

This is a self-archived – parallel-published version of an original article. This version may differ from the original in pagination and typographic details. When using please cite the original.

AUTHOR Keränen-Pantsu Raili, Huttunen Rauno, Heikkinen Hannu L. T.

TITLE Kohti reflektiivistä katsomuskasvatusta

YEAR 2023

DOI <https://doi.org/10.33350/ka.119357>

VERSION Publisher's pdf

CITATION Keränen-Pantsu, R., Huttunen, R., & Heikkinen, H. L. T. (2023). Kohti reflektiivistä katsomuskasvatusta. *Kasvatus & Aika*, 17(1), 93–108. <https://doi.org/10.33350/ka.119357>

Copyright (c) 2023 Kasvatus & Aika



Tämä työ on lisensoitu Creative Commons Nimeä-EiMuutoksia 4.0 Kansainvälinen Julkinen -lisenssillä.



ARTIKKELI

<https://doi.org/10.33350/ka.119357>

## Kohti reflektiivistä katsomuskasvatusta

Raili Keränen-Pantsu, Rauno Huttunen & Hannu L. T. Heikkinen

*Tässä artikkelissa käsitellään reflektiivisyyttä katsomuskasvatuksen kontekstissa filosofisista ja teoreettisista näkökulmista. Katsomuskasvatus tulkitaan tässä laajasti: se kattaa elämänskatsomustiedon ja uskontojen opetuksen lisäksi kaiken kasvatuksen, joka tukee katsomuksen muodostumista ja identiteettityötä. Reflektiivinen katsomuskasvatus asettuu vastakohtaksi indoktrinatiiviselle kasvatukselle, jossa pyritään iskostamaan tietynlaiseen oppiin tai uskomusjärjestelmään perustuva ajattelutapa oppilaiden mieliin. Reflektiivisen katsomuskasvatuksen tarkoitus on antaa lapselle ja nuorelle välineitä määritellä identiteettiään ja maailmankuvaansa. Artikkelissa esitetään uusi reflektiivisen katsomuskasvatuksen malli, jossa sovelletaan indoktrinaation kriittistä teoriaa sekä identiteetin ja kriittisen reflektion käsitteitä. Mallin pohjalta ehdotetaan, että katsomusreflektiivinen kasvatus edellyttää sekä kasvattajan minäpositioon kohdistuvaa identiteettireflektiivisyyttä että yhteisöön ja siinä vallitseviin kasvatuskäytäntöihin kohdistuvaa käytäntöreflektiivisyyttä.*

### Katsomuskasvatusta tarvitaan, mutta millaista?

Nopeasti etenevä ekologinen kriisi muuttaa näkemyksiä ihmisen paikasta maailmassa: ekologinen kriisi on samalla ihmisen eksistentiaalinen kriisi. Perustavia kysymyksiä ihmisen ja maailman välisestä suhteesta on käsitelty lähinnä filosofian sekä katsomusaineiden eli uskonnon ja elämänskatsomustiedon opetuksessa. Tässä artikkelissa lähtökohtana on laaja tulkinta katsomuskasvatuksesta: se kattaa kaiken kasvatuksen ja opetuksen, joka antaa kasvaville lapsille ja nuorille valmiuksia hahmottaa maailmankatsomusta. Myös ihmisen luontosuhde on olennainen osa hänen katsomustaan.

Perusopetuslain mukaan ”opetuksen tavoitteena on tukea oppilaiden kasvua ihmisyyteen ja eettisesti vastuukykyiseen yhteiskunnan jäsenyyteen sekä antaa heille elämässä tarpeellisia tietoja ja taitoja” (Perusopetuslaki 1998, 1 luku, 2§). Näemme, että katsomusaineiden eli uskonnon ja elämänskatsomustiedon opetus tukee tätä tavoitetta, jossa kyse on ”identiteettitään ja katsomukseltaan kypsän ja itsenäisen ihmisen kasvattamisesta” (Tomperi 2003, 1) sekä laajan uskontoja ja katsomuksia koskevan yleissivistyksen tarjoamisesta (Poulter 2013; Holm ym. 2021; Opetushallitus 2014). Katsomusaineissa tuetaan oppilaiden kasvua ihmisyyteen ja hyvään elämään sekä tarjotaan mahdollisuuksia identiteettityölle.

Katsomuksiin liittyviä kysymyksiä pohditaan kuitenkin myös muissa oppiaineissa kuin uskonnon ja elämänskatsomustiedossa. Etenkin historia ja yhteiskuntaoppi, äidinkielen ja

kirjallisuuden opetus sekä taideaineet avaavat näkökulmia ihmisen ja maailman väliseen suhteeseen. Myös luonnontieteelliseen perustaan pohjautuva opetus – biologia, maantieto, fysiikka ja kemia – perustuu oletuksiin ihmisen ja maailman suhteesta, ja siksi myös niissä on katsomuksellisia elementtejä. Kuten Tomperi (2003, 1) toteaa, ”eri aineiden tavoitteet saavat olla ja niiden pitääkin olla osin päällekkäisiä. Olisikin ihme, jos esimerkiksi juuri elämäntietä, filosofia, äidinkieli ja historia eivät monessa kohtaa tähtäisi yhteisiin päämääriin.” Keskiössä ovat kuitenkin ne oppiaineet, joissa erityisesti kohdentuu huomio perustaviin uskomuksiin ihmisen ja maailman välisestä suhteesta. Uskontojen ja elämäntietä opetuksella on siksi tärkeä merkitys.

Katsomusten ja uskontojen opetukseen liittyy läheisesti kysymys indoktrinaatiosta. Indoktrinaatiolla tarkoitetaan sellaista opetusta, jossa oppilas tai opiskelija on opetuksen kohteena siten, että häneen iskostetaan tietynlaisia uskomuksia ja ajattelutapoja. Indoktrinaatiivisessa kasvatuksessa ikään kuin siirretään oppilaaseen tietyt sisällöt, uskomukset ja ajattelutavat. Tämä voi tapahtua myös ilman kasvattajan varsinaista tarkoitusta eli intentiota. Katsomusaineiden opetuksessa pyritään kuitenkin siihen, että opetus olisi indoktrinaation sijaan reflektiivistä ja uskontoja eri näkökulmia punnitsevaa. (Huttunen 2003, 32.) Tämä pyrkimys ilmenee selkeästi uskontojen opetuksen nykyisten opetussuunnitelmien tavoitekuvauksissa (Poulter 2013; Opetushallitus 2014).

Indoktrinaation käsite on ratkaisevan tärkeä, kun hahmottelemme tässä artikkelissa mallia, jonka avulla voi analysoida katsomuskasvatuksen reflektiivisyyttä sekä kasvattajan että kasvatuskäytäntöjen näkökulmasta. Reflektiivinen katsomuskasvatus on tietoinen vaihtoehto tai jopa vastakohta indoktrinaatiiviselle katsomuskasvatukselle. Tällaisessa katsomuskasvatuksessa ei kuitenkaan jätetä sivuun uskontoja, vaan niitä pyritään tarkastelemaan avoimen reflektiivisesti.

Nykyään opetukseen harvoin nähdään liittyvän indoktrinaatiivisia piirteitä siinä merkityksessä kuin indoktrinaation käsitettä on perinteisesti käytetty. Väitämme kuitenkin, että opetuksen taustalta on löydettävissä ideologioita, jotka vaikuttavat koko koulun eetokseen, mutta jotka eivät välttämättä näyttäyty ilman kriittistä reflektiota, sillä ideologiat eivät ole aina helposti tunnistettavissa. Meidän on helppo todeta ideologiaksi jokin tietty uskonto – vaikkapa islam – tai poliittinen ideologia – kuten marxilaisuus tai kapitalismi. Mutta entä esimerkiksi kartesiolainen käsitys, että ihminen on erillinen subjekti, joka pitää luontoa objektina? Tai sen pohjalta kehittynyt teknis-tieteellinen valistusajattelu ja välineellisen järjellisuuden korostuminen, jonka mukaan luonto on ihmistä varten ja palvelee ihmiskunnan energia- ja raaka-ainevarastona? Onko välineellinen luontosuhde, joka on johtanut biosfäärin ekologisen kriisin partaalle, tunnistettavissa ideologiaksi?

Tämän artikkelin tutkimustehtävä on hahmotella kirjallisuuden pohjalta reflektiivisen katsomuskasvatuksen ideaa, jonka tarkoituksena on antaa opiskelijalle vapaus määritellä identiteettinsä, maailmankuvansa ja elämäntapansa (Huttunen 2003, 127). Näin ollen katsomuskasvatus liittyy olennaisesti myös yksilön identiteetin ja elämäntavan muodostumiseen (Miedema 2014). Rakennamme artikkelissa reflektiivisen katsomuskasvatuksen mallin, jonka avulla voimme analysoida katsomuskasvatuksen reflektiivisyyttä sekä kasvattajan että kasvatuskäytäntöjen näkökulmasta.

Artikkelin alkuosassa esittelemme siksi näkemyksiä identiteetin muodostumisesta. Yhteiskunnassa vallitsevaa uskomusten kokonaisuutta, joka muodostaa ihmisille heidän katsomuksensa perustan, voi kutsua Jean Francois Lyotardin tapaan (1985) suureksi kertomukseksi, metanarratiiviksi. Uskomusjärjestelmät ja ideologiat eivät monikulttuurisissa ja -arvoisissa yhteiskunnissa välttämättä rakennu yhtenäiseksi metanarratiiviksi, vaan kulttuurinen kertomusvaranto voi koostua monenlaisista aineksista, joista jotkut voivat olla myös

yhteen sovittamattomia. Siitä huolimatta jokin kansallinen, poliittinen tai ideologinen kertomus voi nousta vallitsevaan asemaan. Emme siis näe yhtenäistä metanarratiivia ja pienten kertomusten postmodernia sekamelskaa vaihtoehtoisina ja toisiaan poissulkevinä vaan pikemminkin jatkumon ääripäinä.

Yhteiskunnissa voidaan edelleen hahmottaa kulttuurisia kertomusvarantoja, joiden suhteen yksilö peilaa identiteettiään. Yksilö voi rakentaa suhdettaan näihin narratiiveihin periaatteessa kolmella tavalla: hän voi joko hyväksyä ne sellaisenaan, kapinoida niitä vastaan ja torjua ne – tai sitten hän voi asemoida itsensä näiden kulttuurisesti rakentuneiden kertomusten uudistajaksi, jolloin hän tulkitsee perinnettä uudella tavalla ja rakentaa sen pohjalta uudenlaista kertomusta. Näitä vaihtoehtoja kuvaa Manuel Castellsin (1997) näkemys kolmesta identiteetti-positiosta – näkemys, joka osaltaan toimii esittelemämme mallin perustavana elementtinä.

### **Kasvatus ja identiteetin rakentuminen**

Identiteetti eli ihmisen käsitys itsestään liittyy olennaisesti kasvatukseen, erityisesti katsomuskasvatukseen. Ihminen muodostaa identiteettiään kaikissa sosiaalisissa suhteissa, näin ollen myös formaalissa koulutuksessa. Erilaiset yhteisöt, kuten koulu, vaikuttavat oppilaiden ymmärrykseen heistä itsestään ja heitä ympäröivästä todellisuudesta sekä näiden välisistä suhteista. Tämä on selkeästi ilmaistu myös Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa: ”Oppiessaan oppilas rakentaa identiteettiään, ihmiskäsitystään, maailmankuvaansa ja -katsomustaan sekä paikkaansa maailmassa. Samalla hän luo suhdetta itseensä, toisiin ihmisiin, yhteiskuntaan, luontoon ja eri-kulttuureihin.” (Opetushallitus 2014, 13).

Tämä asettaa kasvatukselle myös haasteita. Kulttuurisesti, katsomuksellisesti ja kielellisesti moninaisessa kasvatusympäristössä kasvattajista voi tuntua helpommalta keskittyä vain tiedollisen aineksen opettamiseen sen sijaan, että pohdittaisiin asioita syvällisesti osana omaa identiteettityötä. Onkin todettu, että oppilaat tarvitsisivat lisää tukea oman identiteettinsä hahmottamiseen, ja että koulu yhteisönä sekä yksilön koulukokemukset ovat tärkeitä identiteettityön kannalta (Lannegrand-Willems & Bosma 2006; Flum & Kaplan 2012). Tapa, jolla oppilaat asemoivat itsensä yksilöinä ja osana yhteisöä, riippuu siitä, millaisia virikkeitä ympäröivä kulttuuri tarjoaa identiteettityölle. Yksi tapa jäsentää näitä identiteetin lähteitä on hahmottaa niitä kulttuurisina kertomuksina, jotka tarjoavat malleja kertomusten jäsentämiseen ja merkitystenantoon (Keränen-Pantsu & Heikkinen 2021). Argumentoimme, että identiteetti rakentuu vuorovaikutuksessa kulttuurisen kertomusvarannon kanssa. Mitä moninaisempi identiteettityön kulttuurinen ja katsomuksellinen varanto on, sitä monipuolisempia mahdollisuuksia oppilailla on jäsentää omaa elämäänsä ja hahmottaa paikkansa maailmassa. On tärkeää, että position omaksuminen on kriittisesti arvioitua ja reflektiivistä, sillä tällöin on paremmat mahdollisuudet myös tiedostaa kasvatuksen indoktrinaatiiviset piirteet. Tätä avataan lisää luvussa ”Indoktrinaation ongelma ja kutsu reflektiivisyyteen”.

Jotta kasvattaja voi tukea lasten ja nuorten identiteettityötä, hänen on hyvä olla tietoinen erilaisista ulottuvuuksista, joita identiteettityöhön liittyy. Identiteetti tulee latinan kielen sanasta *idem*, joka tarkoittaa ”samaa”. Ihminen tarvitsee jonkinlaista jatkuvuuden ja samuuden kokemusta, vaikka hän vähitellen muuttuukin. Identiteetti on toisaalta jotain ainutlaatuisuutta, joka erottaa meidät kaikista muista omaksi erilliseksi yksilöksi. Identiteetti merkitsee samanlaisuuden lisäksi myös ihmisen erilaisuutta, ainutlaatuisuutta.

Tätä samanlaisuuden ja erilaisuuden ristivetoa kuvaa ranskalaisen Paul Ricoeurin (1992, 1–2) tapa erottaa kaksi identiteetin puolta. Hän antaa näille kahdelle identiteetin merkitykselle latinankieliset nimet *idem* ja *ipse*. *Idem* tarkoittaa samanlaisuutta, jolloin se viittaa ulkoiseen mahdollisuuteen tunnistaa ja kokea jokin samana, vaikka jotkin ominaisuudet voivat muuttua ajan myötä. *Idem* nähdään objektiivisena tapana tarkastella asian ominaisuuksia, esimerkiksi miten joku esine on samankaltainen kuin jokin toinen esine. Tämä identiteetin ominaisuus tulee esiin esimerkiksi silloin, kun sanotaan jonkin olevan identtinen toisen kanssa.

*Ipse* on puolestaan sisäinen itseyden kokemus, joka määrittelee meidät sellaisiksi, mitä todella koemme olevamme: *Ipse* on vastaus kysymykseen, miten ihminen itse mieltää itsensä ja millaiseksi hän haluaa oman valintansa pohjalta identifioitua. *Ipse* ilmenee yksilöllisyytenä, ainutlaatuisuutena tai persoonallisuutena. *Ipse* on myös se identiteetin puoli, joka koetaan erilaisuutena muihin verrattuna.

Lyhyesti ilmaistuna *ipse* voidaan suomentaa *itseudeksi* ja *idem samuudeksi*. Samuus voidaan havaita jossakin määrin myös ulkopuolelta erilaisten ulkoisesti havaittavissa olevien piirteiden avulla, mutta itseys ohittaa samuuden ja kohdentuu kysymykseen, millainen ihminen kokee olevansa tai haluaa olla.

*Ipse*-identiteetin kannalta olennaista on, millaisia samaistumisen kohteita tai kulttuurisen kertomusvarannon mallikertomuksia yksilö valitsee oman narratiivisen identiteettinsä rakennusaineksiksi. Kertomusvarannosta poimitaan jotain, mutta jotain jätetään valitsematta. Joku esimerkiksi valitsee jalkapalloilijan tarinan oman identiteettinsä rakennusaineksiksi, toinen queer-tähden. Tätä narratiivisten aineiden valintaprosessia kuvaa osuvasti Charles Taylorin (1989, 27) käsitepari *vahvat* ja *heikot* valinnat tai arvostukset (strong evaluations / weak evaluations). Nämä asiat ovat useimmille vapaasti valittavissa siinä kulttuurisessa ympäristössä, jossa ihminen elää. Esimerkiksi jollekin voi vahva valinta olla vaikkapa moottoripyörällä ajaminen. Sen kautta hän vastaa kysymykseen kuka olen: ”Olen motoristi.” Joku muukin saattaa toki ajaa moottoripyörällä, mutta hänelle se on vain liikkumismuoto eikä identiteettiä määrittävä tekijä – toisin sanoen se on hänelle heikko arvostus. Hän ei vastaa identiteettiä koskevaan kysymykseen olevansa motoristi, vaan hän valitsee vastaukseksi jotain muuta.

Valinnat eivät ole staattisia, vaan ne voivat myös muuttua: heikoista valinnoista voi tulla vahvoja tai vahvat valinnat voivat muuttua heikoiksi. Heikoista valinnoista ihminen voi luopua ilman, että hän kokee merkittävästi muuttuvansa. Sitä vastoin, kun vahvat valinnat muuttuvat, ihmisen käsitys itsestä muuttuu. Esimerkiksi ihminen, joka ei ole aikaisemmin harrastanut liikuntaa, saattaakin muuttaa arvostuksiaan siten, että urheilusta tulee hänelle tärkeä. Vastaavaan tapaan joku voi vasta aikuisena alkaa kiinnostua opiskelusta, minkä seurauksena hän alkaa haaveilla tutkijan urasta ja identiteetistä. Tämän myötä liikunnan harrastuksesta kiinnostuva alkaa nähdä vähitellen itsensä urheilijana samalla kun alkaa muuttaa elämäntapojaan liikunnallisempaan suuntaan, ja opiskelusta innostuva alkaa vähitellen löytää itsestään tutkijan. Muutos voi alkaa toiveista muuttua erilaiseksi ennen kuin muutos alkaa tosiasiallisesti tapahtua. Ensimmäinen vaihe muutokseen voi olla eräänlainen ”wannabe-identiteetti”, joka alkaa vähitellen realisoitua. Toisin sanoen *ipse*-identiteetti voi vähitellen realisoitua *idem*-identiteetiksi, jossa objektiivisesti havaittavien asioiden kautta voidaan havaita muutos. Näin ollen halu identifioitua toimii siltana kohti uutta identiteettiä, joka voidaan todentaa objektiivisesti havaittavien seikkojen avulla.

Rakentaessaan itseyttään yksilö ei kuitenkaan tee valintojaan kulttuurisessa tyhjiössä, vaan hän identifioituu tietyssä kulttuurisesti rakentuneessa tilassa käyttäen tarjolla olevia kulttuurisen kertomusvarannon tarjoamia resursseja. Myös yhteisöjen arvostukset vaikutta-

vat siihen, mitä pidetään tavoiteltuina identiteetin ilmentymismuotoina ja mitä taas vältettävänä. Yksilö voi omaksua näihin kulttuurisiin narratiiveihin nähden periaatteessa kolme erilaista positiota: hän voi ensinnäkin oikeuttaa kertomukset ja niiden sisältämät oletukset, toiseksi hän voi vastustaa niitä. Kolmanneksi hän voi ottaa niihin reflektiivisen suhteen, jonka varassa hän lähtee muokkaamaan ja uudistamaan kertomuksia sen mukaan, miten hän valikoiden hyväksyy tai hylkää niiden aineksia. (Castells 1997, 8–12.) Näihin identiteetti-positioihin palataan tarkemmin reflektiivisen katsomuskasvatuksen mallin yhteydessä.

Kasvatuksen ja identiteettityön kannalta olennainen on kysymys, missä määrin yksilöllä nähdään olevan ydinminä tai olemus, joka pysyy samana vähittäisestä muuttumisesta huolimatta. Onko identiteettityö siis tämän olemuksen vaalimista tai tavoittelua – vai onko se vain luovaa leikkelyä tai pelailua? Näiden kysymysten tarkasteluun tarjoavat hyödyllisiä välineitä Stuart Hallin (1999, 21–23) valistuksen subjektin, sosiologisen subjektin ja postmodernin subjektin käsitteet. Valistuksen subjektilla oletetaan olevan eheä ja muuttumaton ydin, olemus eli *essentia*. Ihminen on tämän essentialistisen näkemyksen mukaan itsestään tietoinen ja maailmasta erillinen olento, jonka sisäinen ydin pysyy elämäkulusta riippumatta perimmältään samana. Sosiologinen subjekti puolestaan ottaa lähtökohdakseen havainnon, että ihminen näyttäytyy erilaisena erilaisissa sosiaalisissa tilanteissa. Hän hahmottaa itseään suhteessa merkityksellisiin toisiin (significant other) eli tärkeinä pidettyihin ihmisiin ja yhteisöihin, joista koulu ja sen ihmiset ovat eittämättä yksi. Kotioloissa yksilön oleminen ja suhteet toisiin rakentuvat eri tavoin kuin koulussa, ammatillisissa piireissä tai vaikkapa harrastusporukassa. Myös sosiologiselle subjektille eheä ja yhtenäinen ydin on mahdollinen, mutta sitä määritellään jatkuvassa vuorovaikutuksessa kulttuurissa tarjoutuvien resurssien kanssa, joiden suhteen yksilö voi tehdä valintojaan.

Postmoderni subjekti vie sosiologisen subjektin vapauden vielä pidemmälle irtautuen kiinteästä ja eheästä ydinminän ajatuksesta. Postmoderni yksilö voi omien valintojensa kautta kokeilla hyvin vapaasti erilaisia minuuden variaatioita. Essentian eli olemuksen sijaan lähtökohtana siis olemassaolo eli eksistenssi. Ihmisellä on vapaus tuottaa itsensä ilmaisunsa kautta. Käyttääksemme Ricoeurin käsitteistöä: *itseys (ipse)* irtautuu kauaksi samuudesta (*idem*). Tätä leikittelevää ja jopa karnevalisoivaa asennetta identiteettityöhön Stuart Hall (1999, 22) on kutsunut liikkuvaksi juhlaaksi. Postmodernin subjektin identiteettityöllä ei ole olemusta, jota kohti pyrkiä, vaan ihminen on aina vapaa valitsemaan uudeleen, muuttamaan suuntaa ja aloittamaan uusista lähtökohdista.

Modernissa ja jälkimodernissa maailmassa perhe ja koulu toimivat heikommin sosiaalistavina elementteinä ja ihmisen vapaus korostuu. Tämä antaa mahdollisuuksia muodostaa moninaisempia identiteettejä, mutta vapaudesta määrittää itsensä seuraa myös ahdistusta ja epävarmuutta. Loputtomat mahdollisuudet saavat pohtimaan, mitä kaikkea voisin olla – entä jos valitsen väärin ja olenkin tyytymätön tai mitä jos hukkaan mahdollisuuteni? Mitä enemmän suuret kulttuuriset kertomukset sirpaloituvat pieniksi kertomuksiksi ja identiteetin lähtökohdat kohti postmoderneja subjekteja tai ”notkeita” identiteettejä, sitä polttavamaksi muuttuu kasvatuksen kannalta olennainen Menonin paradoksi: Miten opettaa hyvää elämää, jos ei tiedetä, mitä on se hyvä elämä, jota pitäisi opettaa? On vaikea määritellä yleisesti hyvää elämää ja kasvatuksen päämääriä, jos jokainen yksilö voi ne itse päättää.

Katsomuskasvatuksen kannalta on olennaista hahmottaa, miten ihminen muodostaa käsitystä itsestään ja maailmasta – toisin sanoen muodostaa identiteettiään ja maailmankatsomustaan. Yhteiskunnan arvopohjan moninaistuminen ja identiteettien monikerroksellisuus asettaa sekä kasvatukselle että kasvattajalle erityisiä haasteita ja kutsuu reflektiivisyyteen, jonka voi nähdä olevan yksi kasvattajan ydinkompetensseista.

## Katsomuskasvatus: välineitä ja tukea identiteettityölle

Katsomuskasvatuksen käsite on verrattain uusi suomalaisessa keskustelussa. Englanninkielisessä keskustelussa käytetään usein käsitettä *worldview education*. Katsomuskasvatus voidaan ymmärtää tämän termin käännökseksi, vaikka suomenkielisessä keskustelussa termiin liittyy myös sellainen ongelma, että *worldview*-sanalla voidaan viitata niin elämäntätösumukseen kuin maailmankatsomukseenkin. Kun tässä artikkelissa puhumme katsomuksiin liittyvästä kasvatuksesta ja opetuksesta, ymmärrämme näiden sisältävän sekä elämäntätösumukseen että maailmankatsomukseen liittyvän opetuksen ja kasvatuksen.

Erottelemme tässä artikkelissa myös katsomuskasvatuksen suppeassa ja laajassa merkityksessä. Suppeassa merkityksessä katsomuskasvatus tarkoittaa uskonnollisten tai katsomuksellisten teemojen käsittelyä varhaiskasvatuksessa sekä uskontojen ja elämäntätösumustiedon opetusta kouluissa. Laajassa merkityksessä katsomuskasvatus kattaa kaiken sen kasvatuksen ja opetuksen, jossa elämäntätösumukseen ja maailmankatsomukseen liittyvät teemat ovat läsnä. Laaja tulkinta katsomuskasvatuksesta ei siis rajaudu suoranaisesti uskontoja katsomuskasvatukseen tai niin sanottuihin katsomusaineisiin eli uskontoon ja elämäntätösumustietoon. Katsomuskasvatus näin ymmärrettynä kattaa kaiken kasvatuksen ja opetuksen, jossa käsitellään yksilön elämäntätösumusta (*Lebensanschauung*, *private worldview*) sekä erilaisia katsomusjärjestelmiä (*Weltanschauung*, *organized worldview*) (Miedema 2014; van der Kooji ym. 2013; Valk ym. 2020; Naugle 2002.) Tämän suuntaista tulkintaa on suomalaisessa keskustelussa edustanut esimerkiksi Tuukka Tomperi (2003).

Puhuttaessa katsomuskasvatuksesta on olennaista määritellä, mitä katsomuksella tarkoitetaan. Katsomuksen käsitteeseen voidaan liittää muutamia piirteitä ja jaotteluita, jotka selventävät termiä. Niistä ensimmäinen on, että kirjallisuuden mukaan ne pitävät sisällään uskonnolliset ja sekulaarit tavat hahmottaa maailmaa (Valk ym. 2020). Suomalaisessa keskustelussa katsomuksen käsitettä on käytetty myös uskonto-käsitteen rinnalla viittaamaan ei-uskonnollisiin katsomuksiin, mutta yhä suuremmassa määrin käsitettä käytetään katto-terminä ja sisällytetään siihen erilaisista perinteistä ammentavat katsomukset. Toiseksi voidaan erottaa toisistaan jo henkilökohtainen ja organisoitu katsomus, joihin jo lyhyesti viittasimme (*personal and organised worldview*; Van der Kooji ym. 2013; Valk ym. 2020). Suomen kielessä elämäntätösumuksen on nähty viittaavan henkilökohtaiseen katsomukseen ja maailmankatsomuksen taas laajempaan, maailmankuvan kattavaan katsomukseen. Organisoitu katsomus viittaa arvoihin, uskomuksiin, ideaaleihin ja traditioihin, jotka ovat verrattain koherentteja ja jonkin joukon tai yhteisön jakamia. Usein nämä uskomukset, arvot ja ideaalit ovat saaneet myös kirjallisen muodon. Esimerkkejä tämänkaltaisista organisoiduista katsomuksista ovat kristinusko ja buddhalaisuus sekä sekulaarit ideologiat, kuten humanismi (Van der Kooji ym. 2013; Valk ym. 2020).

Henkilökohtainen katsomus voi perustua organisoituun katsomukseen, mutta tämä ei ole välttämätöntä. Lisäksi henkilökohtaiseen katsomukseen voi ammentaa vaikutteita myös muista kuin tietyn organisoidun katsomuksen lähteistä. Individualismin nousun myötä yksilöiden katsomukset eivät rajaudu organisoituihin katsomuksiin tai niiden edustamiin instituutioihin, vaan yksilöt poimivat eri traditioiden osia jäsentääkseen omaa käsitystään maailmasta ja itsestään. Tämäntapaisesta vapaasta yhdistelystä on käytetty myös nimitystä *bricolage*, joka viittaa saatavilla olevien keinojen ja aineksen poimimiseen (Levi-Strauss 1967, 11). Tällöin tullaan lähelle Hallin (1999, 22) kuvailemaa postmodernia subjektiä, joka leikittelee identiteetin aineksilla ja voi päätyä yhä uudelleen erilaisiin identiteetin ratkaisuihin yhdistelemällä luovasti erilaisia minuuden rakennusaineita.

Kolmantena aspektina katsomuksessa voidaan nimetä eksistentiaaliset kysymykset, sillä ne erottavat katsomukset vaikkapa poliittisista ideologioista (Van der Kooji ym. 2017). Tämän tyyppisiä kysymyksiä voivat olla pohdinnat maailman synnystä tai elämän tarkoituksesta. Neljäntenä piirteenä, jolla voi jäsentää katsomuksen käsitettä, on ajatella sen sisältävän elämänkatsomuksen (view of life) ja myös elämäntavan (way of life; Valk ym 2020). Toisin sanoen katsomuksessa sekä tapa katsoa maailmaa että tapaa elää elämää tuossa maailmassa kietoutuvat yhteen. Erityisesti elämäntapa on jäänyt monissa määritelmissä vähälle huomiolle.

Katsomuksen merkityksestä osana kasvatusta on puhuttu myös katsomustietoisuus-termin alla. Tällöin viitataan tietoihin, taitoihin ja asenteisiin, jotka liittyvät katsomuksiin (Holm ym. 2021). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa katsomukset nostetaan osaksi kielitietoisuutta ja kulttuurista moninaisuutta, sillä osana koulua ”erilaiset identiteetit, kielet, uskonnot ja katsomukset elävät rinnakkain ja ovat vuorovaikutuksessa keskenään”. (Opetushallitus 2014, 28). Katsomustietoisuuteen liittyy myös kyky tarkastella kriittisesti omaa katsomusta sekä kouluun liittyviä katsomuksellisia valtarakenteita. Tämä kutsuukin laajempaan katsomusten reflektioon.

### **Indoktrinaation ongelma ja kutsu reflektiivisyyteen**

Kasvatus voi olla joskus indoktrinaatiota eli tiettyjen uskomusten tai ideologioiden ujuttamista opetukseen siten, että sen kohteena olevat lapset, nuoret tai aikuiset eivät itse huomaa olevansa vaikuttamisen kohteena. Erityisesti uskontoihin ja katsomuksiin liittyvään kasvatukseen liittyy indoktrinaation riski, sillä siinä käsitellään myös ideologioiksi määriteltäviä katsomusjärjestelmiä. Vaikka nykyään opettajankoulutuksessa ja opetussuunnitelmissa pidetään tärkeänä, että opetus ei lähtökohtaisesti saa olla pelkästään oppisisältöjen siirtämistä, on hyvä oppia tunnistamaan eri näkökulmista, milloin opetus on indoktrinaatiota.

Huttunen (1999) on eritellyt neljä erilaista tapaa arvioida, onko opetus indoktrinaatiota vai ei. *Sisältökriteerin* perusteella katsomuskasvatuksen käytännöt ovat indoktrinaatiota, jos opetuksen sisällöt ja uskomukset muodostavat selkeän oppirakennelman eli doktriinin. *Intentiokriteerin* mukaan opetusta voi pitää indoktrinaationa, jos opettajan tai kasvattajan tarkoituksena on siirtää kyseinen oppi toiseen ihmiseen opetuksen avulla. *Menetelmäkriteerin* mukaan opetus on indoktrinaatiota, jos siinä sovelletaan indoktrinoivia menetelmiä – opettaja esimerkiksi rajoittaa tiedonsaantimahdollisuuksia siten, että vain kyseisen opin kanssa sopusoinnussa olevaa informaatiota välitetään oppilaille, ja kriittiset näkökulmat sivuutetaan. *Menetelmäkriteerin* täyttää myös sellainen opetus, jossa pyritään suostuttelemaan toisia ihmisiä omaksumaankin tietynlainen oppi esimerkiksi uhkaavia, houkuttelevia tai manipuloivia menetelmiä käyttäen. *Seurauskriteerin* mukaan opetuksen voi sanoa olleen indoktrinaatiota, jos kasvatettava henkilö opetuksen seurauksena dogmaattisesti uskoo opettuun ajattelutapaan tai uskomukseen pystymättä keskustelemaan tai refleктоimaan ajattelutapaa kunnolla (Huttunen 1999).

Perinteisellä tavalla muotoiluun indoktrinaatiokriteereihin sisältyy monia ongelmia. Huttunen (2003) ja Puolimatka (1997) ovat kiinnittäneet huomiota vaikeuteen erottaa ”tieteellinen ja epätieteellinen” oppirakennelma. Kouluissa esimerkiksi opetetaan euklidista geometriaa eli oppirakennelmaa antamatta rationaalisia perusteluja sille, miksi euklidinen geometria on parempi kouluopetuksen tarpeisiin kuin epäeuklidinen geometria. Matematiikan opetusta Suomen kouluissa ei voi pitää tällä perusteella indoktrinatiivisena. Samoin intentiokriteeri perinteisessä muodossa ei pääsääntöisesti koske suomalaista katsomusainei-

den opettamista, koska tuskin kellään nykyisen opettajankoulutuksen läpikäyneellä opettajalla on tietoista tarkoitusta indoktrinoida koululaisia. Edelleen suomalaisessa kouluissa ei käytetä selkeästi indoktrinatiivisia opetusmenetelmiä, kuten uhkaa, pakkoa tai tiedonsaannin rajoittamista. On myös vaikea osoittaa, että Suomen koululaitoksesta pääsääntöisesti valmistuisi sellaisia indoktrinoituja persoonia, jotka uskoisivat kriittikittömästi samaan maailmankatsomukseen.

Tämä ei kuitenkaan tarkoita sitä, etteikö esimerkiksi katsomusaineiden opetuksessa tulisi ottaa vakavasti indoktrinaation vaara. Sekä Puolimatka että Huttunen ovat tästä syystä rekonstruoineet indoktrinaation kriteerit, jotka auttavat suomalaisessa kontekstissa välttämään indoktrinaatiota. Tässä artikkelissa nojaudumme Huttusen indoktrinaation kriteereihin siten uudelleen kehiteltynä, että painopiste on oppilaan reflektiokyvyn kehittämisessä.

Huttunen on yhdistänyt ja ryhmitellyt myöhemmässä tuotannossaan (2003, 125–163) edellä kuvatut neljä kriteeriä (sisältö-, intentio-, menetelmä- ja seuraukskriteerit; Huttunen 1999) uudella tavalla. *Kommunikatiivisen intentio- ja metodikriteerin* mukaan opetusta voi pitää indoktrinaationa, jos opettaja on suuntautunut *strategiseen toimintaan* Jürgen Habermasin määrittelemässä (1986) mielessä. Strateginen toiminta tarkoittaa Habermasin kommunikatiivisen toiminnan teoriassa sellaista ihmisten välistä vuorovaikutusta ja viestintää, jossa toista ihmistä kohdellaan välineenä omien päämäärien saavuttamiseksi tai tiettyjen ajattelutapojen siirtämiseksi oppijaan. Esimerkiksi kasvatuksen tarkoituksena olisi tuottaa vaikkapa tietyllä tavalla ajattelevia isänmaallisia kansalaisia, jotka suhtautuvat kielteisesti toisista kulttuureista tuleviin.

Strategisen toiminnan vastakohtana Habermas (1986) pitää *kommunikatiivista toimintaa*. Siinä ihmisten välinen vuorovaikutus tähtää siihen, että asioita tarkastellaan vastavuoroisen keskustelun kautta pyrkien entistä parempaan yhteisymmärrykseen asioiden tilasta. Tällaista asennetta opettamiseen voi kutsua kommunikatiiviseksi ja dialogiseksi opetuksi. Siinä oppija pyritään kohottamaan oppimisprosessin kanssasubjektiksi, joka yhdessä opettajan kanssa rakentaa tulkintaa maailmasta.

Kommunikatiivinen intentio- ja metodikriteeri siis tarkastelee, pitääkö opettaja oppilasta strategisen toimintansa kohteena pyrkien vaikuttamaan hänen ajatteluunsa tai kasvamiensa tietyllä edeltä käsin hahmottelemallaan tavalla. Tällöin opettaja pyrkii iskostamaan tietyn opetussisällön tai ajattelutavan oppijan mieleen käyttäen siihen sopivia menetelmiä.

*Sisältö- ja seuraukskriteerin* näkökulmasta huomio kohdentuu opetuksen sisältöön ja seurauksiin. Tällöin huomion kohteena on, mitä opetetaan ja millaisen identiteetin rakentamista opetus pitkällä aikavälillä tarkasteltuna tukee. Sisällön näkökulmasta opetusta voi pitää indoktrinaationa, jos opettamisessa talletetaan objektiivisia tosiasioita opiskelijan päähän kuin rahaa pankkiin. Nykyään harvemmin hyväksytään ajattelutapa, jonka mukaan uskottaisiin voitavan vain siirtää tosiasioita oppijan päähän (Freire 2005, 75–94).

Faktatiedon opettaminen edistää lähinnä pintaoppimista, jolle on tyypillistä pyrkimys muistaa asioita sitä varten, että oppija suoriutuisi oppimistehtävistään (Newble & Clarke 1986, 267–268). Opetuksessa tulisi edistää syväoppimista, joka edellyttää aktiivista tiedon etsimistä, soveltamista ja arviointia. Se tarjoaa oppilaille mahdollisuuden rakentaa luovasti monipuolista näkemystä todellisuudesta. Syväsuuntautunut oppiminen muuttaa siksi paitsi käsitystä maailmasta, myös käsitystä oppijasta itsestään suhteessa maailmaan – toisin sanoen se muuttaa oppijan identiteettiä ja maailmankatsomusta.

Opetus, joka keskittyy oppisisältöjen siirtämiseen pintaoppimisen tapaan, ei edistä reflektiokyvyn syntyä ja näin kaventaa oppijan kykyä luoda itsenäinen maailmankuva. Siksi opetuksen keskittymistä pintaoppimiseen voi pitää indoktrinaationa. Tällaisessa opettamisessa oppilas pidetään episteemisessä alaikäisyydessä: hänen kykyään hankkia ja arvioida

tiedon pätevyyttä ei pyritä kasvattamaan opetuksen avulla tiedolliseen täysi-ikäisyyteen. Tällainen opettaminen pitää yllä Miranda Frickerin sanoin episteemisestä epäoikeudenmukaisuutta (Fricker 2010, 1–8). Näin ollen indoktrinaatioksi voidaan mieltää myös kasvatusta, joka ei anna valmiuksia kulttuurissa läsnä olevien mallien ja valtapositioiden kriittiseen arviointiin (Harre 1964, 63) ja sen myötä oman eriytyneen identiteetin ja katsomuksen muodostamiseen.

Huttusen reflektiivisen seurauskriteerin mukaan sellaiset oppisisällöt ovat indoktrinoivia, jotka mahdollistavat vain yhdenlaisen maailmankuvan ja identiteetin muodostumista. Ei-indoktrinoiva opetus puolestaan antaa oppijalle sekä vapauden että valmiuden itse määrittää identiteettiinsä, maailmankuvansa ja elämäntapansa. Reflektiivisen seurauskriteerin mukaan koulutuksen tai sivistysprosessin tulee edistää sellaisen persoonallisuuden kehittymistä, johon kuuluvat reflektiivisyys sekä identiteetin eriytyneisyys ja suhteellinen avoimuus. Postmodernin yhteiskunnan luonteeseen kuuluu, että monet ihmiset ovat hyvin tietoisessa suhteessa identiteettiinsä. He suhtautuvat kriittisesti ulkoisiin vaikutuspyrkimyksiin, mutta halutessaan voivat tietoisesti pyrkiä muuttamaan identiteettiään. Tämä asettaa luonnollisesti suuret haasteet katsomusaineiden opetukselle sekä kaikelle kasvatukselle.

*Reflektiivisyys on siis tärkeää sekä persoonan kehitykselle että kasvatukselle yleisesti. Reflektiivinen ajattelu on eräänlaista meta-ajattelua eli ajattelemisen ajattelemista. Sen tarkoituksena on tunnistaa ja kyseenalaistaa itsestään selvinä pidettyjä oman ajattelun perusteita, tunteiden ja toiminnan taustaolettamuksia. Pragmatisti John Dewey tunnetaan yhtenä ensimmäisistä reflektiivisen ajattelun käsitteen kehittäjistä. Hänen mukaansa reflektiivinen ajattelu on uskomuksen tai tiedon oletetun käsityksen aktiivista, sitkeää ja huolellista harkitsemista sen suhteen, millaiset perusteet sillä on ja millaisiin jatkopäätelmiin se johtaa<sup>1</sup> (Dewey 1910, 6).*

Deweyn pohjalta reflektion käsitettä ovat kehittäneet edelleen muun muassa amerikkalaiset kasvatustieteilijät Jack Mezirow (1995a ja 1995b) ja Richard Paul (1992), joiden käsitteistö tarjoaa olennaisia elementtejä jäljempänä esiteltävään reflektiivisen katsomuskasvatuksen malliin. Kriittisen pedagogiikan tunnettu edustaja Mezirow kehitti Deweyn reflektiivisyyden ideoita merkitysperspektiivin käsitteen avulla. Mezirowille reflektiivisyys, ajattelun ajattelu, on omien merkitysperspektiivien taakse menemistä eli omien ajatus- ja uskomusmallien tietoista kriittistä reflektointia. Mezirowin kriittisen itsereflektion periaate tarkoittaa, että oman ajattelun ennakkoehdot eli merkitysperspektiivit tulee asettaa kriittisen tarkastelun kohteeksi. Richard Paul puolestaan täsmentää Deweyn ajattelua käsite-erottelulla kriittisyydestä heikossa ja vahvassa merkityksessä (critical thinking in the strong sense vs. critical thinking in the weak sense; Paul 1992, 184–185). Kriittisyys heikossa merkityksessä tarkoittaa ympäröivän maailman, toisten ihmisten toiminnan tai uskomusten minäkeskeistä tarkastelua ja aikaisemmista käsityksistä kiinni pitämistä ilman, että yksilö asettaa tulkintojaan tai niiden perusteita kyseenalaisiksi. Kriittisyys vahvassa merkityksessä perustuu puolestaan itsekriittiseen asenteeseen. Toisin sanoen vahvasti kriittinen ihminen ottaa oman toimintansa ja ajattelunsa perusteet kritiikin kohteeksi ja vasta itsekriittikin pohjalta ottaa oikeudekseen suunnata kriittisen ajattelunsa ympäröivään todellisuuteen tai toisiin ihmisiin.

---

<sup>1</sup> "Active, persistent, and careful consideration of any belief or supposed form of knowledge in the light of the grounds that support it, and the further conclusions to which it tends, constitute reflective thought" (Dewey 1910, 6).

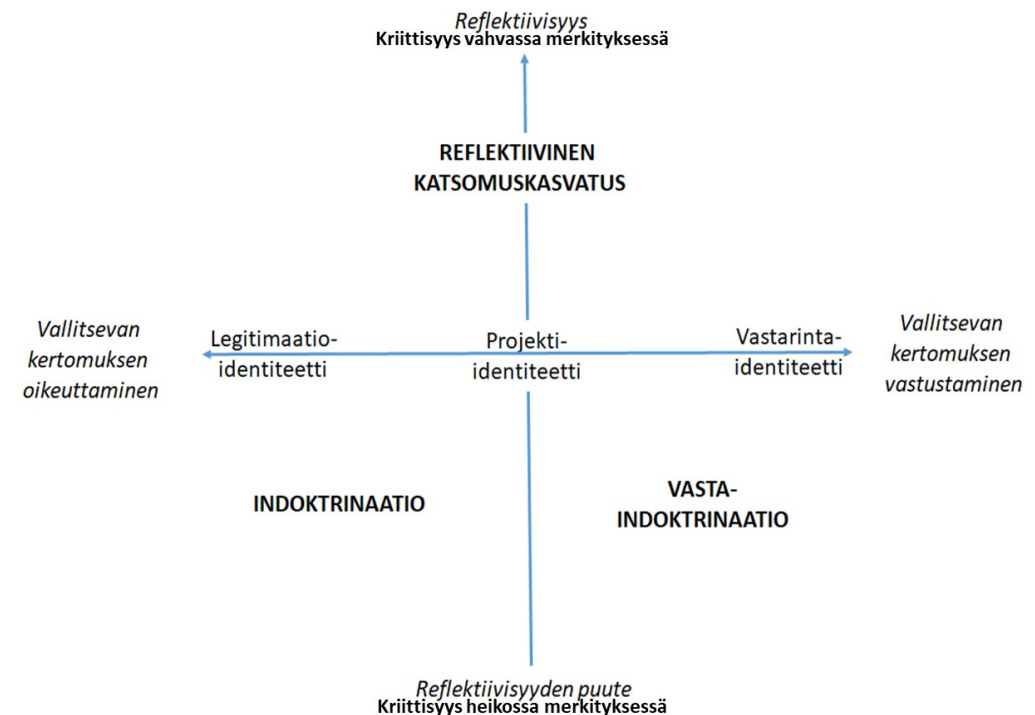
## **Reflektiivisen katsomuskasvatuksen malli**

Identiteetin rakentamista voidaan tarkastella suhteen ottamisena vallitsevaan katsomusjärjestelmään, jota voi kutsua Lyotardin tapaan (1985) *metanarratiiviksi*, suureksi kertomukseksi. Lyotardin ajattelussa metanarratiivi voidaan hahmotella vallalla olevaksi kertomukseksi todellisuudesta, joka muodostaa ihmisille heidän katsomuksensa perustan. Esimerkkeinä metanarratiiveista hän esittelee kristinuskon ja valistusaatteen. Tässä artikkelissa viittamme metanarratiivilla vallitsevaan kulttuuriseen kertomusvarantoon, joka kiteytyy maailmankuvan tai -katsomuksen tapaiseksi, varsin koherentiksi, sosiaalisesti ja kulttuurisesti muodostuneeksi ajattelun ja uskomusten perustaksi.

Yksilön suhdetta näihin metanarratiiveihin voi jäsentää Manuel Castellsin (1997) legitimaatio-, vastarinta- ja projekti-identiteettien avulla. Castellsin mukaan yksilö voi ottaa suhteen vallitsevaan kertomukseen näillä kolmella erilaisella tavalla. Legitimaatioidentiteetti tarkoittaa, että yksilö oikeuttaa vallitsevan uskomusjärjestelmän ja asemoi itsensä osaksi tätä. Heikkisen ja Huttusen mukaan (2007, 25) opettajan identiteetti on usein tyypillinen legitimaatioidentiteetti: opettajan rooliin kuuluu omaksua vallitseva yhteiskunnallinen järjestys ja siihen liittyvät valtarakenteet. Vastarintaidentiteetti tarkoittaa puolestaan sitä, että yksilö asettuu vastustamaan vallitsevaa uskomusjärjestelmää. Castellsin mukaan tähän voi päätyä kahdella tavalla: yksilö voi valita itse aktiivisesti vastustavan position tai hän voi päätyä marginaaliin tahtomattaan (Castells 1997, 8–12).

Kolmatta tapaa hahmottaa yksilön suhdetta vallitsevaan kertomukseen Castells kutsuu projekti-identiteetiksi. Siinä yksilö valitsee harkiten aineksia vallitsevasta uskomusjärjestelmästä ja hylkää toisia. Tällainen identiteettipositio on ytimeltään reflektiivinen: yksilö pyrkii tiedostamaan yhteisöjä ja yhteiskuntaa ohjaavia uskomuksia kriittisesti (Castells 1997, 8–12). Reflektiivisen projekti-identiteetin omaksunut subjekti noudattaa näin edellä kuvattua Jack Mezirowin kriittisen itsereflektion periaatetta, ja se pohjautuu myös Richard Paulin vahvaan kriittisyyteen. Kriittisyys vahvassa merkityksessä on välttämätön ehto katsomusreflektiivisyydelle. Ilman vahvaa kriittisyyttä yksilö voi päätyä suoraan toiseen, ei-reflektiiviseen ja dogmaattiseen ajatusjärjestelmään. (Huttunen 2003, 50–51.)

Kokoamme edellä esittämämme ideat identiteetin rakentumisesta katsomuskasvatuksessa kuvioon 1.



Kuvio 1. Katsomusreflektiivisyys suhteessa vallitsevaan kulttuuriseen kertomukseen. Muokattu Keränen-Pantsun ja Heikkisen (2021) pohjalta.

Nelikentän vaaka-akselilla esitämme kasvattajan suhteen vallitsevaan kulttuuriseen kertomukseen soveltaen edellä esiteltyjä Manuel Castellsin (1997) identiteettipositioita sekä Jean-Francois Lyotardin ideaa metakertomuksista (1985). Vasemmassa ääri-laidassa kuvataan kasvattajaa tai opettajaa, joka on omaksunut legitimaatioidentiteetin. Hän on omaksunut vallitsevan kertomusvarannon mukaisen katsomuksen – joko reflektoimatta tai mahdollisesti myös syvällisen pohdinnan ja vaihtoehtojen punnitsemisen jälkeen. Legitimaatioidentiteetin omaksunut kasvattaja joka tapauksessa oikeuttaa omalla toiminnallaan vallitsevaa kertomusta. Mitä epäreflektiivisemmin hän toimii, sitä enemmän hänen toimintansa saa indoktrinaation piirteitä. Tällaisen kasvattajan toiminta ilmentää heikkoa kriittisyyttä siinä merkityksessä, mitä edellä hahmotelimme Richard Paulin tyypittelyn pohjalta: indoktrinaatiivisesti asennoituva kasvattaja suhtautuu omasta ajattelutavastaan poikkeaviin näkemyksiin kriittisesti heikossa merkityksessä – toisin sanoen ei aseta omia tai koulun käytäntöjä reflektiivisen tarkastelun kohteeksi.

Toisessa ääripäässä kuvion oikeassa reunassa on kasvattaja, joka on omaksunut vastarintaidentiteetin – toisin sanoen hän asettuu vastustamaan vallitsevaa kertomusta. Myös vastarintaidentiteetti voi olla varsin epäreflektiivinen. Esimerkiksi opettaja saattaa itse olla kasvanut hyvin uskonnollisessa kodissa, mutta aikuistuttuaan hän torjuu tämän uskonnon ja kääntyy ateistiksi. Tällöin hänelle voi tulla vahva tarve toteuttaa vastarintaidentiteettiä myös toiminnassaan kasvattajana vastustaen kaikella tavalla tuota aikaisemmin kannattamaansa maailmankatsomusta. Jos hän alkaa omalla toiminnallaan syöttää oppilailleen tätä uutta ajattelutapaansa, hänen toimintansa voi kuvata vastaindoktrinaatioksi. Opettaja saat-

taa esimerkiksi oman opetuksensa kautta tiedostamattaan ikään kuin kostaa aikaisemmille opettajilleen ja kasvattajilleen, joiden indoktrinaation kohteena hän aikanaan on ollut. Koston kohteena eivät ole kuitenkaan tässä hänen omat aikaisemmat opettajansa, vaan hänen oppilaansa. Vastaindoktrinaatio täyttää siis indoktrinaation kriteerit monella tavoin: sen sisältö on vain toinen.

Kasvattajan reflektiivinen toiminta hahmottuu kuviossa pystydimension yläpäähän. Tämäntapainen kasvattajan toiminta hahmottuu Castellsin typologiaa soveltaen projekti-identiteetiksi. Tällöin kasvattaja pyrkii kriittisyyteen vahvassa merkityksessä: hän asettaa myös omat ymmärtämisyhteytensä ja maailmankuvansa rakentumisen perusteet kriittisen reflektion ankaraan valoon. Syvän ja monipuolisen harkintansa ja kriittisen reflektionsa pohjalta hän on valmis omaksumaan kenties jotain metakertomuksen oletuksista, mutta samalla hylkää joitakin sen aineksia. Projekti-identiteetille on kuitenkin tyypillistä nimensä mukaisesti sen projektiluonteisuus ja keskeneräisyys: maailmankuvaa ei missään vaiheessa ankkuroida pysyvästi tiettyyn valmiiseen tilaan, vaan reflektointi jatkuu yhtä kauan kuin itse elämä. Katsomusreflektiivinen kasvattaja pystyy siksi käyttämään varsin laajasti erilaisten uskontojen tai katsomusten kertomusvarantoa siten, että kasvava lapsi tai nuori pääsee käsiksi laajaan valikoimaan erilaisia ajattelu- ja uskomustapoja ja voi parhaassa tapauksessa puolestaan itse käyttää niitä reflektiiviseen tapaan oman identiteettityönsä resurssina.

### **Reflektion kohteina kasvattajan identiteetti ja kasvatuskäytäntö**

Reflektiivisen katsomuskasvatuksen edellytyksenä on, että kasvattaja tunnistaa ajattelunsa ja toimintansa perustavat oletukset ja altistaa ne reflektiolle vahvan kriittisyyden hengessä. Reflektiivinen kasvattaja pyrkii ajattelunsa avulla löytämään niitä taustalla vaikuttavia tekijöitä, jotka ilmenevät hänen toiminnassaan. Katsomusreflektiivinen kasvattaja pyrkii aktiivisesti tunnistamaan sokeita pisteitään, mutta toisaalta tunnistaa myös sen, että hänen toimintansa on juurtunut osaksi yhteiskunnallisia käytäntöjä. Siksi katsomusreflektiivisyyden haaste ei kohdistu vain yksittäiseen opettajaan, vaan koko kasvattajien ammattiyhteisöön. Tällöin kiinnitetään huomiota myös ideologioita ja uskomuksia ylläpitäviin valtasuhteisiin, enemmistö- ja vähemmistöpositioihin sekä hegemonisiin kulttuurisiin kertomuksiin, jotka oikeuttavat ja normalisoivat tiettyjä positioita ja toisaalta marginalisoivat ja toiseuttavat toisia.

Katsomusreflektiivinen kasvattaja kykenee siis arvioimaan paitsi oman toimintansa perusteita, myös koko koulun, opetussuunnitelman tai koulutusjärjestelmän toiminnan lähtökohtia. Aito reflektiivisyys pyrkii ulottumaan julkilausuttujen eli eksplisiittisten arvojen ja uskomusten taakse: usein julkilausumattomat eli implisiittiset pyrkimykset, arvot ja uskomukset ohjaavat kasvatustoimintaa kirjoitettuja normeja enemmän. Joskus esimerkiksi kouluissa vallitsevan käytännön tosiasialliset perusteet voivat löytyä jostain muusta kuin kasvatuksen päämääristä: sääntöjen tai totunnaistapojen taustalta voikin löytyä vaikkapa opettajien mukavuudenhalu eikä niinkään kasvatukselliset tavoitteet. Reflektiivinen ajattelu on näin myös vahvasti opettajan ammattietiikan ja opettajan pedagogisen ajattelun perustana (Kansanen ym. 2000, 3, 27, 51–59).

Katsomusreflektiivisyys voi periaatteessa toteutua kahdella eri tasolla. Reflektiivisen katseen kohteena voi olla ensinnäkin kasvattajan identiteettipositio. Toiseksi reflektiivisyys voi suuntautua kohti kasvatustoimintaa eli niitä käytäntöjä, joissa kasvattaja on osallisena. Ensin mainittu reflektiivisyys kohdentaa huomion kysymykseen ”Kuka olen kasvattajana?”

tai ”Miten asemoidun erilaisiin katsomuksiin omien vahvojen arvostelmieni pohjalta?”. Kutsumme tätä *identiteettireflektiivisyydeksi*. Jälkimmäinen kohdentuu kysymykseen: ”Missä määrin niitä kasvatuksellisia käytäntöjä, joissa olen osallisena, voi pitää indoktrinaationa?” Tätä reflektiivisyyden muotoa kutsumme *käytäntöreflektiivisyydeksi*.

*Identiteettireflektiivisyys* tarkoittaa, että kasvattaja on tietoinen suhtautumisestaan vallitseviin kulttuurisiin kertomusvarantoihin ja uskomusjärjestelmiin sekä siitä, miten hänen oma suhteensa niihin on rakentunut. Kasvattaja voi hahmotella positiotaan edellisessä kuviossa esitettyyn tapaan pohtimalla, missä määrin hän on mukana pyrkimyksessä oikeuttaa tai vastustaa metakertomuksia. Toisin sanoen hän pyrkii hahmottamaan, rakentuuko oma positio suhteessa katsomuskasvatukseen legitimaatio-, vastarinta- tai projekti-identiteetin pohjalta. Joskus yksilö voi havahtua huomaamaan asemoituneensa eri elämänvaiheissa eri tavalla. Hän voi esimerkiksi huomata vaihtaneensa identiteettiä siten, että on ensin asennoitunut tietynlaiseen katsomukseen legitimaatioidentiteetin tapaan, sitten siirtynyt vastarintaidentiteettiin ja lopulta löytänyt itsensä projekti-identiteetin tapaisesta moninäkökulmaisesta pohdiskelusta.

*Käytäntöreflektiivisyys* tarkoittaa, että kasvattaja kohdentaa reflektiivisen ajattelun omiin toimintatapoihinsa osana niitä sosiaalisia käytäntöjä, joissa hän toimii opettajan tai kasvattajan roolissa yhdessä muiden kanssa. Tällöin huomio kohdentuu siihen, missä määrin nämä käytännöt ovat indoktrinaatiota tai eivät ole. Koska käytännöt ovat yhteisön käytäntöjä, käytäntöreflektiivisyys toteutuu parhaiten moninäkökulmaisen tarkastelun kautta, jossa parhaassa tapauksessa on mukana koko kasvatusyhteisö, kuten koko koulun tai päiväkodin henkilökunta.

Käytäntöjen reflektoinnissa on tärkeää kiinnittää huomiota oppimateriaaleihin, sillä ne toimivat todellisuuden jäsentäjinä ja ylläpitävät tietynlaisia käytäntöjä. Oppimateriaaleilla voidaan laajentaa oppilaiden ajattelua tai lukkiuttaa ja vahvistaa stereotypioita. Jos esimerkiksi uskonnollinen katsomus esitetään yksinomaan rakennusten kuten kirkkojen tai uskonnon ammattilaisten kuten pappien kautta, se voi näyttäytyä etäisenä ja staattisena. Sen sijaan sama katsomus voi näyttäytyä hyvin erilaisena, mikäli kuvastossa nähdään katsomuksen eri ilmentymismuotoja monipuolisesti ja eri ikäisiä ihmisiä aktiivissa rooleissa. Opetuksessa käytettävät kuvastot vaikuttavat oppilaiden tapaan jäsentää itsensä ja oma kulttuurinen taustansa ja siksi materiaalivalintoihin on tärkeää kiinnittää huomiota (Taylor 1994, 65–66).

Reflektiivisessä katsomuskasvatuksessa identiteetti- ja käytäntöreflektiivisyys liittyvät vahvasti toisiinsa: kysymystä ”kuka olen” ei voi erottaa kysymyksestä ”miten toimin sosiaalisissa käytännöissä”. Identiteettireflektiivisyys ja käytäntöreflektiivisyys ovat siis ikään kuin kolikon kaksi puolta. On myös hyväksyttävä, että reflektiivisyys molemmissa merkityksissä ei koskaan johda perille asti: vastaukset identiteettireflektiiviseen kysymykseen ”kuka olen” ja käytäntöreflektiiviseen kysymykseen ”miksi toimin kuten toimin” ovat tuomittuja jäämään keskeneräisiksi ja suhteellisiksi. Kuten Charles Taylor (1989, 29) on todennut, pohjimmiltaan identiteetti jää mysteeriksi: vastaus kysymykseen ”keitä me olemme” on syvempi ja monimuotoisempi kuin mitkään mahdolliset yrityksemme sanallistaa sitä.

## **Lopuksi**

Olemme argumentoineet, että kouluopetuksessa on tarve katsomuskasvatukselle, joka tarjoaa aineksia ja välineitä identiteettityölle. Olennaista on, että oppilaalla on monia mahdol-

lisuusia jäsentää paikkaansa maailmassa, eikä yhtä katsomusjärjestelmää esitellä itsestään selvänä vaihtoehtona. Tähän ohjaa myös perusopetuksen opetussuunnitelma, jonka mukaan ”[o]petus on oppilaita uskonnollisesti, katsomuksellisesti ja puoluepoliittisesti sitouttamatonta” (Opetushallitus 2014, 15). Tiiviisti sanottuna katsomuskasvatuksen tulee olla reflektiivistä, ei indoktrinoivaa.

Katsomuskasvatus on tärkeää, kun haetaan ratkaisuja ekologisen kriisin uhkan edessä. Jotta ihmiskunta voi selvitä ekokriisistä, tarvitaan syviä, maailmankatsomuksen tasolle meneviä muutoksia (mm. Laininen 2019; Heikkinen ym. 2022; Huttunen ym. 2021). Aikamme uskomusjärjestelmät, jotka pitävät yllä kestäväntöntä elämäntapaa, eivät ole helposti muotoiltavia tai julkilausuttavia ideologioita saati perinteisiä uskontoja. Jotta näihin implisiittisiin uskomuksiin ja käytäntöihin voisi pureutua, tarvitaan laajaa tulkintaa ihmisen maailmasuhteen taustalla olevista perustavista olettamuksista. Yksi näistä perustavista uskomuksista on elämäntapamme ihmiskeskeisyys, antroposentrismi, jonka pohjalta ihminen on tottunut käyttämään luontoa energia- ja raaka-ainevarastonaan seurauksista välittämättä. Jotta myös tällaisiin aikamme perustaviin uskomuksiin voidaan pureutua kasvatuksessa, tarvitaan laajaa näkemystä katsomuskasvatuksesta. Sen varaan voi rakentaa reflektiivistä otetta ihmisen ja muun luonnon välisen suhteen jäsentämiseksi.

## Kirjallisuus

- Dewey, John 1910. *How we think*. New York, NY: D.C. Heath & Company.
- Castells, Manuel 1997. *Power of identity. The information age: Economy, society and culture*. Volume II. Oxford: Blackwell.
- Flum, Hanoch & Kaplan, Avi 2012. Theoretical analysis. Identity formation in educational settings: A contextualized view of theory and research in practice. *Contemporary educational psychology* 37, 240–245. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2012.01.003>
- Freire, Paulo 2005. *Sorrettujen pedagogiikka*. Tampere: Vastapaino.
- Fricke, Miranda 2010. *Epistemic Injustice – Power & The Ethics of Knowing*. Oxford: Oxford University Press.
- Habermas, Jürgen 1986. *Autonomy and Solidarity: Interviews with Jürgen Habermas*. Lontoo: Verso.
- Hall, Stuart 1999. *Identiteetti*. Artikkeleista toimittaneet ja suomentaneet M. Lehtonen & J. Herkman. Tampere: Vastapaino.
- Harré, Rom H. 1964. Adolescents into adults. Teoksessa Hollins, T. H. B. (toim.), *Aims in education*. Manchester: University Press, 47–70.
- Heikkinen, Hannu & Huttunen, Rauno 2002. Tulla siksi mitä olen? Teoksessa Heikkinen, Hannu & Syrjälä, Leena (toim.), *Minussa elää monta tarinaa. Kirjoituksia opettajuudesta*. Helsinki: Kansanvalistusseura, 163–183.
- Holm, Kristiina, Mikkola, Eelis, Perälä, Mika, Putkonen, Niina, Weintraub, Daniel & Åhs, Vesa 2021. Kieli-, katsomus- ja kulttuuritietoisuus katsomusaineissa. Helsinki: Opetushallitus [www-lähde]. < <https://www.oph.fi/fi/kieli-katsomus-ja-kulttuuritietoisuus-katsomusaineissa> > . (Luettu: 18.11.2022).
- Huttunen, Rauno 1999. *Opettamisen filosofia ja kritiikki*. Jyväskylä studies in education, psychology and social research 153. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- Huttunen, Rauno 2003. *Kommunikatiivinen opettaminen: Indoktrinaation kriittinen teoria*. Jyväskylä: Minerva kustannus Oy.

- Huttunen, Rauno, Kakkori, Leena, & Värri, Veli-Matti 2021. Ekokatastrofi ja kasvatuksen uusi imperatiivi. *Kasvatus* 52 (5), 484–496. <https://doi.org/10.33348/kvt.114930>
- Keränen-Pantsu, Raili & Heikkinen, Hannu 2021. Kerronallisuus lapsen identiteettityön tukena. Teoksessa Poulter, Saila, Ubani, Martin, Laine, Marja & Kallioniemi, Arto (toim.), *Lapsenkokoinen katsomuskasvatus*. Helsinki: Lasten keskus, 89–104.
- Kansanen, Pertti, Tirri, Kirsi, Meri, Matti, Krokfors, Leena, Husu, Jukka & Jyrhämä, Riitta 2000. *Teachers' pedagogical thinking: Theoretical landscapes, practical challenges*. American University Studies XIV: Education. New York: Peter Lang. <https://doi.org/10.3726/978-1-4539-1514-1>
- Kaukko, Mervi, Kemmis, Stephen, Heikkinen, Hannu, Kiilakoski, Tomi & Haswell, Nicholas 2021. Learning to survive amidst nested crises: can the coronavirus pandemic help us change educational practices to prepare for the impending eco-crisis? *Environmental Education Research* 27 (11), 1559–1573. <https://doi.org/10.1080/13504622.2021.1962809>
- Laininen, Erkki 2019. Transforming Our Worldview Towards a Sustainable Future. Teoksessa Cook, Justin W. (toim.), *Sustainability, Human Well-Being, and the Future of Education*. Cham: Palgrave Macmillan, 161–200. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-78580-6\\_5](https://doi.org/10.1007/978-3-319-78580-6_5)
- Lannegrand-Willems, Lyda & Bosma, Harke A. 2006. Identity development-in-context: the school as an important context for identity development. *Identity* 6 (1), 85–113. [https://doi.org/10.1207/s1532706xid0601\\_6](https://doi.org/10.1207/s1532706xid0601_6)
- Lévi-Strauss, Claude 1967. *The savage mind*. Chicago: University of Chicago Press.
- Liotard, Jean-François 1985. *Tieto postmodernissa yhteiskunnassa*. Suom. Leevi Lehto. Jyväskylä: Vastapaino.
- Mezirow, Jack 1995a. Kriittinen reflektio uudistavan oppimisen käynnistäjänä. Teoksessa Mezirow, Jack, Lehto, Leevi, Lindqvist, Elisabeth & Ahteenmäki-Pelkonen, Leena (toim.), *Uudistava oppiminen: kriittinen reflektio aikuiskoulutuksessa*. Helsinki: Helsingin yliopisto, 17–37.
- Mezirow, Jack 1995b. Johtopäätös: Kohti uudistavaa oppimista ja emansipatorista koulutusta. Teoksessa Mezirow, Jack, Lehto, Leevi, Lindqvist, Elisabeth, Ahteenmäki-Pelkonen, Leena (toim.), *Uudistava oppiminen: kriittinen reflektio aikuiskoulutuksessa*. Helsinki: Helsingin yliopisto, 374–397.
- Miedema, Siebren 2014. Worldview Education and Beyond: The Strength of a Transformative Pedagogical Paradigm. *Journal for the Study of Religion* 27 (1), 82–103. <http://www.jstor.org/stable/24798871>
- Naugle, David K. 2002. *Worldview. The History of a Concept*. Grand Rapids, Michigan: Eerdmans.
- Newble, David I., & Clarke, Rufus M. 1986. The approaches to learning of students in a traditional and in an innovative problem-based medical school. *Medical education* 20 (4), 267–273. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2923.1986.tb01365.x>
- Paul, Richard 1992. *Critical Thinking – What Every Person Needs to Survive In a Rapidly Changing World*. Santa Barbara: Foundation of Critical Thinking. <https://doi.org/10.1177/019263659107553325>
- Puolimatka, Tapio 1997. *Opetusta vai indoktrinaatiota? – Valta ja manipulaatio opetuksessa*. Tampere: Kirjayhtymä.
- Opetushallitus 2014. *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Helsinki: Opetushallitus [www-lähde]. < [https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen\\_opetussuunnitelman\\_perusteet\\_2014.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf) > (Luettu 18.11.2022).

- Poulter, Saila 2013. *Kansalaisena maallistuneessa maailmassa. Koulun uskonnonopetuksen yhteiskunnallisen tehtävän tarkastelua*. Suomen ainedidaktisen seuran julkaisuja vol. 5. Helsinki: Suomen ainedidaktinen seura.
- Taylor, Charles 1989. *Sources of the self. The making of the modern identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Taylor, Charles 1994. The Politics of Recognition. Teoksessa Gutman, Amy (toim.), *Multiculturalism: Examining The Politics of Recognition*. Princeton: Princeton University Press, 25–74.
- Tomperi, Tuukka 2003. Elämäkatsomustiedon identiteetti opetussuunnitelmassa. Teoksessa Elo, Pekka, Heinlahti, Kaisa & Kabata, Miika (toim.), *Hyvän elämän katsomustieto. Filosofian ja elämäkatsomustiedon opettajat (FETO) ry:n vuosikirja 2003*. Helsinki: FETO, 10–31.
- Valk, John, Selçuk, Mualla, & Miedema, Siebren 2020. Worldview Literacy in the Academy and Beyond: Advancing Mutual Understanding in Diverse Societies. *Religious Education* 115 (3), 364–374. <https://doi.org/10.1080/00344087.2020.1768472>
- van der Kooij, Jacomin C., de Ruyter, Doret J. & Miedema, Siebren 2013. Worldview: The Meaning of the Concept and the Impact on Religious Education. *Religious Education* 108 (2): 210–228. <https://doi.org/10.1080/00344087.2013.767685>
- van der Kooij, Jacomin C., de Ruyter, Doret J. & Miedema, Siebren 2017. The Merits of Using ”Worldview”. *Religious Education* 112 (2), 172–184. <https://doi.org/10.1080/00344087.2016.1191410>

***KM Raili Keränen-Pantsu*** on väitöskirjatutkija Itä-Suomen yliopistossa kasvatustieteiden tohtoriohjelmassa.

***YTT, KT, dosentti Rauno Huttunen*** on yliopistonlehtori Turun yliopiston kasvatustieteen laitoksella.

***KT Hannu L. T. Heikkinen*** on professori Jyväskylän yliopiston Koulutuksen tutkimuslaitoksessa.

*Tutkimus liittyy Suomen Akatemian rahoittamaan Wisdom in Practice-hankkeeseen (päättönumero 351238).*