

<https://helda.helsinki.fi>

Katsomuskasvatuksen yhteiskunnallinen tehtävä : välineitä vai toisin ajattelua?

Poulter, Saila

Tampere University Press
2019

Poulter , S 2019 , Katsomuskasvatuksen yhteiskunnallinen tehtävä : välineitä vai toisin ajattelua? julkaisussa T Autio , L Hakala & T Kujala (toim) , Siirtymiä ja ajan merkkejä koulutuksessa : Opetussuunnitelmatutkimuksen näkökulmia . Tampere University Press , Tampere , Sivut 319-345 . < <http://urn.fi/URN:NBN:fi:tuni-201912166898> >

<http://hdl.handle.net/10138/311161>

cc_by_nc_nd
publishedVersion

Downloaded from Helda, University of Helsinki institutional repository.

This is an electronic reprint of the original article.

This reprint may differ from the original in pagination and typographic detail.

Please cite the original version.

Katsomuskasvatuksen yhteiskunnallinen tehtävä Välineitä vai toisin ajattelua?

Saila Poulter

KATSOMUKSIIN LIITTYY YHTEISKUNNALLINEN näkökulma, jota instituutioiden sekularisoitumisen vuoksi ei välttämättä tunnisteta kasvatuksessa. Lasten ja nuorten kansalaisuusperusteisissa katsomuksiin liittyvät kysymykset ovat kuitenkin relevantteja, sillä yhteiskuntamme uskonnollinen ja katsomuksellinen maisema muuttuu jatkuvasti ja tuo yksityiselämään mielletty kysymykset osaksi julkisessa tilassa käytävää identiteettineuvottelua. Varhaiskasvatuksessa ja koulussa annettava katsomuskasvatusta ja -opetusta pyrkii antamaan välineitä moninaisuuden kohtaamiseen, johon liittyy erilaisen epistemologisten, ontologisten ja eettisten kysymysten tunnistaminen. Kasvattajalta edellytetään katsomustietoisuutta, joka pedagogisena ja intellektuaalisena lähestymistapana pohjautuu opettajan oman katsomusposition tiedostamiseen. Katsomuskasvatuksella, joka asennoituu vastakulttuuriseksi ja moninäkökulmaisuuksi puolustajaksi, on potentiaalia tukea kriittisen ja demokraattisen kansalaiskasvatuksen tavoitteita.

Johdanto

Tämä artikkeli tarkastelee perusopetuksen uskonnonopetuksen ja varhaiskasvatuksen katsomuskasvatuksen yhteiskunnallisuutta, sen perusteluja ja tähän liittyviä varauksia. Tarkastelun kohteena on paitsi enemmistöperustainen katsomusopetus koulussa, myös katsomuskasvatus laajemmassa merkityksessä, johon sekä varhaiskasvatusta sekä esi- ja perusopetusta määrittävät normiasiakirjat sitoutuvat. Biestan (2015) muotoileman kasvatuksen tehtävien ja päämäärän kolmijaon (kvalifikaatio, socialisaatio, subjektifikaatio) kautta erittelen katsomuskasvatusta erityisesti kansalaiskasvatuksen näkökulmasta, siten kuin se opetussuunnitelmataason tarkastelun kautta näyttäytyy.

Katsomuksen käsitteellä tarkoitan yksilön kokonaiskäsitystä todellisuudesta, sen luonteesta ja arvosta, tiedosta ja tietämisen mahdollisuudesta, joka ohjaa ihmisen olemassaoloa antaen suunnan, miten hänen tulisi elää (Naugle 2002; Poulter 2017; Salmenkivi 2007; Selcuk & Valk 2012). Katsomusta voi ajatella eräänlaiseksi suhteeksi ja positioksi, joka yksilöllä tai yhteisöllä on. Tästä positiosta käsin yksilö tai yhteisö tutkitsee sitä, mitä (maailma) on, mitä tieto on, mitä (maailmasta) voimme tietää ja mikä näiden arvo on. Katsomus voi olla paitsi selkeän uskonnollisesti tai uskonnottomasti määrittyvä, myös näiden väliin jäävä, monikerroksinen ja jännitteinen. (Poulter, Riitaoja & Kuusisto 2015.) Yksilöiden ja ryhmien katsomuksellinen identiteetti harvoin noudattaa järjestäytyneiden uskontojen tai maailmankatsomusten ulkopuolelta tunnistettavia rajoja ja esimerkiksi samaan uskonnolliseen yhteisöön kuuluvien katsomusidentiteetti voi vaihdella tilannesidonnaisesti (Kooij, Ruyter & Miedema 2013; Pauha 2018).

Kansalaisuudella perinteisesti määriteltynä viitataan niihin poliittisiin ja juridisiin merkityksiin, kuten oikeuksiin ja velvollisuuksiin, joita yksilöllä on suhteessa valtioon. Kansalaisuus on kannanottoa kysymyksiin, jotka koskettavat poliittis-materiaalisen todellisuuden lisäksi käsityksiä ja tietoa hyvästä elämästä, sisältäen kysymyksen ihmisen olemassaolosta sekä pohdinnan yksilön suhteesta ”kansalasiinsa” (Niemelä 2008, 40; Poulter 2013b). Katsomukselliset kysymykset liittyvät yksilön yhteiskuntasuhteen muodostumiseen, vaikka instituutioiden laajamittainen maallistuminen

on saanut kansalaisuuden näyttämään katsomuksellisista elementeistä riisuttuna sisältönä, eivätkä kansalaisuuden määritelmässä näy eri kansalaisyhteiskunnan ryhmien eriävät näkökulmat ja arvostukset (Arthur, Gearon & Sears 2010, 18; Holma & Kontinen 2015). Esimerkiksi islamilaisen teologian piirissä on esitetty niin länsimaisen demokraattisen kansalaisuuden määritelmän kanssa sopuosinnussa kuin sen kanssa ristiriidassa olevia kansalaisuuden teoreettisia ja käytännöllisiä esityksiä (Aslan 2015; Grundel & Malipeard 2012).

Amerikkalainen sosiologi C. Wright Mills (1959) on käyttänyt käsitettä sosiologinen (tai yhteiskunnallinen) mielikuvitus. Hänen mukaansa yksilön henkilökohtaisiin ominaisuuksiin liittyviä kysymyksiä tulee aina tarkastella osana laajempia rakenteellisia, yhteiskunnallisia ja historiaan liittyviä näkökulmia. Ihmisen ainutkertainen elämänhistoria on osa laajempaa historiallista kokonaisuutta, jolloin esimerkiksi yhden ihmisen epäonnistuminen työmarkkinoilla suhteessa tuhansien ihmisten työttömyyteen on väistämättä julkinen kysymys yhteiskunnan rakenteista ja oikeudenmukaisuudesta. (Ecclestone & Brunila 2015; Mills 1959.) Samalla tavalla uskontoihin ja katsomuksiin liittyvät kysymykset tulee tunnistaa julkisen elämän piirin alueelle kuuluviksi kysymyksiksi, joilla on yhteiskunnallinen ulottuvuus ja jotka liittyvät kysymyksiin yhteiskunnallisesta oikeudenmukaisuudesta (Sorsa 2018). Koulu on paikka, julkinen tila, jossa tuotetaan käsityksiä julkisen ja henkilökohtaisen välisestä rajasta ja suhteesta sekä neuvotellaan näille ehtoja (Poulter 2013a). Artikkelissa esitetty näkökulma eroaa sekularistisista kansalaisuustarkasteluista, joissa kansalaisuuden katsomukselliseen perustaan liittyvät kysymykset tyystin sivuutetaan tai sijoitetaan nämä rajatusti yksilön privaatin elämän alueelle kuuluvaksi.

Julkinen keskustelu katsomuksista tyypistyy tyyppillisesti ulkonaisiin piirteisiin, kuten uskontoihin liittyviin rajoituksiin, kieltöihin, symboleihin ja vaatetukseen. Tällöin katsomuksista keskusteleminen näyttätyy joko ulkopuolelta määrittynään, rajattuna ja kontrolloituna eron ja toisuuden tuottamisena, ei luontevalla tavalla yksilön elämään liittyvänä identiteetin osana tai yhteiskunnan rakenteisiin liittyvänä asiana (Riitaoja 2013, 204–221). Kun katsomuksista puhutaan ainoastaan joidenkin yksilöiden

henkilökohtaisiin ominaisuuksiin liittyvänä asiana, jäsenyytenä tai toisaalta hyvin abstraktina, kollektiivisena symboli- ja merkitysjärjestelmänä, jää elämän katsomuksellisuus kaikkea kasvatusta koskevana asiana tunnistamatta.

Artikkelin aluksi tuodaan esiin keskustelua katsomuskasvatuksen ajankohtaisuudesta ja ajattomuudesta. Tämän jälkeen siirrytään opetussuunnitelmatason tarkasteluun eri vuosikymmenien *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden* (POPS ja tätä edeltäneet *Kansakoulun opetussuunnitelmakomitean mietinnöt*)¹ kautta. Kouluopetuksen rinnalle tuodaan välähdys nykyhetken varhaiskasvatuksen katsomuskasvatuksen tilasta, sillä artikkelissa tarkastellaan lisäksi voimassa olevia valtakunnallisia *Varhaiskasvatussuunnitelmien perusteita* (VASU 2018) ja *Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteita* (EOPS 2014), jotka pedagogisina asiakirjoina määrittävät varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen tavoitteita ja sisältöä. Varhaiskasvatuksen osalta en kuitenkaan esitä perusopetukselle rinnasteista historiallista analyysiä, sillä ne eivät ole olleet velvoittavuudessaan perusopetusta vastaavia vaan suosituksia. Päivähoito ja varhaiskasvatusta siirtyivät sosiaalipalvelusta osaksi suomalaista koulutusjärjestelmää vuoden 2013 alusta, kun valtionhallinnon ohjaus siirtyi sosiaali- ja terveystieteiden ministeriöstä opetus- ja kulttuuriministeriöön. Nykyinen määräys varhaiskasvatussuunnitelman perusteista, jotka Opetushallitus alun perin laati 1.8.2015 voimaan tulleen varhaiskasvatustalakiin nojautuen, on ensimmäistä kertaa historiassa lakisääteinen normi, joka ohjaa ja velvoittaa varhaiskasvatuksen toteuttamista koko maassa. Uuden, 1.9.2018 voimaan tulleen varhaiskasvatustalain (540/2018) myötä myös varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (VASU 2018) päivitettiin vastaamaan uuden lain sisältöä.

Uskonnonopetuksen roolista, tehtävästä ja muodosta on keskusteltu Suomessa koko yleissivistävän koulun olemassaolon ajan ja tällä hetkellä katsomuskasvatukseen kohdistuu yhteiskunnan maallistuessa erityisiä muutospaineita, myös poistamisen vaateita. Suomalaisen uskonnonopetuksen historia on eräänlainen ikkuna suomalaiseen sekularisaatioon, jon-

¹ Analyysin lähdemateriaalina on käytetty Suomen oppivelvollisuusajan kansakoulun ja peruskoulun opetussuunnitelmakomitean mietintöjä ja opetussuunnitelman perusteita (7 kpl) vuosilta 1925, 1945/1952, 1970, 1985, 1994, 2004, 2014 sekä uskonnondidaktiikan oppikirjoja (13kpl) vuosilta 1882–2005 (Poulter 2013b).

ka kautta näkyy kristillis-isänmaallisen kuuliais kansalaisuuden vaihtuminen yksilöllistyyviin, monimuotoistuviin kansalaismääritelmiin (Poulter 2013b). Artikkelissa kiinnitetään huomio erityisesti kasvatusta ja opetusta koskevien tavoitteiden ja sisältöjen väljentymiseen, individualisoitumiseen ja maallistumiseen. Tällöin katsomuskasvatuksen suunnan määrittäjän roolista kamppailevat katsomusten moninaisuutta, erityisyyttä ja inklusiivisuutta korostava kasvatuserittely ja toisaalta sekularistinen, uskonnolliset katsomukset yksityisen elämän piiriin rajaava kasvatuserittely.

Artikkelin lopuksi pohditaan katsomustietoisien kasvatuserittelyn välttämättömyyttä osana yhteiskunnallisesti valvutun kasvatusta sekä opettajaa katsomustietoisuuteen ohjaamisessa. Artikkelissa kritisoidaan sellaista katsomuskasvatusta ja -opetusta, joka perustelee olemassaolonsa ainoastaan yhteiskunnallisen hyödyn näkökulmasta. Katsomuskasvatusta, joka pyrkii pelkäämään lisäämään kansalaisille hyödyllisiä tietoja ja taitoja ei löydä väylää sanoittaa sitä, mistä muusta katsomuksissa on kysymys. Opetussuunnitelma-ajattelun ytimessä oleva kysymys tiedosta ja sen arvosta (*What knowledge is of most worth*) ei ole tyypistettävissä määritelmiksi mitattavista taidoista ja kompetensseista. Kysymys tiedosta on laajempien kokonaisuuksien hahmottamista, ja se alkaa oman tietämisen rajallisuuden ymmärtämisestä. (Autio 2017, 48–49.) Katsomuksellisen kompetenssin sijaan tulisi puhua katsomustietoisien ajattelun kehittämisestä, joka kysyy, mitä tieto on ja kenen tiedolla on väliä. Tiedon alkupe-
räästä ja sen luonteesta kiinnostunut kasvatustiede ottaa vakavasti myös eri-
laisten katsomustraditioiden vastaukset siitä, mitä voimme tietää ja mitkä
ovat ajattelumme rajat. Tällainen *toisin* ajattelemisen, tietämisen, olemisen
ja toimimisen näkökulma (Andreotti, Ahenakew & Cooper 2012) ei läh-
tökohtaisesti arvota joko uskonnollisen tai uskonnottoman katsomustradi-
tion paremmuutta vaan synnyttää vuoropuhelua ja mahdollistaa uuden
oppimista. Katsomuskasvatuksella, joka profiloituu vastakulttuuriseksi ja
moninäkökulmaisuuksien puolustajaksi, on potentiaalia tukea kriittisen ja
demokraattisen kansalaiskasvatuksen tavoitteita.

Katsomuskasvatuksen ajankohtaisuudesta ja ajattomuudesta

Jotta katsomuskasvatuksen yhteiskunnallisen tehtävän tunnistaminen olisi mielekästä, on sitä tulkittava kasvatuksen yleisen tehtävän ja päämäärän näkökulmasta. Biesta (2015) erottaa kasvatuksen tavoitteen tarkastelussa kolme eri kasvatuksellisen tehtävän alaa (*domain*). Nämä eri alat – kvalifikaatio (*qualification*), sosialisointi (*socialization*) ja subjektifikaatio (*subjectification*) – tarjoavat kukin erilaisen näkökulman tietoon tai mitä oleminen ihmisenä tarkoittaa, mutta täysipainoisen kasvatuksen näkökulmasta ne eivät voi olla toisistaan erillisiä.

Kvalifikaation kannalta kasvatuksessa on kyse tietojen, taitojen ja valmiuksien omaksumisesta, sillä moderni kasvatus ja koulutus tähtäävät monipuolisten tiedollisten sisältöjen hallitsemiseen. Kasvatus ei kuitenkaan ole pelkkää tiedon omaksumista. Kasvatuksen kautta lapset tulevat osallisiksi traditioista, erilaisista olemisen ja osallisuuden muodoista, ovat ne sitten kulttuurisia, uskonnollisia tai vaikkapa ammatillisia traditioita. Kasvatuksen kautta myös tuotetaan ja vahvistetaan olemassa olevia sosiaalisia rakenteita, eroja, kuulumista ja hierarkioita (Riitaoja 2013).

Kvalifikaation ja sosialisoinnin lisäksi on välttämätöntä edellyttää sellaista yksilöitymistä ja persoonaksi tuleamista, joka ei aseta lasta kasvatuksellisen vallan kohteeksi vaan suhtautuu lapseen ainutlaatuisena yksilönä. Kasvatuksellisen päämäärän etsimisen kannalta kasvatus ilman subjektifikaatiota menettää merkityksensä. Biestan (2015) mukaan kasvatuksen *telos* on moniulotteinen. Se ei ole redusoitavissa pelkästään yhteen ulottuvuuteen, sillä olennaista on säilyttää kasvatuksellisten alojen tai maailmojen välinen tasapaino.

Uskonnonopetuksen historian tarkastelu (myöhemmin tässä artikkelissa) osoittaa, että olemassa olevan tiedon omaksumisella ja traditioon soivaistumisella on Biestan kolmijaon näkökulmasta perinteisesti ollut suurin merkitys. Kuitenkin uskonnonopetus tyypistyy katsomuksia koskevan tiedon siirtämiseksi tai indoktrinaatioksi, ellei se sisällä välineitä kasvaa omaksutun tiedon ja yhteisöön sitouttamisen yli kohti minuutta. Biestan (2006, 8) mukaan osana yhteiskunnallistumista on välttämätön-

tä kasvaa moraalisubjektiksi, joka on demokratiaa ylläpitävän kriittisen kansalaisuuden ytimessä. Kasvatuksen subjektifikaation puolustamisessa on kuitenkin tärkeä huomata, että yksilöllisyys ja individualismi eroavat toisistaan. Persoonaksi tuleminen katsomuskasvatuksen ytimessä tapahtuu suhteessa toisiin yksilöihin ja traditioihin.

Filosofi Martha Nussbaum teoksessaan *Cultivating Humanity* (2000) käsittelee kansalaiseksi kasvua eettiseltä kannalta ja suhteessa uskontoihin. Hänen mukaansa demokraattiseen kansalaisuuteen ei kasveta vain tietoa omaksumalla, vaan olennaista on kehittää ajattelutapaa, jota hän kutsuu narratiiviseksi imaginaatioksi. Narratiivinen imaginaatio tähtää siihen, että yksilö 1) kykenee faktapohjaisen tiedon rinnalla kriittisesti tarkastelemaan itseään ja traditiotaan kyseenalaistamalla omat uskomuksensa, 2) kykenee näkemään itsensä paikallisten identiteettien lisäksi osana laajempaa ihmisyyttä, ihmiskuntaa ja suhteessa toisiin ihmisiin elävänä olentona, 3) sekä kykenee asettumaan toisen ihmisen asemaan ja oman egosentrisyyden ylittämällä ymmärtämään, että oma näkökulma on ainoastaan yksi mahdollinen monien näkökulmien joukossa (Nussbaum 2000, 9–11). Narratiivisen imaginaation kehittämiseen liittyviä näkökulmia suomalaisen katsomuskasvatuksen ja -opetuksen kannalta tarkastellaan artikkelin loppupuolella.

Tällä hetkellä peruskoulussa opetetaan kahta rinnakkaista katsomusoppiainetta, uskontoa ja elämänkatsomustietoa, joiden oppiainetraditiot eroavat merkittävästi toisistaan. Suomalainen uskonnonopetustraditio on järjestämisperiaatteiltaan ja sisällöllisesti perustunut enemmistökatsumuksen eli evankelisluterilaisen uskonnon opetukseen, jonka rinnalla ortodoksisen uskonnon opetus ja nk. vähemmistöuskonnot ovat asteittain voineet laatia erillisiä uskonnon oppimääriään. Luterilaisten ja ortodoksien osalta katsomusopetukseen osallistumista ohjaa niin sanottu jäsenyyseriaate, joka on viime aikoina herättänyt keskustelua katsomusopetusmalliin liittyvästä yhdenvertaisuudesta (Helsingin Sanomat 2019).

Tällä hetkellä on olemassa evankelisluterilaisen ja ortodoksisen uskonnon lisäksi yhdentoista eri uskonnon oppimäärän opetussuunnitelman perusteet, vaikka käytännössä näissä kaikissa ei opetusryhmä ole toteutunut tai opetusryhmien koko on hyvin pieni. Uskonnonopetuksen

kannalta merkittävää on ollut vuoden 2003 uskonnonvapauslain uudistamisen yhteydessä tehty käsitteellinen uudistus, jonka mukaisesti opetus ei ole tunnustuksellista, vaan oppilaan *oman uskonnon* opetusta (Ubani 2013, 69–72). Kasvatustieteen roolin vahvistuminen uskonnonopetuksen taustatieteenalana on siirtänyt oppiaineen painopistettä teologisista näkökulmista kohti yleissivistäviä, uskontotieteellisiä ja kasvatustieteellisiä näkökulmia ja ne liittyvät entistä selkeämmin moninaisuuden, yhdenvertaisuuden ja ihmisoikeuksien tarkasteluun. Uskonnon opetuksen tiedonalojen kirjavoituminen onkin osaltaan aiheuttanut pohdintaa uskonnon opetuksen tulevaisuuden suunnasta. (Kallioniemi & Ubani 2012, 199; Poulter, Rissanen & Ubani 2019.) Lisäksi nykyistä katsomusopetusmallia haastavat koulujen integroivat opetusjärjestelyt ja kokeilut, joissa uskontoa ja elämäntietoa opetetaan kaikille oppilaille yhteisesti (Åhs, Poulter & Kallioniemi 2016).

Osoituksena uskonottomien ja uskonnollisten katsomusten inklusiivisuudesta kasvatuksessa voidaan pitää varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa äskettäin toteutettua käsitteellistä uudistusta, jonka mukaisesti katsomuskasvatus tulee toteuttaa yhteisesti kaikille eri katsomustaustaisille lapsille ryhmässä. Varhaiskasvatus on luonteeltaan erilaisia katsomuksia esittelevää. Se ei ole mihinkään katsomukseen sitouttavaa tai tunnustuksellisesti värittyä. (EOPS 2014; VASU 2018.) On merkille pantavaa, että inklusiivisen ajattelutavan kehittäminen on lähtenyt liikkeelle varhaiskasvatuksen kontekstista, jossa resurssit uudistuksen läpiviemiseen ovat osoittautuneet täysin riittämättömiksi (Repo ym. 2018).

Monet varhaiskasvatuksen asiantuntijat ovat kuvailleet suomalaista päiväkotikulttuuria uskontojen ja katsomusten suhteen varovaiseksi, ongelmalähtöiseksi ja välinpitämättömäksi (Lamminmäki-Vartia & Kuusisto 2017; Tainio & Kallioniemi 2019). Tällä hetkellä voidaan jopa puhua katsomuskasvatuksen kriisistä päiväkodeissa ja esikouluissa, sillä uskontojen ja katsomusten käsittelemisen haaste on otettu vastaan lähinnä vaikeamisen ja sisältöjen poistamisen kautta. Perinteisen kristillisperustaisen uskontokasvatustradition väistyessä ei tilalle ole löytynyt selkeää katsomusten moninaisuuteen perustuvaa kasvatustapaa. Varhaiskasvattajat ovat pikemminkin omaksuneet toimintatavan, jossa katsomuksia koskeva

kasvatus ulkoistetaan seurakunnille tai perheille tai vältellään sen toteutumista. Nykyinen *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet* (2018) on kuitenkin kasvatushenkilöstön toimintaa velvoittava, jolloin uskontoihin ja katsomuksiin liittyviä kysymyksiä ei lapsiryhmien toiminnassa voi sivuuttaa. (Lamminmäki-Vartia & Kuusisto 2017, 131; Repo ym. 2018, 113–114.)

Katsomuksellisesti suomalainen yhteiskunta muuttuu osana laajempaa yhteiskunnallista muutosta, joita määrittäviksi tekijöiksi voidaan nimetä esimerkiksi yksilöllistyminen, kulttuurinen moninaisuus, eri elämänalojen eriytyminen ja kulutuskeskeisyyden kasvaminen. Edelleen uskontoihin ja katsomuksiin liittyvät kysymykset ovat kietoutuneet osaksi etnisyyden, kulttuurin, kielen, sekä vähemmistö- ja enemmistöpositioiden korostamista. Perinteinen sekulaari-luterilaisuus (Poulter, Riitaoja & Kuusisto 2015) valtio-kirkollisena suomalaisen yhteiskunnan katsomuksellisenä valtapositiona saa jatkuvasti uusia sävyjä kansainvälistymisen, maahanmuuton, uusien uskonnollis-henkisten vaikutteiden lisääntymisen ja kasvavan uskonnottomuuden myötä (Sorsa 2016; 2018; Tilastokeskus 2016). Uskonnososiologiset tutkimukset osoittavat, että uskonnon näivettymisen sijaan sekä uskonnollisuuden että maallistumisen suhteen on käynnissä globaali moninaistumisen prosessi (Casanova 2018).

Kiinnostavalla tavalla uskonnollisuudessa ja uskonnottomuudessa tapahtuva moninaistuminen ja sekoittuminen ovat rinnakkain tapahtuvia, ei toisiaan poissulkevia prosesseja (Berger 2014; Casanova 2011; 2018). Uskontoja tulisikin ymmärtää ilmiöinä, joissa virallisten oppijärjestelmien sijaan huomioidaan niiden sisäinen diversiteetti, paikallisesta kontekstista nousevat erilaiset tulkinnat sekä yksilöllisen valinnan korostuminen osana katsomuksellisen identiteetin etsintää ja neuvottelua (Ilman, Ketola, Latvio & Sohlberg 2017; Kuusisto & Kallioniemi 2016). Arvostettu yhdysvaltalainen tutkimusinstituutti Pew Research Institute (2015) ennustaa, että maapallon väestö on tulevaisuudessa uskonnollisesti aiempaa monimuotoisempaa, ja erityisesti islamin osuus tulee kasvamaan. Tarvitaan entistä monipuolisempaa katsomuksia koskevaa tiedollista ja taidollista yleissivistystä. Tähän yhteiskunnalliseen tilanteeseen liittyvät ne kvaalifikaatioon ja sosialisatioon liittyvät katsomuskasvatukselliset perusteet, joita ajassamme voi pitää ajankohtaisina.

Artikkelin pääteesi on, että yhteiskunnan koulutus- ja kasvatustajärjestelmien tulisi tunnistaa katsomuskasvatuksen rooli demokraattisen ja moniarvoisen yhteiskunnan rakentumisessa. Yhteiskunnan tulee osoittaa perheiden ja katsomusyhteisöjen kasvatusta tukevaa, mutta eri tavoin profiloitua katsomuskasvatusta, joka antaa lapselle ja nuorelle kokonaisvaltaisen kasvun eväitä ymmärtää ja arvioida elämän eettistä ja katsomuksellista ulottuvuutta (ks. Ubani 2013, 193–195). Kotien ja katsomusyhteisöjen antama kasvatusta on luonteeltaan sosialisointiin tähtäävää, kun taas yhteiskunnan kasvatustieteiden tulee sitoutua kasvatuksen yleissivistävyyteen, yksilönä kasvamiseen ja moninaisuuden kunnioittamiseen.

Koulut ja päiväkodit ovat kohtaamisen tiloja, joissa ohjataan arvostamaan keskusteluun erilaisista arvoista, uskomuksista, tiedosta ja elämäntavoista. Vuoropuhelun tulisi ohjata transformatiivisuuteen (Pashby 2008, 15–16, 18) ja kriittisyyteen kansalaisuuden perusasenteena. Transformatiivinen kasvatusta perustuu oman ajattelun taustaoletusten, uskomusten ja tiedon rakentamisen kriittiseen arvioimiseen. Toisaalta se haastaa ajattelemaan myös kasvatustieteellisen vallan marginaaliin jäävien ontologisten ja epistemologisten käsitysten näkökulmista. Pluralismi epistemologisessa mielessä merkitsee toisin ajattelemisen, kysymisen, tietämisen, olemisen ja toimimisen mahdollisuutta kasvatusta perusasenteena (Andreotti 2010).

Jälkikolonialismin teoreetikot huomauttavat, että länsikeskeiseen tiedonkäsitykseen liittyvä rasistinen elementti (King 2009; Maldonado-Torres 2004; Mignolo 2010) piiloutuu usein kriittisen ajattelun tavoitteiden taakse. Kriittisyys ei pura tiedon tuottamisen kolonialistista luonnetta, jos se rajaa uskonnolliset ja katsomukselliset näkökulmat sellaisiksi, joista kasvatustieteellisen tiedon ei tule olla kiinnostunut. Kasvatustieteellisen tiedonalan kaventuminen epistemologisessa mielessä tarjoaa kansalaiskasvatusta näkökulmasta katsottuna redusoitua tai manipuloitua kansalaiskasvatusta. Kasvatustieteen tulisi problematisoida kasvatusta yhteiskunnallisuuden rakentamista monipuolisesti ja esittää, millaisista lähtökohdista kansalaisuutta on kuviteltavissa toisin.

Oppitunti kansalaisuudesta uskonnonopetuksen historian näkökulmasta

Suomalaiselle uskonnonopetukselle on historian saatossa määritelty hyvin erilaisia tehtäviä, jotka liittyvät esimerkiksi kasteopetukseen, yleissivistävyyteen ja monikulttuurisuuteen. Osa näistä tehtävistä on selkeästi vanhentunut, toiset ovat integroituneet osaksi ajanmukaisia, laajempia uskonnonopetuksen tehtäviä. Suomessa uskonnonopetuksen tehtävän perusteluna ei useinkaan käytetä kansalaiskasvatusargumenttia, toisin kuin monessa muussa Euroopan maassa (Jackson 2010; Miedema & Bertram-Troost 2008). Evankelisluterilainen uskonnonopetus yleissivistävän koulun oppiaineena on kuluneen noin 150 vuoden aikana toiminut välineenä hyvin erilaisten kansalaiskasvatuksen tavoitteiden toteuttamiselle (Poulter 2013b; 2017; 2019). Uskonnonopetus on paikka, jossa otetaan kantaa siihen, mitä on hyvä elämä yksilöllisessä mielessä ja miten kasvatettavaa voidaan auttaa toimimaan kansalaisten yhteisen hyvän toteutumiseksi. Uskonnonollinen perinne tarjoaa näkökulman tarkastella myös konkreettisia sisältöjä, jotka liittyvät yhteiskunnallisten suhteiden, normien, rakenteiden ja toimintatapojen arvioimiseen. Samalla uskonnonopetus tarjoaa oppilaan oman uskonnon kontekstista näkökulmia ihmisen tehtävästä maailmassa ja antaa rakennuspuita oman katsomuksen muodostamiseen.

Suomalaisen kansanopetuksen historiaa voi lukea eräänlaisena aikakausien moraaliseen perustaan viittaavana hyvelistana siitä, millaiseksi kulloinkin on määritelty hyvä lapsi, hyvä kansalainen tai hyvä kasvattaja. Koulun kautta on aina myös hallittu käsityksiä kuvitellusta poliittisesta yhteisöstä (Andersson 2007). 1800-luvulla kansallisuusaatteen pohjalta muotoutunut *poliittinen yhteisö* oli kristillinen Suomen kansa, joka edellytti jäseniltään arvojen ja elämänmuodon tasoilla yhdenmukaisuutta. 1800-luvun lopulta 1900-luvun alkuvuosikymmenille kodin, kirkon ja isänmaan kolminaisuudelle osoitetun lojaalisuuden nimissä kansalaiseksi kasvattaminen tähtäsi jaetun kristillisen identiteetin ja historian luomiseen. Toisen maailmansodan jälkeen voimistunut hyvinvointivaltioideologia kuvitti ihanneyhteiskunnan tasa-arvon, yhteistyön ja ystävyiden

Taulukko 1. Suomalaisen uskonnonopetuksen yhteiskunnallinen tehtävä ja kansalaisihanne yleissivistävän koulun historian kuluessa (muokattu Poulter 2013b mukaan)

Tarkasteltavien asiakirjojen aikaperspektiivi	Uskonnonopetuksen yhteiskunnallisen tehtävän kuvaus	Uskonnonopetuksen kansalaisihanne
1886–1917	Opetuksen tehtävänä on kasvattaa kristilliseen uskoon ja moraaliiin	Kansalaisuus uskonnollis-moraalisena sisältönä: Hyveellinen, luterilainen valtiokansalainen
1917–1944	Opetus herättää luterilaisesta näkökulmasta hengellistä elämää, joka on kristillisen moraalin ja kansallisen yhtenäisyyden perusta	Hyvä kristitty on hyvä suomalainen
1944–1965	Opetus pitää yllä luterilaisia arvoja, jotka kannattelevat yhteiskunnan etua	Sosiaalinen, itsenäinen kansalainen, joka saa moraalisen voimansa uskonnosta
1965–1985	Opetus ohjaa rakkauteen ihmiskuntaa kohtaan, ja sen moraalikasvatuksen kautta synnytetään eettis-sosiaalista vastuuta	Eettinen ja vastuullinen kansalainen, joka toimii lähimmäisen-rakkauden motivoimana
1985–2000	Opetus tarjoaa aineksia tuntee eettinen vastuu suhteessa lähimmäiseen sekä antaa laajan uskontojen lukutaidon	Aktiivinen yksilö, joka ymmärtää uskontojen eettisen ja yhteiskunnallisen ulottuvuuden monikulttuurisen yhteiskunnan osana
2000–2005	Opetus antaa kulttuurisia ja eettisiä välineitä globalisoituvassa yhteiskunnassa toimimiseen	Itsestään tietoinen maailmankansalainen, joka tuntee moraalisen vastuunsa suhteessa lähellä ja kaukana oleviin ihmisiin
2005–2014	Opetus tukee kasvua demokraattisen yhteisön jäseneksi ja kansalaiseksi kasvamiseen niin paikallisella kuin globaalilla tasolla	Dialoginen maailmankansalainen, jolla on kriittisen ajattelun valmiuksia ja laaja katsomuksellinen yleissivistys

arvoilla. 1960-luvun loppupuolella maallistuneeseen ja yksilöllistyvään suomalaiseen elämäntapaan liittyivät ajatukset tasa-arvoisesta ja luokkerot hävittävästä yhteiskunnasta, mikä tiivistyi peruskouluideologiassa. 1990-luvulta alkoi kehitys, jonka mukaan kansalaisuuteen kasvamisen ihanne liitettiin yksilöllisyyden ja henkilökohtaisen vastuun näkökulmiin. 2000-luvun yhteiskunnallisen kasvun ideaaleihin liittyy puolestaan kuviteltavien yhteisöjen moninaisuus ja tietoisuus näkökulmien suhteellisuudesta.

Uskonnonopetuksen historia kansalaisihanteiden näkökulmasta tulkittuna on kertomusta kansallisvaltioalamaisuudesta ja kristillisyyden sisäistäneestä kollektiivi-kansalaisuudesta kohti moniulotteisesti määrittyvää yksilöperustaista maailmankansalaisuutta. Evankelisluterilainen uskonnonopetus on muuttunut luterilaiseen oppiin ja kristilliseen elämäntapaan sidotun moraalin ja hengellisyyden seuraamisesta lähemmäs moniarvoista, yksilöllisen katsomuksen etsimistä. Uskonnollis-moraalisesti määritetyistä kansalaishyveistä on siirrytty kansalaisuuden yksilöllähtöisiin merkityksiin, jonka mukaisesti lapsi nähdään itseohjautuvana, henkisestä ja moraalista kasvustaan vastuullisena olentona. Täten hänen oletetaan suhteellisen itsenäisesti kasvavan julkisiin hyveisiin ja kansalaisarvoihin.

Historiallisessa tarkastelussa esiin tuleva yksilön eettisen velvollisuuden korostaminen herättää kysymyksen, onko yksilöllisyyden korostaminen keino kansalaisuuden epäpolitisoinniseen. Kansalaisuuteen liittyvä hallinta kanavoituu vapaan ja vastuullisen yksilön retoriikan kautta, jolloin yhteiskunnallisen vallan katse siirtyy lapsen ulkopuolelta lapsen sisäisen maailman omaehtoiseksi kontrolliksi (Foucault'n ajatus biovallasta, ks. Alhanen 2007, 141). Yhteiskunnallisen mielikuvituksen (Mills 1959) näkökulmasta ei tulisi unohtaa, että julkisen yksityistäminen niin moraalin kuin uskonnon alueella jättää huomiotta yhteiskunnallisuutta ylläpitävät yhteisölliset rakenteet ja kysymyksen vallasta.

On myönteistä, että yhdenmukaisten kansalaisuusutopioiden sijaan uskonnon opetuksessa myönnetään nykyään identiteettien paikallisuus ja näkökulmien rajallisuus sekä todetaan kansalaisidentiteettien monitasoisuus ja muuttuvuus. Kansalaisuuden tiukoista sosiaalisista kiinnikkeistä

irrottautuminen herättää toivon yllirajaisesta yhteisöllisyydestä, johon liittyy tuoreimpiin tutkimuslähteisiin perustuva ajatus yksilön paikallisesta ja maailmanlaajuisesta vastuusta. Etiikan globaalit kysymykset ja vastuullisuus sopivat yhteen perikristillisen käsityksen kanssa lähimmäisyyden radikaalista velvoittavuudesta myös oman elämänpiirin ulkopuolella. Eri-laisuuden kunnioittaminen ja dialogisuuteen sitoutuminen rakentavatkin yksilöä korostavalle kansalaispuheelle vastavoiman.

Varhaiskasvatuksen katsomuskasvatuksen yhteiskunnallisuudesta

Suomalaisen varhaiskasvatuksen kontekstissa kysymys katsomuksista yhteiskunnallisuuteen liittyvänä kysymyksenä tulee hyvin luontevana lähtökohtana esille Opetushallituksen 19.12.2018 määräämissä *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa* (2018) ja 22.12.2014 määrätyssä *Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa* (2014). Uskontoihin ja katsomuksiin liittyvät sisällöt liittyvät oppimisen alueelle ”Minä ja meidän yhteisömme” yhdessä eettisen kasvatuksen ja historiallis-yhteiskuntatiedollisen kasvatuksen kanssa. Varhaisten vuosien pedagogiikka pohjautuu ajattelutapaan, jossa pidetään arvokkaana sitä, että lapsella on mahdollisuus kohdata hyvin varhain erilaisia ajattelutapoja ja hänelle tarjotaan toisin toimimisen malleja. Näiden katsotaan olevan osa yhteiskunnalliseen ja kulttuuriseen monimuotoisuuteen valmentautumista. Tämä on hyvin kiinnostavaa ottaen huomioon sen, että 0–6-vuotiaiden lasten oma katsomuksellinen identiteetti on vielä varsin jäsentymätön.

Varhaiskasvatuksen katsomuskasvatuksessa yhteisen tutustumisen kohteena ovat lapsiryhmässä läsnä olevat uskonnot ja muut katsomukset. Kasvatuksen tavoitteena on edistää keskinäistä kunnioitusta ja ymmärrystä uskonnollisia ja uskonnottomia katsomuksia kohtaan sekä tukea lasten kulttuuristen ja katsomuksellisten identiteettien kehittymistä. (VASU 2018, 45.) Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet muodostavat jatkumon varhaiskasvatuksen perusteiden katsomuskasvatukselle, jossa esiopetusikäinen lapsi kohtaa perinteiden, toimintamallien, arvojen

ja katsomusten lisäksi toisenlaisia tapoja ajatella ja toimia. Esiopetuksen tehtävä onkin vahvistaa lasten valmiuksia ymmärtää yhteiskunnan monimuotoisuutta. Lähiyhteisön tapoihin tutustumisen sekä uskontoihin ja muihin katsomuksiin tutustumisen aihealuetta lähestytään historiallisesta, yhteiskunnallisesta sekä etiikan ja katsomusten näkökulmista. Opetussuunnitelmassa tämän nähdään tukevan lasten kulttuurisen osaamisen ja vuorovaikutustaitojen kehittymistä. (EOPS 2014, 34.)

Minä ja meidän yhteisömme on oppimisen alue, johon liittyvinä yleisinä tavoitteina pidetään lasten mielenkiinnon edistämistä yhteiskuntaa, erityisesti lähiyhteisön toimintaa kohtaan, ja heidän osallisuuden vahvistamista toimintaympäristössään. Katsomuskasvatuksen tavoitteena esiopetuksessa on auttaa lapsia ymmärtämään ja kunnioittamaan sekä omia että toisten lasten ja perheiden erilaisia katsomuksellisia perinteitä sekä niihin liittyviä tapoja ja käsityksiä. Lapsia rohkaistaan erilaisten elämänskysymysten pohdintaan yhdessä toisten kanssa toimien. (EOPS 2014, 35.) Molempien pedagogisten asiakirjojen tavoitteistoon liittyvänä laaja-alaisena osaamisen tavoitteena mainitaan monilukutaito, joka on ”kulttuurisesti moninaisten viestien ja ympäröivän maailman ymmärtämisen sekä vuorovaikutuksen näkökulmasta keskeinen perustaito” (VASU 2018, 26).

Rakenteellisena seikkana on mielenkiintoista se, että varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa katsomuksellisia kysymyksiä käsitellään koko lapsiryhmälle kuuluvana yhteisenä asiasisältönä. Lapsen siirtyessä peruskouluun tämä inklusiivisuus rakenteiden tasolla päättyy, sillä oppilas osallistuu perhetaustansa mukaisesti joko oman uskonnon opetukseen tai vaihtoehtoisesti elämänskatsomustiedon opetukseen. Tällä taustan mukaisella oppilaiden eriyttävällä opetuksella voi nähdä olevan symbolista merkitystä sen kannalta, miten erityisiksi tai keskenään erilaisiksi katsomukset nähdään, jotta niiden tarkastelu yhdessä on tai ei ole mahdollista. Tulisikin pohtia, millainen kasvatuksellinen viesti sisältyy segregoivan katsomusopetuksen rakenteelliseen kysymykseen piilo-opetussuunnitelman muodossa, sillä näillä voi olla laaja-alaisia yhteiskunnallisia yhteyksiä.

Se, että katsomuskasvatus varhaiskasvatuksessa jäsentyy osaksi historiallis-yhteiskunnallista kasvatusta voi merkitä uskontojen ja katsomusten julkisen roolin ja näkyvyyden selkeämpää tunnustamista, joka yhteiskun-

nan sekularisoitumisen myötä on usein rajattu tiukasti marginaaliseksi kysymykseksi tai yksityiselämään liittyväksi asiaksi. Toisaalta käytännön kasvatustyöstä kantautuvat viestit kertovat siitä, että katsomukset neutraloidaan liian helposti näkymättömäksi osaksi yleiseettisten kysymysten käsittelyä. Katsomukset osana lapsen omaa elämää ja ympäröivää yhteisöä tulisi tarkoittaa sitä, että uskonnot ja katsomukset vaikuttavat luonteella ja dynaamisella tavalla tämän päivän yhteiskunnissa ja kulttuureissa.

Kasvatuksen kvalifikaation kannalta varhaiskasvatuksen katsomuskasvatus voi tuottaa sellaisia tietoja ja taitoja, jotka ovat tarpeellisia kansalaisuuden aakkosia harjoittelevalle lapselle. Katsomusulottuvuuden huomioiminen voi tukea paitsi kansalaisuuden sosialisatioprosessissa, ennen muuta minuuden rakentumisessa ja itseystä tietoisesti tulemisessa. Yhteiskunnallisesti orientoitunut varhaiskasvatus voi puhua ihmisyyden ainutlaatuisuuden puolesta, pienen ihmisen täysivaltaisuudesta yhteisön jäsenenä. Katsomuskasvatuksen syvin olemus ei lopulta ole yhteiskuntakelpoisen yksilön tuottamisessa vaan transsendentin (Värrin 2004), tietymättömän merkityksen avaamisessa kasvatuksessa. Siksi kansalaisuusnäkökulmaan tukeutuvan katsomuskasvatuksen ei erityisesti varhaiskasvatuksessa tule yhteiskunnallisten tavoitteiden asettelussa unohtaa kasvavan ehdoilla tapahtuvaa persoonaksi tulemistä.

Kokonaisuudessaan varhaiskasvatuksen asiakirjoissa katsomuskasvatusta määritellään hyvin vähän kompetenssityyppisen ajattelun kautta, jonka mukaisesti uskontoon ja katsomuksiin tutustuminen olisi hyödyllistä vain siksi, että niistä oppii uutta tietoa. Asiakirjojen henki on paremminkin valmiuksien antamisessa toisin ajatteluun ja toimimiseen, mikä on varsin ihailtava, joskin idealistinen tavoite ottaen huomioon alle kouluikäisen lapsen kehitykselliset reunaehdot. On suorastaan sääli, että tällä herkellä näitä varsin edistyksellisiä asiakirjoja toimeenpannaan vailla laajempaa keskustelua ja varhaiskasvatuksen resursointia. Kokonaisvaltaisen kasvun näkökulmasta katsottuna on tärkeää, että varhaiskasvatus toteuttaa varhaiskasvatustavan (540/2018) tavoitteen, että varhaiskasvatus ”antaa valmiuksia ymmärtää ja kunnioittaa yleistä kulttuuriperinnettä sekä kunkin kielellistä, kulttuurista, uskonnollista ja katsomuksellista taustaa” sekä ”kehittää lapsen yhteistyö- ja vuorovaikutustaitoja, edistää

lapsen toimimista vertaisryhmässä sekä ohjaa eettisesti vastuulliseen ja kestävään toimintaan, toisten ihmisten kunnioittamiseen ja yhteiskunnan jäsenyyteen.”

Pohdinta

Artikkelin lopuksi avataan näkökulmia katsomustietoisuuteen, joka ei ole välineellistä, mutta voi antaa välineitä katsomusnäkökulman ajattelemiseen kasvatuksessa. Tarkastelun keskiössä on erityisesti kasvatustiede ja opettajakoulutus, joka ammentaa sivistysteoreettisesta opetussuunnitelmatutkimuksen perinteestä, ja jota täydennetään kriittisen ja jälki-kolonialistisen teorian näkökulmilla. Aution (2017, 54) mukaan tieteen tulee tuntea oma synty- ja kehityshistoriansa ja tiedostaa millaisiin tieto–valta-suhteiden tuottamiseen akateeminen tutkimus aina välttämättä kietoutuu. Se, että tieto on aina kontekstuaalista eikä universaalialia – se on aina jossain tuotettua – tekee mahdolliseksi tarkastella tietoa osana yhteiskunnallista keskustelua, valtapositiioita ja marginaalinäkökulmia (Andreotti 2010; Mignolo 2009).

Autio (2017, 54) katsoo, että opetussuunnitelmatutkimuksen tehtävä on monipuolistaa ja kyseenalaistaa kasvatuksesta ja koulutuksesta käytävää keskustelua niin akateemisella, käytännöllisellä kuin kansainvälisellä tasolla. Tutkimuksen haaste liittyy siihen, miten ”löytää uskottavia vaihtoehtoja analysoimalla interdisiplinäärisesti ja -tekstuaalisesti opetussuunnitelmaa standardoivaa, determinististä, epävapaata, yksipuolista tiede- ja ihmiskäsitystä ja sen poliittista vastinparia – yksiuolotteista, tietoa ja kokonaiskäsityksiä halveksuvaa populismia ja eriarvoistuvaa yhteiskuntaa” (Autio 2017, 54).

Salmisen (2012) mukaan didaktiikantutkimuksen yhteiskunnallisen ja historiallisen aineksen kaventuminen on aiheuttanut sen, ettei koulukasvatus juuri näe selvittämisen arvoisena kysymyksiä kasvatuksen maailmaan liittyvistä rakenteellisista ja ideologisista jännitteistä. Opetussuunnitelma institutionalisoituna tekstinä esiintyy neutraalina ja ristiriidattomana, vaikka se on monitasoinen, sirpaleinen, tulkinnanvarainen ja usein si-

säisesti ristiriitainen kasvatuskäytännön kokoelma, jota voidaan lukea poliittisten näkemyksien välisen kamppailun tuloksena (Salmi 2012, 66). Sivustysteoreettisesti virittyneen didaktisen ajattelun ja opettajankoulutuksen tulisi opettaa tästä ristiriidan tunnistamisesta käsin (*curriculum as a complicated conversation*) (Autio 2017, 54).

Opetussuunnitelmatutkimuksen valossa on mahdollista kysyä, millaiset ihanteet ohjaavat kasvatusta- ja koulutusjärjestelmämme kansalaistamishankkeita ja kysyä, miten luodaan vastakulttuurista kansalaisdiskurssia historiattomille ja individualisoiville kansalaiskäsitteille. Yksilöinä maailmankansalaispuhe on uusi normatiivinen vastaus kansalaiskasvatuksen perustelemiseksi. Yksilöllisyyttä korostava kansalaispuhe kuitenkin helposti mystifioi ja häivyttää yhteisöllistä ja yhteiskunnallista velvollisuutta sitoutua yksilöä suurempiin päämääriin. Näkyvien kollektiivisten valtarakenteiden hajoaminen on häivyttänyt kasvatuksessa tapahtuvan vallankäytön yksilöllisen valinnan retoriikan kautta, mikä kertoo kasvatuksen epäpolitisoitumisesta (Poulter 2017).

Osana didaktiikkaa ja opettajankoulutusta on mahdollista tukea opettajaopiskelijan oman katsomuksen tiedostamisen merkitystä ja positioitumista suhteessa muihin katsomuksiin siten, että hän työstää näitä osana ammatillista identiteettiään (Lamminmäki-Vartia & Kuusisto 2017). Opettajuuden ammatilliseen itsereflektioon tulisi kuulua uskomuksia, arvoja ja katsomuksia koskeva reflektio suhteessa niihin ontologisiin ja epistemologisiin käsitteisiin, joiden muodostaminen liittyy henkilökohtaiseen elämänhistoriaan (Rissanen, Kuusisto & Kuusisto 2016). Tällainen lähestymistapa opettajan professionaalisuuden tarkastelussa on helppo torjua liian henkilökohtaisena ja täten sulkea katsomuksiin liittyvä tarkastelu yksityiselämään kuuluvaksi asiaksi. Todellinen liberaali kasvatusta on kuitenkin toimintaa, joka on vapautta kriittisyyteen omia ajattelun taustaoletuksia kohtaan, joihin eittämättä henkilökohtainen katsomuksellinen reflektio kuuluu.

Biesta, Priestley ja Robinson (2015) argumentoivat, että uskomuksilla on tärkeä rooli opettajan työssä, mutta juopa opettajan omien uskomusten ja arvojen, toisaalta kasvatuksen laajempien institutionalisoituneiden diskurssien ja kulttuurien välillä, on suuri. Heidän mukaan syy opettajan-

koulutuksen etäännyttämiseen älyllisesti laajemmasta opetuksen, koulun ja yhteiskunnan horisontista löytyy kasvatustieteen kyvyttömyydestä filosofisesti käsitellä kysymystä kasvatuksesta, sillä se keskittyy kasvatuksen välineelliseen puoleen (Biesta ym. 2015). Suomalaisen opettajankoulutuksen näkökulmasta arvioiden huoli on paikallaan, mikäli arvioidaan historiallisen, yhteiskunnallisen ja filosofisen aineksen marginalisoitumista kasvatustieteellisissä opinnoissa. Kasvatustieteessä ja opettajankoulutuksessa tulisi pysähtyä kasvatuksen historiattomuudesta koituvien seurauksien pohtimiseen ja kiinnittää huomio laajempiin yhteiskunnallisiin ja rakenteellisiin kysymyksiin, joiden varassa käsitykset reflektiivisestä opettajasta rakentuvat. (Rantala 2011.)

Katsomustietoisuuden lisäämistä ei tule pitää pelkästään opettajan yksilöllisenä ominaisuutena tai tehtävänä. Lanas ja Kelchtermans (2015) argumentoivat, että osana opettajuuden professionaalisuuden pohdintaa opettaja tarvitsee välineitä tunnistaa ja arvioida niitä laajempia rakenteita ja diskursseja, joiden puitteissa he itse subjektiivikoituvat ja toimivat. Opettajilla ei heidän mukaansa ole välineitä tunnistaa kasvatuksen ympärille kietoutuvia hienovaraisia ja normatiivisia, valtaan liittyviä prosesseja. Suomalainen opettajankoulutus korostaa opettajan itsereflektiota valossa, jossa ratkaisut kasvatuksen ongelmiin löytyvät vastuullisen opettajan toiminnasta. Sen sijaan koulua yhteiskunnallisena rakenteena reflektoidaan puutteellisesti.

*Katsomustietoinen kasvat*us on teoreettis-pedagoginen lähestymistapa, joka liittyy laajasti ymmärrettynä psykologis-empiirisesti painottuneen kasvatustieteellisen tiedonmuodostamisen, teorian ja käytäntöjen ajattelun haastamiseen. Maailman moninaisuus edellyttää valmiuksia kyseenalaistaa käsitys tiedosta, sen alkuperästä ja rakentumisesta sosiaalisessa todellisuudessa. Olennaista on myös haastaa hallitsevaan tiedonkäsitteeseen liittyvät asenteelliset toimintatavat ja ensisijaisuudet. Epistemologisen pluralismin hengessä tulee kysyä vaihtoehtoisten ajattelamisen, kysymisen, tietämisen, olemisen ja toimimisen muotojen mahdollisuutta kasvatustieteellisen tiedon perusasenteena.

Katsomuskasvat

us voi kompetensseja tärkeämpänä tavoitteena tukea transformatiivisen ajattelun kehittymistä, eli antaa välineitä ajatella toi-

sin. Katsomuskasvatuksen ja -opetuksen ajanmukainen metatason tehtävä on tuottaa katsomustietoista ajattelua. Toisaalta tulee huolehtia siitä, että opettajankoulutuksessa ja opetussuunnitelma-ajattelussa katsomustietoisuutta pidetään esillä oppiainedidaktiikkaa laajempana kasvatus-tieteellisenä kysymyksenä. Katsomustietoinen kasvatus pedagogisena ja intellektuaalisena lähestymistapana alkaa Nussbaumin (2000) esittämän narratiivisen imaginaation mukaisesti katsomuksellisten kysymysten pohjimuksesta kasvattajan persoonallisessa viitekehyksessä. Oman position tiedostamisesta reflektio laajenee yhteiskunnan rakenteiden tasojen tarkasteleluun, ja tämän pohjalta pohdittuihin pedagogisiin ratkaisuihin.

Narratiivisen imaginaation kehittäminen on osa vastausta siihen, mihin kansalaisuuden individualisoituvien ja globalisoituvien määritelmien tulisi kiinnittyä. Nussbaum (2000) puolustaa jokaisen kansalaisen oikeutta pitää kiinni omasta uskonnollisesta ja katsomuksellisesta traditiosta, mutta usuttaa etsimään, mitä jaettua tai yhteistä etnisten, uskonnollisten, kielellisten, poliittisten tai historiallisten identiteettien taakse kätkeytyy. Hän muistuttaa, että partikulaariset identiteetit pohjaavat jaettuun inhimilliseen näkemykseen siitä, mitä *kansalaisena oleminen on*. (Nussbaum 2000, 60–61.) Yhteiskunnallisesti virittynyt katsomuskasvatus löytää tehtävänsä tästä Nussbaumin sanoittamasta suunnasta, jonka peruspilarina on kansalaisuuden oivaltaminen eettisenä suhteena toiseen. Katsomuskasvatuksen tehtävä on tuottaa jaettuja merkityksiä ja kokemuksia eri traditioiden näkökulmista, mutta myös selvittää näihin liittyviä ristiriitoja ja jännitteitä. Tämän lisäksi narratiivisen imaginaation inspiroima katsomuskasvatus näkee ydintehtäväkseen lapsen ja nuoren oman katsomuksen ja näkökulman selkeyttämisen ja haastamisen.

Artikkelin lopuksi on syytä tarkentaa, että katsomuskasvatusta ei tule kaventaa kansalaiskasvatuksen instrumentiksi. On riski, että liian voimakas yhteiskunnallinen painotus peittää katsomuskasvatuksen itsenäisen tehtävänalan. Kuten monessa muussakin oppiaineessa, myös katsomusopetuksessa heijastuu nykyään kompetenssi-perustainen tavoitteenasettelu ja näistä juontuva elinkeinoelämän intressejä vastaavien taitojen korostaminen (Miettinen 2019). Katsomuskasvatus ei ole pelkästään tiettyjen yhteiskunnallisten kykyjen edistämistä, vaan sillä on muita laa-

joja sivistyksellisiä, kulttuurisia ja spiritualiteettiin liittyviä tehtäviä, jotka tähtäävät ihmisoikeuksien ja uskonnonvapauksien hengen täysimittaiseen toteutumiseen. Eri katsomustraditioiden vastaukset kysymyksiin ihmisyydestä ansaitsevat aivan oman paikkansa niin varhaiskasvatuksen, koulun kuin opettajankoulutuksenkin osana. Erityisesti vähemmistökatsojien näkökulmien tunnistaminen ja esille nostaminen ovat tärkeitä harjaantumisessa ajattelullisten perspektiivien vaihtamiseen. Katsomuskasvatus voi parhaimmillaan toimia välineellistävän kansalaisdiskurssin kritikoijana ja luoda vastakulttuureja individualisoivan ja historiattoman ajattelun ohjaamille kansalaisuusmääritelmille.

Lähteet

- Alhanen, K. 2007. Käytännöt ja ajattelu Michel Foucault'n filosofiassa. Akateeminen väitöskirja. Helsinki: Gaudeamus.
- Andersson, B. 2007. Kuvitellut yhteisöt. Nationalismin alkuperän ja leviämisen tarkastelua. Tampere: Vastapaino.
- Andreotti, V. 2010. Glimpses of a postcolonial and postcritical global citizenship education. Teoksessa G. Elliott, C. Fourali & S. Issler (toim.) *Education and social change: connecting local and global perspectives* London: Continuum, 238–250.
- Andreotti, V., Ahenakew, C. & Cooper, G. 2012. Equivocal knowing and elusive realities: imagining global citizenship otherwise. Teoksessa V. Andreotti & L. Souza (toim.) *Postcolonial perspectives on global citizenship education*. New York: Routledge, 221–238.
- Aslan, E. & Hermansen, M. (toim.) 2015. *Citizenship education and Islam*. Vienna: Springer.
- Autio, T. 2017. Johdanto. Kansainvälistyvä opetussuunnitelmatutkimus kansallisen koulutuspolitiikan ja opetussuunnitelmareformien älyllisenä ja poliittisena resurssina. Teoksessa T. Autio, L. Hakala & T. Kujala (toim.) *Opetussuunnitelmatutkimus. keskustelunavauksia suomalaisen kouluun ja opettajankoulutukseen*. Tampere: Tampere University Press, 17–60.
- Berger, P. L. 2014. *The many altars of modernity. Toward a paradigm for religion in a pluralist age*. Boston/Berlin: De Gruyter.
- Biesta, G. 2006. *Beyond learning. Democratic education for a human future*. Boulder: Paradigm Publishers.
- Biesta, G. 2015. What is education for? On good education, teacher judgement, and educational professionalism. *European Journal of Education: Research, Development and Policies* 50 (1), 75– 87.
- Biesta, G., Priestley, M. & Robinson, S. 2015. The role of beliefs in teacher agency. *Teachers and Teaching* 21 (6), 624–640. <https://doi.org/10.1080/13540602.2015.1044325>.
- Casanova, J. 2011. Religion, secularization, and sacralization. Teoksessa V. Krech & M. Steinicke (toim.) *Dynamics in the history of religions between Asia and Europe. Encounters, notions and comparative perspectives*. Brill, 453–460.
- Casanova, J. 2018. The Karel Dobbelaere lecture: divergent global roads to secularization and religious pluralism. *Social Compass* 65 (2), 187–198.

- Ecclestone, K. & Brunila, K. 2015. Governing emotionally vulnerable subjects and 'therapisation' of social justice. *Pedagogy, Culture & Society* 23 (4), 485–506. <https://doi.org/10.1080/14681366.2015.1015152>.
- Grundel, M. & Maliepaard, M. 2012. Knowing, understanding and practising democratic citizenship: an investigation of the role of religion among Muslim, Christian and non-religious adolescents. *Ethnic and Racial Studies* 35 (12), 2075–2096.
- Helsingin Sanomat 2019. Opetusministeri Li Andersson haluaa avata etopetuksen myös kirkkoon kuuluville. <https://www.hs.fi/politiikka/art-2000006234197.html>. Luettu 10.9.2019.
- Holma, K. & Kontinen, T. 2015. The rocky road of growing into contemporary citizenship: Dewey, Gramsci, and the method of democracy. *Studier I Pædagogisk Filosofi* 4 (2), 24–37. <https://doi.org/10.7146/spf.v4i2.20250>.
- Ilman, R., Ketola, K., Latvio, R. & Sohlberg, J. 2017. Johdanto. Teoksessa R. Ilman, K. Ketola, R. Latvio & J. Sohlberg (toim.) *Monien uskontojen ja katsomusten Suomi. Kirkon tutkimuskeskuksen verkkojulkaisu* 48. Kirkon tutkimuskeskus, 7–11.
- Jackson, R. 2010. Religious diversity and education for democratic citizenship: the contribution of the Council of Europe. Teoksessa K. Engerbretson, M. de Souza, G. Durka & L. Gearon (toim.) *International handbook of inter-religious education*, Vol. 4. Chicago: Springer, 1121–1151.
- Kallioniemi, A. & Ubani, M. 2012. Uskonnon ainedidaktiikka tieteenalana ja tutkimusalana. Teoksessa A. Kallioniemi & A. Virta (toim.) *Ainedidaktiikka tutkimuskohteena ja tiedonalana. Suomen kasvatus-tieteellinen seura*, 195–216.
- King, R. 2009. Philosophy of religion as border control: globalization and the decolonization of the “Love of Wisdom” (Philosophia). Teoksessa P. Bilimoria & A.B. Irvine (toim.) *Postcolonial philosophy of religion*. New York: Springer, 35–53.
- Kooij, J. C. (van der), Ruyter, D. J. (de) & Miedema, S. 2013. ‘Worldview’: the meaning of the concept and the impact on religious education. *Religious Education* 108 (2), 210–228.
- Kuusisto, A. & Kallioniemi, A. 2016. Finnish youths’ views on religious and worldview membership and belonging. *Journal of Religious Education*, 64 (2), 87–99. <https://doi.org/10.1007/s40839-017-0032-x>.

- Lanas, M. & Kelchtermans, G. 2015. "This has more to do with who I am than with my skills" – students teacher subjectification in Finnish teacher education. *Teacher and Teacher education* 47, 22–29.
- Maldonado-Torres, N. 2004. The topology of being and the geopolitics of knowledge. *Modernity, empire, coloniality* 1. *CITY* 8 (1), 29–56. <https://doi.org/10.1080/1360481042000199787>.
- Miedema, S. & Bertram-Troost, G. 2008. Democratic citizenship and religious education: challenges and perspectives for schools in the Netherlands. *British Journal of Religious Education* 30 (2), 123–132, <https://doi.org/10.1080/01416200701830970>.
- Miettinen, R. 2019. 21. vuosisadan kompetenssit – OECD kasvatuksen uudistajana. *Kasvatus* 50 (3), 203–215.
- Mignolo, W. D. 2010. Epistemic disobedience, independent thought and decolonial freedom. *Theory, Culture and Society* 26 (7–8), 159–181.
- Mills, C. W. 1970 [1959]. *The sociological imagination*. New York: Oxford University Press.
- Naugle, D. K. 2002. *Worldview. The history of a concept*. Cambridge: Eerdmans.
- Niemelä, S. 2008. *Sivistystyö*. Helsinki: Maaseudun Sivistysliitto, Työväen Sivistysliitto, Kansan Sivistystyön liitto, Kansallinen Sivistysliitto, Svenska Studiecentralen, Vihreä Sivistys- ja Opintokeskus.
- Nussbaum, M. C. 2000. *Cultivating humanity. A classical defense of reform in liberal education*. Cambridge & London: Harvard.
- Opetushallitus 2014. *Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet*. https://www.oph.fi/download/163781_esiopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf. Luettu 14.3.2018.
- Opetushallitus 2014. *Perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteet*. http://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf. Luettu 3.3.2018.
- Opetushallitus 2018. *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet*. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/varhaiskasvatussuunnitelman_perusteet.pdf. Luettu 2.2.2019.
- Pashby, K. 2008. Demands on and of citizenship and schooling: “belonging” and “diversity” in the global imperative. *Brock Education* 17, 1–21.
- Pauha, T. 2018. *Religious and national identities among young Muslims in Finland: a view from the social constructionist social psychology of religion*. Helsinki: University of Helsinki.

- Pew Research Centre 2015. The future of world religions: population growth projections, 2010–2050. Washington: Pew Research Centre, The Pew Forum on Religion & Public Life. <http://www.pewforum.org/2015/04/02/religious-projections-2010-2050/>. Luettu 2.2.2019.
- Poulter, S. 2013a. Uskonto julkisessa tilassa: koulu yhteiskunnallisuuden näyttämönä. *Kasvatus* 44 (22), 162–176.
- Poulter, S. 2013b. Kansalaisena maallistuneessa maailmassa. Koulun uskonnonopetuksen yhteiskunnallinen tehtävä. Akateeminen väitöskirja. Suomen ainedidaktisen tutkimusseuran julkaisuja, 5. Helsinki: Suomen ainedidaktinen tutkimusseura.
- Poulter, S. 2017. From citizenship of God’s kingdom to liberal individualism? A critical historical analysis of Finnish religious education. *British Journal of Religious Education* 39 (2), 187–206. <https://doi.org/10.1080/01416200.2015.1110113>.
- Poulter, S., Riitaoja, A-L. & Kuusisto, A. 2015. Thinking multicultural education ‘otherwise’ – from a secularist construction towards a plurality of epistemologies and worldviews. *Globalization, Societies, Education* 14 (1), 1–19. <http://dx.doi.org/10.1080/14767724.2014.989964>.
- Poulter, S., Rissanen, I. & Ubani, M. 2019. Discussion. Teoksessa M. Ubani, I. Rissanen & S. Poulter (toim.) *Contextualising dialogue, secularisation and pluralism: religion in Finnish public education. Religious Diversity and Education in Europe*, 40. Münster: Waxmann, 217–227.
- Rantala, J. 2011. Yhteiskunnallisen orientaation tärkeydestä yliopisto-opinnoissa. *Kasvatus & Aika* 1 (5), 3–5. <https://journal.fi/kasvatusjaaika/article/view/68353>. Luettu 14.3.2018.
- Repo, L., Paananen, M., Mattila, V., Lerkkanen, M-K., Eskelinen, M., Gammelgård, L., Ulvinen, J., Hjelt, H. & Marjanen, J. 2018. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden 2016 toimeenpanon arviointi. Varhaiskasvatussuunnitelmien käyttöönotto ja sisällöt. Julkaisut 16. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus.
- Riitaoja, A-L. 2013. Toiseuksien rakentuminen koulussa: tutkimus opetus-suunnitelmista ja kahden helsinkiläiskoulun arjesta. Akateeminen väitöskirja. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia 346. Helsinki: Helsingin yliopisto.

- Rissanen, I., Kuusisto, E. & Kuusisto, A. 2016. Developing teachers' intercultural sensitivity: case study on a pilot course in Finnish teacher education. *Teaching and Teacher Education* 59, 446–456. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.07.018>.
- Salmenkivi, E. 2007. Elämänkatsomustieto ja sen opetus. Teoksessa T. Sakaranaho & A. Jamisto (toim.) *Monikulttuurisuus ja uudistuva katsomusaineiden opetus*. Helsinki: Helsingin yliopisto, 83–100.
- Salminen, J. 2012. *Koulun pirulliset dilemmat*. Helsinki: Teos.
- Selcuk, M. & Valk, J. 2012. Knowing self and others: a worldview model for religious education in Turkey. *Religious Education* 107 (5), 443–454.
- Sorsa, L. 2016. *Kirkkona valtiossa. Katsaus Suomen evankelis-luterilaisen kirkon valtiosuhteen edellytyksiin ja uudistuspaineesiin*. Kirkon tutkimuskeskus. Kirkon tutkimuskeskuksen verkkojulkaisuja 41. [http://sakasti.evl.fi/julkaisut.nsf/097E1791EA9D20EBC2257E2E0012D577/\\$FILE/verkkojulkaisu41.pdf](http://sakasti.evl.fi/julkaisut.nsf/097E1791EA9D20EBC2257E2E0012D577/$FILE/verkkojulkaisu41.pdf). Luettu 19.11.2018.
- Sorsa, L. 2018. *Uskonnolliset tavat ja julkinen tila Suomessa*. Kirkon tutkimuskeskus. Kirkon tutkimuskeskuksen verkkojulkaisuja 55. http://sakasti.evl.fi/julkaisut.nsf/43A7EEF29E2743E6C225822100301852/%24FILE/Uskonnolliset%20tavat%20ja%20julkinen%20tila%20Suomessa_55.pdf. Luettu 2.12.2018.
- Tainio, L. & Kallioniemi, A. (toim.) 2019. *Koulujen monet kielet ja uskonnot: Selvitys vähemmistöäidinkielten ja -uskontojen sekä suomi ja ruotsi toisena kielenä -opetuksen tilanteesta eri koulutusasteilla*. Valtioneuvoston selvitys- ja tutkimustoiminnan julkaisusarja, 11/2019. Helsinki: Valtioneuvoston kanslia.
- Tilastokeskus 2016. *Väestörakenne 2016*. https://www.stat.fi/til/vaerak/2016/01/vaerak_2016_01_2017-09-22_fi.pdf. Luettu 3.6.2018.
- Ubani, M. 2013. *Peruskoulun uskonnonopetus*. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Varhaiskasvatustilasto (540/2018). <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2018/20180540>. Luettu 4.5.2019.
- Vartia, S. & Kuusisto, A. 2017. *Katsomustietoisuus varhaiskasvattajan ammatillisuuden ytimessä*. Teoksessa T. Haapsalo, H. Petäjä, P. Vuorelma-Glad, M. Sandén, H. Pulkkinen & I. Tahvanainen (toim.) *Varhaiskasvatus katsomusten keskellä*. Helsinki: Lasten Keskus, 130–161.

Katsomuskasvatuksen yhteiskunnallinen tehtävä

- Värri, V-M. 2004. Transsendentin merkitys kasvatuksessa. Teoksessa R. Jaatinen, P. Kaikkonen & J. Lehtovaara (toim.) Opettajuudesta ja kielikasvatuksesta. Tampere: Tampere University Press, 15–25. <http://urn.fi/URN:ISBN:951-44-6215-7>.
- Åhs, V., Poulter, S. & Kallioniemi, A. 2016. Encountering worldviews: pupil perspectives on integrated worldview education in a Finnish secondary school context. *Religion & Education* 43 (2), 208–229. <https://doi.org/10.1080/15507394.2015.1128311>.