

Uskonnonopetus julkisessa koulussa

Pedagoginen transaktio kasvatustieteellisena lähtökohtana

USKONNONOPETUKSEN TEOREETTISTA TAUSTAA ETSIMÄSSÄ

Uskonnonopetuksen metateoreettinen tarkastelu on Suomessa ollut melko vähäistä. Lähes kaikki alan tutkimus on viime vuosikymmeninä ollut empiiristä tutkimusta ja perustunut joko määrällisiin tai laadullisiin aineistoihin. Oppiaineen piirissä ei ole juurikaan kehitetty vahvoja teoreettisia lähtökohtia opetuksen perustaksi tai mallintamaan oppimista uskonnonopetuksessa.¹ Myöskään empiirisestä aineistosta ei ole rakennettu tai luotu laajempaa teoriaa uskonnonopetukselle. Opetuksen kehittämiseksi on kuitenkin välttämätöntä tarkastella sitä, millaisten pedagogisten mallien ja virtausten pohjalta voitaisiin kehittää uskonnonopetuksen tieteellistä ja kasvatustieteellistä perustaa. Tämän artikkelin näkökulma liittyy nimenomaan yleissivistävän koulun, eli yhteiskunnan antamaan uskonnonopetukseen, mikä eroaa merkittävästi uskonnollisten yhdyskuntien antamasta opetuksesta. Uskonto on koulun oppiaine siinä missä muutkin oppiaineet, esimerkiksi historia ja yhteiskuntaoppi. Koulun oppiaineena uskonnonopetusta säätelevät yhteiskunnan antamat lait ja asetukset.

Uskonnonopetuksen kasvatustieteellisen perustana on yleisen kasvatustieteellisen ja kasvatustieteellisen peruskäsitteiden soveltaminen uskontokas-

vatukseen. Siinä voi erottaa kolme tasoa. Ensimmäinen on metateorian taso, jolla tarkoitetaan uskonnon kasvatustieteellistä ja perustelua niin uskonnonopetuksen teoreettiselle kuin metodologiselle pohdinnalle. Kysymys on siitä, miksi, mitä varten, millä tavoin ja millaisen kasvatustieteellisen käsityksen pohjalta uskonnonopetusta tutkitaan kasvatustieteellisenä tutkimuksena. Toinen eli objektiivinen taso tarkoittaa empiirisen tutkimuksen pohjalta uskonnon kasvatusteorian ja kasvatustieteellisen kehittämistä. Kolmannen tason muodostaa empiirinen toimintatutkimus, joka pyrkii muuttamaan uskonnonopetuksen käytänteitä. Empiirinen

1 Keskeiset viimeaikaiset uskonnon didaktiset mallit Suomessa ovat kontekstuaalinen uskonnonopetus (Tamminen & Vesa 1981), eksistenssianalyttinen didaktiikka (Niemi 1991), uskonto- ja arvokasvatuksen didaktiikka (Tirri & Keisala 1998) ja symbolididaktiikka (Luumi 2001). Mallit sisältävät sekä teoreettisen että praktisen näkökulman. Näiden mallien ihmiskäsityksissä, kasvatustieteellisen ja uskontonäkemysissä sekä kasvatustavoitteissa ja luonnollisesti myös niiden keskeisissä taustateorioissa on selviä painotuseroja (Kallioniemi & Ubani 2012, 202–203). Mallit eivät kuitenkaan rakennu vahvan teoreettisen perustelun varaan, vaan ovat pikemminkin perustuneet esittäjänsä kontekstisidonnaisiin näkemyksiin oppiaineesta ja sen edellyttämistä didaktisista lähtökohdista.

tutkimus voi tuottaa tietoa sekä objektiteoreettiselle että metateoreettiselle tasolle. Näiden kolmen tason välinen suhde on liukuva. Viime kädessä kysymys on siitä, miten uskonnonopetuksen itseymmärrys muotoutuu tieteellisenä tutkimuksena.² Tämän artikkelin tarkoitus on pohtia uskonnonopetusta käsiteanalyttisesti eli teoreettisesti, jolloin kyseessä on sekä metateoreettinen että objektiteoreettinen kasvatustieteellinen, erityisesti uskonnon didaktinen tutkimus.

Tarkastelumme lähtökohtana on kuvata modernia pedagogiikkaa, sen keskeisiä lähtökohtia ja aatehistoriallisia juuria sekä rakentaa nykyiseen uskonnonopetukseen soveltuvia teoreettisia lähtökohtia. Uskonnonopetuksessa ja sen kehittämisessä on viime vuosikymmeninä ollut esillä erilaisia painotuksia, kuten etiikkaan ja elämänkatsomuksen muodostumiseen keskittyviä sekä kulttuuriperintökasvatukseen, kansalaiskasvatukseen ja monikulttuuriseen yhteiskuntaan liittyviä painotuksia.³ Nämä painotukset sekä niihin perustuva pedagoginen ajattelu ja toiminta eivät juurikaan ole perustuneet teoreettiseen mallintamiseen vaan ne ovat olleet lähinnä ajassa liikkuvien pedagogisten näkemysten soveltamista uskonnonopetukseen. Ne onnistuvat kuitenkin avaamaan ja kuvaamaan uskonnonopetuksen monisyistä tehtävää yleissivistävässä koulussa.

Tämän artikkelin erityisenä tehtävänä on modernin pedagogiikan tarkastelun kautta rakentaa kasvatustieteellistä teoriaa uskonnonopetuksen pohjaksi. Erityisenä tutkimustehtävänä on tarkastella, (1) millaista vuorovaikutuksen logiikkaa voidaan havaita sosiaalisessa toiminnassa, erityisesti yksilöiden uskonnollisen käsityksen rakentumisesta ja (2) millaista pedagogista mallia voidaan tämän perusteella jäsentää uskonnonopetuksessa. Kysymme myös, (3) mitä esittämämme pedagoginen malli opettamisesta ja oppimisesta pedagogisena transaktionä tarkoittaa julkisen koulun uskonnon opetuksen käytänteille ja laajemmin koulun katsomuskasvatukselliselle ajattelulle sekä julkisen tilan käsitteelle. Tarkastelemme kysymystä julkisesta tilasta paitsi yleisellä tasolla (koulu julkisena tilana), myös erityisenä oppiainekohtaisena kysymyksenä (koulun uskonnonopetus).

USKONNONOPETUS MONIKULTTUURISTUVASSA SUOMESSA

Uskonnonopetus on suomalaisessa yhteiskunnassa haasteellisessa tilanteessa. Viimeisten vuosien aikana on käyty laajaa kansalaiskeskustelua uskonnonopetuksen toteuttamisperiaatteesta yhteiskunnan ylläpitämässä julkisessa koulussa. Uskonnonvapauslain säätäminen 2000-luvun alussa toi oppiaineen opetukseen uuden käsitteen ”oman uskonnon opetus”. Oman uskonnon opetusta ei teoreettisena kysymyksenä ole juurikaan käsitelty uskonnon didaktisessa tutkimuksessa, vaan se on tulkittu oppilaan oman uskontokunnan edustamisen näkemysten opetuksiksi jäsenyysperiaatteen pohjalta. Vaikka uskonnonopetus on oman uskonnon opetusta, opetuksen painopiste ei nykyään ole omaan uskontoon sitouttaminen vaan uskonnon merkityksen tarkastelu yksilöiden ja yhteiskunnan elämässä. Uskonnonopetuksen lähtökohta on muuttunut yhä voimakkaammin kasvatukselliseksi ja kasvatustieteelliseen tutkimukseen perustuvaksi, ja opetuksen perustehtäväksi nähdään oppilaan kokonaispersoonallisuuden tukeminen. Oppilaan ymmärretään kasvavan suhteessa uskontoon eli uskonnon avulla sen sijaan, että hän kasvaisi uskontoon.⁴ Näkökulman muutos tulee selkeästi esille myös oppiaineen opetussuunnitelmissa.⁵ Muutosta avaavat myös uskonnon didaktiikan oppikirjat.⁶ Äskettäin ilmestynyt alan didaktiikan perusteos pohjaa näkemykseen, jonka mukaan uskonnonopetuksessa olennaista on etsiä elämän merkitystä ja tukea oppilaan identiteetin ja elämänkatsomuksen muotoutumista.⁷

Koulujen uskonnonopetus monipuolistui erityisesti 1990-luvulla eri uskontojen opetuksen lisääntymisen vuoksi.⁸ Opetushallitus on hyväksynyt kolmentoista eri kirkon ja uskonnollisen yhdyskunnan oman uskonnon opetussuunnitelmat.⁹ Perusasteen oppilaista osallistui vuonna 2014 luterilaiseen uskonnonopetukseen noin 91 prosenttia, elämänkatsomustiedon opetukseen noin viisi prosenttia, ortodoksiseen uskonnonopetukseen noin prosentti, islamin opetukseen lähes kaksi prosenttia ja muiden uskontojen opetukseen reilu yksi prosentti.¹⁰ Prosenttiluvut vaihtelevat merkittävästi alueittain:

elämänkatsomustiedon ja pienryhmäuskontojen opetus keskittyy kaupungistuneeseen Etelä-Suomeen, jossa oppilaista noin 16 prosenttia osallistuu muuhun kuin evankelisluterilaiseen tai ortodoksisen uskonnonopetukseen. Vaikka suomalainen uskonnonopetus on kokonaisuutena arvioiden vielä varsin yhtenäinen, siihen sisältyy kasvavaa monimuotoistumista. Maahanmuuttajataustaisten oppilaiden määrän kasvaminen tulee jatkuvasti muuttamaan uskonnonopetusta. On arvioitu, että vuonna 2025 joka neljäs pääkaupunkiseudun oppilas on maahanmuuttajataustainen.¹¹ Esimerkiksi islaminuskoisten määrä on viime vuosina kasvanut voimakkaasti, ja Suomessa asuu tällä hetkellä arviolta yli 65 000 muslimia, toisin sanoen muslimiväestön määrä on suunnilleen sama kuin ortodoksien ja helluntailaisten. Suomalaiset muslimit ovat kuitenkin kansalliselta ja etniseltä taustaltaan hyvin heterogeeninen ryhmä.¹²

Uskonnonopetuksella on laajoja kulttuurisia ja yhteiskunnallisia ulottuvuuksia. Suomalainen uskonnonopetus oman uskonnon näkökulmasta tähtää oppilaan identiteetin vahvistumiseen suhteessa omaan uskontoon. Toisaalta uskonnonopetuksen tehtävä yleissivistävänä opetuksena yhteiskunnan koulujärjestelmässä on ennen muuta tiedollinen. Oppiaineen opetussuunnitelmissa on vuodesta 1994 lähtien painotettu yleistavoitteena uskonnollista ja katsomuksellista yleissivistystä. Yleissivistys käsitteenä on kiistelty ja monimerkityksellinen. Kallioniemi katsoo uskonnolliseen ja katsomukselliseen yleissivistykseen kuuluvan muun muassa erilaisten ajassa vaikuttavien uskomusten ja maailmankatsomusten monipuolisen tuntemisen sekä kyvyn reflektoida erilaisten maailmankatsomuksellisten kysymysten persoonallista ja sosiaalista merkitystä. Lisäksi uskonnollinen ja katsomuksellinen yleissivistys sisältää vahvan eettisen orientaation.¹³

2000-luvulla uskonnonopetuksen kasvatustieteelliseen käsitteistöön on omaksuttu uskonnollisen kompetenssin käsite. Uskonnollinen kompetenssi perustuu ajatukseen, että uskontoon liittyvä opetus ja oppiminen kuuluvat kokonaisuudessaan ihmisen kasvuun ja kehittymiseen. Uskonnollinen kompetenssi tarkoittaa kykyä käsitellä omaa uskonnollisuutta ja sen ulottuvuuksia reflektiivisellä ja kriitti-

sellä tavalla ja liittää tämä tarkastelu oman elämän rakentamiseen. Siihen sisältyy kyky arvostaa toisten erilaisia uskonnollisia käsityksiä ja katsomuksia sekä valmius dialogiin uskonnollisissa kysymyksissä. Käsite sisältää toleranssikyvyn uskonnollista erilaisuutta kohtaan sekä valmiuden toimia erilaisissa konfliktitilanteissa eettisesti orientoituneella tavalla. Toiminnan lähtökohtana on oman arvoväritteen position tiedostaminen sekä sitoutuminen kaikkia katsomuksia yhdistäviin näkökulmiin.¹⁴ Kompetenssijattelu liittyy moniarvoisen yhteiskunnan demokraattisen keskustelun, yhteisymmärryksen ja solidaarisuuden vahvistamisen edistämiseen, vaikka sen, kuten monien muidenkin kasvatuksen tehtävää kuvaavien nykykäsitteiden, merkitys on kaikkea muuta kuin yksiselitteinen ja ongelmaton.¹⁵

Modernin pedagogiikan ajatus ongelmia ratkaisevasta, demokraattiseen toimintaan tähtäävästä yksilöstä korostaa yleissivistävän opetuksen ensisijaisuutta. Moniarvoisen, moninaistuvan yhteisön toiminnassa ilmenevien uskonnollisten kysymysten ratkaisu edellyttää yksilöiltä laajaa tietomäärää, jotta yhteisöllinen elämä kehittyisi järkevään ja moraalisesti perusteltuun suuntaan. Modernin pe-

2 Kasvatustieteen itseymmärryksestä ks. Siljander 2002, 15–16.

3 Esim. Kallioniemi 2005, 32–34.

4 Kallioniemi 2005, 23; Kallioniemi & Ubani 2008, 332.

5 Opetushallitus 2004, 202; 2014, 141, 273–274, 466.

6 Poulter 2013.

7 Ubani 2013.

8 Kallioniemi 2007, 104.

9 Näitä ovat evankelisluterilaisen, ortodoksisen, katolisen, adventistisen, Bahai-uskonnon, buddhalaisuuden, Herran kansa ry:n (protestanttinen vähemmistöryhmä), islamin, juutalaisuuden, Krishna-liikkeen, Kristi-yhteisön (antroposofinen yhteisö), mormonien ja Vapaakirkon uskonnon opetussuunnitelmat. Näiden lisäksi kouluissa opetetaan elämänkatsomustietoa. Opetushallitus 2006.

10 Opetushallinnon tilastopalvelu.

11 Opetusministeriö 2007.

12 Martikainen 2008, 69–70; 2011, 103.

13 Kallioniemi 2005, 110–112.

14 Poulter & Kallioniemi 2014.

15 Heimbrock, Scheilke & Scheiner 2001, 9. Käsitteen problemaattisuudesta ks. Poulter 2013, 131–134.

dagogiikan tavoite on tuottaa seuraavalle sukupolvelle paremmat välineet uskonnollisten ongelmien ratkaisuun kuin mitä heitä edeltävällä sukupolvella on ollut.¹⁶ On kysyttävä, millainen julkisen koulun antama uskonnonopetus kykenee kohtaamaan vaatimukset, joita demokraattinen järjestelmä yksilöille asettaa yhdessä elämiseen.

MODERNISAATIO JA MODERNI PEDAGOGIIKKA

Moderni pedagoginen ajattelu on valistuksen filosofian tuote. Valistuksesta alkoi yhteiskunnallinen kehitys, joka alkoi murtaa aikaisempaa staattiseen rakenteeseen perustuvaa yhteisöllistä elämää. Jatkuvasti muuttuva moderni yhteiskunta alkoi kehittyä uusien ammattien ja työmuotojen seurauksena. Tästä seurasi, että pedagogiikka valistuksen jälkeisessä ajassa ei voinut olla ainoastaan sosialisaatiota muuttumattomaan yhteisöllisyyteen, vaan pedagogiikan tuli vastata modernin yhteiskunnan tarpeisiin.¹⁷

Valistuksen suuri yhteiskunnallinen seuraus on yksilöiden vapaus ajatella, perustella mielipiteet ja osallistua julkiseen keskusteluun. Yhteiskunnallisen muutoksen tullessa jossain määrin ennustamattomaksi, kasvatuksen asema yhteisöllisenä toimintana alkoi korostua. Kasvatuksen tuli antaa välineitä kohdata ennalta määräämättömät yhteiskunnalliset muutokset. Moderni pedagogiikka on väline, jonka avulla seuraavaa sukupolvea autetaan sopeutumaan jatkuvaan yhteiskunnalliseen muutokseen. Tämä on myös syynä siihen, että modernin pedagogiikan opetussisällöt ovat jatkuvan keskustelun kohteena. Modernin pedagogiikan tarkoitus on tuottaa vapaaseen ja järkevään argumentointiin pystyvä yksilö, joka selviää jatkuvasti muuttuvassa yhteiskunnassa. Moderni pedagogiikka nostaa kuitenkin kysymyksen siitä, miten kasvattaa vapauten. Sen tyypillinen ominaisuus on pedagoginen paradoksi. Paradoksi syntyy siitä, ettei kasvatus pakkona voi tuottaa vapautta, vaan ainoastaan vapaus voi tuottaa vapauden. Kuitenkaan yksilön vapaus ei realisoidu ilman ulkopuolelta tulevaa tarkoituksellista vaikutusyritystä, kasvatusta.¹⁸

Moderni pedagogiikka kytkeytyy akateemisessa mielessä ensisijaisesti valistuksen filosofien pohdin-

toihin. Muuttuva moderni yhteiskunta sai aikaan filosofisen ajattelun lisäksi metropolien syntymisen. Niiden myötä kehittyvä työnjako ja yksilöiden yhteiskunnallinen vapaus pakottivat pohtimaan pedagogiikkaa myös opetuskäytäntöjen kannalta. Syntyi modernin pedagogiikan toinen vaihe, jota voidaan kutsua eurooppalaisittain reformipedagogiikaksi tai amerikkalaisittain progressiiviseksi kasvatustajatteluksi. Reformipedagogiikan ja progressiivisen pedagogiikan jatkumossa pragmatismmin tieteenfilosofia ja erityisesti pragmatismmin piirissä kehitetty moderni pedagogiikka pyrkivät vastaamaan modernin yhteiskunnan synnyttämiin pedagogisiin haasteisiin, joita ovat teollistuminen sekä tieteelliset, taiteelliset, taloudelliset, uskonnolliset ja sosiaaliset ongelmat. Kaiken aikaa muuttuva yhteiskunta tarkoittaa jatkuvia ongelmia, joita yksilöiden pitäisi pystyä ratkaisemaan kasvatuksen avulla.¹⁹

SUBJEKTIVITEETTI, TOIMINTA, KOKEMUSOPPIMINEN JA USKONNOLLINEN IDENTITEETTI

Miten progressiivinen pedagogiikka ja pragmatistinen kasvatustieteenfilosofia kytkeytyvät moderniin pedagogiikkaan ja yksilöiden kasvuprosesseihin? Modernissa yhteiskunnassa yksilön tärkein ominaisuus on kyky ratkaista ongelmia. Ongelmanratkaisutaidot eivät ole kasvavalle ja kehittyvälle yksilölle luontaisia ominaisuuksia, vaan ongelmanratkaisuun soveltuvat tiedot ja taidot tuotetaan yksilölle pedagogiikan avulla. Yksilön kokemuksen perustana on hänen oma aktiivinen toimintansa, jonka kautta hän kohtaa ympäröivän maailman, aineellisen objektin. Saamansa palautteen perusteella hänelle syntyy kokemuksia ja hän pystyy löytämään itsensä yksilön ja maailman välisessä suhteessa. Yksilön kokemuksella on merkitystä, mikäli kokemuksella on käytännöllisiä seurauksia. Yksilön kokemukset ja tämän niille antamat merkitykset opettavat yksilöä, mikäli ne johtavat yksilön muuttamaan ja kehittämään omia toimintatapojaan. Oppiminen tarkoittaa siis yksilön toimintatavan muutosta.²⁰

Ihminen elää vuorovaikutuksessa toisten ihmisten kanssa sosiaalisessa maailmassa, jossa syntyvät kokemukset, merkitykset ja toimintatavat. Sosiaalinen toiminta ei ole luonteeltaan determinististä,

vaan se muuttuu ja kehittyy jatkuvasti kahden tai useamman aktiivisen toimijan välillä. Se on pikemminkin transaktiota kuin interaktiota, toisin sanoen sitä ei voi ennalta määrittellä ärsykkeeseen ja reaktion väliseksi seuraussuhteeksi, vaan toiminta etenee jostain syystä johonkin suuntaan.²¹ Sosiaalinen toiminta voi synnyttää siihen osallistuville yksilöille erilaisia sosiaalisia kokemuksia erityisesti tilanteessa, jossa yksilöiden sosiaalinen toimintaa estyy joskin aikaa. Sosiaalisesti merkitykseksi sosiaalinen kokemus muuttuu silloin, kun siihen osallistuvat yksilöt ymmärtävät kokemuksen toiminnallisen seurauksen. Ne rakentavat yhteisöllistä toimintaa ja muodostavat yhteisölle tyypillisiä sosiaalisia toimintatapoja.²²

Sosiaalinen minä kuvaa käsitteenä sellaista subjektiviteettiä, joka ymmärtää kielen ja symbolien varassa omaa toimintaansa sosiaalisessa yhteisössä. Yksilön kielellinen ymmärrys syntyy tilanteessa, kun yhteisölliset merkitykset kytkeytyvät symboleihin ja yksilö pystyy näin ymmärtämään sosiaalista todellisuutta oman kielellisen kompetenssinsa varassa. Symboleista rakentuva kokonaisuus, kieli, mahdollistaa yksilölle ajattelun. Kieleen perustuva ajattelu tekee mahdolliseksi tarkastella yhteisöllistä toimintaa kahdesta suunnasta. Toisaalta yksilö pystyy ottamaan oman toimintansa tarkastelun kohteeksi ja olemaan objekti itselleen. Toisaalta hän kykenee hahmottamaan ja muistamaan sosiaalisen yhteisön toimintatapoja. Pohtiessaan oman ajattelun varassa omaa ja muiden ihmisten toimintaa yksilö voi toimia roolissa eli toteuttaa tietoisesti oman yhteisönsä sosiaalisia toimintatapoja. Sosiaalisen minän toimintaan liittyvät sekä rutinoituneet toimintatavat että käsitteellisesti tietoinen reflektiivinen ajattelu.²³

Mitä edellä kuvattu kokemosoppimisen teoria merkitsee uskonnollisen identiteetin näkökulmasta? Sosiaalinen kokemus, merkitys ja sosiaaliset toimintatavat voivat olla uskonnollisen toiminnan perustana. Uskonnollinen kokemus materiaalisena ja sosiaalisena kokemuksena on yksilölle ymmärrettävissä hänen omana kokemuksenaan. Tämä kokemus ja sen merkitys ovat havaittavissa yhteisön uskonnollisessa toiminnassa ja toimintatavoissa. Uskonnolliset symbolit ovat keskeinen osa yksilön

sosiaalisen minän identiteettiä. Ne syntyvät samaan tapaan kuin muutkin symbolit. Uskonnollinen symboli liittää yhteen yksilöiden ja sosiaalisen yhteisön ymmärryksen uskonnollisen kokemuksen merkityksestä. Yksilön sosiaalinen minä ja uskonnollinen identiteetti muodostuvat hänen omista ja sosiaalisista uskonnollisista kokemuksistaan ja merkityksistään. Kun yksilö ymmärtää uskonnolliset symbolit, hän kykenee ajattelemaan mielessään omaa ja sosiaalisen yhteisönsä uskonnollista toimintaa. Hän voi ottaa oman ja yhteisönsä uskonnollisen toiminnan ajattelunsa kohteeksi ja näin ymmärtää ja kehittää kumpaakin toimintaa. Yksilön sosiaalista minää koskeva uskonnollinen identiteetti syntyy ja kasvaa sosiaalisen yhteisön uskonnollisessa toiminnassa, kielessä ja kulttuurissa. Tästä seuraa, että muiden uskontojen ymmärtäminen edellyttää yhteistä sosiaalista kommunikaatiota eri uskontojen, kielten ja kulttuurien välillä. Myös tämä kasvattaa yksilön uskonnollista käsitystä itsestä, omasta sosiaalisesta minästä.

INDOKTRINAATION JA ANTIPEDAGOGIIKAN TEOREETTINEN UMPIKUJA: KOHTI PEDAGOGISTA TRANSAKTIOTA

Kasvatuksen, myös uskonnonopetuksen kaksi teoreettista ääripäätä ovat opettajakeskeinen kasvatus ja lapsikeskeinen kasvatus. Kumpikin vaihtoehto radikalisoituina toiminnanteoreettisina kategorioina johtavat näköalaan, joka ei vastaa modernin pedagogiikan kasvatustoiminnan muotoja. Opettajakeskeinen opetus tarkoittaa sitä, että opettaja siirtää (uskonnon) opetussisältöjä lapsen ajatteluun. Syntyy teoreettisesti tilanne, jossa (uskonnon) opetussisältö siirtyy sellaisenaan lapsen ajatteluun. Myös

16 Ks. Sutinen, Kallioniemi & Pihlström 2014.

17 Ks. Siljander 2002, 19–23; ks. myös Ketola 2003, 18–22.

18 Kivelä 2002; ks. myös Siljander 2002, 28–29.

19 Sutinen 2003; ks. Sutinen 2008.

20 Sutinen 2003; ks. Dewey MW9.

21 Transaktion käsitteestä ks. Dewey LW16, 101–102.

22 Dewey MW9; Sutinen 2003.

23 Mead 1962.

hemmin, lapsen ollessa aikuinen kasvattaja, hän siirtää saman (uskonnon) opetussisällön edelleen seuraavalle sukupolvelle.²⁴ Kysymyksessä on tiedon siirron indoktrinaatio, joka on moraalitonta, sillä se ei sisällä ajatusta lapsen vapaudesta ja oikeudesta omaan vapaaseen ajatteluun.²⁵ Tämän lisäksi uuden (uskonnollisen) tiedon tuottaminen on mahdotonta, mikä on vastoin modernin pedagogisen ajattelun periaatteita. Niiden mukaan kasvattaja ei voi asettaa ennalta ehtoja yksilön kasvuille. Kasvatuksen tuottamisen tai ennalta määrääntymisen sijaan kasvatus on aina avoin tehtävä ja mahdollisuus. Gert Biestan mukaan kasvatus ”johonkin” tai ”joksikin” tiettyyn ennalta asetettuun päämäärään ei jätä tilaa inhimilliselle kasvuille eli yksilön ainutlaatuiselle suhteelle maailmaansa.²⁶ Kasvattaja ei voi ennalta asettaa ehtoja, millaiseksi subjektiksi lapsella on oikeus tulla.²⁷

Lapsikeskeisen kasvatuksen perusajatus puolestaan on, että lapsi konstruoi itse oman (uskonnollisen) tietonsa. Tämä tarkoittaa tilannetta, jossa lapsi rakentaa mielessään itse oman (uskonnollisen) tietonsa ilman ulkopuolista vaikuttamista. Lapsi konstruoi itse itselleen tiedon itsestään ja maailmasta. Nykyiset muodot lapsikeskeisestä kasvatuksista liittyvät niin sanotun konstruktivisen oppimisteorian erilaisiin variaatioihin. Niissä yleinen periaate on oppijan oman mielen aktiivinen tiedon prosessointi ja yksilön oman mielen säätely, joka tapahtuu oppijan näkökulmasta sisäisesti. Edellä kuvattu lähtökohta on kasvatuksen näkökulmasta ongelmallinen, sillä sen mukaan (uskonnon) opettaja ei voi puuttua oppijan sisäisen mielen konstruointiprosesseihin. Hänen tehtäväkseen jää ainoastaan motivaatioon tai muihin psykologisiin seikkoihin vaikuttaminen. Tällöin kasvattaminen on tarpeetonta ja pedagogisena tuloksena syntyy niin sanottu antipedagogiikka.²⁸

Sekä opettajakeskeinen että lapsikeskeinen pedagogiikka ajautuvat teoreettiseen umpikujaan yrittäessään selittää modernia kasvatusajattelua, jossa kasvatukselliselle vaikuttamiselle jäisi paikkansa. Koska kumpikaan edellä olevista vaihtoehdoista ei sellaisenaan ole mielekäs teoreettis-filosofinen lähtökohta uskonnonopetuksen teoretisointiin, tarvitaan kolmas vaihtoehto, jota kutsumme pedagogiseksi transaktioksi. Pedagogisen transaktion

mukaisesti oppiminen nähdään kaksisuuntaisena opettajan ja oppilaan välisenä dialogina, jossa opettajan tietoista vaikuttamisyritystä tarvitaan tulkitsemaan lapsen omaehtoisen toiminnan suuntaa.

Pedagogisen transaktion ajatus voidaan löytää progressiivisen pedagogiikan ja erityisesti pragmatismien tieteenfilosofian kasvatusajattelusta. Pedagoginen transaktio ei korosta opettajan tai lapsen asemaa, vaan lähtökohtaisesti on kysymys siitä, että pedagogisessa kommunikaatiossa on kaksi aktiivista toimijaa, jotka toimivat omista lähtökohdistaan käsin aktiivisesti suhteessa toimintaympäristöön. Opettaja pyrkii tietoisesti vaikuttamaan lapsen kasvu- ja oppimisprosessiin, mutta myös lapsi toimii aktiivisesti ymmärtäen sosiaalisen kokemuksen ja merkityksen omasta perspektiivistään. Lapsen (uskonnollinen) kokemus ja (uskonnollisen) merkityksen ymmärtäminen tapahtuu kuitenkin samassa toimintaympäristössä kuin opettajankin, jolloin opettajan tehtäväksi pedagogisessa transaktiossa tulee lapsen oppimisympäristön jäsentäminen siten, että lapsen oppiminen ja kasvu voivat toteutua lapsen oman toiminnan seurauksena. Opettaja siis tulkitsee lapsen mahdollista (uskonnollisen) kasvun suuntaa. Tämän tulkinnan avulla hän muuttaa lapsen materiaalista ja sosiaalista toimintaympäristöä, jotta lapsen (uskonnollinen) kasvu ja oppiminen voisi tapahtua.

Opettajan tavoite on pedagogisessa transaktiossa muuttaa lapsen (uskonnollinen) kokemus ja löydetty (uskonnollinen) merkitys kielelliseksi ilmaisuksi.²⁹ Yleisellä tasolla voidaan sanoa, että kasvattaja on ensisijaisesti kasvatettavan maailmasuhteen ”tulkki”, joka suhtautuu kasvatukseen kasvamaan saattamisena, kasvun esteiden raivaamisena ja avunantona.³⁰ Kielellisyys (uskonnollisista) asioista mahdollistaa lapsen (uskonnollisen) ajattelun. Kielellinen kompetenssi on edellytys yksilön ajattelutoiminnalle ja ongelmanratkaisutaidoille. Ongelmanratkaisussa yksilö käsitteellistää (uskonnollisen) ongelman ja pyrkii löytämään ongelmaan (työ)hypoteesin (uskonnollisen) ongelman ratkaisemiseksi. Ongelma voi ratketa ainoastaan kokeilemalla (työ)hypoteesin toimivuutta ongelman poistamiseksi yksilön ja yhteisön toiminnasta.³¹

JULKISEN TILAN PROBLEMATIIKKAA: KOULU JA DEMOKRAATTISEN KOMMUNIKAATION RAKENTUMINEN

Demokratian keskeinen piirre on yksilöiden osallistuminen yhteiskunnallisten ongelmien ratkomiin, mikä on muuttuvassa maailmassa jatkuvasti uusittava ihanne ja praxis.³² Se on myös kaiken aikaa avoin muutokselle ja perustuu yksilöiden itseenäiseen ja kriittiseen ajatteluun.³³ Mikäli käsitys demokratiasta otetaan annettuna ja muuttumattomana, ei kasvatettava näe demokratian problematisoimisen merkitystä. Demokratialla ei kuitenkaan ole mitään universaalia sisältöä tai merkitystä siinä mielessä, että se olisi oman historiansa ulkopuolella. Tämän vuoksi on tärkeää painottaa kasvatusta itseään kyseenalaistavana toimintana ja demokratiaa avoimena tehtävänä.³⁴

Demokratian ytimessä oleva yksilön itsemääräämisoikeus merkitsee moraalista autonomiaa, sillä vain eettistä kasvatusta saanut on kykenevä itseenäiseen ja kriittiseen ajatteluun.³⁵ Eettistä kasvatusta voi pitää subjektiksi kasvamisen ja legitiimin demokratian perustana. Psykologinen näkemys siitä, että moraalit kehittyisi yksilön sisäisen kehityslogiikan mukaisesti, on mahdoton, sillä moraalinen toiminta on aina yksilöiden väliseen suhteeseen kuuluva ilmiö.³⁶ Moraalinen toimijuus ei ole synnynnäistä tai valmista niin, että kasvatettava luontaisesti tietäisi aina, mikä on hyvää ja miksi. Moraalinen itseenäisyys rakentuu omakohtaisten arvokokemusten kielellistämisen ja kriittisen arvioimisen kautta sekä suhteessa erilaisiin näkemyksiin hyvästä. Näiden käsitteellistämiseen tarvitaan kasvattajan tarkoituksellista vaikuttamista.

Demokraattisen keskustelun mahdollistumisen, kasvatuksen ja uskonnon yhteiskunnallisen aseman kannalta tärkeä käsitteellinen kategoria on ”julkinen tila” (public space). Julkinen tila on yhteisöllinen ja yhteiskunnallinen foorumi, jossa tuotetaan, jaetaan ja kontrolloidaan sosiaalisia merkityksiä ja identiteettejä. Juridisessa mielessä julkinen tila ei käytä poliittista valtaa, mutta luonteeltaan se on poliittinen ja ideologinen kategoria, sillä julkisessa tilassa käytetään valtaa yhteiskunnassa rakentuvien merkityksien ja käytänteiden rakentumiseksi.³⁷

Moderniteettiin sidottu käsitys julkisesta tilasta painottaa jokaisen kansalaisen oikeutta osallistua julkiseen keskusteluun ja tulla kuulluksi ja tunnustetuksi yhdenvertaisena kansalaisena.³⁸ Ei kuitenkaan ole yksiselitteistä, miten julkisen ja henkilökohtaisen rajat määrittyvät. Kunkin aikakauden moraaliset, kulttuuriset ja poliittiset kannanotot muodostavat eräänlaisen odotushorisontin sille, mitä tulee pitää henkilökohtaisena ja mitä julkisena. Onkin syytä pitää kriittisenä sille, kuinka herkkä kasvatuksen moraalissa merkityksessä on oltava aikakaussidonnaisiin näkemyksiin reagoidessaan.

Julkinen tila on keskeinen käsite, kun arvioidaan katsomuksellisten kysymysten yhteiskunnallista roolia. Se, mihin ”julkisella” eurooppalaisessa aatehistoriassa viitataan, liittyy kreikkalaiseen kaupunkivaltioajatteluun ja myöhemmin modernin valtion syntyyn.³⁹ Julkinen tila on eräs moderniteettiin liitettävistä peruskäsitteistä, joiden kautta ajatusta demokraattisesta kansalaisuudesta on kehitetty. Merkittävää 1700-luvun valistusfilosofian myötä terävöityneessä julkisen tilan käsitteessä on ollut sen radikaali sekularisuus. Yhteiskunnan sekularisoitumisen keskiössä on kysymys julkisen ja yksityisen kategorioista ja niiden välisistä poliit-

24 Kyseessä on teoreettinen väite. Arkiymmärryksemme varassa voimme kuitenkin todeta, että ihminen voi toimia eri tavoin, kuin hänelle annettu kasvatusideologia edellyttäisi. Eri tavoin toimiminen on myös artikkelimme keskeisin pedagoginen ajatus.

25 Indoktrinaation kasvatuksellisesta logiikasta ks. Sutinen 2014.

26 Biesta 2006, 27. Hän käyttää vaikeasti suomennettavaa ilmaisua ”coming into the world”.

27 Miedema 2006, 124.

28 Siljander 2002, 208–222.

29 Sutinen 2008.

30 Hollo 1952; Värrä 1997

31 Dewey MW6, 236–237.

32 Caspary 2000.

33 Sutinen 2014.

34 Habermas 2011, 28; Popkewitz 2008, 3.

35 Hellsten 1996, 62; Puolimatka 1996.

36 Peltonen 2000, 177.

37 Fraser 1995.

38 Huttunen 2005.

39 Huttunen 2005, 91.

tisesti ja ideologisesti tuotetuista rajoista: tuleeko uskonnolliset kysymykset rajata demokraattisen keskustelun ulkopuolelle, puhtaasti yksityisyyteen kuuluviksi vai tunnustetaanko niillä olevan myös laajempaa, yhteiskunnallista merkitystä?⁴⁰ Julkinen tila on uskonnottoman valistusihanteen valossa perinteisesti tulkittu sekulaariksi kategoriaksi, vaikka demokraattisuuden toteutuminen ei lähtökohtaisesti edellytä jyrkkää valintaa joko sekulaarin tai uskonnollisen kannanoton välillä.⁴¹ Se, että demokraattinen periaate edellyttää jokaisen yhteisön jäsenen mahdollisuutta osallistua yhteiskunnalliseen keskusteluun, ei anna millekään yksittäiselle näkemykselle oikeutta määritellä ehtoja modernin yhteiskunnan synnyttämien kysymysten ratkaisemiseen.

Monikatsomuksellisessa yhteiskunnassa yhteinen kommunikaation tila ei voi perustua ainoastaan enemmistön kielen normatiivisuuteen. Demokraattisessa kasvatuskulttuurissa erilaiset käsitykset todellisuudesta, hyvästä elämästä ja ihmisen tehtävästä saavat olla esillä ja on ongelmallista, mikäli ehdottomaksi normiksi muodostuu enemmistön ääni, suomalaisittain sekulaari-luterilaisen enemmistön ääni.⁴² Aidosti moniarvoinen ja demokraattinen keskustelu voi rakentua ainoastaan siten, että jokainen saa oikeuden äänensä esille tuomiseen ja tunnustetuksi tulemiseen. Julkisessa koulussa partikulaariset uskonnolliset ajattelutavat voivat rajoittamisen ja kätkemisen sijaan olla läsnä ja avoimen tarkastelun kohteena. Kasvatuksen tehtävä on edistää näiden välistä jaettua sosiaalista kommunikaatiota. Moniarvoisen yhteiskunnallisen keskustelun virallisena ihanteena pidetään, että kukin kansalainen voi osallistua yhteiseen kommunikaatioon omasta katsomuksellisesta lähtökohdastaan. Kuitenkin monet yhteiskuntafilosofit, kuten Jürgen Habermas, katsovat, että kaikkia kansalaisia koskettavien kysymysten käsittely edellyttää yhteisen kielen käyttämistä, mikä länsimaisessa keskustelussa tällä hetkellä tarkoittaa sekulaarin kielen käyttämistä.⁴³

Koulussa käsitykset julkisesta ja yksityisestä kohtaavat. Demokraattisen yhteiskuntaelämän olemassaolon kannalta on tärkeää ylläpitää keskustelua, jossa pyritään yhteisen kielen ja keskinäisen ymmärryksen etsimiseen. Eurooppalaisessa uskon-

nonopetuskeskustelussa käsitteellä ”turvallinen tila” (safe place) viitataan uskonnonopetukseen ympäristönä, jossa oppilaalla on mahdollisuus avoimesti käsitellä kysymystä omasta ja toisen uskonnosta avoimessa, sallivassa ja kunnioittavassa ilmapiirissä. Turvallinen tila voi rakentua vain siten, että jokainen oppilas kokee tulevansa mukaan otetuksi ja kuulluksi, ilman pelkoa, että joutuu katsomuksensa vuoksi diskriminoiduksi.⁴⁴ Ajatusta demokraattisen keskustelun rakentumisesta ei tule ottaa naiivina itsestäänselvyytenä, vaan se edellyttää tietoisuutta siitä, kenen ehdoilla keskusteluun ryhdytään ja millaisia keskusteluun osallistujien keskinäiset positiot, esimerkiksi enemmistöön ja vähemmistöihin kuuluminen, ovat. Ajatus yhteisestä tilasta (common place) ja siinä käydystä demokraattiseksi tarkoitettua vuoropuhelusta ymmärretään usein lähtökohtaisesti neutraalina ja tasa-arvoisena. Keskinäisen vuoropuhelun tila voi kuitenkin toimia epädemokraattisesti ja tuottaa toiseutta, mikäli kriittisyys objektiivisina pidetyistä, etuoikeutetuista positioista puuttuu.⁴⁵

Jaetun kommunikaation vaatimus edellyttää, että kysymys siitä, kenen ehdoilla keskustelua käydään, säilyy yhteisön jatkuvana, kriittisenä tehtävänä. Pahimmillaan yhteisen kielen vaatimus johtaa siihen, että moniarvoinen yhteiskunnallinen keskustelu muuttuu näennäisdemokraattiseksi ja kohtelee tiettyjä yksilöitä tai ryhmiä diskriminoivasti. Iris Youngin mukaan uskonnollisia katsomuksia ei modernissa julkisessa tilassa kohdella demokraattisesti vaan yhteiskunnallisessa keskustelussa uskonto pyritään sisäisesti ulkoistamaan.⁴⁶ Tällä tarkoitetaan sitä, että uskonnolliset ihmiset otetaan mukaan julkiseen keskusteluun vetoamalla moniäänisyyden ihanteeseen, mutta heidän sanomisiaan ei oteta vakavasti, vaan sosiaalinen kommunikaatio tapahtuu sekulaarin subjektin ehdoilla ja äänellä.⁴⁷

Katsomuksellisesti segregoituvan julkisen keskustelun sijaan kasvatus tarvitsisi tuekseen yhteisen keskustelukulttuurin vahvistamista. Siihen harjaantumisen tulisi alkaa jo koulussa. Yhteisen kommunikaation idea ei lähtökohtaisesti voi perustua ajatukseen ennalta määritellystä kielestä, vaan sen ainoa edellytys on tiedon ja kokemuksen jaettavuus. Mikäli sosiaalinen kommunikaatio eri

katsomusryhmien väliltä puuttuu tai yksilöltä evättään mahdollisuus samastua laajempaan poliittiseen yhteisöön, yksilöiden keskinäinen luottamus heikkenee, poliittisen voimattomuuden ja vieraantumisen tunne vahvistuu ja oikeudenmukaisen vuoropuhelun synty estyy. Mitä voimakkaammin tietyt ihmisryhmät tai yksilöt kokevat joutuvansa yhteiskunnalliseen marginaaliin vakaumuksensa vuoksi ja siten pois yhteisestä kommunikaatiosta, sitä herkemmin he saattavat suhtautua skeptisesti demokraattisen kulttuurin ylläpitämiseen.

PEDAGOGISIA IMPLIKAATIOITA

Julkisessa koulussa tulisi olla tilaa katsomukselliselle moninaisuudelle. Moniarvoinen yhteiskunta toteuttaa demokraattisuutta, jos se yhteiskunnallisen segregaaation sijaan yhdistää ja osallistaa yksilöitä julkiseen keskusteluun. Demokratian perinteeseen sitoutunut yhteiskunnallinen keskustelu ei oikeuta vain tiettyjen näkemysten dominointia, eikä se pyri rajoittamaan keskusteluosapuolten erilaisia näkökantoja. Pedagogisessa mielessä on olennaista auttaa oppilasta yhteiseen kommunikaatioon, sillä vain siten varmistetaan demokraattisen yhteiskuntaelämän toteutuminen. Moniarvoisuus ilman jaettua kommunikaatiota ja toisen ymmärtämistä merkitsee pirstaloituneiden ja erillisten elämäntodellisuuksien vahvistumista, mikä on yhteiskunta- rauhan kannalta ongelmallista.

Modernin pedagogiikan lähtökohdista katsottuna uskonnonopetuksen instrumentalistiset perustelut eivät ole kestäviä. Uskonnonopetus ei ole viime kädessä perusteltavissa yksinomaan yhteiskunnallisesta näkökulmasta, esimerkiksi hyödyn tai kompetenssin tuottamisena, vaan uskonnonopetus tulee nähdä kanavana, jonka kautta kasvatettava saa mahdollisuuden vastata elämän uskonnolliseen ulottuvuuteen, olipa vastaus luonteeltaan uskonnollinen tai ei-uskonnollinen.⁴⁸ Kasvatusajattelu, joka lähtee puhtaasti yhteiskunnan muutostarpeista tai välttämättömyydestä tuottaa yhteiskunnallista hyötyä, on vaarallinen. Kasvatuksella voidaan toki tähdätä yhteiskunnalliseen kritiikkiin, emansipaatioon ja muutokseen, mutta kasvatusta ei voi valjastaa yhteiskunnallisen ideologian mukaisen toimintamallin ajamiseen, sillä demokratian olemassaolo

edellyttää yksilöitä, jotka itsenäisen ajattelun kautta voivat valita muutoksen suunnan itse. Mikäli uskontokasvatus antaa määritellä itsensä ensisijaisesti yhteiskunnalle tuottaman hyödyn näkökulmasta, ei se pysty kasvattamaan demokraattiseen toimintaan kykeneviä kansalaisia. Keskustelu uskonnonopetuksen päämäärän rakentumisen suunnasta ei voi muotoutua yhteiskunnalliseen keskusteluun reagoimalla – kuten tällä hetkellä näyttää kasvatus- ja koulutusajattelussa pitkälti tapahtuvan – vaan kasvatuksella on oltava jotain itsenäistä sanottavaa ja sen pitää itse määrittää suuntansa. Deweylaisen ajattelun valossa kysymystä kasvatuksen suunnasta tulee pitää avoimena, mutta ei relativistisena.

Oppilaan oman uskonnon oppimisen näkökulmasta uskonnonopetus ei ole uskonnon tai maailmankatsomuksen omaksumista sellaisenaan, vaan jokainen oppilas ymmärtää omaan uskontoon liittyvän ajattelunsa omilla ehdoillaan, omasta ajallisaikallisesta perspektiivistään. Yksilöllinen kokemus ei ole koskaan palautettavissa jonkun toisen ihmisen ajallisaikalliseen positioon. Demokraattisen kasvatuksen ajatus muuttuu mahdottomaksi, mikäli kasvatus perustuu passiiviseen maailmankatsomuksen siirtämiseen kasvattajalta kasvatettavalle. Vaikka kasvattajalla on ajatus jonkin asian opettamisesta ja sen vaikutuksesta kasvatettavaan, ei opetuksella ole kausaalisuhdetta oppimiseen. On hyväksyttävä, että oma uskonto ilmenee oppilaiden ymmärryksessä hyvin eri tavoin.⁴⁹

Uskontoon liittyvää kasvatusta on mahdollista antaa siten, että kunnioitetaan ja tuetaan yksilöllisen autonomian kehittymistä. Myös uskontoon liit-

40 Poulter 2013, 78.

41 Bader 2009, 111; Sorkin 2008, 16.

42 Riitaoja, Poulter & Kuusisto 2010; Poulter, Riitaoja & Kuusisto 2015.

43 Habermas 2011, 26.

44 Jackson 2014.

45 Riitaoja & Dervin 2014, 8; Poulter, Riitaoja & Kuusisto 2015.

46 Young 2000, 55–56. Young käyttää ilmiöstä nimeä *internal exclusion*.

47 Biesta 2009, 105; Riitaoja & Dervin 2014.

48 Poulter 2013, 133–134, 219–220.

49 Hella (2008) toteaa empiirisessä tutkimuksessaan, että luterilaiset nuoret tulkitsevat ”oman uskonnon” hyvin eri tavoin.

tyvien kysymysten tietoista käsittelemättä jättämistä voidaan pitää indoktrinaation muotona. Opettajan toiminnan näkökulmasta indoktrinaatiota vastustava kasvatusta edellyttää, että lasta ei nähdä uskonnolliseen tai yhteiskunnallis-ideologiseen totuuteen sosiaalistettavana olentona, vaan ainutlaatuisena yksilönä, joka lopulta jää kasvattajalle salaisuudeksi. Lapsen uskonnollinen tai maailmankatsomuksellinen kokemus on aina hänen oman toiminnallisuutensa tuottama kokemus tiettyssä ympäristössä. Opettajalla ei ole eettistä eikä metafyyssistä oikeutta tulkita lapsen kokemuksia oman tai tietyn uskonnollisen maailmankuvan mukaiseksi.⁵⁰ Kasvatusta on avoin ja luova tapahtuma, ei kausaalisuhteenomainen tiedon ja arvojen siirto, ja siihen sisältyy ajatus siitä, että lapsi oppii asioita omalla tavallaan, ei välttämättä kasvattajan tahtomalla tavalla. Tällöin on mahdotonta olettaa, että ”oma uskonto” edustaisi lapselle vanhempien tai uskonnollisen yhteisön edustaman tradition siirtoa tai sosiaalistamista. On hyväksyttävä, että lapsen kokemus omasta uskonnosta tai katsomuksesta voi merkittävästi erota hänen virallisesti edustamansa katsomusryhmän näkemyksestä. Opettajan avustamana lapsen kokemukset uskonnosta muuttuvat kielelliseen muotoon, jolloin kokemuksen reflektio ja reflektiivinen ongelmanratkaisu mahdollistuvat.

Pedagogisen transaktion ajatuksen mukaisesti opetuksen tulisi yleissivistävässä koulussa ohjata yhteiseen pohdintaan uskontojen merkityksestä ja niiden tavasta ymmärtää olemassaoloa ja ihmisyyttä. Demokraattinen ja katsomuksellisesti tiedostava kasvatusta perustuu dialogiin, jossa tunnustetaan ja tunnustetaan arvoin kiinnittyvien näkemysten erilaisuus, mutta tunnistamalla näkemysten limitäisyys pyritään kohti jaettuja merkityshorisontteja. Uskonnonopetukseen liittyvällä dialogilla tarkoitamme tässä yhteydessä simuloitua diskursia,⁵¹ sillä uskonnonopetuksessa on läsnä dialogiin liittyviä toiminnallisia periaatteita. Uskontoon tai maailmankatsomukseen liittyvää dialogia ikään kuin harjoitellaan opettajan johdolla ja avustuksella eli opetellaan dialogin taitoja ja pelisääntöjä. Uskonnonopetus tarjoaa kasvatuksellisen tilan, jossa on tarkoituksenmukaista luoda ymmärrystä ja kunnioitusta erilaisten toimijoiden kesken, minkä

vuoksi oppiaineella on merkittävä rooli yhteiskunnallisen koheesion ja tulevaisuuden kansalaisten kasvattamisessa. Demokraattisuuden sisäistäminen uskonnonopetuksessa merkitsee sitä, ettei millään yksittäisellä näkemyksellä ole etuoikeutta määritellä opetuksen perustana olevaa käsitystä tiedosta ja todesta, vaan opetus rakentuu erilaisten käsitysten arvostamiseen ja koetteluun.

Katsomuksellista moninaisuutta kunnioittavassa koulussa uskontoa ei pyritä peittämään tai rajaamaan vain yksityisyyteen kuuluvaksi asiaksi. Tämän vuoksi sellainen uskonnonopetus, joka pyrkii aktiivisesti tuomaan uskontojen partikulaariset äänet julkiseen, yhteisesti jaettuun tilaan, voi aidosti palvella demokraattisen keskustelukulttuurin vahvistumista. Koulun tehtävä voidaan nähdä yhteiskunnallisessa muutoksessa toimimisen kautta. Tällöin on mahdollista tuoda julkiseen tilaan myös uskonnon yksityiseen puoleen liittyviä kysymyksiä ja näin kyseenalaistaa vallitsevia käsityksiä yhteiskunnallisuuteen liitettävistä rajoista.⁵² Yhteiskunnallisen elämän edellytyksenä voidaan kuitenkin pitää, että erilaisia uskontoja ja katsomuksia edustavat ihmiset pystyvät kommunikoimaan keskenään ja ymmärtämään toistensa erilaisia näkökulmia.

Lopuksi on syytä osoittaa kriittisyyttä sitä yhteiskunnallis-kasvatuksellista ideaalia kohtaan, jota artikkelimme edustaa. Myös moniarvoisen, moniäänisen, liberaalin, demokraattisen keskustelun ihanteiden varauksettomaan vaalimiseen voi sisältyä ehdottomuuksia, mikäli sen rakenteellisia reuna-ehdoja ei tunnusteta. Tietynlaisen yhteiskunnallisen ihanteen puolustamisesta voi helposti rakentua kasvatusta ulkopuolelta määrittävä totuus, joka ei jätä tilaa sen enempää yksilölle itsenäisenä subjektina kuin kasvatukselle avoimena mahdollisuutena eikä toisaalta ota vakavasti yksilön toimintaa rajoitavia tekijöitä. Vain kasvattaja, joka jättää vastauksen kasvatuksen lopullisesta päämäärästä ratkaisematta, voi toimia demokraattisesti ja kunnioittavasti uusien vastausten syntymistä yksilöissä.

50 Värri 1997.

51 Siljander 2002, 195.

52 Miedema & Bertram-Troost 2008.

Yksi tämän artikkelin kirjoittajista, FT Ari Sutinen kuoli äkillisesti 29. kesäkuuta 2014 49 vuoden iässä. Hän oli erikoistunut kasvatuksen filosofisten kysymysten tarkasteluun, tutkimuksellisenä erikoisalueenaan amerikkalainen pragmatismi ja progressiivinen kasvatustiete. Omistamme tämän artikkelin lahjakkaana ja pidetyn työtoverimme muistolle.

KIRJALLISUUS

BADER, VEIT

2009 "Public Reason or Moderately Agonistic Democracy?" *Secularism, Religion and Multicultural Citizenship*. Ed. B. G. Levey & T. Modood. Cambridge: Cambridge University Press, 110–135.

BIESTA, GERT

2006 *Beyond Learning: Democratic Education for a Human Future*. Boulder: Paradigm Publishers.

2009 "Sporadic Democracy: Education, Democracy, and the Question of Inclusion". *Education, Democracy, and the Moral Life*. Ed. M. S. Katz, S. Verducci & G. Biesta. Dordrecht: Springer, 101–112.

CASPARY, WILLIAM. R.

2000 *Dewey on Democracy*. Ithaca, NY: Cornell University Press.

DEWEY, JOHN

1882–1953 *The Collected Works of John Dewey*. The Electronic Version. Ed. Jo Ann Boydston.

MW6: 178–356. *How We Think*.

MW9: *Democracy and Education*.

LW16: 3–294. *Knowing and the Known*.

FRASER, NANCY

1995 "Politics, Culture, and the Public Sphere: Toward a Postmodern Conception". *Social Postmodernism: Beyond Identity Politics*. Ed. L. Nicholson & S. Seidman. Cambridge: Cambridge University Press, 287–312.

HABERMAS, JÜRGEN

2011 "The Political: The Rational Meaning of a Questionable Inheritance of Political Theory". *The Power of Religion in the Public Sphere*. Ed. E. Mendieta & J. Vanantwerpen. New York: Columbia University Press, 15–33.

HEIMBROCK, HANS-GÜNTER & SCHEILKE, CHRISTOPH-THEODOR & SCHEINER, PETER

2001 "Introduction". *Towards Religious Competence: Diversity as a Challenge for Education in Europe*. Ed. Hans-Günter Heimbrock, Christoph-Theodor Scheilke & Peter Scheiner. Schriften aus dem Comenius-Institut. Münster: Lit, 9–12.

HELLA, ELINA

2008 "Variation in Finnish Students' Understanding of Lutheranism and its Implications for Religious Education: A Phenomenographic Study". *British Journal of Religious Education* 30/3, 247–257.

HELLSTEN, SIRKKU

1996 "Eettinen kasvatustiete ja yhteiskunnallinen oikeudenmukaisuus". *Kasvatustiete etiikka*. Toim. P. Pitkänen. Helsinki: Edita, 51–66.

HOLLO, JUHO

1952 *Kasvatustiete maailma*. Porvoo: WSOY.

HUTTUNEN, RAUNO

2005 "Jürgen Habermas ja julkisuuden rakennemuutos". *Niin & näin* 4, 89–94.

JACKSON, ROBERT

2014 "Signposts": *Teaching about Religions and Non-religious Worldviews: Towards Policy and Practice in European States*. Strasbourg: Council of Europe and the European Wergeland Centre.

KALLIONIEMI, ARTO

2005 "Kehittyvä uskonnon didaktiikan tutkimus ja sen haasteet". *Uskonnonopetus uudella vuosituksella*. Toim. Arto Kallioniemi & Juha Luodeslampi. Helsinki: Kirjapaja, 50–76.

KALLIONIEMI, ARTO & UBANI, MARTIN

2008 "Eksistenssianalyttinen didaktinen teoria uskonnonopetuksen uudistaja". *Ihmistä kasvattamassa: koulutus – arvot – uudet avaukset. Cultivating Humanity: Education – Values – New Discoveries. Professori Hannele Niemen juhla-kirja*. Toim. Arto Kallioniemi et al. Kasvatustieteellisiä tutkimuksia 40. Helsinki: Suomen kasvatustieteellinen seura, 311–330.

2012 "Uskonnon didaktiikka tieteenalana ja tutkimusalueena". *Ainedidaktiikka tutkimusalueena ja tiedonalana*. Toim. Arto Kallioniemi & Arja Virta. Suomen kasvatustieteellinen seura. Kasvatustieteellisiä tutkimuksia 60. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, 195–216.

- KETOLA, KIMMO
- 2003 ”Uskonto suomalaisessa yhteiskunnassa 1600-luvulta nykypäivään”. *Moderni kirkkokansa: Suomalainen uskonnollisuus uudella vuosituhanella*. Toim. Kimmo Kääriäinen, Kati Niemelä & Kimmo Ketola. Kirkon tutkimuskeskuksen julkaisuja 82. Jyväskylä: Gummerus, 17–52.
- KIVELÄ, ARI
- 2002 ”Kantin pedagoginen paradoksi”. *Nuorisotutkimus* 20/2, 45–60.
- LUUMI, PERTTI
- 2001 ”Symbolididaktiikan mahdollisuudet uskontokasvatuksessa”. *Varhaiskasvatuksen uskontokasvatus*. Toim. Jaakko Salminen. *Studia Pedagogica* 24. Helsinki: Hakapaino, 139–162.
- MARTIKAINEN, TUOMAS
- 2008 ”Muslimit suomalaisessa yhteiskunnassa”. *Islam Suomessa: Muslimit arjessa, mediassa ja yhteiskunnassa*. Toim. T. Martikainen, T. Sakaranaho & M. Juntunen. Porvoo: WS Bookwell, 62–84.
- MEAD, GEORG HERBERT
- 1962 *Mind, Self and Society*. Ed. C. W. Morris. Chicago: University of Chicago Press.
- MIEDEMA, SIEBRAM
- 2006 ”Public, Social, and Individual Perspectives on Religious Education: Voices from the Past and the Present”. *Studies in Philosophy and Education* 25/1, 111–127.
- NIEMI, HANNELE
- 1991 *Uskonnon didaktiikka: Oppilaista elämän subjekteja*. Helsinki: Otava.
- OPETUSHALLITUS
- 2004 Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet.
- 2006 Perusopetuksen muiden uskontojen opetussuunnitelman perusteet. Opetushallitus 2006. <http://www.oph.fi/ops/perusopetus/netpkuskontojenopsit06.pdf>, Luettu 30.9.2008.
- 2014 Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet.
- OPETUSHALLINNON TILASTOPALVELU
- 2015 Vipunen. Perusopetuksen 1-6-luokilla katsomusaineita opiskelleet. Haettu 29.9.2015. <http://vipunen.fi/fi-fi/_layouts/15/xlviewer.aspx?id=/fi-fi/Raportit/Perusopetus%20-%20ainevalinnat%20-%20katsomusaine%20-%201-6%20-%20koulutuksen%20j%C3%A4rjest%C3%A4j%C3%A4.xlsb>
- OPETUSMINISTERIÖ
- 2007 Opettajankoulutus 2020. Opetusministeriön työryhmien selvityksiä 2007: 44. Opetusministeriö.
- PELTONEN, JOUNI
- 2000 ”Lawrence Kohlbergin teoria moraalista sivistyksestä ja eettisestä kasvatuksesta”. *Kasvatus ja sivistys*. Toim. Pauli Siljander. Helsinki: Gaudeamus, 165–177.
- POPKEWITZ, THOMAS
- 2008 *Cosmopolitanism and the Age of School Reform: Science, Education, and Making Society by Making the Child*. London: Routledge.
- POULTER, SAILA
- 2013 *Kansalaisena maailmalla: Koulun uskonnonopetuksen yhteiskunnallinen tehtävä*. Suomen ainedidaktisen tutkimusseuran julkaisuja 5. Helsinki: Suomen ainedidaktinen tutkimusseura.
- POULTER, SAILA & KALLIONIEMI, ARTO
- 2014 ”Uskonto, kansalaisuus ja kansalaiseksi kasvaminen: Kohti katsomustietoista kansalaiskasvatusta”. *Kansalaisyhteiskunta* 1, 29–48.
- POULTER, SAILA & RIITAOJA, ANNA-LEENA & KUUSISTO, ARNIKA
- 2015 ”Thinking Multicultural Education ‘Otherwise’ – from a Secularist Construction towards a Plurality of Epistemologies and Worldviews”. *Globalization, Societies, Education*. <http://dx.doi.org/10.1080/14767724.2014.989964>
- PUOLIMATKA, TAPIO
- 1996 ”Democracy, Education and the Critical Citizen”. *Philosophy of Education*, 329–338.
- RIITAOJA, ANNA-LEENA & DERVIN, FRED
- 2014 ”Interreligious Dialogue in Schools: Beyond Asymmetry and Categorisation?” *Language and Intercultural Communication* 14/1, 76–90.
- RIITAOJA, ANNA-LEENA, POULTER, SAILA & KUUSISTO, ARNIKA
- 2010 ”Worldviews and Multicultural Education in the Finnish Context – A Critical Philosophical Approach to Theory and Practices”. *Finnish Journal of Ethnicity and Migration* 5/3, 87–95.
- SILJANDER, PAULI
- 2002 *Systemaattinen johdatus kasvatustieteeseen*. Keuruu: Otava.
- SORKIN, DAVID
- 2008 *The Religious Enlightenment: Protestants, Jews and*

Catholics from London to Vienna. Princeton, NJ:
Princeton University Press.

SUTINEN, ARI

2003 *Kasvatus ja kasvu: George H. Meadin kasvatustieteellinen
John Dewey ja Charles S. Peircen filosofian valossa*.
Turku: Suomen Kasvatustieteellinen Seura.

2008 "Constructivism and Education: Education as an
Interpretative Transformational Process". *Studies in
Philosophy and Education* 27, 1–14.

2014 "Social Reconstructionist Philosophy of Education
and George S. Counts: Observations on the Ideolo-
gy of Indoctrination in Socio-Critical Educational
Thinking". *International Journal of Progressive Educa-
tion* 10, 18–32.

SUTINEN, ARI, KALLIONIEMI, ARTO &

PIHLSTRÖM, SAMI

2015 "Pedagogical Transaction in Religious Education:
Diversified Society and John Dewey's Philosophy of
Education". Julkaisematon käsikirjoitus.

TAMMINEN, KALEVI & VESA, LAULIKKI

1982 *Uskonnon didaktiikka*. Saarijärvi: Kirjapaja.

TIRRI, KIRSI & KESOLA, ANNELI

1998 *Uskonto ala-asteen oppilaan arjessa ja juhlassa*. Hel-
sinki: Lasten keskus.

UBANI, MARTIN

2013 *Peruskoulun uskonnonopetus*. Jyväskylä: PS-kustan-
nus.

VÄRRI, VELI-MATTI

1997 *Hyvä kasvatus – kasvatus hyvään*. Tampere: Tampere
University Press.

YOUNG, IRIS M.

2000 *Inclusion and Democracy*. Oxford: Oxford University
Press.