

Eeva Hoppo

YHDENVERTAISUUDEN PARADOKSI KATSOMUSAINOPEUTUKSESSA

Alakoulun opettajien näkemyksiä katsomusaineiden
opetusmallin yhdenvertaisuuden edistämisestä

Kasvatustieteiden ja kulttuurin tiedekunta
Kandidaatintutkielma
Kesäkuu 2025

TIIVISTELMÄ

Eeva Hoppo: Yhdenvertaisuuden paradoksi katsomusaineopetuksessa. Alakoulun opettajien näkemyksiä katsomusaineiden opetusmallin yhdenvertaisuuden edistämisestä.

Kandidaatintutkielma

Tampereen yliopisto

Kasvatustieteiden tutkinto-ohjelma

Kesäkuu 2025

Katsomusaineiden opetusmallilla tarkoitetaan Suomen koulujärjestelmän tapaa järjestää katsomusopetus kouluissa oman uskonnon opetuksena, niin, että opetettavia aineita ovat uskonto ja elämäkatsomustieto. Opetusmallin mukaan oppilaan katsomusaineen valintamahdollisuuksiin vaikuttaa oppilaan oma katsomus siten, että esimerkiksi enemmistöuskontoon kuuluva oppilas on velvoitettu osallistumaan oman uskontonsa opetukseen, kun taas mihinkään uskontokuntaan kuulumaton oppilas voi huoltajansa ilmoituksesta tai pyynnöstä osallistua uskonnon tai elämäkatsomustiedon opetukseen. Erilaiset katsomusaineiden opetusmallin järjestelyt vaikuttavat oppilaan kokemukseen koulusta. Koulun tehtävä on myös lain velvoittamana edistää yhdenvertaisuutta. Yhdenvertaisuudella tarkoitetaan sitä, että kaikille luodaan samankaltaiset mahdollisuudet erilaiset lähtökohdat huomioiden.

Kvalitatiivisen tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää alakoulun opettajien näkemyksiä siitä, miten nykyinen katsomusaineiden opetusmalli edistää yhdenvertaisuutta. Tutkimusaineisto kerättiin sähköisellä kyselylomakkeella huhtikuussa 2025. Kyselylomakkeeseen kuului neljä valmiita vastausvaihtoehtoja sisältävää kysymystä sekä neljä avointa kysymystä. Vastaajia oli 24, joista 23 vastausta huomioitiin tutkimuksessa.

Tutkimus toteutettiin teoriasidonnaisena sisällönanalyysinä fenomenologis-hermeneuttisista lähtökohdista. Tutkimuksessa alakoulun opettajien näkemyksistä muodostui kolme pääteemaa, joiden mukaan katsomusaineiden opetusmalli edistää yhdenvertaisuutta ja seitsemän pääteemaa, joiden mukaan opetusmalli ei edistä yhdenvertaisuutta. Kolme edistävää pääteemaa olivat katsomusopetuksen saavutettavuus, objektiivinen opetus ja sisältöjen moninaisuus sekä koulujen käytännöt. Seitsemän ei-edistävää pääteemaa olivat katsomusopetuksen saavutettavuuden puute, subjektiivinen opetus ja haasteet opetussisällöissä, haasteet opettajien pätevyyksissä, haasteet opetusjärjestelyissä, haasteet opetusryhmissä, oppilaiden erottelu ja jakautuminen sekä epäajantasaisuus. Pääteemat olivat monilta osin päällekkäisiä, mikä kertoo yhdenvertaisuuden edistämisen ristiriitaisuuksista katsomusaineiden opetusmallissa.

Johtopäätöksenä voidaan todeta, että opettajien näkemykset siitä, edistääkö nykyinen katsomusaineiden opetusmalli yhdenvertaisuutta, ovat ristiriitaisia. Tuloksista nousi myös esiin, että alakoulujen opettajat katsovat katsomusaineopetuksen tarvitsevan kehittämistä.

Avainsanat: katsomusopetus, katsomusaineopetus, uskonto, elämäkatsomustieto, yhdenvertaisuus, opettaja, opetus

Tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu Turnitin OriginalityCheck -ohjelmalla.

TEKOÄLYN KÄYTTÖ OPINNÄYTTEESSÄ

Opinnäytteessäni on käytetty tekoälysovelluksia:

- Ei
- Kyllä

SISÄLLYS

1	JOHDANTO.....	6
2	KATSOMUKSET JA OPETUS	10
2.1	Katsomuksellinen Suomi	10
2.1.1	<i>Katsomuksellisuus ennen.....</i>	<i>10</i>
2.1.2	<i>Sekularisaatio</i>	<i>11</i>
2.1.3	<i>Katsomuksellisuus nykyään</i>	<i>13</i>
2.2	Katsomusaineopetus	16
2.2.1	<i>Evangelisluterilainen uskonnonopetus</i>	<i>16</i>
2.2.2	<i>Uskonnonhistoria ja siveysoppi sekä elämäkatsomustieto</i>	<i>19</i>
2.2.3	<i>Katsomusaineopetus nykyään</i>	<i>23</i>
2.2.4	<i>Katsomusopetus muissa maissa.....</i>	<i>26</i>
3	YHDENVERTAISUUS.....	29
3.1	Yhdenvertaisuuden ja syrjinnän määritelmä	29
3.2	Yhdenvertaisuus ja laki	30
3.3	Yhdenvertaisuus perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa	31
3.4	Yhdenvertaisuuden toteutuminen	32
4	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS.....	33
4.1	Tutkimuksen metodologiset lähtökohdat	33
4.2	Aineiston keruu	34
4.2.1	<i>Kyselylomake</i>	<i>34</i>
4.2.2	<i>Tutkimusjoukon kuvaus.....</i>	<i>35</i>
4.3	Aineiston analyysi	36
5	TUTKIMUKSEN TULOKSET.....	41
5.1	Tekijät, jotka edistävät yhdenvertaisuutta katsomusaineiden opetusmallissa	41
5.1.1	<i>Katsomusopetuksen saavutettavuus</i>	<i>41</i>
5.1.2	<i>Objektiivinen opetus ja opetussisältöjen moninaisuus.....</i>	<i>42</i>
5.1.3	<i>Koulujen käytännöt.....</i>	<i>43</i>
5.2	Tekijät, jotka eivät edistä yhdenvertaisuutta katsomusaineiden opetusmallissa	44
5.2.1	<i>Katsomusopetuksen saavutettavuuden puute</i>	<i>44</i>
5.2.2	<i>Subjekttiivinen opetus ja haasteet opetussisällöissä</i>	<i>45</i>
5.2.3	<i>Haasteet opettajien pätevyyksissä</i>	<i>46</i>
5.2.4	<i>Haasteet opetusjärjestelyissä.....</i>	<i>46</i>
5.2.5	<i>Haasteet opetusryhmissä.....</i>	<i>47</i>
5.2.6	<i>Oppilaiden erottelu ja jakautuminen</i>	<i>48</i>
5.2.7	<i>Epäajantasaisuus</i>	<i>49</i>
6	TULOSTEN TARKASTELU JA JOHTOPÄÄTÖKSET	51
6.1	Rakenteelliset ristiriidat	51
6.2	Käytännön ristiriidat	53
6.3	Yhteiskunnalliset ristiriidat	56
6.4	Tarve katsomusaineopetuksen kehittämiseksi	57
7	POHDINTA.....	58
7.1	Paljastuvatko erot yhdenvertaisuuden edistämisen tavoitteiden ja toteutumisen välillä katsomusaineiden opetusmallissa?	58
7.2	Tutkimuksen luotettavuuden ja eettisyyden arviointi	61

7.3	Jatkotutkimusmahdollisuuksia	63
LÄHTEET	65
LIITTEET	71
Liite 1: Kyselylomake		71

TAULUKOT

TAULUKKO 1.	ESIMERKKI AINEISTON REDUSOINNISTA JA KLUSTEROINNISTA.....	38
TAULUKKO 2.	EDISTÄVIEN ALATEEMOJEN ABSTRAHOINTI PÄÄTEEMOIKSI.....	38
TAULUKKO 3.	EI-EDISTÄVIEN ALATEEMOJEN ABSTRAHOINTI PÄÄTEEMOIKSI.....	39

1 JOHDANTO

Suomen katsomuksellinen kenttä elää muutoksessa ja muutoksen odotetaan vain voimistuvan tulevaisuudessa (esim. Salmenkivi & Åhs, 2022). Sitä mylläävät yhteiskunnalliset siirtymät kuten globalisaatio, maahanmuutto, yksilöllistyminen ja sekularisaatio – ilmiöt, jotka haastavat perinteisiä tapoja ajatella ja uskoa. Katsomuksellinen kenttä monimuotoistuu, kun perinteisten katsomusten rinnalle ja tilalle nousee kirjo erilaisia uskontoja ja elämänkatsomuksia. Esimerkiksi Illman ja kumppanit (2017, s. 7) toteavat Suomen olevan yhtäaikaaisesti niin evankelisluterilainen, maallistunut kuin moniuskontoinen maa. Herää kysymys, miten tällaisessa maassa politikoidaan katsomusten keskellä.

Tässä tutkimuksessa käsitän katsomuksen ja uskonnon suhteen Opetushallituksen (Mikkola & Åhs, n.d.) esittämän määritelmän mukaan, jossa katsomus on kattokäsite uskonnollisille sekä ei-uskonnollisille katsomuksille. Tarkastelen katsomuksellisuutta lähinnä uskonnollisen jäsenyyden kautta. On kuitenkin erittäin tärkeä huomioida, kuinka uskonnollisen yhteisön virallinen jäsenyys on vain yksi näkökulma tarkastella uskonnollista sitoutumista (Illman ym., 2017, s. 9). Suomessa on olemassa evankelisluterilaiseen kirkkoon kuuluvia henkilöitä, jotka kertovat olevan ajatuksiltaan ateisteja (Ylikoski, 2017, s. 160). Toisaalta uskonnollisiin yhdyskuntiin kuulumattomissa on myös uskonnollisia henkilöitä (Ylikoski, 2017, s. 160). Muodollinen uskonnollinen asema ei siis kerro kaikkea henkilön todellisista ajatuksista, mielipiteistä, uskomuksista tai identiteetistä (Ylikoski, 2017, s. 160).

Suomessa kuitenkin uskonnollinen jäsenyys vaikuttaa peruskoulun antamaan katsomusopetukseen, sillä opetus toteutetaan oman uskonnon opetuksena. Oppilaan oma uskontokunnan jäsenyys vaikuttaa oppiaineen valinta- ja osallistumismahdollisuuksiin. Opetettavat katsomusaineet ovat uskonto ja elämänkatsomustieto, jotka ovat keskenään rinnakkaisaineita, joista oppilas voi osallistua vain toisen katsomusaineen opetukseen. Tätä tapaa järjestää katsomusopetus nimitän tutkimuksessani katsomusaineiden

opetusmalliksi. Koska oppilaat jaetaan katsomustensa perusteella eri opetusryhmiin ja he saavat katsomusaineissa eri opetussuunnitelmien mukaista opetusta, erilaiset katsomusaineiden opetusmallin järjestelyt vaikuttavat oppilaan kokemukseen koulusta.

Katsomusaineiden opetusmalli on syntynyt erilaisista yhteiskunnallisista vaiheista ja se on kehityksen yhdenlainen lopputulos (Sakaranaho & Salmenkivi, 2009, s. 465). Salmenkivi ja Åhs (2022) ovat hiljattain Opetus- ja kulttuuriministeriön kanssa selvittäneet katsomusaineiden opetuksen nykytilaa sekä uudistamistarpeita. Selvityksessä Salmenkivi ja Åhs (2022, s. 146) tunnistavat Suomen katsomuksellisen kentän muuttuneen ja merkittävän kehityskulun olevan evankelisluterilaisen uskonnon opetuksen määrän vähentyminen sekä elämäkatsomustiedon ja islamin uskonnon opetuksen kasvaminen. He toteavat tilanteen olevan vaikea, koska katsomusaineopetuksen vaatimukset kasvavat jatkuvasti, esimerkiksi murroksessa olevien oppilasosuuksien vuoksi. Myös Sakaranaho ja Salmenkivi (2009) nostavat esiin katsomusaineiden opetusmallin haasteita erityisesti pienryhmäisten uskontojen ja elämäkatsomustiedon opetuksen näkökulmasta. Opetusmallissa ongelmallista on esimerkiksi vähemmistöjen ja enemmistöjen samankaltainen kohtelu, koska tämä ei johda yhdenvertaiseen lopputulokseen (Sakaranaho & Salmenkivi, 2009). Salmenkivi ja Åhs (2022) mainitsevat myös, kuinka tänä päivänä kaikissa muissa Pohjoismaissa paitsi Suomessa katsomusopetus toteutetaan kaikille oppilaille yhteisenä opetuksena.

Suomen koulutuksen käytäntöjen todetaan arvoiltaan pohjaavan yhdenvertaisuuden edistämiseen (Eirola ym., 2024). Lukuisat kansainväliset ja valtakunnalliset lait kuten ihmisoikeussopimukset, Suomen perustuslaki ja yhdenvertaisuuslaki sitovat koulujärjestelmää ja koko yhteiskuntaa edistämään yhdenvertaisuutta (Anttila & Ojanen, 2025). Kuten Eirola ja kumppanit (2024, s. 1; 3) toteavat, yhdenvertaisuuden edistäminen on siis koulun lakisääteinen velvollisuus. Yhdenvertaisuudella tarkoitetaan, että kaikki ihmiset ovat samanarvoisia riippumatta heidän ominaisuuksistaan. Myös ihmisten erilaisista lähtökohdista johtuvat tarpeet otetaan huomioon, jotta kaikki voivat olla tosiasiallisesti yhdenvertaisessa asemassa toisiinsa nähden (Oikeusministeriö, n.d.a). Vastoin velvoitteita voidaan kuitenkin havaita, ettei yhdenvertaisuus tai sen edistäminen toteudu käytännössä kaikkialla täydellisesti. Esimerkiksi viime

jouluna 2024 yhdenvertaisuusvaltuutettu joutui puuttumaan Lucia-neidon kohtaamiin rassistisiin vihaviesteihin (Nevalainen, 2024). Yhdenvertaisuuden edistäminen ei siis ole velvoitteista ja tavoitteista huolimatta itsestäänselvyys, vaan se vaatii jatkuvasti eteenpäin viemistä.

Yhdenvertaisuuden kanssa samankaltainen käsite on tasa-arvo, mutta tässä tutkimuksessa tarkastelen katsomusaineopetusta rajatusti yhdenvertaisuuden edistämisen näkökulmasta. Tasa-arvo tarkoittaa kaikkien tasapuolista kohtelua ja myös tasa-arvosta säädetään eri laeissa.

Katsomusaineopetuksesta on saatavilla jonkin verran ajankohtaista paikallista ja kansainvälistä tutkimustietoa, joka tarkastelee aihetta sekä oppilaiden, opettajien että katsomuksellisten enemmistöjen ja vähemmistöjen näkökulmasta (Salmenkivi & Åhs, 2022, s. 170–173). Katsomusaineiden opetuksen nykytilan selvityksessä Salmenkivi ja Åhs (2022, s. 9) kuitenkin toteavat aiheen tarvitsevan edelleen lisätutkimusta ja selvityksessä ehdotetaan, että katsomusaineopetuksen tutkimusta sekä opetuskokeiluita tuettaisiin riittäväillä resursseilla. Salmenkivi ja Åhs (2022) nostavat esiin, kuinka osa katsomusaineiden opetusmallin ongelmakohtista koskee oppilaiden yhdenvertaisuutta.

Tässä tutkimuksessa tavoitteenani on selvittää, miten alakoulun opettajat näkevät katsomusaineiden opetusmallin edistävän yhdenvertaisuutta. Tutkimukseni tarkoituksena on lisätä tietoisuutta ristiriitaisesta aiheesta, sekä tuoda esiin opettajien erilaisia näkökulmia, jotka ovat koulumaailmaa tutkiessa ensiarvoisen tärkeitä. Oma kokemukseni elämänskatsomustiedon oppilaana on vahvistanut kiinnostustani aiheen tarkasteluun. Näen, että nykyisessä katsomusaineiden opetusmallissa ja koulun lakisääteisessä veloitteessa sekä tavoitteessa edistää yhdenvertaisuutta on jo lähtökohtaisesti joitain yhteensopimattomuuksia. Näin ollen tutkimuksessa selvitän alakoulun opettajien autenttisia näkemyksiä katsomusaineiden opetusmallin toteutuksesta yhdenvertaisuuden edistämisen näkökulmasta.

Tutkimuksen luvuissa kaksi ja kolme selvitän teoreettisen viitekehyksen katsomusopetuksen historian ja nykypäivän sekä yhdenvertaisuuden määritelmän kautta. Luvussa neljä avaan tutkimuksen metodologiset lähtökohdat sekä aineistonkeruu- ja analyysimenetelmän. Luvussa viisi käyn läpi tulokset ja

luvussa kuusi tarkastelen tuloksia sekä teen niistä johtopäätökset. Luvussa 7 esitän pohdintani tutkimustuloksista.

2 KATSOMUKSET JA OPETUS

2.1 *Katsomuksellinen Suomi*

2.1.1 Katsomuksellisuus ennen

Muinaissuomalaisten varhaisimpia hahmotuksia maailmankuvasta ja -katsomuksesta ovat olleet kuvitelmat siitä, miltä asiat näyttävät ja vaikuttavat (Harva, 2020). On esimerkiksi uskottu, että ylhäällä näkyvä taivas on taivaankansi, jonka kaiken maailman takoja on luonut (Harva, 2020). Muinaissuomalaisten uskomuksiin on liittynyt myös pelkoa taivaankannen romahtamisesta ja maailman loppumisesta (Harva, 2020). Niin kutsutun pakanuuden aikana on ollut monia erilaisia uskomuksia, jotka liittyvät vahvasti luontoon (Harva, 2020). Näillä uskomuksilla, jotka ovat näyttäneet uskona jumaliin sekä rituaalien ja uhrausten toteuttamisena, selitettiin erilaisia ympäristön ilmiöitä (Harva, 2020). Tätä nimitetään kansanuskoksi.

Suomessa varhaisimmat löydöt kristinuskosta ovat peräisin 500-luvulta, mutta uskonnon muutos katoliseen kristinuskoon ajoitetaan 1000–1200-luvuille (Heikkilä & Heininen, 2017, s. 12). Suomi liittyi kristilliseen maailmaan lähetystyön kautta (Heikkilä & Heininen, 2017). Muutos oli hidasta ja kristinuskolla oli vastassa legendan mukaan sokea pakanakansa (Heikkilä & Heininen, 2017, s. 19). Kuitenkin taistelussa kristinusko voitti kansanuskon sen tehokkaaksi kehittyneen ja järjestäytyneen byrokratian avulla (Heikkilä & Heininen, 2017, s. 21). Kristinusko antoi myös vastauksia vaikeisiin kysymyksiin kuten kuolemaan, jotka olivat ihmiselle hankala käsittää ja joita kansanusko ei käsitellyt yhtä vahvasti (Heikkilä & Heininen, 2017, s. 21–22). Kansanusko jäi kristinuskon varjoon, mutta jossain määrin pakanallisia ja kristillisiä tapoja sekoitettiin (Heikkilä & Heininen, 2017, s. 19; 23). Kansanusko on elänyt eräänlaisena vaihtoehtokulttuurina nykypäivään saakka (Heikkilä & Heininen, 2017, s. 19). Kristinuskon tarkoituksena oli kuitenkin tuhota kansanuskon merkkejä

monoteismin sekä suvaitsemattomuuden nimissä (Heikkilä & Heininen, 2017, s. 20–21). Kristinuskon mukana Suomeen syntyi hallinto, joka keskiajalla käytti talous-, tuomio- sekä opetusvaltaa (Heikkilä & Heininen, 2017, s. 24). Maallikoita ja kirkon järjestyksen toteutumista valvottiin (Heikkilä & Heininen, 2017, s. 24).

1500-luvulla luterilaisen reformaation myötä kirkon omaisuus ja valta siirtyi pääasiassa Ruotsin kruunulle, vaikka kirkon asema säilyi vahvana (Ketola, 2008, s. 60; Heikkilä & Heininen, 2017, s. 50). Valtakunta julistettiin ensimmäisen kerran luterilaiseksi vuoden 1544 valtiopäivillä (Ketola, 2008, s. 60). Tästä edespäin katolilaisuus ja mikä tahansa muu uskonto oli väärä oppi ja poliittinen uhka (Ketola, 2008, s. 60; Heikkilä & Heininen, 2017, s. 60).

2.1.2 Sekularisaatio

Valtion ja kirkon välinen tiivis yhteys alkoi purkautua 1800-luvun puolessa välissä (Ketola, 2008, s. 61). Tämä johtui muun muassa Euroopasta levinneestä liberalismista sekä luterilaisesta kristinuskosta irrottautuneista herätysliikkeistä (Ketola, 2008, s. 61). 1860-luvulla kansalaisyhteiskunnan synty ja laajat koulutuksen ja hallinnon uudistukset muuttivat kirkon asemaa (Heikkilä & Heininen, 2017, s. 107). Esimerkiksi kansakoulun ja kouluhallituksen perustaminen vähensi kirkon vastuuta yleisen kansanopetuksen antajana ja järjestäjänä (Heikkilä & Heininen, 2017, s. 107). Uudessa kirkkolaissa selkeytettiin sekä erotettiin valtion ja kirkon toimintaa (Ketola, 2008, s. 61).

Myös kehittyvä työelämä ja akateeminen maailma mahdollistivat vaihtoehtoisia uria ja kirkon asema työllistäjänä heikentyi (Heikkilä & Heininen, 2017, s. 114). 1800-luvun lopulla ristiriitoja kristinuskon kanssa synnytti myös uusi tieteellinen maailmankatsomus (Heikkilä & Heininen, 2017, s. 121–122).

Suomen itsenäistymisen myötä vuoden 1919 hallitusmuoto ja sitä seurannut vuoden 1923 uskonnonvapauslaki takasivat tunnustuksellisesti puolueettoman valtion sekä kansalaisten vakaumukselliset perusoikeudet (Heikkilä & Heininen, 2017, s. 153–154). Kirkosta eroaminen ja muiden uskontojen harjoittaminen tulivat laillisesti mahdollisiksi (Heikkilä & Heininen, 2017, s. 153–154). Luterilainen kirkko kuitenkin oli erikoisasemassa ja jatkoi vahvaa hallinnollista asemaansa kansan suuren enemmistön kirkkona (Heikkilä

& Heininen, 2017, s. 154). Kirkon erikoisasema on aiheuttanut hankaluuksia uskonnonvapauden näkökulmasta.

Uskonottomien katsomuksellinen vapaus ja sitä edistävä toiminta alkoi kehittyä uskonnonvapauslaista lähtien (Ylikoski, 2017, s. 159). Aiemmista yrityksistä huolimatta vasta vuodesta 1923 alkaen uskonnottomat saivat järjestäytymisluvan ja heidät tunnistettiin virallisesti (Ylikoski, 2017, s. 162). Vaikka uskonnonvapauslaki mahdollisti periaatteessa uskonnonvapauden, tosielämässä kirkosta eronneita hyljeksittiin (Ylikoski, 2017, s. 162). Uskonnottomat järjestöt ovat vaikuttaneet Suomen vakaumukselliseen kenttään tavoitteenaan lisätä ihmisten yhdenvertaista kohtelua vakaumuksesta riippumatta sekä purkaa kirkon erityisasemaa valtiossa (Ylikoski, 2017, s. 165).

Suomessa 1960-luvulla tapahtui uskontopoliittista liikehdintää (Heikkilä & Heininen, 2017, s. 167–168). Viimeistään tällöin kirkosta eroaminen ja sekularisaatio eli maallistuminen tunnistettiin yhteiskunnallisina ilmiöinä (Heikkilä & Heininen, 2017, s. 175). Yhteiskunnan yksityistyminen, kaupungistuminen, moniarvioistuminen sekä aktivoituvat media antoivat tilaa vapaammille aatteille (Heikkilä & Heininen, 2017, s. 176–177). Niiden mukaan kirkko oli epädemokraattinen ja puolusti vanhentuneita moraalikäsitteitä (Heikkilä & Heininen, 2017, s. 177). Vaadittiin kirkon rakenteiden korjausta vastaamaan muuttunutta yhteiskuntaa (Heikkilä & Heininen, 2017, s. 178). Uudistukset, kuten naispappuus, saivat kritiikkiä perinteisemmiltä tahoilta (Heikkilä & Heininen, 2017, s. 178). 1970-luvulla arkipyhien merkitys korostui ja niihin tehtiin muutoksia, koska ne rikkoivat yhteiskunnan työrytmiä (Heikkilä & Heininen, 2017, s. 179). Ajan myötä kirkossa käyminen on vähentynyt, mutta toisaalta seurankuntien tarjoama ohjelma on monipuolistunut (Heikkilä & Heininen, 2017, s. 180).

Vuosien saatossa esimerkiksi 1990-luvun sekä vuoden 2003 lakiuudistukset ovat kehittäneet Suomen perustus- ja uskonnonvapauslakia parempaan ja selkeämpään suuntaan uskonnonvapauden näkökulmasta (Ylikoski, 2017, s. 159; 166). Nykyään myös Suomen oikeuslaitos on maallistunut ja uskonnollisesti sitoutumaton (Ylikoski, 2017, s. 167).

Laajalla tasolla demokratian omaksuminen on vaikuttanut sekularisaatioon ja kirkollishallinnon uudistukseen (Heikkilä & Heininen, 2017). Valtion ja kirkon välisiä hallinnollisia siteitä on purettu vähitellen. Kuitenkin tunnustuksellisesti

puolueettoman valtion ja luterilaisen kirkon erikoisaseman välinen tasapainoilu on aiheuttanut vaikeuksia (Heikkilä & Heininen, 2017, s. 154) ja tasapainoilu näkyy suomalaisessa yhteiskunnassa edelleen. Sekularisaatio näyttäytyy yhteiskunnalle uskonnon vaikutusvallan ja yksilölle uskonnon merkityksen vähenemisenä (Hjelm ym., 2023, s. 1). Suomessa sekularisaatiossa ei kuitenkaan ole ollut kysymys suoraviivaisesti laskevasta kehityksestä (Heikkilä & Heininen, 2017, s. 175).

2.1.3 Katsomuksellisuus nykyään

Suomen voidaan todeta olevan sekä evankelisluterilainen, maallistunut että moniuskontoinen maa (Illman ym., 2017, s. 7). Suomen katsomuksellinen kenttä on jo pitkään ollut muutoksessa (esim. Opas & Mahlamäki, 2022). Sekularisaatio on vähentänyt ja globalisaatio monipuolistanut katsomuksellisuutta Suomessa (Illman ym., 2017, s. 7). Muutos on luonut tarpeen erilaisten katsomusten tuntemukselle ja ymmärrykselle (Illman ym., 2017, s. 7).

Luterilaisen kristinuskon perusteellinen, joskin heikentynyt ote suomalaisesta yhteiskunnasta näkyy ja vaikuttaa vieläkin. Muun muassa siniristilippu, kirkollisvero, kirkon osallisuus valtion tilaisuuksissa, juhlapyhät ja uskonnon opetus ovat esimerkkejä tästä. Kirkko siis osallistuu Suomessa edelleen laajasti yhteiskuntaan (Ketola, 2008, s. 61). Onhan evankelisluterilaisella kirkolla yhä erityissuhde valtioon (Hjelm ym., 2023, s. 2).

Kuitenkin Suomessa kirkkoon kuuluminen on ollut pitkään laskussa. Vuoden 2025 alussa 62,2 prosenttia suomalaisista kuului evankelisluterilaiseen kirkkoon (Suomen evankelis-luterilainen kirkko, n.d.). Vastaava osuus oli 1980-luvulla 90 prosenttia (Suomen evankelis-luterilainen kirkko, n.d.). Kirkkoon kuulumisessa on paljon maantieteellisiä eroja ja esimerkiksi pääkaupunkiseudulla evankelisluterilaiseen kirkkoon kuuluvia on vuonna 2023 ollut alle puolet (Rissanen & Saarinen, 2023).

Toisaalta on myös tunnistettu, kuinka kirkko, uskonto ja hengellisyys kiinnostavat suomalaisia. Kirkosta ei vain erota, vaan kirkkoon on myös liittynyt vuonna 2024 yli 23 000 uutta jäsentä (Suomen evankelis-luterilainen kirkko, n.d.). Tervo-Niemelä ja Porkka (2023) tuovat esiin, kuinka tutkimuksen mukaan siinä missä nuorten naisten uskonnollisuus on vähentynyt, nuoret miehet ovat

aiempaa uskonnollisempia. He toteavat nuorten uskonnollisuuden kokemusten eriytyneen sukupuolten välillä. Kyse on uudenlaisesta ilmiöstä (Tervo-Niemelä & Porkka, 2023) ja myös mediassa on käyty keskustelua etenkin nuorten sukupuolten välisestä arvojen ja katsomusten polarisoitumisesta.

Muun muassa maahanmuuton myötä Suomen uskonnollisuus on monimuotoistunut (Illman ym., 2017, s. 9; Salmenkivi & Åhs, 2022). Uskonnollisten yhdyskuntien määrä on kasvanut moninkertaiseksi 2000-luvulta lähtien (Illman ym., 2017, s. 8). Suomen suurin ei-kristillinen uskonnollinen vähemmistö on islam, johon kuului vuonna 2024 yli 26 000 jäsentä (Hjelm ym., 2023; Tilastokeskus, 2024). Määrä on yli kaksinkertaistunut 10 vuoden aikana, sillä vuonna 2014 islamiin kuului noin 12 000 jäsentä (Tilastokeskus, 2024). Islamin ja muiden ei-kristillisten uskontojen odotetaan kasvavan Suomessa (Salmenkivi & Åhs, 2022). Vuosien 2014 ja 2024 tilastoja verrattaessa muiden kuin evankelisluterilaisten ja uskontokuntaan kuulumattomien uskontojen jäsenten osuus Suomen väestöstä on kasvanut noin 0,2 prosenttia (Tilastokeskus, 2024). Maahanmuuton vaikutuksesta katsomuksellisen moninaisuuteen huomioin arvoista kuitenkin on, että suuri osa maahanmuuttajista on kristittyjä ja moni harjoittaa uskonnollista perinnettä ilman muodollista ja tilastollista jäsenyyttä uskontoon (Illman ym., 2017, s. 9).

Uskonnot ja uskonnollisuus myös muuttavat muotoaan (Illman ym., 2017, s. 8). Uskonnolliset ja kulttuuriset ilmiöt sekoittuvat entistä enemmän toisiinsa ja uskonnon todetaan kulttuuristuvan (Illman ym., 2017, s. 8; Taira, 2019, s. 17). Kyse on ilmiöstä, jossa uskontoon liitettyjä symboleita ja käytäntöjä kuvataan enemmän kulttuurisiksi kuin uskonnollisiksi hyödyntämällä esimerkiksi kulttuuriperinnön käsitettä (Taira, 2019, s. 17). Usein kulttuurilliset asiat koetaan vähemmän ongelmallisina ja vaikeampina vastusta kuin uskonnolliset asiat, jolloin voidaan käyttää erilaista retoriikkaa uskonnollisuuden perusteluun (Hjelm ym., 2023, s. 37–38; Taira, 2019, s. 17). Tästä esimerkkinä on julkinen keskustelu suvuirren laulamisen hyväksyttävyydestä koulujen tilaisuuksissa (Taira, 2019). Näyttää siltä, että Suomessa hyväksytään kristillisyyttä enemmän kulttuuri-identiteetissä kuin vaikka lainsäädännössä (Hjelm ym., 2023, s. 37).

Uskonnot ja uskonnollisuudet myös yksityistyvät (Illman ym., 2017, s. 8). Uskonnollisuus on entistä yksilökeskeisempää ja kiinnittyminen uskonnollisiin yhteisöihin heikompaa (Illman ym., 2017, s. 8). Uskontojen ja katsomusten rajat

myös ovat häilyvämpiä. Henkilökohtaiseen maailmankatsomukseen on nykyään helppoa yhdistää erilaisia katsomuserinteitä sekä rajaus uskonnollisuuden ja uskonottomuuden välillä on vähemmän olennaista (Illman, 2017, s. 8).

Esimerkki muuntuneesta uskonnollisuudesta on uushenkisyys, jota ei mielletä uskonnolliseksi katsomukseksi, mutta pohjaa kuitenkin uskonnollisiin perinteisiin (Illman, 2017, s. 8). Keskeinen merkitys on nimenomaan yksilön kokemuksilla, itsensä kehittämällä, elämäntavoilla sekä rituaaleilla (Opas & Mahlamäki, 2022). Uushenkisyyteen liittyy kriittisyys perinteisiä uskontoja kohtaan ja uushenkiset kokevat itsensä enemmän henkiseksi kuin uskonnollisiksi (Opas & Mahlamäki, 2022). Uushenkisyys on siis individualistista suhtautumista johonkin uskonnonkaltaiseen, mikä ilmenee esimerkiksi kiinnostuksena henkiseen kasvuun, intuitiivisuuteen, meditaatioon, joogaan ja astrologiaan. Vaikka on jo pitkään ajateltu, että uskonnollisuus häviäisi esimerkiksi sekularisaation myötä, uskonnollisuuden on kuitenkin huomattu olevan muutoksessa (Opas & Mahlamäki, 2022).

Merkittävä osa Suomen katsomuksellista kenttää ovat uskonnot, jotka tunnistetaan monimuotoiseksi, laajaksi ja jatkuvasti kasvavaksi katsomukselliseksi joukoksi (Ylikoski, 2017, s. 159–160). Joukosta on huomioitavaa, kuinka tilastollinen ja katsomuksellinen uskonnotuus merkitsevät eri asioita. Kun vuonna 2014 noin 23,5 prosenttia suomalaisista oli uskontokuntaan kuulumattomia, vuonna 2024 vastaava luku oli noin 34,9 prosenttia (Tilastokeskus, 2024).

Suomen katsomukselliseen kenttään vaikuttavat myös erityisasemassa oleva ortodoksinen kirkko sekä kristinuskon eri herätysliikkeet ja muut vähemmistöuskonnot, joilla on omat historiallisetkin merkityksensä.

Suomessa on vieläkin olemassa käytäntöjä, jotka asettavat ihmiset eriarvoiseen asemaan katsomuksensa perusteella (Ylikoski, 2017, s. 159). Katsomuksellista vapautta ei tule pitää itsestäänselvyytenä, vaan se vaatii jatkuvasti edistämistä sekä vuoropuhelua (Ylikoski, 2017, s. 168).

2.2 *Katsomusaineopetus*

2.2.1 Evankelisluterilainen uskonnonopetus

Kirkko on ollut ensimmäinen opetusvaltaa käyttävä taho Suomessa (Heikkilä & Heininen, 2017, s. 24). Reformaation myötä kirkko aloitti kansan lukemaan opettamisen, minkä tarkoitusperät olivat kristinopillisia (Heikkilä & Heininen, 2017, s. 69). Puhdasoppisuus ja moraalikasvatus olivat kirkon toiminnan tärkeitä päämääriä (Heikkilä & Heininen, 2017).

Sekularisaation myötä kirkon ja koulun tehtävät ovat eriytyneet. 1800-luvun lopulla koulu irtautui kirkon hallinnasta, kun kansakoulu perustettiin ja kansanopetus siirtyi kirkolta valtiolle (Saine, 2000, s. 205; Sakaranaho & Salmenkivi, 2009, s. 453). Kristillisyyden pysyi siitä huolimatta tärkeänä koulun kasvatustavoitteena (Saine, 2000, s. 205).

Vuonna 1923 voimaan astunut uskonnonvapauslaki muokkasi myös osaltaan uskonnonopetusta (Sakaranaho & Salmenkivi, 2009, s. 453). Tällöin mahdollistui uskonnon opetuksesta vapautuminen ja uskonnon opetuksen saaminen koulun ulkopuoliselta opetuksen järjestäjältä (Sakaranaho & Salmenkivi, 2009, s. 453).

Vuonna 1925 opetussuunnitelmassa uskonnonopetuksen tavoitteena oli oppilaiden uskonnollisen mielialan herättäminen ja luonteen kasvattaminen, kristillisen elämäntapojensa sisäistäminen sekä aktiivinen osallistuminen seurakuntatyöhön (Odiah & Kallioniemi, 2007, s. 173). Oppisisältöinä olivat raamatunhistorialliset aiheet ja kertomukset (Odiah & Kallioniemi, 2007, s. 173).

Vuonna 1952 opetussuunnitelma kehittyi individualistisemmaksi: tavoitteena oli oppilaiden oman uskonnollisen elämän kehittäminen, persoonallisen vakaumuksen syntyminen ja itsenäistyminen (Odiah & Kallioniemi, 2007, s. 173). Myös pedagogiset ja ikätasolliset seikat huomioitiin (Odiah & Kallioniemi, 2007, s. 173). Opetuksessa ei kuitenkaan tullut esittää mitään tunnustuksen vastaista ja koulussa annettava uskonnonopetus oli merkityksellistä toimivan yhteiskunnan kannalta (Odiah & Kallioniemi, 2007, s. 173).

Peruskoulu-uudistuksen myötä 1970-luvulla keskusteltiin uskonnonopetuksen mallista. Tunnustuksellinen pohja säilyi, mutta

uskontokasvatuksen tavoitteet muuttuivat (Mikkola, 2017, s. 15; Saine, 2000, s. 208). Niihin kuului kristilliseen perinteeseen perehdyttämisen lisäksi tiedon ja arvostuksen laajentaminen myös muihin katsomuksiin (Saine, 2000, s. 208). Tavoitteena oli luoda uskonnollisia, eettisiä ja esteettisiä arvoja kunnioittavia kulttuuri-ihmisiä, jotka arvostavat ja oppivat toisten katsomuksista (Odiah & Kallioniemi, 2007, s. 174).

Vuoteen 1994 asti kirkolla oli oikeus tarkistaa ja valvoa koulun uskonnonopetusta (Saine, 2000, s. 206). Tällöin uusissa opetussuunnitelman perusteissa olivat ensimmäiset kaikki uskontokuntasidonnaisia opetusryhmiä koskevat tavoitteet. Opetuksen tavoitteena oli monipuolinen katsomuksellinen yleissivistys, joka kumpusi Suomessa lisääntyneistä erilaisista uskonnollisista ryhmistä (Saine, 2000, s. 209). Opetuksen tarkoituksena oli antaa oppilaille virikkeitä henkilökohtaisen elämäkatsomuksen muotoutumiseen (Odiah & Kallioniemi, 2007, s. 179). Nämä tavoitteet, erityisesti monipuolinen katsomuksellinen yleissivistys, ovat jatkuneet myös vuosien 2004 ja 2014 opetussuunnitelmien perusteissa (Mikkola, 2017, s. 17).

Hankalin kysymys läpi uskonnonopetuksen historian ajan on ollut pitäisikö opetuksen olla tunnustuksellista vai ei (Saine, 2000, s. 209). Perustuslakiuudistuksen myötä 2000-luvun alusta lähtien kukaan ei ollut enää velvollinen osallistumaan omantunnonvastaiseen uskonnonharjoittamiseen (Sakaranaho & Salmenkivi, 2009, s. 459). Näin ollen uskonnon opetuksen tunnustuksellisuudesta luovuttiin (Sakaranaho & Salmenkivi, 2009, s. 459). Vuoden 2004 opetussuunnitelman perusteissa oman tunnustuksen mukainen opetus muuttui oman uskonnon opetuksi (Mikkola, 2017, s. 17). Samalla luovuttiin myös vaatimuksesta, että opettajan tulisi olla opetettavan uskonnon uskontokunnan jäsen (Sakaranaho & Salmenkivi, 2009, s. 462).

Uskonnonopetuksen rooli koulussa on pienentynyt ja esimerkiksi tuntimäärät vähentyneet (Saine, 2000, s. 210). Opetuksen luonne on kehittynyt kirkollisesta opetuksesta tunnustuksettomaksi yleiskristillisyyden opetuksi (Sakaranaho, 2007, s. 17). Ajan myötä uskonnonopetuksessa individualismi, objektiivisuus sekä muiden katsomusten tunnistaminen on lisääntynyt yleisten katsomuksellisten trendien mukana (Saine, 2000, s. 210).

Uskonnonopetusta voidaan lähestyä monista eri pedagogisista ja filosofisista näkökulmista, joita voi myös yhdistellä opetuksessa (Mikkola, 2017,

s. 30). Laadukkaaseen ja ajankohtaiseen uskonnonopetukseen kuuluvat monipuoliset menetelmät sekä monipuolinen tieteellinen tutkimuspohja (Mikkola, 2017, s. 32).

Opetushallituksen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (POPS, 2014, s. 246) uskonnon oppiaineen yhteiseksi tehtäväksi kerrotaan muun muassa oppilaille laajan ja monimuotoisen katsomuksellisen yleissivistyksen antaminen, Suomessa ja muualla oleviin katsomuserinteisiin tutustuminen sekä uskonnon ja kulttuurin välisen suhteen ymmärtäminen. Oppiaineen aiheita POPS:issa (2014, s. 246) ovat esimerkiksi elämän, ihmisarvon ja pyhän kunnioittaminen, oman katsomuksen rakentaminen, eettinen ajattelu, yhteisön jäsenyys, demokratia sekä maailmankansalaisuus. Evankelisluterilaisen uskonnon (UE) opetuksen tarkennettuja sisältöjä ovat muun muassa kristinuskon käsitteet, symbolit, opit, eettiset ohjeet, kertomukset, rituaalit, musiikki, kalenteri ja elämänkaari sekä yhteys kulttuuriin (POPS, 2014, s. 250). Tarkennetuissa sisällöissä mainitaan aiheiksi myös ihmisoikeudet, muihin uskontoihin tutustuminen ja Jeesuksen asema näissä uskonnoissa sekä uskonnottomuus (POPS, 2014, s. 250). Vaikka uskonnon harjoittamisen muodot ovat opetuksessa läsnä käsiteltävinä sisältöinä, uskonnon oppitunneilla ei saa harjoittaa uskontoa (Mikkola, 2017, s. 19).

UE:n opetukseen ovat oikeutettuja kaikki oppilaat, jos kyseessä on oppilaiden enemmistön uskonnon opetus, kuten useimmiten on. Jos oppilas ei kuulu evankelisluterilaiseen kirkkoon, UE:n opetukseen voi osallistua huoltajan ilmoituksella (Opetushallitus, n.d.b).

Niin kuin kirkkoon kuuluvien määrä, myös UE:n oppilasosuudet ovat laskussa. Vuonna 2010 peruskoulun 1–6 luokkien oppilaista evankelisluterilaista uskontoa opiskeli 93,0 prosenttia, vuonna 2014 90,3 prosenttia ja vuonna 2018 86,1 prosenttia (Opetushallinnon tilastopalvelu). Katsomusaineiden ainevalinnoissa on kuitenkin huomattavaa maantieteellistä vaihtelua. Vuonna 2018 1–6 luokkalaisia UE-oppilaita eniten oli Etelä-Pohjanmaalla, 98,2 prosenttia, ja vähiten Uudellamaalla, 74,4 prosenttia (Opetushallinnon tilastopalvelu). Vuonna 2018 Suomessa on ollut kuntia, joissa on opetettu vain evankelisluterilaista uskontoa (Opetushallinnon tilastopalvelu). Vuoden 2018 tilasto on viimeisin saatavilla oleva katsomusainevalintoja koskeva valtakunnallinen tilastotieto (Salmenkivi & Åhs, 2022).

2.2.2 Uskonnonhistoria ja siveysoppi sekä elämäkatsomustieto

Elämäkatsomustiedon synty

Ensimmäinen vaihtoehtoinen oppiaine uskonnolle, uskonnonhistoria ja siveysoppi, syntyi, kun vuonna 1923 Suomessa astui voimaan uskonnonvapauslaki (Kouluhallitus, 1988). Uuden lain myötä oppilaat, jotka eivät kuuluneet enemmistön uskonnolliseen yhdyskuntaan voitiin huoltajien pyynnöstä vapauttaa uskonnon opetuksesta ja jos vapautettuja oppilaita oli vähintään viisi, heille opetettiin uutta oppiainetta (Et-opetus.fi, n.d.). Muussa tapauksessa uskonnon opetuksesta vapautetuille yksittäisille oppilaille oli muuta ohjattua toimintaa (Et-opetus.fi, n.d.).

Vuonna 1957 oppiaineen nimeksi tuli uskontojen historia ja siveysoppi käsitelläkseen ja tunnistaakseen laajemmin muitakin kuin evankelisluterilaista kristinuskkoa (Et-opetus.fi, n.d.).

1970-luvulla Suomessa heräsi kiinnostus katsomusaineiden opetuksesta (Simola, 1992, s. 52) ja tässä voi nähdä yhteyden silloiseen yleiseen maailman arvojen liikehdintään ja vapautumiseen. Simola (1992, s. 52–53) katsoo erityisesti uuden keskiluokan kantaneen uskontokriittisyyden ja katsomusvapauden aatteita sekä heillä olleen koulutusintressejä.

Uskontojen historian ja siveysopin sisältö herätti arvostelua, koska se oli selvästi uskonnollista ja evankelisluterilaista (Et-opetus.fi, n.d.). Oppiaineessa oli uskontokeskeinen pohja, joka ei käsitellyt uskonnottomia elämäkatsomuksia ja tämä nähtiin epäsopivana uskonnollisiin yhdyskuntiin kuulumattomille oppilaille (Et-opetus.fi, n.d.). Heräsi tarve oppiaineen kehittämiseksi ja siihen tarkoitukseen perustettiin työryhmä vuonna 1972 (Simola, 1992, s. 60).

Vuonna 1978 Vapaa-ajattelijain liiton Erkki Hartikainen valitti YK:n ihmisoikeuskomitealle uskontojen historian ja siveysopin opetuksen loukkaavan uskonnollisiin yhdyskuntiin kuulumattomien oikeuksia (Et-opetus.fi, n.d.). YK ei todennut Suomen rikkoneen yleissopimusta kansalais- ja poliittisista oikeuksista, mutta komitean vastaus arvosteli silloista Suomen tilannetta (Scheinin, 2003, s. 57). Tämä vauhditti oppiaineen uudistusta (Et-opetus.fi, n.d.).

Työryhmän toiminta eteni monien vaiheiden kautta työskentelynä kouluhallituksen ja opetusministeriön kanssa (esim. Kouluhallitus, 1988).

Vaatimuksia oppiaineen luonteelle asettivat hallinto, koulutuksen ja kasvatuksen toimijat sekä erilaiset uskonnolliset ja uskonnottomat toimijat. Vaihtoehtoisen uskonnon opetuksen uudistamisessa pyrittiin eriävistä vaatimuksista huolimatta ilman muuta keskusteluun, kompromissiin ja konsensukseen (Simola, 1992, s. 53). Myös työryhmän taustalla ja uuden oppimäärän luonteella tunnistettiin olevan yhteyttä (Simola, 1992, s. 54; 60). Työryhmän jäsenet nimittäin edustivat erinomaisesti sosiaalis-kulttuurisesti uutta keskiluokkaa, joka halusi uudistusta. Ryhmän tausta ei näkynyt ehkä suoraan työn jäljessä, mutta tausta ei ole täysin merkityksetönkään (Simola, 1992, s. 54).

Uskontojen historian ja siveysopin opetuksesta luovuttiin ja koulun laajan uudistuksen myötä syksyllä 1985 alkoi uuden oppiaineen, elämäkatsomustiedon (ET), opetus (esim. Kouluhallitus, 1988). Aiempaan verrattuna oppiaineen katsomuksellisesta pohjasta oli luovuttu, mutta uskonnot ja niiden historia pysyi kuitenkin yhtenä oppiaineen sisältönä (Et-opetus.fi, n.d.; Kouluhallitus, 1988, s. 33). Tällöin myös todettiin, kuinka ET:n opetusta ei tule käsittää uskonnon opetuksen vasta- tai korvikeopetuksena (Kouluhallitus, 1988, s. 33).

Nähtiin, että ET vastasi erityisesti jo mainitun hyvin koulutetun uuden keskiluokan tarpeeseen, ja silloin näytti myös siltä, että valtaosa ET-oppilaista tuli nimenomaan näistä kodeista (Simola, 1992, s. 53). Uuden oppiaineen myötä opettajille järjestettiin täydennyskoulutusta, ET sisällytettiin osaksi luokanopettajaopintoja ja mahdollisuus erikoistumisopintoihin alkoi (Kouluhallitus, 1988).

Pitkään osallistuakseen ET:n opetukseen tuli hakea vapautusta uskonnon opetuksesta. Tähän tuli muutos vuonna 2003, kun ET:n asema vahvistui ja siitä tuli periaatteessa ensisijainen katsomusaine uskonnollisiin yhdyskuntaan kuulumattomille (Ylikoski, 2017, s. 165).

Elämäkatsomustieto tänään

ET on melko nuori oppiaine. Verrattuna muihin oppiaineisiin, ET:llä ei ole samanlaisia vakiintuneita perinteitä, jotka määräisivät sen opetustapoja tai -sisältöjä (Honkala, 1992, s. 93). Tämä on nähty niin positiivisena kuin negatiivisenakin seikkana. Perinteiden puuttuminen voi merkitä opettajalle

epävarmuutta sekä hämmentää opetusjärjestelyitä (Honkala, 1992, s. 103). Toisaalta käytännössä opettaja ja oppilaat selvittävät nämä asiat tilannekohtaisesti omassa ympäristössään ja uudessa oppiaineessa on nähty myös paljon mahdollisuuksia kokeilla erilaisia toteutustapoja sekä käsitellä vaihtelevia sisältöjä (Honkala, 1992).

ET on aidosti moderni ja integroitu oppiaine, sillä se ei pohjaa mihinkään tiettyyn tieteenalaan, vaan on moni- ja poikkitieteellinen (Simola, 1992, s. 37). Esimerkiksi rinnastaminen uskontoon tai ympäristöoppiin ei juurikaan auta ET:n hahmottamista käytännön opettamisen kannalta (Honkala, 1992, s. 103). ET perustuu eettiseen kasvatukseen, joten se on luonteeltaan erilainen kuin tietopainotteinen oppiaine (Honkala, 1992, s. 93). ET:ssä ei ole uskonnollista tai uskonnotonta katsomuspohjaa, vaan Simolan (1992, s. 60) mukaan se nojaa humanistiskriittiseen arvomaailmaan sekä filosofiseen realismiin.

POPS:issa (2014, s. 253) ET:n tehtäväksi määritellään muun muassa kehittää oppilaiden valmiuksia kasvaa itsenäiseksi, suvaitsevaiseksi, vastuulliseksi ja arvostelukykyiseksi yhteisönsä jäseneksi. Oppimäärä on yleisesti väljä ja sisällöt laajoja (esim. Honkala, 1992, s. 93). Oppiaineen teemoiksi nimetään POPS:issa (2014, s. 253) esimerkiksi monipuolinen katsomuksellinen ja kulttuurinen yleissivistys, eettinen ja kriittinen ajattelu- ja toimintakyky, aktiivisuus, oppilaan oma ajattelu- ja kokemusmaailma, hyvä elämä, ihmisoikeudet sekä demokratia.

ET:n opetuksessa keskustelu, kohtaaminen, kontakti, ihmettely ja kyseleminen ovat olennaisia asioita (Honkala, 1992, s. 93–94). Tärkeää on tila erilaisille näkemyksille, ilman valmiita, parhaita tai oikeita vaihtoehtoja tai vastauksia (Honkala, 1992, s. 94). Oppilaalla tulee olla mahdollisuus käsitellä omassa elämässä kiinnostavia asioita, mutta toisaalta myös irtautua omasta näkökulmasta (Honkala, s. 1992, s. 94–95). Opetussisällöt vaihtelevat läheisistä oman elämänpiirin aiheista yhteiskunnallisiksi ja abstrakteiksi, myös ikätason mukaan. Keskustelu on ET:ssä keskeinen työtapa ja sen käyttämistä ajattelun, päättelyn sekä arvioinnin välineenä harjoitellaan (Honkala, 1992, s. 97). Sisältöjä ei kuitenkaan tulisi aina käsitellä puhuen, vaan erilaiset mahdollisuudet osallistua omista näkemyksistä kertomiseen tulee ottaa huomioon (Honkala, 1992, s. 101). Siksi ET:n opetus vaatii opettajalta paljon ymmärrystä oppiaineesta sekä henkilökohtaista reflektointia.

ET:n opetusta järjestetään perusopetuslain (PerOpL 13.5 §) mukaan, jos siihen oikeutettuja oppilaita on vähintään kolme. ET:n opetukseen oikeutettuja ovat uskonnollisiin yhdyskuntiin kuulumattomat oppilaat, jotka eivät osallistu enemmistöuskontoon tai huoltajan pyynnöstä uskonnollisiin yhdyskuntiin kuuluvat oppilaat, joille ei järjestetä omaa uskontonsa opetusta (PerOpL 13.5 §). ET:n opetusryhmät tunnistetaan heterogeenisiksi (esim. Honkala, 1992) ja oppiaineen tarkoitus on suhtautua oppilaiden kotien erilaisiin elämäntilanteisiin myönteisesti ja niitä yhdistäen (Elo, 1992, s. 19).

ET-oppilaiden määrät ja osuudet sekä siten myös opetus on ollut jatkuvasti kasvussa. ET:n opetus kiinnostaa koteja ja yhä useampi ensimmäisen luokan oppilas on oikeutettu osallistumaan opetukseen, koska muun muassa lasten kastaminen kirkkoon vähentyy (Et-opetus.fi, 2025). Vuonna 2010 peruskoulun 1–6 luokkien oppilaista ET:tä opiskeli 3,2 prosenttia, vuonna 2014 5,2 prosenttia ja vuonna 2018 8,5 prosenttia (Opetushallinnon tilastopalvelu). Myös ET:n oppilasosuudet vaihtelevat alueellisesti. Vuonna 2018 1–6 luokkalaisten suurin osuus ET-oppilaita oli Uudellamaalla, 15,3 prosenttia, ja pienin Etelä-Pohjanmaalla, 0,8 prosenttia (Opetushallinnon tilastopalvelu). Opetushallinnon tilastopalvelun mukaan vuonna 2018 Suomessa on kuitenkin ollut kuntia, joissa ei opetettu ET:tä lainkaan.

Myös oppiaineen kasvun määrä vaihtelee alueellisesti. Kymmenen suurimman kunnan ja pienempien kuntien ET-oppilasosuudet ovat kasvaneet viidessä vuodessa noin 30–60 prosenttia (Et-opetus.fi, 14.1.2025). Pienillä ja keskisuurilla paikkakunnilla kasvua on tapahtunut jopa yli 100 prosenttia (Et-opetus.fi, 14.1.2025).

ET:n kasvavista oppilasmääristä huolimatta joidenkin seikkojen on jo pitkään nähty hidastavan kasvua ja oppiaineen huomattu jäävän ikään kuin vajaakäytölle (Et-opetus.fi, n.d.). ET:n opetukseen oikeutettuja on enemmän kuin osallistujia ja tämä johtuu monista syistä (Poranen, n.d.). Yleisesti uskonnollisiin yhdyskuntiin kuulumattomien oikeuksia ei ole huomioitu riittävästi. ET:n opetus ei ole ollut helposti saavutettavaa, mikä on huomattu jo oppiaineen opetuksen alusta lähtien (Kouluhallitus, 1988, s. 52–53). Ensinnäkin uudesta oppiaineesta tiedottaminen olisi ollut tärkeää, mutta siinä ei olla onnistuttu (Kouluhallitus, 1988 s. 59; Poranen, n.d.). Tietoa on ollut vain vähän ja vaikeasti saatavilla (Et-opetus.fi, n.d.; Kouluhallitus, 1988, s. 59–60). Toiseksi ET:n opetusryhmien

muodostumista on saatettu vältellä etenkin pienissä kouluissa ja ET:n opetukseen oikeutetuille on jopa suositeltu uskonnon opetusta (Et-opetus.fi, n.d.). Kolmanneksi erilaiset haasteet käytännön opetuksen järjestelyissä kuten oppilasryhmien muodostamisessa ja hyppytunneissa tuovat haasteita niin opettajien kuin oppilaidenkin työskentelyyn (esim. Kouluhallitus, 1988).

ET-oppilaat ovat koulussa vähemmistö, joka asettaa heidät herkkään asemaan koulun toimiessa pitkälti enemmistön mukaan. Koulun toimintakulttuurissa tulee huomioida tämä asetelma sekä katsomusvapauden ja yhdenvertaisuuden toteutuminen (Opetushallitus, n.d.c).

Näen, että edellä mainitut haasteet ET:n opetuksessa ovat liikkuneet lain rajoilla ja asettaneet ET:n opetuksen ja siihen osallistuvat oppilaat jopa epäedulliseen asemaan. On Scheininin (2003, s. 60) mukaan kyse ihmisoikeusongelmasta, jos koulutuksen toiminta estää oppilaita ja huoltajia tosiasiallisesti käyttämästä uskonnon- ja omantunnonvapauteen sisältyvää oikeutta valinnanvapauteen ja siten esimerkiksi jättämästä valitsematta ET:n katsomusaineeksi. Myös Ylikoski (2017, s. 165) tunnistaa, kuinka ET:n opetukseen liittyvissä ongelmissa on kyse uskontokuntiin kuulumattomien lasten oikeuksista. Järjestöjen toiminnan alusta lähtien Humanistiliitto ja Vapaa-ajattelijain Liitto ovat olleet tärkeitä toimijoita ET:n eduksi ja ne pyrkivät parantamaan oppiaineen asemaa edelleen (Ylikoski, 2017, s. 165).

2.2.3 Katsomusaineopetus nykyään

Suomessa katsomusopetus toteutetaan uskontokuntaan kuuluville oman uskonnon opetuksena ja uskontokuntaan kuulumattomille järjestetään ET:n opetusta (Mikkola, 2017, s. 12). Uskonto ja elämäkatsomustieto ovat siis rinnakkaisaineita, joista oppilas voi osallistua vain yhden aineen opetukseen kerrallaan (Sakaranaho & Salmenkivi, 2009, s. 454). Perusopetuksen järjestäjän tulee järjestää oppilaiden enemmistön uskonnon mukaista opetusta (PerOpL 13.1 §). Muuhun kuin enemmistöuskontoon kuuluvalle tai osallistuvalla vähintään kolmelle oppilaalle järjestetään huoltajan pyynnöstä oman uskonnon opetusta (PerOpL 13.3 §). Uskonnollisiin yhdyskuntiin kuulumattomille oppilaille tai oppilaille, joille ei järjestetä uskonnon opetusta, opetetaan elämäkatsomustietoa (PerOpL 13.5 §).

Sakaranaho ja Salmenkivi (2009, s. 460) näkevät haasteelliseksi sen, että tietyn uskonnon opetuksen saaminen vaatii jäseneksi rekisteröitymistä. Evankelisluterilaisuudessa tämä ei ole samanlainen ongelma, mutta monet muut uskonnot vierastavat ajatusta byrokraattisesta tavasta, jota ei oman uskonnollisuuden valossa koeta tarpeelliseksi (Sakaranaho & Salmenkivi, 2009, s. 460). Ylikoski (2017, s. 160) mainitsee, kuinka henkilön muodollinen uskonnollinen asema ei kerro hänen todellisesta uskonnollisuudestaan. Tämä rajoittaa todellisesti omaksi koettujen uskontojen opetukseen osallistumista koulussa.

Evankelisluterilaisen uskonnon opetusryhmä voidaan nähdä opetuksen saavutettavuuden kannalta avoimempänä kuin ET:n tai pienryhmäisten uskontojen ryhmät, koska kaikilla oppilailla on ikään kuin pääsy opetukseen. Toisin on ET:n opetusryhmässä, joka voidaan nähdä suljettuna, koska opetukseen voi osallistua huomattavasti rajatummin kriteerein (ks. Opetushallitus, n.d.b). Tämä herättää kysymyksen yhdenvertaisuudesta. Simola (1992, s. 52) hämmästelee, miten yksilö menettää oikeutensa valita muunlaista opetusta kuulumalla tiettyyn uskonnolliseen yhdyskuntaan.

Opetussuunnitelman perusteissa katsomusaineita ovat uskonto ja elämäkatsomustieto, joista uskonnon osalta tarkennettuja opetussuunnitelmia ovat evankelisluterilainen uskonto, ortodoksinen uskonto, katolinen uskonto, islam ja juutalainen uskonto (POPS, 2014). Sakaranaho ja Salmenkivi (2009, s. 460–462) tuovat esiin, kuinka myös opetussuunnitelman suhteen kristityt ovat pienryhmäisiä uskontoja paremmassa asemassa. Kristinuskosta tunnistetaan eri suuntauksia, mutta muut uskonnot joutuvat navigoimaan opetuksessa yleisemmällä tasolla, koska kaikki eri uskonnollisiin suuntauksiin kuuluvat oppilaat ovat samassa opetuksessa (Sakaranaho & Salmenkivi, 2009, s. 460–462).

Suomessa on opetettu uskonnon eri oppimääriä ja ET:tä myös samassa ryhmässä. Yhteisopetus ei ole kuitenkaan katsomusaineopetuksessa laajasti vakituista vaan lähinnä kokeilumuotoista (Mikkola, 2017, s. 12). Opetushallituksella on myös tarjolla paljon ohje- ja tukimateriaalia katsomusaineiden erillis- ja yhteisopetukseen sekä erilaisten tilaisuuksien järjestämiseen (ks. esim. Opetushallitus, 2022).

Vuonna 2018 peruskoulun 1–6 luokkalaisista 86,1 prosenttia opiskeli evankelisluterilaista uskontoa, 8,5 prosenttia elämäkatsomustietoa, 2,5 prosenttia islamia, 1,6 prosenttia ortodoksisista uskontoa, 0,5 prosenttia muita uskontoja ja 0,8 prosentilla ei ollut katsomusainevalintaa (Opetushallinnon tilastopalvelu). Alueellisesta jakautumisesta esimerkkinä on islam, jossa vuonna 2018 eniten 1–6 luokkalaisia islam-oppilaita oli Uudellamaalla, 5,6 prosenttia sekä vähiten oppilasosuudellisesti ja -määrällisesti Keski-Pohjanmaalla, 0,3 prosenttia ja 15 oppilasta (Opetushallinnon tilastopalvelu). Islam-oppilaiden osuudet ovat kasvaneet merkittävästi muihin uskonnonopetusryhmiin verrattuna (Opetushallinnon tilastopalvelu). Merkittävä kehityskulku katsomusaineiden opetuksessa on siis UE:n opetuksen määrän väheneminen sekä ET:n ja islamin opetuksen kasvu (Salmenkivi & Åhs, 2022, s. 146). Maantieteellinen uskonnollisuuden jakautuminen on myös huomattavaa. Nämä haastavat opetuksen järjestämistä, mutta haasteisiin on vastattava.

Katsomusaineopetuksen järjestämisen tavat ovat olleet aina kiistanalaisia (esim. Salmenkivi & Åhs, 2022). ET:n ilmaantuminen on vaikuttanut mullistavalla tavalla katsomus- ja moraalikasvatuksen diskurssiin (Simola, 1992, s. 61). Kirkko ei enää ole niin sanotussa asiantuntijamonopolin asemassa katsomuksellisissa kysymyksissä (Simola, 1992, s. 61). Katsomuksellinen suvaitsevaisuus ja siten katsomusvapauden toteutuminen ovat lisääntyneet (Simola, 1992, s. 37).

Suomen katsomusaineiden opetusmalli pohjaa näkemykseen, jonka mukaan katsomuksellinen monimuotoisuus on arvokasta ja sitä halutaan tukea (Mikkola, 2017, s. 17). Yhteistä perusopetusta halutaan tarjota kaikille, joka samalla vähentää yksityisten koulujen perustamista (Mikkola, 2017, s. 17). Nämä ovat ehdottomasti opetusmallia tukevia seikkoja. Kuitenkin Salmenkivi ja Åhs (2022) ovat selvittäneet katsomusaineiden opetuksen nykytilaa ja uudistamistarpeita Opetus- ja kulttuuriministeriön toimeksiannosta. Selvityksen (Salmenkivi & Åhs, 2022) mukaan nykyisessä opetusmuodossa on hyviä puolia, mutta myös monia jo pitkään esiintyneitä ongelmakohtia koskien nimenomaan oppilaiden yhdenvertaisuutta. Esimerkiksi pienryhmäisten uskontojen opetuksessa tunnistetaan monia ongelmia ja haasteita, kuten kieli, oppimateriaalit, opetusryhmät ja opettajien pätevyys (Sakaranaho & Salmenkivi, 2009, s. 463–464).

Sakaranahon ja Salmenkiven (2009, s. 462) mukaan nykyinen katsomusaineiden opetusmalli ei helpota tai edistä eri katsomusten ja niihin kuuluvien oppilaiden välistä vuorovaikutusta. He katsovat, että nykyinen opetusmalli pikemminkin antaa ymmärtää, että katsomuksellisia asioita voi käsitellä vain oman katsomuksen edustajien kesken. Sakaranaho ja Salmenkivi (2009, s. 462) näkevät ristiriidan siinä, että opetuksen tavoitteena on katsomusten välinen vuorovaikutus, mutta sitä ei todellisuudessa toteuteta. Tässä näen poikkeuksena ET:n opetusryhmät, joihin osallistuu varsin erilaisista katsomuksellisista taustoista tulevia oppilaita. Toisaalta jaan Sakaranahon ja Salmenkiven (2009, s. 462) näkemyksen siitä, mitä nykyinen opetusmalli viestii.

Tämänhetkisessä katsomusaineiden opetusmallissa on vahva luterilainen pohja, josta herää kysymys, miten opetusmalli istuu muiden uskontojen opettamiseen tai monikulttuuristuvaan yhteiskuntaan (Odiah & Kallioniemi, 2007, s. 173; Sakaranaho & Salmenkivi, 2009, s. 465). Sakaranaho ja Salmenkivi (2009, s. 454–455) kyseenalaistavat, voidaanko suoraan evankelisluterilaisen uskonnonopetuksen tavoista ottaa mallia toisen uskonnon tai uskonnottoman aineen opetukseen. Monesta näkökulmasta ongelmana on myös se, miten vähemmistöjä yritetään käsitellä samalla tavalla kuin enemmistöä (Sakaranaho & Salmenkivi, 2009, s. 465). Koska ryhmät ovat erilaisia, yhdenvertaisuus ei toteudu tosiasiallisesti (Sakaranaho & Salmenkivi, 2009, s. 465).

Erilaisia ehdotuksia katsomusaineopetuksen järjestämistavoista on annettu aina opetuksen alusta asti. Esimerkiksi Humanistiliitto ja Vapaa-ajattelijain Liitto ovat yrittäneet avata mahdollisuutta kaikille valita ET katsomusaineeksi (Ylikoski, 2017, s. 165). Liitot ovat myös ilmaisseet, kuinka uskonnonharjoitus voisi jäädä varsinaisen koulutyöpäivän ulkopuolelle uskontokunnan vastuulle (Ylikoski, 2017, s. 165). Myös Kuntaliitto on ottanut kantaa aiheeseen ja ehdottanut kaikille oppilaille yhteistä uskontotietoa, perustuen esimerkiksi resursseihin ja kasvavaan uskontojen määrään (YLE, 2003). Muuttuva katsomuksellinen kenttä aiheuttaa paineen kehittää katsomusaineopetusta.

2.2.4 Katsomusopetus muissa maissa

Suomen tapa järjestää katsomusopetusta on eurooppalaisessa viitekehyksessä Salmenkiven ja Åhsin (2022, s. 44) mukaan ainutlaatuinen. Siksi on paikallaan

mainita muiden maiden tapoja järjestää opetusta. Tapoja ei kuitenkaan ole mielekästä vertailla suoraan toisiinsa, sillä jokaisella maalla on oma yhteiskunnallinen kontekstinsa (Salmenkivi & Åhs, 2022). Mitään katsomusopetusmallia ei voi sellaisenaan siirtää maasta toiseen (Mikkola, 2017, s. 12). Kuitenkin mikäli Suomen opetusta aletaan kehittämään, on hyvä ottaa huomioon, millaiset seikat opetuksen järjestämisessä on todettu toimiviksi tai haastaviksi (Salmenkivi & Åhs, 2022, s. 55).

Kansainväliset lait ja sopimukset sitovat katsomusopetusta laajasti ja katsomusopetuksella nähdään merkitys demokraattisen yhteiskunnan rakentumiselle (Salmenkivi & Åhs, 2022). Myös oikeus uskonnonopetuksen tunnustetaan kansainvälisissä sopimuksissa (Mikkola, 2017, s. 11).

Euroopassa tavat järjestää katsomusopetusta vaihtelevat. Joissain maissa uskonnonopetuksesta vastaa uskonnolliset yhdyskunnat, joissain julkiset koululaitokset (Mikkola, 2017, s. 11). Toisissa maissa opetus on pakollista ja toisissa vapaaehtoista (Mikkola, 2017, s. 11). Opetuksen luonne vaihtelee tunnustuksettomasta uskontotieteestä tunnustukselliseen opetukseen (Mikkola, 2017, s. 11).

Esimerkkinä maasta, jossa ei järjestetä katsomusopetusta, on tunnetusti sekulaari maa Ranska (Salmenkivi & Åhs, 2022, s. 43). Opetuksessa uskonnolliset piirteet on yhdistetty esimerkiksi historian, maantieteen ja filosofian oppiaineisiin (Salmenkivi & Åhs, 2022, s. 43).

Pohjoismaissa tunnustetaan keskenään selkeitä yhtäläisyyksiä katsomusopetuksessa. Kaikissa Pohjoismaissa opetus on pakollista perusopetuksessa ja määritellään tunnustuksettomaksi (Mikkola, 2017, s. 11). Eroavaisuuksia löytyy opetuksen sisällöistä ja painotuksista (Mikkola, 2017, s. 11–12). Suomea lukuun ottamatta kaikissa muissa Pohjoismaissa katsomusopetus on kaikille oppilaille yhteistä (Mikkola, 2017, s. 12).

Ruotsissa kaikille yhteinen katsomusaineopetus on alkanut vuonna 1962 (Salmenkivi & Åhs, 2022, s. 45). Oppiaineen nimenä on uskontotieto. Opetus on tunnustuksetonta, mutta nimenomaan tunnustuksellisuuden määritelmä on aiheuttanut keskustelua aiheen tiimoilta (Salmenkivi & Åhs, 2022, s. 45).

Tanskassa oppiaineen nimenä on tieto kristinuskosta ja sen opetus on alkanut vuonna 1985 (Salmenkivi & Åhs, 2022, s. 45; 49). Opetuksen näkökulma on siis selvästi evankelisluterilainen, mutta se hyväksytään kulttuurisin perustein

(Salmenkivi & Åhs, 2022, s. 49;51). Tanskan opetusmallissa neutraaliuden ja moninaisuuden huomioiminen vaatii erityistä tarkkuutta (Salmenkivi & Åhs, 2022, s. 51).

Norjassa yhteistä katsomusainetta on opetettu vuodesta 1997 lähtien ja nimenä on kristinusko, uskonnot, maailmankatsomukset ja etiikka (Salmenkivi & Åhs, 2022, s. 45; 51). Opetuksen pohjan kerrotaan olevan evankelisluterilaisuudessa, humanismissa sekä saamelaisessa kulttuuriperinteessä. Salmenkivi ja Åhs (2022, s. 51) mainitsevat Norjan katsomusopetuksen merkittäväksi vertailukohteeksi Suomelle.

Islannissa katsomusopetus on uudistunut 2010-luvun alussa. Oppiaineena on uskontotieto, jota opetetaan yhdessä yhteiskuntatieteiden kokonaisuudessa (Salmenkivi & Åhs, 2022, s. 53). Opetuksessa korostuvat erityisesti uskontojen monimuotoisuus sekä kontekstuaalisuus (Salmenkivi & Åhs, 2022, s. 53).

Eri pohjoismaiden malleissa on monilta osin onnistuttu, mutta opetuksen järjestäminen ei näilläkään tavoilla ole ongelmaton. Esimerkiksi kyseisissä malleissa eri katsomukset saavat erilaisia valta-asetelmia ja muut katsomukset kuin kristillisyys voivat toiseutua (Salmenkivi & Åhs, 2022, s. 55). Jos katsomusopetus sulautetaan osaksi muita kokonaisuuksia, katsomuksista oppiminen voi jäädä vähäiseksi (Salmenkivi & Åhs, 2022, s. 55). Myös uskonnonvapauden toteutuminen voi olla vaarassa (Salmenkivi & Åhs, 2022, s. 55).

Joissain Euroopan maissa uskonnolliset yhdyskunnat ovat keskeinen katsomusopetuksen järjestäjä, jolloin valtion rooliksi jää esimerkiksi mahdollistaa opetus taloudellisesti (Salmenkivi & Åhs, 2022, s. 44). Euroopassa myös Suomea yleisempiä ovat yksityiset, mahdollisesti uskonnolliset koulut, joilla on omat tapansa järjestää uskonnonopetus (Salmenkivi & Åhs, 2022).

Sekularisaatio ja muut Suomen katsomuksellisen kentän trendit koskevat myös pitkälti koko Eurooppaa ja vaikuttavat osaltaan katsomusopetukseen (Salmenkivi & Åhs, 2022, s. 42).

3 YHDENVERTAISUUS

3.1 Yhdenvertaisuuden ja syrjinnän määritelmä

Nykypäivän moninaistuvat ympäristöt vaativat yhdenvertaisuutta ja erilaisten ihmisten huomioimista entistä enemmän. Yhdenvertaisuus on keskeinen osa suomalaisen yhteiskunnan arvopohjaa. Tähän arvopohjaan nojaavat myös kasvatuksen ja koulutuksen käytännöt (Eirola ym., 2024).

Yhdenvertaisuus tarkoittaa, että kaikki ihmiset ovat samanarvoisia riippumatta heidän tosiasiallisista tai oletetuista ominaisuuksistaan, kuten sukupuolesta, iästä, etnisyydestä, kansallisuudesta, ihonväristä, kielestä, uskonnosta tai vakaumuksesta, terveydentilasta, vammaisuudesta, seksuaalisesta suuntautumisesta, perhesuhteista, poliittisesta tai ammattiyhdistystoiminnasta, mielipiteestä tai muusta syystä (esim. Oikeusministeriö, n.d.a).

On olemassa sekä muodollista että tosiallista yhdenvertaisuutta (Oikeusministeriö, n.d.a.). Muodollisella yhdenvertaisuudella tarkoitetaan, että kaikkia ihmisiä kohdellaan aina samalla tavalla. Tämä ei kuitenkaan varmista yhdenvertaisuuden toteutumista, koska se ei huomioi ihmisten lähtökohtaisia eroja. Sen sijaan tosiasiallinen yhdenvertaisuus mahdollistaa yhdenvertaisuuden toteutumisen kaikille ihmisille heidän lähtökohdistansa riippumatta. Tämä voi tarkoittaa, ettei kaikkia ihmisiä kohdella samalla tavalla, vaan ihmisten lähtökohdista johtuvat tarpeet otetaan huomioon, ja niitä tuetaan esimerkiksi yhdenvertaisuussuunnittelun avulla.

Positiivinen erityiskohtelun avulla voidaan turvata tosiasiallisen yhdenvertaisuuden toteutumista (Yhdenvertaisuusvaltuutettu, n.d.). Tällöin tehdään toimenpiteitä, jotka parantavat ihmisen asemaa ja olosuhteita, jotta hän olisi yhdenvertaisessa asemassa muihin nähden. Positiivinen erityiskohtelu voi olla esimerkiksi syrjinnästä johtuvien haittojen ehkäisemistä tai poistamista.

Positiivinen erityiskohtelu ei ole syrjintää muita kohtaan vaan oikeutettua nimenomaan tosiasiallisen yhdenvertaisuuden edistämisen vuoksi.

Syrjintä tarkoittaa ihmisen kohtelua samankaltaisessa tilanteessa huomattavasti huonommin kuin toisia jonkin henkilökohtaisen oikean tai oletetun ominaisuuden perusteella (Yhdenvertaisuusvaltuutettu, n.d.). Syrjintä kielletään esimerkiksi monissa laeissa, kuten kansainvälisissä ihmisoikeussopimuksissa, kansallisissa laeissa sekä yhdenvertaisuus- ja rikoslainsäädännössä (Yhdenvertaisuusvaltuutettu, n.d.).

Syrjintä voi olla välitöntä tai välillistä ja myös yhdenvertaisuuslaki tunnistaa nämä sekä muita syrjinnän muotoja (Yhdenvertaisuusvaltuutettu, n.d.). Välitön syrjintä on suoraa ihmisen huomattavasti huonompaa kohtelua jonkin hänen ominaisuutensa vuoksi. Välillinen syrjintä saattaa ihmisen muita epäedullisempaan asemaan ominaisuuden perusteella näennäisesti neutraalin käytänteen kautta. Tällöin neutraalissa käytänteessä ei huomioida ihmisen lähtökohtaista heikkoa asemaa ominaisuuden suhteen.

Yhdenvertaisuus sekä syrjintä siis liittyvät käsitteinä vahvasti toisiinsa ja voidaankin siis käsittää, että yhdenvertaisuus on syrjinnän estoa. Tässä tutkimuksessa käsitän yhdenvertaisuuden Oikeusministeriön (n.d.a) tosiasiallisen yhdenvertaisuuden määritelmän kautta.

3.2 Yhdenvertaisuus ja laki

Oikeudenmukaisen yhteiskunnan jäsenillä tulee olla yhtäläiset mahdollisuudet koulutukseen, työllistymiseen sekä palveluiden saamiseen. Perusoikeudet kuuluvat kaikille ja yhdenvertaisuus on kirjattu kaikille kuuluvana perusoikeutena Suomen perustuslakiin (Oikeusministeriö, n.d.a.).

Erikseen laadittu yhdenvertaisuuslaki täsmentää ja konkretisoi perustuslain 6 §:n ja kansainvälisten ihmisoikeussopimusten sekä EU-oikeuden yhdenvertaisuus- ja syrjintäkieltosäätelyä (Anttila & Ojanen, 2025, s. 23–24). Yhdenvertaisuuslain avulla myös toteutetaan julkisen vallan velvollisuutta taata perusoikeuksien ja ihmisoikeuksien toteutuminen perustuslain 22 §:n mukaisesti (Anttila & Ojanen, 2025, s. 23). Yhdenvertaisuuslain tarkoituksena on turvata ja edistää yhdenvertaisuutta. Yhdenvertaisuuslain on määrä suojella kaikkia ihmisiä syrjinnältä eri syiden ja ominaisuuksien perusteella, mutta myös tehostaa syrjinnän kohteeksi joutuneen oikeusturvaa (Oikeusministeriö, n.d.b.).

Yhdenvertaisuuslaki vaatii useilta eri tahoilta konkreettisia toimia yhdenvertaisuuden edistämiseksi (Anttila & Ojanen, 2025, s. 98). Yhdenvertaisuuslain 6 § kertoo koulutuksen järjestäjän velvollisuudesta edistää yhdenvertaisuutta (YhdenvertL 1325/2014). Laki vaatii, että koulutuksen järjestäjän sekä sen ylläpitämän oppilaitoksen tulee arvioida ja tehdä toimenpiteitä yhdenvertaisuuden edistämiseksi (YhdenvertL 6 §). Myös jokaisella oppilaitoksella on velvoite laatia yhdenvertaisuussuunnitelma (Anttila & Ojanen, 2025, s. 98). Yhdenvertaisuuslain lisäksi yhdenvertaisuuden edistämisestä ja syrjinnän kiellosta säädetään esimerkiksi perusopetuslaissa (Anttila & Ojanen, 2025, s. 24). Yhdenvertaisuuden edistäminen on siis kasvatuksen ja koulutuksen lakisääteinen velvollisuus sekä siten jokaisen kouluyhteisöön kuuluvan aikuisen tehtävä (Eirola ym., 2024, s. 1;3).

Yhdenvertaisuuslain toteutumista valvotaan yhdenvertaisuusvaltuutetun, yhdenvertaisuus- ja tasa-arvolautakunnan sekä työsuojeluviranomaisten toimesta (YhdenvertL 4:18.1 §).

3.3 Yhdenvertaisuus perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa

Yhdenvertaisuus on olennainen osa Opetushallituksen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteita (POPS, 2014). POPS:in (2014, s. 18) mukaan perusopetuksen yhteiskunnallisena tehtävänä on edistää yhdenvertaisuutta sekä kannustaa oppilaita yhdenvertaisesti eri ominaisuuksiin katsomatta. Tehtävänä on myös ehkäistä eriarvoistumista sekä syrjäytymistä.

POPS:issa (2014) määritellään laaja-alaisen osaamisen tavoitteet L1-L7 vuosiluokkakokonaisuuksittain. Tavoitteiden tehtävänä on esimerkiksi ”rohkaista oppilaita tunnistamaan oma erityislaatunsa, omat vahvuutensa ja kehittymismahdollisuutensa sekä arvostamaan itseään” (POPS, 2014, s. 20). Eirolan ja kumppaneiden (2024, s. 7) tiivistyksen mukaan laaja-alaisen osaamiskokonaisuuden tavoitteena on esimerkiksi auttaa oppilasta ymmärtämään moninaisuus myönteisenä voimavarana ja kasvattaa oppilasta katsomuksellisesti moninaiseen maailmaan. Eirola ja kumppanit (2024, s. 7) mainitsevat myös katsomusten yhteiskunnallisen ja arkisen vaikutuksen

tunnistamisen laaja-alaisen osaamiskokonaisuuden tavoitteeksi. Laaja-alaisen osaamisen tavoitteet siis liittyvät osaltaan yhdenvertaisuuden edistämiseen.

Yhdenvertaisuus-käsitteen käyttö on lisääntynyt vuoden 2004 POPS:ista verrattuna vuoden 2014 POPS:iin (Pynnönen ym., 2022, s. 398).

3.4 Yhdenvertaisuuden toteutuminen

Inklusiivisuuden lisääntyessä yhdenvertaisuudesta käydään jatkuvaa yhteiskunnallista keskustelua. Tietoisuus yhdenvertaisuutta edistävän työn merkityksestä sekä keinoista sen toteuttamiseksi on lisääntynyt viime vuosina ammattilaisten keskuudessa (Eirola ym., 2024, s. 1).

Vaikka yhteiskunnalliset säädökset pyrkivät edistämään yhdenvertaisuutta ja estämään syrjintää, yhdenvertaisuuden toteutumisen vuoksi on tehtävä paljon töitä. Eri ominaisuuksista johtuvaa syrjintää tapahtuu niin Suomessa kuin maailmalla. Esimerkiksi Suomessa asuvien ulkomailla syntyneiden syrjintäkokemuksia tutkineessa artikkelissa (Eid ym., 2024, s. 130) tutkimukseen vastanneista 42 prosenttia kertoi kokeneensa itseensä liittyvän ominaisuuden vuoksi syrjintää viimeisen 12 kuukauden aikana. Eid ja kumppanit (2024, s. 130; 137) toteavat syrjintäkokemuksilla olevan yhteyttä heikompaan elämänlaatuun esimerkiksi rapautuneen sosiaalisen identiteetin sekä heikentyneen yhteisöön samastuttavuuden kautta. Yhdenvertaisuus ei siis toteudu käytännössä, vaikka lain tulisi suojata ihmistä syrjinnältä.

Yhdenvertaisuuden toteutuminen vaatii jatkuvaa edistämistä. Esimerkiksi hallitus on tehnyt vuonna 2024 esityksen lakimuutoksesta, jossa luovuttaisiin varhaiskasvatuksen velvoitteesta laatia toimipaikkakohtaiset yhdenvertaisuussuunnitelmat (esim. Eduskunta, 2024; Reunanen 2024). YLE:n uutisoiman opetushallituksen näkemyksen mukaan yhdenvertaisuussuunnitelmista luopuminen on ristiriidassa esimerkiksi hallitusohjelman sekä hallituksen rasisminvastaisen ohjelman kanssa (Reunanen, 2024). Vastaavan kaltaisten päätösten vuoksi yhdenvertaisuuden edistämistä ei näkemykseni mukaan siis voi pitää politiikassa kaikkien yhteisenä tavoitteena tai puoluepolitiikan läpäisevänä arvona.

4 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

4.1 Tutkimuksen metodologiset lähtökohdat

Tutkimuskysymysten asettamien haasteiden perusteella toteutin kvalitatiivisen fenomenologis-hermeneuttisen tutkimuksen. Tutkimuksessani tavoitteena oli kvalitatiiviselle tutkimukselle tyypillisesti ymmärtää tarkasteltavien henkilöiden näkemyksiä ilmiöstä laadullisesti (Juuti & Puusa, 2020a). Pyrin tutkimukseni tulkintojen kautta ymmärrykseen, jonka tarkoituksena on näyttää esimerkkejä opettajien näkemyksistä (Vilka, 2025). Tarkoituksena tutkimuksessani ei siis ole löytää totuudenperäistä tai yleistettävää tietoa, vaan tietoa erilaisista näkökulmista (Juuti & Puusa, 2020a; Vilka, 2025).

Fenomenologian mukaan ihmiset rakentavat sekä rakentuvat suhteessa maailmaan (Laine, 2018). Ihmisillä on erilaisia ja samanlaisia näkemyksiä tietyistä asioista ja eroavaisuuksien sekä yhtäläisyyksien esiin tuominen on osa fenomenologiaa (Laine, 2018). Tutkimusotteeni on fenomenologinen, koska olen kiinnostunut opettajien näkemyksistä heidän omasta sosiaalisesta todellisuudestaan (Juuti & Puusa, 2020a). Tutkimukseni kohteena ovat opettajien näkemykset ja niitä kuvataan sellaisina kuin he itse ne kokevat (Huhtinen & Tuominen, 2020). Tarkoituksena on ymmärtää katsomusaineiden opetusmallin yhdenvertaisuutta sellaisena, kuin se opettajien mukaan näyttäytyy (Huhtinen & Tuominen, 2020).

Hermeneutiikan mukaisesti olen kiinnostunut näkemysten ainutkertaisuudesta sekä ainutlaatuisuudesta (Laine, 2018). Ihmisten sen hetkisen merkitysmaailman ymmärtäminen on fenomenologis-hermeneuttisen tutkimuksen ydintä (Laine, 2018). Tutkimuksessani olennaista on opettajien sen hetkiset näkemykset ja mielipiteet, jotka ovat rakentuneet kokemusten myötä ja tulevat kehittymään vielä tulevaisuudessa.

Fenomenologis-hermeneuttista tutkimusta hyödynnetään yleensä ongelmallisten tai kehittämistä vaativien ilmiöiden tutkimiseen, joka sopii

tutkimukseni kontekstiin (Laine, 2018). Tavoitteenani on löytää tutkimuksen avulla mahdollisuuksia ajatella toisin (Vilkkä, 2025). Tutkimuksessa tiedostan myös omat ennakko-oletukseni aiheesta.

Analyysimuotoni on teoriasidonnainen, sillä tutkimuksen taustalla vaikuttaa teoreettinen viitekehys, joka määrittää aiempaa tutkimuskenttää sekä sijoittaa tutkimusta yhteiskunnalliseen kontekstiin. Analyysissä tavoitteenani on kuitenkin nostaa esiin opettajien subjektiivisia kokemuksia.

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, millaisia näkemyksiä opettajilla on nykyisen katsomusaineiden opetusmallin eli oman uskonnon opetuksen yhdenvertaisuuden edistämisestä. Tutkimuskysymykset ovat:

1. Miten alakoulun opettajien näkemysten mukaan nykyinen katsomusaineiden opetusmalli edistää yhdenvertaisuutta?
2. Miten alakoulun opettajien näkemysten mukaan nykyinen katsomusaineiden opetusmalli ei edistä yhdenvertaisuutta?

4.2 Aineiston keruu

4.2.1 Kyselylomake

Laadin tutkimuksen aineiston keräämiseksi sähköisen Microsoft Forms -kyselylomakkeen (Liite 1). Noudatin kyselylomaketta laatiessa huolellisuutta, koska se loi perustan tutkimuksen onnistumiselle (Valli, 2018). Rakensin kyselylomakkeen tutkimuksen tavoitteiden mukaiseksi ja tiedostin mitä tavoittelin sen avulla löytämään. Pysin yksiselitteisiin ja ytimekkäisiin kysymyksiin, jotka eivät johdattelisi vastauksia liikaa (Valli, 2018). Huomioin kyselylomaketta suunnitellessa sen sopivuuden kohderyhmälle (Valli, 2018).

Keräsin tutkimuksen aineiston kyseisellä kyselylomakkeella huhtikuussa 2025. Jaoin kyselylomakkeen sosiaalisen median alustalla alakoulun opettajille suunnatussa suljetussa ryhmässä. Tutkimukseen osallistumisehtona oli, että vastaajan tuli opettaa alakoulussa.

Kyselylomakkeessa oli kaksi osaa. Osa 1 sisälsi neljä vastaajien taustoja selvittävää kysymystä. Kysymyksissä oli valmiit vastausvaihtoehdot sekä vaihtoehdot vastauksille ”muu, mikä?”. Vallin (2007, s. 123) mukaan tällainen

kysymysten asettelu soveltuu kyselylomakkeeseen, kun tiedetään, millaisia vastauksia vastaajilta odotetaan ja jotta jokaiselle vastaajalle löytyy vastausvaihtoehto. Osa 2 sisälsi neljä avointa kysymystä, joiden avulla oli tarkoitus selvittää vastaajien näkemyksiä aiheesta (Valli, 2007, s. 124).

Tutkimukseen osallistuminen oli vapaaehtoista ja se tehtiin anonymisti. Kerätyistä tiedoista ei voida tunnistaa tutkimukseen osallistuneita. Vastauksia tuli yhteensä 24, joista huomioin tutkimuksessa 23. Kyselylomakkeeseen ohjeistettiin vastaamaan haluamallaan laajuudella. Vastausaika vaihteli noin 2 ja 36 minuutin välillä ja keskimääräinen vastausaika oli noin 10 minuuttia.

Kyselylomakkeen etuja aineistonkeruumenetelmänä on monia. Sain kohdennettua lomakkeen suoraan tutkittaville sosiaalisen median avulla (Valli & Perkkilä, 2018). Tutkimukseen oli matala kynnyks osallistua sähköisen kyselylomakkeen ansioista, ja siten sain kerättyä useita vastauksia. Tämä menetelmä myös vähentää tutkijan työvaiheita ja esimerkiksi lyöntivirheitä, kun aineisto on suoraan tutkijan käytössä (Valli & Perkkilä, 2018). Aineisto on näin myös luotettavampaa (Valli & Perkkilä, 2018).

4.2.2 Tutkimusjoukon kuvaus

Kyselylomakkeessa selvitin vastaajien taustoja valmiita vastausvaihtoehtoja sisältäneillä kysymyksillä 1–4. Kysymysten vastaukset kuvaavat tutkimusjoukkoa ja kertovat heidän lähtökohdistaan tutkimusaiheeseen.

Kysymys 1 liittyi vastaajan koulun tapaan järjestää katsomusaineiden opetus. Kaikki kaksikymmentäkolme opettajaa vastasivat opetuksen järjestettävän heidän koulussaan oman uskonnon opetuksena.

Kysymyksessä 2 kysyin vastaajan opetuskokemuksen määrästä vuosina. Neljällä vastaajista oli alle 5 vuotta opetuskokemusta. Kahdeksalla vastaajista oli 5–10 vuotta opetuskokemusta ja kuudella vastaajista oli 10–20 vuotta opetuskokemusta. Viidellä vastaajista oli yli 20 vuotta opetuskokemusta.

Kysymys 3 selvitti, oliko vastaajalla opetuskokemusta katsomusaineista. Kaksikymmentäyksi vastaajista opetti tai oli opettanut katsomusaineita. Kahdella vastaajista ei ollut opetuskokemusta katsomusaineista.

Kysymys 4 koski vastaajan mahdollisia korkeakouluopintoja katsomusaineista. Viidellä vastaajista oli korkeakouluopintoja katsomusaineista

opettajankoulutuksen pakollisten opintojen lisäksi. Kuudellatoista vastaajista ei ollut erillisiä korkeakouluopintoja katsomusaineista, vain opettajankoulutuksen pakolliset opinnot. Kahdella vastaajista ei ollut ollenkaan opintoja katsomusaineista.

Vastaajien taustoja selvittävien kysymysten vastauksista ei löytynyt yhteyksiä tutkimuskysymyksiä selvittäviin vastauksiin, joten ne jäivät tässä tapauksessa analyysin ulkopuolelle.

Mainitsemisen arvoisina vastauksina aineistosta löytyi vastaukset avoimeen kysymykseen 8, joka liittyi vastaajan mielipiteeseen siitä, miten katsomusopetus tulisi järjestää. Vastaukset jätettiin sellaisinaan analysoimatta, koska tutkimuksen laajuus tuli huomioida. Kuitenkin erittäin mielenkiintoisena seikkana opettajien näkemyksistä nousi esiin, kuinka monen mielestä katsomusaineopetus tulisi järjestää kaikille oppilaille yhteisenä opetuksena, yhteisenä katsomusaineena. Viisitoista opettajaa vastasi olevansa yhteisen katsomusaineen kannalla. Loput kahdeksan kysymykseen vastannutta opettajaa ehdottivat katsomusaineiden opetuksen kehittämistä muulla tavoin tai asettivat ehtoja yhteisen katsomusaineen järjestämiselle. Kukaan opettajista ei todennut suoraan vastustavansa yhteistä katsomusainetta tai olevansa tyytyväinen nykytilanteeseen. Huomioin nämä tulokset tulosten tarkastelun ja johtopäätösten alaluvussa 6.4.

4.3 Aineiston analyysi

Tutkimuksessani toteutin teoriasidonnaisen analyysin, jolloin huomioin koko analyysin ajan teoreettisen viitekehyksen, mutta se ei rajoittanut analyysiani. Teoreettinen viitekehys auttoi aineiston ymmärtämisessä, mutta analyysi eteni aineistosta käsin (Tuomi & Sarajärvi, 2002, s. 98). Teoriasidonnaisessa analyysissä hyödynnetään abduktiivista päättelyä, jossa yhdistetään teoreettista viitekehystä tutkimusaineiston kanssa, josta voi nousta jotain uutta (Tuomi & Sarajärvi, 2002, s. 99) Tarkoitukseni oli löytää nimenomaan uusia näkemyksiä katsomusaineiden opetusmallista, jolloin aiheen yhteiskunnallinen konteksti ja tutkimukseni aineisto yhdistyivät.

Analyysimenetelmänä toimi sisällönanalyysi, jonka avulla luodaan aineiston pohjalta kuvaus tutkittavasta ilmiöstä (Tuomi & Sarajärvi, 2002, s. 110).

Sisällönanalyysissä pyritään muokkaamaan aineisto yksinkertaistettuun muotoon kadottamatta aineiston sisältöä (Tuomi & Sarajärvi, 2002, s. 110). Käytin analyysimenetelmänä myös sisällönanalyysiin kuuluvaa teemoittelua, jota hyödyntämällä aineistosta löydetään ja erotellaan tutkimuskysymysten kannalta olennaisia aiheita (Eskola & Suoranta, 1998, s. 176).

Aineisto koostui alakoulun opettajien vastauksista heidän näkemyksiään katsomusaineiden opetusmallin yhdenvertaisuudesta selvittäneeseen kyselylomakkeeseen. Analyysissä huomioin vastaukset avoimiin kysymyksiin 5–8, vaikka tutkimuskysymykseni liittyvät paremminkin kysymyksiin 6 ja 7. Valinta johtuu siitä, että avoimiin kysymyksiin oli vastattu osittain ristiin niin, että löysin tutkimuskysymyksiini vastauksia kaikkien avointen kysymysten vastauksista. Tehdäkseni johtopäätöksiä, pyrin löytämään muuten hajanaisesta aineistosta mielekästä ja selkeää informaatiota (Tuomi & Sarajärvi, 2002, s. 110). Tutkimuksen laajuus huomioiden avoimet kysymykset 5 ja 8 rajautuvat sellaisinaan analyysin ulkopuolelle. Mainitsen kuitenkin kysymykseen 8 liittyviä vastauksia, joissa opettajat kuvasivat näkemyksiään siitä, miten katsomusopetus tulisi järjestää, sillä nämä näkemykset nousivat aineistosta selkeästi esiin.

Aineiston analyysin aloitin lukemalla vastaukset läpi. Muodostin kysymysten 5–8 vastauksista jokaiselle vastaajalle yhtenäisen tekstin. Numeroin vastaajien tekstit vastausjärjestyksessä (V1–V24). V21 jätin analyysissä huomiotta liian vähäisen ja sopimattoman tekstin vuoksi. Vastaajien tekstejä lukiessani poimin niistä pelkistettyjä eli redusoituja ilmauksia, jotka olivat tutkimuskysymyksiini vastaavia näkemyksiä. Jätin muun tekstin analyysin ulkopuolelle, sillä redusoinnissa on tarkoituksena jättää tutkimuksen kannalta epäolennainen pois (Tuomi & Sarajärvi, 2002, s. 111). Tein kumpaakin tutkimuskysymystä vastaavat analyysit, joista toisessa etsin katsomusaineiden opetusmallin tekijöitä, jotka edistävät ja toisessa tekijöitä, jotka eivät edistä yhdenvertaisuutta. Analyysiyksiköiksi muodostuivat redusoidut ilmaukset edellä mainituista tekijöistä. Redusoitujen ilmausten avulla pystyin löytämään aineistosta näkemysten yhtäläisyyksiä ja eroavaisuuksia (Tuomi & Sarajärvi, 2002, s. 112). Samaa tarkoittavat ilmaukset ryhmittelin eli klusteroin alateemoiksi (Tuomi & Sarajärvi, 2002, s. 112). Kokosin alkuperäisiä ja redusoituja ilmauksia sekä alateemoja taulukoiksi (Taulukko 1).

TAULUKKO 1. Esimerkki aineiston redusoinnista ja klusteroinnista

Alkuperäinen ilmaus	Pelkistetty ilmaus	Alateema
"Perheiden katsomuksia arvostetaan, kun oman uskonnon opetusta järjestetään." (V2)	Arvostetaan eri katsomuksia, kun järjestetään niiden opetusta	Eri katsomusten opetus
"--pyritään tarjoamaan oman uskontokunnan opetus eli ev.lutin ja et:n lisäksi opetetaan myös muita uskontoja." (V12)	Järjestetään pienryhmäisten uskontojen opetusta	
"Eri katsomusopetuksia on tarjolla --" (V18)	Järjestetään eri katsomusten opetusta	

Tämän jälkeen jatkoin alateemojen käsitteellistämällä eli abstrahoinnilla, jonka avulla muodostin aineistoa kuvaavat pääteemat (Tuomi & Sarajärvi, 2002, s. 114–115). Tutkimuskysymykseen 1 vastaavia yhdenvertaisuutta edistäviä pääteemoja muodostui kolme (Taulukko 2). Nimeän näitä pääteemoja edistäviksi pääteemoiksi.

TAULUKKO 2. Edistävien alateemojen abstrahointi pääteemoiksi

Alateemat	Pääteemat
Lähes jokainen oppilas saa katsomusopetusta	Katsomusopetuksen saavutettavuus
Katsomusaineiden valinnanvapaus	
Eri katsomusten opetus	
Laadukas objektiivinen opetus	Objektiivinen opetus ja opetussisältöjen moninaisuus
Eri katsomukset opetussisältöinä	
Kulttuuri opetussisältönä	
Etiikka ja arvot opetussisältöinä	
ET:n opetussisällöt	
Moninaisuus opetussisältönä	
Yhdenvertaisuus opetussisältönä	

Sosioemotionaaliset taidot opetussisältöinä	
Yhteisopetus eri katsomusaineryhmien kanssa	Koulujen käytännöt
Moninaisuus koulujen käytännöissä	
Syrjinnän vastaisuus	
Yhdenvertaisuus koulujen tavoitteena	

Tutkimuskysymykseen 2 vastaavia pääteemoja, jotka eivät edistä yhdenvertaisuutta muodostui seitsemän (Taulukko 3). Nimeän näitä pääteemoja ei-edistäviksi pääteemoiksi.

TAULUKKO 3. Ei-edistävien alateemojen abstrahointi pääteemoiksi

Alateemat	Pääteemat
Osallistuminen muun kuin oman katsomuksen opetukseen	Katsomusopetuksen saavutettavuuden puute
Katsomusopetuksesta vapautus	
Rajattu katsomusaineen valinnanvapaus	
Opetussisältöjen vaihteleva käsittely	Subjekttiivinen opetus ja haasteet opetussisällöissä
Uskonnon opetuksen tunnustuksellisuus	
Eri katsomusaineiden eroavat opetussuunnitelmat	
Eri katsomusaineiden eroavat opetussisällöt	
ET:n eroavat opetussisällöt	Haasteet opettajien pätevyyksissä
Opetuksen laadun vaihtelu opettajien mukaan	
Pienryhmäisten uskontojen opettajien pätevyyden ja pysyvyyden puute	Haasteet opetusjärjestelyissä
Tunneille siirtyminen	
Epävarmuus opetustiloista	
Ohjaajan kanssa opiskelu	

Itsenäinen opiskelu koulussa	
Oppimateriaalien vaihteleva saatavuus	
Eri luokka-asteiden yhdistäminen opetusryhmissä	Haasteet opetusryhmissä
Vaihtelevat opetusryhmäkoot	
Oppilaiden vaihtuvuus opetusryhmissä	
Opetusryhmiin erottelu katsomuksen perusteella	Oppilaiden erottelu ja jakautuminen
Tilaisuuksiin erottelu katsomuksen perusteella	
Tarpeettomuus	
Oppilaiden väliset ristiriidat ja jakautuminen	
Nykyaikaisuuden puute	Epäajantasaisuus
Suvaitsevaisuuden puute	
Muiden katsomusten arvostuksen puute	
Katsomusten vuoropuhelun puute	

5 TUTKIMUKSEN TULOKSET

Tutkimuksessa selvitin alakoulun opettajien näkemyksiä siitä, edistääkö nykyinen katsomusaineiden opetusmalli yhdenvertaisuutta. Tutkimukseen osallistui yhteensä 24 alakoulun opettajaa, joista 23:n vastaukset huomioitiin tutkimuksessa ja analysoitiin. Analyysin avulla muodostui kolme pääteemaa, joiden mukaan opetusmalli edistää yhdenvertaisuutta. Edistäviä pääteemoja olivat *katsomusopetuksen saavutettavuus, objektiivinen opetus ja opetussisältöjen moninaisuus sekä koulujen käytännöt*. Analyysin avulla muodostui myös seitsemän pääteemaa, joiden mukaan opetusmalli ei edistä yhdenvertaisuutta. Ei-edistäviä pääteemoja olivat *katsomusopetuksen saavutettavuuden puute, subjektiivinen opetus ja haasteet opetussisällöissä, haasteet opettajien pätevyyksissä, haasteet opetusjärjestelyissä, haasteet opetusryhmissä, oppilaiden erottelu ja jakautuminen sekä epäajantasaisuus*.

Aineiston esimerkkisitaattien avulla avaan opettajien näkemyksiä tutkimusaiheesta. Esimerkkisitaatit ovat kuvaavat aineistoa mahdollisimman hyvin ja tuovat esiin tyypillisimpiä vastauksia. Nostan esimerkkisitaateissa myös esiin aineiston sisällä poikkeavia ja merkityksellisiä vastauksia, jotka laajentavan tutkimusaiheen kokonaiskuvaa.

5.1 Tekijät, jotka edistävät yhdenvertaisuutta katsomusaineiden opetusmallissa

5.1.1 Katsomusopetuksen saavutettavuus

Katsomusopetuksen saavutettavuus todettiin olevan yhdenvertaisuutta edistävä tekijä katsomusaineiden opetusmallissa. Saavutettavuutta kuvaa se, että (lähes) kaikki oppilaat saavat jotain katsomusopetusta.

"[Opetusmalli edistää] yhdenvertaisuutta siten, että kaikille on jotakin opetusta." (V1)

Opettajien näkemysten mukaan myös valinnanvapaus katsomusaineesta oli yhdenvertaisuutta edistävä tekijä.

"[Yhdenvertaisuutta edistää se, että] ei pakoteta ottamaan tiettyä [katsomusainetta], vaan saa valita." (V1)

"Lähes jokainen saa opetusta siinä katsomusaineessa, joka on perheen valinta." (V15)

Myös eri katsomusten opetuksen järjestäminen edisti opettajien mukaan yhdenvertaisuutta. Tämä viittaa siihen, että opettajat näkivät eri katsomusten opetuksen osoittavan niiden arvostamista ja siten laajemmin katsomuksellisen moninaisuuden huomioimista koulun opetuksessa.

"Perheiden katsomuksia arvostetaan, kun oman uskonnon opetusta järjestetään." (V2)

Katsomusaineiden opetusmallissa on siis opettajien näkemysten mukaan tekijöitä, jotka tukevat sen saavutettavuutta.

5.1.2 Objektiivinen opetus ja opetussisältöjen moninaisuus

Objektiivinen katsomusaineopetus ja opetussisältöjen moninaisuus oli opettajien näkemysten mukaan katsomusaineiden opetusmallissa yhdenvertaisuutta edistäviä tekijöitä. Laadukkaaksi ja hyväksi katsomusaineopetukseksi opettajat totesivat objektiivisen ja tunnustuksettoman opetuksen.

" – – pidän koulumme uskonnon opettajien antamaa opetusta hyvin laadukkaana ja ajattelen sen toisaalta tarjoavan oppilaille puolueetonta tietoa heidän omasta uskonnostaan." (V24)

Erilaisia yhdenvertaisuutta edistäviä katsomusaineiden opetussisältöjä mainittiin monia, kuten eri katsomukset, kulttuuri, etiikka ja arvot, moninaisuus, yhdenvertaisuus sekä sosioemotionaaliset taidot. Jossain vastauksissa opetussisällöt nähtiin ikään kuin välineenä yhdenvertaisuuden edistämiseksi.

"[Uskontoon ja elämänskatsomustietoon] kuuluu yhdenvertaisuudesta opettaminen, että tavallaan sekin edistää yhdenvertaisuutta kun se tehdään näkyväksi ja tietoon." (V5)

"[Katsomusaineopetuksessa] oppilaat oppivat eri uskonnoista ja erilaisista ajattelutavoista. Mielestäni se on myös osa rasisminvastaista työtä. Katsomusaineiden tunneilla työskentään usein myös tunne- ja vuorovaikutustaitoja." (V9)

"[Katsomusaineopetus] edistää suomalaisen kulttuurin tuntemusta ja sen ymmärtämistä – – . Antaa myös eväitä kansainvälisesti ihmisten kohtaamiseen ja heidän katsomuksiensa ymmärtämiseen ja kunnioittamiseen." (V20)

Myös ET:n opetussuunnitelma ja opetussisällöt nousivat erillisinä yhdenvertaisuutta edistävinä sisältöinä aineistosta esiin. ET:n opetussuunnitelmaa ja opetussisältöjä keuhuttiin opettajien vastauksissa.

"Elämäkatsomustiedon opetussuunnitelma on – – monipuolinen ja ajankohtainen." (V11)

Opettajat toivat esiin myös sen, kuinka itse haluavat panostaa opetukseensa juuri käsittelemällä erilaisia opetussisältöjä sekä myös pohtimalla uskonnon opetuksensa tunnustuksellisuutta. Opettajan näkivät itsellään merkittävän roolin laadukkaassa ja onnistuneessa katsomusaineopetuksessa.

5.1.3 Koulujen käytännöt

Opettajat totesivat myös, kuinka heidän oman koulunsa erilaiset käytännöt edistävät yhdenvertaisuutta. Katsoin tämän liittyvän myös katsomusaineiden opetusmalliin, koska sen puitteissa kouluissa toimitaan. Kouluissa toteutettu tai kokeiltu yhteisopetus nähtiin yhdenvertaisuutta edistävänä tekijänä.

"[Yhdenvertaisuutta edistää se, että] pidämme välillä kaikille katsomusaineille yhteisiä jaksoja." (V17)

Vastauksista kävi myös ilmi, että moninaisuuden huomioiminen ja syrjinnän vastaisuus koulun käytännössä edisti yhdenvertaisuutta katsomuksellisesta näkökulmasta. Yhdenvertaisuuden mainittiin myös olevan koko koulun läpäisevä tavoite, jolloin myös katsomusaineiden opetusmallin ainakin tulisi olla yhdenvertaisuutta edistävä. Vastauksista tulkituin, kuinka nämä käytännöt perustuvat koulun omaan aktiivisuuteen ja tietoisuuteen tarpeesta edistää yhdenvertaisuutta.

5.2 Tekijät, jotka eivät edistä yhdenvertaisuutta katsomusaineiden opetusmallissa

5.2.1 Katsomusopetuksen saavutettavuuden puute

Katsomusaineiden opetusmallissa opettajien näkemysten mukaan opetuksen saavutettavuudessa oli puutteita ja siten opetusmalli ei edistä yhdenvertaisuutta. Ongelmalliseksi yhdenvertaisuuden edistämisen näkökulmasta mainittiin, kuinka yksittäiset oppilaat jäävät ilman oman uskonnon opetusta ja joutuvat osallistumaan muun kuin oman katsomuksen opetukseen.

”Pieni osa lapsista jää ilman oman uskonnon opetusta ja joutuu opiskelemaan toista katsomusta.” (V2)

Myös opetusmallin myötä oppilaan mahdollisuus katsomusaineopetuksesta vapautukseen nähtiin negatiivisessa valossa yhdenvertaisuuden edistämisen näkökulmasta. Opettajien näkemyksissä nousi esiin huoli oppilaista, jotka ovat saaneet vapautuksen katsomusaineopetuksesta ja tällaisten oppilaiden nähtiin olevan hyvin erilaisessa asemassa koulun järjestämään opetukseen osallistuvien oppilaiden kanssa.

”Nykyisellä mallilla osa oppilaista vapautetaan kokonaan katsomusaineen oppivelvollisuudesta vedoten huoltajien vakaumukseen, mikä ei tunnu yhdenvertaiselta missään määrin.” (V18)

Rajatut mahdollisuudet valita katsomusaine näkyivät opettajien vastauksissa yhdenvertaisuuden edistämisen vastaisena. Opettajat mainitsivat myös, kuinka katsomusaineen valinnassa tietyt uskonnollisen jäsenyydet rajaavat mahdollisuuksia osallistua eri katsomusaineiden opetukseen.

”[Yhdenvertaisuutta ei edistä se, että] Et-ryhmään ei pääse, jos kuuluu kirkkoon.” (V8)

”[Oppilaalta puuttuu] päätösvalta omasta katsomusaineestaan.” (V18)

Katsomusaineiden opetusmallissa on siis opettajien näkemysten mukaan monia puutteita opetuksen saavutettavuuden ja siten yhdenvertaisuuden edistämisen näkökulmasta.

5.2.2 Subjektiiivinen opetus ja haasteet opetussisällöissä

Yhdenvertaisuuden edistämisen estävänä tekijä opettajat mainitsivat katsomusaineiden opetusmallin olevan altis subjektiiviselle opetukselle. Opetussisältöjen nähtiin olevan puutteellisia sekä eri katsomusaineiden kesken liian toisistaan eroavia. Koska nykyinen opetuksen toteutus mahdollistaa näin vaihtelevan opetuksen, katsomusaineiden opetusmallin ei tältä osin nähty edistävän yhdenvertaisuutta. Mahdollisuus tunnustukselliseen opetukseen nousi esiin vastauksissa.

"[Yhdenvertaisuutta ei edistä se, että] joidenkin katsomusaineiden opetus ja opiskelu on edelleenkin hyvin tunnustuksellista – – ." (V9)

Eri katsomusaineiden opetussuunnitelmien ja -sisältöjen katsottiin olevan niin erilaisia toisiinsa verrattuna, että se estää yhdenvertaisuuden edistämistä. Eroavaisuuksia tunnistettiin eniten uskonnon ja elämäkatsomustiedon välillä, mutta niitä nimettiin olevan myös eri uskontojen oppiaineiden välillä.

"Mielestäni eri katsomusaineiden opetussuunnitelmat ovat niin erilaiset, että jo se asettaa oppilaat eriarvoiseen asemaan eikä näin edistä yhdenvertaisuutta. Eri katsomusaineiden opetussuunnitelmat ovat todella eriarvoisia." (V11)

"Aineissa opetellaan täysin eri sisältöjä vaikka osa sisällöstä olisi yhteisiä ja tärkeitä koko luokan tasolla." (V16)

Kuten yhdenvertaisuutta edistävissä tekijöissä, niin myös ei-edistävissä tekijöissä elämäkatsomustiedon hyväksi todetut opetussisällöt nousivat esiin. Vaikka ET:n opetussisällöt todettiin hyväksi, ongelma nähtiin siinä, etteivät ne ole saatavilla kaikille oppilaille.

"Et:ssä paljon kaikille sopivaa asiaa." (V8)

"Elämäkatsomustiedon oppilaat saavat mielestäni paljon enemmän yhteiskunnallista tietoa, sivistystä ja suvaitsevaisuus kasvatusta kuin uskontojen oppilaat." (V11)

Opettajien näkemysten mukaan katsomusaineiden opetusmalli mahdollistaa liian vaihtelevan opetuksen luonteen sekä opetussisällöt. Siten opetusmallin ei katsottu edistävän yhdenvertaisuutta.

5.2.3 Haasteet opettajien pätevyyksissä

Aineiston vastausten mukaan myös opettajien pätevyyksistä riippuvat asiat vaikuttavat heikentävästi yhdenvertaisuuden edistämiseen katsomusaineiden opetusmallissa. Opetuksen laadun todettiin vaihtelevan opettajan mukaan ja tähän liittyi erityisesti mahdollisuus toteuttaa tunnustuksellista uskonnon opetusta. Tämä liittyy osaltaan myös subjektiiviseen opetukseen. Monista vastauksista ilmeni, miten yhdenvertaisuuden edistäminen riippuu opettajasta, jolloin kaikki oppilaat eivät ole yhdenvertaisessa asemassa.

"[Pätevästä opettajasta huolimatta] voi opetus silti olla vahvan tunnustuksellista." (V9)

Myös erityisesti pienryhmäisten uskontojen opettajien roolissa nähtiin haasteita yhdenvertaisuuden edistämisen näkökulmasta. Pienryhmäisten uskontojen opettajia voi olla haastava saada ja heidän pätevyksistensä sekä viroista kiertävinä opettajina esiintyi epävarmuutta. Kyseisten opettajien vaihtuvuus saattoi olla myös suurta.

"Joihinkin katsomusaineisiin on vaikea saada pätevää opettajaa – – ." (V9)

"[Pienryhmäisten uskontojen] kiertävien opettajien vaihtuvuus on suurta, enkä yhtään tiedä, kuinka suurella osalla heistä on virallista pätevyyttä." (V15)

Opettajalla on opetuksen onnistumisessa suuri rooli ja tämän kaltaiset haasteet ehdottomasti voivat olla esteenä yhdenvertaisuuden edistämiseksi. Nykyinen katsomusaineiden opetusmalli mahdollistaa nämä epävarmuudet opettajien pätevyyksistä.

5.2.4 Haasteet opetusjärjestelyissä

Konkreettiset haasteet opetusjärjestelyissä nähtiin opettajien vastauksissa yhdenvertaisuuden kannalta ongelmallisina. Mainittuja opetusjärjestelyjä oli useita, kuten oppilaan siirtyminen erilliselle katsomusaineen tunnille.

"On erittäin huono asia, että yksittäisiä oppilaita siirrytään erillisille tunneille (esim islam) katsomusaineissa." (V19)

Vastauksista kävi myös ilmi, että oppilaat joutuvat opetusjärjestelyiden vuoksi ajoittain opiskelemaan katsomusainetta ohjaajan kanssa tai itsenäisesti koulussa, koska opettajan ei ole mahdollista pitää opetusta. Myös opetustiloissa esiintyi epäkäytännöllisyyksiä.

”Tämä [eri katsomusaineiden järjestäminen] on johtanut siihen, että – – [UE-oppilaat] opiskelevat – – [osan] tunneista pääasiassa käytävällä ohjaajan kanssa tehden itsenäisiä tehtäviä, jotta – – [kaikki oppilaat] saavat molemmat yhden tunnin opettajana kanssa – – . Tämä johtaa myös siihen, että [ET-oppilaat saattavat] välillä myös opiskella toisen tuntinsa itsenäisiä tehtäviä tehden joko käytävässä tai evl.lut tunnilla (jos aihe semmoinen että sopii kaikille).” (V12)

Eri katsomusaineiden oppimateriaalien kerrottiin olevan myös vaihtelevasti saatavilla, joka asettaa eri katsomusaineiden oppilaat eriarvoiseen asemaan.

”Opetusjärjestelyjen lisäksi epätasavertaisuutta mielestäni on se, että kaikissa katsomusaineissa ei ole tasavertaisesti oppimateriaalia, esim meillä on evl.luttalaisilla oppilaiden kirjat mutta et:ssä ei ole kirjoja.” (V12)

Katsomusaineiden opetusjärjestelyiden haasteiden nähtiin johtavan oppilaiden väliseen epäyhdenvertaisuuteen koulussa, myös käytännön tasolla. Näin katsottuna opettajien näkemysten mukaan katsomusaineiden opetusmalli ei tältä osin edistänyt yhdenvertaisuutta

5.2.5 Haasteet opetusryhmissä

Yhdenvertaisuuden edistämistä estäviksi tekijöiksi tunnistettiin myös opetusryhmien luonteet, jotka vaihtelevat eri katsomusaineiden välillä. Opettajien näkemyksistä nousi esiin, kuinka haasteet opetusryhmissä vaikuttavat niin opettajaan kuin oppilaaseen. Opetusryhmissä haasteiksi nousi esiin vaihtelevat ryhmäkoot sekä yhdysryhmäopetus eli oppilaiden yhdistäminen eri luokka-asteilta samaan katsomusaineryhmään. Eri luokka-asteiden sisältötavoitteita on opettajien mukaan vaikea sulauttaa yhteiseen opetukseen.

”[Katsomusaineiden] ryhmät ovat hyvin eri kokoisia ja oppilaan kannalta on aika iso ero, opiskeleeko hän jatkuvasti ryhmässä jossa on 20 oppilasta verrattuna ryhmään, jossa on viisi.” (V12)

Myös opetusryhmien koon lisäksi tunnistettiin katsomusaineryhmän huonoa ryhmäytymistä. Opetusryhmän ryhmäytyminen on erityisen merkityksellistä tällöin, kun kyseessä on omaa sekä yhteistä pohdintaa vaativa oppiaine.

”Olen huomannut että etenkin 1lk olisi jo yhteistä keskustelua edistänyt se, että esim. syksy oltaisi voitu opiskella oman luokan kanssa ja keväällä sitten siirtyä katsomusaineiden omiin ryhmiin. Kerran viikossa toisensa näkevä ison koulun 1lk et-ryhmä ei juurikaan ehtinyt tutustua toisiinsa kun nähtiin niin harvoin. Lisäksi nimenomaan etenkin pienillä noita kaveritaitoja ym. käsiteltiin siinä syksyllä niin olisi ollut kiva käsitellä niitä oman luokan kanssa sen sijaan että oppilaita oli 5-6 eri luokalta.” (V12)

Opetusryhmän luonteella on vaikutusta oppilaan oppimismahdollisuuksiin, jolloin suuresti toisistaan poikkeavat opetusryhmät luovat oppilaille erilaisia oppimisympäristöjä. Opettajien näkemysten mukaan tämä oli ongelmallista katsomusaineiden opetusmallin yhdenvertaisuuden edistämisen näkökulmasta, koska erilaiset opetusryhmät haastoivat opetuksen toteutumista.

5.2.6 Oppilaiden erottelu ja jakautuminen

Laajana yhdenvertaisuuden edistämistä heikentävänä tekijänä opettajien näkemyksistä nousi esiin katsomusaineiden opetusmalliin kuuluva periaate erotella oppilaat heidän katsomustensa perusteella. Ongelmalliseksi tunnistettiin oppilaiden erottelu eri opetusryhmiin, mutta myös muihin koulun tilaisuuksiin ja toimintaan.

”Yhdenvertaisuutta ei edistä se, että oppilaat jaotellaan vakaumuksensa tai huoltajiensa vakaumuksen perusteella eri ryhmiin ja tilaisuuksiin.” (V3)

”[Yhdenvertaisuutta ei edistä se, että on] erilliset uskontojen ja elämäkatsomustiedon oppitunnit ja myös erillisiä tapahtumia.” (V6)

Oppilaiden erottelu oli joidenkin näkemysten mukaan myös turhaa ja tarpeetonta, etenkin kun opetussisältöjen koettiin soveltuvan ainakin jossain määrin kaikille oppilaille katsomuksesta riippumatta.

”[Edes osittaisella yhteisopetuksella] opetusta saisi myös eheytettyä, sillä moni katsomusaineiden tavoite ja aihe sopii ihan hyvin yhdessä opiskeltavaksi ja liittyy myös muihin aineisiin (esim. ihmissuhteet, kaveritaidot, ihmisoikeudet).” (V12)

"Ei lapsia jaotella ryhmiin sukupuolen tai ihonvärinkään perusteella. Ei myöskään perheen puoluepoliittisen suuntautumisen perusteella. Miksi sitten vanhempien kirkkokuntaan kuulumisen mukaan?" (V13)

Katsomusten perusteella tehtävän oppilaiden erottelun nähtiin myös haastavan oppilaiden välistä vuorovaikutusta.

"[Opetusmalli] lisää ristiriitoja ja kahtiajakautumista oppilaiden kesken." (V9)

"Oppilaiden luokittelu uskonnon mukaan eri ryhmiin – – korostaa kuulumista "meihin" ja toisiin." (V24)

Yleisesti opettajat katsoivat, että oppilaiden erottelu katsomuksen perusteella oli tarpeetonta eikä viestinyt niitä asioita, joita koulu muuten tavoittelee. Näkemyksistä ilmeni tästä johtuvia ongelmia oppilaiden välisen vuorovaikutuksessa sekä koulun yleisessä ilmapiirissä ja yhteiskunnallisessa viestissä. Tästä syystä opettajat eivät nähneet katsomusaineiden opetusmallin edistävän yhdenvertaisuutta.

5.2.7 Epäajantasaisuus

Katsomusaineiden opetusmalli todettiin monissa opettajien vastauksissa epäajantasaiseksi ja nykyajan tarpeita vastaamattomaksi. Uskontojen arvostuksen ja keskinäisen vuorovaikutuksen tulkitsin näkemyksistä tärkeiksi nykyaikaisiksi tavoitteiksi, joihin opetusmalli ei vastaa. Siten tulkitsin opettajien näkemyksistä, että nämä tekijät ovat myös yhdenvertaisuuden edistämisen vastaisia.

"[Katsomusaineiden] opiskelu nyky muodossaan [ei] edistä kunnioittavaa ja hyväksyvää suhtautumista muihin uskontoihin tai katsomuksiin." (V9)

"[Opetusmalli ei] edistä yhdenvertaisuutta, suvaitsevaisuutta eikä (oppilaiden) uskontojen vuoropuhelua." (V19)

Joissain vastauksissa todettiin myös suoraan, ettei tämänhetkinen katsomusaineiden opetusmalli, siihen liittyvä opetus tai käytänteet ole nykyaikaisia.

"Uskontojen opetussuunnitelmat eivät ole mielestäni tätä päivää." (V11)

"Oppilaiden luokittelu uskonnon mukaan eri ryhmiin tuntuu vanhanaikaiselta – – ." (V24)

Koulun toiminnan tulisi olla ajantasaista sekä tulevaisuuteen tähtäävää. Opettajien näkemysten perusteella kuitenkin katsomusaineiden opetusmallin ei todeta täyttävän nykyaikaisuuden kriteereitä. Siten opetusmallin ei katsottu edistävän yhdenvertaisuutta.

6 TULOSTEN TARKASTELO JA JOHTOPÄÄTÖKSET

Aineistosta nousi esiin kolme pääteemaa, jotka sisälsivät tekijöitä, joiden mukaan opettajien näkemyksissä nykyinen katsomusaineiden opetusmalli edistää yhdenvertaisuutta, ja seitsemän pääteemaa, joiden mukaan opetusmalli ei edistä yhdenvertaisuutta. Edistävät ja ei-edistävät pääteemat olivat monilta osin päällekkäisiä, joka selittää katsomusaineiden opetusmallin ja yhdenvertaisuuden edistämisen välisiä ristiriitoja. Tunnistin ristiriitoja kolmella eri tasolla: rakenteelliset ristiriidat, käytännön ristiriidat sekä yhteiskunnalliset ristiriidat.

6.1 Rakenteelliset ristiriidat

Katsomusaineiden opetusmallin yhdenvertaisuuden edistämisestä löytyi rakenteellisen tason ristiriitoja. Siinä missä jotkut katsomusaineiden opetusmallin asettamien rakenteiden nähtiin edistävän yhdenvertaisuutta, joidenkin samojen rakenteiden nähtiin myös estävän yhdenvertaisuuden edistämistä. Katsomusaineiden opetusmallin vuoksi katsomusaineopetuksen saavutettavuus on siis vaihtelevaa sekä ristiriitaista.

Joidenkin opettajien näkemysten mukaan yhdenvertaisuutta edistävä tekijä katsomusaineiden opetusmallissa oli se, että lähes jokainen oppilas saa katsomusaineopetusta. Myös Mikkolan (2017, s. 11; 17) mukaan oikeutta uskonnonopetukseen pidetään tärkeänä sekä kaikille toivotaan yhteistä perusopetusta, jolla on yhtenäinen opetuksen järjestäjä. Kuitenkin näkemyksistä nousi myös esiin, kuinka jotkut oppilaat saavat vapautuksen katsomusaineopetuksesta, jolloin katsomusopetuksesta huolehtii jokin muu kuin opetuksen järjestäjä. Opetuksesta vapautus on osa katsomusaineiden opetusmallia ja nousi näkemyksistä esiin huolestuttavana sekä yhdenvertaisuuden edistämisen vastaisena. Samoin nähtiin myös opetusmallin käytäntö, jossa jotkut oppilaat joutuvat osallistumaan muun kuin oman

katsomuksensa opetukseen. Syynä tähän ovat katsomusaineopetuksen järjestämisen vaatimukset esimerkiksi osallistumismäärästä sekä uskontokuntaan kuulumisesta. Näin ollen katsomusopetus ei tavoita kaikkia oppilaita yhdenvertaisesti opetusmallin tarkoittamalla tavalla.

Katsomusaineopetuksen yhdenvertaisuutta edistävänä tekijänä nähtiin rakenteellinen mahdollisuus valita katsomusaine, mutta näkemyksistä nousi esiin myös huoli siitä, kuinka rajattua valinnanvapaus on. Koska uskontokuntaan kuuluminen määrittelee katsomusaineen valintamahdollisuuksia, ei jokaisella oppilaalla ole yhdenvertaisia mahdollisuuksia valita katsomusainetta. Sakaranahon ja Salmenkiven (2009, s. 460) mukaan oman uskonnon mukaisen katsomusaineopetuksen saaminen ei ole evankelisluterilaisille oppilaille ongelma, mutta koska joissain uskonnoissa uskontokuntaan rekisteröityminen koetaan vieraaksi, asettaa se oppilaat eriarvoiseen asemaan. Tähän tiivistyy Sakaranahon ja Salmenkiven (2009, s. 465) mainitsema rakenteellinen ongelma, kun vähemmistöjä pyritään käsittelemään enemmistön tavoin. Silloin yhdenvertaisuus ei toteudu, koska ryhmät ovat keskenään erilaisia (Sakaranaho & Salmenkivi, 2009, s. 465). Katsomusaineen valintamahdollisuudet eivät toteudu liioin evankelisluterilaisilla oppilaillekaan, sillä heillä ei ole pääasiassa mahdollisuutta osallistua muuhun kuin oman uskontonsa mukaiseen katsomusaineopetukseen. Simola (1992, s. 52) näkee jopa käsittämättömänä, miten opetusmallin mukaan kirkkoon kuulumisen johtaa siihen, että menettää oikeutensa valinta muunlainen katsomusaine. Myös Elo (1992, s. 18) mainitsee opetusmallin erikoisesta seikasta, jossa evankelisluterilaisen kirkon jäsen voi olla säännöllisesti elämäkatsomustiedon tunneilla vain opettajan roolissa. Valinnanvapaus on ikään kuin näennäistä, eikä toteudu tosiasiallisesti kaikille.

Opettajien näkemyksistä kävi kuitenkin ilmi, kuinka yhdenvertaisuuden edistämisestä kertoi se, että eri katsomusten opetusta ylipäätään järjestetään. Kuten Mikkolakin (2017, s. 17) toteaa, katsomusaineiden opetusmalli pohjaa katsomuksellisen monimuotoisuuden arvostukseen ja tukemiseen.

Rakenteellisesti katsomusaineiden opetusmallissa oli siis opettajien näkemysten mukaan yhdenvertaisuutta edistäviä tekijöitä, mutta ne eivät toteudu aina kaikille. Toisaalta rakenteellisesti opetusmallissa nähtiin myös tekijöitä, jotka jopa haastavat yhdenvertaisuuden toteutumista. Ylikoskikin (2017, s. 159) tunnistaa, kuinka yhteiskunnassamme on olemassa rakenteita, jotka asettavat

ihmiset heidän katsomustensa perusteella eriarvoisiin asemiin. Jotkin katsomusaineiden opetusmalliin liittyvät rakenteet näen opettajien näkemysten perusteella jopa välillisenä syrjintänä, kun näennäisesti neutraalit rakenteet asettavat oppilaan muita epäedullisempaan asemaan hänen katsomuksensa perusteella (Yhdenvertaisuusvaltuutettu, n.d.). Perusopetuksen yhteiskunnallisena tehtävänä on kuitenkin edistää yhdenvertaisuutta ja ehkäistä eriarvoistumista (POPS 2014, s. 18). Siispä katsomusaineiden opetusmalli on rakenteellisella tasolla ristiriitainen yhdenvertaisuuden edistämisen näkökulmasta.

6.2 Käytännön ristiriidat

Katsomusaineiden opetusmallin yhdenvertaisuuden edistämisestä nousi esiin myös käytännön tason ristiriitoja. Vaikka objektiivinen opetus ja moninaiset opetussisällöt esiintyivät opettajien näkemyksissä yhdenvertaisuutta edistävinä tekijöinä, opetuksen todettiin myös olevan paikoittain subjektiivista ja opetussisällöissä olevan paljon katsomusaineesta sekä opettajasta johtuvaa vaihtelua.

Opettajien näkemysten mukaan laadukasta katsomusaineopetusta oli nimenomaan objektiivinen ja tunnustukseton opetus. Yhdenvertaisuutta edistävänä tekijänä nähtiin opettaja, joka tietoisesti edisti opetuksellaan katsomuksellista yhdenvertaisuutta. Aineistossa opettajat toivat myös esiin, kuinka he itse pohtivat antamansa opetuksen laatua ja tunnustuksellisuutta. Opettajat mainitsivat panostavansa inklusiiviseen opetukseen sekä varmistavansa opetuksensa olevan tunnustuksetonta. Myös Saine (2000, s. 210) toteaa katsomusaineopetuksen pyrkivän objektiivisuuteen ja katsomukselliseen moninaisuuteen. Kuitenkin vaikka opetuksen tunnustuksellisuudesta on säädöksellisellä tasolla luovuttu jo vuosituhaten vaihteessa (esim. Sakaranaho & Salmenkivi, 2009, s. 459), opettajien näkemyksistä ilmeni, että joidenkin opettajien toteuttamana katsomusaineopetus saattaa silti olla käytännössä tunnustuksellista. Aineistosta kävi ilmi ongelman koskevan kaikkien uskontojen opettajia, mutta Sakaranaho ja Salmenkivi (2009, s. 462) nostavat esiin ongelman nimenomaan pienryhmäisissä opettajissa. Heidän mukaansa pienryhmäisten uskontojen opettajilla voi olla kiinteitä kytköksiä omaan

uskontoon ja joissain tapauksissa uskontoa voi opettaakin vain sellainen henkilö, joka toteuttaa oman uskonnonmukaista elämäntapaa. Tällöin objektiivinen tunnustukseton opetus voi jäädä toteutumatta. Niin aineistoni opettajien näkemykset kuin Sakaranaho ja Salmenkivikin (2009, s. 463–464) tunnistavat haasteita erityisesti pienryhmäisten opettajien pätevyyksissä ja asemassa muutenkin. Myös Mikkola (2017, s. 19) mainitsee, kuinka katsomusaineen oppitunneilla uskonnon harjoittamisen muodot tulisivat olla mukana vain käsiteltävinä sisältöinä. Opettajien vaihtelevuus nähtiin yhdenvertaisuuden edistämistä heikentävänä tekijänä. Eirola ja kumppanit (2024, s. 37) toteavat, kuinka oppilaiden yhdenvertaisuuden edistämiseksi opettajien osaamisesta huolehtiminen on keskeinen osa ja kuinka opettajien tulisi kiinnittää huomiota omiin asenteisiinsa. Honkala (1992, s. 93) painottaa, kuinka katsomusaineiden opetus vaatii opettajalta reflektiota. Siispä katsomusaineiden opettaminen vaatii opettajalta paljon, erityisesti tietoisuutta omasta opetuksestaan.

Sen lisäksi, että opettajien näkemysten mukaan opetuksen luonne saattaa vaihdella objektiivisesta subjektiiviseen, myös eri katsomusaineiden opetussuunnitelmien ja -sisältöjen nähtiin vaihtelevan. Katsomusaineiden opetusmallissa yhdenvertaisuutta edistävinä tekijöinä ilmenivät moninaiset opetussisällöt, joiden avulla oppilas saa monipuolisesti katsomuksellista tietoa. Nämä ovat myös POPS:in (2014, s. 246) tavoitteita. Myös Mikkola (2017, s. 32) toteaa monipuolisen tieteellisen tutkimuksen kuuluvan pohjaksi laadukkaalle ja ajankohtaiselle uskonnonopetukselle. Yhdenvertaisuutta edistäviksi opetussisällöiksi opettajat nimesivät muun muassa eri katsomukset, kulttuurin, etiikan ja arvot, moninaisuuden, yhdenvertaisuuden sekä sosioemotionaaliset taidot. Myös ET:n opetussisältöjen kerrottiin olevan yhdenvertaisuutta edistäviä. Ongelmaksi opetussisällöistä kuitenkin näkemyksistä nousi esiin se, kuinka vaihtelevia opetussuunnitelmat ja opetussisällöt ovat eri katsomusaineiden välillä. Tästä esimerkkinä on ET, jota opiskelevien kerrottiin saavan opetuksesta muita katsomusaineryhmiä paremmat tiedot. Opetussisällöt vaihtelivat opettajien mukaan niin paljon, etteivät ne osaltaan edistä yhdenvertaisuutta.

Opetuksen sisältöjen lisäksi erilaisten katsomusaineiden opetusmallista johtuvien opetusjärjestelyiden koettiin haastavan opetusta ja asettavan oppilaita keskenään eriarvoisiin asemiin. Oppilaiden erottelu katsomuksen perusteella luo painetta opetuksen järjestämiselle. Opettajat esimerkiksi toivat esiin, kuinka

katsomusaineissa käytävällä itsenäinen tai ohjaajan kanssa opiskelu luo epäkäytännöllisyyksiä kouluun ja asettaa oppilaita epäyhdenvertaiseen asemaan. Myös oppimateriaaleissa kerrottiin olevan erilaisia mahdollisuuksia saatavuuksissa eri katsomusaineiden välillä. Erityisesti ET:n opetukseen liittyviä haasteita opetusjärjestelyissä on tunnistettu jo heti oppiaineen alusta alkaen (esim. Kouluhallitus, 1988, s. 52–53), mutta aineistosta nousi esiin myös uskontojen opetuksen epäkäytännöllisyyksiä.

Opettajat kertoivat aineistossa myös toteuttaneensa eri katsomusaineryhmien välistä yhteisopetusta, joka näkemysten mukaan edistää yhdenvertaisuutta. Jotkin opetussisällöt koettiin kaikille katsomusaineryhmille sopiviksi. Opetushallituksella (n.d.c.) on olemassa ohjeistuksia samalla tunnilla eri katsomusaineiden opetuksen järjestämiseen ja Mikkolakin (2017, s. 12) toteaa yhteisopetusta käytettävien kouluissa. Mielenkiintoisena seikkana opettajien näkemyksistä yhdenvertaisuutta edistäväksi tekijäksi nousi nimenomaan katsomusaineiden opetusmallin periaatteen vastainen yhteisopetus. Sitä vastoin oppilaiden erottelu katsomuksen perusteella eri opetusryhmiin ja tilaisuuksiin nähtiin tarpeettomana sekä yhdenvertaisuuden edistämisen vastaisena. Tästä syystä oppilaiden välille kerrottiin syntyvän jopa ristiriitoja. Opettajat esittivät vastauksissaan vahvoja erottelua arvostelevia näkemyksiä ja vastauksissa kyseenalaistettiin, miksi oppilaan katsomus koetaan sopivaksi ominaisuudeksi erottaa hänet muista oppilaista. Nämä ovat yleisimpiä argumentteja katsomusaineiden diskurssissa ja aineistoni osaltaan vahvistaa niitä.

Koululla yhteisönä, mutta myös katsomusaineen opettajalla yksilönä katsottiin olevan ikään kuin portinvartijoiden rooli yhdenvertaisuuden edistämässä. Näkemysten mukaan opettajan rooliin liittyy katsomusaineen opettajan tapa opettaa sekä käsiteltävät opetussisällöt. Parhaassa tapauksessa katsomusaineen opettajalla nähtiin olevan mahdollisuus toteuttaa hyvinkin käytännöiltään ja opetussisällöiltään yhdenvertaisuutta edistävää opetusta. Näkemysten mukaan koulussa oli myös mahdollista toteuttaa eri katsomusaineiden opetusryhmien välistä yhteisopetusta yhdenvertaisuutta edistävällä tavalla. Huonoimmassa tapauksessa opetus oli tunnustuksellista ja erilaisia opetussisältöjä käsiteltiin heikosti. Myös koulun opetusjärjestelyt saattoivat aiheuttaa oppilaille epäkäytännöllisyyksiä katsomusaineopetuksen takia. Näen, ettei ole riittävää, että yhdenvertaisuuden edistäminen jää

riippuvaiseksi koulun ja sen opettajien omasta aktiivisuudesta. Myös katson aineiston perusteella joidenkin käytännön tekijöiden kertovan välillisestä syrjinnästä. Koska katsomusaineiden opetusmalli edistää käytännön tasolla jotenkin yhdenvertaisuutta, mutta monet tason tekijät rikkovat sitä, opetusmallissa esiintyy käytännön tason ristiriitoja yhdenvertaisuuden edistämisen näkökulmasta.

6.3 Yhteiskunnalliset ristiriidat

Katsomusaineiden opetusmallin yhdenvertaisuuden edistämisestä tunnistettiin lisäksi yhteiskunnallisen tason ristiriitoja. Opettajien näkemyksistä tulkitsin, kuinka eri katsomusten arvostus ja keskinäisen vuorovaikutus oli tärkeä nykyaikainen tavoite. Myös Illman ja kumppaneiden (2017, s. 7) mukaan katsomusten tuntemus ja niiden yhteiskunnallisen merkityksen ymmärtäminen on noussut entistä merkittävämmäksi monikulttuurisessa yhteiskunnassa. Kuitenkaan opettajien näkemysten mukaan katsomusaineiden opetusmallin ei nähty vastaavan tähän.

Vastauksista nousi esiin, kuinka opetusmalli ei ole nykyaikainen. Opetusmallia onkin yritetty kehittää läpi katsomusaineopetuksen ajan (esim. Salmenkivi & Åhs, 2022). Myös sellaisenaan verrattuna muiden pohjoismaiden tapaan järjestää katsomusopetus, Suomi pitää vielä kiinni vanhahkosta näkökulmasta jakaa oppilaat eri opetusryhmiin katsomustensa perusteella.

Opettajien näkemyksissä katsomusaineiden opetusmallin kerrottiin olevan esteenä todelliselle eri katsomusten arvostukselle sekä katsomusten väliselle vuoropuhelulle. Esimerkiksi Sakaranaho ja Salmenkivi (2009, s. 462) ovat samoilla linjoilla siitä, ettei nykyinen opetusmalli helpota eri katsomusten välistä kanssakäymistä. Myös vaikka opetuksen tavoitteena on oppilaiden välinen katsomusten ja kulttuurien välinen vuorovaikutus, katsomusaineiden opetusmalli ei anna siihen todellista mahdollisuutta (Sakaranaho & Salmenkivi, 2009, s. 462).

Opettajien näkemysten mukaan katsomusaineiden opetusmalli osin viestii eri katsomusten arvostamisesta, koska niitten opetusta järjestetään. Tätä tukee myös POPS (2014). Sakaranaho ja Salmenkivi (2009, s. 462) toteavat opetusmallin antaman viestin olevan paremminkin se, ettei katsomuksellisia kysymyksiä voida käsitellä kuin vain oman katsomuksen edustajien kanssa.

Yhteiskunnallisten ilmiöiden kuten katsomuksellisuuden muutoksen ja monimuotoistumisen myötä katsomusopetukselle on myös syntynyt uusia vaatimuksia, jotka eivät näytä opettajien näkemysten mukaan täyttyvän. Ilmiöiden perusteella katsomusaineiden opetusmallin ei nähdä edistävän yhdenvertaisuutta. Koska opetusmallin voi nähdä viestivän eri asioita kuin mitä se tavoittelee, voidaan se tulkita yhteiskunnallisella tasolla ristiriitaiseksi.

6.4 Tarve katsomusaineopetuksen kehittämiseksi

Opettajien näkemykset siitä, miten katsomusaineiden opetus tulisi järjestää, ovat aineistossa selvät. Tarve katsomusaineiden opetuksen kehittämiseksi on kova. Näkemyksistä selviää, mitkä asiat ovat opettajien mielestä ehkä katsomusaineiden opetusmallissa säilyttämisen arvoisia sen perusteella, mitä he pitivät yhdenvertaisuutta edistävinä tekijöinä. Kuitenkin aineiston vastaukset keskittyivät kritisoimaan opetusmallia, eikä sen todettu monilta osin edistävän yhdenvertaisuutta. Tulokseni sinällään tukevat monia tahoja, jotka ovat todenneet katsomusopetuksen kaipaavan kehittämistä. Eri toimijat ovat esittäneet kehitystarpeita ja ratkaisuehdotuksia jopa viimeisen sadan vuoden ajan (Salmenkivi & Åhs, 2022, s. 13). Yhtenä viimeisimmistä Eirola ja kumppanit (2024, s. 35) toteavat, että vaikka lainsäädäntö ja opetussuunnitelman perusteet sisältävät verrattain vahvoja kirjauksia yhdenvertaisuudesta, tutkijoiden mukaan koulutuksen yhdenvertaisuustyön rakenteissa on kehitettävää.

On mielenkiintoista ja samalla huolestuttavaa, kuinka tarve katsomusopetuksen kehittämiseksi on tunnustettu suomalaisessa yhteiskunnassa lähes aina, mutta opetusmallia konkreettisesti edistävät muutokset ovat jääneet varsin vähäisiksi. Vaikka asiantuntijat ovat jo pitkään tunnustaneet ongelmakohtia sekä tarpeita kehittämiseksi, katsomusaineiden opetusmallia ei ole merkittävästi muokattu. Tämä on silmiinpistävää myös silloin, kun aihetta katsotaan kaikkien Pohjoismaiden kontekstissa, koska kaikissa muissa Pohjoismaissa paitsi Suomessa katsomusopetus toteutetaan kaikille oppilaille yhteisenä oppiaineena (esim. Salmenkivi & Åhs, 2022). Nykyisen opetusmallin kehittäminen edellyttää paljon tutkimusta sekä resursseja ja Salmenkivi ja Åhs (2022, s. 9) ehdottavat että näitä tuetaan riittävästi.

7 POHDINTA

7.1 Paljastuvatko erot yhdenvertaisuuden edistämisen tavoitteiden ja toteutumisen välillä katsomusaineiden opetusmallissa?

Nykyisenä katsomusaineiden opetusmallina on oman uskonnon opetus. Opetusmallin piirteet ovat eräänlainen lopputulos historian ja yhteiskunnan eri vaiheista ja kehityksestä (Sakaranaho & Salmenkivi, 2009, s. 465). On kyseenalaista, istuuko nykyinen opetusmalli enää entistä monimuotoisempaan yhteiskuntaan (Sakaranaho & Salmenkivi, 2009, s. 465).

Tässä tutkimuksessa tarkastelin kahdenkymmenenkolmen alakoulun opettajan näkemyksiä siitä, edistääkö nykyinen katsomusaineiden opetusmalli eli oman uskonnon opetus yhdenvertaisuutta. Tuloksien mukaan näytti siltä, että opettajien mukaan katsomusaineiden opetusmallissa on yhdenvertaisuutta edistäviä tekijöitä, mutta suuremman painoarvon saavat tekijät, joiden mukaan opetusmalli ei edistä yhdenvertaisuutta. Yhdenvertaisuutta edistäviä pääteemoja nousi aineistosta esiin kolme ja vastaavasti ei-edistäviä pääteemoja seitsemän. Jo pääteemojen lukumäärä kertoo opettajien asennoitumisesta katsomusaineiden opetusmallin suhteen. Edistävät ja ei-edistävät pääteemat olivat osittain päällekkäisiä, joka kuvaa katsomusaineiden opetusmallin ristiriitaista yhdenvertaisuuden edistämistä. Kuten Ylikoski (2017, s. 159) tuo esiin, yhteiskunnassamme on olemassa vielä käytäntöjä, jotka katsomusten perusteella asettavat ihmiset epäyhdenvertaisiin asemiin. Aineistosta huomionarvoisina paljastuivat myös opettajien vaatimukset katsomusaineopetuksen kehittämiseksi.

Tutkimukseni antaa lisää tietoa katsomusaineiden opetuksen nykytilasta, sillä tarve katsomusaineopetuksen kehittämiseksi on todettu myös jo Opetus- ja kulttuuriministeriön tasolla (Salmenkivi & Åhs, 2022). Tulokseni ovat hyvinkin samankaltaisia kuin mitä Sakaranaho ja Salmenkivi (2009, s. 465) ovat noin 15 vuotta sitten todenneet sekä mitä Salmenkivi ja Åhs (2022) mainitsevat

katsomusaineiden opetusmallin ansioiksi sekä kehityskohteiksi. Samankaltaisuuksia aineistostani sekä kyseisten tutkijoiden tuloksista löytyi esimerkiksi oppilaiden jakamisesta eri ryhmiin, opettajien pätevyyksistä, katsomusaineen valinnanvapaudesta sekä painavasta tarpeesta katsomusaineopetuksen kehittämiseksi.

Tuloksissani nimenomaan opettajien näkemykset ovat opetuksen kehittämisen kannalta avainasemassa, koska heillä on ensikäden kokemusta katsomusaineopetuksen todellisesta toteutumisesta. Tutkimukseni paljastaa osaltaan, miten näennäisesti kaikkia sitovista virallisista säädöksistä huolimatta yhdenvertaisuuden edistäminen ei pääse toteutumaan kaikkialla. Monilta osin katsomusaineiden opetusmallin järjestelyissä liikutaan niin sanotulla harmaalla alueella. Kuitenkin kun tarkoituksena on edistää yhdenvertaisuutta, edes jo yhdenvertaisen käytänteen ei tulisi riittää. Yhdenvertaisuuden edistäminen vaatii aktiivista ja tietoista työskentelyä sen eteen.

Katsomusopetus puhututtaa ja katsomusasiat ovat jatkuvasti esillä yhteiskunnallisessa keskustelussa. Aiheita ei voi lakaista maton alle. Ne ovat läsnä yhteiskunnassamme joka tapauksessa ja vaativat ymmärrystämme. Niin kuin Ylikoski (2017, s. 168) toteaa, katsomuksellinen vapaus ja yhdenvertaisuuden edistäminen eivät ole itsestäänselvyksiä, vaan kaipaavat edelleen edistämistä sekä vuoropuhelua. Erilaisille katsomuksille täytyy olla tilaa kouluissa, eikä eri katsomusaineita tulisi kohdella epäyhdenvertaisesti. Esimerkiksi tapauksessa, jossa koulu palautti oppilaalle myönnetyn elämäkatsomustiedon stipendin järjestön kantaaottavien ei-uskonnollisten tavoitteiden vuoksi, heijastuu huolestuttavalla tavalla katsomuksellisten yhdenvertaisuuden edistämisen periaatteiden horjumisen koulun kontekstissa (Hakulinen, 2025).

Sekularisoituneessa ja katsomuksellisesti moninaistuneessa yhteiskunnassa tarpeet ovat muuttuneet eikä nykyinen opetusmalli näytä vastaavan näihin tarpeisiin. Myös katsomusaineiden oppilasmäärissä on tapahtunut huomattavia muutoksia, jotka haastavat jo vaikeaa katsomusopetuksen tilannetta (Salmenkivi & Åhs, 2022, s. 146). Vaihtoehtoja katsomusaineiden opetuksen kehityssuunnille on monia, mutta Kontron (2025) katsoo, että katsomusopetusta kehitettäessä tulee kiinnittää huomiota opetuksen ja katsomuksellisuuden premisseihin. Ylikoski (2017, s. 168) korostaa myös eri

katsomuksellisten ryhmien yhteistyötä, jotta tosiasiallinen yhdenvertaisuus voi toteutua. Koska opetusmallin keskiössä on ollut evankelisluterilaisen uskonnon opetus, muiden uskontojen kohtelevinen samoilla tavoilla ei toteuta yhdenvertaisuutta. Tosiasiallisen yhdenvertaisuuden toteutuminen vaatii positiivista erityiskohtelua, jolloin kiinnitetään erityistä huomiota heikommassa asemassa olevien asemaan (Oikeusministeriö, n.d.a.). Pynnönen ja kumppanit (2022, s. 401) huomaavat, kuinka tämänhetkisessä opetussuunnitelmassa positiivista erityiskohtelua ei mainita kertaakaan. Puuttuuko tämä siis koulun käytänteistä? Tulevaisuuden kannalta toivon, että katsomusaineiden opetusta ja koko koulun toimintaa kehitetään nykyisestä yhdenvertaisuutta edistävämpään suuntaan.

Koulujen ja opettajien on tiedostettava oma portinvartijan roolinsa katsomusaineopetuksen yhdenvertaisuuden edistämisessä, sillä he ovat ratkaisevassa asemassa sen toteutumisessa. Katsomusaineen opettaminen vaatii opettajalta valmiuksia reflektoida ja suhtautumista katsomuksellisiin kysymyksiin avoimesti (Honkala, 1992, s. 93–94). Toisaalta tämä ongelma ei ole yksittäisten koulujen tai opettajien ratkaistavissa, kun kyse on koko kasvatusta ja koulutusta sitovista rakenteista. Koulut ja opettajat joutuvat minimoimaan rakenteista heille valuvat vahingot omilla käytännöillään. On epäreilua, että viime käden vastuu yhdenvertaisuuden edistämisestä jää koulun ja opettajien vapaaehtoisuuden nojaan. Siihen asti, kunnes muutosta katsomusaineiden opetuksen rakenteisiin tulee, koulujen ja opettajien täytyy tehdä parhaansa, ettei yksikään oppilas joutuisi kokemaan koulussa syrjintää katsomuksensa vuoksi.

Tutkimuksestani herää kysymys, mistä tämä katsomusaineiden opetusmallin edistämisen puute lopulta johtuu ja miten näin ristiriitainen ja jopa syrjivä opetusmalli voi edelleen olla käytössä. Onko kyse tahtotilan tai resurssien vajavaisuudesta, vai jostakin muusta? Nykyinen opetusmalli on rakennettu pitkälti enemmistön, evankelisluterilaisen kristinuskon, näkökulmasta ja sen ehdoilla. Tarve uudistamiselle saattaa siis näyttäytyä marginaalisena. Ylikoskikin (2017, s. 168) toteaa, kuinka Suomessa on ollut tapana sivuuttaa uskonottomien katsomuksellisia oikeuksia vetoamalla uskonottomien verrattain pieneen määrään. Saman näen tapahtuvan myös vähemmistöuskontoihin kuuluvien kanssa, mutta uskonottomien ja vähemmistöuskontoihin kuuluvien määrät ovat kasvussa.

Toisaalta katsomusaineiden opetusmallin kehittäminen edistäisi varmasti myös evankelisluterilaisten oppilaiden katsomuksellisia oikeuksia. Esimerkiksi Elo (1992, s. 18) tuo esiin, kuinka koko elämäkatsomustiedon oppiaineen olemassaoloajan valintamahdollisuuden avaamista kaikille oppilaille on vaadittu suhteellisen paljon. Niin kuin Ylikoski (2017, s. 160) toteaa, ihmisen muodollinen uskonnollinen asema ilmennä hänen todellisia uskomuksiansa. Nykyisessä katsomusaineiden opetusmallissa tämä on kuitenkin saatavilla olevaa opetusta määrittävä tekijä.

Tutkimuksen perusteella pohdin, voiko siis olla niin, että koska kyse on ennen kaikkea vähemmistöjen kokemista vaikeuksista, ja koska enemmistö ei koe oloaan riittävän epämukavaksi nykyisessä tilanteessa, jää toissijaiseksi kehittää katsomusaineiden opetusmallia yhdenvertaisemmaksi.

7.2 Tutkimuksen luotettavuuden ja eettisyyden arviointi

Tutkimuksen luotettavuuden arvioinnilla on merkittävä osa tutkimuksen tekoa ja se koskee koko tutkimusprosessia (Eskola & Suoranta, 1998, s. 211). Olen tutkimusta tehdessäni noudattanut hyvää tieteellistä käytäntöä (HTK) Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (TENK, 2023) ohjeiden mukaan. Olen hyvän tieteellisen käytännön mukaisesti noudattanut perusperiaatteita eli luotettavuutta, rehellisyyttä, arvostusta sekä vastuunkantoa (TENK, 2023). Tämä merkitsee sitä, että olen tutkijana noudattanut myös eettisesti kestäviä tiedonhankinta- ja tutkimusmenetelmiä ja luonut johdonmukaisia tutkimustuloksia (Vilka, 2025). Hyvä tieteellinen käytäntö (TENK, 2023) koskee Vilkan (2025) mukaan kaikkea tieteellistä toimintaa ja se onkin kulkenut mukani koko tutkimusprosessin ajan.

Juuti ja Puusa (2020b) kiteyttävät kvalitatiivisen tutkimuksen luotettavuuden arvioinnin kolmeen käsitteeseen, uskottavuuteen, luotettavuuteen ja eettisyyteen, joita avaan seuraavaksi.

Yleisesti olen kuvannut tutkimuksen ilmiöitä uskottavasti ja asianmukaisesti niin, että ne ovat olleet loogisia suhteessa teoreettiseen viitekehykseen sekä aineistoon. Teoreettinen viitekehys sisälsi pääasiallisesti tutkittua objektiivista tietoa, jota olen koonnut aiheen näkökulmasta. Tutkimuksen lähteet ovat peräisin eri ajoilta, mutta olen pohtinut kriittisesti niiden käyttöä ja sellaisinaan niillä on paikkansa tutkimuksessani.

Aineistonkeruumenetelmänä olen kokenut kyselylomakkeen sopivan tutkimukseeni hyvin. Olen testannut kyselylomakkeen etukäteen opettajaopiskelijakollegoillani, jonka jälkeen olen tehnyt tarvittavat parannukset. Olen laatinut kyselylomakkeen huolellisesti ja pyrkinyt kysymysten yksiselitteiseen muotoiluun. Koska kyselylomake oli kaikille vastaajille samanlainen, tukee se tutkimuksen toistettavuutta. Toisaalta vastaukset olivat tulkinnanvaraisia enkä ole voinut olla varma vastaajien ymmärryksestä. Vastaukset jäivät hieman pintapuolisiksi, mutta tutkimuksen laajuus huomioiden ne sisälsivät monipuolisesti vastauksia tutkittavaan ilmiöön. Sosiaalisen median kautta suljetussa ryhmässä välitetyllä kyselylomakkeella olen uskonut saaneeni tietoa oikeilta opettajilta. Sosiaalinen media on myös mahdollistanut sen, että olen voinut tavoittaa laajan vastaajajoukon, eikä tutkimukseen osallistumiseen ollut esimerkiksi ajallisia tai maantieteellisiä rajoitteita. Koska vastaukset olivat anonyymeja, tämä on voinut lisätä vastausten avoimuutta ja rehellisyyttä. Toisaalta tutkimusaiheeni on saattanut houkutella pääasiassa sellaisia opettajia, joilla on valmiiksi ollut vahvoja ennakkokäsityksiä aiheesta osallistumaan tutkimukseen. Kyselylomakkeen ollessa digitaalisessa muodossa, aineisto oli hyvin hallittavissa ja säilyi sellaisenaan analyysiani varten. Laajemmassa tutkimuksessa aineistoin olisi voinut kerätä esimerkiksi haastattelun avulla, jolloin vastauksista voisi saada syvällisempiä sekä kattavampia.

Kuten Juuti ja Puusa (2020a) toteavat, en ole päätenyt kvalitatiivisen tutkimuksen nimissä tuloksissani yleistettävään tietoon, vaan ymmärrykseen tarkasteltavasta ilmiöstä. Olen todennut aineiston ja tulosten kuvaavan vain kyseisestä kohderyhmää. Toisaalta olen kokenut aineiston olevan riittävän laaja ja monipuolinen suhteessa tutkimuksen laajuuteen. Vaikka vastausten määrä olikin suhteellisen pieni, kertoivat ne kyseisen kohderyhmän näkemyksistä ja siten ovat voineet antaa osviittaa laajemmin alakoulun opettajien näkemyksistä aiheesta. Aineisto ei saturoitunut eli saavuttanut kylläntymispistettä täysin, mutta ilmiöstä on saatu monipuolinen kuva aineiston perusteella. Olen kuvannut analyysiprosessin selkeästi ja siinä pyrkinyt tekemään vain sellaisia tulkintoja, jotka nousivat suoraan aineistosta. Olen esittänyt aineistosta suoria lainauksia, jotka havainnollistivat tulkintojani.

Kvalitatiivisessa tutkimuksessa tutkijalla on keskeinen rooli (Eskola & Suoranta, 1998, s. 211). Läpi tutkimusprosessin tiedostin omat ennako-

oletukseni aiheesta. Koen aiheen itselleni merkitykselliseksi, koska olen itse ollut koulussa elämäkatsomustiedon oppilaana. Se, että lähdin toteuttamaan tutkimusta tästä aiheesta, perustui näkemykseen, että katsomusaineiden opetusmallista voisi löytää epäyhdenvertaisuutta. Lähtökohtani ovat voineet vaikuttaa tutkimusprosessiin, mutta uskon niiden myös avanneen erilaisia ajatusuria. Tutkimusprosessissa olen pyrkinyt keskittymään objektiivisesti aineistoon sekä teoreettiseen viitekehykseen. Toisaalta toinen tutkija olisi saattanut päätyä erilaisiin tuloksiin.

Tutkimukseni luotettavuutta todentavat perusteluni lähestymistavoista sekä menetelmistä, joiden avulla olen toteuttanut tutkimuksen sekä etsinyt vastauksia tutkimuskysymyksiin (Juuti & Puusa, 2020b). Olen kuvannut tutkimusprosessin ja sen eri vaiheet sellaisina kuin ne ovat toteutuneet (Juuti & Puusa, 2020b). Tutkimusprosessissa etenin systemaattisesti sekä selkeästi ja perustelin valintojani. Tutkimusprosessini on ollut läpinäkyvä ja perustunut tutkimusongelman selvittämiseen.

Tutkimukseni eettisyyttä kuvaa eettisten periaatteiden noudattaminen läpi tutkimusprosessin (Juuti & Puusa, 2020b). Tarkoitukseni tutkimuksessa ovat olleet hyvät, eikä tutkimukseni voi aiheuttaa vahinkoa siihen osallistuneille. Tutkimukseen osallistuneilla oli informaatiota tutkimuksesta, he osallistumisensa perustui vapaaehtoisuuteen sekä heidän anonymiteetistaan huolehdittiin. Aineiston sitaattiesimerkkien ainoa tunnistetieto oli vastauksen järjestysnumero. Aineiston keräävä kyselylomake sisälsi tietosuojailmoituksen ja digitaalinen aineisto on säilytetty kaksivaiheisen tunnistuksen takana. Ulkopuolisilla ei ole ollut pääsyä aineistoon. Olen tiedostanut vastuuni tutkijana tutkimusprosessissa sekä käyttänyt eettistä harkintaani.

7.3 Jatkotutkimusmahdollisuuksia

Katsomusopetuksesta käydään jatkuvasti kamppailevaa keskustelua siitä, miten opetus tulisi järjestää. Useilla toimijoilla on erilaisia visioita siitä, mikä olisi parasta katsomusopetusta. Suomen katsomuksellinen kenttä on muuttunut ja tulee muuttumaan vielä tulevaisuudessa. Kuitenkin katsomusaineiden opetusmalli on pysynyt samanlaisena, vaikka tarpeita opetuksen kehittämiseksi on noussut

vähintään yhtä kauan. Jotta kehitystä voisi tapahtua, tarvitaan aiheesta lisätutkimusta.

Tutkimustani laajentaakseni huomioisin syvällisemmän aineiston keräämisen. Aineistossa voisi selvittää laajemmin opettajien näkemysten taustatekijöitä sekä tuloksia voisi esimerkiksi kvantifioida. Tutkimukseni rajoittua alakoulun opettajiin, mutta sitä voisi laajentaa yläkoulun sekä toisen asteen opettajien näkemyksiin. Aihetta on tutkittu jonkin verran, mutta nimenomaan opettajien näkemykset avaat uusia näkökulmia tutkimuskenttään. Myös erityisesti yhdenvertaisuuden edistämisen näkökulmasta tutkimus on tarpeellista.

Jatkotutkimusmahdollisuuksia on monia, jos ajatellaan nimenomaan katsomusaineiden opetusmallia. Esimerkiksi oppilaiden näkökulma aiheeseen sekä syvempi tutkimus opettajien näkemyksistä olisi paikallaan, kun katsomusopetusta aletaan kehittämään. Myös opettajankoulutuksen asema aiheeseen on huomionarvoinen. Tutkimuksen ohella erilaiset opetuskokeilut antaisivat todellista tietoa, miten eri opetusjärjestelyt voisivat toteutua. Tutkimuksen avulla tulisi selvittää, kehitetäänkö nykyistä katsomusaineiden opetusmallia, jossa toteutetaan oman uskonnon opetusta vai olisiko jonkin muu vaihtoehto järjestää opetusta tarpeellinen katsomuksellisen yhdenvertaisuuden turvaamiseksi. Tulevaisuuden kannalta muuna vaihtoehtona voisi olla yhteinen katsomusaine, yhteinen etiikan opetus tai katsomusopetuksesta luopuminen.

Jatkotutkimuksen kannalta hedelmällistä olisi myös tutkia, mistä nykyinen katsomusaineiden opetusmallin ristiriitainen asema yhdenvertaisuuden edistämässä johtuu. Tutkimuksen kohteena voisi olla esimerkiksi päättäjien asenteet sekä suuremmat poliittiset rakenteet aiheen tiimoilta. Katsomusaineopetukseen liittyvät tilastotiedot ovat myös Suomessa puutteellisia, joten tulisi panostaa aiempaa enemmän.

Haluan myös korostaa yhdenvertaisuuden edistämisen näkökulmaa katsomusaineiden opetuksessa. Koulun ja koko yhteiskunnan tavoitteet edistää yhdenvertaisuutta ovat kovat. Tavoitteisiin tulisi vastata myös käytännön tasolla, etteivät ne jäisi vain tosielämästä irrallisiksi kirjauksiksi lakeihin ja sääntöihin.

LÄHTEET

- Anttila, O. & Ojanen, T. (2025). *Yhdenvertaisuuslaki kommentein* (2. uudistettu painos). Alma Insights.
https://andor.tuni.fi/permalink/358FIN_TAMPO/1kfmqvo/alma9911609301105973
- Eduskunta. (2024). Hallituksen esitys HE 105/2024 vp. Haettu 5.4.2025
https://www.eduskunta.fi/FI/vaski/HallituksenEsitys/Sivut/HE_105+2024.aspx
- Eid, M., García Velázquez, R., Renvik T. A., Castaneda, A. & Kuusio, H. (2024). Syrjintäkokemukset selittävät Suomeen muuttaneiden heikompaa elämänlaatua ja yhteiskuntaan kiinnittymistä. Teoksessa T.A. Renvik & M. Säävälä (toim.), *Kotoutumisen kokonaiskatsaus 2023. Näkökulmana väestösuhteet* (s. 130–140). Työ- ja elinkeinoministeriö.
<http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-327-703-8>
- Eirola, V., Hildén, T. & Weckström, E. (2024). *Tietoa työn tueksi 4/2024. Yhdenvertaisuuden ja sukupuolten tasa-arvon edistäminen kasvatuksessa ja koulutuksessa*. Opetushallitus.
- Elo, P. (1992). Elämäkatsomustiedon tie – Katsomuksellinen vapautuminen Suomessa. Teoksessa P. Elo, S. Honkala, & H. Simola, *Elämäkatsomustieto koulussa : opetuksen perusteita etsimässä* (s. 9–20). Helsingin yliopisto, Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus.
- Eskola, J., & Suoranta, J. (1998). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Vastapaino.
- Et-opetus.fi. (n.d.). *Historia*. Haettu 22.4.2025 <https://et-opetus.fi/historia/>
- Et-opetus.fi (2025). *Elämäkatsomustiedon suosio kasvaa* 14.1.2025. Haettu 23.4.2025 <https://et-opetus.fi/elamankatsomustiedon-suosio-kasvaa/>
- Hakulinen, J. (2025). Ysiluokkalainen oli saamassa stipendin – rehtori tuli väliin ja palautti järjestölle. *Ilta-Sanomat* 1.6.2025. Haettu 2.6.2025
<https://www.is.fi/kotimaa/art-2000011268679.html>

- Harva, U. (2020). *Suomalaisten muinaisusko*. Oppian.
- Heikkilä, M & Heininen, S. (2017). *Uusi Suomen kirkkohistoria*. Suomen Kirjallisuuden Seura.
- Hjelm, T., Äystö, T., Koiranen, I., Ahonen, T. & Kyyrö, J. (2023). *Uskonto, politiikka ja suomalaisten asenteet: raportti*. Helsingin yliopisto.
<http://hdl.handle.net/10138/356673>
- Honkala, S. (1992). Elämäkatsomustieto ja arki – Mahdollisesta todeksi. Teoksessa P. Elo, S. Honkala, & H. Simola, *Elämäkatsomustieto koulussa : opetuksen perusteita etsimässä* (s. 89–108). Helsingin yliopisto, Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus.
- Huhtinen, A.-M. & Tuominen, J. (2020). Fenomenologia. Ihmisten kokemukset tutkimuksen kohteena. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.), *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. Gaudeamus.
- Illman, R., Ketola, K., Latvio, R. & Sohlberg, J. (2017). Johdanto. Teoksessa R. Illman, K. Ketola, R. Latvio & J. Sohlberg (toim.), *Monien uskontojen ja katsomusten Suomi* (s. 7–12). *Kirkon tutkimuskeskuksen verkkojulkaisu* 48. Kirkon tutkimuskeskus. Haettu 6.6.2025 <https://evl.fi/plus/wp-content/uploads/sites/3/2024/03/Ktk-Monien-uskontojen-ja-katsomusten-Suomi.pdf>
- Juuti, P. & Puusa, A. (2020a). Johdanto. Teoksessa A. Puusa, P. Juuti & I. Aaltio (toim.), *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. Gaudeamus.
- Juuti, P. & Puusa, A. (2020b). Laadullisen tutkimuksen luotettavuus. Teoksessa A. Puusa, P. Juuti & I. Aaltio (toim.), *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. Gaudeamus.
- Ketola, K. (2008). *Uskonnot Suomessa 2008 : käsikirja uskontoihin ja uskonnollistaustaisiin liikkeisiin*. Kirkon tutkimuskeskus.
- Kouluhallitus (1988). *Elämäkatsomustieto : oppiaineen historiasta ja tulevaisuudesta*. Valtion painatuskeskus.
- Laine, T. (2018). Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa R. Valli & J. Aaltola (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin* (5. painos). PS-kustannus.

- Mikkola, E. & Åhs, V. (n.d.). Mitä katsomuksella tarkoitetaan? *Opetushallitus*.
Haettu 15.5.2025 <https://www.oph.fi/fi/opettajat-ja-kasvattajat/mita-katsomuksella-tarkoitetaan>
- Mikkola, K. (2017). Uskonnosta opettaminen. Teoksessa P. Iivonen & V. Paulanto (toim.), *Uudistuva uskonnon opetus* (s. 11–34). Kirjapaja.
- Nevalainen, A. (2024). Yhdenvertaisuusvaltuutettu aikoo puuttua Lucia-neidon kokemaan rasismiin: ”Katsomme, että oikeus toteutuu”. YLE 17.12.2024.
Haettu 5.6.2025 <https://yle.fi/a/74-20131898>
- Odiah, L. & Kallioniemi, A. (2007). Evankelisluterilaisen uskonnon opettajat ja monikulttuurisuuskasvatus. Teoksessa T. Sakaranaho & A. Jamisto (toim.), *Monikulttuurisuus ja uudistuva katsomusaineiden opetus* (s. 173–181). Helsingin yliopisto.
- Oikeusministeriö. (n.d.a). *Mitä yhdenvertaisuus on?* Haettu 21.3.2025
<https://yhdenvertaisuus.fi/mita-yhdenvertaisuus-on>
- Oikeusministeriö. (n.d.b). *Yhdenvertaisuus lainsäädännössä*. Haettu 25.3.2025
<https://yhdenvertaisuus.fi/lainsaadanto>
- Opas, M. & Mahlamäki, T. (2022). Johdanto. Teoksessa T. Mahlamäki & M. Opas (toim.), *Uushenkisyys*. Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
<https://doi.org/10.21435/tl.275>
- Opetushallinnon tilastopalvelu (n.d.). Perusopetuksen 1–6 luokilla katsomusainetta opiskelleet (2000–2019) [tilasto]. Haettu 5.5.2025
<https://vipunen.fi/fi-fi/layouts/15/xlviewer.aspx?id=/fi-fi/Raportit/Perusopetus%20-%20ainevalinnat%20-%20katsomusaine%20-%20201-6%20-%20koulutuksen%20järjestäjä.xlsb>
- Opetushallitus (n.d.a). Elämäkatsomustiedon tukimateriaali. Haettu 5.6.2025
<https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/elamankatsomustiedon-tukimateriaali>
- Opetushallitus (n.d.b). Uskonnon ja elämäkatsomustiedon opetuksen järjestäminen perusopetuksessa. Haettu 15.5.2025
https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/VALMIS_perusopetuksen_katsomusaineiden_opetuksen_vaihtoehdot_2.pdf
- Opetushallitus (n.d.c). Elämäkatsomustiedon opetus käytännössä. Haettu 7.5.2025
<https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/elamankatsomustiedon-opetus-kaytannossa>

- Opetushallitus. (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*.
https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf
- Opetushallitus (2022). *Ohje perusopetuksen uskonnon ja elämäkatsomustiedon opetuksen sekä esiopetuksen katsomuskasvatuksen järjestämisestä sekä yhteisistä juhlista ja uskonnollisista tilaisuuksista esi- ja perusopetuksessa*. Haettu 15.5.2025
<https://www.oph.fi/fi/tilastot-ja-julkaisut/julkaisut/ohje-perusopetuksen-uskonnon-ja-elamankatsomustiedon-opetuksen-seka>
- Perusopetuslaki [PerOpL] 21.8.1998/628.
<https://www.finlex.fi/fi/lainsaadanto/1998/628>
- Poranen, T. (n.d.). Elämäkatsomustiedon oppilasmäärät tasaisessa kasvussa. *Et-opetus.fi*. Haettu 23.4.2025 <https://et-opetus.fi/tag/oppilasmaarat/>
- Pynnönen, L., Kallo, J., & Silvennoinen, H. (2022). Tasa-arvoa, yhdenvertaisuutta ja oikeuksia edistävä peruskoulu? Oikeudelliset normit osana koulutuksellisen oikeudenmukaisuuden uudelleenmäärittelyä. *Kasvatus*, 53(4), 391–407. <https://doi.org/10.33348/kvt.122496>
- Reunanen, J. (2024). Hallitus haluaa luopua varhaiskasvatuksen yhdenvertaisuussuunnitelmista – päiväkotia pettyi: ”Työstä tulee vaikeampaa”. YLE 12.8.2024. Haettu 5.4.2025 <https://yle.fi/a/74-20102618>
- Rissanen, M. & Saarinen J. (2023). Kirkkoon kuulumattomat ovat nyt enemmistö pääkaupunkiseudulla. *Helsingin Sanomat* 28.7.2023. Haettu 22.4.2025 <https://www.hs.fi/pkseutu/art-2000009746264.html>
- Saine, H. (2000). *Uskonnonopetus Suomen oppivelvollisuuskoulussa 1900-luvulla*. Turun yliopisto.
- Sakaranaho, T. (2007). Johdanto. Teoksessa T. Sakaranaho & A. Jamisto (toim.), *Monikulttuurisuus ja uudistuva katsomusaineiden opetus* (s. 12–28). Helsingin yliopisto.
- Sakaranaho, T & Salmenkivi, E. (2009). Tasavertaisen katsomusopetuksen haasteet: pienryhmäisten uskontojen ja elämäkatsomustiedon opetus Suomessa. *Teologinen Aikakauskirja* 114(5), 450–470.
<http://hdl.handle.net/10138/16248>

- Salmenkivi, E. & Åhs, V. (2022). *Selvitys katsomusaineiden opetuksen nykytilasta ja uudistamistarpeista*. Opetus- ja kulttuuriministeriö.
<http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-775-8>
- Scheinin, M. (2003). Elämäkatsomustieto ihmisoikeutena. Teoksessa P. Elo, K. Heinlahti & M. Kabata (toim.), *Hyvän elämän katsomustieto* (s. 54–61). Filosofian ja elämäkatsomustiedon opettajat ry.
- Simola, H. (1992). Elämäkatsomustieto tekstinä – Opetussuunnitelma totta, hyvää ja järkevää määrittämässä. Teoksessa P. Elo, S. Honkala & H. Simola (toim.) *Elämäkatsomustieto koulussa : opetuksen perusteita etsimässä* (s. 37–62). Helsingin yliopisto, Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus.
- Suomen evankelis-luterilainen kirkko. (n.d.). Perustietoa kirkosta. Haettu 1.4.2025 <https://evl.fi/tietoa-meista/perustietoa-kirkosta/>
- Taira, T. (2019). Suvivirsi ja kristinuskon ”kulttuuristuminen” katsomuksellisen monimuotoisuuden aikana. *Uskonnontutkija*, 8(1).
<https://doi.org/10.24291/uskonnontutkija.v8i1.83000>
- Tervo-Niemelä, K. & Porkka, J. (2023). Does religion contribute to youth wellbeing? A longitudinal study of faith, wellbeing and the confirmation process among Finnish Lutheran youth – A gender perspective. *Uskonto, katsomus ja kasvatus*, 3(1), 10–27.
<https://journal.fi/ukk/article/view/141485>
- Tilastokeskus. (2024). 11rx – Uskonnolliseen yhdyskuntaan kuulumisen iän ja sukupuolen mukaan, 1990–2024 [tilasto]. Valitut muuttujat: uskontokunnat, 2014, 2024. Haettu 5.4.2025
https://pxdata.stat.fi/PXWeb/pxweb/fi/StatFin/StatFin_vaerak/statfin_vaerak_pxt_11rx.px
- Tuomi, J., & Sarajärvi, A. (2002). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Tammi.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta. (2023). *Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa*. Haettu 3.6.2025
https://tenk.fi/sites/default/files/2023-03/HTK-ohje_2023.pdf
- Valli, R. (2007). Kyselylomaketutkimus. Teoksessa R. Valli & J. Aaltola (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu : virikkeitä aloittelevalle tutkijalle* (2. painos, s. 102–125). PS-kustannus.

- Valli, R. (2018). Aineistonkeruu kyselylomakkeella. Teoksessa R. Valli & E. Aarnos (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu : virikkeitä aloittelevalle tutkijalle* (5. uudistettu painos). PS-kustannus.
- Valli, R. & Perkkilä, P. (2018). Sähköinen kyselylomake ja sosiaalinen media aineistonkeruussa. Teoksessa R. Valli & E. Aarnos (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu : virikkeitä aloittelevalle tutkijalle* (5. uudistettu painos). PS-kustannus.
- Vilkka, H. (2025). *Tutki ja kehitä*. Santalahti-kustannus.
- Yhdenvertaisuuslaki [YhdenvertL] 30.12.2014/1325.
<https://www.finlex.fi/fi/lainsaadanto/saaduskokoelma/2014/1325>
- Yhdenvertaisuusvaltuutettu. (n.d.). Syrjintä. Haettu 21.3.2025
<https://yhdenvertaisuusvaltuutettu.fi/syrjinta>
- YLE (2003). *Kuntaliitto pohti koulujen uskonnonopetusta*. 15.1.2003. Haettu 7.5.2025 <https://yle.fi/a/3-5125879>
- Ylikoski, E. (2017). Uskonottomuus Suomessa. Teoksessa R. Illman, K. Ketola, R. Latvio & J. Sohlberg (toim.), *Monien uskontojen ja katsomusten Suomi*. (s. 159–169). *Kirkon tutkimuskeskuksen verkkojulkaisuja 48*. Kirkon tutkimuskeskus.

LIITTEET

Liite 1: Kyselylomake

Onko katsomusopetuksen ja yhdenvertaisuuden edistämisen välillä ristiriitaa?

Muuttuva maailma on synnyttänyt tarpeen kehittää koulun katsomusopetusta. Selvitän kandidaatintutkielmaani varten alakoulun opettajien näkemyksiä yhdenvertaisuuden edistämisestä tämän hetkisessä katsomusopetusmallissa. Katsomusaineet tarkoittavat uskontoa ja elämäntietoa. Suomessa katsomusaineiden opetus toteutetaan oman uskonnon opetuksena. Oppilaan valintamahdollisuuksiin katsomusopetuksen oppiaineesta vaikuttaa siis oppilaan oma uskonto niin, että evankelisuterilaiseen uskuntoon kuuluva oppilas on veloitettu osallistumaan oman uskontonsa opetukseen, mutta muuhun uskuntoon kuuluva tai uskuntoon kuulumaton oppilas voi huoltajansa ilmoituksesta tai pyynnöstä osallistua uskonnon tai elämäntietouden opetukseen. Erilaiset katsomusopetuksen järjestelyt vaikuttavat oppilaan kokemukseen koulusta.

Yhdenvertaisuudella tarkoitetaan sitä, että kaikille luodaan samanlaiset mahdollisuudet erilaiset lähtökohdat huomioiden. Kaikkia ei siis välttämättä kohdella samalla tavalla, jotta voidaan saavuttaa yhdenvertainen lopputulos. Laki velvoittaa koulua edistämään yhdenvertaisuutta.

Sovit vastaajaksi kyselyyn, jos opetat alakoulussa. Tutkimukseen osallistuminen vie noin 5-15 minuuttia riippuen vastauksiesi laajuudesta. Vastaathan kysymyksiin anonyymisti niin, ettei vastauksista voi tunnistaa sinua tai muita henkilöitä. Vastaamalla kyselyyn hyväksyt vastauksesi hyödyntämisen tutkimuksessa. Vastauksia käsitellään hyvän tieteellisen käytännön mukaisesti. Vastauksia käytetään kandidaatintutkielmassani ja mahdollisesti pro gradu -tutkielmassani.

Tietosuojailmoitus, jossa kerrotaan aineiston säilyttämisestä ja hävittämisestä: <https://urly.fi/3OIU>

Suuri kiitos vastauksestasi ja osallistumisestasi tutkimukseen!

Eeva Happo, eeva.happo@tuni.fi, luokanopettajaopiskelija, Tampereen yliopisto

Osa 1

1. Miten katsomusaineiden (uskonnon ja elämäkatsomustiedon) opetus järjestetään koulussasi? *

- oman uskonnon opetuksena, eli uskonto ja elämäkatsomustieto ovat erillisiä oppiaineita, joiden osallistumismahdollisuuteen vaikuttaa oppilaan vakaumus
-

2. Paljonko opetuskokemusta sinulla on? *

- alle 5 vuotta
- 5–10 vuotta
- 10–20 vuotta
- yli 20 vuotta

3. Opetatko tai oletko opettanut katsomusaineita (uskontoa ja/tai elämäkatsomustietoa) alakoulussa? *

- Kyllä
- En

4. Onko sinulla korkeakouluopintoja uskonnosta ja/tai elämäkatsomustiedosta? *

- Kyllä, opintoja opettajankoulutuksen pakollisten opintojen lisäksi
- Ei, vain opettajankoulutuksen pakolliset opinnot
- Ei ollenkaan opintoja
-

Osa 2

Katsomusopetuksella tarkoitetaan uskonnon ja elämäkatsomustiedon opetusta.

5. Millainen käsitys sinulla on katsomusopetuksen muutoksesta urasi alkuvaiheesta tähän päivään? *

6. Miten koulusi katsomusopetus edistää yhdenvertaisuutta ja millä tavoin sen edistäminen näkyy koulusi arjessa? *

7. Miten koulusi katsomusopetus ei edistä yhdenvertaisuutta ja millä tavoin sen puuttuminen näkyy koulusi arjessa? *

8. Laki velvoittaa koulua edistämään yhdenvertaisuutta. Miten mielestäsi katsomusopetus tulisi järjestää? *