

**USKONNOLLINEN
USKOMUS JA SEN
PERUSKOULUSSA
OPETTAMISEN
PERUSTELEMINEN**

Minnaliisa Lampi
Opinnäytetyö
Filosofian laitos

TIIVISTELMÄ

Opinnäytetyöni käsittelee uskonnollisten uskomuksien opettamista peruskoulussa. Työssä selvitetään uskontoon, opettamiseen ja uskomuksien muodostumiseen liittyviä käsitteitä. Uskonnolle on vaikea löytää yhtä tyhjentävää määritelmää. Uskontoon voi liittyä Jumala, jumalia tai siihen verrattavissa olevia olentoja. Uskonnollisia piirteitä on löydetty jopa sellaisista kulttuureista, joita pidetään ei-uskonnollisina. Uskonnollisuus, muodossa tai toisessa, liittyy kuitenkin olennaisesti ihmisenä olemiseen.

Opettamiseen liittyviä aiheita työssäni on useita. Siihen kuuluu niin hallinnollisia ohjeistuksia (Opetussuunnitelma) kuin vuorovaikutukseenkin liittyviä näkyviä ja piiloisia menetelmiä ja tavoitteita. Tärkein opinnäytetyössäni oleva opetuksessa esiintyvä vallankäytön muoto on indoktrinaatio, jolla tarkoitetaan sitä että opettaja opettaa oppilaan uskomaan jotakin sellaista, jolle oppilas ei pysty löytämään perusteluita. Opettaja voi esittää vaihtoehtoisia uskomuksia, mutta saa oppilaan kuitenkin uskomaan ettei todellisia vaihtoehtoja ole.

Uskonnollisiin uskomuksiin liittyy keskustelu siitä millä tavoin ne voidaan perustella. Yhtäällä perusteille voidaan etsiä empiiristä todistusaineistoa kuten tieteellisille uskomuksille, toisaalla taas uskonnolliset uskomukset nähdään luonteeltaan muista uskomuksista poikkeavina jopa niin ettei niille ole mielekästä etsiä perusteluita. Dikotomisesti sanottuna kyse on siitä pidetäänkö uskonnollisia uskomuksia uskomuksina muiden joukossa vai erillisinä uskomuksina, joiden perusteltavuutta voidaan arvioida vain uskonnon itsensä kautta ja sisältä käsin.

Lopputyö on pohdintaa uskonnonopettamisesta ja sen tarpeellisuuden perustelemisesta. Onko oikein uusintaa uskomuksiamme opettamalla koulussa uskontoa vai voisiko oppiaineen luonnetta muuttaa jopa niin että elämänkatsomustiedon, uskonnon opettamisen ja kulttuurien opiskeleminen ja erityisesti kriittisen ajattelun taito yhdistettäisiin yhdeksi aineeksi?

Asiasanoja: uskomus, uskonnonopetus, indoktrinaatio.

SISÄLLYSLUETTELO:

JOHDANTO

1. KOULUN JA OPETUKSEN TEHTÄVÄ
2. MITÄ ON USKONTO?
 - 2.1. Uskonto kulttuurissa
 - 2.2. Uskonnon asema Suomessa ja koulussa
 - 2.3. Uskonnon opetus ja elämänkatsomustiedon opetus
3. TOTUUSTEORIOITA
4. RATIONAALISUUS, USKOMUS JA RATIONAALINEN USKOMUS
5. USKONNOLLINEN USKOMUS
 - 5.1. Fideismi
 - 5.2. Evidentialismi ja rationalismi
 - 5.3. Uskonnollinen kokemus tietona
6. TEISTINEN USKOMUS JA RATIONAALISUUDEN VAATIMUS
7. USKONNOLLINEN JA TIETEELLINEN MAAILMANKATSOMUS
8. OPETTAMISEEN LIITTYVIÄ KÄSITTEITÄ: AUKTORITEETTI JA VALTA
 - 8.1. Vallan intentionaalisuus
 - 8.2. Vallan tehokkuus
 - 8.3. Vallan piilevyys
 - 8.4. Epäsymmetria ja tasapaino valtasuhteissa
 - 8.5. Vallan tuottamien vaikutusten luonne
 - 8.6. Valta ihmisten välisenä relaationa
9. VANHEMPIEN OIKEUS JA USKONNOLLINEN KASVATUS

10. KRIITTINEN ITSEREFLEKTIO

11. MITÄ ON INDOKTRINAATIO?

11.1. Indoktrinaation kriteerit ja kritiikki

11.2. Metodikriteeri

11.3. Sisältökriteeri

11.4. Seurauskriteeri

11.5. Intentiokriteeri

12. INDOKTRINAATION UUSI MÄÄRITELMÄ

12.1. Kommunikatiivinen opettaminen

12.2. Kommunikatiivinen intentio ja metodikriteeri

12.3. Reflektiivisyyden sisältö- ja seurauskriteeri

13. SISÄLTÖKRITTEERI JA USKONNOLLINEN INDOKTRINAATIO

14. LOPPULAUSEET

KIRJALLISUUS

JOHDANTO

Pääkiinnostuksen kohteeni pro gradussa on uskonnollisten uskomusten opettaminen¹; eroavatko ne muiden uskomusten opettamisesta. Työssäni on kaksi pääteemaa: uskonnolliset uskomukset ja opettaminen. Toinen pääteema käsittelee uskontoa, tietoa, totuutta ja uskomuksia ja niiden välisiä suhteita. Toinen teema koskee taas opettamista ja kasvatusta, niiden tavoitteita koulussa sekä niihin liittyviä ilmiöitä kuten vallankäyttöä ja auktoriteettia.

Yksi kasvatuksessa ja opettamisessa ilmenevä vallankäytön muoto on indoktrinaatio, joka on toinen työni pääteemoista yhdessä uskonnollisen kasvatuksen kanssa. Käsittelem työssäni opettamista laajana kokonaisuutena siten, että merkityksellistä on se mitä ja miten opetetaan samoin kuin opetustilanteessa vaikuttavat ympäristö-, ja vuorovaikutustekijät sekä niin sanottu hiljainen tieto ja sanaton viestintä.

Tutkimusta koskevia asiasanoja ovat uskonto, opettaminen ja oppiminen, uskomus, rationaalisuus ja indoktrinaatio. Tutkimusongelmana on uskonnollisten uskomusten opettaminen. Tarkastelun alla on uskonnollisten uskomusten suhde ei-uskonnollisiin uskomuksiin. Uskonnolliset ja ei-uskonnolliset uskomukset ja niiden perustelut sekä näiden uskomusten välinen suhde, puhutaanko samasta asiasta kun niitä verrataan toisiinsa. Jos uskonnollisten uskomusten perustelevminen on mahdollista, ei niiden opettamisessa koulussa ole ongelmaa. Jos taas uskonnolliset uskomukset eivät tarvitse perusteluja tai niiden perustelevminen on vaikeaa, tulee uskonnonopetusta arvioida uudelleen. Toisaalta uskonnolliselle elämälle voi olla vierasta perusteluiden hakeminen. Onko uskonnollisia ja esimerkiksi tieteellisiä uskomuksia perusteltava samalla tavoin järjen avulla ja/tai havaintoevidenssiin nojaten? Uskonnollisten uskomusten perustelevmisen problematiikan kautta etenen kysymykseen niiden opettamisesta koulussa.

Jotta uskonnonopetusta kokonaisuutena voisi tarkastella, tulee ensin tutkia opetukseen liittyviä yleisiä käytäntöjä. Opettamiseen liittyviä asioita ovat opetussuunnitelma ja siinä

¹ Suomessa tai muissa samantyyppisissä koulutusorganisaatioissa kuten Pohjoismaissa.

esitetyt opetuksen sisällöt, menetelmät ja tavoitteet sekä opettajan oma opettamisstrategia, ihmiskäsitys ja opetuksen tavoitteet. Tässä yhteydessä voisi puhua jopa opettajan persoonallisuuden merkityksestä opettamiseen, vuorovaikutukseen ja muuhun kanssakäymiseen. Opettajaksi hakeutuville tehdään soveltuvuuskokeita, joten ehkä jonkinlainen käsitys on olemassa siitä millainen opettaja persoonallisilta ominaisuuksiltaan tulisi olla. Yhtä kaikki, aihe on kuitenkin enemmän psykologian osa-aluetta kuin filosofian, joten en käsittele sitä tässä työssä.

Olen ottanut työni kohderyhmäksi peruskoulun, koska mielestäni erityisesti lapsiin kohdistuvat kasvatus- ja opetustoimet tulisivat olla tarkoin harkittuja ja siinä mielessä vakavasti otettavia. Lapsi on monessa suhteessa kritiikitön ja ennakkoluuloton. Oppilas on kasvattajansa "armoilla" ja auktoriteetin vaikutus on kiistaton. Näin ollen oletan, että kehittymässä oleva lapsi tai nuori tarvitsee kasvaakseen huolenpidon ja rakkauden lisäksi myös ajattelukykyisiä vanhempia ja kasvattajia, jotka ovat valmiita pohtimaan omia käsityksiään ja uskomuksiaan maailmasta ja sen ilmiöistä: Miksi ajattelen juuri näin, mistä tietoni ja uskomukseni tulevat ja mitä vaikutuksia niillä on elämäni? Ja erityisesti: Miksi haluan että juuri nämä arvoni siirtyvät lapsilleni tai oppilailleni?

Koulumaailmassa pääkasvatustehtävä on opettajilla. Opettajiin kohdistuu nykyisin varsin monenlaisia vaateita; opettajan tulisi olla yhteiskunnallinen vaikuttaja, uudistava tiedon etsijä, innovatiivinen, joustava uudistusten puolestapuhuja sekä emotionaalisesti ja sosiaalisesti täysipainoinen ihminen, joka osaa ottaa huomioon oppilaidensa kokonaisvaltaisen kehityksen ja kykenee luomaan sellaisen oppimisilmapiirin, jossa kognitiivinen, affektiivinen ja sosiaalinen kasvu on mahdollista (Vuorikoski 2003, 17). Kasvatus ja sosialisatio ovat kuitenkin eri asioita (mm. Siljander 1997, 10 ja Värri 1997) sen perusteella miten tietoisina prosesseina niitä pidetään. Siljander mukaan sosialisatio ei ole päämäärähakuista tai tietoista toimintaa. Se on kokonaisvaltainen oppimisprosessi yhteiskunnan toimintakykyiseksi jäseneksi. Värriin mukaan taas kasvatus ei voi olla päämäärätietoista toimintaa, kasvatus ei saa sitoutua ahtaisiin roolien tai ideologioiden sisältöihin, vaan kasvatettavaa on kunnioitettava ja hänen kasvuunsa on tuettava omaksi itsekseen tulemisessa. (Vuorikoski 2003, 21.)

Jotta koulutusjärjestelmä kasvattaisi muitakin kuin järjestelmään sopeutuneita yksilöitä, tulee opetusta, kasvatusta ja sosialisatiota tarkastella eettisesti. Esimerkiksi

opetussuunnitelma osoittaa mihin opetuksen ja oppimisen tulisi virallisesti tähdätä. Siinä on määriteltynä perusopetuksen arvopohja, opetuksen rakenne, oppimiskäsitys, oppimisympäristö, toimintakulttuuri, työtavat, opiskelun yleinen tuki jne. Oppimistavoitteina opetussuunnitelmassa (Opetushallitus 2004, 6) ovat ihmisenä kasvaminen; kulttuuri-identiteetti ja kansainvälisyys; viestintä ja mediataito; osallistuva kansalaisuus ja yrittäjäyys; vastuu ympäristöstä, hyvinvoinnista ja kestävästä tulevaisuudesta; turvallisuus ja liikenne sekä ihminen ja teknologia. Opetussuunnitelmassa on lueteltuna yleisesti siis opetuksen arvot ja tavoitteet sekä oppiainekohtaiset ja vuosiluokkakohtaiset keskeiset sisällöt ja tavoitteet. Käytännön työssä nämä tavoitteet tulevat esiin siten, että esimerkiksi mediakasvatus sisällytetään kaikkiin oppiaineisiin muun ainekohtaisen sisällön lisänä. Opettajan omalle vastuulle jää kuinka paljon esimerkiksi juuri mediakasvatukseen on käytettävissä aikaa.

Peruskoulussa opetetaan reilua 20:tä ainetta. Opetussuunnitelmassa ei ole lueteltuna tarkoin mitä eri sisältöjä kunkin aineen opetuksessa tulisi käydä läpi. Esimerkiksi vuoden 2004 opetussuunnitelmassa (Opetushallitus 2004, 134-137) keskeisiä asioita evankelisluterilaisen uskonnon opetuksessa on, että oppilas tuntee keskeiset asiat Raamatusta ja Suomen evankelis-luterilaisesta kirkosta ja osaa käyttää oppimaansa lisätiedon hankkimiseen (5. luokan päättyessä). Maailmankatsomuksellinen pohdinta nousee tärkeimmäksi tavoitteeksi vuosiluokilla 6-9. Opettajan tulee noudattaa opetuksessaan opetuksen järjestäjän vahvistamaa opetussuunnitelmaa, jossa voi olla kuntakohtainen osio, alueittainen tai koulukohtainen osio, tämä lisää valinnaisuutta opetuksen sisältöihin. Opetussuunnitelman on oltava opettajaryhmien yhteistyötä ja oppilaalla sekä hänen huoltajallaan on oltava mahdollisuus vaikuttaa siihen. Vaikka opetussuunnitelma on ideaalinen ja abstrakti, voi se yhdessä hallinnollisen ohjauksen käytännön kanssa pelkistää opettajan työn päämäärärationaaliseksi mekaaniseksi toiminnaksi (Törmä 2003, 83).

”Opetustyön yhtenä vaarana on, että perinteiset käytännöt elävät omaa elämäänsä ja kirjoitettu opetussuunnitelma sivuutetaan. Tällöin esimerkiksi oppikirjat saattavat ohjata opettajan ratkaisuja enemmän kuin opetussuunnitelmaan kirjatut tavoitteet” (Törmä 2003, 84). Opetussuunnitelman perusteet syntyvät virkamies- ja asiantuntijatyöryhmissä. Oletan, että työryhmät tahoillaan päättävät olemassa olevat ainekohtaiset sisällöt ja nykyisen tieteellisen diskurssin välisen yhteensopivuuden. Koska ei ole olemassa mitään erillistä

oppiaineiden ja tieteenalojen alueita, siis tiede kehittyy ja koulun oppimistavoitteet ja keskeiset sisällöt tulevat perässä. Tässä muutoksessa myös koulussa opittavat asiat muuttuvat vuosien varrella vastaamaan nykyistä tieteellistä diskurssia.

Opetussuunnitelmassa ei oteta kantaa tieteen ja uskonnon väliseen vuorovaikutukseen, mutta oletan, että niin uskonnossa kuin muissakin aineissa seurataan oman oppiaineen alueen kehitystä, painotuksia ja virtauksia. Arvostukset, pääalueet ja oppisisällöt muuttuvat kaikissa aineissa vähitellen. Oppikirjojen sisällöt noudattavat opetussuunnitelman yleistä linjaa, opettajan työ on löytää kustantajan tarjoamista oppikirjoista ja muusta saatavilla olevasta materiaalista opetustyöhön sopivin aines. Se mikä on kunkin opettajan mielestä sopivin tai laadukkain, tai millä kriteerillä hankintapäätökset sitten tehdään, vaihtelee. Jollekin voi olla mielekästä käyttää samaa kirjasarjaa vuosi toisensa perään, toiselle taas ei.

Opettamiseen liittyy osaltaan myös piilo-opetussuunnitelma², josta on kyse silloin kun opettaja tietämättään opettaa sellaisia asioita, tietoa, taitoja yms., joita opetussuunnitelmaan ei ole kirjattu. Esimerkiksi kurinalaisuus ja opettajan auktoriteettiin uskominen ovat asioita, joiden tehtävänä on oppilaan kasvattaminen yhteiskunnan kelpolliseksi jäseneksi. Nämä arjen hiljaiset säännöt eivät saisi olla ristiriidassa opetussuunnitelman kanssa eivätkä moraalisesti kyseenalaisia. (Törmä 2003, 110-113.)

Uskontoainetta läheisin tieteenala on teologia. ”Jos teologia ymmärretään esimerkiksi Jumalaa, hänen ominaisuuksiaan, luomistyötään ja muita seikkoja koskevaksi tutkimukseksi, jää epäselväksi, onko meillä hallussamme mitään tieteellisiä menetelmiä, joilla voisimme toivoa pääsevämme edes lähelle totuutta sen tutkimuskohteessa” (Pihlström 2001, 47). Empiirinen testattavuus on yksi tieteellisen metodin leimaa antava piirre, jota teologiassa kuten ei monessa muussakaan tieteenalassa (humanistisissa, historiaa ja kulttuuria tutkivissa aloissa mm.) voi soveltaa, ei keskustelu totuuden löytämisestä muulla tavoin ole kuitenkaan turhaa. Teologia on yksi akateemisista oppiaineista ja se tutkii uskonnonharjoitusta ja uskonnollista kieltä, se on Raamatun tutkimusta, systemaattista tai historiallista teologiaa, se voi olla tunnustuksellista ja ei-tunnustuksellista tutkimusta (uskontotiede ja eksegetiikka). Ongelmaksi nähdään usein se, että teologia on läheisesti sidoksissa auktoriteetteihin (jumala, uskontunnustus ja

Raamattu) ja näin sen ajatellaan olevan epätieteellistä. Kristillisen uskon vaikutuspiirissä teologia tarkoittaa Jumalan tarkastelua, jota kristityt palvelevat ja palvovat. (McGrath 1996, 147.) Auktoriteettiongelma eliminoiduu kun ateisti tutki jumalaa, ateistin jumalaan kohdistama tutkimus ei tuota ongelmaa jos tieteen halutaan olevan objektiivista. Vaikkakaan ei sekään täysin puolueetonta ole.

Opetussuunnitelmassa uskontoa käsitellään yhtenä inhimillisen kulttuurin vaikuttavana pohjavirtana, sen tavoitteena on uskonnollinen ja katsomuksellinen yleissivistys, joka on kaikille uskontosidonnaisille ryhmille yhteinen tavoite. (Opetushallitus 2004, 133.) Tunnustuksellisuus on mennyttä aikaa uskonnon kouluopetuksessa. Uskontoa voi siis opettaa uskonnolliseen yhteisöön kuuluva tai kuulumaton henkilö. Nähtäväksi jää tarvitaanko monikulttuuristuvassa yhteiskunnassa uskontoa ja elämäntietoa erillisinä opettavina aineina vai riittäisikö yksi molempia ainealueita kokoava ja pohtiva aine. Nykypäivää on se, että erilaisiin uskontokuntiin kuuluvia koululaisia on yhä enenevässä määrin kouluissamme. Kuntien taloudelliseksi harmiksi ja vaikeaksi tehtäväksi jää tuolloin hankkia pätevää uskonnonopetusta. Katsomuksellisten aineiden opiskeleminen on jokaisen Suomen koululaisen oikeus, vaikka valitettavan usein kuulee esimerkiksi elämäntietouden opiskelijoiden suorittavan oppivelvollisuuttaan muiden aineiden tunneilla, koska vaadittavaa ryhmäkoko ei ole saatu kasaan. Tämä monen pienen koulun ongelma.

Uskonnollinen usko on osa inhimillistä elämää ja toimintaa. Tarkastelen uskontoa työssäni tunnustuksellisesti sitoutumattomana, mutta kunnioittaen uskonnollisia ongelmia ja niiden aitoutta. Tieteelliset ja uskonnolliset ongelmat ovat erilaisia; uskonnolliset ongelmat ovat syviä, joihin ei liene lopullista ratkaisua. En perehdy tarkempaan siitä käytävään keskusteluun mitä uskonto oikeastaan on tai miksi uskonto on olemassa. Oletan työssäni, että maailman kaikki uskonnot ovat yhtä lailla oikeutettuja ja totta niiden sisäisestä vaikutuspiiristä katsottuna, eivät välttämättä kuitenkaan yhtä vahvasti perusteltuja. Toiset ovat totuuden suhteen paremmin perusteltuja tai niiden uskonnollisten uskomusten oikeutus on pätevämpää kuin toisten. Kiistatta uskonnolla on monia huomattavia merkityksiä ihmisen elämässä; uskonnollinen kokeminen, uskonnolliset tunteet ja toimitukset jne. antavat psykologisia, sosiaalisia tai kulttuurisia merkityksiä, vaikka ei

² Piilo-opetussuunnitelma uusintaa olemassaolevia valtarakenteita. Vakiintuneet asenteet, normit ja tavat

olisikaan seurakunnan aktiivijäsen. Lisäksi eri uskontokuntien näkyvä ja välillisesti uskuntoon liittyvä toiminta (lapsi-, nuoriso-, vanhustyö, erilaiset avustustyöt jne.), kirkkorakennukset ja seurakunnan läsnäolo kuuluvat kulttuuriin olennaisena osana.

Uskonto ja tiede nähdään usein vastakkaisina. Ovatko tiede ja uskonto yhteismitattomia? Uskonto ja tiede voivat olla myös komplementaarisia eli toisiaan täydentäviä. Uskonto voidaan nähdä myös niin ettei se kertoisi mitään maailmasta, mutta tarjoaisi esimerkiksi kristillisen arvoperustan? Tai niin, että hyväksytään uskonnon asema ihmisen elämässä, mutta hylätään kritiikki mahdottomana, koska se on uskonnollisen uskon ulkopuolelta mahdotonta? Pihlströmin mukaan ”vaikka jotakin olisi olemassa käytännöistä ja tulkinnoista riippumatta, tuo jokin ei näyttäyty neutraalisti vaan on aina tulkitsevien näkökulmien värjäämää” (Pihlström 2003,160). Siis jos uskonto on olemassa paljaaltaan, riisuttuna kaikesta uskonnollisesta käytännöstä yms., emme voi kuitenkaan tavoittaa uskonnon ydintä sellaisenaan vaan aina tulkittuna. Tulkinnat herättävät aina kiinnostusta, koska yhtä ja oikeaa ei ole olemassa, on vain eri näkökulmia, parempia ja syvempiä tulkintoja.

Uskonnollisten uskomuksien sisältöä en myöskään käy eksplisiittisesti läpi. En myöskään paneudu tarkemmin kristillisen uskon perustaan, vaikka joissakin uskomuksia sisältävissä kappaleissa esimerkein puhutaan Jumalaan uskomisesta jne. Uskonnon autonomiasta ja uskonnon suhteesta yhteiskuntaan sellaisenaan en myöskään perehdy. Sen sijaan uskonto ja politiikka liittyvät väljästi tutkimaani aiheeseen. Vallitseva poliittinen ilmapiiri vaikuttaa opetussuunnitelman laatimiseen ja laajemminkin koulunkäyntiin ja koulun toimintaan. Ainakin länsimaissa vaihtuvat trendit ja muutosvirta ovat nopeaa ja niiden vaikutus koskee myös koulua ja opettamista. Koulutuspolitiikkaan ovat tulleet uusliberaalit opit ja markkinasuuntuneisuus, joiden arviointi ja tulosvastuu yltävät luokkahuoneeseen asti (Vuorikoski, 2003, 17).

sisältävät piiloisia merkityksiä, jotka muodostavat piilo-opetussuunnitelman (Törmä 2003, 109).

1. KOULUN JA OPETUKSEN TEHTÄVÄ

Oppilaalla on (perusopetuslaki 628/1998) oikeus opetukseen (30 §). Opetuksen saamiseen liittyvät ehdottoman oikeuden vastapainona ovat oppilaalle säädetyt käyttäytymisvelvoitteet, jotka koskevat opetukseen osallistumista, tehtävien suorittamista ja käyttäytymistä. Oppilaiden tulee käyttäytyä asianmukaisesti ja suorittaa tehtävänsä tunnollisesti. (Perusopetuslaki 35 §.)

Yksi koulun monista tehtävistä mm. koulun turvallisuuden edistämässä on oppilaan terveen itsetunnon ja minäkäsityksen tukeminen. Tavoitteena on oppilas, joka myös itse seuraa kehittymistään, asettaa tavoitteita ja päämääriä, ottaa vastuuta oppimisestaan ja pystyy arvioimaan käyttäytymistään. Oppilaalla tulisi koulussa olla mahdollisuus harjaannuttaa päätöksentekoa ja ongelmanratkaisukykyä sekä valintojen tekemistä ja luovuutta. (Opetusministeriö 2004, 44.)

Tavoitetietoisuudella tarkoitetaan sitä millainen tieto ja ymmärrys sekä taidollinen ja asenteellinen valmius opettajalla on toteuttaa opetuksessaan ja kasvatuksessaan se, mikä pitääkin. Siihen tarvitaan syvälinen käsitys ja ymmärrys oppimisen tavoitteista. (Korkeakoski 2001, 35.) Nykyinen oppimiskäsitys on oppilaskeskeinen. Oppilaan aktiivinen rooli oppimisessa on tärkeää. Opetus on laadukasta, kun oppiminen ja opiskelu on suunniteltu huolella, toteutetaan ja arvioidaan selkeästi ja oppilaat käyttävät aikansa aktiiviseen ja monipuoliseen työskentelyyn. Opettajilla ja rehtoreilla teetetyn tutkimuksen mukaan koulutyön rauhaa rikkoo eniten oppilaiden sosiaalinen häiriökäyttäytyminen. Opetuksen suunnittelussa tulisikin huomioida myös se, että kouluviihtyminen, keskittymiskyvyn puute, levottomuus ja monet muut häiriötekijät tulisikin minimoida. (emt., 40.)

Opetushallituksen teettämässä Koululaisen kokema terveys, hyvinvointi ja kouluviihtyvyys tutkimuksessa vuodelta 1995 oppilaat vastasivat kysyttäessä ”Viihdytkö koulussa hyvin?” 90% vastasi viihtyvänsä hyvin. Toisaalta kun kysyttiin ”Onko koulussa hauskaa?” vain noin puolet antoi vastauksen ”melkein aina”. Innokkaiden oppilaiden koulunkäyntimotivaatio

kuitenkin laskee kouluvuosien myötä. Useiden tutkimusten mukaan koulu on nuorille välttämätön paha (mm. Tervo 1993, Siurala 1994). Helven (1993) mukaan taas nuoret ovat määritelleet koulunkäynnin elämänsä tärkeimmäksi asiaksi. Aittolan (1994) mukaan tämä johtuu siitä, että koulu ei ole pysynyt mukana nuorten elämässä, se on liian muodollinen ja jähmeä. Koulu on menettänyt tiedollista auktoriteettiaan. (Liinamo, Kannas 1995, 112.)

Vaikka koululla instituutiona ei enää ole entisenkaltaista asemaansa tiedon auktoriteettina, ja koulunkäyntiä häiritsevät tekijät lisääntyvät, koulunkäynnillä on oppilaiden keskuudessa kuitenkin merkittävä asema. Mitä ja miten oppilaita tulisi ohjata ja kasvattaa, vaikuttaako opetuksen sisältö koulussa viihtymiseen? Selvää on, ettei koulun ainoana tarkoituksena ole olla viihtyisä päivähoitopaikka oppilaille, koulun tehtäväkenttä on monipuolisempi. Viihtyminen on kuitenkin merkittävä tekijä siinä millä tavoin koulussa käyttäydytään, mitä opitaan ja mitä eväitä se antaa myöhempää elämää varten. Jos koulu onkin menettänyt tiedollista auktoriteettiaan, se ei tarkoita, että koulu olisi menettänyt merkitystään oppilaiden elämässä. Tietokoneet ja sosiaalinen verkosto takaavat oppilaille nopean tyydytyksen tiedonjanoon, mutta tavat, taidot ja käyttäytymismallit opitaan edelleen koulussa. Koulussa on muodostuu ystävyyssuhteita, jotka osaltaan ovat merkityksellisiä viihtyvyyden suhteen. Oppimista ei tapahdu ainoastaan oppitunneilla, vaan kokonaisvaltaisesti koulupäivän aikana oppituntien ja muun ajan puitteissa. Koulu muokkaa oppilaan arvomaailmaa tekemällä erilaisia painotuksia ja valintoja, joista oppilaalle viestittyy se mitä aikuisten maailmassa eniten arvostetaan. Osa oppimisesta tapahtuu tiedostamattomasti, hiljaisena tietona. Yhtyeen vetona voisi sanoa, että koulussa opitaan tietoa, taitoja (käden taitoja, ihmissuhdetaitoja jne.) sekä saadaan palautetta siitä millainen oppija ja nuori itse on.

Hiljainen tieto (tacit knowledge) on kaiken tiedon pohjalla olevaa jaettua ja eksplikoitua tietoa, joka sekoittuu yksilön ainutkertaisiin kokemuksiin. Hiljainen tieto on tiedon kohteen käsittelyä. Se on kiinnittynyt yksilön toimintaan ja kokemuksiin sekä hänen arvoihinsa ja tunteisiinsa. Hiljainen, formuloimaton tieto, vaikuttaa ihmisessä koko ajan, vaikka sitä ei voida ilmaista tai muotoilla. Hiljainen tieto voidaan ottaa haltuun mallioppimisen keinoin esimerkiksi jäljittelemällä, identifioimalla tai tekemään oppimisella.

(<http://www.eoppimiskeskus.net>.)

2. MITÄ ON USKONTO?

Pinnallisesti katsottuna uskonnoilla näyttäisi olevan samanlaisia piirteitä (jumala, rukous, uskonnolliset tavat jne.), mutta tarkemmin katsottuna huomataan että on vaikea löytää sitä yhtä piirrettä joka yhdistäisi kaikki uskonnot. Mitä siis uskonnolla oikeastaan tarkoitetaan? Uskontoja tutkitaan ainakin kulttuuriantropologisesta, uskonnon sosiologisesta ja uskonnon psykologisesta näkökulmasta käsin. Uskonnon tutkimiseen on erilaisia metodologisia näkökulmia mm. kuvaamis- ja selittämispainotteinen, uskonnolliseen itseilmaisuun painottuva, empaattista osallistuvaa sisäistä ja välimatkan säilyttävää ulkoista tutkimuskohteen tarkkailua. Uskonnollisia yhteisöjä voidaan tutkia traditioiden, initaation tai juhlien ja kansanuskon kautta. Uskontoja voidaan tutkia myös hermeneuttisesti; implisiittinen lähestymistapa (funktionaalinen³ ja implisiittinen uskonto) tai eksplisiittisinä merkityksinä (semanttinen ja fenomenologinen lähestymistapa). Ja niin edelleen, näkökulmia riittää. Aiemmin totesin, että uskontoa on vaikea, lähes mahdotonta määritellä. Uskontotieteellisessä⁴ kirjallisuudessa rajan vetäminen uskontotieteen ja kulttuuriantropologian, folkloristiikan tai eri yksittäisiä kulttuurin tutkimusalojen välille on käytännössä mahdotonta. Samat teoriat ja metodit ovat toimivia kaikilla näillä aloilla. (<http://www.helsinki.fi>)

Erilaisia uskontoja on luokiteltu sen mukaan miten siinä nähdään jumalan olemassaolo. Ateismissä ei uskota jumalan olemassaoloon. Agnostisti väittää ettei ole riittävää syytä kieltää tai myöntää jumalan olemassaolo. Skeptisismissä oleellista on epäily. Naturalismissä ihmisen elämä ja uskonto mukautuu aineelliseen elämään. Deismin mukaan poissaoleva jumala on luonut maailman. Teismi on uskoa jumalaan yleensä. Henoteismissä on monia jumalia, siinä uskotaan oman heimon tms. jumalaan.

³ Funktionalismi, tietoteoreettinen näkemys, joka liittyy tiedon oikeuttamiseen. Sen mukaan uskomuksemme ovat oikeutettuja, jos ne ovat seurausta tiedollisten kykyjen oikeasta toiminnasta niille sopivassa ympäristössä. (Puolimatka 1997, 355.)

⁴ Uskontotieteen pääalat ovat uskontososiologia, uskontopsykologia, uskontohistoria, uskontofenomenologia ja kognitiivinen uskontotiede. Tieteen perimmäinen kysymys koskee uskonnon luonnetta ja syntyä.

Panteismismi on kaikki jumaluutta, jumala on identtinen luonnon kanssa. Monoteismissä on usko, että on vain yksi korkein olento, esimerkiksi Jumala.

Uskonnon oleellisina puolina nähdään älyllinen, emotionaalinen, käyttäytymis- ja sosiaalinen puoli. Uskonto on instituutio, se on osa sosiaalisen ryhmän kulttuuriperintöä, johon sisältyy toimintojen järjestelmä, joka edellyttää vuorovaikutusta ihmisten ja korkeampien voimien välillä. Uskonto on arvo-, toiminta- ja uskomisjärjestelmä. Ero magiaan on siinä, että uskonnossa ihminen pyrkii miellyttämään korkeampaa voimaa (jumalaa), magiassa ihminen pyrkii pakottamaan ja hallitsemaan voimia, jotka määräävät yksilön kohtalon. (Spiro 1986, 61.) Monoteistisessä uskossa (kristinusko) jumala on ääretön, itse olevainen, se on olemassa. Luodun on mahdotonta tulla luoja. Jumala on luoja, ja se on luomakunnasta ehdottoman erillään. Luomakunta on ehdottoman riippuvainen jumalasta, riippuvuus ilmenee joka hetki ja siitä ihminen saa armon. Jumala on persoonallinen, korkeampi ja transsendenttinen Sinä. Se on rakastava ja hyvä (agape-rakkaus). Jumala on pyhä. (Hick 1989, 315, 325-331.)

Jumalaan uskomisen perusteita ovat 1) ontologinen todistus, 2) jumala on ensimmäinen syy ja kosmologinen peruste, 3) teleologinen eli suunnitelmallisuuteen vetoava todistus, 5) moraalinen todistus (objektiiviset moraalilait edellyttävät jumallista lainlaattijaa, niitä ei voida selittää ihmisen naturalistisella tarpeella) ja 5) erityiset tapahtumat ja kokemukset todistuksena sekä 6) todennäköisyys (tilastollinen eli frekvenssiteoria) ja teistinen argumentti (induktiivinen eli "uskon järkevyyttä") jumalaan uskomisen perusteena. Epäuskon perusteina nähdään Hickin mukaan: 1) Sosiologinen uskonnon teoria: jumalat ovat kuviteltuja olentoja, jotka yhteiskunta on luonut valvoakseen niillä yksilön ajattelua ja käyttäytymistä (mm. Durkheim). 2) Freudilaisessa uskonnon teoriassa uskonto heijastaa kaikkeuteen muita isästä suurena suojelevana voimana. Uskonto herättää syyllisyyttä ja velvollisuutta totella jumalaa. Uskonnossa esiintyvät ilmiöt kuten estot, totemismi jne. ovat ihmisen psyyken jännityksiä, jotka johtuvat alkuryhmän (isä, äiti ja jälkeläiset) alkurikoksesta (isän murha). Uskonto aiheuttaa ihmiselle omantunnon tuskia ja on torjuttua paluuta alkuun. 3) Uuden ajan luonnontieteiden haaste epäuskon perusteena. 4) Pahan ongelma: jos jumala on rakastava, miksi paha ja kärsimystä on olemassa, ja jos jumala on kaikkivaltias, miksi ei kykene poistamaan paha. (Hick 1989, 73-95.)

Pentikäisen mukaan uskonto on niin tiiviisti yhteydessä kulttuuriin, että on vaikea löytää määritelmää, joka olisi kokonaisuuden kannalta tarpeeksi väljä, mutta tutkimuksen kannalta tiukka. Ja jatkaa, että jopa virallisesti ateistisina pidettyjen kulttuurien joukossa on sellaisia uskonnollisia piirteitä, jotka ovat juuri siinä kulttuurissa keskeisiä. Pentikäisen mukaan ei ole löydetty yhtään sellaista kulttuuria, joissa ei olisi uskonnollisia piirteitä. Ongelmana on se, ettei näissä kulttuureissa ei ole julkisesti uskottu yli-luonnollisiin ilmiöihin, vaikka ne täyttävät uskonnon tuntomerkit ja hoitavat uskonnon kanssa samoja tehtäviä. (Pentikäinen 1986, 13.)

2.1. Uskonto kulttuurissa

Clifford Geertzin (Puolimatka 1997, 132) mukaan uskonto on sellainen ”symbolien järjestelmä, jonka tavoitteena on synnyttää ihmisessä voimakkaita, laaja-alaisia ja pitkäaikaisia mielialoja ja motivaatioita muodostamalla käsityksiä olemassaolon yleisestä järjestyksestä ja antamalla näille käsityksille sellainen asiallisuuden olemus, että mielialat ja motivaatiot tuntuvat erityisen realistisilta” (Geertz 1986, 93). Myös Peter Winch (Puolimatka 1997, 133; Winch 1970, 106; Kannisto 1986, 231-232) uskoo uskonnon täyttävän kulttuurissa olevaa aukkoa elämän merkityksen löytämisessä. Kasvattajat tiedostavat opettavansa uskomuksia, jotka eivät ole tosia. Mutta on kulttuurisesti perusteltua opettaa näitä, perustelluilla järkisyillä arvioiden, epätosia uskomuksia lapsille, koska niiden kautta elämän merkitys paljastuu. (Puolimatka 1997, 133.)

Uskonnollinen perspektiivi (tietty tapa katsoa tai tulikita maailmaa) nojaa merkitykseen ”ikuisesti tosi”. Uskonnon symboliset toimet ovat keskittyneet tuottamaan ja vahvistamaan kulttuurisysteemiä, joka toimii kilpenä maallisia kokemuksia (epäsointuisia paljastuksia) vastaan. Uskonnolliset riitit johtavat meidät lopulta vakaumukseen, että uskonnolliset käsitteet ilmaisevat totuuden. Motivaatiot ja mielialat vahvistuvat pyhien symbolien kautta. (Geertz 1986, 116-118.) Uskonnolliset riitit ovat osallistujille sekä malleja siitä mihin he uskovat että malleja uskomiselle (emt., 120). Uskonto ei ole sosiologisesti kiinnostavaa siksi, että kuvaa sosiaalista järjestystä vaan siksi, että se muotoilee sitä (emt., 127). Uskonnollisten ohjeiden noudattaminen liittyy perimmäisiin yhteyksiin ja se tekee uskonnon voimakkaaksi vaikuttajaksi (emt., 129). Uskonnon sosiaalinen rooli on siinä, että

se auttaa ymmärtämään ihmisten käsitykset todesta ja näiden käsitysten herättämät ominaisuudet järkevistä, käytännöllisestä, inhimillisestä ja moraalista.

Uskonnon perustana on ihmisen riippuvuudentunne, sanoo Ludwig Feuerbach (1980, 27). Luonto on uskonnon pysyvä perusta, johon jumalan olemassaolokin perustuu. Luonto on se, josta ihminen on riippuvainen ja josta ihminen tuntee olevansa riippuvainen. Uskonto on sen tunnustamista, mitä ihminen on. Ja ennen kaikkea ihminen on riippuvainen luonnosta. (emt., 27-28, 35-36.) Ilman luontoa ei ihmisenkään olisi sellainen kuin on. Mitä korkeammalla jokin olento on, mitä enemmän se on, sitä enemmän se myös edellyttää. Korkein olento (Jumala) ei siis ole ensimmäinen, vaan myöhäisin, viimeisin, riippuvaisin ja monimutkaisin olio. Olennolla, jolla on se kunnia ettei se edellytä mitään, on se kunnia, ettei se ole mitään. (emt., 44.) Uskonto tekee ihmisen tahdosta riippumattomat asiat kohteen suhteen riippuvaiseksi jumalan tahdosta, ihmisen suhteen taas riippuvaiseksi rukouksesta. Eli sen minkä ihminen haluaa muuttaa, voidaan saavuttaa rukouksilla. Ja ne asiat joihin ihminen ei voi vaikuttaa, tapahtuvat jumalan tahdosta. (emt., 66.) Toivomus on uskonnon olemus, sen alkuperä. Uskonnolla ei ole muuta tehtävää tai päämäärää kuin luonnon tuntemattoman ja kauhistuttavan⁵ olemuksen muuntaminen tunnetuksi ja läheiseksi olemukseksi. (emt., 68, 71.)

2.2. Uskonnon asema Suomessa ja peruskoulussa

Demokraattisen valtion katsotaan olevan sitä parempi mitä enemmän vapauksia se kansalaisilleen antaa. Vapauksien rajoittaminen tulee kyseeseen kun jokin tietty vapaus on ristiriidassa jonkun muun tärkeänä pidetyn asian kanssa. Vapauksia voidaan joutua rajoittamaan myös silloin kun niitä ei voida taata kaikille kansalaisille yhtäläisesti. (Koistinen & Räikkä 1997, 46-47.)

Suomessa kansalaisilla on vapaus kuulua mihin tahansa uskonnolliseen yhteisöön tai olla kuulumatta mihinkään. Suomessa on uskonnonvapaus. Valtion on demokratian nimissä sallittava ja tietyssä mittakaavassa myös turvattava minkä tahansa uskonnon harjoittaminen ja tunnustaminen. Suomen valtion ylläpitämissä peruskouluissa opetetaan

uskontoa. Suomessa on kaksi valtionuskontoa: evankelis-luterilainen ja ortodoksinen. Näin ollen kouluissa opetetaan kumpaakin uskontoa sekä elämänkatsomustietoa. Muihin uskontokuntiin (esimerkiksi islam) kuuluva voi saada opetusta omassa uskonnossaan, mikäli opetusryhmäkoko täyttyy. Elämänkatsomustiedon opetusryhmiin kuuluvat uskonnottomat ja joissakin tapauksissa muihin vähemmistöuskontokuntiin kuuluvat. Evankelisluterilaiset tai ortodoksit eivät voi valita elämänkatsomustietoa niin halutessaan.

Ainakin Suomessa tulee uskonnollisen yhteisön täyttää tietyt kriteerit, että se tunnustetaan virallisesti. Siis lähes mikä tahansa lakia noudattava yhteisö voi olla olemassa, mutta kuuluminen tämän tyyppiseen yhteisöön ei vielä oikeuta oppilasta saamaan omaa uskonnon opetusta. Mitä kaikkea uskonnolla ja uskonnollisella yhteisöllä sitten tarkoitetaan? Juha Pentikäisen mukaan jopa virallisesti ateistisina pidettyjen kulttuurien joukossa on sellaisia uskonnollisia piirteitä, jotka ovat juuri siinä kulttuurissa keskeisiä. Ei ole löydetty yhtään sellaista kulttuuria, jossa ei olisi uskonnollisia piirteitä. (Pentikäinen 1986, 13.) Se mitä voidaan pitää uskontona, on näin ollen vaikea määritellä, käsite on lähes rajaton. Valtion ei tule tukea tai edes sallia sellaista joskus uskonnoksikin nimettyä toimintaa joka vahingoittaa yhteisönsä sisällä tai ulkopuolella olevaa yksilöä tai pilkkaa jumalaa. Esimerkiksi saatanan palvonta on kielletty yleisillä paikoilla.

Valtio ja kirkko⁶ ovat erilliset instituutiot, vaikka valtion toimissa tai tunnusmerkeissä voidaankin huomata luterilaisia tunnuksia (esimerkiksi kirkkopyhien olemassaolo ja kirkon verotusoikeus). Arkikielessä kirkon ja valtion erillisyydellä tarkoitetaan uskonnon ja politiikan erottamista. Valtio on kuitenkin kietoutunut yhteen evankelisluterilaisen kirkon kanssa, mikä ilmenee mm. vuonna 2000 voimaan tulleesta perustuslaista (tätä ennen hallitusmuodosta (83§) ja valtiopäiväjärjestyksestä (31§). Kirkkopyhien olemassaoloa on perusteltu sillä, että ne ovat olemassa koska kansalaiset niin haluavat. Kirkon verotusoikeutta taas sillä, että kirkko hoitaa erilaisia henkilörekistereitä ja hautauspalveluita valtion puolesta. Tunnustuksellista uskonnon opettamista taas puolustettiin aiemmin sillä, että valtaosa suomalaisista kuuluu luterilaiseen kirkkoon. (Koistinen & Räikkä 1997, 46-48.)

⁵ "Vain luonnon vaihtelu tekee ihmisen epävarmaksi, nujerretuksi, uskonnolliseksi". Mihin matemaattinen varmuus päättyy, siitä alkaa teologia. (Feuerbach 1980, 61.)

⁶ Käsitteellä "kirkko" voidaan tarkoittaa montaa asiaa: kristittyjen yhteisö, tietyn kristillisen tunnuksen kannattajien yhteisö, ortodoksinen kirkko, kirkkorakennus jne. Käytän tässä yhteydessä sanaa "kirkko" kuvaamaan Suomen evankelisluterilaista seurakuntaa.

Uskonnon opettaminen koulussa luokanopettajana tai lehtorina ei edellytä uskonnonopettajan kuulumista evankelis-luterilaiseen tai ortodoksiseen seurakuntaan. Perusopetuksessa eri oppiaineiden opetus on poliittisesti sitoutumatonta ja uskonnollisesti tunnustuksetonta (Opetushallitus 2004, 5). Käytännössä monet tieteelliset teoriat, joita kouluissa opetetaan, perustuvat materialistisiin perususkomuksiin. Tieteellisetkään teoriat eivät välttämättä ole edellä mainitussa mielessä sitoutumattomia. Esimerkiksi Tapio Puolimatka (2004, 167) ihmettelee, ettei teorioiden pohjalla olevaa materialismin uskonnollista luonnetta tiedosteta, vaan kielletään opettamasta sen vaihtoehtoja muualla kuin uskontotunnilla. Kaikkien teorioiden takana ei kuitenkaan ole materialismi, esimerkkinä fysiikan hiukkasteoria. Se mitä materialismi on, on ongelmallista. Pääpiirteittäin sillä tarkoitetaan aineellista todellisuuskäsitystä, jossa kaikki on palautettavissa aineeseen, aineellisen voimaan (energia) tai fysikaalisiin prosesseihin. Materialismia voidaan tutkia kuten luonnontietä. Ongelmalliseksi sen tekee se, että suurin osa materiasta on niin sanotusti pimeää, josta emme tiedä vielä tarpeeksi.

2.3. Uskonnon opetus ja elämänkatsomustiedon opetus

Uskonnon opetuksessa korostetaan oman uskonnon tuntemista sekä valmiutta kohdata muita uskontoja ja katsomuksia. Uskonnon opetuksen tehtävänä on tarjota oppilaalle tietoja, taitoja ja kokemuksia, joista hän saa aineksia identiteetin ja maailmankatsomuksen rakentamiseen. Opetuksen tavoite on uskonnollinen ja katsomuksellinen yleissivistys⁷. (Opetushallitus 2004, 133.) Elämänkatsomustiedossa painotetaan ihmisten kykyä tutkia maailmaansa ja ohjata aktiivisesti omaa elämäänsä. Opetuksen tehtävänä on antaa oppilaalle aineksia kasvaa itsenäiseksi, suvaitsevaiseksi, vastuulliseksi ja arvostelukykyiseksi yhteisönsä jäseneksi. Elämänkatsomustiedon opetusta ohjaa käsitys oppilaiden mahdollisuudesta kasvaa vapaiksi, tasa-arvoisiksi ja kriittisiksi hyvän elämän rakentajiksi. (emt., 141.)

⁷ Länsimaisen sivistyskäsitteen taustalla on kaksi traditiota: 1) Antiikin hellenistinen *cultura animi* -perinne, joka ymmärtää sivistyksen hengenviljelyksi tai sielun jalostamiseksi. Ihminen voi harjoittelullaan muokata ja jalostaa itseään henkisenä ja ruumiillisena olentona. 2) Kristillinen *Imago Dei*-oppi, joka asettaa sivistysihanteen persoonalliseen viitekehykseen, koska juutalaisen perinteen mukaan ihminen luotiin jumalan

Miksi elämänkatsomustiedon opetussuunnitelmaan kuuluu kriittinen ajattelu, mutta uskonnon opetukseen ei. Uskonnollisen kasvatuksen tavoite on yleissivistävä, mutta elämänkatsomustiedon opetussuunnitelmaan sisältyy jotakin enemmän, arvostelukyvyn ja itsenäisen ajattelun tavoite. Vaikka suurin osa suomalaisista kuuluu evankelis-luterilaiseen kirkkoon, voi silti kysyä mikä asema uskonnon opettamisella koulussa tulisi olla. Miksi tunnustuksellisuudesta on luovuttu, mutta silti opetuksen tavoitteena on *perehdyttää* omaan uskontoon ja *tutustuttaa* muihin uskontoihin. Miten perehdyttäminen eroaa tutustuttamisesta? Voiko uskonnon opetus olla vakaumuseton, vaikka opettaja itse onkin uskossa? Onko kristinuskon opetus kouluissa indoktrinaatiota vai toteutuuko uskontotunneilla kommunikatiivinen opettaminen? Opetetaanko kouluissa sisällöllisiä uskonnollisia uskomuksia totuutena ja onko tämä indoktrinaatiota? Miksi elämänkatsomustiedon opettaminen ei riitä?

Elämänkatsomustiedon ja uskonnonopetuksen ero perustellaan Opetushallituksen ohjeistuksissa eri tavalla. Kriittinen ajattelu tulisi kuitenkin sisällyttää molempiin aineisiin keskeisenä osana, oli opetus sitten tunnustuksellista tai tunnustuseton, oman uskonnon opetusta tai elämänkatsomustietoa. Kriittinen maailmankatsomuksien tarkastelu ei saisi kuitenkaan olla sitä, että kaikkien ihmiskäsitysten ja maailmankatsomuksien joukosta valitaan parhaiten markkinoidut ja suosituimmat tai helpoiten länsimaiseen ajatteluun yhteensopivat teoriat. Jos tarkoituksena on vertailla ja ymmärtää erilaisia elämänkatsomuksia, uskonnollisia tai ei-uskonnollisia, tulee niitä tarkastella myös historiallisesti siis sitä miten ja minkälaisissa olosuhteissa ja mistä maaperästä ajattelutavat ovat syntyneet. Mikään ihmiskäsitys tai maailmankatsomus ei ole noussut tyhjästä.

Kristinuskon keskeinen oppisisältö on ns. kultainen sääntö (Kaikki mitä haluatte ihmisten tekevän teille, tehkää te heille, Matt. 7:12) ja rakkauden kaksoiskäsky (Rakasta Jumalaasi yli kaiken ja lähimmäistäsi niin kuin itseäsi. Luuk. 10:27). Näiden rakkauden oppien voidaan katsoa muodostavan kristillisen arvopohjan, moraalin tukipilarin ja ihmiskäsityksen perustan. Ne moraal- ja ihmiskäsitykset, joita elämänkatsomustiedossa tutkitaan ovat saaneet vaikutteita tästä kristillisestä perinteestä. Myös Suomen laki perustuu Raamatun oppeihin. Kristillinen etiikka ei kuitenkaan tarkoita, että olisi olemassa

kuvaksi. Sivistysprosessin tarkoitus on vaalia tai palauttaa ihmistä alkuperäiseen kutsumukseensa. (Siljander

jokin erityinen kristillinen etiikka, jonka normit olisivat erilaiset kuin moraalinormit yleensä. Kristillisuus ei tuo mitään lisää siihen mikä on jo itsessään hyvää ja oikein. On moraalisesti hyviä ihmisiä, jotka eivät usko ja toisin päin. On huomattava myös, että lähes samantyyppisiä moraalikäsitteitä löytyy myös idän uskonnoista.

3. TOTUUSTEORIOITA

Onko jumala olemassa ja onko maailman syntyminen jumalan aikaansaamaa jne., ovat kysymyksiä, joita pohditaan uskonnosta riippumatta. Uskonnot ja tiede pyrkivät antamaan vastauksia. Esitetyt väitteet tulisi voida perustella, jotta niiden todenperäisyyttä voitaisiin tutkia. Näin ollen mikään tutkimus ei ala tyhjästä, aina joku päättää mikä on tarpeeksi tärkeää ottaa tutkimuskohteeksi ja mikä ei. Totuus ja valta ovat osa tutkimusta jo ennen kuin tutkimus alkaa. Tutkijalla on intressi ja päämäärä ja tutkimuksella on tavoite. Faucault (Jones 1990, 102) kirjoittaa: ”Totuus on tämän puoleinen asia, jonka vain vallan moninaiset muodot tuottavat.” Totuuteen on olemassa useita näkökulmia. Totuutta koskeviin kysymyksiin kuuluu sekä epistemologisia (käsitys tiedon saavuttamisen mahdollisuudesta) että ontologisia (käsitys maailman olemisen tavasta) ongelmia. Kaikessa tutkimuksessa on hyvä nostaa tietoiseen diskurssiin näihin ongelmiin liittyviä seikkoja, jotta tehtävän tutkimuksen taustalla olevia metateoreettisia sitoumuksia päästään pukemaan sanoiksi. Totuusteoriaa tulee käsitellä jo ennen kuin puhutaan siitä mikä on oikein ja väärin. (Huttunen 1999, 192.)

Korrespondenssiteorian⁸ mukaan asia tai uskomus on tosi, mikäli se vastaa tosiasioita. Jotta voitaisiin käsitellä järjen, uskon ja havainnon välisiä suhteita ja ongelmia, tulee olla jonkinlainen käsitys siitä, mitä todellisuudella tarkoitetaan. Korrespondenssiteorian mukaan totuus on kielen ja maailman välinen suhde; väitteet ovat tosia jos ne ilmaiset sellaisia asiantiloja jotka vallitsevat todellisuudessa. Alfred Tarskin semanttinen totuusteoria osoittaa, että monimutkaisten lauseiden totuusehdot palautuvat niissä

2002, 31.)

⁸ Korrespondenssiteorian mukaan totta on sellainen väite, joka vastaa tosiasioiden tilaa. Käsitteet reliabiliteetti ja validiteetti nojaavat totuuden korrespondenssiteoriaan. (Huttunen 1999, 182.)

esiintyvien yksinkertaisten päälauseiden totuusehtoihin. Totuus ja epätotuus liitetään lauseisiin, jotka ovat syntaktisesti mielekkäitä (kieliopillisesti moitteettomia). Tarski jakaa todet lauseet loogisiin ja materiaalsiin totuuksiin. Toiset lauseet ovat siis tosia kieliopillisessa mielessä riippumatta siitä millainen maailma on ja toiset lauseet ovat tosia aktuaalisen maailman perusteella. Tarskin määritelmässä ”todellisuuden viipaloiminen tosiasioiksi tapahtuu kielen ja ihmisen asettaman tulkintafunktion kautta, mutta samalla totuus säilyttää objektiivisen luonteensa”. Kieltä ja maailmaa yhdistävät tulkintafunktiot, joiden kautta todellisuuteen kuuluvat oliot ja tosiasiat tekevät kielellisiä väitteitä tosiksi ja epätosiksi. (Niiniluoto 1984, 36-40.)

Pragmaattisen totuusteorian lähtökohtana on totuuden määrittely tiedon ja ihmisen tiedonhankinnan avulla; totuus voi olla verifioitu, perustellusti väitettävissä oleva, tutkimuksen raja-arvo tai vääristymättömän keskustelun raja-arvo (Niiniluoto 1984, 41).

Korrespondenssiteorian näkökulmasta pragmatismen virhe on siinä, että siinä etsitään käsitteellistä suhdetta totuuden ja tiedon välille. Tiedon tavoittelun menetelmät kuitenkin vaikuttavat totuuden ja tiedon väliseen suhteeseen. (Niiniluoto 1984, 42-43.)

Koherenssiteorian⁹ mukaan uskomus on tosi, jos ja vain jos se on koherentti muiden uskomusten kanssa. Koherentti tarkoittaa ristiriidattomuutta, mutta se vaatii jo itse totuuden ymmärtämistä. Deflatorinen totuusteoria on sellainen, jossa kaavan tapaiset, ekvivalenssit sanovat kaiken mitä totuudesta tarvitsee ymmärtää. Moraalisen ja prudentiaalisen oikeutuksen ei tarvitse olla tiedollisesti oikeutettuja. Uskomuksen päämääränä on totuus. Uskomusten halutaan olevan myös relevantteja, ei triviaaleja. Tiedollisen oikeutuksen käsite abstrahoi kuitenkin pois muut päämäärät; jäljelle jää pyrkimys saavuttaa totuus ja välttää epätotuus. Fundamentalismien mukaan toiset uskomukset ovat perustavia (prima facie- oikeutettuja) ja toisten uskomusten oikeutus perustuu näiden uskomusten olemassaoloon. Regressioargumentin mukaan oletetaan ettei mitään perususkomuksia ole, ja että kaikkien uskomusten oikeutus perustuu niiden suhteeseen muihin uskomuksiin, joka johtaa uskomusten äärettömään regressioon.

⁹ Koherenssiteoria, koherenssi tarkoittaa n yhteensopivuutta. Totuuden koherenssiteorian mukaan totuus on uskomusten keskinäistä yhteensopivuutta. Tiedollista oikeutusta koskevan koherenssiteorian mukaan tiedolliset väitteet voidaan oikeuttaa pelkästään vetoamalla toisiin uskomuksiin. Tälle vastakkainen kanta on perusteoria, jonka mukaan tiedon täytyy jollain tavalla perustua todellisuuden asiointiloihin. (Puolimatka 1997, 356.)

Tällöin perusteiden ketju a) jatkuu äärettömästi, b) muodostaa kehän tai c) päättyy uskomuksiin, jotka ei ole itse oikeutettuja.

Plantingan (Abraham 1985, 88-90) mukaan meillä on uskomuksia, joista pidetään kiinni, vaikkei meillä olisi todisteita niiden totuudesta. Jumalaan uskomisella ja muilla perususkomuksilla ei välttämättä ole vahvoja yhteyksiä. Ne ovat epistemologisesti kuitenkin samassa liemessä; jos toinen uskomus on rationaalinen, niin myös toisen uskomuksen täytyy olla. Näistä perususkomuksista voidaan johtaa erityisuskomuksia, joiden tiedämme olevan rationaalisia, koska ne perustuvat perususkomuksiin.

4. RATIONAALISUUS, USKOMUS JA RATIONAALINEN USKOMUS?

Tarkoitamme sanalla *uskomus*, verbaalisia ja non-verbaalisia, implisiittisiä ja eksplisiittisiä uskomuksia, ennakko-oletuksia tai toiveita. Uskomusjärjestelmä käsittää kaikki uskomukset, toiveet ja hypoteesit, tietoiset ja tiedostamattomat, joita ihminen pitää tosina maailmassa jossa elää. (Rokeach 1964, 32-33.) Uskomuksien perusteista sanoo The Cambridge Dictionary of Philosophy (1995, 678) seuraavaa: väite p voi tarjota normatiivisen perusteen uskoa väitteeseen q; p voi antaa hyvän perusteen uskoa q, vaikka kukaan ei uskoisikaan väitteisiin p tai q tai koska uskon väitteeseen p, uskon myös väitteeseen q, jolloin minun on uskottava molempiin väitteisiin.

Joskus törmätään sellaisiin uskomuksiin, joiden uskomiseen ei kerta kaikkiaan tunnu löytyvän mitään järjellistä syytä. On esimerkiksi vaikea ymmärtää miksi tietyt primitiivikulttuurit uskovat noitiin tai voodooonukkeihin. Pitäisikö uskoa, että se mitä länsimaissa pidetään epärationaalisenä uskomuksena saa järjellisen selityksen kun ymmärretään se konteksti missä uskomus elää? Onko olemassa rationaalisuuden vaihtoehtoisia standardeja? Uskomuksen epärationaalisuutta tulisi Steven Lukesin mukaan tarkastella ottaen huomioon, että on huomattavan tärkeä ero asymmetrian ja valheellisuuden, epäjohdonmukaisuuden ja hölynpölyn välillä. On myös olemassa erilaisia käsityksiä siitä mitä tarkoitetaan sanalla uskomus. (Lukes 1977, 121.)

Uskomusteorian tulee käsittää seuraavan jaottelun: 1) uskomus on joko totta tai tarua, mutta se ei ole yksilön oman kontrollin alainen asia vaan totuuden päättää objektiivisuus, fakta; 2) tulee tehdä ero uskomisen ja sen mitä uskotaan välillä; 3) se mitä uskotaan ja uskominen, riippumatta siitä onko uskomus tosi vai ei, tulee kohdata uskojassa (se mitä uskon on suhteessa tiettyyn tapahtumaan); 4) uskomuksen ja objektiivisuuden välillä on usein valtava kuilu, emmekä voi todella olla varmoja siitä millainen todellisuus oikeasti on ; 5) uskomuksen objektiivinen viittaus on yhteydessä siihen tosiasiaan, että kaikki tai jotkut uskomuksen sisällön osat ovat merkityksellisiä. Uskomukset ovat aina monimutkaisia; kun joku sanoo uskovansa jumalaan, se sisältää myös sen, että uskoo jumalan olevan olemassa jne. Uskomus saattaa koostua sanoista, mielikuvista tai molemmista. Ei ole tärkeää, että uskomus sisältää monia ainesosia, vaan tärkeämpää ovat niiden väliset suhteet; uskomusten sisältö ei yksin ole määräävä tekijä. (Russell 1989, 231-252.)

Uskomuksia voidaan pitää symboleiden kaltaisia, ainakin uskonnollisessa merkityksessä, primitiivikulttuureissa ja magian yhteydessä. Toisaalta primitiivikulttuureita ja modernia elämänmuotoa tutkittaessa voivat käsitteet olla yhteen sovittamattomia tai tutkittava aihe voi olla käsittekyvyn ulkopuolella. Primitiivinen magia ja uskonnolliset uskomukset sisällyttävät vaatimuksen siitä, että väite on saatu tietyn rationaalisen ajattelun ja havainnon kautta. Toisaalta moderni tiede tai moderni rationaalinen ajattelu väärin ymmärtää ja tuomitsee itselleen epäsuotuisat selitykset. (Lukes 1977, 124.)

Lévy-Bruhl jakaa uskomukset sisällön mukaan kahteen luokkaan. Toiset luonnehtivat primitiivisiä yhteisöjä ja toiset tieteellistä ajattelua. Vaikka primitiivisiä uskomuksia voidaan pitää mystisinä, niissä ei ole objektia tai ilmiötä, joka näyttäytyisi primitiiviyhteisöjen kollektiivisessa esitystavassa samalta kuin se näyttäytyy meille. Primitiivikansojen ajatus on esiloogista, joka ei tarkoita että se olisi pakotettu pysymään kaiken taustalla (kuten meillä), vaan sen tehtävä on välttää vastakohtaisuuksia. Se mikä meidän silmin näyttää absurdilta tai mahdottomalta, voidaan primitiivikulttuureissa sallia vaikeuksitta. (Lukes 1977, 128-129.) Lévy-Bruhlin näkemys on, että primitiiviset mystiset ja esiloogiset uskomukset ovat meidän standardiemme mukaan irrationaalisia, mutta toisaalta toisenlaisen kulttuurin mittapuun mukaan niitä voidaan pitää realistisina loogisina ilmiöinä.

Viides tapa tutkia uskomuksia on olettaa, että periaate, joka vaikuttaa uskomusjärjestelmään primitiiviyhteisöissä voidaan tulkita rationaaliseksi. Peter Winchin

mukaan on väärin olettaa mitään objektiivista tai itsenäistä todellisuutta. Mikä todella merkitsee, on konteksti ja käytetty kieli. Se mikä on todellista ja mikä ei, näyttäytyy itsessään siinä, että toden ja epätoden välinen erottelu tehdään kielen avulla. (Lukes 1977, 129.) Irrationaalinen uskomus voidaan tulkita rationaaliseksi sen kriteerin valossa, joka löydetään siitä kulttuurista, jossa uskomus elää (Lukes 1977, 132).

Jos ei ole mitään objektiivista ja itsenäistä todellisuutta, voidaan toden ja epätoden välinen erottelu tehdä kielen avulla siinä kontekstissa missä uskomusjärjestelmää tutkitaan. Näin ollen voidakseen sanoa mitään toisenlaisen uskomusjärjestelmän uskomuksista tulee ymmärtää uskomuksia käsittelevää kieltä, kulttuuria ja käsitteitä. Jumalaan uskomisesta ei riitä, että todetaan uskon ja havainnon kautta saadun evidenssin olevan ristiriidassa. Tai sellaista mittaria ei ole vielä keksitty, joilla jumalan olemassaolo voitaisiin paljastaa, tämä ei vielä tarkoita, että jumalaa ei olisi. Kysymys kielestä on aina samalla realismin ongelma. Millainen suhde uskonnollisella kielellä tai kielellä yleensä on todellisuuteen?

Evidentialistit väittävät, että kieleen viittaaminen on 1) semanttinen ja 2) epistemologinen asia: uskonnollinen kieli viittaa riippumattomaan todellisuuteen, esimerkiksi aidosti olemassa olevaan jumalaan. Fideistit puolestaan väittävät ettei kielellä viitata riippumattomaan todellisuuteen, vaan se on osa uskonnollista kielipeliä, jossa kielen eri ilmaisuilla on monenlaisia yksilöllisiä ja yhteisöllisiä funktioita. (Pihlström 2001, 42-43.)

5. USKONNOLLINEN USKOMUS

Uskonnollisten uskomuksien epistemologiassa pohditaan sitä millaista, miten ja kuinka paljon uskonnollisella uskomuksella tulisi olla todisteita, oikeutuksia tai positiivista episteemistä statusta. Se, että on olemassa uskoa, tekee näistä kysymyksistä teologisia. Onko uskon kautta saatavissa tietoa? Rationaalisilla, järjellisillä olennoilla, jotka uskovat tiettyihin väitteisiin, on velvollisuus sitoutua uskomuksiinsa. Olet oikeutettu uskomaan tietyllä tavalla jos et ole hylännyt velvollisuksiasi tai sitoumuksiasi ja jos olet noudattanut asiaan kuuluvia vaatimuksia. Keskeinen episteeminen velvollisuus (mm. Locken mukaan) on: uskoa väitteeseen vain sen verran kuin se on todennäköinen suhteessa siihen mitä

itse pidät varmana. Varmoina pitämäsi asiat ovat 1) väitteet, jotka koskevat sinun itsesi olemassaoloa (esimerkiksi minulla on päänsärkyä) ja 2) ilmiselvät väitteet (mm. logiikka). Teistiset väitteet ovat oikeutettuja silloin kun ne ovat todennäköisiä suhteessa varmoina pidettyihin väitteisiin. Argumenttien, jotka puhuvat teististen väitteiden oikeutuksen puolesta, tulee siis perustua varmoina pidettyihin premiseihin. (Dancy&Sosa 1992, 436-438.)

"Don't believe p unless it is probable with respect to what is certain for you."

Ovatko uskomukset aina kontrolloitavissa? Onko edellä mainittuja ohjetta noudatettava? Ovatko uskonnolliset uskomukset perus perusteltuja (properly basics) niin, että uskomuksen oikeutus on juuri siinä, että uskoo teistiseen väitteeseen hyväksymättä uskomiansa muiden väitteiden ja uskomuksiensa evidentialista perustaa? Väitteen ja episteemisen perustan voidaan ajatella olevan keskenään sopivia, se voisi sisältää uskomuksien ohella myös muistin. Meillä ei välttämättä ole evidentialista todistusaineistoa muistamiimme asioihin, eikä niitä silti pidetä väärinä tai hylättävinä. (Dancy&Sosa 1992, 439-440.) Arkikielessä puhutaan esimerkiksi muistikuvista, siis jonkin tyyppisistä välähdyksen omaisista muistoista, joihin voi liittyä visuaalinen, auditiivinen tai kinesteettinen muisto. Tämä muistikuva on puhtaasti subjektiivinen kokemus, jonka olemassaoloa ei kyseenalaisteta, vaikka sen alkuperäistä syntymistä tai uudelleen mieleen palauttamista tai palautumista ei toinen henkilö voi toistaa. Ajatellaan, että sinä muistat kyseisen tapahtuman tuolla tavoin ja minä taas eri tavoin, mutta molemmat ovat yhtä lailla oikein (tai väärin), koska molemmat olivat läsnä tapahtumahetkellä, mutta kokevat tilanteen eri tavoin ja kiinnittävät tarkkaavaisuutensa yksilöllisesti. Samalla lailla voisi ajatella, että uskomus siitä, että jumala on olemassa voi olla toiselle totta henkilökohtaisella tasolla, tunteeseen verrattavissa olevalla tasolla enemmän kuin faktuaalisesta tiedosta. Jumalaan uskovalla voi olla yksilötasolla kokonaisvaltainen tunne jumalan olemassaolosta ja se voi ilmetä uskona ja/tai jumalan kokemisena, jonkinlaisena mielenrauhana tms., varmuutena jumalasta. Se ei välttämättä edellytä että olisi kosketanut, nähnyt, kuullut, haistanut tai jonkin muun tuntoaistin kautta saanut kokea jumalan olemassaolon. (Uskonnolliseen kokemukseen tietona palataan luvussa 5.3.)

Hickin mukaan yleinen huolenaiheemme koskee enemmän sitä millaisissa järkevissä olosuhteissa voimme väittää rationaalisella varmuudella jumalan olevan olemassa, emme

ole niinkään huolissamme siitä, onko jumala todella olemassa vai ei. Jos uskomuksien perusteltavuutta ei kuitenkaan unohdeta, tulee pohdittavaksi onko usko ja uskomus tietoa¹⁰ esimerkiksi jumalasta vai onko usko vain uskoa? Ei ole olemassa mitään toimintaa, jota voitaisiin sanoa absoluuttisen varmaksi, erehtymättömäksi tietämiseksi. (Hick 1988, 203.) Niinpä tiedon, rationaalisuuden ja jumalan olemassaolon suhteesta ollaankin montaa mieltä.

Keskusteltaessa rationaalisuudesta, erityisesti suhteessa uskontoon, jää huomioimatta uskonnon kiistanalainen asema arkielämässä. Uskonnosta ja uskosta on tullut ihmisen yksityisasiä. Uskontokunnan saa valita tai olla valitsematta. Kirkossa ei kenenkään tarvitse käydä saadakseen sosiaalista hyväksyvyyttä, vielä vähemmän pakosta. Toisaalta taas uskonnon katsotaan kokoavan ihmisiä yhteen. Uskonto on osa yleistä lifestyleä, kuuluminen johonkin yhteisöön, oli se sitten uskonnollinen tai ei, on osa ihmisen imagoa. Ihmiset pitävät uskonasioitaan yksityisinä ja samalla tärkeinä. Ja tärkeitä asioita pidetään kiinnostavina ja yleistä huomiota ansaitsevina asioina. (Trigg 1998, 8-9.) Esimerkiksi uskonnon opettaminen koulussa on tällainen kiinnostava ja huomiota herättävä asia. Se mitä lapsillemme koulussa on opetetaan on erityisen tärkeää niille, joilla on asioiden tärkeysjärjestyksestä selvä näkökulma. Mietittäessä mitä lapsille tulisi ja pitäisi opettaa katsotaan kouluaineiden oppisisällöillä olevan välinearvoa tai välitöntä arvoa, toiset korostavat käytännöllisten aineiden merkitystä, toiset teoreettisten. Tosin aineita ei näin karkeasti voi jaotella. Esimerkiksi uskonnollisten uskomusten opettaminen voitaisiin nähdä yleisesti hyödyllisenä (sivistys) ja/tai järkevänä ottaen huomioon sen tosiasian, että uskonnolliset uskomukset ovat osa ihmisten jokapäiväistä elämää (kulttuuri). Esimerkiksi Rawls erottelee käsitteen järkeenkäypä (reasonable) ja rationaalinen (rational) seuraavasti:

Rationaalinen teismi pitää uskonnollista uskoa tietona; se on muodostunut hyvin perustelluista uskomuksista. Sen mukaan uskomisen jumalaan on lauseen 't' (jumala on olemassa) totena pitämistä, ja lause 't' on ihan tavallinen perusteltavissa oleva väitelause. Perusteluina jumalan olemassaoloon on nähty 1) Tuomas Akvinolaisen viisi teesiä¹¹, 2)

¹⁰ Klassinen tiedon määritelmä: tieto on hyvin perusteltu tosi uskomus. Tämä on hyvin kiistanalainen määritelmä nykyisessä tieteellisessä keskustelussa.

¹¹ Lyhyesti esitettyinä 1) jumala on primus motor; 2) jumala on kaikkien syy-seuraussuhteiden, liikkeen alkuperäinen syy; 3) maailmassa on olentoja, joiden olemassaolo ei ole välttämättömyys, jumala taas on välttämättä olemassa oleva olento; 4) jumala on totta, hyvää ja jaloa ja siitä on peräisin ajatuksemme

ilmoitukset, ihmeet ja uskonnolliset kokemukset ja 3) moraaliset seikat kuten objektiivisten eettisten arvojen olemassaolo. (Niiniluoto 2003, 133-135.)

Tuomas Akvinolainen määritteli tiedon 1200-luvulla ”sellaiseksi mikä on itsestään totta” tai ”sellaiseksi minkä voidaan osoittaa johtuvan jostain, joka on itsestään selvästi totta”, kristillinen usko on siis Tuomaksen näkökulmasta rationaalista ja ihmisen ymmärryskyvyn piirissä. Usko on jotakin, joka puolivälissä tiedon ja mielipiteen välillä. (McGrath 1996, 162-163.) Tuomaksen näkökulma on filosofinen ja perustuu käytettävissä olevaan evidenssiin ja kohdistuu uskonnollisiin väittämiin.

Teististen väitteiden epistemologinen tutkiminen herättää ainakin kolmenlaisia kysymyksiä: 1) teistisiä uskomuksia koskevien väitteiden standardit ovat korkeat, niiden oletetaan olevan ilmiselväksi todistettavia, 2) teististen väitteiden sisältö jakautuu pääosin vain kolmeen luokkaan: ontologisiin, kosmologisiin tai teologisiin väitteisiin. Kuitenkin teistiset argumentit koskevat muutakin esimerkiksi rakkautta, ihmeitä, iloa ja niin edelleen ja 3) miksi pitää teististä uskoa jumalaan samanlaisena hypoteesina kuin tieteellisiä hypoteeseja. (Dancy & Sosa 1992, 439.)

5.1. Fideismi

Uskonnolliset väitteet kuten ’jumala rakastaa meitä’ on fideismin mukaan nieltävä kokonaisuus. Se, että uskomme jumalaan ja että jumala rakastaa meitä tarkoittaa sitä, että hyväksymme tämän ilman evidenssin tai perusteluiden tuomaa varmuutta. Tällöin uskonnollinen uskomusjärjestelmä ei ole rationaalisen arvioinnin kohde. Fideistit sanovat, että esittääkseen minkä tahansa argumentin tulee sen perustua premisseihin tai oletuksiin. Koska jumalaan uskomisen ei sisällä väitettä jumalan olemassaolosta, niin silloin ei ole mitään puolustettavaa argumenttia. (McGrath 1996, 37.) Uskonnollinen kieli ei siis esitä väitteitä todellisuudesta, joten uskonnollinen usko ei ole uskonnollisten lauseiden totena pitämistä (Niiniluoto 2003, 141). Tämä fideismin radikaali muoto pitää uskontoa kielipelinä ja hyväksyy vain sisäisen kritiikin. McGarthin mukaan fideismi on antirealismia.

hyvyydestä, totuudesta ja jaloudesta; 5) teleologinen todistus, luonnon tapahtumat ovat päämäärähakuisia ja luonnonjärjestyksen lähde on jumala (McGrath 1996, 169-171).

Siis jotain sellaista, jossa uskonnollisen kielen katsotaan olevan jokaisen ihmisen subjektiivinen asia, jotain sellaista jossa ei oleteta olevan yleistä ja yhteistä kieltä.

Sören Kierkegaardille tieto jumalasta tulee uskon kautta. Henkilökohtaisella uskolla ja objektiivisella tieteellä ei ole Kierkegaardin mukaan mitään tekemistä toistensa kanssa. Usko voi olla jopa järjenvastaista (Kierkegaard 1989, 570). Uskon voi saavuttaa, ei riittäväillä perusteluilla, vaan hyppäämällä. Hyppäämisellä viitataan johonkin täydelliseen heittäytymiseen, virran vietäväksi antautumiseen, uskaltamista hyväksyä usko, jota ei voi järjellä perustella. Uskonnollinen usko tarvitsee, Kierkegaardin mukaan, sitoutumista. Sillä ne, jotka yrittävät tutkia uskoa objektiivisesti, kriittistä reflektiota käyttäen, eivät koskaan tavoita uskoa ja ole uskossa (PHRB 1991, 43).

”Ilman riskiä ei ole olemassa uskoa. Usko on nimenomaan ristiriita sisäisen äärettömän intohimon ja objektiivisen epävarmuuden välillä. Jos pystyn käsittämään jumalan objektiivisesti, en usko, mutta juuri siksi, että en siihen pysty, minun täytyy uskoa; ja jos haluan varjella itseni uskossa, minun on alati huolehdittava siitä, että säilytän objektiivisen epävarmuuden, että objektiivisessä epävarmuudessani kellun... 70 000 sylen syvyisessä vedessä... ja kuitenkin uskon.”¹²

Olemme tietoisia siitä, että monet uskomuksistamme ovat keskenään ristiriitaisia, emme kuitenkaan aina tiedä miten tunnistaa ja korjata niitä. Fideistit eivät ole huolissaan ristiriitaisuuksista uskomusjärjestelmässään, kieltämällä uskonsa ristiriitaiset näkemykset ja logiikan, niiden todellisten ongelmakohtien ulkopuolisen arvioinnin, he samalla myöntävät että logiikka ja havainnot ovat päteviä mittareita uskomusjärjestelmänsä lujuuden mittaamiseen. (PHRB 1991, 40.) Vaikka hyväksyttäisiin sokea usko, se ettei uskomus tarvitse perusteluita, niin ongelmaksi jää valinnan suorittaminen. Jos usko saavutetaan ottamalla riski, hyppäämällä ja sitoutumalla, niin mistä tietää mihin uskontoon? Jos mitään vertailukelpoista evidenssiä ei ole, niin mistä voi tietää minkä uskonnon valita? Jos vertailukelpoista tietoa eri uskonnoista ei ole saatavilla, tuleeko hyppy suorittaa siihen mikä on lähinnä tai muuten tuttua? Voidaanko silloin enää puhua uskaltamisesta ja heittäytymisestä jos kerran jo tiedetään mihin ollaan menossa?

Uskonnon valitseminen edellyttää aitoa valintaa uskontojen välillä. Ja valinta riippuu siitä missä kulttuurissa elää. Kaikissa kulttuureissa ei ole mahdollisuutta valita mitä hyvänsä uskontoa. Kaikista uskonnoista ei ole saatavilla tietoa tai saatavilla oleva tieto on vääristynyttä. William Jamesin mukaan uskonnon valinta tapahtuu omalla riskillä "Will to Believe". Kierkegaardille se on hyppy "tuntemattomaan". Samaa metodologiaa voisi käyttää jos valitsee uskonottoman elämän, myös se on ihmisen valinta, johon liittyy omat riskinsä. (Niiniluoto, 2003, 140.)

5.2. Evidentialismi ja rationalismi

Evidentialismin mukaan uskoa koskeville, myönteiselle tai kielteiselle, väitteille on annettava perusteluita. Uskonnollista uskomusjärjestelmää voidaan rationaalisesti kritisoida ja arvioida siitäkin huolimatta, että viimeinen totuus järjestelmästä on saavuttamaton. Evidentialismissa tai kriittisessä rationalismissa, joksi sitä voisi myös kutsua, paras argumentti voittaa; se arvioi kriittisesti tosina pidettyjä uskomuksia ja perusteluita, hyväksyy tai hylkää ne toistaiseksi. Tämä tarkoittaa sitä, että meidän tulee ymmärtää uskomus mahdollisimman täsmällisesti; 1) määritellä avainsanat ja tutkia uskomuksen implikaatiot, 2) tutkia mitä muita uskomuksia siihen sisältyy ja mitä uskomuksia se rajaa ulkopuolelleen, 3) tutkia mitkä syyt tai perusteet puhuvat uskomuksen puolesta ja mitkä vastaan. Erotuksena jyrkempään rationalismiin, kriittinen rationalisti ei koskaan ole siinä asemassa, että voisi päättää siitä, että johtopäätökset koskien uskomusten totuutta ja pätevyyttä, jonka hän on saavuttanut, olisi lopullinen päätös keskustelulle. Kriittisessä rationalismissa olemme vain niin varmoja totuudesta kuin mihin faktat riittävät. Tehdessämme elämämme tärkeintä päätöstä (koskien uskonnollista elämäntarkastusta) meidän tulisi evidentialismin mukaan tutkia ennako-oletuksiamme, uskomuksiamme, sitä miten ne ovat muotoutuneet ja miksi sekä miten ne vaikuttavat elämäämme. (PHRB 1991, 41-43.)

Tällainen kriittinen itsereflektio, jossa analysoidaan ennako-oletuksiamme on varmasti hyödyllistä. Ehkä haluamme tietää miksi uskomme jumalaan ja olenko "perinyt" uskomukseni vanhemmiltani, kulttuurista vai päätynyt henkilökohtaisiin ratkaisuihin. Tosin

¹² Suomennos teoksessa Kierkegaard, S. (1989) Päätävä epätieteellinen jälkikirjoitus. Suom. Torsti

sen selville saaminen mistä tietty uskomus on peräisin ei tee siitä sen oikeutetumpaa tai toisaalta epäpätevää. Uskomusten vaikutukset elämäämme ovat tärkeä tarkastelun kohde, mutta sekään ei kerro niiden totuusarvosta mitään, vain siitä mitä ne merkitsevät minulle ja onko minulla syytä tarkistaa tai vaihtaa uskomukseni parempiin.

5.3. Uskonnollinen kokemus tietona

Uskontoa ei voi vaihtaa kuin paitaa toisin sanoen hetken mielihoiteesta. Uskonnolliset uskomukset ovat ihmiselle ehkä syvimpiä ja juurtuneimpia uskomuksia, jotka kumoutuvat hitaasti ja tarkkaan harkiten. Parantumisiin, visioihin, kultteihin jne. liittyy kokemuksia, joita voidaan pitää uskonnollisina kokemuksina. Swinburnen (1997, 158-159) mukaan historiassa on paljon sellaisia kokemuksia, joita ihmiset kuvailevat ihmeiksi tai Jumalan puheeksi. Yksilöstä riippuen niitä pidetään ihmeellisenä sattumana tai korkeimman johdatteluna. Voidaanko uskonnollinen kokemus erottaa käsitteellisesti ja laadullisesti kaikista muista kokemuksista niin ettei se menetä asemaansa aitona kokemuksena? Toisaalta voisi myös kysyä onko tällaisista erikoisista kokemuksista puhuminen tai niiden käsitteellistäminen vakiintunut tapa puhua näistä oudoista kokemuksista? Toisin sanoen onko erilaiset oudot kokemukset helpointa nimittää uskonnollisiksi kokemuksiksi, koska muuta vaihtoehtoa ei ole ja se on hyväksyttävä tapa ymmärtää se mitä on kokenut?

Uskonnollinen kokemus on Heikki Kirjavaisen (2002, 121) mukaan (1) elämys tai tunne (2) jostakin, joka on (3) äärimmäisen tärkeä tai arvokas asia kokijalle ja hänen (4) elämälleen, ja jota (5) ei voi suoraan kuvata arkikokemuksen termein, tai jota (6) ei voi lainkaan kuvata. Lisäksi elementeillä (1)-(6) on taipumus muodostaa kokijassa (7) uskomus.

Jos henkilö puhuu uskonnollisesta kokemuksesta hän tulee samalla erottaneeksi uskonnollisen kokemuksen ei-uskonnollisesta kokemuksesta. Voi olla ettei uskonnollista kokemusta pysty tyhjentävästi kuvailemaan, ainoa tapa olla siitä osallinen on olla kokijan asemassa. Kuitenkin uskonnollista kokemusta pitäisi pystyä jotenkin kuvailemaan. Ja jotta uskonnollisesta kokemuksesta voitaisiin puhua, pitää määritellä joitakin käsitteitä, joilla siitä kertoa. Mitä kokemus oikeastaan tarkoittaa? Onko olemassa yhtä kokemuksen

käsitettä tai olemusta lainkaan olemassa? Kokeminen tarkoittaa suomen kielessä selon ottamista, kokeen tekemistä, koettelemista, yrittämistä ja uskaltamista. Kokemus taas yhdistetään moniin määreisiin ja liittyy moniin yhdyssanoihin kuten elämäkokemus, aistikokemus jne. Kokenutta pidetään järkevänä, luotettavana tai vakaana. Tieteessäkin arvostetaan aistikokemusta empiirisen tieteen perustana. Ja jos uskonnon ajatellaan yleensä edellyttävän suhdetta yli-inhimillisenä pidettyyn voimaan ja transsendenttia, kokemuksen ylittävää olevaista koskevaa tietoisuutta, voi uskonnollinen kokemus vaikuttaa käsitteellisesti ristiriitaiselta. Siis jos kokemuksen tekee uskonnolliseksi yksilön suhde kokemuksen ylittävään, voidaanko silloin puhua siinä merkityksessä kokemuksesta, jonka me ymmärrämme? Jos taas puhumme uskonnollisesta kokemuksesta ei-intentionaalisenä tilana tai prosessina (esim. mielenrauha tai ahdistus), uskonnollisuus ei viittäisi mihinkään transsendenttiin olevaiseen. Jos taas uskonnollinen kokemus on jotakin aistikokemuksen ylittävää, niin kaikki ei-aistimellinen kokeminen kuten ajatukset, ideat, jumalan kokeminen jne. olisivat jotakin muunlaista kokemista tai havaintoa. (Haaparanta 2003, 268-269.)

Kokemuksen paradigmasta John Hick (www.johnhick.org) toteaa, että me kaikki hyväksymme sen, että tuntoaistimuksemme 1) ovat ihmisille pakollisia (emme pysty niitä tietyin rajoituksin estämään), 2) kaikki kokevat niitä ja 3) ne ovat yleismaailmallisia. Vastakohtana uskonnollinen kokemus 1) ei ole pakollinen, niin että 2) kaikki voisivat koska tahansa olla siitä osallisia ja 3) se ei ole yleismaailmallinen kokemus vaan uskonnollisia kokemuksia on hyvin monenlaisia.

Frank Davis (1989, 19-23) erottaa toisistaan kuusi erilaista uskonnollista kokemusta:

- 1) Tulkitsevat kokemukset, joissa ei ole mitään erityispiirrettä, mutta yksilö kokee tapahtuneen uskonnolliseksi.
- 2) Kvasisensoriset kokemukset, joissa ensisijaisena elementtinä on jokin fyysikaalinen aistikokemus kuten ääni, näköhavainto jne. Kvasisensoriset kokemukset tulkitaan henkiolennon tai muun vastaavaan lähettämiksi tai sen edustamiksi.
- 3) Ilmoitukset, välittömät ja varmat kokemukset kuten valaistuminen tai oivallus.
- 4) Uudistavat kokemukset, jotka pitävät yllä uskovan uskoa. Sellaisia voivat olla toivon, vahvuuden tai mielenrauhan kokemukset.

- 5) Numeeniset eli jumalallista pyhyttä koskevat kokemukset, joissa yksilö kokee esim. Jumalan läsnäolon ja se herättää hänessä pelkoa, kunnioitusta tai hämmästyttä.
- 6) Mystiset kokemukset. Yksilöllä on tunne siitä, että on oivaltanut perimmäisen todellisuuden ja vapautunut ajan, paikan ja yksilöllisen minän rajoituksista. (Haaparanta 2003, 270-271.)

Voi olla, että analysoimalla eli kuvailemalla uskonnollista kokemusta käsitteiden avulla (yleisesti ymmärretyllä kielellä), menetetään jotakin uskonnollisen kokemuksen tunteesta. Uskonnollista kokemusta voidaan pitää sanoin kuvaamattomana kun halutaan korostaa sen ainutlaatuisuutta ja kokonaisvaltaisuutta. Analysoiminen tekee tässä näkökulmassa tunteen uskonnollisesta kokemuksesta tyhjäksi.

Uskonnollinen henkilö tulkitsee maailmassa vallitsevien tosiseikkojen olemassaolon toisin kuin ei-uskova. Hick sanoo, että tietäminen on omavarainen prosessi; tietäminen ei edellytä mitään tiedon ulkopuolista kriteeriä "knowledge shines in its own light with sufficient and self-certificating authority" (Hick 1988, 202). Me voimme tietää vain kognitiivisten kykyjemme avulla. Me emme voi hypätä itsemme ulkopuolelle ja tutkia itseämme ulkopuolelta. Kaikki kognitiomme on relaatiossa itsemme kanssa ja sisältää väistämättömän subjektiivisen elementin. (emt., 203.) Vaikka tietäminen on subjektiivista sen objektiivisuus on siinä, että se on rationaalisesti hankittua, ja kuka tahansa muu voisi päätyä samaan ratkaisuun evidenssin tai päättelyn pohjalta. Näin saatu tieto on hankittavissa ja sillä tapaa objektiivista. (Hick 1988, 207.) Toisaalta uskonnollinen kokemus on kaikkien koettavissa, mutta ei samalla tapaa järjestettävissä ja raportoitavissa kuin tieteellinen koe. Se mihin uskonnollisella kokemuksella viitataan, voi olla vahva elämys jumalan olemassaolosta tai jumalan puheesta. Toisaalta se voi olla kokonaisvaltainen tunnetila, jota ei ole helppo pukea sanoiksi. Kaikki uskovaiset eivät kuitenkaan uskonnollisia kokemuksia kohtaa, mutta uskovat silti. Uskonnollista kokemusta ei tarvitse pitää uskonnollista uskomusta oikeuttavana, vaan sen olemassaolon voi ajatella vaativan selitystä esimerkiksi jumalan olemassaolon (Haaparanta 2003, 280).

Jos tieto jumalasta perustuu uskonnolliseen kokemukseen, joka ei ole yksityiskohdiltaan toistettavissa, kuvattavissa tai käsitteellistettävissä, tulee tiedon perusteiden esittäminen olemaan vaikeaa. Se joka on uskossa väittää, että jumala on todellinen (ei fyysisesti).

Väite perustuu tai perustellaan rationaaliselle varmuudelle ja riittävyydelle, joka pohjautuu omalle uskonnolliselle kokemukselle. Primaari syy uskoa on siis dialogi jumalan kanssa. Tietoisuuden jumalasta Hick sanoo olevan verrattavissa tietoisuuteen luonnollisesta maailmasta. (Hick 1988, 209-210.)

Naturalistisessa reliabilismissa todetaan, että vaikka emme voikaan todistaa millään ei-kehällisellä¹³ tavalla, että aistikokemus on luotettava, voimme ainakin sanoa, että se näyttää meistä luotettavalta. Meistä näyttää eli me **uskomme**, että kokemus on luotettava informaatiolähde todellisuudesta ja että meillä on kokemukseen perustuvaa tietoa ulkomaailmasta. (Lammenranta 2002, 58.)

Perustelematon tapa uskoa on tulos indoktrinaatiosta. Indoktrinoivassa¹⁴ opetuksessa henkilöä johdetaan vastaamaan kysymyksiin oikein (kysymyksen asettajan esimerkiksi opettajan näkökulmasta), mutta opettaja ei ole kiinnostunut niistä perusteluista, joihin vastaukset perustuvat. (Siegel 1988, 80.) Indoktrinoiva opetus on väärin ja epäoikeutettujen uskomusten ja ennakkoluulojen opettamista. Riittääkö uskomuksen perustelun evidenssiksi käyty dialogi jumalan kanssa? Hickin käsitys uskon perustelemisesta on evidentialinen, siinä annetaan uskolle perustelu ja saavutetaan tietoa jumalasta uskonnollisen kokemuksen kautta. Jos uskonnollista kokemusta pidetään perustavaa laatua olevana evidenssinä, samanlaisina kuin havainnot ja kokeet tieteellisille uskomuksille, uskonnolliset kokemukset on käsitteellistettävä ja ilmaistava väitelausein (Haaparanta 2003, 279-280). Vaikka uskomuksia perustellaan muutoinkin kuin tieteellisin menetelmin, uskonnollisia uskomuksia ja niitä tukevia kokemuksia tulisi pystyä vertaamaan tieteellisiin uskomuksiin ja niitä tukevaan todistusaineistoon. (Haaparanta 2003, 285.) Jos Hick on oikeassa uskonnollisen kokemuksen suhteen, huolestuttaa ajatus, että uskova tulkitsee maailmassa olevia tosiseikkoja toisin kuin ei-uskova. Tällöin

¹³ Kokemus on erotettava kokemusta koskevasta uskomuksesta. Ulkomaailmaa koskevien uskomusten oikeutus perustuu tällöin päättelyyn uskomuksista, jotka koskevat kokemusta. Jotta voitaisiin oikeuttaa uskomaailmaa koskevat uskomukset, täytyy pmissseinä olevien kokemusta koskevien uskomusten myös olla oikeutettuja. Empirismmin mukaan kokemus oikeuttaa ne. Koska tietoisuus ei ole propositionaalista tietoa kokemuksessa annettu, Sellars (1963, 127-134) kutsuu sitä annetun myytiksi, ei voi oikeuttaa uskomuksiamme. Sellarsin mukaan uskomuksen voi oikeuttaa vain joku sellainen, jolla itsellään on propositionaalinen sisältö ja josta se on pääteltävissä eli siis vain toinen uskomus.

¹⁴ "Indoktrinaatio, opetuksen alakäsite, jolla on kielteinen merkitys. Indoktrinaatio on ... yksinkertaistava, yksisuuntainen ja piilovaikutteinen opetustapa, jossa opettaja käyttää auktoriteettiasemaansa väärin saadakseen oppilaansa vakuuttuneiksi asioista tavalla, joka ei kehitä oppilaan valmiuksia tulla tietämään ja ymmärtämään käsiteltävät asiat eikä edistä oppilaan tiedollisten valmiuksien ja niiden edellytyksenä olevien henkisten valmiuksien kehittymistä." (Puolimatka 1997, 355.)

siis maailman selittäminen ja kuvaaminen eroaa uskomisen suhteen. Ehkä tieteen ja uskonnon uskomuksien muodostamista tulisi tarkemmin tarkastella.

Länsimaisessa rationalismissa on dogmina se, että tietääkseen jotakin on ekvivalentti sille, että pystyy todistamaan sen. Se, että X **tietää** p, sisältää, että p on totta. Jos taas X **uskoo**, että p, niin p:n totuusarvosta emme tiedä mitään. John Cook-Wilson sanoo: "Belief is not knowledge and the man who knows does not believe at all what he knows, he knows it" ja "The consciousness that the knowing process in a knowing process must be contained within the knowing process itself." (Hick 1988, 201.) Kun me tiedämme jotakin, me tiedämme mitä tiedämme. Tietäminen on omavarainen prosessi; tietäminen ei edellytä mitään tiedon ulkoista kriteeriä. "Knowledge shines in its own light with a sufficient and self-certificating authority". (emt., 202.)

Me voimme tietää vain kognitiivisten kykyjemme avulla. Me emme voi hypätä itsemme ulkopuolelle ja tutkia itseämme ulkopuolelta. Kaikki kognitiomme ovat relaatiossa itsemme kanssa ja sisältävät väistämättömän subjektiivisen elementin. (Hick 1988, 203.) Emme siis pääse itseämme karkuun, vaikka yritämme pelkistää havaintomme objektiiviseksi, luontomme seuraa perässä. Hickin mukaan olemme tietomme suhteen loppuun saakka subjektiivisia; jos uskomme johonkin se tarkoittaa sitä että tiedämme uskomuksemme todeksi (vähintään meille itsellemme). Osa ihmiskunnasta uskoo Jumalaan, osa ei usko, jotkut uskovat metsän henkiin ja niin edelleen, kaikki uskomukset perustellaan kuitenkin samoin; perusteluksi riittää sisäinen kokemus tai tunne siitä, että uskomuksemme kohde on meille totta ja olemassa (jollakin tapaa), ja uskomme on sitä kautta perusteltua.

On olemassa traditionaalinen teoria siitä, että tieto ei ole vain spekulatiivista vaan se on myös itsensä kumoavaa. Sen merkitys on siinä, että se kohottaa tiedon metafysisen ylhäisyyteen (metaphysical peerage) missä se kadottaa kaiken kontaktin tavalliseen kokemukseen ja siksi alentaa melkein kaiken kognitiivisen konkreettisen instanssin alempi arvoiseksi uskomukseksi. Ihmismielessä ei ole mitään sellaista tilaa tai toimintaa, jota voisi kutsua tietämiseksi ja joka olisi täysin erehtymätön ja vapaa. Siksi joskus ajatteleme, että tiedämme. Olla väärässä näyttäytyy samanlaisena kuin tietäminen silloinkin kun luulemme olevamme oikeassa. (Hick 1998, 203.)

Jos tietäminen ei ole erehtymätöntä ja itsestään selvä kognition muoto, niin mitä se on? Emme voi sanoa pelkästään, että tunne tiedon varmuudesta riittää. Pitää olla oikeus olla varma. Me edellytämme rationaalisuutta tai yhteensopivuuden pohjaa varmuudelle. Varmuus on hankittu harkiten (judiciously) ja itsekriittisesti. Vaikka tietäminen on subjektiivista, sen objektiivisuus on siinä, että se on rationaalisesti hankittu ja kuka tahansa muu voisi päätyä samaan ratkaisuun evidenssin tai päättelyn pohjalta. Näin saatu tieto on kaikkien hankittavissa ja sillä tapaa objektiivista. (Hick 1998, 207.)

Se joka on uskossa väittää, että jumala on todellinen. Väite perustuu tai perustellaan rationaaliselle varmuudelle ja riittävyydelle, joka pohjautuu omalle uskonnolliselle kokemukselle (esim. Vanhan testamentin profeettojen tai Uuden Testamentin apostolien kokemukset Jumalan olemassaolosta). Primaari syy uskoa jumalaan on dialogi hänen kanssaan. Onko uskovainen tietoinen siitä, vaikka hän ei ole nähnyt jumalaa, hänellä on kuitenkin riittävä peruste olla varma jumalan olemassa olosta? Tietoisuus jumalasta on verrattavissa tietoisuuteen luonnollisesta maailmasta. Huolestamme koskee enemmän sitä millaisissa järkevissä (reasonable) olosuhteissa voimme väittää rationaalisella varmuudella jumalan olevan olemassa, emme ole niinkään huolestamme siitä, onko jumala todella olemassa. (Hick 1998, 209-210.)

Se mihin Hick viittaa luonnollisella maailmalla on käsitteenä ristiriitainen. Se mikä on luonnollista toiselle voi olla toiselle luonnottomia tai jollakin tapaa vääristynyt kuva maailmasta tms. Pitääkö Hick tietoisuutta luonnollisesta maailmasta jonkinlaisena maailman ideaalina, josta kaikilla meillä on omanlaisemme tulkinta? Havainnot maailmasta ja siinä vaikuttavista ilmiöistä ja olioista ovat myös tulkintaa ja subjektiivisen kokemuksen kautta saatuja. Kokemus Jumalasta on luonteeltaan transsendenttinen eli ajatus siitä että idea Jumalasta on yleismaailmallinen ja uskonnolliset kokemukset ovat Jumalan ideaalin tulkintaa eli todiste siitä että Jumalan on olemassa.

6. TEISTINEN USKONTO JA RATIONAALISUUDEN VAATIMUS

Väite, että uskonnollisten uskomusten opettaminen on indoktrinaatiota, voidaan perustella sillä, että a) teistiset väitteet¹⁵ ovat epätosia tai b) teismi on järjenvastainen. Vastargumentteina voidaan todeta, että a) tunnetuin ateistinen argumentti, kärsimyksen olemassaolon ongelma¹⁶, ei anna perustetta pitää teististä opetusta indoktrinoivana. Kärsimyksen olemassaolo ei todista, et hyvää ja kaikkivaltiasta jumalaa voisi olla olemassa tai ettei hänen olemassaolonsa olisi mahdollinen. (Puolimatka 1997, 141-142.) b) Tieto jumalan olemassaolosta ei edellytä kykyä tehdä teoreettisesti selkoa niiden tiedollisten prosessien luotettavuudesta, joiden kautta jumalasta saadaan tietoa. Riittää, että kyseiset tiedolliset prosessit sopivat tiedolliseen ympäristöönsä ja pystyvät saavuttamaan siitä luotettavaa tietoa. Yleisesti hyväksytyyn teoreettiseen todistuksen puute ei merkitse, että mitään totuuksia ei ole olemassa. (emt., 149.) Mistä voi tietää, että tiedolliset prosessit, joihin Puolimatka viittaa, ovat luotettavia? Ja missä mielessä uskonnolliset uskomukset ovat uskomuksia silloin kun niitä opetetaan? Muuttaako opettaminen uskomuksen opiksi vai säilyykö uskomuksen luonne, vaikka se perusteltaisiin niin hyvin kuin mahdollista?

Uskonnollisista uskomuksista puhuttaessa tulisi huomata se, että 1) ”totuudet” ovat vastakohtia; ainakin toisen niistä on oltava väärä ja 2) minkä tahansa uskon piirissä tapahtuu muutoksia siinä mitä opetetaan. ”Totuudet” säilyvät tietyn ajan kunnes todistusaineistoa niitä vastaan kertyy riittävästi ja ”totuus” hylätään. Uskonnollista kasvatusta voidaan arvioida seuraavien huomautusten valossa (indoktrinaatioon palataan luvussa 11):

1. Indoktrinaatiota on minkä tahansa asian opettaminen niin, että opetettava uskoo siihen vaikka todistusaineisto on sitä vastaan.
2. Indoktrinaatio (edellä esitetyssä muodossa) on moraalisesti tuomittavaa.

¹⁵ Kuten 'Jumala on olemassa'

¹⁶ Miten jumala voi olla olemassa kun maailmassa on niin paljon pahaa ja kärsimystä?

3. Uskonnollisten uskomusten oletetaan olevan totta, mutta aineisto niiden puolesta on koostumukseltaan epätasaista tai perätöntä.
4. Jos opettajalla tai vanhemmalla on intentio opettaa edellä mainitun kaltaisia uskomuksia, se on indoktrinaatiota.
5. On vaikea nähdä mitä muuta uskonnon opettaja aikoo, ellei sitten edellisen kaltaista opettamista.
6. Indoktrinaatio on välttämätöntä jos halutaan opettaa uskontoa.
7. Uskonnon opettaminen on moraalitonta toimintaa. (Snook 1975, 75-76.)

Onko jumalan olemassaolon totuudesta tai epätotuudesta mahdollista saada tietoa? Voidaanko jumala todistaa deduktiivisesti? Onko päädyttävä siihen, että jotkut katsovat tietävänsä jumalasta jotakin ja jotkut taas kieltävät tämän tiedon? Onko kiista jumalan olemassaolosta ratkaistu, ei teoreettisesti, vaan sen pohjalta joka jokaisella on omasta olemassaolostaan? Plantingan (1983, 78-82) mukaan kiistan voi kukin yrittää ratkaista arvioimalla näitä perustavia kokemuksia induktiivisesti. Se, jolla on kokemuksia jumalasta, voi miettiä, voisivatko nämä kokemukset olla projisiota, toiveajattelua, harha-aistimuksia vai onko näiden kokemusten kautta kosketuksissa äärettömän, kaikkivaltiaan ja moraalisesti täydellisen persoonan kanssa. Aidot kokemukset jumalan kanssa edellyttävät, että ihminen on kognitiivinen, rationaalinen, tasapainoinen ja huomiokykyinen ja pystyy tekemään eron omien tunteiden ja todellisuuden välillä. Ja ne, joilla tällaisia jumalakoemuksia ei ole, voi miettiä, puuttuuko heiltä kosketus olennaiseen todellisuuden ulottuvuuteen. (Puolimatka 1997, 151-154.)

Plantingan mukaan siis ihmisen olemukseen kuuluu kokemus todellisuuden ulottuvuudesta ja sitä kautta tietoa jumalasta. Jos kokemusta jumalasta ei ole, onko ihmisen kosketus todellisuuteen jotenkin vajaa? Millaisesta todellisuuskokemuksesta on kyse? Plantingan tarjoama kokemuksen perustuva todistus jumalasta ei tuo ratkaisua ongelmaan siitä, onko uskonnollisten uskomusten totuutena pitäminen ja niiden opettaminen indoktrinaatiota. Uskonnolliset totuudet ovat kiistakapula, jonka ratkaisemiseksi ei näy loppua. Jossakin mielessä on kai hyväksyttävä että uskonasiat ovat asioita, joista ei voi puhua, koska yhteistä näkemystä ei ole juuri niistä perustavaa laatua olevista lauseista. Mutta toisaalta kun kiistaa tuntuu löytyvän, on se kai merkki siitä, että on yritettävä kunnes jokin yhteinen kieli löytyy.

Silloin kun uskonnollisen kasvatuksen kohteena ovat lapset, tulisi tarkkaan miettiä millaista uskonnollista sivistystä lapset koulussa tarvitsevat ja saavat. Kaikki saavat kotikasvatuksessa jonkinlaisen käsityksen uskonnosta; uskonnollisen, epäilevän, uskonto kielteisen jne. Onko uskonnon opettaminen eri uskontoryhmissä tai elämänkatsomusryhmässä ollenkaan tärkeää jos halutaan saada aikaan tietoa omasta kulttuuriperinnöstä, johon kuuluu uskonnon lisäksi paljon muutakin, ja samalla sivistää laajentamalla uskonnollista tietoutta muiden uskontojen kautta. Miten uskonnonopettajat selviävät siitä, etteivät näytä esim. kristinuskoa ainoana todellisena vaihtoehtona kun pääsääntöisesti kaikki uskonnonopetukseen osallistuvat ovat kirkkoon kuuluvia?

7. USKONNOLLINEN JA TIETEELLINEN MAAILMANKATSOMUS

Monet näkevät uskonnon ja tieteen kilpakumppaneina. On myös näkemyksiä, joissa uskontoa ja tiedettä pidetään niin erilaisina että yhteenotto on jopa mahdotonta. Toisaalta tieteen ja uskonnon voidaan katsoa olevan toisiaan täydentäviä. Mikä on uskonnon rooli tieteessä? Jyrkimmin tähän voisi vastata, että ”Ei mikään”. Uskonnollisilla näkemyksillä ja uskonnollisella vallankäytöllä on ollut merkitystä tieteen historiassa, esimerkiksi tieteen tutkimuskohteiden valinnassa ja käsittelytavassa, laajemmin siinä mitä on pidetty tärkeänä ja arvokkaana tutkia.

Tieteen tutkimuskohde on totuus, mutta vain harvat pitävät absoluuttista varmaa tietoa mahdollisena. Fallibilismin mukaan inhimillinen tieto maailmasta ei ole ehdotonta, tiede on itseään korjaavaa ja osuu oikeaan ennemmin tai myöhemmin. Tällä menetelmällä tiede lähestyy totuutta ja saavutetut tulokset ovat riittävän luotettavia. (Niiniluoto 1984, 35-36.) Tieteellinen maailmankuva on siis tieteen saavutuksiin luottamista niin kauan kuin ne korvautuvat uusilla. Tieteellisen maailmankuvan ulkopuolelle jää kuitenkin paljon sellaista mitä ei ole pystytty tieteellisillä menetelmillä todentamaan tai esimerkiksi sellaista millä ei ole ”suuren yleisön” kiinnostusta tai tutkimukselle ei ole löytynyt rahoittajia. Tämä ei silti tarkoita sitä etteikö niillä mahdollisilla uusilla aluevaltauksilla olisi merkitystä ja arvoa. Tieteessä on vielä paljon sellaisia tutkimuskohteita, jotka odottavat tarkempaa selontekoa.

Uskonnollinen maailmankuva tarkoittaa sitä, että se perustuu vain uskonnollisiin väitteisiin, joiden tukena on vain uskonnollinen auktoriteetti tai uskonnollinen kokemus. Jos uskonnollista maailmankuvaa pidetään ei-tieteellisenä, kuten Skandinaviassa, silloin tiede ja uskonto eivät ole ristiriidassa. Niiniluodon mukaan rauhanomainen rinnakkaiselo tieteen ja uskonnon välillä ei ole mahdollinen maailmankatsomuksellisessa mielessä.

Uskonnollisen maailmankuvan ei toisaalta tarvitsekaan olla tieteellinen, uskonnolliset asiat koskettavat eri asioita kuin tieteen tutkimat asiat, jolloin tiede ja uskonto eivät ole ristiriidassa. Tieteellisen maailmankatsomuksen omaksunut henkilö hyväksyy tieteellisen tutkimuksen keskeisiksi päämääriksi totuudenkaltaisuuden tai totuuden ja kriittisen tieteellisen menetelmän maailmaa koskevan tiedon muodostamiseksi. Auktoriteetteihin perustuva tieto ei Niiniluodon mukaan voi olla ikuista. Tieteellinen ja uskonnollinen maailmankuva voivat olla sopusoinnussa silloin kun uskonnollinen maailmankuva ei tunkeudu tieteen alueelle eikä tiede ota kantaa jumalan olemassaoloon, siitähän huolimatta, että tieteellinen ja uskonnollinen maailmankatsomus ovat ristiriidassa. (Niiniluoto 1984, 82-88.)

Maailmankuvan erottaa katsomuksesta se, että katsomuksellisuuteen kuuluu maailmankuvan lisäksi tietoteoria maailmaa koskevasta tiedosta ja sen hankkimisesta sekä arvoteoria hyvästä ja pahasta ja ihmisen tehtävästä. Uskonnollisissa maailmankatsomuksissa joudutaan vetoamaan joihinkin sellaisiin menetelmiin, jotka eivät täytä tieteellisyyden kriteerejä (Niiniluoto 1984, 88). Näyttäisi siltä, jos uskonnon maailmankuvaa ei voida pitää tieteellisenä, ettei maailman selittäminen ja kuvaaminen edellytä mitään uskonnollista henkistä todellisuutta tai muuta vastaavaa. Uskonnon tehtäväksi jäisi jokin muu asia kuin maailman selittäminen. (Pihlström 2001, 64.)

8. OPETTAMISEEN LIITTYVIÄ KÄSITTEITÄ: AUKTORITEETTI JA VALTA

Koulua ja kasvatusta käsiteltäessä tulee väistämättä käsitellä myös valtaa ja auktoriteettia. Vallan käyttäminen kuuluu luonnollisena kasvatuksen piiriin ja se ilmenee paljaaltaan vanhempien ja opettajien vastuun kantamisena, mutta se on myös piilevänä havaittavissa yhteiskunnan rakenteissa ja koulun käytännöissä mm. opetussuunnitelmassa. Se mitä ja

miten opetetaan, perustuu opetussuunnitelmaan, kouluuyhteisön ja opettaja väliseen yhteistyöhön sekä opettajan omaan harkintavaltaan ja mieltymyksiin. Oppilas on tästä näkökulmasta valtpyramidin leveimmässä päässä, kapeimmassa huipussa lienee opettaja, jolla on viimekätinen valta oppilasta ja opetusta kohtaan. Oppilaalla on hyvin vähän vaikuttamisen muotoja tai mahdollisuuksia mitä tulee opetukseen ja sen järjestelyihin ja sisältöihin vaikuttamiseen, vaikka opetushallituksen mukaan oppilaille ja heidän huoltajilleen onkin annettava mahdollisuus osallistua koulua ja oppilaiden opetusta koskeviin päätöksiin. Erot koulujen ja opettajien välillä ovat kuitenkin suuria.

Auktoriteetti on osa ihmisten välisessä kanssakäymisessä ilmenevää vallankäyttöä, jos se nähdään johonkin ihmisryhmään tai yksilöön vaikuttamisen muotona. Max Weber jakoi auktoriteetin kolmeen luokkaan: rationaaliseen, traditionaaliseen ja karismaattiseen. Luokat saattavat olla päällekkäisiä, auktoriteetti ei aina erotu selväpiirteisenä. Toisaalta auktoriteetti voidaan erottaa valtaan, toisaalta moraaliin pohjautuvaksi (esim. B. Crittenden 1973). Parhaimmilla opettajilla on kolmenlaista auktoriteettia; muodollinen asema opettajana, luonnollinen johtajuus luokassa ja karismaattinen tapa vaikuttaa ihmisiin.

Power is the capacity of some persons to produce intended and foreseen effects on others (Kaplan 1950, 75-76). Tämä alun perin Russellin ajatus on yksinkertainen, mutta herättää monia jatkokysymyksiä. Mitä on vallan intentionaalisuus ja vaikuttavuus, millaisissa tilanteissa vallankäyttöä ilmenee, onko valta epäsymmetristä ja millaisia ovat sen vaikutukset.

8.1. Vallan intentionaalisuus

Vallalla tarkoitetaan tässä jonkin tietyn henkilön tai ryhmän suoraa, intentionaalista vaikutusta tietyn ryhmän tai ihmisen käyttäytymiseen. Valta on intentionaalista ja sen vaikutukset merkittäviä. Intentionaaliset vaikutukset saavat aikaan myös ei-intentionaalisia vaikutuksia tai käyttäytymisen muutosta. Intentionaalisella vallankäytöllä on taipumus saada aikaan suhde, jossa valta hallitsee ei-intentionaalisia vaikutuksia, joita emme ole toivoneet tai osanneet alun perin kuvitella tapahtuvaksi. (Wrong 1979, 3-5.)

8.2. Vallan tehokkuus

Kun yritys harjoittaa valtaa toisia kohtaan epäonnistuu tai kun haluttuja vaikutuksia ei saada aikaan, vallankäyttö on epäonnistunut tai sitä voidaan pitää puutteellisena. Vallan tehokkuuden ja vaikuttavuuden epäonnistuminen sulkee pois tarkemman valta-analyysin. Jos vallankäytöllä ei ole vaikutusta, voidaanko katsoa, ettei valtaa ole käytetty? (Wrong 1979, 5-6.)

8.3. Vallan piilevyys

Vallan piilevyys on todellinen ja potentiaalinen mahdollisuus aina kun puhutaan sosiaalisesta vuorovaikutuksesta. Valta määritellään usein joko kontrolliksi tai johonkin vaikuttamiseksi, kuitenkin mahdollisuus vallankäytön kohteeseen vaikuttamiseen ja toimijan todellisen toiminnan muuttaminen ovat kaksi eri asiaa. (Wrong 1979, 6-10.)

8.4. Epäsymmetria ja tasapaino valtasuhteissa

Valtasuhteet ovat epäsymmetrisiä siinä suhteessa, että vallankäyttäjät harjoittaa suurempaa kontrollia suhteessa vallankäytön kohteeseen ja tämän käyttäytymiseen kuin päinvastoin. Mutta vallankäytön vaikutusten vastaavuus, joka on yksi sosiaalisen vuorovaikutuksen elementeistä, ei katoa muussa kuin ehkä fyysisen väkivallan tapauksissa, jossa ihmistä "käsitellään" vain fysikaalisena objektina. Asymmetria ilmenee jokaisessa vastatoimenpiteessä, mutta toimijat vaihtelevat rooleja ja valta-aihetta valtaa käyttävien välisen toiminnan aikana. Jos ymmärrämme valtarelaatiot vain hierarkisina ja yksipuolisina, unohdamme suhteet, joissa valtaa käyttävät henkilöt tai ryhmät kontrolloivat jotakin tiettyä aluetta tai aihetta ovat balanssissa jonkin muun alueen tai aiheen valtaa käyttävien kanssa. (Wrong 1979, 10-13.)

8.5. Vallan tuottamien vaikutusten luonne

Jos A ei pysty tuottamaan B:n käyttäytymiseen muutosta, mutta saa aikaan muutosta hänen tunteissaan tai uskomuksissaan, niin onko A silloin käyttänyt valtaa? Kyse on intentiosta. Jos näkökulman muuttaminen on ollut aikomus ja on saatu aikaan haluttu muutos, niin A:lla voidaan sanoa olevan valtaa suhteessa B:hen. Medialla voidaan katsoa olevan tämän tyyppistä valtaa ihmisten mielipiteiden muodostumiseen. (Wrong 1979, 13-14.)

Valta liittyy kasvatukseen, kasvattaja kohtaa sen työssään ja suhteessaan kasvatettavaan, oppilaaseen ja yhteisöön. Valtaa voidaan pitää välineenä ja sitä voidaan määritellä tarkoituksenmukaisuuden periaatteella. Valtaa käytetään ja tai ollaan käyttämättä tilanteen mukaan tarkoituksen siitä kärsimättä. Syntyvä lapsi on kaikissa olosuhteissa riippuvainen ympäristöstään ja eriarvoinen muissa olosuhteissa eläviin aikalaisiinsa. Myös suhtautuminen eriarvoisuuteen ja riippuvuuteen vaihtelee yhteiskunnittain. Tämä merkitsee, ettei ole yhtä ainoaa valtakäyttämisen kehityksen logiikkaa, joka koskisi kaikkia kasvavia (lapsia) olosuhteista riippumatta. (Nuutinen 1994, 23).

8.6. Valta ihmisten välisenä relaationa

Valta nähdään usein erottamattomana osana ihmisten välistä toimintaa.

Valtatutkimuksissa vakiintuneen käsityksen mukaan valta on suhdekäsité (Nuutinen 1994, 28). Sosiaalisen yhteisön jäsenenä ihmisellä voi olla valtaa suhteessa itseensä, toisiinsa tai osana ns. kollektiivista subjektia. Valtarelaatio on epäsymmetrinen. Osapuolten välillä on riippuvuutta ja riippuvuus vaihtelee niin että toisella on mahdollisuus hallita toista. Tämä synnyttää eriarvoisuutta.

Dominaatio-alistussuhde voi olla yhteisössä legitimiä tuotettua kuten sosialisatio tai vailla yhteisön legitimitettä esimerkiksi väkivalloin tuotettua. Legitiimiys tarkoittaa että alistettujenkin katsotaan hyväksyvän asemansa (Wrong 1979, 84-123). Yhteisössä voi kuitenkin olla monia päällekkäisiä, rinnakkaisia tai ristiriitaisia vallankäytön järjestelmiä

(Airaksinen 1989, 97-105). Sosiaalinen järjestys ei ole vakaa ja suljettu, vaan se voi muuttua olosuhteiden kehittymisen myötä, vallan haltuunotto ja sen käyttö voidaan nähdä varautumisena tällaisten muutosten epämääräisyyteen tai ennakoimattomuuteen. (Nuutinen 1994, 30).

Institutionaalisessa vallassa valta on ylyksilöllistä. Se on kiinnittynyt pysyviin asemiin, vallanhaltijat vaihtuvat aseman pysyessä. Valtarakenteet syntyvät Anthony Giddensin mukaan joko päätöksenteon verkoksi, joka toimii lähemmin määrittelemättömien ja tutkimattomien institutionaalisten kulissien takana ja toisaalta hallintaa voidaan pitää jos sinällään institutionaalisenä ilmiönä, jolloin vallan suhde toimijan aktiivisiin toimenpiteisiin jätetään kokonaan tarkastelun ulkopuolelle (Giddens 1979, 146).

Giddens ja Steven Lukes tutkivat vallan käsitettä ei-tehtyinä päätöksinä, jolloin tarkastelun kohteena on toimintateoreettinen näkemys ja se perustuu toimijoihin, ei instituutioiden toimintaan. Lukes (Giddens 1979, 148) väittää, että ei-tehtyjen päätöksien tarkastelu paljastaa päätöksentekoon epäsovivia alueita, joita pyritään tukahduttamaan. Lukes määrittää vallan yhden toimijan tai osapuolen kyvyksi vaikuttaa toiseen tavalla, joka on vastoin tämän toisen etuja. Giddensin mukaan taas edun käsitteellä ei ole loogisesti mitään tekemistä vallan käsitteen kanssa. (Giddens 1979, 149.)

Giddens ja Lukes väittävät, että valta yhteiskuntateorian muodostuksessa kytkeytyy yhteen inhimillisenä toimijana toimimista (toimista) koskevan käsityksen kanssa. Vallankäyttö ei ole vain eräs toiminnan laji, vaan se ilmenee kaikessa toiminnan yhteydessä. Valta sekä kyky saada aikaan muutoksia että valta hallintana riippuu käytettävissä olevista voimavaroista. Voimavarojen hyödyntäminen ja uusintaminen vallan näkökulmasta korreloivat keskenään ja liittyvät yhteen merkitystä omaavana että normatiivisena kanssakäymisenä. (Giddens 1979, 150-151.)

Giddens (1979, 152) väittää, että vallan käsite ei loogisesti liity motivaatioon tai haluamiseen. Valta suhdekäsitteenä merkitsee toimijan kykyä saada aikaan muutoksia, joiden toteutuminen riippuu toisten toimijoiden toimijana toimimisesta. Valtaa voidaan yhteiskunnallisissa järjestelmissä tutkia ilmiökenttänä, jossa on kyse autonomian ja riippuvuussuhteiden uusintaminen yhteiskunnallisessa vuorovaikutuksessa. Kukin tuo

vuorovaikutukseen kykyä, joita sovelletaan tuotettaessa vuorovaikutusta ja jotka muokkaavat vuorovaikutuksen muodostumista. (Giddens 1979, 153.)

Hallintarakenteen voimavarat ovat aina epäsymmetriset. Voimavaroja käytetään sanktioihin, suostutteluun tai fyysiseen paktoon, valtasuhteiden ylläpitämiseen toimimaan velvoittamalla tai käyttöön oikeuttamalla. Valta ja konflikti, valta ja intressien toteutuminen liittyvät toisiinsa empiirisesti määräytyvällä tavalla, joka perustuu joko tiedostettuihin tai tiedostamattomiin haluihin. (Giddens 1979, 154.) Opettajat käyttävät työssään yhteiskunnallista valtaa ja sosiaalistavat ihmisiä yhteiskuntaan. Myös opettajiin kohdistuu vallankäyttöä (Vuorikoski 2003, 18). Zygmunt Baumanin (1999, 148-156) näkemys epäsuorasta vallasta on, että annamme arvoista päättämisen muille pitäen sitä ikään kuin välttämättömyytenä. Toisaalta voimme tehdä valintamme tottumuksesta, nojautua karismaattisiin vaikuttajiin tai sääntöihin. Kasvatuksen suunnan määrittely on monimutkainen prosessi, jota edustavat enemmän tai vähemmän näkyvät valtapyrkimykset. Koulutusjärjestelmä on poliittisen myllyn tuotos, johon useat yhteiskunnallis- ja talouspoliittiset tekijät vaikuttavat. (Vuorikoski 2003, 25.)

Muita vallankäytön muotoja ovat manipulaatio ja taivuttelu.

9. VANHEMPIEN OIKEUS JA USKONNOLLINEN KASVATUS

Onko vanhemmilla oikeus kasvattaa lapsensa omaan uskoonsa? Voiko vapaa (liberaali) valtio taata vanhemmille oikeuden kasvattaa lasta uskoon ja voiko liberaalit arvot allekirjoittanut vanhempi hyvällä omalla tunnolla vaatia tällaisen oikeuden? Käsitelläkseen aihetta T. H. McLaughlin (1984, 75-76) olettaa seuraavaa:

- a) persoonallisen ja moraalisen itsemääräämisen kehittyminen on perustavaa laatua oleva arvo ja vanhempien tulisi pitää ne yhtenä tärkeimpinä asioina kasvattaessaan lapsia,
- b) puolustettavin yhteisömuoto on avoin, pluralistinen ja demokraattinen, jossa on maksimaalinen erilaisuuden hyväksyntä ja sitoutuminen vapaaseen kriittiseen keskusteluun, jossa rationaalisesti arvioidaan totuutta ja sen kaikkia muotoja,

c) kukaan ei ole osoittanut uskonnollisia uskomuksia todeksi.

On olemassa selvä ero siinä mitä tarkoitetaan kasvattamisella ja mitä indoktrinaatiolla. Whiten (McLaughlin 1984, 77) mukaan indoktrinaatiota tapahtuu kun indoktrinoijan intentiona on saada aikaan usko, että väite on tosi tavalla, jota mikään ei myöhemmin pysty horjuttamaan. Uskonnollinen kasvatus tästä näkökulmasta on yritystä oleellisella tavalla rajoittaa lapsen mahdollista kykyä toimia autonomisesti. Mutta pitääkö uskonnollisen kasvatuksen olla indoktrinaatiota? Onko mitään niin vähemmän tiukkaa kasvatuksen muotoa missä tarkoin määritelty maailmankuva on edustettuna lapselle osana koherenttia primaarikulttuuria, mutta missä vanhemmat alistuvat liberaaleihin periaatteisiin salliakseen lapsen kehityksen ja harjaannuksen vapauteen, jota hänen oma elämän ideaalinsa kulttuuri ja muoto mahdollisesti haastaa. (emt., 78.)

McLaughlinin argumentoi, että on olemassa sellainen ei-indoktrinoiva uskontokasvatuksen muoto, jonka liberaalit voivat hyvällä omalla tunnolla hyväksyä ja ”tarjota” lapsilleen.

- 1) On olemassa hyviä syitä pitää siitä kiinni, että vanhemmat esittelevät lapsilleen kulttuurinsa, johon he ovat pääkohdittain determinoituneet.
- 2) Tämä primaarikulttuuri voi sisältää uskonnollisia elementtejä.
- 2) Jos vanhemmat välttävät indoktrinaatiota ja etenevät kohti autonomian suojaa hyväksymällä mahdollisen muiden vaikutusten lisääntymisen, jota auttavat lasta muotoilemaan omat elämänsä ideaalit, on vain vähän huolen aihetta siitä, että kohdat 1) ja 2) estävät lapsen persoonallisen ja moraalisen autonomian kasvun, jota lapsi liberalismiin arvoin pitää fundamentaalisenä.

10. KRIITTINEN ITSEREFLEKTIO

Rationaalinen ajattelu ja toiminta on kriittisen itsereflektion ydintavoite. Kriittiseen itsereflektioon kasvamisessa tärkeää on dialogi, jossa itsestään pidettyjen premissien pätevyys ja oikeutus koetellaan. Kommunikatiivisen kompetenssin paraneminen on yksi uudistavan oppimisen luomista tuloksista. Miksi-kysymykset erottavat dialogin muista keskusteluista, dialogissa ei ole valmista strategiaa, jonka mukaan keskustelu kulkee, vaan osallistujat muokkaavat dialogin kulkua omien intressiensä mukaan. (Mezirow 1996, 30, 376.) Burbules (1993, 382) on muotoillut dialogille kolme sääntöä:

- I) Osallistumisen sääntö, joka pitää sisällään vapaaehtoisen keskusteluun osallistumisen, aktiivisen osallistumisen ja kysymysten esittämisen mahdollisuuden.
- II) Sitoutuminen keskusteluun. Keskustelijat ottavat dialogin tosissaan ja pyrkivät yhteisymmärrykseen.
- III) Sääntö vaatii osallistujilta keskinäistä kunnioitusta ja huolenpitoa keskustelun kulusta ja siihen osallistumisesta.

Tämän kaltaiseen aitoon dialogiin verrattuna pedagoginen dialogi on johdattelua ja päämäärähakuinen. Siinä kyse on ajattelemalla opettamisesta tai siihen saattamisesta, voidaan puhua myös indoktrinaatiosta. Jos opettaja yrittää saada aikaan oman intentionsa mukaista toimintaa, jonka mukaan oppilaat ajattelevat, havaitsevat ja tuntevat suhteessa itseensä, toisiinsa ja maailmaan, kyse on indoktrinaatiosta. Tällöin tarkoituksellisesti jätetään kertomatta sellaista, joka saattaisi muuttaa oppilaan tapaa käsitellä opetettavaa asiaa. Indoktrinaatio on yksipuolisen ja subjektiivisen totuuden esittämistä ainoana vaihtoehtona tai muiden vaihtoehtojen esittämistä kielteisinä ei-vaihtoehtoina. Toisaalta mitään arvovapaata koulutusta ei ole olemassa. Opetustilanteessa välittyy aina opettajan arvomaailma, vaikka sitten piilotajuisesti.

Vakiintuneiden ja totuttujen ajatusmallien kyseenalaistaminen ja muuttaminen voi muodostua ongelmaksi niin yksilö- kuin yhteisötasollakin. Kun kriittinen itsereflektio

mullistaa yksilön minää ja maailmankuvaa, tarvitaan emotionaalista tukea, jota opetustilanteessa antaa opettaja. Indoktrinaationuhka on suurin silloin kun refleksiivinen toiminta muuttaa kollektiivista sosiaalista toimintaa. (Mezirow 1996, 380-381.)

Kollektiivinen ajattelu vähentää yksilön ajattelun vapautta ja aiheuttaa auktoriteettiä ja ylhäältäpäin annettujen käskyjen sokeaa noudattamista. Indoktrinaatio on aivopesua katalampi, ovelampi ja ”älykkäämpi” tapa vaikuttaa ihmisen toimintaan. Se kertoo vaihtoehdot ja jättää muka-ratkaisut oppilaalle, vaikka tosiasiallisesti ratkaisu on hänen puolestaan jo tehty. Oppilas ei sitä tiedä vaan luulee itse valinneensa ”oikean” tien.

11. MITÄ ON INDOKTRINAATIO?

Puolimatka (1997, 130) tarkastelee uskonnon opettamisen kysymystä siitä näkökulmasta onko sisällöllisten uskonnollisten uskomusten opettaminen totuutena indoktrinaatiota. Hän ei ota kantaa siihen onko uskonnonopetus suomalaisessa koululaitoksessa tunnustuksellista vai ei.

”Indoktrinaatiolla tarkoitetaan opetustilanteessa tapahtuvaa eettisesti arveluttavaa vaikuttamista tai piilovaikuttamista asenteiden, käsitysten, uskomusten tai teorioiden ujuttamista ohi oppilaan vapaan ja tietoisin harkinnan.” Indoktrinaatiosta tuli eettinen ongelma elämiskaailman, identiteetin ja maailmankuvan rakenteen muutokseen liittyvien seikkojen kautta. Länsimainen modernisaatio tarkoittaa muun muassa sitä, että elämiskaailmat pluralisoituivat, yksilöllistyivät, syntyivät avoimempi ja reflektiivisempi identiteetti, maailmankuvat sekularisoituivat sekä totuuden, vilpittömyyden ja oikeellisuuden pätevyysvaatimukset eriytyivät. (Huttunen 1999, 28-29.) Tämä tarkoittaa mielestäni ainakin sitä, että (kouluopetuksessa) ei enää riitä tiedon jakaminen. Oppilasta tulee opettaa etsimään tietoa ja käsittelemään sitä kriittisesti, oppilasta opetetaan oppimaan oppimista. Opetettavista asioista on kaikkien saatavilla vaihtoehtoisia totuuksia, kaikkia ei kuitenkaan voi eikä ole mielekäästi opetella ulkoa. Keskeiseksi opetussisällöksi nousee enemmän asioiden ja ajatusten ymmärtäminen kuin hallitseminen. Kazepides (1992, 6) erottaa indoktrinaation omaksi ongelmakseen väärin ja epäoikeutettujen

uskomusten ja ennakkoluulojen opettamisesta. Uskonnollinen indoktrinaatio asettaa esteitä vapaalle ajattelulle ja on avoimen yhteiskunnan vihollinen numero yksi.

Indoktrinaation käsitettä tarvitaan, jotta kasvattajat muistaisivat pedagogiset velvollisuutensa. Opettajan ei tule omalla opetustyyllillään tehdä valintaa oppilaan puolesta siitä kannattaako jumalaan uskoa vai ei. Opettajan tulee antaa oppilaalle valmiudet tehdä omat itsenäiset ratkaisunsa kehittämällä arvostelukykyä maailmankatsomuksellisten asioiden suhteen. Huttusen mukaan indoktrinaatiosta on kyse silloin kun koululaitoksen tehtäväksi tulee jonkin uskonnollisen, ateistisen tai agnostisen maailmankatsomuksen uusintaminen. (Huttunen 1999, 102 ja 2003, 28.)

11.1. Indoktrinaation kriteerit ja kritiikki

Jos opetustilanne vähentää rationaalista ajattelua, voidaan puhua indoktrinaatiosta. Snookin (1972, 48) mukaan opetuksesta on kyse silloin kun 1) opettavalla persoonalla on erityinen suhde opettavaan, suhde jossa opettajalla on auktoriteetin rooli vuorovaikutuksessa ja 2) opetustapahtuma kestää jonkin tietyn ajan. Indoktrinaatiosta ei kuitenkaan ole kyse jos opetan lapsille jonkin yleiseen käytäntöön perustuvan sopimusluontoisen asian esimerkiksi sen, että $2+2=4$ tai että aurinkoon on maasta niin ja niin pitkä matka. Matematiikassa kyse on sopimuksista ja tarkkaa matkaa maasta aurinkoon ei tietävästi pystytä mittaamaan edes nykyisillä lasereilla. Silti ei voida puhua indoktrinoivasta opetuksesta, koska meillä on *hyvä syy* uskoa näihin asioihin.

Indoktrinoivasta opetuksesta ei voida puhua, jos meillä on hyvä syy uskoa, vaikka todistus puuttuu. Toisaalta hyvä syy on jo itsessään perustelu uskomuksille. Esimerkiksi käy logiikka, jossa on hyvä syy uskoa väitteiden todenperäisyyteen, vaikka todistus puuttuu. Perustelematon tapa uskoa (non-evidentially belief) on tulos indoktrinaatiosta. Indoktrinoivassa opetuksessa henkilöä johdetaan vastaamaan kysymyksiin oikein (opettajan näkökulmasta), mutta opettaja ei ole kiinnostunut niistä perusteluista, joihin vastaukset rakentuvat. (Siegel 1988, 80.) Indoktrinoivassa opetuksessa oppilaan annetaan ikään kuin itse oivaltaa mikä on oikea vastaus, mutta ei ymmärrä tulleen johdateluksi. Näin vaihtoehtoiset ratkaisumallit jäävät käsittelemättä, ja oppilaalle

muodostuu käsitys, jota hän ei osaa perustella. Indoktrinaation kriteereinä Snook näkee metodin, sisällön, seurauksen ja intention:

11.2. Metodikriteeri

Metodikriteerin avulla voidaan tunnistaa indoktrinaatio siitä, että

- (i) opettaja on auktoriteetti, joka sallii vain vähän keskustelua ja kyselemistä,
- (ii) opetuksen sisältö ja sen kulku on ennalta määrätty,
- (iii) lapsia koskevaa painostusta on havaittavissa ja
- (iv) vapaa keskustelu opetustilanteessa on kielletty. (Snook, 1972, 16-22.) Opetus on oppilaiden mielenkiinnon ohjailua ja johdattelua.

Jos indoktrinaatiota lähdetään etsimään (Snookin mukaan) arvioimalla käytettyä metodologiaa, tullaan törmäämään ainakin seuraaviin vasta-argumentteihin. 'Käyttää tiettyä metodologiaa' on moniselitteinen ja epävarma ilmaisu. Metodit ja niiden hyväksyttävyydet eivät voi olla pätevästi määrätty huomioimatta opetuksen sisältöä. Kaikkea ei voi opettaa samaa kaavaa noudattamalla. Lisäksi nuorten lasten opetuksessa rationaaliset metodit ovat harvoin mahdollisia. (emt. 22-26.) Joissakin tapauksissa indoktrinaatio on siis tarpeen hyväksyä, opetuksen sisältö ja opettavat henkilöt huomioon ottaen. Metodikriteerit ovatkin sellaisia, joihin kuka tahansa opettaja jossakin vaiheessa "syyllistyy". Opetuksessa on hyväksyttävä opetuksen sisältö niin, että opetettava asia pidetään tärkeämpänä omaksua sellaisenaan itseisarvona, kuin rationaalisen opetuksen tuloksena. Opetettavien yksilöiden ikä ynnä muu opetuksen sisältöön ja oppimiseen prosessina vaikuttavat tekijät tulee edelleen ottaa huomioon, eikä edellyttää liian nuorilta kriittistä ajattelua.

11.3. Sisältökriteeri

Etymologisesti indoktrinaatio on peräisin latinan kielisestä ilmaisusta *docere*, joka tarkoittaa opettamista ja sanasta *doctrina*, joka tarkoittaa sitä mitä on opetettu. Indoktrinaatio tarkoittaa silloin opettamista ja doktriinit sitä mitä on opetettu. Gregory ja Woods (1970) ovat yrittäneet määrittellä doktriinin seuraavasti. Heidän mielestään

doktriineille on ominaista se, että 1) niistä ei voi sanoa ovatko ne tosi vai eivät, 2) niistä ei periaatteessa voi sanoa ovatko ne tosia vai eivät, 3) doktriini on teoria, joka ei ole johdettu tieteellistä metodologiaa käyttäen. (Gregory & Woods 1970, 77-105.) Myös arkikielessä indoktrinaatio liitetään doktriineihin lähinnä poliittisiin, uskonnollisiin ja sosiaalisiin uskomuksiin tai niiden opettamiseen. Riippumatta siitä miten doktriinit määritellään, tulee ne liittää indoktrinaation käsitteeseen selityksinä, ne selittävät monia indoktrinaation ”tapauksia” esittämällä niiden motiivin. Siitä syystä indoktrinaatio liitetään ideologioihin, koska ne tarjoavat yhden indoktrinaation vakuuttavimmista motiiveista. (Snook, 1972, 36-37.)

11.4. Seurauskriteeri

Indoktrinaation seurauksena on indoktrinoitu persoona, jota Snook kuvaa seuraavasti: hänen inhimillinen toimintansa tai ajattelunsa on ”suljettua”, eivätkä hänen uskomuksensa ole avoinna rationaaliselle tutkiskelulle. Ongelmakohtia löytyy ainakin seuraavasti:

(i) Indoktrinoitu persoona ei osaa perustella uskomuksiaan, mutta missä mielessä uskomuksista on kyse?

(ii) Perustelujen puuttuminen ei vielä tarkoita, että henkilö on indoktrinoitu.

(iii) Kuka lopulta määrää sen kuka on indoktrinoitu? Me voimme aina sanoa jonkun uskomuksia epäpäteviksi, epäselviksi ja todistamattomiksi, mutta samaa hän voi sanoa meistä. (Snook, 1972, 38-41.)

Seurauskriteeri herättääkin kysymyksiä kuten ”Mitkä ovat sellaisia uskomuksia, jotka täytyy voida perustella ja mitkä sellaisia, että riittää hyvä syy uskoa niiden totuuteen?” Kaikki eivät osaa perustella uskomuksiaan, vaikka ne olisivatkin perusteltavissa. ”Kenellä on auktoriteetti luokitella ihmisiä uskomustensa perusteella indoktrinoituihin ja ei-indoktrinoituihin?” Indoktrinoitu persoona indoktrinaation tuloksena ei ole riittävä näyttö siitä, että indoktrinaatiota on tapahtunut. Seurauskriteeri kuten ei metodi- ja sisältökriteerikään pysty yksistään antamaan tyydyttävää määritelmää indoktrinatiivisesta opetuksesta. Niiden mahdollinen yhteen laskeminen taas olisi monimuotoisuudessaan

mahdotonta, eikä Snook edes kiinnitä sellaiseen vaihtoehtoon huomioita. Sen sijaan Snook kiinnittää huomion opettajan intentioon.

11.5. Intentiokriteeri

Indoktrinaatiota voi olla olemassa, vaikka sen tunnistaminen onkin hankalaa. Avain indoktrinaation kriteerin löytymiseen on Snookin mukaan intentiossa. Moraalin kasvatuksessa vanhempia ja opettajia ei voida syyttää indoktrinaatiosta, jos 1) heidän tarkoituksenaan on antaa perustelut opetukselle, mikäli niin on mahdollista tehdä ja 2) he eivät käytä metodia, joka estää opettavan asian myöhemmän tarkastelun (inquiry). (Kilpatrick, 1940, 172-4, 1951, 123-4.)

Intentio on tarpeellinen vaan ei riittävä ehto arvioitaessa horjumattomia uskomuksia (unshakeable beliefs). Emme puhu indoktrinaatiosta silloin kun lapsi opettaa äitiään tai oppilas opettajaansa riippumatta siitä mitä metodia on käytetty tai millaisista uskomuksista on kyse. Snookin mukaan on hyväksyttävä, että on käsitteellisesti mahdollista indoktrinoida sitä mikä on totta ja vakiintunutta ja että emme yleensä sisällytä näitä tosia ja vakiintuneita uskomuksia indoktrinaation käsitteeseen.

A person indoctrinates P (a proposition or set of propositions) if he teaches with the intention that the pupils believe P regardless of the evidence (Snook 1972, 46-47).
Arkikielessä käytämme intentiota silloin kun kerromme mitä haluaisimme tehdä, emmekä sitä mitä olemme tekemässä tai tehneet. Esimerkiksi jos naputtelen vasaraa asunnossani ja häiritseen naapureitani, on oikein kysyä mitä olen tekemässä. Vastaukseni ”Korjaan putkia” selittää aikomukseni (saada putket vetämään), jolloin kysyjä voi todeta, että aikomukseni ei ole häiritä naapureitani. Jos kuitenkin seuraukset (äänet) aiheuttavat harmia, voidaan minun katsoa häirinneen intentionaalisesti, koska jatkoin naputtelua, vaikka tiesin sen häiritsevän vaikka en olisi halunnutkaan harmia.

Hyvä motiivi opettaa tiettyä opetussisältöä, ei takaa indoktrinaatiosta vapaata opetusta. Toisaalta taas jos opettajalla on motiivi indoktrinoida, ei se valtuuta väittämään, että hän indoktrinoisi. On epätodennäköistä, että opettaja indoktrinoi jos häneltä puuttuu motiivi tehdä se. Motiivin erottaa intentiosta Snookin (1972, 50-62) mukaan se, että intentio

kertoo sen mitä opettaja tekee ja motiivi sen miksi hän tekee niin. Tästä herääkin kysymys, onko intentio sittenkään edes tarpeellinen ehto löytää indoktrinoivaa opetusta. Indoktrinoivaan opettamiseen ei tarvita motiivia, mutta myös niin, että niin että opettajalla on motiivi indoktrinoida, vaikka se (Snookin mukaan) onkin epätodennäköistä.

Intentio yhtenä ja ainoana indoktrinaation kriteerinä on hylättävä koska, intentio edellyttää määräämättömän määrän tiettyjä doktriineja. Ei voida puhua itse-indoktrinoituneesta persoonasta, mutta voidaan puhua itse-oppineesta henkilöstä, jolloin indoktrinaation opettaja-oppilas-doktriini -suhde on käsitteenä tarkempi kuin opettaja-oppilas-opetussisältö -suhde. On myös huomattava, että koulutuksellinen ja sosiaalinen suunnittelu ylenkatsoo tahattomat intentiot ihmisten välisessä kanssakäymisessä; me voimme indoktrinoida tai muuten arveluttavalla tavalla opettaa (miseducate) epäintentionaalisesti. (Kazepides 1992, 7-8)

Indoktrinaation asettaminen kyseenalaiseksi opetusmetodiksi tai -sisällöksi, opetuksen seuraksi tai intentioksi voidaan kyseenalaistaa. Kun indoktrinoivaa opetusta arvioidaan epärationaaliseksi, voidaan kysyä eikö rationaalisuuden asettaminen tavoiteltavaksi päämääräksi ole sekin tulos länsimaisesta indoktrinaatiosta. Voidaan ajatella, että rationaalisuuden korostaminen ja sen kaiken yläpuolelle asettaminen on joissakin tapauksissa perustelematonta ja ulkoapäin ohjattua. Sitä ei kyseenalaisteta, koska se on itseisarvon asemassa.

Jos halutaan saada aikaan sivistystä ja pidättäytyä sallivassa ja moniarvoisessa opetuskulttuurissa tulee indoktrinaatiota välttää. Opetuksen arvoasetelmien asettaminen ja esiintuominen on oleellista. Tämä tapahtuu huolellisella suunnittelulla, mutta myös toiminnassa opetustilanteissa, joissa opettajan ja oppilaan välillä kommunikatiivisen kompetenssin vahvistaminen mahdollistuu kyseenalaistamalla opetuksen tapoja ja sisältöjä sekä arvoja. Puolimatkan (2004, 64, 329) mukaan dialogissa aikuinen ja lapsi ovat tasavertaisia tunnesuhteen tasolla. Kumpikaan ei voi tuntea toisen puolesta ja kuvitella tietävänsä paremmin tämän tunteita ja haluja. Dialogin moniäänisyys edellyttää Puolimatkan mukaan, että kukin keskusteluun osallistuva persoona tulee syvemmin tietoiseksi omasta ainutlaatuisuudestaan ja ilmaisee oman äänensä, oman totuutensa. Keskusteluun osallistujat tukevat yksilöllisyyden ja itseilmaisun ilmapiiriä kunnioittamalla toistensa ainutlaatuisuutta ja oikeutta erilaisuuteen. Ongelmallista onkin se, että kasvattaja

ehkä haluaa lapsensa indoktrinoituvan niihin totuttuihin ja hyväksi todettuihin arvoihin, jotka hyväksyvässä yhteisössä hän elää. Voidaan kuvitella, että ei ole lapselle pahaksi omaksua perustelematta tietyt uskomukset, joita hänen myöhemmässä elämässään toivotaan oppivan arvostamaan ja löytämään niille perustelut (esimerkiksi kristilliset perusarvot). Toisaalta lapsen vanhemmilla ja opettajilla voi olla vastakkaisia käsityksiä esimerkiksi auktoriteetteihin suhtautumisessa. Lapsi voi esimerkiksi koulussa oppia arvioimaan kriittisesti niitä auktoriteetin asemassa olevia tahoja, joita vanhemmat kunnioittavat.

12. INDOKTRINAATION UUSI MÄÄRITELMÄ

Snookin muotoilemat kriteerit eivät Rauno Huttusen mukaan riitä. Hän määrittelee nykyoloja paremmin kuvaavat indoktrinoivan opetuksen kriteerit, jotka eivät kuitenkaan ole empiirisiä indoktrinoivan opetuksen havainnoimiseksi. Uusien kriteerien tarkoitus on hahmotella pääasiassa akateemista opetusta koskevaa indoktrinaatiota. (Huttunen 2003, 124.) Vaikka akateeminen opetus koskeekin aikuisväestöä, voidaan opetuksen menetelmien, laadun ja tavoitteiden taustalla olevaa arvopohjaa ja perustaa pohtia myös alemmilla opetustasoilla. Tämä on mielestäni olennaista, koska ihmisen asenteisiin vaikutetaan jo varhaisessa vaiheessa, vaikka lapsi ei olisi siihen vielä henkisesti kypsä. Vaikka kommunikatiivinen opettaminen (käsitellään seuraavassa kappaleessa) olisikin mahdollista vain osittain lasten kanssa, ei se silti estä ottamasta sitä ohjenuoraksi, jonka rinnalla kuljetaan kohti opetuksen muita tavoitteita.

12.1. Kommunikatiivinen opettaminen

Kommunikatiivinen opettaminen on uusien indoktrinoivan opetuksen kriteerien lähtökohta. Kommunikatiivinen toiminta on Habermasin (1994, 112) mukaan interaktiota, jossa osallistujat tekevät toimintasuunnitelmiaan yhteistyössä ja arvioivat toiminnan tavoitteita rationaalisesti argumentoiden, päämääränä saavuttaa yhteisymmärrys käsiteltävänä olevasta asiasta. Kommunikatiivisessa toiminnassa toisia ihmisiä kohdellaan aitoina

persoonina ja kanssasubjekteina, päämääränä ei ole ajaa omaa etuaan vaan toiminta on ymmärrys-orientoitunutta (Huttunen 1999, 122). Kommunikatiivinen opettaminen tulisi ymmärtää tässä yhteydessä kommunikatiivista toimintaa väljemmäksi käsitteeksi, jolloin opettaja voi työssään käyttää myös perlokutionaarisia¹⁷ puheakteja. Tarkasteltaessa opettajan toimintaa ei tulisi kiinnittää niinkään huomiota opettajan yksittäisiin puheakteihin vaan siihen arvo-orientaatioon, joka hänen toimintansa taustalla on. (Huttunen 2003, 125.)

12.2. Kommunikatiivinen intentio- ja metodikriteeri

Ei-indoktrinoivassa opetuksessa lähdetään persoonien kunnioittamisesta. Habermas käsittää kommunikatiivisen toiminnan sellaiseksi, jossa muita ihmisiä pidetään aitoina persoonallisuuksina ja jossa päämäärät ja tavoitteet valitaan tasaveroisessa ja vapaassa keskustelussa. Lähtökohtana on ihmisarvoinen opetustilanne. Opetustilanne on kuitenkin harvoin symmetrinen, jossa oppilas ja opettaja ovat tasaveroisessa asemassa tietojen ja kommunikatiivisen kompetenssin suhteen. Kommunikatiivinen opettaminen on kommunikatiivisen toiminnan simulaatiota, vapaan ja avoimen diskurssin simulointia. Opettajan tarkoitus on jakaa tiedollisia ja kommunikatiivisia resurssejaan. Huttunen kuitenkin huomauttaa, että intentio- ja metodikriteeri eivät vielä riitä erottamaan indoktrinoivaa opetusta ei-indoktrinoivasta. Opettajalla ei välttämättä ole strategista intentiota, ja silti kommunikaatio voi olla indoktrinaatioon viittaavalla tavalla häiriintynyttä. (Huttunen 2003, 124-125.)

Jos siis opettajalta puuttuu strateginen intentio ja opetus on indoktrinaatiota, on tällöin kyse opettajan reflektoinnin puutteesta. Vaikka valtakunnallinen ja koulukohtainen opetussuunnitelma luovat opetuskehyksen, jää opettajalle vielä paljon pelivaraa. Opettaja voi omilla valinnoillaan vaikuttaa opetettavaan aineeseen: siihen miten opettaa, mitä opettaa ja miksi. Jos opettaja ei mieti omien valintojensa lähtökohtia ja painotuksia, vaan

¹⁷ Habermasin mukaan on olemassa kolme puheaktin (J. L. Austin puheaktiteorian pohjalta) tyyppiä, jotka kuuluvat kommunikatiivisen toiminnan piiriin (konstantiiviset, regulatiiviset ja ekspressiiviset puheaktit) ja yksi puheaktin tyyppi, joka edustaa strategista toimintaa (perlokutiivis-imperatiivinen puheakti). Perlokutiivis-imperatiivisessa puheaktissa puhuja pyrkii haluamaansa tosiasioiden tilaan ulkoisessa tai sosiaalisessa maailmassa manipuloimalla tai käskemällä toisia ihmisiä. Konstantiivisessa puheaktissa väitetään jotakin ulkoisesta maailmasta ja pyritään pääsemään yhteisymmärrykseen tosiasioiden tilasta. Regulatiivisessa puheaktissa vaaditaan, luvataan, julistetaan jne. nojautuen sosiaalisen maailman yleisesti hyväksytyihin normeihin. Ekspressiivisessa puheaktissa ilmaistaan jotakin puhujan sisäisestä maailmasta, se on itseilmaisua. (Huttunen 2003, 80.)

pyrkii saamaan aikaan tärkeänä pitämiensä asioiden omaksumista, niin ei tapahdu oppimaan oppimasta, vaan oppilas oppii yksittäisiä faktoja. Tällöin oppilasta ei ohjata oppimaan eli etsimään, löytämään ja arvioimaan tietoa. Yksittäisetkin asiatiedot ovat tärkeitä silloin kun ne osaa liittää asiakokonaisuuteen. Jos opettajalla puuttuu strateginen intentio, jää oppilaalta helposti puuttumaan se tärkeä tieto mihin opiskeltavaa tietoa tai taitoa tarvitaan. Tämä ei aina ole oppilaalle itsestään selvää.

12.3. Reflektiivisyyden sisältö- ja seurauskriteeri

Reflektiivisen sisältökriteerin perustana on konstruktivinen käsitys tiedosta ja Jack Mezirowin hahmottelema kriittisen itsereflektion vaatimus. Konstruktivisen käsityksen mukaan tieto todellisuudesta välittyy ja muotoutuu sosiaalisissa prosesseissa. Tieto rakentaa todellisuutta enemmän kuin jäljittelee olemassa olevaa todellisuutta. (Huttunen 2003, 127.)

Kriittiseksi itsereflektioksi sanotaan sitä kun tulkitsemme ja tarkastamme niitä ennakkoletuksia, joille tapamme ymmärtää maailmaa ja itseämme koskevia kokemuksia perustuu. Uudet tulkinnat muokkaavat ymmärrystämme, arvottamista ja toimintaamme uusille urille, monipuolisempaan tiedostamiseen. Kriittisen itsereflektion kasvaessa elämämme itseohjautuvuus paranee ja meillä on mahdollisuus vapautua sosiaalistumisprosessin kahleista. Sosiaalistumisprosessista, jossa yksilö ei ole oppinut ajattelemaan abstraktisti tai kehittynyt kriittiseksi reflektiiviseksi, voi oppimalla kehittyä rationaaliseksi ajattelijaksi. (Mezirow 1996, 21-23.)

Kun tiedon konstruktivinen luonne ja itsereflektion vaatimus yhdistetään, ei opetussisällöksi enää riitä se, että oppilaille annetaan vastauksia vaan opetuksen tavoite on kasvattaa oppilaan omaa arvostelukykystä ja reflektointia. Opetuksen tulee antaa oppilaille mahdollisuus kehittää luovaa ajattelua ja monipuolista näkemystä todellisuudesta. (Huttunen 2003, 127.)

Opetuksen tulisi avata maailmoja eikä sulkea niitä. Legitiimi sosialisatio (Huttunen 1999, 102) on kuitenkin sallittava, se opettaa meille moraalista käyttäytymistä ja esimerkiksi humanismin peruseriaatteet, jotta yhteiselämä olisi mahdollista ja mielekästä. Silti

Huttunen ei puolusta uskonnon opettamista kouluissa tai ainakin uskonnon opettamisessa tulisi ainakin myöntää sen indoktrinoiva elementti ja pystyä puolustamaan tätä tietyin pelisäännöin jos uskonnon opettaminen kouluissa jatkossa hyväksytään. Tosin humanismin opettamistakin voisi tietyin edellytyksin pitää indoktrinaationa, jos esimerkiksi pitäydytään tiukasti indoktrinaation menetelmien arvioimisessa eikä anneta opetussisällön vaikuttaa siihen mitä pidetään indoktrinaationa ja mitä ei.

Uskonnon opettamisen merkitystä kouluissa puoltaa Puolimatkan mukaan se, että uskonnollisuudella on ihmisen elämässä tärkeä merkitys, vaikka kaikki uskonnollisuuden piirteet eivät siltä näytäkään. Vaikka moderni elämänmeno näyttää maallistuneelta, Puolimatkan mukaan elämän uskonnollisuus on nähtävissä tavoilla, joita ei pidetä uskonnollisina. Ihmisellä on tarve kokea jotakin pyhää, jonka kautta saa kosketuksen elämän tarkoituksellisuuteen ja arvojen perustaan. Maallistunut asenne yrittää rationalisoida tärkeinä pidettyjen asioiden perustan. Kun oletusta arvojen riittämättömästä rationaalisesta perustelusta välitetään nuorille, se vähentää nuorten mahdollisuuksia kokea pyhyiden tunteita, ja niiden välittämiä arvokokemuksia. Elämän tarkoituksellisuus siis edellyttää kokemuksia pyhydestä ja sitä kautta ihminen on uskonnollinen, oli hän kristitty tai ei. (Puolimatka 2004, 106-107.)

Mielestäni Puolimatka on oikeassa siinä, että uskonnollisuus on osa ihmistä. Ihmisellä on tarve kokea arjen ja arkipäiväisyyden, tavanomaisuuden tai samantekevyyden vastapainoksi jotakin erilaista, kutsutaan sitä vaikka pyhäksi. Ihmisellä on tarve kokea että jokin ihmisen elämässä ja elämisessä yleensä on ainutlaatuista, pyhää ja sitä kautta arvokasta ja jopa ikuista. Näin laaja-alaisesti nähtynä Puolimatkan näkemys uskonnollisuudesta puoltaa uskonnon opettamista kouluissa. Uskontotunnit voisivat toimia elämän mielekkyyden ja merkityksellisyyden keskustelun avaajana oppilaan omassa elämässä sekä laajemmassa merkityksessä auttaessa ymmärtämään muita kulttuureja, muttei vakaumuksellisen opetuksen työssijana tai edes vakaumuksettomana oman uskonnon opetuksena. Parempi nimitys voisi olla katsomukselliset aineet, jonka yhtenä osana olisi oman uskonnollisuuden ja oman uskonnon tutkiminen.

13. SISÄLTÖKRITÉERI JA USKONNOLLINEN INDOKTRINAATIO

Sisältökriteerin ongelma on tehdä kaavamaisia erotteluja sen mukaan onko tiettyjen uskomusten opettaminen indoktrinaatiota vai ei (Puolimatka 1997, 160). Huttunen (1999, 102) ja Puolimatka (1997, 161) ovat yhtä mieltä siitä, että sen enempää teisteillä tai ateisteilla tai agnostikoilla ei ole sellaista argumenttia mikä vakuuttaisi toisin ajattelevat. Ateismin opettaminen indoktrinoimalla ei ole sen hyväksyttävämpää kuin teisminkään. Huttunen (1999, 102) on kuitenkin jyrkempi kannassaan: hänen mielestään kasvattajat rikkovat oppilaan autonomista harkintaa jos varustavat oppilaat jollakin tietyn uskontokunnan jumalausekalla tai agnostisella näkemyksellä. Uskonnon opettaminen on oikeutettua jos myönnetään indoktrinaation olemassaolo tai jos opettaja pystyy opettamaan kommunikatiivisin menetelmin. Puolimatkan mukaan taas uskonnollisten uskomusten opettaminen on oikein, jos opettaja pystyy perustelemaan miten on uskomuksiinsa päätenyt. Se, että opettaja omilla valinnoillaan vaikuttaisi suoraan oppilaan valintoihin, on tietysti naivia. Ongelma indoktrinaatiossa onkin se, että oppilas saadaan näennäisesti valitsemaan ”itse” uskomuksensa, vaikka todellisia vaihtoehtoja ei annetakaan.

Puolimatkan mukaan ei ole perusteltua väittää, että uskonnollisten, moraalisten tai poliittisten uskomusten opettaminen olisi indoktrinoivaa, vaikka käsitykset muun muassa niiden todenperäisyydestä ovatkin kiistanalaisia. Koska voi olla mahdollista, että ihmisellä on moraalista tai uskonnollista tietoa, voidaan niihin liittyviä uskomuksia opettaa käyttäen apuna dialogia. Puolimatkan mukaan teismiä voidaan opettaa koulussa ja ratkaisuksi sen opettamiseen olisi, että kukin opettaa vakaumuksensa mukaan. Opetuksen tulee sisältää perustelut siitä miten opettaja on vakaumukseensa päätenyt ja vastakkaisten näkökulmien esittelyn. Eihän kukaan voi yhtä aikaa uskoa jumalaan ja samalla kyseenalaistaa hänen olemassaoloaan. (Puolimatka 1997, 162-163.) Tässä ehdotuksessa vaaditaan opettajalta todellista ammattitaitoa, osata esittää ja perustella oma vakaumus ja vastakohtaiset näkökulmat niin asiantuntevasti, että se vakuuttaisi kuulijat. Jos näin ei tapahdu, argumentointi jää pinnalliseksi eikä vaihtoehtoisten näkökantojen esiintuomisella ole juuri painoarvoa. Juuri tässä on suuri kysymys: Voiko tunnustuksellisuudesta uskonnon opetuksessa oikeasti luopua?

Uskonnon opettamisessa on kyse kahdesta asiasta: millaista opetusta annetaan kun lapsi on saavuttanut tietyn iän jolloin opetus voidaan aloittaa, ja miten varhaislapsuudessa tulisi toimia kun uskonnolliset tavat muotoutuvat? Miten lapselle tulisi puhua uskonnosta ja

uskonnollisista uskomuksista? Uskonnollinen kieli on erityistä, siinä käytetään esimerkiksi metaforia, mutta sitä ei kuitenkaan lueta kuten runollisuutta. Uskonnollisten tekstien sisältöä pidetään faktuaalisesti tosina, ne ovat täsmällisiä ja täynnä merkityksiä. Ainakin jotkut kristityt tulkitsevat uskonnollisia tekstejään melko kirjaimellisesti. Uskonnollinen kasvatus on indoktrinoivaa, koska se hylkää kasvatuksen muut varteenotettavat auktoriteetit. (Snook 1975, 73-74.)

Puolimatkan mukaan kriittisen avoimuuden käsite perustuu luottamukseen, että rationaalisella arvioinnilla voidaan saavuttaa asioista luotettava kuva ja asioihin perehtyneisyydellä tavoitetaan asioiden monipuolisuus ja suljetaan erehtyneisyys ja hätiköinti. Indoktrinoitu henkilö ei pysty epäilemään omia käsityksiään. Kriittisen avoimuuden tarkoituksena ei ole kuitenkaan saattaa ihmistä tilaan, jossa mikään ei ole varmaa ja jatkuvan epäilyn alla. (Puolimatka 2006, 65-66.) Kriittinen uskonnon opetus arvioi uskomusten perusteltavuutta ja selitysvoimaa ja pitää joitakin käsityksiä paremmin perusteltuina kuin toisia. Puolimatkan on vaikea ymmärtää miksei opetuksessa voitaisi esittää perusteluja Jumalasta ja näiden perustelujen pohjalta päätyä joihinkin tiettyihin käsityksiin Jumalasta. Hänen mukaansa uskonnollinen kasvatus ei saisi olla sitä, että lapselle annetaan mahdollisuus valita mieleisensä samanarvoisten uskontojen väliltä, koska uskontojen kriittinen tarkastelu johtaa siihen, että toiset saavat oikeutuksen paremman perusteltavuuden kautta.

14. LOPPULAUSEET

Uskonnon opettaminen peruskoulussa on kalvanut minua jo pitkään. Jumala -kysymykset, elämäntarkoitus jne. ovat perustavaa laatua olevia kysymyksiä ihmisen olemassaolossa ja olemassa olost. Siksi elämän- ja maailmankatsomuksen muodostuminen on tärkeä osa ihmisen kasvua ja ihmisenä kasvamista, myös aikuisen elämässä. Pohdinta siitä mitä maailmasta ja ihmisen roolista maailmassa yleensä ajattelee on mahdollista aloittaa jo nuorena. Lasten kanssa on mahdollista ja olisi hyvä keskustella siitä miten he ymmärtävät maailman, itsensä ja muut maailmassa, vaikka keskustelu liikkuisikin hyvin konkreettisella tasolla. Muodostaakseen omat käsityksensä itsestään, muista elävistä ja elottomista, elämästä ja kuolemasta, muodostaakseen maailmankatsomuksensa lapsi tarvitsee tietoa, opastusta ja harjaannusta ajattelulleen ja kokemuksilleen.

Myöskään uskonnollisia käsityksiä ei omaksuta annettuina, yhtenä pakettina sellaisenaan, vaan kukin etenee omaa tahtiaan ja omaksuu itselleen läheisimmät asiat. Jos kasvattaja esittää oman uskonnollisen vakaumuksensa puolesta perustelut ja referoi muita uskontoja, lapsi tuskin näkee muunlaiset katsomukset todellisina vaihtoehtoina, siis hyväksyttävänä elämäkatsomuksina. Tästä syystä mielestäni uskonnollisista ja maailmankatsomuksellisista asioista tulisi puhua varovaisesti pitäen mielessä kommunikatiiviset taidot: osallistuminen, sitoutuminen, vastavuoroisuus, vilpittömyys ja rehellisyys sekä reflektiivisyys¹⁸.

Olen pohtinut sitä, miten oikeutettuna voidaan pitää uskonnon tunnustuksellista opettamista lapsille. Lain mukaan 15-vuotias on kypsä päättämään kirkkoon kuulumisestaan, sitä ennen hän on kuitenkin osallistunut uskontoja käsittelevään opetukseen koulussa jo vuosia. Ja vaikka koulun uskontotunnit ovatkin virallisesti tunnustuksettomia, käytäntö puhuu kuitenkin toista. Joissakin tapauksissa lapsi on myös osallistunut koulumaailman ulkopuoliseen uskonnolliseen kasvatukseen (seurakunnan päiväkerhot, pyhäkoulut jne.) jo vaippaikäisestä lähtien, riippuen kasvuympäristöstä. Joka tapauksessa lapsi on viiteentoista ikävuoteensa mennessä kokenut ja saanut monenlaista uskonnollista vaikutusta: tietoa, tapoja, perinteitä, kulttuuria jne.

Jos uskonnon opetuksen tavoite ei ole indoktrinoida oppilasta uskomaan tietyllä tavalla, tulisi uskonnon opetuksen olla vakaumuksetonta. Suhtaudun hyvin kielteisesti uskonnollisten uskomusten opettamiseen ainoa totuutena, etenkin kun kyseessä on

alaikäiset, kommunikatiivisesti epäpätevät lapset. On totta, että meitä ja meidän maailmankuvaamme ja maailmankatsomustamme muokataan heti syntymästä lähtien monestakin eri näkökulmasta, uskonnollinen maailmankuva on vain yksi. Monilla aatesuunnilla ja ideologioilla tai muilla vastaavilla on hyvä tarkoittava periaate esimerkkinä terveellisen ruuan valistus. Asiaa pidetään yksinkertaisesti niin hyvänä ja arvokkaana ettei sitä tule kukaan edes kritisoida. Puhutaan lapsenuskosta, joka on jotakin puhdasta, viatonta, sokeaaakin. Pelkkä hyvää tarkoittavuus ei tee siitä oikeutettua. En näe lapsen kannalta siinä mitään menetettävää, että uskonnollinen kasvatus alkaisi nykyistä myöhemmällä iällä. En tarkoita kritiikilläni sitä, että ketään välttämättä suoranaisesti vahingoittasi se, että on oppinut jo lapsena uskomaan esimerkiksi Jumalaan kristillisessä perinteessä, mutta voi se joitakin maailmoja sulkea.

Toinen kysymys uskomisen kannalta on myös se, mikä on uskomisen perusta. Onko se jotakin jonka on itse eri syihin nojaten valinnut vai sellainen johon on kasvanut kiinni (ja myöhemmin esimerkiksi konfirmaatiossa vahvistanut). Ehkä itse valittuun katsomukseen sitoutuu vahvemmin kuin uskonnolliseen traditioon vaivihkaa pinnallisesti kiinnikasvanut, jolle uskonto on enemmän tapa kuin syvälinen maailmankatsomus. Sitoutumisen vahvuus ei ole kuitenkaan varsinainen ongelmakohta yksilön tai yhteisön kannalta, kukin toteuttaa uskonnollisuuttaan siinä mittakaavassa missä haluaa. Ongelman siitä tekee se ettei ole saanut todellista vaihtoehtoa valita.

Näyttäisi siltä, että uskomuksiemme muodostumista tulisi tutkia lähemmin. Uskonnon opetuksessa korostetaan oman uskonnon tuntemista sekä valmiutta kohdata muita uskontoja ja katsomuksia. Uskonnon opetuksen tehtävänä on tarjota oppilaille tietoja, taitoja ja kokemuksia, joista hän saa aineksia identiteetin ja maailmankatsomuksen rakentamiseen. Opetuksen tavoite on uskonnollinen ja katsomuksellinen yleissivistys. Elämänkatsomustiedossa painotetaan ihmisten kykyä tutkia maailmaansa ja ohjata aktiivisesti omaa elämäänsä. Opetuksen tehtävänä on antaa oppilaalle aineksia kasvaa itsenäiseksi, suvaitseväiseksi, vastuulliseksi ja arvostelukykyiseksi yhteisönsä jäseneksi. Elämänkatsomustiedon opetusta ohjaa käsitys oppilaiden mahdollisuudesta kasvaa vapaiksi, tasa-arvoisiksi ja kriittisiksi hyvän elämän rakentajiksi. (Opetushallitus 2004, 133, 141.)

¹⁸ Kommunikatiiviselle opettamiselle asetetut tavoitteet Rauno Huttusen (2003, 140) mukaan. Hän on

Vaikka työni päätarkoitus ei olekaan verrata uskonnon ja et:n opettamista, niin herää silti kysymys: Miksi elämänkatsomustiedon opetukseen kuuluu kriittinen ajattelu, arvostelukyvyn ja itsenäisen ajattelun tavoite, mutta uskonnon opetukseen vain yleissivistävyys? Miksi tunnustuksellisuudesta on luovuttu, mutta silti opetuksen tavoite on perehdyttää omaan uskontoon ja tutustuttaa muihin uskontoihin? Voiko opetus olla vakaumuksetonta vaikka opettaja olisikin uskossa, siis voiko jumalan olemassaolon kyseenalaistaa vaikka itse uskoo? Toteutuuko uskonnon opetuksessa kommunikatiivinen opettaminen? Pidetäänkö uskonnollisia uskomuksia totuutena ja onko niiden opettaminen totuutena indoktrinaatiota?

Uskonnon opetuksessa opettajan tehtävä on haastava, tiedostaa omat uskomuksensa ja vakaumuksensa ja osata asiantuntevasti perustella ne sekä esittää vastakohtaisia tulkintoja ja uskomuksia niin ettei vaikuta oppilaan valintoihin, vasta silloin oppilaalle (lapselle) muodostuu oma maailmankuva tai -katsomus. Jos ei päästä yksimielisyyteen siitä miten uskonnolliset uskomukset tulisi perustella, riittääkö uskonnollisen kokemuksen kautta saatu tieto, tuleeko olla muuta havaintoevidenssiä vai tarvitseeko niitä perustella lainkaan, on niiden omaksuminen yhtä paljon kysymyksiä herättävä. Onko uskomukset omaksuttava hyväksyttävästi vain rationaalisen argumentaation tai evidenssin pohjalta? Voidaanko sanoa, että muutoin, esimerkiksi indoktrinaatiossa, omaksutut uskomukset ja sitä kautta myös eettiset periaatteet ovat merkki siitä että henkilön järjessä on jotakin vikaa?

No, nyt kun tunnustuksellisuus opetuksessa on, ainakin virallisesti, poistunut olen helpottunut. Vihdoin puolueetonta uskonnon opetusta! Toivottavasti näin on. Nyt kun alkuun päästiin niin voisihan uskontoaineen luonteen ja nykyiset olosuhteen huomioon ottaen muuttaa elämänkatsomukseksi tai katsomukselliseksi aineiksi tms. ja kasvatuksen päätavoitteeksi asettaa kultaista sääntöä noudattaen ja T. Adorno mukailleen:” ... ettei Auschwitzia saa enää koskaan tulla.”

Opettamisen ajatellaan olevan tiettyjen asiakokonaisuuksien opettamista tai oppimaan ohjaamista, mutta opettaminen on paljon enemmän, se on kasvattamista. Kasvattaminen

muokannut periaatteet Habermasin, Alexyn ja Burbulesin sekä Mezirowin mukaan.

taas on omien ja yleisesti hyväksytyjen arvojen julkituomista ja pohtimista, kriittistä arvioimista. Se minkälaiseksi oppilaan maailmankatsomus ja minäkäsitys ikinä muotoutuukaan, on monen tekijän summa, ei kuitenkaan vähiten opettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutus. Hyvä vuorovaikutus on dialogista ja vastavuoroista, se on ihmiseltä ihmiselle tapahtuvaa viestintää ja toistensa hyväksyntää. Tämän saavuttamiseksi tulee ymmärtää itseään, mitä ajattelee ja arvostaa ja miksi. Tavoitteena tulisi olla, että kasvaa parhaaksi mahdolliseksi omaksi itsekseen. Toisen ihmisen ainutlaatuinen ymmärtäminen on mahdollista vain, jos käsitys itsestä on selkeä. Hyvässä opetuksessa on aina mukana ymmärrystä vuorovaikutuksesta, toisesta ja itsestä, yhdessä ja erikseen. Siinä annetaan ihmeiden, aitojen kohtaamisten, tapahtua.

KIRJALLISUUS:

Abraham, William J. (1985) *An Introduction to the Philosophy of Religion*. New Jersey: Prentice Hall.

Airaksinen, Timo (1988) *Ethics of Coercion and Authority. A Philosophical Study of Social Life*. Pittsburgh: University of Pittsburgh.

Amnell, Matti T. (1999) *Uskontojen universumi. John Hickin uskonnollisen pluralismin haaste ja siitä käyty keskustelu*. Helsinki: Suomen teologinen kirjallisuusseura.

Dancy, Jonathan & Sosa, Ernest ed. (1992) *A Companion to Epistemology*. New York: Blackwell.

Feuerbach, Ludwig (1980) *Uskonnon olemuksesta. Suomentanut Oittinen Vesa*. Helsinki: Otava. Alkuteos *Das Wesen der Religion* ilmestyi 1846.

Fisher, Robert (1995) *Teaching Children to Think*. Ensimmäinen painos 1990. Cheltenham: Stanley Thornes (Publishers) Ltd.

Giddens, Anthony (1984) *Yhteiskuntateorian keskeisiä ongelmia. Toiminnan, rakenteen ja ristiriidan käsitteet yhteiskunta-analyysissä*. Ensimmäinen painos 1979. Helsinki: Otava.

Gregory, I. M. M. & Woods R. G. (1970) "Indoctrination", *Proceedings of the Annual Conference, January, Philosophy on Education Society of Great Britain*. Sivut 77-105.

Haaparanta, Leila (2003) *Uskonnollinen kokemus*. Teoksessa Helenius, Timo; Koistinen, Timo; Pihlström, Sami (toim.) *Uskonnonfilosofia*. Vantaa: WSOY. Sivut 268-290.

Habermas, Jurgen (1994) *Järki ja kommunikaatio. Tekstejä 1981-1989*. Valinnut ja suomentanut Jussi Kotkavirta. 2. uudistettu painos. Alkuperäisteos Tampere: Tammer-Paino.

Hick, John (1988) *Faith and Knowledge*. 2. uudistettu painos. Alkuperäisteos ilmestyi 1957. Houndmills, Basingstoke, Hampshire, London: The Macmillan Press LTD.

Hick, John (1989) *An Interpretation of Religion. Human Responses to the Trancendent.* Houndmills, Basingstoke, Hampshire, London: The Macmillan Press LTD.

Hick, John *On Doing Philosophy of Religion.* A talk given to the Open End, Birmingham University, Uk. [Http://www.johnhick.org.uk/articles.shtml](http://www.johnhick.org.uk/articles.shtml). 15.5.2008

Huttunen, Rauno (1999) *Opettamisen filosofia ja kritiikki.* Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Huttunen, Rauno (2003) *Kommunikatiivinen opettaminen. Indoktrinaation kriittinen teoria.* Jyväskylä: SoPhi.

Kilpatrick, W.H. (1940) *Group Education for a Democracy.* New York: Association Press.

Kilpatrick, W. H. (1951) *Philosophy of Education.* New York: Macmillian.

Koistinen, Olli & Rääkkä Juha (1997) *Taivaassa ja maan päällä, johdatus uskonnonfilosofiaan.* Helsinki: Edita.

Lammenranta, Markus (2002) *Kokemus tiedon lähteenä.* Teoksessa Haaparanta, Leila ja Oesch, Erna (toim.) *Kokemus. Acta Philosophica Tampereensis Vol. 1.* Tampere University Press.

Lasswell, Harold & Kaplan, Abraham (1950) *Power and Society.* New Haven: Yale University Press.

Lukes, Steven (1977) *Essays in social theory.* New York: Columbia University Press.

McCord, Joan toim. (1995) *Coercion and punishment in long-term perspectives.* Cambridge: Cambridge University Press.

McGrath, Alister, E. (1996) *Kristillisen uskon perusteet.* Suomentanut Satu Norja, suomenkielisen laitoksen toimittanut Reijo Työrinoja. Helsinki: Gummerus Kirjapaino Oy. Alkuperäisteos *Christian Theology* ilmestynyt 1994.

McLaughlin, T. H. (1984) " Parental Rights and the Religious Upbringing of Children" Journal of Philosophy of Education 1984 vol 18 num 1, s. 75-84.

Mendler, Allen N. & Curwin, Richard L. (1983) Taking Charge in the Classroom. A Practical Guide to Effective Discipline. Reston Virginia: Reston Publishing Company.

Mezirow, Jack (1996) Kriittinen reflektio uudistavan oppimisen käynnistäjänä. Teoksessa Mezirow, Jack et al. Uudistava oppiminen. Kriittinen reflektio aikuiskoulutuksessa. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Sivut 17-37.

Niiniluoto, Ilkka (1984) Tiede, filosofia ja maailmankatsomus. Helsinki: Otava.

Niiniluoto, Ilkka (2003) Ateismi. Teoksessa Helenius, Timo; Koistinen, Timo; Pihlström, Sami (toim.) Uskonnonfilosofia. Vantaa: WSOY. Sivut 122-148.

Nuutinen, Pirjo (1994) Lapsesta subjektiksi. Tutkimus vallasta ja kasvatuksesta. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja. Joensuu: Joensuun yliopiston monistuskeskus.

Opetushallitus (2004) Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Helsinki.

WWW.oph.fi/info/ops

Opetusministeriö (2000) Turvatyöryhmän muistio. 20:2000.

Pentikäinen, Juha (1986) Uskonto, kulttuuri ja yhteiskunta. Kirjoituksia uskontososiologian alalta. Toinen uudistettu painos. Ensimmäinen painos ilmestynyt nimellä Uskonto ja yhteisö. Helsinki: Gaudeamus.

PHRB= Peterson, Michael; Hasker, William; Reichenbach, Bruce; Basinger, David (1991) Reason & Religious Belief. New York, Oxford: Oxford University Press.

Pihlström, Sami (2001) Usko, järki ja ihminen. Uskonnonfilosofisia esseitä. Suomalainen teologinen kirjallisuusseura, Helsinki. Vammala.

Plantinga, Alvin & Wolterstorff Nicholas toim. (1983) Faith and Rationality: Reason and Belief in God. South Bend, Ind.: University on Notre Dame Press.

Puolimatka, Tapio (1997) Opetusta vai indoktrinaatiota? Valta ja manipulaatio opetuksessa. Tampere: Kirjayhtymä.

Puolimatka, Tapio (2004) Kasvatus, arvot ja tunteet. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.

Puolimatka, Tapio (2005) Kriittinen avoimuus ja uskonnollinen eksklusivismi. niin & näin 3/2005, sivut 65-69.

Rokeach, Milton (1964) The Open and Closed Mind. Investigations into the Nature of Belief Systems and Personality Systems. New York: Basic Books Inc.

Russell, Bertrand (1949) Authority and the Individual. New York: Simon and Schuster.

Russell, Bertrand (1995) The Analysis of Mind. London: Routledge. Ilmestynyt ensimmäisen kerran 1921.

Sellars, W (1963) "Empiricism and the Philosophy of Mind" teoksessa Science, Perception and Reality, Routledge & Kegan Paul, London.

Siegel, Harvey (1988) Educating Reason: Rationality, Critical Thinking and Education. New York: Routledge.

Siljander, Pauli (2002) Systemaattinen johdatus kasvatustieteeseen. Helsinki: Otava.

Snook, Ivan A. (1972) Indoctrination and Education. London: Routledge.

Spiro, Melford E. (1986) Uskonnon määrittelyn ja selittämisen ongelmia. Teoksessa Pentikäinen Juha, Uskonto, kulttuuri ja yhteiskunta.

Suomen säädöskokoelma. Säädistötietopankki. WWW.finlex.fi

Swinburne, Richard (2004) *The Existence of God*. Toinen painos, ensimmäinen ilmestyi 1974. Oxford: Clarendon Press.

Törmä, Sirpa (2003) Opettaja arvojen rakentajana ja oppimiskokemusten tulikitsijana. Teoksessa Vuorikoski, Marjo; Törmä, Sirpa & Viskari, Sinikka *Opettajan vaiettu valta*. Tampere: Vastapaino. Sivut 83-107.

Törmä, Sirpa (2003) Piilo-opetussuunitelman jäljillä. Teoksessa Vuorikoski, Marjo; Törmä, Sirpa & Viskari, Sinikka *Opettajan vaiettu valta*. Tampere: Vastapaino. Sivut:109-130.

Wrong, Dennis H. (1979) *Power. Its forms, bases and uses*. Oxford: Basil Blackwell.

Vuorikoski, Marjo (2003) Opettajan yhteiskunnallinen valta ja vastuu. Teoksessa Vuorikoski, Marjo; Törmä, Sirpa & Viskari, Sinikka *Opettajan vaiettu valta*. Tampere: Vastapaino. Sivut 17-53.

(<http://www.helsinki.fi/hum/oppiaineet/uskontotiede.htm> 15.05.2008)