



JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO
OPETTAJANKOULUTUSLAITOS

Opiskelijatutkimuksia



Tämä Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksen verkkojulkaisusarja tarjoaa opiskelijoille tilan saada julkisuuteen kirjoituksiaan opinnoissaan kohtaamistaan ilmiöistä. Julkaisut voivat syntyä niin opettajien kuin opiskelijoidenkin aloitteesta ja niiden julkaisemisen kriteerinä on kiinnostavuus ja pyrkimys hakea kirjoittamisen avulla ymmärrystä eri ilmiöistä. Kirjoitukset on hyväksyy julkaistavaksi Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisutoimikunta.

**PUHEENVUOROJA EVANKELIS-LUTERILAISEN
USKONNON OPETUKSEEN**

Helena Kaikkonen ja Sonja Peltola (toim.)

ESIPUHE

Tämä artikkelikokoelma on syntynyt Jyväskylän yliopiston opettajakoulutuslaitoksen uskonnon kurssilla. Kirjoittajina on 13 toisen vuosikurssin luokanopettajaopiskelijaa. Ryhmämme lähti liikkeelle kysymyksestä ”mitä evankelisluterilainen uskonnon opetus on?” Lähestyimme asiaa keräämällä opiskelijoiden ajatuksia siitä, mistä uskonnon opetus koostuu ja mitä asioita opetuksessa tulee ottaa huomioon. Artikkeleiden perustana ovat opiskelijoiden omat kiinnostuksen kohteet ja heränneet kysymykset. Tavoitteena oli kirjoittaa puheenvuoro evankelis-luterilaiseen uskonnon opetukseen ja samalla syventää omaa ymmärrystä opetettavasta oppiaineesta.

Artikkeleiden tarkoituksena oli lähestyä uskonnon opetusta erilaisista näkökulmista. Lähestymistapojen moninaisuudesta johtuen kunkin artikkelin voi lukea itsenäisenä kannanottona uskonnonopetukseen tietystä näkökulmasta, mutta kuitenkin niin, että artikkelit muodostavat kokonaisuuden yhdessä. Aihevalinnat on tehty kirjoittajien omista intresseistä käsin, mistä seuraa, että osa lukijasta tärkeiltäkin tuntuvista lähestymistavoista on voinut jäädä kokonaan käsittelemättä. Toisaalta esimerkiksi perusopetuksen opetussuunnitelman perusteita (POPS 2004) lähestytään useammassa artikkelissa vertaillen ja analysoiden. Tämä antaa laajan kuvan siitä, miten POPS:a asiakirjana voidaan tutkia ja tulkita. Onko se ylhäältä annettu ”pyhä kirja”, suuntaa antava teos tai mitä se kertoo vaikkapa opetuskäytänteistä ja oppimiskäsityksistä.

Kokoelman alkuun on koottu artikkeleja, jotka tekevät laajoja katsantoja POPS:iin. Antti Moilanen vertailee kolmen uusimman POPS:n opetukselle asetettamia ehtoja. Hän analysoi POPS:n kautta muutosta arvopohjassa, työtavoissa ja oppisisällöissä. Kirjoittaja ottaa myös kriittisesti kantaa etiikan oppisisältöjen ja käytännön opetuksen kohtaamiseen. Mitä arvoja lapset sisäistävät koulussa? Miten ihmisen toiminnassa tapahtuu todellinen muutos? Toisessa artikkelissa Henri Elonen, Kaisa Kokko ja Pekka Löppönen lähestyvät uskonnon sopimusluonnetta vertaillen vuoden 1952 kansakoulun opetussuunnitelmakomitean mietintöä ja 2004 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteita. Tarkastelun kohteena ovat oppisisällöt ja työtavat, joilla oppimiseen tähdätään. Artikkelin kirjoittajat pyrkivät osoittamaan tutkimuksensa avulla sen, kuinka suunnitelmat kuvastavat aikansa yhteiskunnallisia arvostuksia ja sitä kautta heijastavat tiedon sopimuksellisuutta. Mitä tavoitteita opetukselle annetaan? Miten tavoitteet muuttuvat yhteiskunnan muuttuessa? Yhteiskunta elää jatkuvassa muutoksen tilassa ja ihmiset ovat tämän muutoksen aikaansaajia. Heidän sopimansa asiat näyttäytyvät esimerkiksi opetussuunnitelmissa.

Seuraavat artikkelit lähestyvät myös tutkimuskysymystään käyttämällä yhtenä lähteenään POPS:a ja ottavat kantaa kukin omasta näkökulmastaan opetuksen järjestämiseen. Anna-Leena Kajaala ja Anni Nurmela käsittelevät sitä, kuinka lapsen kehitys huomioidaan ja tulisi huomioida uskonnon

opetuksen oppisisällöissä. Minkä ikäinen lapsi kykenee käsittämään Raamatun kertomusten vertauskuvallisen luonteen? Entä pohtimaan eettisiä kysymyksiä? Lähtökohtana kirjoituksessa on James W. Fowlerin uskon kehitysvaiheteorian vertaaminen Jyväskylän ja Tampereen perusopetuksen opetussuunnitelmiin ja erityisesti niiden esittämiin oppisisältöihin. Raamatun näyttäytyminen ev.lut. uskonnon opetuksessa on tarkastelun kohteena Anniina Harisen, Jonne Heikkisen ja Otto Kulhomäen artikkelissa. He tutkivat, sitä, kuinka Raamatun kertomukset käsitellään opetuksessa nyt, kun POPS määrittelee opetuksen tunnustuksettomaksi. Miten Raamatun kertomukset näyttäytyvät oppikirjoissa, POPS:ssa ja käytännön opetustyötä tekevien opettajien ajatusmaailmassa? Miten opettajien oma näkemys Raamatusta vaikuttaa opetukseen ja oppisisältöihin? Tunnustuksellisuuden muutokseen vielä tarkemmin keskittyy Kukka Keinäsen, Sonja Peltolan ja Veera Venäläisen yhteistyönä kirjoittama artikkeli. Heidän pääpainotuksensa on eettisten kysymysten käsitteleminen tunnustuksettomassa opetuksessa, käytännön esimerkkeinä kristillisen etiikan opetus ja globaalietiikan mahdollisuudet. Huomio kiinnittyy myös opettajan rooliin opetussuunnitelmien tulkitsijana. Artikkelin ottaa kantaa opetuksen käytännön toteutukseen ja siinä pohditaan, miten etiikkaa voisi lähestyä opetuksessa.

Helena Kaikkosen ja Antti Moilasan artikkeli lähestyy uskontoa ilmiönä uskontotieteen ja uskontofilosofian näkökulmista. Artikkelin ensimmäisessä osassa Helena Kaikkonen määrittelee uskontotieteen näkökulmasta uskonnon käsitettä ja esittelee uskontotieteen osa-alueita. Mitä ongelmia uskontotieteelliset lähestymistavat ovat kohdanneet määritellessään uskontoa? Miten uskontoa voidaan lähestyä ilmiönä? Artikkelin toisessa osassa Antti Moilanen lähestyy uskontofilosofian perusteita ja uskonnon ymmärtämistä uskontofilosofian näkökulmasta. Hänen kirjoituksessaan pohditaan esimerkiksi sitä, mitä maailma on, miten uskonnollinen ajattelu maailman luonteesta poikkeaa luonnontieteellisestä maailmankuvasta ja miten uskonnollista tietoa arvioidaan. Artikkeleissa ei pyritä antamaan käytännön vinkkejä opetustyöhön, vaan lähtökohtana on opettajan oman ymmärryksen syventäminen. Perusteena lähestymistavoille voidaan nähdä se, että opettajan on hyvä tiedostaa, miten ymmärrys uskonnosta vaikuttaa aiheiden valintaan ja käsittelytapaan.

Olemme saaneet uutta ajateltavaa artikkeleita kirjoittaessamme ja toisten kirjoituksia lukiessamme. Toivomme, että artikkelikokoelma antaisi myös muille lukijoille uusia näkökulmia uskonnon opetukseen ja ymmärrystä siihen vaikuttavista tekijöistä.

Helena Kaikkonen ja Sonja Peltola

SISÄLLYS

ESIPUHE	1
Helena Kaikkonen ja Sonja Peltola	
PERUSOPETUKSEN OPETUSSUUNNITELMAN PERUSTEET 1985, 1994 JA 2004 EV. LUT. USKONNON OPETUKSEN LÄHTÖKOHTANA.....	5
Antti Moilanen	
USKONNOLLISESTA VAKAUMUKSESTA USKONNOLLISEEN YLEISSIVISTYKSEEN? -VUOSIEN 1952 JA 2004 OPETUSSUUNNITELMIEN VERTAILUA.....	6
Kaisa Kokko, Henri Elonen ja Pekka Löppönen	
LAPSEN AJATTELUN KEHITYKSEN HUOMIOIMINEN USKONNONOPETUKSESSA LUOKILLA 1-6.....	6
Anna-Leena Kajaala ja Anni Nurmela	
KUINKA RAAMATTU NÄYTTÄYTYY EVANKELISLUTERILAISESSA USKONNON OPETUKSESSA.....	31
Anniina Harinen, Jonne Heikkinen ja Otto Kulhomäki	
ONGELMAKOHTIA EVANKELISLUTERILAISEN USKONNON OPETUKSEN LUONTEESSA - TUNNUSTUKSELLISUUS JA EETTISET KYSYMYKSET	43
Kukka Keinänen, Sonja Peltola ja Veera Venäläinen	
USKONTOTIETEEN JA USKONTOFILOSOFIAN NÄKÖKULMIA USKONNON YMMÄRTÄMISEEN	61
Helena Kaikkonen ja Antti Moilanen	

**PERUSOPETUKSEN OPETUSSUUNNITELMAN
PERUSTEET 1985, 1994 JA 2004 EV. LUT. USKONNON
OPETUKSEN LÄHTÖKOHTANA**

Antti Moilanen

TIIVISTELMÄ

Käsittelen artikkelissani perusopetuksen/peruskoulun opetussuunnitelman perusteiden (POPS) 1985, 1994 ja 2004 arvopohjia, oppisisältöjä ja työmuotoja. Etiikan opetusta tarkastelen laajemmasta perspektiivistä luvussa 3.4.1. Artikkelin tarkoituksena on selventää opetuksen rajoitteita ja mahdollisuuksia kolmen POPS:n pohjalta.

Asiasanat: uskonnon opetus, opetussuunnitelman perusteet

Johdanto

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004:n mukaan perusopetuksen järjestämisen ehdot ja määritteet ovat perusopetuslaki ja -asetus, valtioneuvoston asetus perusopetuslaissa tarkoitetun opetuksen valtakunnallisista tavoitteista ja perusopetuksen tuntijaosta, esi- ja perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet, opetuksen järjestäjän hyväksymä opetussuunnitelma sekä opetussuunnitelmaan perustuva perusopetuksen 9§:n mukainen vuosittainen suunnitelma. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet ei ole malli opetussuunnitelmalle, vaan pikemminkin asiakirja, jota hyödyntämällä laaditaan varsinainen kuntakohtainen opetussuunnitelma.

Käsittelen tässä kirjoituksessa peruskoulun/perusopetuksen opetussuunnitelman perusteita vuosilta 1985, 1994, 2004. (Vuonna 1985 ja 1994 peruskoulun opetussuunnitelman perusteet ja vuonna 2004 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet.) Pysin vertailemaan POPS:ien arvoperustoja, oppimiskäsityksiä, painotettuja työtapoja sekä evankelis-luterilaisen uskonnon opetuksen oppisisältöjä. Jätän kokonaan huomiotta mahdolliset selitykset eroavuuksille. On kuitenkin syytä huomioida, että peruskoulun opetussuunnitelmien perusteet pyrkivät ottamaan kantaa ajankohtaisiin aiheisiin ja ongelmiin; oppimiskäsitykset, yhteiskunnan rakenteelliset ja kulttuuriset muutokset sekä yleinen ajan luonne heijastuvat opetussuunnitelman painotuksissa.

Arvoperustat

Vuoden 1985 POPS:n opetuksen tavoitteet korostavat yhteiskunnan jatkuvuuden ja yhtenäisyyden merkitystä. *Tavoitteiden valinnassa on pohjimmiltaan kysymys arvoista ja arvostuksista (POPS 1986, 10).*

Niiden määrittelyssä on pyritty löytämään kulttuuripiirimme yleispätevät arvot, joista vallitsee laaja yksimielisyys. [---] Kansallinen yhtenäisyys ja yhteistyö edellyttävät yhteisiä arvoja ja normeja. [---] Yksi koulutuksen tärkeimmistä tehtävistä on yhteiskunnan perustoimintojen jatkuvuuden turvaaminen (POPS 1985, 10-11.)

Opetussuunnitelman perusteiden mukaan oppilas tulisi kasvattaa arvostamaan suomalaisuutta ja kulttuurimme erityispiirteitä.

Oppilaan tulisi kasvaa tuntemaan vastuuta näiden arvojen säilyttämisestä ja kehittämisestä sekä kansakunnan ja sen väestö- ja kieliryhmien yhteenkuuluvuuden tunteen vahvistumisesta (POPS 1985, 12-13).

POPS 1985 sisältää myös elinympäristöä ja luonnonsuojelua, kansainvälistä yhteistyötä ja rauhaa sekä sukupuolten välistä tasa-arvoa koskevia kannanottoja.

Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994 asettaa omaksi tehtäväkseen uudistaa koulun toiminnan perusteita niin, että ne sopisivat nopeampaan muutokseen joutuneeseen yhteiskuntaan. Kansallinen ja yhteisöllinen painotus on hylätty, tilalla on yksilö persoonallisine vaatimuksineen. Tekstin tasolla voidaan puhua paradigman muutoksesta. Uuden POPS:n arvoperustassa puhutaan kestävästä kehityksestä, monikulttuurisuudesta ja yhteiskunnallisista muutoksista. Moraalikysymykset ovat tulleet yksilöllisiksi.

Oppivelvollisuuskoulun tulee välittää opetus- ja kasvatustyössään niitä arvoja, jotka edistävät niin yksilöllisyyden vahvistamista kuin yhteiskunnankin säilymistä ja kehittämistä. [---] Nykyinen maailmantilanne edellyttää kuitenkin myös syvällistä pohdintaa muun muassa kestäväin kehityksen näkökulmasta, toisaalta ihmisen ja luonnon, toisaalta ihmisen ja koko kulttuuriympäristön suhteen. Kansallisen kulttuuriperinteen vaaliminen sekä kansainvälisyyteen liittyvä monikulttuurisuus merkitsevät uudenlaista identiteetin selkeyttämistä (POPS 1994, 9.)

Peruskoulun tehtävä on tarjota oppilaalle sivistystä.

Sen tehtävänä on edistää oppilaitensa persoonallisuuden kaikinpuolista kehittymistä, tukea jatko-opintojen ja ammatinvalinnan kannalta tarpeellisten valmiuksien saavuttamista sekä luoda edellytykset suotuisalle sosiaaliselle kasvulle ja yhteistyössä toimimiselle ottamalla huomioon oppilaiden yksilölliset erot (POPS 1994, 11.)

Uusi 2004 vuoden Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet on opetuksen järjestämisen lähtökohtia koskevan kuvauksen perusteella tulkinnallisesti hankala. Esimerkiksi perusopetuksen arvopohjaa kuvataan seuraavasti: perusopetuksen arvopohjana ovat ihmisoikeudet, demokratia, tasa-arvo, luonnon monimuotoisuuden ja ympäristön elinkelpoisuuden säilyttäminen sekä yksilön oikeuksien ja vapauksien kunnioittaminen (POPS 2004, 14). Yksittäinen käsite ilman sen merkitystä tarkentavaa kehyslauseiden joukkoa on merkitykseltään erittäin laaja ja toisaalta ontto. Aikaisempien opetussuunnitelman perusteiden tavoin arvopohjaa ei ole juuri tarkennettu ja määritelty laajemmin. POPS 2004 toteaa kuitenkin, että *perusopetuksen paikallisessa opetussuunnitelmassa tulee tarkentaa opetuksen perustana olevia arvoja* (POPS 2004, 14). Painotukset kohdistuvat yksilöiden väliseen tasa-arvoon, suvaitsevaisuuteen, kulttuurien väliseen ymmärrykseen ja kansallisiin vähemmistöihin. Perusopetuksen tehtäväksi nähdään edelleen yhteiskunnan jatkuvuuden varmistaminen ja kulttuuriperinnön välittäminen, mutta uutena asiana katsotaan tarpeelliseksi myös kehittää kriittistä arviointikykyä sekä luoda uutta kulttuuria ja toimintatapoja.

Opetuksessa käytettävät työtavat

Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1985 sallii opettajan valita vapaasti työtavat ja opetusmenetelmät kuntakohtaisen opetussuunnitelman pohjalta.

Opetuksessa tulisi kuitenkin käyttää

erilaisia työtapoja ja monipuolisia koulun toimintamuotoja. [---] Opetusta suunniteltaessa tulisikin tavoitteista lähtien ensin valita toimintamuotoja vasta sen jälkeen yksityiskohtaisemmat sisällöt sekä päättää opetustilanteeseen parhaiten soveltuvista työtavoista (POPS 1985, 60-61.)

Opetuksen toimintamuodot liittyvät oleellisesti opetuksen tarkoitukseen, arvopohjaan ja oppisisältöihin. POPS 1985 ei sisällä erillistä työtapojen tarkempaa kuvausta. Eri oppiaineissa käsiteltävän tiedon määrää ei ole POPS:n mukaan tarkoituksenmukaista rajata. *Tämän johdosta opettajan tai opettajien yhteissuunnittelun avulla tapahtuva oppiaineiden valinta on varsin tärkeä oppimäärän toteutuksen kannalta. Lopullinen tavoitteiden tulkinta tapahtuu aina koulussa (POPS, 1985, 59.)* Tämän tulisi taata rauhallinen työtahti.

Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994 ei sisällä erillisiä työtapoihin liittyviä uudistuksia. On kuitenkin huomattava, että opiskeluvalmiudet -otsakkeen alle on tiivistetty oppilaan työskentelyyn liittyviä määrittelyjä. Peruskouluopiskelun tulisi nimittäin kehittää oppilaan opiskeluvalmiuksia.

Peruskoulun opetus- ja kasvatustyön pohjana on myönteinen ihmiskäsitys, jonka lähtökohdana on utelias, oppimishaluinen ja aktiivinen lapsi ja nuori. [---] Opettajan rooli tietolähteenä vähenee, mutta hänen merkityksensä oppilaan ohjaajana, tukijana ja kannustajana kasvaa entisestään. Opetuksen suunnittelussa tähdätään siihen, että oppilaalla on mahdollisuus suunnata opiskeluaan oman kiinnostuksensa ja aktiivisuutensa mukaisesti. [---] Menestyksellinen oppiminen edellyttää myös luovaa ajattelua, ongelmanratkaisukykyä, ryhmässä työskentelyn taitoa ja taitoa ilmaista ajatuksiansa selkeästi (POPS, 1994, 12.)

Vuoden 2004 Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet sisältää erillisen kohdan työtapojen valinnasta kunnalliseen opetussuunnitelmaan. Opetuksessa tulee käyttää oppiaineelle ominaisia menetelmiä ja monipuolisia työtapoja, joiden avulla tuetaan ja ohjataan oppilaan oppimista. *Työtapojen tehtävänä on kehittää oppimisen, ajattelun ja ongelmanratkaisun taitoja, työskentelytaitoja ja sosiaalisia taitoja sekä aktiivista osallistumista. [---] Oppilaiden erilaiset oppimistyyli [..] tulee ottaa huomioon (POPS 2004, 19).* Opetussuunnitelman mukaan opettajan tulisi pystyä valitsemaan tarkoituksenmukainen metodi kutakin erilaista oppiainetta ja oppitilannetta varten. Työtapojen valinnan perusteita ovat, että ne

virittävät halun oppia, ottavat huomioon oppimisen prosessuaalisen ja tavoitteellisen luonteet, aktivoivat työskentelemään tavoitteellisesti, edistävät jäsentyneen tietorakenteen muodostumista sekä taitojen oppimista ja niissä

harjaantumista, kehittävät tiedon hankkimisen, soveltamisen ja arvioimisen taitoja, tukevat oppilaiden keskinäisessä vuorovaikutuksessa tapahtuvaa oppimista, edistävät sosiaalista joustavuutta, kykyä toimia rakentavassa yhteistyössä sekä vastuun kantamista toisista, kehittävät valmiuksia ottaa vastuuta omasta oppimisesta, arvioida sitä sekä hankkia palautetta oman toiminnan reflektointia varten, auttavat oppilasta tiedostamaan omaa oppimistaan sekä mahdollisuuksiaan vaikuttaa siihen ja kehittävät oppilaan oppimisstrategioita ja taitoja soveltaa niitä uusissa tilanteissa (POPS 2004, 19).

Oppisisällöt ja uskonnon opetuksen tavoitteet

Uskonto laajempänä ilmiönä

Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1985:n mukaan evankelis-luterilaisen uskonnon opetuksen yhtenä tavoitteena on tutustuttaa oppilaat muiden kristillisten yhteisöjen uskonnolliseen elämään ekumeenisessa hengessä, antaa tietoa ei-kristillisistä uskonnoista ja ohjata kunnioittamaan toisten ihmisten uskonnollisia vakaumuksia ja antaa oppilaille kokonaiskuva oman kirkkonsa tehtävästä nyky-yhteiskunnassa (POPS 1985, 113). POPS asettaa ala-luokkien evankelis-luterilaisen uskonnon opetuksen ensisijaiseksi tehtäväksi oppilaan omaan kirkkokuntaan ja toissijaisesti muihin kristillisiin kirkkoihin perehtymisen. Kuudennella vuosiluokalla on tarkoitus käsitellä kristinuskoa eri maanosissa. Aiempiin luokkatasoihin liittyy oppisisältöjä, jotka sivuavat kristillisten kirkkojen moninaisuutta. Ei-kristillisiin uskontoihin perehtyminen on ajoitettu POPS:ssa seitsemännelle luokalle. Opetussuunnitelman perusteet näkee opetuksen ensisijaisena tehtävänä kasvattaa oppilas luterilaiseen ajatteluun (ks. opetussuunnitelman perusteiden muuttuvat arvopohjat). Vertailevan uskontojen tutkiminen on varmistettu alaluokilla vain kuudennen luokan oppisisällöissä.

Uusimman opetussuunnitelman perusteiden mukaan kaikkien uskontokuntien uskonnon opetuksen yleisenä tavoitteena on mm. perehdyttää omaan uskontoon, auttaa ymmärtämään uskontojen kulttuurista ja inhimillistä merkitystä ja tutustuttaa muihin uskontoihin (POPS 2004, 204). Yleiset tavoitteet koskevat koko peruskoulussa tapahtuvaa uskonnon opetusta. Vuosiluokilla 1-5 keskeisinä laajempaan uskonnollisuuteen liittyvinä sisältöinä mainitaan oppilaiden kohtaamat uskonnot ja kirkot Suomessa ja maailmalla ja juutalaisuuden, kristinuskon ja islamin yhteisiä piirteitä (POPS 2004, 206). Hyvä osaaminen edellyttää, että oppilas

ymmärtää uskonnollisen kielenkäytön luonnetta, tunnistaa uskonnollisia symboleja, käsitteitä ja kielikuvia, näkee uskonnon vaikutuksia omassa elämässään ja lähiympäristössään, hahmottaa alustavasti uskon ja tiedon perusluonnetta ja osaa tarkastella itselleen läheisiä elämänkysymyksiä (POPS 2004, 206).

Alaluokkien evankelis-luterilaisen uskonnon opetuksen tavoitteet ja sisällöt eivät sisällä mainintaa uskonnon olemukseen sinänsä perehtymisestä lukuun ottamatta tavoitetta *oppii [...] ymmärtämään pyhän ulottuvuuden ja näkemään uskonnon vaikutuksen omassa ja muiden elämässä* (POPS 2004, 204). Tavoite ei koske evankelis-luterilaisen tai kristinuskon vaan yleisen uskonnon tai uskonnon sinänsä vaikutuksia elämässämme. Opetussuunnitelman perusteiden mukaan alaluokkien uskonnon opetuksen tulisi käsitellä lähes pelkästään evankelis-luterilaista, kristillistä ja kristillisyyteen läheisesti liittyvää (islamilaista ja juutalaista) uskonnon harjoittamista. Uskonnon opetuksen muuttuminen ei-tunnustukselliseksi ei ole vaikuttanut juuri alaluokkien yleiseen uskonnollisuuteen liittyviin oppisisältöihin. Sanamuodot ovat vaihtuneet, mutta olennaisimmat sisällöt ovat kulkeneet jopa samojen otsakkeiden alla vanhemmista opetussuunnitelman perusteista.

Luterilainen kirkko

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004:n mukaan evankelis-luterilaisen uskonnon opetuksen tavoitteena on tutustuttaa oppilas luterilaiseen kirkkoon ja sen toimintaan. Kirkkoon liittyvinä keskeisinä sisältöinä mainitaan

seurakunta oppilaan elämässä, kirkko- ja kalenterivuoden juhlia ja niihin liittyviä kristillisiä sisältöjä ja tapoja, »luterilaisen kirkon käsitys jumalasta, armosta, pelastuksesta ja Raamatusta, seurakunnan keskeisiä toimintoja, kuten jumalanpalvelus, kirkolliset toimitukset, diakonia sekä toiminta seurakunnan jäsenenä ja kristilliset symbolit kirkossa ja oppilaan ympäristössä, kirkkotaide sekä virsiä ja muita hengellisiä lauluja (POPS 2004, 205).

Kuvaus hyvästä osaamisesta 5. luokan päätyessä edellyttää, että oppilas *tuntee evankelis-luterilaisen kirkon peruspiirteet ja oman alueensa seurakunnan*. Yläluokkien uskonnon opetuksen keskeiset sisällöt käsittelevät kristillisiä ja ei-kristillisiä uskontoja.

Raamatun kertomukset

Evankelis-luterilaisessa uskonnon opetuksessa Raamattuun tutustumisen tavoite on vuoden 1985 opetussuunnitelman perusteissa antaa virikkeitä oppilaan henkilökohtaisen vakaumuksen muodostamiseen. Raamattu esitellään oppilaille alustavasti toisella vuosiluokalla: erotetaan uusi ja vanha testamentti ja ymmärretään, että Raamattu on kristillisen elämän ja uskon peruskirja, jota on käsiteltävä kunnioittavasti (POPS 1985, 114). Kolmannella vuosiluokalla käsitellään Vanhan testamentin kertomuksia, patriarkkakertomukset, Joosef ja erämaavaellus sekä lisäksi keskeisiä henkilöahmoja kuten Samuel, Daavid ja Salomo. Erikseen mainitaan Paimenpsalmi esimerkkinä Jeesuksen tavasta lukea Raamattua. Neljännen vuosiluokan sisällöissä mainitaan Jeesuksen elämäkerta Uudesta testamentista. Viidennen luokan oppilaat käsittelevät Jeesuksen opetuksia Jumalan valtakunnasta ja Apostolien tekoja. Kuudennella luokalla tutustutaan Jeesuksen Vuorisaarnaan.

Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994 mukaan evankelis-luterilaisessa uskonnon opetuksessa käsitellään Raamatusta *sen keskeinen sisältö*. Tarkempia määrittelyjä ei ole annettu.

Vuoden 2004 opetussuunnitelman perusteiden mukaan Raamattuun perehdytään *inhimillisenä ja pyhänä kirjakokoelmana*. Keskeisiä sisältöjä ovat luokilla 1-5 alku- ja patriarkkakertomukset, juutalaisten historiaa otsikolla *Egyptistä Luvattuun maahan* sekä *Jeesuksen elämä ja opetukset*. Luokilla 6-9 tarkastellaan Vanhaa testamenttia *Israelin kansan vaiheiden ja uskon ilmentäjänä* ja *juutalaisuuden, kristinuskon ja islamin näkökulmasta*. Uutta testamenttia lähestytään *Jeesuksen opetusten ja kristinuskon synnyn ilmentäjänä*. Raamatun synty ja tulkinta sekä vaikutukset kulttuuriin ovat myös keskeisinä sisältöinä. Arvosanaan 8 vaaditaan yhdeksännen luokan lopulla, että *oppilas tuntee Raamatun keskeisen sisällön*.

Etiikka ja elämä

Vuoden 1985 peruskoulun opetussuunnitelman perusteet on vahvasti kristillisesti painottunut. Evankelis-luterilaisen uskonnon opetuksen tavoitteena on *kasvattaa rakkauteen kaikkia lähimmäisiä ja kansoja kohtaan ja kasvattaa oppilaita ihmisarvoon ja elämän kunnioittamiseen* (POPS 1985, 113). Etiikkaan liittyvinä oppisisältöinä mainitaan ensimmäisellä luokalla hyvän ja pahan todellisuuden alustava käsittely lasten kokemuksen pohjalta, toisella luokalla kymmenen käskyä, tarkoituksena nähdä ne Jumalan lakina, kuudennella luokalla kristittyinä elämiseen tutustuminen, tarkoittaen Vuorisaarnan opetuksia ja kristillistä rauhankasvatusta. Lopulta yhdeksännellä luokalla käsitellään yksilöllistä ja yhteisöllistä etiikkaa tarkoituksena saattaa oppilas etsimään eettisiin ongelmiin vastauksia Vuorisaarnan pohjalta.

Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994:n mukaan uskonnon opetuksen yleistavoitteiden mukaan oppilas saavuttaa uskonnollisen ja katsomuksellisen yleissivistyksen *kehittämällä eettisesti vastuullista elämänasennetta, jotta hän oppii ymmärtämään tekojensa seuraukset, kykenee tekemään henkilökohtaisia arvovalintoja ja vaikuttamaan yhteiskunnassa tehtäviin ratkaisuihin* (POPS 1994, 89). Alaluokkia koskevat evankelis-luterilaisen uskonnon opetukseen ei lukeudu välttämättä erillisiä, etiikkaa koskevia sisältöjä. Yläluokilla yhtenä oppisisältönä on *eettinen pohdinta*.

Uusimmassa opetussuunnitelman perusteissa etiikan oppisisällöt ovat seuraavat:

ihmisen arvo erityisesti luomisen näkökulmasta, kultainen sääntö, rakkauden kaksoiskäsky ja kymmenen käskyä, yhdessä elämisen kysymykset ja oikeudenmukaisuus, minun juureni; perheen ja suvun arvoja ja perinteitä, toisen ihmisen ja luonnon kunnioitus, valintojen tekeminen ja vastuullisuus ja suvaitsevaisuus, alustava tutustuminen niihin kirkkoihin, uskontoihin ja vähemmistöihin, jotka liittyvät oppilaiden elämään (POPS 2004, 205).

Sisältöjen opetuksen tavoitteena on, että oppilas oppii eettisten asioiden pohdintaa, omien tunteiden ja kokemusten jakamista sekä kristillisen etiikan

soveltamista (POPS 2004, 205). On huomattava erityisesti, että opetuksen tavoitteena on kristillisen etiikan soveltamisen oppiminen. Opetussuunnitelman perusteissa käsitellään erikseen humanistista ja kristillistä etiikkaa. Humanistinen etiikka korostaa ihmisen omaa kykyä luoda arvoja. Kristillinen etiikka perustuu viime kädessä Jumalan ilmoitukseen. Myös uudessa opetussuunnitelman perusteissa on oppilaiden elämäkokemuksia koskevia oppisisältöjä, *oppilaiden kokemuksista nousevia elämään ja kuolemaan liittyviä asioita ja Jumala isänä ja luojana, Herran siunaus sekä Jeesuksen opetukset Jumalan huolenpidosta* (POPS 2004, 205). Edellisen tunnemme vanhoista opetussuunnitelman perusteista intensiivisen tunnustuksellisuuden kruununa. Ei-tunnustuksellisessa opetuksessa aihetta tulisi käsitellä kuitenkin kulttuurisesta näkökulmasta. Tässä saatamme nähdä ongelman. Hyvän osaamisen määritelmä vaatii, että oppilas *kykenee eettiseen pohdintaan ja tunnistaa moraaliseen päätöksentekoon vaikuttavia tekijöitä ja ottaa niitä huomioon omassa elämässään* (POPS 2004, 206).

Vuosiluokkien 6-9 evankelisluterilaisen uskonnon opetuksen tavoitteena on, että oppilas

tuntee eettisen ajattelun peruskäsitteitä ja kristillisen etiikan perusteita sekä osaa soveltaa näitä eettiseen pohdintaansa ja toimintaansa. Keskeisinä sisältöinä etiikassa ovat eettisten normien, periaatteiden ja arvojen tunnistaminen, pohtiminen ja soveltaminen, kristillinen ihmiskäsitys ja toisen asemaan asettuminen, ihminen oman elämänsä, yhteiskunnan ja ympäristön muokkaajana ja kristillisen etiikan peruspainotukset kuten profettojen sanoma, Jeesuksen Vuorisarna ja vertaukset (POPS 2004, 207–208.)

Kouluarvosana 8 edellyttää, että oppilas osaa toimia eettisesti vastuullisella tavalla: *kykenee vastuulliseen eettiseen pohdintaan ja tunnistaa omien valintojensa ja tekojensa seurauksia* (POPS 2004, 208).

Työmenetelmien ja oppisisältöjen kohtaaminen

Tarkoituksenmukaisessa uskonnon opetuksessa opetussisältö tulisi pedagogisoida oppilaan kannalta mielekkäällä tavalla. Uusi opetussuunnitelman perusteet vaatii selkeästi, että opetuksen sisältö pitäisi käsitellä autenttiseen oppimiseen (oppimisen tarkoituksena on käyttökelpoinen ja sovellettava tieto) tähtäävin työmenetelmin. Uskontojen opetuksen sisällöt käsittävät aiheita, joiden luonne ja ominaislaatu vaativat erityisiä käsittelytapoja. Etiikka, harvat yleisuskonnolliset sisällöt, konkreettinen evankelis-luterilaiseen kirkkoon tutustuminen ja oppilaiden omista kokemuksista nousevat kysymykset vaativat huolellista opetusmetodin arviointia. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004 kuitenkin asettaa selviä rajoitteita työmuotojen valinnalle. Opetuksen tulisi olla tavoitteellista ja osallistavaa, tiedonhankinnan ja vuorovaikutuksen taitoja kehittävää sekä monella eri tapaa oppilaslähtöistä. Vaikkei ole millään tavalla

yksiselitteistä, kuinka opetussuunnitelmaa pitäisi tulkita ja minkäläisten opetusmuodon katsotaan vastaavan sen tavoitteita, opettajan opetuksellisesta orientaatiosta voidaan tehdä havaintoja ja päätelmiä. Jokainen erityistapaus, opetuksen työtapojen ja opetussuunnitelman vastaavuus, on arvioitava erikseen. Opetussuunnitelman ja opetussuunnitelman perusteiden pitäisi joka tapauksessa vaikuttaa opettajan tapaan opettaa. Tulkintaa opetussuunnitelmasta, mikäli se on rehellinen ja älyllinen, ei auta kyseenalaistaa liian pitkälle. Ei ole olemassa lopullisia kriteereitä arvioida opetuksen laatua. Pyrkimys mielenkiintoiseen ja oppilaita motivoivaan uskonnon opetukseen on vaikea haaste, jonka ottaminen on opetussuunnitelman perusteiden myös ja paikallinen opetussuunnitelman mukaan pakko ottaa.

Voiko arvoja opettaa?

Kuinka opetussuunnitelman perusteiden normatiiviseen etiikan oppisisältöihin tulisi suhtautua? Vanhat POPS:t sisältävät vahvoja normatiivisia sosialisatiotavoitteita. Uudessa opetussuunnitelman perusteissa tavoitteet ovat monnitulkinnallisia ja heikompia. On kuitenkin oleellista miettiä, mikä on etiikan sosialisatioon tähtäävien tavoitteiden mieli.

Eettiset käsitteet ovat nominaalisia eli käytännöllisiä konstruktioita ihmisen käytöksestä ja toiminnasta. Ne eivät viittaa mihinkään reaalisesti olevaan. Moraalia ja arvoja ei sinänsä ole olemassa. Niiden olemassaolo rajoittuu etiikan kirjallisuuteen ja keskusteluun.

Arvostaminen - nähtiin se sitten moraaliseksi, objektiivisten arvomerkitysten ymmärtämiseksi toiminnassa, tai ruumiilliseksi mielihyvän haluamiseksi - on todellista vain toiminnan ja ajattelun sisäisyydessä. Kielellisesti viestityt arvostelmat eivät ole aitoja moraalilauseita, mikäli lausuja ei ole sisäistänyt lauseen merkitystä. Yksi moraalilauseen tärkeä kriteeri on, että kaksi vastakkaista moraalilauseetta johtaa käytännölliseen ristiriitaan. Mikään, joka ei ole sisäistetty, ei johda oikeaan ristiriitaan. Koulussa opitaan sisäisesti arvostamaan ensisijaisesti asioita, joita ei olla kykeneviä käytännöllisesti ajattelemaan; sitä, mikä liikuttaa ympäröivää maailmaa, on siinä ilmeistä, miellyttävää ja haluttua. Koulussa lapset oppivat autenttisten tunteidensa syrjään sysäämistä, korviketavoitteiden arvostusta, surkuttelua (poliittisten ja sosiaalisia toimintamalleja koskevien mielipiteiden esittämisen ilman, että tarkoituksena olisi tehdä jotain käytännössä) ja aidosti toisen tai vieraan halveksumista. Voidaan sanoa, että nämä ovat koulun arvoja. Opetussuunnitelmien eettiset perusteet ovat tyhjää, koska niillä ei ole merkitystä inhimillisen maailmamme ytimessä.

Ihmisen toiminta ei tule ikinä eikä koskaan muuttumaan oleellisesti, ellei hän ensiksi ymmärrä itseään ja toivomansa muutoksen merkitystä omassa itsessään. Sisäinen ymmärrys johtaa (johdonmukaiseen) ulkoiseen muutokseen, ei koskaan toisinpäin. Opetussuunnitelmien arvokasvatuksen tavoitteet voidaan omaksua opetuksen ensisijaisesti kielellisellä tasolla. Erilaisista arvostuksen tavoista voidaan keskustella, mikä onkin ainoa käytännöllisesti

relevantti etiikan opetuksen sisältö; puhumisen erotamme sisäistämisestä ja ymmärtämisestä. Esimerkiksi ympäristökasvatukseen liittyvät oppilaan toiminnan muuttamisen tavoitteet ovat tyhjää niin kauan kuin opettajat ja oppilaat tulevat kouluun autoilla, pitävät mukana mukanaan matkapuhelimia ja kun opetuksessa käytetään tietokoneita. Tämä ei poissulje ympäristön tilan loputonta ja tyhjänpäiväistä jaaritteluanalyysia mahdollisena opetuksen muotona.

LÄHTEET

Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet, 1994. Helsinki: Opetushallitus, 1994

Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet, 1985. Helsinki: Valtion painatuskeskus, 1985

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet, 2004. Helsinki: Opetushallitus, 2004

**USKONNOLLISESTA VAKAUMUKSESTA
USKONNOLLISEEN YLEISSIVISTYKSEEN? -VUOSIEN
1952 JA 2004 OPETUSSUUNNITELMIEN VERTAILUA**

Henri Elonen, Kaisa Kokko ja Pekka Löppönen

TIIVISTELMÄ

Vertailemme vuosien 1952 ja 2004 valtakunnallisten opetussuunnitelmien uskonnon osuutta. Tärkeimpiä teemoja vertailussa ovat tavoitteet, oppisisällöt ja menetelmät sekä opetuksen muutos tunnustuksellisesta tunnustuksettomaksi. Päädymme tulokseen, että tavoitteet ovat muuttuneet suuresti. Vuoden 1952 opetussuunnitelmakomitean mietinnössä (KM 1952) uskonnon opetus keskittyy välittämään uskonnollisia arvoja, kun taas vuoden 2004 Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (POPS 2004) tavoite on uskonnollisen yleissivistyksen luominen. Oppisisältöjen osalta opetussuunnitelmat ovat melko samanlaisia. Uskonnon opetuksen työtapoihin vuoden 1952 KM antaa selkeitä ohjeita, kun taas 2004 POPS ei sano niistä suoraan mitään.

Asiasanat: uskonnon opetus, opetussuunnitelmat

Johdanto

Pohtiessamme, mistä näkökulmasta lähtisimme tutkimaan uskonnonopetusta, kiinnostuimme uskonnonopetuksen sopimuksellisesta luonteesta. Sopimuksellisuuudella tarkoitimme sitä, että arvot ovat aina sidoksissa kulttuuriin ja ne muuttuvat kun kulttuuri muuttuu. Toisin sanoen me ihmiset neuvottelemme ja teemme sopimuksia koko ajan siitä, mitä arvostamme enemmän ja mitä vähemmän. Opetussuunnitelmat kertovat siitä, minkälaisia lapsia haluamme kasvattaa. Niissä tapahtuneet muutokset kertovat osaltaan muutoksista yhteiskunnassamme ja asioissa, joita arvostamme.

Opetussuunnitelmien sopimuksellisen luonteen vuoksi lähdimme vertailemaan vuoden 1952 kansakoulun opetussuunnitelmakomitean mietintöä ja vuonna 2004 ilmestynyttä peruskoulun opetussuunnitelman perusteita. Arvioimme, että viisikymmentä vuotta on tarpeeksi pitkä aikaväli sille, että kulttuurissa tapahtuu havaittavia muutoksia. Keskityimme vertailemaan ja tutkimaan kirjallisia opetussuunnitelmia, emmekä ottaneet huomioon sitä, mitä uskonnon opetus käytännössä on.

Keskeisiksi teemoiksi nostimme opetussuunnitelmien tavoitteiden, oppisisältöjen ja menetelmien vertailun sekä opetuksen muutoksen tunnustuksellisesta tunnustuksettomaksi. Artikkelissamme esittelemme ensin kummatkin opetussuunnitelmat ja vertailemme niitä sitten edellä mainittujen teemojen puitteissa. Lopuksi yritämme kerätä tutkimuksen teon aikana heränneitä ajatuksia.

Kansakoulun opetussuunnitelmakomitean mietintö 2: Varsinainen kansakoulun opetussuunnitelma 1952

Tavoite

Uskonto ja sen opetus ovat komitean mielestä yhteiskunnassa myönteisiä tekijöitä, joita nimenomaan niiden yhteiskunnallisen merkityksen vuoksi ei saa jättää käyttämättä kansalaisten kasvatuksessa, mitä mieltä oltaneenkin uskonnon iäisyysarvosta (KM 1952, 64).

Uskonnolliset arvot tukevat voimakkaasti niin sosiaalisia kuin eettisiäkin arvoja ja auttavat ihmistä hänen ponnistellessaan arvokkaan, onnellisenkin elämän saavuttamiseksi sekä hänen palvellessaan yhteiskuntaa omalla elämällään (KM 1952, 64).

Kansakoulun opetussuunnitelmakomitea perustelee uskonnonopetuksen tarpeellisuutta yhteiskunnallisilla syillä. Tavoitteena on uskonnollisten arvojen ja oman vakaumuksen herättäminen oppilaissa. Yleisesti komitea sanoo koulun tehtävän olevan ”- - tukea oppilaiden kehittymistä itsenäisiksi, persoonallisiksi yksilöiksi” (KM 1952, 47).

Oppisisällöt ja menetelmät luokilla 1-5

Kaikilla luokilla on oppisisältönä uskonnollis-siveellisiä keskusteluja, joiden aiheita ei ole erikseen määrätty. Kaikilla luokilla käsitellään myös Raamatun kertomuksia sekä lauletaan virsiä ja hengellisiä lauluja. 6. ja 7. luokalla mukana ovat kristinuskon historiallinen ulottuvuus ja vieraiden uskontojen käsittely (liite 1).

Raamattu on pohjana lähes koko opetukselle, ja se palvelee arvokasvatustavoitetta. Sen lukeminen koulussa ei kuitenkaan ole itsetarkoitus, vaan Raamattu on komitean mukaan kasvatuskirja. Tämän takia kertomuksia tulee valita käsittelyyn ottaen huomioon lapsen edellytykset ja tarpeet. (KM 1952, 65.) Tämä koskee sekä ikäkauteen liittyviä että yksilöllisiä edellytyksiä ja tarpeita. Mietinnössä on monia kohtia, joissa kirjoitetaan lapsen kehityksen huomioonottamisesta. Komitea esimerkiksi kritisoi sen aikaista uskonnonopetusta siitä, että Raamatun historiallinen aines on jäänyt vallitsevaksi. Se ei palvele tarkoitustaan, koska komitean mukaan tarvittava historiallinen taju on kehittynyt lapselle vasta 5-6. luokalla. Tämän takia on komitean mukaan järkevää, että esimerkiksi Uusi Testamentti ryhmitettäisiin lapselle paremmin aukeaviin kokonaisuuksiin, kuten ”Jeesus meidän ikäisenä” ja ”Jeesuksen ystävät”, historiallisen järjestyksen sijaan. Myöskään Vanhaa Testamenttia ei ole järkevää lukea järjestelmällisesti läpi ennen Uutta Testamenttia. Historialliset oppisisällöt, kuten Raamatun synty, kirkon vaiheet ja Israelin kansan vaiheet, on opetussuunnitelmassa sijoitettu 6-7. luokille.

Raamatun kertomusten historialliseen taustaan ei myöskään pidä kiinnittää liikaa huomiota, vaan Raamatun henkilöihin kannattaa komitean mukaan tutustua heidän tekojensa ja sanojensa välityksellä. (KM 1952, 65.)

Opettajalla on vapaus valita työtavat opetukseen. Komitea esittää kaksi periaatetta, joita se toivoo noudatettavan opetusmenetelmää valittaessa: oppilaiden toiminnan ja sosiaalisuuden viettymysten huomioonottaminen sekä huolehtiminen opetuksen riittävästä yksilöllistämisestä (KM 1952, 47.) Nämä periaatteet tulevat esille myös uskonnon opetussuunnitelmassa. Uskonnonopetuksen menetelmiä valittaessa on komitean mukaan tärkeintä, että opetuksessa käsitellyt seikat todella edistävät uskonnollisuuden ja siveellisyyden kehitystä. Opetuksen pitää pyrkiä eläviin vaikutelmiin, ja tunneilla pitää vallita tunnetta, jota mieleenpainamisharjoitukset, nuhteet yms. eivät saa häiritä. Tällä pyritään oppilaiden omaan uskonnolliseen harrastukseen. Tiedolliset vaatimukset on eriytettävä oppilaiden yksilöllisen tason mukaan. (KM 1952, 69.)

Konkreettinen työtapa, joka tulee esille opetussuunnitelmasta, on keskustelu. Jokaisella luokkatasolla on yhtenä sisältönä keskustelua uskonnollis-siveellisistä kysymyksistä. Komitea perustelee tätä sillä, että yksilön Jumala-suhde näkyy ihmisten välisessä kanssakäymisessä ja ihmisen suhteessa elämään yleensä. Uskonnollis-siveelliset keskustelut liittyvät uskonnonopetuksen tavoitteeseen herättää oppilaissa uskonnollisia arvoja. Keskusteluissa keskitytään lasten elämälle ominaisiin kysymyksiin ja pyritään liittämään opittava oikeaan elämään. (KM 1952, 70–71.)

Raamatun kertomuksia tulee komitean mukaan esittää pääosin suullisesti. Kuitenkin komitea toteaa, että pelkästään tällaiseen työtapaan rajoittuva opetus ei vastaa tarkoitustaan, vaan työtapojen pitää olla monipuolisia. Oppilaiden täytyy antaa olla itse aktiivisia ja eläytyä opittavaan. Tämän takia komitea luettelee monenlaisia työtapoja, kuten hiljaista työtä Raamatun tekstin parissa, Raamatun tekstien vertailua, runollisten kohtien lausumista ja Raamatun kuvittamista. (KM 1952, 71.) Komiteamietinnön yleisestä työtapoja koskevasta osuudesta selviää, että siihen aikaan yksipuolinen opettajajohtoinen luokkaopetus oli hyvin yleinen työtapa.

Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 2004

Tavoite

Peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa (2004) kaikkien uskontosidonnaisten ryhmien uskonnonopetuksen tavoite on uskonnollinen ja katsomuksellinen yleissivistys. Uskonnonopetuksessa on tarkoitus tutustua omaan uskontoon ja muihin suomalaisessa yhteiskunnassa vaikuttaviin katsomuksiin. Uskontoa pyritään ymmärtämään sekä yksilön että yhteiskunnan elämään vaikuttavana ilmiönä. Tavoite on kasvaa eettisyyteen ja oppia eettisten

asioiden pohdintaa, mihin liittyy mm. suvaitsevaisuus. Opetuksessa rakennetaan ja tutkitaan omaa maailmankatsomusta. (POPS 2004, 204.)

Oppisisällöt ja menetelmät

Luokilla 1-5 tutustutaan ympäröivään uskonnolliseen maailmaan mm. perehtymällä Raamattuun, luterilaisen kirkon ja seurakunnan toimintaan ja muihin ympäröiviin uskonnollisiin ja ei-uskonnollisiin katsomuksiin. Eettisyyteen kasvamiseen pyritään ottamalla esille kysymyksiä mm. toisen ihmisen ja luonnon kunnioituksesta, suvaitsevaisuudesta ja yhdessä elämisestä. Näihin teemoihin liittyy Raamatun kertomuksia ja kristillistä etiikkaa. Vuosiluokilla 6-9 jatketaan uskonnolliseen maailmaan ja uskontoilmiöön tutustumista mm. perehtymällä syvemmin Raamattuun, kristinuskon historiaan, luterilaisen kirkon uskonkäsitykseen ja keskeisiin maailmanuskontoihin. Uskontoilmiötä ja pyhyiden ulottuvuutta pyritään ymmärtämään syvemmin pohtimalla uskon ja tiedon suhdetta. Eettisyysteemaa jatketaan perehtymällä eettisen ajattelun peruskäsitteisiin ja kristillisen etiikan perusteisiin. Luokilla 6-9 tavoitteena on myös, että oppilas tiedostaa maailmankatsomuksensa rakentumiseen vaikuttavia tekijöitä (liite 2).

Menetelmistä ei mainita juuri mitään vuoden 2004 POPS:n uskonnon osuudessa. Kuitenkin siitä, miten oppimisesta uskonnon opetussuunnitelmassa puhutaan, voi saada aavistuksia siitä, minkälaisia menetelmiä opetus vaatii, jotta päästäisiin tavoitteisiin. POPS:n kaikkia oppiaineita koskevassa yleisessä osassa on työtapoja koskeva kappale. Uskonnon opetuksen hyvän osaamisen kuvauksissa kriteerit viittaavat asioiden ymmärtämiseen. Esimerkiksi uskontoilmiön ymmärtäminen on keskeinen tavoite POPS:ssa. Opittuja tietoja pitää pystyä soveltamaan mm. tunnistamalla uskontojen vaikutuksia suomalaisessa ja eurooppalaisessa kulttuurissa. Yleinen osuus työtavoista antaa ohjeita menetelmien valintaan. Menetelmien pitäisi saada oppilaassa aikaan halu ja taito oppia ja kehittää itseään. Niiden pitäisi myös tukea oppilaan sosiaalista kehitystä. Opitun pitää olla sovellettavaa. Nämä vaatimukset näkyvät uskonnon opetussuunnitelmassa juuri ymmärrykseen ja tiedon sovellettavuuteen liittyvinä ilmauksina. Sen lisäksi, että oppii, on uskonnon opetussuunnitelman mukaan kyettävä myös itsereflektioon. 1-5. luokilla opetuksen tarkoituksena on antaa aineksia maailmankatsomuksen rakentumiseen ja 6-9. luokilla yhtenä pyrkimyksenä on tiedostaa oman maailmankatsomuksen rakentumiseen vaikuttavia tekijöitä. Siirrytään tiedostamattomalta tasolta tiedostetulle. Minkälaisia menetelmiä tällaiset kriteerit sitten vaativat, on opettajan päätös. (POPS 2004, 204-207.)

Opetussuunnitelmien vertailua

Verrattaessa uskonnon opetuksen oppisisältöjä komiteamietinnössä vuodelta 1952 ja opetussuunnitelmassa vuodelta 2004, voidaan nähdä suurelta osin

amat pääkohdat. Esimerkkinä samat raamatunkertomukset ja opit, omaan seurakuntaan ja evankelisluterilaiseen kirkkoon tutustuminen sekä virsiin ja hengellisiin lauluihin tutustuminen. Tähän voidaan nähdä osittain selityksenä se, että kristinuskon pääkohdat ja tärkeimmät opit on muodostettu sopimuksin, jotka ovat edelleen voimassa. Tämän takia on kovin epätodennäköistä, että uskonnon oppiaineen sisältö muuttuisi jollain radikaalilla tavalla. Vuoden 1952 komiteamietinnön jälkeen uskonnon opetuksen opetussuunnitelmaa on uudistettu useampaan kertaan, mutta aina suhteessa edellisiin opetussuunnitelmiin. Siten uusimman opetussuunnitelman pohjana on myös vuoden 1952 komiteamietintö, ja sen ajan oppisisällöt voidaan löytää suurelta osin uudesta opetussuunnitelmasta.

Uskonnon opetus on kuitenkin muuttunut sisällöllisesti viidenkymmenen vuoden aikana hieman. Raamatun käyttö on pienemmässä asemassa kuin ennen, mutta esimerkiksi Vanhan testamentin patriarkkakertomukset ja Uuden testamentin Jeesusta koskevat kertomukset tulisi käsitellä oppilaiden kanssa kummankin opetussuunnitelman mukaan. Uudessa opetussuunnitelmassa opiskeltavien asiasisältöjen järjestys on osittain erilainen. Esimerkiksi kirkkovuoteen, jumalanpalvelukseen ja jossain määrin vieraisiin uskontoihin voidaan tutustua jo ensimmäisestä luokasta lähtien. Vuoden 1952 opetussuunnitelmassa taas vieraat uskonnot oppisisältönä käydään läpi vasta kuudennella ja seitsemännellä luokalla. 2004 vuoden opetussuunnitelmassa aihealueita on jaoteltu enemmän, vaikkakin sisällöllisiä eroja on vähän. Tunnustuksellisuus vuoden 1952 opetussuunnitelmassa, ja tunnustuksettomuus vuoden 2004 opetussuunnitelmassa on kirjattu kyllä ylös useammassakin kohdassa, mutta oppisisältöihin tämä muutos ei ole juuri vaikuttanut.

”- - yhtä tärkeää on kasvattaa heidät ymmärtämään ja omaksumaan uskonnollisia arvoja” (KM 1952, 64).

”- - kasvattaa eettisyyteen ja auttaa ymmärtämään uskonnon eettistä ulottuvuutta” (POPS 2004, 204).

Komiteamietinnön tavoitteisiin kuuluu yllä olevan lainauksen mukaan uskonnollisten arvojen omaksuminen. Uudessa opetussuunnitelmassa mainitaan pyrkimys ymmärtää näitä arvoja. Siten näinä päivinä koulussa uskonnon opetuksessa pyritään omaksumaan tietoja ja yleissivistystä uskonnollisen elämän osalta, eikä suoraan toteuttamaan näitä omassa elämässään. Tavoitteena on kuitenkin kasvaa eettisyyteen. Eettisyyden käsitettä ei selitetä vuoden 2004 POPS:ssa, joten on hankala arvioida, miten se eroaa vuoden 1952 komiteamietinnön arvokasvatustavoitteesta.

Kumpikin opetussuunnitelma antaa opettajalle vapauden valita menetelmät, mikä liittyy niiden ohjeelliseen luonteeseen. Siinä on kuitenkin suuri ero, kuinka paljon ja miten menetelmistä niissä puhutaan. Komiteamietintö antaa melko selkeitä ohjeita uskonnon eri oppisisältöjen käsittelyyn käytettävistä menetelmistä (KM 1952). POPS ei mainitse mitenkään uskonnon osuudessaan menetelmiä (POPS 2004). Kuitenkin, koska näissä

opetussuunnitelmissa uskonnonopetuksen tavoite on erilainen, täytyy menetelmienkin muuttua. Eri tavoitteet vaativat erilaista oppimista. Muutoksen täytyy tapahtua silloin niin, että opettaja valitsee työtavat järkevästi tavoitteiden mukaan.

Kummassakin opetussuunnitelmassa on yleinen työtapoja koskeva kappale, joka koskee kaikkiin oppiaineisiin liittyvää oppimista. Kun vertaa Kansakoulun opetussuunnitelmakomitean mietinnön ja POPS:n yleisiä menetelmille annettuja kriteerejä, voi huomata, että ne ovat enimmäkseen melko samanlaisia. Kummassakin suositellaan monipuolisia menetelmiä, jotka ottavat huomioon lapsen tarpeet esimerkiksi toiminnallisuuteen ja luovuuteen. Kummassakin työtapojen pitäisi kehittää tavoitteellisuutta, sosiaalisuutta, yhteistyötaitoja, vastuullisuutta sekä omasta että yhteisestä työstä, itsearviointia, halua oppia ja oppimisstrategioita. Täysin uutena asiana POPS:n mukaan työtapojen täytyy kehittää tietotekniikan osaamista. POPS:n mukaan oppilaan täytyy tiedostaa omaa oppimistaan (POPS 2004, 18), mistä vuonna 1952 ei ainakaan selvästi puhuta. Kaikkia oppiaineita koskevat työtapakriteerit ovat hyvin yleisellä tasolla, mikä saattaa johtua siitä, että jokainen oppiaine vaatii oman erityislaatunsa mukaiset työtavat.

Tunnustuksellisuus ja tunnustuksettomuus

Vuoden 1952 kansakoulun opetussuunnitelmakomitean mietinnössä uskonnonopetus on määritelty tunnustukselliseksi. Vuoden 2004 peruskoulun opetussuunnitelmassa uskonnonopetus on määritelty tunnustuksettomaksi.

Vuonna 1952 tunnustuksellisuutta ei pidetty ongelmana, kunhan vain piti huolen, ettei opeteta mitään oppilaiden tunnustuksen vastaista. Kaikkea tunnustuksellisuuden piiriin kuuluvaa ei tarvinnut opettaa. Se riitti, että kaikki lapsen käsityskyvyn rajoissa liikkuva oleellinen tieto käsiteltiin.

Kansakoulun uskonnonopetukselta voidaan kyllä vaatia, ettei se sisällä mitään oppilaiden enemmistön tunnustuksen vastaista, mutta ei sitä, että sen täytyisi sisältää kaikki tunnustukseen kuuluva, kunhan vain lapsen käsityskyvyn mukainen oleellinen sisältö on esitetty. Kun näin on, niin kansakoulun uskonnonopetuksen tunnustuksellisuus ei käytännössä tuota vaikeuksia uskonnolliselle kasvatukselle. (KM 1952, 65.)

Kansakoulun ja koko suomalaisen koululaitoksen taustalla on kirkkojen järjestämä opetus ja voidaan sanoa, että koulun uskonnonopetus oli nähty tavallaan valmistavana koulutuksena kirkkojen rippikouluille, vaikka maassamme oli voimassa uskonnonvapauslaki. Komitean mietinnössä tuosta ajattelumallista yritettiin päästä eroon ja pyrittiin saamaan opetus sellaiseksi, että se tukisi lasten kehitystä. Se ei kuitenkaan tarkoittanut sitä, että opetuksesta tarvitsisi tehdä tunnustuksetonta. Opetuksen tavoitteena oli sosiaalista oppilait yhteiskuntaan.

- - *yhtä tärkeää on kasvattaa heidät ymmärtämään ja omaksumaan uskonnollisia arvoja. Uskonnolliset arvot tukevat voimakkaasti niin sosiaalisia kuin eettisiäkin arvoja, auttavat ihmistä hänen ponnistellessaan arvokkaan, onnellisenkin elämän saavuttamiseksi sekä hänen palvellessaan yhteiskuntaa omalla elämällään. (KM 1952, 64.)*

Uskonto oli siis myös keino edistää lapsissa tiettyä käyttäytymistä joka oli hyväksi yhteiskunnalle. Kun opetuksen lähtökohtana oli syventää lasten uskonnollista vakaumusta, eikä Jumalan olemassaoloa kyseenalaistettu, tiettyjen käyttäytymismallien oikeellisuutta voitiin perustella kristinuskon opeilla.

Peruskoulun opetussuunnitelman mukaan ”perusopetuksessa eri oppiaineiden opetus on poliittisesti sitoutumatonta ja uskonnollisesti tunnustuksetonta” (POPS 2004, 14). Tunnustuksellista opetusta voisi määritellä tietyn uskonnollisen yhdyskunnan opinkäsityksiin perustuvana opetuksena, josta voidaan johtaa, että tunnustukseton opetus ei voi perustua minkään uskonnollisen yhdyskunnan opinkäsityksiin. Vuoden 2004 POPS:n mukaan opetuksen tehtävänä on

- - *siirtää kulttuuriperintöä sukupolvelta toiselle, kartuttaa tarvittavaa tietoa ja osaamista sekä lisätä tietoisuutta yhteiskunnan perustana olevista arvoista ja toimintatavoista. Sen tehtävänä on myös kehittää kykyä arvioida asioita kriittisesti, luoda uutta kulttuuria sekä uudistaa ajattelu- ja toimintatapoja. (POPS 2004, 14.)*

Toisin sanoen peruskoululla on sama sosiaalistamistehtävä, joka kansakoululla oli, mutta sen tulisi myös kehittää lapsista kriittiseen ajatteluun kykeneviä kansalaisia, jotka pystyvät tekemään ratkaisuja omaan ajatteluun luottaen. Uskonnonopetuksen ”tavoite on laaja-alainen uskonnollinen ja katsomuksellinen yleissivistys” (POPS 2004, 204). Voidaan siis sanoa, että ne tavoitteet, joita peruskoululle ja siihen kuuluvalla opetuksella on annettu, eivät olisi mahdollisia, jos opetus olisi tunnustuksellista. Onko mahdollista, että opetuksen tavoite voisi olla yhtäaikaisesti uskonnollisen vakaumuksen syventäminen sekä kriittisen arvioimisen kehittäminen? Kiteytettynä tunnustuksettoman uskonnonopetuksen tulisi olla kertovaa ja esittelevää, se ei voi ottaa kantaa eri uskontojen ja elämäkatsomusten oikeellisuuteen, mutta sen tulisi antaa oppilaalle edellytykset omien valintojen tekoon.

Pohdintaa

Ennen tutkimusta meillä kaikilla oli ennakkokäsityksemme siitä, mitä uskonnon opetukselta vaaditaan. Tutkimuksen aikana uskonnon opetuksen tavoitteet ovat selkiytyneet. Kun tavoitteille saa vertailukohdan, näkee niiden erityislaadun. Koska tulemme luultavasti joskus opettamaan uskontoa, tämä on tärkeää. Myös uskonto-oppiaineen erityislaatu on selkiytynyt tai toisaalta alkanut näyttää monimutkaisemmalta ja vaikeammalta kuin aluksi. Näin käy

kai aina, kun syventyy johonkin asiaan. Itsestäänselvyydet alkavat näyttää kyseenalaisilta.

Vanhaa opetussuunnitelmaa kohtaan meillä oli hyvin väheksyvä asenne ja odotimme sen olevan sisällöltään jyrkän uskonnollinen. Ehkä siksi odotimme suuria muutoksia opetussuunnitelmien välillä. Uskonnon opetuksen tavoitteissa olikin suuri muutos. Oppisisällöt ja yleiset kaikkien oppiaineiden työtapoja koskevat kriteerit osoittautuivat kuitenkin yllättävänkin samanlaisiksi (katso Opetussuunnitelmien vertailua-kappale).

Odotimme, ettei vuoden 1952 komiteamietintö perustelisi paljon päätöksiään, mutta tämä osoittautui perättömäksi luuloksi. Vuoden 1952 komiteamietintö perustelee päätöksiään pitkästi. Sen sijaan vuoden 2004 POPS, jossa uskonnon tavoitteet ja sisällöt on kirjoitettu lyhyesti, ei perustele. POPS tuntuu muutenkin monitulkintaisemmalta ja jättää opettajalle enemmän vapautta ja vastuuta opetuksen järjestämiseen, mikä näkyy siinä, ettei menetelmistä kirjoiteta uskonnon osuudessa.

Asenteemme opetussuunnitelmaa kohtaan on muuttunut. Ennen tutkimusta opetussuunnitelma näytti objektiiviselta ja neutraalilta asiakirjalta, joka tuli ottaa annettuna. Tutkimusta tehdessä olemme huomanneet opetussuunnitelman ottavan kantaa asioihin ja olevan ihmisten tekemä. Tässä näkyy sen sopimuksellisuus. Esimerkkinä tästä käy uskonnonopetuksen tarkoitus. Vuoden 1952 opetussuunnitelmakomitea piti yhteiskunnan kannalta tärkeänä, että ihmisillä on uskonnolliset arvot ja persoonallinen vakaumus. Vuoden 2004 POPS:ssa ei ole enää tavoitteena persoonallinen vakaumus, vaan uskonnollinen yleissivistys. Vuonna 2004 muiden uskontojen tuntemusta korostetaan vuotta 1952 enemmän. Tällaisilla muutoksilla opetussuunnitelmat ottavat kantaa siihen, minkälainen ihminen on sopiva sen hetkiseen suomalaiseen yhteiskuntaan.

LÄHTEET

Kansakoulun opetussuunnitelmakomitean mietintö: varsinainen kansakoulun opetussuunnitelma, 1952. Helsinki: Valtion julkaisutoimisto
Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet, 2004. Helsinki: Opetushallitus.

Liitteet

Liite 1 Kansakoulun opetussuunnitelmakomitean mietintö: varsinainen kansakoulun opetussuunnitelma, ev.lut. uskonnon oppimäärän pääkohdat:

(1.-3. luokka)

Keskusteluja lapselle läheisistä uskonnollis-siveellisistä kysymyksistä. Tutustumista kirkollisiin juhliin ja rakennuksiin (ympäristöopetuksen yhteydessä).

Yksinkertaisia Raamatunkertomuksia Uudesta Testamentista (etupäässä Jeesuksen elämästä) ja Vanhasta Testamentista (etupäässä patriarkoista).

Lasten virsiä ja hengellisiä lauluja.

(4. ja 5. luokka)

Keskusteluja ikäkaudelle ajankohtaisista uskonnollis-siveellisistä kysymyksistä.

Raamatunkertomuksia Vanhasta Testamentista (patriarkkain, kuninkaiden ja profeettojen ajalta) ja Uudesta Testamentista (evankeliumien sisällys keskitettynä Jeesuksen tekoihin ja opetukseen). Jeesuksen työn jatkuminen.

Joitakin virsiä ja hengellisiä lauluja. Tutustumista psalmeihin. Raamatunlukua.

(6. ja 7. luokka)

Raamatun synty. Raamatun kirjat. Luomiskertomus ja kertomus ensimmäisistä ihmisistä. Katsaus Israelien kansan vaiheisiin. Yhteenvedo Jeesuksen elämäntyöstä. Jumalan seurakunta. Katsaus kirkon vaiheisiin (historian opetuksen yhteydessä). Kuvauksia uskonnollisen elämän muodoista erilaisissa yhteisöissä (lähetystyö, sairaanhoito, Punainen Risti jne.). Tutustumista jumalanpalvelukseen ja kirkkovuoteen. Kristinopin pääkohtien kokoava käsittely. Jeesuksen vuorisaarna. Kristillistä siveysoppia. Kristinusko ja yhteiskunta. Vieraista uskonnoista. Uskonnollis-siveellisiä ja elämäntutustumuskysymyksiä. Joitakin virsiä ja hengellisiä lauluja. Raamatunlukua.

Liite 2 Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004: ev.lut. uskonnonopetuksen keskeiset sisällöt:

Vuosiluokat 1-5

Luottamus ja turvallisuus

- oppilaiden kokemuksista ja elämäntilanteista nousevia elämään ja kuolemaan liittyviä asioita
- Jumala Isänä ja Luojana, Herran siunaus sekä Jeesuksen opetukset Jumalan huolenpidosta

Arvokas ja ainutlaatuinen elämä

- minun juureni; perheen ja suvun arvoja ja perinteitä
- toisen ihmisen ja luonnon kunnioitus, valintojen tekeminen ja vastuullisuus
- teemaan liittyviä Raamatun kertomuksia

- suvaitsevaisuus, alustava tutustuminen niihin kirkkoihin, uskontoihin ja vähemmistöihin, jotka liittyvät oppilaiden elämään

Raamatun kertomuksia ja opetuksia

- alku- ja patriarkkakertomukset
- Egyptistä Luvattuun maahan
- Jeesuksen elämä ja opetukset, Isä meidän -rukous

Eettisyyteen kasvaminen

- ihmisen arvo erityisesti luomisen näkökulmasta
- kultainen sääntö, rakkauden kaksoiskäsky ja kymmenen käskyä
- yhdessä elämisen kysymykset ja oikeudenmukaisuus

Luterilaisen kirkon elämä

- seurakunta oppilaan elämässä
- kirkko- ja kalenterivuoden juhlia ja niihin liittyviä kristillisiä sisältöjä ja tapoja
- luterilaisen kirkon käsitys Jumalasta, armosta, pelastuksesta ja Raamatusta
- seurakunnan keskeisiä toimintoja, kuten jumalanpalvelus, kirkolliset toimitukset, diakonia sekä toiminta seurakunnan jäsenenä
- kristilliset symbolit kirkossa ja oppilaan ympäristössä, kirkkotaide sekä virsiä ja muita hengellisiä lauluja

Oppilaita ympäröivä uskonnollinen maailma

- oppilaiden kohtaamat uskonnot ja kirkot Suomessa ja maailmalla
- juutalaisuuden, kristinuskon ja islamin yhteisiä ja erilaisia piirteitä”

Vuosiluokat 6-9

Oppilaan maailmankatsomuksellinen pohdinta

- elämän merkitys ja rajallisuus
- uskon ja tiedon suhde

Maailmanuskonnot

- keskeisten maailmanuskontojen levinneisyys, kokosuhteet ja uskonnollisen elämän pääpiirteet
- uskonnon ulottuvuudet ja vaikutukset yksilöön, yhteisöön ja kulttuuriin

Raamattu

- Vanha testamentti Israelin kansan vaiheiden ja uskon ilmentäjänä
- Vanha testamentti juutalaisuuden, kristinuskon ja islamin näkökulmasta
- Uusi testamentti Jeesuksen opetuksen ja kristinuskon synnyn ilmentäjänä
- Raamatun synnyn pääpiirteet sekä Raamatun tulkinta ja käyttö
- Raamatun kulttuurivaikutuksia

Kirkko

- keskeiset asiat kristinuskon synnystä ja kehityksestä
- kirkkokunnat, niiden levinneisyys sekä elämän ja uskon pääpiirteet, ekumenia
- kirkkorakennus sekä sen symboliikka ja liittyminen seurakunnan elämään
- kristillinen usko, sen inhimillinen ja yhteiskunnallinen merkitys, erityisesti luterilainen usko, kristilliset symbolit

Suomalainen katsomuserinne

- yleiskuva Suomen uskontotilanteesta, erityisesti luterilainen kirkko ja ortodoksinen kirkko sekä muita kristillisiä kirkkoja ja yhteisöjä, muita uskontoja ja uskonottomuus

- uskonnonvapaus
- luterilaisen kirkon jäsenyys ja toiminta sekä kristillinen virsi- ja muu musiikkiperinne
- suomalaiset muinaisuskot, katolinen keskiaika, uskonpuhdistus ja sen jälkeinen aika

Ihminen eettisenä olentona

- eettisten normien, periaatteiden ja arvojen tunnistaminen, pohtiminen ja soveltaminen
- kristillinen ihmiskäsitys ja toisen asemaan asettuminen
- ihminen oman elämänsä, yhteiskunnan ja ympäristön muokkaajana
- kristillisen etiikan peruspainotukset kuten profeettojen sanoma, Jeesuksen Vuorisaarna ja vertaukset

**LAPSEN AJATTELUN KEHITYKSEN HUOMIOIMINEN
USKONNONOPETUKSESSA LUOKILLA 1-6**

Anna-Leena Kajaala ja Anni Nurmela

TIIVISTELMÄ

Tässä artikkelissa käsitellään lapsen ajattelun kehityksen huomioimista alakoulun uskonnonopetuksessa. Aihetta käsitellään yhdistämällä James W. Fowlerin uskon kehitysvaihetheoriaa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin (2004) sekä Jyväskylän ja Tampereen perusopetuksen opetussuunnitelmiin (2006). Fowlerin teoriasta esille tuodaan kolme ensimmäistä vaihetta: intuitiivis-projektiivinen, myyttis-kirjaimellinen ja synteettis-sovinnainen.

Johdanto

Voiko koulun uskonnontunneilla opettaa mitä vaan huomioimatta lasten senhetkistä kehitystasoa? Rajoittaako lapsen kehitystaso uskontoon liittyvien asioiden ymmärtämistä? Nämä kehityspsykologiset kysymykset ovat artikkelimme lähtökohtana.

Tutustuimme perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin (2004) ja totesimme, että uskonnonopetuksen sisällöt mahdollistavat monenlaiset tulkinnat. Päätimme tarkastella muutamaa paikkakuntakohtaista perusopetuksen opetussuunnitelmaa tarkemmin. Valitsimme tarkasteluun Jyväskylän ja Tampereen opetussuunnitelmat (2006). Nämä opetussuunnitelmat tarjoavat käyttööme yhdenlaiset tulkinnat perusopetuksen opetussuunnitelman perusteista. Emme ole seuranneet uskonnontunteja kattavasti, joten emme ota kantaa siihen, miten opettajat käytännössä toteuttavat paikallisia opetussuunnitelmia. Opetussuunnitelmien käytöllä haluamme avata sitä, mitä on ajateltu tarjottavan uskonnonopetuksessa milläkin vuosiluokalla. Opetussuunnitelmasta käytämme tästä eteenpäin selvyuden vuoksi lyhennettä OPS.

Oikarinen (1993) esittelee kirjassaan James W. Fowlerin uskon kehitysvaiheteoriana, joka käsittelee kattavasti koko ihmisen elämänkaaren. James W. Fowlerin uskon kehitysvaiheteoriana on artikkelimme lähtökohtana. Teorian käyttö artikkelissamme on rajattu kolmeen ensimmäiseen uskonvaiheeseen (intuitiivis-projektiivinen, myyttis-kirjaimellinen, synteettis-sovinnainen), koska näitä vaiheita esiintyy luokkien 1-6 oppilailla. Fowlerin teoria perustuu muiden muassa Piaget'n ja Kohlbergin teorioille. Erityisesti näitä kolmea käytämme esitellessämme lapsen ajattelun kehitystä uskonnon alueella. Tätä, kuten muitakin vaiheteorioita, tulkitessa tulee huomioida, että erot kehityksessä ovat yksilöllisiä, eikä voida yleistää liikaa. Kehitysvaiheiden alkamis- ja loppumisiät ovat vain suuntaa-antavia.

Intuitiivis-projektiivinen uskonvaihe

James W. Fowlerin uskon kehitysvaiheteorian mukaan intuitiivis-projektiivinen uskonvaihe on tyypillinen 3-7-vuotiailla (Oikarinen, 1993). Tässä iässä mielikuvitus- ja fantasiamaailma hallitsevat ajattelua. Lapset omaksuvat malleja ja esimerkkejä läheisten aikuisten toiminnasta. Vahva minäkeskeisyys estää toisen asemaan asettumisen. Kertomuksista lapsi tallentaa mieleensä vain osia, ei kokonaisuutta. Vertauskuvallisuus ei hahmotu, koska lapsi käsittelee maailmaa havaintojen kautta. Tässä kehitysvaiheessa lapsi alkaa rakentaa jumalakuvaansa.

Ala-asteikäisten lasten ajattelun kehityksessä voi olla huomattavia eroja. Tämän kehitysvaiheen lapsia kiinnostavat pitkät kertomukset, mutta lapsi muistaa niistä vain joitakin osia, ei kokonaista juonta. Jyväskylän opetussuunnitelman (2006) mukaan ensimmäisellä luokalla Raamatun kertomuksista ja opetuksista tulisi käsitellä ”Jeesus lapsena” ja ”Jeesuksen kotimaa”. Näiden aiheiden käsittely on mahdollista, jos oletetaan, että lapsen ei ole tarkoitus ymmärtää tapahtumia kokonaisuutena, vaan riittää, että lapselle jää mieleen vain joitain kohtia kertomuksista. Tarinoilla on keskeinen rooli alaluokkien uskonnonopetuksessa ja lapset kuulevat kertomuksia paljon. Liekö tämä syynä siihen, että uskonto on yksi alaluokkalaisten suosikkiaineista (Tirri, 1998)? Tampereen opetussuunnitelmassa (2006) yhtenä tavoitteena on, että ”oppilas tutustuu Jeesuksen elämään ja opetukseen”. Raamatun kertomusten käsittelyssä on muistettava, että intuitiivis-projektiivista vaihetta elävän lapsen mielessä todellisuus ja fantasiat saattavat sekoittua. Tähän voi vaikuttaa myös se, että Raamatun tapahtumat ovat kulttuurisesti melko kaukana nykypäivästä. Fowlerin mukaan vilkkaan mielikuvituksen tuottamat tunnetilat ja mielikuvat voivat jäädä vaikuttamaan lapsen hyvinkin pitkäkestoisesti.

Fowlerin teorian mukaan tässä kehitysvaiheessa olevat lapset omaksuvat läheisten aikuisten uskon esimerkkejä, malleja, toimintoja ja kertomuksia voimakkaasti tai jopa pysyvästi (Oikarinen, 1993). Jyväskylän opetussuunnitelmassa (2006) 1. luokan opetuksen sisällöissä ovat kohdat ”Jumala kuulee rukoukset” ja ”Jumala rakastaa minua”. Näistä kohdista lukijalle välittyy ennalta päätetty uskonmalli Jumalan olemuksesta. Opettajan antama malli on suuressa roolissa tämän kehitysvaiheen lapsilla. Opettajan voi olla helppo saada lapset omaksumaan oma ajattelutapansa tai tapa, jota esimerkiksi Jyväskylän OPS (2006) tarjoaa annettavaksi.

Fowlerin teorian mukaan 3-7-vuotias lapsi on minäkeskeinen toisten näkökulmien suhteen (Oikarinen, 1993). Lapsen on tässä kehitysvaiheessa mahdotonta asettua täysin toisten oppilaiden asemaan minäkeskeisen tarkastelutavan hallitessa ajattelua. Tampereen OPS:ssa (2006) 1. luokan tavoitteena on, että ”oppilas oppii eettisten asioiden pohdintaa, omien tunteiden ja kokemusten jakamista sekä kristillisen etiikan soveltamista”. Jyväskylän OPS:ssa (2006) 1. luokan kohdalla tavoitteena on, että ”oppilas ymmärtää anteeksiannon tarpeellisuuden”. Tällaisten aiheiden käsittely on tarpeellista ja haasteellista niin lapsille kuin aikuisillekin. Jos omien tunteiden ja kokemusten jakaminen tarkoittaa sekä tunteiden tunnistamista itsessä, että toisten tunteiden ymmärtämistä, on tämä tavoite ristiriidassa Fowlerin vaiheteorian kanssa. Lapsi on vielä vaiheessa, jossa hän vasta opettelee itsetiedostusta. Näin ollen syvällistä pohdintaa vaativat eettiset aiheet tulee ottaa käsittelyyn tavalla, joka huomioi, että lapsen toimintaa säätelee vahvasti minäkeskeisyys. Kohlbergin moraaliteorian mukaan ikävuosina 4-6 lapset elävät itsekkään relativismin aikaa, jolloin heidän toiminnassaan heijastuu vahvasti oma hyötynäkökulma (Oikarinen, 1998). Lapset pitävät omaa ajatusmaailmaansa ainoana ja oikeana.

Fowlerin teorian mukaan intuitiivis-projektiivista kautta elävän lapsen ajattelua hallitsevat havainnot (Oikarinen, 1993). Tampereen opetussuunnitelmassa (2006) 1. luokan tavoitteena on, että ”oppilas ymmärtää kirkkovuoden ja Jeesuksen elämänkaaren välisen yhteyden”. Laajojen kokonaisuuksien jäsentäminen ja niiden välisten yhteyksien ymmärtäminen ovat konkreettisten havaintojen kautta maailmaa käsittelevälle 7-vuotiaalle jopa mahdottomia tavoitteita. Pienten lasten on vaikeaa ymmärtää uskonnollisessa kielessä käytettyjä vertauksia, metaforia ja analogioita eli vastaavuuksia. Lapsi tarvitsisi esimerkiksi analogioita hahmottaakseen omaan kokemukseen perustuvia ja havainnollisia käsityksiä kyseisistä tilanteista. Lasten on vaikea yleistää ja siirtää asioita tilanteesta toiseen. Esimerkiksi kuvat Jeesuksesta paimenena, jolla on hohtavat, silitetyt, valkoiset vaatteet, eivät vastaa lasten mielikuvia paimenista yleensä. Tällaiset ristiriidat saattavat lisätä hämmennystä lasten silmissä. Raamatunteksteissä paljon käytetyt vertauskuvat aiheuttavat epäselvyyksiä pienille oppijoille. Lapset ymmärtävät vertauksia niiden lähtökohtien ja kokemusten kautta, joita heillä siinä vaiheessa on.

Tässä kehitysvaiheessa oleva lapsi tiedostaa Fowlerin mukaan ensimmäistä kertaa sukupuolisuuden ja kuoleman ja tajuaa niiden olevan tabuja (Oikarinen, 1993). Tampereen OPS:ssa (2006) yhdeksi keskeiseksi sisällöksi on kirjattu ”oppilaiden kokemuksista ja elämäntilanteista nousevia elämään ja kuolemaan liittyviä asioita”. Kuolemaan liittyvien asioiden käsittely uskonnonopetuksessa on tämän kehitysvaiheen aikana merkityksellistä.

Oikarinen (1993) toteaa, että intuitiivis-projektiivisen uskon vaiheessa lasten jumalakuvat ovat konkreetteja, fyysisiä ja antropomorfisia eli Jumala kuvitellaan ihmisen kaltaiseksi. Tästä syystä kertomukset ja vertaukset Jumalasta yli-inhimillisenä olentona voivat aiheuttaa hämmennystä pienille oppilaille. Seppälä (1998) toteaa, että on mahdollista, että lapsen oma isäsuhde vaikuttaa myös siihen millainen jumalakuva lapselle muodostuu.

Myyttis-kirjaimellinen uskonvaihe

James W. Fowlerin uskon kehitysvaiheteorian mukaan kouluikäisen lapsen tyypillisin kehitysvaihe on myyttis-kirjaimellinen usko (Oikarinen, 1993). Vaihe on yleisimmillään kuusivuotiaasta eteenpäin. Joskus sen piirteet jäävät hallitseviksi vielä aikuisiässäkin. Tässä kehitysvaiheessa kertomusten tulkinnassa oleellista on kirjaimellisuus, verbalismi, lineaarisuus ja itsen projisoiminen kertomuksiin. Moraalikehityksessä lapsi on itsekkäässä tai sovinnaisessa kehitysvaiheessa. Auktoriteetilla voi olla merkittävä vaikutus maailmankuvan rakentelussa. Tämän uskonvaiheen jumalakuvaa hallitsee antropomorfisuus.

Fowlerin teorian mukaan tällä kehityskaudella oleva lapsi tulkitsee kirjaimellisesti ja yksiulotteisesti omaksuttuja uskomuksia, moraalisääntöjä, asenteita ja symboleja (Oikarinen, 1993). Jyväskylän opetussuunnitelmassa (2006) 3. luokan tavoitteeksi on asetettu, että ”oppilas tutustuu kristilliseen

symboliikkaan". Tämän ikäinen oppilas voi varmasti oppia huomaamaan ja tunnistamaan kirkkoon liittyviä symboleja, mutta vaarana on, ettei oppilas ymmärrä symbolien merkitystä eikä merkityksen yhteyttä elämään. Lasten kanssa käsitellään paljon kertomuksia, mutta lapset eivät osaa vielä tulkita niiden merkityksiä, ikään kuin lukea rivien välistä. Kirjaimelliset tulkinnat saattavat kaavamaisata ja rajoittaa merkityksiä ja maailmankuvaa.

James Fowlerin teorian mukaan myyttis-kirjaimellisessa vaiheessa lapset hahmottavat kertomusten lineaarisuuden (Oikarinen, 1993). Toisaalta tapahtumien kulkua kuvataan loputtoman yksityiskohtaisissa kertomuksissa. Opetussuunnitelman perusteissa (2004) 1-5 luokan tavoitteena on, että "oppilas tutustuu Uuteen testamenttiin, Jeesuksen elämään ja opetukseen" sekä "oppilas tutustuu Vanhan testamentin keskeisiin kertomuksiin". Mieleen herää kysymys, onko uskonnon opetuksessa riittävää, että lapset kuulevat kertomuksia, joiden he ymmärtävät liittyvän toisiinsa ajallisesti, ja tallentavat mieleensä kertomusten kulun. Eikö kertomusten takana olevien merkitysten avaaminen ole opetuksen tavoitteena ollenkaan? Fowlerin mukaan lapsi ei itse kykene muodostamaan kertomusten virrasta reflektiivisiä, käsitteellisiä merkityksiä (Oikarinen, 1993). Tampereen OPS (2006) olettaa jo 1. luokkalaisten ymmärtävän kirkkovuoden ja Jeesuksen elämänkaaren välisen yhteyden, mikä on Fowlerin teorian kanssa ristiriidassa. Lapset ymmärtävät tapahtumien etenemisen ajassa, mutta eivät välttämättä osaa yhdistää kokonaisuuksia toisiinsa.

Lapset mieltävät kosmisten kertomusten hahmot antropomorfisiksi eli ihmisten kaltaisiksi (Oikarinen, 1993). He projisoivat helposti itsensä hahmoihin. Vaarana on, että kertomusten merkitykset hämärtyvät ja lapsi jäljittelee liikaa kertomuksia ja niiden hahmoja ymmärtämättä niiden vertauskuvallisuutta. Toisaalta samaistumis- ja sijaiskokemukset voivat tarjota tukea elämänkysymysten läpikäymiseen. Tässä vaikuttaa vahvasti tapa, jolla opettaja ottaa Raamatun kertomuksia käsiteltäväksi. Opettajan on tärkeää ymmärtää, että tämänikäinen lapsi projisoi itsensä kertomuksiin, eikä pysty tarkastelemaan niitä kriittisesti ulkoapäin.

Kohlbergin moraaliteorian perusteella kouluun aloittava lapsi voi käydä läpi itsekästä tai sovinnasta moraalikehityksen vaihetta (Oikarinen, 1998). Hänen mukaansa "ihmissuhteissa ja moraalinormeissa hallitsee jäykkä vastavuoroisuuden ja kauseliteetin mekanismi". Reiluus koetaan vastavuoroisina palveluina tai ollaan sovinnaisia, "kilttejä lapsia", joille säännöt ja hyvyys muiden silmissä ovat tärkeitä. Jos lasten kanssa pohditaan esimerkiksi oikean ja väärän erottelemista, tulee opettajan olla tietoinen siitä, ettei lapsi kykene vielä samanlaisten merkityskokonaisuuksien hahmottamiseen kuin opettaja itse. Piaget'n moraaliteorian mukaan lapsen tunteet ja äly ovat tässä vaiheessa epäkypsiä, eikä hänellä ole valmiuksia aikuisen tavoin eläytyä toisten ihmisten tilanteisiin (Oikarinen, 1998). Lapsen on vaikea ottaa huomioon teon motiivivia. Hän päättää teon seurausten perusteella oliko teko oikein vai väärin.

Fowlerin uskonnollisen kehityksen teorian mukaan myyttis-kirjaimellisen vaiheen lapsiin voi vaikuttaa voimakkaasti symbolisin ja dramaattisin materiaalein (Oikarinen, 1993). Tällä voi olla suuri vaikutus siinä, millaiseksi lapsen maailmankuva alkaa muotoutua. Lauri Oikarinen (1993) toteaa, että "maailmankuvan rakentelu ja ristiriitojen ratkaisut tapahtuvat merkittävimpänä pidetyn auktoriteetin varassa." Opettajien tulisi huomata tähän kehitysvaiheeseen sisältyvä vaara opettajan omien asenteiden tai opettajan OPS:sta ottamien asenteiden vaikutuksesta lapseen. Jos opettaja esimerkiksi tuo vahvasti esiin omaa vakaumustaan, saattavat lapset "imeä" hänen asenteitaan ja uskomuksiaan omikseen. Tällöin lapsen maailmankuvan rakentelu ei ole lähtöisin hänestä itsestään, vaan arvoja, mielipiteitä sekä ristiriitojen ratkaisumalleja on "lainattu" muualta. Jyväskylän OPS:ssa (2006) tarjotaan paljon valmiita asennemalleja erityisesti luokilla 1-5: "oppilas ymmärtää itsensä osana suurta ja hienoa luomakuntaa - - oppilas kuulee ja ymmärtää Raamatun *ilosanom* - - oppilas huomaa apostolien työn *tärkeiden* - - oppilas kokee sisäistä rauhaa ja siunausta elämässään". Tulisi muistaa, että Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2004) mukaan uskonnonopetuksen tavoitteena on uskonnollinen ja katsomuksellinen yleissivistys. Ei siis ole tarkoitus, että opettaja opettaa omia uskonnollisia asenteitaan, vaan esittelee asiat tietopohjaisesti. Lapsi vielä etsii itseään, eikä hänen sisäinen maailmansa ole avautunut. Jokaiselle tulisi antaa mahdollisuus tehdä omat valintansa itse, eikä asioista tulisi antaa yksipuolista ajattelumallia.

Myyttis-kirjaimellisen yksilön jumalakuva on usein mekaaninen ja sitä hallitsee taipumus antropomorfisiin mielikuviin (Oikarinen, 1993). Jumala koetaan elämän ja maailmankaikkeuden lainalaisuuksien turvallisesti toteuttajaksi. Lauri Oikarinen (1993) kuvaa mekaaniseen vastavuoroisuuteen perustuvan moraalien ja jumalasuhteen romahtamisen olevan usein seuraamusta kokemuksista, ettei Jumala rankaisekaan pahoja eikä palkitse hyviä, vaan ikään kuin nukkuu. Tällainen tilanne vaatii pahan, surun, vastuun ja syyllisyyden uudenlaista hahmottamista ja niihin liittyvien tunteiden läpikäymistä. Ellei se onnistu, lapsi voi päätyä "11-vuotiaan ateismiin".

Jarkko Seppälä (1998) kirjoittaa, että lapset oppivat helposti uskonnollisen kielen sanoja, mutta ne ovat heille tyhjiä sanoja ilman merkityksiä. Jyväskylän OPS:ssa (2006) on toisella luokalla kohta "oppilas kuulee ja ymmärtää Raamatun *ilosanom*". Onko mahdollista, että tämänikäisen lapsen ajattelu on kehittynyt tällaisen käsittämiseen? Herran siunaus ja Isä meidän -rukous ovat Jyväskylän OPS:ssa (2006) alimpien luokkien sisältöinä. Seppälän (1998) ajatuksen perusteella mahdollista on, että lapset eivät ymmärrä näiden asioiden merkitystä, vaan todennäköisesti lapset opettelevat ne ulkoa. Vasta kun lapselle alkaa kertyä riittävästi kokemuksia rakkaudesta, huolehtimisesta, antamisesta ja auttamisesta, hän alkaa ymmärtää kristinuskon sanomaa. Goldmanin mukaan, jos Raamattua opetetaan konkreettisen ajattelun vaiheessa, uskonnollinen kehitys saattaa fiksoitua tähän kauteen (Seppälä, 1998). Kun nuori sitten muussa ajattelussaan siirtyy abstraktiin vaiheeseen ja hänen realistisuutensa kehittyä, hänen voi olla vaikeaa hyväksyä lapsuuteen

fiksoitunutta uskonnollista ajattelua ja hän saattaa näin hylätä sen lapsellisena ja epätieteellisenä.

Synteettis-sovinnainen uskonvaihe

James W. Fowlerin uskon kehitysvaiheteorian mukaan synteettis-sovinnainen uskonkehityksen vaihe on tyypillinen nuoruusvuosina, mutta siitä tulee pysyvä tila myös monille aikuisille (Oikarinen, 1993). Osa oppilaista ehtii saavuttaa tämän kehitysvaiheen alakoulun päättöluokkien aikana. Tässä vaiheessa identiteetin kehitys on voimakasta ja ihmissuhdekokemukset korostuvat. Uskomukset, arvot sekä symbolit koetaan syvästi. Ajattelu on kehittynyt sille tasolle, että lapsi tai nuori ymmärtää muiden perspektiivejä ja kykenee abstraktiin ajatteluun. Jumalakuva saa uusia piirteitä.

Fowlerin teorian mukaan synteettis-sovinnaisessa uskonvaiheessa aiemmat kokemukset elämän varrelta vaikuttavat mielikuviin elämää yhdistävästä arvosta ja voimasta (Oikarinen, 1993). Usein puberteetin alkaessa kiinnostus seurusteluun ja ihmissuhteisiin herää. Aikaa vietetään enemmän isoissa porukoissa, joissa on molempien sukupuolten edustajia. Kavereiden merkitys on erilainen kuin aiemmin. Samalla, kun kavereiden kanssa vietetään enemmän aikaa, saattaa perheenjäsenten kanssa vietetty aika jäädä murrosikäisen elämässä taka-alalle. Ihmeellistä on, että opetussuunnitelman perusteissa 6. luokan kohdalla ihmissuhdeasioiden käsittelyyn ei viitata millään tavalla.

Fowlerin mukaan tässä vaiheessa olevalla lapsella tai nuorella ei ole varmaa otetta omaan identiteettiin ja autonomiseen arviointiin (Oikarinen, 1993). Hän lisää, että tämän vaiheen aikana yksilöllä on "ideologia", mutta hän ei pysty tarkastelemaan sitä objektiivisesti. Huomioidaanko tätä seikkaa uskonnonopetuksessa millään tavalla? Millä tavoin uskonnonopetuksessa tulisi huomioida oppilaan ideologian olemassaolo? Opetussuunnitelman perusteissa (2004) 6. luokan tavoitteena on, että "oppilas tiedostaa maailmankatsomuksensa rakentumiseen vaikuttavia tekijöitä". Opetussuunnitelman perusteissa (2004) otetaan tältä osin oikealla tavalla huomioon lapsen kehitys. Tällaisista asioista voidaan uskonnontunneilla saada aikaan hedelmällisiä keskusteluja, jotka palvelevat oppilaita heidän elämäntilanteissaan. Identiteetin ja elämäntuntemuksen muodostuminen tapahtuu usein vasta lukiolaisena tai sen jälkeen. Oman identiteetin keskeneräisyyden vuoksi nuoret kaipaavat vahvoja persoonia, idoleita, tuekseen. Näitä malleja tarvitaan, jotta nuori voi peilata itseään ja saada eheyttäviä kokemuksia, ja ettei tapahtuisi identiteetin hajaannusta. Uskonnonopetuksessa identiteetin kehitystä voidaan tukea antamalla nuorille tilaa ja kannustusta omien näkemysten rakentamiseen ja mielipiteiden ilmaisuun ilman kaikkien pakottamista samaan muottiin.

Tässä vaiheessa monet syvästi koetut uskomukset ja arvot ovat jo niin juurtuneita, että niistä pidetään tiukasti kiinni. Yksilöllä ei ole kykyä nousta ulkopuolelle pohtimaan näitä uskomuksiaan tietoisesti kriittisesti. Hän on

uppoutunut niihin ja siihen elämäntyyliin, jota uskomukset ylläpitävät. Usein näkemuserot koetaan eroiksi ihmisten ja ryhmien" laadussa". Synteettis-sovinnaisessa uskonkehitysvaiheessa olevat voivat kapinoida esimerkiksi uskonnonopetuksessa esille tuotuja näkökulmia vastaan, jos ne ovat ristiriidassa omien näkemysten kanssa. Holma (1998) toteaa, että kohtalokkain virhe eettisessä opetuksessa saattaa olla esittää lapselle ja nuorelle normeja täydellisen pyhyiden harhasta käsin: "näin tekee jokainen hyvä, kiltti lapsi ja tosi kristitty". Kun tällaisen legalismin kupla puhkeaa, on vaara, että nuori torjuu koko kristilliseksi kuvatun ihanteiston (Holma, 1998).

Kun henkilö saavuttaa synteettis-sovinnaisen uskonkehityksen vaiheen, hän kykenee vuorovaikutuksessa ymmärtämään toisten sisäistä elämää ja perspektiivejä (Oikarinen, 1993). Monet opetussuunnitelmissa esiintyvät, etenkin etiikkaan liittyvät, aihealueet alkavat nyt avautua oppilaille aivan uudella tavalla. Esimerkiksi muiden ihmisten asemaan asettuminen tuo asioihin aivan uusia näkökulmia.

Synteettis-sovinnaisella tasolla formaaliset operaatiot alkavat onnistua ja tapahtumaketjujen yhdistäminen abstraktilla tasolla mahdollistuu (Oikarinen, 1993). On luultavaa, että aiempi sirpaleinen käsitys uskonnosta alkaa rakentua selkeämmäksi kokonaiskuvaksi. Oikarinen (1993) toteaa, että formaalit operaatiot mahdollistavat irtautumisen konkreetista ja lineaarisesta tapahtumien virrasta. Onko tämä selitys sille, että opetussuunnitelman perusteissa (2004) keskitytään 6. luokan keskeisten sisältöjen kohdalla moniin uskonnon historiallisiin seikkoihin: "keskeisten maailmanuskontojen levinneisyys, kokosuhteet ja uskonnollisen elämän pääpiirteet; keskeiset asiat kristinuskon synnystä ja kehityksestä; kirkkokunnat, niiden levinneisyys sekä elämän ja uskon pääpiirteet, ekumenia; suomalaiset muinaisuskot, katolinen keskiaika, uskonpuhdistus ja sen jälkeinen aika"? On järkevää, että tällaisiin asioihin ei ole tartuttu OPS:ssa edellisten luokkien sisällöissä. Kokonaiskäsitys itsestä ja elämästä mahdollistaa, että tämänikäinen oppilas hahmottaa kertomuksista juonen. Vaikuttaisi, että Tampereen ja Jyväskylän opetussuunnitelmissa (2006) kertomuksia painotetaan enemmän alemmilla luokilla. Kertomusten sisällöt saattaisivat antaa pohtimisen aihetta myös tämänikäisille oppilaille.

Opetussuunnitelman perusteissa (2004) 6. luokan keskeisissä sisällöissä yhtenä kohtana on "kirkkorakennus sekä sen symboliikka ja liittyminen seurakunnan elämään". Symbolien käsittely uskonnonopetuksessa on merkityksellistä, koska tässä kehitysvaiheessa symbolit koetaan syvästi, jolloin niiden merkityksistä voidaan keskustella. Oikarinen (1993) toteaa, että jos symbolit käyvät vieraksi tai eivät enää puhuttele, koko usko voi menettää merkityksensä. Tämä tulisi tiedostaa koko alakoulun uskonnonopetuksessa. Synteettis-sovinnaiseen uskonvaiheeseen liittyy yleisesti myös se, että symbolit vahvistavat yhteenkuuluvuuden tunnetta. Symbolien loukkaaminen koetaan yleensä loukkauksena itse asiaa kohtaan.

Kun yksilö siirtyy myyttis-kirjaimellisesta synteettis-sovinnaiseen uskoon, hänen jumalakuvansa muuttuu siten, että Jumalan toimintaa ei enää nähdä

mekaanisena ja suorana puuttumisena maailmankulkuun ja ihmisten elämään (Oikarinen, 1993). Käsitys siitä, että Jumala toimii ennemminkin välillisesti ihmisten kautta, vahvistuu.

Johtopäätökset

Opettajalla on suuri vastuu ja haaste, miten tiedostaa kehitysvaiheet, niiden rajoitukset ja miten suunnitella opetus niiden mukaisesti. Ikävaiheiden nivelkohdat lisäävät haasteellisuutta entisestään. On tärkeää tiedostaa, että jokaisella luokalla on oppilaita eri kehitysvaiheista. Opetusta ei siis voi suunnitella vain yhtä kehitysvaihetta silmällä pitäen. Tässä artikkelissa käytettyjä ajattelun kehitysvaiheteorioita voi soveltaa muidenkin oppiaineiden kuin uskonnon opetuksessa. Ajattelun kehitysvaiheteorioiden tunteminen auttaa opettajaa opetuksen suunnittelussa ja toteutuksessa.

LÄHTEET

- Holma, T. 1998. Eettinen opetus. Teoksessa Pyysiäinen, M. & Seppälä, J. (toim.) 1998. Uskonnonopetuksen käsikirja. Porvoo: WSOY.
- Kallioniemi, A. & Luodeslampi, J. (toim.) 2005. Uskonnonopetus uudella vuosituhannella. Hämeenlinna: Kirjapaja.
- Jyväskylän perusopetuksen opetussuunnitelma, 2006.
- Oikarinen, L. 1993. Ihmisen uskon kehitys. James W. Fowlerin teorian konsistenssin analyysi. Jyväskylä: Suomalaisen teologisen kirjallisuusseuran julkaisuja 184.
- Oikarinen, L. 1998. Esi- ja alkuopetusikäinen. Teoksessa Pyysiäinen, M. & Seppälä, J. (toim.) 1998. Uskonnonopetuksen käsikirja. Porvoo: WSOY.
- Oikarinen, L. 1998. Peruskoululainen (luokat 3.-9.). Teoksessa Pyysiäinen, M. & Seppälä, J. (toim.) 1998. Uskonnonopetuksen käsikirja. Porvoo: WSOY.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet, 2004. Helsinki: Opetushallitus.
- Seppälä, J. 1998. Uskonnollinen kieli. Teoksessa Pyysiäinen, M. & Seppälä, J. (toim.) 1998. Uskonnonopetuksen käsikirja. Porvoo: WSOY.
- Tampereen perusopetuksen opetussuunnitelma, 2006.
- Tirri, K. 1998. Uskonto ala-asteen arjessa ja juhlassa. Helsinki: Lasten keskus.

Liite1 James W. Fowlerin uskon kehitysvaihetheoria

Intuitiivis-projektiivinen usko	Myyttis-kirjaimellinen usko	Synteettis-sovinnainen usko	Yksilöllis-reflektiivinen usko	Konjunkttiivinen usko	Yleismaailmallisesti pätevä usko
<ul style="list-style-type: none"> - 3-7 – vuotiaana - mielikuvitus- ja fantasia-maailman hallitsevuus - vahva minä-keskeisyys - osien hahmottaminen kertomuksista - maailman käsittely havaintojen kautta - jumalakuvan rakentelu alkaa 	<ul style="list-style-type: none"> - 6-vuotiaasta eteenpäin (piirteet voivat hallita vielä aikuis-iässäkin) -kertomusten käsittely: kirjaimellisuus, verbalismi, lineaarisuus, itsen projisoiminen - moraali-kehitys: itsekäs tai sovinnainen kehitysvaihe - maailman-kuvan rakentelu: auktoriteetin vaikutus - jumala-kuvaa hallitsee antropomorfisuus 	<ul style="list-style-type: none"> - puberteetista eteenpäin (pysyvä tila myös monille aikuisille) - identiteetin kehitys voimakasta, ihmissuhdekokemukset korostuvat - uskomukset, arvot ja symbolit koetaan syvästi - kyky abstraktiseen ajatteluun - jumalakuvan mekaanisuus poistuu 	<ul style="list-style-type: none"> - harvinainen alle 20-vuotiailla 	<ul style="list-style-type: none"> - keski-iässä 	<ul style="list-style-type: none"> -harvinainen

**KUINKA RAAMATTU NÄYTTÄYTYY
EVANKELISLUTERILAISESSA USKONNON
OPETUKSESSA**

Anniina Harinen, Jonne Heikkinen ja Otto Kulhomäki

TIIVISTELMÄ

Artikkeli käsittelee Raamatun asemaa alakoulun evankelisluterilaisessa uskonnon opetuksessa. Tutkimuksessa vertaillaan Raamatun asemaa kolmen eri vuosikymmenen opetussuunnitelmien perusteissa. Artikkelissa perehdytään myös peruskoulun alaluokilla (1-6) käytössä oleviin uskonnon oppikirjoihin. Käytännön näkökulmaa Raamatun opettamiseen antavat kahden luokanopettajan haastattelut.

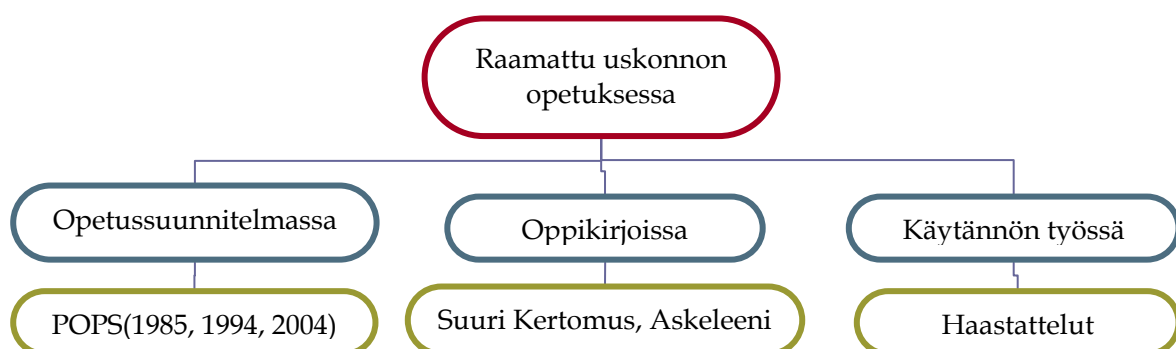
Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet ja oppikirjat antavat suuntaa ev.lut. uskonnon opetukselle, mutta opettaja oman raamattunäkemyksensä valossa määrittelee tavan, jolla sisältöjä käsitellään. Tämän vuoksi jokaisen uskontoa opettavan tulisi tiedostaa oma raamattunäkemyksensä.

Asiasanat: Raamattu, opetussuunnitelma, oppikirjat, luokanopettajat, tunnustuksellisuus, uskonto

Johdanto

Tutkimusaiheemme, kuinka Raamattu näyttäytyy evankelisluterilaisessa uskonnon opetuksessa, sai alkunsa pohtiessamme Raamattua teoksena. Lähtökohta artikkelille oli kysymys siitä, kuinka Raamattuun suhtaudutaan nykypäivänä ja miten erilaiset suhtautumistavat näkyvät koulun uskonnonopetuksessa. Moniarvoisessa yhteiskunnassamme Raamatun kertomukset ovat monille tuttuja, mutta halusimme selvittää, miten niitä käsitellään uskonnon opetuksen muututtua tunnustuksettomaksi. Uskonnonvapauslaki vuonna 2003 määritti uskonnonopetuksen tunnustuksettomaksi ja mahdollisti ev.lut. kirkkoon kuulumattomien opettajien toiminnan uskonnon opettajina. Käsitettä tunnustuksettomuus käytämme tässä yhteydessä tarkoittamaan puolueetonta ja tasavertaista suhtautumista uskonnollisiin ja uskonnottomiin todellisuuskäsityksiin.

Ensimmäiseksi pohdimme omia raamattunäkemyksiämme ja kokosimme materiaalia tutkimusta varten. Aiheen laajuuden vuoksi näimme luontevaksi lähestyä sitä kolmelta eri suunnalta (kuvio 1). Tutustuimme opetussuunnitelmiin kolmelta eri vuosikymmeneltä ja vertailimme miten Raamatun oppisisällöt olivat kussakin opetussuunnitelmassa määritelty. Tarkoituksemme oli selvittää opetussuunnitelmien lyhyt kehityskaari, ymmärtääksemme miten nykyiseen tilanteeseen on päädytty. Pehdyimme myös peruskoulun alaluokilla käytössä oleviin uskonnon oppikirjoihin saadaksemme käsitystä, kuinka oppimateriaaleissa käsitellään Raamattua. Saadaksemme käytännön opetustyön näkökulmaa tutkimukseen mukaan, haastattelimme kahta luokanopettajaa, jotka kertoivat lyhyesti uskonnon opetusfilosofioistaan ja -käytännöistään.



KUVIO1 Artikkelin lähestymistavat

Raamattu opetussuunnitelman perusteissa

Aluksi esittelemme perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (vuonna 1985 ja 1994 *peruskoulun* opetussuunnitelman perusteet) olevia ev.lut. uskonnon raamattuopetuksen tavoitteita. Opetussuunnitelman perusteiden pääasiallisina tavoitteina alakoulussa on tutustua Uuteen testamenttiin, Jeesuksen elämään ja opetuksiin sekä Vanhan testamentin keskeisiin kertomuksiin. POPS esittää myös tavoitteeksi perehtyä Raamattuun samalla sekä inhimillisenä että pyhänä kirjana. (POPS 2004, 204-205)

Peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa on kahden vuosikymmenen aikana evankelisluterilaisen uskonnon osalta tapahtunut paljon muutoksia, varsinkin oppisisältöjen määrityksissä. Raamattu ei ole enää ”kunnioitettavasti käsiteltävä kristillisen elämän ja uskon peruskirja” (POPS 1985, 114), vaan ”inhimillinen ja pyhä kirjakokoelma” (POPS 2004, 207), joka on tärkeä oman uskonnon tuntemisen kannalta. Vuoden 1985 peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa annetaan vielä hyvinkin tarkkoja määrityksiä siitä, mitä asioita ja kertomuksia Raamatusta tulee opettaa. Vuoden 1994 perusteissa taas tyydytään mainitsemaan, että keskeistä on tuntea Raamattu kirjana ja tutustua keskeisiin kertomuksiin (POPS 1994, 90). Verrattuna nykyisin voimassa oleviin opetussuunnitelman perusteisiin, oppisisällöt ovat pitkälti pysyneet samanlaisina tähän päivään saakka. Oppisisältöjen määrityksessä on kuitenkin otettu tarkempi linja vuoden 1994 perusteisiin verrattuna.

Tällä hetkellä Raamattu on yhä selkeänä osana opetussuunnitelmaa. Sen keskeisiä kertomuksia, kuten alkua- ja patriarkkakertomuksia sekä Jeesuksen elämää ja opetuksia, on kirjattu jälleen tarkemmin ylös. Onko tarkemman määrittelyn yhtenä perusteena kenties ollut välttää uskonnonopetuksen muuttumista liian kirjavaksi, varsinkin kun uudessa uskonnonvapauslaissa luovuttiin tunnustuksellisuuden käsitteestä ja annettiin myös kirkkoon kuulumattomille oikeus opettaa uskontoa? Opetuksen tunnustuksettomuus näkyy mm. siinä, että POPS:ssa mainitaan erillisenä kohtana luterilaisen kirkon käsitys Raamatusta (POPS 2004, 205). Vaikka opetus onkin nimellisesti tunnustuksetonta, kumpuavatko esimerkiksi opetussuunnitelmaan valitut kertomukset Suomen ev.lut. kirkon pelastushistoriallisesta raamattunäkemyksestä? Siinä Raamatun keskus on pelastushistoriallinen suunnitelma, jossa Kristus on keskeinen. Myös Raamatun esittäminen inhimillisenä ja pyhänä kirjakokoelmana viittaisi pelastushistorialliseen näkemykseen. Tiettyjen kertomusten lisäksi opetussuunnitelman perusteissa todetaan, että myös eettisiä kysymyksiä käsiteltäessä Raamatun kertomuksia tulisi käydä läpi. Eettisten kysymysten kanssa käsiteltävät Raamatun kertomukset jäävät loppujen lopuksi kuntakohtaisten opetussuunnitelmien laatijoiden harteille. Iso vastuu on myös oppikirjojen laatijoilla, sillä suuri osa opettajista edelleen suunnittelee opetustaan nimenomaan oppikirjojen pohjalta.

Raamattu oppikirjoissa

Osana tutkimustamme tutustuimme peruskoulun alaluokkien uskonnon oppikirjoihin. Panimme merkille, että vuoden 1994 opetussuunnitelman mukaisia kirjoja on edelleen käytössä alakoulussa, esimerkiksi Jyväskylän Normaalikoulussa. Tämä seikka on merkittävä, sillä uudella vuoden 2004 opetussuunnitelmalla ja vanhalla vuoden 1994 opetussuunnitelmalla on uskonnon opetuksen kannalta olennaisia eroja. Suurin näistä eroista lienee nykyisen uskonnonopetuksen tunnustuksettomuus. Uskonnon oppikirjasarjoja on opetusmarkkinoilla tarjolla useita. Siksi koulujen ja luokanopettajien omalla aktiivisuudella on merkitystä valittaessa sopivaa kirjasarjaa koululle. Painopisteet ja lähestymistavat asioihin vaihtelevat eri kirjasarjoissa. On mahdollista, ettei uuden opetussuunnitelman mukaisia kirjoja ole koulussa saatavilla, eikä mahdollisuutta niiden hankkimiseen ole.

Tutkimme ja analysoimme kirjasarjaa nimeltä Suuri Kertomus (WSOY) sekä tutustuimme vanhempaan Askeleeni -kirjasarjaan (Otava). Suuren Kertomuksen uusin painos on tehty uuden opetussuunnitelman mukaisesti. Oppikirjasarjan tekijät sanovat kirjasarjan vastaavan vuoden 2004 opetussuunnitelman haasteisiin ja tavoitteisiin. Tämän vuoksi olemme tarkastelleet nimenomaan tätä kirjasarjaa. Kustantajan Internet-sivuilla löytyy tietoa, josta ilmenee uuden opetussuunnitelman ja kirjasarjan keskeiset sisällöt ja niiden toteutus. Voidaan esittää oletus, että oppisisällöt ovat pysyneet pääpiirteittäin samoina kuin vuoden 1994 opetussuunnitelmassa, joten vanhemmissa kirjoissakin on siltä osin käyttökelpoista materiaalia. Näkökulmat ja lähestymistavat asioihin ovat muuttuneet. Vastuu oppisisältöjen valitsemisesta ja käyttämisestä on viimeiseksi opettajalla.

Suuri Kertomus -kirjasarjan oppikirjat kehottavat oppilasta perehtymään ja tutustumaan kirjassa oleviin kertomuksiin sekä pohtimaan niissä käsiteltyjä asioita. Tällainen lähestymistapa näyttäisi olevan luontevaa uuden opetussuunnitelman myötä. Pohdiskeleva ote sisältöihin auttaa oppilasta tulkitsemaan Raamatun tekstejä ja samalla vaikuttaa myös oppilaan ymmärrykseen Raamatun kulttuurivaikutuksista. Vanhemmissa kirjasarjoissa ei korosteta mahdollisuutta pohdiskella ja tunnustella asioita. Kirja tuodaan esille sen enempää kyseenalaistamatta tai perustelematta sen sisältöä. Tähän asiaan on siis tullut muutosta. Kirjan tehtävät rohkaisevat kysymysten muodossa oppilasta pohtimaan käsiteltyjä asioita suhteessa omaan elämäänsä.

Asioiden käsittely Suuri Kertomus -kirjasarjassa on laajempaa ja objektiivisempaa kuin vanhemmissa oppikirjoissa. Esimerkiksi Jeesuksen elämää ja opetuksia käsitellään vanhemmissa oppikirjoissa laajalti, mutta niissä ei puhuta Raamatun ulkopuolisesta tiedosta. Suuri Kertomus valottaa Jeesuksen historiallista olemassaoloa kertomalla muista löydetyistä lähteistä, kuten antiikin kirjailijoista ja Josefuksesta. Ulkopuolisia lähteitä mainitaan, mutta niiden käsittely on kuitenkin suppeaa (Suuri Kertomus 5-6, 48).

Raamatun voisi sanoa olevan oppikirjoissa edelleen vahvasti sisällössä mukana. Tämä johtuu siitä, että oppikirjan tekijät pyrkivät noudattamaan opetussuunnitelmaa kirjoja tehdessään. Raamattukeskeisyys kuvastuu hyvin vertaamalla Raamatun materiaalia suhteessa oppikirjojen muuhun materiaaliin. Esimerkiksi Suuri Kertomus 1-2 sisältää noin puolet Raamattuun liittyvää materiaalia. Osa teksteistä kertoo yleisesti Raamatun ajan elämästä ja luo jo varhaisessa vaiheessa kosketuspintaa sen ajan elämään. Suuri Kertomus 3-4 sisältää jo huomattavasti enemmän materiaalia Raamatusta. Noin kolme neljäsosaa oppikirjasta käsittelee Raamatun aiheita. Tämä selittyy patriarkkakertomusten ja Israelin kansan vaiheista koostuvan materiaalin määrällä. Näitä aiheita käsitellään perusteellisesti ja onkin aiheellista sanoa, että painopiste on enemmän kertomuksissa ja historiassa kuin eettisessä pohdinnassa. Näkökulmaa asioihin voisi luonnehtia historialliseksi. Ennen Jeesuksen elämän käsittelemistä kerrotaan sen ajan maailmasta jossa hän eli. Tämä on perusteltua, jotta oppilas ymmärtäisi sen ajan kulttuurisia eroja nykypäivään verrattuna. Uskonnon ja historian rinnakkainen käsittely helpottaa Raamatun tekstien tulkintaa. Esimerkiksi ensimmäiselle luokalle tarkoitettussa kirjassa kerrotaan Raamatun ajan eläimistä, asumisesta ja arkipäivästä yleensä. Näiden pohjatietojen jälkeen perehdytään Jeesuksen elämään ja opetukseen. Viidennen ja kuudennen luokan kirjassa on kerrottu Raamatun ajan hallintomuodoista ja elämäntavoista ennen Jeesuksesta kertovaa osiota.

Oppikirja pyrkii antamaan esimerkkejä käytännön elämästä ja linkittämään ne Raamatun kertomuksiin. Tällainen lähestymistapa pyrkii vaikuttamaan oppilaan omiin arkielämän kokemuksiin ja sitä kautta lähentämään opetettavia asioita. Kokemusperäinen lähestymistapa näyttäisi olevan yleinen keino tutustuttaa oppilaat vaikeaan aiheeseen. Esimerkiksi kymmenen käskyä on Suuressa Kertomuksessa esitelty arkielämän esimerkkeinä.

Kirjoissa on huomattavissa toistoa. Esimerkiksi alkukertomuksia ja Jeesuksen elämää käsitellään jokaisessa kirjakokonaisuudessa erikseen. Toiston avulla tieto opittavasta aineksesta syvenee. Tärkeimpänä osana on hyvän perustiedon rakentaminen, koska uusi tieto lisätään ja muokataan osaksi vanhaa tietoa.

Vertailun vuoksi otamme esille myös Askeleeni-kirjat. Kirjat ovat 8-10 vuotta vanhempia, mutta Raamattua koskevat sivumäärät tuntuvat niissä olevan lähes samat. Ensimmäisellä ja toisella luokalla Raamattuun liittyvää materiaalia on noin puolet, kolmannen ja neljännen luokan patriarkkakertomukset ja erämaavaellukset ovat noin 85% koko kirjan sisällöstä. Viidennen ja kuudennen luokan kirjassa Raamattu vie noin puolet koko kirjan oppisisällöistä. Tästä voisi vetää johtopäätöksen, että viimeisen kymmenen vuoden aikana sisällöllisesti Raamatun määrä oppikirjoissa on pysynyt vakiona.

Vastuu oppikirjojen valitsemisesta on kouluilla ja lopulta luokanopettajilla, koska opetussuunnitelma jättää Raamatun keskeisten aiheiden määrittelyn avonaiseksi.

Oppikirjakritiikkiä kehityspsykologisesta näkökulmasta

Jean Piaget (1977) on tutkinut lapsen kognitiivista kehitystä. Piaget jakaa lapsen kognitiivisen kehityksen neljään vaiheeseen. Ensimmäistä kautta nimitetään sensomotoriseksi. Esioperationaalinen kausi ilmenee lapsella n. 2-7 vuoden iässä. Konkreettisten operaatioiden kaudeksi nimitetään kautta, joka ajoittuu 7-11 ikävuoden väliin. Lapsi on vähemmän minäkeskeinen ja oppii ajattelemaan itsenäisemmin. Kyky näkökulmien yhdistelemiseen kehittyy. Tähän ikäluokkaan kiinnitimme eniten huomiota, sillä alaluokkien oppilaat pääasiallisesti asettuvat tähän ikähaarukkaan. Viimeisenä on muodollisten operaatioiden kausi, joka ajoittuu 12-14 vuoden välille. Vasta tässä iässä lapsi pystyy suorittamaan ajatuksissaan abstrakteja operaatioita. Tarkoituksenamme oli kartoittaa, miten lapsi käsittelee informaatiota eri ikävaiheissa ja miten se näkyy oppikirjoihin valituissa Raamatun kertomuksissa.

Ronald Goldman (1964) on tehnyt Piaget'n teorian pohjalta tutkimuksen, jossa ilmeni, ettei lapsi voi ymmärtää Raamatun abstrakteja kertomuksia (esim. Jeesuksen vertauksia) ennen kun hän saavuttaa muodollisten operaatioiden vaiheen. Kuitenkin alakoulun oppikirjoissa käsitellään esimerkiksi Jeesuksen vertauksia jo ennen kuin lapsen abstrakti ajattelu on Piaget'n ja Goldmanin tutkimusten mukaan kehittynyt tarpeeksi. Oppikirjoissa on yksinkertaistettu Raamatun kertomuksia ja niistä on jätetty pois oleellisia asioita. Esimerkiksi tuhlaajapoika-kertomuksessa (Suuri Kertomus 3-4, 192-193) ei ole mainittu tuhlaajapojan veljeä, vaikka hän on olennainen osa kertomusta. Onko tarkoituksenmukaista käydä kertomuksia läpi, jos olennaisia rakenteita jää käsittelemättä?

Raamattuopetus käytännössä

Haastattelimme kahta luokanopettajaa ja esitimme heille kysymyksiä koskien Raamatun opetusta. Yritimme löytää kaksi keskenään erilaista näkökulmaa. Näin pyrimme saamaan kuvaa erilaisista käytännöistä ja siitä, miten Raamattua käsitellään luokassa. Teimme haastattelut sähköpostitse.

Pyysimme haastateltavia kertomaan omasta raamattukäsityksestään, eli tavastaan tulkita Raamattua. "Minulle Raamattu on kirjojen kokoelma; tietynä aikana koostettu kokonaisuus, jossa yhdistävänä teemana on ihmisen suhde "johonkin korkeampaan voimaan", siis juutalaisten ja myöhemmin kristittyjen usko..." "...Koska länsimaiden historia on suurelta osin yhtenevä kristinuskon

kehityksen kanssa, tietyistä Raamatun kohdista on muodostunut meille yleissivistystä.” Näin vastasi ensimmäinen haastateltava.

Toisen haastateltavamme raamattukäsitys on seuraava; ” Uskon, että Raamattu on Jumalan ilmoitus ja Jeesus on Raamatun ydin.”

Ensimmäisen haastateltavan mielestä ev.lut. uskonnon opetuksessa on tärkeintä tutustua kristinuskon perustaan ja periaatteisiin voidaksemme hahmottaa kulttuuriamme. Samalla koulun on otettava etäisyyttä uskonnolliseen uskoon, johon lähentäminen ei hänen mielestään voi olla tavoitteena. Lisäksi hän piti muiden pääuskontojen perusnäkemysiin tutustumista tärkeänä.

Toinen haastateltavistamme oli sitä mieltä, että tärkeintä on välittää kristillisiä arvoja ja kulttuuriperintöä. Lisäksi hän mainitsi kokemuseräisen oppimisen ja Raamatun kertomusten tuntemisen tärkeiksi osatekijöiksi.

Näistä vastauksista huomaa, miten eri katsontakannoilta ihmiset lähestyvät samaa asiaa. Pohdimme, onko opettajan omalla raamattukäsityksellä merkitystä opetuksen sisältöön? Haastattelujen perusteella kysymys on mielestämme ajankohtainen, sillä raamattukäsitysten kirjo maailmassa on suuri. (Vertaa Räisänen 1986, 143–151.)

Kysyimme mitä Raamatun kertomuksia haastateltavat käyttävät opetuksessaan. Ensimmäinen opettaja vastasi etenevänsä kirjojen Suuri kertomus ja Matkalla mukaan. Toinen opettajista kertoi opetussuunnitelman määrittämien kertomusten lisäksi käyttävänsä muita Raamatun kertomuksia harkintansa mukaan.

Miksi Raamattua sitten käydään läpi kertomusten kautta? Jyri Komulainen on esittänyt aiheeseen oman näkemyksensä. Hänen mielestään etenkin alakoulussa kerronnallisuus on tärkeä osa raamattuopetusta. Kerronnallisuus auttaa lapsia omaksumaan käsitteitä, tulkitsemaan tunteitaan ja rakentamaan identiteettiään. Kertomuksilla on vaikutusta yhteisön arvojen välittämiseen. Tässä korostuu inhimillisen ajattelun sidonnaisuus traditioihin. Komulaisen sanoin: ”Raamattukertomukset sisältävät peri-inhimillisiä kysymyksenasetteluja, joten niitä voi käyttää ”ponnahduslautana” pohtimaan omaan elämään liittyviä kysymyksiä” (J. Komulainen, henkilökohtainen tiedonanto 10.10.2006).

Loppuyhteenveto

Voimme todeta, että Raamatun asema ev.lut. uskonnon opetuksessa on säilynyt vahvana läpi vuosikymmenten. Nykyinen perusopetussuunnitelma määrittelee oppisisältöjä yksityiskohtaisemmin verrattuna vuoden 1994 POPS:n. Raamatun kertomukset opetuksessa ovat pysyneet samoina, mutta oppikirjojen perusteella oppisisältöjen näkökulma on laajentunut. Nykyisin Raamattu ei ole ainoa oppikirjojen lähde, vaan muutakin uskonnollista ja historiallista kirjallisuutta on käytetty hyödyksi kirjoja laadittaessa. Mitä raamattuopetus sitten on käytännössä? Tämä kysymys on tutkimuksessamme vaikeimmin

määriteltävissä. Kahden opettajan haastattelu antaa aavistuksen raamattuopetuksen käytännöistä, mutta mitään tyhjentävää vastausta se ei voi antaa. Sen voimme kuitenkin todeta, että tapa jolla Raamattua koulussa käsitellään, on pitkälti opettajasta ja hänen omasta raamattunäkemyksestään kiinni.

Raamattuopetuksella on sekä kulttuurinen että sisällöllinen merkitys ja näitä kumpaakaan ei saisi opetuksessa unohtaa. Evankelisluterilaista uskonnonopetusta, oli se sitten tunnustuksetonta tai ei, ei voi olla ilman Raamattuun perehtymistä. Kristillisen perinteen ymmärtäminen vaatii Raamatun kertomusten tuntemusta, ja kertomusten avulla oppilas pystyy rakentamaan omaa maailmankatsomustaan ja identiteettiään. Tapa, jolla kertomuksia käsitellään, ratkaisee paljon.

Raamatun kertomukset ovat säilyneet läpi vuosituhansien aina tähän päivään saakka universaalin luonteensa takia. Ajasta ja paikasta riippumatta kertomuksista löytyy elämiseen ja ihmisyyteen liittyviä kysymyksiä, jotka tänäkin päivänä ovat ajankohtaisia. Uskonnon tunnit tarjoavat luontevan mahdollisuuden Raamatun tutkimiseen sekä elämää ja maailmaa koskevien kysymysten pohtimiseen.

LÄHTEET

- Airikkala, L., Arola, P. ja Lahtinen, J. 1996. Askeleeni 3-4. Sanan kirja. Helsinki: Otava.
- Airikkala, L., Arola, P. ja Lahtinen, J. 1998. Askeleeni 5. Kirkon kirja. Helsinki: Otava.
- Airikkala, L., Arola, P. ja Lahtinen, J. 1998. Askeleeni 6. Elämän kirja. Helsinki: Otava.
- Goldman, R. 1964. Religious thinking from childhood to adolescence. London: Routledge and Kogan Paul.
- Kallioniemi, A., Luodeslampi, J. (toim.). 2005. Uskonnonopetus uudella vuosituhanella. Helsinki: Kirjapaja.
- Kouluhallitus. 1985. Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1985. (2. korjatun painoksen lisäpainos) Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Nisonen, R., Pyysiäinen, M. ja Töllinen, M. 2005. Suuri Kertomus. Elämä edessä. 1.-2. painos. Helsinki: WSOY
- Nisonen, R., Pyysiäinen, M. ja Töllinen, M. 2005. Suuri Kertomus. Matkalla. 1.-3. painos. Helsinki: WSOY
- Nisonen, R., Pyysiäinen, M. ja Töllinen, M. 2006. Suuri Kertomus. Ihmisten keskellä. Parempi Maaailma. 1.-2. painos. Helsinki: WSOY
- Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994. Helsinki: Opetushallitus.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. Helsinki: Opetushallitus.
- Piaget, J. & Inhelder, B. 1977. Lapsen psykologia. Suomentaja Mirja Rutanen. Jyväskylä: Gummerus.
- Raikunen, S. 1996. Askeleeni 1-2. Helsinki: Otava.
- Räisänen, H. 1986. Raamattunäkemyistä etsimässä. Helsinki: Gaudeamus.

**ONGELMAKOHTIA EVANKELISLUTERILAISEN
USKONNON OPETUKSEN LUONTEESSA -
TUNNUSTUKSELLISUUS JA EETTISET KYSYMYKSET**

Kukka Keinänen, Sonja Peltola ja Veera Venäläinen

TIIVISTELMÄ

Uskonnonopetus on vuoden 2004 peruskoulun opetussuunnitelman perusteiden (POPS) myötä muuttunut tunnustuksellisesta opetuksesta oman uskonnon opetuksesi. Pohdimme artikkelissa muutoksen tuomaa problematiikkaa, joka kiteytyy erityisesti eettisten kysymysten käsittelyssä. Olemme tutkineet tunnustuksellisuuden käsitteen muutoksen käytännön vaikutuksia opetukseen, opetussuunnitelman tulkinnallisuutta sekä etiikkaa uskonnonopetuksessa. Teimme myös pienen katsannon globaali etiikkaan, jonka soveltamisen näemme yhtenä tulevaisuuden mahdollisuutena etiikan opetuksessa.

Havaitsimme mielestämme muutamia tärkeitä seikkoja: POPS ei suoraan määrittele, mitä oman uskonnon opetus on ja miten se eroaa tunnustuksellisesta opetuksesta. Epäselvyyttä on havaittavissa myös oppikirjoissa. Käytännössä siis opettajalla on opetuksessaan suuri valta lähestymistavan valinnassa. POPS jättää opettajan painiskelemaan perinteen vaalimisen, kristillisyyden ja tunnustuksettomuuden ristituleen.

asiasanat: etiikka, kristillinen etiikka, moraal, opetussuunnitelmat, tunnustuksellisuus

Johdanto

Artikkelimme lähtökohtana olivat meille heränneet kysymykset siitä, millaista evankelisluterilaisen uskonnon opetus on ollut vuodesta 2004 alkaen, jolloin perusopetuksen opetussuunnitelmaa uudistettiin ja tunnustuksellisuudesta terminä uskonnonopetuksessa luovuttiin. Pohdimme, onko todellista muutosta opetuksessa tapahtunut? Keskitimme pohdintamme erityisesti eettisten kysymysten käsittelyyn, koska koimme etiikan kysymysten ja tunnustuksellisuuden suhteen askarruttavan meitä.

Yhtenä tutkimusaiheemme peruskysymyksenä meillä oli se, onko mahdollista, että opetus ei ole tunnustuksellista, jos perusteet eettisiin kysymyksiin haetaan Raamatusta? Opetussuunnitelmassa yhtenä keskeisistä sisällöistä mainitaan kristillisen etiikan peruspainotusten opetus. Onko toisaalta mahdollista opettaa kristillistä etiikkaa, joka ei pohjaa Raamattuun? Onko tuolloin kyse enää kristillisestä etiikasta? Uskonnonopetuksen tulisi olla oman uskonnon opettamista, mutta ei tunnustuksellista. Mitä tämä käytännössä tarkoittaa? Mikäli tällä tarkoitetaan sitä, että uskonnosta tulisi keskustella, muttei harjoittaa sitä, mihin vedetään raja? Lähtiessämme tutkimaan ja etsimään vastauksia kysymyksiin, päädyimme siihen tulokseen, että meidän on ensin syytä määritellä, mitä käsitteellä tunnustuksellisuus ylipäätään tarkoitetaan.

Olemme artikkelissamme keskittyneet evankelisluterilaiseen uskonnon opetukseen peruskoulun luokilla 1-5. Havaitsimme tutkimuksemme pohjautuvan paljolti eettisten teemojen käsittelyyn. Pohdimme, voisiko ratkaisuja arvo-opetukseen löytyä eri uskontoja yhdistävistä arvoista.

Tunnustuksellisuuden muutos

Peruskoulun opetussuunnitelman perusteiden käytössä oleva versio on vuodelta 2004, sitä ennen POPS:aa uudistettiin viimeksi vuonna 1994. Uutena asiana vuoden 2004 POPS:ssa osassa Perusopetuksen arvopohja todetaan, että ”Perusopetuksessa eri oppiaineiden opetus on poliittisesti sitoutumatonta ja uskonnollisesti tunnustuksetonta”. Uskonto-oppiaineen kaikkia uskontosidonnaisia ryhmiä koskevassa osassa puolestaan puhutaan ”oman uskonnon opetuksesta”, kun vuoden 1994 POPS:ssa vielä puhuttiin tunnustuksen soveltamisesta uskonnonopetuksen yleistavoitteiden pohjalta. Uudistuksen taustalla ovat muutokset perusopetuslaissa (1998) ja uskonnonvapauslaissa (2003).

POPS ei suoraan määrittele tunnustuksellisuus-käsitteen poiston tuomaa muutosta tai sitä, miten opettajan se pitäisi huomioida. Opetushallitus toteaa

perusopetuslain vastaavaa muutosta koskevassa muistiossaan, että muutoksen tunnustuksellisesta oman uskonnon opetukseen ei tarvitse vaikuttaa oppisisältöihin. Ilmeisesti muutos liittyykin nimenomaan uskonnonopetuksen luonteeseen. POPS mainitsee uskonnonopetuksen yleisiksi tavoitteiksi mm. *perehdyttää* omaan uskontoon. Tämän on selitetty tarkoittavan esittelevää opetusta, joka ei sisällä uskonnon harjoittamiseen liittyviä elementtejä. Evankelisluterilaisen uskonnon osuudessa päätehtäväksi mainitaan kuitenkin, että ”oppilasta autetaan ymmärtämään uskonnon merkitystä hänelle itselleen”. Sen sijaan ortodoksisen uskonnon opetuksessa keskeiseksi määritellään ”oppilaan ortodoksisen identiteetin vahvistaminen ja ylläpitäminen”. Nämä tavoitteet eivät enää vaikutakaan kovin neutraaleilta.

Tunnustuksellisuus-käsitteen häilyvät määritelmät aiheuttavat ongelmia käytännössä. Mikäli tunnustuksellisuudella tarkoitetaan kristinuskoon kasvamisen tukemista, ainakin oppikirjoissa on havaittavissa ristiriitaa tunnustuksettomuuden kanssa. Käytännön esimerkki tästä on Otavan uskonnon oppikirja Tähti 3 vuodelta 2004, jossa esiintyy seuraavat virkkeet (Saine ym. 2004, 9,11):

Elämä maailmassa on Jumalan luomaa. Jokainen kasvi, eläin ja ihminen on Jumalan taideteos.

Joskus saattaa tuntua, että olet aivan yksin. Ajattelet, ettei kukaan välitä tai huolehdi sinusta. Muista silloin, että Taivaan Isä pitää huolta kaikista.

Lauseita on hankala tulkita siten, että ne vaikuttaisivat esitteleviltä eivätkä tunnustuksellisilta. Toisaalta POPS jättää lukijalle mahdollisuuden tulkita sisältöjä melko vapaasti. Esimerkiksi keskeisenä sisältönä evankelisluterilaisessa uskonnossa Luottamus ja turvallisuus - osion alla ovat: ”Jumala Isänä ja Luojana, Herran siunaus sekä Jeesuksen opetukset Jumalan huolenpidosta”.

Opetuksen tavoitteet

Opettajan vastuu opetussuunnitelmien tulkinnessa

Moilanen (2002, 62.) pohtii artikkelissaan muun muassa sitä, millaista tietoa opettaja käyttää työssään. Hän jakaa opettajan aineenhallinnan tieteenala-tietoon, oppiainetietoon sekä aineen opettamisen filosofiaan. Kolmanteen tekijään kuuluvat käsitykset siitä, mikä oppiaineen opiskelussa on tärkeintä ja mikä on aineen asema muiden oppiaineiden joukossa. Mielestämme joitain ratkaisumalleja aineen opettamisen filosofiaan löytyy opetussuunnitelmista, mutta nekin ovat inhimillisten ihmisten kirjoittamia. Opettaja myös todennäköisesti työstää uransa aikana joitakin paikallisia opetussuunnitelmia tai ainakin hänen on valittava, miten tulkitsee voimassa olevaa opetussuunnitelmaa. Näissä tilanteissa opettajan on hyvä tiedostaa oma aineenopettamisen filosofiansa.

Oppilaita tulisi POPS:n mukaan ohjata valintojen tekemiseen ja vastuullisuuteen sekä eettiseen ajatteluun. Toisaalta uskonnonopetuksen tarkoituksena on myös opettaa oppilaan omaa uskontoa. Onko oppilaalla tässä tilanteessa mahdollisuutta tehdä sellaisia valintoja, jotka eivät vastaa opetuksen näkökulmaa, mutta jotka voidaan kuitenkin perustella vastuullisiksi valinnoiksi? Voiko opettaja tukea tällaisia näkökantoja?

Uskonnonopetus tradition välittäjänä

Tutkittaessa POPS:aa näyttäisi siltä, että uskonnonopetuksen keskeisenä tehtävänä on välittää ja ylläpitää yhteiskunnassa vallitsevia arvoja ja traditioita. Vuosiluokilla 1-5 opetussuunnitelman keskeisiin sisältöihin kuuluu esimerkiksi perheen ja suvun arvoihin ja perinteisiin tutustuminen. Peruskoulun moraaliopetuksessa korostetaan tapoja, koska hyvien tapojen ja toimintamallien katsotaan tukevan eettistä toimintaa. (Luodeslampi & Nevalainen 2005, 309.)

Uskonnonopetuksen luonne arvojen ja traditioiden välittäjänä nousi esille myös Jyri Komulaisen (Helsingin yliopiston uskonnondidaktiikan yliopistonlehtori) luennolla Jyväskylässä 10.10.2006. Komulaisen mukaan uskonnonopetuksen tehtävä on nimenomaan tradition ja arvomaailman välittäminen. (J. Komulainen, henkilökohtainen tiedonanto 10.10.2006) Jos uskonnonopetuksessa hyvin pitkälti on kyse yhteiskunnassa vallitsevien arvojen ja normien välittämisestä tuleville sukupolville, herää kysymys, jääkö oppilaan omalle ajattelulle tilaa? Missä määrin opetuksessa on kyse sosiaalistamisesta, missä määrin oppilaan kriittisen ajattelun kehittämisestä? POPS:n mukaan vuosiluokilla 1-5 oppilaita tulisi rohkaista eettiseen arviointiin ja vastuullisuuteen. Onnistuuko eettinen arviointi ilman kriittistä ajattelua?

Etiikka uskonnonopetuksessa

Etiikka peruskoulussa

Filosofisen määritelmän mukaan etiikka on tiede, joka tutkii moraalialia. Moraali puolestaan käsittelee oikeaa ja väärää sekä hyvää ja pahaa. Moraali on kielenkäytön ja inhimillisen toiminnan muoto. Koulujen uskonnonopetus keskittyy normatiiviseen etiikkaan, jonka mukaan on olemassa normeja oikeasta ja väärästä. Normatiivisen etiikan mukaan ihmisen on voitava ohjata käyttäytymistään teorioiden pohjalta. (Luodeslampi & Nevalainen 2005, 303.) Normatiivisen etiikan teorioita voidaan jakaa kolmeen luokkaan, jotka ovat velvollisuusetiikka, seurausetiikka ja hyve-etiikka.

Keskeisinä sisältöinä POPS:ssa uskonnon Eettisyyteen kasvaminen – aihekokonaisuuden alla ovat vuosiluokilla 1-5 ihmisen arvo etenkin luomisen näkökulmasta, kultainen sääntö, rakkauden kaksoiskäskey ja kymmenen käskey. Lisäksi yhtenä teemana mainitaan yhdessä elämisen kysymykset ja oikeudenmukaisuus. POPS määrittelee uskonnontuntien tavoitteiksi mm.

perehdyttämisen omaan uskontoon ja kasvattamisen eettisyyteen. Vuosiluokilla 1-5 tavoitteena on oppia kristillisen etiikan soveltamista. Jotta voitaisiin ymmärtää ja arvioida tavoitetta ”oppia kristillisen etiikan soveltamista”, on pyrittävä avaamaan kristillisen etiikan käsitettä. Palaamme käsitteeseen myöhemmin.

POPS:n mukaan hyväksi osaamiseksi etiikan alueella määritellään viidennen luokan päättyessä se, että oppilas kykenee eettiseen pohdintaan, tunnistaa moraaliseen päätöksentekoon vaikuttavia tekijöitä ja huomioi niitä omassa elämässään. Kuten taitoaineiden myös katsomusaineiden arviointiin liittyy problematiikkaa. Kuinka voidaan arvioida edellä mainittujen arviointikriteerien täyttymistä? Onko arviointi mahdollista tai edes mielekäästä? Tuntuu mahdottomalta väittää tietävänsä, että toinen oppilas on toista oppilasta kyvykkäämpi eettiseen pohdintaan. Voi tietysti olla, että kokeessa toinen pystyy perustelemaan kantansa monipuolisemmin, mutta kertooko se, että oppilas huomioisi moraaliseen päätöksentekoon liittyviä tekijöitä elämässään?

Kristillinen etiikka

POPS (2004) ohjaa opettamaan kristillistä etiikkaa. Hallamaan (1994, 87, 99) artikkelista käy ilmi, että koulujen uskonnon opetuksen säilyttämistä tunnustuksellisenä on puolusteltu ainoana keinona välittää lapsille tärkeitä eettisiä arvoja. Ajatus on ilmiselvästi pohjautunut käsitykseen kristillisen etiikan erityisyydestä muihin etiikan suuntauksiin nähden. Voiko koulun uskontotunnilla opettaa kristillistä etiikkaa tunnustuksettomasti?

Myös Kuula (2004, 19–23) on pohtinut kristillisen etiikan erityispiirteitä. Kuula kertoo luonnollisen moraalilain ajatuksesta, jonka mukaan ihmiset luonnostaan ymmärtävät elämän pelisäännöt; mikä on hyvää ja suotavaa, mikä paha ja vältettävää. Tämän ajatuksen mukaan ihmiset kykenevät eettisiin ratkaisuihin myös ilman kristinuskkoa. Ajatusta luonnollisesta moraalilaista onkin käytetty kristillisen erityisetiikan kiistämiseen. Kuula kuitenkin näkee luterilaisessa ja sitä kautta kristillisessäkin etiikassa erityispiirteitä. Ensinnäkin luonnollinen moraalilaki nähdään luterilaisuudessa Jumalan itsensä lakina, jonka Hän on kirjoittanut ihmisten sydämiin. Merkittävämmän kristityn etiikka eroaa ei-kristityn etiikasta kuitenkin motivaation osalta. Ihminen, joka ei usko, noudattaa luonnollista moraalilakia joko pakosta tai koska siitä on hyötyä hänelle itselleen. Kristityllä usko antaa motivaation toimia moraalisesti, koska se on lähimmäisen etu ja Jumalan tahto. (Kuula 2004, 19–23.) Näyttää siis siltä, että kristillistä etiikkaa ei voi opettaa irrallisena, ilman uskoa. Vaikuttaa kuitenkin, että POPS tarkoittaa kristillisellä etiikalla vain kristittyjen eettisiä normeja.

Globaalietiikka

Lopuksi voidaan pohtia, onko mielekäästä, että kaikissa katsomuksellisissa tai uskontosidonnaisissa aineissa on oma etiikan opetuksensa. Vuonna 1993

Maaailman uskontojen parlamentti teki globaalieetoksen julistuksen, jonka mukaan uskontoja yhdistävä alue on etiikka. Globaalieettisen suuntauksen mukaisesti ajatellen on olemassa perusarvoja, jotka yhdistävät eri kulttuurien ja uskontojen ihmisiä. (Küng & Kuschel 1994.) Esimerkiksi kultainen sääntö ja osa kymmenen käskyn opetuksista löytyy eri muodoissa lähes kaikista maailman suurissa uskonnoista. Samankaltaisten perusarvojen taustalla voidaan nähdä käsitys luonnollisesta moraalilaista, joka ihmisen on mahdollista järkensä avulla käsittää. Globaalietiikan tavoitteena on etsiä perusarvoja, jotka yhdistävät kulttuureja, poliittisia suuntauksia ja uskontoja. Arvo voi olla sama, vaikka se kumpuusi erilaisesta aatteellisesta taustasta. Yhteisten arvojen löytymiseksi tarvitaan kulttuurien ja aatteiden välistä dialogia. (Luodeslampi & Nevalainen 2005, 314.) Globaalietiikka voisi nykyisen tietämyksemme valossa hyvinkin olla yksi ratkaisumalli etiikan opetukseen yhä monikulttuurisemmassa yhteiskunnassamme, jossa uskontojen ja katsomusten kirjo on suuri.

Johtopäätös

Uskonnon osalta POPS näyttää ensisilmäyksellä selkeältä ja selvät ohjeet opettajalle antavalta. Tarkempi tarkastelu ja pohdinta kuitenkin osoittavat, että sille, miten opettaja tulkitsee opetussuunnitelmaa, jää varsin suuri rooli. Oman uskonnon opetus käsitteenä näyttäytyy monitulkintaisena, ja on vaikea määrittää, milloin ylitetään tunnustuksettoman opetuksen raja.

LÄHTEET

- Hallamaa, J. 1994. Kristillinen etiikka - jotakin erityistä? Teoksessa P. Järveläinen (toim.) Kristinusko ja moraali. Helsinki: Suomalainen teologinen kirjallisuusseura
- Küng, H. & Kuschel, K-J. (toim.) 1994 Elämää säilyttävät arvot. Hämeenlinna: Karisto
- Kuula, K. 2004 Hyvä, paha ja synty - johdatus Raamatun etiikkaan. Hämeenlinna: Kirjapaja
- Luodeslampi, J. & Nevalainen, S. 2005 Etiikka ja elämänkysymykset. Teoksessa A. Kallioniemi & J. Luodeslampi (toim.) Uskonnonopetus uudella vuosituhannella. Helsinki: Kirjapaja
- Moilanen, P. 2002. Tieteellistä tietoa vai käytännöllistä viisautta? Teoksessa J. Kari & P. Moilanen & P. Räihä (toim.) Opettajan taipaleelle. (2.painos) Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, opettajankoulutuslaitos.
- Perusopetuslain muutoksen vaikutukset uskonnon ja elämänkatsomustiedon opetukseen sekä koulun toimintaan - muistio. Helsinki: Opetushallitus.
- Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994. Opetushallitus. Helsinki: Painatuskeskus
- Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 2004. Helsinki: Opetushallitus.
- Saine H. & Sirola R. & Uljas M. 2004. Tähti 3 Uskonnon oppikirja. Helsinki: Otava

**USKONTOTIETEEN JA USKONTOFILOSOFIAN
NÄKÖKULMIA USKONNON YMMÄRTÄMISEEN**

Helena Kaikkonen ja Antti Moilanen

TIIVISTELMÄ

Artikkelin ensimmäinen osa tarkastelee uskonnon käsitteen määrittelyn problematiikkaa uskontotieteen näkökulmasta ja esittelee lyhyesti uskontotieteen osa-alueita. Artikkelin toisessa osassa pohditaan tieteellisen tiedon ja uskonnollisen tiedon eroja. Opettajan käsitys uskonnollisen tiedon luonteesta vaikuttaa siihen, millaisia merkityksiä hän uskonnolle antaa ja miten hän käsittelee oppiainetta koulussa. Kirjoittaja käsittelee artikkelissaan myös sitä, miten uskontofilosofia käsittelee tiedon totuudellisuutta ja miten uskonto kehittyy osana yleiskulttuuria, muuttaen ilmiasuaan kulttuuristen ja poliittisten muutosten myötä. Artikkelin lopussa pohditaan uskonnon merkityksen moniselitteisyyttä. Tärkeää olisi pyrkiä lähestymään uskontoa monesta eri näkökulmasta, kattavan ymmärryksen saavuttamiseksi.

Johdanto

Käsitlemme artikkelissamme uskontotieteen ja uskontofilosofian näkökulmia uskonnon ymmärtämiseen. Artikkelin ensimmäinen osio on Helena Kaikkosen kirjoittama, toinen Antti Moilasan.

Uskontotieteellinen perspektiivi on ensisijaisesti uskonnon ulkopuolinen. Tieteelliset käsitteet perustuvat usein naturalistiseen ontologiaan (uskontofenomenologista lähestymistapaa lukuun ottamatta). Uskontotieteessä kuvataan uskontoa ei-uskonnollisin käsittein. Uskontoa lähestytään kulttuurisena ja psyykkisenä ilmiönä; uskonnon merkitys ymmärretään kulttuuri- ja psykologiatieteiden käsittein. Helena Kaikkosen artikkeli keskittyy uskonnon määritelmän problematiikkaan ja eri uskontotieteiden tapoihin lähestyä uskontoa.

Uskontofilosofiaa ei voida aina erottaa uskonnollisesta korkea-ajattelusta. Monet uskontofilosofit ovatkin tunnustaneet tiettyä uskoa; uskonnosta filosofoinnin tarkoituksena on (ollut) osoittaa uskon arvo ja erityisluonne kilpailevana ajattelutapana. Toisaalta, uskontoa on tarkasteltu myös ateistisen naamion takaa, uskonnollisen kielenkäytön ja moraalisten arvomaailmojen tuolle puolen. Antti Moilasan artikkeli esittelee uskontofilosofian perusteita ja uskonnon ymmärtämisen ongelmia uskontofilosofian kannalta.

Artikkelimme tarkoituksena on esitellä uskonnon ymmärtämisen mahdollisia lähtökohtia. Uskonnon tieteellinen ja filosofinen arvioiminen auttavat näkemään yksittäisessä uskonnon harjoittamisen muodossa luonteenomaisia ja erityisiä piirteitä. Yksittäistä uskontoa ymmärtää huomattavasti paremmin suhteessa muihin uskontoihin. Uskonnon filosofinen arviointi on täysin mahdollista. Olivatpa opinkappaleet tarkoitettu vertauskuviksi tai väitelauseiksi, on niiden sisäistä johdonmukaisuutta mahdollista arvioida. Esimerkiksi oppeja Jeesuksen (kr. Khristos) ylösnousemuksesta voidaan tarkastella ontologisia tulkintoja vasten. Jos jumaluus on henkinen (ei-ulottuvainen), onko mahdollista, että se sisällyttäisi ulottuvaisen ruumiin? Dogmit ja opit voivat juurtua niin syvään tajuntaan, että ne muodostavat oman maailmansa, jonka ei tarvitse sisältää minkäänlaista logiikkaa tai johdonmukaisuutta. On eri asia, jos uskonnon perimmäinen luonne ymmärretään eräänlaiseksi paradoksiksi, jota ei tulisi alkuunkaan kaavoittaa järjellä. Uskontojen moraalisia näkökulmia, oppeja jumalan luonteesta (mahdollisesta hyvydestä) ja kosmologioita tulisi arvioida filosofisesti, välttääksemme tahattomasti järjettömät tulkinnat.

USKONTOTIETEELLINEN NÄKÖKULMA USKONTOON

Miten uskonnon käsitettä määritellään uskontotieteen näkökulmasta

Lähtökohtana on kysymys mitä käsitteellä uskonto tietyssä kontekstissa tarkoitetaan. Jätän arkikielen määrittelyn tarkasteluni ulkopuolelle ja keskityn määritelmiin joita uskontotieteilijät ovat käsitteelle antaneet.

Miten tieteellisessä tutkimuksessa lähestytään uskonnon käsitettä? Tämä on aihe, joka on uskontotieteen parissa historian saatossa herättänyt aika ajoin kiihastakin keskustelua. Eri uskontotieteen osa-alueilla on päädytty erilaisiin määritelmiin ja tutkimuslähtökohtiin. Esittelen muutaman lähestymistavan asiaan. Spiro (1986, 49–52) esittelee loogikkojen kaksi laajaa määritelmätyyppiä: nominaaliset määritelmät ja reaalinmääritelmät. Nominaaliset määritelmät ovat hänen mukaansa sellaisia, joissa sana, jonka merkitys on epäselvä tai tuntematon, määritellään jonkun sellaisen ilmaisun avulla, joka jo tunnetaan. Ketola (2003, 29) toteaa, että nominaaliset määritelmät ovat tutkijoiden itse luomia määritelmiä uskonnosta tutkimustaan varten. Niitä voisi kutsua tutkijan työkaluksi. Ne eivät ole joko tosia tai epätosia vaan joko käyttökelpoisia tai käyttökelvottomia. Realinmääritelmät ovatkin ongelmallisempia. Näiden määritelmien katsotaan olevan tosia väitteitä asioista ja esineistä. Tämä vaatisi asioiden empiirisestä tarkastelua, mutta esimerkiksi uskonnon käsite ei ole empiirisesti havaittava kokonaisuus, joten siitä seuraa, että määrittelyn yhteydessä syntyneitä erimielisyyksiä ei voida empiirisesti ratkaista. (Spiro 1986, 51). Ketolan (2003, 28–29) mukaan reaalinmääritelmä vastaa kysymykseen ”mitä uskonto on?”. Saadakseen tähän kysymykseen empiirisen vastauksen, täytyisi saada mahdollisimman laaja otos maailman uskonnollisista perinteistä. Otoksen tekeminen itsessään edellyttää määritelmää käsitteelle uskonto, koska täytyy tietää mitä ilmiötä tutkitaan. Tästä seuraa se, että vastauksesta tulee kehämäinen ja usein tutkijan omaan intuitioon perustuva.

Vastauksen hakemisesta reaalinmääritelmän avulla kysymykseen ”mitä uskonto on?”, on uskontotieteessä aika pitkälle luovuttu. Tilalle selitysmalleiksi ovat tulleet avoin määritelmä (vastakohtanaan suljettu määritelmä eli reaalinmääritelmä) ja perheyhtäläisyysmalli. Oikeastaan avoin määritelmä uskonnon käsitteelle sisältää tutkijan tekemän nominaalisen määritelmän. Anttonen ja Taira (2004, 34–37) lainaavat Comstockin ajatusta uskonnon käsitteen avoimesta määritelmästä. Hänen mukaansa avoimella määritelmällä on tutkimuksen tekemisessä instrumentaalinen tehtävä. Sen avulla voidaan muodostaa lähtökohta, jolla rajataan tutkimusaineistoa tutkimusongelman ratkaisua varten. Avoin määritelmä ikään kuin paljastaa polun odottamattomille tiedon alueille. Comstockin mukaan tutkija, joka ajattelee, että on olemassa jokin perustava ominaispiirre (myytti, rituaali, usko, rukous), joka

ennalta määrää aineiston uskonnollisen laadun, rajaa tarpeettomasti uskontoa ilmiönä. Kun länsimaisissa kulttuureissa puhutaan uskonnon käsitteestä arkikielessä, asia on suhteellisen ongelmaton. Tutkijan on otettava huomioon määrittellessään käsitettä sen universaali käyttö. Eri kulttuurit antavat erilaisia merkityksiä käsitteelle, josta seuraa väistämättä kulttuurisia ja kielellisiä ongelmia. Kaikissa (heimo)kielissä ei ole uskontoa tarkoittavaa sanaa. Uskontosana ei ole samanlaista vastaavuussuhdetta, kuin esimerkiksi kissalla ja tuolilla on. Uskonnon asialuokkaan kuuluvat ilmiöt ja tunnuspiirteet eivät ole missään kulttuurissa sellaisia reaalisia objekteja, jotka voitaisiin erottaa ongelmattomasti ilman teoriaa uskonnosta. Tästä seuraa, että vasta tutkijan valitsema teoreettinen käsitteistö voi kertoa hänelle itselleen, mikä aineistossa on uskonnontutkimuksen kannalta merkityksellistä.

Tapa määrittää uskonnon käsitettä perheyhtäläisyysmallin kautta oli alun perin filosofi Wittgensteinin kehittänyt. Perheyhtäläisyysmallin mukaan uskonnon käsiteläluokkaan kuuluvilla jäsenillä ei tarvitse olla yhtään ominaisuutta, joka on tunnistettavissa kaikista luokan jäsenistä. Vaikka mitään yhteistä ydintä ei löydy, uskontoja sitoo tietty perheyhteys. Esimerkiksi A:sta ja B:stä löytyy yhtäläisyyksiä, samoin B:stä ja C:stä, mutta A:sta ja C:stä ei löydy. Näin ollen A:ta, B:tä ja C:tä sitoo toisiinsa pelkkä perheyhtäläisyys. Samalla tavalla kuin kaikilla perheen jäsenillä ei tarvitse olla esimerkiksi sinisiä silmiä, joka on jäsenyyden riittävä ja välttämätön edellytys, ei pelien luokkaan kuuluvilla jäsenillä, shakilla ja golfilla, tarvitse olla yhtä niitä yhdistävää piirrettä. Uskonto ja pelit eivät ole tarkkarajaisia käsiteläluokkia. Samoin sitoo kaikkia maailman uskontoja toisiinsa jokin vastaava perheyhtäläisyys, vaikka mitään yhteistä ydintä ei löytyisikään. Moninaisuudesta huolimatta voidaan puhua sellaisesta käsitteestä kuin uskonto. (Anttonen & Taira 2004, 36–37; Ketola 2003, 29.)

Ketola (2003, 30–35) on sitä mieltä, että tieteen apuvälineenä toimiakseen uskonnon määrittely on sidottava johonkin erityispiirteeseen tai tunnistettavaan elementtiin. Tämän avulla tutkija voi lähteä määrittelemään uskonnon käsitettä. Hän jakaa määritelmät Comstockin mukaan karkeasti kolmeen ryhmään. Ensimmäinen määritelmä viittaa käsitteeseen yliluonnollinen, toinen pyhään ja kolmas perimmäiseen huolenaiheeseen.

Rodney Stark & William S. Bainbridge (Ketola 2003, 23) määrittelevät uskontoa yliluonnollisen kautta näin: ”Uskontoihin kuuluu jonkinlainen käsitys yliluonnollisesta olennotta, - maailmasta tai -voimasta ja käsitys siitä, että tämä yliluonnollinen on aktiivinen, että yliluonnollinen vaikuttaa tapahtumiin ja olosuhteisiin maan päällä”. Yliluonnollisen kautta määrittely sisältää joitain ongelmia. Riittääkö yliluonnollisiin ilmiöihin uskomisen erottelemaan uskonnollisen maailmankatsomuksen ei-uskonnollisesta (ihminen, joka uskoo ufoihin, ei välttämättä pidä itseään lainkaan uskonnollisena ihmisenä). Vain tietyt yliluonnolliset ilmiöt saavat uskonnollisen merkityksen. Toisaalta osassa maailman uskonnoista yliluonnolliset olennot eivät näyten mitenkään ratkaisevaa osaa pelastuksen saavuttamisessa (Buddhalainen kosmologia, jossa tunnustetaan jumalien olemassaolo, mutta pelastus perustuu

kahdeksanosaiseen polkuun). Lisäksi yliluonnollisen kategoria perustuu viime kädessä erotteluun, joka on peräisin länsimaisesta kulttuurista. Jotkut kulttuurit eivät tee välttämättä vastaavaa erottelua todellisuudesta, koska se edellyttää käsitystä rajatusta luonnollisesta todellisuudesta. Rajatun luonnollisen todellisuuden käsittämistä tukee länsimaisessa kulttuurissa luonnontieteiden olemassaolo, jossa tehdään ero luonnollisen aistein havaittavasta todellisuudesta ja jonka kontrastina on ei-havaittava yliluonnollinen. Koska yliluonnollisen käsite on näin kulttuurisidonnainen, siitä seuraa, että se ei täytä tieteellisen yleispätevyyden kriteeriä. (Ketola 2003, 30–32.) Käsitteen määrittelyssä on Pentikäisen (1986, 16) mukaan lähdettävä liikkeelle uskovasta ihmisestä. Yliluonnollista on se, minkä hän tietää tai kokee yliluonnolliseksi. Lähtökohtana ei saa olla länsimaisen ihmisen suhtautumistapa, vaan tutkittavan yhteisön ymmärrys kyseessä olevasta käsitteestä.

Mircea Eliade määrittelee uskontoa pyhän kautta: ”- - ‘uskonto` voi olla edelleen hyödyllinen termi jos muistamme pitää mielessämme, että se ei välttämättä implikoi uskoa jumalaan, jumaliin tai henkiin, vaan viittaa kokemukseen pyhästä ja on siksi sukua *olemisen, merkityksen ja totuuden* ideoille” (Ketola 2003, 33). Pyhän käsitteessä ongelmaksi on nähty usein se, että sitä on pyritty lähestymään kokemuksellisuuden ja elämyksellisyyden kautta, jonka vuoksi on jouduttu tukeutumaan tutkijan omaan intuitiiviseen käsitykseen ja kykyyn eläytyä. Ilmiön keskiössä pitäisi olla ne asiat, jotka tutkittava kokee pyhinä. Koska pyhän kokemus on niin yksityinen, sitä on mahdotonta empiirisesti tutkia. Pyhän käsitettä tutkiessa on tehty peruserottelu profaanin (arkinen) ja sakraalin (kieltojen alainen, salattu, normitettu) välillä. Tämä auttaa tutkijaa uskonnollisen kontekstin tunnistamisessa. (Ketola 2003, 30–30.)

Jasques Waardenburg on määritellyt uskontoa perimmäisen huoleen aiheen kautta: ”Käsitlemme uskontoa orientoitumisena, ja uskontoja tietynlaisina orientoitumisjärjestelminä. Orientoitumisjärjestelmä tekee ihmiselle mahdolliseksi löytää tiensä elämässä ja maailmassa tietyn merkitystä antavan viitekehyksen puitteissa ja avulla, so. ‘orientoitua`.” (Ketola 2004, 33). Tämän näkemyksen mukaan uskonto on orientoitumisjärjestelmä, joka on kattavin arvottamisen mekanismi yksilön ja yhteisöjen elämässä. Tästä seuraa se, että mitä tahansa aktiviteettia, ideologiaa tai oppijärjestelmää voidaan tarkastella orientoitumisjärjestelmänä. Ongelmalliseksi muodostuu se, että uskonnon käsite alkaa väljetä ja uskonnosta tulee lähes synonyymi kulttuurille ja maailmankuvalle. Osa tutkijoista näkee käsitteen väljentymisen positiivisena asiana. Sen avulla päästään selkeärajaisista instituutioihin sidotuista ja konkreettisiin uskomuksiin perustuvista uskontokäsityksistä eroon. Ketolan (2003, 34) artikkelin mukaan Pyysiäinen on tutkinut nykyaikaisia terapioiden uskonnon kaltaisina merkitystä luovina järjestelminä, jotka tarjoavat vastauksia ihmisten perimmäisenä huolenaiheena oleviin inhimillisiin kärsimyksiin.

Erilaisten määrittelyjen jälkeen on käynyt ilmi, että uskonnon käsitteelle annettava määritelmä ohjaa tutkimuksen tekoa (Ketola 2003, 35). Määritelmä on kuitenkin ensisijaisesti tutkijan väline tai työkalu tutkimuksen tekoon. Toisaalta

tutkimusasetelmasta riippuen, melkein mikä tahansa voi olla uskontoa. Tässä näkemyksessä on oleellista ymmärtää, että siinä ei ole kyse siitä, onko uskonnon käsitteen määrittely oikea vai väärä, vaan oleellista on, ettei uskontoa tarvitse määrittää. Pelkkä rinnastus riittää välittämään ajatuksen uskonnonkaltaisuudesta tutkittavassa kulttuuri-ilmiossä. Oikeastaan kyse on strategisista ratkaisuksista, jotka joko toimivat tai eivät toimi. On tärkeää kuitenkin ottaa huomioon, että (uskontotieteen) lähestymisnäkökulma uskonnon käsitteen määrittelyyn vaikuttaa siihen, miten käsite määritellään. Kun ajatellaan, että tutkija määrittelee tutkimuksen alussa uskonnon käsitteen tutkimuskohtaisesti, nähdään niin, että uskonto paikantuu enemmän ajatteluprosesseihin. Kun taas käytetään hyvin laveaa uskonnon käsitettä, uskonto paikantuu kulttuuriin. (Anttonen & Taira 2004, 37–38.)

Uskontotieteen osa-alueet

Uskontotieteen tutkimusalueena on luonnollisesti uskonto ja siihen liittyvät ilmiöt. Ketolan (2003, 24–27) mukaan uskontotiedettä on kaikki se tieteellisin metodein suoritettu tutkimus, joka kohdistuu ilmiöön, joka voidaan tieteellisten määritelmien mukaan tunnistaa uskonnoksi. Tarkastelun keskiössä eivät ole uskonnolliset todellisuudet tai olennot, joita esimerkiksi Raamatussa tai Koraanissa kuvataan, vaan ihmiset, jotka kuvaavat ja kokevat näitä todellisuuksia ja heidän kuvauksensa. Tämän kautta tutkimuksen keskiöön tulevat kaikki kulttuuriset, yhteiskunnalliset ja sosiaaliset olosuhteet, joissa kuvaukset ovat syntyneet. Pentikäisen (1986, 12–16) mukaan uskontotiede on vertailevaa tutkimusta, koska se haluaa osoittaa uskonnollisten ilmiöiden yhtenäisyyksiä ja eroavaisuuksia. Totuus- ja arvokysymykset ovat uskontotieteelle vieraita.

Uskontotieteissä on tapana erottaa viisi pääuomaa, joissa kukin haara on lainannut teoriansa ja metodinsa muilta ihmistieteiltä. (Ketola 2003, 26–27; Pentikäinen 1986, 12.) Nämä tutkimusalat ovat: uskontopsykologia, uskontososiologia, uskontohistoria, uskontofenomenologia (vertaileva uskontotiede) ja uskontoantropologia. Tästä moninaisuudesta voidaan jo päätellä, että uskontotieteen kenttä on moninainen ja sisältää paljon erilaisia kysymyksenasetteluja ja näkökulmia. Tärkeää opettajan työn kannalta olisi se, että oppisi ymmärtämään mistä suunnasta uskonnollista ilmiötä lähestytään. Kysymykseen ”miksi uskonto ilmiönä on olemassa” voi saada hyvinkin erilaisia vastauksia, riippuen uskontotieteellisestä lähestymistavasta. Esittelen lyhyesti jokaisen lähestymistavan ja lopuksi käsittelen sitä, mikä ero teologisella ja filosofisella lähestymistavoilla on uskontotieteellisiin lähestymistapoihin.

Uskontopsykologiassa tärkeimmät lähtökohdat löytyvät havainto- ja sosiaalipsykologiasta. Lisäksi myös persoonallisuuspsykologiset, psykiatriset ja psykoanalyttiset näkökohdat ovat saaneet huomiota osakseen. Tutkimuskohteita psykologisista lähtökohdista voivat olla esimerkiksi uskovon ihmisen sielunelämä, uskonnolliset elämykset, uskonnollisuuden kehitys

ihmisen elämän vaiheissa ja erilaiset elämys- ja kääntymistyyppit (yksilöpsykologia). Sosiaalipsykologiassa taas ollaan kiinnostuneempia yksilön uskonnollisuudesta yhteisössä. Tätä voidaan tutkia esimerkiksi uskonnollisten roolien kautta, uskonnollisen kasvatuksen kautta ja sitä kautta miten uskonnollinen yhteisö vaikuttaa yksilöön. Kuuluisan uskontopsykologin Hjalmar Sundenin mukaan ihmisen uskonnollisuus perustuu roolikäyttäytymiseen, joka on opittu lapsuudessa sosiaalisella jäljittelyllä ja samaistumisella. (Pentikäinen 1986, 23–24.)

Uskontososiologian mukaan uskonto on lähinnä ryhmäilmiö, jonka on omaksunut rajallinen määrä solidaarisuutta toisiaan kohtaan kokevia ihmisiä. Sosiologinen lähestymistapa ei ole kiinnostunut siitä, mitä yksittäinen ihminen kokee tai tuntee. Tämä tutkimushaara on keskittynyt tutkimaan uskonnon ja muiden yhteiskunnallisten ilmiöiden riippuvuussuhteita. Tässä voidaan erottaa kaksi erilaista näkökulmaa asiaan. Rakenteellisen aspekti pitää uskontoa selittävänä ilmiönä ja pyrkii osoittamaan miten yhteiskunnan rakenne vaikuttaa uskontoon. (Marx: uskonto kansojen oopiumia). Institutionaalinen näkökulma taas pyrkii osoittamaan sen, miten uskonto vaikuttaa muuttavasti tai säilyttävästi yhteiskuntaan. Max Weber on pyrkinyt tämän näkökulman kautta selittämään sitä, kuinka uskonto ja siihen liittyvät sosiaaliset arvot määräävät, mitä vaikutuksia yhteiskuntarakenteilla ja taloudellisilla tekijöillä kulloinkin on. Oikeastaan pääkysymys on se, että miten yhteiskunnan rakenne vaikuttaa uskontoon ja miten taas uskonto koko yhteiskuntaan. (Pentikäinen, 1986, 21–22.)

Uskontohistorialliset tutkimukset ovat nykyaikana joko kansa-, kulttuuri- tai uskontokohtaisia selvityksiä, joissa pyritään muodostamaan kuva tutkittavan yhteisön uskonnon synty-, kehitys- ja leviämishistoriasta. Kuten kaikelle historian tutkimukselle, lähdekritiikki on hyvin tärkeää uskontohistoriallisessa tutkimuksessa. Sen avulla osoitetaan aineiston historiallinen ja uskonnollinen todistusarvo. Kun tutkitaan erilaisia uskontoja, on tapana jakaa uskonnot kahteen luokkaan, sen mukaan millaisia lähteitä niistä on saatavilla. Kirja- tai korkeauskonnoissa lähteinä ovat tekstit ja asiakirjat ja ns. varhaiskantaisissa uskonnoissa lähteinä toimii suullinen perimätieto. (Pentikäinen 1986, 16–19.)

Termi fenomenologia tarkoittaa kirjaimellisesti sitä, mikä ilmenee tai sitä, mikä näyttäätyy sellaisenaan kuin se itsessään on. Tutkimuksessa tämä tarkoittaa olennaisen erottamista epäolennaisesta. Esimerkiksi erilliseksi filosofiaksi kehittyneessä fenomenologiassa katsotaan, että tutkimuksessa on porauduttava asioihin sinänsä, joka tarkoittaa sitä, että käsitteitä ja määritelmiä ei pohdita ja analysoida irrallaan kokemuksista, vaan tarkastellaan elämää ja maailmaa välittömänä kokemuksena. (Laitila 2004, 71–72.) Filosofi Edmund Husserl (1995, 12–44) kritisoi filosofian tilaa siitä, että se oli hajaantunut erilaisiksi filosofioiksi, joissa ei ollut hänen ihannettaan, kaiken kattavaa ennako-oletuksetonta ykseyttä. Hänen mukaansa filosofiset teokset käsittelivät samaa asiaa, mutta ristiriitaisesti. Ongelmana oli se, että teokset eivät päässeet asiaan itseensä. Vastaus ongelmaan löytyi ankarasta tieteestä, Husserlin

fenomenologiasta. Sen mukaan filosofia on olemuksellisesti ykseys. Husserlin kritiikki kohdistui siihen, että sen hetkessä tieteellisessä (luonnontieteellisessä) tarkastelutavassa pyritään asettamaan kaikki olevaksi eli tarkastellaan niitä objektiivisesti analysoiden. Unohdetaan ilmiöiden subjektiiviset asiaintilat, kuten tunteet ja aistimukset. Fenomenologia on tarkastelutapa, jossa pyritään tarkastelemaan ilmenevää, asettamatta sitä olevaksi, jolloin subjektiivinen näyttää oman olemuksensa. Tällöin päädytään liikkeeseen, asioiden muodostumisen prosessiin. Keskeistä on tarkastella ilmiöitä (viittaavat itseensä, ovat asia itse) ja niiden välisiä suhteita ja päästä irti luonnollisesta asenteesta (suhtautumistapa asioihin ja ilmiöihin) ja tehdä tietoisuuden suoritus, reduktio (ks. lisää Husserl 1995). Laitila (2004, 71-114) määrittelee artikkelissaan uskontofenomenologian itsekriittiseksi pyrkimykseksi ymmärtää ja tulkita uskonnollisen ihmisen yleisiä piirteitä ja uskonnoksi kutsuttua ilmiötä. Tarkoituksena ei ole lähestyä uskonnollisten ilmiöiden yksityiskohtia, vaan kokonaisuuksia, yleisiä ilmiöjoukkoja. Tutkimuksen lähtökohdaksi voisi näin ollen määritellä uskonnon ilmenemisen ihmisen elämässä, eli pelkistään kokemuksen, joka ihmisellä on uskonnosta tai siihen viittaavista ilmiöistä.

Uskontoantropologia on nuorin uskontotieteen tutkimushaaroista. Siinä tutkitaan ihmistä uskonnollisen maailman jäsenenä, tarkastellaan uskonnollista käyttäytymistä ja pyritään selvittämään uskonnon kokemiseen, ilmenemiseen ja muodostumiseen liittyviä tekijöitä. Tutkimusta tehdään usein haastattelemalla ja havainnoimalla uskonnollisia ihmisiä ja yhteisöjä (kenttätyöskentely työmetodina). Antropologiassa on pyrkimyksenä kuvata ilmiöitä holistisesti, sen kulttuurikokonaisuuden kannalta, joihin ilmiöt kuuluvat. Pentikäisen (1986, 25) mukaan "kulttuuri on 'opittua sosiaalista käyttäytymistä', uskonto on sen elimellinen osa." Keskeinen ongelma uskontoantropologisessa tutkimuksessa on uskonnollisen kommunikaation tutkiminen, siis miten uskonnollinen perinne välittyy. (Suullinen perimätieto, kirjallinen tieto, opetus ja kasvatus.) (Pentikäinen 1986, 25-26.)

Ketola (2003, 25-26) määrittelee teologian ihmistieteeksi, jossa tutkimuskohteena on tutkijan oma uskonnollinen traditio. Kristillisen teologian tutkimuskohteena ovat tämän määritelmän mukaan kristinuskoon olennaisesti liittyvät asiat, kuten teologiset käytänteet ja oppijärjestelmät, jotka kirkon traditio on tuottanut. Uskontotiede eroaa teologiasta siinä suhteessa, että sen tutkimuskohteena ovat kaikki maailman uskontoperinteet. Tästä näkökulmasta katsottaessa teologia on tiedettä siinä missä uskontotiedekin on. Teologian voi ymmärtää myös suppeammin "jumaluusoppina", jolloin sen toiminta tähtää uskonnollisten oppijärjestelmien luomiseen, kehittämiseen ja arvioimiseen. Tällöin siinä on normatiivinen ulottuvuus. Teologi sitoutuu käsitteistössään tietyn uskonnollisen tradition normeihin ja teksteihin. Näiden pohjalta hän arvioi aineistoa tutkimuksissaan. Esimerkiksi kun kristillisessä teologiassa kysytään, onko jokin ilmaisu tai akti hyväksyttävää, vedotaan viime kädessä Raamattuun ja kirkon traditioon.

Teoreettisessa (nykyisin logiikka, kielifilosofia) filosofiassa kun kysytään, onko jokin väite tai ilmaisu hyväksyttävä vai ei, vedotaan tyypillisesti logiikan lakeihin tai muihin yleisiin filosofisen argumentoinnin periaatteisiin, jotka puolestaan ovat filosofien itsensä muotoilemia. Jos jonkun päätelmän tai argumentin perusteluiden katsotaan sisältävän ristiriitaisuuksia, siitä seuraa se, että päätelmän katsotaan olevan vailla perustetta, joten sitä ei tarvitse hyväksyä. Uskonnonfilosofiassa tällainen väite voisi olla sellainen, että pyritään kiistämään jumalan olemassa olo sillä perusteella, että jumalan käsite sisältää jonkin ristiriidan. Jos jumalan käsitteeseen kuuluu täydellinen hyvyys ja kaikkivoipuus, ja on kuitenkin havaittavissa, että maailmassa on pahuutta, jumala ei voi olla samanaikaisesti molempia. Tämän ristiriidan vuoksi voidaan asettaa kyseenalaiseksi tällaisen olennon olemassaolo ylipäätään. (Ketola 2003, 26.)

Teologia ja uskontofilosofia pitävät kumpikin usein sisällään normatiivisen ulottuvuuden koskien uskonnollisia kuvauksia. Uskontotieteessä ei pitäisi, ainakaan periaatteellisella tasolla, pyrkiä arvioimaan uskonnollisten aktien hyväksyttävyyttä ja totuutta. Käytännössä tilanne voi kuitenkin olla toinen, koska tutkijan vakaumus ja sitoumukset saattavat näkyä kätkeytyneinä tutkimuksen teoreettisessa viitekehyksessä ja käytetyissä käsitteissä. (Ketola 2003, 25–26.)

USKONTOFILOSOFINEN NÄKÖKULMA USKONTOON

Uskonnon ontologinen perusta

Ontologiaksi (olevaisuusopiksi) kutsutaan ajattelua, joka ottaa kantaa siihen, mitä maailma on ja mistä maailma koostuu. Ontologian piiriin lukeutuu monenlaisia kysymyksenasetteluja, mutta uskonnon kannalta oleellisin on kysymys maailman perimmäisestä luonteesta. Filosofian historiassa maailman perimmäinen olemus on usein palautettu joko hengen tai materian käsitteeseen, toisinaan molempiinkin. On kuvattu, että maailman oleminen on pohjimmiltaan henkeä tai materiaa. Nykyisin, henkiset ilmiöt nähdään usein lopullisesti materiaan sidonnaisina; ilman materiaa ja sen liikettä ei tapahdu minkäänlaisia henkisiä ilmiöitä. Ajatus on kuitenkin verrattain uusi laajalevinneisyydessään, ja yleistynyt eurooppalaisessa ajattelussa 1700-luvulta lähtien. Aikaisemmin on ollut yleisempää nähdä henki materian edellytyksenä, eikä toisinpäin. Materian oleminen on nähty riippuvaisena henkisestä todellisuudesta. Esimerkiksi antiikin Kreikassa uusplatonikot selittivät materian tuntemattoman ykseyden, hengen emanaationa. Sama ajatus nähdään mm. Juutalaisuudessa (Kabbala), Hindulaisuudessa ja muinaisessa Mesopotamian uskonnossa.

Uskontoa opettaessa on syytä ymmärtää, kuinka uskonnollinen ajattelu maailman luonteesta ja synnystä poikkeaa edellä luonnehditusta naturalismiksi kutsutusta luonnontieteellisestä (materialistisesta?) maailmankuvasta. Naturalistinen ajattelutapa olettaa, että erillistä henkistä todellisuutta ei ole olemassa – että ihmisen kulttuuri palautuu viime kädessä fyysikaalisiin ilmiöihin. Kuitenkaan, ei ole itsestään selvää, että naturalismi pitää paikkansa ja, että maailman perimmäistä luonnetta voidaan selittää vain materian käsitteen avulla. Opit maailman olevaisuudesta kehittyvät kulttuurin muutoksien mukana, osana historiaa. Naturalismi on yksi kilpaileva maailmankuva muiden joukossa.

Uskonnon tiedollinen arviointi

Onko uskonnollisen tiedon totuudellisuutta mahdollista arvioida? Uskonnon filosofiassa vastausyritykset kysymykseen voidaan jakaa kahteen luokkaan. Ensimmäiseen kuuluvat ajattelusuunnat, joiden mukaan uskonnollista tietoa tulee arvioida sen totuudellisuuden mukaan. Toiseen luokkaan kuuluvat ajattelutavat, jotka tavalla tai toisella kyseenalaistavat uskontojen totuudellisen arvioinnin.

Uskonnon suhdetta tietoon ja sen totuudellisuuteen voidaan lähestyä vertaamalla uskontoa tieteeseen, joka nähdään usein parhaana pätevän tiedon hankkimisen metodina. Jos tiedettä pidetään metodina laatia malleja ja ennustuksia, joiden totuudellisuuteen (mallin ja todellisuuden vastaavuuden suhteeseen) ei voida ottaa kantaa, on mahdotonta sanoa, onko tieteellinen tieto uskonnollista tietoa todempaa¹. Tästä seuraa, että tiede ja uskonto ovat molemmat erilaisia kokonaisvaltaisia tapoja lähestyä maailmaa, joita on mahdollista verrata vain harjoittajien suorittamien käytännön toimenpiteiden pohjalta. Niin tiedettä kuin uskontoa kuvatessa tulisi ottaa kantaa kummankin ominaispiirteisiin, ei totuudellisuuteen. Usein vedotaan myös siihen, että kaikki uskomusjärjestelmät eivät ole lopullisesti perusteltavissa. Oletetaan, että osa uskomusjärjestelmän perustasta jää aina perustelematta. Niinpä uskomusjärjestelmiä - kuten jo aiemmin on mainittu - ei tulisi arvioida totuudellisesti. Tällaista kantaa kutsutaan reformoiduksi tieto-opiksi, jota esimerkiksi englannin kalvinistinen kirkko kannattaa.

On myös mahdollista väittää, että uskontoa voidaan ja pitääkin arvioida tiedollisena kysymyksenä. Tiedollinen kysymyksenasettelu perustuu väitelauseiden ja maailman asiantilojen suhteisiin. Väitteen 'kolmiyhteinen jumala on olemassa' merkitystä arvioidaan tutkimalla, onko kolmiyhteinen jumala havaittavasti olemassa; siis vastaako väitteen kuvaama asiantila todellisuutta. Enää tulisi rationaalisesti argumentoida jommankumman vaihtoehdon puolesta. Tällaista kantaa kutsutaan evidentialismiksi, opiksi perusteluista. Kannan heikompien suuntauksien mukaan, järkiperaisella argumentaatiolla voidaan lisätä uskonnon uskottavuutta, muttei kokonaan perustella sitä.

Jos halutaan pitää kiinni uskonnon jonkinasteisesta tiedollisesta pätevyydestä, voidaan ajatella, että uskonnollinen tieto on vertauskuvallista. Kantaan liittyy usein käsitys, jonka mukaan uskonnollisten väitelauseiden ja oppien merkityksiä tunnetaan intuitiivisesti ja kokemuksellisesti. Monissa itämaisissa uskonnoissa ajatellaan, että uskonnollinen tieto ja tieteellinen tieto poikkeavat toisistaan ilmaistavuutensa perusteella. Uskonnollinen tieto tunnetaan intuitiivisesti mystillisenä kokemuksena, eikä sen merkityksiä voida ilmaista väitelauseina. Ihmisellä voi olla esimerkiksi kokemus siitä, että on olemassa materiasta irrallinen henkinen todellisuus, pystymättä ilmaisemaan kokemuksen mieltä kielellisesti. Kuitenkin, samanlaisen kokemuksen jakavat henkilöt pystyvät jonkinlaiseen vuorovaikutukseen, merkitysten vaihtamiseen.

On huomioitava, että uskonnon teemaan liittyviä aihepiirejä on kauan käsitelty myös ei-uskonnollisesti. Jumalan olemassaoloa voidaan lähestyä ilman, että otetaan kantaa siihen, miten kyseiseen tahoön pitäisi suhtautua. Antiikin lopulta kristillinen ja islamilainen teologia ovat olleet vuorovaikutuksessa filosofian, alkujaan mm. Platonin, uusplatonikkojen ja Aristoteleen, kanssa. Länsimaisessa filosofiassa on käsitelty paljon sielun ja ruumiin vuorovaikutusta, päätyttä yksimielisyyteen. Vaikka uskonnon ja filosofian luonne poikkeaa toisistaan jyrkästikin, on näiden kokonaisvaltainen erottaminen vuorovaikutusta vaarallisempaa.

Uskonto ja kulttuuri

Ilmenevä ja tunnettu uskonto(instituutio) kehkeytyy osana yleiskulttuuria. Aikakauden sosiaalisesti rakentuva maailmantunto ja maailmassa olon kokemus ovat merkittävä osa uskonnon ilmiönsä². Kaikki rakenteellinen - yhteiskunnalliset instituutiot ja yhteisölliset aktiviteetit - voidaan nähdä maailmantunteen vaikutuksena, vaikka ihmisen yhteisölliset ja kulttuuriset aktiviteetit myös rakentavat maailmantuntoa. Antropologiset ja sosiologiset tutkimukset osoittavat, kuinka poliittiset ja kulttuuriset olosuhteet vaikuttavat ihmisen uskonnollisen aktiviteetin luonteeseen. Uskonnollisen hartauden muodot riippuvat kulttuurisista ja ekologisista olosuhteista. Ei ole sattuman syytä, minkälainen uskonnon harjoittaminen koetaan kulttuuripiirissä oikeaoppiseksi jumaluuden kommunikoimiseksi: mietiskely, hartaus, jooga, askeesi, rituaalit tai jumalanpalvelus.

Uskonnon sisäinen arvo ja merkitys eivät kärsi, vaikka tuntisimme sosiologian tai antropologian keinoin sen yhteyden kulttuurin ja yhteiskunnan muutoksiin mitä parhaiten. Kuinka tarkasti osataankaan kuvata ja ennustaa uskonnollisia ilmiöitä - esimerkiksi messiasten ilmaantumista osaksi julkista toimintaa - ei tämä muuta ilmiön sisäistä merkitystä mitenkään. Uudessa teoreettisessa uskonnonfilosofiassa ajatellaan, että uskonto keskustelee suhteellisen ilmiömaailman (fenomenaalinen maailma) takaisen, tuntemattoman ja absoluuttisen, noumenaalisen maailman kanssa. Näemme ja tunnemme edessämme olevan ilmiömaailman aistiemme ja ymmärryksemme rajoitusten mukaisesti. Koska voimme kuvitella, että maailma on mahdollista nähdä jotenkin toisin, emme voi olla varmoja, että maailma sinänsä vastaisi kokemustamme. Korkeauskonnollisessa ajattelussa ilmiömaailman takana nähdään pyhien tekstien kuvaama jumaluus. Esimerkiksi hindulaisen filosofian mukaan, kulttuurien ja maailman olojen kehitys johtuu siitä, mikä jumaluus hallitsee maailmaa milloinkin; maailman tapahtumien syyt ovat aina henkisiä.

Uskonnon ymmärtäminen

Uskonnon merkitys ei ole yksiselitteinen. Jo uskonnon käsitteellinen määrittely on hankalaa, mistä kertoo aiemmin esiteltyjen määritelmien erilaisuus. Käytännöllisyyden kannalta voidaan harkita yleisen uskonto-käsitteen jakamista moniksi alakäsitteiksi lukuisten paikallisten erityispiirteiden korostamiseksi. Esimerkiksi erottelu kansanuskontojen ja korkeauskontojen välillä voi selventää elämänkielteisten elementtien³ ilmaantumista uskonnolliseen ilmaisuun tietyissä kulttuurin kehityksen vaiheissa. Kansanuskonnot suhtautuvat usein positiivisesti yhteisöllisiin aktiviteetteihin keskittyvään elämäntapaan, korkeauskonnot pikemminkin halveksien. Valitun esimerkin lisäksi löytyy varmasti monia muita laadullisia eroja uskonnoissa, joiden ymmärtäminen vaatii uskonto-käsitteen osajakoa.

Usein kysytään, ovatko kaikki maailmanuskonnot erilaisia vastauksia samaan kysymykseen jumaluudesta. Yhdistäähän monia uskontoja yhteinen symboliikka⁴. Useissa tapauksissa, uskontojen symboliikkaa verrattaessa pystytään vielä pois sulkemaan symboliikan periytyminen toisista kulttuureista kansainvaellusten ja kaupan myötä. Yhtäläiset piirteet eivät siis ole perittyjä, vaan kehittyneet itsestään omilla oloissaan. Ihmisen (ali)tajunta näyttää jakavan erilaisissa maailmankolkissa yhtäläisiä ominaisuuksia. Yhdistääkö siis maailmanuskontoja sama merkitys? Vastaukseen vaikuttaa valittu lähestymistapa. Erityistieteellinen, empiirinen, kokemusaaineistoa yhteen sovitteleva tutkimusote tuottaa todennäköisesti kieltävän vastauksen, koska tutkimus joutuu törmäämään suureen paikalliseen vaihtelevuuteen uskontojen ilmiöiden kohdalla. Nykyisin on antropologiassa (kulttuurien merkityksiä tutkiva tiede) luovuttu pyrkimyksestä maailmanlaajuisen aineiston synteisiin. Uskonnon yleisluontoinen merkitys on tutkimuskysymyksenä poissuljettu. Mieluummin tutkitaan tarkasti ja kuvaavasti paikallisia ilmiöitä. Uudehkoa suuntausta voidaan kutsua etnografiaksi. Deduktiivinen⁵ filosofinen tutkimus on tuottanut monia uskontojen universaalia merkitystä korostavia vastauksia. Näissä tutkimuksissa on ollut pyrkimyksenä löytää käsitteellisiä yhtäläisyyksiä erilaisten uskontojen ilmentymien välille. Nykyisin deduktiivinen ajattelu ja rationalistinen filosofia ei nauti järin suurta suosiota. Ajattelu- ja tutkimustapaa on silti syytä käsitellä ja tuntea, eikä sen huonomuus empiiriseen traditioon ole mikään itsestäänselvyys. Useasti (metodologiset) ristiriidat johtuvat ymmärryksen puutteesta, huonosta ajattelun sitoumusten tiedostamisesta ja perehtymättömyydestä vaihtoehtoisiin ajattelumalleihin. Kaikkien uskontojen ykseyttä korostava teosofia⁶ ja monet filosofian historian merkkihahmot jakavat deduktiivisen lähestymistavan. Tämän ajattelutavan pohjalta voidaan ajatella, että suurin osa uskonnoista jakaa saman perusmerkityksen.

Uskonnon merkitystä pohdittaessa on suuri vaara pitäytyä vain muutamassa erityistieteellisessä näkökulmassa. Uskontoa tulisi katsella monista näkökulmista. Vaarallisinta on ajatella, että tietty erityistiede selittää uskonnon ilmiönä (lähes kokonaan). Valitettavan yleisesti pyritään tekemään vieraat, toiset ja vaaralliset uskonnot (ja alakulttuurit) tyhjiksi tieteellisellä kuvauksella. Psykologia soveltuu uskonnon merkityksen pois selittämiseen mallikelpoisesti. Voidaankin puhua *psykologisoinnista*. Tällaisessa tieteessä yritetään sanoa, että uskonto palautuu esimerkiksi turvattomuuteen, huonoihin lapsuuden kokemuksiin tai muinaiseen pään kolahdukseen kaapinkulmaa vasten. Uskonnon sisäinen merkitys yritetään ryöstää ulkonaisilla selityksillä. Uskonnon psykologisointi on aina defensiivistä pelokkaan ihmisen psykologiaa.

Viitteet

¹ Kannan mukaan tieteellisten mallien merkitys on ensisijaisesti ennustaa ja kuvata. Ennustuksien onnistumisesta ja osuvuudesta ei voida johtaa, että malli olisi tosi. Tieteen käytänteet liittyvät käytännöllisiin pyrkimyksiimme. Tieteenharjoitus on yksi inhimillinen aktiviteetti muiden joukossa, eikä tiedettä voida asettaa tiedolliseen erityisasemaan muihin selittämiseen pyrkiviin aktiviteetteihin verraten.

² Oswald Spengler näkee teoksessaan Länsimaiden perikato kulttuurien rakentuvan maailmantunteen perustalle. Aikakauden taiteissa, arkkitehtuurissa, matematiikassa, filosofiassa ja uskonnossa voidaan nähdä tietty maailman kokemisen muoto ja tapa. Historian eri vaiheissa on murtumakohtia maailmantunteessa; uusi kokemisen tapa syntyy vanhan pohjalta, sen syrjäyttäen.

Esim. antiikin kreikkalaisten maailmassa olon kokemusta voidaan ymmärtää mm. kilpailuhenkisyiden, orjataloutteen perustuvan poliittisen elämäntavan, työn halveksunnan ja veistotaiteen kokemuksellisen merkityksen valossa. Kreikkalaisen uskonnollisuuden erityispiirteet voidaan johtaa maailmassa olon kokemukseen.

³ Älkää rakastako maailmaa, älkää sitä, mikä maailmassa on. Jos joku rakastaa maailmaa, Isän rakkaudella ei ole hänessä sijaa. Sillä mitä kaikkea maailmassa onkin, ruumiin halut, silmien pyyteet ja mahtaileva elämä, se kaikki on maailmasta, ei Isästä (1. Joh. 2: 15-17).

Jos joku tahtoo kulkea jäljessäni, hän kieltäköön itsensä, ottakoon ristinsä ja seuratkoon minua (Matt. 8:34).

⁴ Aihetta käsittelee tarkemmin Carl G. Jung. Hänen tutkimuksensa näyttävät osoittavan, että samat symboliset teemat toteutuvat ympäri maailman erilaisin ulkokuorin. Ihmistajunnalla on Jungin mukaan myötäsyttyinen yhteys näihin arkkityyppisiin symboleihin, arkkityyppisiin, luonnostaan. Uskontoa voitaisiin Jungin ajattelun pohjalta tarkastella kommunikaationa arkkityyppien - esimerkiksi pois maailmasta kaipuun symboliikan - yhteydessä. Arkkityyppi tarkoittaa nimenomaan *taipumusta* muodostaa tällaisia mielikuvia jostakin aiheesta - mielikuvia, jotka voivat vaihdella varsin paljonkin menettämättä perushahmoaan (Jung, 1991, 67).

Taiteissa symbolit ovat visuaalisena vahvasti esillä. Ortodoksisessa kirkkotäiteessä voidaan nähdä pyrkimys symboliseen kommunikaation jumalan kanssa. Siinä missä kielellinen uskonnollisten merkitysten vaihtaminen erilaisten ajattelutapojen välillä on usein tyhjää, ovat uskonnollisen taiteen mahdollisuudet perusteltavasti paremmat, Jungin arkkityyppien teoriaan viitaten.

⁵ Deduktiivisella tutkimuksella ja ajattelulla voidaan tarkoittaa monia eri asioita. Uskontojen yhteydessä käsitettä voidaan käyttää kuvaamaan tutkimusta, joka ei pohjaa erityiseen tutkimusta varten hankittuun empiriseen

aineistoon. Deduktiivinen ajattelu pyrkii löytämään käsitteellisiä ja yleisluontoisia koko maailmaa koskevia lainalaisuuksia. Kaikkein yleisimmästä ja yleisluontoisimmasta lainalaisuudesta edetään kohti yksityiskohtaisempia. Empiirinen tutkimus suuntautuu päinvastaisella tavalla. Yksityiskohtaisista ja paikallisista ilmiöistä yleistämällä pyritään kuvaamaan laajempia ilmiöitä.

Rationalistisen filosofian mukaan todellisuutta voidaan tutkia luotettavasti käsitteellisesti, ajattelemalla. Aistitieto katsotaan epäluotettavaksi tai suorastaan harhaksi. Rationalisteja olivat mm. Descartes, Spinoza ja Leibniz (ns. kartesiolainen perinne).

⁶ Teosofia, kreik. theos = jumala ja sofia = viisaus, »jumalan viisaus»; filosofinen ajattelu, joka etupäässä kohdistuu Jumalan olemuksen selville saamiseen; uudenaikainen liike, jonka tarkoituksena on tutkia ihmiselämässä ilmeneviä salaperäisiä (okkulttisia) voimia ja tällaiseen tulkintaan nojautuva elämäkäsitys - »Julmalviisaus, jumalallinen viisaus», viisaususkonto, lähde, josta kaikki maailman uskonnot ja suure filosofiat ovat ammentaneet. Kaikki suuret henget, kaikki »harvat valitut» ovat julistaneet viisaususkontoa, joskin eri puolilta katsottuna (Ervast, 1951, 298).

LÄHTEET

- Anttonen, V. & Taira, T. 2004. Uskontotiede uskonnollisuuden paikantajana. Laitila, T. 2004. Kokemus, merkitys ja historia. Teoksessa Uskonnon paikka. Fingerroos O. & Opas, M. & Taira, T. (toim.) Helsinki: Hakapaino Oy, 18 - 50
- Ervast, P. 1951, Suuret uskonnot. Jyväskylä: Gummerus
- Husserl, E. 1995. Fenomenologian idea. Viisi luentoa. Helsinki: Loki-Kirjat
- Jung, C. G. 1991. Symbolit - piilotajunnan kieli. Helsinki: Otava
- Ketola, K. 2003. Mitä on uskontotiede? Teoksessa Näköaloja uskontoon. Helsinki: Yliopistopaino, 12 - 39
- Nisula, T. (toim.) 1994. Näköaloja kulttuureihin. Helsinki: Gaudeamus
- Pentikäinen, J. (toim.) 1999. Uskonnot maailmassa. Porvoo: WSOY
- Pentikäinen, J. 1986. Uskontotieteen tutkimusalueet. Spiro, Melford E. 1986. Uskonnon määrittelyn ja selittämisen ongelmia. Teoksessa Uskonto, kulttuuri ja yhteiskunta, Pentikäinen Juha (toim.). Helsinki: KYRIIRI OY, 11 - 31, 49 - 86
- Pihlström, S. (toim.) 2003. Uskonnonfilosofia. Porvoo: WSOY
- Spengler, O. 2002. Länsimaiden perikato. Helsinki : Tammi
- Sjöblom, T. & Utriainen, T. (toim.) 2004. Mikä ihmeen uskonto. Helsingin yliopiston uskontotieteen laitos