

Asta Luttinen

KATSOMUSAINOPEUKSEN TULEVAISUUDENSKENAARIOT LUOKANOPETTAJIEN NÄKÖKULMASTA

Kasvatustieteiden ja kulttuurin tiedekunta
Pro gradu -tutkielma
Huhtikuu 2022

TIIVISTELMÄ

Asta Luttinen: Katsomusaineopetuksen tulevaisuudenskenaariot luokanopettajien näkökulmasta
Pro gradu -tutkielma
Tampereen yliopisto
Kasvatuksen ja yhteiskunnan tutkimuksen maisteriohjelma
Huhtikuu 2022

Tutkimuksella pyrittiin tuomaan luokanopettajien arkiasiantuntijuus mukaan katsomusaineopetusta koskevaan keskusteluun. Tutkimuksessa selvitettiin, millaisia tulevaisuudenskenaarioita luokanopettajat hahmottavat katsomusaineopetukselle. Skenaarioilla tarkoitetaan nykyhetken ja tulevaisuuden yhteen liittäviä vaihtoehtoisia kuvauksia. Lisäksi tutkimuksessa tarkasteltiin, miten luodut tulevaisuudenskenaariot suhteutuvat opetuksen nykytilanteeseen sekä aiemmin esiteltyihin järjestämisvaihtoehtoihin.

Tutkimus pohjautuu fenomenologis-hermeneuttiselle tieteenfilosofialle. Lisäksi tutkimuksessa käytettiin menetelmänä tulevaisuudentutkimuksen skenaariotyöskentelyä, joka mahdollisti skenaarioiden rakentamisen luokanopettajien näkemysten pohjalta. Skenaariotyöskentelyn vaiheet ohjasivat teemahaastattelurungon muodostamista sekä aineiston analyysia. Aineisto koostui yhdestä yksilö- ja seitsemästä parihaastattelusta.

Tulevaisuudenskenaarioiden rakentamista varten selvitettiin ensin luokanopettajien käsityksiä katsomusaineopetuksen nyky- ja ihannetilanteesta. Luokanopettajat löysivät nykymallista vahvuuksia, mutta sitä ei kuitenkaan pidetty kestäväenä ratkaisuna. Luokanopettajien ihanteena oli yhteinen katsomusaine, jota koko luokka voisi opiskella samassa tilassa. Oppiaineessa olisi yhteinen tietopohja, mutta lisäksi siinä keskityttäisiin tunne- ja vuorovaikutustaitoihin. Luokanopettajien käsitysten pohjalta rakentui lopulta tulevaisuusoptimistinen ja tulevaisuuskeptinen skenaario.

Tulevaisuusoptimistisessä skenaariossa hahmotettiin askeleet, joiden myötä nykyhetkestä päästäisiin kohti ihannetilaa. Puolestaan tulevaisuuskeptisen skenaarion mukaan tie muutokseen kulkee kehää, eikä varsinaista muutosta pääse tapahtumaan. Kun tulevaisuusoptimistista skenaariota tarkasteltiin suhteessa nykyiseen malliin, todettiin, että se ratkaisisi monta nykymallin haastetta. Tällä hetkellä kuitenkin näyttää, että tulevaisuuskeptinen skenaario hallitsee katsomusaineopetuksen kehitystyötä. Jotta tulevaisuusoptimistinen skenaario ja täten myös luokanopettajien ihanne yhteisestä katsomusaineopetuksesta toteutuisi, tarvitaan aiheesta lisää tutkimusta. Useampi muutosta vastustava taho pitäisi vakuuttaa siitä, että yhteinen katsomusaineopetus on pitkällä aikavälillä kestävämpi ratkaisu. Tällöin päästäisiin kulkemaan kohti katsomusaineopetuksen ihannetilaa tulevaisuusoptimistisen skenaarion askeleita hyödyntäen.

Avainsanat: uskonto, elämänkatsomustieto, yhteinen katsomusaine, osittain integroitu katsomusaineopetus, luokanopettaja, skenaario

Tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu Turnitin OriginalityCheck -ohjelmalla.

ABSTRACT

Asta Luttinen: Future scenarios for worldview education – class teachers' perspective
Master's thesis
Tampere University
Master's Programme in Educational Studies
April 2022

The aim of this qualitative research is to provide insights to the debate surrounding the teaching of worldview education (WE) in Finland from the point of view of teachers by examining possible future scenarios. This research also examines how these scenarios are related to the current WE model where students are separated based on their religion. 'Scenarios' in the context of this research are alternative descriptions that join the present and the future together.

The philosophical approach for this study is a combination of phenomenology, hermeneutics, and futures studies. Scenarios in this research are based on the 'scenario method' from futures studies. Scenario method was also utilised for conducting and analysing the interviews for this research. In total eight interviews were conducted: one in private and seven in pairs.

In order to build the scenarios, interviewees' thoughts about the current WE model, and its possible future state were examined. While some strengths were identified, the current model was seen as unsustainable. The ideal future state was found to be one where teaching of WE was integrated and students could learn about different worldviews and religions together, simultaneously developing their interpersonal skills.

Based on the interviews, two scenarios were built: future optimistic and future sceptic. The future optimistic scenario describes how the ideal future state could be achieved, but the future sceptic scenario is blocking the way. To achieve the future optimistic scenario and the ideal future state of WE, more research about the strengths of integrated WE is required.

Keywords: religious education, worldview, integrated worldview education, class teacher, scenario

The originality of this thesis has been checked using the Turnitin OriginalityCheck service.

SISÄLLYS

1	JOHDANTO	6
2	LÄHTÖKOHTIA KATSOMUSAINOPEUTUSTA KOSKEVALLE KESKUSTELULLE	9
2.1	Katsomus keskeisenä käsitteenä.....	9
2.2	Kansallisia ja kansainvälisiä lähtökohtia katsomusaineopetuskeskustelulle	10
2.3	Katsomusaineopetuksen yhteiskunnallinen merkitys	13
2.4	Katsomustietoinen kasvatus	16
3	KATSOMUSAINOPEUTUS 2020-LUVUN SUOMESSA	20
3.1	Lait ohjaavat katsomusaineopetuksen järjestämistä	20
3.2	Opetussuunnitelma ja katsomusaineopetus	21
3.3	Oman uskonnon opetuksen puolesta ja vastaan	23
3.4	Katsomuksellinen yleissivistys katsomusaineopetuksen tavoitteena	25
4	KATSOMUSAINOPEUTUKSEN KEHITTÄMINEN	27
4.1	Kolme vaihtoehtoa nykyiselle katsomusaineopetuksen mallille	27
4.1.1	<i>Kaikille yhteisen katsomusaineen rakentaminen</i>	27
4.1.2	<i>Oman uskonnon opetuksen malli jatkuu entisellään</i>	28
4.1.3	<i>Katsomusaineopetus siirtyy uskonnollisten yhdyskuntien vastuulle</i>	29
4.2	Osittain integroitu katsomusaineopetus.....	30
4.2.1	<i>Osittain integroidun katsomusaineopetuksen vahvuuksia</i>	31
4.2.2	<i>Osittain integroidun katsomusaineopetuksen heikkouksia</i>	32
4.3	Katsomusaineopetuksen kehittämisestä	34
5	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	37
5.1	Tutkimuksen tavoite ja tutkimuskysymykset.....	37
5.2	Fenomenologis-hermeneuttinen lähestymistapa laadullisessa tutkimuksessa	38
5.3	Tulevaisuudentutkimus ja skenaariotyöskentely.....	40
5.4	Aineisto	41
5.4.1	<i>Teemahaastattelu</i>	41
5.4.2	<i>Aineiston kuvaus</i>	42
5.5	Aineiston analyysi	44
6	TULOKSET	48
6.1	Katsomusaineopetuksen nykytilanne luokanopettajien hahmottelemana	48
6.2	Katsomusaineopetuksen tulevaisuus luokanopettajien hahmottelemana	51
6.2.1	<i>Tulevaisuuden katsomusaineopetuksen järjestämistapa</i>	51
6.2.2	<i>Tulevaisuuden katsomusaineopetuksen opetus ja sisällöt</i>	53
6.3	Tulevaisuusoptimistinen skenaario	54
6.4	Tulevaisuus skeptinen skenaario	58
7	POHDINTA	61
7.1	Tulevaisuudenskenaariot suhteessa nykyiseen katsomusaineopetuksen malliin	61
7.2	Tulokset suhteessa aikaisempaan tutkimukseen	66
7.3	Tutkimuksen luotettavuuden arviointia	70
7.4	Lopuksi.....	72
	LÄHTEET	75
	LIITTEET	83

Liite 1: Teemahaastattelurunko.....	83
Liite 2: Saatekirje.....	84

TAULUKOT

TAULUKKO 1. OSITTAIN INTEGROIDUN KATSOMUSAINOPE- TUKSEN VAHVUUDET, HEIKKOUEDET, MAHDOLLISUUDET JA UHAT AIKAISEM- MAN TUTKIMUSTIEDON PERUSTEELLA (ESIM. ÅHS YM., 2016; 2019A; 2019B)	31
TAULUKKO 2. ESIMERKKEJÄ AINEISTON TEORIALÄHTÖISESTÄ SISÄLLÖNANALYYSSISTA (TUOMI & SARAJÄRVI, 2018, S. 130 MUKAILLEN)	45
TAULUKKO 3. NYKYISEN MALLIN VAHVUUDET, HEIKKOUEDET, MAHDOLLISUUDET JA UHAT LUOKANOPETTAJIEN HAHMOTTELEMANA.....	49
TAULUKKO 4. TULEVAISUUDEN KATSOMUSAINOPE- TUKSEN JÄRJESTÄMISTAPA LUOKANOPETTAJIEN HAHMOTTELEMANA	52
TAULUKKO 5. TULEVAISUUDEN KATSOMUSAINOPE- TUKSEN OPE- TUS JA SISÄLLÖT LUOKANOPETTAJIEN HAHMOTTELEMANA	53
TAULUKKO 6. TULEVAISUUSOPTIMISTISEN SKENAARION TOTEUTUMISEN VAIKUTUKSET OPPILAIISIIN JA OPE- TTAJIIN	62

KUVIOT

KUVIO 1. TULEVAISUUSOPTIMISTINEN SKENAARIO	56
KUVIO 2. TULEVAISUUSKEPTINEN SKENAARIO	58
KUVIO 3. KATSOMUSAINOPE- TUKSEN KEHITYSTYÖ TÄLLÄ HETKELLÄ.....	65
KUVIO 4. KATSOMUSAINOPE- TUKSEN ERI KEHITYSVAIHEIDEN HEIKKOUEK- SIA JA HAASTEITA	67

1 JOHDANTO

Suomessa koulujen katsomusaineopetus järjestetään omaan uskontoon perustuvana opetuksena, mikä käytännössä tarkoittaa sitä, että oppilas osallistuu sen uskonnon opetukseen, mikä vastaa hänen huoltajiensa määrittelemää vakaumusta (Kallioniemi, 2005). Kirkkoon kuuluvat ovat velvoitettuja osallistumaan evankelisluterilaisen uskonnon opetukseen, mutta samalla laki kuitenkin sallii kirkkoon kuulumattomille ja muiden uskontokuntien jäsenille vapauden valita katsomusopetuksen, johon osallistuu (Perusopetuslaki, 628/1998, 13§). Nykyisen lainsäädännön on täten koettu syrjivän kirkkoon kuuluvia lapsia ja nuoria (Ojalehto, 2022; Zilliacus, 2019). Epäkohtaan pyrittiin puuttumaan kansalaisaloitteella elämänskatsomustiedon avaamisesta kaikille valittavaksi oppiaineeksi (Kansalaisaloite, 20.8.2021), mutta aloite ei kuitenkaan kerännyt tarpeeksi ääniä, jotta se olisi edennyt eduskunnan käsiteltäväksi.

Katsomusaineopetuksen järjestämiseen ja uudistamiseen liittyvä keskustelu ei ole uusi ilmiö, mutta se on saanut viime aikoina uutta virtaa. Nykyisen järjestelyn tilalle on koettu tarpeelliseksi rakentaa kokonaan uusi katsomusaine (Kallioniemi, 2022) ja tähän liittyviä tutkimustuloksia on nostettu esiin myös valtamediassa (Eromäki, 2021). Kavonius (2021), jonka tuloksiin myös Eromäki (2021) artikkelissaan viittaa, on esittänyt, että uskonnollinen ja katsomuksellinen opetus on tullut risteykseen tämän päivän Suomessa. Opetus erottelee, vaikka tavoitteena tulisi olla katsomuksellisen yleissivistyksen ja katsomusten välisen dialogin tukeminen (Kavonius, 2021; Eromäki, 2021). Katsomusaineopetusjärjestelmä tulisi tutkia läpikotaisin ja päivittää vastaamaan nyky-yhteiskunnan tarpeita (Kavonius, 2021). Opetus- ja kulttuuriministeriö (2021) käynnistikin elokuussa 2021 selvitystyön katsomusaineopetuksen uudistamistarpeista, jonka tulokset julkaistiin huhtikuussa 2022 (Åhs & Salmenkivi, 2022).

Katsomusaineopetuksen uudistamistarpeisiin on jo herätty paikallisesti kouluissa ympäri Suomen (ks. mm. Käpylehto, 2015; Seinäjoen kaupunki, 2021). Opetusta on pyritty muovaamaan toimivammaksi esimerkiksi osin integroidulla

katsomusaineopetuksella, jossa osa katsomusaineiden sisällöistä opetetaan yhteisessä tilassa ja osa oman uskonnon ryhmiin jakautuen. Esimerkiksi Åhs kollegoineen (2016; 2019a; 2019b) on tutkinut aihetta yläastekontekstissa kokeiluihin osallistuneiden koulujen opettajien, oppilaiden ja heidän huoltajiensa näkökulmasta. Tutkimusten mukaan kokemukset ovat olleet pääasiassa myönteisiä. Helsingiläisessä Kulosaaren koulussa järjestelyyn on siirrytty pysyvästi, mutta toteutustapaan kaivattaisiin yhteisiä linjoja lainsäädäntöön ja opetussuunnitelmaan (Käpylehto, 2015). Katsomusaineopetuksen uudistamiseen liittyvästä tutkimuksesta puuttuu kuitenkin vielä arjen realiteetteihin perustuvaa tietoa, mikä olisi erityisen tärkeää onnistuneen kehitystyön kannalta (Kavonius, 2021).

Luokanopettajat ovat oman arkensa asiantuntijoita ja heillä on myös ainutlaatuinen pedagoginen vastuu, joten heidän äänensä kuuluviin saaminen on arvokasta katsomusaineisiin liittyvälle tutkimukselle. Tämän tutkimuksen tavoitteena onkin selvittää nykyisen omaan uskontoon perustuvan katsomusaineopetuksen mallin vahvuuksia, heikkouksia ja kehitysmahdollisuuksia juuri luokanopettajien näkökulmasta. Tutkimus tarkastelee, millaisia tulevaisuudenskenaarioita luokanopettajat katsomusaineopetukselle hahmottavat ja miten nämä skenaariot suhteutuvat tämän päivän katsomusaineopetukseen sekä opetuksen eri järjestämisvaihtoehtoihin. Skenaariot ymmärretään nykyhetken ja tulevaisuuden yhteen liittäviksi vaihtoehtoisiksi kuvauksiksi (Masini, 1993; Mannermaa, 1999), jotka myös parhaimmillaan selventävät niitä askeleita, joita halutun muutoksen saavuttamiseksi vaaditaan. Arjen ymmärryksensä kautta luokanopettajilla on mahdollisuus suhteuttaa visionsa realistisesti kouluarjen raameihin, joten tutkimuksen voi nähdä vastaavan myös toisten tutkijoiden (Åhs ym., 2019a; Kavonius, 2021; Käpylehto, 2015) kuvaamiin tieteen aukkoihin.

Ennen varsinaisten tutkimustulosten esittelyä teoreettisessa viitekehyksessä syvennytään katsomusaineopetusta koskevan keskustelun lähtökohtiin, sekä niihin linjauksiin, jotka opetusta tänä päivänä säätelevät. Lisäksi teoriassa tarkastellaan katsomusaineopetuksen kehittämistä, minkä jälkeen perustellaan tutkimuksen metodologisia valintoja. Tämä laadullinen tutkimus pohjautuu fenomenologis-hermeneuttiselle tieteenfilosofialle. Tulevaisuudentutkimuksen tarjoamin skenaariotyöskentelyn välinein näille fenomenologiassa merkityksinä ymmärretyille luokanopettajien näkemyksille pyritään luomaan selkeä rakenne. Fenomenologia on tässä tutkimuksessa ikään kuin tapa katsoa maailmaa ja tulevaisuudentutkimus

puolestaan väline näkemyksen selkeyttämiseen. Hermeneutiikka tuo tutkimukseen mukaan mahdollisuuden tulkita ja ymmärtää luokanopettajien näkemyksiä. Tutkimuksen lopuksi tarkastellaan vielä tutkimukseen liittyviä rajoituksia ja esitetään joitakin jatkotutkimusideoita.

Opetus- ja kulttuuriministeriön käynnistämän selvitystyön (2021) tulokset ehtivät viime hetkillä mukaan tähän tutkimukseen. Åhsin ja Salmenkiven selvitystyö (2022) laadittiin aikaisemman kotimaisen ja kansainvälisen tutkimuksen, tilastotiedon, säädösten ja sopimusten pohjalta. Lisäksi sitä varten kuultiin laajasti erilaisia katsomusaineopetukseen perehtyneitä asiantuntijoita ja sidosryhmiä, kuten esimerkiksi opettajien ja vanhempien liittoja sekä uskonnollisia yhdyskuntia, jotka kertoivat myös oman kantansa uudistamiskysymyksiin liittyen. Selvitystyönsä pohjalta tutkijat esittivät eri näkökulmia, joista katsomusaineopetuksen kehittämistä tulisi tarkastella sekä suuntaviivoja kehitystyön eteenpäin viemiseksi. Tässä tutkimuksessa esiin tulleet luokanopettajien näkemykset katsomusaineopetuksen tulevaisuudesta ovat linjassa Åhsin ja Salmenkiven (2022) selvitystyön ajatusten kanssa.

Åhs (2020) on todennut, kuinka katsomusaineopetuksella on kaikki mahdollisuudet tukea oppilaiden valmiutta kohdata ja tulla toimeen katsomuksellisen moninaisuuden keskellä, sekä myös tukea oppilaiden oman katsomuksen kehittymistä ja elämän merkityksellisyyden löytämistä. Katsomusaineopetusta onkin tärkeää tutkia lisää, jotta nykyiseen omaan uskontoon perustuvaan järjestämistapaan liittyvät ongelmakohdat saataisiin ratkaistua ja katse voitaisiin suunnata kohti tulevaisuutta. Oppiaineita kehittämällä voidaan merkittävästi parantaa sekä opetuksen laatua että myös sen tuottamia hyötyjä niin oppilaiden, opettajien kuin laajemmin yhteiskunnankin näkökulmasta. Åhs ja Salmenkivi (2022) kuvaavat, että se suunta, johon katsomusaineopetusta lähdetään tulevaisuudessa kehittämään, on yhteiskunnallinen ja poliittinen päätös, minkä vuoksi sitä ei voi tehdä kuulematta kaikkia niitä osapuolia, jotka siihen jollain tavalla liittyvät. Myös tästä näkökulmasta tarkasteltuna tämän tutkimuksen voi nähdä täydentävän omalta osaltaan tieteen aukkoja ja johdattavan täten katsomusaineopetusta kohti muutosta.

2 LÄHTÖKOHTIA KATSOMUSAINEOPETUSTA KOSKEVALLE KESKUSTELULLE

2.1 *Katsomus keskeisenä käsitteenä*

Tämän tutkimuksen yksi keskeisimmistä käsitteistä on *maailmankatsomus*, joka van der Kooij ja hänen kollegoidensa (2013) mukaan rakentuu olemassaoloon liittyvistä kysymyksistä, ihmisen tavasta ajatella ja toimia, moraalista arvoista sekä elämän tarkoituksen pohdinnasta. Maailmankatsomusta on kuvailtu enemmän tai vähemmän yhtenäiseksi ja pysyväksi kokonaisuudeksi näkemyksiä ja asenteita ihmiselämää kohtaan (Dekker & Stoffels, 2001, Miedeman, 2012, s. 3 mukaan). Maailmankatsomuksia on niin monia, kuin on ihmisiäkin (van der Kooij, 2013), eikä katsomuskeskustelusta voi sulkea itseään ulkopuolelle: jokaisella on aina jonkinlainen maailmankatsomus (Jantunen ym., 2021).

Tässä tutkimuksessa puhuttaessa *katsomuksista* viitataan laajasti erilaisiin maailmankatsomuksiin, jotka voivat olla uskonnollisia tai uskonottomia, yksilöllisiä tai yhteisöllisiä (Kavonius & Putkonen, 2020; Jantunen ym., 2021) sekä järjestäytyneitä tai järjestäytymättömiä (van der Kooij, 2013). Van der Kooij ja kollegoiden (2013, s. 212) mukaan ”kaikkia uskontoja voi kutsua maailmankatsomuksiksi, mutta kaikki maailmankatsomukset eivät ole uskonnollisia”. Tässä tutkimuksessa katsomukset ymmärretään moninaisiksi tavoiksi kokea ja jäsentää maailmaa. Nämä tavat ohjaavat ihmisen toimintaa osana yhteiskuntaa joko tiedostetusti tai tiedostamattomasti.

Katsomusaineopetuksella tarkoitetaan sekä eri uskontojen että elämäkatsomustiedon opetusta. Koska tässä tutkimuksessa tutkitaan katsomusaineopetuksen yleistä järjestämistapaa, puhutaan uskonnon eri oppimääristä ja elämäkatsomustiedosta tällä yhteisellä nimityksellä. Katsomusopetuksesta (*worldview education*) puhuminen uskonnonopetuksen (*religious education*) sijaan antaa myös enemmän tilaa sellaisille katsomuksille, jotka

eivät kumpua uskonnollisista lähtökohdista (van der Kooij ym., 2013). Katsomusaineopetuksen järjestämistapaa avataan laajemmin kolmannessa pääluvussa. Katsomus-käsitteen ympärille rakentuvat myös *katsomustietoisen kasvatuksen* (ks. luku 2.5) ja *katsomuksellisen yleissivistyksen* (ks. luku 3.4) käsitteet.

2.2 Kansallisia ja kansainvälisiä lähtökohtia katsomusaineopetuskeskustelulle

Schreinerin (2005) ja Hullin (2002) mukaan monet tekijät vaikuttavat tapaan, jolla katsomusaineopetus järjestetään kussakin maassa. Näitä ovat esimerkiksi alueen uskonnollinen luonne, uskonnon rooli yhteiskunnassa, kasvatustajärjestelmän rakenne sekä maan historia ja politiikka. Kunkin maan tapa järjestää katsomusaineopetusta on vahvasti sidoksissa siihen historialliseen tilanteeseen, jossa tapa on muodostettu. Schreiner (2005) lisää, että joissakin maissa myös yksityisten ja julkisten koulujen välinen suhde vaikuttaa siihen, miten uskonnonopetusta järjestetään. Tässä luvussa esitellään suomalaisen katsomusaineopetuksen historiaa, sillä sen kautta voi hahmottaa paremmin tämän päivän katsomusaineopetuskeskustelun lähtökohdat.

Suomessa käyty katsomusaineopetuksen järjestämiseen liittyvä keskustelu ei ole uusi ilmiö. Kallioniemen (2005) mukaan historian saatossa koululaitos on ollut vahvasti sidoksissa kirkon toimintaan, mikä osaltaan on selittänyt uskonnonopetuksen vahvaa asemaa. Hänen mukaansa suomalainen kansakoulu rakentui aikanaan vahvasti kristilliselle maailmankatsomukselle ja tavasta, jolla koulun tulisi osallistua katsomukselliseen kasvatukseen on keskusteltu jo 1900-luvun alusta lähtien. Suomen itsenäisyyden aikana perustava ajatus koulun tarjoaman katsomusopetuksen järjestämiselle on ollut, että oppilaan uskontokunta määrittää opetuksen, jota hän saa – tästä johtuen uskonnonopetusta nimitettiin pitkään tunnustukselliseksi (Seppo, 2003). Luterilaisuus on juurtunut niin tiiviisti osaksi kulttuuria, että sen asemaa ei välttämättä osata aina edes kyseenalaistaa (Kuusisto ym., 2017).

Maailmansotien jälkeen puhuttiin koko uskonnonopetuksen lakkauttamisesta, mutta sen sijaan päädyttiin keskittymään opetuksen painopisteiden ja sisältöjen kehittämiseen (Seppo, 2003; Nyysönen, 1998). Oppiainetta on pidetty niin tärkeänä, että sen poistamisen sijaan ongelmiin on pyritty löytämään ratkaisuja (Nyysönen, 1998). Peruskoulu-uudistuksen myötä katsomusaineopetuksen painopisteitä uudistettiin yhteiskunnan tarpeisiin sopiviksi. Opetuksella pyrittiin antamaan oppilaille

valmiuksia kunnioittaa ja arvostaa erilaisia vakaumuksia ja maailmankatsomuksia. (Kallioniemi, 2005) Yhä lähemmäs 2000-lukua tultaessa katsomusaineopetukseen liittyvässä keskustelussa alettiin pohtia enemmän sitä, onko tunnustuksellisen katsomusaineopetuksen järjestäminen koulun tehtävä. Uskonnonvapauslain uudistamisen myötä vuonna 2003 maininta uskonnonopetuksen tunnustuksellisuudesta vaihdettiin perusopetuslaissa oman uskonnon opetukseksi (Seppo, 2003; Perusopetuslaki 628/1998, 13§).

Suomalainen katsomusaineopetuksen malli on Euroopan tasolla ainutlaatuinen (Kallioniemi, 2005). Sen voi nähdä nojaavan periaatteisiin, joiden mukaan katsomuksellinen ja uskonnollinen monimuotoisuus on arvokasta ja sitä halutaan tukea (Mikkola, 2017). Euroopan tasolla vertailtuna suomalainen järjestelmä huomioi hyvin vähemmistöuskonnot, sillä vähemmistön edustajilla on yhtäläiset oikeudet saada julkisin rahoin tuettua uskonnonopetusta yleisessä koululaitoksessa (Kallioniemi, 2005; Mikkola, 2017). Yhteistä peruskoulua vaalimalla ja vähemmistöuskontojen opetus huomioimalla on pyritty välttämään tilanne, jossa perustettaisiin esimerkiksi eri uskontojen mukaan painottuneita yksityisiä oppilaitoksia (Mikkola, 2017).

Malkavaaran (2017) mukaan evankelisluterilaisen kirkon yhteiskunnallinen asema on muuttunut viime vuosisadan aikana ja hän kuvaileekin tämän päivän kirkkoa modernimpana, monipuolisena kansalaisyhteiskunnan palveluntarjoajana. Samalla evankelisluterilainen kirkko ei enää omista yhtä paljon poliittista tai kulttuurista valtaa yhteiskunnassa, mikä näkyy myös kirkon jäsenistön hupenemisena. Kirkkoon kuulumattomat ovat vähemmistöpoliittisesta näkökulmasta katsottuna suuri vähemmistö (Ylikoski, 2017), joka jatkaa kasvua, kun vanhemmat eivät enää kasta lapsiaan kirkkoon yhtä aktiivisesti (Malkavaara, 2017). Etääntyminen kirkosta ja uskosta on ilmiö, joka koskettaa etenkin nuorimpia ikäluokkia ja joka on havaittavissa myös muissa länsimaissa, etenkin niiden suurkaupungeissa (Malkavaara, 2017). Suomalaista yhteiskuntaa ja suomalaisia on kuvailtu myös Riitaojan ja kollegoiden (2010) toimesta sekulaaristi luterilaisiksi: luterilaisuus on syvällä perinteissä, mutta samalla ajatellaan, että uskonnon tai kirkon ei tulisi vaikuttaa enää liikaa yhteiskuntaan. Kirkon aseman muutosten voi nähdä heijastuvan myös yhä jatkuvaan keskusteluun katsomusaineopetuksen järjestämisestä sekä sen sisällöistä.

2000-luvulla katsomusaineopetuksen järjestämisestä on esitetty erilaisia vaihtoehtoja ja myös ajatusta kaikille yhteisestä katsomusaineesta on väläytelty.

Yhteisen oppiaineen sisältöjen määrittelyä on kuitenkin pidetty haastavana, koska se vaatisi niin monien eri näkemysten huomioon ottamista (Nyyssönen, 1998). Katsomusaineita voisi oppiaineina luonnehtia ennemmin staattisina ja pysyvinä, minkä takia ne eivät myöskään reagoi nopeasti muutoksiin (Kallioniemi, 2005). Katsomuksellisia asioita on perinteisesti pidetty henkilökohtaisina (Kuusisto ym., 2017), mikä voi osaltaan vaikuttaa muutosten hitaaseen toteutumiseen. Muissa maissa toteutetut katsomusaineopetukseen liittyvät muutokset ovat olleet useiden vuosien prosesseja (Korkeakoski & Ubani, 2018). Vaihtoehtoisia järjestämistapoja nykyiselle katsomusaineopetukselle käsitellään myöhemmin neljännessä pääluvussa.

Eduskunnassa on esimerkiksi esitetty, että Suomen opetusmalli tulisi muuttaa vastaamaan Ruotsin yleisen uskontotiedon mallia (Lakialoite 121/2002), mutta esitys kaatui eduskunnassa. Katsomusaineopetukseen on pyritty vaikuttamaan myös erilaisin kansalaisaloittein. Vuonna 2015 aloite kaikille yhteisestä katsomusaineesta peruskouluihin keräsi 13469 kannatusilmoitusta, eikä siis edennyt eduskunnan käsittelyyn (Kansalaisaloite 13.8.2015). Vuonna 2018 uskonnonopetusta on esitetty korvattavaksi elämänskatsomustiedolla, mutta myöskään se ei edennyt eduskuntaan keräämällään 64 kannatusilmoituksella (Kansalaisaloite 21.12.2018). Syksyllä 2021 laitettiin vireille kansalaisaloite (13.8.2021) elämänskatsomustiedon avaamisesta kaikille mahdolliseksi oppiaineeksi. Aloite keräsi helmikuussa 2022 päättyneessä keräysajassaan 30 023 kannatusilmoitusta, eikä sekään täten edennyt eduskunnan käsittelyyn.

Katsomusaineopetuksen järjestämiskysymyksiin on pyritty vaikuttamaan 2000-luvulla myös kansainvälisellä tasolla. Euroopan neuvosto antoi vuonna 2008 uusia suosituksia katsomusaineopetuksen kehittämiseksi (Council of Europe, 2008), koska kaikkien nuorten ihmisten tulisi omata ymmärrystä uskonnoista ja uskomuksista osana heidän koulutustaan (Jackson, 2014). Euroopan unionin jäsenmaana Euroopan neuvoston kasvatukseen ja koulutukseen liittyvät linjaukset ja suositukset koskevat myös Suomea. Euroopan neuvosto työskentelee tiiviisti interkulttuurisen opetuksen, ihmisoikeuskasvatuksen ja demokraattiseen kansalaisuuteen kasvattamisen parissa, mihin katsomusaineopetuksen nähdään vahvasti liittyvän (Jantunen ym., 2021; Jackson, 2014). Suosituksilla pyritään kehittämään opetusta niin, että se tukisi entisestään toisten kunnioittamiseen ja ymmärtämiseen, avoimeen ja ennakkoluulottomaan dialogiin sekä kriittiseen arviointiin liittyvien taitojen kehittymistä. Lisäksi suosituksissa mainitaan, että opettajia tulisi tukea resursseja kohdentamalla

sekä lisäkoulutusta tarjoamalla, jotta suositukset olisi mahdollista saavuttaa. (Council of Europe, 2008) Annetut suositukset eivät kuitenkaan lähteneet leviämään jäsenmaiden keskuudessa niin laajasti, kuin oli toivottu (Jackson, 2014), mutta niihin liittyvää, käytännön työn helpottamiseen tähtäävää lisätutkimusta on toteutettu muun muassa Iso-Britanniassa (O'Grady & Jackson, 2020).

Pitkään valloilla ollut ja edelleen ajankohtainen keskustelu osoittaa, että katsomusaineiden opetusta pidetään merkityksellisenä. Esimerkiksi luokanopettajaopiskelijoiden joukossa toteutetuissa pitkittäistutkimuksissa on todettu, että uskonnon opettamista pidetään tärkeänä ja sen opettamiseen suhtaudutaan pääosin myönteisesti tai neutraalisti (Ubani ym., 2015). Katsomusaineopetuksen painotukset elävät ja muuttuvat muuttuvan yhteiskunnan mukana ja ne myös osaltaan heijastavat sitä, miksi katsomusaineita on tärkeä opettaa (Kallioniemi ym. 2017). Katsomusaineopetuksen potentiaali rakentaa siltoja eri tavoin ajattelevien ihmisten välille on siis ollut jo pitkään tiedossa, mutta sitä ei ole ehkä vielä hyödynnetty niin hyvin, kuin olisi mahdollista.

2.3 Katsomusaineopetuksen yhteiskunnallinen merkitys

Katsomusaineopetuksen laajemman yhteiskunnallisen merkityksen ymmärtäminen auttaa näkemään, miksi katsomusaineopetuksen ongelmiin on pyritty löytämään ratkaisuja. Merkitystä voidaan jäsentää Kallioniemen (2005) määrittelemillä opetuksen neljällä keskeisimmällä tehtävällä. Ensinnäkin opetuksen tehtävänä on katsomusten perusluonteen ymmärtäminen, eli tulisi ymmärtää, mitä katsomus oikeastaan tarkoittaa ja mitä se voi ihmisille merkitä. Tehtävistä toinen eli omaan maailmankatsomukseen tutustuminen kulkee osittain tämän kanssa käsi kädessä. Opetuksen tarkoituksena ei ole sitouttaa oppilasta johonkin katsomukseen, vaan tarkastella sen mahdollista merkitystä (Kallioniemi ym., 2017) - katsomusaineopetus voi siis tarjota mahdollisuuksia tutustua sekä omaan että muiden tapoihin tarkastella ja jäsentää maailmaa. Koska ihmiset eivät ole irrallisia katsomusten vaikutuksista, on tärkeää ymmärtää, millä eri tavoin ne vaikuttavat meihin (Kallioniemi, 2005; Kallioniemi 2008b).

Katsomukset voivat olla tiivis osa ihmisten elämää (Poulter, 2013) ja elämän perusarvot voivat kummuta omasta katsomuksesta (Kallioniemi, 2008b). Katsomusaineopetus voi parhaimmillaan tarjota välineitä ja tilaisuuksia tutustua

itseensä ja auttaa hahmottamaan, millainen itse on tai haluaisi olla (Poulter, 2013; Talib, 2005; Kallioniemi, 2005). Vaikka koulu on muutenkin kaikin tavoin tärkeä tukija oppilaan identiteetin muotoutumisprosessissa, katsomusaineopetuksen vaikutus siihen on merkittävä (Räsänen, 2017; Sorsa, 2017). Mikkolan (2017) mukaan omaa identiteettiään pystyy rakentamaan silloin, kun pääsee tarkastelemaan itseään suhteessa maailmaan ja muihin. Hänen mukaansa katsomusaineopetuksen merkitystä oppilaan maailmankatsomuksen ja itsetuntemuksen kehittäjänä ei tulisi aliarvioida, koska oppiaineet ovat aina lukioon saakka pakollisia. Laadukas katsomusaineopetus kuljettaa oppilasta kohti tasapainoista aikuisuutta lisäämällä yksilöiden hyvinvointia itsetuntemuksen kautta (Kallioniemi ym., 2017; Kallioniemi, 2005).

Kolmas Kallioniemen (2005) määrittelemä opetuksen tehtävä on antaa oppilaille sellaiset valmiudet, että he kykenevät elämään ja toimimaan katsomuksellisesti moninaisessa maailmassa, koska katsomukset ovat osa sitä todellisuutta, jossa lapset ja nuoret kasvavat. Yhteiskunnan muuttuessa jatkuvasti monikulttuurisemmaksi ja esimerkiksi perheiden lisääntyvän matkustelun myötä lapset ovat yhä nuorempina myös alttiita kulttuurisille ja katsomuksellisille eroavaisuuksille (Kallioniemi ym., 2017). Jotta voisi ymmärtää esimerkiksi maailman politiikan tapahtumia, on Kallioniemen (2005) mukaan ymmärrettävä myös eri katsomusten vaikutukset niihin. Hän lisää, että myös kulttuurihistoriallisesti tarkasteltuna eri katsomukset symboleineen ovat tärkeä osa länsimaista yleissivistystä ja niiden tuntemisella luodaan myös suhdetta omaan kulttuuriperintöön.

Yleissivistävän koulun katsomusaineopetus on osaltaan merkittävässä roolissa siinä, että oppilas pääsee tutustumaan yhteiskunnan toimintaperiaatteisiin, perinteisiin ja rakenteisiin, joihin kaikkiin eri katsomukset ovat ajan saatossa tuoneet oman vaikutteensa (Poulter, 2013). Katsomusaineopetus on yksi kansaliskasvatuksen muoto ja liittyy merkittävällä tavalla yleissivistyksen vahvistamiseen (Kallioniemi, 2005). Kallioniemen ja hänen kollegoidensa (2017) mukaan erilaisten vakaumusten ja niistä kumpuavien näkemysten tiedostaminen, tunnistaminen ja ennen kaikkea kunnioittaminen on yhteiskunnan kannalta merkityksellistä, sillä se luo pohjaa yhteiskunnan osana toimimiselle tulevaisuudessa. Heidän mukaansa katsomusaineopetuksella on moninaiset mahdollisuudet tutustuttaa oppilaita yhteiskunnan toimintaan eri näkökulmista. Miedema (2012) on todennut, että koulu omanlaisenaan yhteisönä kuvastaa oppilaille alkeellista kuvaa yhteiskunnasta:

oppilaat ovat vastuussa myös toisilleen, minkä vuoksi on opittava toimimaan yhdessä. Hän korostaakin, että koulussa ei pelkästään siirretä tietoa, vaan siellä opitaan myös ymmärtämään erilaisia ihmisiä ja tapoja toimia.

Neljäs ja viimeinen katsomusaineopetuksen tehtävä Kallioniemen (2005) mukaan on auttaa oppilaita ymmärtämään elämän eettistä ulottuvuutta. Hänen mukaansa katsomusaineopetus tarjoaa mahdollisuuden opettaa niitä eettisiä periaatteita, jotka ylläpitävät rauhaa yhteiskunnassa ja samalla opitaan myös sietämään erilaisuutta ja keksimään ratkaisuja, miten eri tavoin ajattelevat ja maailmaa katsovat ihmiset voivat elää sovussa keskenään. Katsomusaineopetuksen kehittämisessä mukana olleet eri painotukset, kuten esimerkiksi etiikka, kansalaiskasvatus sekä monikulttuuriseen ja -uskontoiseen yhteiskuntaan tutustuminen selventävät sitä, kuinka moniulotteista katsomusaineopetus voi parhaimmillaan olla ja miksi sen opetus on merkityksellistä oppilaiden kasvun ja kehityksen kannalta (Kallioniemi ym., 2017). Juuri etiikkaan, arvoihin ja kulttuuritaitoihin liittyviä sisältöjä on pidetty oppiaineen tärkeimpänä antina (Ubani ym., 2015).

Katsomusaineopetus on merkittävä tekijä korkeatasoisen empatiakyvyn kasvussa, mitä voidaan pitää merkittävänä taitona monikulttuurisessa yhteiskunnassa sekä globaalilla tasolla (Kallioniemi, 2005). Laadukkaalla katsomusaineopetuksella on onnistuessaan mahdollisuudet torjua ennakkoluuloja, rasismia ja muuta syrjintää (Kallioniemi ym., 2017). Eri uskontojen ja katsomusten tunteminen on yksi keino ehkäistä yhteiskunnan polarisoitumista ja sen sijaan tuoda ihmisiä lähemmäs toisiaan (Kallioniemi, 2008b; Sorsa, 2017). Tasa-arvoisen kontaktin yhteiskunnan enemmistöjen ja vähemmistöjen välillä on nähty vähentävän ennakkoluuloisuutta (Allport, 1979) ja juuri koulun kaltaisilla, koko yhteiskuntaa läpileikkaavilla institutionaalisilla rakenteilla on mahdollista tukea kulttuurien ja katsomusten välistä dialogia (Allport, 1979; Talib, 2005). Koulun voi nähdä tärkeänä arvokasvattajana (Talib, 2005; Sakaranaho, 2007). Kun ihmiset tuodaan yhteen, on mahdollisuus ymmärtää, että jaamme mielenkiinnonkohteita, tavoitteita ja ennen kaikkea yhteisen ihmisyyden (Allport, 1979).

Yhteenvetona voisi todeta, että katsomusaineopetus kasvattaa muiden humanististen ja yhteiskunnallisten oppiaineiden, kuten historian ja yhteiskuntaopin ohella oppilaiden valmiutta olla kasvaessaan osana yhteiskuntaa. Kallioniemen (2007) mukaan katsomusaineiden opetussuunnitelmien tavoitteet eivät ole puhtaasti

tiedollisia, vaan niihin liittyy vahvasti myös pehmeämmät, inhimilliset ydinarvot, kuten hyvyys, lähimmäisenrakkaus, empaattisuus sekä elämän monimuotoisuuden ja erilaisuuden ymmärtäminen. Katsomusaineopetusta ei kuitenkaan tulisi nähdä vain yhtenä yhteiskuntaan kasvattavana tai pelkkänä eettistä kasvatusta tarjoavana oppiaineena, vaan näiden kahden tärkeänä yhdistelmänä (Poulter, 2013; Miedema, 2012). Onnistuessaan katsomusaineopetuksen voi nähdä heikentävän erilaisia ääri-ilmiöitä ja vahvistavan yhteiskuntarauhaa (Sorsa, 2017). Katsomusaineopetuksen tulisi rakentua avoimuudelle, dialogille, erilaisuuden ymmärtämiselle ja kunnioittamiselle (Kallioniemi, 2008b).

2.4 Katsomustietoinen kasvatus

Katsomustietoinen kasvatus on osaamista, jota jokainen opettaja tarvitsee myös katsomusaineiden oppituntien ulkopuolella tämän päivän yhteiskunnassa (Kavonius & Putkonen, 2020). Katsomustietoisuudella tarkoitetaan elämän katsomuksellisen ulottuvuuden ymmärtämistä ja hyväksymistä sekä sitä, että tuntee erilaisia katsomuksia (Kavonius & Putkonen, 2020; Jantunen ym., 2021). Oman katsomuksen tunnistaminen ja sen tietoinen tarkastelu suhteessa itseen ja muihin luo perustan katsomustietoiselle kasvatukselle (Poulter, 2013; Kavonius & Putkonen, 2020; Jantunen ym., 2021). Katsomustietoisen kasvatuksen arvot kumpuavat opetussuunnitelmasta, joka puolestaan sitoutuu kansainvälisiin ja kotimaisiin sopimuksiin ja lakeihin yhdenvertaisuudesta, tasa-arvosta ja uskonnonvapaudesta. Katsomustietoista kasvatusta ei voi siis luonnehtia arvoneutraaliksi (Jantunen ym., 2021), kuten ei muutakaan kasvatusta: julkisessa tilassa tapahtuva kasvatus on aina sidoksissa ympäröivän yhteiskunnan historiaan, kulttuuriin ja sosiaalisiin rakenteisiin (Poulter ym. 2016).

Katsomustietoisen kasvatuksen tavoitteena on lisätä oppilaiden tunnetta siitä, että heidän taustastaan tai identiteetistään huolimatta he ovat kaikki yhtä lailla arvostettuja koulun arjessa (Kavonius & Putkonen, 2020). Koulun tasolla katsomustietoinen kasvatus merkitsee, että eri katsomuksille annetaan tilaa näkyä ja kuulua koulun toimintakulttuurissa (Mikkola, 2017; Kavonius & Putkonen, 2020) ja katsomustietoisuus onnistuu läpäisemään koulun koko toimintakulttuurin (Jantunen ym., 2021). Moninaisuus - oli se sitten kulttuurista, katsomuksellista tai kielellistä - mainitaan rikkautena myös opetussuunnitelmassa (Opetushallitus, 2016) ja koulujen

toimintatavat esimerkiksi eri katsomusaineiden tuntipaikkojen sijoitteluun liittyen välittävät sanomaa siitä, kuinka arvokkaina erilaisia katsomuksia pidetään (Kallioniemi, 2008a). Kouluuyhteisössä on tärkeää tunnistaa enemmistökatsomuksen valta-asema, joka voi vahingossa tai tahallisesti asettaa muut katsomukset alisteiseen asemaan (Poulter ym., 2016). Katsomustietoinen kouluuyhteisö ei arvota katsomuksia keskenään (Jantunen ym., 2021).

Jantusen ja hänen kollegoidensa (2021) mukaan katsomustietoinen opettaja tiedostaa oman katsomuksensa lisäksi sen, kuinka monien erilaisten katsomusten värittämä koko elämismaailmamme on ja kuinka ne ovat myös osaltaan sidoksissa kasvatukseen. He tiedostavat, että katsomukset käsitteinä ja ilmiöinä voivat olla myös opettajille haastavia aiheita, eikä katsomustietoisella opettajalla tarkoiteta aihepiiriin asiantuntijaa. Sen sijaan tutkijat kuvailevat, että katsomustietoinen opettaja osaa tarkastella asioita monesta eri näkökulmasta empaattisesti ja tarvittaessa myös kriittisesti. Sen lisäksi hän on myös kykeneväinen tuomaan esiin omaa tietotaitoaan eri katsomuksiin liittyen avoimessa ja hyväksyvässä dialogissa. Puolestaan Mikkolan (2008) mukaan yksittäisen opettajan rooli katsomustietoisessa kasvatuksessa on ennen kaikkea olla esimerkki siitä, kuinka moninaisuus on rikkaus. Katsomustietoista opettajaa voisikin luonnehtia ajattelemaan herättelijäksi, suunnannäyttäjäksi (Mikkola, 2008; Talib, 2005), avoimen ja rakentavan dialogin mahdollistajaksi sekä turvallisen keskusteluympäristön luojaksi (Talib, 2005; Åhs ym., 2016; Ubani, 2018a).

Jackson ja Everington (2016) puhuvat puolueettomasta (*impartial*) katsomusopetuksesta, joka käsitteenä osuu myös lähelle katsomustietoisuutta. Opetus suunnitellaan ja toteutetaan tällöin niin, että jokaisella ryhmän jäsenellä on esimerkiksi uskontoon tai etniseen taustaan katsomatta yhtäläinen oikeus ilmaista mielipiteensä, kunhan se ei ole toisia syrjivä tai loukkaava. Myös Jantunen kollegoineen (2021, s. 25) korostaa, että ”katsomustietoisuus ei tarkoita rasismia, seksuaalisuuteen tai sukupuoleen kohdistuvan syrjinnän, lapsen itsemääräämisoikeuden tai vapauden rajoittamisen hyväksyntää”. Kuten Jackson ja Everington (2016) ovat todenneet, puolueeton opettaja kykenee omasta katsomuksestaan huolimatta opettamaan avointa ja reflektoivaa katsomusopetusta, luomaan luokkaan turvallisen tilan keskustelulle sekä käyttämään harkintaa siinä, milloin on aiheellista esimerkiksi tuoda omia näkemyksiään esiin. He korostavat, että puolueeton ja neutraali opetus eivät ole synonyymeja: neutraalissa opetuksessa opettaja ja oppilas eivät voisi ilmaista omia näkemyksiään ollenkaan. Poulter

kollegoineen (2016) onkin todennut, että liika pyrkimys neutraaliuteen katsomuksiin liittyvässä keskustelussa voi johtaa aiheen muuttumiseen tabuksi.

Opettajalta vaaditaan herkkyyttä ja omien oppilaiden tuntemusta, jotta luokkahuone saataisiin muunnettua pelkästä fyysisestä tilasta paikaksi erilaisten ihmisten suvaitsevaiselle kohtaamiselle ja dialogille (Mikkola, 2008; Jackson & Everington, 2016). Yhteisessä tilassa opiskelu ei automaattisesti tarkoita, että opetustilanne olisi aidosti inklusiivinen eli oppilaita yhdistävä (Åhs ym., 2019c). On kuitenkin todettu, että opettajan avoimuudella ja puhettavalla on vaikutusta oppilaiden keskinäiseen avoimuuteen ja luottamuksen rakentumiseen (Jackson & Everington, 2016; Kavonius, 2021; Korkeakoski & Ubani, 2018). Puolueettoman, katsomustietoisien ja dialogiin kannustavan opetustavan omaksuminen vaatii harjoittelua ja tukea (O'Grady & Jackson, 2020), mutta voi palkita lopussa ryhmän sisäisen luottamuksen syventymisenä (Jackson & Everington, 2016).

Katsomustietoinen opettaja käyttää harkintaa myös siinä, missä määrin katsomusten välisiä eroavaisuuksia on tarpeen nostaa esiin (Kallioniemi ym., 2017). Oppilaan identiteetti tulisi ymmärtää yksilöllisenä asiana, johon voivat vaikuttaa erilaiset katsomukselliset ja kulttuuriset tekijät, jotka eivät kuitenkaan määritä häntä kokonaisuudessaan (Kavonius & Putkonen, 2020). Nyky-yhteiskunnassa tarvitaan tietoa niin katsomusten välisistä eroista kuin yhtäläisyyksistäkin ja juuri keskusteluiden kautta katsomustietoinen opettaja voi auttaa oppilaita ymmärtämään myös eri katsomusten sisäistä moninaisuutta (Jantunen ym., 2021). Koska jokainen oppilas ja lapsi on yksilö, jolla on omat lähtökohtansa ja sitä kautta myös oma tapansa katsoa maailmaa, nousee katsomustietoinen kasvatus erityislaatuisen arvoon (Poulter, 2013; Kallioniemi ym., 2017).

Poulter (2013) ja Kallioniemi (2008b) ovat kuvailleet, kuinka parhaimmillaan katsomustietoinen kasvatus antaa tilaa sille ajatukselle, että välillä erilaisuutta voi asettua vain ikään kuin ihmettelemään: voimme hyväksyä ympäröivän maailmamme moninaisuuden ja suhtautua siihen arvostaen. Se ei kuitenkaan tarkoita, että meidän tulisi välttämättä omaksua jotakin, mikä itsellemme tuntuu vieraalta. Kallioniemi (2008b) lisää, että avoimella ihmettelyllä ja dialogilla voidaan oppia, miksi jokin asia on toisille tärkeää ja merkityksellistä ja peilaamalla muiden kokemuksia omaan näkemyksiinsä, voi oppia myös omasta katsomuksestaan. Onnistuessaan katsomustietoinen opetus voi siis tuottaa osallistuvia, suvaitsevaisia, demokraattisia ja vuorovaikutustaitoisia, mutta tarpeen tullen myös kyseenalaistavia sekä itsenäiseen

ajatteluun ja päätöksentekoon kykeneviä nuoria aikuisia, jotka pystyvät lopulta koulun ulkopuolellakin elämään toisia kunnioittaen ja arvostaen globalisoituvassa ja moninaisessa maailmassa.

3 KATSOMUSAINEOPETUS 2020- LUVUN SUOMESSA

3.1 Lait ohjaavat katsomusaineopetuksen järjestämistä

Uskonnonvapauslain (453/2003) uudistamisen myötä perusopetuslaista (628/1998, 13§) poistettiin maininta uskonnonopetuksen tunnustuksellisuudesta ja opetuksesta alettiin puhua oman uskonnon opetuksena (Seppo, 2003; Kallioniemi, 2005). Mikkolan (2017) mukaan suomalainen uskonnonopetusmalli eroaa tunnustuksellisesta uskonnonopetuksesta neljällä tavalla. Kaikissa uskonnon oppimäärissä ja elämäkatsomustiedossa opetuksen tavoite on yleissivistyksellinen. Lisäksi kaikki oppimäärät sisältävät myös yleistä uskontotietoa sekä tietoa maailman uskonnoista. Koska uskonnonopetus ei enää saa olla tunnustuksellista, ei opettajan tarvitse olla osa sitä uskonnollista yhteisöä, jonka uskontoa hän opettaa oppilaiden omana uskontona. Oppitunneilla ei myöskään saa harjoittaa uskontoa

Suomen uskonnonvapauslaki on sidoksissa kansainvälisiin sopimuksiin ja julistuksiin, ja uskonnon opetuksen saaminen nähdään myönteisenä oikeutena (Seppo, 2003). Uskonnonvapauslaki (453/2003) turvaa perustuslaissa (731/1999) säädettyä uskonnon vapautta, minkä mukaan jokaisella on oikeus tunnustaa ja harjoittaa uskontoa ja kuulua haluamaansa uskonnolliseen yhdyskuntaan. Jokainen on myös oikeutettu olemaan sitoutumatta mihinkään uskonnolliseen yhdyskuntaan sekä olemaan osallistumatta uskonnon harjoittamiseen (Perustuslaki 731/1999, 11§).

Käytännössä oman uskonnon opetus tarkoittaa, että oppilas osallistuu sen uskonnon opetukseen, mikä vastaa hänen huoltajiensa määrittelemää vakaumusta (Kallioniemi, 2005). Perusopetuslaki (628/1998, 13§) määrää, että opetuksen järjestäjän velvollisuus on järjestää oppilaille sen uskontokunnan mukaista opetusta, mihin oppilaiden enemmistö kuuluu ja tällöin he saavat oman uskontonsa mukaista opetusta. Valtauskonnon opetus on lain mukaan avointa myös kyseiseen uskontoon kuulumattomille oppilaille huoltajan ilmoituksella. Suomessa valtauskonto tarkoittaa lähes aina evankelisluterilaista uskontoa

Perusopetuslaissa (628/1998, 13§) myös määritellään, että mikäli koulun enemmistöuskonto on jokin muu, on evankelisluterilaiseen tai ortodoksiseseen kirkkoon kuuluville oppilaille järjestettävä heidän oman uskontonsa opetusta, mikäli ryhmäkoko on vähintään kolme oppilasta. Opetuksen järjestäjä on velvoitettu järjestämään myös muiden uskontojen opetusta, mikäli ryhmään tulisi vähintään kolme oppilasta ja heidän huoltajansa toivovat opetuksen järjestämistä. Puolestaan elämäkatsomustiedon opetusta on järjestettävä heille, jotka eivät kuulu mihinkään uskonnolliseen yhdyskuntaan, mutta tällöinkin ryhmässä on oltava vähintään kolme oppilasta. Vähemmistöuskontojen oppilaat voivat osallistua myös elämäkatsomustiedon tunneille, mikäli heidän oman uskontonsa kohdalla vaadittu ryhmäkoko ei täyty. Evankelisluterilaiseen kirkkoon kuuluvat oppilaat eivät voi valita elämäkatsomustiedon opetusta, vaan heidän on osallistuttava oman uskontonsa opetukseen. Zilliacuksen (2019) mukaan evankelisluterilaiseen kirkkoon kuuluvien oppilaiden valinnan rajoittamista on pidetty lain epäkohtana.

3.2 Opetussuunnitelma ja katsomusaineopetus

Perusopetuksen opetussuunnitelmassa (Opetushallitus, 2016) kuvaillaan tämän päivän kouluympäristöä monien kulttuurien, kielten, uskontojen ja katsomusten kohtaamispaikkana, mikä luo pohjaa oppilaiden kasvulle alati globalisoituvaan maailmaan. Yksi opetussuunnitelman laaja-alaisista tavoitteista on kehittää oppilaiden kulttuurista osaamista, vuorovaikutusta ja ilmaisua. Laaja-alaiset osaamistavoitteet nivoutuvat osaksi jokaista oppiainetta, myös katsomusaineita. Opetussuunnitelmassa on määritelty sekä uskonnolle että elämäkatsomustiedolle oppiaineen tehtävä, tavoitteet ja keskeiset sisältöalueet (s. 134–140; s. 246–256). Lisäksi uskonnossa on määritelty eri oppimäärät evankelisluterilaiselle uskonnolle, ortodoksiselle uskonnolle, katoliselle uskonnolle, islamin uskolle sekä juutalaiselle uskonnolle (s. 136–138; s. 250–253). Eri oppimäärät pohjautuvat oppiaineen yleisiin tavoitteisiin ja keskeisiin sisältöihin oppiaineen yhtenäisyyden takaamiseksi, mutta sisältöjä tarkennetaan kunkin oppimäärän kohdalla erikseen oppilaan oman uskonnon luonteen mukaisesti. Kuten perusopetuslaissa (628/1998, 13§), myös opetussuunnitelmassa (Opetushallitus, 2016) viitataan siis oman uskonnon opetukseen.

Perusopetuksen opetussuunnitelman (Opetushallitus, 2016) uskonnollisen ja katsomuksellisen yleissivistyksen antaminen on yksi koulun tarjoaman uskonnon

opetuksen keskeisimmistä tehtävistä. Elämäkatsomustiedossa puolestaan katsomuksellisen ja kulttuurisen yleissivistyksen saavuttaminen nähdään yhtenä välineenä kohti oppiaineen päätavoitetta, joka on kasvattaa itsenäiseen kriittiseen ajatteluun kykeneviä ja suvaitsevia kansalaisia globalisoituvaan maailmaan. Myös uskonnon opetus tähtää siihen, että oppilas kasvaa lopulta demokraattisen yhteiskunnan vastuulliseksi jäseneksi.

Koirikiven ja hänen kollegoidensa (2019) mukaan uskontojen ja elämäkatsomustiedon opetussuunnitelmallisia sisältöjä verratessa voidaan tunnistaa yhteisesti jaettuja näkökulmia, mutta myös eroavaisuuksia siinä, millaista katsomuksellista yleissivistystä opetuksella pyritään tarjoamaan. Heidän mukaansa kaikissa katsomusaineissa toistuvat yhteisinä teemoina oppilaan omat katsomukselliset lähtökohdat ja lähiyhteisö sekä muut katsomukset ja etiikka. Juuri etiikkaan, arvoihin, kulttuuritaitoihin ja oppilaan henkilökohtaiseen kasvuun liittyvät opetussisällöt on koettu jo pitkään kaikista tärkeimmiksi (Ubani ym., 2015). Koirikivi kollegoineen (2019) kuvailee, kuinka uskonnonopetuksen oppimäärissä painottuu enemmän oman uskonnon ja muiden aatejärjestelmien kohtaaminen eri aikakausina. Elämäkatsomustiedossa puolestaan painotetaan erilaisia kulttuureita, suhdetta luontoon ja ympäristöön. Sen sisällöissä mainitaan erikseen myös ajattelunaidot ja vuorovaikutustaidot.

Kallioniemi kollegoineen (2017) kuvaa, kuinka koulukontekstissa on viime vuosina ollut havaittavissa muutos, missä uskonnon ja elämäkatsomustiedon opetusta pyritään yhdistämään soveltuvin osin. Tutkijoiden mukaan opetuksessa nähdään olennaisena ennemminkin tarkastella uskonnon merkitystä, ei niinkään sitouttaa oppilasta uskontoon. Etiikka ja oma elämäkatsomus, kulttuuriperintö sekä monikulttuurinen ja moniuskontoinen yhteiskunta ovat heidän mukaansa tämän päivän katsomusaineopetuksen painopisteitä. Ubani kollegoineen (2015) lisäävät, että keskustelut olisivat paras väline edellä kuvattujen oppiaineen painopisteiden käsittelyyn. Painotukset heijastavat katsomusaineiden moniulotteisuutta ja perustelevat myös osaltaan sitä, miksi katsomusaineita on tärkeää opettaa (Kallioniemi ym., 2017). Katsomusaineopetuksen kehittämistä tarkastellaan lisää neljännessä pääluvussa.

3.3 Oman uskonnon opetuksen puolesta ja vastaan

Oman uskonnon opetus ei ole terminä ongelmaton (Sakaranaho, 2007; Mikkola, 2017). Perinteisesti uskonnonopetuksessa on voitu nojata siihen, että jokaisella lapsella on jokin suhde uskontoon ja opetus on voitu toteuttaa sitä kautta luontevasti (Mikkola, 2017). Tämän päivän yhteiskunnan voi kuitenkin nähdä olevan maallistuneempi, eikä uskonto ole välttämättä millään tavalla läsnä lapsen elämässä (Mikkola, 2017; Malkavaara, 2017; Ylikoski, 2017).

Monet tutkijat (Sakaranaho, 2007; Mikkola, 2017; Zilliacus, 2019) ovat todenneet, että puhe omasta uskonnosta voi lapsen kohdalla olla harhaanjohtavaa, sillä usein lapsi kuuluu samaan uskontokuntaan perheensä kanssa. Tiettyyn uskontokuntaan kuuluminen ei välttämättä ole aidosti hänen oma valintansa, eikä täten vastaa oppilaan omaa maailmankatsomusta. Zilliacus (2019) lisää, että perheen vaikuttaessa vahvasti lapsen uskonnonopetukseen, ei lapsi välttämättä ole tietoinen muista vaihtoehdoista. Uskonnonvapauslain (453/2003, 3§) mukaan täysi-ikäinen saa vapaasti päättää omasta jäsenyydestään uskonnollisiin yhdyskuntiin, mutta muutokset jäsenyyteen ovat mahdollisia myös aikaisemmin vanhemman kirjallisella suostumuksella.

Oman uskonnon opetukseen perustuvaa katsomusaineopetuksen järjestämistapaa on perusteltu vähemmistöuskontojen edustajien suuremmilla mahdollisuuksilla säilyttää yhteys omaan kulttuuriperimäänsä ja muodostaa oma elämäkatsomuksensa (Odiah, 2007). Myös esimerkiksi maahanmuuttajalle, joka saattaa tuntea kuuluvansa vähemmistöön useilla elämänsä osa-alueilla suomalaisessa yhteiskunnassa, voi oman uskonnon opetus olla erittäin tärkeää (Sakaranaho, 2007; Zilliacus, 2019). Oman uskonnon opetuksella voi olla suuri myönteinen vaikutus maahanmuuttajien identiteetille ja kuuluvuuden tunteelle (Talib, 2005; Kallioniemi, 2008b; Zilliacus, 2019), eikä oman uskonnon pienryhmässä ole altis valtavirran paineille (Kallioniemi, 2008a). Oma uskonto on jotain tuttua kaiken vierauden keskellä (Sakaranaho, 2007; Talib, 2005), mikä voi olla merkittävä voimalähde identiteetin rakentumiselle (Kallioniemi, 2008a). Joidenkin näkökulmien mukaan oman uskonnon opetus on perusteltua myös siksi, että vasta tuntemalla oman kulttuuriperimänsä ja juurensa, on valmiimpi myös kohtaamaan avoimemmin erilaisuutta ja käymään dialogia katsomuksellisista asioista (Kallioniemi, 2007; Odiah, 2007; Zilliacus, 2019).

Vaikka laki puoltaa sitä näkemystä, ettei uskontoa opettavan tarvitse olla osa uskonnollista yhteisöä, on seikka kuitenkin herättänyt keskustelua (Sakaranaho, 2007). Opettajien näkökulmasta ihmetystä on herättänyt, kuinka oppilaille voi opettaa omaa uskontoa ja silti välttää opetuksen tunnustuksellisuus (Ubani ym., 2015). Vähemmistöuskontojen opettajat ovat kokeneet haasteena omien taitojensa riittämättömyyden sekä opetusmateriaalit, jotka eivät tarjoa tarpeeksi tukea (Zilliacus, 2019). Joidenkin näkemysten mukaan opettajan olisi tärkeä toimia ikään kuin esimerkkinä elämällä opetuksensa mukaista elämää, koska uskonto on niin kokonaisvaltainen osa elämää (Sakaranaho, 2007), mutta kuten todettu, tänä päivänä uskonnon läsnäolo yksilön elämässä ei ole enää itsestänselvyyttä (Mikkola, 2017).

Oman uskonnon opetukseen perustuva suomalainen katsomusaineopetusmalli tarkoittaa koulun tasolla sitä, että etenkin monikulttuurisilla alueilla koulun harteille voi laskeutua useiden eri uskontojen opetuksen järjestäminen eri ikäisille oppilaille. Opetuksen järjestäminen vaikeutuu, kun ryhmät ovat pieniä, koottu liian laajasta ikähaarukasta (Zilliacus, 2019) tai rekisteri oppilaiden uskonnollisiin yhdyskuntiin kuulumisesta aiheuttaa epäselvyyksiä (Ubani, 2018b). Vaikka vähemmistöuskontoihin kuuluvilla on yhtäläiset oikeudet saada oman uskontonsa opetusta julkisessa koululaitoksessa (Kallioniemi, 2005), oikeus ei välttämättä toteudu käytännössä esimerkiksi liian pienten ryhmien takia (Perusopetuslaki, 628/1998, 13§).

Koulujen vähemmistöuskontojen tunnit saatetaan joutua sijoittamaan lukujärjestykseen siten, että oppilaille syntyy hyppytunteja ja eri pituisia koulupäiviä muihin ikätovereihin verrattuna (Odiah, 2007). Kallioniemen (2008b) mukaan tällainen toimintakulttuuri voi pahimmillaan pakottaa perheen tekemään katsomusainevalinnat toisin, mikäli opetuksen järjestäminen on hankalaa. Se myös antaa kuvan, että vähemmistöuskonnot eivät ole yhtä suuressa arvossa esimerkiksi evankelisluterilaisuuden kanssa. Åhsin ja Salmenkiven (2022) mukaan opetuksen yhdenvertaisuuden näkökulmasta etenkin pienempien oppilaiden tulisi saada opiskella katsomusaineita omassa lähikoulussaan ja sellaisessa ryhmässä, joka on heidän ikätasolleen sopiva. Selvitystyönsä perusteella tutkijat ovat todenneet, että mitä katsomuksellisesti moninaisemmasta alueesta on kyse, sitä enemmän alueella on jatkuvasti ratkottava esimerkiksi käytännön järjestelyihin tai pätevien opettajien löytämiseen liittyviä haasteita.

Myös Odiah (2007) sekä Kuusisto ja Gearon (2019) ovat tunnistaneeet vähemmistöuskontojen opettajiin liittyvät haasteet ja sen, kuinka pätevien opettajien

puute asettaa oppilaat epätasa-arvoiseen asemaan opetuksen laadun näkökulmasta. Oman uskonnon opetus ei välttämättä tosiasiaassa toteudu myöskään silloin, kun esimerkiksi kaikki islaminuskoon kuuluvat käyvät samoilla tunneilla, vaikka kyseinen uskonto jakautuu aatteellisesti eriäviin koulukuntiin (Sakaranaho, 2007; Riitaoja ym., 2010). On havaittu, kuinka tämä toimintatapa voi myös edistää muslimeihin liittyvien yleistysten syntymistä ja ylläpitoa (Ubani, 2018b).

3.4 Katsomuksellinen yleissivistys katsomusaineopetuksen tavoitteena

Katsomusaineopetuksen keskeinen tavoite on katsomuksellinen yleissivistys (Opetushallitus, 2016). Kallioniemen (2007) mukaan se tulisi ymmärtää päämäärän sijaan ennemminkin prosessina, jonka pohja luodaan katsomusaineopetuksessa. Oppilas oppii oman katsomuksensa ohella muista maailmankatsomuksista ja oppii näin toimimaan osana monikulttuurista yhteiskuntaa eri tavoin ajattelevien ja uskovien kanssa. Katsomuksellisen yleissivistyksen kehittyessä oppilas oppii tekemään itsenäisiä arvovalintoja ja toimimaan vastuullisesti osana yhteiskuntaa. (Seppo, 2003; Sakaranaho, 2007) Koulun katsomusaineopetus tarjoaa katsomuksellisen yleissivistyksen pohjan, mistä oppilas kykenee jatkossa itsenäisesti jatkamaan kehittymistään ihmisenä (Kallioniemi 2007).

Katsomuksellinen yleissivistys voidaan (Kallioniemi 2007; Kallioniemi ym. 2017) ymmärtää myös eräänlaisena lukutaitona: kykyinä ymmärtää eri katsomusten symboleja, kieltä ja kulttuuria. Tutkijoiden nimitykset tämän kaltaiselle lukutaidolle vaihtelevat, mutta perusajatus pysyy kuitenkin samana. Kallioniemi (2007) käyttää käsitettä kulttuurinen lukutaito, mikä on eräänlainen merkityksistä, arvoista, uskomuksista ja ajattelutavoista koostuva systeemi. Tiedostaessaan systeemin osasten moninaisuuden, yksilö kykenee myös ymmärtämään ihmisten erilaisia tapoja käsittää maailmaa. Sakaranahon (2007) mukaan kulttuurinen lukutaito on edellytys monikulttuurisessa yhteiskunnassa toimimiselle. Mikkola (2017) puolestaan puhuu uskontojen ja katsomusten monilukutaidosta, jonka myötä katsomuksellisia piirteitä pystytään tunnistamaan myös eri medioista. Kyky tunnistaa katsomuksien laaja sidosteisuus yhteiskuntaan tarjoaa ihmisille myös välineitä olla vuorovaikutuksessa eri tavoin ajattelevien ihmisten kanssa.

Katsomukselliseen yleissivistykseen voidaan liittää läheisesti myös uskonnollisen kompetenssin eli pätevyyden käsite (Heimbrock ym., 2001), joka on

myöhemmin eri tutkijoiden (ks. mm. Kallioniemi ym., 2017; Poulter, 2013) myötä muovautunut laajemmin ilmaistuna katsomukselliseksi kompetenssiksi. Heimbrock kollegoineen (2001) näkee sen olevan kaiken katsomuskasvatuksen päätavoitteena ja osa ihmisen kokonaisvaltaista kehitystä (ks. myös Kallioniemi, 2007). Katsomuksellisen kompetenssin karttuessa ihminen tunnistaa oman maailmankatsomuksensa ja pystyy jäsentämään maailmaa sen kautta, samalla kuitenkin ymmärtäen ja kunnioittaen myös muita katsomuksia. Katsomuksellinen kompetenssi tarjoaa yksilölle valmiuksia käydä avointa ja rakentavaa dialogia katsomuksellisista kysymyksistä, kohdata moninaisuutta ja toimia eettisesti. (Heimbrock ym., 2001; Kallioniemi, 2007; Kallioniemi ym., 2017; Poulter, 2013) Katsomusaineopetuksen tehtävänä on antaa palasia yksilön katsomuksellisen pätevyyden rakentamiseen (Kallioniemi ym., 2017).

Tässä tutkimuksessa katsomuksellinen yleissivistys ymmärretään Kallioniemen ja hänen kollegoidensa tapaan (2017) katsomuksellisen kompetenssin ja lukutaidon saavuttamisena. Katsomuksellinen yleissivistys on siis ajan myötä kehittyvää henkistä pääomaa, joka auttaa yksilöä ymmärtämään omaa maailmankatsomustaan ja samalla muita eriäviä tapoja jäsentää maailmaa. Sen avulla yksilö myös tunnistaa, kuinka erilaiset katsomukset ovat sidoksissa arkielämämme ilmiöihin sekä yhteiskunnan toimintaan. Katsomuksellisen yleissivistyksen kautta yksilö on kykeneväinen kunnioittavaan, rakentavaan ja avoimeen dialogiin eri katsomusten edustajien kanssa ja pystyy toimimaan eettisesti ja suvaitsevaisesti monikulttuurisessa maailmassa.

4 KATSOMUSAINOPEUKSEN KEHITTÄMINEN

4.1 Kolme vaihtoehtoa nykyiselle katsomusaineopetuksen mallille

Julkinen ja akateeminen keskustelu katsomusaineopetukseen liittyen on keskittynyt eniten opetuksen järjestämistapaan (Kavonius, 2021) ja sen haasteisiin on jo pitkään pyritty löytämään ratkaisua. Alun perin Nyysösen (1998) esittelemät kolme katsomusaineopetuksen järjestämisvaihtoehtoa toimivat pohjana viime vuosikymmenten aikana muidenkin tutkijoiden esittelemille vaihtoehdoille, joita tarkastellaan seuraavaksi.

4.1.1 Kaikille yhteisen katsomusaineen rakentaminen

Omaan uskontoon perustuvan opetusmallin tilalle voitaisiin rakentaa uusi, kaikille yhteinen katsomusaine (Nyysönen, 1998). Kotkanvirta (2007) on esittänyt, että uusi oppiaine voisi olla luonteeltaan katsomuksellis-kasvatuksellinen; se voisi sisältää enemmän uskontoihin liittyvää sisältöä kuin elämäkatsomustieto, mutta vähemmän ja eri tavalla, kuin uskonnon oppimäärissä tällä hetkellä. Lisäksi oppiaineessa tarkasteltaisiin laajemmin eri katsomuksia, jotta oppilaat saavuttaisivat myös tiedolliset tavoitteet eri uskonnoista. Oppiaineen ensisijainen tehtävä ja lähtökohta olisi kuitenkin tutkijan mukaan auttaa oppilasta heidän identiteettinsä muotoutumisessa sekä henkilökohtaisessa kasvussa ja kehityksessään. Yhteinen katsomusaine on saanut kannatusta viime vuosina eri tutkijoilta (Kavonius, 2021; Korkeakoski & Ubani, 2018) ja lisäksi Åhsin ja Salmenkiven (2022) selvityksen mukaan myös eri sidosryhmät näkevät sen mahdollisena vaihtoehtona.

Yhteisellä katsomusaineella on nähty mahdollisuuksia lisätä katsomusten välistä dialogia, jolle on enenemissä määrin tarvetta monikulttuurisessa yhteiskunnassa (Kallioniemi, 2005; Åhs & Salmenkivi, 2022). Kun oppilaat opiskelisivat yhdessä eri katsomusten sisältöjä, eikä heitä jaoteltaisi katsomuksen mukaan eri tiloihin, voisi se

Odiahin (2007; ks. myös Åhs & Salmenkivi, 2022) mukaan lisätä aitoa suvaitsevaisuutta. Yhteistä katsomusainetta kannattavien näkemysten mukaan oman identiteetin rakentumisen nähdään olevan mahdollista myös yhteisessä opetuksessa: itseä voidaan peilata muihin avoimessa dialogissa, jolloin käsitys itsestä vahvistuu (Odiah, 2007). Eri tiloihin katsomusainetuntien ajaksi jakautumisen lopettaminen olisi myös oppilaiden näkökulmasta merkittävä kehitysaskel (Åhs ym., 2016). Yhteistä katsomusainetta vastustavat kuitenkin kokevat uhkana sen, että oppilaiden oman identiteetin kehitys vaarantuu, mikäli oppitunneilla ei onnistuta puhumaan uskonnoista neutraalisti ja kunnioittavasti, eikä oppitunneille onnistuta luomaan turvallista tilaa (Zilliacus, 2019).

Yhteiseen katsomusopetukseen siirtymisessä pelätään, että oppiaineesta tulee liian yleistieteellinen ja etiikkaan keskittyvä oppiaine, jolloin itse uskontojen opiskelu jää sivurooliin (Odiah, 2007). Lisäksi pelkona on, että yhteinen katsomusaine olisi evankelisluterilaisen maailmankuvan värittämä tuote, eikä yhteisestä katsomusaineesta saataisi luotua sellaista kokonaisuutta, joka aidosti huomioisi puolueettomasti kaikki näkökulmat (Odiah, 2007; Zilliacus, 2019). Uutta yhteistä katsomusainetta rakentaessa olisi mietittävä tarkkaan uuden oppiaineen painopisteitä ja sitä, kuinka paljon valtauskonnot saavat painoarvoa verrattuna vähemmistöuskontoihin (Kallioniemi, 2005; Odiah, 2007). Oppiaineelle olisikin mietittävä tarkkaan uusi oma ydin (Kavonius, 2021). Esimerkiksi etiikkaan liittyviä sisältöjä pohtiessa olisi tärkeää tarkastella sitä, miten etiikanopetus ymmärretään muissa katsomuksissa, minkä mukaan yhteiselle katsomusaineopetukselle saataisiin luotua yhtenevä arvopohja (Odiah, 2007). Yhteisen katsomusaineopetuksen vahvuutena on kuitenkin nähty, että oli sisältö lopulta millainen tahansa, tarjoaisi se kaikille yhteisen ja yhdenvertaisen yleissivistyksen (Åhs & Salmenkivi, 2022).

4.1.2 Oman uskonnon opetuksen malli jatkuu entisellään

Toisena mahdollisuutena on nähty, että sama katsomusopetusmalli jatkuu, eli kukin opiskelee koulussa omaa uskontoaan (Nyyssönen, 1998). Nykyisen mallin säilyttämistä on perusteltu esimerkiksi uskonnollisten vähemmistöjen jäsenten suuremmilla mahdollisuuksilla säilyttää identiteettinsä sekä uskonnonvapauden paremmalla toteutumisella (Odiah, 2007). Muista uskonnoista oppimisen nähdään

olevan myös vakaammalla pohjalla, kun on ensin tutustuttu omaan kulttuuriin (Zilliacus, 2019; Odiah, 2007).

Nykyisen mallin puolesta puhujat ovat kuitenkin esittäneet, että muiden uskontojen opetukseen olisi syytä lisätä sisältöä valtauskonnosta. Oman uskonnon opetuksen on nähty toteuttavan parhaiten laaja-alaista uskonnonopetusta. (Odiah, 2007) Kallioniemi (2005) kuvaa, kuinka saman mallin jatkuminen luonnollisesti johtaisi kuitenkin siihen, että sen ongelmat (ks. luku 3.3) jatkuvat. Katsomusten moninaistuminen on osa tulevaisuutta, minkä takia koulu olisi oivallinen paikka rakentaa katsomusten välistä dialogia ja vuorovaikutusta – tästä syystä hän ei näe saman mallin jatkumisen olevan kestävä ratkaisu. Myös Åhs ja Salmenkivi (2022) nostavat selvitystyössään esiin, kuinka nykyinen malli tulee tulevaisuudessa todennäköisesti kompastelemaan entistä enemmän yhdenvertaisuuden ongelmiin järjestämishaasteiden lisäksi.

Korkeakosken ja Ubanin (2018) mukaan yksi mahdollisuus olisi pitää kiinni nykyisestä omaan uskontoon perustuvasta mallista, mutta rakentaa sen rinnalle täysin uusi, keskusteluun tähtäävä oppiaine. Kavonius (2021) puolestaan esittää, että nykyinen malli voisi olla tulevaisuudessa toimivampi, jos opetuksen valinnaisuuteen liittyvä epäkohta saataisiin ratkaistua elämäkatsomustiedon avaamisella kaikille valittavaksi oppiaineeksi. Katsomusaineopetus voisi siis jatkua uskontokuntiin jakaen, jos oppilaiden valinnanvapaus saataisiin tasa-arvoiseen asemaan. Samaa ajatusta kannatettiin myös eri sidosryhmien toimesta Åhsin ja Salmenkiven (2022) selvityksen perusteella.

4.1.3 Katsomusaineopetus siirtyy uskonnollisten yhdyskuntien vastuulle

Kolmas vaihtoehto olisi, että katsomusopetuksen tunnustuksellisuutta lisättäisiin entisestään (Nyyssönen, 1998), mitä ei ole kuitenkaan pidetty mahdollisena (Kallioniemi, 2005). Sitä on kuitenkin myös väläytetty, että katsomusopetus siirtyisi kokonaan uskonnollisten yhdyskuntien ja kodin vastuulle (Kallioniemi, 2005). Uskonnon opetuksen paikan on nähty olevan jossakin muualla kuin julkisessa koulussa (Kotkanvirta, 2007). Tällöin koululla ei olisi kuitenkaan enää mahdollisuutta vaikuttaa siihen, että katsomusaineopetuksen laaja-alaiset tehtävät, kuten muista uskonnoista oppiminen ja erilaisuuden ymmärtäminen sekä kunnioittaminen toteutuisivat (Kallioniemi, 2005). Koulun tarjoama, yhteiskunnan rahoittama

katsomusaineopetus, joka tarkastelee monipuolisesti eri katsomuksia, on merkittävässä roolissa myös erilaisten ääri-ilmiöiden torjuna ja yhteiskuntarauhan edistäjänä (Sorsa, 2017).

4.2 Osittain integroitu katsomusaineopetus

Nyysösen (1998) ajatukset katsomusaineopetuksen vaihtoehtoisista tulevaisuuksista ovat innoittaneet tutkijoita myös soveltamaan ja yhdistämään eri vaihtoehtoja keskenään. Kallioniemi (2005) on luonut oman ehdotuksensa katsomusaineopetuksen tulevaisuudesta Nyysösen (1998) ensimmäisen ja toisen vaihtoehdon pohjalta. Hänen mukaansa voitaisiin luoda uusi katsomusainemalli, jossa osa opetuksesta toteutettaisiin yhdessä niin, että siellä opiskeltaisiin yleissivistäviä elementtejä, jotka liittyvät vahvasti suomalaiseen kulttuuriperintöön sekä maailmanuskontoihin liittyviä sisältöjä. Tämän lisäksi osa opetuksesta järjestettäisiin erikseen, jolloin jakauduttaisiin oman uskonnon mukaisesti ja käsiteltäisiin omaan katsomukseen liittyviä osa-alueita.

Tätä osittain integroidun katsomusaineopetuksen mahdollisuutta on tuotu esiin myös muissa tutkimuksissa (ks. esim. Odiah, 2007; Korkeakoski & Ubani, 2018), ja 2010-luvulta lähtien kyseiseen malliin on siirrytty pysyvästi esimerkiksi Helsingin Kulosaaren yläasteella (Käpylehto, 2015) sekä Seinäjoella (Seinäjoen kaupunki, 2021). Kyseistä järjestämistapaa on tutkittu yläastekontekstissa oppilaiden (Åhs ym., 2016; 2019b; Korkeakoski & Ubani, 2018) sekä vanhempien ja koulun henkilökunnan näkökulmista (Åhs ym., 2019a). Osittain integroitu katsomusaineopetus on koettu suurimmaksi osaksi myönteisenä muutoksena niin oppilaiden (Åhs ym., 2016; Ubani, 2018a; Korkeakoski & Ubani, 2018) kuin vanhempien ja koulun henkilökunnankin toimesta (Åhs ym., 2019a), mutta mallissa on havaittu myös heikkouksia. Vastustusta kokeilut ovat herättäneet eniten vähemmistöuskontojen ja elämänkatsomustiedon opettajissa sekä yli 50-vuotiaissa evankelisluterilaisen uskonnon opettajissa. (Åhs ym., 2019c) Taulukkoon 1 on koottu aikaisemman tutkimuksen (Åhs ym., 2016; 2019a; 2019b; Käpylehto, 2015; Korkeakoski & Ubani, 2018) perusteella osittain integroidun katsomusaineopetuksen vahvuuksia, heikkouksia, mahdollisuuksia sekä uhkia. Seuraavassa kahdessa alaluvussa avataan taulukon sisältöä tarkemmin.

TAULUKKO 1. Osittain integroidun katsomusaineopetuksen vahvuudet, heikkoudet, mahdollisuudet ja uhat aikaisemman tutkimustiedon perusteella (esim. Åhs ym., 2016; 2019a; 2019b)

Vahvuudet Ei jaottele oppilaita katsomuksen perusteella Oppilas kohdataan yksilönä Vertaisoppiminen Tilaa luonnollisille kohtaamisille Opetus on aidosti tasa-arvoista Avoin dialogi Erilaisuuden kunnioittaminen ja ymmärtäminen korostuu Myönteinen haaste ammattitaidolle Opettajien välinen yhteistyö Opetuksen järjestäminen helpottuu	Heikkoudet Uudet toimintatavat vaativat totuttelua Omasta uskonnosta ei saa tarpeeksi tietoa Suuremmat ryhmät vaarantavat dialogin Opetukselta puuttuu valtakunnalliset linjat Ei suoraan sopivia materiaaleja Vaatii opettajan omaehtoista perehtyneisyyttä Pätevien opettajien löytäminen haastavaa erillään pidetyille opetusjaksoille Sisällöllisesti laaja kokonaisuus
Mahdollisuudet Enemmän aikaa katsomusten välisten yhtäläisyyksien tarkastelulle Monialaisten oppimiskokonaisuuksien rakentaminen yli oppiainerajojen Vapautuneita opetusresursseja voidaan hyödyntää uudella tavalla oppilaiden tueksi Yhteistyö koulun ulkopuolisten tahojen kanssa	Uhat Yhteinen opetus on valtauskonnon värittämää Opettaja ei osaa käsitellä asioita puolueettomasti Opettaja käsittelee asioita liian neutraalisti Oppilaiden keskinäinen kapeakatseisuus uhkaa dialogisuutta Laajojen sisältöjen aiheuttama kiire uhkaa dialogia

4.2.1 Osittain integroidun katsomusaineopetuksen vahvuuksia

Mallin vahvuutena nähtiin, ettei se jaottele oppilaita katsomuksen mukaisesti, mikä myös mahdollisti opiskelun yhdessä ystävien kanssa kuten missä tahansa muussakin oppiaineessa (Åhs ym., 2016; Käpylehto, 2015; Ubani, 2018a). Yhdessä opiskelun myötä oppilaat kohdattiin yksilöinä, eikä oman uskontonsa edustajina (Åhs ym., 2016; 2019a), minkä opettajat näkivät vähentävän vähemmistöuskontojen erilaisuuden tunnetta (Åhs ym., 2019a). Eri katsomuksien neutraali käsittely yleisesti koettiin oppilaiden toimesta myönteisenä, koska tietty katsomus ei painottunut liikaa ja oppilaat kokivat oppivansa uusia asioita (Åhs ym., 2016). Malli antoi myös enemmän tilaa luonnollisille kohtaamisille sekä oppilaiden välillä, että opettajan ja oppilaiden välillä (Åhs ym., 2019a; Käpylehto, 2015). Erilaisista katsomustaustoista tulevat

oppilaat oppivat vertaisiltaan ja luokassa koettiin syntyvän avoimempaa dialogia katsomuksellisista aiheista (Käpylehto, 2015; Åhs ym., 2016; Korkeakoski & Ubani, 2018).

Opettajat kokivat osittain integroidun opetuksen antavan enemmän tilaa ja aikaa erilaisten katsomusten yhtäläisyyksien esiin tuomiseen, sekä oppilaiden oman katsomuksen pohdiskeluun (Åhs ym., 2019a). Uusi opetustapa mahdollisti monialaisten oppimiskokonaisuuksien luomisen yli oppiainerajojen, lisäsi yhteistyötä koulun ulkopuolisten tahojen kanssa (Käpylehto, 2015) sekä antoi opettajille lisää tapoja toteuttaa opetussuunnitelman tavoitteita niin, että oppilaat hyötyivät opetuksesta aidosti myös koulun ulkopuolella (Åhs ym., 2019a). Vaikka uusi opetustapa vaati opettajilta myös paneutumista, haaste koettiin myönteisenä asiana ja sen nähtiin lisäävän opettajien välistä yhteistyötä sekä helpottavan opetuksen järjestämistä (Käpylehto, 2015). Integroidussa opetuksessa oli toisinaan läsnä useampi, tavallisesti eri uskontoryhmiä opettava opettaja, mikä mahdollisti oppilaiden auttamisen paremmin kuin aikaisemmin ja paransi oppilaiden kokemusta turvallisesta tilasta (Korkeakoski & Ubani, 2018).

Vanhemmat ja opettajat nostivat esiin, kuinka kohtaamisten myötä oppilaiden ymmärrys erilaisista katsomuksista syventyi, minkä seurauksena he oppivat suvaitsevaisuutta ja kunnioitusta erilaisia katsomuksia kohtaan, sekä ymmärsivät paremmin katsomusten paikkaa monikulttuurisessa yhteiskunnassa (Åhs ym., 2019a). Osittain integroituun opetukseen liittyvä eriyttäminen nähtiin luonnollisena osana nykyistä koulumaailmaa ja sen nähtiin vahvistavan oppilaiden hyväksyntää erilaisuutta kohtaan (Käpylehto, 2015). Koska opetus oli kaikille samanlaista, vanhemmat näkivät sen olevan aidosti tasa-arvoista (Åhs ym., 2019a). Käpylehdon (2015, s. 104) mukaan osittain integroitu katsomusaineopetus ”edustaa ennen kaikkea dialogia, tasa-arvoa ja yhdenvertaisuutta”.

4.2.2 Osittain integroidun katsomusaineopetuksen heikkouksia

Åhsin ja kollegoiden (2016) tutkimuksessa kävi ilmi, että vaikka suurin osa oppilaista koki opetustavan muutoksen myönteisenä, herätti osittain integroitu opetus vastustusta joidenkin elämäkatsomustiedon sekä islaminuskon opiskelijoissa. Elämäkatsomustietoon tottuneet oppilaat olivat yllättyneitä, kun tunneilla puhuttiin yhtäkkiä niin paljon eri uskonnoista ja jotkut myös kokivat niihin liittyvän tiedon itselleen

tarpeettomana. Jotkut muslimioppilaat kokivat, että uuden opetustavan myötä he eivät saaneet tarpeeksi tietoa omasta uskonnostaan. Vaikka oppilaat kokivatkin, että tunneilla oli avoin keskustelukulttuuri, välillä muihin uskontoihin tiiviisti liittyvistä asioista keskustelu tuntui epämukavalta. Lisäksi Korkeakoski ja Ubani (2018) totesivat pienempiin opetusryhmiin tottuneiden oppilaiden kokevan, että integroidun katsomusopetuksen kokeilujen myötä kasvaneet isot ryhmät vaikeuttivat yhteistä keskustelua.

Åhsin ja kollegoiden tutkimuksessa (2019a) opettajat ja vanhemmat nostivat esiin huolensa siitä, että osin integroitu katsomusaineopetus voi pahimmassa tapauksessa olla valtauskonnon värittämää, ja täten vähemmistöuskonnot jäävät sen jalkoihin. Opettajalla nähtiin olevan tässä suuri merkitys; opettajan mahdollinen puolueellisuus katsomuksiin liittyen voisi vaikuttaa kielteisesti opetukseen, minkä takia opettajan olisi tärkeä osata käsitellä asioita neutraalisti. Liika neutraalius koettiin kuitenkin myös riskinä, sillä sen pelättiin aiheuttavan oppilaissa sen kuvitelman, että kaikkien tulisi olla samanlaisia, eikä oppilas saisi riittävästi aikaa pohdiskella omaa katsomustaan. Samankaltaisia ajatuksia on nostettu esiin myös aikaisemmissa tutkimuksissa (Poulter ym., 2016). Vanhemmat esittivät huolensa mahdollisesta oppilaiden keskuudessa esiintyvistä kapeakatseisuudesta, mikä voisi vaikuttaa oppiaineen ilmapiiriin ja oppilaiden näkökulmiin (Åhs ym., 2019a). Myös oppilaat nostivat saman huolen esille (Åhs ym., 2016).

Koska osittain integroidun katsomusaineen järjestäminen on koulujen oman työn tulos, opettajat kokivat haastavana, ettei sille ole valtakunnallisia linjauksia opetussuunnitelmassa eikä oppiaineeseen ole myöskään suoraan sopivia materiaaleja (Käpylehto, 2015; Åhs ym., 2019a). Yhteiset linjat vierittäisivät vastuuta pois yksittäisten opettajien harteilta, sillä nyt he kokivat olevansa melko yksin esimerkiksi sen kanssa, miten asioista tulisi puhua, jotta ei loukkaa ketään (Åhs ym., 2019a). Yksittäisen opettajan työ ja omaehtoinen perehtyneisyys vähenisi, jos luotaisiin yhteisiä linjoja ja opettajille tarjottaisiin jatkokoulutusta (Käpylehto, 2015).

Koska opetus järjestettiin kuitenkin osittain jaotellusti oman uskonnon mukaisesti, haasteena nähtiin pätevien opettajien löytäminen näille erillään opetettaville ajanjaksoille (Käpylehto, 2015), mikä on linjassa myös vallalla olevan oman uskonnon opetuksen mallin haasteiden kanssa vähemmistöuskontojen kohdalla (Kuusisto & Gearon, 2019). Uuden mallin vahvuutena ja tärkeimpänä ytimenä nähdyn

dialogisuuden nähtiin toisinaan myös vaarantuvan, kun oppiaineesta oli tullut sisällöllisesti niin laaja kokonaisuus (Käpylehto, 2015).

4.3 Katsomusaineopetuksen kehittämisestä

Osittain integroidun katsomusaineopetuksen kokeilut ja niihin liittyvä tutkimus eri osapuolten näkökulmista on osoittanut, että katsomusaineopetuksen muutokset ovat toteutettavissa ja jopa toivottuja (Käpylehto, 2015; Åhs ym., 2016; 2019a; 2019c). Katsomusaineopetusjärjestelmän nähdään olevan päivityksen tarpeessa ja se olisi syytä tutkia läpikotaisin sekä päivittää vastaamaan nyky-yhteiskunnan tarpeita (Kavonius, 2021; Åhs ym., 2019c). Kehittämistyössä nähdään oleellisena pohtia katsomusaineiden sisältöjä sekä järjestämistä tulevaisuudessa tarvittavien taitojen kannalta (Käpylehto, 2015).

Sopivaa mallia on vaikea kehittää, ellei ensin selvitetä, mikä halutun mallin todellinen ydin lopulta olisi (Kavonius, 2021). Katsomusaineiden uudenlaista opetusmallia suunnitellessa olisi syytä pohtia, miten oppiaineessa voitaisiin saattaa oppilaita yhteen ja miten heidän identiteettinsä kehittymistä saataisiin tuettua parhaalla mahdollisella tavalla (Zilliacus, 2019). Koulun tarjoaman katsomusaineopetuksen tehtävää voikin kuvailla kaksiosaiseksi: toisaalta tuoda oppilaita yhteen ja osaksi yhteiskuntaa, mutta samalla myös auttaa oppilaita löytämään oma yksilöllisyytensä (Miedema, 2012) Kansainvälisistä tutkimuksista ja kehityshankkeista voisi poimia vaikutteita suomalaisen katsomusaineopetuksen kehittämiseen (Kavonius, 2021).

Kun mietitään, miten katsomusaineopetuksen tavoitteet saavutetaan parhaalla mahdollisella tavalla, voisi Grimmittin (1987, Hull, 2002, s. 6 perusteella) mukaan pohdinnassa käyttää apuna *learning about religion* ja *learning from religion* -lähestymistapoja. *Learning about* -lähestymistavassa katsomuksia tarkastellaan ikään kuin ulkoa käsin tietopohjaisesti ja tasapuolisesti. Mallin heikkoudeksi on ajateltu, että pelkkä asiasisältöön keskittyminen heikentää motivaatiota oppiainetta kohtaan. Samalla on kuitenkin todettu, että jo pelkällä tiedon lisäämisellä voidaan vähentää vastakkainasetteluja. Miedema (2012) lisää, että *learning about* -lähestymistapa ei tue oppilaiden henkilökohtaista kasvua niin hyvin, kuin olisi mahdollista.

Jos asiasisällön rinnalle tuodaan vuorovaikutusta ja empatiakykyä lisääviä harjoitteita, ollaan jo lähempänä *learning from* -lähestymistapaa, jota Hull (2002) itse

suositaa tavaksi opettaa katsomusaineita. Asiasisällön lisäksi hänen mukaansa tässä lähestymistavassa tarkastellaan eri katsomuksiin liittyviä ilmiöitä pohtivasti ja oppilaat voivat oppia niiden avulla jotain myös omasta katsomuksestaan. Miedeman (2012) mukaan ihanteellinen katsomusaineopetus poimisi parhaat puolet molemmista lähestymistavoista. Tämän seurauksena oppilaat oppisivat tietoa eri katsomuksista, mutta samalla saisivat mahdollisuuden kehittää omaa ajatusmaailmaansa ympäristössä, joka tukee kohtaamisten ja dialogin syntymistä.

Opetuksen järjestämistavasta huolimatta oleellista olisi huomioida katsomusten moninaisuus: uskonnollisen yhdiskunnan jäsenyys ei automaattisesti määritä yksilön katsomusta, vaikka se voi siihen laajasti vaikuttaakin (Åhs ym., 2019b). Kimasen ja Poulterin (2018, kuten Åhs ym., 2019b, s. 217 kirjoittavat) mukaan osittain tai kokonaan integroidussa katsomusopetuksessa on vältettävä vähemmistöuskontojen leimaamista eksoottisiksi, sillä vaikka valtauskontojen värittävä suomalainen kulttuuri painottuukin todennäköisesti tämänkaltaisessa opetuksessa, se ei ole yhteisen oppiaineen tarkoitus. Poulter kollegoineen (2016) nostaa esiin, että katsomusaineopetuksen kehitystyössä päättävien tahojen on tiedostettava oma etuoikeutettu asemansa, jotta välttyttäisiin tilanteelta, jossa ”muut” uskonnot hautautuvat enemmistön tahtotilojen alle tai toisaalta sorrutaan liikaan neutraaliuteen, jolloin myös aletaan välttämään erinäisiä vastakkainasetteluja.

Koulutasolla muutoksen mahdollistajana nähdään huolellinen suunnittelu ja koko koulun yhteinen tahtotila sekä tuki (Käpylehto, 2015). Katsomusaineopetuksen kehittäminen ei kuitenkaan voi olla yksittäisten opettajien tai koulujen vastuulla, vaan mikäli muutosta halutaan laajemmin toteuttaa, sitä varten tarvitaan laajoja lakimuutoksia sekä uudet linjaukset ja ohjeistukset opetussuunnitelmaan (Åhs ym., 2019c; Käpylehto, 2015; Åhs & Salmenkivi, 2022). Esimerkiksi pysyvästi yhteiseen katsomusaineopetukseen siirtyminen johtaisi siihen, että eri uskontojen oppimäärien muodollisesti pätevien opettajien aseman työmarkkinoilla muuttuisi pysyvästi (Åhs & Salmenkivi, 2022). Uudistukset johtaisivat myös opettajien koulutuksen muutoksiin (Korkeakoski & Ubani, 2018; Åhs & Salmenkivi, 2022), mutta opettajien täydennyskoulutuksen välttelyn ei nähdä olevan riittävän hyvä syy nykyisestä mallista kiinni pitämiseen (Käpylehto, 2015). Tällä hetkellä opettajan oma kiinnostus oppiainetta kohtaan ohjaa paljon opetusta (Kavonius, 2021), minkä seurauksena myös oppilailla voi olla hyvin eroaviakin kokemuksia katsomusaineopetuksesta.

Mahdollinen tuleva opetussuunnitelmatyö katsomusaineiden ympärillä olisi syytä tehdä yhteistyössä eri uskontojen ja elämäkatsomustiedon opettajien välillä (Koirikivi ym., 2019). Åhsin ja Salmenkiven (2022) selvitystyön mukaan eri tahoilla on eriäviä näkemyksiä katsomusaineopetuksen painopisteistä. Joidenkin tahojen mukaan oppiaineen tulisi pohjautua uskontoon, toisten mielestä elämäkatsomustietoon ja osa taas esitti, että opetusta tulisi miettiä täysin puhtaalta pöydältä. Myös Kotkanvirta (2007) on esittänyt, että kehitystyössä olisi tärkeää pystyä ottamaan etäisyyttä nykymallin eri näkökulmien omista intresseistä, jolloin lähtökohtana olisi puhtaasti rakentaa oppiaine, joka vastaisi nykyistä tarvetta. Åhs ja Salmenkivi (2022) arvioivat, että esimerkiksi yhteiseen katsomusaineeseen siirtyminen vaatisi ensin pitkäkestoisia neuvotteluja eri sidosryhmien välillä ja lisäksi paljon työtä, jotta opetussuunnitelmasta saataisiin muovattua parhaiten oppiaineen sisältöjä ja tavoitteita vastaava kokonaisuus.

On katsomusaineopetuksen tulevaisuuden järjestämistapa sitten mikä tahansa, tulisi opetuksen perustua demokraattisille arvoille ja universaaleille ihmisoikeuksille (Jackson & Everington, 2017). Opetus tulisi järjestää niin, että kaikki oppilaat taustoistaan huolimatta saisivat katsomusaineopetusta samalla, tasa-arvoisella, opetussuunnitelmaan perustuvalla tavalla (Kavonius, 2021). Katsomusaineiden kehittämissuuntia pohtiessa tulisi korostaa entisestään sitä, kuinka kyseisillä oppiaineilla on kriittinen rooli vahvistaa valmiutta myötäelää maailmankatsomusten moninaisuuden joukossa ja tukea oppilaita, jotta he löytäisivät itselleen merkityksellisiä asioita (Åhs, 2020).

5 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

5.1 Tutkimuksen tavoite ja tutkimuskysymykset

Tämän tutkimuksen tavoitteena oli selvittää, millaisia tulevaisuudenskenaarioita luokanopettajat hahmottavat katsomusaineopetukselle. Tulevaisuudenskenaariot rakentuivat luokanopettajien käsityksille nykyisen omaan uskontoon perustuvan katsomusaineopetuksen mallin vahvuuksista, heikkouksista ja kehitysmahdollisuuksista sekä ihanteellisesta tulevaisuudesta. Tulevaisuudenskenaarioita tarkastellaan suhteessa katsomusaineopetuksen nykytilaan sekä aiemmassa tutkimuksessa esiin tulleisiin opetuksen eri järjestämisvaihtoehtoihin. Tutkimuskysymykset muotoutuivat seuraavanlaisiksi:

1. Millaisia tulevaisuudenskenaarioita luokanopettajat hahmottavat katsomusaineopetukselle oman arkityönsä näkökulmasta?
2. Miten luokanopettajien hahmottelemat skenaariot suhteutuvat katsomusaineopetuksen nykytilaan ja opetuksen eri järjestämisvaihtoehtoihin?

Tutkimus pohjautuu fenomenologis-hermeneuttiselle tieteenfilosofialle. Fenomenologia toimii tarkastelukehyksenä merkityksille, joita luokanopettajat antavat katsomusaineopetukselle. Tulevaisuudentutkimuksen tarjoamin skenaariotyöskentelyn menetelmin näille merkityksille pyritään muodostamaan selkeä rakenne. Hermeneutiikka puolestaan tuo tutkimukseen mukaan mahdollisuuden tulkita ja ymmärtää merkityksiä. Seuraavissa alaluvuissa perehdytään tarkemmin tutkimuksen tieteenfilosofiseen taustaan, menetelmiin ja aineistoon.

5.2 *Fenomenologis-hermeneuttinen lähestymistapa laadullisessa tutkimuksessa*

Yleisesti ottaen laadullisessa tutkimuksessa todellisuuden nähdään rakentuvan omista lähtökohdistaan maailmaa kokevien yksilöiden ympärille (Glesne & Peshkin, 1992). Fenomenologiassa yksilön ja maailman suhde ajatellaan vastavuoroisena: yksilöt kasvavat suhteessa ympäröivään maailmaan ja samalla rakentavat sitä myös itse, eikä ihmistä voida ymmärtää irrallaan omasta elämismaailmastaan (Laine, 2018). Yksilöt omine elämismaailmoineen nähdään mahdollisuutena ymmärtää maailmaa juuri heidän lähtökohdistaan käsin (Glesne & Peshkin, 1992). Yksilöitä ymmärtämällä voidaan löytää myös tietoa, joka kertoo jotain yleistä (Laine, 2018).

Elämismaailma voidaan ymmärtää henkilökohtaisena todellisuutena, jossa yksilö muodostaa elämänsä aikana kerätystä kokemuksestaan käsityksiä, joille syntyy henkilökohtainen merkitys (Varto, 1992). Fenomenologiassa kokemuksellisuus nähdään ihmisen perustavanlaatuisena tapana luoda suhdetta ja olla suhteessa maailman kanssa (Laine, 2018). Elämismaailmaa voidaankin kutsua myös merkitysten maailmaksi: jokainen ihmisestä lähtöisin oleva ja lopulta myös ihmiseen päätyvä tapahtuma kantaa itsessään erilaisia merkityksiä. Merkitykset voivat syntyä vain ihmisen toiminnan kautta, minkä takia kaikki elämismaailman ilmiöt ovat lopulta riippuvaisia ihmisestä. (Varto, 1992) Kokemukset ja niiden merkitykset ohjaavat ihmisen tapaa ajatella ja toimia, minkä takia meidän on myös ymmärrettävä ihmisten kokemuksilleen antamia merkityksiä, jotta voisimme pohjimmiltaan ymmärtää ihmisten toimintaa. (Laine, 2018)

Vaikka yksilöt muodostavat kokemustensa kautta omat henkilökohtaiset merkityssuhteensa asioille, ihminen on kuitenkin pohjimmiltaan yhteisöllinen olento, jolloin yksilönkin merkitykset lopulta syntyvät ja ovat olemassa suhteessa ympäröiviin ihmisiin (Laine, 2018). Tutkijan ja tutkittavan ajatellaan olevan osa samaa jaettua merkitysmaailmaa, minkä takia he kykenevät ymmärtämään toisiaan (Varto, 1992; Laine, 2018). Tutkijan voisikin ymmärtää ikään kuin välineenä uuden tiedon saavuttamiseksi: tutkija tulkitsee tutkittavan antamia merkityksiä ja pyrkii rakentamaan niistä uutta tietoa (Glesne & Peshkin, 1992).

Fenomenologinen tutkimus lähtee hiljaisuuden ajatuksesta: tutkija pyrkii sysäämään syrjään omat ennakkoajatuksensa ja kuvailemaan puhtaasti vastaajien itse antamia merkityksiä tutkittavalle ilmiölle (Varto, 1992). Laineen (2018) mukaan

täysin hiljainen lähtötila on kuitenkin harha, sillä taustalla vaikuttaa aina tiettyjä teoreettisia lähtökohtia, jotka ohjaavat tutkimusta. Koska tutkija ja tutkittava ymmärtävät maailmaa osin samojen ja osin erilaisten merkitysten kautta, ei tutkimus ole koskaan vapaa tutkijan omista ennakko-oletuksista. Onkin tärkeää, että tutkija tuo esiin oman asemansa suhteessa tutkittavaan ilmiöön, jotta tutkimuksen läpinäkyvyys säilyy. (Varto, 1992; Laine, 2018) Tähän tutkimukseen suhteutuvia tutkijan ennakko-oletuksia ja asemaa tarkastellaan myöhemmin luvussa 7.3.

Fenomenologiassa kuvailtua ilmiötä pyritään jäsentämään arkisiin käsittein, minkä pohjalta tutkija lähtee etsimään ilmiön yhteyksiä johonkin yleiseen ja kuinka ilmiö kenties laajemmin ilmenee (Varto, 1992; Laine, 2018). Koska yksilöt ovat yhteydessä aina ympäröivään yhteiskuntaansa ja muiden elämismaailmoihin, voi yksilön merkityksistä ja kokemuksista löytää myös yleistettäviä ilmiöitä. Hermeneutiikka tuo näihin merkityksiin, joita ihmiset sanoittavat erilaisin ilmaisin, ymmärryksen ja tulkinnan mahdollisuuden. (Laine, 2018)

Fenomenologis-hermeneuttinen tutkimus pyrkii Laineen (2018, s. 34) sanoin ”tekemään jo tunnettua tiedetyksi”. Yksilöiden elämismaailma ymmärretään ainutlaatuiseksi ja eläväksi kokonaisuudeksi, jolloin heidän kokemuksiinsa liittyvä tieto on myös ainutlaatuista ja jatkuvassa muutoksessa (Tökkäri, 2018). Fenomenologis-hermeneuttinen tutkimus kulkee kahden tason kautta: ensin tutkittava pyrkii sanoittamaan omia kokemuksiaan ja niille antamia merkityksiä mahdollisimman luonnollisesti, jonka jälkeen tutkija pyrkii omalla kielellään jäsentämään ja käsitteellistämään saamaansa tietoa uudeksi tiedoksi (Laine, 2018). Toisin kuin luonnontieteissä, yksilöiden luomista merkityksistä ei voida tehdä laajoja yleistyksiä, mutta mikäli tutkittavien yksilöiden joukko on keskenään tarpeeksi samankaltainen, voi tutkija tehdä havainnoistaan kokoavia johtopäätöksiä (Tökkäri, 2018).

Tässä tutkimuksessa luokanopettajien kuvailema katsomusaineopetuksen nykytilanne ja tulevaisuus ovat niitä merkityksiä, joita fenomenologian periaattein pyritään selvittämään opettajien oman kokemuspohjan kautta. Laine (2018) esittää, että fenomenologiset ja hermeneuttiset metodit elävät ja muotoutuvat aina tutkimuskohtaisesti omannäköisikseen tutkimuspoluiksi. Tähän viitaten myös tässä tutkimuksessa on luovittu fenomenologis-hermeneuttisella kentällä poimien parhaita piirteitä ja yhdistellen osasia toimivaksi kokonaisuudeksi juuri tämän tutkimustehtävän kannalta.

5.3 Tulevaisuudentutkimus ja skenaariotyöskentely

Tutkimuksesta on löydettävissä myös piirteitä tulevaisuudentutkimuksesta, jonka joustava luonne (Aalto ym., 2022) mahdollistaa sen, että sen ominaisuuksia soveltamalla ja yhdistelemällä saadaan koottua tutkimusasetelma, joka parhaiten edesauttaa tutkimusongelman ratkaisemista. Tulevaisuudentutkimuksen kentällä tulevaisuuden ajatellaan olevan ainoa tila, johon ihmiset voivat vaikuttaa (Masini, 1993). Ihminen ymmärretään olentona, jolla on jatkuva tarve tietää enemmän menneestä ja nykyhetkestä, jotta tulevaisuus näyttäytyisi selkeämpänä. Toisaalta kuitenkin ihmisen halut ja pelot eivät välttämättä kohtaa tämän tietämyksen kanssa. Tulevaisuuksia ei ajatella olevan vain yksi mahdollinen, vaan sen sijaan tulisi ajatella, että on olemassa monta mahdollista tulevaisuutta. (Masini, 1993)

Tulevaisuudentutkimuksen arvo voi olla myös välineellinen (Mannermaa, 1999). Skenaariot ja niiden luominen on yksi tulevaisuudentutkimuksen metodeista (Masini, 1993), mitä myös tässä tutkimuksessa hyödynnetään. Skenaario voidaan ymmärtää nykyhetken ja tulevaisuuden yhteen liittäväksi kuvaukseksi siitä, millaista tulevaisuus voi olla (Masini, 1993; Mannermaa, 1999; Lätti ym., 2022). Toisin kuin tulevaisuuskuvat, jotka ovat vain pysäytyskuvia mahdollisesta tulevaisuudesta (Mäkelä ym., 2022), skenaariot näyttävät aina myös syy-seuraussuhteen nykyhetken ja tulevaisuuden välillä (Lätti ym., 2022; Mäkelä ym., 2022). Niiden avulla voidaan kerätä tietoa nykyhetken päätöksentekoa varten tunnistamalla mahdollisia ja mahdottomia kehityskulkuja, haastamalla ajattelua sekä paljastamalla uusia mahdollisuuksia. Parhaimmillaan skenaariot voivat auttaa ymmärtämään, mikä nykyhetkessä on luopumisen arvoista ja minkä asioiden tulisi muuttua, jotta pääsisimme kohti tavoiteltua tulevaisuutta. (Masini, 1993; Lätti ym., 2022) Skenaarioiden luomista voisi luonnehtia yhdeksi tavata pärjätä maailmassa, jossa muutos tuo jatkuvaa epävarmuutta. Skenaariot eivät kuitenkaan ole mitä tahansa kuvitteellisia vaihtoehtoisia kuvauksia tulevaisuudesta, vaan niiden on rakennuttava loogisesti tukeutuen tietoon ja tulevaisuudentutkimuksen menetelmiin. (Masini, 1993)

Tässä tutkimuksessa puhutaan skenaarioiden luomisesta jatkossa skenaariotyöskentelynä. Skenaariotyöskentelylle on hahmoteltu perinteisesti kuusi vaihetta, joista tähän tutkimukseen poimittiin sopivaksi kolme seuraavaa: nykytilan kriittinen tarkastelu, vision hahmottaminen ja mission laatiminen (Rubin, 2004b). Näiden kolmen vaiheen voi nähdä lopulta toimivan tässä tutkimuksessa pohjana

aineiston hankinnalle, analyysille sekä tutkimustulosten esittämiselle teorialähtöisen analyysin periaatteiden (Tuomi & Sarajärvi, 2018) mukaisesti.

Kuten tulevaisuudentutkimuksen tavoitteissa yleisestikin (Mannermaa, 1999), tässä tutkimuksessa pyritään skenaariotyöskentelyn keinoin rikastamaan yhteiskunnallista keskustelua katsomusaineopetuksesta sekä tarjoamaan suuntaviivoja päätöksenteolle. Tutkimuksen tieteenfilosofinen tausta pohjautuu siis ymmärryksen ja tulkinnan kautta fenomenologis-hermeneuttiseen perinteeseen, mutta tulevaisuudentutkimuksen menetelmin päästään kartoittamaan reitti nykyhetkestä tulevaisuuteen. Luokanopettajien antamia merkityksiä tulkittaessa hermeneutiikkaan nojaten, niistä luodaan lopulta kaksi erilaista, toisilleen vaihtoehtoista katsomusaineopetuksen tulevaisuudenskenaarioita. Tulevaisuudenskenaariot esitellään tulosten yhteydessä kuudennessa pääluvussa.

5.4 *Aineisto*

5.4.1 Teemahaastattelu

Tavoitteet ja metodit huomioon ottaen tutkimuksen aineistonkeruumenetelmäksi valikoitui teemahaastattelu. Fenomenologisessa tutkimuksessa haastattelutilanteesta pyritään luomaan mahdollisimman paljon avointa ja luonnollista keskustelutilannetta muistuttava tapahtuma, jolloin haastateltavien kerronta saa mahdollisimman paljon tilaa (Laine, 2018). Juuri keskustelunomaisuus ja joustavuus on nähty teemahaastattelun vahvuutena (Tuomi & Sarajärvi, 2018; Eskola ym., 2018). Teemahaastattelut toteutettiin pareittain, mikä entisestään voi lisätä haastateltavien tunnetta luonnollisesta keskustelusta, jossa voi spontaanisti kommentoida toisen puhetta ja ammentaa siitä myös omia lisähuomioita (Hirsjärvi & Hurme, 2011).

Haastattelurungon (Liite 1) teemat muodostettiin niiden ilmiöiden ympärille, mistä haastattelujen avulla pyrittiin saamaan tietoa (Eskola ym., 2018). Haastattelurunko koostui lopulta taustakysymyksien lisäksi kolmesta pääteemasta, jotka olivat katsomusaineopetuksen nykytila, katsomusaineopetuksen ihannetilä tulevaisuudessa sekä vaadittavat muutokset nykytilasta kohti ihannetilää. Pääteemojen voi nähdä rakentuvan skenaariotyöskentelylle ominaiselle ajatukselle siitä, että nykyisyys toimii tulevaisuuden ymmärtämisen lähtökohtana (Masini, 1993) sekä Rubinin (2004b) esittelemille skenaariotyöskentelyn vaiheille. Haastattelurungon luominen nojautuu

myös teorialähtöisen analyysin periaatteisiin, jossa tutkittavaa ilmiötä pyritään määrittelemään mukailten jo käytettyjä malleja (Tuomi & Sarajärvi, 2018), mitkä tässä tutkimuksessa ovat skenaariotyöskentelyn vaiheet.

Haastattelun teemat olivat siis ennalta määritellyt ja ohjasivat täten haastattelun kulkua (Eskola ym., 2018; Hirsjärvi & Hurme, 2011), mutta jokainen haastattelutilanne kuitenkin muotoutui omannäköiseksi tilanteeksi. Haastattelussa kysymykset pyrittiin asettelemaan siten, että ne antaisivat mahdollisimman paljon tilaa vastaajien omalle kuvailulle ja kokemukselle fenomenologian periaatteiden mukaisesti (Laine, 2018). Teemahaastattelu turvaakin sen, että kukin olennainen teema käydään haastateltavien kanssa läpi, mutta se antaa vapauden muuttaa kysymysten järjestystä tai sanamuotoja tilanteeseen sopiviksi, jolloin tutkittavien oma ääni pääsee parhaiten kuuluviin (Eskola ym., 2018; Hirsjärvi & Hurme, 2011). Fenomenologian aatteisiin nojaten ennalta luetut teoriat ja muut ennakkoasenteet pyrittiin hylkäämään haastattelun ajaksi (Laine, 2018), jotta tilanteessa voisi olla niin avoin kuin mahdollista haastateltavien omalle luonnolliselle kielelle ja sen merkitykselle heidän elämismaailmassaan.

5.4.2 Aineiston kuvaus

Aineistonkeruuta varten tutkimuslupa anottiin joulukuussa 2021 Tampereen kaupungilta, Lempäälän kunnalta ja Tampereen yliopistolta. Hakemalla luvat monesta eri paikasta haluttiin varmistaa, että aineistosta tulee tarpeeksi runsas. Lisäksi tutkimuslupien anomista ohjasi tutkijan oma työkokemus kyseisillä paikkakunnilla, minkä seurauksena kouluissa oli myös tuttuja rehtoreita. Tämän toivottiin auttavan aineiston keräämisessä. Tutkimuslupien myöntämisen jälkeen eri koulujen rehtoreita lähestyttiin alustavasti jo ennen joulua. Tammikuussa 2022 heitä pyydettiin vielä uudestaan välittämään laadittu saatekirje (Liite 2) koulujensa luokanopettajille. Saatekirje julkaistiin myös OKA ry:n Facebookissa olevalla keskustelufoorumilla, koska ainejärjestön jäsenien joukossa on jo valmistuneita ja työelämässä olevia luokanopettajia. Lopulta haastateltavia saatiin kaikkien niiden kanavien kautta, joista heitä oli kysyttykin. Kaikki vastaajat työskentelivät Pirkanmaan alueella, mutta kunta tai kaupunki vaihteli.

Haastattelut toteutettiin tammi-helmikuun aikana. Haastatteluita oli yhteensä seitsemän, joista yksi toteutettiin yksilöhaastatteluna ja muut parihaastatteluina.

Haastateltavat luokanopettajat opettivat viikoittain elämäkatsomustietoa, evankelisluterilaista uskontoa tai muutaman tapauksessa molempia joko omalle luokalleen tai muulle 1.–6. -luokkien oppilaista koostuvalle ryhmälle. Haastateltavien joukossa ei ollut muiden uskontojen opettajia. Opettajien työuran pituutta ei kysytty, mutta aineistosta kävi ilmi, että opettajilla oli takanaan eri mittaisia työuria ja eri määriä kokemusta katsomusaineiden opettamisesta. Tutkimuksen kohteeksi valikoituivat viikoittain katsomusaineita opettavat luokanopettajat, sillä tutkimuksessa haluttiin tuoda esiin heidän oman arkensa myötä muodostunut asiantuntijuus. Tämän asiayhteyden avaaminen voi lisätä myös ymmärrystä niistä merkityksistä, joita luokanopettajat lopulta antoivat tutkittavalle ilmiölle (Hirsjärvi & Hurme, 2011, s. 146 viitaten Dey, 1993).

Haastattelutilanteesta pyrittiin tekemään osallistujalle mahdollisimman miellyttävä ja vaivaton (Eskola ym., 2018). Haastatteluista kaksi toteutettiin kasvotusten osallistujien kouluilla ja loput viisi järjestettiin etäyhteyksin joko Zoomin tai Teamsin kautta. Haastatteluun oli enemmänkin halukkaita, mutta koska aineisto oli kertynyt jo niin laajaksi, haastattelujen määrä päätettiin rajata seitsemään. Aineisto saavutti myös saturaatiopisteen näiden haastattelujen myötä, sillä samat teemat toistuivat joka haastattelussa, eikä uusia näkökulmia lopulta tullut enää ilmi (Eskola ym., 2018).

Ennen haastattelua kukin osallistuja sai etukäteen sähköpostitse nähtäväkseen teemahaastattelurungon sekä tietosuojailmoituksen, jossa kerrottiin tarkemmin aineiston suojaamiseen liittyvistä asioista. Haastattelurungon etukäteen näyttäminen antaa haastateltaville mahdollisuuden pohtia etukäteen omia ajatuksiaan, jolloin haastattelutilanteessa voidaan saada myös mahdollisimman paljon uutta tietoa (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Esihaastatteluja (Hirsjärvi & Hurme, 2011) ei suoritettu, mutta ennen haastattelurungon lähettämistä haastateltaville siitä pyydettiin palautetta ja korjausehdotuksia ohjaajalta sekä opinnoissaan samassa vaiheessa olevilta opiskelijoilta. Tällä pyrittiin välttämään niitä virheitä, joita olisi haastattelutilanteessa voinut tulla ilmi ilman rungon toimivuuden testaamista etukäteen (Hirsjärvi & Hurme, 2011).

Haastattelut äänitettiin puhelimen Sanelin-sovelluksella litteroinnin helpottamiseksi. Haastattelutilanteen taltioinnista oli ilmoitettu etukäteen tietosuojailmoituksessa ja lisäksi siitä mainittiin vielä haastattelun alussa (Eskola ym., 2018). Litterointi toteutettiin mahdollisimman sanatarkasti, mutta täysin tarkasteltavien

teemojen ohi menevät aiheet sekä ylimääräiset täytesanat sivuutettiin. Litteroinnin ja aineiston anonymisoinnin jälkeen äänitteet ja haastattelujen sopimista koskevat sähköpostikeskustelut poistettiin. Haastattelujen pituudet vaihtelivat 25–60 minuutin välillä. Litteroitua tekstiä haastatteluista syntyi yhteensä 69 sivua. Haastattelujen lopuksi haastateltavien kanssa sovittiin myös mahdollisuudesta kysyä tai antaa lisätietoa sähköpostitse kevään aikana, mutta sille ei lopulta ollut tarvetta.

5.5 Aineiston analyysi

Aineiston varsinaista analyysia voisi luonnehtia teorialähtöiseksi sisällönanalyysiksi, sillä analyysin alustava luokittelu perustui jo olemassa olevalle järjestelmälle (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Tämä järjestelmä oli skenaariotyöskentelyssä käytetyt työvaiheet (Rubin, 2004b), jotka muodostivat ensin rungon teemahaastattelulle ja lopulta myös väljän rungon varsinaisen sisällönanalyysin suorittamiselle. Pääteemat analyysin alussa olivat siis katsomusaineopetuksen nykytilanne, tulevaisuus ja askeleet nykytilanteesta kohti tulevaisuutta. Lisäksi yhdeksi teemaksi muodostui aineiston perusteella muutoksen vaikutukset.

Analyysissa sovellettiin aineistolähtöisen analyysin menetelmiä näiden pääteemojen puitteissa: pääteemojen sisällä suurempia kokonaisuuksia lähdettiin siis pilkkomaan alateemoiksi (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Nykytilanteen tarkastelu toteutettiin soveltaen SWOT-analyysia (*Strengths-Weaknesses-Opportunities-Threats*), joka on tyypillinen työväline nykytilanteen kartoittamiseen skenaariotyöskentelyssä (Rubin, 2004b). Se nimensä mukaisesti auttaa hahmottamaan nykytilanteen vahvuuksia, heikkouksia, mahdollisuuksia ja uhkia (Rubin, 2004b; Helms & Nixon, 2010). SWOT-analyysia voidaan käyttää monenlaisen ideoinnin pohjana ja sen vahvuutena on nähty sen kyky auttaa ymmärtämään paremmin, kuinka vahvuuksia voidaan johtaa uusiksi mahdollisuuksiksi ja kuinka heikkoudet voivat esimerkiksi hidastaa kehitystä (Helms & Nixon, 2010). Aineistosta lähdettiin siis etsimään ilmaisuja nykytilanteeseen liittyen ja nämä ilmaisut jaettiin SWOT-taulukon mukaisesti vahvuuksiin, heikkouksiin, mahdollisuuksiin ja uhkiin. Ilmaisuja yhdisteltiin ja samankaltaisille ilmaisuille pyrittiin löytämään kuvaava yhteinen sana.

Kolmeen muuhun pääteemaan eli katsomusaineopetuksen tulevaisuuteen, muutosaskeliin ja muutoksen vaikutuksiin liittyviä ilmaisuja lähdettiin ensin

värikoodaamaan aineistosta. Aineistolähtöiseen analyysiin nojaten ilmaisuista lähdettiin hakemaan samankaltaisuuksia ja eroavaisuuksia, minkä seurauksena niistä saatiin muodostettua erilaisia ylä- ja alateemoja kuhunkin pääteemaan (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Lisäksi muutosta koskevissa ilmaisuissa oli erotettavissa kahta erilaista sävyä: tulevaisuuden odottaminen sekä tulevaisuuden epäily. Taulukossa 2 on nähtävissä esimerkkejä ilmaisuista ja niiden teorialähtöisestä sisällönanalyysistä. Tarkempi, kuhunkin pääteemaan liittyvä jaottelu ylä- ja alateemoiksi esitellään tulosten yhteydessä.

TAULUKKO 2. Esimerkkejä aineiston teorialähtöisestä sisällönanalyysistä (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 130 mukailten)

Pääteema	Ilmaus	Alateema	Yläteema
Katsomusaine-opetuksen nykytilanne	"No kyllä mun mielestä ainakin sillä on mahdollisuudet tukea sitä lapsen identiteettiä ja tuoda ehkä vähän erilaista näkökulmaa sitten - -"	Tukee oppilaan identiteettityötä	Nykymallin vahvuudet
Katsomusaine-opetuksen tulevaisuus	"No mä näkisin että se olisi kaikille yhteinen katsomusopetus."	Kaikille yhteinen oppiaine	Yhteinen katsomusaine
Kohti tulevaisuutta	"Se politiikka. Sen mä sanoisin, että se pitäisi eduskunnassa ymmärtää ajaa läpi. - - pitäisi tulla sellainen laki voimaan, että katsomusaine olisi kaikille yhteinen - - mutta matkalla sinne se ET pitäisi olla vapaasti valittavissa kaikille."	Viralliset päätökset ja kehitystyö ET vapautetaan kaikille valittavaksi oppiaineeksi	Tulevaisuusoptimistinen skenaario
Muutoksen vaikutukset	"- - silloin nämä ennakkoluulot vähenisi ja myöskin sitten uskontoihin kuuluvien ja kuulumattomien oppilaiden käsitykset toisistaan mun mielestä tulisi realistisemmaksi ja myönteisemmäksi."	Ennakkoluulojen torjunta ja väheneminen	Muutoksen myönteiset vaikutukset oppilaisiin

Monissa haastatteluissa ilmeni päällekkäisiä tai saman suuntaisia ilmaisuja, joten oli luontevaa analysoida koko aineistoa yhtenä kokonaisuutena, mikä on myös Laineen (2018) mukaan mielekkäämpää, koska silloin voidaan löytää osallistujia yhdistäviä tekijöitä. Tutkijan elämäkokemuksen tuoma ymmärrys voi ohjata merkityskokonaisuuksien syntymistä (Laine, 2018), mutta tätä pohditaan tarkemmin tutkimuksen luotettavuuden arvioinnin yhteydessä myöhemmin luvussa 7.3.

Laadullisen tutkimuksen sisällönanalyysia on kritisoitu tulkintojen puutteesta (Tuomi & Sarajärvi). Tämän tutkimuksen analyysia on kuitenkin ohjannut myös fenomenologis-hermeneuttisen tutkimuksen ajatus hermeneuttisen kehän kulkemisesta, jolla tarkoitetaan aineiston kanssa käytyä vuoropuhelua, jossa lopulta myös itse tieto syntyy (Laine, 2018). Analyysissa pyrittiin siis ymmärtämään luokanopettajan oman kokemuksen kautta syntyneitä merkityksiä katsomusaineopetuksesta tulkitsemalla niitä mahdollisimman ennakkoluulottomasti ja täten muodostaen niistä uutta, mahdollisimman totuudenmukaista tietoa.

Analyysissa aineistoon otettiin välillä etäisyyttä ja kun siihen palattiin yhä uudelleen, paljastui sieltä taas sellaisia uusia asioita, joita aluksi saattoi pitää epäolennaisena. Varsinkin ilmaisujen pohjalta rakennettujen alateemojen nimet muotoutuivat jatkuvasti, kun aineistoon palattiin yhä uudelleen ja uudelleen. Laineen (2018) mukaan tämänkaltainen tutkijan kehämäinen liike ja dialoginen asema suhteessa aineistoon asettaa tutkijan yhä uudelleen tarkastelemaan omia esiolettamiaan ja auttaa tuomaan myös kriittisen tarkastelukulman aineistoon. Vuoropuhelu aineiston kanssa tähtää aineiston avoimeen tulkintaan, minkä seurauksena myös tulkinnasta muodostuu mahdollisimman totuudenmukainen. Hermeneuttista kehää kulkemalla analyysi tarkentuu ja lopulta asettuu lopullisiin uomiinsa. (Laine, 2018)

Lopulta teorialähtöisen sisällönanalyysin perusteella luokanopettajien katsomusaineopetukselle antamista merkityksistä pystyttiin rakentamaan kokonaiskuva. Koska tutkimuksessa on myös tulevaisuudentutkimuksen piirteitä, voi analyysin nähdä nojaavan myös tulevaisuudentutkimukselle ominaiseen skenaariotyöskentelyyn, jossa pyritään sitomaan nykytilanne ja tulevaisuus yhteen rakentamalla johdonmukainen reitti kohti haluttua ihannetilaa (Masini, 1993; Rubin, 2004a; Lätti ym., 2022). Näin ollen kokonaiskuvan rakentamista (Laine, 2018) voi tässä tutkimuksessa kutsua myös skenaarion luomiseksi: nykytilanne ja tulevaisuus yhdistetään lopulta rakentamalla silta niiden välille (Mannermaa, 1999). Tässä

vaiheessa ilmiö pyritään myös kokonaisvaltaisesti ymmärtämään sen olennaisten puolien ja niiden välisten suhteiden ymmärtämisen kautta (Laine, 2018).

6 TULOKSET

Tässä luvussa vastataan tutkimuksen pääkysymykseen, eli millaisia tulevaisuudenskenaarioita luokanopettajat hahmottavat katsomusaineopetukselle oman arkityönsä näkökulmasta. Skenaariot rakentuvat luokanopettajien hahmotelmille katsomusaineopetuksen nykytilanteesta ja tulevaisuudesta, jotka esitellään ensin. Toista tutkimuskysymystä eli luokanopettajien hahmottelemien skenaarioiden suhdetta nykyiseen katsomusaineopetuksen malliin ja opetuksen eri kehittämisvaihtoehtoihin tarkastellaan seuraavassa pääluvussa pohdinnan yhteydessä.

6.1 Katsomusaineopetuksen nykytilanne luokanopettajien hahmottelemana

Luokanopettajat ilmaisuista kootut nykyisen katsomusaineopetuksen mallin vahvuudet, heikkoudet, mahdollisuudet ja uhat ovat nähtävissä SWOT-analyysille ominaisessa muodossa taulukossa 3. Vahvuuksilla tarkoitetaan asioita, jotka toimivat ja heikkouksilla puolestaan sellaisia epäkohtia, joihin luokanopettajat toivoivat muutosta tai parannusta. Mahdollisuuksilla tarkoitetaan nykyisen mallin mahdollisuuksia kehittyä nykyisen järjestämistapansa raameissa. Uhat puolestaan ovat asioita, jotka voivat jossain kohtaa koitua ongelmaksi nykyiselle järjestämistavalle sekä asioita, jotka voivat estää kehittämismahdollisuuksien toteutumisen.

Olennaisena vahvuutena luokanopettajat pitivät sitä, että omaan uskontoon perustuva katsomusaineopetus voi toimia jatkumona kodin arvomaailmalle, jolloin opetus tukee oppilaan identiteetin muotoutumista. Opetus ei kuitenkaan välttämättä todellisuudessa toteuta oppilaan omaa uskontoa, jos oppilaan oma katsomus ei ole täysin yhteneväinen kodin tekemän päätöksen suhteen. Välillä oppilas voi joutua myös valitsemaan valtauskonnon opetukseen osallistumisen käytännön syistä, jos oman uskonnon opetus vaatisi esimerkiksi siirtymistä kokonaan toiseen kouluun. Oman uskonnon opetuksen järjestäminen kouluympäristössä koettiin myös tärkeänä, jotta se

ei jäisi kokonaan uskonnollisen yhteisön harteille, jolloin opetuksen sisältöön ei voitaisi vaikuttaa. Opettajat kokivat, että koulun tarjoamalla uskonnon opetuksella on mahdollisuus ennaltaehkäistä ääriajattelun muotoutumista.

TAULUKKO 3. Nykyisen mallin vahvuudet, heikkoudet, mahdollisuudet ja uhat luokanopettajien hahmottelemana

Vahvuudet (S)

Kodin arvomaailman jatkumo
Jakautuminen eri tiloihin pienentää ryhmiä
Monesta luokasta koostuva ryhmä voi tuoda uusia näkökulmia
Tukee oppilaan identiteettityötä
Opettajan vapaus toteuttaa ainetta omannäköisesti
Uskonnon opetus koulukontekstissa ehkäisee radikalisoitumista

Heikkoudet (W)

Erottelu lisää ja ylläpitää ennakkoluuloja
Opetuksen järjestäminen aiheuttaa haasteita ja on epätasa-arvoista
Epäpätevät tai vakihenkilökunnalle tuntemattomat opettajat
Heikot ja puutteelliset materiaalit
Vanhentuneet sisällöt
Opetukselta puuttuu yhteiset linjat
Oman uskonnon opetus ei välttämättä tosiasiaassa toteudu

Mahdollisuudet (O)

Opettajan oma-aloitteisuuden myötä mahdollisuus koulukohtaisiin ratkaisuihin
Elämäkatsomustieto vapautetaan kaikille valittavaksi
Materiaalien ja sisältöjen kehittäminen
Osittain integroidun katsomusaineen kehittäminen

Uhat (T)

Yhteiskunnan maallistuminen
Monikulttuurisuuden lisääntyminen yhteiskunnassa
Erottelun jatkuminen jakaa ihmisiä
Muutoksen vastustajat estävät oppiaineen kehittymisen

Jakautumisella eri tiloihin katsomuksen mukaan nähtiin olevan joitakin vahvuuksia, kuten pienemmät ryhmät sekä uusien näkökulmien saaminen silloin, kun ryhmässä on muitakin kuin oman luokan oppilaita. Erottelun koettiin kuitenkin myös lisäävän ja ylläpitävän ennakkoluuloja sekä aiheuttavan haasteita opetuksen järjestämiselle. Tällä hetkellä ryhmät saatetaan koostaa eri luokka-asteilta tulevista oppilaista, jolloin opetusta on hankala soveltaa monen ikäiselle sopivaksi:

- - mä en voi näyttää täällä missä mulla on ykköset ja neloset yhteisesti mitään taululta, koska ykkösluokkalaiset ei osaa lukea. Sit mä en voi kirjoittaa mitään vihkoon, koska ne ei osaa kirjoittaa. (H5)

Lisäksi oppilaat saattavat jännittää eri ryhmistä tulevia vieraita oppilaita, mikä voi estää syvällisemmän keskustelun käsiteltävistä ilmiöistä. Etenkin ne opettajat, jotka opettivat uskontoa omalle luokalleen niin, että osa oppilaista lähti aina elämäkatsomustiedon

tai toisen uskonnon opetukseen, harmittelivat myös sitä, ettei tunneilla voi toteuttaa esimerkiksi ryhmäytymiseen liittyviä sisältöjä, koska aina osa oppilaista puuttuu:

- - että voi harmitus sentään, taas puuttuu ne kolme ja olisihan se nyt hyvä, että jos tässä nyt rakennetaan sitä luokkahenkeä, että nekin olisi tässä mukana. Sitä tuntia ei voi oikein käyttää mihinkään sellaiseen luokan hengen rakentamistarkoitukseen, mihin se kyllä soveltuisi mahdollisimman hyvin. (H11)

Mallin vahvuutena pidettiin myös sen sisältöjen väljyyttä, mikä antaa opettajille vapauden käyttää oppiaineessa omaa luovuutta ja ideoita. Sama väljyys ja oman luovuuden käyttäminen koettiin myös heikkoutena. Opettajat puhuivat materiaaleista heikkoina, köyhinä ja jäykkinä ja itseään toistavina, koska ne rakentuvat joka vuosi kirkkovuoden ympärille. Opettajat olivat turhautuneita siihen, että pelkästään annettua kirjaa ei voi hyödyntää, vaan materiaalia on pakko haalia myös muualta:

Se on semmoista että otat sieltä, täältä, tuolta jotain asioita ja mitään et käy oppikirjan mukaan kokonaan. (H9)

Heikkoutena luokanopettajat pitivät myös sitä, että koska opetusryhmiä on monta ja jokaiseen tarvitaan opettaja, ovat opetuksesta vastuussa myös epäpätevät tai vakihenkilökunnalle täysin tuntemattomat opettajat. Koulun vähemmistöuskontojen opetusta saatettiin järjestää myös etäyhteyksin ja opettajat eivät välttämättä tienneet, kuka heidän oppilaitaan opettaa. Tämä herätti myös opettajissa epäilyksiä, noudattaako kaikkien uskontojen opetus täysin vakaumuseton linjaa, niin kuin kuuluisi. Toisaalta opettajat pohtivat myös omassa opetuksessaan esimerkiksi rukousten kohdalla sitä, miten asiaa on mahdollista opettaa ilman, että se olisi vakaumuksellista.

Sisällöllisten erojen lisäksi myös oppitunnit saatetaan sijoitella keskenään epätasa-arvoisesti. Opettajat kuvailivat, kuinka evankelisluterilainen uskonto usein löytää helpostikin paikkansa lukujärjestyksen hyviltä paikoilta, mutta muiden uskontojen tai elämäkatsomustiedon tunnit voivat aiheuttaa osalle oppilaista hyppytunteja tai siirtymiä eri rakennuksiin. Osa opettajista epäili, että esimerkiksi lukujärjestyksen luominen joudutaan aloittamaan katsomusaineiden asettamisella tietyille tuntipaikoille, jotta järjestely saataisiin toimimaan.

Nykymallin yhtenä kehitysmahdollisuutena opettajat näkivät, että vahvuutenakin koettu opettajan vapaus luovuuteen voi johtaa siihen, että oma-aloitteiset opettajat voivat muuttaa opetustapaansa koulukohtaisesti. Luokanopettajat nostivat esiin myös

mahdollisuuden osittain integroidun katsomusaineopetuksen kokeiluihin. Tällöin kuitenkin heikkouksissa mainittu yhteisten linjojen puuttuminen ei kuitenkaan tule ratkaistuksi. Mahdollisuutena nähtiin myös, että elämäkatsomustieto voitaisiin vapauttaa kaikille valittavaksi oppiaineeksi nykymallissa. Jos oman uskonnon opetuksesta halutaan pitää kiinni, voisi kehitystyön suunnata myös oppimateriaalien ja sisältöjen hiomiseen.

Uhkana näille kehitysmahdollisuuksille kuitenkin nähtiin, että koulun nykyisen katsomusaineopetuksen tavalle löytyy niin paljon puolesta puhujia, että mahdollista muutosta pyritään ankarasti vastustamaan. Tällöin uudistusyritykset tuskin tulevat menemään läpi. Opettajien mukaan nykymallin aiheuttama erottelu jakaa ihmisiä entisestään kauemmas toisistaan ja samalla yhteiskunnan monikulttuuristuessa opetuksen järjestäminen muuttuu jatkuvasti hankalammaksi, kun yhä useammassa koulussa opetusta tulee järjestää niin moninaiselle oppilaskannalle.

6.2 Katsomusaineopetuksen tulevaisuus luokanopettajien hahmottelemana

6.2.1 Tulevaisuuden katsomusaineopetuksen järjestämistapa

Kysyttäessä, miten katsomusaineopetus tulisi tulevaisuudessa toteuttaa, luokanopettajat hahmottelivat opetusta ensinnäkin sen järjestämistavan kautta. Taulukossa 4 on esitetty luokanopettajien ilmaisujen perusteella toteutettu teemoittelu katsomusaineopetuksen ihanteellisesta järjestämistavasta tulevaisuudessa. Tulevaisuuden järjestämistapana nähtiin yhteinen katsomusaine, josta rakennettaisiin loogisesti etenevä kokonaisuus ja jonka toteuttamisessa tehtäisiin yhteistyötä eri tahojen kanssa.

TAULUKKO 4. Tulevaisuuden katsomusaineopetuksen järjestämistapa luokanopettajien hahmottelemana

Järjestämistapa	Yhteinen katsomusaine	kaikille yhteinen oppiaine
		luokka opiskelee samassa tilassa yhdessä
	Loogisesti etenevä kokonaisuus	oppisisällöt etenevät vuodesta toiseen sisältöjen painotusalueet muuttuvat luokka-asteen mukaan
		laadukas kirjasarja, joka tukee sisältöjä
	Yhteistyö eri tahojen kanssa	yhteistyö moninaisten uskonnollisten yhdyskuntien ja tahojen kanssa vierailijoita koululle

Luokanopettajien mukaan tulevaisuudessa olisi tärkeää olla kaikille yhteinen katsomusaine, jota koko luokka voisi opiskella samassa tilassa yhdessä. Sisällöt rakennettaisiin loogisesti eteneväksi kokonaisuudeksi, ja sen rinnalla tulisi olla laadukas kirjasarja, joka tukee sisältöjen läpikäyntiä. Luokanopettajat nostivat myös esiin, että oppiaineen luonne ja ydin voisi muuttua oppilaiden kasvaessa. Alkuopetuksessa voitaisiin tutustua ensin omaan lähiympäristöön ja esimerkiksi oman koulun tai luokan eri katsomuksiin, minkä pohjalta lähdetäisiin laajentamaan tietopiiriä. Yleisesti 1.–4. luokilla painopiste voisi olla enemmän luokkahengen rakentamisessa sekä kaveri- ja tunnetaidoissa. 5.–6. luokilla painottuisivat enemmän maailmanuskonnot ja katsomuksiin liittyvä tieto, joka rakentaisi myös luonnollisen jatkumon yläkouluun. Oppiaineen sisällöt ja eteneminen voitaisiin tulevaisuudessa siis rakentaa uudestaan järkeväksi kokonaisuudeksi, joka hyödyttäisi oppilaiden oppimista parhaalla mahdollisella tavalla.

Tulevaisuudessa katsomusaine olisi siis kaikille yhteistä opetusta ja täten nykyiseenkin tapaan vakaumuksetonta. Opetusta voitaisiin silti järjestää yhteistyössä moninaisten uskonnollisten yhdyskuntien ja tahojen kanssa. Koulussa voisi käydä vierailijoita eri uskonnollisista yhdyskunnista, mikä voisi tehdä oppimisesta mielekkäämpää:

- - olisi hirveän hyvä saada esimerkiksi koululle vieraillemaan erilaisia ihmisiä kertomaan muista taustoista sen sijaan että me opiskellaan kirjasta ulkoa faktoja heidän uskonnosta. (H8)

6.2.2 Tulevaisuuden katsomusaineopetuksen opetus ja sisällöt

Luokanopettajat hahmottelivat tulevaisuuden katsomusaineopetusta myös sen opetustapojen ja sisältöjen kautta. Taulukossa 5 on esitetty luokanopettajien ilmaisujen perusteella toteutettu teemoittelu katsomusaineopetuksen ihanteellisista opetustavoista ja sisällöistä tulevaisuudessa. Luokanopettajien mukaan katsomusaineopetuksen tulisi perustua yhteiselle tietopohjalle, mutta sen tulisi kehittää myös laajasti vuorovaikutus- ja tunnetaitoja. Näihin sisällöllisiin tavoitteisiin päästäisiin monipuolisia työtapoja hyödyntämällä. Yleisesti ottaen katsomusaineopetuksen tulisi tulevaisuudessa olla luonteeltaan keskustelevaa ja pohdiskelevaa sekä oppilaita osallistavaa. Erilaiset ryhmätyöt ja -keskustelut, toiminnalliset harjoitukset ja draaman keinot sopisivat luokanopettajien mukaan hyvin tulevaisuuden katsomusaineeseen.

TAULUKKO 5. Tulevaisuuden katsomusaineopetuksen opetus ja sisällöt luokanopettajien hahmottelemana

Opetus ja sisällöt	Monipuoliset työtavat	keskusteleva ja pohdiskeleva lähestymistapa
		ryhmätyöt ja -keskustelut
		vierailut koulun ulkopuolelle
		toiminnallisuus ja oppilaiden osallistaminen
		draamaharjoitukset
	Vuorovaikutus- ja tunnetaidot	luokan ryhmäytyminen ja kaveritaidot
		omien ja muiden tunteiden tunnistaminen
		toisten ymmärtäminen ja kunnioittaminen
	Yhteinen tietopohja	sovittelunaidot ja rauhankasvatus
		maailman uskonnot, ideologiat ja kulttuurit
		uskontojen ja kulttuurien väliset yhtäläisyydet ja erot
		etiikka ja eettinen ajattelu
		uskontojen historia
		evangelisluterilaisen kirkon vaikutus suomalaiseen kulttuuriin ja yhteiskuntaan
		ajattelunaidot

Yhteinen tietopohja perustuisi maailman eri uskontojen, ideologioiden ja kulttuurien sekä niiden välisten yhtäläisyyksien ja erojen käsittelylle. Lisäksi katsomusaineessa käsiteltäisiin eettisiä kysymyksiä sekä uskontojen historiaa ja oppilaat tutustuisivat erilaisiin tapoihin ajatella ja elää. Eri katsomuksista oppimista voitaisiin tehostaa edellisessä luvussa mainituilla kouluun kutsuttavilla vierailijoilla, mutta lisäksi opettajat korostivat myös vierailuja koulun ulkopuolelle esimerkiksi eri uskontokuntien pyhiin rakennuksiin. Evankelisluterilaisen kirkon vaikutusta suomalaiseen kulttuuriin ja yhteiskuntaan tulisi myös tarkastella, sillä se on niin vahvasti sidoksissa oppilaita ympäröivään kulttuuriin. Opettajien mukaan eri uskonnoista ja etenkin niiden yhtäläisyyksistä keskusteleminen on tärkeää, eikä niistä puhumisen tulisi vaikuttaa kielteisesti kenenkään uskonnonvapauteen:

Se ei kuitenkaan riko ketään tai ei riko sitä asiaa, ei voi rikkoo ketään ihmistä sillä että kerrotaan. (H13)

Tulevaisuuden katsomusaineen opetukseen kuuluisi olennaisesti myös oppilaiden vuorovaikutus- ja tunnetaitojen harjoittaminen. Opetuksessa ja sisällöissä keskityttäisiin siis omien ja toisten tunteiden ja muun toiminnan tunnistamiseen, ymmärtämiseen ja kunnioittamiseen. Opettajat kokivat, että katsomusaine olisi sopiva paikka myös ryhmädynamiikan hiomiseen erilaisten ryhmäytymisharjoitusten avulla. Yhteisen katsomusaineen myötä luokanopettajat pystyisivät vapaammin käyttämään opetustuntejaan juuri oman ryhmänsä tarpeisiin sopivalla tavalla. Luokanopettajat kokivat, että esimerkiksi tunnetaitoihin liittyville harjoituksille katsomusaineen tunti olisi juuri otollinen ympäristö, eikä tällöin paikkaa tarvitsisi etsiä muista tunneista. Lisäksi se olisi hyvä hetki myös erilaisten arjessa esiin tulevien konfliktien sovitteluun ja ratkomiseen. Oppilaat voisivat mahdollisesti viedä sovittelun taidot ja rauhaan pyrkivän asenteen mukanaan myös elämässään eteenpäin:

Jotenkin semmoista ihan suoranaista rauhankasvatusta, tällöistä suvaitsevaisuutta, näkisin että tämän oppiaineen sisällä pystyisi myös saamaan aikaiseksi. (H11)

6.3 Tulevaisuusoptimistinen skenaario

Ensimmäinen luokanopettajien vastausten perusteella luotu skenaario pohjautuu edellä kuvattuun ajatukseen kaikille yhteisestä katsomusaineopetuksesta. Nykyisestä oman uskonnon opetuksesta siirtyminen kaikille yhteiseen opetukseen nähtiin

luonnollisena askeleena eteenpäin, minkä vuoksi skenaariota kutsutaan tulevaisuusoptimistiseksi skenaarioksi. Luokanopettajat myös kuvailivat, että muutosta kohti ollaan jo ikään kuin vähitellen siirtymässä ja vastauksista oli havaittavissa toiveikkuutta siitä, että ratkaisevia päätöksiä tehtäisiin jo lähitulevaisuudessa. Luokanopettajat kokivat, että katsomusaineiden opetussuunnitelmissa on jo paljon hyviä sisältöjä, joten muutos ei vaatisi koko paletin uudistamista vaan lähinnä eri osa-alueiden hiomista, yhdistelyä ja muokkaamista.

Luokanopettajien mukaan tulevaisuudessa kaikkien pitäisi pystyä opiskelemaan samassa tilassa vakaumuksesta tai kotitaustasta riippumatta. Tulevaisuuden katsomusaineopetuksen ihanteen nähtiin olevan rakenteeltaan sen verran väljä, että sitä voisi joustavasti käyttää esimerkiksi akuuttien konfliktien selvittämiseen ja muihin asioihin, joille koettiin nykypäivänä olevan liian vähän aikaa:

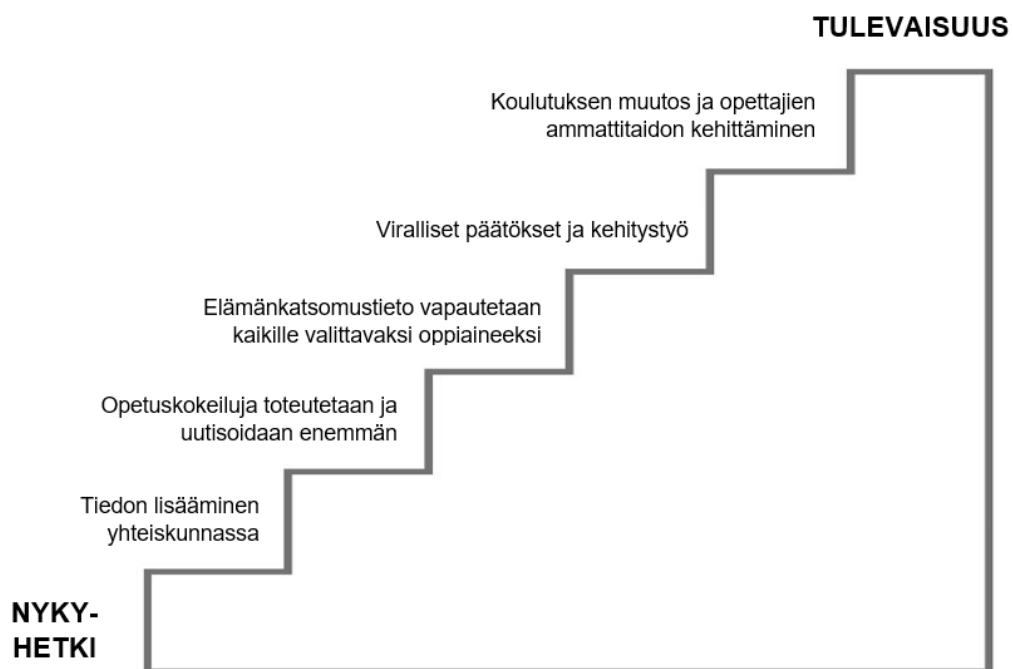
Silleen kaikkea mille on nyt ihan liian vähän aikaa, niin se sopisi ihan suoraan sinne oppiaineeseen, mikä sen nimi ikinä olisikaan. (H4)

Tulevaisuuden katsomusaineen tärkeimpänä ytimenä nähtiin itseen, toisiin ja maailmaan tutustuminen. Oppiaineen nähtiin rakentuvan yhteiselle tietopohjaiselle sisällölle, josta ei unohdeta sydäntä ja tunne-elämää. Osa opettajista hahmotteli tulevaisuuden katsomusainetta nykyisen elämäkatsomustiedon tapaiseksi oppiaineeksi, jossa tutustutaan erilaisiin katsomuksiin ja lisäksi keskitytään oman identiteetin tarkasteluun ja rakentamiseen. Opetuksen tulisi sisältää myös filosofian kaltaista pohdintaa ja kulttuuritietoa. Opettajat korostivat muihin uskontoihin ja kulttuureihin tutustumisessa sitä, että opetuksessa pyrittäisiin löytämään yhtäläisyyksiä eri katsomusten väliltä sen sijaan, että pohdittaisiin mikä meitä erottaa. Uskontoihin liittyviä asioita käytäisiin läpi asioina, ja jokainen saisi sen myötä muodostaa oman mielipiteensä siitä, mihin haluaa uskoa.

Opettajat kuvasivat, että muutoksen myötä opetuksen järjestäminen myös helpottuisi. Koko luokalle yhteinen oppitunti asetettaisiin lukujärjestykseen samaan tapaan kuin muutkin oppiaineet ja opetuksen voisi hoitaa omassa koulussa ja tutuilla, koulun henkilökuntaan kuuluvilla pätevillä opettajilla. Opettajat näkivät, että uuden oppiaineen kehittäminen lisäisi varmasti myös oppiaineen arvostusta, mikä näkyisi panostamisena myös toimivampiin opetusmateriaaleihin. Oman uskonnon opetus siirtyisi pois koulun harteilta kotien vastuulle. Muutoksen myötä koulun tehtävä olisi

jatkossa ennemminkin esitellä uusia näkökulmia, auttaa oppilaita kyseenalaistamaan totuttuja kaavoja sekä tukea heitä oman identiteetin muotoutumisessa.

Tulevaisuusoptimistisessa skenaariossa tie nykyhetkestä ihannetilään nähdään ikään kuin portaina (Kuvio 1). Ensimmäinen askel kohti tulevaa on tiedon lisääminen yhteiskunnassa. Opettajien vastauksissa nousi esiin epäselvyyttä ja epätietoisuutta siitä, miksi muutoksia ei ole vielä tähän päivään mennessä tapahtunut ja mihin muutosyritykset aina tyssäävät. Opettajat toivoivatkin läpinäkyvyyttä ja selkeyttä päätöksenteon kulkuun ja rakenteisiin.



KUVIO 1. Tulevaisuusoptimistinen skenaario

Vastaajat nostivat myös esiin, että lisätutkimus ja laajempi kartoitus muutoksen kannattajista opettajien keskuudessa voisi olla ensimmäinen selvä askel kohti muutosta. Tutkimukseen nojautuen muutoksen hyödyllisyys voitaisiin myös perustella entistä pätevämmiin ja julkisesti. Muutoksen vastustajille tulisi perustella entistä tarkemmin, mitä muutoksella pyritään ajamaan takaa:

Minkään uskonnon positiivista uskonnonvapautta ei tässä niinku olla keltään viemässä pois vaan nimenomaan se ei kuulu kouluun ja siitähän tässä vain on kysymys. - - Kysymys ei vaan ole siitä, että mä olisin jonkun omaa uskonnon harjoittamista vastaan, vaan se että mikä on koulun tehtävä yksinkertaisesti. (H6)

Esimerkiksi osittain integroituun katsomusaineopetukseen liittyvien kokeilujen laajempi toteuttaminen ja uutisoiminen nähtiin yhtenä tekijänä muutoksen vauhdittamisessa. Onnistumisista uutisointi voisi muokata mielipiteitä, minkä jälkeen myös elämäkatsomustiedon vapauttaminen saataisiin ajettua läpi eduskunnassa, mitä pidettiin yhtenä askeleena kohti yhteistä katsomusainetta. Jotkut opettajat väläyttivät myös ajatusta siitä, että oppilas voisi valita kielivalintojen tapaan itse katsomusaineen, mihin haluaa osallistua, jolloin oman uskonnon opetus toteutuisi realistisemmin. Kun elämäkatsomustieto vapautettaisiin kaikille, voitaisiin myös laajemmin havaita se, ettei oppiaineiden välillä pitäisi nytkään olla kovin suurta sisällöllistä eroa opetussuunnitelman mukaan, minkä myötä siirtymä yhteiseen katsomusaineeseen ei enää vaikuttaisi niin suurelta muutokselta. Vastaajat ajattelivat, että elämäkatsomustiedon vapauttaminen ja muutenkin joustavuuden lisääminen esimerkiksi kirkonkin rakenteisiin voisi olla myönteinen asia myös kirkon jäsenmäärälle, mistä on oltu huolissaan:

Kirkonkin avautuminen yhteiskunnan suuntaan muokkaisi sitä tilannetta, että sehän on just aiheuttanut sen jäsenkadonkin, kun rakenteet on aika jäykät. (H13)

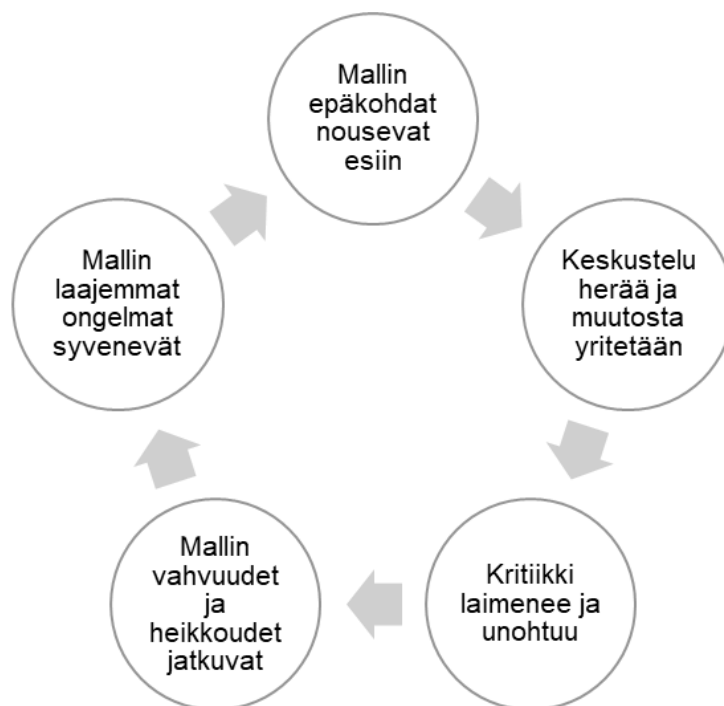
Seuraava askel olisi virallisten päätösten ja lakimuutosten tekeminen sekä varsinaisen kehitystyön aloittaminen esimerkiksi opetussuunnitelman osalta. Opetussuunnitelmatyöllä luotaisiin oppiaineelle yhteiset, valtakunnalliset linjaukset, mitkä myös sitoisivat täten opettajia toteuttamaan opetusta opetussuunnitelman määrittelemällä tavalla:

-- opettaja toimii opetussuunnitelman mukaisesti ja on pakko toimia, että jos sinne saataisiin kirjattua ne asiat, niin sitten sen mukaan opetettaisiin. (H7)

Kehitystyössä olisi opettajien mukaan tärkeää kuulla myös eri uskontokuntien edustajia ja kehitystyö tulisi tehdä laajassa yhteistyössä eri toimijoiden kanssa. Opetussuunnitelman uudistamisen pohjalta voitaisiin käynnistää myös prosesseja sellaisen opetusmateriaalin luomiseksi, mikä palvelisi uutta oppiainetta parhaalla mahdollisella tavalla. Virallisten päätösten myötä muutoksia tehtäisiin myös opettajankoulutuksessa. Jo kentällä toimiville luokanopettajille tarjottaisiin lisäkoulutusta, jotta opettajat eivät kokisi jäävänsä yksin muutoksen keskelle.

6.4 Tulevaisuuskeptinen skenaario

Toinen luokanopettajien puheiden perusteella luotu skenaario pohjautuu ajatuksiin siitä, että muutosta voidaan kyllä yrittää, mutta lopulta mikään ei muutu. Tätä skenaariota kutsutaan tulevaisuuskeptiseksi skenaarioksi. Aikaisemmin kuvatun tulevaisuusoptimistisen skenaarion askelmaisen mallin sijaan tulevaisuuskeptinen skenaario (Kuvio 2) kulkee ikään kuin kehää nykyhetkestä muutosyritysten kautta takaisin nykyhetkeen.



KUVIO 2. Tulevaisuuskeptinen skenaario

Skeptinen asenne muutosta kohtaan oli poimittavissa luokanopettajien puheista, joissa pohdittiin, kuinka kauan muutoksen toteutumiseen menee, jos se edes toteutuu ollenkaan:

No jos suoraan sanotaan, niin uskon että kyllä tässä vielä seuraavat 20 vuotta roikutaan ja sitten taas 20 ja 20 ja katsotaan. Onhan se huono asia. (H6)

Tulevaisuuskeptisen skenaarion mukaan nykyisen katsomusaineopetuksen järjestämistapaan liittyvät epäkohdat tulevat nousemaan esiin julkisuudessa ja aiheuttamaan laajaa yhteiskunnallista keskustelua katsomusaineopetuksen

muutostarpeesta. Epäkohtien puiminen voi herättää halukkuutta muutokseen ja täten käynnistää myös erilaisia prosesseja muutoksen eteenpäin viemiseksi. Muutosyritysten nähtiin kuitenkin aina kaatuvan erilaisiin vasta-argumentteihin esimerkiksi kirkon, uskonnollisten perheiden ja opettajien tai katsomusaineiden aineenopettajien toimesta. Muutosyrityksiä pyritään siis ajamaan läpi, mutta ne kaatuvat aina lopulta viimeistään eduskunnassa.

Muutosyritysten epäonnistuessa epäkohtiin kohdistuva kritiikki ja keskustelu laimenee ajan myötä ja unohtuu. Vastaajat kuvasivat, että opettajat tyytyvät helposti vallitsevaan tilanteeseen ja siihen mitä määrätään, eivätkä jaksavat jatkuvasti kyseenalaistaa epäkohtia. Valtakunnallisesti ajateltuna katsomusaineopetuksen muutokset saatetaan nähdä sellaisena asiana, joka ei jaksaa kiinnostaa ihmisiä niin laajasti, että aloitteet menisivät esimerkiksi eduskunnan käsittelyyn tai muutosta tapahtuisi:

Se ei jaksaa kiinnostaa ihmisiä tällainen asia lainkaan ja silloin meillä pysyy tämä vuodesta toiseen eikä me voida sille kouluna mitään. (H6)

Kritiikin laimennettua myös nykymalliin liittyvät vahvuudet ja heikkoudet jatkuvat samanlaisina. Opettajilla on edelleen mahdollisuus kehittää opetustaan omannäköiseksi ja vastaamaan omaa arvomaailmaa. Paikalliset kokeilut ovat yhä mahdollisia, mutta niissä on myös sama heikkous kuin nytkin: yhteiset linjat puuttuvat ja toimintaa pitää perustella erikseen sitä mahdollisesti vastustaville tahoille. Heikkoudet eli esimerkiksi uskontokunnan mukaan eri tiloihin jaottelu myös jatkuu. Opetuksen järjestäminen ei helppoa ja voi jopa vaikeutua, kun yhteiskunta muuttuu entistä monikulttuurisemmaksi ja tulee lisää uskontokuntia, jotka pitää huomioida opetuksen järjestämisessä. Epätasa-arvoinen tilanne valta- ja vähemmistöuskontojen välillä myös jatkuu, kun opettajiin liittyviä kysymyksiä ei välttämättä saada ratkaistua. Koska muutosta ei tapahdu, myöskään heikkojen materiaalien uudistamiseen ei nähdä tarpeelliseksi käyttää varoja. Opettajat kuvailivat katsomusaineita aliarvostetuiksi oppiaineiksi muiden aineiden rinnalla. Koulujen yrittäessä säästää rahaa muut aineet ajavat uskonnon ohi, kun mietitään mihin varoja käytetään:

Jos mietitään palaverissa, että hankitaanko uskonnonkirja vai musiikinkirja, niin kyllä se musiikki äänestyksessä voittaa. (H7)

Tämän skenaarion mukaan nykymalliin liittyvät ongelmat jatkuvat samanlaisina. Mallin heikkoudet vahvistuvat, kun sitä uhkaavat tekijät käyvät toteen esimerkiksi monikulttuurisuuden lisääntyessä: opetuksen järjestäminen muuttuu entistä vaikeammaksi ja ihmisten erottelu uskonnon mukaan jatkuu, mikä ei edistä eri katsomusten välistä vuoropuhelua kouluympäristössä. Ennakkoluulot, syrjintä ja vastakkainasettelut saavat yhä olla valloillaan. Yhteiskunta jatkaa myös maallistumistaan, kun kirkon rakenteet pysyvät joustamattomina eivätkä enää vastaa ihmisten arvopohjaa. Tämän seurauksena mahdollisesti myös kirkko voi menettää yhä enemmän jäseniään. Kun ongelmat syvenevät, voi esiin jälleen nousta uusi epäkohta, joka käynnistää muutosyritykset jälleen ja kehä aloittaa uuden kierroksen.

7 POHDINTA

Tutkimuksen tavoitteena oli selvittää, millaisia tulevaisuudenskenaarioita luokanopettajat hahmottavat katsomusaineopetukselle oman arkiasiantuntijuutensa näkökulmasta. Skenaarioiden luomista varten ensin selvitettiin luokanopettajien käsityksiä nykyisen omaan uskontoon perustuvan katsomusaineopetuksen mallin vahvuuksista, heikkouksista, mahdollisuuksista ja uhkakuvista. Lisäksi luokanopettajat hahmottelivat omaa ihannettaan tulevaisuuden katsomusaineopetuksesta. Lopulta luokanopettajien käsitysten pohjalta rakentui kaksi tulevaisuudenskenaariota, jotka nimettiin tulevaisuusoptimistiseksi ja tulevaisuuskeptiseksi skenaarioksi.

Tulevaisuusoptimistisessä skenaariossa muodostui selkeät portaat kohti tulevaisuutta, kun taas tulevaisuuskeptisessä skenaariossa tulevaisuuteen pyrkiminen nähtiin lähinnä kehämäisenä mallina, jossa muutosta ei todellisuudessa pääse tapahtumaan. Seuraavaksi tarkastellaan tutkimuksen toista tutkimuskysymystä, eli kuinka luodut tulevaisuudenskenaariot suhteutuvat nykyiseen katsomusaineopetuksen malliin ja opetuksen eri kehittämisvaihtoehtoihin. Lopuksi pohditaan myös tutkimuksen rajoituksia sekä esitetään muutama jatkotutkimusidea.

7.1 Tulevaisuudenskenaariot suhteessa nykyiseen katsomusaineopetuksen malliin

Skenaarioiden paras anti voi olla auttaa ymmärtämään, mikä nykyhetkessä on luopumisen arvoista ja minkä tulisi muuttua, jotta haluttu tulevaisuus olisi mahdollinen (Masini, 1993; Lätti ym., 2022). Kun luotuja tulevaisuudenskenaarioita tarkastellaan suhteessa nykyiseen omaan uskontoon perustuvaan katsomusaineopetukseen, havaitaan piirteitä, joista olisi luokanopettajien mukaan aika luopua. Yleisesti ottaen luokanopettajat kokivat, että nykyinen järjestämistapa ei palvele tarkoitustaan Suomessa sellaisilla alueilla, missä katsomusten moninaisuus on laajaa ja näkyvä merkittävällä tavalla myös kouluarjessa. Mikäli tulevaisuusoptimistinen skenaario

toteutuisi ja siirryttäisiin yhteiseen katsomusaineopetukseen, luokanopettajat näkivät sillä olevan myönteisiä vaikutuksia sekä oppilaisiin että opettajiin. Joitakin mahdollisia kielteisiä vaikutuksia ja haasteita kuitenkin myös tunnistettiin. Taulukossa 6 on esitelty luokanopettajien näkemyksiä tulevaisuusoptimistisen skenaarion toteutumisen vaikutuksista oppilaisiin ja opettajiin.

TAULUKKO 6. Tulevaisuusoptimistisen skenaarion toteutumisen vaikutukset oppilaisiin ja opettajiin

Oppilaat	Myönteiset vaikutukset	ennakkoluulojen torjunta ja väheneminen oppilaiden keskinäinen ymmärtäminen ja kunnioitus lisääntyy tuo oppilaita yhteen ja keskustelemaan
	Kielteiset vaikutukset ja haasteet	uudet toimintatavat vaativat totuttelua osa oppilaista voi pettyä oman uskonnon opetuksen päättymiseen
Opettajat	Myönteiset vaikutukset	työmäärän keventyminen lisää aikaa oman luokan kanssa toimimiseen ja tutustumiseen joustavuutta ja sujuvuutta arkityöhön
	Kielteiset vaikutukset ja haasteet	työmäärän lisääntyminen uudistuksen alussa aineenopettajien työnkuvan muutos uudet toimintatavat vaativat totuttelua

Opettajat kokivat nykymallissa oppilaiden jakamisen eri tiloihin uskonnon perusteella luovan ja ylläpitävän ennakkoluuloja. Kyseisen järjestelyn tilalle luokanopettajat ehdottivatkin yhteistä katsomusainetta, jota koko luokka voisi opiskella samassa tilassa yhdessä. Luokanopettajat kokivat, että täten skenaarion toteutuessa yhteisen katsomusaineopetuksen myötä oppilaiden mahdollisia ennakkoluuloja esimerkiksi maahanmuuttajiin ja heidän uskontoihinsa liittyen saataisiin joko kokonaan torjuttua tai ainakin vähennettyä. Kun erilaisia tapoja katsoa maailmaa tarkasteltaisiin yhteisesti, voisi se opettajien mukaan toimia ennaltaehkäisevänä työnä syrjinnän, erottelun ja lokeroitumisen torjumiseksi yhteiskunnassa. Oppilaiden keskinäinen ymmärtäminen ja kunnioitus lisääntyisi, kun oppilaat tuotaisiin samaan tilaan ja keskusteluyhteyteen eri tavoin ajattelevien vertaistensa kanssa. Mitä pienempänä

yhdessä opiskelu aloitettaisiin, sitä paremmat ja kauaskantoisemmat vaikutukset sillä voisi opettajien mukaan olla.

Nyky malli hankaloittaa myös merkittäväällä tavalla opetuksen järjestämistä. Uusi toteutustapa ratkaisisi useisiin opetusryhmiin liittyvät ongelmat. Yhteisen katsomusaineen myötä vähemmistökatsojien ryhmiin kuuluvat oppilaat eivät joutuisi enää esimerkiksi viettämään pahimmillaan hyppy tunteja tai siirtymään toiselle koululle katsomustunnin takia. Kun luokanopettaja opettaisi yhteisesti omaa luokkaansa, olisi jokaiselle oppilaalle turvattu pätevän ja tutun opettajan antama opetus. Näin ollen opetus olisi kaikille tasa-arvoista, kun vähemmistökatsojien ryhmiin ei tarvitsisi etsiä erikseen opettajia koulujen ulkopuolelta ja toisinaan palkata pätevien opettajien puuttuessa myös epäpäteviä opettajia.

Opettajille skenaarion toteutuminen tarkoittaisi työmäärän keventymistä ja lisää aikaa toimimiseen, tutustumiseen ja tärkeiden teemojen käsittelyyn juuri oman luokan kanssa. Opettajat kuvailivat, kuinka muutos antaisi mahdollisuuden keskittyä olemaan enemmän oman luokan kanssa ja tekemään kasvatustyötä, joka on luokanopettajan työn ydin. Heidän arkensa muuttuisi joustavammaksi ja sujuvammaksi, kun oma luokka olisi jatkuvasti heidän käsissään. Joustavuutta toisi myös se, että tiettyjä tunteja ei olisi pakko pitää tietyinä, ennalta määriteltynä aikana. Eri oppiaineiden integroiminen keskenään helpottuisi, kun koko luokka olisi kokoajan yhdessä ja oppiaineiden paikkaa voisi toisinaan myös helpommin vaihdella lukujärjestyksessä.

Luokanopettajat kuvasivat muutoksen toteutumisen kielteiseksi vaikutukseksi sen, että muutos vaatisi varmasti aikaa ja totuttelua niin oppilaiden kuin opettajienkin puolelta toimiakseen parhaassa potentiaalissaan. Esimerkiksi hyvin uskonnollisista perheistä tulevat tai muuten uskonnollisen identiteetin omaavat oppilaat voisivat kokea yhteisen katsomusaineopetuksen kielteisenä asiana, kun oman uskonnon opetusta ei enää järjestettäisi. Nykyisen järjestämistavan toimiminen kodin arvomaailman jatkumona on arvostettu piirre, mutta tulisi pohtia, onko se riittävä peruste muutosten estämiselle. Tälläkin hetkellä koulun tehtävä on tarjota yleissivistävää kasvatusta ja opetusta, joten herää kysymys, miksi katsomusaineopetuksen tulisi koulun kaltaisessa instituutiossa toimia nimenomaan kodin katsomuksellisen arvomaailman jatkumona. Vaikka opetus järjestettäisiin luokanopettajien ideaalin mukaisesti, voisi opetuksen silti nähdä ainakin valtaosan arvomaailmaan sopivana. Länsimaiset arvot, joille suomalainenkin koulujärjestelmä pohjautuu, kumpuavat pohjimmiltaan kristinuskon perinteistä, eikä niitä olla yhteisessä katsomusaineopetuksessa kitkemässä pois.

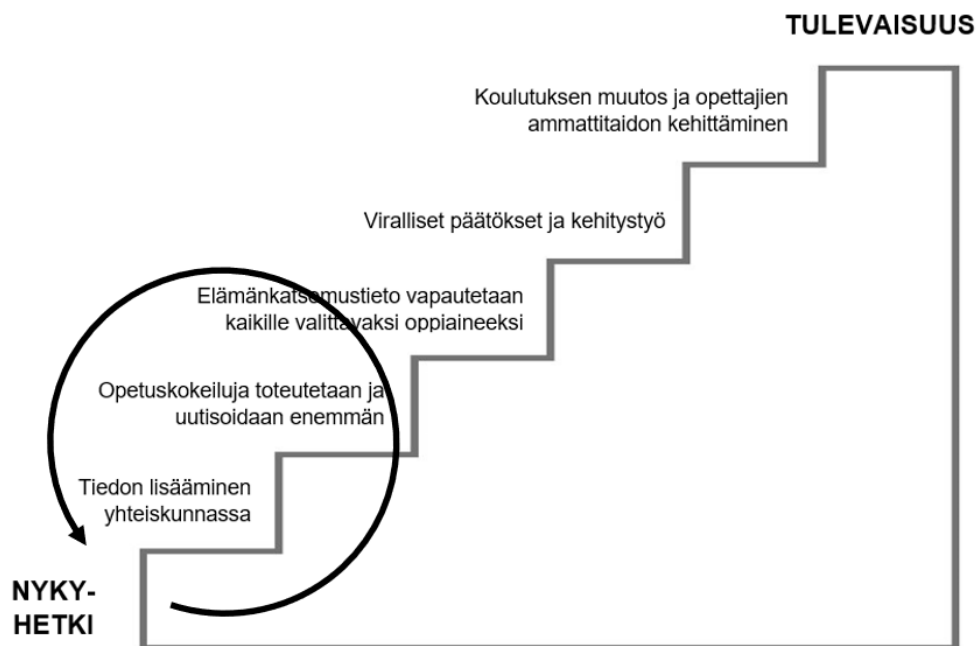
Kuten muukin koulukasvatus, katsomusaineopetus toteuttaisi yhä arvokasvatusta nojautuen tasa-arvoisuuden, yhdenvertaisuuden ja toisten kunnioittamisen periaatteille.

Opettajat voisivat muutoksen alussa kokea työmäärän ensin kasvavan, sillä uusi toteuttamistapa ja sisältö vaativat erilaista perehtyneisyyttä ja uuden omaksumista. Vastaajat myös pohtivat, että muutos voisi aiheuttaa esimerkiksi aineenopettajien työnkuvaan muutoksia. Sitä ei kuitenkaan pidetty riittävän hyvänä syynä muutoksen estämiselle, koska opettajien tarve ei saisi olla se, minkä pohjalta opetus määritellään. Kuten luokanopettajatkin korostivat, muutoksilla ei pyritä viemään kenenkään positiivista uskonnonvapautta, vaan niillä on ennemminkin tarkoitus korostaa koulun roolia katsomustietoisena kasvattajana. Oppiaineella nähdään olevan paljon potentiaalia, jota ei vain ole vielä täysin saavutettu.

Kuten luokanopettajatkin ajattelivat, yhteistä katsomusainetta rakennettaessa ei kuitenkaan ole tarpeen hävittää kaikkea nykyisestä järjestämistavasta. Siinä on myös asioita, joista kannattaa yhä pitää kiinni. Vaikka opetuksen järjestämistapa muuttuisikin, vastuu sen järjestämisestä ja sisällöistä olisi yhä koulun harteilla. Koulukontekstissa toteutetulla katsomusaineopetuksella voidaan varmistaa, että opetus seuraa opetussuunnitelman linjauksia ja täten tähtää katsomuksellisen yleissivistyksen rakentamiseen. Tulevaisuudessakin opetuksen tulisi yhä tukea oppilasta hänen oman identiteettinsä muotoutumisessa ja itsetuntemuksen kehittämisessä, ja voisikin nähdä, että luokanopettajien kaavailema pohdiskeleva ja keskusteleva lähestymistapa tukisi tämän tavoitteen saavuttamista. Kuten kaikissa muissakin oppiaineissa, tulisi myös yhteisessä katsomusaineopetuksessa säilyttää luokanopettajien vapaus toteuttaa oppiainetta soveltaen ja omannäköisesti omaan asiantuntijuuteen nojautuen sekä oman luokan tarpeita kuunnellen. Voisi ajatella oman luokan erityispiirteiden huomioimisen ja niiden mukaan toimimisen olevan tulevaisuudessa helpompaa, kun luokka olisi entistä tiiviimmin opettajan käsissä.

Jos siis tulevaisuusoptimistinen skenaario toteutuisi ja sen myötä yhteinen katsomusaine otettaisiin käyttöön, olisi sillä runsaasti myönteisiä vaikutuksia, vaikka toki myös haasteita. Kun puolestaan tarkastellaan tulevaisuuskeptistä skenaariota suhteessa nykyiseen katsomusaineopetukseen ja sen kohtaamaan kritiikkiin, voidaan havaita, että tulevaisuuskeptinen skenaario on oikeastaan tavallaan kuvaus nykyhetkestä. Katsomusaineopetuksen muutostarpeet tunnustetaan ja yleisesti tiedostetaan miten tulisi edetä ihannetulevaisuuden saavuttamiseksi, mutta silti

asioiden koetaan olevan jumissa paikoillaan. Kuviossa 3 havainnollistetaan sitä, kuinka tulevaisuuskeptisen skenaarion kehäliike on esteenä tulevaisuusoptimistisen skenaarion toteutumiselle. Yhteen sulautuneet skenaariot piirtävät realistista kuvaa katsomusaineopetuksen kehittämisestä juuri tällä hetkellä ja siinä myös konkretisoituu vaikeus saada muutosta aikaan.



KUVIO 3. Katsomusaineopetuksen kehitystyö tällä hetkellä

Kuten yllä olevasta kuviossa havaitaan, tällä hetkellä tulevaisuusoptimistinen skenario ei pääse etenemään kolmannelle portaalleen, koska aikaisempien portaiden kehämäinen liike estää muutoksen. Elämäkatsomustiedon vapauttamiseen liittyvän kansalaisaloitteen kaatuminen eduskunnassa osoittaa, että aika ei ollut muutokselle vielä kypsä tai se ei vielä kiinnosta ihmisiä riittävän laajassa mittakaavassa. Näin ollen nykyiseen katsomusaineopetuksen malliin kohdistuva kritiikki laimenee ja unohtuu kenties taas hetkeksi ja nykymallin haasteet jatkuvat samanlaisina, kunnes taas seuraava epäkohta nostetaan esiin. Voi olla, että ne opettajat ja muut tahot, jotka edelleen kokevat muutoksen tärkeänä, keskittyvät muuttamaan toimintatapojaan tulevaisuuden ihanteensa mukaisiksi niissä raameissa, joissa se tällä hetkellä on mahdollista. Tutkimusten ja kokeiluista uutisoiminen myötä voidaan lisätä tietoa yhteiskunnassa, minkä myötä yhä useampi voi havahtua

järjestelmän epäkohdille. Voi siis olla, että jossain vaiheessa tulevaisuuskeptiselle skenaariolle ominainen kehä hävenee tulevaisuusoptimistisen skenaarion portaiden päältä, minkä myötä tie kohti luokanopettajien ideaalia aukenee.

7.2 Tulokset suhteessa aikaisempaan tutkimukseen

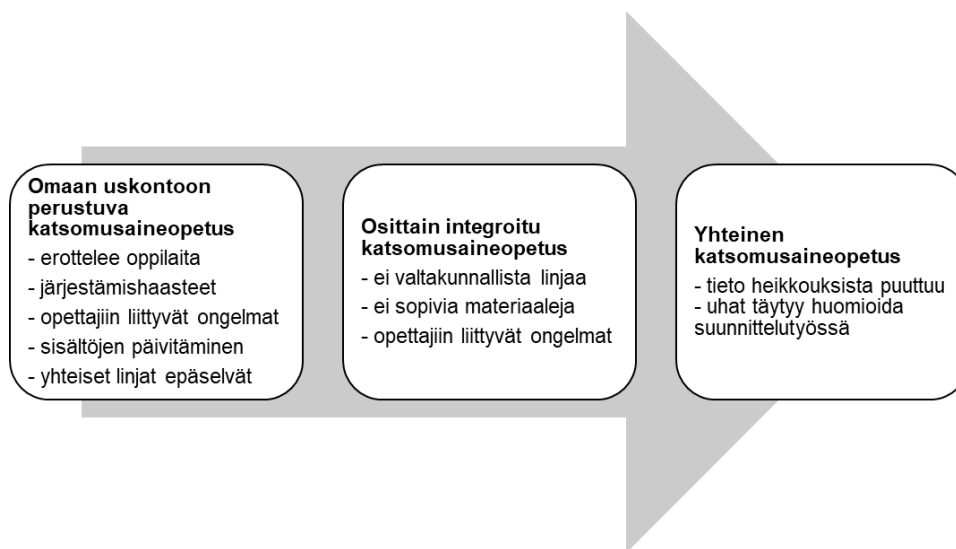
Yleisesti ottaen tämän tutkimuksen tulokset ovat monella tapaa linjassa aikaisempien tutkimusten kanssa. Kuten aikaisemmissakin tutkimuksissa (mm. Sakaranaho, 2007; Zilliacus, 2019), omaan uskontoon perustuvan katsomusaineopetuksen yhtenä keskeisenä vahvuutena nähtiin se, että opetus toimii luonnollisena jatkumona kodin arvomaailmalle. Odiahin (2007) tapaan luokanopettajat nostivat esiin oman uskonnon opetuksen hyödyt identiteetin muotoutumiselle. Myös esimerkiksi kokemukset siitä, että eri tiloihin jakautuminen uskonnon perusteella lisää ennakkoluuloja ja hankaloittaa merkittävästi opetuksen järjestämistä, ovat linjassa aikaisempien tutkimusten kanssa (mm. Zilliacus, 2019; Ubani, 2018b).

Puolestaan nykymallin kehitysmahdollisuuksia pohtiessaan luokanopettajat näkivät Kavoniuksen (2021) tapaan nykymallin mahdolliseksi säilyttää, mikäli elämäkatsomustieto vapautettaisiin kaikille valittavaksi oppiaineeksi (ks. myös Åhs & Salmenkivi, 2022). Yleisesti ottaen luokanopettajien ajatukset katsomusaineopetuksen kehitysmahdollisuuksista noudattelivat kuitenkin pitkälti Kallioniemen (2005) ajatuksia: saman mallin jatkuminen tarkoittaisi myös ongelmien jatkumista. Opettajat näkivät, että esimerkiksi yhteiskunnan muuttuminen entistä monikulttuurisemmaksi voi tulevaisuudessa uhata nykyistä järjestämistapaa merkittäväällä tavalla. Kun opetusryhmiä pitää muodostaa yhä useammalle eri katsomukselle, ei järjestelmä ole pidemmän päälle kestävä ratkaisu (Odiah, 2007; Åhs & Salmenkivi, 2022).

Luokanopettajien hahmotteleman ideaalin tulevaisuuden katsomusaineopetuksesta voi nähdä olevan lähellä muiden tutkijoiden käsityksiä katsomusaineopetuksen ihanteellisesta järjestämistavasta. Katsomuksia tulisi käsitellä kattavasti, jotta oppilaat saavuttaisivat vankan tietopohjan, mutta oppiaineen lähtökohtana pitäisi nähdä kuitenkin oppilaan henkilökohtainen kasvu ja kehitys (Kotkanvirta, 2007). Kuten eräs haastateltava kuvasi, tulisi oppiaineen pohjautua tietoon, mutta siitä ei saisi unohtaa sydäntä ja tunne-elämää. Myös Poulter (2013) ja Miedema (2012) jakavat tämän ajatuksen tuodessaan esiin, että parhaimmillaan

katsomusaineet opettavat oppilaille yhteiskunnasta ja samalla kasvattavat heitä osaksi sitä. Kuten Kallioniemikin (2007) on todennut, katsomusaineiden opetussuunnitelman tavoitteet ovat toki osin tiedollisia, mutta niiden pohjalla vaikuttavat pehmeät, inhimilliset ydinarvot. Luokanopettajien ideaalin voi nähdä vastaavan Miedeman (2012) näkemystä siitä, että opetuksen tulisi yhdistää parhaat puolet Hullin (2002) esittelemistä learning about ja learning from -lähestymistavoista katsomusaineopetukseen, jolloin oppilaat oppisivat eri katsomuksista samalla kuitenkin kehittäen myös omaa katsomustaan.

Seuraavaksi tarkastellaan nykyisen omaan uskontoon perustuvan, osittain integroidun sekä luokanopettajien ideaalin eli yhteisen katsomusaineopetuksen välistä suhdetta. Kuvio 4 on koottu aikaisemmin esitettyjen taulukoiden (Taulukko 1, s. 31; Taulukko 3, s. 49; Taulukko 4, s. 452; Taulukko 5, s. 53) pohjalta ja siinä havainnollistetaan katsomusaineopetuksen kehitystyön vaikutuksia nykymallin heikkouksiin ja ongelmakohtiin. Kuvioista havaitaan, että mitä lähemmäs päästään luokanopettajien ihannetta eli yhteistä katsomusaineopetusta, sitä enemmän nykymallin heikkouksista karsiutuu pois, mutta yhteisellä katsomusaineopetuksella on kuitenkin vielä omat ongelmakohtansa.



KUVIO 4. Katsomusaineopetuksen eri kehitysvaiheiden heikkouksia ja haasteita

Kun tarkastellaan osittain integroituun katsomusaineopetukseen liittyvää tutkimusta (Åhs ym., 2016; 2019a; 2019b; Käpylehto, 2015; Korkeakoski & Ubani, 2018),

havaitaan, että kyseisellä järjestelyllä saataisiin ratkaistua jo moni niistä nykyisen omaan uskontoon perustuvan opetuksen haasteista, joita luokanopettajat tässä tutkimuksessa tunnistivat. Osittain integroidussa katsomusaineopetuksessa opetus ei erottelisi enää oppilaita samalla tavalla uskonnon mukaan ja sisältöjä saataisiin tarkasteltua monipuolisemmin eri näkökulmista. Myös opetuksen järjestäminen helpottuisi, kun oppilaat olisivat osan ajasta yhteisissä tiloissa, jolloin myös opettajien pätevyysiin ja saatavuuteen liittyvät ongelmat hälvenisivät. Koska opetus kuitenkin järjestettäisiin yhä osittain eri tiloihin jakautuen, tulisi erillään opetettaville jaksoille yhä löytää sopivaa opetushenkilöstöä mahdollisesti myös koulun ulkopuolelta. Puolestaan luokanopettajien ideaali yhteisestä katsomusaineopetuksesta ratkaisisi nämä haasteet kokonaisuudessaan. Åhs ja Salmenkivi (2022) tuovat esiin, kuinka muutosta perustellaan usein tästä käytännöllisyyden näkökulmasta.

Osittain integroidulla opetuksella olisi mahdollista lisätä esimerkiksi kaivattua dialogia eri katsomusryhmien välille, mutta järjestämismalli on kuitenkin tällä hetkellä aina paikallinen ratkaisu. Vastaajat kokivat nykymallinkin linjausten olevan epäselviä esimerkiksi opetuksen tunnustuksellisuuteen liittyen (ks. myös Ubani ym., 2015), eikä osittain integroitu opetuskaan toisi yhteistä linjaa katsomusaineopetuksen järjestämiseen. Jos puolestaan siirryttäisiin yhteiseen opetustapaan, lakimuutoksien myötä tehtävät opetussuunnitelma- ja koulutusmuutokset takaisivat sen, että oppiaineella olisi jatkossa yhteinen, selvä linja, jota tulisi noudattaa. Sekä nykyisessä että osittain integroidussa mallissa opettajat olivat myös epätyytyväisiä opetusmateriaaleihin ja sisältöihin. Yhteiseen katsomusaineopetukseen tähtäävän opetussuunnitelmatyön yhteydessä kiinnitettäisiin varmasti huomiota myös opetusmateriaalien kehittämiseen, jotta niistä saataisiin aidosti uutta järjestämistapaa hyödyttäviä sekä valtakunnalliseen opetussuunnitelmaan tukeutuvia (Åhs & Salmenkivi, 2022).

Eri katsomusaineen järjestämistapoja tarkasteltaessa on muistettava, että täysin yhteinen katsomusaine on kuitenkin vain kuvaus ihannetulevaisuudesta. Yhteistä katsomusaineopetusta ei vielä toteuteta kouluissa, joten käytäntöön pohjautuva tieto kyseisen mallin heikkouksista puuttuu ja Åhs ja Salmenkivi (2022) toteavatkin, että sen lopullisia haasteita on vaikea ennakoida. Tutkimukseen osallistuneet luokanopettajat arvioivat ihanneopetukseen liittyen sen mahdollisia kielteisiä vaikutuksia opettajiin ja oppilaisiin sekä yleisesti muita haasteita. Heidän mukaansa yhteiseen katsomusaineopetukseen siirtyminen vaatisi varmasti totuttelua eikä olisi

välttämättä mieluinen muutos niille oppilaille, jotka ovat kokeneet oman uskonnon opetuksen itselleen tärkeäksi. Ajatus on linjassa myös osittain integroituun katsomusaineopetukseen liittyvien tutkimustulosten kanssa (Åhs ym., 2016). Lisäksi luokanopettajat pohtivat, että muutos voisi aluksi lisätä opettajien työmäärää ja vaatisi heiltä perehtymistä uusiin sisältöihin.

Osittain integroituun katsomusaineopetukseen on aikaisemmissa tutkimuksissa liitetty joitakin uhkia, ja voi olla, että osa näistä toteutuisi yhteisessä katsomusaineopetuksessa. Kuten Åhs kollegoineen (2019a) on tuonut ilmi, yhteisessä katsomusaineopetuksessa piilee vaara, että siitä muodostuu valtauskonnon värittämä oppiaine. On myös pelätty, että opettaja ei osaa käsitellä opetettavia aiheita sopivalla puolueettomuudella tai vastaavasti opettaja pyrkii liian vahvaan neutraaliuteen (Åhs ym. 2019a), jolloin vaarana on, että katsomukset puheenaiheena muuttuvat tabuksi (Poulter ym., 2016). Opettajan on myös tarkasti huolehdittava ryhmän sisäisestä vuorovaikutuksesta, jotta oppilaiden mahdollinen keskinäinen kapeakatseisuus ei vaaranna vuorovaikutustilanteita (Åhs ym., 2016; 2019a). Yhteisen katsomusaineen eräs keskeinen haaste voikin olla, miten luokkiin saadaan luotua niin turvallinen ja avoin keskusteluilmapiiri, että muutoksen tavoitteena oleva dialogisuus ja katsomuksellisen yleissivistyksen kehittyminen aidosti toteutuu.

Tässä tutkimuksessa luokanopettajien hahmottelema yhteinen katsomusaine muotoutui hyvin moniulotteiseksi oppiaineeksi. Aikaisemmin osittain integroidun katsomusaineopetuksen kohdalla on pelätty sitä, että laajojen sisältöjen läpikäyminen aiheuttaa kiirettä, mikä puolestaan uhkaa dialogia (Käpylehto, 2015), jota kuitenkin on pidetty koko oppiaineen tärkeimpänä antina (Ubani ym., 2015). Myös Åhs ja Salmenkivi (2022) nostavat esiin, että yhteisen katsomusaineen on vaara paisua liian laajaksi sisällöllisesti ja tavoitteellisesti. On kuitenkin hyvä, että nämä uhat tunnistetaan jo nyt aikaisemman tutkimuksen perusteella, koska tämän pohjalta voidaan lähteä tekemään entistä huolellisempaa suunnittelu- ja kehitystyötä, jotta luokanopettajien ideaaliin päästäisiin. Suunnittelutyössä tulee tehdä laajaa yhteistyötä eri tahojen kanssa, eikä katsomuksellisten vähemmistöjen näkemyksiä tule jättää huomiotta (Åhs & Salmenkivi, 2022; Koirikivi ym., 2019). Åhs ja Salmenkivi (2022) arvioivat, että muutos on mahdollinen, mutta pitkäkestoisen ja työlään prosessin takana. Heidän hahmottelemansa muutosprosessi sisältää samoja vaiheita, kuin tulevaisuusoptimistisessä skenaariossakin on kuvattu. Ensin suurempien

lakimuutosten myötä voitaisiin käynnistää opetussuunnitelmaprosessi, minkä seurauksena muutoksia tehtäisiin opettajankoulutuksessa.

7.3 Tutkimuksen luotettavuuden arviointia

Yleisesti ottaen laadullinen tutkimus ei tarjoa samanlaista yleistämisen mahdollisuutta kuin määrällinen tutkimus. Tutkimuksessa on pyritty rakentamaan uutta tietoa perehtymällä syvemmin yksilöiden kokemuksiin ja niille annettuihin merkityksiin, mitkä voivat kuitenkin kertoa jotain yleistä (Laine, 2018). Silti on muistettava, että esimerkiksi vastaajajoukko on suuremmassa mittakaavassa hyvin pieni, eikä aineistosta voida yhtenevistä vastauksista huolimatta tehdä laajoja yleistyksiä. Vastaajajoukko on mahdollisesti koostunut sellaisista luokanopettajista, jotka ovat jo aikaisemmin muodostaneet katsomusaineopetuksesta omakohtaisiin kokemuksiin perustuvan mielipiteen. Jos vastaajat olisi määrätty satunnaisesti, olisi vastauksissa voinut olla enemmän vaihtelevia näkemyksiä. Vaikka kaikissa tutkimuksen vaiheissa pyrittiin objektiivisuuteen, voi tutkimusasetelma, jossa hahmotellaan muutosta ja mietitään muutoksen mahdollisuuksia, silti johdattaa osallistujia tiettyyn suuntaan.

Fenomenologis-hermeneuttinen tutkimuskehys sisältää aina rajoituksia esimerkiksi tutkijan asemaan liittyen. Tutkijan on tuotava esiin omat ennakkokäsityksensä tutkittavasta ilmiöstä, jotta tutkimuksen läpinäkyvyys säilyisi (Varto, 1992; Laine, 2018). Vaikka henkilökohtaiset näkemykset pyritään tutkimuksessa sysäämään syrjään, on pohjalla aina vaikuttamassa joitakin teoreettisia lähtökohtia, jotka voivat tiedostamattakin ohjata tutkimuksen etenemistä (Laine, 2018). Tämän tutkimuksen idea on noussut tutkijan työkokemuksesta monikulttuurisista ja -uskontoisista kouluista sekä halusta löytää vaihtoehtoisia tapoja katsomusaineopetukselle, koska nykyinen malli ei ole tuntunut oikealta ratkaisulta. Voi siis olla, että nämä tekijät ovat paistaneet läpi myös kysymyksen asettelussa tai jo saatekirjeessä, sekä myöhemmin ohjannut aineiston analyysia tiettyyn suuntaan. Toisaalta tutkijan oma kokemus opettajien arkityöstä ja katsomusaineopetuksesta tuo syvyyttä tulkintaan ja on linjassa sen ajatuksen kanssa, että tutkijan ja tutkittavan on jaettava jotakin yhteistä, jotta ymmärrys on ylipäättään mahdollista (Varto, 1992; Laine, 2018). Ilman tätä ymmärrystä tulkinta voisi jäädä ohueksi, vaikka toki riskinä on, että vastaajien sanoma vinoutuu.

Tulevaisuudentutkimukseen liittyvät rajoitukset (Masini, 1993) on tärkeää ottaa huomioon etenkin skenaariotyöskentelyn näkökulmasta. Luokanopettajien näkemykset katsomusaineopetuksen tulevaisuudesta rakentuivat heidän henkilökohtaisen tietonsa varaan menneisyydestä ja nykyhetkestä. Vaikka tieteen pitäisi pyrkiä yleistettävyyteen, ihmisillä ei kuitenkaan välttämättä ole kaikkea sitä tietoa, mitä tarvittaisiin yleispätevän skenaarion rakentamiseen (Masini, 1993). Voikin siis olla, että useammasta vastaajasta huolimatta tutkimuksessa on jäänyt osa tiedosta saavuttamatta. Lisäksi koska tutkimuskohteena on tulevaisuus, voi tutkimuksen onnistumista ja lopputulosta arvioida vasta pidemmän aikavälin jälkeen, kun nähdään, miten skenaario lopulta suhteutuu muuttuvaan aikaan (Masini, 1993). Luotujen skenaarioiden totuudenmukaisuutta voi siis arvioida vasta vuosien päästä.

Kuten aikaisemmatkin katsomusaineopetukseen liittyvät kokeilut ja tutkimukset (mm. Åhs ym. 2016; 2019a; 2019b; Korkeakoski & Ubani, 2018), myös tämän tutkimuksen tulokset voivat heijastella lähinnä suurempien paikkakuntien elämää. Kokemus muutoksen tarpeesta ja muutosmyönteisyys eivät välttämättä ole samalla tasolla kaikkialla Suomessa (Åhs ym., 2019c). Jos tutkimus toistettaisiin paikkakunnalla, jossa evankelisluterilainen uskonto on kyseenalaistamatta ja tiiviisti osa ihmisten arkea, voi olla, että tulokset eivät välttämättä olisi samansuuntaisia. Toisaalta jos tulevissa tutkimuksissa näin kävisi ilmi, se alleviivaisi sitä tosiasiaa, että luokanopettajan oma vakaumus ja näkemys katsomusaineopetuksen tavoitteista ja sisällöistä sekä vahva ammatillinen autonomia ohjaavat vahvasti sitä, miten katsomusaineopetusta todellisuudessa kouluissa toteutetaan katsomusaineopetuksen kriteereistä (ks. Mikkola, 2017) huolimatta.

Rajoituksista huolimatta tutkimuksen tulosten voi nähdä olevan samansuuntaisia, kuin Åhs ja Salmenkivi (2022) ovat selvitystyössään nostaneet esille. Heidän selvitystyönsä perustui aiemmalle kotimaiselle ja kansainväliselle tutkimukselle, tilastotiedolle, erinäisille asiakirjoille sekä moninaisten sidosryhmien kuulemisille. Voisi siis todeta, että tämän tutkimuksen tulokset ovat todennäköisesti totuudenmukaisia ja heijastelevat osaltaan laajempaakin ilmiötä, koska ne liittyvät niin sujuvasti osaksi muita katsomusaineopetukseen liittyviä tutkimuksia.

7.4 Lopuksi

Opettajien kuvaamat sisällöt tulevaisuuden katsomusaineopetuksesta tuntuvat olevan melko lähellä sitä, mihin nyt jo pitäisi pyrkiä tällä hetkellä opetussuunnitelmassa. Onko nykyinen omaan uskontoon perustuva katsomusaineopetuksen järjestämistapa se este, joka hankaloittaa katsomuksellisen yleissivistyksen kehittymistä ja katsomustietoisien kasvatuksen toteutumista?

Tulevaisuusoptimistisen skenaarion ja katsomusaineopetuksen ihannetilän voi nähdä rakentuvan ajatukselle katsomustietoisesta opettajasta ja kouluyhteisöstä, mutta kuten Åhs kollegoineen (2019c) on todennut, yhteinen katsomusaineopetus ei kuitenkaan automaattisesti tarkoita sitä, että opetus toisi oppilaita aidosti yhteen. Yhteisessä tilassa oleminen ei itsessään maagisesti luo dialogia ja tuo eri katsomuksia näkyville. Åhs ja Salmenkivi (2022) lisäävät, että järjestämistapa on katsomusaineopetuksessa enemmän sivuseikka ja tärkeämpää olisi ymmärtää, mitä pyritään opettamaan. Siksi yhteinen ydin olisikin tärkeää määritellä nyky-yhteiskunnan tarpeisiin sopivaksi (Kavonius, 2021). Lisäksi katsomustietoisien kasvatuksen toteutuminen vaatii opettajilta omien ajattelumallien ja niiden mahdollisten heikkouksien ja epäkohtien tunnistamista ja työstämistä (Poulter, 2013; Kavonius & Putkonen, 2020; Jantunen ym., 2021). Katsomustietoinen kasvatus on pidemmän työn tulos ja sen toimintatapojen omaksuminen vaatii harjoittelua ja tukea (O'Grady & Jackson, 2020).

Yhteisellä katsomusaineella kuitenkin oltaisiin lähempänä katsomustietoisien kasvatuksen periaatteita. Katsomukset olisivat koulun järjestelykysymyksissä tasa-arvoisessa asemassa ja niille annettaisiin tilaa näkyä arjessa (Mikkola, 2017; Kavonius & Putkonen, 2020), mikä on hyvä lähtökohta keskustelun syntymiselle. Yhteinen katsomusaineopetus voisi myös tukea entistä enemmän katsomuksellisen yleissivistyksen rakentumista (Kallioniemi ym., 2017). Katsomukset eivät ole tabu, vaan luonnollinen ja toisinaan hyvin kokonaisvaltainenkin osa ihmisten elämää. Koska ne ovat osa ihmisiä, ne ovat samalla myös vahvasti osa yhteiskuntaa. On huolestuttavaa, jos vakiintuneet rakenteet ajavat ihmisiä kauemmaksi toisistaan juuri nyt, kun yhteiskunnan voi muutenkin nähdä jatkuvasti enenevässä määrin jakautuvan.

Tutkimukseen osallistuneiden luokanopettajien mukaan yhteisellä katsomusaineopetuksella olisi mahdollista saada aikaan suoranaista rauhankasvatusta. Myös Åhs ja Salmenkivi (2022) tuovat selvitystyössään esiin,

kuinka kaikille yhteisen opetuksen voi nähdä pohjautuvat dialogin, turvallisen tilan ja antirasmin aatteille, joita myös Jackson (2014) ja Jantunen kollegoineen (2021) ovat korostaneet katsomusaineopetuksen olennaisimmiksi periaatteiksi. Opetus tulisi järjestää niin, että kaikki oppilaat taustoistaan huolimatta saisivat katsomusaineopetusta samalla tasa-arvoisella, opetussuunnitelmaan perustuvalla tavalla (Kavonius, 2021). Katsomusaineopetuksen laajempaa yhteiskunnallista merkitystä (ks. esim. Kallioniemi, 2005; Kallioniemi ym., 2017; Miedema, 2012) ei tulisi aliarvioida.

Tutkimuksen perusteella nousi myös muutamia jatkotutkimusideoita esimerkiksi skenaariotyöskentelyyn liittyen, jota on kuvailtu parhaimmillaan prosessiksi (Rubin, 2004a; 2004b). Vaikka skenaariot myös kertaluontoisina antavat suuntaa päätöksenteolle, niiden tarjoama tieto pääsee parhaiten oikeuksiinsa, mikäli skenaariotyöskentelyprosessi toistetaan toimintaympäristön muuttuessa (Rubin, 2004b). Myös luokanopettajat kerryttävät jatkuvasti lisää henkilökohtaista tietämystään ja kokemuksiaan katsomusaineopetuksesta, joten yksi jatkotutkimusidea voisi olla samankaltaisen skenaariotyöskentelyn toistaminen. Täten vastaajat keräävät lisää tietoa nykyhetkestä, jonka seurauksena myös visio tulevaisuudesta ja missio sen saavuttamiseksi jatkavat vuoropuheluaan ja voivat tuottaa jälleen uudenlaista tietoa päätöksenteon tueksi (Rubin, 2004b). Voisi siis olla, että tutkimus toistettuna voisi tarjota sellaisia näkökulmia, jota ei ehkä vielä tässä tutkimuksessa tuotu esiin ollenkaan.

Åhs ja Salmenkivi (2022) esittivät selvitystyönsä perusteella perustettavaksi kehitysryhmää, joka koostuisi poliittisista päättäjistä ja Opetus- ja kulttuuriministeriön sekä Opetushallituksen virkamiehistä. Lisäksi he toivat esiin tarpeen tarkentaa valtakunnallista tilastointia katsomusaineopetuksesta sekä lisätä myös aiheeseen liittyvää tutkimusta. Myös tutkimukseen osallistuneiden luokanopettajien mukaan olisi tärkeää kartoittaa entistä laajemmin sitä, kuinka moni opettaja on katsomusaineopetustuudistusten kannalla. Määrällisin menetelmin tutkittuna voisi olla mielenkiintoista selvittää erilaisten taustamuuttujien vaikutuksia luokanopettajien näkemyksiin. Kerätty tutkimustieto olisi tärkeää saada julkisuuteen, jotta katsomusaineopetuksen kehittämistyö ei tapahtuisi vain ylempien tahojen neuvottelupöydissä. Luokanopettajien arkiasiantuntijuus kuitenkin on lopulta se kantava voima, jonka varassa muutoksia käytännössä toteutetaan. Jos

katsomusaineopetusta halutaan aidosti kehittää vastaamaan nyky-yhteiskunnan tarpeita, ei luokanopettajia kannata jättää kuulematta.

LÄHTEET

- Aalto, H-K., Heikkilä, K., Keski-Pukkila, P., Mäki, M. & Pöllänen, M. (2022).
Johdanto. Teoksessa H-K. Aalto, K. Heikkilä, P. Keski-Pukkila, M. Mäki & M. Pöllänen (toim.), *Tulevaisuudentutkimus tutuksi – Perusteita ja menetelmiä* (8–21). Tulevaisuudentutkimuksen Verkostoakatemia julkaisuja 1/2022. Tulevaisuuden tutkimuskeskus. Turun yliopisto.
<https://www.utupub.fi/handle/10024/153465>
- Allport, G. W. (1979). The effect of contact. Teoksessa G. W. Allport (toim.), *The nature of prejudice* (25th Anniversary Edition, 261–282). Basic Books.
- Council of Europe (2008). Recommendation CM/Rec (2008)12 of the Committee of Ministers to member states on the dimension of religions and non-religious convictions within intercultural education.
https://search.coe.int/cm/Pages/result_details.aspx?ObjectID=09000016805d20e8
- Eromäki, V. (2021, 14. joulukuuta). Tutkija arvostelee koulujen katsomusaineopetusta jämähtäneeksi: opetus erottelee nuoret uskontojen mukaan, vaikka he haluavat yhteistä keskustelua. Yle. <https://yle.fi/uutiset/3-12192211>
- Eskola, J., Lätti, J. & Vastamäki, J. (2018). Teemahaastattelu: Lyhyt selviytymisopas. Teoksessa R. Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle* (27–51). PS-kustannus.
- Glesne, C. & Peshkin, A. (1992). *Becoming qualitative researchers. An introduction*. Longman
- Heimbrock, H-G., Scheilke, C. T. & Schreiner, P. (2001). Introduction. Teoksessa H-G. Heimbrock, C. T. Scheilke & P. Schreiner (toim.), *Towards religious competence: Diversity as a challenge for education in Europe* (9–22). LIT.

- Helms, M. M. & Nixon, J. (2010). Exploring SWOT analysis – where are we now? A review of academic research from the last decade. *Journal of Strategy and Management*, 3(3), 215–251. <https://doi.org/10.1108/17554251011064837>
- Hull, J. (2002). The contribution of religious education to religious freedom: A global perspective. Julkaisussa The International Association for Religious Freedom IARF (toim.), *Religious education in schools: Ideas and experiences from around the world* (4–11). <https://iarf.net/wp-content/uploads/2013/02/Religious-Education-in-Schools.pdf>
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. (2011). *Tutkimushaastattelu – Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Gaudeamus.
- Jackson, R. (2014). *Signposts – Policy and practice for teaching about religions and non-religious worldviews in intercultural education*. Council of Europe.
- Jackson, R. & Everington, J. (2017). Teaching inclusive religious education impartially: an English perspective. *British Journal of Religious Education*, 39(1), 7–24. <https://doi.org/10.1080/01416200.2016.1165184>
- Jantunen, A., Satokangas, H., Suuriniemi, S-M., Ahlholm, M., Benjamin, S., Laine, M., Kavonius, M., Poulter, S. & Salmenkivi, E. (2021). Kulttuuri-, katsomus- ja kielitietoisuus koulun kehittämisen käsitteinä. Julkaisussa M. Tamm, A. Jantunen, H. Satokangas & S-M. Suuriniemi (toim.), *Kulttuuri-, katsomus- ja kielitietoinen perusopetus: KUPERA-tutkimus- ja arviointiraportti* (19–31). Helsingin yliopiston Koulutuksen arviointikeskus HEAn raportit, 1/2021. Helsingin yliopisto. <https://helda.helsinki.fi/handle/10138/330531>
- Kallioniemi, A. (2005). Uskonnonopetus ja uskontokasvatus historiallis-yhteiskunnallisessa kontekstissa. Teoksessa A. Kallioniemi & J. Luodeslampi (toim.), *Uskonnonopetus uudella vuosituhanella* (11–49). Kirjapaja.
- Kallioniemi, A. (2007). Laadukas katsomusaineiden opetus. Teoksessa A. Kallioniemi & E. Salmenkivi (toim.), *Katsomusaineiden kehittämishaasteita: Opettajankoulutuksen tutkinnonuudistuksen virittämää keskustelua* (41–54). Helsingin yliopisto.
- Kallioniemi, A. (2008a) Koulun toimintakulttuurin muutos osana yhteiskunnallista kehitystä. Teoksessa A. Kallioniemi & J. Luodeslampi (toim.), *Moniuskontoinen koulu oppimisympäristönä* (11–34). Lasten Keskus.

- Kallioniemi, A. (2008b). Koulun moniuskontoinen arki oppimisympäristönä: Uskonnot koulussa. Teoksessa A. Kallioniemi & J. Luodeslampi (toim.), *Moniuskontoinen koulu oppimisympäristönä* (97–110). Lasten Keskus.
- Kallioniemi, A., Kuusisto, A. & Ubani, M. (2017). Koulun katsomusaineiden opetus ja didaktiikka. Teoksessa P. Iivonen & V. Paulanto (toim.), *Uudistuva uskonnon opetus* (35–48). Kirjapaja.
- Kallioniemi, A. (2022, 4. tammikuuta). Katsomusopetusta varten tarvitaan uusi oppiaine. *Helsingin Sanomat*. <https://www.hs.fi/mielipide/art-2000008514552.html>
- Kansalaisaloite (2015). Kaikille yhteinen katsomusaine peruskouluihin. 13.8.2015. <https://www.kansalaisaloite.fi/fi/aloite/1438>
- Kansalaisaloite (2018). Uskonnonopetus korvattava elämäkatsomustiedolla. 21.12.2018. <https://www.kansalaisaloite.fi/fi/aloite/3582>
- Kansalaisaloite (2021). Elämäkatsomustiedon opiskelu sallittava kaikille 20.8.2021. <https://www.kansalaisaloite.fi/fi/aloite/8860>
- Kavonius, M. (2021). *Young people's perceptions of the significance of worldview education in the changing Finnish society*. [Väitöskirja, Helsingin yliopisto]. Helda. <https://helda.helsinki.fi/handle/10138/335685>
- Kavonius, M. & Putkonen, N. (2020). Katsomustietoisuus voimavarana. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 11(3).
- Koirikivi, P., Poulter, S., Salmenkivi, E. & Kallioniemi, A. (2019). Katsomuksellinen yleissivistys uskonnon ja elämäkatsomustiedon perusopetuksen opetussuunnitelman (2014) perusteissa. *Ainedidaktiikka*, 3(2), 47–68. <https://doi.org/10.23988/ad.78078>
- van der Kooij, J., de Ruyter, D. & Miedema, S. (2013). "Worldview": the meaning of the concept and the impact on religious education. *Religious Education*, 108(2), 210–228. <https://doi.org/10.1080/00344087.2013.767685>
- Kotkanvirta, J. (2007) Elämäkatsomustiedon opetuksen pitkän aikavälin kehitystehtävistä. Teoksessa Kallioniemi, A. & Salmenkivi, E. (toim.) *Katsomusaineiden kehittämishaasteita* (113–124). Helsingin yliopisto.
- Kuusisto, A. & Gearon, L. (2019). Why teach about religions? Perspectives from Finnish professionals. *Religions*, 10(6), 1–16. <https://doi.org/10.3390/rel10060347>

- Kuusisto, A., Poulter, S. & Kallioniemi, A. (2017). Finnish pupils' views on the place of religion in school. *Religious Education*, 112(2), 110–122.
<https://doi.org/10.1080/00344087.2016.1085237>
- Käpylehto, K. (2015). Kulosaaren malli – Dialogin perustuva katsomus-aineiden opetusjärjestely. Teoksessa H. Cantell (toim.), *Näin rakennat monialaisia oppimiskokonaisuuksia* (91–105). PS-kustannus.
- Laine, T. (2018). Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa R. Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2 – Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin* (5., uudistettu ja täydennetty painos, 29–50). PS-Kustannus.
- Lakialoite, 121 (2002).
<https://www.eduskunta.fi/FI/vaski/sivut/trip.aspx?triptype=ValtiopaivaAsiakirjat&docid=la+121/2002>
- Lätti, R., Malho, M., Rowley, C. & Frilander, O. (2022). Skenaarioiden rakentaminen tulevaisuustaulukkomenetelmällä. Teoksessa H-K. Aalto, K. Heikkilä, P. Keski-Pukkila, M. Mäki & M. Pöllänen (toim.), *Tulevaisuudentutkimus tutuksi – Perusteita ja menetelmiä* (313–336). Tulevaisuudentutkimuksen Verkostoakatemia julkaisuja 1/2022. Tulevaisuuden tutkimuskeskus. Turun yliopisto. <https://www.utupub.fi/handle/10024/153465>
- Malkavaara, M. (2017). Luterilaisuuden vaikutus kulttuuriin ja yhteiskuntaan. Teoksessa R. Illman, K. Ketola, R. Latvio & J. Sohlberg (toim.), *Monien uskontojen ja katsomusten Suomi* (46–64). Kirkon tutkimuskeskus: Kirkon tutkimuskeskuksen verkkojulkaisuja 48. Grano Oy.
- Mannermaa, M. (1999). *Tulevaisuuden hallinta – skenaariot strategiatyöskentelyssä*. WSOY.
- Masini, E. (1993). *Why future studies?* Grey Seal.
- Miedema, S. (2012). A plea for inclusive worldview education in all schools. *Koers – Bulletin for Christian Scholarship*, 77(1).
<http://dx.doi.org/10.4102/koers.v77i1.35>
- Mikkola, K. (2008). Uskonnollinen muutos Suomessa. Teoksessa A. Kallioniemi & J. Luodeslampi (toim.), *Moniuskontoinen koulu oppimisympäristönä* (35–65). Lasten Keskus.

- Mikkola, K. (2017). Uskonnosta opettaminen. Teoksessa P. Iivonen & V. Paulanto (toim.), *Uudistuva uskonnon opetus* (11–34). Kirjapaja.
- Mäkelä, M., Karjalainen, J. & Parkkinen, M. (2022). Tulevaisuuskuvat: merkitykset, roolit ja käytötavat tulevaisuudentutkimuksessa. Teoksessa H-K. Aalto, K. Heikkilä, P. Keski-Pukkila, M. Mäki & M. Pöllänen (toim.), *Tulevaisuudentutkimus tutuksi – Perusteita ja menetelmiä* (297–312). Tulevaisuudentutkimuksen Verkostoakatemia julkaisu 1/2022. Tulevaisuuden tutkimuskeskus. Turun yliopisto.
<https://www.utupub.fi/handle/10024/153465>
- Nyysönen, S. (1998). Uskonnonopetuksen tulevaisuuden näkymät. Teoksessa M. Pyysiäinen & J. Seppälä (toim.), *Uskonnonopetuksen käsikirja* (458–466). WSOY.
- Odiah, L. (2007) Evankelisluterilaisen uskonnon opettajat ja uskonnon tulevaisuus monikulttuuristuvassa yhteiskunnassa. Teoksessa Kallioniemi, A. & Salmenkivi, E. (toim.) *Katsomusaineiden kehittämishaasteita* (91–109). Helsingin yliopisto.
- O’Grady, K. & Jackson, R. (2020). 'A touchy subject': teaching and learning about difference in the religious education classroom. *Journal of Beliefs & Values*, 41(1), 88–101. <https://doi.org/10.1080/13617672.2019.1614755>
- Ojalehto, L. (2022, 1. tammikuuta). Koululainsäädäntö syrjii kirkkoon kuuluvia lapsia ja nuoria. *Helsingin Sanomat*. <https://www.hs.fi/mielipide/art-2000008498165.html>
- Opetushallitus (2016). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Määräykset ja ohjeet 2014:96. Next Print Oy.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö (2021, 19. elokuuta). Uskonnon ja elämäntutkimustiedon uudistamistarpeita selvitetään. *Valtioneuvosto*. <https://valtioneuvosto.fi/-/1410845/uskonnon-ja-elamankatsomustiedon-uudistamistarpeita-selvitetaan>
- Perusopetuslaki, 628 (1998). <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628>
- Perustuslaki, 731 (1999). <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1999/19990731>
- Poulter, S. (2013). *Kansalaisena maallistuneessa maailmassa: koulun uskonnonopetuksen yhteiskunnallisen tehtävän tarkastelua*. [Väitöskirja, Tampereen yliopisto]. Trepo. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-5993-11-0>
- Poulter, S., Riitaoja, A-L. & Kuusisto, A. (2016). Thinking multicultural education 'otherwise' – from a secularist construction towards a plurality of epistemologies

and worldviews. *Globalisation, Societies and Education*, 14(1), 68–86.

<https://doi.org/10.1080/14767724.2014.989964>

- Sakaranaho, T. (2007). Pienryhmäisten uskontojen opetus ja monikulttuurisuuden haasteet. Teoksessa Kallioniemi, A. & Salmenkivi, E. (toim.) *Katsomusaineiden kehittämishaasteita* (3–16). Helsingin yliopisto.
- Schreiner, P. (2005). Näkökulmia eurooppalaiseen uskonnonopetukseen. Teoksessa A. Kallioniemi & J. Luodeslampi (toim.), *Uskonnonopetus uudella vuosituhannella* (75–87). Kirjapaja.
- Seppo, J. (2003). *Uskonnonvapaus 2000-luvun Suomessa*. Edita.
- Seinäjoen kaupunki (2021). *Katsomusopetus*. Viitattu: 5.11.2021.
<https://www.seinajoki.fi/kasvatus-ja-opetus/perusopetus/opiskelu-perusopetuksessa/katsomusopetus/>
- Sorsa, L. (2017). Uskonnon ja vakaumuksen vapaus. Teoksessa R. Illman, K. Ketola, R. Latvio & J. Sohlberg (toim.), *Monien uskontojen ja katsomusten Suomi* (224–235). Kirkon tutkimuskeskus: Kirkon tutkimuskeskuksen verkkojulkaisuja 48. Grano Oy.
- Riitaoja, A. -L., Poulter, S. & Kuusisto, A. (2010). Worldviews and multicultural education in the Finnish context: A critical philosophical approach to theory and practices. *Finnish Journal of Ethnicity and Migration*, 5(3), 87–95.
- Rubin, A. (2004a). *Skenaariomenetelmä työkaluna*. TOPI – Tulevaisuudentutkimuksen oppimateriaali. Tulevaisuuden tutkimuskeskus, Turun yliopisto. <https://tulevaisuus.fi/>
- Rubin, A. (2004b). *Skenaariotyöskentelyn vaiheet*. TOPI – Tulevaisuudentutkimuksen oppimateriaali. Tulevaisuuden tutkimuskeskus, Turun yliopisto. <https://tulevaisuus.fi/>
- Räsänen, A. (2017) Oppilas uskonnonopetuksessa. Teoksessa Iivonen, P. & Paulanto, V. (toim.) *Uudistuva uskonnon opetus* (67–82). Kirjapaja.
- Talib, M-T. (2005). Oppilas moniarvoisessa ja -kulttuurisessa Suomessa. Teoksessa A. Kallioniemi & J. Luodeslampi (toim.), *Uskonnonopetus uudella vuosituhannella* (131–145). Kirjapaja.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi* (Uudistettu laitos). Tammi.
- Tökkäri, V. (2018). Fenomenologisen, hermeneuttis-fenomenologisen ja narratiivisen kokemuksen tutkimuksen käytäntöjä. Teoksessa J. Toikkanen & I. A. Virtanen

- (toim.), *Kokemuksen tutkimus VI. Kokemuksen käsite ja käyttö* (64–84).
Lapland University Press.
- Ubani, M., Kallioniemi, A. & Poulter, S. (2015). Finnish class student teachers' perceptions of religious education. *Nordidactica – Journal of Humanities and Social Science Education*, 2015(2), 74–93.
- Ubani, M. (2018a). Do students feel authentic in integrated RE? A quantitative analysis. *International Journal of Children's Spirituality*, 23(2), 152–179.
<https://doi.org/10.1080/1364436X.2018.1448759>
- Ubani, M. (2018b). When teachers face religion in public education. Case examples from Finnish public education. *Journal of Religious Education*, 66, 139–150.
<https://doi.org/10.1007/s40839-018-0064-x>
- Uskonnonvapauslaki, 453 (2003). <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2003/20030453>
- Varto, J. (1992). *Laadullisen tutkimuksen metodologia*. Kirjayhtymä.
- Ylikoski, E. (2017) Uskonottomuus Suomessa. Teoksessa R. Illman, K. Ketola, R. Latvio & J. Sohlberg (toim.), *Monien uskontojen ja katsomusten Suomi* (159–169). Kirkon tutkimuskeskus: Kirkon tutkimuskeskuksen verkkojulkaisuja 48. Grano Oy.
- Åhs, V. (2020). *Worldviews and integrative education - A case study of partially integrative religious education and secular ethics education in a Finnish lower secondary school context*. [Väitöskirja, Helsingin yliopisto]. Helda.
<http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-51-6400-1>
- Åhs, V., Poulter, S. & Kallioniemi, A. (2016). Encountering worldviews: Pupil perspectives on integrative worldview education in Finnish secondary school context. *Religion & Education*, 43(2), 208–229.
<https://doi.org/10.1080/15507394.2015.1128311>
- Åhs, V., Poulter, S. & Kallioniemi, A. (2019a). Preparing for the world of diverse worldviews: Parental and school stakeholder views on integrative worldview education in a Finnish context. *British Journal of Religious Education*, 41(1), 78–89. <https://doi.org/10.1080/01416200.2017.1292211>
- Åhs, V., Poulter, S. & Kallioniemi, A. (2019b). Pupils and worldview expression in an integrative classroom context. *Journal of Religious Education*, 67(3), 203–221.
<https://doi.org/10.1007/s40839-019-00088-0>
- Åhs, V., Kallioniemi, A. & Poulter, S. (2019c). Developing integrative practices in a separative RE system. Teoksessa M. Ubani, I. Rissanen & S. Poulter (toim.),

Contextualising dialogue, secularisation and pluralism – Religion in Finnish public education (81–103). Waxmann.

Åhs, V. & Salmenkivi, E. (2022). *Selvitys katsomusaineiden opetuksen nykytilasta ja uudistamistarpeista*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2022:13. Opetus- ja kulttuuriministeriö. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-775-8>

Zilliacus, H. (2019) Key challenges in supporting identity development in segregated instruction about worldviews. Teoksessa M. Ubani, I. Rissanen & S. Poulter (toim.), *Contextualising dialogue, secularisation and pluralism – Religion in Finnish public education* (57–79). Waxmann.

LIITTEET

Liite 1: Teemahaastattelurunko

Taustakysymykset

Mitä katsomusainetta opetat ja millaiselle ryhmälle?

Miten katsomusaineopetus on muuten koulussanne järjestetty?

Onko katsomusaineopetuksen järjestämistapa herättänyt keskustelua koulunne oppilaiden tai opettajien keskuudessa?

Katsomusaineopetus tällä hetkellä

Mitkä ovat nykyisen katsomusaineopetusmallin vahvuudet?

Mitkä ovat nykyisen katsomusaineopetusmallin heikkoudet?

Millaisia mahdollisuuksia nykyisellä katsomusaineopetusmallilla on?

Millaisia uhkia nykyisellä katsomusaineopetusmallilla on?

Tulevaisuuden katsomusaineopetus

Kuvaile katsomusaineopetuksen ihannetilaa.

Millainen vaikutus kuvailemasi kaltaisella katsomusaineopetusmallilla voisi olla oppilaisiin?

Millainen vaikutus kuvailemasi kaltaisella katsomusaineopetusmallilla voisi olla sinun arkityöllesi opettajana?

Kohti tulevaisuuden katsomusaineopetusta

Millaisia muutoksia vaadittaisiin, jotta pääsisimme nykytilanteesta kohti kuvailemaasi katsomusaineopetuksen ihannetilaa?

- yhteiskunnan tasolla
- koulun tasolla
- opettajan tasolla
- oppilaan tasolla

Näetkö muutoksen mahdollisena toteuttaa? Jos et, mikä on esteenä?

Muuta

Olisiko vielä jotain, mitä haluaisit sanoa tai kertoa aiheesta?

Liite 2: Saatekirje

Tervehdys!

Olen 5. vuosikurssin luokanopettajaopiskelija Tampereen yliopistosta ja olen tekemässä pro gradu -tutkielmaa luokanopettajien katsomusaineopetukseen liittyvistä tulevaisuusskenaarioista. Millaista katsomusaineopetus olisi, jos luokanopettajat saisivat itse päättää? Tutkimuksen tavoitteena on saada luokanopettajat ideoimaan ja visioimaan tulevaisuuden katsomusaineopetusta skenaariotyöskentelyn avulla. Tutkimuksellani haluan tuoda kuuluviin kentällä toimivien luokanopettajien ääniä katsomusaineopetuksen järjestämiskysymyksiin liittyvässä keskustelussa.

Tutkimustani varten etsin haastateltaviksi luokanopettajia, jotka opettavat uskontoa tai elämänkatsomustietoa viikoittain oman opetustyönsä ohessa joko omalle luokalleen tai muulle 1.–6.-luokkalaisista koostuvalle ryhmälle. Haastateltavilta ei siis odoteta minkään katsomusaineen aineenopettajanpätevyyttä, vaan pelkkä kiinnostus aiheesta keskusteluun riittää.

Haastattelu olisi tarkoitus toteuttaa parihaastatteluna tammi-helmikuun aikana. Parihaastattelu mahdollistaa hedelmällisemmän keskustelun aiheesta, mutta mikäli se tuntuu epämukavalta tai vaikealta järjestää, myös yksilöhaastattelu sopii. Haastattelu vaatii osallistujilta korkeintaan tunnin rauhoittumisen aiheen äärelle. Osallistujat saavat myös haastattelukysymykset etukäteen nähtäväkseen.

Haastattelu olisi mukava järjestää ensisijaisesti kasvotusten, ja tulenkin mielelläni esimerkiksi työpäiväsi päätteeksi tai alkajaisiksi toteuttamaan haastattelun työpaikallasi. Myös etäyhteyksin toteutettu haastattelu onnistuu mainiosti.

Jos kiinnostuit, nappaa työkaveri mukaan ja lähestykää minua sähköpostitse osoitteeseen asta.luttinen@tuni.fi, niin sovitaan haastatteluaika alkuvuodelle!

Jo etukäteen suuresti vastauksista kiittäen,

Ystävällisin terveisin,
Asta Luttinen

