan. Tällä hetkellä esimerkiksi Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksessa on opettajankoulutusohjelma, jossa opiskelijoiden kasvatustieteen maisterin tutkinnon pääaineena on kasvatustiede ja sivuaineena on matematiikka. Koulutuksesta saadut kokemukset ovat myönteisiä. Aineenopettajan identiteetti vahvistuu koko koulutuksen ajan. Koulutuksen yhtenä tavoitteena on tietoisesti integroida kasvatustieteellistä ja matemaattista teoriapohjaa (Kohonen 2005, 283).

Pedagoginen asiantuntijuus on tärkeä osa uskonnon aineenopettajan asiantuntijuutta. Uskonnon aineenopettaja ei voi olla vain liikkumattoman staattisen teologisen ja uskontotieteellisen tiedon välittäjä, vaan oppimisen ohjaaja. Ainespecialistin rooli ei riitä uskonnon aineenopettajan tehtävässä, sillä opetuksessa ja oppimisessa on kysymys paljon muustakin: esimerkiksi oppilaan kohtaamisesta ja tukemisesta, vuorovaikutuksesta sekä monitahtoisien kasvatuksellisten ja eettisten kysymysten reflektoinnista sekä valmiudesta koulun ja erityisesti uskonnon opetussuunnitelmien kehittämiseen. Pedagogiseen asiantuntijuuteen kouluttaminen on jäänyt pitkälle opettajan pedagogisten opintojen varaan. Pedagogiseen asiantuntijuuteen kehittyminen on vaativa prosessi, jossa oppiminen omaehtoisen reflektion kautta on keskeistä (vrt. Virta 2005,327-328).

Uskonnon aineenopettajan työyhteisölliseen asiantuntijuuteen kuuluu toiminta työyhteisön kehittäjänä. Koulu työyhteisönä on läpikäynyt perusteellisen muutoksen. Kollegiaalisen yhteisöllisen

toimintakulttuurin kehittyminen ja kehittäminen on suuri haaste ja muutos oppiainejakaisen koulun opettajille. Uskonnon aineenopettaja voi omalla toiminnallaan olla mukana luomassa kouluun sellaista toimintakulttuuria, joka tukisi oppilaiden sosiaalisesti laaja-alaista oppimista (ks. Kohonen 2005,278). Uskonnonopettajan yhteiskunnalliseen asiantuntijuuteen liittyy kyky analysoida yhteiskunnallisia ilmiöitä. Hänen tulisi osata tulkita, mitä kasvatukselta ja opetukselta edellytetään muuttuvissa yhteiskunnallisissa olosuhteissa. Opettajalla tulisi olla sosiaalisesti rakennettu visio toimintaperiaatteista, joihin kasvatuksessa ja opetuksessa tulisi pyrkiä. Uskonnon aineenopettajan yhteiskunnallinen asiantuntijuus toteutuu tällä hetkellä nimenomaan moniuskontoisuuteen, kulttuurikasvatukseen ja eettiseen kasvatukseen liittyvissä kysymyksissä. Näihin liittyvää yhteiskunnallista asiantuntijuutta tulisi uskonnon opettajan ammatissa ja opettajankoulutuksessa vahvistaa voimakkaasti.

Uskonnon aineenopettajan pedagogiset opinnot antavat laaja-alaisen opettajakelpoisuuden opettaa lapsia, nuoria ja aikuisia yleissivistävässä, ammatillisissa ja aikuiskoulutusta järjestävissä oppilaitoksissa. Tällä hetkellä neljässä yliopistossa tarjotaan uskonnon aineenopettajankoulutusta. Helsingin yliopiston teologisessa tiedekunnassa on vuoden 1978 tutkintouudistuksesta lähtien ollut sekä yhden (B1) että kahden (B2) aineen opettajan koulutusohjelma. Åbo Akademin opettajankoulutus on varsin samankaltainen. Turun yliopistossa uskonnonopettajia koulutetaan humanistisessa tiedekunnassa uskontotieteen oppiaineen pohjalta (Kallioniemi 1997,18-20). Joensuun yliopiston teologisessa tiedekunnassa uskonnonopettajankoulutus on alkanut 2000-luvulla. Helsingin yliopistossa on ollut mahdollisuus valmistua uskonnon aineenopettajaksi humanistisesta tiedekunnasta uskontotiede pääaineenaan vuodesta 2006. Aloituspaiikkoja uskonnon aineenopettajankoulutuksessa Helsingin yliopistossa on tutkinto-opiskelijoille 38, joista 35 on tarkoitettu teologisen tiedekunnan tutkinto-opiskelijoille ja kolme humanistisen tiedekunnan tutkinto-opiskelijoille. Tämän lisäksi uskonnon aineenopettajia koulutetaan Turussa ja Joensuussa. Turun yliopiston humanistisessa

tiedekunnassa on yksitoista aloituspaikkaa ja Åbo Akademiassa kolme. Joensuun yliopiston teologisessa tiedekunnassa aloituspaikkoja on kymmenen. Tämän lisäksi uskonnon aineenopettajan kelpoisuuden voi suorittaa perustutkinnon suorittamisen jälkeen erillisinä opintoina. Vuosittain erillisiin opintoihin on valittu viisi opiskelijaa. Kokonaisuudessaan on 67 opiskelijaa, minkä lisäksi osa uskonnon aineenopettajan opinnoista on mahdollista suorittaa Helsingin yliopiston kaksikielisessä opettajankoulutuksessa tai aikuiskoulutukseen suuntautuneessa opettajanvaihtoehdossa (Opettajankoulutus 2020, 70-71).

Opettajankoulutus 2020 -raportin mukaan suomenkielisten uskonnonopettajien laskennallinen opettajatarve vuoteen 2020 mennessä on 210 (Opettajankoulutus 2020,30). Tämä merkitsee, että monet uskonnon aineenopettajiksi opiskelleet eivät voi käytännössä sijoittua perusasteen ja lukion opettajan tehtäviin. Täsmällisen opettajatarpeen ennustaminen on erittäin vaikeaa, koska suomalaisen koulutuspolitiikkaan vaikuttavat useat erilaiset tekijät. Uskonnon aineenopettajien opettajatarve on sidoksissa muun muassa perusasteella ja lukiossa opiskelevien ikäluokkien kokoon, lukioverkon laajuuteen, perusasteen ja lukion tuntijakoon, opettajien opettettavien kouluaineiden yhdistelmään sekä kehittyvään virtuaaliopetukseen.

Uskonnon opettajatarpeen problemaattisen ennustettavuuden vuoksi Helsingissä on uskonnon aineenopettajankoulutuksen piirissä viime vuosina pohdittu erilaisten koulutuspolkujen rakentamista uskonnon aineenopettajille. Ei liene tarkoituksenmukaista, että kaikki opiskelijat koulutetaan perinteiseen tapaan perusasteen ja lukion uskonnon aineenopettajiksi. Teologisella alalla voisi olla relevanttia kehittää aikuiskoulutukseen suuntautuva opettajankoulutusvaihtoehto. Teologeja työskentelee useita kymmeniä myös erilaisissa aikuiskoulutuksen tehtävissä, esimerkiksi ammatikorkeakouluissa. Heitä on myös kansanopistojen palveluksessa. Uskonnon aineenopettajankoulutuksen opiskelijoista osa on arvioinut tällaisen vaihtoehdon varsin kiinnostavaksi (Opiskelijapalaute 2005). Tulevaisuudessa aikuiskoulutuksen parissa voi olla monentyypisiä opetusalan tehtäviä, jotka

edellyttäisivät teologisen alan koulutusta. Tällaisia ovat esimerkiksi maahanmuuttajien työelämävalmiuksiin liittyvä koulutus, monikulttuurisuuskasvatuskoulutus sekä koulutuspalvelujen tarjoaminen kolmannen ikävaiheen kansalaisille.

Uskonnon aineenopettajankoulutuksen piirissä työskentelevien parissa olisi myös vakavasti pohdittava yhden opettettavan aineen opettajankoulutuksen radikaalia vähentämistä tai jopa sen lopettamista. Uskonnon aineenopettajien työmarkkinoilta nimittäin löytyy hyvin vähän sellaisia työtehtäviä, joissa opettavat tunnit täytyvät yksinomaan uskonnonopetuksesta. Myös eurooppalaisen liikkuvuuden lisääntyminen ja vahvistuminen tulee todennäköisesti tarjoamaan uskonnon aineenopettajaksi valmistuville uudenlaisia työmahdollisuuksia. Eri indikaattorien mukaan suomalainen opettajankoulutus on eurooppalaisesta näkökulmasta tarkasteltuna varsin korkeatasoista (Niemi 2005a, 314).

Helsingin yliopiston useilla laitoksilla on kehitetty aineenopettajakoulutuksen suoravalintaa, esimerkiksi luonnontieteissä, matematiikassa ja humanistisella alalla. Suoravalinnasta on saatu esimerkiksi humanistisella alalla runsaasti myönteistä kokemusta (Kaivola 2005, 268). Uskonnon aineenopettajakoulutuksessa suoravalintaa kokeiltiin 1990-luvun lopulla (ks. Järvinen & Kaartinen 1999, Hagros & Huttunen 2000). Kokeilusta ei kuitenkaan tehty perusteellisempaa tutkimusta. Teologian opiskelijat ovat tuoneet esille yhtenä uskonnon aineenopettajakoulutukseen valintoihin liittyvänä ongelmana sen, että opiskelijat saattavat joutua opiskelemaan useita vuosia ennen kuin pääsevät opettajankoulutukseen (esim. Opiskelijapalaute 2005). Joensuun yliopistossa käytetään uskonnon aineenopettajan opiskelijavalinnoissa suoravalintaa: opiskelijat pyrkivät jo tiedekuntaan hakiessaan suoraan opettajankoulutukseen (<http://www.joensuu.fi/hakeminen/valinta2008/hakuopas08teo.pdf>).

Helsingin yliopistossa tulisi mitä ilmeisimmin kokeilla uudelleen opiskelijoiden suoravalintaa aineenopettajankoulutuksessa. Kokeiluun tulisi liittää myös tutkimusta. Opiskelijoiden suoravalinta opettajankoulutukseen mahdollistaisi useampia vuosia kestävästä identifikaatiosta opettajan ammattiin.

Opiskelijoiden mahdollisimman varhainen suuntautuminen alalle edistäisi mahdollisuutta rakentaa erityisesti heille suunnattuja opintokokonaisuuksia, joissa uskonnonopetuksessa tarvittavaa sisältötietoa ja ainedidaktiikkaa voitaisiin lähestyä integroituneella tavalla. Lisäksi suoravalituille opiskelijoille voitaisiin kehittää entistä toimivampi koulutusväylä uskonnon aineenopettajan ammattiin. Suoravalitut opiskelijat voisivat esimerkiksi aloittaa muiden opettavien aineiden opinnot varsin varhaisessa vaiheessa opintojaan.

LOPUKSI

Uskonnonopetukseen ja sen opettajankoulutukseen liittyvä kehittämistyö on Suomessa aktiivisessa vaiheessa. Uskonnonopetuksen järjestämisperiaatteen ja malliin liittyvä keskustelu tulee seuraavina vuosina todennäköisesti jatkumaan ajoittain hyvin voimakkaana. Uudet perusasteen ja lukion opetussuunnitelmat tulevat 2010-luvun alussa. Niiden valmistelun yhteydessä käydään todennäköisesti laajaa keskustelua koulussa opetettavista oppiaineista ja niiden tuntimääristä. Tämän keskustelun taustaksi olisi välttämätöntä koota syvällistä tietoa eri maissa toteutettujen uskonnonopetusratkaisujen eduista ja niihin liittyvistä vaikeuksista. Suomalaisen alan tutkijoiden tulisi entistä voimakkaammin ottaa tutkimustoiminnassaan huomioon eurooppalainen ulottuvuus. Uskonnon ainedidaktinen tutkimus on ollut viime vuosikymmeninä korostuneen kansallista. Vaikka eurooppalainen alan tutkimus on ollut Suomessa melko hyvin tunnettua, suomalaiset tutkijat ovat osallistuneet hämmästyttävän vähän alan yleiseurooppalaisiin tutkimusprojekteihin.

Uskonnon opetusta tulisi yleissivistävässä koulutuksessa kehittää myös sisällöllisesti. Uskonnonopetuksen yhtenä ongelmana on opetussuunnitelman tasolla ollut tietty staattisuus: oppiaine on reagoinut hitaasti ympäröivän yhteiskunnan kysymyksiin (ks. Kallioniemi 2005, 38-39). Merkittävää sisällöllistä uudistumista uskonnon opetussuunnitelmissa on perusasteen osalta tapahtunut viimeksi siirryttäessä peruskouluun 1970-luvun alussa (Komiteanmietintö 1970). Lukiossa suurin

opetussuunnitelmauudistus tapahtui 1980-luvulla, jolloin siirryttiin kurssimuotoiseen lukioon (Oppimäärä 1981). Tällöin rakennettiin nykyisen lukion uskonnon kurssien perusta. Näiden jälkeiset opetussuunnitelmauudistukset ovat lähinnä kosmeettisia. Uskonnonopetuksen opetussuunnitelman kehittämistyössä tulisi perusteellisesti tuntee kansainvälistä alan kirjallisuutta ja tutkimusta. Uskonnonopetuksen sisällöllisen uudistamisen on tapahduttava kiinteässä yhteydessä kouluun. Lähtökohdista on tietysti otettava huomioon muuttuva suomalainen yhteiskunta. Uskontoa kouluaineena tulisi käsitellä nimenomaan muuttavasta yhteiskunnasta. Sisällöllisen kehittämisen lähtökohdaksi tulisi ottaa kasvatustieteellis-sosiaalitieteellinen näkökulma, jossa painotetaan uskonnonopetuksen merkitystä yhtäältä kasvavan ja kehittyvän nuoren persoonahistoriallisista lähtökohdista käsin. Toisaalta kehittämistä tulisi myös tehdä uskonnolliseen kompetenssiin liittyvistä uskonnolliseen ja katsomukselliseen yleissivistykseen kuuluvista lähtökohdista.

Jos suomalainen koulu ja sen opettajan ammatti tulevat muuttumaan yhtä voimakkaasti kuin ne ovat muuttuneet kahden viimeisen vuosikymmenen aikana, on ennustettavissa, että myös uskonnon aineenopettajan koulutus tulee uudistumaan. Tämän uudistuksen suunnat ovat jossakin määrin ennustamattomia. Ne kytkeytyvät kiinteästi koulun yleiseen kehitykseen ja erityisesti uskonnonopetuksen järjestämisperiaatteen organisointiin. Mikäli nykyinen oman uskonnon mukainen uskonnonopetusmalli pysyy pääosin entisen kaltaisena, uudistukset voivat jäädä melko vähäisiksi. Jos taas uskonnonopetuksen organisointiperiaatteessa ja uskonnonopetus-mallissa tapahtuu muutoksia, niiden vaikutukset uskonnon aineenopettajan koulutukseen voivat olla hyvinkin syviä ja perusteellisia.

KIRJALLISUUS

ATJONEN, PÄIVI & VÄISÄNEN, PERTTI (TOIM.)

2004 *Osaava opettaja: Keskustelua 2000-luvun opettajankoulutuksenydinäisestä*. Joensuu: Joensuun yliopistopaino.

COPLEY, TERENCE

1997 *Teaching Religion: Fifty Years of Religious Education in England and Wales*. Exeter: University of Exeter Press.

ETELÄPELTO, ANNELI

2007 "Työidentiteetti ja subjettius rakenteiden ja toimijuuden ristiaallokossa". *Työ, identiteetti ja oppiminen*. Toim. A. Eteläpelto, A. K. Collin & J. Saarinen. Porvoo: WSOY, 90—142.

FBI

2008 *Tietoa konferensseista*. <http://www.ortoweb.fi/FBI> (Luettu 23.9.2008).

COUNCIL OF EUROPE

1999 *Recommendation 1397: Religion and Democracy*

2004 *The Religious Dimension of Intercultural Education*. Conference proceedings Oslo, Norway, 2004. Council of Europe Publishing.

HACESÆTHER, GUNHILD & SANDSMARK,

SIGNE

2006 "Compulsory Education in Religion: The Norwegian Case: An Empirical Evaluation of RE in Norwegian Schools with a Focus on Human Rights". *British Journal of Religious Education* 28(3), 275-287.

HAGROS, MARIKA & HUTTUNEN, TIMO

2000 *Opiskelijavalinnat puntarissa: Helsingin yliopiston matemaattisten aineiden sekä Helsingin ja Joensuun yliopiston uskonnon aineen opettajankoulutuksen kokeiluhanke*. Helsinki: Yliopistopaino.

HEIMBROCK, HANS-GÜNTER,

SHEILKE, CHRISTOPH & SCHREINER,

PETER

2001 "Introduction". *Towards Religious Competence: Diversity as a Challenge for Education in Europe*. Toim. H.-G. Heimbrock, C. Sheilke & P. Scheiner. Schriften aus dem Comenius-Institut. Münster: Lit, 9-12.

HELSINGIN YLIOPISTO

2007 *Teologinen tiedekunta. Opinto-opas 2007-2008*. Keuruu: Otava.

HEMEL, HABIL ULRIK

1993 "Religionsunterricht in Europe: in und ausserhalb der Europäischen Gemeinschaft". *Rabs* 25 (1), 3-8

HOLM, NILS

GUSTAV

2000 "Introduction". *Islam and Christianity in School Religious Education: Issues, Approaches and Contexts*. Toim. N. G. Holm. Religionsvetenskapliga skrifter nr. 54. Åbo: Åbo Akademi tryckeri, 11—20.

HULL, JOHN

2001 "The Contribution of Religious Education to Religious Freedom: A Global Perspective". *Religious Education in Schools: Ideas and Experiences from around World*. International Association for Religious Freedom, 9—31.

2002 "The Contribution of Religious Education to Religious Freedom". *Committed to Europe's Future: Contributions from Education and Religious Education*. Toim. P. Schreiner, H. Spinder, J. Taylor & W. Westerman. Comenius-Institut, Protestant Centre for Studies in Education. Münster-Lit, 107-110.

JACKSON, ROBERT

2007 "European Institutions and the Contribution of Studies of Religious Diversity to Education for Democratic Citizenship". *Religion and Education in Europe: Developments, Contexts and Debates*. Toim. R. Jackson, S. Miedemia, W. Weisse & P. Williaime. München: Merlin Waxmann, 27-55.

JAKKU-SIHVONEN, RITVA

2005 "Kasvatustieteiden opetus ja asiantuntijan arkipätevyys". *Uudenlaisia maistereita: Kasvatustieteen koulutuksen kehittämislinjaukset*. Toim. R. Jakku-Sihvonen. PS-Kustannus. Opetus 2000. Keuruu: Otava, 125—150.

JOENSUUN YLIOPISTO

2008 Hakuopas, <http://www.joensuu.fi/hakeminen/valinta2008/hakuopaso8teo.pdf>.

JÄRVINEN KIMMO & KAARTINEN MINNA

1999 *Helsingin yliopiston matemaattisten aineiden suoravalintakokeilu sekä Helsingin ja Joensuun yliopistojen uskonnon vaihtoehtoisen valintamenettelyjen kokeilu*. Helsinki: Yliopistopaino.

KAIVOLA, TAINA

- 2005 "Opettajan pedagogiset opinnot uudistuvassa maisterintutkinnossa". *Uudenlaisia maistereita: Kasvatusalan koulutuksen kehittämislinjoja*. Toim. R. Jakku-Sihvonen. PS-Kustannus. Opetus 2000. Keuruu: Otava, 267—275.

KALLIONIEMI, ARTO

- 1995 "Uskonnollinen ja katsomuksellinen yleissivistys uskonnonopetuksen tavoitteena". *Juuret ja arvot: Etmisyys ja eettisyys -aineen opettaminen monikulttuuraisessa oppimisympäristössä*. Toim. S. Tella. Helsinki: Yliopistopaino, 107—120.
- 1997 *Uskonnon aineenopettajan ammattikuva*. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 180. Helsinki: Yliopistopaino.
- 2005 "Uskonnonopetus ja uskontokasvatus historiallis-yhteiskunnallisessa kontekstissään". *Uskonnonopetus uudella vuosituhanella*. Toim. A. Kallioniemi S J. Luodeslampi. Kirjapaja. Hämeenlinna: Karisto, 11—49.
- 2006 New Religious Education Curricula for Finnish Minority Groups: An Example of Different Approaches to Religious Education. *Panorama 2006* (18), 71-77.

KARISTO, ANTTI, TAKALA, PENTTI & HAAPOLA, ILKKA

- 1998 *Matkalla nykyaikaan: Elintason, elämäntavan ja sosiaalipolitiikan muutos Suomessa*, luvu: WSOY.

KODELJA, ZDENKO & BASSLER, TERRICE

- 2004 *Religion and Schooling in Open Society: A Framework for Informed Dialogue*. Lubljana: Open Society Insitute.

KOHONEN, VILJO

- 2000 "Aineenopettajan uudistuva asiantuntijuus ja sen tukeminen". *Opettajan professiosta*. Toim. K. Harra. Saarijärvi: Saarijärven Offset Oy, 32-49-
- 2005 "Aineenopettajakoulutuksen kehittämisen mahdollisuuksia". *Uudenlaisia maistereita: Kasvatusalan koulutuksen kehittämislinjoja*. Toim. R. Jakku-Sihvonen. PS-Kustannus. Opetus 2000. Keuruu: Otava, 277-298.

KOMITEANMIETINTÖ

- 1970 Peruskoulun opetussuunnitelmakomitean mie-

tintö II. 1970. Komiteamietintö 1970: A5. Helsinki.

KROHN IRINA

- 2002 Lakialoite 121/2002 vp. Laki perusopetuslain ja lukiolain muuttamisesta. 7.10.2002. Eduskunta. http://www.eduskunta.fi/faktatmp/utatmp/akxtmp/la_121_2002_p.shtml (Luettu 30.9.2008).

LAAKSOLA, HANNU

- 2008 Kirjoitus opettajalehdessä. Opettajalehti 20, 2008. [http://www.opettaja.fi/pls/portal/docs/PACE/OPETTA\)ALEHTI_EPAPER_PC/2008_20/pa-ge4.htm](http://www.opettaja.fi/pls/portal/docs/PACE/OPETTA)ALEHTI_EPAPER_PC/2008_20/pa-ge4.htm) (Luettu 23.9.2008).

LAKI HELSINGIN EUROOPPALAISESTA**KOULUSTA**

- 2007 28.12.2007/146. <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2007/20071463> (Luettu 30.9.2008).

LARSSON, RUNE & GUSTAVSON CAROLINE**(toim.)**

- 2004 *Towards a European Perspective on Religious Education*. University of Lund. Bibliotheca Theologiae Practicae 24. Skellfteå: Artos & Norma Förlag.

LÄHNEMANN, JOHANNES

- 2008 "Introduction - Interreligious and Values Education: Challenges, Developments and Projects in Europe". *Interreligious and Values Education in Europe*. Toim. J. Lähnemann & P. Schreiner. Comenius-Institut. Münster, 5—10.

MACINTYRE, ALASDAIR

- 1996 "The Virtues, the Unity of a Human Life and Concept of a Tradition". *From Modernism to Postmodernism: An Anthology*. Toim. L. Cahoon. Oxford: Blackwell, 534-555.

MARTIKAINEN, TUOMAS

- 2006 "Maahanmuuttajat ja uskonto: tausta, jäsenyys, yhdyskunnat." *Kristinusko Suomessa*. Toim. A. Laitinen. STKS 249. Helsinki: Gummerus, 205-240.

MERI, MATTI

- 2005 "Miksi (ei) perusopetuksen opettajan koulutus opettajankoulutuksen tutkinnonuudistuksen tavoitteena". *Uudenlaisia maistereita: Kasvatusalan koulutuksen kehittämislinjoja*. Toim. R. Jakku-Sihvonen. Opetus 2000. PS-Kustannus. Keuruu: Otava, 253—265.

NIEMI, HANNELE

- 2005a Suomalainen opettajankoulutus valmiina jo pitkään eurooppalaiseen korkeakoulualueeseen". *Uudenlaisia maistereita: Kasvatusalan koulutuksen kehittämislinoja*. Toim. R. Jakku-Sihvonen. Opetus 2000. PS-Kustannus. Keuruu: Otava, 187-210.
- 2005b "Identity Formation and Religious Education — Meeting the Challenge for a Meaningful Life". *Religion, Spirituality and Identity*. Toim. K. Tirri. Bern: Peter Land, 27—44.

OPETTAJANKOULUTUS 2020

- 2007 *Opetusministeriön työryhmien selvityksiä 2007:44*. Opetusministeriö.

OPETUSHALLITUS

- 2003 *Lukion opetussuunnitelman perusteet 2003: nuorille tarkoitettun lukiokoulutuksen opetussuunnitelman perusteet*. Helsinki: Opetushallitus.
- 2004 Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. Helsinki: Opetushallitus.
- 2006 *Perusopetuksen muiden uskontojen opetussuunnitelman perusteet*. Opetushallitus 2006. <http://www.oph.fi/ops/perusopetus/netpkus-kontojenopsito6.pdf> (Luettu 30.9.2008).

OPPIMÄÄRÄ 1981

- 1981 *Lukion evankelisluterilaisen uskonnon kurssimuotoinen oppimäärä*. Kouluhallitus. Helsinki: Valtion painatuskeskus.

QCA 2004

- 2004 *Religious Education: The Non-Statutory National Framework*. London: Qualifications and Curriculum Authority.

PLESNER, INCVILLTHORSON

- 2002 "Religion-Political Models and Models for Religious and Moral Education". *Panorama*, 14(2), 111—122.

POLLITT, HELMAR

- 2007 "Religious Education in Austria". *Religious Education in Europe: Situation and Current Trends in Schools*. Toim. E. Kuyk, R. lensen, D. Lankshear, M. Löh, S P. Schreiner. Oslo: IKO Publishing House, 17—22.

PYYSIÄINEN, MARKKU

- 2000 *Yksi oppiaine, seitsemän opetussuunnitelmaa:*

Peruskoulun ja lukion opetushallituksen 1990-luvulla vahvistamien uskonnon opetussuunnitelmien tunnustuksellinen luonne. Helsinki: Hakapaino.

**RED
CO**

2008

Project: Religion in Education. A Contribution to Dialogue or a Factor of Conflict in Transforming Societies of European Countries. [Http://www.redco.uni-hamburg.de/web/3480/3483/index.html](http://www.redco.uni-hamburg.de/web/3480/3483/index.html). (Luettu 23.9.2008).

REPORT 1996

- 1996 *Learning: the Treasure Within (the Delors Report)*. The Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-First Century. Paris: UNESCO.

SCHREINER, PETER

- 2002 "Overview of Religious Education in Europe". *Committed to Europe's Future: Contributions from Education and Religious Education*. Toim. P. Schreiner, H. Spinder. Taylor & W. Westminster. Comenius-Institut, Protestant Centre for Studies in Education. Münster-Lit, 91—95.

SCHWEITZER, FRIEDRICH

- 2002 "International Standards for Religious Education: In Conversation with John M. Hull". *Panorama* Vol. 14(1), 49-56.
- 2006 "Let the Captives Speak for Themselves: More Dialogue between Religious Education in England and Germany". *British Journal of Religious Education*, 28 (29), 141—151.

SEPPO, JUHA

- 2003 *Uskonnonvapaus 2000-luvun Suomessa*. Helsinki: Edita.

SKEIE, CEIR

- 2002 "Citizenship, Identity Politics and Religious Education". *Towards Religious Competence: Diversity as a Challenge for Education in Europe*. Toim. H.-C. Heimbrock, C. Sheilke 8 P. Schreiner. Schriften aus dem Comenius-Institut. Münster: Lit, 237—252.

SYLLABUS FOR RELIGIOUS EDUCATION 2008

- 2008 *European Schooling in Helsinki: Primary school grades 1-5 and secondary school grades Board of Education*. Helsinki

THOMPSON, PENNY

2004 *Whatever Happened to Religious Education.*
Cambridge: The Lutterwort Press. TRES 2008

2008 *What is TRES?*
[http://www.student.teol.uu.se/
tres/mod/resource/view.php?id=9i](http://www.student.teol.uu.se/tres/mod/resource/view.php?id=9i) (luettu
23.9. 2008).

TYNJÄLÄ, PÄIVI

2004 "Asiantuntijuus ja työkulttuurit opettajan am
matissa". *Kasvatus* 35 (2), 174—190.

VIRTA, ARJA & MARTTILA, OUTI (toim.)

2003 *Opettaja asiantuntija ja yhteiskunta.*
Turku: Painosalama.

VIRTA, ARJA

2005 "Historian ja yhteiskuntaopin opettajien koulu
tus ja ammattikuva muutoksessa". *Uudenlaisia
maistereita: Kasvatusalan koulutuksen kehittä
mislinjauja.* Toim. R. Jaku-Sihvonen. Opetus
2000. PS-Kustannus. Keuruu: Otava, 319-330.

WILLAIME, JEAN-PAUL

2007 "Different Models of Religion and Education
in Europe". *Religion and Education in Europe:
Developments, Contexts and Debates.* Toim. R.
Jackson, S. Miedemia, W. Weisse & J-P.
Williaime. München: Merlin: Waxmamm,
57-66.

YLIOPPILASLAUTAKUNTA

2008
[http://www.ylioppilastutkinto.fi/fi/files/d
ocuments/SYKSYN_2008_YLIOPPILASTUTKI
NT0.doc](http://www.ylioppilastutkinto.fi/fi/files/documents/SYKSYN_2008_YLIOPPILASTUTKI_NT0.doc) (Luettu 23.9.2009).