

Kansalaisyhteiskunta 1 (2014), 29–48

ARTIKKELIT

USKONTO, KANSALAISUUS JA KANSALAISEKSI KASVAMINEN

Kohti katsomustietoista kansalaiskasvatusta

Saila Poulter ja Arto Kallioniemi*

Johdanto: Kansalaisena maallistuneessa maailmassa

”Jokaisen koulun oven yläpuolelle pitäisi kultakirjaimilla piirtää: Täällä lapset kasvavat Jumalan valtakunnalle.” Näin kuvaa kansalliskirjailija Sakari Topelius (1981 [1899]) aikansa koulun kasvatustehtävää, joka systemaattiseen kansansivistämiseen pyrkimisen lisäksi oli hengelliseen ja kansalliseen sosialisatioon tähtäävää. Opettaja oli Jumalan palvelija, joka toimessaan edisti myös seurakunnan ja isänmaan etuja. Koulun uskonnonopetus on kautta historiansa toiminut yhteiskunnallistamisen välineenä, jossa uskonnollis-humanistisen tradition pohjalta on esitetty näkökulmia siihen, mitä hyvänä kansalaisena oleminen merkitsee (Poulter 2013).

Moni asia on muuttunut suomalaisessa noin 150-vuotisessa kansalaiskasvatuksen tarinassa, jota palvelemaan yleissivistävää koulua alettiin 1800-luvun puolivälistä alkaen rakentamaan. Suomalaisen kouluhistorian tunteminen on avain arvioitaessa tämän päivän koulun antamaa yhteiskunnallista kasvatusta, joka on monessa mielessä irti perinteisistä merkitysyhteyksistään. 2000-luvulla suomalainen yhteiskunta on näennäisesti maallistunut eurooppalainen valtio,

* KT Saila Poulter on uskonnon didaktiikan yliopistonlehtori opettajankoulutuslaitoksella Helsingin yliopistossa. *Email: saila.poulter@helsinki.fi*; TT Arto Kallioniemi on uskonnon didaktiikan professori opettajankoulutuslaitoksella Helsingin yliopistossa. *Email: arto.j.kallioniemi@helsinki.fi*

jossa kysymys uskonnosta rajautuu selkeästi yksityiselämään. Yhä harvempi suomalainen sanoo uskovansa kirkon opetuksen mukaiseen Jumalaan. Kuitenkin yksityinen uskonnonharjoitus on varsin aktiivista ja uskonnonharjoituksen muodot ovat viime vuosina moninaistuneet (Kirkon tutkimuskeskus 2012, 37–38). Uskonnollisten yhteisöjen määrä Suomessa on voimakkaassa kasvussa; Suomessa oli vuonna 2012 yli 900 erilaista uskonnollista yhteisöä tai yhdyskuntaa (Uskonnot Suomessa). Uskonto on erityisesti median kautta läsnä maailmanlaajuisena yhteiskunnallisena kysymyksenä myös suomalaisessa todellisuudessa lähes päivittäin. Erilaisissa työhön ja vapaa-aikaan liittyvissä yhteisöissä kansalaiset tarvitsevat valmiuksia, sekä arvoihin ja asenteisiin liittyvää sensitiivisyyttä toimiakseen osana paikallisia ja globaaleja, moniarvoisia ja monikatsoimuksellisia yhteisöjä.

Suomalaisen yhteiskunnan maallistuminen ja keskustelu uskonnosta liittyy laajempaan länsimaiseen yhteiskunnalliseen prosessiin, jossa uskonnon yhteiskunnallinen merkitsevyys instituution muodossa pienenee, toisaalta uskonnon asema ja rooli muuttavat merkitystään. Martikaisen (2011, 82) mukaan uskonnosta on luotu maallistuneissa länsimaissa median avustamana ”jälkimoderni skandaali”. Uskonto liitetään sensaatiohakuisesti ajankohtaisiin maailmanpoliittisiin jännitteisiin, jopa terrorismiin, ilman kriittistä ja yhteiskunnallista tarkastelua. Suomalaisessa uskontokeskustelussa on viime vuosina otettu kantaa niin suvivirren laulamiseen koulun kevätjuhlassa, uskonnollisiin tilaisuuksiin koulussa kuin bussinkuljettajan käyttämään turbaanipäähineeseen. Eurooppalaisessa keskustelussa näkyvät huivi- ja krusifiksikiistat ovat meillä jääneet tois- taiseksi vähemmälle, mutta eräs ajankohtainen yhteiskunnallinen keskustelun- aihe liittyy Suomen evankelisluterilaiseen kirkkoon arkipyhien määrittäjänä.

Suomalainen yhteiskunta on entistä monikulttuurisempi ja samalla monikatsoimuksellisempi. On arvioitu, että vuonna 2020 joka neljäs pääkaupunkiseu- dun oppilas on maahanmuuttajataustainen (Opettajankoulutus 2020). Esimer- kiksi muslimien määrä on viime vuosina kasvanut voimakkaasti ja Suomessa asuu arvioiden mukaan tällä hetkellä noin 50000–60000 islaminuskoista. Mus- limiväestö on siten suunnilleen yhtä suuri kuin Suomessa asuvien ortodoksien ja helluntailaisten määrä, mutta on syitä olettaa, että määrä tulee nopeasti kas- vamaan. Suomalaiset muslimit ovat kansalliselta ja etniseltä taustaltaan hyvin heterogeeninen ryhmä. (Martikainen 2008, 69–70; 2011, 103.)

Monikulttuurisessa ja monikatsoimuksellisessa yhteiskunnassa uskontoon liit- tyvät kysymykset ovat hyvin moniulotteisia. Ne ovat kietoutuneet esimerkiksi osaksi etnisyyteen, kulttuuriin ja kieleen sekä vähemmistöjen oikeuksiin liit- tyviin kysymyksiin. Voimakas maahanmuutto, väestörakenteen muuttuminen, sekä perinteisen uskonnollisuuden monimuotoistuminen ovat tehneet uskon- non uudelleen näkyväksi yhteiskunnalliseksi tekijäksi, jota ei yksinkertai-

sesti voi olla ottamatta huomioon kehitettäessä demokraattisen, moniarvoisen yhteiskunnan koulun kansalaiskasvatusta. (ks. Poulter 2013,162–163.) Ei ole todennäköistä, että yhteiskunnallinen keskustelu uskonnoista tulevaisuudessa vaimenee, vaan pikemmin syvenee ja tulee monisäikeisemmäksi. Kansalaisilta vaaditaan yhä monipuolisempaa ja syvällisempää tietämystä ja osaamista eri uskonnoista ja katsomuksista. On ilmeistä, että esimerkiksi suomalaisten islamiin liittyvä tietämys on tällä hetkellä varsin ohutta, pinnallista ja stereotyyppiin perustuvaa.

Ajankohtaisen kansalaisuuskeskustelun ytimessä on huoli nuorten ihmisten poliittisesta osallistumattomuudesta ja haluttomuudesta sitoutua yhteisten asioiden hoitoon (esim. Helsingin Sanomat 13.2.2014; Nuorisobarometri 2014). Lisäksi lasten ja nuoren kokemukset kuulumisesta kouluyhteisöön on koulutuskeskustelun akuutti kysymys, sillä yhteisöön kuuluminen nähdään olennaisena tekijänä oppimisessa ja tulevaisuuden kansalaisvalmiuksien hankkimisessa (Opetushallitus 2012). Huomionarvoista kuitenkin on, että Opetushallituksen selvityksen mukaan (2011) koulut itse eivät näe estettä yhteiskunnallisten kysymysten käsittelyyn eivätkä koe poliittisten teemojen käsittelemistä vaikeaksi. Kiinnostavaa on myös se, että demokratiakasvatuksen tärkeimmäksi sidosryhmäksi koulut nimeävät seurakunnat (Opetushallitus 2011, 42). Olisikin pohdittava entistä huolellisemmin, miten uskonnolliset yhdyskunnat voisivat toimia koulun kasvatustehtävän ja yhteiskunnallisuuteen kasvuun tukijana, sen sijaan että ne rajataan ulos koulun arjesta (vrt. Apulaisoikeuskansleri 2014).

Artikkelissa tarkastelemme uskontoon liittyvää osaamista osana maailmankansalaisen perustaitoja. Lähtökohtana pidämme sitä, että demokratian ylläpitäminen edellyttää sellaista yhteiskunnan antamaa uskonto- ja katsomuskasvatusta, joka antaa lapselle ja nuorelle välineitä arvioida ja ymmärtää moninaista elämän katsomuksellista ja eettistä ulottuvuutta. Katsomme, että yhteiskunnan maallistuminen ei poista tarvetta käydä vuoropuhelua erilaisten katsomusryhmien välillä, sillä uskontoihin ja katsomuksiin liittyvä lukutaito ja osaaminen on olennainen osa tämän päivän kansalaistaitoja. Sekularistisen uskonnon pois rajaamisen sijaan koulussa tulisi olla tilaa katsomukselliselle monimuotoisuudelle. Koulun tulisi muodostaa avoin tila keskustelulle erilaisista uskonnoista, katsomuksista ja elämäntavoista. Yhteiskunnan arvodiffuusion lisääntyessä ja perheiden arvomaailman moninaistuessa, yhteiskunnan julkisen koulun tulisi olla paikka, joissa keskustellaan erilaisista arvoista ja elämänmuodoista niin henkilökohtaisessa kuin julkisessa merkityksessä. Demokraattisen yhteiskunnan ideaali edellyttää kansalaisten aitoa vuoropuhelua katsomuksellisissa ja eettisissä kysymyksissä.

Sen lisäksi, että kansalaisuuteen liitetään tiedollinen ulottuvuus, on kansalaisuus itsessään merkityssuhde, jossa otetaan kantaa elämän katsomuksellisiin

kysymyksiin. Liitämme kansalaisuuteen juridisen ja poliittisen ulottuvuuden lisäksi uskonnon ja katsomuksen ulottuvuuden, sillä kansalaisuudessa otetaan kantaa siihen, mitä hyvä elämä yksilöllisessä, yhteisöllisessä ja yhteiskunnallisessa merkityksessä on. Kritiikkimme kohdistuu siihen, että kansalaisuuden yhteiskunta- ja kasvatustieteellisessä tarkastelussa on puututtu varsin vähän siihen, mikä yksilöä perimmiltään motivoi arvojen kannalta yhteiskunnalliseen toimintaan.

Kysymys kansalaisuudesta demokraattisessa yhteiskunnassa on sidoksissa useisiin uskonnollisiin ja katsomuksellisiin lähtökohtiin, jotka edellyttäisivät kriittistä ja syvällistä tarkastelua. On mahdollista, että käsitykset, toiminta ja näkemykset kansalaiskasvatuksesta perustuvat siihen annettuun arvojen viitekehykseen, johon ihminen on sosiaalistunut, mutta välineet viitekehyksen olemassaolon tunnistamiseen puuttuvat. Mikäli oma katsomusajattelu sekä toisenlaisten katsomusperinteiden olemassaolon tunnistaminen on ohutta, on kasvattajan vaikea auttaa oppilaita tiedostamaan ja ymmärtämään uskontoihin ja katsomuksiin liittyvän ulottuvuuden merkitystä kansalaiskasvatuksessa. (Andreotti 2010; Riitaoja 2011.)

Artikkelissa tarkastelemme kansalaisuutta ja kansalaiskasvatusta käsite-analyttisesti eli teoreettisesti. Kyseessä on sekä metateoreettinen että objektiiviteoreettinen tutkimus, jossa tarkastellaan miksi, mitä varten, millä tavoin tai millaisen kasvatustieteellisen käsityksen pohjalta kansalaisuutta ja kansalaiskasvatusta tutkitaan kasvatustieteellisenä tutkimuksena. Kansalaiskasvatuksen teorian kehittämisen taustalla ovat empiirisen tutkimuksen pohjalta nousevat näkökulmat, sillä tutkimushankkeissamme tarkastelemme integroidun uskonto- ja katsomusopetuksen mallia, jossa kaikille oppilaille opetetaan katsomusaineita yhdessä sen sijaan, että opiskelijat jaettaisiin uskontokuntien mukaisesti opiskelemaan eri ryhmiin omaa uskontoa tai elämänkatsomustietoa. Artikkelissa peilaamme kysymystä uskonnonopetuksesta yhteiskunnallisena, filosofisena ja ideologisena kysymyksenä siitä, millaiseksi uskonnon ”paikka” yhteiskunnallisessa tilassa ymmärretään ja mitä ovat uskontoon ja katsomuksiin liittyvät kansalaistaidot. Artikkelissa emme kuitenkaan varsinaisesti keskustele empiirisen aineiston kanssa vaan pitäydymme käsiteanalyysin tasolla. Tutkimuskysymyksenä tarkastelemme sitä, (1) miksi kansalaisuuteen määritelmällisesti liittyy katsomuksellinen ulottuvuus ja merkitysyhteys ja (2) millaisia maailmankansalaisen perusvalmiuksia uskonnonopetuksen kautta tulisi rakentaa, sekä (3) mikä on uskonnon paikka yhteiskunnallisen kasvatuksen osana sekulaarissa kasvatusinstituutiossa.

Kansalaisuuden käsitteestä ja sen katsomuksellisesta ulottuvuudesta

Kansalaisuutta suomalaisessa yhteiskunnassa tarkasteltaessa on välttämätöntä käsitellä Suomen evankelisluterilaisen kirkon merkittävää roolia ihanekansalaisuuden rakentumisessa ja koko kansakunnan synnyssä. Kansalaisuuden merkitysten ytimessä on käsitys kansasta. ”Kansalla” on historiallisissa lähteissä vahva viittaussuhde etniseen, rodulliseen, kielelliseen ja uskonnolliseen yhtenäisyyteen, jota pidetään suomalaisuuden perustana. (Liikanen 2005.) Kestävimmän poliittisen yhteisön katsottiin 1700-luvun loppupuolelta alkaen muodostuvan uskonnollisen yhtenäiskulttuurin perustalle: kristillinen usko ja elämäntapa sidottiin valistuksen sivistysajatteluun ja romantiikan synnyttämään nationalismiin. (Sunni 2005, 191–200.) Suomessa evankelisluterilainen kirkko antoi modernin kansallisvaltion muotoutumiselle merkittävän panoksen ennen kaikkea lukutaidon opettamisen kautta. Syntyvä kansakunta tarvitsi kertomusta yhtenäisestä kansasta, ja tähän yhtenäisen kansan historian ja kansallidentiteetin rakentamiseen tarvittiin luterilaista kirkkoa. (Liikanen 2005, 79.)

1800-luvulla fennomaaninen eliitti käytti luterilaisuutta kansakunnan itenäisyyttä ja yhtenäisyyttä rakentavana välineenä, sekä markkeeraamaan erillisyyttä venäläisistä ja ortodoksisesta kirkosta. J. V. Snellmanin, L. Runebergin, E. Lönnrotin ja Z. Topeliuksen näkemyksissä yhdistyivät toisiinsa nationalismi ja uskonto niin henkilökohtaisella kuin kansallsideologisella tasolla. (Jaakkola 2011, 57–58, 223.) Vaikka Suomen valtio määriteltiin uskonnollisesti sitoutumattomaksi vuonna 1919 ja uskonnonvapauslaki astui voimaan vuonna 1923, on evankelisluterilainen kirkko sinnikkäästi liitetty käsitykseen yhtenäisestä Suomen kansasta, jolla on yhteinen kulttuurinen, uskonnollinen ja etninen alkuperä. Kirkko on kollektiivina ja instituutiona edustanut yksilölle historiaa, jatkuvuutta ja kansalaisuutta. (Liikanen, 2005.)

Kristinuskon voimakas läsnäolo koulussa sekä koulun antama uskonnopeutus on kautta historiansa toiminut hyvin voimakkaana kansalaistamisen väylänä; ymmärsihän 1860-luvulla synnytetty kansakoulu tehtävänsä ennen muuta hengellisenä. Kansakoulun perustamisesta alkaen aina 1940-luvulle saakka kristinuskosta säteilevä moraalinen ja kristillinen katsomus olivat ainoita hyvän kansalaisen perusteita (Launonen 2000; Poulter 2013, 197). Toisaalta yhteiskunnallisen kasvatuksen paikka on yhteiskunnan sekularisoitumisen myötä ratkaisevasti muuttunut. Koulun antama uskontokasvatus on nykyään yhteiskunnan organisoima sekulaari järjestelmä, joka on irronnut juridis-hallinnollisesti ja pitkälti myös sisällöllisesti uskontokuntien holhouksesta, ja käsitykset koulun antaman yhteiskunnallisen kasvatuksen tehtävästä ovat yksilöllistyneet ja moninaistuneet. (Poulter 2013.)

Kysymys uskonnosta otetaan harvoin vakavasti kansalaisuutta käsittelevissä tutkimuksissa, sillä sekularististen näkemysten mukaan uskonnollinen katsomus on modernin kansalaisuuden arvoperustan ja motivaation lähteenä kyseenalainen (esim. Arthur, Gearon & Sears 2010; Gates 2006, 575). Kansalaisuus käsitteenä määritellään tutkimuksissa hyvin eri tavoin. Yhteistä erilaisille kansalaisuuden määrittelyille on yleensä se, että kansalaisuus nähdään jäsenyytenä tietyssä yhteisössä, joka on luonteeltaan poliittista (Audigier 2000, 21–22; Nivala 2008, 48). On huomattava, että kansalaisuuteen liitettävät käsitykset ja merkitykset muodostuvat erilaisissa yhteiskunnallis-historiallisissa tilanteissa ja ovat täten muuttuvia ja kontekstisidonnaisia. Toisaalta kansalaisuuden määrittelyyn liittyy deskriptiivisyyden lisäksi aina normatiivisuutta, sillä kuvaukset kansalaisuudesta sisältävät määritelmiä kansalaishyveistä (Nivala 2008, 47). Kasvatuksen kautta merkitykset siirtyvät osaksi toivotunkaltaista yhteiskunnallista toimijuutta (Beck 1998, 102; McLaughlin 1992).

Perinteisesti kansalaisuuden on katsottu viittaavan yksilön oikeuksiin ja velvollisuuksiin, jolloin kansalaisuus on liitetty esimerkiksi äänestämiseen, lainkuuliaisuuteen tai synnynnäiseen asemaan (Delanty 2000, 9–12; Piattoeva 2010, 28). Toisaalta kansalaisuus voidaan nähdä statuksena, identiteettinä, roolina ja normina (Niemelä 2008, 39–41). Aristoteelisesta perinteestä nouseva kansalaisuuden tulkintatapa korostaa ennen kaikkea velvollisuuksien ja julkisen keskustelun tärkeyden näkökulmaa, liberalistisessa traditiossa taas kansalaisuus on nähty enemmän yksilön oikeuksien ja vapauksien näkökulmasta (Gates 2006, 577; Jackson 2003, 2).

Vallitsevat käsitykset kansalaisena toimimisen oletetusta arvoperustasta ohjaavat tehtyjä tulkintoja kansalaisvaikuttamisen mielekkyydestä, sen mahdollisuuksista ja rajoista. Hyvin harvoin kansalaisuuskeskustelussa tarkastellaan kuitenkaan sitä, millaisia ovat yksilöiden erilaiset katsomukselliset lähtökohdat poliittiseen toimintaan aktivoitumiseksi. Kansalaiskasvatuksen tutkimuksessa kansalaisuutta on perusteltua tarkastella poliittisena suhteena sekä valtio- ja kansalaisyhteiskuntajäsenyyksien kautta, mutta yksilön antaman *merkityksen* kannalta on olennaista tarkastella kansalaisuutta myös arvoihin ja katsomuksiin kiinnittyvänä kysymyksenä. Kasvatustieteellinen ja yhteiskuntatieteellinen tutkimus tarkastelevat kansalaisuutta sekularistisen näkemyksen pohjalta, jossa ihmisten yhteiskunnallisen toimijuuden oletetaan rakentuvan siten, että yksilöt jättävät henkilökohtaiset uskonnolliseen katsomukseen viittaavat merkitykset kokonaan kansalaistoiminnan motivaation ulkopuolelle ja sitoutuvat ”neutraaliin”, ei-uskonnollisesti värittyneeseen kansalaiskaskesteluun (Arthur 2008; Arthur et al. 2010; Papastephanou 2008). Kansalaisuuden tarkastelusta puuttuu näkökulma, joka painottaisi sitä, että yksilöiden näkemys yhteiskunnallisesta toiminnasta nousee heidän yksilöllisestä elämänkatsomuksestaan,

arvoistaan ja uskonnostaan (Parekh 2000, 323–324; Papastephanou 2008, 127).

Koulun sosialisatiotehtävä sitouttaa antamaan yhteiskunnallista kasvatusta. Kansalaiskasvatus on tietoista kasvatustoimintaa, joka on aina arvolatautunutta ja ideologista (Piattoeva 2010, 40). Koulun kasvatustehtävään kuuluu lisäksi persoonan kasvatus, eettisyyteen harjaantuminen ja oppilaan ohjaaminen muodostamaan omakohtainen ja arvoväritteinen käsitys maailmasta. Uskonnonopetukseen on perinteisesti sisältynyt elämänkatsomuksellisten kysymysten tarkastelu. (POPS 2004.) Yhteiskunnallisuuden kasvu on moniulotteinen prosessi, jossa ei ole kyse pelkästä sosialisatiosta vaan persoonaksi kasvamisesta, sillä vastuulliseksi yhteisön jäseneksi tuleminen edellyttää moraalisen minuuden luomista ja kansalaisten yhteisen hyvän pohtimista (Arthur et al. 2010, 35; Sihvola 2008, 352–354). Heaterin (2004, 345) mukaan yhteiskunnallisten kysymysten arvioiminen mahdollistuu arvotajun kehittymisen myötä, minkä vuoksi arvokasvatus on välttämätöntä poliittisen toimintaan harjaantumisessa.

Mikäli kansalaisuus redusoidaan ainoastaan poliittiseksi jäsenyydeksi valtiollisessa yhteisössä tai luetteloksi oikeuksia, velvollisuuksia tai kansalaishyveitä, jää kansalaissuhde yksiulotteiseksi. Demokraattinen kansalaisuus on enemmän kuin vain mukana oloa jossain muodollisen hallinnan järjestelmässä (Dewey 1944 [1916], 87). Kansalaisuuden perusrakenne on yksilön rakentama suhde Toiseen – kanssaihmiseen, kansaan, isänmaahan, Jumalaan tai vaikkapa ihmiskuntaan – jolloin kansalaisuus tulisi ymmärtää paitsi fyysiseksi ja älylliseksi, myös sosiaaliseksi, emotionaaliseksi, spirituaaliseksi ja moraaliseksi kysymykseksi (ks. Tobler 2003, 142). Ihmisyyteen kuuluu, että yksilö tekee valintoja suhteessa toisiin ihmisiin, yhteisöön ja instituutioihin (Tarrant 1989, 181). Kansalaisuuden perusulottuvuuteen liittyy eettisten kysymysten pohtiminen suhteessa ”kanssalaisiin” (Niemi 2008), jolloin poliittisuuden merkitys palautuu keskusteluun yhteisestä hyvästä. (Audigier 2000, 22–23; Beck 1998; McLaughlin 1992; Nivala 2008, 47–48; Papastephanou 2008).

Artikkelimme lähtökohtana on käsitys, jonka mukaan kansalaisuutta on mahdotonta tarkastella puhtaasti sekulaarina merkityksenä. Tämä on ilmeistä sekä tarkasteltaessa kansalaisuuden historiaa että nyky-yhteiskunnassa esitettyjä kansalaisuuden merkityksiä. Kansalaisuutta tosin määritellään historiattomissa ja sekularistisesti värityneissä poliittisissa keskusteluissa, joissa uskonto määritellään lähtökohtaisesti antidemokraattiseksi (Arthur et al. 2010, 18–20). Katsoimme, että maailmankatsomuksellinen perusta määrittää sitä, millaiseksi yksilön yhteiskuntasuhde rakentuu. Tämän näkemyksen tuominen esiin nostaa arvosidonaisuuden välttämättömyyden kansalaiskasvatuksen lähtökohtana. Poliittis-juridisen sisällön lisäksi kansalaisuuteen kietoutuvat aina moraaliset pohdinnat hyvästä elämästä ja suhteesta toisiin ihmisiin sekä välttämättä

myös olemassaolon tarkoituksen kysymykset, myös kysymys Jumalasta (Arthur et al. 2010, 35; Delanty 2000, 9–12; Taylor 2011). Monikulttuurisessa yhteiskunnassa kansalaisuuden tarkastelu sekularistisen yhteiskuntafilosofian valossa ei ole hedelmällistä, koska kansalaisten toiminnassa uskonnoilla ja katsomuksilla saattaa olla hyvinkin vahva merkitys ja rooli. Julkisen tilan katsomusneutraaliksi määrittelevä sekularistinen tulkintatapa toiseuttaa uskonnollisen kansalaisidentiteetin lähtökohtaisesti. On arveluttavaa, jos kansalaisuuskasvatuksen tutkimuksessa ei tarkastella kansalaisidentiteetin rakentumisen perustaa, vaan ulkoistetaan kysymys uskonnosta yksityiselämään kuuluvaksi asiaksi. Ilman huolellista, kriittistä lähtökohtien reflektiota kansalaisuuskasvatus ei pysty myöskään ratkaisemaan sille asetettuja tavoitteita. Jos kansalaiskasvatus jättää tarkastelun ulkopuolelle uskonnon, niin merkittävä osa ihmisen toimintaa ohjaavaa elämänkatsomuksellista aineista rajataan kansalaisuuden ulkopuolelle.

Katsomus, eli yksilön kokonaiskäsitelmä todellisuudesta, sen luonteesta ja arvosta, tiedosta ja tietämisen mahdollisuudesta, ohjaa ihmisen valintojen kautta koko olemassaoloa antamalla suunnan siitä, miten hänen tulisi elää (Valk 2009, 6; Wright 1992, 124). Kansalaisuuskyseysten käsittely katsomuksellisenä merkityksenä voi vahvistaa yksilön tunnetta osallisuudesta yhteisöön ja vastuuseen sen hyvinvoinnista. Katsomuksellista perustaa avaava kansalaiskasvatus luo kansalaisuudelle arvoja, olemassaoloa ja toiseuden kohtaamista tarkastelevan perspektiivin. Lisäksi se auttaa tunnistamaan, että jokainen on sidoksissa omaan arvojen todellisuuteensa, on se sitten uskonnollinen tai sekulaari. Vastaavasti sekularistinen yhteiskunta, joka tunnustaa yhteiskuntasuhteen rakentumisen lähtökohtana ainoastaan ei-uskonnolliset ajattelutavat, voi synnyttää kansalaisissa marginalisoitumisen ja radikalisoitumisen kokemuksia.

Uskontoon liittyvä osaaminen osa maailmankansalaisen perustaitoja

Uskontoon liittyvää osaamista voidaan pitää osana maailmankansalaisen perustaitoja. Maailmankansalaisuus voidaan määritellä monesta eri näkökulmasta ja usealla eri tavalla. Erityisesti viime vuosina globaalikasvatuksen tavoitteissa ja päämäärissä on sivuttu maailmankansalaisuutta, jonka synonyymeinä usein esitetään kosmopolitanismia ja globaalia kansalaisuutta. Maailmankansalaisuus voidaan ymmärtää aktiivisena kansalaisuutena, jossa sekä yksilöt että yhteisöt opettelevat käyttämään kansainvälistymisen haasteita ja tietoa reflektiivisesti. Käsite viittaa globaalin tason yhteisöllisyyteen, jossa pyrkimyksenä on esimerkiksi ympäristö- ja ihmisoikeuskysymyksissä ylittää kansallisvaltioiden rajat tiivistyneen yhteistyön ja vuorovaikutuksen avulla. (Leppäaho 2014.)

Vaikka uskontoihin ja katsomuksiin liittyvän ulottuvuuden pitäisi olla kaikessa kansalaiskasvatuksessa läpäisyperiaatteella läsnä, niin erityisesti kansalaisuutta tulee tarkastella uskonnon opetuksen yhteydessä. Suomessa uskonnonopetus on luonteeltaan oman uskonnon opetusta. Suomalainen uskonnonopetus muuttui määritelmällisesti vuonna 2003 tunnustuksellisesta opetuksesta oman uskonnon opetukseksi. Maassamme on tällä hetkellä opetussuunnitelma 13 eri uskonnon opetusta varten. Pääkaupunkiseudulla, missä väestöpohja on moninaisempi kuin muualla Suomessa, opetetaan tosiasiaa viittä, kuutta eri uskontoa. Tämän lisäksi uskontokuntiin kuulumattomille oppilaille opetetaan elämänskatsomustietoa. Uskonnonopetuksen opetussuunnitelmiin on perinteisesti sisältynyt yhteiskuntaeettistä ainesta, joka on sisältänyt näkemyksiä kansalaisuudesta ja kansalaisten tehtävistä yhteiskunnassa. Kansainvälisessä uskonnon opetuksen tutkimuksessa on viime vuosikymmeninä tarkasteltu paljon uskonnonopetuksen ja kansalaiskasvatuksen suhdetta. Erityisen vahvasti tällaista tutkimusta ja siihen liittyvää kehitystyötä on tehty Englannissa 2000-luvun alusta lukien, kun maan opetussuunnitelmiin lisättiin kansalaisuuskasvatus (*citizenship education*).

Uskonnon opetukseen liittyvässä tutkimuksessa ei ole juuri tarkasteltu maailmankansalaiselta edellytettäviä tietoja, taitoja ja valmiuksia. Alan tutkimuksessa on sen sijaan laajasti pohdittu uskonnonopetuksen tehtäviä globalisoituvassa maailmassa, jossa paikallinen liittyy tiiviisti maailmanlaajuiseen ja päinvastoin. Eläminen monimuotoistuvassa maailmassa vaatii laaja-alaista ja syvällistä uskontoon liittyvää osaamista ja modernia uskonnollisten ja katsomuksellisten symbolien lukutaitoa. (Esim. Ipgrave, Jackson & O'Grady 2009; Valk, Bertram-Troost, Friederici & Béraud 2009). Uskontoihin ja maailmankuviin kasvattaminen sekä katsomusten välinen dialogi on saanut yhä enemmän näkyvyyttä sekä kansallisilla että kansainvälisillä areenoilla (Weisse 2009, 11). Eri uskontojen tunteminen ja kyky uskontodialogiin ovat välttämättömiä perustaitoja, joiden merkitys tulevaisuudessa lisääntyy globalisaation, moninaistumisen sekä sekularisaation muuttaessa yhteiskuntia. Tämä tulee erityisen hyvin ilmi siinä, miten eurooppalaiset järjestöt ovat useissa poliittisissa lausunnoissaan korostaneet uskontojen merkitystä yhteiskunnallisten ongelmien ratkaisuisissa. Esimerkiksi Euroopan neuvosto (2008) painottaa kulttuurien välistä dialogia esittämällä, että uskontojen välisen vuoropuhelun avulla voidaan edistää yhteiskunnallista konsensusta ja ratkaista vallitsevia sosiaalisia ongelmia (ks. myös Jackson 2014).

Kansainvälisessä uskonnonopetuksen tutkimuksessa tapahtui 1980-luvulla käänne, kun perinteisen omaan uskontoon kiinnittyvän uskonnonopetuksen ongelmat ja haasteet tulivat näkyviin moniuskontoisissa yhteiskunnissa. Tällöin esimerkiksi Edward Cox pohti englantilaisen uskonnonopetuksen tehtä-

viä julkisessa koulussa ja kiteytti oppiaineen keskeiseksi lähtökohdaksi auttaa oppilaita toimimaan elämässään ja yhteiskunnassa vastuullisella tavalla. Cox nimesi uskonnollisesti kasvatetun henkilön neljä keskeistä ominaispiirrettä: 1) omaa tietyn määrän tietoa eri uskonnoista, 2) ymmärtää uskonnon merkityksen yksilöiden ja yhteiskuntien elämässä, 3) kykenee tekemään tietoisia johtopäätöksiä uskonnoista ja 4) on tietoinen siitä, mihin uskoo sekä pystyy esittämään perustelut uskomuksilleen. (Cox 1983, 119–120.) Coxin näkemykset ovat korostuneen kognitiivisia ja perustuvat 1980-luvulla vallinneeseen vahvaan uskontofenomenologiseen traditioon. Ne sisältävät kuitenkin näkökulmia siihen, millaisia perustaitoja uskonnollisesti kasvatetulta kansalaiselta voidaan ylipäättään katsoa edellytettävän. Lukuisat tutkijat ovat myöhemmin pohtineet uskontoon liittyvän osaamisen ominaisuuksia. Tarkastelu on tällöin pohjautunut kahden hieman erilaista traditiota edustavan käsitteen alle: uskonnollisen lukutaidon (*religious literacy*) ja uskonnollisen kompetenssin (*religious competence*) tarkasteluun.

Yhdysvalloissa ei julkisissa kouluissa ole erityistä uskonnon opetusta. Uskontoa kuitenkin käsitellään tiedonalana esimerkiksi historian ja kirjallisuuden yhteydessä. Maassa on viime vuosina keskusteltu laajasti kansalaisten uskontoon liittyvästä yleissivistyksestä (esim. Prothero 2007). Koulussa annettavaa opetusta uskonnoista (*teaching about religions*) silmällä pitäen *American Academy of Religions* on tuottanut äskettäin ohjeistuksen, jossa uskonnollisesti lukutaitoisen henkilön määritellään hallitsevan perustiedot useiden maailman uskonnollisten perinteiden historiasta, niiden keskeisistä teksteistä, uskomuksista ja käytännöistä, sekä niiden tämän hetken ilmentymisestä erilaisissa sosiaalisissa ja historiallisissa kulttuuriympäristöissä. Tällaisella henkilöllä on myös kyky erottaa ja tutkia poliittisten, sosiaalisten ja kulttuuristen ilmaisujen taustalla olevia uskonnollisia ulottuvuuksia ajassa ja paikassa. Määrittelyssä korostuu seuraava näkökulma: uskonto nähdään sosiaaliseksi ja kulttuuriseksi ilmiöksi, joka kuuluu inhimilliseen, poliittiseen, sosiaaliseen ja kulttuuriseen elämään. (AARG 2010, 6–7.)

Eurooppalaisessa tutkimuksessa alettiin 2000-luvun alussa käyttää uskonnollisen kompetenssin käsitettä viittaamaan niihin tietoihin, taitoihin ja valmiuksiin, joita uskonnonopetuksella tavoitellaan. Uskonnollinen kompetenssi perustuu ajatukseen, että uskontoon liittyvä opetus ja oppiminen kuuluvat kokonaisuudessaan ihmisen kasvuun ja kehittymiseen. Uskonnollinen kompetenssi tarkoittaa kykyä käsitellä omaa uskonnollisuutta ja sen ulottuvuuksia reflektiivisellä ja kriittisellä tavalla ja liittää tämä tarkastelu oman elämänpolitiikan rakentamiseen. Siihen sisältyy kyky arvostaa toisten erilaisia uskonnollisia käsityksiä ja katsomuksia sekä valmius dialogiin uskonnollisissa kysymyksissä. Käsite sisältää aktiivisen kyvyn toleranssiin uskonnollista erilaisuutta kohtaan

sekä valmiuden toimia erilaisissa konfliktitilanteissa eettisesti orientoituneella tavalla. (Heimbrock, Sheilke & Scheiner 2001, 9.)

Suomalaisessa uskonnonopetukseen liittyvässä keskustelussa ja tutkimuksessa on viitattu käsitteisiin uskonnollinen lukutaito ja uskonnollinen kompetenssi, mutta näistä ei ole olemassa mitään systemaattista tarkastelua. Vastaavana peruskäsitteenä on käytetty käsitettä *uskonnollinen ja katsomuksellinen yleissivistys*. Uskonnollisen ja katsomuksellisen yleissivistyksen yksiselitteinen määrittely ei ole mahdollista, sillä yleissivistys käsitteenä on pikemminkin prosessi kuin tuotos. Kallioniemi (2005) on liittänyt uskonnolliseen ja katsomukselliseen yleissivistykseen kuuluvaksi muun muassa erilaisten ajassa vaikuttavien uskomusten ja maailmankatsomusten monipuolisen tuntemisen sekä kyvyn reflektoida erilaisten maailmankatsomuksellisten kysymysten persoonallista ja sosiaalista merkitystä. Lisäksi uskonnollinen ja katsomuksellinen yleissivistys sisältää vahvan eettisen orientaation.

Maailmankansalaiselta vaadittaviin perustietoihin ja -taitoihin kuuluu tieto ja ymmärrys erilaisista uskonnoista ja katsomuksista, sekä niiden paikallisen ja globaalin roolin tiedostaminen. Toinen keskeinen maailmankansalaiselta vaadittava perustaito on eettinen orientaatio. Eettiseen orientaatioon liittyy muun muassa kyky tiedostaa erilaisten arvojärjestelmien radikaalitkin erot, mutta samalla tunnistaa myös arvoja, jotka yhdistävät ainakin useimpia maailman eri kulttuureja. Olennainen osa eettistä orientaatiota on myös oman arvomaailman reflektointi suhteessa globaaliin arvojen moninaisuuteen. Myös ihmisoikeuksien tarkastelu maailmankansalaiseksi kasvattamisessa on tärkeää. Ihmisarvo, väkivallattomuus ja rauhan kysymykset ovat vahvasti sekä sekulaarien katsomustraditioiden että uskontojen sanomaa. Uskonnonopetuksella on keskeinen rooli, kun kulttuurista ja poliittista herkkyyttä ihmisoikeuksien merkitystä kohtaan rakennetaan. (Ziebert & Reindl 2011, 168, 181.) Myös kasvatus ihmisarvoon (*education for human dignity*) on keskeinen aktiiviselta maailmankansalaiselta edellytettävä perustaito, jonka tarkastelu on koulujen oppiaineiden kontekstissa linkittynyt vahvasti uskonnonopetuksen tehtäväksi (Matalainen & Kallioniemi 2012). Huomautamme kriittisesti, että ihmisoikeuksien kunnioittaminen sisältää sen, että tunnistetaan ja myönnetään käsitteeseen liittyvät ongelmat, sillä ihmisoikeusdiskurssiin sisältyy poliittinen ja universalistinen pyrkimys sovittaa länsikeskeinen ja kristillis-sekulaari eetos koskemaan kaikkia, hyvin erilaisia kulttuurisia perinteitä (ks. Pirjola 2011, 54–55).

Uskontoihin ja katsomuksiin liittyvän yleissivistyksen lisäksi maailmankansalaisen perusvalmiuksiin voidaan lukea elämänkatsomuksellisia ja eettisiä valmiuksia. Näihin liittyvät esimerkiksi oman elämänkatsomuksen jäsentyminen ja uskontoon sekä katsomuksiin liittyvän henkilökohtaisen merkityksen tiedostaminen. Ubani (2013) käyttää äskettäin ilmestyneessä teoksessaan *katsomukselli-*

sen kultivaation käsitettä, joka liittyy oppilaiden yksilöllisen elämänkatsomuksen vahvistumiseen. Katsomuksellisesti kultivoitunut ihminen pystyy toimimaan yhteiskunnassa eheästi, tiedostavasti ja arvokkaasti, sekä pystyy tunnistamaan kulttuuriin, yhteiskuntaan ja maailmaan kytkeytyviä uskonnollisia ja katsomuksellisia arvoja ja näkökulmia (Ubani 2013, 144–146). Maailmankansalaisuudessa korostuvat globalisaatioon ja kansainvälistymiseen liittyvät näkökulmat. Katsomuksellisen kultivaation näkökulma on voimakkaan yksilöllinen ja sidottu persoonan kehitykseen, mutta elämänkatsomuksen jäsentyminen, yleissivistyksen hankkiminen ja eettisen toiminnan sisäistäminen tähtäävät lopulta rakentavaan yhteisölliseen ja yhteiskunnalliseen elämään.

Uskonnon paikka: julkisen tilan analyysiä

Kansalaisuuden teoreettinen tarkastelu edellyttää analyysiä yhteiskunnallisesta tilasta, johon kansalaisten oletetaan sosiaalistuvan. Lisäksi käsitykset yksityisestä ja julkisesta tilasta vaikuttavat olennaisella tavalla siihen, millaiseksi uskonnon paikka jälkimodernissa yhteiskunnassa muodostuu. Yleisesti länsimaista yhteiskunnallista kehitystä voidaan kuvata käsitteillä eriytyminen, sekularisoituminen ja yksilöllistyminen. Yhtenä modernin suurena kertomuksena voi pitää kertomusta uskonnon yhteiskunnallisen merkittävyyden oheneemisesta, ajatusta sekularisaatiosta. (Casanova 1994; Taylor 2007.)

Demokraattisen yhteiskunnan käytänteet on länsimaissa sidottu pitkälti poliittiseksi liberalismiksi kutsutun yhteiskuntafilosofian muotoon (Rawls 2005). Liberalismin perinteen mukaan valtion tulee suhtautua neutraalisti kansalaistensa edustamiin katsomuksiin ja kohdella kaikkia katsomuksia lain edessä tasa-arvoisesti (Habermas 2011, 37; Wolterstorff 1997, 69–70.) Liberalismista on muodostunut länsimaista demokraattista järjestelmää kuvaava yhteiskuntafilosofinen itsestäänselvyys, jota pidetään kiistattomana ja neutraalina ajattelutapana, joka voidaan ulottaa myös moraaliskatsomukselliseen perustaan (Pike 2008, 116). Tähän ajatukseen katsomusneutraalisuudesta liittyy käsitys sekularistisen katsomustavan soveltuvuudesta kaikkia kansalaisia sitovaksi periaatteeksi, johon myös jokaisen kansalaisen oletetaan yhteiskunnallisessa toiminnassaan sitoutuvan.

Sekularismi on aatteellinen ja katsomuksellinen kanta, joka valtion katsomuksellisen tunnustuksettomuuden ja puolueettomuuden lisäksi äärimmillään tulkittuna kiistää uskonnon positiivisen yhteiskunnallisen merkityksen ja torjuu oikeutuksen uskonnon julkiseen näkyvyyteen. Sekularismista on muodostunut katsomusperusta, jota pidetään länsimaista demokraattista yhteiskuntaa määrittävänä, ja jonka lähtökohtien perusteella on mahdollista arvioida

muita katsomuksia. Sekularismi nähdään normatiivisena ja arvoneutraaliksi miellettyä tapana tulkita yhteiskunnallista kasvatusta ja tarjoavan kansalaiseksi kasvamiselle kaikille yhteinen, riittävä perusta. Ongelmalliseksi käsitteen tekee kuitenkin se, että varsin epäkriittisesti ja itsestään selvästi sekularististen katsomuskantojen katsotaan edustavan monia muita modernia määrittäviä narratiiveja, kuten käsityksiä demokratiasta, arvojen objektiivisuudesta ja yksilön autonomiasta. (Bader 2009; Hurd 2007; Modood 2010; Wolterstorff 1997.)

Demokraattisen kansalaisuuden kannalta julkinen tila on tärkeä käsitteellinen kategoria. Julkinen tila on keskeinen käsite myös, kun katsomuksellisten kysymysten yhteiskunnallista merkitystä arvioidaan. Se, mihin ”julkisella” eurooppalaisessa aatehistoriassa viitataan, liittyy kreikkalaiseen kaupunkivaltioajatteluun ja myöhemmin modernin valtion syntyyn (Huttunen 2005, 91). Habermasin (1989, 2–3) mukaan käsite julkinen tila (*public sphere*) kuvaa parhaiten modernin yhteiskunta-ajattelun problematiikkaa, jossa määritellään yksityisen ja julkisen alueen rajoja ja merkityksiä. Valtiosta, taloudesta ja perheestä erillisen sosiaalisen tilan syntyminen oli merkittävää siksi, että yksilöt saattoivat löytää sosiaalisesta rakenteesta tilan, joka mahdollisti keskustelun ja argumentoinnin yhteisestä hyvästä ilman valtiovallan tai tradition ohjailevuutta tai kontrollia (Huttunen 2005, 93). Merkittävää 1700-luvulla muodostuneessa julkisen tilan käsitteessä on ollut sen tulkitseminen radikaalisti sekulaariksi kategoriaksi, vaikka myös uskonnollinen valistus on vaikuttanut ratkaisevasti sen rakentumiseen (Sorkin 2008, 16). Julkisen tilan muodostuminen puhtaasti profaaniksi alueeksi liittyykin sekularistiseen yhteiskunnanäkemykseen, jonka mukaan uskontoon ja moraaliin liittyvät kysymykset rajataan julkiseksi miellettyltä alueelta selkeämmin kohti henkilökohtaista tilaa.

Suomessa, kuten muissakin Euroopan maissa, uskonto mielletään vahvasti yksityisyyteen kuuluvaksi asiaksi. Uskonnollisten elementtien ulottamista katsomusvapaaksi määritelyihin yhteiskunnallisiin instituutioihin ei siedetä kovin hyvin, kansallisuuteen yhdistettäviä luterilaisuuden kulttuuri-ilmauksia lukuun ottamatta. (Kirkon tutkimuskeskus 2012, 48; Kääriäinen, Niemelä & Ketola 2005, 114, 168.) Julkista tilaa voidaan pitää kansalaisyhteiskuntaan kuuluvana yhteiskunnallisena foorumina, jossa tuotetaan ja jaetaan sosiaalisia merkityksiä ja identiteettejä (Fraser 1995, 287–288). Juridisessa mielessä julkinen tila ei käytä poliittista valtaa, mutta luonteeltaan se on poliittinen ja ideologinen kategoria, jolla on valtaa säädellä yhteiskunnassa rakentuvia merkityksiä ja käytänteitä. Tällöin ei ole yksiselitteistä, missä julkisen ja henkilökohtaisen raja kulkee. Tämän vuoksi julkisen ja yksityisen rajoja kriittisesti arvioiva puhe onkin yhteiskunnallinen kysymys, johon liittyy kysymys katsomusten välisestä oikeudenmukaisuudesta.

Koulu on yhteiskunnallinen, julkinen tila, jossa uusinnetaan ja ylläpidetään

käsityksiä henkilökohtaisen ja julkisen merkityksistä ja rajoista, ja jossa identiteeteistä kansalaisina ja yksilöinä neuvotellaan (Pashby 2008, 14). Kunkin aikakauden moraaliset, poliittiset ja kasvatukselliset kannanotot muodostavat odotushorisontin sille, mitä tulee pitää henkilökohtaisena ja julkisena. Koulu voi rakenteidensa ja toimintakulttuurinsa kautta luoda joko yksityisen ja julkisen välisiä rajoja tai siltoja, jotka joko diskriminoivat tai yhdenvertaistavat erilaisten katsomusten toimintamahdollisuuksia. Sellainen kansalaiskasvatuksen ihanne, joka ei huomioi lainkaan katsomuksellisia kysymyksiä ja perustuu käsitykseen uskontoneutraalista julkisesta tilasta, ei tue uskonnollisen kansalaisen tunnustetuksi tulemistä yhdenvertaisena kansalaisena. Syvästi yksityiseksi mielletyillä asioilla on aina myös julkinen rooli, vaikka ne pakotettaisiin kohtaamaan julkisessa tilassa vaiennettujen ja peitettyjen merkitysten kautta.

Kohti katsomustietoista kansalaiskasvatusta

Katsomuksellisesta ulottuvuudesta riisutun kansalaiskasvatuksen toteutumisen kohtaa vaikeuksia moniarvoisessa ja katsomuksellisesti monimuotoisessa maailmassa. Lapset ja nuoret kasvavat maailmassa, jossa entistä tärkeämmäksi nousee kyky tunnistaa erilaisten ilmiöiden taustalla vaikuttavia maailmankatsomuksellisia merkityksiä. Maallistuneesta pohjoismaisesta näkökulmasta katsottuna ihmiskunnan tulevaisuus ehkä vaikuttaa uskonnottomalta, mutta globaalissa mittakaavassa näköala on varsin päinvastainen (Vähäkangas 2009). Eurooppalaisissa yhteiskunnallis-kulttuurisissa vaikuttajaorganisaatioissa, kuten Euroopan neuvostossa ja Euroopan turvallisuus- ja yhteistyöjärjestössä, kysymys uskonnoista ja ei-uskonnollisten katsomusten opettamisen tärkeydestä julkisessa koululaitoksessa nousi esiin merkittävällä tavalla 2000-luvun alussa. Uskontoon liittyvällä tiedolla ja osaamisella nähdään olevan yhteys ennakkoluulojen ja stereotyyppien vähentämiseksi ja keskinäisen yhteisymmärryksen lisäämiseksi eri katsomusryhmien kesken. Jackson (2010, 1132) liittyy tämän Yhdysvalloissa 11.9.2001 tapahtuneisiin terrori-iskuihin, jotka herättivät eurooppalaisissa toimijoissa ennen näkemättömän kiinnostuksen uskonnon ja demokraattisen kansalaisuuden suhteen pohtimiseen. Myös nk. Toledon suosituksessa korostetaan uskontoa käsittelevän opetuksen merkitystä sosiaalisen koheesion kannalta (OSCE & ODIHR 2007).

Uskontoa koulun oppiaineena voi pitää paikkana, jossa uskonnon keskeisten sisältöjen käsittelyn kautta otetaan filosofisesti kantaa siihen, mitä on hyvä elämä yksilöllisessä ja ennen muuta yhteisöllisessä ja yhteiskunnallisessa merkityksessä. Suomalaisen yleissivistävän koulun antama uskonnonopetus on kautta historian tarjonnut sellaisia kansalaisuuden rakennuspuita, jotka liit-

tyvät yhteiskunnallisena olentona toimimisen arvoperustaan. Kansalaisuus 1800-luvun loppupuolella merkitsi alamaisuutta suhteessa Jumalalle, valtiolle tai hegeliläiselle siveelliselle Hengelle. Luterilaisuus kansalaisuskontona opetti ihmiset rakastamaan omaa kansakuntaansa ja valtiota. Suomalaisen yhteiskunnan teollistumisen ja kaupungistumisen myötä tiukasta kristillisestä kansalaisuuden määritelmästä irrottauduttiin kohti yksilön autonomiaa ja kansanvaltaisuutta korostavia näkemyksiä. Sosialisaation rinnalle nousi yhä vahvemmin individualisaatio ja näkemys arvomaailman rakentumisesta subjektiivisesti. Kansalaisuus näyttäytyi yksilön sisäisyydestä ja omasta aktiivisuudesta riippuvaisena toimintana, ei niinkään ulkoapäin ohjattuna moraalivaatimuksena. Täten suomalaisen uskonnonopetuksen kansalaisihanteen historia on tarina taivaan valtakunnan kansalaisuudesta ja kansallisvaltioalamaisuudesta kohti globaalin kansalaisuuden yksilöperustaista määrittymistä. (Poulter 2013.)

On selvää, ettei nykypäivän koulun tehtävä yhdenmukaiseen kansalaisidentiteettiin kasvattajana ole realistinen tai toivottava. Demokraattinen kasvatus näkee lapsen subjektina, jossa on kyse kasvatettavan itseytymisestä moraalisessa mielessä (Siljander 2002, 169–172). Kuitenkin koulu toteuttaa yhä socialisaatiotehtäväänsä, jonka kautta erilaisista taustoista tulevia lapsia ohjataan tietynlaista yhteiskunnallisen kasvatuksen ihannetta kohti. Olisi tärkeää, että tästä kasvatuksellisesta ihanteesta avoimesti keskustellaan ja pohditaan, kenen ehdoilla määritelmät tapahtuvat. Olisi myös pohdittava, miten eri oppiaineet osallistuvat kansalaiskasvatuksen tavoitteiden saavuttamiseen ja millainen identiteettityö nähdään sopivaksi rakennettaessa moniarvoista yhteiskuntaa.

Katsomustietoinen kasvatus (Poulter 2013) on pedagoginen ja intellektuaalinen lähestymistapa, joka alkaa kasvattajan henkilökohtaisesta maailmankatsomuksellisesta pohdinnasta. Persoonallisen ulottuvuuden lisäksi on tärkeää tarkastella koko koulua kasvatusyhteisönä, miten se sallii tai rajoittaa uskontoon liittyvien ilmausten näkymistä koulussa. Vaikka koulujen kesken lienee merkittäviä eroja sen suhteen, miten uskontoon liittyviä kysymyksiä käsitellään, ovat monet luterilais-sekulaarille enemmistölle tyypilliset ajattelutavat ja käytänteet muuttuneet oppilasaineuksen katsomus-, kieli- ja kulttuuritaustan moninaistuuksessa.

Samalla tavoin kuin nyt pohditaan sitä, mitä seurasi siitä, että politiikka siivottiin kouluista pois 1970-luvun jälkeen, voidaan kysyä, mitä uskonnon poistamisesta koulun kasvatuskulttuurista seuraa. Yhteiskunnan tulevaisuudesta huolissaan olevat vaikuttajat odottavat politiikan terveissä mittasuhteissa tapahtuvaa takaisinpaluuta kouluun innostamaan nuoria yhteiskunnallisen vaikuttamisen pariin. Asioiden kieltämisen, kätkemisen ja rajoittamisen sijaan lasten ja nuorten tulee saada erilaisia kokemuksia maailmasta, johon koulu heitä valmistaa. Koulun tulisi tarjota kokemuksia, jotka auttavat monikatsomukselli-

sessä yhteiskunnassa toimimisessa, eikä viestittää katsomuskeskustelun olevan lokeroitunutta ja henkilökohtaiseen tilaan kuuluvaa. Sekä yhteiskunnallisesta että pedagogisesta näkökulmasta koulut olisi velvoitettava toiminnassaan edistämään uskonnollisen ulottuvuuden tarkastelua osana kansalaisuutta. (Miedema & Bertram-Troost 2008, 131.) Katsomustietoisien kasvatuksen kannalta olennaista on se, että koulussa ei monikulttuurisuuden tai suvaitsevaisuuden arvojen nimissä käsiteltäisi ainoastaan uskontojen positiivista yhteiskunnallista kontribuutiota, vaan merkitystä yleensäkin.

Moniarvoisessa maailmassa tarvitaan tiedollisten valmiuksien lisäksi valmiuksia kyseenalaistaa itse tieto ja sen pohjalta muodostetut asenteelliset toimintatavat. Katsomustietoinen kasvattaja näkee arvokkaaksi sen, että tiedon, asenteiden ja toiminnan taakse kätkeytyviä arvoja ja katsomuksellista perustaa arvostetaan ja arvioidaan kriittisesti. Katsomuksia koskeva kasvatus, joka kapean kompetenssiajattelun tai oppiainejaottelun sijaan koskettaa koko koulua, tuo esiin uskonnon laajan merkityksen ihmisyyden ja olemassaolon kannalta. Uskonnollisesti valistuneet pedagogiset lähestymistavat (*religiously informed pedagogical approaches*, Arthur 2008) ottavat uskonnollisen näkökulman huomioon kaikessa koulun toiminnassa, mikä ei tarkoita uskonnollisesti väritynyttä toimintaa vaan herkkyyttä ja reflektiivisyyttä erilaisten taustaoletusten näkyväksi tekemistä kohtaan.

Riippumatta siitä, miten yleissivistävässä koulussa katsomusopetus praktisesti toteutuu, tulee oppilaita ohjata yhdessä pohtimaan uskontojen merkitystä ihmisyyden ja yhteiskunnallisuuden kysymyksissä. Koulu, joka kunnioittaa katsomusten moninaisuutta ja niiden välistä demokratiaa, ei peitä tai rajaa uskontoa vain yksityisyyteen kuuluvaksi asiaksi. Sellainen toimintakulttuuri, joka pyrkii aktiivisesti tuomaan uskontojen partikulaariset äänit julkiseen, yhteisesti jaettuun tilaan, voi aidosti palvella demokraattisen kansalaiskeskustelun vahvistumista. Katsomuksellisesti tiedostava kasvatus perustuu dialogiin, jossa arvostetaan arvoihin kiinnittyvien näkemysten erilaisuutta, mutta etsitään myös sitä, miksi erilaiset näkemykset ovat keskenään limittäisiä, hyvin samankaltaisiin yhteiskunnallisiin päämääriin tähtääviä.

Kirjallisuus

- AARG (2010). *American Academy of Religious Guidelines for Teaching about Religion in K-12 Public Schools in the United States*. Haettu 23.3.2013. https://www.aarweb.org/Publications/Online_Publications/Curriculum_Guidelines/AARK-12CurriculumGuidelines.pdf
- Andreotti, Vanessa de Oliveira. (2010). Postcolonial and post-critical 'global citizenship education'. *Teoksessa* Geoffrey Elliott, Chadhid Fournali & Sally Issler (toim.).

- Education and social change: connecting local and global perspectives*. London: Continuum, 233–245.
- Apulaisoikeuskansleri (2004). *Uskonnon harjoittaminen koulussa*. Päätös 23.4.2013. Haettu 1.6.2014. http://www.oikeuskansleri.fi/media/uploads/ratkaisut/ratkaisut_2014/okv_230_1_2013.pdf
- Arthur, James. (2008). Christianity, Citizenship and Democracy. Teoksessa James Arthur, Ian Davies & Carole Hahn (toim.) *The SAGE Handbook of Education for Citizenship and Democracy*. Los Angeles: SAGE, 303–313.
- Arthur, James & Liam Gearon & Alan Sears (2010). *Education, Politics and Religion. Reconciling the Civil and the Sacred in Education*. London/ New York: Routledge.
- Audigier, Francois. (2000). *Education for Democratic Citizenship. Basic Concepts and Core Competencies for Education for Democratic Citizenship*. Council of Europe: Council for Cultural Co-operation. [Viitattu 12.3.2010] www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Curriculum/SEEPDFs/audigier.pdf
- Bader, Veit. (2009). Public Reason or Moderately Agonistic democracy? Teoksessa Geoffrey Brahm Levey & Tariq Modood. *Secularism, Religion and Multicultural Citizenship*. Cambridge: Cambridge University Press, 110–135.
- Beck, John. (1998). *Morality and Citizenship in Education*. London: Cassel.
- Casanova, Jose (1994). *Public Religion in the Modern World*. Chicago: University of Chicago Press.
- Cox, Edvard (1983). Understanding Religion and Religious Understanding, *British Journal of Religious Education*, 6 (1), 3–13.
- Delanty, Gerard (2000). *Citizenship in a Global Age. Society, Culture, Politics*. Buckingham/ Philadelphia: Open University Press.
- Dewey, John (1944). [1916]. *Democracy and Education*. New York: Free University Press.
- European Neuvosto (2008). Recommendation 12. *On the dimension of religions and non-religious convictions within intercultural education*.
- Fraser, Nancy (1995). 'Politics, Culture, and the Public Sphere: Toward a Postmodern Conception'. Teoksessa Linda Nicholson & Steven Seidman. (toim.) *Social Postmodernism: Beyond Identity Politics*. Cambridge: Cambridge University Press, 287–312.
- Gates, Brian (2006). Religion as Cuckoo or Credible: Beliefs and Believing as Vital for Citizenship and Citizenship Education. *Journal of Moral Education*. 35 (4), 571–594.
- Habermas, Jürgen (1989). *Structural Transformation of the Public Sphere. An Inquiry into a category of a Bourgeois Society*. Oxford: Polity Press.
- Habermas, Jürgen (2011). "The Political". The Rational Meaning of a Questionable Inheritance of Political Theory. Teoksessa Eduardo Mendieta, & Jonathan Vanantwerpen. (toim.) *The Power of Religion in the Public Sphere*. New York: Columbia University Press, 15–33.
- Heater, David (2004). *Citizenship. The Civic Ideal in World History, Politics and Education*. 3rd ed. Manchester/ New York: Manchester University Press.
- Heimbrock, Hans-Günter & Cristoph Sheilke & Peter Scheiner (2001). Introduction. Teoksessa Hans-Günter Heimbrock & Cristoph Sheilke, & Peter Scheiner (toim.). *Towards Religious Competence. Diversity as a Challenge for Education in Europe*. Shriften aus dem Comenius-Institut. Münster:Lit, 9–12.

- Helsingin Sanomat (2014). Pääkirjoitus. Poliitiikka on nuorista ihan ok – kunhan ei tarvitse osallistua. A2, 13.2.2014.
- Hurd, Elizabeth Shakman (2007). *The Politics of Secularism in International Relations*. Princeton/Oxford: Princeton University Press.
- Huttunen, Rauno. (2005). Jürgen Habermas ja julkisuuden rakennemuutos. *Niin&Näin*, 4, 89–94.
- Ipgrave, Julian & Robert Jackson & Kevin O’Grady (2009)(toim.). *Religious Education Research through a Community of Practice. Action Research and Interpretive Approach*.
- Jaakkola, Pasi (2011). *Topeliaaninen usko. Kirjailija Sakari Topelius uskontokasvattajana*. (Diss.) Helsinki: Topelius-seura.
- Jackson, Robert (2003). Citizenship, religious and cultural diversity and education. Teoksessa Robert Jackson. (toim.) 2003. *International Perspectives on Citizenship, Education and Religious Diversity*. London/ New York: RoutledgeFalmer, 1–28.
- Jackson, Robert. (2010). Religious Diversity and Education for Democratic Citizenship: The Contribution of the Council of Europe. Teoksessa Kath Engerbretson & Marian de Souza & Gloria Durkha & Liam Gearon (toim.) *International Handbook of Inter-religious Education*. Vol. 4. Chicago: Springer, 1121–1151. Routledge.
- Jackson, Robert (2014). ‘Signposts’: *Teaching about Religions and Non-religious Worldviews: Towards Policy and Practice in European States*. Council of Europe.
- Kallioniemi, Arto (2005). Uskonnonopetus ja uskontokasvatus historiallis-yhteiskunnallisessa kontekstissa. Teoksessa. Arto Kallioniemi & Juha Luodeslampi (toim.) *Uskonnonopetus uudella vuosituhanella*. Helsinki: Kirjapaja, 11–49.
- Kirkon tutkimuskeskus (2012). *Haastettu kirkko. Suomen evankelis-luterilainen kirkko vuosina 2008–2011*. Kirkon tutkimuskeskuksen julkaisuja 115. Tampere: Kirkon tutkimuskeskus.
- Kääriäinen, Kimmo, Niemelä, Kati & Ketola, Kimmo. (2005). *Religion in Finland. Decline, Change and Transformation of Finnish Religiosity*. Publication 54. Tampere: Church Research Institute.
- Launonen, Leevi (2000). *Ettinen kasvatusajattelu suomalaisen koulun pedagogisissa teksteissä 1860-luvulta 1990-luvulle*. (Diss.) Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Leppäaho, Merja (2014). Maailmankansalaisuus. Maailmankansalaisuus (globaali kansalaisuus, kosmopolitanismi). Kansalaisyhteiskunnan tutkimusportaali. (Haettu 20.2.2014) <http://kans.jyu.fi/sanasto/sanat-kansio/maailmankansalaisuus>
- Liikanen, Ilkka (2005). The Ironies of people’s power. Teoksessa Lars-Folke Landgrén & Pirkko Hautamäki (toim.) *People, Citizen, Nation*. Helsinki: Renvall Institute, 67–91.
- Martikainen, Tuomas. (2008). Muslimit suomalaisessa yhteiskunnassa. Teoksessa Tuomas Martikainen, Tuula Sakaraho & Marko Juntunen (toim.). *Islam Suomessa: Muslimit arjessa, mediassa ja yhteiskunnassa*. Porvoo: WS Bookwell, 62–84.
- Martikainen, Tuomas (2011). ”Täällä Pohjantähden alla – muslimeista Suomessa. Teoksessa Tuomas Martikainen & Tuula Sakaranaho. *Mitä muslimit tarkoittavat. Keskustelua islamilaisista virtauksista Suomessa ja Euroopassa*. Turku: Savukeidas Kustannus: Turku, 100–114.
- Matilainen, Mia, & Arto Kallioniemi (2012). Uskonnonopetus ihmisoikeuskasvatuksen näkökulmasta - yhtymäkohtia ja tulevaisuuden mahdollisuuksia. *Teologinen Aika-*

- kauskirja* 117 (5), 471–482.
- McLaughlin, Theo (1992). Citizenship, diversity and Education: A Philosophical Perspective. *Journal of Moral Education*. 21 (3), 235–250.
- Miedema, Siebran. & Gerdien Bertram-Troost (2008). Democratic citizenship and religious education: Challenges and perspectives for schools in the Netherlands. *British Journal of Religious Education* 30 (3), 123–132.
- Modood, Tariq (2010). *Multiculturalism. A Civic Idea*. Cambridge: Polity.
- Niemelä, Seppo (2008). *Sivistystyö*. Helsinki: Maaseudun Sivistysliitto, Työväen Sivistysliitto, Kansan Sivistystyön liitto, Kansallinen Sivistysliitto, Svenska Studiecentren, Vihreä Sivistys- ja Opintokeskus.
- Nivala, Elina (2008). *Kansalaiskasvatus globaalien ajan hyvinvointiyhteiskunnassa. Kansalaiskasvatuksen sosiaalipedagoginen teoriakehys*. (Diss.) Snellman-instituutin A-Sarja 24/2008. Kuopio: Snellman-instituutti.
- Nuorisobarometri (2014). *Vaikuttava osa*. Opetus- ja kulttuuriministeriö, Nuorisotutkimusverkosto, Nuorisosiain neuvottelukunta.
- Opetushallitus. (2011). *Demokratiakasvatusselvitys*. Raportit ja selvitykset 27.
- Opetushallitus (2012). *Luonnos perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiksi 2014*. 14.11.2012. [Viitattu 18.2.2014] http://www.oph.fi/download/146131_Luonnos_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteiksi_VALMIS_14_11_2012.pdf
- Opettajankoulutus 2020. *Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2007:44*. Helsinki: Yliopistopaino.
- OSCE & ODIHR (2007). *The OSCE's Toledo Guiding Principles on Teaching about Religions and Beliefs in Public School*. Organization for Security and Co-operation in Europe & Office for Democratic Institutions and Human Rights.
- Papastephanou, Marianne (2008). Religious education for political thinking and citizenship. *Journal of Beliefs & Values*. 29: 2, 125–137.
- Parekh, Bikhu (2000). *Rethinking Multiculturalism. Cultural Diversity and Political Theory*. Basingstoke: Macmillan Palgrave.
- Pashby, Karen (2008). Demands on and of Citizenship and Schooling: “Belonging” and “Diversity” in the Global Imperative. *Brock Education*. 17, 1–21.
- Piattoeva, Nelli (2010). *Citizenship Education Policies and the State. Russia and Finland in a comparative perspective*. (Diss.) Tampereen yliopisto: Tampere University Press.
- Pike, Mark (2008). Faith in citizenship? On teaching children to believe in liberal democracy. *British Journal of Religious Education*. 30 (2), 113–122.
- Pirjola, Jari (2011). Freedom of Religion in Multi-Faith Europe. Protecting universal or western sensibilities. *Nordic Journal of Human Rights* 29:1, 38–55.
- POPS (2004). *Perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteet 2004*. Opetushallitus.
- Poulter, Saira (2013). *Kansalaisena maallistuneessa maailmassa. Koulun uskonnonopetuksen yhteiskunnallinen tehtävä*. Suomen ainedidaktisen tutkimusseuran julkaisuja, 5. Helsinki: Suomen ainedidaktinen tutkimusseura.
- Prothero, Stephen (2007). *Religious Literacy. What every American needs to know – and doesn't*. Harper San Francisco.
- Rawls, John (2005). *Political Liberalism*. Expanded ed. New York: Columbia University Press.

- Riitaoja, Anna-Leena. (2011). *Maailmankansalaisuuden ja globaalikasvatuksen viitekehykset. Maailmankansalaisena Suomessa -hanke*. Haettu 18.2.2014. http://www.oph.fi/download/139619_Maasu_Maailmankansalaisuus_gloaalikasvatus.pdf
- Sihvola, Juha (2008). Taloudellinen tehokkuus vai vastuullinen kansalaisuus? Kasvatuksen eettiset tavoitteet. Teoksessa Arto Kallioniemi, Auli Toom, Martin Ubani, Heljä Linnansaari & Kristiina Kumpulainen (toim.) *Ihmistä kasvattamassa: Koulutus - Arvot - Uudet avaukset. Professori Hannele Niemin juhlakirja*. Kasvatustieteen tutkimuksia 40. Suomen kasvatustieteellinen seura, 347–356.
- Siljander, Pauli (2002). *Systemaattinen johdatus kasvatustieteeseen*. Helsinki: Otava.
- Sorkin, David (2008). *The Religious Enlightenment. Protestants, Jews and Catholics From London to Vienna*. Princeton and Oxford: Princeton University Press.
- Suni, Hannu (2005). *Sekularisaation puristuksessa. Koulut kristillisen arvojatkuvuuden kantajina Lounais-Hämeessä 1860–1960*. (Diss.) Helsinki: Suomen kirkkohistoriallinen seura.
- Tarrant, James (1989). *Democracy and Education*. Aldershot: Avebury.
- Taylor, Charles (2007). *A Secular Age*. Cambridge/Massachusetts/London: The Belknap Press of Harvard University Press.
- Tobler, Judy (2003). Learning the Difference. Religion, Education, Citizenship and Gendered Subjectivity. Teoksessa Robert Jackson (toim.) *International Perspectives on Citizenship, Education and Religious Diversity*. London: RoutledgeFalmer, 2003, 125–144.
- Topelius, Zacharias (1981) [1899]. *Maamme kirja*. 58. painos. Porvoo: WSOY.
- Ubani, Martin (2013). *Peruskoulun uskonnonopetus*. Opetus 2000. PS-kustannus. Juva:Bookwell Oy.
- Uskonnot Suomessa. Haettu 25.5.2014. www.uskonnot.fi
- Valk, John (2009). Religion or Worldview: Enhancing Dialogue in the Public Square. *Marburg Journal of Religion*. 14 (1), 1–16.
- Valk, Pille & Gerdin Bertram-Troost & Markus Friederici, & Céline Béraud (toim.) (2009). Teenagers' Perspectives on the Role of Religion in their Lives, Schools and Societies. A European Quantitative Study. *Religious Diversity and Education in Europe*. REDCO. Vol 7. Münster. Waxmann.
- Vähäkangas, Mika (2009). Maailmanlaajuinen kristinusko. Teoksessa Jyri Komulainen & Mika Vähäkangas. (toim.) *Luterilaisen Suomen loppu? Kirkko ja monet uskonnot*. Helsinki: Edita, 90–121.
- Weisse, Wofgram (2009). "Foreword". Teoksessa Julian Ipgrave, Robert Jackson & Kevin O'Grady (toim.) *Religious Education Research through a Community of Practice: Action Research and the Interpretive Approach*. *Religious Diversity and Education in Europe*. Vol 13. Münster: Waxmann, 11–13.
- Wolterstorff, Nicholas (1997). The Role of Religion in Decision and Discussion of political Issues. Teoksessa Robert Audi & Nicholas Wolterstorff. *Religion in the Public Square. The Place of Religious Convictions in Political Debate*. Lanham: Rowman & Littlefield Publishers, 67–120.
- Wright, N. T. (1992). *The New Testament and the People of God. Christian origins and the question of God*. Vol. 1. Minneapolis: Fortress press.
- Ziebert, Hans Georg & Marion Reindl (2011). Christian and Muslim Youth in Germany about Human Rights. *Panorama* 23, 164–182.