

Opettajaksi opiskelevien näkemyksiä suomalaisesta uskonnonopetusmallista ja sen kehitysvaihtoehdoista

JOHDANTO

Uskonnoista on käyty vilkasta keskustelua 2000-luvun Euroopassa. Globalisaatio, kulttuurisen diversiteetin haasteet, rasismi ja terrorismin pelko ovat osaltaan siivittäneet tätä keskustelua.¹ Kansainväliset organisaatiot, esimerkiksi Euroopan neuvosto ja Euroopan turvallisuus- ja yhteistyöjärjestö, ovat heränneet tunnustamaan uskonnoista opettamisen tärkeyden monikulttuurisessa maailmassa.² Erityisesti vuoden 2001 syyskuun tapahtumien jälkeen niiden suhtautuminen uskontojen rooliin ja uskonnoista opettamiseen on muuttunut. Esimerkiksi niin kutsutussa Toledon suosituksessa korostetaan uskontojen roolia kasvatuksessa sosiaalisen koheesion näkökulmasta uskonnollisesti moninaisessa eurooppalaisessa kontekstissa.³ Myös Euroopan neuvosto on korostanut niin uskonnoista kuin ei-uskonnollisista katsomuksista opettamisen tärkeyttä ennakkoluulojen ja stereotyyppien vähentämiseksi ja keskinäisen yhteisymmärryksen lisäämiseksi.⁴

Kansainvälistyminen ja moniarvoistuminen näkyvät myös suomalaisessa yhteiskunnassa, ja niiden mukana uskonnon asema yhteiskunnassa on muuttunut.⁵ Tämä asettaa haasteita katsomusopetuksen järjestämiselle. Opetuksen järjestämisen toimivuus

nykyisen mallin mukaisesti on asetettu kyseenalaiseksi.⁶ Kansainväliset ihmisoikeusasiakirjat asettavat myös omat reunaehdonsa mallin toteutusta mietittäessä.⁷ Mallin on toteutettava uskonnonvapauden ideaa – ja oikeutta uskontoon että vapautta uskonnon harjoittamisesta.

Tarkastelen tässä artikkelissa opettajaksi opiskelevien näkemyksiä suomalaisesta uskonnonopetusmallista ja siitä, miten uskonnonopetus heidän mielestään pitäisi järjestää. Artikkelin rajoittuu koulun uskonnonopetuksen tarkastelemiseen katsomusopetuksen⁸ toimiessa tutkimuksen laajempina kontekstina. Opettajaksi opiskelevien näkemysten selvittäminen on tärkeää, onhan tulevaisuuden uskonnonopetus heidän käsissään. Kaiken kaikkiaan uskonnonopetuksen järjestäminen on ollut Suomessa vilkkaan keskustelun kohteena. Yhtäältä keskustelua ovat nostattaneet perusopetuksen ja lukion opetussuunnitelman uudistamisprosessit ja näihin liittyvät tuntijakoprosessit, toisaalta sitä lienee aktivoinut uskonnonopetuksen käytännön järjestelyihin liittyvät kysymykset. Myös mediassa on seurattu uskonnonopetuksen koulukohtaista kehittämis- ja uudistamiskokeilua Kulosaaren yhteiskoulussa, jossa opetetaan eri uskontoja ja elämäntutkimustietoa osin yhdessä ryhmässä.⁹

OMAN USKONNON OPETUS MUUTTUVASSA MONIKULTTUURISESSA KONTEKSTISSA

Uskonnonopetuksen perustehtävänä on uskonnollisen ja katsomuksellisen kompetenssin ja yleisivistyksen tarjoaminen opiskelijalle. Uskonnollisella kompetenssilla tarkoitetaan kykyä käsitellä omaa uskonnollisuutta ja sen eri dimensioita rakentavalla tavalla sekä toisten uskonnollisten näkemysten kunnioittamista. Siihen kuuluu myös valmius dialogiin uskontoihin liittyvissä kysymyksissä.¹⁰ Katsomuksellisella kompetenssilla tarkoitan tässä yhteydessä erityisesti sitä, että uskonnonopetuksessa tulee käsitellä myös ei-uskonnollisia katsomuksia, kuten esimerkiksi Euroopan neuvoston uskontojen opettamista koskeissa suosituksissa korostetaan.¹¹ Katsomukselliseen kompetenssiin kuuluu niin uskonnollisten kuin ei-uskonnollisten näkemysten ja ihmisten kunnioittaminen. Tällainen näkökulma korostuu myös esimerkiksi uusissa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014). Uskonnonopetuksen tavoitteena on vuonna 2016 voimaan tulevien opetussuunnitelman perusteiden mukaan (2014) tutustuttaa oppilas omaan uskontoon ja sen monimuotoisuuteen, katsomuserinteisiin Suomessa, uskontoihin ja katsomuksiin muualla maailmassa sekä eettiseen ajatteluun.¹² Tästä muodostuu uskonnollinen yleisivistys.¹³ Uskonnonopetus on entistä tärkeämpää nykyisessä monikulttuurisessa maailmassa, ja uskontojen ja niiden diversiteetin opettamisen tärkeydestä julkisissa koululaitoksissa on kehittynyt laaja yhteisymmärrys.¹⁴

Euroopan eri maissa on päädytty erilaisiin ratkaisuihin katsomusopetuksen järjestämisen tavoissa.¹⁵ Suomessa uskonnonopetus on määritelmällisesti ”oman uskonnon” opetusta. Siinä voidaan nähdä sekä vahvuuksia että puutteita esimerkiksi ihmisoikeusnäkökulmasta.¹⁶ Mallissa korostuu vähemmistöjen oikeus saada oman uskonnon opetusta julkisessa koululaitoksessa.¹⁷ Suomalainen katsomusopetusmalli poikkeaa muiden Pohjoismaiden malleista, joissa uskontoa ja katsomuksia opetetaan yhteisenä oppiaineena kaikille oppilaille.¹⁸ Suomen mallissa on yhtäläisyyksiä itävaltalaisen mallin kanssa, mutta suomalainen malli eroaa itävaltalai-

sesta esimerkiksi siinä, että uskonnollisten yhteisöjen rooli on suomalaisessa mallissa keskimäärin pienempi.¹⁹ Toisaalta myös Suomessa uskonnollisten yhteisöjen edustajat ovat mukana pienryhmäisten uskontojen opetussuunnitelman perusteiden laadinnassa.²⁰

Tutkimuksessa käytetään käsitettä pienryhmäisten uskonnonopetus, kun viitataan muuhun kuin evankelisluterilaiseen uskonnonopetukseen. Vähemmistöuskontojen opetus mielletään tavallisesti pienryhmissä tapahtuvaksi, ja tätä kautta termi pienryhmäisten uskontojen opetuksesta on vähitellen vakiintunut. Rinnakkaisena käsitteenä käytetään joskus vähemmistöuskontojen opetusta, mikä sekkin on käsitteenä hankala. On kuitenkin syytä tarkentaa, että nimitys pienryhmäisten uskonnon-

- 1 Jackson 2007.
- 2 Tarkemmin ks. esim. Jackson 2007; Schreiner 2007; Jackson 2009; Bowie 2011.
- 3 The OSCE's Toledo Guiding Principles on Teaching about Religions and Beliefs in Public School; OSCE & ODIHR 2007.
- 4 Council of Europe 2008; Jackson 2007; Jackson 2009.
- 5 Maahanmuuttajien määrästä ja yhteiskunnan moniarvoistumisesta ks. myös esim. Jasinskaja-Lahti, Liebkind & Vesala 2002, 16–24.
- 6 Ks. esim. Sakaranaho 2007b, 3–14; Kallioniemi 2010; Kallioniemi & Matilainen 2011; Kallioniemi & Ubani 2012.
- 7 Kallioniemi & Matilainen 2011; Matilainen & Kallioniemi 2012a; 2012b; Poulter & Kuusisto & Matilainen & Kallioniemi 2016.
- 8 ”Katsomusaineet”-käsite ei ole yksiselitteinen. Katsomusopetuksella tarkoitetaan tässä artikkelissa uskonnon ja elämäntiedon opetusta. Joskus myös filosofia on luettu katsomusaineisiin. Ks. ja vrt. Kallioniemi 2007a; Salmenkivi 2007; Sakaranaho & Salmenkivi 2009.
- 9 Grönholm 2013.
- 10 Heimbrock et al. 2001.
- 11 Council of Europe; Jackson 2007; Jackson 2009. Ks. myös Opetushallitus 2016, 467.
- 12 Opetushallitus 2014a, 467.
- 13 Opetushallitus 2016, 467. Ks. ja vrt. myös esim. Opetushallitus 2004, 202–206.
- 14 Tarkemmin ks. esim. Jackson 2007; Schreiner 2007; Jackson 2009; Bowie 2011.
- 15 Willaime 2007.
- 16 Ks. esim. Kallioniemi & Matilainen 2011; Matilainen & Kallioniemi 2012a; 2012b.
- 17 Kallioniemi 2010; Sakaranaho 2007b, 3–16; Kallioniemi & Matilainen 2011.
- 18 Tarkemmin ks. esim. Schreiner 2002; Kallioniemi 2010; Kallioniemi & Matilainen 2011.
- 19 Itävaltalaisesta mallista tarkemmin ks. esim. Pollitt 2007.
- 20 Jamisto 2007a, 118; Kallioniemi 2010.

opetus on nykyään siinä mielessä harhaanjohtava, että kyseisiin opetusryhmiin voi kuulua suuri määrä opiskelijoita. Ryhmät ovat joskus suuria myös siksi, että eri-ikäisiä opiskelijoita on yhdistelty samaan opetusryhmään. Toisaalta mietittäessä opiskelijämääriä koko Suomen mittakaavassa kyseiset käsitteet tulevat ymmärrettäviksi ja ovat vakiintuneita nimityksiä.²¹

Perusopetuksen muiden uskontojen opetussuunnitelmien perusteissa vuodelta 2006 käytetään käsitettä ”muut uskonnot” muista kuin evankelis-luterilaisesta ja ortodoksisesta uskonnonopetuksesta.²² Muut uskonnot -termiä on kuitenkin vaikea käyttää ilman kontekstia, joten sikäli termi pienryh-mäiset uskonnot on parempi.²³ Termejä verrattaessa on huomioitava, että toisin kuin opetussuunnitelman perusteissa muiden uskontojen kohdalla, myös ortodoksisesta uskonnonopetuksesta puhutaan joskus pienryhmäisten uskonnonopetus -termin alla. Ortodoksisen uskonnon opetuksella on kuitenkin muiden pienryhmäisten uskontojen opetuksesta erottuva historiasta johtuva ominaislaatusa. Ortodoksinen uskonto eroaa muista pienryhmäisistä uskonnoista esimerkiksi siinä, että Suomen ortodoksisella kirkolla on virallinen asema Suomen toisena kansankirkkona ja ortodoksisen uskonnon opetta-jankoulutuksella on pitkä perinne Suomessa.²⁴

Vuodesta 1923 voimassa ollut uskonnonvapauslaki uudistettiin Suomessa vuonna 2003 ja se nojaa kiinteästi kansainvälisiin ihmisoikeussopimuk-siin.²⁵ Uskonnonvapauslain uudistamisen myötä myös koululait uudistettiin ja peruskoulu- ja lukio-laissa oman tunnustuksen mukainen opetus korvatiin nimityksellä oman uskonnon opetus. Lakiuudistuksessa korostui positiivinen uskonnonvapaus ja oppilaiden oikeus oman uskonnon opetukseen.²⁶ Vuoden 2003 uskonnonvapauslakimuutosta on kuitenkin kritisoitu siitä näkökulmasta, että se pyrkii tukemaan tasa-arvoa, mutta käytännössä asettaa eri uskontokunnat eri asemaan.²⁷

Oman uskonnon opetus todettiin vuoden 2003 lakimuutoksessa opetukseksi, joka ei ole uskonnon harjoittamista eikä luonteeltaan tunnustuksellista. Toisaalta lakimuutoksen jälkeenkin opetuksen tunnustuksellisuudesta on esitetty epäilyjä.²⁸ Opiskeli-joilla on oikeus oman uskonnon opetukseen, mikäli

kolme ehtoa täyttyy. Ensimmäkin kyseiselle uskonnon opetuksen muodolle täytyy olla hyväksytty opetussuunnitelma, toiseksi koulutuksen järjestäjän alueella täytyy olla vähintään kolme kyseiseen uskontokuntaan kuuluvaa oppilasta ja kolmanneksi huoltajien täytyy pyytää opetusta.²⁹ Poikkeuksen tästä kolmannelta säännöstä muodostavat evan-gelisluterilainen ja ortodoksinen uskonnonopetus, joiden kohdalla erillistä pyyntöä ei tarvita. Tällä hetkellä yhteensä kolmelletoista oman uskonnon-opetuksen muodolle on laadittu opetussuunnitelma.³⁰ Uskontokuntiin kuulumattomille oppilaille järjestetään elämäkatsomustiedon opetusta, mikäli opetuksen järjestäjän alueella on vähintään kolme uskontokuntiin kuulumatonta oppilasta. Myös uskonnolliseen yhdyskuntaan kuuluva oppilas, jonka uskonnollisen yhdyskunnan mukaista opetusta ei järjestetä, voi nykyään huoltajan pyynnöstä osallistua elämäkatsomustiedon opetukseen.³¹

Vähemmistöuskontojen edustajat ovat pitäneet oman uskonnon opetusta tärkeänä ja mallin on katsottu auttavan maahanmuuttajien kotoutumista ja integroitumista suomalaiseen yhteiskuntaan.³² Vierauden keskellä oman uskonnon opetus on tuonut jotakin tuttua kouluelämään.³³ Mallia on pidetty tärkeänä myös oppilaan identiteetin näkökulmas-ta.³⁴ Toisaalta mallia on kritisoitu, koska sen on kat-sottu lisäävän riskiä etnisiin vähemmistöihin kuu-luvien oppilaiden marginalisaatioon ja erilaisuuden tunteen vahvistumiseen suhteessa enemmistön edustajiin.³⁵ Käytännön koulutyön järjestelyt voivat myös osoittautua haastaviksi mallissa, jossa ope-tusta järjestetään useassa eri ryhmässä.³⁶ Opetta-jaksi opiskelevien näkemysten tutkiminen tarjoaa kiinnostavan näkökulman oppiaineen luonteen ja kehittämisvaihtoehtojen pohdintaan.

TUTKIMUSONGELMA, AINEISTO JA ANALYYSI

Tarkastelen tässä artikkelissa opettajaksi opiskelevien näkemyksiä nykyisestä uskonnonopetusmallista sekä uskonnon opetuksen järjestämisestä tulevaisuudessa. Varsinaisia tutkimuskysymyksiä ovat: (1) Millaisia vahvuuksia ja haasteita opettajaksi opiskelevat näkevät nykyisessä uskonnonopetusmallissa ja sille esittämässään vaihtoehtoissa? (2) Millaista

uskonnonopetusmallia opettajaksi opiskelevat suosit?

Tutkimusaineisto koostuu tekstiaineistosta, joka on analysoitu kvalitatiivisesti. Tarkastelen opettajaksi opiskelevien kirjoittamia esseitä ja niissä ilmaistuja näkemyksiä, jotka muodostuvat kokemuksista, käsityksistä ja mielipiteistä. Tutkimuksessa mukana olleet ovat luokan- tai aineenopettajaksi opiskelevia. Tutkimusaineisto kerättiin vuosina 2011–2013. Esseen tehtäväksiantona oli: Arvio nykyistä uskonnonopetuksen järjestämisen mallia ja ota perustellen kantaa siihen, miten uskonnonopetus tulevaisuudessa pitäisi mielestäsi järjestää. Artikkelin aineistona on 123 esseetä. Näistä 88 on aineenopettajaksi opiskelevilta ja 35 luokanopettajaksi opiskelevilta. Tutkimuksessa mukana olleet aineenopettajaopiskelijat suorittivat aineiston keuruun ajankohtana opettajan pedagogisia opintoja ja valmistuivat koulutuksessaan opettamaan uskontoa joko pääaineena tai sivuaineena. Tämän lisäksi useimmat heistä valmistuvat myös jonkun muun tai joidenkin muiden oppiaineiden opettajiksi. Opettajan pedagogiset opinnot voi suorittaa joko maisterintutkinnon osana tai erillisinä opintoina maisterin tutkinnon jälkeen. Näin opiskelijat olivat opintojensa eri vaiheissa tutkimusajankohtana. Luokanopettajaopiskelijat opiskelivat luokanopettajan koulutusohjelmassa, osallistuivat uskonnon opettamisen valinnaiselle kurssille ja olivat myös opintojensa eri vaiheissa. Osalla opiskelijoista oli aiempaa kokemusta opettajana toimimisesta.

Käytännössä kaikki opiskelijat yhtä lukuunottamatta valmistuivat opettamaan evankelisluterilaista uskontoa, sillä pienryhmäisten uskontojen opettamiseen erikoistuvia opettajaksi opiskelevia opiskelijoita on hyvin vähän. Näin ollen tässä tutkimuksessa ei erityisesti tarkastella pienryhmäisten opettajaksi opiskelevien näkökulmia, mikä sinänsä olisi oma mielenkiintoinen tutkimusaiheensa. Opiskelijoille korostettiin esseen kirjoitusohjeistuksessa sekä suullisesti että kirjallisesti, että tarkoituksena on kirjoittaa anonyymisti omia näkemyksiä. Kerroin tutkittaville anonyymiteetin suojasta ja sen käytännön toteutuksesta tutkimuksen eri vaiheissa. Esseetehtävä samoin kuin tutkimuskysymykset käsittelevät uskonnonopetusta, mutta analyysissäni

tarkastelen uskonnonopetusta myös laajemmasta uskonnon ja elämänkatsomustiedon näkökulmasta, koska uskonnonopetuksen järjestäminen liittyy saumattomasti muun katsomusopetuksen järjestämiseen.

Analyysissä aineisto tiivistettiin ja pelkistettiin ensin teemoiksi, joista muodostuivat peruskategoriat opiskelijoiden esille tuomista uskonnonopetusmalleista ja niiden vahvuuksista ja heikkouksista. Samoin opiskelijoiden uskonnonopetusmallivisioista muodostettiin oma luokituksensa.³⁷ Kvalitatiivisessa tutkimuksessa aineistoa voi esitellä myös numeerisesti, kuten tässäkin tutkimuksessa päädyin tekemään. Käyttämäni aineistositaattien perässä oleva koodi viittaa eri vastaajien esseisiin siten, että K on lyhenne esseekirjoitelmasta ja sen jälkeen oleva numero kertoo sen kirjoitelman numeron, josta sitaatti on otettu. Jokainen esse on koodattu omalle numerolleen.

NÄKEMYKSIÄ USKONNONOPETUKSEN JÄRJESTÄMISESTÄ TULEVAISUUDESSA

Tulevaisuuden uskonnonopetusmalliskenaariot jakautuivat kolmeen päälinjaan, joista kukin jakautui yhteen tai useampaan alakategoriaan. Luokittelin esseet siitä näkökulmasta, mikä uskonnonopetus-

-
- 21 Ks. pienryhmäisten uskontojen käsitteestä myös esim. Sakaranaho 2007a; Sakaranaho & Salmenkivi 2009.
 - 22 Opetushallitus 2006a; 2006b.
 - 23 Sakaranaho & Salmenkivi 2009.
 - 24 Tarkemmin ortodoksiuskonnon opetuksesta ja ominaislaadusta ks. esim. Lyhykäinen 2007.
 - 25 Seppo 2003, 177–179.
 - 26 Seppo 2003, 177–182; Sakaranaho 2007b, 5.
 - 27 Ks. esim. Sakaranaho 2007b.
 - 28 Tunnustuksellisuuden käsitteestä tarkemmin ks. esim. Pyysiäinen 2000.
 - 29 Opetushallitus 2014b; ks. myös esim. Sakaranaho et al. 2004; Kallioniemi & Ubani 2012.
 - 30 Kallioniemi 2010; Opetushallitus 2006a; 2006b.
 - 31 Elämänkatsomustiedon opetuksesta ks. tarkemmin esim. Salmenkivi 2007.
 - 32 Lempinen 2002; Sakaranaho et al. 2004.
 - 33 Alitolppa-Niitamo 2002, 283.
 - 34 Sakaranaho 2007b, 13–14.
 - 35 Zilliacus & Holm 2013.
 - 36 Sakaranaho 2007b, 7.
 - 37 Laadullisen aineiston teemoittelusta ja kategorioiden muodostamisesta ks. tarkemmin esim. Tuomi & Sarajärvi 2006.

malli nousi esseessä ensisijaiseksi. Esseiden kolme päälinjaa olivat: nykyinen malli, niin kutsuttu yhdistelmämalli ja kaikille yhteisen opetuksen malli. Yhdistelmämallilla tarkoitetaan kaikkia niitä malleja, joissa osa opetuksesta toteutetaan kaikille yhteisenä opetuksena ja osa opetuksesta erillisenä opetuksena. Yhdistelmämallit erosivat toisistaan sen suhteen, miten paljon ja missä kouluvaiheessa yhteistä ja erillistä opetusta toteutettaisiin. Yhteistä näille yhdistelmämalliehdotuksille oli kuitenkin se, että opetus jakaantui kahteen muotoon, kaikille yhteiseen ja eriytettyyn. Rakensin opiskelijoiden ehdottamista malleista eräänlaisen malliavaruuden, jossa kolmijonon muodostavat nykyinen malli, yhdistelmämalli ja kaikille yhteisen opetuksen malli. Esimerkiksi yhdistelmämallikategoria jakautuu alakategorioiksi sen mukaan, miten opetusta haluttiin eri koulutuksen vaiheissa järjestää. Joissakin esseissä vastattiin tehtävän vierestä eikä otettu kantaa itse malliin. Nämä esseet jätin tämän luokittelun ulkopuolelle.

Koulun antama uskonnonopetus eroaa opiskelijoiden mukaan tavoitteiltaan uskonnollisten yhteisöjen opetuksesta. Vuoden 2003 lakimuutosta, joka merkitsi lopullisesti siirtymää tunnustuksettomaan opetukseen, pidettiin selkeyttävänä ja hyvänä. Toisaalta kummassakin opiskelijaryhmässä oli myös muutamia opiskelijoita, jotka toivoivat lisää tunnustuksellisuutta opetukseen joko niin, että uskonnollisiin yhteisöihin kuuluville järjestettäisiin yhteisen kouluopetuksen rinnalla tai sen osana tunnustuksellista opetusta, tai niin, että koulut profiloituisivat entistä selkeämmin ideologisesti, ja opiskelijat tai vanhemmat voisivat valita koulun tästä näkökulmasta. Tällaisissa kouluissa voitaisiin toteuttaa myös tunnustuksellista opetusta.³⁸ Yhteistä eri näkökulmille oli se, että opetuksen vastaavuutta virallisiin määritelmiin pidettiin tärkeänä ja tunnustuksellisten elementtien sisällyttäminen nykyiseen tunnustuksettomaan opetukseen nähtiin ongelmallisena. Lisäksi epäpätevien opettajien opetukseen suhtauduttiin varauksella. Uskonnonopetusta pidettiin monipuolisena ja laaja-alaisena katsomusaineena, jolla on tärkeä yhteiskunnallinen tehtävä. Samaan aikaan oltiin huolissaan tuntimäärien vähentymisestä ja siitä kapeasta kuvasta, joka leimaa uskonnonopetusta julkisessa keskustelussa. Tästä

näkökulmasta jotkut suhtautuivat kriittisesti oppiaineen nimeen, joka voi antaa siitä liian yksipuolisen kuvan ja jonka ei nähty tuovan esille oppiaineen laajoja tavoitteita. Opettajaksi opiskelevat eivät halunneet siirtää päävastuuta uskonnon opetuksesta uskonnollisille yhteisöille, koska heidän mielestään uskonnon opetuksen tärkeät yleissivistävät ja kriittiset tavoitteet jäisivät tällöin toteutumatta. Tämä ilmeni kirjoitelmissa esimerkiksi seuraavalla tavalla:

Mikäli uskonnonopetuksen painopiste siirtyisi kouluista pois uskonnollisille yhteisöille saattaisi siitä seurata uskonnollisen ymmärryksen kaventumista ja jopa radikalisoitumista. K42

Uskonnon aineenopettajaksi opiskelevat jakaantuivat kolmen päämallin kannattajiksi seuraavasti. Nykyisen mallin jatkamista kannatti 19 opiskelijaa. Erilaisia yhdistelmämallia kannatti yhteensä 39 opiskelijaa. Kaikille yhteistä opetusta kannatti yhteensä 21 opiskelijaa. Muutama (3) opiskelija tosin toi esiin, että kaikille yhteisen opetuksen lisäksi voisi olla valinnaisia oman uskonnon tai elämäntiedon tunteja tai kursseja. Näin ollen nämä opiskelijat voitaisiin katsoa myös yhdistelmämallin kannattajiin kuuluviksi. Koska heidän näkemyksensä mukaan pakollinen opetus olisi kaikille yhteistä, kategorioin nämä kuitenkin kaikille yhteistä opetusta kannattaviin. Mikäli nämäkin vastaukset nähdään yhdistelmämallin mukaisina, mallin kannattajia on aineistossa 42. Epäselviin vastauksiin, eli sellaisiin kirjoituksiin, joissa ei otettu kantaa uskonnonopetusmalliin, tai asian vierestä kirjoitettuihin vastauksiin kategorioin kaikkiaan 9 vastausta. Luokanopettajaksi opiskelevista nykyisen mallin jatkamista kannatti 10 opiskelijaa. Erilaisia yhdistelmämallia kannatti yhteensä 13 opiskelijaa. Kaikille yhteistä opetusta kannatti yhteensä 10 opiskelijaa. Epäselviin tai kantaa ottamattomiin vastauksiin kategorioin 2 vastausta.

Enemmistö opiskelijoista halusi kehittää nykyistä mallia joko osittain tai kokonaan yhteisopetuksen suuntaan. Kaikille yhteisten katsomuskeskustelujen ja opetusperiodien tarve tunnustettiin kummassakin opiskelijaryhmässä ja sen puute nähtiin yhtenä nykyisen mallin ongelmana. Toisaalta pelkkä yhteinen opetus herätti myös kritiikkiä, vastustusta ja jopa

pelkoja. Oman uskonnon opetus nähtiin arvokkaina opetuksen muotona esimerkiksi vähemmistöjen näkökulmasta. Näin yhdistelmämalli esiintyi kompromissina, jossa voitaisiin saada nykyisen mallin vahvuudet yhdistettynä myös kaikille yhteisiin opetusosioihin. Esseiden perusteella opiskelijat kannattivat monipuolista katsomusopetusta. Sekä oman uskonnon opetus että kaikille yhteinen katsomusopetus nähtiin tarpeellisina nykyisessä monikulttuurisessa yhteiskunnassa, ja opetukselle toivottiin lisää resursseja. Samaan aikaan huolta herätti katsomusopetuksen tuntimäärän jatkuva supistuminen.

NÄKEMYKSIÄ USKONNON- OPETUSMALLIEN VAHVUUKSISTA, HAASTEISTA JA ONGELMISTA

Tarkastelin tutkimusaineistoa myös siitä näkökulmasta, millaisia uskonnonopetusmalleihin liittyviä vahvuuksia, haasteita ja ongelmia niissä nimetään. Koska tehtävässä arvioinnin kohteena oli nykyinen uskonnonopetusmalli, esseissä keskityttiin erityisesti nykyisen mallin haasteisiin ja vahvuuksiin. Monessa esseessä päädyttiin kuitenkin arvioimaan myös vaihtoehtoisia malleja, joten otin myös ne mukaan analyysiin. Vaihtoehtoisten mallien arvioinnissa käsiteltiin useimmiten kaikille yhteisen opetuksen vahvuuksia ja haasteita. Huomionarvoista oli myös se, että haasteita liitettiin sekä nykyiseen että kaikille yhteiseen malliin, mutta ei yhdistelmämalliin. Aineenopettajaksi opiskelevat korostivat nykyisen mallin vahvuutena erityisesti sitä, että siinä perehdytään ensin omaan uskontoon kunnolla, minkä kautta nähtiin olevan helpompi tutustua muihin uskontoihin (17 mainintaa). Seuraavankaltaiset aineistopoisinnat edustavat oman perinteen tuntemista korostavaa ajattelutapaa:

Uskontojen ja uskonnollisuuden ymmärtämiseksi onkin perehdyttävä kunnolla johonkin yksittäiseen uskontoon. Se uskonto, jota oma kirkkokunta edustaa, on nähdäkseni melko luonteva valinta yksilön uskontokäsityksen lähtökohdaksi. K5

Itsekritiikkiin ja toiseuden ymmärtämiseen ei ole mahdollista oppia ilman oman uskonnollisen perinteen ymmärtämistä. K4

Yhteen uskontoon tai omaan uskontoon kunnolla tutustumisen katsottiin auttavan muihin uskontoihin tutustumisessa. Tämä muodosti suurimman nykyisen mallin vahvuuksiin liittyvän kategorian. Tämä näkökulma on ollut vahvasti esillä myös aiemmissa tutkimuksissa.³⁹ Toisena mallin vahvuutena tuli esiin oman uskonnon opettamisen tärkeys oppilaan oman identiteetin tukemisen tai vahvistamisen näkökulmasta (13 mainintaa). Kolmantena vahvuutena tuotiin esiin oman uskonnon opettamisen tärkeys omaan kulttuuritaustaan tutustumisen näkökulmasta (10 mainintaa). Aineenopettajaksi opiskelevat korostivat nykyisen mallin vahvuutena myös sitä, että opetus ei ole tunnustuksellista verraten nykyistä mallia vuotta 2003 edeltävään tilanteeseen (11 mainintaa). Todellisuudessa vuonna 2003 tapahtunut muutos ei kuitenkaan vaikuttanut ratkaisevasti itse uskonnonopetuksen järjestämisen tapaan.

Luokanopettajaksi opiskelevat korostivat nykyisen mallin vahvuuksina erityisesti mahdollisuutta saada oman uskonnon mukaista opetusta (4 mainintaa) ja mahdollisuutta perehtyä omaan kulttuuriperinteeseen (4 mainintaa). Myös tutusta perinteestä liikkeelle lähteminen tuotiin esille nykyisen mallin vahvuutena (3 mainintaa). Tämän lisäksi aineistossa oli yksittäisiä mainintoja erilaisista nykyisen mallin vahvuuksista. Sen katsottiin esimerkiksi mahdollistavan kyseenalaistamisen turvallisessa ympäristössä.

Nykyinen uskonnon opetuksen malli sallii kyseenalaistamisen, epä tietoisuuden ja pohdinnan turvallisessa (ja ”puolueettomassa”) ympäristössä. Uskonnot ovat merkittävä osa yhteiskuntaa ja politiikkaa, joten on perusteltua, että uskonnon opetusta on kouluissa. Uskonto vaikuttaa oppilaan maailmankuvan ja ihmiskäsityksen muotoutumiseen. Myös teemat, kuten monikulttuurisuus ja ihmisarvo, ovat läsnä. K120

38 Tällaisessa ajattelumallissa voidaan nähdä yhtymäkohtia sellaisten maiden koulutusjärjestelmiin, joissa uskonnollisilla yhteisöillä on tärkeä rooli opetuksen järjestäjänä.

39 Ks. esim. Odiah 2007, 97.

Puolueettoman pohdinnan takaavassa opetuksessa voi nähdä yhteyden niin kutsuttuun safe space-näkökulmaan laadukkaana uskonnon opetuksen ideaalitulana. Käytän siitä nimitystä ”turvallinen ilmapiiri”. Käsitteellä tarkoitetaan ideaalia luokahuoneilmapiiriä, jossa oppilaat voivat ilmaista näkemyksiään vapaasti myös silloin, kun ne eroavat opettajan tai muiden oppilaiden näkemyksistä.⁴⁰ Turvallinen ilmapiiri ei sinänsä liity erityisesti mihinkään yksittäiseen uskonnonopetusmalliin. Toisaalta yhteisopetus on nähty haasteellisena tästä näkökulmasta ja on kysytty, kenen ehdoilla keskustelut käydään tai miten eri tavoin ajattelevat käytännössä tuntevat olevansa vapaita ilmaisemaan erilaisia näkemyksiä. Toisaalta tämä ongelma voi esiintyä myös oman uskonnon, myös pienryhmäisten opetuksessa, mikäli oppilaita ei rohkaista ilmaisemaan myös oman uskonnon opetuksesta poikkeavia käsityksiä. Myös uskonnolliseen yhdyskuntaan kuulumisen perusteella määritynnyt oman uskonnon opetuksen ryhmä tai elämäkatsomustiedon opetuksen ryhmä saattaa rajoittaa oppilaan mahdollisuuksia kriittisten näkemysten ilmaisuun turvallisessa ilmapiirissä, mikäli opettaja ei ole sisäistänyt katsomusopetuksen luonnetta ja tavoitteita. Juuri tästä näkökulmasta laadukas opettajakoulutus ja pätevien opettajien saaminen kouluun on erityisen tärkeää.

Suurimmat ongelmat ja haasteet nykyisessä uskonnonopetusmallissa nähtiin pienryhmäisten opetuksessa. Näihin kuuluivat epäpäteviin opettajiin liittyvät laatuongelmat ja tunnustuksellisuuteen liittyvät kysymykset sekä resursseihin ja opetuksen käytännön järjestämiseen liittyvät järjestelyt. Toisena suurena puutteena pidettiin oppilaiden eri opetusryhmiin jakamisesta aiheutuvaa kaikille yhteisen katsomuskeskustelun puutetta. Pienryhmäisten opetuksen haasteista puhuttiin esseissä yhteisen pienryhmäiset uskonnot -käsitteen alla eikä esseissä juuri eroteltu eri pienryhmäisiä uskontoja. Aineenopettajaksi opiskelevat korostivat nykyisen mallin ongelmana erityisesti pätevien opettajien puutetta pienryhmäisten uskontojen opetuksessa. Tämä nähtiin suurimpana yksittäisenä haasteena nykyisessä mallissa (21 mainintaa). Tämä oli koko aineiston suurin yksittäinen kategoria. Opiskelijat, jotka itse parhaillaan pätevoityvät uskonnonopet-

tajiksi, näkevät ymmärrettävästi pätevien opettajien puutteen vakavana ongelma-kohtana. Voidaan ajatella, että epäpätevien opettajien mahdollisesti aiheuttamat ongelmat voivat pahimmillaan leimata koko ammattikuntaa, mistä syystä pätevoityvien opettajien näkökulmasta olisi erityisen tärkeää, ettei epäpäteviä opettajia käytettäisi lainkaan. Ammattikunnan arvostamisessa ja professionaalisuuden korostamisessa oman erityisen koulutuksen tärkeyden painottamisella on suuri rooli. Toisaalta pätevien opettajien puute ei sinällään liity nykyiseen opetusmalliin vaan siihen, että pienille ryhmille on vaikea löytää niin sisältö- kuin pedagogisten opintojen näkökulmasta päteviä opettajia. Pienryhmäisten uskontojen opettajapulaan tarjottiin ratkaisua myös uskonnonopettajiksi pätevoityvien joukosta:

Miksi nykyiset uskonnonopettajat eivät voisi opettaa näitä pienryhmiä, vaikka eivät kuulu kyseiseen uskonto-kuntaan? Eihän ev.lut. uskonnon opettajienkaan tarvitse kuulua kirkkoon. Opettajakoulutuksessa olevat voisivat erikoistua kukin johonkin pienryhmään, jota he voisivat tulevaisuudessa opettaa? K8

Kun kouluopetuksessa opettajien pätevyys muodostuu akateemisista pedagogisista ja sisällöllisistä opinnoista ja yhteys uskonnon harjoittamiseen on lakimuutoksellakin katkaistu, on opettajaksi opiskelevan vaikea ymmärtää, miksi pienryhmäisten uskontojen opettajien rekrytointiin liittyen keskustelussa viitataan kyseiseen yhteisöön kuuluvien määriin Suomessa. Uskonnollinen vakaumus tai sen puute ei ole suomalaisessa koulujärjestelmässä laillinen rekrytointiperuste.

Pienryhmäisten uskonnonopetukseen liittyvät erilaiset ongelmat nähtiin aineenopettajaksi opiskelevien aineistossa nykyisen mallin suurimpana haasteena ja ongelma-kohtana. Sama näkemys on tullut esille myös aikaisemmissa tutkimuksissa. Esimerkiksi rehtorit näkevät pätevien opettajien puutteen nykyisen mallin suurena ongelmana.⁴¹ Ongelmallisenä on pidetty myös malliin sisältyvää monenlaista rakenteellista diskriminaatiota: pienryhmäisten opetukseen liittyy puutteita niin opettajien pätevyudessa, oppimateriaaleissa, aikatauluissa kuin oppilaiden ryhmittelemisessä. Pienryhmäisten uskon-

nonopetus on näin ollen hyvin erilaisessa asemassa enemmistön uskonnonopetukseen ja peruskoulun muuhun opetukseen verrattuna.⁴² Samaan aikaan oman uskonnon opetusta perustellaan monesti juuri vähemmistöjen huomioon ottamisella. Näin nykyisen mallin vahvuudet ja haasteet kietoutuvat kiinnostavalla tavalla yhteen.

Toisena nykyisen mallin suurena ongelmana aineenopettajaksi opiskelevat näkivät dialogin puutteen, joka ei edistä eri tavoin ajattelevien ja uskovi-en kohtaamista ja vuorovaikutusta (20 mainintaa). Tämä edellä esitelty kategoria liittyy temaattisesti myös kolmanteen isoon kategoriaan, jossa nykyisen mallin haasteena nähtiin oppilaiden jaottelu ja ”karsinointi” (19 mainintaa). Yhdessä nämä kaksi kategoriaa muodostavat koko aineenopettajaksi opiskelevien esseeaineiston suurimman yläkategorian (39 mainintaa), jossa keskeisenä nykyisen mallin haasteena nähdään juuri se, että vuorovaikutukseen ei osallistu koko oppilasjoukkoon. Opetus ei ole kaikille yhteistä kuten yleensä muissa oppiaineissa, mikä osaltaan näkyy käytännön ongelmina. Aineistossa käytäntöön liittyvät haasteet muodostavat useamman pienemmän kategorian ja ne liittyvät kiinteästi myös tähän yläkategoriaan.

Hyvistä puolistaan huolimatta nykyisessä uskonnonopetusmallissa on omat epäkohtansa. On lähtökohtaisesti arveluttavaa, että valtiollisesti rahoitetussa koulujärjestelmässä annetaan mitään sellaista opetusta, jonka katsotaan olevan tavalla tai toisella ”epäsopivaa” jollekin osalle opiskelijoista. Tämä on nykyisen kaltaisen uskonnonopetuksen kipupiste eritoten siksi, että suomalaisen koulutusjärjestelmän perusarvoihin luetaan suvaitsevaisuus ja tasa-arvo sekä samanvertaisuus kaikkien yksilöiden välillä. K5

Joissakin esseissä viitattiin tässä yhteydessä myös siihen, että oman uskonnon ryhmiin jakautuminen antaa vääränlaista kuvaa uskonnon luonteesta eikä tue ajatusta erilaisuuden suvaitsemisesta:

Oppilaiden jakaminen erillisiin ryhmiin uskonnontuntien ajaksi ei tue ajatusta monikulttuurisuuden, suvaitsevaisuuden ja erilaisuuden tukemisesta. Nykymaailmassa erilaisen uskontokuntien edustajien kanssa toimeentuleminen on tärkeä taito. Millaista viestiä välitämme nuorille näyttä-

mällä, että yhdessä voidaan toimia aina paitsi silloin, kun on puhe uskonnosta? K25

Luokanopettajaksi opiskelevien aineistossa suurin nykyisen mallin haasteisiin liittyvä kategoria muodostui opetuksen käytännön järjestelyjen ongelmiin viittaavista maininnoista (7 mainintaa). Toiseksi suurimmaksi kategoriaksi (5 mainintaa) muodostui maininnat siitä, että oman uskonnon opetuksen malli antaa liian vähän tietoa muista katsomuksista alakoulussa. Opiskelijat yhdistivät tämän nykyiseen uskonnonopetusmalliin, vaikka kyse on sinänsä myös ja ennen kaikkea opetussuunnitelmallisesta asiasta. Kahdessa esseessä mainittiin käänteisesti edellisen kanssa samansuuntainen teema, opetuksen keskittyminen omaan uskontoon (2 mainintaa).

Oman uskonnon opetus tuli esiin sekä mallin vahvuutena että heikkoutena. Muina opetuksen haasteina mainittiin esimerkiksi epäoikeudenmukaisuus siinä, miksi pienryhmäisten opetus saa käytännössä olla tunnustuksellisempaa kuin luterilainen enemmistön opetus (3 mainintaa) sekä eri ryhmiin jakautumiseen liittyvä ”lokeroituminen” (3 mainintaa). Lisäksi essee sisälsivät runsaasti yksittäisiä mainintoja mallin ongelmista. Opiskelijat suhtautuivat kriittisesti nykyisen mallin synnyttämään tilanteeseen, jossa koulun ulkopuolinen taho voi hoitaa opetuksen, mikäli koulu ei järjestetä opetusta. Kummassakin opiskelijaryhmässä oli opiskelijoita, jotka kannattivat nykyistä mallia, mutta toivat samalla esille myös tarpeen ja mahdollisuuden kehittää opetusta osittaisen yhteisopetuksen suuntaan:

Uskonnon opetukseen voisi integroida yhteistä opetusta kaikille mikä loisi tilaa keskustella uskonnoista yhdessä. Näkökulma näissä olisi eettinen, mutta tähtäisi siihen, että on ymmärrettävää, että ajattelemme eri tavoin uskonnollisissa kysymyksissä. Toisaalta yhdessä havaiten voidaan myös havaita mitä kautta toisiaan kunnioittava rinnakkaiselo voi onnistua. K18

40 Jackson 2014.

41 Kallioniemi & Matilainen 2011.

42 Sakaranaho & Salmenkivi 2009; Zilliacus 2013.

Aineenopettajaksi opiskelevien aineistossa kaikille yhteisen katsomusopetuksen vahvuutena nähtiin yhteisopetuksen mahdollistama yhteisten keskustelujen mahdollisuus (8 mainintaa). Toisena kaikille yhteisen opetuksen vahvuutena nähtiin tasapuolisuus ja tasa-arvo siinä mielessä, että kaikki saavat saman opetuksen (6 mainintaa). Kolmantena korostuksena tuotiin esille yhteisopetuksen mahdollisuudet eri tavoin ajattelevien ymmärtämiseen rohkaisemisessa (6 mainintaa). Tämän lisäksi yhteisopetuksen vahvuutena esitettiin erilaisia yksittäisiä mainintoja, esimerkiksi mahdollisuus dialogiin eri tavoin ajattelevien kanssa turvallisessa ympäristössä.

Olisi ensisijaisen tärkeää, että ihmiset oppisivat jo koulussa käymään dialogia eri tavalla uskovien ja ajattelevien kanssa. Yhteinen uskonnonopetus voisi tarjota turvallisen paikan tällaisen dialogin käymisen opettelemiseen. K1

Tässä ”turvallinen paikka” linkitettiin kouluun ja katsomusopetukseen. Turvallisuus tuli esille yhteisen opetuksen yhteydessä. On selvää, että nykyisessä mallissa ei ole tällaista kaikille yhteistä dialogimahdollisuutta turvallisessa koulutilassa. Toisaalta nykymallia voidaan myös perustella sillä, että eriytetty opetus tarjoaa turvallisen ilmapiirin käsitellä katsomuksellisia kysymyksiä oman uskonnon tai elämäntutkimustiedon ryhmässä. Tällöin tavoitteena katsomusopetuksessa ei ole koko luokan kaikille oppilaille yhteinen turvallinen ilmapiiri samassa opetustilassa samaan aikaan, vaan juuri oman uskonnon opetuksen ryhmän muodostama turvallinen ilmapiiri.

Luokanopettajaksi opiskelevien esseistä ei noussut esiin samanlaisia selkeitä yhteisopetuksen vahvuuksia. Yksittäisinä mainintoina tuli esille esimerkiksi suvaitsevaisuuden lisääntyminen, katso-musdialogi ja maailmankuvan avartuminen.

Aineenopettajaksi opiskelevien aineistossa kaikille yhteisen katsomusopetuksen suurimpana haasteena tuli esille se, että kaikille yhteiseen opetukseen siirtyminen voi aiheuttaa vastustusta eri tahoilta (7 mainintaa). Mahdollisina vastustavina tahoina mainittiin eri vähemmistöjen edustajat, ja uskonnottomien edustajat sekä oppilaiden vanhemmat. Tämä on tullut esille myös aiemmissa tutkimuksis-

sa. Erityisesti vähemmistöjen on uskottu pitävän kiinni vähemmistöjen näkökulmaa korostavan mallin säilyttämisestä.⁴³ Lisäksi monet yksittäiset maininnat käsittelivät mallin pedagogisia haasteita. Luokanopettajaksi opiskelevien esseistä ei noussut esiin selkeitä korostuksia yhteisopetuksen haasteina. Yksittäiset maininnat käsittelivät esimerkiksi mahdollista yhteisopetuksen painotukseen liittyvää ristiriitaa, ehdittäisiinkö mitään käsittelemään kunnolla ja saisivatko pienryhmäisten uskontojen edustajat tarpeeksi tietoa omasta uskonnostaan. Tämä sirpalemaisuu- den ja pinnallisuuden pelko yhteisopetuksen haasteena on tullut esille myös aikaisemmin.⁴⁴

Engelmana yhteisopetusta pohdittaessa on se, etteivät tutkimuksessa mukana olevat opiskelijat käytännössä tiedä, millaisesta opetuksesta olisi kyse. Näin ollen siihen on vaikeampi ottaa kantaa kuin olemassa olevaan malliin. Toisaalta jotkut opiskelijat mainitsivat nykyisen enemmistön uskonnonopetuksen olevan jo käytännössä kaikille yhteisen opetuksen kaltaista laaja-alaista tunnustuksetonta opetusta, sillä enemmistön opetukseen osallistuu eri syistä johtuen jo nyt niin vähemmistöuskontojen edustajia kuin uskontokuntiin kuulumattomia oppilaita, ja opettajan on otettava tämä huomioon opetuksessaan. Muutoksen nähtiin olevan suuri vain niille, jotka tällä hetkellä opettavat tai opiskelevat pienryhmäisten uskontojen tai elämäntutkimustiedon ryhmissä.⁴⁵

Sekä aineenopettaja- että luokanopettajaopiskelijat ottivat esille nykyisen mallin vaihtoehtoina kaikille yhteisen opetuksen ja yhdistelmämallin. Yhdistelmämallin vahvuuksina mainittiin samoja asioita kuin nykyisen tai kaikille yhteisen mallin vahvuuksina. Suurimmaksi yhdistelmämallin vahvuuksiin liittyväksi kategoriaksi aineenopettajaksi opiskelevien esseissä muodostui kaikille yhteisen opetuksen tuoma mahdollisuus vuoropuheluun ja kohtaamiseen (19 mainintaa). Luokanopettajaopiskelijoiden esseissä ei muodostunut isompia rypäitä yhdistelmämallin vahvuuksista. Esille otettiin suvaitsevaisuuden ja erilaisuuden hyväksyminen (3 mainintaa) ja erityisesti eettisten kysymysten yhdessä pohtimisen mahdollisuus (4 mainintaa). Yhdistelmämallin vahvuutena pidettiin sitä, että siinä yhdistyisi sekä oman uskonnon opetuksen vahvuudet että

kaikille yhteisen opetuksen vahvuudet (13 mainintaa). Tämä näkyi kirjoitelmissa seuraavankaltaisina ilmaisuina:

Yksi mielestäni realistinen malli olisi nykyisen mallin pitäminen, mutta sillä muutoksella, että osa kursseista olisi yhteisiä (”pakollisia”) kaikille. Esimerkiksi maailmanuskontoja käsittelevä kurssi voisi olla erittäin mielekäs ja mielenkiintoinen, jos siihen osallistuisi eri uskontokuntien edustajia. – – Valmista ratkaisua minulla ei siis ole uudeksi malliksi, mutta nykyisen ja yleisen uskontotiedon yhdistäminen voisi olla toimiva. Molemmista valittaisiin parhaimmat ominaisuudet. K86

Yhdistelmämalliin ei liitetty haasteita samalla tavalla kuin muihin malleihin. Tästä ei voi päätellä, etteikö siihen tutkittujen mielestä liittyisi haasteita. Esseet keskittyivät selvästi enemmän vertailemaan nykyistä mallia ja kaikille yhteistä opetusmallia. Tämä saattaa johtua ainakin osaksi siitä, että nämä kaksi vaihtoehtoa ovat olleet mediakeskustelun keskiössä. Toisaalta se, että yhdistelmämalliin ei liitetty erityisiä haasteita, kertonee osaltaan jotakin siitä, että opiskelijat suhtautuvat malliin avoimen positiivisesti. Aineenopettajaksi opiskelevien kahdessa esseessä tuotiin esille, että mikään malli sinänsä ei takaa aina päteviä opettajia ja pätevien opettajien saaminen erityisesti pienryhmäisten eriytettyyn opetukseen voisi jatkua ongelmana. Yhdistelmämalli tarjoaisi kuitenkin nykyistä parempia mahdollisuuksia siihen, että kaikilla oppilailla olisi pätevä katsomusaineen opettaja ainakin jossakin kouluvaiheessa. Luokanopettajaksi opiskelevat eivät tuoneet esseissään esille yhtään yhdistelmämalliin liittyvää haastetta.

Yhdistelmämallin suosioista erityisesti aineenopettajaksi opiskelevien esseaineistossa voidaan päätellä, että sen nähdään tarjoavan nykyisessä tilanteessa uusia mahdollisuuksia. Olisi tärkeää kehittää tämän mallin kokeilu- ja tutkimustoimintaa. Kulosaaren opetuskokeilu on tämän mallin kokeilu, onhan sen periaatteena osittainen yhteisopetuksen järjestäminen yläkouluikäisille erityisesti kahdella eri luokka-asteella.⁴⁶ Toisaalta mediakeskustelussa uskonnonopetusmallivaihtoehdot on nähty usein joko-tai-asetelmasta, josta käsin myös Kulosaaren kokeilu on ymmärretty. Todellisuudessa Kulosaaren

kokeilun nykyinen rakennemuoto vastaa pikemminkin yhdistelmämallia, ei opetuksen muuttamista kokonaan yhteisopetukseksi.

EHDOTUKSIA YHDISTELMÄMALLIN KEHITTÄMISEKSI

Opiskelijat esittelivät myös erilaisia ehdotuksia mahdolliselle yhdistelmäopetusmallille. Useimmista ehdotuksissa pohdittiin mallia eri kouluasteiden näkökulmasta ja otettiin kantaa siihen, millä kouluasteella opetus toteutettaisiin milläkin tavalla. Ehdotusten pohjalta rakensin erilaisia vaihtoehtoisia malleja yhdistelmäopetuksen toteuttamiseen eri kouluasteilla. Useimpien opiskelijoiden näkemyksenä oli, että vanhempien oppilaiden opetus voisi sisältää enemmän kaikille yhteistä opetusta kuin nuorempien oppilaiden. Ensimmäisten kouluvuosiensa opetuksen toivottiin muita koulutusasteita enemmän pysyvän eriytettyinä opetuksena. Yläkouluun sen sijaan toivottiin monessa esseessä joko osittaista tai täyttä yhteisopetusta. Moni opiskelija piti kaikille yhteistä uskonnonopetusta erityisen soveltuvana lukioon. Näkemyksissä on yhtenevyyksiä Kulosaaren opetuskokeilussa toteutettuun malliin, jossa osa yläkoulun opetuksesta on kaikille yhteistä. Jotkut opettajaksi opiskelevat esittelivät myös käytännön ideoita siitä, mitkä teemat olisi hyvä opiskella eriytetyssä opetuksessa, mitkä puolestaan kaikille yhteisessä opetuksessa. Maailmanuskonnot ja etiikka nähtiin yleisimmin yhteisopetukseen soveltuvina teemoina. Sen sijaan omaan uskonnolliseen identiteettiin ja oman uskonnon pyhään kirjaan liittyvää opetusta toivottiin eriytettyinä. Seuraavassa taulukossa näkyvät esseissä esitellyt vaihtoehtoiset yhdistelmäopetusmallien toteutustavat.

43 Odiah 2007, 95.

44 Ks. esim. Odiah 2007, 97.

45 Ks. myös Odiah 2007.

46 Grönholm 2013.

Taulukko 1. Yhdistelmämallivaihtoehtoja kouluasteen näkökulmasta.

Mallivaihtoehdot	Toteutustapa eri kouluasteilla
Malli A	alakoulu: erillinen opetus yläkoulu: sekä erillistä että yhteistä opetusta lukio: yhteinen opetus
Malli B	yhteinen uusi oppiaine, jonka sisällä sekä yhteistä opetusta että eriytettyä opetusta omassa uskonnossa/elämäkatsomustiedossa niin kutsuttuina ”linjoina”
Malli C	sekä yhteistä että eriytettyä opetusta eri kouluasteilla
Malli D	alakoulu: erillinen opetus yläkoulu ja lukio: yhteinen opetus tämän lisäksi vapaaehtoista opetusta omassa uskonnossa/elämäkatsomustiedossa (kaikille avointa)
Malli E	alakoulu: sekä yhteistä opetusta että erillistä opetusta yläkoulu ja lukio: yhteinen opetus tämän lisäksi vapaaehtoista opetusta omassa uskonnossa/elämäkatsomustiedossa (kaikille avointa)

Uskonnonopetuskeskustelussa nykyisen tilanteen vaihtoehtoina on ollut esillä toisaalta kaikille yhteinen opetusmalli, toisaalta nykyisen mallin jatkaminen siten, että vanhemmille opiskelijoille järjestettäisiin myös yhteistä opetusta.⁴⁷ Mallin kehittämisen- ja muuttamisvaihtoehtoja on kuitenkin tarkemmin katsottuna paljon enemmän. Toisaalta useimmissa yhdistelmämallissa idea on samansuuntainen kuin edellä esitetyssä jälkimmäisessä vaihtoehdossa: tarvitaan sekä yhteistä että eriytettyä opetusta katsomusopetuksen mahdollisimman monipuoliseksi ja laadukkaaksi toteuttamiseksi. Kaikille yhteiseen opetukseen verrattuna erilaiset yhdistelmämallit ottavat huomioon myös nykyisen mallin vahvuuksia.

POHDINTAA

Opiskelijoiden esseissä muodostui kuva uskonnonopetuksesta monia mahdollisuuksia sisältävänä laaja-alaisena katsomusaineena. Samaan aikaan oli huolissaan siitä kapeasta kuvasta, mikä leimaa uskonnonopetusta julkisessa keskustelussa. Koska uskonnonopetus on koulun antamaa, sen katsottiin eroavan tavoitteiltaan uskonnollisten yhteisöjen opetuksesta. Vuoden 2003 lakimuutokseen suhtauduttiin erittäin positiivisesti. Uskonnon opetuksen yleissivistävistä ja kriittisistä tavoitteista johtuen

vastuuta opetuksesta ei haluttu siirtää uskonnollisille yhteisöille. Tulevaisuuden uskonnonopetusmalliskenaariot jakautuivat kolmeen päälinjaan: nykyinen malli, niin kutsuttu yhdistelmämalli ja kaikille yhteisen opetuksen malli. Enemmistö opiskelijoista kannatti ainakin osittaista yhteisopetusta.

Kaiken kaikkiaan opiskelijat olivat melko avoimia kolmelle esiin tulleelle päämallille. Eri malleja vertailtiin ja moni korosti, että kussakin mallissa on sekä hyvät että huonot puolensa. Valtaosa opiskelijoista katsoo uskonnonopettajana toimimisen mahdollisena mallista riippumatta. Erityisesti yhdistelmämallin nähtiin tarjoavan nykytilanteessa monia mahdollisuuksia. Yhdistelmämalliin liittyvä kokeilu- ja tutkimustoiminta tarjoaa mahdollisuuden saada konkreettista kokemusta yhteisen opetuksen vahvuuksista ja haasteista. Kokeilutoiminta antaa mahdollisuuden myös tutkimukseen ja sen pohjalta tapahtuvaan kehitystyöhön, jossa mallin toimivuutta voitaisiin arvioida. Tutkimuspohjalta yhteisen opetuksen tai oman uskonnon opetuksen osuutta voitaisiin joko lisätä tai vähentää.

Opiskelijoiden näkemykset herättävät pohtimaan, voisiko Suomi toimia monikulttuurisuuden suunnannäyttäjänä niin, että katsomusopetusta tarjottaisiin tarpeeksi laajasti eri muodoissa. Voisiko oppilaan koulupolkuun sisältyä niin yhteis-

tä kuin eriytettyä opetusta sekä pakollisessa että valinnaisessa muodossa? Opettajaksi opiskelevat voisivat päteviytyä sekä kaikille yhteisen osuuden että yksittäisen tai useamman eriyttävän osuuden opetukseen. Eriytettäviä valinnaiskursseja voitaisiin järjestää myös temaattisesti, ei vain yhden uskonnon opetukseen keskittyen. Yhdistelmämallia olisi tärkeä tutkia ja kokeilla tarkemmin. Mallin haasteita olisi syytä pohtia niin tutkimus- kuin kokeilutoiminnan pohjalta. Voiko käydä niin, että yhdistelmämallissa eri mallien huonot puolet yhdistyvät?

Keskustelu uskonnonopetuksesta ja sen mallista käy ajoittain kiivaana on vaikeaa perustuen osin tuntemomaisiin argumentteihin. Mallien vertailu on vaikeaa erityisesti siksi, että Suomessa on kokemusta lähinnä vain eriytetyn opetuksen mallista. Keskustelu vaihtoehtoisista malleista pohjautuu siten paljolti mieli- ja uhkakuviin. Toisaalta nykyiset enemmistön uskonnon opettajat opettavat jo nyt tilanteessa, jossa opetus on avointa kaikille uskontokuntaan kuulumisesta tai kuulumattomuudesta riippumatta, ja opetus on suunniteltava tästä näkökulmasta.⁴⁸ Nykyisessä monikulttuurisessa yhteiskunnassa olisi tarvetta sekä eriytetylle että yhteiselle opetukselle, sillä niillä on osin erilainen fokus eivätkä ne voi siten täysin korvata toisiaan.

Suurena ongelmana on, että katsomusopetuksen tuntimääriä on jatkuvasti vähennetty opetussuunnitelmaudistuksissa. Voi kysyä, johtuuko tämä osittain siitä, että eriytetty opetus antaa uskonnonopetuksesta kuvan liian kapea-alaisena oppiaineena, jonka tuntimäärästä ollaan oppiaineiden välisessä tiukassa kilpailussa valmiita nipistämään. Uskonnon tuntimäärien vähentämistä ja jopa oppiaineen poistamista koulusta perustellaan argumenteilla, jotka liittyvät ainoastaan eriytettyyn oman uskonnon opetukseen ja siinä koettuihin puutteisiin. Uskonnon opetuksen sateenvarjon alla on kansainvälisesti laaja kirjo opetusta, jonka tavoitteet ja fokuksat eroavat. Eri opetusmalleja on mahdollista perustella eri argumentein. Koska suomalainen uskonnonopetus on eriytettyä, ei opetusta voi perustella integroivan katsomusopetuksen tavoitteiden näkökulmasta, kuten monessa muussa Euroopan maassa. Tällöin laaja-alaisen katsomusopetuksen tavoitteet voivat jäädä toteutumatta tai katsomusopetuksen sisältöjä

voi yhä enemmän siirtää muihin oppiaineisiin, joissa näistä kysymyksistä on mahdollista keskustella yhdessä. Yhteiskunnan muuttuessa ja monikulttuuristuessa on tärkeää turvata riittävä oman perinteen tuntemus, katsomuksellinen lukutaito ja yleissivistysty sekä moninaisuuden kohtaamisen taidot. Näin opiskelijat voivat rakentaa omaa maailmankatsomustaan, käsitellä eettisiä kysymyksiä ja toimia yhteiskunnan aktiivisina jäseninä. Tämä edellyttää monipuolista, laadukasta ja riittävää katsomusopetusta.

KIRJALLISUUS

ALITOLPPA-NIITAMO, ANNE

2002 ”The Generation In-between: Somali Youth and Schooling in Metropolitan Helsinki”. *Intercultural Education* 13/3, 275–290.

BOWIE, ROBERT

2011 ”Human Rights and Religion in the English Secondary RE Curriculum”. *Journal of Beliefs and Values: Studies in Religion & Education* 32/3, 269–280.

COUNCIL OF EUROPE

2008 ”Recommendation CM/Rec (2008)12 of the Committee of Ministers to Member States on the Dimension of Religions and Non-religious Convictions within Intercultural Education”. [https://wcd.coe.int/ViewDoc.jsp?Ref=CM/Rec\(2008\)12&Language=lanEnglish&Ver=original&BackColorInternet=DBC2F2&BackColorIntranet=FDC864&BackColorLogged=FD864](https://wcd.coe.int/ViewDoc.jsp?Ref=CM/Rec(2008)12&Language=lanEnglish&Ver=original&BackColorInternet=DBC2F2&BackColorIntranet=FDC864&BackColorLogged=FD864). Luettu 25.2.2013.

GRÖNHOLM, PAULIINA

2013 ”Kulosaareissa kokeilu: Eri uskontoihin kuuluvat opiskelevat yhdessä”. *Helsingin Sanomat* 12.8.2013.

HEIMBROCK, HANS-GÜNTER & SCHEILKE,

CHRISTOPH & SCHREINER, PETER

2001 ”Introduction”. *Towards Religious Competence: Diversity as a Challenge for Education in Europe*. Ed. H.-G. Heimbrock, C. Scheilke & P. Schreiner. Schriften aus dem Comenius-Institut. Münster: Lit, 9–12.

JACKSON, ROBERT

2004 *Rethinking Religious Education and Plurality: Issues in Diversity and Pedagogy*. London: Routledge.

2007 ”European Institutions and the Contribution of Studies of Religious Diversity to Education for Democratic

47 Ks. esim. Kallioniemi & Ubani 2012.

48 Ks. myös esim. Odiah 2007, 101.

- Citizenship”. *Religion and Education in Europe: Developments, Contexts and Debates*. Ed. R. Jackson, S. Miedema, W. Weisse, J.-P. Willaime. Münster: Waxmann, 27–55.
- 2009 ”Editorial: The Council of Europe and Education about Religious Diversity”. *British Journal of Religious Education* 31/2, 85–90.
- 2014 *Signposts: Policy and Practice for Teaching about Religions and Non-religious Worldviews in Intercultural Education*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- JAMISTO, ANNUKKA
- 2007a ”Opetussuunnitelmien valmisteluprosessi ja monikulttuurinen koulu”. *Monikulttuurisuus ja uudistuva uskonnonopetus*. Toim. T. Sakaranaho & A. Jamisto. Uskontotiede 11. Helsingin yliopisto: Uskontotieteen laitos, 117–126.
- 2007b ”Pienryhmäisten uskontojen opetus Suomessa ennen ja nyt”. *Monikulttuurisuus ja uudistuva uskonnonopetus*. Toim. T. Sakaranaho & A. Jamisto. Uskontotiede 11. Helsinki: Helsingin yliopiston uskontotieteen laitos, 31–41.
- JASINSKAJA-LAHTI, INGA, LIEBKIND, KARMELA & VESALA, TIINA
- 2002 *Rasismi ja syrjintä Suomessa: Maahanmuuttajien kokemuksia*. Helsinki: Gaudeamus.
- KALLIONIEMI, ARTO
- 2007a ”Laadukas katsomusaineiden opetus”. *Katsomusaineiden kehittämishaasteita: Opettajankoulutuksen tutkinno uudistuksen virittämää keskustelua*. Toim. A. Kallioniemi & E. Salmenkivi. Helsingin yliopiston soveltavan kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 279. Helsinki: Yliopistopaino, 41–52.
- 2007b ”Näkökulmia eurooppalaiseen uskonnon opetuksen: Oppiaineen kehittämisen haasteita Norjassa ja Suomessa”. *Katsomusaineiden kehittämishaasteita: Opettajankoulutuksen tutkinno uudistuksen virittämää keskustelua*. Toim. A. Kallioniemi & E. Salmenkivi. Helsingin yliopiston soveltavan kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 279. Helsinki: Yliopistopaino, 55–76.
- 2010 ”Religious Education Curricula of Finnish Minority Religious Groups: An Example of Different Approaches to Religious Education in a Diverse World”. *Religious Education Journal of Australia* 26/2, 9–15.
- KALLIONIEMI, ARTO & MATILAINEN, MIA
- 2011 ”Headmasters’ Conceptions of the Finnish Religious Education: Solution from the Perspective of Human Rights”. *Nordidactica – Journal of Humanities and Social Science Education* 2/2011. <http://kau.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2:469187>.
- KALLIONIEMI, ARTO & UBANI, MARTIN
- 2012 ”Religious Education in Finnish School System”. *Miracle of Education: The Principles and Practices of Teaching and Learning in Finnish Schools*. Ed. H. Niemi, A. Toom & A. Kallioniemi. Rotterdam: Sense Publishers, 177–188.
- LEMPINEN, HENNARIKKA
- 2002 ”Pitäis olla taikuri”: *Islamin opettajien käsitykset islamin uskonnon opetuksesta peruskoulussa*. Uskonnonpedagogiikan pro gradu -tutkielma. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- LYHYKÄINEN, KAARINA
- 2007 ”Vähemmistön uskonnon opetusta profiloimassa”. *Katsomusaineiden kehittämishaasteita: Opettajankoulutuksen tutkinno uudistuksen virittämää keskustelua*. Toim. A. Kallioniemi & E. Salmenkivi. Helsinki: Soveltavan kasvatustieteen laitos, 17–24.
- MATILAINEN, MIA
- 2011 *Ihmisoikeuskasvatus lukiossa: Outoa ja itsestään selvää*. Tutkimuksia 326. Diss. University of Helsinki. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-10-6845-4>. Luettu 12.5.2014.
- MATILAINEN, MIA & KALLIONIEMI, ARTO
- 2012a ”Human Rights Education in Religious Education in Finnish Upper Secondary School”. *Religious Education Journal of Australia* 1/2012, 16–22.
- 2012b ”Uskonnonopetus ihmisoikeuskasvatuksen näkökulmasta: Yhtymäkohtia ja tulevaisuuden mahdollisuuksia”. *Teologinen Aikakauskirja* 117, 55–65.
- ODIAH, LIISA
- 2007 ”Evangelisluterilaisen uskonnon opettajat ja uskonnon opetuksen tulevaisuus monikulttuuristuvassa yhteiskunnassa”. *Katsomusaineiden kehittämishaasteita: Opettajankoulutuksen tutkinno uudistuksen virittämää keskustelua*. Toim. A. Kallioniemi & E. Salmenkivi. Helsingin yliopiston soveltavan kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 279. Helsinki: Yliopistopaino, 91–109.
- OPETUSHALLITUS
- 2004 *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet*. Helsinki: Opetushallitus.

- 2006a *Perusopetuksen muiden uskontojen opetussuunnitelmien perusteet 2006*. Helsinki: Opetushallitus. <http://www02.oph.fi/ops/perusopetus/netpkuskontojenopisit06.pdf>. Luettu 9.10.2013.
- 2006b *Lukion muiden uskontojen opetussuunnitelmien perusteet 2006*. Helsinki: Opetushallitus. http://www.oph.fi/download/47347_Lukion_muiden_uskontojen_opetussuunnitelmien_perusteet_2006.pdf. Luettu 9.10.2013.
- 2014a *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Helsinki: Opetushallitus. http://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf. Luettu 20.1.2014.
- 2014b Uskonnon ja elämäntutkimustiedon opetuksen sekä uskonnollisten tilaisuuksien järjestäminen esi- ja perusopetuksessa. http://oph.fi/download/160301_ohje_uskonnon_ja_elamankatsomustiedon_opetuksen_jarjestamisesta_esi_ja_peru.pdf. Luettu 11.1.2016.
- OSCE & ODIHR
- 2007 *Toledo Guiding Principles on Teaching about Religions and Beliefs in Public Schools*. Warsaw: OSCE. <http://www.osce.org/odihr/29154> (9.4.2013).
- POLLITT, HELMAR-EKKEHART
- 2007 ”Religious Education in Austria”. *Religious Education in Europe: Situation and Current Trends*. Toim. E. Kuyk, R. Jensen, D. Lankshear, E. L. Manna, P. Schreiner. Oslo: IKO Publishing House, 17–22.
- POULTER, SAILA, KUUSISTO, ARNIKA, MATILAINEN, MIA & KALLIONIEMI, ARTO
- 2016 ”Examining Religious Education in Finland from a Human Rights Perspective”. *Empirical Research in Religion and Human Rights*. Leiden: Brill (painossa).
- PYYSIÄINEN, MARKKU
- 2000 *Yksi oppiaine, seitsemän opetussuunnitelmaa: Peruskoulun ja lukion opetushallituksen 1990-luvulla vahvistamien uskonnon opetussuunnitelmien tunnusuksellinen luonne*. Helsinki: Helsingin opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia 223.
- SAKARANAHO, TUULA
- 2007a ”Johdanto: Katsomusaineiden opetus monikulttuurisen yhteiskunnan haasteena”. *Monikulttuurisuus ja uudistuva uskonnonopetus*. Toim. T. Sakaranaho & A. Jamisto. Uskontotiede 11. Helsingin yliopisto: Uskontotieteen laitos, 12–28.
- 2007b ”Pienryhmäisten uskontojen opetus ja monikulttuurisuuden haasteet”. *Katsomusaineiden kehittämishaasteita: Opettajankoulutuksen tutkimonuudistuksen virittä-*
mää keskustelua. Toim. A. Kallioniemi & E. Salmenkivi. Helsingin yliopiston soveltavan kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 279. Helsinki: Yliopistopaino, 3–16.
- SAKARANAHO, TUULA, ALITOLPPA-NIITAMO, ANNE, MARTIKAINEN, TUOMAS & TIILIKAINEN, MARJA
- 2004 ”Religion in Migration: Studies on Muslims in Finland”. *New Challenges for the Welfare Society*. Toim. V. Puuronen, A. Häkkinen, A. Pylkkänen, T. Sandlund & R. Toivanen. Joensuu: Publication of the Karelian Institute, 124–139.
- SAKARANAHO, TUULA & SALMENKIVI, EERO
- 2009 ”Tasavertaisen katsomusopetuksen haasteet: pienryhmäisten uskontojen ja elämäntutkimustiedon opetus Suomessa”. *Teologinen Aikakauskirja* 114, 450–470.
- SALMENKIVI, EERO
- 2007 ”Elämäntutkimustieto ja sen opetus”. *Monikulttuurisuus ja uudistuva uskonnonopetus*. Toim. T. Sakaranaho & A. Jamisto. Uskontotiede 11. Helsingin yliopisto: Uskontotieteen laitos, 83–100.
- SCHREINER, PETER
- 2002 ”Overview of Religious Education in Europe”. *Committed to Europe's Future: Contributions from Education and Religious Education*. Toim. P. Schreiner, H. Spinder, J. Taylor & W. Westerman. Comenius-Institut. Protestant Centre for Studies in Education. Munster-Lit, 91–95.
- SEPPO, JUHA
- 2003 *Uskonnonvapaus 2000-luvun Suomessa*. Helsinki: Edita.
- TUOMI, JOUNI & SARAJÄRVI, ANNELI
- 2006 *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. 1–4. painos. Helsinki: Tammi.
- WILLAIME, JEAN-PAUL
- 2007 ”Different Models of Religion and Education in Europe”. *Religion and Education in Europe: Developments, Contexts and Debates*. Ed. R. Jackson & S. Miedemia & W. Weisse & J.-P. Williaime. München: Merlin: Waxmann, 57–66.
- ZILLIACUS, HARRIET
- 2013 ”Addressing Religious Plurality: A Teacher Perspective on Minority Religion and Secular Ethics Education”. *Intercultural Education* 24/5, 507–520.
- ZILLIACUS, HARRIET & HOLM, GUNILLA
- 2013 ”’We Have Our Own Religion’: A Pupil Perspective on Minority Religion and Ethics Instruction in Finland”. *British Journal of Religious Education* 35, 282–296.