



ARTIKKELI

<https://doi.org/10.33350/ka.119383>

Katsomusreflektiivisyys opettajan professionaalisuuden ulottuvuutena

Saila Poulter & Marjaana Kavonius

Katsomuksellisesti muuttuva yhteiskunta ja kasvatusympäristö tuovat uusia haasteita opettajan moninaisuuteen liittyvään osaamiseen. Katsomuksia koskevaa reflektiivisyyttä pidetään merkityksellisenä opettajan ammatillisen lähestymistavan kehittämisessä, mutta katsomusreflektiota käsitteenä on tutkittu vähän. Kasvatustieteellisessä tutkimuksessa opettajan katsomuksia koskevaa osaamista on tutkittu lähinnä katsomustietoisuuden, katsomussensitiivisyyden ja uskontolukutaidon käsitteiden kautta. Tässä artikkelissa katsomusreflektiivisyyttä tutkitaan käsiteanalyttisesti eksistentiaalisen reflektion näkökulmasta, jossa korostuvat opettajan oma oleminen kasvatussuhteessa ja omaan henkilöhistoriaan liittyvien elementtien arvioiminen. On tärkeää, että opettaja ymmärtää katsomusten olevan läsnä kaikessa kasvatuksellisessa vuorovaikutuksessa eikä katsomuksia koskeva reflektiivisyyden vaatimus siten rajaudu vain katsomusopetuksen eli uskonnon ja elämänskatsomustiedon tunneille tai ennalta tunnistettujen katsomuksellisten kysymysten tarkasteluun. Katsomusopetukseen rajautumisen sijaan reflektiivisyyden vaatimus kohdistuu opettajan professioon kaikilla kouluasteilla ja eri oppiaineissa. Artikkelituo lisäksi esiin sen, että reflektiivisessä opettajuudessa ei ole kyse pelkästään yksittäisen opettajan taitavasta toiminnasta, sillä on tärkeää huomioida laajempi yhteiskunnallinen ja aatteellinen viitekehys, jonka puitteissa opettajuuteen kasvetaan ja sitä koskevia odotuksia tuotetaan.

Johdanto

Suomalainen yhteiskunta muuttuu uskonnollisesti ja katsomuksellisesti moninaiseksi (Illman ym. 2020). Vaikka yhteiskunnassamme on sekularisoitumisen ja yksilöllistymisen myötä paitsi uskontoa ja moninaisuutta pois työntäviä voimia, on nähtävissä myös uudenlaista kiinnostusta uskontojen ja katsomuksellisen moninaisuuden huomioimiseen (Ubani ym. 2020). Katsomuksellisen kentän muutosta ovat edistäneet monet globaalit ilmiöt, kuten niin sanottu uusi kulttuurinen diversiteetti (Vertovec 2019), maahanmuutto ja kuluttajuuden kasvu (Hannikainen 2022, 190). Organisoitu, institutionaalinen uskonnollisuus on vähentynyt niin uskonnollisten yhteisöjen jäsenmäärien kuin uskonnon harjoittamisenkin valossa. Lisäksi kristinuskon näkyvyys julkisessa tilassa on vähentynyt uskonnollisuuden yksilöllis-

tymisen johdosta. (Salomäki ym. 2020.) Toisaalta uskonnollisiin yhteisöihin kuulumisen vähenemistä ei voi pitää yksiselitteisesti osoituksena uskonnon maallistumisesta, vaan se on ainoastaan yksi uskontoon identifioimattomuuden ulottuvuus (van Tongeren & DeWall 2021). Samanaikaisesti julkiseen tilaan on tullut näkyväksi uusia uskonnollisia elementtejä, jotka kuvastavat uskontoilmiön muutosta suomalaisessa yhteiskunnassa erityisesti maahanmuuton myötä (Sorsa 2018). Myös erilaiset uudet uskonnolliset liikkeet, uushenkisyys, kat-somusten sisäinen moninaisuus sekä erilaisten katsomusten yhdistelmät ovat muovanneet viime vuosikymmeninä voimakkaasti suomalaista katsomuksellista maisemaa.

Kulttuurinen ja katsomuksellinen moninaistuminen koskettaa myös kaikkia opetuksen ja kasvatuksen toimintaympäristöjä, minkä vuoksi opettajilta odotetaan uusien eettisten ja pedagogisten taitojen kehittämistä kasvatusta ja opetustehtävässä toimiessaan (Niemi ym. 2018; Räsänen ym. 2018). Koulutuspoliittisissa kannanotoissa pohditaan, millaisia valmiuksia koulutuksen tulisi antaa erilaisista kulttuuri- ja katsomustaustoista tulevien ihmisten kohtaamiseen ja mitä perusopetuksen tuottama katsomuksellinen yleissivistys tarkoittaa (Koirikivi ym. 2019). Kansainvälisessä tutkimuksessa nousee esiin opettajien kokema haaste erottaa arvoihin ja uskomuksiin liittyvissä kysymyksissä raja ammatillisen ja henkilökohtaisen välillä. Opettajilla on vaikeuksia tunnistaa, milloin henkilökohtaiset kokemukset, asenteet ja muistot ohjaavat ammatillista orientoitumista erityisesti uskontoihin ja katsomuksiin liittyvissä kysymyksissä. (Freathy ym. 2016; Häusler ym. 2019; White 2010.)

Koska oma elämänhistoria ja arvot vaikuttavat opettajan toimintaan (Hargreaves 2003), ovat tutkijat esittäneet välttämättömäksi opettajan henkilökohtaisen taustan ja katsomuksen arvioimisen professionaalisuuden tarkastelussa (esim. Kavonius 2021; Lamminmäki-Vartia ym. 2020; Lipiäinen & Poulter 2021; Rissanen ym. 2016). Katsomuksia koskevaa reflektiivisyyttä pidetään merkityksellisenä opettajan ammatillisen lähestymistavan kehittämisessä. Tämä liitetään katsomustietoiseen opettajuuteen, jossa keskeisenä on pidetty opettajan ja kasvattajan tulemistä tietoiseksi siitä, miten katsomukset näkyvät ja vaikuttavat kasvatuksen arjessa. Katsomustietoinen opetus ja opettajuus liittyvät kasvatukseen ja opetuksen ammatillisuuteen yli oppiaine- ja kouluasterajojen, eli ne koskettavat jokaista opettajaa ja kasvattajaa. (Flanagan 2020; Hannam ym. 2020; Hirvonen ym. 2021; Kavonius & Putkonen 2020; Kimanen & Innanen 2019a.)

Tämän artikkelin tarkoitus on pohtia käsiteanalyttisesti eli teoreettisesti katsomusopetukseen ja -kasvatukseen liitettyä ajatusta opettajan reflektiivisyydestä yhtenä ammatillisuuden keskeisenä ulottuvuutena. Artikkelin alussa tarkastelemme reflektiota yleisellä tasolla eri teoreetikkojen avulla, mutta syvennymme erityisesti filosofi Gert Biestan (2019) määrittelemän eksistentiaalisen reflektion käsitteeseen. Peilaamme eksistentiaalisen reflektion käsitettä suhteessa erilaisiin määritelmiin katsomuksiin liittyvästä reflektiosta ja pyrimme selvittämään katsomusreflektion suhdetta katsomustietoisuuteen. Teoreettisen tarkastelun tavoite on tuottaa katsomusreflektion käsitteelle entistä jäsentyneempi määritelmä: määrittelemme, että katsomusreflektio merkitsee opettajan oman katsomuksen kriittistä tarkastelua, omasta henkilöhistoriasta nousevien asenteiden, arvojen, tunteiden ja kokemusten tunnistamista, sekä oman toiminnan arvioimista käytännön kasvatusta ja vuorovaikutustilanteissa.

Artikkelin varsinainen tutkimuskysymys on: Miten opettajan katsomusreflektio on tulokittavissa eksistentiaalisenä reflektiona? Artikkelissa perustellaan väittämää, että katsomuksiin liittyvän osaamisen ja tätä koskevan ammatillisen reflektiivisyyden tulisi nivoutua osaksi laajempaa kasvatustieteellistä tarkastelua ja yleistä opettajan reflektioita professionaalisuutta. Ennen reflektio-olottuvuuksien tarkastelua käsittelemme kahdessa taustaluvussa katsomusta käsitteenä sekä katsomuksiin liitettyä professionaalisuutta katsomuslukutai-

don, katsomussensitiivisyyden ja katsomustietoisien opettajuuden määritelmien kautta. Tämän taustoituksen tarkoitus on avata lukijalle niitä vielä melko vakiintumattomia termejä ja käsitteitä, joita liitetään keskusteluun opettajan katsomusreflektiivisyydestä.

Katsomus käsitteenä

Katsomus (engl. worldview) käsitteenä on viime vuosina ollut aktiivisen keskustelun kohteena kotimaisessa ja kansainvälisessä tutkimuksessa. Erityisesti katsomusopetuksen tutkimuskentällä käsite on saanut erilaisia määritelmiä. (mm. Bråten 2021; Cooling ym. 2020; Flanagan 2020; Lipiäinen ym. 2020.) Keskustelussa katsomuksen käsitteestä keskiöön nousivat yhteiskunnan sekularisoituminen ja uskontokäsitteen määrittelyn haasteet. On pohdittu, sisältääkö katsomuksen käsite kaikki arvosidonnaiset uskonnolliset ja ei-uskonnolliset tavat hahmottaa maailmaa, vai onko käsite liian relativistinen, reduktionistinen tai ideologisesti latautunut (Thalén 2021). Kasvatuksen ja opetuksen tutkijoiden päämääränä on kuitenkin ollut se, että dikotominen tapa erottaa toisistaan ei-uskonnollinen ja uskonnollinen katsomus laajenisi inklusiiviseksi, ei-binaariseksi katsomuskeskusteluksi (Bråten 2020; Kavonius 2021; Åhs 2020).

Katsomus voidaan ymmärtää kuvana elämästä ja elämäntapana (mm. Valk & Tosun 2016). Suomen kielessä katsomuksen käsitettä on selitetty maailmankatsomuksen ja elämäntutkimuksen käsitteiden kautta (Satokangas ym. 2021). Yleiskielessä maailmankatsomus ja elämäntutkimus usein nähdään toistensa synonyymeinä. Yksi tutkimuskirjallisuudessa perinteisesti käytetty tapa tehdä käsitteellinen ero maailmankatsomuksen ja elämäntutkimuksen välille on tehdä jako organisoidun, institutionaalisen, usein yhteisöllisen maailmankatsomuksen (*Weltanschauung*) ja yksilöllisen, henkilökohtaisen elämäntutkimuksen (*Lebensanschauung*) välille (Jackson 2014; Van der Kooij ym. 2017). Satokangas ym. (2021) tunnistavat katsomuksen käsitteelle kolme käyttötapaa, jotka ovat katsomus eräänlaisena kattokäsitteenä uskonnollisille ja uskonnottomille tulkintatavoille, katsomus ei-uskontona ja katsomus organisaationa. Ne jäsentävät katsomuksellisuutta eri tavoin ja rajaavat sitä, nähdäänkö katsomuksellisuus esimerkiksi ensisijaisesti yksilötason tarkasteluun tai instituutioihin liittyvänä, uskontoihin tai ei-uskonnollisuuteen liittyvänä. Tutkijat osoittavat, että suomalaisen koulun opetussuunnitelma-ajattelusta, oppimateriaaleista ja katsomusaineiden tutkimuksesta löytyy erilaisia, keskenään ristiriitaisia käsityksiä katsomuskäsitteestä.

Tässä artikkelissa katsomus viittaa sekä yhteisölliseen että yksilölliseen tapaan hahmottaa ja raamittaa ontologisia, epistemologisia ja eettisiä kysymyksiä. Katsomus antaa merkityssisältöjä ympäröivään todellisuuteen sekä ohjaa toimintaa ja valintoja päivittäisessä elämässä (Taves ym. 2018). Nykytutkimuksessa korostuu katsomuksen laaja-alaisuus, dynaamisuus, yksilöllisyys ja kehittyvyys. *Eletyn uskonnon* ja *eletyn katsomuksen* käsitteet viittaavat katsomuksen yksilöllisiin ja elämyksellisiin ulottuvuuksiin, jotka tulevat näkyviksi yksilöiden ja yhteisöjen arjessa ja päivittäisessä elämässä (mm. Bråten 2021; Kupari 2020; Åhs 2020). *Eletyn katsomuksen* näkökulmasta ei-uskonnolliset ja uskonnolliset elementit usein sekoittuvat toisiinsa, ja erityisesti nuorten elämässä ne eivät ilmene selkeäräjaisina tai toisiaan poissulkevinä (Kuusisto 2020; Halafoff ym. 2020).

Esitämme, ettei uskonnon käsitettä tulisi kokonaan korvata katsomuksen käsitteellä (ks. myös Cooling ym. 2020; Thalén 2020) vaan käyttää katsomusta inklusiivisena tulkintakehyksenä kasvatustieteellisessä keskustelussa viittaamaan niin uskonnollisiin kuin ei-uskonnollisiin katsomuksiin. Uskonnollista katsomusta ei tule redusoida esimerkiksi sekularisti-

sen tulkinnan mukaisesti siten, että uskonnollisuuden merkityksen tunnistaminen uskonnollisessa katsomuksessa (what is "religious" in religion) rajoittuu (Hannam ym. 2020). Uskonnon käsitteen historia on monikerroksinen, eikä käsitettä voi typistää esimerkiksi vain tietyksi sosiologiseksi tulkintakategoriaksi (Bråten & Everington 2018). Uskontokäsitteen heterogeenisuus ja uskonnollisten traditioiden dynaaminen, muuttuviin konteksteihin sidottu luonne haastavat jatkuvasti "vanhan" uskontoihin liitetyn moninaisuuden ja sen, miten hyvin "uusi" uskonnollinen moninaisuus tunnistetaan (Vertovec 2019; Närvä 2020, 55). Erityisen tarpeellista tällainen katsomuskäsitteen inklusiivinen tulkinta on institutionaaloidun kasvatuksen ja opetuksen kontekstissa, sillä eri koulutusasteiden opetussuunnitelmien tavoitteisiin sisältyy erilaisten aatteellisten ja kulttuuristen näkökulmien vuoropuhelu ja ymmärtäminen.

Katsomusreflektiivisyyden lähikäsitteet opettajan professionaalisuuden näkökulmasta

Erilaisista koulutuspoliittisista syistä ja opettajankoulustraditioista johtuen opettajan professionaalisuus on ymmärretty eri konteksteissa hyvin eri tavoin. Professionaalisuus harvoin ymmärretään ainoastaan opettajuuden tiedollista tai käytännöllistä tehtävää kuvaavana käsitteenä vaan professionaalisuuden tarkasteluun liitetään myös eettiset ja yhteiskunnalliset kysymykset, kuten kysymykset oikeudenmukaisuudesta, moninaisuudesta ja yhdenvertaisuuden edistämisestä (Peeters ym. 2016; Tirri & Kuusisto 2019, 15–20). Opettajan professionaalisuus ymmärretään yleisesti prosessikäsitteenä, jossa korostuu opettajan jatkuva kehittyminen ja vuoropuhelu opetussuunnitelma-ajattelun, kulttuuristen reunaehtojen ja opettajan omaan toimintaan kohdistuvan reflektion välillä (Vandenbroeck, Peters, Urban & Lazzari 2016).

Professionaalisuuden määrittämisessä painottuu usein opettajalta määrällistä näyttöä mittaavien tavoitteiden toteutuminen, vaikka opettajan omat arvot, käsitykset kasvatuksen päämäärästä sekä kasvatuksen yhteiskunnalliseen ja kulttuuriseen kontekstiin liittyvät seikat vaikuttavat hänen käsityksiinsä hyvästä opettajuudesta (Biesta 2010; Lipiäinen & Poulter 2021). Keskustelu opettajan professionaalisuudesta tai siihen liitettävästä reflektiivisyydestä ei ole neutraalia puhetta, vaan vahvasti opettajan tehtävää moraalisesti määrittävää. Reflektiökäsitteen kannalta yksi hyödyllinen tarkastelutapa onkin Bakkerin (2016) jaottelu instrumentaaliseen ja normatiiviseen professionaalisuuteen. Instrumentaaliseen professionaalisuuteen kuuluvat opettajan muodollinen kelpoisuus, opetussuunnitelmaosaaminen ja esimerkiksi opettavien asiasisältöjen hallinta, kun taas normatiiviseen professionaalisuuteen lukeutuvat arvoihin sidotut näkökulmat ja kasvatustieteellisen tunnistaminen. Normatiivinen professionaalisuus on sen ymmärtämistä, että opettajuus on enemmän kuin vain tiettyjen tietojen ja taitojen hallintaa, ja tämä toteutuu kyvyssä toimia muuttuvissa tilanteissa tarkoituksenmukaisella tavalla. (Bakker 2016.)

Suomalaisessa opetussuunnitelma-ajattelussa korostuu tällä hetkellä kulttuuri-, kieli-, ja katsomustietoinen lähestymistapa oppimateriaalien, opettajan toiminnan ja kasvatustieteiden toimintakulttuurin arvioimisessa. Suomalainen opetussuunnitelma-ajattelu ilmentää kahta merkittävää länsimaista opetussuunnitelmaperinnettä, saksalaista *Bildung*-traditiota sekä angloamerikkalaista *curriculum*-perinnettä. Näiden vaikutuksesta sekä opettajan itsenäinen rooli opetussuunnitelman toteuttajana että kasvatustieteellisen asiantunteumuksen asema opetussuunnitelman tavoitteiden ja toteutuksen alueilla korostuvat (Saari ym. 2017, 61). Kieli-, kulttuuri- ja katsomustietoisuus on keskeinen koulutuspoliittinen käsite, jonka avulla kuvataan opettajalta edellytettävää professionaalisuutta alati moninais-

tuissa kasvatus- ja oppimisympäristöissä. (Holm ym. 2021; Tamm ym. 2021, 7; Jantunen ym. 2021, 19–26.)

Laajasti ymmärrettynä katsomustietoisuudella tarkoitetaan elämän katsomuksellisen ulottuvuuden ymmärtämistä. Keskeistä katsomustietoisuuden määrittelyissä on se, että opettaja tunnistaa lasten ja nuorten erilaiset katsomukselliset lähtökohdat ja pyrkii huomioimaan ne muuttuvissa toimintaympäristöissä yhdenvertaisesti. Lisäksi katsomustietoisuuteen on katsottu sisältyvän erilaisten identiteettien moninaisuuksiin kuuluva myönteinen tunnustaminen, jossa moninaisuus ei liity yksilön ulkopuolelle, vieraaseen tai toiseen, vaan koskettaa jokaista oppilasta ja opettajaa. (Poulter ym. 2021.)

Vaikka katsomustietoisuutta itsenäisenä käsitteenä ei juurikaan mainita voimassa olevissa opetussuunnitelmissa, voidaan sen katsoa lukeutuvan kulttuuri- ja kielitietoiseen opetukseen ja kasvatukseen esimerkiksi varhaiskasvatukseen, esi- ja perusopetuksen sekä lukion opetussuunnitelmien perusteissa, joiden arvopohjassa katsomuksellinen moninaisuus huomioidaan yhteisön rikkautena. Käsitteenä katsomustietoisuus esiintyy lukion opetussuunnitelmassa osana eräiden uskonnon oppimäärien tavoitteita. Katsomustietoisuutta on käsitelty niin kotimaisessa alan tutkimuksessa (Kavonius & Putkonen 2020; Hirvonen ym. 2021; Lamminmäki-Vartia & Kuusisto 2017; Lipiäinen & Poulter 2021; Poulter 2013) kuin myös kansainvälisessä kirjallisuudessa (Flanagan 2020), mutta sillä ei ole vakiintunutta käännettä englanninkielisessä keskustelussa, mikä rajoittaa käsitteen käyttöä kansainvälisessä tutkimuksessa.

Toinen nykyisessä koulutuspoliittisessa ajattelussa vahvasti esillä ollut käsite liittyy ajatukseen lukutaidosta ja monilukutaidosta (Brandt & Clinton 2002). Uskontolukutaito on määritelty kyvyksi nähdä uskonto relevantiksi kysymykseksi yhteiskunnan ja yksilön kannalta; kysymys sisältää perustiedot uskonnollisista perinteistä ja ilmiöistä. Erityisen oleellisenä pidetään kykyä ymmärtää eri näkökulmista, miten uskonto ja sosiaaliset, poliittiset ja kulttuuriset ilmiöt risteävät, vaikka uskonnon maallistuminen haastaa näiden yhteyksien tunnistamista. (Aldridge ym. 2019; Dinham & Francis 2015; Ubani 2021.) Uskontolukutaitoa laajemmän katsomuslukutaidon käsitteen voidaan katsoa kattavan ymmärryksen myös uskonnottomista katsomuksista ja siitä, miten erilaiset katsomukselliset ainekset kietoutuvat ihmisten identiteeteissä, kulttuureissa ja yhteiskunnissa.

Lisäksi interkulttuurisen kasvatuksen tarkastelussa on hyödynnetty kulttuuri- ja katsomussensitiivisyyden käsitettä (Holm 2012). Kimanen ja Innanen (2019b) katsovat, että katsomussensitiivisyys käsitteenä ei kuitenkaan ole riittävä katsomusten välisten kohtaamisten ja toimintatapojen kuvaamisessa. Herkän havainnoinnin lisäksi tulee huomata, ettei aivan kaikenlaisiin katsomuksellisesti perusteltuihin yksilön vaatimuksiin tule koulussa mukautua. Toisaalta se ei tarkoita uskonnon poistamista koulusta, eikä sensitiivisyyden tulisi tarkoittaa varovaisuutta tai pelkoa puhua katsomuksellisista kysymyksistä (Kimanen & Innanen 2020).

Ennen katsomusreflektion käsitteellistä määrittelyä tarkastelemme reflektion käsitettä, paitsi yleisesti, erityisesti deweylaiseen reflektiokäsitteeseen pohjautuvien näkemysten valossa. Seuraavan luvun tarkoitus onkin esitellä tunnettuja reflektioteoreetikoita, ja ennen muuta pohjustaa näkökulmia, jotka sisältyvät keskeisesti Gert Biestan eksistentiaalisen reflektion käsitteeseen ja tekemäämme katsomusreflektion määritelmään.

Reflektio ja reflektiivisyys opettajan professionaalisuuteen liittyvänä käsitteenä

Reflektion merkitystä opettajan professionaalisuuteen liittyvänä seikkana on korostettu viime vuosikymmenten aikana opettajuutta tarkastelevassa tutkimuksessa ja opettajankoulutuksessa paljon (mm. Larrivee 2000; Mälkki 2011). Reflektion käsitettä on myös kritisoitu sen epämääräisyyden vuoksi ja varsinkin yksioikoisesti uskotaan reflektion parantavan oppimisen laatua, poistavan koulutuksellista eriarvoisuutta tai olevan ratkaisu, jolla tunnustetaan opettajan asenteelliset toimintatavat (Biesta 2019; Rodgers 2002). Yleisesti ajatellaan, että reflektio on totuttujen ajattelu- ja toimintamallien tiedostamista ja uudelleen arvioimista. Mälkin (2011) mukaan reflektio on tulkintojamme, toimintaamme ja tunteitamme suuntaavien oletusten tiedostamista ja uudelleen arvioimista.

Reflektion yksiselitteinen ja tarkka määrittely on haasteellista ja reflektioon liittyvien käsitteiden – kuten *reflektiivinen prosessi*, *kriittinen reflektio*, *kriittinen itsereflektio* – erottaminen on problemaattista. Mälkki (2011) on päätenyt ratkaisuun, jossa reflektio-termillä viitataan kaikkiin edellä mainittuihin reflektion muotoihin. Reflektion käsitteen monia määritelmiä yhdistävät kriittinen ajattelu, yksilöllisen autonomian vahvistaminen sekä yksilön ajattelu- ja toimintamallien muutos esimerkiksi transformatiivisen oppimisen avulla (mm. Mezirow 2009). Olemme valinneet seuraavaan, tiiviiseen reflektiokäsitteen tarkastelemaan teoreetikkoja, joiden ajattelulla näemme yhteyden John Dewey'n pragmatistiseen kasvatusfilosofiaan ja näkemyksiin reflektiosta.

Donald A. Schönin tunnetun teoksen *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action* (1983) määritelmän mukaan reflektiivinen toiminta on toimintaa, jonka avulla ammattilaiset tulevat tietoisiksi tietopohjastaan ja oppivat kokemuksistaan. Schönin ajattelu pohjautuu John Dewey'n näkemyksiin reflektiosta (mm. Farrel 2012; Chiapello & Bousbaci, 2022). Schön lähestyy opettajan oman toiminnan reflektointia eri näkökulmista. Ajallisesti sitä tarkastellaan lähinnä kahdesta suunnasta: toiminnan aikana ja sen jälkeen. Schön (1982) on tutkinut reaaliaikaista, toiminnassa tai toiminnan aikana tapahtuvaa reflektiota (*reflection-in-action*) ja toiminnan jälkeistä reflektiota (*reflection-on-action*). Lähökohtana Schönillä (1982, 49) on tiedon ja toiminnan yhteys. Professionaalisuudessa ei ole kyse ylhäältä alas ohjatusta tieteellisen tiedon välittämisestä, vaan tilanne vaatii aina reflektiivista sitoutumista, mitä Schön kutsuu reflektiivisyydeksi toiminnan aikana (*reflection-in-action*). Toiminnan aikaisen reflektion etuna on mahdollisuus reagoida haastaviin tilanteisiin nopeasti ja muuttaa omia toimintamalleja välittömästi (Schön 1982, 29). Reflektoinnin harjoittaminen vaatii kuitenkin syventymistä, jolloin opetustilanne saattaa muuttua loputtomaksi reflektoinnin kehäksi, minkä vuoksi tarvitaan opetustilanteen reflektointia jälkeensä (Schön 1982, 278).

Reflektiivisen toiminnan ideaa on Schönin pohjalta tuotannossaan kehittänyt edelleen Stephen D. Brookfield. Myös Brookfieldin (1995, 22–27) mukaan kriittinen reflektio on keskeistä opettajan pedagogisen kehittymisen ja opetuksen laadun kehittymisen näkökulmasta. Onnistuneen reflektion kautta opettaja kykenee perustelevaan pedagogiset ratkaisunsa, ymmärtämään henkilökohtaista opetusfilosofiaansa, olemaan syyttämättä itseään oppilaiden opiskelemattomuudesta, kontrolloimaan tunteitaan opettaessaan, ohjaamaan oppilaita itsearviointiin ja reflektioon sekä luomaan opetuksestaan tasa-arvoisemman. Totuttujen ajattelu- ja toimintamallien taustalla olevien arvomaailmojen ja olettamusten reflektio voi kuitenkin olla psykologisesti ja emotionaalisesti haastavaa, mikäli se johdattaa reflektioijan pois omalta mukavuusalueeltaan. (Brookfield 1990, 1995.) Kriittisen reflektion onnistuminen, joka pelkän ajatteluun ja toimintaan kohdistuvan arvioinnin lisäksi tähtää näissä tapahtuvaan muutokseen, edellyttää Brookfieldin (1995, xiii) mukaan oman toiminnan

nan monipuolista arviointia. Kriittinen reflektio ei onnistu ainoastaan henkilökohtaisen itse-reflektion kautta, koska perustavaa laatua olevien uskomusten ja olettamusten kyseenalaistaminen on älyllisesti erittäin haastavaa (Brookfield 1995). Brookfieldin mukaan omien autobiografioiden muisteleminen on merkittävin keino aloittaa oman toiminnan kriittinen reflektointi. Ymmärrys oman toiminnan syistä ja seurauksista jää pintapuoliseksi tai liian subjektiiviseksi, mikäli opettaja ei systemaattisesti reflektoi aiempia kokemuksiaan, joilla on vahva opettajan pedagogista ajattelua ja toimintaa ohjaava vaikutus. Schönin mallista poiketen Brookfield korostaa myös institutionaalisten päätösten ja toimintatapojen arviointia osana opettajan reflektiota. (Brookfield 1995.)

Edellä esiteltyjen teoreetikkojen ajattelun taustalla vaikuttaneen John Dewey'n (1859–1952) mukaan reflektion olennainen tehtävä on tuottaa tietoisuus kokemukseen kietoutuneista kulttuurin kerrostumista, sillä kulttuurin konventiot vaikuttavat siihen, mitä havaitaan. Konventiot voivat olla toiminnan esteenä, ennakkoluuloina ja ilmaisuina menneisyyden olosuhteista. Tiedostettuina ja kriittisesti tarkasteltuina niistä voi kuitenkin muodostua ajattelun ja toiminnan kehittäjiä. (Dewey 1933, 37–38.) Artikkelimme tarkastelun keskiössä olevan eksistentiaalisen reflektiokäsitteen kannalta on olennaista tarkastella lyhyesti Dewey'n reflektiokäsitteen keskeisiä lähtökohtia. Dewey'n ajattelussa reflektio merkitsee kokonaisvaltaista tapaa ”olla opettaja”, tapaa kohdata erilaisia tilanteita ja ongelmia sekä vastata niihin. Carol Rodgers (2002, 844–858) on poiminut Dewey'n ajattelusta (1910/1933; 1914/1944) neljä reflektiolle asetettua kriteeriä, joista ensimmäinen liittyy reflektioon merkityksenantoprosessina: oppija siirtyy kokemuksesta toiseen ymmärtäen, miten se liittyy edeltäviin kokemuksiin ja ajatuksiin. Reflektio on eräänlainen oppimisen jatkumoa ylläpitävä mylly, joka mahdollistaa yksilön ja yhteiskunnan kehittymisen ja moraalisien päämäärien tavoittelemisen. Toisena kriteerinä Dewey korostaa, että reflektio on kompleksista, vaativaa, älyllistä, aikaa vievää; reflektiolla on juuret tieteellisessä ajattelussa, ja se on tieteenalaperustaista. Reflektio edellyttää asennetta, jossa jokaisen ihmisenä kasvaa ja älyllistä kasvaa arvostetaan. Kolmanneksi Dewey muistuttaa, että reflektio tapahtuu vuorovaikutuksessa muiden kanssa yhteisössä, jossa opettaja ymmärtää olevansa suhteessa maailmaan. Neljänneksi Dewey katsoo reflektion liittyvän asenteidemme ja emootioidemme työstämiseen. Älylliseen ajatteluun vaikuttavat voimakkaasti asenteet ja tunteet, jolloin olennaista onkin tiedostaa näiden vaikutus yksilön ajatteluun ja toimintaan. (Dewey 1910/1933; 1916/1944; Rodgers 2002.)

Dewey'n mukaan reflektiivisessä toiminnassa keskeisiä ovat neljä asennoitumistapaa: avoimuus (openmindedness), vastuullisuus (responsibility), suoruus (directness) ja täysin sydämin mukanaolo (wholeheartedness). Avoimuus tarkoittaa aktiivista pyrkimystä huomioida kysymysten eri puolet ja vaihtoehtoiset ratkaisut sekä huomioida yksilöllisesti merkittävimpienkin ajatustapojen mahdollinen virheellisyys. Reflektiivinen opettaja kysyy itseltään jatkuvasti, miksi toimin juuri niin kuin toimin. Vastuullisuus puolestaan merkitsee sellaista oman opettajuuden tai opetuksen seurausten pohdintaa, joka huomioi opetuksen seuraukset: oppilaalle henkilökohtaisesti, oppilaan älylliselle kehitykselle ja laajemmin myös opetuksen yhteiskunnalliset seuraukset oppilaiden elämään vaikuttamisen kautta. Suoruus viittaa samaistumiseen käsillä olevaan tehtävään, luottamukseen, että oma kokemus on luotettava ja validi lähtökohta reflektiolle. Täysin sydämin mukanaolon ajatuksella Dewey korostaa, että avoimuuden ja vastuullisuuden tulee olla reflektiivisen opettajan professionaalisuuden keskeisiä komponentteja. Täysin sydämin työtään tekevä opettaja tutkii säännöllisesti ja määrätietoisesti oman toimintansa seuraamuksia ja omia taustaoletuksiaan ja uskomuksiaan asenteella, jonka mukaan aina on opittavissa jotakin uutta. (Dewey 1910/1933; 1916/1944; Dewey 1933; 1944.) Edellä tarkastellut pragmatistisen perinteen ja

deweylaisen reflektiokäsitteen ulottuvuudet ovat keskeisiä hahmoteltaessa opettajan eksistentssiä korostavaa reflektiokäsitettä, johon syvennymme seuraavaksi katsomusten näkökulmasta.

Katsomusreflektiivisyys opettajan eksistentiaalisena reflektiona

Katsomusreflektion käsitettä on aikaisemmassa tutkimuksessa tarkasteltu hyvin hajanaisesti. Yksi poikkeus tästä on Opetus- ja kulttuuriministeriön rahoittama opettajankoulutuksen kehittämishanke ”Kohti kulttuuri- ja katsomusreflektiivistä opetusta ja ohjausta” (2017–2019), jossa on kehitetty katsomusreflektion ajatusta käytännönläheisen tapauskeskustelumenetelmän ja reflektion pyramidin avulla (Kimanen & Innanen 2019a; 2020). Reflektio-
pyramidin avulla on mahdollista eritellä esimerkiksi tunteita, olosuhteita, periaatteita ja käytänteitä, joihin opettajan reflektiivinen pohdinta voi eri syvyystasoilla kohdistua (Kimanen & Innanen 2019a, 14). Reflektion pyramidi perustuu Korthagenin (2005) ajatukseen reflektiosta sipulina, jossa erilaisten syväkerrosten, kuten opettajan identiteettiin, uskomuksiin ja tehtävään kohdistuvan reflektion, tai pinnallisempien kerrosten, kuten ympäristön, kontekstin, opettajan osaamisen tai toiminnan tarkastelu, tuottavat ammatillisessa mielessä tärkeää tietoa. Korthagenin (2005, 8) mukaan tärkeää eri syvyystasoja kuvaavien reflektion ulottuvuuksien mallissa on eri tasojen välisten suhteiden ja jännitteiden tarkastelu, mikä on mielestämme oleellista opettajan kohtaaman käytännön kasvatustodellisuuden moniulotteisuuden kannalta. Reflektiomallin ytimeen sijoitetut elementit, opettajan henkilökohtainen ja ammatillinen identiteetti, sekä ajatus yksilön tehtävästä maailmassa ja tehtävästä opettajana liittyvät keskeisesti määrittelemäämme eksistentiaalisen reflektion käsitteestä, mutta malli jättää huomiotta Schönin (1982) reflektiokäsitteelle ominaisen tilanteisuuden huomioimisen reflektion lähtökohtana.

Tulkitsimme seuraavaksi sitä, mitä edellä avatut, deweylaiseen pragmatistiseen perinteeseen nojaavat reflektion ulottuvuudet tarkoittavat katsomusreflektiivisen opettajuuden kannalta. Olemme valinneet analyysin kohteeksi Gert Biestan eksistentiaalisen reflektion käsitteen, jota tulkitsimme katsomusreflektiolle antamamme määritelmän valossa. Edellä esiteltäisiin reflektionäkemyksiin verrattuna Biesta korostaa käytännön kasvatustilannetta ja opettajan olemista reflektion lähtökohtana. Lähdemme liikkeelle Schönin (1982, 49) reflektioajatuksesta, jossa lähtökohtana on tiedon ja toiminnan yhteys, jota Biesta edelleen kehittää eteenpäin (Biesta ja Burbules 2003; Farrell 2012; Chiapello & Bousbaci, 2022, 2, 12).

Kasvatustieteellisen tiedon luonteen kannalta on olennaista ymmärtää käytäntöön ja kokemukseen sidotun tiedon ja kasvatuksen toimintaympäristön (kontekstin) merkitys opettajan ammatillisuuden rakentumisessa (Poulter ym. 2021, 16). Käytännön epistemologian käsite viittaa tietoon, joka sijaitsee käytännössä ja toiminnassa (Schön 1983, 40). Opettajilla on monisyistä käytäntöperustaista tietoa ja he myös itse tuottavat professionaalista tietoa käymällä reflektiivistä pohdintaa kasvatustilanteiden kanssa (”a reflective conversation with the situation”, Schön 1983, 50). Kasvatuksen käytännön maailman korostaminen ei tarkoita sitä, etteikö reflektio nojaisi vahvan teoreettisen esiymmärryksen kautta tapahtuvaan ilmiöiden käsitteellistämiseen. Teoreettinen ajattelu tuo käytännön tilanteeseen mahdollisia tulkintakehyksiä, ja teoria auttaa opettajaa näkemään kasvatustilanteet erilaisista mahdollisista näkökulmista. Tämän voi puolestaan liittää fronesis-tyyppiseen tiedon käsitteeseen, joka tarkoittaa tiedon käyttämistä viisaasti, tarkoituksenmukaisesti ja oikein (Formosinho ym. 2012). Lisäksi kasvatuksellisen tilanteen kanssa käytävässä keskustelussa tarvitaan sellaista pohdintaa kasvatuksen päämäärästä, joka ei ole faktojen esittelyyn perus-

tuvaan vaan arvosidonnaisten ja normatiivisten kysymysten pohdintaa siitä, mitä opettamisen ja kasvatuksen tulisi ”tuottaa”.

Biesta (2019) kritisoi oppimiseen ja professionaalisuuteen liittyvän reflektiokäsitteen epämääräisyyttä ja yleistymistä kasvatustieteellisenä hokemana. Hänen mukaan reflektiosta on tullut hyvin abstraktia, kasvatuksen käytännön maailmasta erkaantunutta, ja niin formaalia, että sillä on mahdotonta saavuttaa mitään: kasvatustilanteesta irrotettu reflektio irrottaa opettajasubjektin suhteista, joiden välissä ja välillä vuorovaikutus tapahtuu. Opettajankoulutuksesta tekemiemme havaintojen perusteella katsomme, että Biesta tekee tärkeän huomion reflektion tyhjäänpäiväisyydestä silloin, kun sitä käytetään kontekstittomasti ja lausuttavan mantran tavoin ajatellaan sen tuottavan itsestään esimerkiksi kriittistä ajattelua. Biesta nojaa deweylaisittain Schönin (1983) ajatukseen reflektiosta, joka ei – Biestan tulkinnan mukaan – ole varsinaisesti teoria reflektiosta, vaan käsitteellinen jäsenitys siitä, miten käytännön maailma tulisi huomioida eri alojen professionaalisuuden ymmärtämisen lähtökohtana. Schön (1983, 268) korostaa, että professionaalisuuteen liittyvää reflektiivistä pohdintaa käydään aina käytännön tilanteen kanssa, jota määrittävät epävarmuus, epätasapaino, ainutlaatuisuus ja arvokonfliktit (Schön 1983, 50).

Biestan (2019) mukaan profession tarkastelussa on tärkeä myös kysyä, miten opettaja näkee ammatin ja itsensä sen osana. Opettaja käy jatkuvaa keskustelua siitä, mistä opettajuudessa on kysymys ja mitä varten se on olemassa (what the profession is ”about” and what it is ”for”). Opettajuuden reflektiota tulee tarkastella aina kiinnittyneenä käytännön kasvatustilanteeseen, josta opettaja on itse osa. Kysymyksellä ”How have you been?”, joka hiukan kömpelösti voisi mielestämme kääntyä suomeksi muotoon ”Miten olet ollut olemassa?”, on tarkoitus kuvata reflektion kohdistumista opettajan olemiseen kasvatustilanteessa. Reflektion muodollisuuden ja abstraktiuden sijaan opettajalle avautuu tilanteessa läsnä olevien äänettömien, kehollisten ja tunteisiin liittyvien tekijöiden arvioiminen. Koska tällainen lähestymistapa reflektioon ei kiinnitä huomiota niinkään siihen, mitä olemme tehneet tai jälkikäteen arvioineet oppineemme tilanteessa, vaan kiinnittää huomion siihen, miten itse opettajana olemme olleet (olemassa) tilanteessa, kutsuu Biesta (2019) tällaista lähestymistapaa eksistentiaaliseksi eli olemisen tapaa koskevaksi reflektioksi.

Biesta (2015; 2013) esittää, että kysymystä siitä, mitä kasvatuksella tavoitellaan, voi lähestyä kolmen eri ulottuvuuden eli kvalifikaation, sosialisointin ja subjektifikaation ulottuvuuden avulla. Kysymyksen kasvatuksen päämäärästä (what is education for) hän liittyy myös opettajan professionaalisuuden reflektioon (Biesta 2019). Kvalifikaation näkökulmasta kasvatuksessa on kasvatettavalle kyse tietojen, taitojen ja valmiuksien omaksumisesta, mutta kasvatusta ei kuitenkaan ole tälle pelkkää tiedon omaksumista. Kasvatusta kautta oppilaita kiinnitetään monenlaisiin eri sosiaalisiin elämänmuotoihin, perinteisiin, arvoihin ja tapoihin sekä vahvistetaan olemassa olevia sosiaalisia rakenteita, eroja, jäsenyyksiä ja hierarkioita. Kvalifikaation ja sosialisointin lisäksi kasvatuksessa on kysymys yksilöitymisestä ja ainutlaatuisiksi persoonaksi tulemisesta, jolloin lasta ei aseta kasvatuksellisen valinnan kohteeksi vaan suhtaudutaan lapseen ainutlaatuisena yksilönä. Kasvatusta päämäärän pohtiminen on kaikkien näiden kolmen ulottuvuuden tarkastelua rinnakkain ja tasapaino niiden välillä säilyttäen. (Biesta 2017.) Näitä ulottuvuuksia reflektoidessa opettaja voi saavuttaa erilaisia näkökulmia siihen, mitä kasvatuksellisesti kulloinkin tulisi tavoitella.

Määritelmämme mukaan katsomusreflektiossa on kyse Biestan (2019) kuvaamasta kasvatustilanteen kanssa käytävästä keskustelusta ja eksistentiaalisesta läsnäolon vaateesta, jossa olennaista on tunnistaa opettajan oma katsomus ja tiedostaa tähän liittyvä katsomuksellinen asemoituminen. Nähdäksemme Biestan reflektiokäsite on melko kunnianhimoinen ja haastava, sillä se edellyttää, että opettaja pystyisi käytännön kasvatustilanteessa sekä tar-

kastelemaan omaa olemistaan, arvojaan, tunteitaan ja tekemistään että pohtimaan kasvatuksen yleistä ja erityistä tavoitetta ja päämäärää. Kuitenkin katsomme, että nämä kaksi reflektion fokusta voivat olla läsnä samaan aikaan ja tätä tulee jopa pitää välttämättömänä. Nähdäksemme opettajan katsomusreflektiossa tulee aina olla läsnä kasvatettavan näkökulman pohtiminen, jotta opettaja ei jää oman sisäisen minänsä kaivelun vangiksi. Toisaalta katsomuksiin kohdistuvan reflektion kautta opettajalle voi avautua katsomuksia laajempi pohdinta kasvatuksen tehtävästä ja päämäärästä, mikä asettaa hänet eettisesti vastuulliseen asemaan.

Biestan eksistentiaalisen reflektiokäsitteen valossa määrittelemme, että opettajan tulee nähdä ihmisuus ja henkilökohtainen katsomus osana vuorovaikutustilannetta suhteessa muihin katsomuksiin ja näkökantoihin. Kun opettaja kiinnittää huomion kasvatustai opetustilanteen reflektiossa siihen, miten hän on itse olemassa ja vuorovaikutuksessa, hänelle avautuu dialoginen tila katsomusten väliseen vuoropuheluun. Opettaja ei voi ulkoistaa itseään katsomuksiin liittyvien tilanteiden ja kysymysten käsittelemisestä, vaan häneltä odotetaan reflektiivistä sitoutumista tilanteisiin (Schön 1986). Omaan henkilöhistoriaan liittyvä muistelu toimii eräänlaisena reflektion peilinä professionaalisuuden rakentumisessa. Olennaista on kyky arvioida itse tilanteessa (reflection-in-action) opettajan oman olemisen, oman katsomuksen, arvojen ja tunteiden vaikutusta vuorovaikutustilanteessa.

Toisaalta tilanteen jälkeistä arviota (reflection-on-action) tarvitaan, kun opettaja peilaa oman katsomuksensa vaikutusta tilanteisiin, siihen ”kuinka hän on ollut”, millaisiin tekoihin ja valintoihin hän on päätenyt ja millaisia vaikutuksia tehdyillä päätöksillä on ollut. Oman katsomuksen reflektioiminen suhteessa muihin katsomuksiin on olennaista, jotta opettaja osaa ohjata oppilaita vastaavanlaiseen dialogiseen lähestymiseen. Perusopetuksen arvoperustassa korostetaan oppilaan ainutlaatuisuutta ja arvokkuutta sekä korostetaan oppilaan kuuntelemista ja osallisuutta sekä yhteisöllisyyttä. (Opetushallitus 2014.) Lukion sivistyksellinen arvopohja puolestaan tuo esiin muun muassa toisia kunnioittavan yhteisöllisen vuorovaikutuksen, joka antaa perustan tiedon karttumiselle ja eettisen harkinnan harjoittamiselle (Opetushallitus 2019). Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden mukaan henkilöstön ammatillinen, avoin ja kunnioittava suhtautuminen monimuotoisiin perheisiin ja perheiden eri kieliin, kulttuureihin, katsomuksiin ja kieliin luo edellytyksiä hyvälle yhteistyölle (Opetushallitus 2022, 11).

Biestan (2019) esiin nostama äänettömien, kehollisten ja tunteisiin liittyvien tekijöiden arvioiminen katsomusreflektiossa on erittäin tärkeää, kun otamme huomioon artikkelin johdannossa kuvatun kasvatuksen toimintaympäristön muutoksen ja opettajien kokeman epävarmuuden heidän käsitellessään eri katsomuksia. Myös Kimanen ja Innanen (2019a, 2019b) korostavat empatian ja eläytymisen merkitystä opettajan harjoittamassa reflektiossa. Opettajuuden tunnistaminen profессиoksi, jonka tavoitteena ei ole ainoastaan osata ja hallita tietoja ja taitoja vaan toimia suhteessa arvoihin ja uskomuksiin, omaan henkilöhistoriaan ja vallitseviin kasvatuseaaleihin, on katsomusreflektiivisen opettajuuden lähtökohta.

On ongelmallista, mikäli katsomusreflektiivisyys mielletään pelkästään katsomusaineiden opettamiseen liittyväksi professionaalisuuden kysymykseksi, sillä se koskettaa yleistä opettajan ammatillista reflektiivisyyttä koulutuspolun kaikilla asteilla varhaiskasvatuksesta lähtien. On tärkeää, että opettaja ymmärtää katsomusten läpäisevän kaiken inhimillisen vuorovaikutuksen ja katsomuksellisuuden olevan tunnistettavissa yleisinhimillisenä ilmiönä niin yksilöllisellä kuin yhteisölliselläkin tasolla. Tämän vuoksi opettajalta edellytetään katsomusreflektiivisyyttä vaikkapa ruokailutilanteissa, huoltajien kanssa tehtävässä yhteistyössä tai koulukiusaamisen tunnistamisessa.

Opettajan ei tarvitse tuntea yksityiskohtaisesti katsomuksellisia traditioita ja niiden tulkin-
tatapoja, vaan keskeistä on katsomuksellisuuden tunnistaminen ilmiönä ja kasvat- ja vuo-
rovaikutussuhdetta sävyttävänä seikkana. Lisäksi opettajalta voidaan edellyttää ymmärrystä
katsomuksellisen ulottuvuuden läsnäolosta myös opettajassa itsessään. Ennen muuta tämä
tarkoittaa opetussuunnitelma-ajattelun edellyttämää erilaisuutta ja moninaisuutta kunnioit-
tavaa kasvatuksellista asennetta ja kohtaamiskykyä toimittaessa katsomuksellisesti moni-
naisissa toimintaympäristöissä. Biestan (2019) kuvaaman käytännön maailman huomioimi-
nen on katsomusreflektion ydin, sillä opettajan toiminnan reflektion kautta syntyy tiedosta-
vaa katsomusten kohtaamista. Katsomusreflektion näkökulmasta olennaista on siis se,
miten opettaja yhdistää osaamisensa katsomuksellisesti tiedostaviin pedagogisiin käytän-
nön ratkaisuihin, mikä puolestaan ohjaa hänet jatkuvaan ammatilliseen reflektioon.

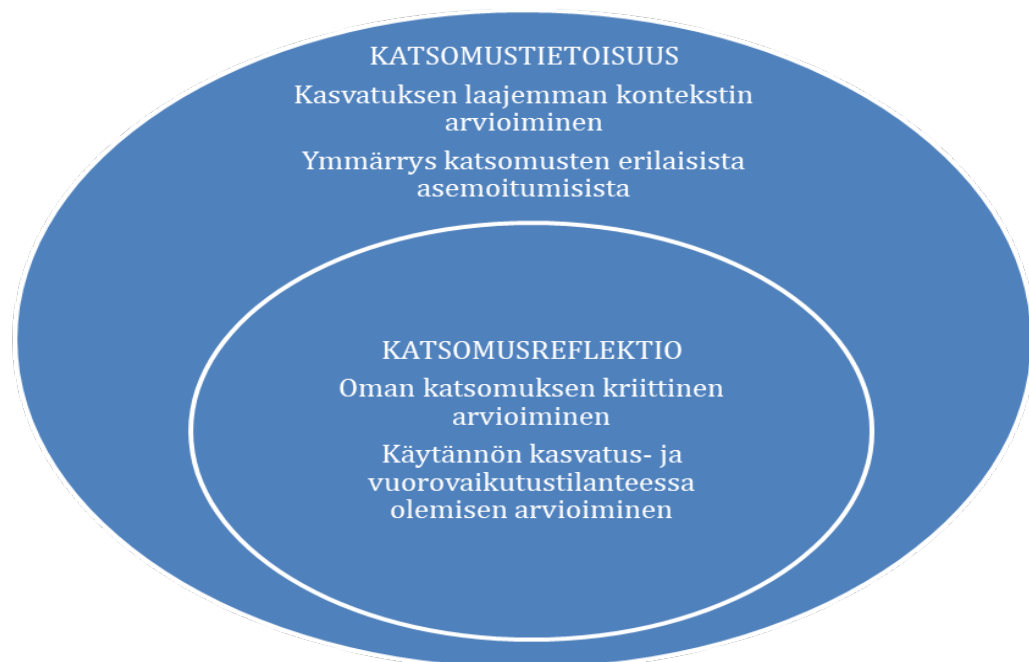
Kriittisiä huomioita katsomusreflektiivisyyden käsitteen täydentämiseksi

Tässä artikkelissa olemme tarkastelleet jokaisen opettajan ammatillisuuteen kuuluvaa kat-
somusreflektiota eksistentiaalisen reflektion näkökulmasta. Eksistentiaalinen reflektio kos-
kee uskomuksia, arvoja ja katsomuksia yltäen niihin ontologisiin ja epistemologisiin käsi-
tyksiin, joiden muodostaminen liittyy opettajan henkilökohtaiseen elämänhistoriaan ja kas-
vatustilanteissa olemisen tapaan. Normatiivisen professionaalisuuden (Bakker 2016) näkö-
kulmasta katsottuna kasvatustilanteiden kompleksisuuden ja arvosidonnaisuuden tunnistami-
nen edellyttää kehittyntä kykyä tarkastella kriittisesti omaa ajatteluaan ja toimintaansa
arvioiden niiden seurauksia ei osapuolten kannalta. Tiivistämme katsomusreflektion ja kat-
somustietoisuuden käsitteiden suhteet ja erot kuviossa yksi, jonka jälkeen tuomme esiin
kriittisiä huomioita opettajalta edellytettävän reflektiivisyyden vaatimuksesta sekä pohdimme
opettajankoulutuksen mahdollisuutta tukea reflektiiviseen professionaalisuuteen kas-
vuun.

Katsomusreflektion ja katsomustietoisuuden käsitteiden suhteet ymmärrämme toisiaan
täydentävinä. Katsomusreflektio on opettajan henkilökohtaiseen taustaan ja toisaalta kasva-
tustilanteissa olemiseen liittyvää kriittistä tarkastelua, kun taas katsomustietoisuuden käsite
pyrkii tuomaan reflektioon vahvemmin opettajaa ympäröivien rakenteiden, ajattelutapojen
ja kulttuuristen käsitysten tasolla tapahtuvan todellisuuden tarkastelun. Katsomusreflektio
eksistentiaalisen reflektion kannalta tulkittuna korostaa opettajan oman katsomuksen kriittisen
tarkastelun tärkeyttä, omasta henkilöhistoriasta nousevien asenteiden, arvojen, tunteiden
ja kokemusten tunnistamista sekä aktiivista vuoropuhelua käytännön kasvat- ja ope-
tustilanteen kanssa. Pidämme Biestan reflektiokäsitteen ansiona sitä, että se huomioi kasva-
tuksen tapahtuvan aina tietyssä käytännön kasvatuskontekstissa, jossa opettaja on osallinen.
Simola (2021) toteaa, että kontekstin unohtamisen riski nousee juuri opettajan professiona-
lismia korostavista tarkasteluista, sillä niihin kuuluu käsitys, joka korostaa opettajan kykyä
ratkaista kaikki kasvatuksen ongelmat. Tulkintamme mukaan katsomusreflektion toteutu-
minen edellyttää ymmärrystä siitä, että opettaja ei arvioi omaa toimintaansa tyhjässä tilassa
vaan käytännön kasvatustilanteen huomioimisen lisäksi opettaja ymmärtää kasvatuksen
tapahtuvan laajemmassa toimintaympäristössä.

Katsomustietoisuus tuokin esiin muuttuvien tilanteiden, ympäristöjen ja reunaehtojen
näkökulmasta sen, että kasvatusta tapahtuu aina osana laajempaa yhteiskunnallista todelli-
suutta ja kulttuurisia käytänteitä. Katsomuksiin liittyvä tieto ja opettajan tietoisuus erilaisista
katsomuksista, niiden moninaisuudesta, muuttuvista katsomuskonteksteista, niihin liitty-
vistä valtasuhteista, etuoikeutuksista ja risteämisistä ovat katsomustietoisuuden alaan kuulu-

via asioita. Katsomustietoisuus onkin kykyä reflektoida, kenen näkökulmasta asioita lähestytään ja arvioidaan. Näin katsomusreflektio saa tukea kasvatuksen laajemman kontekstin merkitystä korostavasta katsomustietoisuuden näkökulmasta.



Kuvio 1. Opettajan professionaalisuuteen kuuluvien katsomusreflektion ja katsomustietoisuuden ulottuvuudet.

Yksilöön kohdistuvan alituisen reflektiovaateen vuoksi huomautamme, että katsomusreflektion vahvistamista ei tule pitää pelkästään opettajan yksilöllisenä taitona tai tehtävänä. Reflektion vahvistaminen edellyttää, että opettaja ymmärtää olevansa osa laajempaa kasvatusyhteisöä ja yhteiskuntaa, joiden osana hän reflektiota harjoittaa. Tämän vuoksi tulisi osoittaa kriittisyyttä myös niitä opettajuuden reflektiota painottavia näkökulmia kohtaan, jotka lisäävät painetta opettajan ”sisäisen minän kaiveluun” ikään kuin ratkaisu kasvatuksen ongelmiin löytyisi opettajan loputtomasta itseensä kohdistuvasta selvitystyöstä. Reflektiivisessä opettajuudessa ei ole kyse pelkästään yksittäisen opettajan taitavasta toiminnasta vaan kasvatuksen ja koulutuksen muodostamasta rakenteellisesta ja ideologisesta kokonaisuudesta. Katsomusreflektiossa tulisikin kiinnittää huomio myös yhteiskunnalliseen ja aatteelliseen viitekehykseen, jonka puitteissa opettajuuteen kasvetaan ja yhteiskuntaa ja aatteita koskevia odotuksia tuotetaan (Lanas & Kelchtermans 2015).

Tulisi myös pohtia, miten koulua tai kasvatusta institutionaalisena tai yhteiskunnallisena rakenteena ja ideologisena projektina on mahdollista reflektoida (ks. Brookfield 1995). Katsomuksia koskevan reflektiivisyysvaateen kannalta tämä on erityisen tärkeää, sillä opettajuus toteutuu keskellä kulttuuris-ideologisia ja katsomuksellisia jännitteitä alati maallistuvassa, toisaalta nopeasti uskonnollisesti moninaistuvassa maailmassa. Katsomuksiin liittyvät näkökulmat tulisi myös tunnistaa julkisen elämän piiriin liittyviksi näkökulmiksi, joilla on yhteiskunnallinen ulottuvuus (Sorsa 2018).

Katsomuksellisuus tulisi tunnistaa kaikkea kasvatusta koskevana asiana sen sijaan, että tyydyttään käsittelemään katsomuksia ainoastaan esimerkiksi tarkastelemalla katsomusten ulkonaaisia piirteitä kuten uskontoihin liitettyjä ohjeita, rajoituksia, symboleja tai vaatetusta. Tällöin keskustelu tyypistyy ulkopuolelta määrittyväksi, rajatuksi ja kontrolloiduksi eron ja toiseuden tuottamiseksi sen sijaan, että katsomuksista keskusteltaisiin luontevasti osana yksilön identiteettiä tai yhteiskunnan rakenteisiin liittyvänä asiana (Poulter 2013). Erityistä huomiota tulisi kiinnittää myös kasvatuksen historiallisiin, yhteiskunnallisiin, filosofisiin, kulttuurisiin ja ekologisiin näkökulmiin eli kaikkeen siihen ympäristöön, taustaan ja olosuhteisiin, joiden vaikutuspiirissä kasvatusta ja oppiminen tapahtuvat. Esimerkiksi katsomuksellisen näkökulman tarkastelu kestävyyskriisin näkökulmasta edellyttää hyvin vaativaa ja laaja-alaista reflektiota ihmisen olemassaolon kysymyksen kannalta. Toisaalta, jos kasvatuksen konteksti halutaan ymmärtää riittävän laajana, tulee se ymmärtää koko planeetan kokoisena ekosysteeminä (Heikkinen ym. 2021), mikä edelleen avaa opettajan katsomusreflektiolle uuden haastavan, mutta välttämättömän tulkintakehyksen.

Opettajankoulutuksessa voidaan tukea opiskelijan oman katsomuksen tiedostamisen merkitystä ja asemoitumista suhteessa muihin katsomuksiin osana opettajan ammatillisuuden rakentumista (Lamminmäki-Vartia & Kuusisto 2017). Opettajankoulutuksen tulisi tarjota tuleville opettajille välineitä tunnistaa kasvatukseen nivoutuvia normatiivisia, valtaan ja yhteiskunnan rakenteisiin liittyviä kysymyksiä. Olennaista on omaksua ymmärrys edellä kuvattua yhteiskunnallisesta kulttuuris-ideologisesta viitekehyksestä, jossa katsomukset näkyvät ja tulevat haastetuksi. Tärkeää on niin ikään saada valmiuksia asenteellisten ajattelu- ja toimintatapojen tunnistamiseen osana katsomusreflektiivista opettajan professionaalisuutta. Opettajankoulutuksessa on myös syytä huomioida erityisesti katsomusreflektioon liittyvät eettiset kysymykset, kuten luottamuksellisuuteen ja yksityisyyden suojaan liittyvät näkökulmat, kuten myös Brookfieldin (1995) ja Mälkin (2011) esiin nostamat psykologiset ja emotionaaliset haasteet, jotka voivat ilmetä kaikessa reflektiossa, kun poistutaan ajattelussa ja myös toiminnassa omalta mukavuusalueelta.

Kotimaista tutkimusta katsomusreflektiosta käsitteenä ja opettajuuden ammatillisuuteen liittyen tarvitaan. Tutkimus katsomusreflektion merkityksestä käytännön työssä on tarpeen, jotta voidaan kehittää erilaisia ajattelullisia reflektiotyökaluja ja opettajankoulutusta edelleen. Tärkeää olisi myös tutkia, kuinka koulu yhteisönä toteuttaa katsomusreflektiota sekä millaisia näkymättömiin jääviä valtasuhteita sekä tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden kysymyksiä koulu yhteisöllinen katsomusreflektio voisi nostaa näkyviin.

Kirjallisuus

- Bakker, Cok 2016. Professionalization and the quest how to deal with complexity. Teoksessa Bakker, Cok & Montessori, Nicholas M. (toim.), *Complexity in Education: From Horror to Passion*. Rotterdam: SensePublishers, 9–30. https://doi.org/10.1007/978-94-6300-764-1_2
- Biesta, Gert 2010. *Good Education in an age of measurement*. New York: Routledge.
- Biesta, Gert 2013. *The Beautiful Risk of Education. Interventions: Education, Philosophy, and Culture*. New York: Routledge.
- Biesta, Gert 2017. *The rediscovery of teaching*. New York: Routledge, Taylor & Francis Group. <https://doi.org/10.4324/9781315617497>
- Biesta, Gert 2019. How have you been? On existential reflection and thoughtful teaching. Teoksessa Webster, Scott R. & Whelen, John D. (toim.), *Rethinking reflection and*

- ethics for teachers*. Heidelberg: Springer, 117–130. https://doi.org/10.1007/978-981-32-9401-1_8
- Biesta, Gert, Aldridge, David, Hannam, Patricia & Whittle, Sean 2019. *Religious Literacy: A Way Forward for Religious Education? Brunel University London & Hampshire Inspection and Advisory Service* [www.lähde]. < <https://www.reonline.org.uk/wp-content/uploads/2019/07/Religious-Literacy-Biesta-Aldridge-Hannam-Whittle-June-2019.pdf> > (Luettu 7.1.2022).
- Biesta, Gert & Burbules, Nicholas C. 2003. *Pragmatism and Educational Research*. Lanham: Rowman & Littlefield.
- Brandt, Deborah & Clinton, Katie 2002. Limits of the local: Expanding perspectives on literacy as a social practice. *Journal of Literacy Research* 34 (3), 337–356. https://doi.org/10.1207/s15548430jlr3403_4
- Brookfield, Stephen 1995. *Becoming a critically reflective teacher*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Chiapello, Laureline & Bousbaci, Rabah 2022. It's complicated: Dewey, Schön and reflection-in-action. Teoksessa Lockton, D., Lenzi, S., Hekkert, P., Oak, A., Sádaba, J. & Lloyd, P. (toim.), *DRS2022: Bilbao*. 25 June – 3 July, Bilbao, Spain. <https://doi.org/10.21606/drs.2022.349>
- Cooling, Trevor, Bowie, Bob & Panjwani, Farid 2020. *Worldviews in Religious Education*. Theos, Canterbury Christ Church University [www.lähde]. < <https://www.theosthinktank.co.uk/cmsfiles/Worldview-in-Religious-Education---FINAL-PDF-merged.pdf> > (Luettu 12.11.2021).
- Dewey, John 1933 [1910]. *How we think: a restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. Chicago IL: Henry Regnery Co.
- Dewey, John 1944 [1916]. *Democracy and education*. New York: Free Press.
- Dinham, Adam & Matthew, Francis 2015 Religious literacy: contesting an idea and practice. Teoksessa Dinham, Adam & Francis, Francis (toim.), *Religious Literacy in Policy and Practice*. Bristol: Policy Press, 2–25. <https://doi.org/10.1332/policypress/9781447316657.001.0001>
- Farrell, Thomas S. C. 2012. Reflecting on Reflective Practice: (Re)Visiting Dewey and Schön. *TESOL journal* 3 (1), 7–16. <https://doi.org/10.1002/tesj.10>
- Flanagan, Ruth 2020. Teachers' Personal Worldviews and RE in England: A Way Forward? *British Journal of Religious Education* 43 (3), 320–336. <https://doi.org/10.1080/01416200.2020.1826404>
- Formosinho, João & Oliveira-Formosinho, Julia 2012. Towards a social science of the social: The contribution of praxeological research. *European Early Childhood Education Research Journal* 20 (4), 591–606. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2012.737237>
- Freathy, Rob, Parker, Stephen G., Schweitzer, Friedrich & Simojoki, Henrik 2016. Conceptualising and researching the professionalisation of Religious Education teachers: historical and international perspectives. *British Journal of Religious Education* 38 (2), 114–129. <https://doi.org/10.1080/01416200.2016.1139887>
- Halafoff, Anna, Shipley, Heather, Young, D. Pamela, Singleton, Andrew, Rasmussen, Mary Lou & Bouma, Gary 2020. Complex, Critical and Caring: Young People's Diverse Religious, Spiritual and Non-Religious Worldviews in Australia and Canada. *Religions* 11 (4). <https://doi.org/10.3390/re11040166>
- Hannam, Patricia, Biesta, Gert, Whittle, Sean & Aldridge, David 2020. Religious literacy: a way forward for religious education? *Journal of Beliefs & Values* 41 (2), 214–226. <https://doi.org/10.1080/13617672.2020.1736969>

- Hannikainen, Pietari 2022. Millenniaalit ja kirkko – sukupolvien väliset erot kirkon uusissa jumalanpalvelusyhteisöissä. Teoksessa Salminen, Veli-Matti & Huttunen, Niko (toim.), *Spiritualiteetti 2020-luvun Suomessa*. Suomen ev.-lut. kirkon tutkimusjulkaisuja 137. Helsinki: Kirkon tutkimus ja koulutus, 186–227.
- Hargreaves, Andy 2003. *Teaching in the knowledge society: Education in the age of insecurity*. New York: Teachers College Press.
- Heikkinen, Hannu L. T., Kaukko, Mervi, Nikkola, Tiina & Saari, Antti 2021. Kasvatusta ilman kehyksiä. *Kasvatus* 52 (4), 377–379.
- Hirvonen, Elina, Holm, Kristiina, Åhs, Vesa & Rissanen, Inkeri 2021. Kohti katsomustietoisuutta - Suomalaisen opettajien orientaatioita katsomuksiin koulussa. Teoksessa Kimanen, Anuleena, Urponen, Jenni & Kilpeläinen, Aino-Elina (toim.), *Oppimista katsomusten äärellä. Juhlakirja Tapani Innasen jäädessä eläkkeelle*. Suomalaisen Teologisen kirjallisuusseuran julkaisuja 296. Helsinki: Suomalainen teologinen kirjallisuusseura, 180–203.
- Holm, Kristiina 2012. *Ethical, Intercultural and Interreligious Sensitivities: A Case Study of Finnish Urban Secondary School Students*. Münster: Waxmann.
- Holm, Kristiina, Putkonen, Niina, Mikkola, Elis, Åhs, Vesa, Weintraub, Daniel & Perälä, Mika 2021. *Kieli-, katsomus- ja kulttuuritietoisuus katsomusaineissa* [www-lähde]. < <https://www.oph.fi/fi/kieli-katsomus-ja-kulttuuritietoisuus-katsomusaineissa> > (Luettu 1.2.2022).
- Häusler, Nastja, Pirner, Manfred, Scheunpflug, Anette & Kröner, Stephan 2019. Religious and Professional Beliefs of Schoolteachers – A Literature Review of Empirical Research. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research* 18 (5), 24–41. <https://doi.org/10.26803/ijlter.18.5.3>
- Illman, Ruth, Ketola, Kimmo, Latvio, Raija, & Sohlberg Jussi 2020. *Monien katsomusten Suomi*. Kirkon tutkimuskeskuksen verkkojulkaisuja 48. Helsinki: Kirkon tutkimuskeskus, 7–11.
- Jackson, Robert 2004. *'Signposts': Policy and Practice for Teaching about Religions and Non-Religious Worldviews in Intercultural Education*. Council of Europe: Council of Europe Publishing.
- Jantunen, Anita, Satokangas, Henri, Suuriniemi, Salla-Maaria, Ahlholm Maria, Benjamin, Saija, Laine, Marja, Kavonius, Marjaana, Poulter, Salla & Salmenkivi, Eero 2021. Kulttuuri-, katsomus- ja kielitietoisuus koulun kehittämisen käsitteinä. Teoksessa Tamm, Marja Jantunen, Anita, Satokangas Henri & Suuriniemi, Salla-Maaria (toim.), *Kulttuuri-, katsomus- ja kielitietoinen perusopetus. KUPERA-tutkimus- ja arviointiraportti*. Koulutuksen arviointikeskus HEA. Helsinki: Helsingin yliopisto, 19–31.
- Kavonius, Marjaana 2021. *Young people's perceptions of the significance of worldview education in the changing Finnish society*. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Kavonius, Marjaana & Putkonen, Niina 2020. Katsomustietoisuus voimavarana. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta* 11 (3) [www-lähde]. < <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-toukokuu-2020/katsomustietoisuus-voimavarana> > (Luettu 25.5.2022).
- Kimanen, Anuleena & Innanen, Tapani 2019a. *Kohti kulttuuri- ja katsomusreflektiivistä opetusta ja ohjausta: tapauskeskustelun ohjaajan opas ja lisämateriaali*. Helsinki: Helsingin yliopisto. <http://hdl.handle.net/10138/308971>
- Kimanen, Anuleena & Innanen, Tapani 2019b. *Mihin opettaja tarvitsee katsomusreflektiivisyyttä?* Teologia.fi [www-lähde]. < [https://teologia.fi/2019/05/opettaja-tarvitsee-katsomusreflektiivisyyttae/](https://teologia.fi/2019/05/opettaja-tarvitsee-katsomusreflektiivisyytta/) > (Luettu 18.10.2020).

- Kimanen, Anuleena & Innanen, Tapani 2020. A case-based tool promoting teacher's reflection on intercultural encounters. *Australian Journal of Teacher Education* 45 (6), 1–16. <https://doi.org/10.14221/ajte.2020v45n6.1>
- Koirikivi, Pia, Poulter, Saila, Salmenkivi, Eero, & Kallioniemi, Arto 2019. Katsomuksellinen yleissivistys uskonnon ja elämäkatsomustiedon perusopetuksen opetussuunnitelman (2014) perusteissa. *Ainedidaktiikka* 3 (2), 47–68. <https://doi.org/10.23988/ad.78078>
- Korthagen, Fred 2005. Practice, theory, and person in life-long professional learning. Teoksessa Beijaard, Douwe, Meijer, Paulien C., Morine-Dersheimer, Greta & Tillema, Harn (toim.), *Teacher professional development in changing conditions*. Dordrecht: Springer, 79–94.
- Kupari, Helena 2020. Eletty uskonto. Teoksessa Pesonen, Heikki & Sakaranaho, Tuula (toim.), *Uskontotieteen ilmiöitä ja näkökulmia*. Helsinki: Gaudeamus.
- Lamminmäki-Vartia, Silja & Kuusisto, Arniika (2017). Katsomustietoisuus varhaiskasvat-tajan ammatillisuuden ytimessä. Teoksessa Haapsalo Tiina, Petäjä, Heljä, Vuorelma-Glad, Päivi, Sandén, Mirva, Pulkkinen, Hanna & Tahvanainen, Ilkka (toim.), *Varhaiskasvatus katsomusten keskellä*. Helsinki: Lasten Keskus, 130–161.
- Lamminmäki-Vartia, Silja, Poulter, Saila & Kuusisto, Arniika 2020. The learning trajectory of emerging professionalism: A Finnish student teacher negotiating world-view education and early childhood education and care superdiversity. *Contemporary Issues in Early Childhood* 21 (4), 297–311. <https://doi.org/10.1177/1463949120961598>
- Lanas, Maija & Kelchtermans, Geert 2015. This has more to do with who I am than with my skills – Student teacher subjectification in Finnish Teacher Education. *Teaching and Teacher Education* 47, 22–29. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.12.002>
- Larrivee, Barbara 2000. Transforming Teaching Practice: Becoming the critically reflective teacher. *Reflective Practice* 1 (3), 293–307. <https://doi.org/10.1080/713693162>
- Lipiäinen, Tuuli & Poulter, Saila 2021. Finnish Teachers' Approaches to Personal World-view Expressions: A Question of Professional Autonomy and Ethics. *British Journal of Religious Education* 44 (2), 293–303. <https://doi.org/10.1080/01416200.2021.1973372>
- Mezirow, Jack 1998. On Critical Reflection. *Adult Education Quarterly* 48 (3), 185–198. <https://doi.org/10.1177/074171369804800305>
- Mezirow, Jack 2009. Transformative Learning Theory. Teoksessa Mezirow, Jack & Taylor, Edward W. (toim.), *Transformative Learning in Practice: Insights from Community Workplace, and Higher Education*. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 18–32.
- Miettinen, Reijo 1998. Miten kokemuksesta voi oppia? Kokemus ja reflektiivinen ajattelu John Deweyn toiminnan filosofiassa. *Aikuiskasvatus* 18 (2), 84–97. <https://doi.org/10.33336/aik.92491>
- Mälkki Kaisu 2011. *Theorizing the Nature of Reflection*. Kasvatustieteellisiä tutkimuksia 238. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Niemi, Hannele, Lavonen, Jari, Kallioniemi, Arto, & Toom, Auli 2018. The Role of Teachers in the Finnish Education System. Teoksessa Niemi, Hannele, Toom, Auli, Kallioniemi, Arto & Lavonen, Jari (toim.), *The Teacher's Role in the Changing Globalizing World: Resources and Challenges Related to the Professional Work of Teaching*. Leiden: Brill Sense, 47–61. https://doi.org/10.1163/9789004372573_004
- Niemi, Hannele 1991. *Uskonnon didaktiikka: oppilaista elämän subjekteja*. Helsinki: Otava.
- Opetushallitus 2014. *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Helsinki: Opetushallitus [www-lähde]. < https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf > (Luettu 2.2.2022).

- Opetushallitus 2019. *Lukion opetussuunnitelman perusteet 2019*. Helsinki: Opetushallitus [www-lähde]. < https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/lukion_opetussuunnitelman_perusteet_2019.pdf > (Luettu 2.2.2022).
- Opetushallitus 2022. *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet*. Helsinki: Opetushallitus [www-lähde]. < <https://eperusteet.opintopolku.fi/eperusteet-service/api/dokumentit/8274670> > (Luettu 2.2.2022).
- Peeters, Jan, Urban, Mathias & Vandenbroeck, Michel 2016. Lessons learnt and a debate to be continued. Teoksessa Vandenbroeck, Michel, Urban, Mathias & Peeters, Jan (toim.), *Pathways to Professionalism in Early Childhood Education and Care*. London: Routledge, 132–136.
- Poulter, Saila, Lamminmäki-Vartia, Silja & Castillo, Katja 2021. *Monikatsomukselliset oppimisen tilat varhaiskasvatuksessa. Opettajan katsomuksellista osaamista kehittämässä*. Helsinki: Helsingin yliopisto. <http://hdl.handle.net/10138/337816>
- Poulter, Saila 2013. *Kansalaisena maallistuneessa maailmassa: Koulun uskonnonopetuksen yhteiskunnallisen tehtävän tarkastelua*. Helsinki: Suomen ainedidaktinen tutkimusseura.
- Poulter, Saila, Sutinen, Ari & Kallioniemi, Arto 2015. Uskonnonopetus julkisessa koulussa: Pedagoginen transaktio kasvatustilanteena lähtökohdaksi. *Teologinen Aikakauskirja* 119 (5–6), 403–415.
- Rissanen, Inkeri, Kuusisto, Arniika & Kuusisto, Elina 2020. Developing interreligious competence in teacher education. Teoksessa Jaatinen, Riitta & Ropo, Eero (toim.), *Subject teacher education in transition: Educating teachers for the future*. Tampere: Tampereen yliopisto, 231–258.
- Rodgers, Carol 2002. Defining Reflection: Another Look at John Dewey and Reflective Thinking. *Teachers College Record*. <https://doi.org/10.1177/016146810210400402>
- Räsänen, Rauni, Jokikokko, Katri & Lampinen Johanna 2018. *Kulttuuriseen moninaisuuden liittyvä osaaminen perusopetuksessa*. Karttoitus tutkimuksesta sekä opetushenkilöstön koulutuksesta ja osaamisen tuesta [www-lähde]. < https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/190305_kulttuuriseen_moninaisuuden_liittyva_osaaminen_perusopetuksessa.pdf > (Luettu 10.4.2022).
- Saari, Antti, Salmela, Sauli & Vilkkilä, Jarkko 2017. Bildung- ja curriculum-perinteet suomalaisessa opetussuunnitelma-ajattelussa. Teoksessa Autio, Tero, Hakala, Liisa & Kujala, Tiina (toim.), *Opetussuunnitelmatutkimus: keskustelunavauksia suomalaiseen kouluun ja opettajankoulutukseen*. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Salomäki, Hanna, Hytönen, Maarit, Ketola, Kimmo, Salminen, Veli-Matti & Sohlberg, Jussi 2020. *Uskonto arjessa ja juhlassa. Suomen evankelis-luterilainen kirkko vuosina 2016–2019*. Kirkon tutkimuskeskuksen julkaisuja 134. Helsinki: Kirkon tutkimuskeskus.
- Satokangas, Henri, Salmenkivi, Eero & Jantunen, Anita 2021. Katsomus aiheena ja aineena: mitä katsomuksella tarkoitetaan? Teoksessa Hildén, Raili, Portaankorva-Koivisto, Päivi & Mäkipää, Toni (toim.), *Aineenopetus ja aiheenopetus*. Ainedidaktisia tutkimuksia: Suomen ainedidaktisen tutkimusseuran julkaisuja 20. Helsinki: Suomen ainedidaktinen tutkimusseura, 91–109.
- Schön, Donald 1982. *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Simola, H. 2021. Dekontekstualisaation lyhyt historia. *Kasvatus* 52 (4), 380–387. <https://doi.org/10.33348/kvt.112371>

- Sorsa, Eeva 2019. *Uskonnolliset tavat ja julkinen tila Suomessa*. Kirkon tutkimuskeskuksen verkkojulkaisu 55. Tampere: Kirkon tutkimuskeskus [www-lähde]. < <https://evl.fi/documents/1327140/40900428/Ktk+-+uskonnolliset+tavat+ja+julkinen+tila+Suomessa/5067ac74-bf93-2619-d695-80a81dfd22b3> > (Luettu 10.10.2021).
- Tamm, Marja Jantunen, Anita, Satokangas Henri, Suuriniemi, Salla-Maaria (toim.) 2021. *Kulttuuri, katsomus- ja kielitietoinen perusopetus. KUPERA-tutkimus- ja arviointiraportti*. Koulutuksen arviointikeskus HEA. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Taves, Ann, Asprem, Egil, & Ihm, Elliot 2018. Psychology, meaning making, and the study of worldviews: Beyond religion and non-religion. *Psychology of Religion and Spirituality* 10 (3), 207–217. <https://doi.org/10.1037/re10000201>
- Thalén, Peter 2020. Worldview instead of religion? Teoksessa Franck, Olof & Thalén, Peter (toim.), *Religious education in a post-secular age: Case studies from Europe*. Palgrave Macmillan, 157–178. https://doi.org/10.1007/978-3-030-47503-1_9
- Tirri, Kirsi & Kuusisto, Elina 2019. *Opettajan ammattietiikkaa oppimassa*. Helsinki: Gaudeamus.
- Ubani, Martin 2021. Religious literacy as a 21st century skill for all teachers. Teoksessa Kuusisto, Elina, Ubani, Martin, Nokelainen, Petri & Toom, Auli (toim.) *Good teachers for Tomorrow's Schools. Purpose, Values, and Talents in Education*. Leiden: Brill Sense, 166–191. https://doi.org/10.1163/9789004465008_010
- Ubani, Martin, Poulter, Saila, & Rissanen, Inkeri 2020. Transition in RE in Finland. Teoksessa Franck, Olof & Thalén, Peter (toim.), *Religious Education in a Post-Secular Age: Case Studies from Europe*. Cham: Palgrave Macmillan, 99–122. https://doi.org/10.1007/978-3-030-47503-1_6
- Vandenbroeck, Michel, Urban, Mathias & Peeters, Jan 2016. Introduction. Teoksessa Vandenbroeck, Michel, Urban, Mathias & Peeters, Jan (toim.), *Pathways to Professionalism in Early Childhood Education and Care*. London: Routledge, 1–14. <https://doi.org/10.4324/9781315688190>
- van der Kooij, Jacomijn C., de Ruyter, Doret J. & Miedema, Siebren 2017. The Merits of Using ”Worldview” in Religious Education. *Religious Education* 112 (2), 172–184. <https://doi.org/10.1080/00344087.2016.1191410>
- Van Tongeren, Daryl R. & DeWall, Nathan C. 2021. Disbelief, Disengagement, Discontinuance, and Disaffiliation: An Integrative Framework for the Study of Religious Deidentification. *Psychology of Religion and Spirituality*. <https://doi.org/10.1037/re10000434>
- Valk, John & Tosun, Aybice 2016. Enhancing Religious Education Through Worldview Exploration. *Discourse and Communication for Sustainable Education* 7 (2), 105–117. <https://doi.org/10.1515/dcse-2016-0019>
- Vertovec, Steven 2019. Talking around super-diversity. *Ethnic and Racial Studies* 42 (1), 125–139. <https://doi.org/10.1080/01419870.2017.1406128>
- White, Kimberly R. 2010. Asking Sacred Questions: Understanding Religion's Impact on Teacher Belief and Action. *Religion & Education* 37 (1), 40–59. <https://doi.org/10.1080/15507390903559103>
- Åhs, Vesa 2020. *Worldviews and integrative education: A case study of partially integrative religious education and secular ethics education in a Finnish lower secondary school context*. Helsinki: Helsingin yliopisto.

Katsomusreflektiivisyys opettajan professionaalisuuden ulottuvuutena

KT Saira Poulter on uskonnon didaktiikan vanhempi yliopistonlehtori Helsingin yliopiston Kasvatustieteellisessä tiedekunnassa ja kasvatustieteen dosentti Jyväskylän yliopistossa.

FT, TM Marjaana Kavonius toimii katsomusaineiden didaktiikan yliopistonlehtorina Helsingin yliopiston Kasvatustieteellisessä tiedekunnassa.