

Uskonnon lukutaito maailmankansalaisuuteen kasvamisessa

Voiko muslimi olla sosiaalidemokraatti, kysyttiin Ruotsissa huhtikuussa 2013. Samaan aikaan Suomessa pohdiskeltiin, onko bussin kuljettajana toimivan sikhi-miehen käyttämä turbaani sallittua tai miten marketissa työskentelevän musliminaisen huivin käyttöön tulisi suhtautua. Ranskassa uskonnollisten symboleiden näkyvyys julkisissa tiloissa voi johtaa uskonnollisen identiteetin ilmauksen kriminalisoimiseen; Suomessa kiista suvivirren laulamisesta nostattaa kansallis-luterilaiset tunteet pintaan joka kevät.

Globaalissa mittakaavassa uskonto on yksi merkittävimmistä maailmanpoliittisista tekijöistä niin yhteiskunnallisten, eettisten kuin inhimilliseen elämään liittyvien kysymysten ratkomisessa. Vaikka kysymys uskonnosta ei maallistuneesta Pohjoismaasta katsottuna näytä välttämättä kovin akuutilta, suurimmalle osalle maailman ihmisistä kysymys uskonnosta ei ole irrallinen tai vähäpätöinen osa heidän elämää. Kansainvälistymisen, maahanmuuttoperäisen monikulttuurisuuden kasvamisen, sekä median ja tietoyhteiskunnan globalistumisen myötä lisääntyy uskontoja ja katsomuksia koskevan tiedon tarve.

Tarkastelen tässä kirjoituksessa uskonnon lukutaitoa maailmankansalaisuuteen kuuluvana olennaisena kansalaistaitona. Uskontokasvatusta ei nykykoulussa juurikaan mielletä yhteiskunnalliseksi tehtäväksi, vaikka suomalaisen yhteiskunnan maallistumisen ja moniarvoistumisen myötä koulu on 2000-luvulla haastettu käymään keskustelua katsomusten merkityksestä paitsi kansallisella, myös globaalilla tasolla. Uskonnon lukutaito liittyy läheisesti ajatukseen uskonnollisesta tai katsomuksellisesta yleissivistyksestä ja uskonnollisesta kompetenssista. Lapset ja nuoret toimivat ympäristöissä, jossa edellytetään uskontoa koskevien tiedollisten ja taidollisten välineiden hallintaa. Näitä valmiuksia on teoreettisissa tarkasteluissa kuvattu niin uskonnon tai kulttuurin lukutaitona, uskonnollisena kompetenssina kuin uskonnollisena monikielisyysnä, jotka kaikki viittaavat uskontoihin ja katsomuksiin liittyvään osaamiseen (esim. Heimbrock, Sheilke & Scheiner 2001; Kallioniemi 2009). Peilaan uskonnon lukutaidon omaksumista Judith A. Berlingin (2004) esittämään malliin erilaisuuden kohtaamisesta, jota hän kuvaa oppimisprosessina. Suhtaudun kriittisesti siihen, mitä 'erilaisuuden' kohtaamisella tarkoitetaan, sillä 'erilaisuudesta' puhuminen edellyttää aina jonkun, joka määrittellään 'normaaliksi'.

Käytän tässä kirjoituksessa termiä uskontokasvatus kuvaamaan laaja-alaisesti yhteiskunnan kasvatus- ja koulutusinstituutioiden antamaa yleissivistävää uskontoa ja katsomuksia koskevaa opetusta aina varhaiskasvatuksesta korkea-asteelle. Pääasiallinen syy, miksi en puhu uskonnonopetuksesta, liittyy siihen, ettei uskonnosta opita ainoastaan koulun uskonnotunnilla, vaan uskonto kietoutuu yhteiskunnan kulttuuriseen ja kasvatukselliseen todellisuuteen tavalla, jota on mahdotonta lokeroida ainoastaan tietylle oppitunnille. Lapset ja nuoret esittävät Jumalaa, hyvää elämää ja olemassaoloon koskettavia kysymyksiä keskellä arkea. Käsitteitä kasvatus ja oppiminen käytän kuitenkin rinnakkain, painottaen välillä kasvatusta laajempaa filosofis-yhteiskunnallisena kysymyksenä ja toisaalta oppimista tietoon, taitoon, asenteisiin ja toimintaan liittyvänä tavoitteellisena toimintana.

Lähtökohtana kokonaisvaltainen ihminen

Pohdimme kerran luokanopettajaopiskelijoiden kanssa sitä, miten Vanhan Testamentin tarina Joosefista (1.Moos: 37–50) voisi mahdollisesti liittyä tämän ajan ihmisen elämänskysymyksiin. Aluksi ajallisesti kaukainen tarina paimentolaisheimon elämästä pysyi vuosituhantisena tarinana, mutta varsin pian huomasimme, että Joosefin elämään liittyvät vaiheet olivat täysin sovitettavissa omaan persoonalliseen ja kulttuuriseen todellisuuteemme. Totesimme, että kysymykset kateudesta, vihasta, petoksesta, pelosta, surusta, menestyksestä, rakkaudesta ja anteeksiantamisesta olivat universaaleja ihmisyyden kysymyksiä. Toisaalta Joosefin elämää koskettavat kysymykset liittyivät hyvin niihin lasten ja nuorten yleisiin elämänskysymyksiin, joita mm. Kalevi Tamminen on 1970–1980-luvuilla tutkimuksissaan koonnut. Vanhempien ja lasten väliset ongelmat, toverisuhteisiin ja yksinäisyyteen liittyvät ongelmat, syyllisyys ja rikkomukset, yhteiskuntaan ja maailmaan liittyvät ongelmat, tulevaisuuden pohdinta, elämän tarkoituksen pohdinta, kuoleman ongelma ja uskonnolliset kysymykset – nämä ovat lapsen tärkeimpiä elämänskysymyksiä, eikä näille ole vaikeaa löytää vastineita Joosefin elämästä!

Uskontokasvatuksen yleisesti hyväksytty lähtökohta liittyy ajatukseen, että täysipainoiseksi persoonaksi kasvaminen edellyttää henkisen ja spirituaalisen ulottuvuuden tuntemista. Myös kansainväliset oikeudet turvaavat oikeuden saada uskontoa koskevaa opetusta. Yhdistyneiden kansakuntien Lasten oikeuksien sopimuksen 27. artiklan mukaan lapsella on oikeus ruumiillisen, henkisen, hengellisen, moraalisen ja sosiaaliseen kehityksen turvaaviin olosuhteisiin. Yhteiskunnalla on kasvatusinstituutioiden kautta tehtävä antaa lapselle valmiuksia muuttuvassa ja moniarvoisessa yhteiskunnassa toimimiseen. Yhteisön täysivaltaisena jäsenenä toimimisen kannalta laadukas katsomuskasvatus on osa näiden valmiuksien saamista.

Perimmiltään kasvatus perustuu käsityksiin siitä, mitä ihminen on tai mitä hänen tulisi olla. Kysymys uskontokasvatuksen oikeutuksesta liittyy käsitykseen ihmisestä. Ihminen ajallisena ja henkisenä olentona on kaikkina aikoina esittänyt olemassaoloon koskevia kysymyksiä. Lisäksi hän etsii paikkaansa sukupolvien jatkumossa ja pyrkii sovittamaan oman elämänsä johonkin suurempaan kertomukseen tai kokonaisuuteen. Ymmärrän ihmisyyden kysymyksenä, joka määrittelynkä jälkeen säilyy perustavanlaatuisesti avoimena. Hyväksyn ihmiskäsityksen, jonka mukaan ihmisyyden on monitasoinen, erillisistä osakokonaisuuksista muodostuva ykseys. Holistisesta lähestymistavasta huolimatta ihmisyyttä voi jäsentää ontologisesti eri tarkastelukulmista. Filosofi Lauri Rauhala (1999) korostaa ihmisen ainutlaatuisuutta persoonana ja erityisyyttä muusta oliomaailmasta. Mikään ihmisen olemuspuolista, tajunnallisuus, kehollisuus tai situationaalisuus, ei voi Rauhalan mukaan puuttua persoonana olemisesta. Persoonana ei kuitenkaan ole mikään kasauma ihmisen eri ominaisuuksia, vaan ihminen on psykofyysissosiaalishenkinen kokonaisuus, jossa kaikki osat vaikuttavat toisiinsa.

Edellä määritellyn kolmen ihmisyyden perusulottuvuuden lisäksi ihmiskäsitystä voi laajentaa transsendentin ja uskon ulottuvuudella. Tajunnallisuuden muodostavat psyykkinen ja henkinen ovat aivotoiminnalle perustuvia puolia, mutta uskolla laajennetaan ihmiskäsitystä siitä, mihin rationaalinen perustelu ulottuu ja nähdään uskonnollisuus ihmisen perusluontoon kuuluvana

mahdollisuutena. (Rauhala 2005 [1983], 86, 88.) Tulkitsen transsendentin ja ihmisen uskonnollisuuden hyväksyvän ihmiskäsityksen olevan ihmisyyttä avartava näkemys. Usko ja metafysiikka seuraavat ihmisenä olemisesta; ne ovat osa ihmisyyttä, sillä niiden tehtävä todellisuuden selittämisessä ei koskaan tyhjene eri aikakausien filosofioiden vastauksiin. Ihminen etsii olevaisen ja olemassaolon perustavaa rakennetta historiallisen maailmassa olemisen lisäksi materian 'ylittävästä' todellisuudesta. Ajatus uskonnollisesta ihmisestä, homo religiosus, onkin olemassaoloon liittyvä kannanotto ihmisestä uskontoon suhdetta etsivänä olentona.

Nykyinen yhteiskunnallinen ilmapiiri, joka heijastuu myös kasvatuksen arvoihin ja arkitodellisuuteen, korostaa hyötyajattelua ja kilpailua. Tieteellisen materialismin ja taloudellisten arvojen tunkeutuminen ei-taloudellisille elämänalueille esineellistävät ihmisyyden ja ohentavat elävää ja kokevaa ihmisyyttä. Ihmisyyttä vain tietyistä näkökulmista katsovat tulkinnat redusoivat ihmisestä behavioristisen ärsykekimpun, joka on aistien ja halujen vietävissä. Kristillisestä ajattelusta, kuten useasta muustakin uskonnollisesta traditiosta, nousee ajatus ihmisarvon luovuttamattomuudesta ja ihmisyyden erityisyydestä. Kuluttamiseen ja kilpailuun tähtäävän biologisen ruumiin rinnalle uskonnot voivatkin tarjota kuvan ihmisestä, joka on arvokas sellaisenaan. Kristillisen ihmiskäsityksen lähtökohtana on, että ihminen on Jumalan luomana Hänen kuvansa, siksi ainutlaatuinen ja arvokas. Ekonomian ylivallan haastava uskonnollinen eetos voi parhaimmillaan toimia vastakulttuurisena ja kriittisenä yhteisön omatuntona.

Kansalaisena maallistuneessa maailmassa

Perinteisten sosiologisten sekularisaatio- eli yhteiskunnan maallistumisteorioiden valossa ajatellen ihmiskunnan tulevaisuus saattaa vaikuttaa uskonnottomalta. Länsimaissa instituutioihin sidottu uskonnollisuus, kuten kirkkoon kuulumisen jäsenyys, laskee selvästi. Eurooppalainen yksilön, kansallisvaltion ja kristillisen moraalin kiinteän suhteen katkeamisen tulkitaan tarkoittavan kansalaisuuden muuttumisesta puhtaasti maalliseksi merkitykseksi. Lännen maallistuessa uskonto kasvattaa merkitystään muissa maanosissa, sekä uudet uskonnolliset vaikutteet mukautuvat myös länsimaiseen elämänmenoon (esim. Komulainen & Vähäkangas 2009). Vuonna 2005 Jyllands Posten -sanomalehdessä ilmestynyt profeetta Muhammediin liittyvä pilakuvajupakka osoitti, että maallistunut kristillisperäinen ajattelu olettaa pyhän ja jumalan jo aikaa sitten poistuneen julkisesta tilasta. Törmäyskurssille ajaudutaan, kun ei tunneta toisen pyhää tai toisen jumalaa, minkä edellytyksenä on usein oman elämän arvojen tunnistamattomuus.

Julkinen tila on yhteiskunnallinen foorumi, jossa tuotetaan ja jaetaan sosiaalisia merkityksiä ja identiteettejä. Ei kuitenkaan ole yksiselitteistä, missä julkisen ja henkilökohtaisen raja kulkee. Sekularistinen yhteiskuntanäkemyksen painottaa, että uskontoon ja moraaliin liittyvät kysymykset kuuluvat henkilökohtaiseen tilaan. Uskonto mielletään myös Suomessa vahvasti yksityisyyteen kuuluvaksi asiaksi. Uskonnollisten elementtien ulottamista katsomusvapaiksi määriteltyihin yhteiskunnallisiin instituutioihin ei siedetä kovin hyvin, lukuun ottamatta kansallisuuteen yhdistettäviä luterilaisuuden kulttuuri-ilmauksia. (Kirkon tutkimuskeskus 2012, 48.)

Yhteiskunnallisen oikeudenmukaisuuden kannalta on aiheellista haastaa käsitys uskontoneutraalista julkisesta tilasta. Huomio tulee kiinnittää julkisen tilan tuottamisen ja rajaamisen prosesseihin, sekä niihin lähtökohtiin, joista kansalaisten oletetaan yhdenvertaiseen yhteiskunnalliseen keskusteluun osallistuvan. Syvästi yksityisiksi mielletyillä asioilla on aina myös julkinen rooli, vaikka ne kohtaavat julkisessa tilassa vaiennettujen ja peitettyjen merkitysten kautta. Koulu on paikka, jossa uusinnetaan ja ylläpidetään käsityksiä henkilökohtaisen ja julkisen merkityksistä. Koulu voi julkisena tilana luoda sellaisia yksityisen ja julkisen välisiä rajoja, jotka ovat epäoikeudenmukaisia etenkin katsomuksellisia vähemmistöjä kohtaan. Olisikin tärkeää haastaa sekularistinen yhteiskuntaihanne, joka pitää yllä käsitystä arvoneutraalista julkisesta tilasta ja vastaavasti puolustaa moniarvoisen, demokraattisen yhteiskunnan ajatusta, jossa keskenään erilaiset näkökannat tulevat kuulluksi.

Katson, että uskontokasvatuksella on merkitys yhteiskuntakelpoiseksi kansalaiseksi tulemisessa. Johtavana ajatuksena pidän sitä, että uskontokasvatuksen saaminen ja demokratian toteutuminen ovat toisiinsa liittyneitä asioita. Uskonto on osa yhteiskunnan kulttuurista perustaa, arvorakennelmaa, normeja ja käytänteitä. Uskontokasvatuksella on useita kulttuurisia, sivistyksellisiä, psykologisia ja eettisiä tehtäviä. Uskontokasvatus antaa mahdollisuuden tutustua yhteiskunnassa vaikuttaviin periaatteisiin, perinteisiin, instituutioihin ja rakenteisiin, ja niiden historialliseen taustaan. Lisäksi opetus antaa oppilaalle rakennuspuita oman moraaliajattelun ja minuuden rakentamiseen.

Perinteisesti määriteltynä kansalaisuudella viitataan yksilön oikeuksiin ja velvollisuuksiin; kansalaisuus on liitetty esimerkiksi äänestämiseen, lainkuuliaisuuteen tai synnynnäiseen statukseen. Kuitenkaan kansalaisuuden tulkitseminen ainoastaan poliittisena jäsenyytenä valtiollisessa yhteisössä tai luetteloksi oikeuksista, velvollisuuksista tai kansalaishyveistä ei tee oikeutta kansalaisuuden syvemmälle merkitysulottuvuudelle. Kansalaisuuden määrittelemisessä tulisi ottaa paremmin huomioon monimutkaiset historiallis-ideologiset tekijät, sekä ymmärtää ihminen paitsi fyysisenä ja älyllisenä, myös emotionaalisenä, spirituaalisena ja moraalisenä subjektina.

Kansalaisuus demokraattisessa yhteisössä merkitsee erilaisina yksilöinä elämistä toinen toistemme kanssa, mikä on enemmän kuin vain mukana oloa muodollisen hallinnan järjestelmässä. Kansalaisyhteiskasvatus tulisi nähdä kasvuna paitsi tietoihin, toimintaan, asenteisiin, myös hyveisiin, joita poliittisessa yhteisössä toimimisessa tarvitaan. Moniarvoisen yhteiskunnan kansalaiseksi kasvamisen tulisi olla ihmisten kohtaamista koskeva kasvatuksellinen tavoite, ei ensisijaisesti tiedollisten oppiaineiden tehtävä tuottaa rationaalisia toimijoita (Dewey 1944 [1916]; Nussbaum 2007).

Kansalaisuuden tarkasteleminen sen eettisen ja katsomuksellisen ulottuvuuden kautta tuovat uskontokasvatukselle näkökulman, jonka mukaan uskontokasvatuksen sisällöt palvelevat yhteiskunnan vastuulliseen jäsenyyteen kasvua. Uskontokasvatuksessa otetaan uskonnollis-humanistisen viitekehyksen perustalta kantaa kysymyksiin hyvästä elämästä yksilöllisessä mielessä ja miten yksilöä voidaan auttaa etsimään yhteistä hyvää. Historiallisessa mielessä yleissivistävän koulun uskonnonopetus on ollut merkittävä yhteiskunnallistamisen väline, jossa ei ole kaihdettu

poliittisuuden konkreettisten sisältöjen pohtimista, kuten hyvän yhteiskunnan sisältöjen, rakenteiden, toimintatapojen ja toimijoiden arviointia (Poulter 2013).

Tänään yksilöltä vaaditaan entistä varhaisemmin vastuuta yksilö- ja kansalaisidentiteetin rakentamisesta ja oman elämänsä hallinnasta. Esimerkiksi aktiivisen kansalaisuuden ihanne sopii yrittäjämäisen minuuden ideaaliin, jossa olennaisia taitoja ovat itseohjautuvuus, sosiaalisuus, rohkea vaikuttaminen ja vastuun ottaminen omista valinnoista ja tulevaisuudesta. Tällaiset tavoitteet ovat sinällään hyviä, mutta ne tähtäävät yrittäjämäisen minän rakentamiseen tehdessään yksilöstä omasta häviämistään vastuullisen toimijan (Naskali 2010, 252–256). Uskontokasvatus voi avata näköaloja historiallisten sekä ajankohtaisten yhteiskunnallisten kysymysten tarkastelun kautta siihen, että kansalaisuudessa ei ole kyse ainoastaan tehokkaasta edunvalvonnasta, kilpailusta ja suorittamisesta, vaan suhteesta toiseen ihmiseen, yhteiseen hyvään ja heikomman puolustamiseen.

Mitä uskonnon lukutaito on?

Eräs opettajaopiskelija perusteli minulle omakohtaiseen kokemukseensa viitaten, että länsimaalaisen kulttuurin ja yhteiskunnan ymmärtäminen on mahdotonta ilman perustietämystä Raamatun kirjojen sisällöistä. Opiskelija oli osallistunut kouluvuosinaan elämäntutkimuksen opetukseen, ja päätyi myöhemmin opiskelemaan kirjallisuutta yliopistoon. Länsimainen kirjallisuus ei kuitenkaan auennut hänelle ilman, että hän alkoi itsenäisesti tutustua Raamatun kertomuksiin ja henkilöihin. Hän kuvasi olleensa lukutaidoton kirjallisten rikkauksien äärellä.

Euroopan komission rahoittama laaja tutkimusprojekti Religion in Education. A contribution to Dialogue or a factor of Conflict in transforming societies of European Countries (REDCo) selvitti 14–16-vuotiaiden oppilaiden käsityksiä uskonnosta, sen sosiaalisesta merkityksestä ja uskonnonopetuksesta eri Euroopan maissa. Selvisi, että nuoret olivat hyvin halukkaita oppimaan uskonnoista. Sen keskeisimpiin tutkimustuloksiin sisältyy oppilaiden usko siihen, että rauhanomaisen yhteiselon edellytykset ovat ennen kaikkea tieto ja tietoisuus erilaisista uskonnoista ja katsomuksista sekä ihmisten yhdessä jakamat intressit ja yhdessä tekeminen. Ne oppilaat, jotka saivat opetusta uskonnollisesta monimuotoisuudesta, olivat halukkaampia käymään keskustelua katsomuksista ja uskonnoista erilaisista taustoista tulevien ihmisten kanssa kuin ne oppilaat, jotka eivät vastaavaa opetusta saaneet.

Uskonnon lukutaidon lisäksi kasvatustieteellisessä keskustelussa painotetaan kompetenssin käsitettä (esim. Bennett 2004). Kompetenssipainotteisella opetuksella tähdätään toisistaan erillisten tietojen omaksumisen sijaan oppilaan taitoihin ja kykyyn kohdata alati muuttuva maailma. Kulttuurisen ja katsomuksellisen moninaisuuden lisääntyminen kasvattaa myös uskontoa koskevan tiedon hallintaa ja erilaisten katsomusten ymmärtämistä. Uskonnon kompetenssi voisi täten olla valmiutta kohdata uskonnollinen moninaisuus rakentavalla tavalla ja kykyä puolustaa inhimillisyyttä maailmassa.

Kompetenssiajatteluun liittyy olennaisesti se, että tiedollisten asioiden lisäksi asenteiden ja toimintavalmiuksien kehittäminen nähdään tärkeäksi. Kyky lukea ja ymmärtää uskontoja osana kulttuurista monimuotoisuutta on tärkeä sosiaalinen taito ja osa yleissivistystä. Yhteistyö eri tavalla ajattelevien ja uskovien kanssa, sekä rakentavasti eri mieltä oleminen edellyttävät hyviä kommunikointitaitoja. Tämän lisäksi olennaista on tieto ja ymmärrys tulkinnoista, jotka nousevat erilaisista katsomusperinteistä. Uskontoon liittyvä oppiminen on osa ihmisen kasvua ja kehittymistä.

Kompetenssikäsitteeseen sisältyy ongelmia, jotka liittyvät käsitteen etymologiseen perustaan ja kasvatustieteen välineellistymiseen. Kompetenssi (competence) viittaa osaamiseen perustuvaan keskinäiseen kilpailuun (compete), yksilön kyvykkyyteen ja pätevyyteen (competitive, competitiveness), joka ei ole ihmiseksi kasvamisen kannalta ongelmaton lähtökohta. Kompetenssin merkitys yksilön pystyvyytenä tai kilpailuna on kasvatusta vääristävää. Ihmisen henkisistä kyvyistä ja niiden joustavuudesta ei tule tehdä yksilön menestymisen tai taloudellisen kilpailukykyyn ydintä. Uskonnosta puhuminen perinteisen kompetenssiajattelun kautta saattaa olla uskontoa ja uskovaa ihmistä tyypistävää ja välineellistä, joka alistaa uskontokasvatuksen taloudellisen lisäarvon tuottamiseen osaamis- ja kilpailuyhteiskunnassa.

Uskonnollisen kompetenssin sijaan puhun uskonnollisesta lukutaidosta, jota pidän jokaiselle kuuluvana kansalaistaitona. Määrittelen uskonnollisen lukutaidon yksilön eettiseksi ja tiedolliseksi sivistyneisyydeksi, joka edellyttää tahtoa vastuulliseen ajatteluun ja toimintaan. Lukutaito on tällöin taitoa toimia katsomuksia koskevan tiedon varassa eettisesti kestäväällä tavalla. Toimimisen lähtökohtana pidän oman arvoväritteisen aseman tiedostamista. Tarkastelen seuraavaksi uskonnon lukutaidon rakentumisen ydintä, toisen kohtaamista, Judith A. Berlingin (2004) mallin perustalta. Tulkitseen kuitenkin näitä vaiheita varsin vapaasti omasta näkökulmastani.

Uskonnollisesti lukutaitoiseksi

J. A. Berling (2004) kirjoittaa teoksessaan *Understanding Other Religious Worlds. A Guide for Interreligious Education* katsomusten välisestä kohtaamisesta myöntämällä sen vaikeuden, mutta pakottaen pohtimaan, mistä 'toisella' tavalla ajattelevan ja uskovan ihmisen kohtaamisessa on lopulta kysymys. Berlingin mukaan kyse on oppimisprosessista. Kohtaamisesta, jossa likoon ei laiteta ainoastaan toisen ihmisen erilainen tapa olla ja ihmetellä, vaan ennen muuta oman itseni tiedostamiseen perustuva vuoropuhelu. Berling esittää nelivaiheisen polun kohtaamiselle, joka kutsuu muutokseen suhteessa tietoon sekä muutokseen tavassamme tietää ja ymmärtää asioita ja lopulta muutokseen asenteissamme. Muutos on hermeneuttinen prosessi, jolle ei voi osoittaa selkeää aloitus- tai päätöspistettä, vaan se kutsuu alituisen ymmärryksen syvenemiseen ja laajentamiseen. Kohtaamisen vaiheet ovat seuraavat (Berling 2004, 113 – 120):

- 1) Engaging difference: Erilaisuuteen sitoutuminen
- 2) Responding from one's own location: Vastaa omasta kontekstistani

3) Conversation: Vuoropuhelu

4) Living out what is learned: Elän todeksi sen mitä opin

Berlingin esittämässä ensimmäisessä vaiheessa on keskeistä mennä reilusti kohti itselle erilaista, uutta ja outoa. Eri tavalla uskovan ihmisen maailma jää etäiseksi, mikäli emme uskalla astua toisen todellisuuteen, rehellisesti. Erilaisuus voi olla pelottavaa, herättää tunteita, joiden voimakkuus voi yllättää. Opettajaopiskelijani ovat usein kuvanneet vierailukäyntejä eri uskontojen kokoukspaikoissa yhtä lailla inspiroiviksi, miellyttäviksi ja ennakkoluuloja rikkoviksi kuin ahdistavia tunteita herättäviksikin. Ennakkoluuloista, peloista ja asenteellisistakin ajatuksista olisi voitava puhua rakentavasti, sillä ajatusten ja tunteiden nimeäminen on edellytys niiden työstämiselle.

Tunteet ovat merkittävä oppimisen resurssi uskontokasvatuksessa eikä niitä tulisi pelätä. Koulussa suvaitsevaisuuteen tai erilaisuuden häivyttämiseen ei tule oikopäätä pakottaa, vaan tarjota tilaisuuksia aidolle kohtaamiselle. Toisaalta olisi pysähdyttävä kriittisesti tarkastelemaan, mistä erilaisuudessa on kyse. Onko toisen erilaisuus samanlaisuuden puutetta kansani? Tuotetaanko erilaisuuden kautta toiseutta, joka määritellään alempiarvoiseksi ihmisyydeksi? Olennaista on oman paikan tiedostamisen myötä hahmottaa, että toisen erilaisuus on aina kontekstisidonnaista, kulttuurisesti ja yhteiskunnallisesti tuotettua. (Riitaoja 2013.) Se, mikä kulttuurisesti muodostuu kulloinkin erilaiseksi suhteessa enemmistön ihonväriin, katsomukseen, kieleen tai vaikkapa sukupuoleen nähden, on erilaisten ideologisten valtapositioiden määrittämää. Se, että sekulaarina luterilaisena pysähdyn tarkastelemaan omaa etuoikeutettua 'normaaliuttani', avaa oven kahden erilaisen yhdenvertaiseen kohtaamiseen. Olennaista on, että kohtaaminen liikuttaa sisimpäämme. Silloin, kun lähimmäiseni erilaisuus suhteessa minun erilaisuuteeni ei ole ainoastaan paperilla olevia faktoja, ollaan alueella, jossa elämä on. Ihminen, joka saa kosketuksen ihmisyyden syvimpiin kysymyksiin tunnetasolla, on kyvykäs "lukemaan", mistä uskonnosta perimmiltään on kysymys.

Toinen Berlingin esittämä vaihe liittyy rohkeuteen olla oma itsensä ja tunnistaa edustamansa ajattelutapa, arvot ja katsomus. Siihen liittyy myös se, että tiedostaa oman aikaan, paikkaan ja monimutkaiseen yhteiskunnallisiin kysymyksiin liittyvän sidonnaisuuden. Näitä ei välttämättä ole mahdollista muuttaa, mutta niistä voi olla tietoinen. Kohtaamisessa olennaista ei siis ole pelkoon tai kohteliaisuuteen vedoten syytä kätkeä sitä, kuka todella olen ja mistä tulen. Toki suomalaisessa kontekstissa "sekulaari luterilaisuus" on itseoikeutettu enemmistökatsomuksellinen normi, johon vähemmistöt peilautuvat ja kokevat tulevaisuutensa diskriminoituiksi. Vaikeus käydä vuoropuhelua liittyykin usein epäsymmetriseen valta-asetelmaan, jossa tietyt katsomusryhmät eivät katso tarvitsevan olemassaolonsa oikeutusta.

Kolmas Berlingin vaihe on itse vuoropuhelu. Tasavertaiseen vuoropuheluun pääsemisen ehtona voi pitää toisen olemassaolon ainutlaatuisuuden tunnistamista ja tunnustamista. Filosofin Charles Taylorin mukaan minuus muodostuu dialogisessa suhteessa toisiin ihmisiin, 'merkityksellisiin toisiin'. Tällöin identiteetti yksilönä ja ryhmänä perustuu minuuden julkisen tunnustamiseen tai tunnustamisen puuttumiseen (Taylor 1994, 25). Toisen olemassaolon ainutlaatuisuuden tunnustamisen kautta tulee esiin se, mikä tekee ihmisistä erityisiä ja erilaisia, mutta myös se, mitä

voimme pitää ihmisyyden yleisenä ja yhteisenä olemuksena. Vuoropuhelu, jossa opin paitsi toisesta, myös itsestäni, toimii peilinä, jonka kautta avautuu mahdollisuus ymmärtää ihmisyyttä laajemmin.

Neljäs eli viimeinen vaihe kutsuu elämään oppimiskokemuksen mukaisella, muuttuneella tavalla. Siksi se onkin vaiheista kaikkein vaativin, sillä se edellyttää muutoksen tapahtumista tavassamme ajatella ja olla. Koulu opettaa tietoja ja taitoja, joilla ei aina ole yhteyttä siihen, mitä lapsi ja nuori eettisenä olentona, ihmisenä, on. Suuri määrä tietoa ei riitä määrittelemään sivistystä. Tulkitsenkin lopuksi sitä, mihin uskonnollisesti lukutaitoinen oleminen meitä kutsuu.

Lopuksi

Uskonnollisesti lukutaitoinen ihminen kohtaa muuttuvan maailman paitsi tiedollisesti ”päivitettynä”, myös eettisesti vastuullisella tavalla. Uskonnollinen lukutaito ei ole ainoastaan tiedollinen tavoite, vaan kriittinen asenne, joka kysyy, mihin tieto perustuu, kenen tiedolla on väliä ja miten omaksutun tiedon varassa toimitaan. Samalla tavoin kuin lukemisen taitoon ei riitä se, että tuntee suuren määrän kirjaimia, ei uskonnollisesti lukutaitoiseksi tuleminen riitä uskontoja koskevan tiedon opettelu. Olennaista on tunnistaa, miten tiedon varassa elää ja ajattelee. Samalla tavoin kuin lukemisesta on vielä matkaa luovaan kirjoittamiseen, vaatii uskonnollinen lukutaito viisautta elää oppimansa tiedon ja siihen liittyvien kokemusten muovaamana. Samalla tavoin kuin taitava kirjoittaja vie lukijansa kohti jännittävää ennen tuntemattoman kohtaamista, voi uskonnollisesti lukutaitoinen ihminen avata ihmisyyden syvimpien ulottuvuuksien rikkautta ja lisätä ymmärrystä eri tavalla uskovien ja ajattelevien kesken.

KIRJALLISUUS

Bennett, M. J. 2004. *Becoming Interculturally Competent*. Teoksessa J. Wurzel (toim.) *Toward Multiculturalism: A Reader in Multicultural Education*. Newton, MA: Intercultural Resource Corporation, 62–77.

Berling, J. A. 2004. *Understanding Other Religious Worlds. A Guide for Interreligious Education*. New York: Orbis.

Dewey, J. 1944 [1916]. *Democracy and Education*. New York: Free University Press.

Heimbrock, H-G., Sheilke, C. & Scheiner, P. 2001. *Introduction. Towards Religious Competence: Diversity as a Challenge for Education in Europe*. Münster: Lit Verlag, 9–20.

Kallioniemi, A. 2009. Koulun uskonnonopetuksen ja uskonnon aineenopettajakoulutuksen ajankohtaisia näkökulmia. *Teologinen aikakauskirja*. 5, 404–422.

Kirkon tutkimuskeskus. 2012. *Haastettu kirkko. Suomen evankelis-luterilainen kirkko vuosina 2008–2011*. Kirkon tutkimuskeskuksen julkaisuja 115. Tampere: Kirkon tutkimuskeskus.

Komulainen, J & Vähäkangas, M. (toim.) 2009. *Luterilaisen Suomen loppu? Kirkko ja monet uskonnot*. Helsinki: Edita, 12–40.

- Naskali, P. 2010. Yliopisto-opetus vaihdon ja lahjan taloudessa. Teoksessa K. Komulainen, S. Keskitalo-Foley, M. Korhonen & S. Lappalainen (toim.) *Yrittäjyyskasvatus hallintana*. Tampere: Vastapaino, 251–268.
- Nussbaum, M. C. 1997. Democratic Citizenship and the Narrative Imagination. *Yearbook of the National Society for the Study of Education*. 107 (1), 143–157.
- Poulter, S. 2013. *Kansalaisena maallistuneessa maailmassa. Koulun uskonnonopetuksen yhteiskunnallinen tehtävä*. Suomen ainedidaktisen tutkimusseuran julkaisuja, 5. Helsinki: Suomen ainedidaktinen tutkimusseura.
- Rauhala, L. 1999. *Ihmisen ainutlaatuisuus*. Helsinki: Helsinki University Press.
- Rauhala, L. 2005 [1983]. *Ihmiskäsitys ihmistyössä*. Helsinki: Helsinki University Press.
- Riitaoja, A-L. 2013. *Toiseuksien rakentuminen koulussa: Tutkimus opetussuunnitelmista ja kahden helsinkiläiskoulun arjesta*. (Diss.) Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia 346. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Taylor, C. 1994. The Politics of Recognition. Teoksessa A. Gutman (toim.) *Multiculturalism. Examining the Politics of Recognition*. Princeton: Princeton University Press, 25–73.