



HELSINGIN YLIOPISTO
HELSINGFORS UNIVERSITET
UNIVERSITY OF HELSINKI

Eurooppalainen uskonnonopettaja

Helsingin yliopiston kirjaston verkkojulkaisu
2010

Antti Räsänen, Martin Ubani, Hans-
Georg Ziebertz & Ulrich Riegel

Teologinen Aikakauskirja 114(2009): 5
Helsinki: Teologinen julkaisuseura, 2009
s. 436-449

Tämä aineisto on julkaistu verkossa oikeudenhaltijoiden luvalla. Aineistoa ei saa kopioida, levittää tai saattaa muuten yleisön saataviin ilman oikeudenhaltijoiden lupaa. Aineiston verkko-osoitteeseen saa viitata vapaasti. Aineistoa saa opiskelua, opettamista ja tutkimusta varten tulostaa omaan käyttöön muutamia kappaleita.

<http://www.helsinki.fi/kirjasto/>

kirjasto@helsinki.fi



Eurooppalainen uskonnonopettaja

ANTTI RÄSÄNEN, MARTIN UBANI, HANS-GEORG ZIEBERTZ & ULRICH RIEGEL

JOHDANTO

Tässä artikkelissa tarkastellaan uskonnonopettajuutta Suomessa ja Euroopassa. Perinteisesti uskonnonopetuksen vertailevassa tarkastelussa on korostettu eri maiden järjestelmien partikulaarisuutta. Yksilölliset erot eri maiden uskonnonopetuksessa ovat selittyneet pitkälti kunkin yhteiskunnan uskonnollisella ilmapiiirillä, käsityksillä uskonnollisen ja maallisen välisestä suhteesta, oppiaineen historiallisella perinteellä ja käsityksillä uskonnonopetuksen tehtävistä yhteiskunnan koulutusjärjestelmässä (Hull 2001).

2000-luvun myötä uskonnonopetusta koskeva koulutuspolitiikka on kuitenkin eurooppalaistunut. Maakohtaisen eriytyneen kehitystyön ohella on korostettu tarvetta uskonnonopetuksen standardointiin Euroopassa ja yhdenmukaisuuden lisäämiseen (Everington 2007). Tällaisessa keskustelussa on yleensä painotettu yhteistä eurooppalaista kulttuuriperintöä. Eurooppalaisen kulttuuriperinnön on nähty perustuvan esimerkiksi juutalais-kristilliseen monoteismiin, kreikkalaiseen rationalismiin ja roomalaiseen yhteiskuntajärjestykseen (Davie 2000).

Toisaalta aiempaa yhtenäisemmän eurooppalaisen uskonnonopetusnäkemysten haasteena ovat yhä terminologiaan liittyvät erot, kieli- ja kulttuurierot ja erot eri maiden koulutusjärjestelmissä (Schreiner 2007). Tällöin myös uskonnonopetuksen paikallinen kehitystyö saattaa olla kansallisesta näkökulmasta oleellisesti merkittävämpää kuin kansainvälisestä viitekehyksestä tarkasteltuna. Esimerkiksi kun suomalaisen uskonnonopetuksen käsitteistössä

siirryttiin tunnustuksellisesta uskonnonopetuksesta oman uskonnonopetukseen, ei muutos kansainvälisestä näkökulmasta ollut suuri. Kansainvälisesti arvioiden suomalainen uskonnonopetus on yhä tunnustuksellista, ei tunnustuksetonta tai ei-tunnustuksellista (ks. Kallioniemi 2005; Luodeslampi 2007).

Uskonnonopettaja on koulutuspolitiikasta johdetun opetussuunnitelman ja luokkahuonekäytäntöjen yhteensovittava pedagoginen asiantuntija. Tämän mukaisesti uskonnonopetuksen kehittämistyössä on tiedostettu uskonnonopettajan roolin tärkeyttä ja erityisyyttä yhteisen monikulttuurisen Euroopan rakentamisessa (Everington 2007; Bakker & Heimbrock 2007). Kuitenkin uskonnonopettajat muodostavat Euroopassa taustaltaan ja koulutukseltaan varsin heterogeenisen ryhmän. Uskonnonopetuksen kansainvälisen kehittämistyön kannalta on tärkeää selvittää, millaisia erityispiirteitä eri maiden uskonnonopettajilla on suhteessa uskonnonopetukseen ja toisaalta, millaisia yhteisiä piirteitä eurooppalaisilla uskonnonopettajilla on.

Tämän artikkelin empiirinen aineisto syntyi osana TRES-projektia (Teaching Religion in a Multi-cultural European Society). Se on yli 50 eurooppalaisen yliopiston ja 25 Euroopan valtion muodostama tutkimus- ja kehittämisverkosto, joka on saanut vuosina 2006–2008 rahoitusta Euroopan komission Sokrates-ohjelmasta. Verkoston yksi tema-alue on uskonnonopetus koulussa. Talvella 2007 kerättiin laaja uskonnonopettajille suunnattu kyselyaineisto (N = 3408) kuudestatoista TRES-verkoston maasta.

Kyselyyn vastasi 163 suomalaista opettajaa. Tässä artikkelissa raportoidaan erityisesti suomalaisten opettajien näkemyksiä uskonnonopetuksesta, mutta vertaillaan myös kaikkien tutkimukseen osallistuneiden opettajien käsityksiä uskontojen asemasta ja uskonnonopetuksesta modernissa Euroopassa. Artikkelin tutkimuskysymykset ovat:

1. Millainen orientaatio suomalaisella uskonnon opettajalla on uskonnonopetukseen?
2. Millaisia käsityksiä eurooppalaisilla uskonnonopettajilla on uskonnon nykytilanteesta ja tulevaisuudesta?

EUROOPPALAINEN USKONNONOPETUS

Uskonnonopetusta annetaan Euroopassa hyvin erilaisista lähtökohdista. Tähän liittyen perusopetuksen uskonnonopetusmallit poikkeavat oleellisesti toisistaan eri puolilla Eurooppaa (Lähmann & Schreiner 2008). Jo Suomen lähialueilla on oleellisia eroja uskonnonopetuksen toteuttamisessa. Pohjoismaissa on uskonnonopetus pakollista. Islannissa on vain yksi yhteinen oppiaine (Kristinusko, muut uskonnot ja moraalikasvatus). Suomessa on oman uskonnon opetusta eri uskontokuntiin kuuluville, joka sisältää myös muiden uskontojen käsittelyä ja moraalikasvatusta. Norjassa uskonto on moniuskontoinen oppiaine, jossa kristinusko ja kansallisen identiteetin tukeminen on korostunut. Ruotsissa on kaikille yhteinen objektiivinen uskontotiedon opetus ja Tanskassa annetaan yhteistä kristinuskoperustaista opetusta kaikille oppilaille, mutta opetus ei kuitenkaan ole tunnustuksellista. Baltian maista Virossa uskonnonopetus on vapaaehtoista, Latviassa rakennetaan vapaaehtoista tunnustuksellista roomalaiskatolista, ortodoksista ja protestanttista uskonnonopetusta ja Liettuassa pakollista tunnustuksellista uskonnonopetusta. Venäjällä uskonnonopetusta annetaan vanhempien pyynnöstä. Tällöin oppiaine on painottunut uskontojen historiaan, kirjallisuuteen ja korostanut sosiaalitieteellistä lähestymistapaa.

Kysymystä eri maiden uskonnonopetuksen luonteesta voidaan lähestyä koulutuspoliittisesta tai pedagogista lähtökohdasta. Koulutuspolitiikalla tar-

koitetaan toimenpiteitä ja pyrkimyksiä, joilla julkinen valta ja eri yhteiskuntaryhmät pyrkivät vaikuttamaan koulutuksen kehittymiseen (Lampinen 1998). Koulutuspolitiikkaa ilmentävät opetussuunnitelmat, oppiaineen tavoitteet ja tuntikehykset. Koulutuspolitiikalle alisteinen on opetussuunnitelman sisältämä pedagoginen näkökulma uskontoilmiön käsittelyyn. Sinänsä oppiaineen muotoutuminen eri valtioissa on ymmärrettävissä lähinnä kunkin maan koulutuspolitiikan viitekehyksessä. Koulun uskonnonopetusta koskevaa koulutuspolitiikkaa määrittävät kunkin maan yhteiskunnallinen ja kulttuurinen tilanne, muutokset uskonnon asemassa ylipäätään ja ihmisten sitoutumisessa uskonnollisiin yhteisöihin ja uskomuksiin, poliittinen tilanne sekä ideologiset virtaukset kuten kansallisuusaate, postmodernismi ja pluralismi (Niemi 1991). Erilaisten koulutuspolitiikan determinanttien tähden eri maiden uskonnonopetuksen luonnetta ei ole helppoa verrata keskenään. Malleja ei voida sellaisenaan myöskään siirtää toiseen maahan. Muutokset uskonnonopetuksessa tapahtuvat aina suhteessa edelliseen voimassa olevaan opetussuunnitelmaan ja oppiaineen perinteeseen ylipäätään.

Arvioitaessa uskonnonopetusta eri Euroopan maissa voidaan käyttää seuraavia ulottuvuuksia (Schreiner 2007):

objektiivinen - tunnustuksellinen
vapaaehtoinen - pakollinen uskonnollisten yhteisöjen vastuulla - valtion vastuulla

Edelliset ulottuvuudet antavat karkean tavan jäsentää eri maiden uskonnonopetusta koulutuspoliittisesta näkökulmasta. Toisaalta ne eivät ole riittävän herkkiä kuvaamaan eri maiden katsomusopetuksen yksilöllisiä piirteitä. Esimerkiksi suomalainen uskonnonopetus edustaa pakollista, valtion vastuulla olevaa uskonnonopetusta. Kysymys sen tunnustuksellisesta luonteesta ei kuitenkaan ole aivan yhtä selkeä.

Suomessa siirryttiin tunnustuksellisesta uskonnonopetuksesta oman uskonnonopetukseen vuonna 2003. Kansainvälisesti katsottuna muutos oli verrat-

tain pieni suhteutettuna aiheesta käytyyn kotimaiseen keskusteluun (ks. Seppo 2003). Kansainvälisesti katsottuna suomalainen uskonnonopetus on yhä "heikon tunnustuksellista" (ks. esim. Kallioniemi 2005; Luodeslampi 2007). Lyhyesti kuvailtuna "tunnustuksellisuutta" suomalaisessa uskonnonopetuksessa on uskonnonopetuksen jakaantuminen 13 eri oppiaineeseen oppilaiden uskonnollisen yhdyskunnan perusteella sekä näiden oppiaineiden sisällöllinen painottuminen kyseiseen uskonnollisen yhdyskunnan perinteeseen. Etenkin alakoulun alkuperäisessä uskonnollista perinnettä tarkastellaan enemmän sisältäpäin eli ottaen tietyt totuusväittämät ikään kuin annettuina. "Heikkoa" siitä tekevät monet tekijät. Ensinnäkin kaikki oppilaat eivät osallistu yhteen monouskoiseen uskonnonopetukseen. Toiseksi suomalaisen uskonnonopetuksen yleisivistävä tavoite eroaa kirkollisesta jäsenyyteen pyrkivästä tai sitä vahvistamaan pyrkivästä kasteopetuksesta (POPS 2004). Kolmanneksi - ja edelliseen liittyen - uskonnollisen harjoittelun muodot kuten rukous ovat uskonnossa käsiteltäviä sisältöjä, eivät opetusmenetelmiä. Pedagogisesta näkökulmasta 2000-luvun muutos uskonnonopetuksessa tarkensi lähinnä uskonnonopetuksen lähtökohtia 1960-1970-luvun peruskoulun luomista ohjanneita komiteamietintöjä ja kirkollisia näkemyksiä vastaavaksi. Peruskoulun synnystä lähtien on korostettu koulun ja kirkon kasvatustehtävän erillisyyttä (ks. Saine 2000; Seppo 2003).

Eri maiden uskonnonopetuksen pedagogisten lähtökohtien erojen tarkastelu painottaa uskontoilmion käsittelyä ohjaavia periaatteita. Sinällään se on lähellä edellä kuvailtua objektiivisuus-tunnustuksellisuus-ulottuvuutta. Vaikka uskonnonopetusmallit eroavat toisistaan eri puolilla Eurooppaa, koulun uskonnonopetuksen tehtävä ymmärretään kaikkialla melko samalla tavalla. Yleisesti ottaen uskonnonopetuksella on Euroopassa seuraavia yhteisiä tavoitteita (Schreiner 2007): tukea oppilaiden herkkyyttä uskontoa ja elämän uskonnollista ulottuvuutta kohtaan; auttaa oppilaita orientoitumaan erilaisiin uskonnollisiin vaihtoehtoihin ja uskontoperustaisiin eettisiin valintoihin sekä antaa tietoa ja ymmärrystä uskonnollisista uskomuksista ja kokemuksista.

Yhteisistä tavoitteista huolimatta eri maiden uskonnonopetuksessa on hyvin erilaisia tapoja hahmottaa opetuksen suhdetta uskontoilmioon. Perinteinen tapa jäsentää erilaisia pedagogisia lähestymistapoja on Hullin (2001) kolmijaottelu (ks. Kallioniemi & Ubani 2008):

- oppia uskonto (learning religion)
- oppia uskonnosta (learning about religion)
- oppia uskonnon avulla (learning from religion)

Oppia uskonto (learning religion) on perinteisin koulun uskonnonopetuksen orientaatio. Siinä uskonnonopetuksen tehtäväksi ymmärretään valtauskonnon oppien ja uskontunnustuksen sisäistäminen eli käytännössä oppilaan kristillisen uskon herättäminen ja tukeminen. Toisin sanoen kyseessä on pitkälti katekeettinen lähestymistapa uskonnonopetukseen. *Oppia uskonnosta* (learning about religion) on luonteeltaan uskontotieteellinen ja antropologinen lähestymistapa. Tarkoituksena oli hahmottaa uskonnon perusolemus maailman uskontojen käsittelyn avulla ikään kuin ulkopuolelta. Kolmas pedagoginen orientaatio uskonnonopetukseen on *oppia uskonnon avulla* (learning from religion). Siinä painotetaan oppilaan persoonallisuuden kokonaisvaltaista kehitystä uskonnon sisältöjen avulla. Lähestymistavassa korostuvat yleensä humanistisen psykologian teoriat ja ihmisoikeudet.

Kansainvälisesti katsottuna eri maiden uskonnonopetuksen painopiste on 1980-luvulta alkaen enenevästi painottanut kolmatta *oppia uskonnon avulla* -orientaatiota (Hull 2002; Schreiner 2007). Sama koskee myös suomalaista uskonnonopetusta. Suomessa lähestymistapaa on edustanut voimakkaimmin Niemen eksistenssianalyttinen uskonnon didaktiikka (Niemi 1991; Kallioniemi & Ubani 2008). Tässä korostuksessa uskonnollisen perinteen sisältöjen relevanssi määrittyy yksilön inhimillisen kehityksen näkökulmasta (Ubani 2007). Tosin suomalaisen uskonnonopetuksen on katsottu sisältävän yhä piirteitä myös muista orientaatioista (Kallioniemi 2005).

USKONNONOPETTAJUUS SUOMESSA JA EUROOPASSA

Euroopassa uskonnonopettajien kvalifikaatiot eli pätevyysvaatimukset voidaan jakaa kahteen luokkaan (ks. Kuyk et al. 2007). Ensimmäiseen ryhmään kuuluvia opettajia voidaan kutsua käsitteellä *opillisesti kvalifioituneet*. Heidän pätevyytensä määrittyy lähinnä uskonnollisesta ja opillisesta sitoutumisesta. Tällaiset henkilöt ovat pääsääntöisesti pappeja tai vastaavia uskonnollisen yhdyskunnan hyväksymiä opettajia. Lisäksi joissakin tapauksissa myös uskonnollisen yhdyskunnan valtuuttamia maallikoita voi toimia opettajina. Toiseen ryhmään kuuluvia kutsutaan *käsitteellä pedagogisesti kvalifioituneet*. Tyypillisesti tällaisilla opettajilla on taustalla teologian tai uskontotieteen opintoja. Tällöin teologian tai uskontotieteen opinnot mielletään enemmän pedagogiseksi osaamiseksi eli osaksi opettajan aineenhallintaa. Tähän ryhmään kuuluvilla opettajilla on yleensä kelpoisuusvaatimuksena jonkinlaisten pedagogisten opintojen suorittaminen.

Perinteisesti uskonnonopettajilla on alkuaan painottunut enemmän opillinen kvalifikaatio ja pedagoginen painotus on voinut seurata esimerkiksi koulukasvatuksen vastuunsiirtoa kirkolta valtiolle tai muutosta katekeettisesta uskonnonopetuksesta yleissivistävään katsomusopetukseen. Esimerkiksi Suomessa siirtyminen pedagogiseen kvalifikaatioon on ollut asteittaista ja tapahtui lopullisesti 2000-luvulla, kun uskonnonopetusta saattoi antaa henkilö, joka ei kuulunut kyseiseen uskontokuntaan. Aiemmin kirkkoon kuulumaton henkilö haki erivapautta opettaa evankelis-luterilaista uskonnonopetusta ja tarvitsi siihen kirkon puollon (Saine 2000). Suomessa uskonnonopetusta on muodollisesti pätevä antamaan henkilö, jolla on opettajan pedagogiset opinnot suoritettuna ja maisterin opinnot joko teologiassa tai uskontotieteessä tai kasvatustieteen maisterin pätevyyden omaava luokanopettaja, jolla on aineopinnot suoritettuna teologiasta.

Kysymys kvalifikaatioista palautuu oikeastaan kysymykseen ammattikunnan luonteesta. Suomessa uskonnonopettajien on katsottu kuuluvan kahteen ammattikuntaan eli professioon. Professio eroaa

elinkeinosta (occupation) lähinnä profession yhteiskunnallisen erityisaseman kautta. Liebermanin (1956) klassisessa profession määritelmässä yhteiskunta valtuuttaa ammattikunnan edustamaan tietyn alueen asiantuntijuutta ja huolehtimaan siitä. Professionilla on rajattu yhteiskunnallinen erityistehävä, sen harjoittajat ovat autonomisia, sillä on oma ammattieettinen koodinsaja sen jäsenyys on rajoitettua. Perinteisiä professioita ovat papin, juristin, lääkärin tai upseerin professiot. 1990-luvulla myös opettajuutta on enenevästi tarkasteltu professiona (Luukkainen 2004; Kallioniemi 2005).

Suomessa Innanen (2003) on tutkinut teologian profession muotoutumista. Hänen mukaansa alun perin voitiin puhua yksinomaan pappisprofessioista. Innanen mukaan Suomessa voidaan puhua monikossa teologiprofessioista 1860-luvulta lähtien. Teologeille avautui tuolloin pappisuuden rinnalle kokonaan uusi vaihtoehto eli oppikoulun uskonnonopettajan ammatti samaan aikaan pappisprofession yhteiskunnallisen merkityksen kaventuessa (Innanen 2003, 22). Toisin sanoen uskonnonopettajaa voidaan tarkastella teologiprofessiona tai opettajaprofessiona. Todettakoon vielä että teologiprofession näkökulma on pätevä huolimatta siitä millainen koulutustausta yksittäisellä opettajalla on. Teologiprofession näkökulma juontuu yhteiskunnallisesta erityistehävästä ja etenkin ammattiin liittyvistä rooliodotuksista, jotka eivät takaudu opettajuuteen yleensä vaan enemmän pappuuteen. Esimerkiksi Sikesin ja Everingtonin (2004) tutkimuksen perusteella uskonnonopettajaksi opiskelevat ovat tietoisia uskonnolliseen vakaumukseen ja raittiuteen liittyvistä rooliodotuksista. Näistä varsinkin ensimmäinen liittyy nimenomaan *uskonnonopettaj* uuteen, ei opettajuuteen yleensä.

Tutkimusten valossa näyttää siltä, että Suomessa uskonnonopettajuus liitetään enemmän yleiseen opettajuuteen kuin pappuuteen. Räsänen (2006) tutki oppilaiden vanhempien käsityksiä uskonnonopettajista ja uskonnonopetuksesta yleensä. Ensinnä tutkimuksen perusteella suomalaisen uskonnonopettajan oletetaan omaavan hyvän *aineenhallinnan*. Oppilaiden vanhemmat toivovat opettajan olevan eri uskontojen asiantuntijan ja pystymään jakamaan

tärkeää tietoa oppilaille. Toiseksi uskonnonopettajan toivotaan olevan enemmän *oppilaskeskeinen* kuin uskonnollinen auktoriteetti. Opettajan ei toivota myöskään olevan uskonkysymysten ja uskonnollisen perinteen auktoriteetti. Sen sijaan oppilaiden vanhemmat odottavat uskonnonopettajan kannustavan oppilaita itsenäiseen ajatteluun. Kolmanneksi opettajan odotetaan opastavan oppilaita *elämäkysymyksissä sekä kuuntelevan ja keskustelelevan* oppilaiden kanssa. Jos käytetään edellä esiteltyä luokitusta, uskonnonopettajien odotetaan orientoituvan oppiaineeseen lähinnä humanistisesta *oppia uskonnon avulla* (learning from religion) -lähtökohdasta.

Myös Kallioniemen (1997) tutkimuksen perusteella uskonnonopettajat muodostavat oman ammattiryhmänsä teologiprofession sisällä. Tulosten mukaan uskonnonopettajien mielestä tärkeimmät ammattiroolit ovat järjestyksessä kulttuuriperinteen opettaja ja teologinen asiantuntija sekä kollega työyhteisössä. Vähemmän tärkeinä ammattirooleina uskonnonopettajat pitävät hengellisen työntekijän tai virkamiesopettajanroolia. Kutsumuksen merkitystä korostivat opettajat, joilla oli vahva uskonnollinen vakaumus. Niemelän (1999) tutkimuksen mukaan tällaiset henkilöt valikoituvat kuitenkin useammin pappisuralle. Karkeasti ottaen Niemelän tutkimuksen perusteella uskonnonopettajien kutsumus on "maallinen" ja pappien "hengellinen".

TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN Aineisto ja sen analysointi

TRES-kysely suunnattiin Euroopan eri maissa työskenteleville uskonnonopettajille. Euroopan unioni rahoitti vuosina 2006-2008 TRES-verkoston (Teaching Religion in European Societies) toimintaa. Yksi verkoston tehtävä oli selvittää, millaista uskonnonopetus on monikulttuurisissa eurooppalaisissa yhteiskunnissa. Asian selvittämiseksi muodostettiin kyselylomake, jonka laatimisesta oli päävastuussa Würzburgin yliopiston uskonnonpedagogiikan professori Hans-Georg Ziebertz.

Laaja, 91/2 A4-sivua käsittävä kyselylomake sisälsi pääasiassa suljettuja kysymyksiä, ja sen avulla

kerättiin tietoa uskonnonopetuksen tavoitteista ja metodeista (16+16 väittämää) sekä siitä, millaista olisi ihanteellinen uskonnonopetus (osiossa 22 väittämää). Kyselyssä selvitettiin myös vastaajien suhtautumista eri uskontoihin sekä uskonnon ja yhteiskunnan välisiä yhteyksiä (49+24 väittämää). Edelleen mielenkiinnon kohteena olivat uskontojen väliset suhteet (12 väittämää) sekä vastaajien taustaan ja omaan uskonnollisuuteen liittyvät seikat. Lomakkeen teoreettiset lähtökohdat perustuvat muun muassa Hullin (2001) kolmijakoon uskonnonopetuksen erilaisista pedagogisista lähestymistavoista. Uskontojen aseman ja tehtävien muuttumisen tarkastelun lähtökohdaksi oli Davien (2000) esittämä jäsenyys uskontojen asemasta modernissa Euroopassa. Koko TRES-hankkeen tulokset julkaistiin äskettäin ilmestyneessä artikkelikokoelmassa (toim. Ziebertz & Riegel 2009).

Kyselyyn vastasi 3408 henkilöä kuudestatoista Euroopan maasta. Aktiivisimpia kyselyyn vastaajia olivat itävaltalaiset (n = 489; 14,3 %), irlantilaiset (n = 358; 10,5 %) ja saksalaiset (n = 336; 9,9 %) opettajat. Suomesta kyselyyn osallistui 163 opettajaa, mikä on 4,8 prosenttia kaikista kyselyyn vastanneista. Vähiten tutkimukseen osallistui maltalaisia opettajia kahden prosentin osuudella (n = 68).

Uskonnonopetuksen naisvaltaisuus näkyy kaikissa Euroopan maissa. Kaikista kyselyyn vastanneista 70,2 prosenttia oli naisia, loput (29,8 %) miehiä. Uskonnon yhdykskunnan jäsenyydestä - tai sen puuttumisesta - muodostettiin jatkotarkasteluja varten kuusiluokkainen muuttuja, jonka suurin luokka oli katolisen kirkon jäsenet (62,3 %; n = 2045). Toiseksi eniten oli luterilaisia vastaajia (23,6 %; n = 788), kolmas ryhmä muodostui muista protestanteista (5,8 %; n = 190) ja ortodoksiset opettajat muodostivat neljännen ryhmän (3,5 %; n = 116). Viidenteen ryhmään kuuluivat muuta kuin kristinuskoa edustavat opettajat (3,4 %; n = 112). Uskonnottomat opettajat (1,5 %; n = 49) muodostivat kuudennen ryhmän.

Aineisto voidaan luokitella maittain neljään ryhmään kirkkokuntaan kuulumisen perusteella. Ensimmäisen ryhmän muodostavat maat, joissa yli puolet vastaajista oli katolisen kirkon jäseniä: Itävalta, Bel-

gia, Tsekki, Puola, Slovakia, Sveitsi, Irlanti, Italia ja Malta. Toinen melko selvärajainen ryhmä muodostuu luterilaisista maista, joita ovat Latvia, Norja, Ruotsi, Saksa ja Suomi. Näissä kaikissa vastaajista yli 50 prosenttia oli luterilaisia. On otettava huomioon, että norjalaisista ja ruotsalaisista vastaajista muodostui 87,7 prosenttia uskonottomien opettajien joukosta, mikä hankaloittaa ryhmän tarkastelemista luterilaisten maiden ryhmänä. Kolmas ryhmä muodostui Alankomaista, josta kyselyyn vastasi lähes yhtä paljon katolisia, protestantteja ja muita kuin kristinuskoa edustavia opettajia. Romania muodostaa neljännen, ortodoksisen opettajaryhmän.

Edellä esitetty luokittelu on melko karkea. Se ei poista tulosten tulokunnan moniulotteisuuden ongelmaa. Tuloksia tarkastellaan sekä maittain että uskontokunnan jäsenyyden mukaan. Käsiteltävästä asiasta riippuen joko kansallisuus tai uskonto yli kansallisten rajojen selittävät tutkimustuloksia.

Aineiston käsittely on pääasiassa kuvailevaa jakaumien ja prosentiosuuksien tarkastelua. Suomalaisen opettajien opettajakokemuksen ja opetusmenetelmien käytön välisiä riippuvuuksia tarkastellaan Cramérin V -kertoimen avulla. Se on kahden luokitteluasteikollisen muuttujan välisen yhteyden mitta, jonka tilastollinen testaus tapahtuu Khiin neliötestin tapaan. Faktoriansalyysin avulla tiivistettiin yksittäisten uskonnon asemaa koskevien väittämien antamaa kuvaa. Artikkelin liitteessä on kuvattu faktoriansalyysin toteuttamisedellytykset, analyysin suorittaminen ja faktoreiden muodostaminen. Analyysissa muodostuneiden faktoreiden perusteella muodostettiin kuusi summamuuttujaa, jotka esitellään ja raportoidaan myöhemmin tässä tekstissä. Yhdensuuntaisen varianssianalyysin avulla tarkasteltiin summamuuttujien yhteyttä seuraaviin selittäviin muuttujiin: uskontokunnan jäsenyys, kansallisuus ja opettajakokemus. Sukupuolieroja tutkittiin Studentin t-testiä käyttäen.

Tämän artikkelin konkreettiset tutkimuskysymykset ovat: (1) Millainen orientaatio suomalaisella uskonnonopettajalla on uskonnonopetukseen? ja (2) Millaisia käsityksiä eurooppalaisilla uskonnonopettajilla on uskonnon nykytilanteesta ja tulevaisuudesta? Tutkimustulosten raportointiosassa

käsitellään ensin suomalaisen uskonnon opettajan orientaatiota uskonnonopetukseen. Käytännössä käsitellään suomalaisten uskonnonopettajien suhdetta uskontoon, heidän uskonnonopetusta koskevia näkemyksiään ja opetuskäytänteitä. Sen jälkeen tarkastellaan eurooppalaisten uskonnonopettajien käsityksiä uskonnon nykytilanteesta heidän omissa maassaan ja Euroopassa.

SUOMALAINEN USKONNONOPETTAJA: MODERNI TRADITIONALISTI

Suhde uskontoon

Suomalaisten uskonnonopettajien suhdetta uskontoon tarkasteltiin kahdelta tasolta. Tasot olivat (1) yleiset uskontoa koskevat näkemykset sekä (2) henkilökohtainen uskontosuhde. Suomalaiset uskonnonopettajat mieltävät uskonnon olevan keskeinen osa nykyaikaista elämäntapaa ja yhteiskuntaa. Tutkimukseen osallistuneista opettajista lähes kaikki olivat voimakkaasti eri mieltä väittämien kanssa, jotka väittivät että uskonto ei sovi nykyaikaan yhteiskunnallisella (95,6 %) tai yksilöllisellä (91,9 %) tasolla. Suomalaisilla opettajilla oli myös pääsääntöisesti positiivinen käsitys yhteiskunnan monikulttuurisuudesta. Neljä viidestä (79,8 %) opettajista oli samaa mieltä siitä että pluralismilla on yhteiskuntaa rikastuttava vaikutus. Tähän liittyen suomalaisille uskonnonopettajille oli tyypillistä, että he kokivat pystyvänsä sovittamaan yhteen oman vakaumuksensa ja muiden uskontojen käsittelyn opetuksessaan. Lähes kaikki opettajat (89,9 %) tunnistavat orientaatioissaan taipumuksen uskonnon ulkoiseen kritiikkiin siitä huolimatta, että kolme neljästä opettajasta (72 %) kertoi rukoilevansa viikoittain.

Opettajien rukouselämään liittyi muita mielenkiintoisia tutkimustuloksia. Ensinnäkin, huomattava osa uskonnonopettajista (74,4 %) raportoi käyvänsä kirkossa verrattain harvoin. Tämä tulos ei sinänsä ole yllättävä, koska se myötäilee suomalaista uskonnollisuutta ylipäättään (ks. Niemelä 2003). Kuitenkin rukoilemisen yleisyyteen nähden (93,1 %) opettajista huomattavalla osalla oli verrattain harvoin mystisiä kokemuksia. Tähän voi olla selityksenä, että tutkimuksessa käytetty sanamuoto oli:

"Meditoitko tai onko sinulla muita mystisiä kokemuksia?" On todennäköistä, että kysymys on liian kulttuurisidonnainen ja näin siitä on vaikea tehdä yleisiä johtopäätöksiä suomalaisen uskonnonopettajan uskonnollisuudesta ja rituaalielämästä. Meditaatio saatetaan liittää enemmän *new age* -liikkeeseen kuin protestanttiseen kristillisyyteen tai mystiikka katoliseen tai ortodoksiseen kristillisyyteen tai yli-luonnollisiin ilmiöihin kuten UFO:ihin.

Uskonnonopetusta koskevat näkemykset

Yleisesti ottaen uskonnonopetuksen asemaa koulussa pidetään kohtalaisen hyvänä. Suurin osa uskonnonopettajista (74,7 %) koki myös, että rehtori tukee heidän työtään. Kuitenkin verrattain moni näki uskonnonopetuksen tilanteen negatiivisena. Uskonnonopettajista joka kolmas (36,6 %) ilmoitti uskonnon tilanteen olevan huonon koulussa. Tämä tulos heijastelee toisaalta 2000-luvun alun uskonnonvapauskeskustelua (esim. Seppo 2003) ja toisaalta ylioppilaskirjoitusten reaalikokeen ja terveystieto-oppiaineen tuomalla epävarmuudella uskonnon kurssien asemaan lukiossa.

Suomalaiset uskonnonopettajat korostavat uskonnonopetuksen tavoitteen olevan *oppia uskonnosta* (teaching about religion). Tutkimuksen perusteella 99,6 prosenttia opettajista oli "täysin samaa mieltä" tai "samaa mieltä" tämän näkökulman kanssa. Toisin sanoen uskonnonopettajat korostavat antropologista ja uskontotieteellistä näkökulmaa uskontoilmiöön. Oppitunneilla uskontoa on tarkoitus tarkastella ikään kuin ulkopuolelta ja muodostaa kokonais käsitystä uskonnosta. Toisaalta 68,7 prosenttia suomalaisista opettajista mieltää uskonnonopetuksen pyrkimyksenä olevan *oppia uskonnon avulla* (teaching from religion). Toisin sanoen uskonnonopettajat käsittävät uskonnon sisältävän myös persoonallisuuden kokonaisvaltaista kehitystä tukevaa aineista. Tällä tuloksella on yhtenevyyttä uskonnonopettajien opettavien aineiden jakautumisen kanssa: arvioilta 70 prosenttia uskonnonopettajista opettaa myös psykologiaa koulussa (Kallioniemi 2000). Kuitenkin monet opettajat näkivät uskonnonopetuksen tavoitteissa myös

piirteitä *oppia uskonto* -lähestymistavasta (62,7 prosenttia). Tämä myötäilee sitä seikkaa, että kansainvälisesti katsottuna suomalainen uskonnonopetus on "heikosti tunnustuksellista" (Kallioniemi 2005). Lyhyesti sanottuna sen on katsottu tarkoittavan, että suomalainen oman uskonnonopetus järjestetään uskontokuntien perusteella ilman kasteopetuksellista tavoitteistoa ja hartauden harjoittamista.

Opetuskäytänteet

Suomalainen uskonnonopettaja rakentaa opetus-työnsä pitkälti pedagogisen keskustelun, kerronnallisuuden ja ryhmätyöskentelyn varaan. Etenkin pedagoginen keskustelu ja kysely näyttäisi olevan perustyöskentelymuoto, jota pyritään tukemaan ja rikastuttamaan muilla menetelmillä. Neljä viidestä uskonnonopettajasta kertoi uskonnollisista ja yhteiskunnallisista asioista keskustelun olevan usein käytetty opetusmenetelmä (83,4 %). Tämän mukaisesti lähes kaikki opettajat (95,7 %) pitivät keskustelua tärkeänä menetelmänä. Uskontoihin liittyvien kertomusten kertominen (91,3 %) ja uskontoihin liittyvä pienryhmätyöskentely (87,7 %) olivat uskonnonopettajien mielestä myös tärkeitä menetelmiä. Toisaalta näitä menetelmiä ei käytetty kuitenkaan yhtä yleisesti kuin pedagogista keskustelua: uskontoihin liittyviä kertomuksia käytti usein 59,9 prosenttia ja pienryhmätyöskentelyä 51,6 prosenttia.

Lisäksi joitakin menetelmiä käytettiin äärimmäisen harvoin huolimatta siitä, että ne koettiin tärkeiksi. Tällaisia olivat vierailut koulun ulkopuolella, jota lähes kaikki opettajat pitivät tärkeinä (91,4 %) mutta vain joka kuudes (15,8%) teki vierailuja usein oppilasjoukon kanssa. Samoin kuvien ja maalausten tulkintaa (76,1 %) ja musiikin kuuntelua (79,1 %) pidettiin tärkeinä menetelminä, mutta harvempi opettaja ilmoitti käyttävänsä näitä menetelmiä usein opetuksessaan (28,5 %; 27,2 %). Vierailujen vähäisyys on selitettävissä järjestelyn ongelmallisuudella ja pedagogisin perustein. Ensinnäkin vierailut ovat koulupäivien aikana vaikeasti järjestettävissä ja edellyttävät yleensä mahdollisuutta useampaan perättäiseen oppituntiin. Toiseksi vierailuja hyödynnetään tyyppillisesti sisällöissä, joissa käsitellään

muita uskontoja tai yhdyskuntia. Tällaiset aiheet kattavat vain osan opetussuunnitelmien sisällöistä (POPS 2004; LOPS 2003). Taidetta ja musiikkia on perinteisesti integroitu uskonnonopetukseen (ks. Luodeslampi & Nevalainen 2005). Uskonnonopettajat kertovat hyödyntävänsä musiikkia ja taidetta opetuksessaan kuitenkin verrattain harvoin suhteessa niiden koettuun tärkeyteen. Tulos selittyy sillä, että taidetta ja musiikkia käytetään pitkälti opetuksen rikastamisessa sen sijaan että opetus rakentuisi kummankaan työmuodon varaan.

Opettajan kokemuksella havaittiin olevan lievästi yhteyttä valittuihin menetelmiin. Yleisesti ottaen kokeneemmat opettajat käyttivät nuorempia opettajia enemmän oppilaan autonomiaa ja itseohjautuvuutta korostavia menetelmiä. Ero ilmeni erityisesti perinteisen frontaaliopetuksen käytön yleisyydessä. Uskontoon liittyvien asioiden esittely opiskelijoiden edessä oli lievästi yhteydessä opettajan kokemukseen ($V = .24$; $p = .01$). Kun 63,1 prosenttia alle 15 vuotta opettajankokemusta omaavista käytti frontaaliopetusta, oli vastaava prosentiarvo vanhemmilla kollegoilla 38,7 prosenttia. Kokeneet opettajat (41,3 %) käyttivät puolestaan enemmän piirtämistä ja maalaamista opetusmenetelmänä verrattuna nuorempiin opettajiin (20,2 %). Samoin kokemus näytti olevan lievästi yhteydessä myös laulujen laulamisen ($V = .22$; $p = .05$), uskontoihin liittyvien kertomusten kertomisen ($V = .23$; $p = .05$) ja saven sekä muun muovailtavan materiaalin kanssa työskentelyn ($V = .18$; $p = .05$) lisääntymiseen.

Näyttää siltä, että suomalainen uskonnonopettaja valitsee opetusmenetelmät pitkälti pedagogisin perustein. Tutkimukseen osallistuneiden opettajien käyttämät menetelmät vaihtelivat kouluasteen mukaan. Alle 11 -vuotiaiden oppilaiden opetus perustui pitkälti kerronnallisiin ja ilmaisullisiin menetelmiin. Alaluokilla opettavat uskonnonopettajat nimesivät useimmiten käyttämikseen menetelmikseen kirjasta lukemisen (73,3 %), laulujen laulamisen (69%), piirtämisen ja maalaamisen (66,7 %) ja satujen ja kertomusten kertomisen (60 %). Sen sijaan yli 16-vuotiaita opettavat uskonnonopettajat käyttivät opetusmenetelmänään yleisimmin uskontoon liittyvien asioiden esittelyä opiskelijoiden edessä (83,7 %), uskontoihin liittyvää pienryhmätyöskentelyä (75,5 %) ja videoiden ja DVD:n katselua (61,2%).

USKONNONOPETTAJANA MODERNISSA EUROOPASSA

Tutkimuksessa tarkasteltiin myös Euroopan eri maiden uskonnonopettajien käsityksiä uskonnoista, niiden asemasta nykymaailmassa ja tulevaisuudessa. Uskonnon asemaa mitanneilla väittämillä suoritettiin faktorianalyysi. Artikkelin lopussa olevassa liitetaulukossa esitellään faktoreille latautuneet muuttujat ja analyysin kulku. Faktorianalyysin perusteella muodostettujen summamuuttujien keskiarvot, -hajonnat ja reliabiliteettikertoimet ovat taulukossa 1.

Taulukko 1. Uskonnot ja niiden tulevaisuus modernissa maailmassa; summamuuttujien keskiarvot suurimmasta pienimpään, keskihajonnat ja reliabiliteettikertoimet (arviointiasteikko: 1 = täysin eri mieltä- 5 = täysin samaa mieltä)

	<i>M</i>	<i>s</i>	<i>a</i>	<i>N</i>
S3 Uskontojen yhteiskunnallinen tärkeys	3.8	.59	.62	3364
SI Rikastuttava monikulttuurisuus	3.7	.82	.81	3277
S6 Ongelmaton moniuskontoisuus	2.8	.83	.52	3273
S4 Hämmäntävä moniuskontoisuus	2.6	.80	.60	3279
S5 Sekularismi	1.8	.90	.77	3355
S2 Ateismi	1.6	.68	.75	3355

Korkein keskiarvo oli uskontojen yhteiskunnallista merkitystä korostavassa summamuuttujassa S3 (taulukko 1). Eurooppalaisten uskonnonopettajien käsitysten mukaan kehittyvässä maailmassa uskonnoilla on kuitenkin tärkeä merkitys, vaikka ei kovin näkyvällä tavalla. Summamuuttuja sisälsi myös väittämän, jonka mukaan maallistunut maailma pikemminkin tukee kuin estää erilaisten uusien uskonnollisten liikkeiden esiintymistä. Summamuuttujan S3 korkean keskiarvon voi tulkita kahdella tavalla. Yhtäältä uskonnonopettajat luonnollisesti näkevät oman työnsä tärkeänä nyt ja tulevaisuudessa. Osa uskonnon yhteiskunnallisesta tärkeydestä selittyyneen oman alan korostamisella. Toisaalta opettajat ovat ilmeisesti hyvin tietoisia viimeaikaisista kehitysuunnista Euroopassa. Uskontojen uuden tulemisen merkkejä on nähtävissä niin politiikan kuin kulttuurinkin alueilla (ks. Davie 2000; Casanova 1994; Helander & Räsänen 2007; Skeie 2001).

Naiset ja miehet pitivät yhtä tärkeänä uskontojen yhteiskunnallista merkitystä. Työkokemuksen pituus erotteli opettajaryhmiä ($F = 10.31$, $df = 3$, $p = .000$). Alle viisi vuotta opettajana työskennelleet pitivät uskontoa vähiten tärkeänä. Työkokemuksen karttuessa uskontojen yhteiskunnallinen tärkeys korostui: uskonnon yhteiskunnallisen merkityksen tiedostivat voimakkaimmin yli 15 vuotta opettajana työskennelleet uskonnonopettajat.

Tutkimuksen perusteella eri kirkkokunnista ja uskonnoista tulevien opettajien arviot eivät poikenneet toisistaan uskonnon yhteiskunnallisen merkityksen tiedostamisen osalta. Sen sijaan tutkimuksessa löydettiin kansallisia eroja aiheeseen liittyen. Suomalaiset ja puolalaiset opettajat korostivat voimakkaimmin uskontojen yhteiskunnallista tärkeyttä, myös saksalaiset, itävaltalaiset, romanialaiset ja slovakialaiset opettajat melko voimakkaasti. Belgialaiset, ruotsalaiset ja norjalaiset opettajat olivat epäilevimpiä uskontojen yhteiskunnallisen tärkeyden suhteen.

Vastaajan vakaumus tai kirkon jäsenyys ei sinällään selitä uskontojen yhteiskunnallisen merkityksen korostamista. Selitys löytyy paremmin eri maiden kulttuurisista, poliittisista ja yhteiskunnallisista olosuhteista. Katolisessa Puolassa ja luterilai-

sessä Suomessa uskonnon asema yhteiskunnallisena toimijana on varsin vahva. Samaa voi sanoa ainakin katolisesta Itävallasta, ortodoksisesta Romaniasta ja katolis-luterilaisesta Saksasta. Tällaista tulkintaa vahvistaa se, että pitkälle maallistuneet ja uskonnon opetuksessa hyvin neutraalit maat kuten Belgia, Ruotsi ja Norja olivat niitä, joissa uskonnon yhteiskunnallinen merkitys nähtiin vähäisimmäksi.

Eurooppalaiset uskonnonopettajat pitivät monikulttuurisuutta rikkautena (taulukko 1). Summamuuttujan SI keskiarvo oli lähellä vastausvaihtoehtoa samaa mieltä. Summamuuttujaan kuuluvien esimerkiksi muuttujat "On hyvä, että voimme yhteiskunnassamme kohdata monia erilaisia maailmankatsomuksia" ja "Monikulttuurisuus on hyväksi ja se tekee yhteiskuntamme monenkirjavaksi". Miehet suhtautuvat monikulttuurisuuteen myönteisemmin kuin naiset ($t = -2.98$, $df = 3219$, $p = .003$). Alle 5,5-10 ja 11-15 vuotta opettajana toimineiden keskiarvo summamuuttujassa oli 3,6, mutta kaikista kokeneimpien opettajien keskuudessa (yli 15 vuotta opettajakokemusta) monikulttuurisuus koettiin tärkeämmäksi ja rikastuttavammaksi kuin vähemmän kokeneiden opettajien keskuudessa ($M = 3.8$). Ero oli tilastollisesti erittäin merkitsevä kaikkiin muihin ryhmiin verrattuna.

Luterilaiset opettajat, muut kuin kristinuskoa edustavat opettajat sekä uskonnottomat opettajat olivat suopeimpia monikulttuurisuutta kohtaan. Luterilaisista opettajista 22,7 prosenttia oli saksalaisia, 18,3 suomalaisia, 15,6 ruotsalaisia, 11,4 norjalaisia, 10,2 itävaltalaisia, 9,0 latvialaisia ja 8,9 prosenttia sveitsiläisiä. Latviaa lukuun ottamatta kaikki nämä maat ovat korkean teknologian ja hyvän elintason maita Euroopassa. Globalisaatio on edennyt niissä pitkälle. Nämä syyt koulujärjestelmien yhteisten piirteiden lisäksi selittävät opettajien asenteita mainituissa maissa. Muut uskonnot edustavat vähemmistöjä kristillisessä Euroopassa ja siksi opettajien toiveet kulttuurien rikkaudesta ja enemmistön sallivuudesta heitä kohtaan ovat ymmärrettäviä. Uskonnottomat opettajat puolestaan edustavat monia eri maailmankatsomuksia, mikä selittää heidän myönteisen asenteensa monikulttuurisuuteen.

Monikulttuurisuuden torjuivat jyrkimmin puolalaiset opettajat. Katolisuus ja kansallisuus selittävät tämän tuloksen, samat syyt selittävät maltalaisten opettajien torjuvan asenteen monikulttuurisuuteen. Tsekkiläisten, latvialaisten, romanialaisten ja slovakialaisten opettajien skeptisen asenteen monikulttuurisuutta kohtaan selittää yhteinen itäeurooppalainen historia.

Summamuuttujan S6, ongelmaton moniuskontoisuus, keskiarvo asettui lähelle käytetyn asteikon keskikohtaa (taulukko 1). Vastaajat eivät olleet varmoja siitä, onko eri uskontojen yhteiselo ongelmatonta vai konfliktierkkää aluetta. Miehet ($M= 2.6$) suhtautuivat moniuskontoisuuden auvoisuuteen varauksellisemmin kuin naiset ($M= 2.9$) ($t = 6.28$, $df= 3215$, $p= .000$). Mainittakoon, että työkokemuksen määrä ei ollut yhteydessä käsityksiin moniuskontoisuuden ongelmallisuudesta.

Kuitenkin luterilaiset ja uskonnottomat opettajat pitivät moniuskontoisuutta hieman ongelmattomampana kuin opettajat muista taustoista. Ryhmien väliset erot olivat hyvin pienet. Tilastolliseen merkitsevyyteen ylsi luterilaisten ja katolisten opettajien keskiarvojen ero.

Suomalaiset, irlantilaiset ja norjalaiset opettajat pitivät moniuskontoisuutta ongelmattomampana kuin muiden maiden opettajat. Pidättyväisimmän moniuskontoisuuden suhtautuivat puolalaiset, maltalaiset ja saksalaiset opettajat. Maiden välisiä eroja on vaikea tulkita. Suomi, Norja ja Irlanti - vaikka ovat moderneja eurooppalaisia valtioita - ovat kuitenkin vielä hyvin yksiuskontoisia maita, joissa moniuskontoisuutta on ehkä arvioitu toiveikkaasta tulevaisuusnäkökulmasta. Voimakas katolisuus ja modernin vastustaminen selittävät puolalaisten ja maltalaisten varauksellisuuden. Saksalaisten opettajien käsityksiä leimannee realismi: uskontojen ja kulttuurien välisiin konflikteihin on törmätty. Tuloksia tulkittaessa tulee muistaa, että itse asiassa kaikkien opettajien käsitykset heijastelivat enemmän epävarmaa kuin myönteistä tai kielteistä suhtautumistapaa moniuskontoisuuteen.

Summamuuttujan 'hämmäntävä moniuskontoisuus' hyväksyminen merkitsisi, että erilaisia katsomuksia on liikaa, jolloin ne aiheuttavat häm-

mennystä ja vaikeuksia sitoutua omaan uskontoon. Näkemyksen mukaan monien uskontojen läsnäolo aiheuttaisi jopa levottomuuksia. Summamuuttujan keskiarvo koko aineistossa oli 2.6, mikä kuvaa lievän torjuvaa suhtautumistapaa summamuuttujan kuvaamaan ilmiöön. Sukupuolieroja ei ollut. Työkokemuksen ja summamuuttujan välinen yhteys oli kiinnostava. Kokemattomimmat opettajat hämmäntyivät eniten moniuskontoisuudesta ja vastaavasti kokeneimmat vähiten. Kuitenkin ikä ja opettajakokemus auttavat moniuskontoisuuden kohtaamisessa. Tulos on samansuuntainen kuin monikulttuurisuuteen suhtautumisessa.

Ortodoksiset opettajat olivat eniten hämmäntämissä moniuskontoisuudesta ja uskonnottomat opettajat vähiten. Eri maitten vertailun perusteella slovakialaiset ja italialaiset opettajat pitivät moniuskontoisuutta hämmäntävämpänä kuin muiden maiden opettajat. Suomalaiset ja norjalaiset opettajat torjuivat jyrkimmin monien uskontojen aiheuttavan hämmäntäystä. Slovakiasta poikkesivat tilastollisesti merkitsevästi myös Belgia, Saksa, Latvia, Ruotsi, Puola ja Irlanti. Kaksi viimeistä vahvasti katolista maata kuului hieman yllättäen niihin, joissa moniuskontoisuuden arveltiin aiheuttavan vähiten hämmäntäystä: oletettavaa oli, että juuri Puolassa ja Irlannissa oltaisiin kaikkein skeptisimpiä monikulttuurisuutta kohtaan.

Ei ole yllättävää, että uskonnonopettajat torjuivat selkeimmin sekularismin ja ateismin (taulukko 1). Sekularismi-summamuuttuja sisälsi väittämät, joiden mukaan yhteiskuntien kehittyessä uskonnot tulevat vähitellen tarpeettomiksi ja lakkaavat kokonaan olemasta. Ateismia kuvaavalle summamuuttujalle latautuivat muuttajat, joiden mukaan modernilla ihmisellä ei ole uskonnollisia kysymyksiä, eikä hän näin ollen voi muuta kuin kieltää Jumalan olemassaolon.

Suomalaiset ja italialaisen opettajat vastustivat sekularismia jyrkimmin ($M= 1.5$). Malta, Norja, Slovakia ja Tseki, myös Irlanti ja Itävalta olivat maita, joiden opettajat pitivät uskontojen katoamista hieman todennäköisempänä, joskaan nekään eivät kovin voimakkaasti (korkein $M=$ Malta = 2.3). Sekularismia vastustettiin voimakkaimmin luterilaisten ja ortodok-

sisten opettajien parissa (molempien $M= 1.7$). Muut opettajat eivät poikenneet toisistaan. Miehet torjuivat sekularismin voimakkaammin kuin naiset.

Ateismi torjuttiin voimakkaimmin tsekkiläisten, suomalaisten, itävaltalaisien, puolalaisten ja sveitsiläisten opettajien keskuudessa. Selkeimmin muista poikkesivat norjalaiset ja maltalaiset opettajat. Tosin heidänkään arviointiansa keskiarvot (2.1 ja 2.3) eivät olleet kovin korkeat. Ne osoittavat hieman muita opettajia loivemman asennoitumistavan ateismiin. Mainittakoon, että kaikkien kirkkojen ja uskontojen jäsenet torjuivat ateismin.

TULOSTEN YHTEENVETO JA JOHTOPÄÄTÖKSET

Uskonnonopettajien arvioinnit uskontojen asemasta ja tulevaisuudesta vastasivat hyvin suurelta osin odotuksia. Uskontoja pidettiin yhteiskunnassa tärkeinä. Sekularismin eteneminen ja ateismin leviäminen haluttiin kyseenalaistaa. Opettajien epävarma ja hämmentynyt suhtautuminen moniuskontoiseen maailmaan on ristiriidassa sen kanssa, että monikulttuurisuus nähdään samanaikaisesti rikkautena ja mahdollisuutena: ikään kuin opettajilla ei olisi välineitä kohdata uusia uskontoja ja katsomuksia, vaikka niihin suhtaudutaan myönteisesti.

Opettajakokemus osoittautui kiinnostavaksi selittäväksi muuttujaksi. Nuoruus ja ennakkoluulottomuus eivät aina käy yhdessä, sillä kokeneimmat opettajat olivat myönteisimpiä monikulttuurisuudelle. Opettajakokemuksen karttuessa uskontoa pidetään yhteiskunnallisesti tärkeämpänä ja moniuskontoisuus vastaavasti hämmentää mieltä vähemmän. Nämä kaikki ovat myönteisiä työkokemuksen tuomia piirteitä.

Tämän artikkelin alussa esitettiin yhteiskunnan uskonnollisen ilmapiirin, uskonnollisen ja maallisen alueen erojen, uskonto-oppiaineen perinteen ja uskonnonopetuksen tehtävien yhteiskunnan koulutusjärjestelmässä määrittelevän uskonnonopetusta eri maissa. Tutkimustulosten perusteella uskonnollisen ja maallisen erottelu sekä oppiaineen traditio näkyvät eri maiden opettajien käsityksissä. Esimerkiksi luterilaisten ja katolisten maiden erot

selittyvät maallisen ja uskonnollisen erottelun ja oppiainetradition avulla. Yhteiskunnan ilmapiiri heijastuu niin ikään opettajien käsityksissä. Tästä Euroopan unionin uusimmat itäiset jäsenmaat ovat hyvänä esimerkkinä. Monikulttuurisuuden edistämässä itäisessä Euroopassa on vielä paljon työtä ja tämä koskee myös opettajien asenteita. Puola erottuu omintakeisuudellaan niin Euroopan unionissa kuin uskonnonopettajien asenteissakin.

Suomalaiset uskonnonopettajat ovat keskimääräistä avoimempia monikulttuurisuudelle ja moniuskontoisuudelle. He pitävät uskontoa yhteiskunnallisesti tärkeämpänä kuin kollegat monissa muissa Euroopan maissa. Sekularisaatiokehityksen he uskovat taittuneen toisin kuin monet keskieuropalaiset opettajat. Opettajien käsitysten mukaan uskonnot eivät korvautu ateismilla maailman muuttuessa. Perinteisesti on katsottu, että opettajien käsityksiin uskonnonopetuksen luonteesta vaikuttaa osaltaan uskonnonopetuksen asemasta, luonteesta ja tehtävästä käytävä keskustelu (Kallioniemi 1997). Etenkin 2000-luvulla suomalaisen uskontokasvatuksen yhtenä keskeisenä kysymyksenä on ollut juuri monikulttuurisuus uskonnonopetuksessa (Kallioniemi, Luodeslampi & Hilska 2005; Kallioniemi & Luodeslampi 2008; Kallioniemi & Ubani 2008). Tulevaisuudessa eri maiden uskonnonopetusta vertailevien tutkimusten olisi syytä tarkastella myös eri maiden uskonnonopetuksen ajankohtaisten haasteiden ja erityiskysymysten yhteyttä opettajien käsityksiin uskonnonopetuksesta.

Euroopassa on 2000-luvulla eri yhteyksissä pohdittu eri maiden uskonnonopetuksen lähenämisen ja yhtenäistämisen mahdollisuuksia (Everington 2007). Taustalla voidaan nähdä pyrkimys kohdata monikulttuurisuuden tuomia haasteita ja vahvistaa Euroopan yhtenäisyyttä sekä valmentaa oppilasta elämään suvaitsevaisessa demokraattisessa länsimaisessa yhteiskunnassa. Uskonto on luonteeltaan globaali ja partikulaari ilmiö. Se ylittää maantieteelliset ja kulttuuriset rajat mutta saa paikallisia ilmenemismuotoja (Beyer 1994). Tätä kuvastanee se, että huolimatta verrattain yhtenevästä kulttuuriperinnöstä (Davie 2000) eurooppalaisten uskonnonopettajien ammattiorientaatiossa on eroavaisuuksia.

Jotkut eroista näyttävät olevan vahvemmin yhteydessä kansallisuuteen, osa taas opettajan taustalla olevaan uskontokuntaan. Uskonnon globaalisuuteen ja partikulaarisuuteen liittyvän dynamiikan jäsentäminen osana opettajan interkulttuurista kompetenssia on yksi eurooppalaisen uskonnonopetuksen ja uskonnonopettajien kouluttamisen kehittämisen keskeisiä haasteita 2000-luvulla.

Aiemmassa tutkimuksessa on tiedostettu voimakkaat eroavaisuudet eri maiden uskonnonopetusta koskevassa terminologiassa, sitä ympäröivässä kulttuurissa ja koulujärjestelmässä (Schreiner 2007). Tämän tutkimuksen perusteella vaikuttaa siltä, että yhtenäisemmän eurooppalaisen uskonnonopetuksen yksi keskeinen haaste liittyy lisäksi eurooppalaisten uskonnonopettajien ajoittain voimakkaaseen kaksijakoisuuteen tietyissä uskonnonopetukseen ja uskontoon liittyvissä aiheissa. Uskonnonopettajien kentän monitasoisuutta kuvastaa se, että näkemykset jakautuvat ajoittain kansallisuuden, toisinaan taas uskontokunnan mukaan. Ehkä voimakkaimmin kenttää jakaa suhtautuminen monikulttuurisuuteen.

Tutkimuksen tulosten perusteella voi luodata joitakin suuntaviivoja uskonnonopetuksen ja erityisesti uskonnon opettajuuden kehittämiseksi. Ensimmäiseksi on tärkeää huolehtia korkeatasoisesta opettajankoulutuksesta kaikissa Euroopan maissa. Uskonnonopettajien tulee olla akateemisesti koulutettuja. Heillä tulee olla laajat tiedot ja kyky ammatilliseen reflektointiin. Toinen merkittävä seikka on huolehtia siitä, että uskonnonopetuksessa -ja jo opettajankoulutuksessa - korostetaan uskontojen sisäistä keskustelua ja niiden välistä vuoropuhelua ottaen kunkin maan uskontotilanne huomioon.

LÄHTEET

BEYER, PETER

1994 *Religion and Globalization*. London: Sage.

BAKKER, COK & HEIMBROCK, HANS-GÜNTER (EDS.)

2007 *Researching RE Teachers: RE Teachers as Researchers*. Münster: Waxmann.

CASANOVA, JOSE

1994 *Public Religions in the Modern World*. Chicago: University of Chicago Press.

DAVIE, CRACE

2000 *Religion in Modern Europe: A Memory Mutates*. New York: Oxford University Press.

EVERINGTON, JUDITH

2007 "Freedom and direction in religious education". *Researching RE Teachers: RE Teachers as Researchers*. Eds. C. Bakker & H.-C. Heimbrock. Münster: Waxmann, 111—124.

HELANDER, EILA & RÄSÄNEN, ANTTI

2007 "Jumala palaa politiikkaan". *Ulkopolitiikkalehti* 1/2007.

HULL, JOHN

2001 "The Contribution of Religious Education to Religious Freedom". *Religious Education in School: Ideas and Experiences around the World*. International Association for Religious Freedom. 9—31.

INNANEN, TAPANI

2003 *Teologiksi nuorena tasavallassa: Suomalaisen teologian ylioppilaiden rekrytoituminen, opiskeluaika ja valmistuminen teologiprofession murroksessa 1918-1929*. Helsinki: Suomen kirkkohistoriallinen seura.

KALLIONIEMI, ARTO

1997 *Uskonnonopettajien ammattikuva*. Opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja 180. Helsingin yliopisto.

KALLIONIEMI, ARTO

2005 "Uskonnonopetus ja uskontokasvatus historiallis-yhteiskunnallisessa kontekstissaan". *Uskonnonopetus uudella vuosituohannella*. Toim. A. Kallioniemi 6 J. Luodeslampi. Helsinki: Kirjapaja, 11—49.

KALLIONIEMI, ARTO, LUODESLAMPI, JUHA & HILSKA, P. (TOIM.)

2005 *Uskonnonopetus monikulttuurisuvassa maailmassa*. Helsinki: Kirjapaja.

KALLIONIEMI, ARTO & LUODESLAMPI, JUHA (TOIM.)

2008 *Uskonnonopetus monikulttuurisessa koulussa*. Helsinki: LK-kustannus.

KALLIONIEMI, ARTO & UBANI, MARTIN

2008 "Eksistenssianalyttinen uskonnon didaktinen teoria". *Ihmistä kasvattamassa: Koulutus -Arvot - Uudet avaukset*. Professori Hannele Niemen 60-vuotisjuhlakirja. Toim. A. Kallio-

- niemi, A. Toom, M. Ubani, H. Linnansaari S K. Kumpulainen. Kasvatusalan julkaisuja 40. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura, 311-330.
- KUYK, ELSA; JENSEN, ROGER; LANKSHEAR, DAVID; LÖH MANNA, ELISABETH & SCHREINER, PETER**
- 2007 *Religious Education in Europe: Situation and Current Trends in Schools*. Oslo: IKO.
- LAMPINEN, OSMO**
- 1998 *Suomen koulutusjärjestelmän kehitys*. Tampere: Gaudeamus.
- LIEBERMAN, MYRON**
- 1956 *Education as a Profession*. Prentice Hall: New Jersey
- LUKION OPETUSSUUNNITELMAN PERUSTEET**
- 2003 Lukion opetussuunnitelman perusteet. Helsinki: Opetushallitus.
- LUODESLAMPI, JUHA & NEVALAINEN SARI**
- 2005 "Uskonnonopetuksen menetelmiä". *Uskonnonopetus uudella vuosituhanella*. Toim. A. Kallioniemi & J. Luodeslampi. Helsinki: Kirjapaja, 196—231.
- LUODESLAMPI, JUHA**
- 2007 "Religious Education in Finland". *Religious Education in Europe: Situation and Current Trends in Schools*. Eds. E. Kuyk, R. Jensen, D. Lankshear, E. Löh Manna & P. Schreiner. Oslo: IKO, 65-70.
- LUUKKAINEN, OLLI**
- 2004 *Opettajuus - Ajassa elämistä vai suunnan näyttämistä?* Acta Universitatis Tamperensis 986. Tampere: Tampereen yliopisto.
- LÄHNEMANN, JOHANNES & SCHREINER, PETER (EDS.)**
- 2008 *Interreligious and Values Education in Europe: Map and Handbook*. Münster: Comenius-Institut.
- NIEMI, HANNELE**
- 1991 *Uskonnon didaktikka: Oppilaista elämän subjekteja*. Helsinki: Otava.
- NIEMELÄ, KATI**
- 1999 *Teologiksi? Teologiseen tiedekuntaan pyrkivien uranvalintamotiivit ja ammatillinen suuntautuminen*. Kirkon tutkimuskeskuksen julkaisuja A 74. Tampere: Kirkon tutkimuskeskus.
- NIEMELÄ, KATI**
- 2003 "Uskonollisuus eri väestöryhmissä". *Moderni kirkkokansa: Suomalaisten uskonollisuus uudella vuosituhanella*. Toim. K. Kääriäinen, K. Niemelä & K. Ketola. Tampere: Kirkon tutkimuskeskus, 187-220.
- PERUSKOULUN OPETUSSUUNNITELMAN PERUSTEET**
- 2004** Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet. Helsinki: Opetushallitus
- RÄSÄNEN, ANTTI**
- 2006 *Koulun uskonnonopetus: Suomalaisten käsitteet uskonnonopetuksen luonteesta ja sisällöstä*. Teologisen kirjallisuusseuran julkaisuja 248. Helsinki: Gummerus.
- SAINE, HARRI**
- 2000 *Uskonnonopetus Suomen oppivelvollisuuskoulussa 1900-luvulla*. Turun yliopiston julkaisuja. Sarja C osa 165. Diss. Turku: Turun yliopisto.
- SCHREINER, PETER**
- 2007 "Religious Education in the European Context". *Religious Education in Europe: Situation and Current Trends in Schools*. Eds. E. Kuyk, R. Jensen, D. Lankshear, E. Löh Manna & P. Schreiner. Oslo: IKO, 9-16.
- SEPPO, JUHA**
- 2003 *Uskonnonvapaus 2000-luvun Suomessa*. Helsinki: Edita.
- SIKES, PAT & EVERINGTON, JUDITH**
- 2004 "RE Teachers Do Get Drunk You Know": Becoming an RE Teacher in the Twenty-First Century". *Teachers and Teaching: Theory and Practice* 10(1), 21-33.
- SKEIE, GEIR**
- 2001 "Citizenship, Identity Politics and Religious Education". *Towards Religious Competence: Diversity as a Challenge for Education in Europe*. Eds. Heimbrock, Hans-Günter, Scheilke, Christoph & Schreiner, Peter. Schriften aus dem Comenius-Institut Nr. 3. Münster: LIT Verlag.
- UBANI, MARTIN**
- 2007 "Koulun uskonnonopetus ja kokonaisvaltainen kasvatus". *Teologinen Aikakauskirja* 112(5), 426-431.
- ZIEBERT, HANS-GEORG & RIEGEL, ULRICH (EDS.)**
- 2009 How Teachers in Europe Teach Religion: An International Empirical Study in 16 Countries. *International Practical Theology* Vol. 12. Münster: LIT-Verlag.

Liite 1. Faktorianalyysi. Alla olevassa taulukossa ovat eri faktorille latautuneet muuttujat ja faktorien nimet. Muodostettiin kuusi summamuuttujaa, joille annettiin samat nimet kuin nimetyille faktoreille.

	F1	F2	F3	F4	F5	F6
RIKASTUTTAVA MONIKULTTUURISUUS						
F.i. Moninaiset uskonnolliset katsomukset rikastuttavat maamme ilmapiiriä	.75					
F. l. Lukuisten uskontojen johdosta on mahdollista pohtia enemmän ja syvemmin uskonnollisia kysymyksiä	.65					
F. c. On hyvä, että voimme yhteiskunnassamme kohdata monia erilaisia maailmankatsomuksia	.62					
F. j. Maassamme on liian monia uskontoja ja maailmankatsomuksia	-.58			(.43)		
F. f. Monikulttuurisuus on hyväksi ja se tekee yhteiskuntamme monenkirjavaksi	.56					
F. a. Nykyaikana monet eri maailmankatsomukset asettavat oman ajattelutapani kyseenalaiseksi	.50					
ATEISMI						
E.h. Valistuneella nykyihmisellä ei ole uskonnollisia kysymyksiä		.63				
E.d. Modernisti ajatteleva ihminen ei tarvitse uskontoa		.62				
E. f. Uskonnollinen vakaumus ja uskonnolliset rituaalit eivät sovi moderniin aikaamme		.58				
E.i. Uskonto on jääne menneisyydestä		.58				
USKONTOJEN YHTEISKUNNALLINEN TÄRKEYS						
E. a. Toisin kuin monet ihmiset ajattelevat, uskonnon merkitys modernissa yhteiskunnassa on tärkeä		(-.35)	.54			
E.l. Kaikesta edistyksestä huolimatta uskonnolla tulee aina olemaan tärkeä rooli julkisessa elämässä			.52			
E.g. Kriisitilanteet ja modernin maailman ristiriidat avaavat silmämme uskonnollisten symbolien ja rituaalien tärkeydelle			.48			
E.e. Moderni yhteiskunta pikemminkin edistää kuin estää uskonnollista etsintää			.42			
E. c. Sekularisoituneessa yhteiskunnassa erilaiset uskonnolliset liikkeet elävät uutta tulemistä			.38			
HÄMMENTÄVÄ MONIUSKONTOISUUS						
F. b. Maailmassamme on liian paljon erilaisia, mieltä hämmentäviä katsomuksia	(-.33)			.58		
F. g. Maassamme on niin monia uskonnollisia ja kulttuurisia vaikutteita, ettei tiedä mitä seurata				.54		
F.d. Erilaiset uskonnolliset vakaumukset aiheuttavat maassamme levottomuutta ja jännitteitä				.48		
SEKULARISMI						
E.j. Nykymaailmassa ihmisten uskonnolliset tarpeet katoavat vähitellen					.73	
E. k. Mitä ajanmukaisempi ihminen, sitä vähemmän hänelle merkitsevät tuonpuoleiset asiat					.65	
ONGELMATON MONIUSKONTOISUUS						
F. h. Maassamme esiintyvät monet uskonnot eivät hankaloita elämää millään tavalla						.62
F. k. Ei todellakaan haittaa, että Suomessa on niin monia eri uskontoja						.53
F. e. Minun puolestani jokainen saa maassamme uskoa mihin haluaa						.39

Aineistolle suoritettiin faktorianalyysi pääakseliratkaisuna Varimax-rotatointia käyttäen. Mallin hyvyttä ja aineiston sopivuutta faktorianalyysiin tarkasteltiin Kaiser-Meyer-Olkinin mitan avulla (.839) ja Bartlettin dimensionaalisuustestin avulla (17 166.88, $df = 276$, $p = .000$). Ominaisarvokriteerin perusteella (>1) faktorien määräksi tuli kuusi, mikä oli myös tulkinnallisesti paras faktorimäärä. Kuuden faktorin ratkaisu selitti 38.9 prosenttia muuttujien vaihtelusta. Ensimmäisen faktorin selitysosuus oli 14.9 prosenttia, toisen faktorin 11.1 ja kolmannen faktorin selitysosuus oli 4.4 prosenttia. Neljäs faktori selitti 3.9, viides 2.9 ja kuudes 1.7 prosenttia muuttujien vaihtelusta. Faktorien ominaisarvot olivat seuraavat FI: 4.13, FII: 3.20, FIII: 1.72, FIV: 1.57, FVI: 1.28 ja FVII: 1.03.