

TAMPEREEN YLIOPISTO

Katsomusopetus Suomessa
– Käsityksiä nykytilasta ja näkymiä tulevast

Kasvatustieteiden tiedekunta
Opettajankoulutuslaitos, Hämeenlinna
Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma

HEIDI LEIVO

Kevät 2011

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää käsityksiä peruskoulun katsomusopetuksesta kolmen kirjallisen aineiston perusteella. Aineisto koostui perusopetuksen yleisiä tavoitteita ja tuntijakoa pohtivan työryhmän työskentelyyn liittyvistä materiaaleista, tammikuussa 2011 opettajilta pyydytyistä kirjoituksista sekä Opettaja-lehdessä vuosina 2009–2010 julkaistuista katsomusopetusta käsitelleistä kirjoituksista. Tuntijakotyöryhmä työskenteli vuoden 2009 huhtikuusta vuoden 2010 toukokuuhun saakka. Aineisto analysoitiin sisällönanalyysin ja teemoittelun keinoin.

Katsomusopetukselle annettuja merkityksiä tarkasteltiin etsimällä kirjoituksista katsomusopetuksen perusteluja, sen tärkeimpiä sisältöjä ja tavoitteita sekä opetuksen järjestämistä käsitteleviä näkökulmia. Aineistosta muodostuvaa käsitystä katsomusopetuksesta verrattiin myös opetussuunnitelmaan ja nykyiseen katsomusopetukseen pohtien niiden vastaavuutta toisiinsa. Tarkastelun kohteena olivat erityisesti evankelis-luterilaisen, ortodoksisen ja islamin uskonnon sekä elämänkatsomustiedon opetussuunnitelmat. Luonteeltaan laadullisen tutkimuksen toteutusta ohjasi fenomenologinen tutkimusote. Tavoite oli siis pyrkiä tutkimuskohteen kokonaisvaltaiseen kuvaamiseen ja ymmärtämiseen.

Katsomusopetuksella nähtiin olevan paikkansa peruskoulussa. Sen merkitystä perusteltiin eniten yhteiskunnallisilla ja kulttuurisilla näkökulmilla. Tärkeimpinä sisältöinä ja tavoitteina mainittiin erityisesti uskontojen ja katsomusten tunteminen, etiikka sekä suvaitsevaisuus ja kanssakäyminen. Katsomusopetuksen haluttiin antavan oppilaille välineitä ennen kaikkea erilaisten ihmisten kanssa toimimiseen muuttuvassa yhteiskunnassa.

Nykyinen eli oman uskonnon opetus sai eniten kannatusta katsomusopetuksen järjestämisen tapana. Siihen liittyi kuitenkin usein muutos- ja kehitysehdotuksia. Muita opetuksen järjestämiselle annettuja vaihtoehtoja olivat muun muassa kaikille yhteinen katsomusaine, uskonnon oppisisältöjen käsitteleminen jonkin toisen aineen yhteydessä sekä katsomusopetuksen jakaminen kaikille yhteiseen ja uskontokunnittain eriyettyyn ainekseen. Niin katsomusopetuksen merkitystä, sisältöjä ja tavoitteita kuin järjestämistapaa perusteltiin usein monikulttuurisuuteen ja yhteiskunnan muuttumiseen liittyvillä näkökulmilla. Tulosten mukaan opetussuunnitelmassa tulisi lisätä uskontojen ja katsomusten tuntemista, etiikkaa sekä suvaitsevaisuutta ja kanssakäymistä käsitteleviä aiheita. Vähentää tulisi puolestaan selvästi uskonnollisiin aineksiin liittyviä opetuksen sisältöjä.

Tutkimuksen mukaan katsomusopetuksen kehittämiselle on tarvetta. Pelkän katsomusopetusmallin pohtimisen sijaan esitettiin huomioita myös katsomusaineiden sisällöllisestä ja opetusjärjestelyjä koskevista kehitystarpeista. Erimielisyydet liittyivät pikemminkin siihen, mitä asioita tulisi ennen kaikkea kehittää ja mihin suuntaan.

SISÄLLYS

1	JOHDANTO	4
1.1	TUTKIMUKSEN LÄHTÖKOHTIA	4
1.2	TUTKIMUKSEN KESKEISIMMÄT KÄSITTEET	6
1.3	TUTKIMUKSEN KUVAUS	8
2	TUTKIMUKSEN PAIKANTAMINEN JA AIKAISEMMAT TUTKIMUKSET	12
3	SUOMALAISEN KATSOMUSOPETUKSEN KEHITYS	19
3.1	EVANKELIS-LUTERILAISEN USKONNON OPETUS	19
3.2	ELÄMÄNKATSOMUSTIEDON OPETUS	25
3.3	PIENRYHMÄISTEN USKONTOJEN OPETUS	27
3.4	KATSOMUSOPETUS TÄNÄÄN	31
4	KATSOMUSOPETUKSEN PERUSTELUJA JA ERILAISIA KÄYTÄNTÖJÄ	38
4.1	MIKSI KATSOMUSOPETUSTA?	38
4.2	EUROOPPALAISIA KATSOMUSOPETUSMALLEJA	41
5	FENOMENOLOGINEN NÄKÖKULMA KATSOMUSOPETUKSEN TUTKIMISEEN	46
5.1	LAADULLINEN TUTKIMUS	46
5.2	FENOMENOLOGINEN TUTKIMUS	47
5.3	AINEISTON ANALYYSI	48
6	MONIKULTTUURINEN YHTEISKUNTA	50
6.1	”MONIKULTTUURISESSA TULEVAISUUDESSA KOROSTUU KATSOMUSAINEIDEN MERKITYS”	50
6.2	ERILAISIA KATSOMUKSIA, SUVAITSEVAISUUTTA JA EETTISIÄ AIHEITA	53
6.3	OMAN USKONNON OPETUS, USKONTOTIETO VAI JOKIN MUU KATSOMUSOPETUSMALLI?	61
6.4	MUUTOKSEN TUULIA?	65
7	KATSOMUSOPETUS TÄNÄÄN JA HUOMENNA	67
	LÄHTEET	77

1 JOHDANTO

1.1 Tutkimuksen lähtökohtia

Uskonto on aina ollut yksi koulumme kiistellyimmistä oppiaineista. Usein kiistelyiden pohjana ovat olleet maailmankatsomukselliset ja aatteelliset lähtökohdat. Muun muassa uskonnonopetuksen asema ja tehtävät sekä sen järjestäminen yhteiskunnan ylläpitämässä koululaitoksessa ovat olleet laajan keskustelun kohteena. (Kallioniemi 2005, 12.) Uskonnonopetuksen tavoitteista ja sisällöistä monikulttuurisessa, postmodernissa yhteiskunnassa on viime vuosina keskusteltu paljon myös muualla Euroopassa. Jacksonin (2007, 27) mukaan yleissivistävässä koulutuksessa annettavasta katsomusopetuksesta ei ole koskaan aiemmin historian aikana keskusteltu yhtä aktiivisesti ja laajalti kuin tällä hetkellä. Keskusteluun osallistuvat uskonnonopetuksen asiantuntijat, poliitikot, kansalaiset, virkamiehet ja kasvatustieteilijät (Jackson 2007, 27). Tämä on nähtävissä myös Suomessa, sillä katsomusopetuksen sisällöistä, luonteesta ja käytännön järjestelyistä on keskusteltu paljon viime vuosina. Keskustelu sai uutta virtaa keväällä 2009, kun perusopetuksen yleisiä tavoitteita ja tuntijakoa pohtiva työryhmä perustettiin. Lisäksi opetusministeri Henna Virkkunen esitti kesällä 2009, että uskonnonopetuksen määrää ja sisältöjä tulisi pohtia uudelleen (Helsingin Sanomien verkkolehti 2009). Perehdyn tässä tutkimuksessa edellä mainittuun keskusteluun tarkastelemalla eri foorumeilla esiin tulleita näkökulmia katsomusopetuksesta. Tarkasteluni kohteena ovat tuntijakotyöryhmän työskentelyyn liittyvä materiaali, Opettaja-lehdessä vuosina 2009–2010 julkaistut aihetta käsitelleet kirjoitukset sekä opettajilta pyydetty kirjoitukset.

Uskonnot ovat kiinteä osa erilaisia kulttuureja ja yhteiskuntia. Ne näkyvät esimerkiksi taiteessa, arkkitehtuurissa, yhteiskunnan arvomaailmassa ja perinteissä, tavallisten ihmisten päivittäisissä käytänteissä sekä kansallisessa ja kansainvälisessä politiikassa. Pentikäinen (1986, 13) kirjoittaa Hoebeliin viitaten, että uskonto koostuu uskomusten, ajattelun ja ulkonaisten toimintojen järjestelmästä, jotka ovat niin primitiivisten kuin kehittyneidenkin kulttuurien perusaineiksia. Nämä järjestelmät pyrkivät esiin kaikkialla kulttuurin rakenteissa. Uskonto on ilmiönä niin monimuotoinen, muuttuva ja moniin kulttuurin osatekijöihin kietoutunut, että paikoin on jopa vaikea sanoa, missä uskonnollinen loppuu ja muu alkaa. Uskontoa ja uskonnollista

käyttäytymistä voidaan pitää selitettävänä ilmiönä, jolloin tarkastellaan, miten yhteiskunnan rakenne vaikuttaa uskontoon. Toisaalta tarkastelun kohteena voi olla myös se, miten uskonto vaikuttaa muuttavasti tai säilyttävästi yhteiskuntaan. (Pentikäinen 1985, 13.) Näkökulmasta riippumatta uskonto, yhteiskunta ja kulttuuri vaikuttavat toinen toisiinsa eikä uskontojen kulttuurihistoriallisia juuria ja vaikutuksia jokapäiväiseen elämään voida kiistää. Eräässä aineistooni sisältyvässä kirjoituksessakin todetaan:

Katsomusopetus kouluissa on perusteltua siksi, että uskonnollisuus leimaa yhteiskunnan toimintaa ja vaikuttaa siihen monin tavoin. Tulevien yhteiskunnan kansalaisten tulee olla tietoisia eri uskonnoista ja niiden vaikutuksesta ihmisten elämään ja sitä kautta yhteiskunnan toimintaan - -. (Opettajan kirjoitus.)

Vaikka uskonnonopetus on aiheuttanut Suomessa usein erimielisyyksiä, sitä on yleensä pidetty tarpeellisena muun muassa edellisen kaltaisten perusteluiden johdosta. Syntyneet erimielisyydet ovat liittyneet enemmänkin opetuksen luonteeseen. Esimerkiksi vuoden 2003 uskonnonvapauslakia valmisteltaessa uskonnonopetuksen asema, sisältö, tehtävä ja luonne sekä uskonnonopettajan kelpoisuusehtoja koskevat teemat herättivät kokonaisuudessaan eniten keskustelua. Kaikki keskusteluun osallistuneet pitivät jonkinlaista uskonnonopetusta kuitenkin tärkeänä. (Seppo 2003, 116–117.)

Uskonnonopetuksen kriisivaihe Suomessa alkoi toisen maailmansodan jälkeen, jolloin vallitsevan poliittisen kulttuurin murroksessa vaadittiin jopa koko uskonnonopetuksen lakkauttamista. Tämän jälkeen etenkin 1960-luvulta lähtien tunnustuksellisesta uskonnonopetuksesta ja sen korvaamisesta on käyty tasaisin välein keskustelua. Esimerkiksi erilaisissa kansanedustajien laki- ja toivomusalotteissa sen tilalle on ehdotettu muun muassa vapaaehtoista uskonnonopetusta, tunnustuksellisen opetuksen korvaamista kaikille yhteisellä elämäntiedon opetuksella, valinnaista uskonnon tai elämäntiedon opetusta, Ruotsin mallin mukaista niin sanottua objektiivista uskonnonopetusta sekä uskontotiedon opetusta joko erillisen etiikan opetuksen kanssa tai ilman sitä. Kuten tälläkin hetkellä muutosaloitteiden esittäminen on usein liittynyt tuntijakomuutoksiin tai koulutusjärjestelmän kokonaisuudistukseen. (Seppo 2003, 180.)

Sakaranaho (2007, 14) toteaa, että yhteiskunnalliset muutokset vaikuttavat valtion ylläpitämien koulujen antamaan katsomusopetukseen. Hän huomauttaa myös, että toisaalta katsomusopetusta voidaan perustella yhteiskunnallisella muutoksella. Vuonna 2002 Euroopan neuvosto asetti työryhmän pohtimaan uskonnonopetusta sen jäsenmaissa. Työryhmän suosituksen mukaan oppilailta tulisi olla uskonnolliseen ja sekulaariseen moninaisuuteen liittyvää kasvatusta. Tämän tulisi kuulua koulujen opetussuunnitelmiin riippumatta siitä, miten uskontoa opetetaan ja

minkä oppiaineen yhteydessä tällaista opetusta erityisesti annetaan. Työryhmän vuonna 2004 julkaisemassa raportissa korostetaan, että sen jäsenvaltioissa tulisi kasvatuksen keinoin edistää uskontojen ja kulttuurien välistä dialogia, minkä avulla yhteiskunnat voisivat kehittää syvällisempää ja laajempaa vuorovaikutusta. (Kallioniemi 2009, 406.)

Yksi viime vuosien merkittävistä yhteiskunnallisista kehityslinjoista on ollut monikulttuuristuminen. Samaan aikaan yhteiskuntamme on myös maallistunut ja uskonnottomien määrä on kasvanut (Tilastokeskus, väestötilastot). Uskonnollinen ja katsomuksellinen kirjavoituminen vaikuttaa myös koulujen katsomusopetukseen. Perusopetuksessa sekä pienryhmäisten uskontojen että elämäkatsomustiedon oppilasmäärät ovat kasvaneet huolimatta kokonaisoppilasmäärän vähenemisestä (Tilastokeskus 2005–2009). Nähtäväksi jää, miten nämä muutokset vaikuttavat katsomusopetuksen kehittämiseen tulevaisuudessa.

1.2 Tutkimuksen keskeisimmät käsitteet

Uskonnon ja elämäkatsomustiedon opettamisesta keskusteltaessa on pohdittu paljon sitä, mitä yhteistä käsitettä näistä oppiaineista voisi käyttää. Vaikka aiheesta ei ole vallinnut täyttä yksimielisyyttä, monessa käyttämässäni lähteessä puhutaan katsomusaineista, ”koska parempaakaan käsitettä ei ole tarjolla” (Sakaranaho 2007, 13; ks. myös Salmenkivi 2003, 36–37). Lisäksi Sakaranaho (2007, 13) toteaa, että se on melko vakiintunut termi kuvaamaan oppiainetta, ”jossa oppilaan kuuluminen tai kuulumattomuus uskonnolliseen yhdyskuntaan on keskeinen opetusta määrittävä tekijä”.

Kallioniemi (2007, 42–43) määrittelee katsomusaineiksi sellaiset oppiaineet, joihin liittyy erilaisten uskomusten, katsomusten ja elämäntapojen tarkastelua. Tähän oppiaineryhmään voidaan siis ajatella kuuluvan eri uskonnot, elämäkatsomustieto ja filosofia. Katsomusopetuksessa tähdätään katsomuksellisen ja uskonnollisen yleissivistyksen saavuttamiseen. (Kallioniemi 2007, 42–43.)

Katsomusaineiden käsite otettiin Suomessa viralliseen käyttöön vuonna 1993 valtioneuvoston päättäessä lukion tuntijaosta. Kyseisessä tuntijaossa on määritelty katsomusaineiden oppiaineperhe, johon kuuluvat elämäkatsomustieto, enemmistön ja vähemmistöjen tunnustuksen mukaan opetettava uskonto sekä filosofia. Valtioneuvoston tekemän tuntijakopäätöksen mukaan peruskouluun ei muodostettu lukiota vastaavaa katsomusaineiden oppiaineperhettä, kuten ei myöskään filosofia-nimistä oppiainetta. (Pyysiäinen 2000a, 10.) Lisäksi vuonna 2001 Suomen filosofisen yhdistyksen piirissä ilmaistiin, että katsomusaineen käsite on epäselvä eikä filosofian koettu kuuluvan kyseisen käsitteen alaan. Tämän jälkeen tutkimuksissa on

arvosteltu katsomusaineen käsitettä eri näkökulmista (ks. esim. Kallioniemi 2001; Salmenkivi 2003; Tomperi 2003). Myös lukion osalta katsomusaineiden aineryhmänimityksestä on luovuttu eikä käsitettä käytetä nykyisissä lukion opetussuunnitelman perusteissa (Salmenkivi 2007, 85).

Katsomuksellisiin kysymyksiin, arvokasvatukseen ja yleissivistävään tarkasteluun keskittyville oppiaineille on vaikea löytää niitä muista oppiaineista erottavia tunnuspiirteitä, koska arvot ohjaavat kaikkia koulun toimintoja. Kaikki oppiaineet pyrkivät siis omalta osaltaan edistämään oppilaiden katsomusten kehittymistä (Salmenkivi 2003, 37–38). Salmenkivi (2007, 85) kuitenkin huomauttaa, että uskonnolla ja elämänskatsomustiedolla on ehkä sittenkin jotain yhteistä, joka tarvitsee yhteisen nimityksen. Aineita yhdistää muista aineista poikkeava lähtökohta. Monissa aineissa pyritään tukemaan oppilaan identiteettiä, maailmankatsomusta ja eettistä arvostelukykyä kunkin oppiaineen oman tradition lähtökohdista. Elämänskatsomustiedossa ja uskonnossa on sen sijaan lähtökohtana oppilaan tai hänen kotinsa oma näkökulma. Kotkavirran ja Tomperin mukaan katsomusaineen käsite ei välttämättä ole paras mahdollinen vaihtoehto uskonnon ja elämänskatsomustiedon yhteiseksi määritelmäksi, vaan esimerkiksi identiteetti- ja eettinen kasvatus voisi olla parempi. (Salmenkivi 2007, 85.)

Salmenkiven (2007, 85) tavoin myös Pyysiäinen (1997, 3) on löytänyt elämänskatsomustietoa ja uskontoa yhdistävän piirteen. Hän toteaa, että vuoden 1994 peruskoulun opetussuunnitelmassa niin uskonnon kuin elämänskatsomustiedonkin opetuksen yleisenä tavoitteena on katsomuksellisen yleissivistyksen saavuttaminen. Sama pätee vuoden 2004 perusopetuksen opetussuunnitelman (Pops) ja vuonna 2006 julkaistun Perusopetuksen muiden uskontojen opetussuunnitelmien (MuPops) perusteiden osalta. Tämän tavoitteen näkökulmasta uskonnon ja elämänskatsomustiedon opetus voitaisiinkin sisällyttää samaan oppiaineperheeseen. Myös uudessa perusopetuksen yleisten valtakunnallisten tavoitteiden ja tuntijaon uudistamishdotuksessa (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2010a, 138) uskonto ja elämänskatsomustieto on sijoitettu samaan oppiainekokonaisuuteen yhdessä uuden ehdotetun aineen etiikan sekä historian, yhteiskuntaopin ja oppilaanohjauksen kanssa. Luvussa 3.4 kerron yleisesti katsomusaineiden opetussuunnitelmista ja luvussa 6 tarkemmin evankelis-luterilaisen, ortodoksisen ja islamin uskonnon sekä elämänskatsomustiedon opetussuunnitelmista vertaillen niissä ilmeneviä eroja ja yhtäläisyyksiä. Samankaltaisesta yleistavoitteesta huolimatta katsomusaineiden välillä on huomattavissa eroavaisuuksia opetuksen sisällöissä ja tavoitteissa.

Katsomusaineen käsitteeseen liittyvistä erimielisyyksistä huolimatta käytän tässä tutkimuksessa termejä katsomusaineet ja katsomusopetus, koska käsite uskonnonopetus tai uskontoaine ei sisällä elämänskatsomustietoa. Lisäksi katsomusaineen ja katsomusopetuksen

käsitteet esiintyvät laajalti myös käyttämässäni kirjallisuudessa. Tässä tutkimuksessa katsomusaineilla tarkoitetaan peruskoulun uskontoaineita ja elämäkatsomustietoa.

Viime vuosina katsomusaineisiin liittyen on otettu käyttöön 'pienryhmäisten uskontojen' käsite, jolla viitataan muihin kuin ortodoksiseen ja evankelis-luterilaiseen uskontoon. Tämä on osoitus siitä, kuinka opetusta koskevan lainsäädännön muutosprosessit ja opetussuunnitelmien laadintaprosessit pakottavat luomaan myös hallinnollista kieltä, jolla uskonnonopetusta tarvitsevat ryhmät nimetään. Puhuttaessa evankelis-luterilaiseen kirkkoon kuuluvista oppilaista laissa käytetään termiä 'enemmistön mukainen uskonnonopetus'. Laki ei kuitenkaan tunne sanaa 'vähemmistö' eikä sitä käytetä myöskään opetussuunnitelman perusteissa. Sakaranaho (2007, 19) mainitsee, että pienryhmäisten uskontojen käsite on poliittisesti vähemmän latautunut kuin vähemmistön käsite. Hän huomauttaa, että maailmanlaajuisesti ajatellen se on kuitenkin hieman harhaanjohtava. Esimerkiksi katolinen uskonto on koko maailman kristittyjen joukossa suurin uskonto ja myös islam on maailmanlaajuinen uskonto, jonka jäsenmäärä kasvaa nopeasti. Suomen hallinnollisessa kielessä molemmat ovat pienryhmäisiä uskontoja. Evankelis-luterilaisen kirkon kannattajamäärät ovat puolestaan pieniä kansainvälisessä vertailussa, vaikka se on Suomessa valtauskonto. Suomessa suuret uskonnot ovat siis pieniä ja pieni suuri. (Sakaranaho 2007, 19.) Tässä tutkimuksessa pienryhmäisen uskonnon käsitettä käytetään suomalaisesta näkökulmasta, jolloin sillä tarkoitetaan muita kuin evankelis-luterilaista uskontoa. Ortodoksisen uskonnon opetuksen kehittymistä käsitellään sen sijaan pienryhmäisten uskontojen yhteydessä. Huolimatta virallisesta tasavertaisuudestaan evankelis-luterilaisen uskonnon kanssa se kohtaa kuitenkin käytännössä usein samankaltaisia ongelmia kuin pienryhmäiset uskonnot. (Saine 2000, 107–110, 211; Aikonen 2007, 42–54.)

1.3 Tutkimuksen kuvaus

Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, minkälaisia käsityksiä peruskoulun katsomusopetuksesta ja sen järjestämisestä vallitsee aineiston perusteella. Lisäksi peilaan tuloksia nykyiseen opetussuunnitelmaan: vastaako opetussuunnitelma ja tällä hetkellä toteutettu katsomusopetus aineistossa ilmeneviin näkemyksiin katsomusopetuksesta. Tarkasteluni kohteena on erityisesti evankelis-luterilaisen, ortodoksisen ja islamin uskonnon sekä elämäkatsomustiedon opetussuunnitelmat. Vertaan myös katsomusopetukselle määriteltyjä perusteluja Kallioniemen (2005) esittämiin uskonnonopetuksen perusteluihin. Pysin kuvaamaan peruskoulun katsomusopetusta mahdollisimman kokonaisvaltaisesti kertoen sen kehittymisestä, nykytilanteesta ja opetussuunnitelmista. Lopussa suuntaan katseeni jo hieman tulevaisuuteen ja pohdin

katsomusopetuksen kehittämistä sekä tulevaisuudenvisioita. Tarkastelen katsomusopetukselle annettuja merkityksiä etsimällä aineistosta vastauksia seuraaviin tutkimuskysymyksiin:

1. Millä perustein peruskoulussa tulee/ei tule opettaa katsomusaineita?
2. Mitkä ovat katsomusaineiden tärkeimmät sisällöt ja tavoitteet?
3. Miten katsomusopetus tulisi järjestää peruskoulussa?

Koska tutkimukseni tavoite on pyrkiä tutkimuskohteen kokonaisvaltaiseen kuvaamiseen ja ymmärtämiseen, se on edustaa fenomenologista laadullista tutkimusta (Laine 2007, 29, 31). Tutkimuksessa käyttämäni aineiston analyysimenetelmä perustuu sisällönanalyysiin. Laadullisessa sisällönanalyysissä aineisto jaetaan ensin osiin, käsitteellistetään ja lopuksi järjestetään uudelleenlaiseksi kokonaisuudeksi. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 91; Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006.) Tarkastelen aineistostani esiin nousevia yhtäläisyyksiä ja eroja teemoittelun kautta. Tutkimuksen metodologisista valinnoista kerron tarkemmin luvussa 5.

Tutkimukseni aineisto koostuu seuraavista kirjallisista materiaaleista:

- vuosien 2009–2010 aikana Opettaja-lehdessä julkaistuja aihetta käsitelleitä kirjoituksista,
- opettajilta Opettaja-lehden kautta tammikuussa 2011 pyydetyistä kirjoituksista sekä
- keväällä 2009 Opetusministeriön toimesta perustetun perusopetuksen yleisiä tavoitteita ja tuntijakoa pohtivan työryhmän työskentelyyn liittyvistä materiaaleista.

Vaikka aineistoni koostuu kolmesta erillisestä kokonaisuudesta, käsittelen ja analysoin niitä yli aineistorajojen.

Tutkimukseni aihe alkoi hahmottua syksyllä 2009. Seurasin Opettaja-lehdessä julkaistuja tekstejä ja aloin kerätä niitä talteen huomattessani, kuinka vilkasta keskustelua aiheesta käytiin lehden palstoilla. En kuitenkaan vielä tuolloin ajatellut, että voisin käyttää tekstejä osana tutkimukseni aineistoa. Koska tuntijakotyöryhmä työskenteli parhaillaan tutkimukseni aiheen hahmottuessa, tutustuin myös sen materiaaleihin. Taaskaan tutustumisen lähtökohtana ei ollut aineistonkeruu. Halusin vain olla tietoinen tutkimusaiheeni ajankohtaisista asioista. Melko pian kuitenkin havaitsin, kuinka informatiivisia työryhmän materiaalit ja Opettaja-lehden kirjoitukset olivat, joten päätin käyttää niitä osana tutkimukseni aineistoa.

Laadullisessa tutkimuksessa pyritään kuvaamaan ja ymmärtämään tiettyä ilmiötä sekä antamaan sille mielekäs tulkinta. Siksi onkin periaatteessa tärkeää, että henkilöt, joilta tietoa kerätään, tietäisivät tutkittavasta ilmiöstä mieluusti mahdollisimman paljon tai heillä olisi kokemusta siitä. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 85.) Koska suuri osa aineistoni teksteistä on opettajien

sekä eri uskontojen ja katsomusten edustajien tai asiantuntijoiden kirjoittamia, voinen olettaa, että Tuomen ja Sarajärven (2009, 85) mainitsema laadullisen tutkimuksen vastaajia koskeva suositus toteutuu tämän tutkimuksen kohdalla.

Tutkimuksen kirjalliset aineistot voivat olla yksityisiä eli henkilökohtaisia dokumentteja tai joukkotiedotuksen tuotteita eli julkisia dokumentteja. Yksityisiä dokumentteja ovat esimerkiksi kirjeet, päiväkirjat ja esseet. Joukkotiedotuksen tuotteilla tarkoitetaan puolestaan sanoma- ja aikakauslehtiä sekä elokuvia, tv- ja radio-ohjelmia. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 84; Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006.) Tämän tutkimuksen aineisto koostuu kummastakin edellä mainitusta kirjallisen aineiston tyypistä. Opettajilta pyydetty kirjoitukset ovat yksityisiä dokumentteja ja Opettaja-lehdessä julkaistut tekstit taas joukkotiedotuksen tuotteita. Työryhmän työskentelyyn liittyvien materiaalien sijoittaminen akselille yksityinen - julkinen ei ole yhtä selvää. Materiaalit sisältävät nimittäin muun muassa työryhmälle tulleita kannanottoja, joita voidaan tavallaan pitää kirjeinä. Vaikka työryhmän materiaalit eivät ole olleet esimerkiksi lehdissä tai televisiossa, ne voidaan kuitenkin mieltää julkiseksi aineistoksi, koska ne ovat saatavilla Internetistä.

Henkilökohtaisten dokumenttien, kuten pyydettyjen kirjoitusten kautta voidaan tarkastella ihmisen kokemuksia ja ajatuksia: mitä hän pitää tärkeänä ja ongelmallisena. Subjektiiiset, yksityiset tekstit sopivat tutkimuksiin, joissa ollaan kiinnostuneita ihmisen kokemusmaailmasta hänen näkökulmastaan. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006.) Täten halusinkin pyytää kirjoituksia myös opettajilta, vaikka minulla oli jo melko paljon kirjallista aineistoa. Lisäksi työryhmän materiaaleissa ja Opettaja-lehden kirjoituksissa oli paljon myös muiden toimialojen kuin opettajien edustajia, ja halusin saada aineistooni lisää opettajien näkemyksiä. Olenhan itekin tuleva opettaja ja ovathan opettajat merkittävässä roolissa koulumaailman käytännöntyössä ja toteuttavat maassamme käytettävää katsomusopetusmallia.

Opettaja-lehdessä olleet kirjoitukset ovat sisältäneet niin uutisia kuin artikkeleitakin, mutta valtaosa kirjoituksista on ollut mielipidekirjoituksia. Vuoden 2009 viimeisessä Opettaja-lehdessä ollut päätoimittaja Hannu Laaksolan kirjoittama pääkirjoitus käynnisti aiheesta käydyn keskustelun todenteolla ja se jatkui lehtien sivuilla pitkälle vuoden 2010 puolelle asti. Katsomusopetusta käsitellyt keskustelu laantui vähitellen, kun tuntijakoa pohtineen työryhmän työskentely päättyi ja he julkaisivat perusopetuksen yleisten valtakunnallisten tavoitteiden ja tuntijaon uudistamishdotuksensa keväällä 2010. Työryhmän esitykseen liittyvä keskustelu toki jatkui, mutta sen huomio kohdistui katsomusopetuksen sijaan muihin esityksen sisältöihin.

Perusopetuksen yleisten tavoitteiden ja tuntijaon uudistamista pohtinut työryhmä asetettiin 3.4.2009 ja se työskenteli 31.5.2010 saakka. Työryhmä kokoontui useasti kuullen monipuolisesti

eri alojen asiantuntijoita ja sidosryhmiä. Yksi työryhmän kokouksista keskittyi katsomusaineisiin sekä historiaan ja yhteiskuntaoppiin. Kokouksessa oman näkemyksensä katsomusopetuksesta esittivät evankelis-luterilaisen ja ortodoksisen uskonnon sekä elämäkatsomustiedon opetuksen edustajat. Myös osassa työryhmän työskentelyn aikana pidetyistä seminaareista käsiteltiin katsomusaineita. Kyseisen kokouksen ja seminaarien materiaalit ovat osa aineistoani. Tuntijakotyöryhmä sai lisäksi useita katsomusopetusta käsitelleitä kannanottoja, jotka kuuluvat myös aineistooni. Kannanottoja esittivät niin eri uskontojen, katsomusten, opettajien ja järjestöjen edustajat kuin yksityishenkilötkin. (Opetushallitus 2010.)

Halusin pyrkiä tavoittamaan mahdollisimman monipuolisen opettajien joukon, joten pyysin opettajilta vapaamuotoisia kirjoituksia katsomusopetukseen liittyen Opettaja-lehden välityksellä. Kirjoituksia kertyi yhteensä 12, mikä ei ole kovin paljon, kun huomioidaan lehden tavoittama lukijamäärä. Määrä voidaan kuitenkin pitää riittävänä laadullisen tutkimuksen aineistoksi, erityisesti, kun aineistooni sisältyy muitakin materiaaleja.

Vastaajien kirjo ei ollut niin monipuolinen kuin olisin toivonut. Suurin osa vastaajista oli evankelis-luterilaisia alakoulun luokanopettajia. Lisäksi harvalla oli kokemusta muun katsomusaineen kuin evankelis-luterilaisen uskonnon opettamisesta. Vain kahdella vastaajalla oli kokemusta elämäkatsomustiedon opettamisesta ja yhdellä ortodoksisen uskonnon opettamisesta. Kahdesta kirjoituksesta ei tullut ilmi kokemusta katsomusopetuksesta. Seitsemän kirjoittajista kuului evankelis-luterilaiseen kirkkoon, yksi siviilirekisteriin, yksi ortodoksisen kirkkoon ja kolme ei kertonut uskontokuntaansa. Luokanopettajien lisäksi vastaajien joukossa oli lukion lehtori, erityisluokanopettaja, rehtori ja yläkoulun opettajia.

Koska nykypäivänä käytyä katsomusopetukseen liittyvää keskustelua on vaikea ymmärtää tuntematta sen historiaa (ks. Kallioniemi 2005, 12), perehdyn tutkimuksessani myös katsomusopetuksen kehittymiseen suomalaisessa koululaitoksessa. Tarkastelen evankelis-luterilaisen uskonnon, elämäkatsomustiedon ja pienryhmäisten uskontojen opetuksen vaiheita luvussa 3. Samaisessa luvussa kerron myös katsomusopetuksen nykytilanteesta vallitsevan lainsäädännön ja opetussuunnitelman perusteella. Katsomusopetukselle annettuja perusteluja ja eurooppalaisia katsomusopetuksen käytäntöjä esittelen luvussa 4. Luvuissa 5 ja 6 keskityn puolestaan tutkimusmenetelmien ja tulosten tarkasteluun ja luvussa 7 koostan tutkimukseni annin. Pohdin tutkimuksen onnistumista, sen tuloksia, jatkotutkimusmahdollisuuksia sekä suomalaisen katsomusopetuksen kehittämistä ja tulevaisuudenvisiona. Tutkimukseni etenee siis historiasta nykypäivään ja hieman kohti tulevaisuuttakin. Perustellakseni tutkimukseni tarkoituksen ja paikan katsomusopetukseen liittyvän tutkimuksen kentällä esittelen seuraavassa luvussa aikaisempia tutkimuksia aiheesta.

2 TUTKIMUKSEN PAIKANTAMINEN JA AIKAISEMMAT TUTKIMUKSET

Tämän tutkimuksen kannalta ovat kiinnostavia erityisesti sellaiset aikaisemmat tutkimukset, joissa arvioidaan uskonnon ja elämäntietämisen merkitystä, luonnetta, asemaa, sisältöjä ja tavoitteita sekä opetuksen järjestämisen käytäntöjä peruskoulussa. Pyrinkin rajaamaan aikaisempien tutkimusten esittelemisen tällaisia näkökulmia käsitteleviin tutkimuksiin. Tämän lisäksi rajauksena on vuonna 1993 viralliseen käyttöön otettu katsomusaineen käsite (Pyysiäinen 2000a, 10). Näin ollen en käsittele kyseistä ajankohtaa vanhempia tutkimuksia. Seuraavaksi tarkastelen siis sellaisia kasvatustieteen ja uskonnonpedagogiikan alalla tehtyjä tutkimuksia, jotka auttavat tämän tutkimuksen tarkoituksen ymmärtämisessä sekä mahdollistavat tutkimustuloksieni suhteuttamisen ja vertaamisen aiempaan tutkimusperinteeseen.

Uskonnonopetuksesta on tehty melko paljon tutkimuksia. Suuri osa näistä tutkimuksista keskittyy evankelis-luterilaiseen uskontoon ja uskonnonopetuksen käsitteellä viitataan yleensä juuri tämän uskonnon opetukseen. Muita uskontoja kuin evankelis-luterilaista ja ortodoksista uskontoa sekä elämäntietämistä on sen sijaan tutkittu toistaiseksi verrattain vähän. Viime vuosina kiinnostus pienryhmäisten uskontojen tutkimiseen on kuitenkin lisääntynyt ja esimerkiksi islamin opetuksesta on tehty monia opinnäytetöitä. Esimerkiksi Rissanen (2008) tutki islamin uskontoa havainnoimalla lukion islamin uskonnon kurssia sekä haastatteleamalla kurssin opiskelijoita ja opettajaa. Lempinen (2002) puolestaan selvitti islaminopetuksen tavoitteita ja haasteita opettajien näkökulmasta. Lisäksi Tuula Sakaranaho on perehtynyt tutkimuksissaan erityisesti islamin ja muslimien asemaan Suomessa sekä islamin uskonnonopetukseen Suomen ja Irlannin koulujärjestelmissä kirjassaan *Religious Freedom, Multiculturalism, Islam* (2006).

Pienryhmäisiin uskontoihin keskittyy myös Kastilan (2009) pro gradu-työssään *Oppilaan oma uskonto perusopetuksen uskonnon opetussuunnitelman perusteissa*. Kastilan analysoi kaikille uskontokuntasidonnaisille ryhmille yhteistä opetussuunnitelman osaa sekä evankelis-luterilaisen, ortodoksisen, islamin ja myöhempien aikojen Jeesuksen Kristuksen kirkon uskonnon opetussuunnitelman perusteita selvittäen oppilaan oman uskonnon ilmenemistä opetussuunnitelmissa.

Elämäkatsomustiedosta tehdyt selvitykset ovat käsitelleet lähinnä oppiaineen syntyä tai sen erityisluonnetta (Pyysiäinen 2000a, 24, 115). Elämäkatsomustiedon opetuksen arjesta ja siitä, mitä koulujen, oppilaiden ja opettajien tasolla todella tapahtuu, on hyvin vähän tutkimustietoa (Simola & Elo 1995, 11). 2000-luvulla elämäkatsomustiedon opetuksen tilannetta on kartoitettu jonkin verran, mutta varsinainen tutkimus on ollut lähes olematonta. (Salmenkivi 2007, 88). Rusaman (2002) tutkimuksessa Uskonto, elämäkatsomustieto ja tapakasvatus arvioitiin elämäkatsomustiedon, evankelis-luterilaisen ja ortodoksisen uskonnon oppimistuloksia perusopetuksen päättövaiheessa. Hemmilän (2006) pro gradu-työssä puolestaan selvitettiin elämäkatsomustiedon opetusjärjestelyjä, opettajien kokemuksia elämäkatsomustiedon opettamisesta, opetukseen liittyviä haasteita sekä elämäkatsomustiedon paikkaa tämän päivän koulussa.

Keväällä 2003 Helsingin opetustoimen pedagogiset asiantuntijat kartoittivat kaupungin elämäkatsomustiedon opetusta. Tiivistelmä kartoituksesta on julkaistu Kabatan ja Honkalan (2004, 121–128) artikkelissa Elämäkatsomustiedon opetuskysely peruskouluille keväällä 2003. Kyselyssä kartoitettiin muun muassa elämäkatsomustiedon opetusjärjestelyjä, oppikirjan käyttöä ja opettajien koulutusta.

Pyysiäisen (2000a) tutkimus on tämän tutkimuksen kannalta kenties merkityksellisin elämäkatsomustietoa ja muutakin katsomusopetusta käsittelevä tutkimus. Tutkimuksessa selvitettiin, millaisena luokanopettajat kokevat peruskoulun katsomusopetuksen ja millaisia käsityksiä heillä on tämän opetuksen sekä siihen liittyvän etiikan opetuksen järjestelyistä peruskoulun luokilla 1–6. Tutkimus keskittyi siis sekä uskonnon että elämäkatsomustiedon opettamiseen ja tutkimuskohteena olivat luokanopettajat. Vaikka tutkimus on julkaistu vuonna 2000, sen aineisto on kerätty kyselylomakkeella jo vuosina 1995–1996. Tuloksia tulkittaessa onkin muistettava, että aineistoa kerätessä uskonnonvapauslakia ei oltu vielä muutettu nykyisenkaltaiseen muotoon ja uskonnonopetus määriteltiin luonteeltaan tunnustukselliseksi.

Tutkimuksen mukaan enemmistö opettajista suhtautui myönteisesti oppilaiden uskontokunnan mukaan määräytyvään katsomusopetukseen. Viidesosa vastaajista piti kuitenkin uskontoa tarpeettomana oppiaineena. Pyysiäinen (2000a, 126–128) huomauttaa, että erityisesti uskonnonopetuksen tulevaisuuden kannalta on merkittävää, että kyseinen vähemmistö koostui nuorista luokanopettajista. Perinteisen uskonnonopetuksen kannattajat edustivat puolestaan vanhinta luokanopettajajoukkoa. (Pyysiäinen 2000a, 128.)

Tutkittaessa luokanopettajien käsityksiä elämäkatsomustiedon opetuksesta havaittiin, että neljännes opettajista piti elämäkatsomustietoa ehdottoman tai hyvin tärkeänä oppiaineena. Uskonnonopetuksen osalta vastaava osuus oli lähes puolet. Toisaalta vain kolme prosenttia

vastaajista piti elämäkatsomustietoa ehdottoman tarpeettomana, kun uskonnonopetuksesta samaa mieltä oli yhdeksän prosenttia vastaajista. Elämäkatsomustietoa koskevien tulosten osalta on hyvä huomata, että vain kaksi prosenttia tutkimukseen vastanneista luokanopettajista opetti elämäkatsomustietoa omalle luokalleen ja kolme prosenttia muille luokille, mikä osaltaan kertoo oppiaineen marginaalisesta asemasta. (Pyysiäinen 2000a, 115–124.)

Tutkimuksessa selvitettiin myös luokanopettajien käsityksiä etiikan opetuksesta ja tämän opetuksen paikasta. Opettajat olivat erittäin yksimielisiä siitä, että eettisten kysymysten käsitteleminen on tärkeää oppilaiden kehityksen kannalta. Eriäviä vastauksia tuli sen sijaan kysyttäessä, missä yhteydessä eettisiä kysymyksiä tulisi käsitellä. Enemmistö opettajista halusi etiikan opetuksen tapahtuvan uskonnonopetuksen yhteydessä, mutta toisaalta 25 prosenttia oli valmis erottamaan etiikan ja uskonnonopetuksen toisistaan. Uskonnon ja etiikan välisestä suhteesta riippumatta luokanopettajat olivat varsin yksimielisiä siitä, että eettisiä aiheita on joka tapauksessa käsiteltävä kaikkien oppiaineitten yhteydessä. (Pyysiäinen 2000a, 115–124.)

Yksi Pyysiäisen (2000a) tutkimusongelmista oli selvittää, miten alakoulun - tutkimuksen aikana ala-asteen - katsomusopetus tulisi luokanopettajien mielestä tulevaisuudessa järjestää. Opettajilla oli valittavinaan seuraavat vaihtoehdot: nykyinen tilanne tulee säilyttää, ET:stä (elämäkatsomustiedosta) kaikille yhteinen aine, ei lainkaan katsomusaineita, uskonnonopetus ja ET vapaaehtoisia oppiaineita sekä uskonnonopetus ja ET yhdistetään yhteiseksi katsomusaineeksi. Melko selvästi eniten kannatusta sai ensimmäinen vaihtoehto ja vähiten puolestaan viimeinen vaihtoehto. Tutkimusjoukosta löytyi kuitenkin jälleen merkittävä vähemmistö, jonka mielestä nykytilannetta ei tulisi säilyttää ennallaan tulevaisuudessa. Elämäkatsomustiedon kannatus oli yllättävän korkea huomioitaessa jo aiemmin mainitsemani hyvin vähäiset elämäkatsomustiedon prosentuaaliset opetusosuudet. (Pyysiäinen 2000a, 96–107.) Pyysiäinen (2000a, 100) huomauttaakin, että opettajat ovat ottaneet kantaa vaihtoehtoon, jonka sisältöä he eivät tunne kovinkaan hyvin.

Pyysiäisen (2000a) tutkimuksen tapaan monet evankelis-luterilaista uskonnonopetusta käsittelevät tutkimukset ovat lähestyneet aihetta luokanopettajan tai luokanopettajaksi opiskelevien näkökulmasta. Castrén (1998) selvitti, millaisia laadullisesti erilaisia käsityksiä luokanopettajilla oli tunnustuksellisesta evankelis-luterilaisesta uskonnonopetuksesta. Tutkimuksen mukaan luokanopettajien uskonnonopetuskäsitys muodostui (1.) uskonnonopetuksen perusteluista kouluaineena ja siihen liittyen mahdollisista vaihtoehtoisista tavoista järjestää katsomusopetusta, (2.) tunnustuksellisuuden tulkinnoista, (3.) uskonnonopetuksen tavoitteista ja (4.) uskonnonopetuksen asemasta koulussa. Opettajat olivat yksimielistä siitä, että oppilaat tarvitsevat jonkinlaista opetusta erilaisista katsomuksista ja arvoista. Enemmistö halusi säilyttää uskonnon

kouluaineena, mutta moni oli myös epävarma tai valmis luopumaan vallitsevasta uskonnonopetuksesta. Kielteisesti tai varauksellisesti uskonnonopetukseen suhtautuvat ehdottivat muun muassa seuraavia vaihtoehtoja katsomusopetuksen järjestämiselle: opetus olisi uskontojen esittelyä, uskontoja esiteltäisiin historian yhteydessä ja elämäntietoa tulisi kaikille pakolliseksi oppiaineeksi. Suurin osa luokanopettajista mielsi uskonnonopetuksen tietojen antamiseksi kristinuskosta. Myös etiikkaan ja arvokasvatukseen liittyviä sisältöjä pidettiin tärkeinä. (Castrén 1998.)

Kärki (2008) tutki pro gradu-työssään luokanopettajien näkemyksiä alakoulun uskonnonopetuksesta ja Kallander (2007) selvitti tämän lisäksi myös luokanopettajaksi opiskelevien käsityksiä pro gradu-työssään *Luokanopettajien ja luokanopettajaksi opiskelevien asenteet 1.-6. luokan uskonnonopetukseen*. Kallanderin tutkimus osoitti, että luokanopettajien ja luokanopettajaksi opiskelevien mielestä koulun uskonnonopetuksen tärkein tehtävä on historiallisen ja kulttuurisen tiedon antaminen uskonnosta. Eettisten asioiden käsittely ja vieraisiin uskontoihin tutustuminen olivat vastaajien mielestä uskonnonopetuksen tärkeimmät sisältöalueet.

Kärjen (2008) haastattelemat luokanopettajat kokivat uskonnon tarpeelliseksi oppiaineeksi, jolla on oma tehtävänsä alakoulussa. Ennen kaikkea he arvostivat uskonnon tarjoamia kasvatuksellisia mahdollisuuksia. Hieman Kallanderin (2007) tutkimuksesta poiketen oppisisällöistä korostui kirkkovuoden merkitys kristinuskon tapahtumien hahmottamisen kannalta. Tärkeimmäksi tavoitteeksi mainittiin puolestaan oppilaiden eettisen kasvun tukeminen. Vastaajien käsitykset uskonnonopetuksesta olivat pääsääntöisesti myönteisiä. Tulevaisuudessa he halusivat lisätä uskonnonopetuksen elämäntietomuksellisuutta sekä kehittää kirkon ja koulun välistä yhteistyötä.

Tirrin ja Kallioniemen (1999) tutkimuksessa keskityttiin luokanopettajaopiskelijoiden näkemyksiin uskonnosta koulun oppiaineena. Oppisisällöistä korostettiin oppilaiden elämäntietomuksiin ja lähiympäristöön liittyvien teemojen tärkeyttä, mikä eroaa sekä Kärjen (2008) että Kallanderin (2007) tutkimusten tuloksista. Opiskelijoiden mielestä nämä teemat olivat tärkeämpiä ala-asteen uskonnon oppisisältöjä kuin kristinuskon sisällöt ja historialliset vaiheet. Vastaajat pitivät etiikkaa, moraaliala ja elämäntietomysten käsittelyä tärkeimpinä uskonnonopetuksen aiheina.

Myös Kuutin (2007) pro gradu työssä haastateltiin luokanopettajia tarkoituksena selvittää heidän käsityksiään aikaamme vastaavasta sekä oppilaalle merkityksellisestä ja motivoivasta uskonnonopetuksesta. Opettajilta kysyttiin heidän näkemyksiään uskonnosta koulun oppiaineena sekä miten he näkevät oman roolinsa uskonnonopetuksessa. Tutkimus osoitti, että opettajat pitivät

uskontoa tärkeänä, mutta haasteellisena aineena. Sen tehtäväksi he kokivat ennen kaikkea tiedon jakamisen uskonnollisesta aineksesta sekä sen vaikutuksista kulttuuriimme ja historiaamme.

Odiah (2003) tarkasteli pro gradu-työssään evankelis-luterilaisen uskonnon opettajien näkemyksiä uskonnonopetuksen tehtävistä monikulttuurisuuskasvatuksen näkökulmasta. Opettajat asettivat uskonnonopetuksen tehtäviksi seuraavat asiat: kognitiivisten valmiuksien antaminen, eettisten valmiuksien antaminen ja oppilaiden itsetunnon sekä itsetuntemuksen vahvistaminen. Kognitiivisten valmiuksien vahvistamiseen kuului olennaisena osana perustietorungon antaminen eri uskonnoista ja katsomuksellisesta ajattelusta. Oppilaille haluttiin välittää tietoa, jotta he voisivat ymmärtää toisin uskovien ja ajattelevien käyttäytymistä, arvoja ja asenteita. Opettajat pitivät tietoa aseena ennakkoluuloa vastaan. Tärkeänä pidettiin myös oppilaan kykyä tarkastella uskontoja yksilön näkökulmasta sekä suhteessa yhteiskuntaan ja kulttuuriin. (Odiah 2003).

Eettisistä valmiuksista opettajat korostivat kulttuurien väliseen kommunikointiin liittyviä taitoja ja asenteita. Tähän liittyen uskonnonopetuksen tehtävänä pidettiin oppilaiden eettisen ajattelun avartaminen. Eettisyyteen kasvattaminen nähtiin ennemminkin erilaisten näkökulmien esiintuomisena kuin tiukasti tiettyjen arvojen tai hyveiden välittämisenä. (Odiah 2003.)

Kolmas opettajien nimeämä uskonnonopetuksen tehtävä oli oppilaan itsetunnon ja itsetuntemuksen tukeminen. Opettajat kokivat, että oppilaan oman kulttuuri-identiteetin vahvistaminen auttaa arvostamaan eri tavalla uskovia ihmisiä. Heidän mielestään oman uskonnollisen taustan ja kulttuurin tunteminen on siis pohjana muiden ymmärtämiselle ja kulttuurienväliselle dialogille. (Odiah 2003.)

Räsänen (2006) tutkimus on kohderyhmältään poikkeava edellisiin verrattuna, mutta aihe on melko samanlainen. Hän tutki suomalaisten käsityksiä uskonnonopetuksen luonteesta ja sisällöstä. Kohderyhmänä oli siis kaikki Suomessa asuvat 18 vuotta täyttäneet Suomen kansalaiset, joista poimittiin 2000 henkilön otos. Aineisto kerättiin kyselylomakkeella. Tutkimuksessa pyrittiin selvittämään, millä perusteilla uskontoa tulisi vastaajien mielestä opettaa, miten uskonnonopetuksen järjestäminen tulisi käytännössä ratkaista sekä millainen uskonnonopettajan tulisi olla. Uskonnonopetukseen kohdistuvia kansalaisasenteita ei ole selvitetty näin laajasti ennen Räsänen tutkimusta.

Tutkimuksen mukaan uskonnolla on perusteltu paikkansa koulun oppiaineiden joukossa. Vastaajien mielestä oppilaille on taattava mahdollisuus oman vakaumuksen mukaiseen opetukseen. Näin ollen heillä oli positiivinen tulkinta uskonnonvapaudesta. (Räsänen 2006, 107–108.)

Tutkimuksessa luokiteltiin seuraavat uskonnonopetuksen järjestämistä kuvaavat vaihtoehdot: uskontotiedon opetus, kirkollis-kristillinen uskonnonopetus, vapaavalintainen uskonnonopetus ja

koulu ilman uskonnonopetusta. Tuloksia tulkittaessa on kuitenkin tärkeä huomata, että vaihtoehdot eivät olleet toisiaan poissulkevia. Vastaja on siis voinut esimerkiksi arvioida kaikki vaihtoehdot erittäin tärkeiksi. Tutkimuksen tulokset eivät näin ollen anna vastausta kysymykseen, miten suomalaiset haluaisivat järjestää uskonnonopetuksen peruskoulussa. Tulosten perusteella voidaan kuitenkin tarkastella, miten tärkeinä erilaisia uskonnonopetuksen järjestämisen vaihtoehtoja pidettiin. Sellainen uskontotiedon opetus, jossa annettaisiin perustiedot maailmanuskunnoista ja puolueetonta tietoa muista vakaumuksista, sai ylivoimaisesti eniten kannatusta. Vapaavalintaista uskonnonopetusta ei pidetty hyvänä vaihtoehtona, saati koulua ilman uskonnonopetusta. Kirkollis-kristillistä uskonnonopetusta ei puolestaan torjuttu, muttei myöskään kannatettu. (Räsänen 2006, 108–111.)

Kaiken kaikkiaan Räsänen (2006, 107–116) tutkimuksen perusteella suomalaisten mielestä koulussa tulee opettaa uskontoa. Erimielisyyksiä sen sijaan aiheuttaa oppiaineen sisältö ja nimi. Tämä tulos vaikuttaa olevan melko yleinen tehtyjen tutkimusten perusteella. Oli sitten kyse opettajista (esim. Kärki 2008, Kallander 2007), kansalaisista (Räsänen 2006) tai uskonnonvapauslakia valmistelleesta työryhmästä (Seppo 2003, 116–117) uskonnonopetukseen liittyvä keskustelu ja erimielisyydet vaikuttavat koskevan enemmänkin opetuksen luonnetta ja sisältöä kuin sen tarpeellisuutta.

Esittelemästäni tutkimuksesta voi huomata, että uskonnonopetusta on tutkittu paljon. Tutkimuskohteena on usein ollut opettajat ja kiinnostuksen kohteena evankelis-luterilainen uskonto. Monissa tutkimuksissa aihetta on tarkasteltu samankaltaisista näkökulmista kuin tässäkin tutkimuksessa. Uskonnonopetuksen tarpeellisuus, sen sisällöt ja opetuksen järjestämiseen liittyvät teemat ovat olleet monen tutkijan kiinnostuksen kohteena. Nämä tutkimukset tarjoavat siis erinomaista vertailuaineistoa tämän tutkimuksen tuloksille. Kuten jo aiemmin totesin, elämäkatsomustietoon ja pienryhmäisiin uskontoihin kohdistuvia tutkimuksia on tehty vähän evankelis-luterilaiseen uskontoon verrattuna. Pyysiäisen (2000a) tutkimuksessa näkökulmana oli hieman yleisemmin koulun katsomusopetus. Uskonnonopetusta käsittelevät elementit liittyivät kuitenkin vahvasti vain evankelis-luterilaiseen uskontoon. Lisäksi tutkimuksen aineisto on kerätty jo vuosina 1995–1996, jolloin uskonnonopetus oli vielä tunnustuksellista nykyisen oman uskonnon opetuksen sijaan. Myös opetussuunnitelmat ja koko yhteiskunnallinen tilanne ovat muuttuneet Pyysiäisen tutkimuksen jälkeen. Näin ollen uudemmalle tutkimukselle voidaan perustella olevan tarvetta.

Haluan tässä tutkimuksessa laajentaa aiempien tutkimusten näkökulmaa ja huomioida myös elämäkatsomustiedon ja pienryhmäiset uskonnot. Lisäksi tutkimusmateriaali käsittää laajemman

joukon henkilöitä aina yksityishenkilöistä eri alojen asiantuntijoihin asti pelkkien opettajien sijaan. Tarkastelen siis koko katsomusopetusjärjestelmää osana muuttuvaa suomalaista yhteiskuntaa.

3 SUOMALAISEN KATSOMUSOPETUKSEN KEHITYS

3.1 *Evangelis-luterilaisen uskonnon opetus*

Kirkko koulutuksen järjestäjänä

Ennen uskonpuhdistusta roomalaiskatolinen kirkko antoi opetusta Turun katedraalikoulussa, kaupunkikouluissa ja luostarikouluissa. Säännöllisen kirkon ylläpitämän opetuksen arvioidaan alkaneen 1200-luvun lopulla Turun tuomiokirkon yhteydessä toimivassa katedraalikoulussa, joka oli Suomen ensimmäinen koulu. Muutamiiin kaupunkeihin perustetut kaupunkikoulut toimivat papiston valvonnassa ja jokaisessa luostarissa oli puolestaan alkeisopetusta antava koulu. (Pyysiäinen 1998, 41.) Uskonpuhdistus toi maalliset viranomaiset mukaan koulutuksen järjestämiseen painottaen järjestelmällistä kansanopetusta. Tällöin luostarikoulut lakkautettiin, mutta katedraalikoulu ja kaupunkikoulut jatkoivat edelleen toimintaansa. Vaikka yhteiskunnan rooli koululaitoksen ylläpitäjänä vahvistui valtionkirkkojärjestelmässä, piispat ja tuomiokapitulit ohjasivat koulujen toimintaa. Uskonnosta tehtiin itsenäinen oppiaine Martti Lutherin esittämän ohjelman mukaisesti, ja sen keskeisenä sisältönä oli katekismusopetus. (Kallioniemi 2005, 12.)

Koululaitos tavoitti vain osan kansalaisista ja luterilaisen kirkon tavoitteena oli edistää koko kansan opetusta. Jokaisen olisi siis voitava lukea Raamattua itsenäisesti. 1600-luvulla kehittyikin koko väestön muodollisen kouluopetuksen piiriin kytkevä kirkollinen kansanopetus, jonka tavoitteena oli lukutaidon ja katekismuksen opettaminen. Kotiopetus, lukkarikoulu, rippikoulu, kinkerit ynnä muut opetus- ja koulutustilaisuudet olivat kirkollisen kansanopetuksen keskeisiä työmuotoja. (Kallioniemi 2005, 13.) Kotiopetus muodosti kirkollisen kansanopetuksen alimman portaan ja vuoden 1686 kirkkolaissa kotiopetus määrättiin vanhempien velvollisuudeksi. Lukkarikoulut, joissa pappien apuna olevat lukkarit huolehtivat lukutaidon opettamisesta kansalaisille, perustuivat kotien alkuopetuksen antamalle pohjalle. (Pyysiäinen 1998, 42.) 1700-luvulla kehittyneen rippikoulun opetuksesta vastasivat puolestaan papit ja 1800-luvulta lähtien kirkko huolehti kansan sivistämisestä myös pientenlastenkouluissa, pyhäkouluissa sekä kiertokouluissa. (Kallioniemi 2005, 13.)

Kansakoulun syntyminen

1800-luvulla koululaitoksessa tapahtui merkittäviä muutoksia kirkollisen ja maallisen hallinnon eriydyttyä toisistaan. Kansakoulu syntyi 1860-luvulla, kun kunnan ja seurakunnan erottua koululaitos siirtyi seurakunnilta yhteiskunnan ylläpitämäksi. Yksi kansakoulun synnyn taustalla vaikuttanut syy oli lähinnä katekismuksen opettamiseen keskittyvän kirkollisen kansanopetuksen kokeminen riittämättömäksi. Aluksi ainoastaan kaupungit olivat velvollisia perustamaan kansakouluja, joten maaseudulla kirkko jatkoi opetustyötään alkuopetuksen parissa. Oppikoululaitos säilyi edelleen ja yhdessä kansakoulun kanssa niistä muodostui rinnakkaiskoulujärjestelmä. (Kallioniemi 2005, 13.)

Vaikka kirkollinen ja maallinen hallinto eriytyivät toisistaan, kansakoulu pohjautui kristilliselle maailmankatsomukselle. Kirkon järjestämä alkuopetus oli monilla alueilla pitkään lasten ainoa koulutusmuoto, koska kansakoulu koulumuotona yleistyi hitaasti. Oppivelvollisuuslain säätämisen jälkeen vuonna 1921 kunnallinen alakansakoulu tuli kaikille pakolliseksi. Oppikoulujen osalta koulun ja kirkon yhteys katkesi jo vuonna 1869, kun maallinen kouluylhallitus perustettiin valvomaan oppikouluja tuomiokapitulien sijasta. (Kallioniemi 2005, 13.)

Uskonnonopetuksen tehtävä ja asema kansakoulussa synnyttivät keskustelua jo heti 1900-luvun alussa, kun sekä sosialistit että osa sivistyneistöä vaativat kirkollisen uskonnonopetuksen poistamista kokonaan koulusta tai sen korvaamista uskonnonhistorian ja siveysopin opetuksella. Esimerkiksi sosiaalidemokraattinen puolue vaati uskonnonopetuksen lakkauttamista vuonna 1903, mutta vaatimus ei toteutunut. Koulujen uskonnonopetuksesta ehdotettiin kuitenkin tehtävän ehdollista. Tällöin oppilas voitiin edusmiehen vaatiessa vapauttaa koulun uskonnonopetuksesta, jos kyseinen opetus ei vastannut oppilaan edustaman uskontokunnan mukaisia oppeja. Vapautus oli kuitenkin mahdollista vain, jos oppilas sai vastaavaa opetusta muualla. Vuonna 1917 uskonnonvapauskomitean enemmistö kannatti tunnustuksetonta uskonnonhistorian opetusta, ja sen rinnalla tai yhteydessä siveysopin opetusta. Lisäksi he ehdottivat, että oppilas tulisi holhoojan pyynnöstä vapauttaa opetuksesta riippumatta opetuksen tunnustuksettomuudesta. Tällöinkin lapsen tuli saada vastaavaa opetusta muualla. (Peruskoulun ja lukion elämäkatsomustiedon työryhmä 1988, 10–11.)

1900-luvun alun suuret yhteiskunnalliset muutokset toivat aiempaa selvemmin esille vaatimuksen kirkon ja valtion erosta. Kirkon aseman perusteet muuttuivat vuoden 1919 hallitusmuodon hyväksymisen jälkeen, sillä kansalaisille julistettiin täydellinen uskonnonvapaus.

Valtio ei enää virallisesti tunnustanut evankelis-luterilaisen uskon merkitystä ja asemaa ja oli täten uskonnollisessa mielessä neutraali. Lainsäädännöllisistä uudistuksista huolimatta valtion ja kirkon välillä oli kuitenkin edelleen vahva side. (Kallioniemi 2005, 14.)

Uskonnonvapauslaki ja kansakoululaki

Uskonnonvapauslaki hyväksyttiin lopullisesti vuonna 1922, ja se astui voimaan vuonna 1923. Laissa ei suoraan määritellä koulussa annettavan uskonnonopetuksen luonnetta. Uskonnonopetus ei kuitenkaan saanut olla ristiriidassa kotien uskonnollisten näkemysten kanssa. (Kallioniemi 2005, 14.) Jos siis yhteiskunnan ylläpitämässä koulussa annettiin uskonnonopetusta jonkin uskontokunnan opin mukaan, johonkin toiseen uskontokuntaan kuuluva tai mihinkään uskontokuntaan kuulumaton oppilas oli huoltajan pyynnöstä vapautettava tällaisesta uskonnonopetuksesta. Uskonnonvapauslaki ei näin edellyttänyt jonkin uskontokunnan opin mukaista eli niin sanottua tunnustuksellista uskonnonopetusta. Itse asiassa se salli kaikille yhteisen eli niin sanotun tunnustuksettoman tai objektiivisen uskonnonopetuksen eikä siinä edes määritelty tulisiko koulun ylipäätään antaa uskonnonopetusta. Laki kuitenkin edellytti, että koulussa annettavaan tunnustukselliseen uskonnonopetukseen on sovellettava yllä mainittuja vapautussäännöksiä. Sitä, millä perusteilla opetusta voidaan pitää tunnustuksellisena eli jonkin uskontokunnan opin mukaisena ei kuitenkaan mainittu. (Pyysiäinen 1998, 44.) Niinpä uskonnonopetuksen tarkempi määrittely jätettiin koululakien vastuulle. (Kallioniemi 2005, 14.)

Yhteiskunnan koululaitoksessa annettavan uskonnonopetuksen luonne määriteltiin vuoden 1923 kansakoululaissa. Lain säätämisen yhteydessä keskusteltiin siitä, tulisiko uskonnonopetuksen rinnalla opettaa kaikille yhteistä siveysoppia. Siveysopin opetuksen puolestapuhujia olivat niin sanotun herbartilais-zilleriläisen pedagogisen uudistusliikkeen kannattajat, joiden mukaan kaiken koulukasvatuksen tavoitteena oli uskonnollis-siveellisen luonteen kehittäminen. (Pyysiäinen 1998, 21, 44.) Tällaisen kaikille yhteisen siveysopin taustalla oli näkemys siitä, että eri uskontokuntiin kuuluvilla ihmisillä on yhteisiä siveellisiä käsitteitä, joiden omaksuminen mahdollistaisi eri uskontokuntiin kuuluvien yhteiselämän. Evankelis-luterilaisen kirkon edustajat pelkäsivät erillisen siveysopin opetuksen heikentävän uskonnonopetuksen asemaa, joten he vastustivatkin sen tuloa kouluhimme. (Kallioniemi 2005, 15.)

Kansakoululain mukaan uskonnonopetus määräytyi tunnustukselliseksi eli uskontokuntasidonnaiseksi opetukseksi. Uskontoa tuli siis opettaa sen uskontokunnan tunnustuksen mukaan, johon oppilaiden enemmistö kuului. Käytännössä opetus siis oli, ja on edelleen, valtaosassa Suomea evankelis-luterilaista ja joissakin Itä-Suomen kouluissa ortodoksista

uskonnonopetusta. (Pyysiäinen 1998, 44.) Jos oppilas ei kuitenkaan kuulunut enemmistön mukaiseen uskontokuntaan, hänet voitiin vapauttaa uskonnonopetuksesta. Mihinkään uskontokuntaan kuulumattomille oppilaille tuli puolestaan opettaa tunnustuksetonta uskonnonhistoriaa ja siveysoppia. (Kallioniemi 2005, 15.) Laki sisälsi myös uskonnonvapauslain mukaiset säädökset siitä, miten uskonnollisten vähemmistöjen tai mihinkään uskontokuntaan kuulumattomien oppilaiden opetus oli järjestettävä. Jos koulussa oli vähintään 20 samaan uskontokuntaan kuuluvaa oppilasta, heille oli järjestettävä oman uskontonsa opetusta huoltajien sitä vaatiessa. Samoin vähintään 20 mihinkään uskontokuntaan kuulumattomalle oppilaalle oli opetettava uskonnonhistoriaa ja siveysoppia. Siveysopista ei näin ollen tullut kaikille oppilaille yhteistä oppiainetta, vaan etiikan opetus sidottiin oppilaiden uskontokuntaan. (Pyysiäinen 1998, 44–45.)

Edellä mainitut kansakoululain määräykset eivät ulottuneet oppikouluun, joten uskontokuntaan kuulumattomat oppilaat ja muuta kuin evankelis-luterilaista uskoa tunnustavat oppilaat vapautettiin kokonaan katsomusopetuksesta. (Pyysiäinen 1998, 45). Tämä oppikoulujen uskonnonopetuksen asema ja luonne määräytyivät pitkään vuoden 1872 koulujärjestyksen mukaisesti, jossa säädettiin, että vierasta uskontoa tunnustavat lapset vapautetaan yleisestä uskonnonopetuksesta. Säädos ei siis koskenut uskontokuntaan kuulumattomia. Heitä ei ollut, koska johonkin kristilliseen uskontokuntaan kuuluminen oli pakollista. Uskontokuntaan kuulumattomien oppilaiden vapautuminen uskonnonopetuksesta mahdollistui näin ollen vasta uskonnonvapauslain tultua voimaan vuonna 1923. (Peruskoulun ja lukion elämäkatsomustiedon työryhmä 1988, 37.)

Uskonnonopetuksen tavoitteita kansakoulussa ja oppikoulussa

Vaikka uskonnonopetus oli siirtynyt kirkolta yhteiskunnan ylläpitämälle koululaitokselle, se oli pitkään samanlaista kirkon kasteopetuksen kanssa. Oppilaiden sisäistämä kristillinen elämäkäsitys ja aktiivinen osallistuminen seurakuntatyöhön olivat opetuksen päämääriä. Tavoitteet olivat siis samansuuntaisia kuin kirkon kasteopetuksessa. Yleisesti koulun tehtävänä oli siveellisen luonteen kasvattaminen ja uskonnon oppiaineena katsottiin vastaavan tähän tehtävään. Oppiaineen keskeisiä sisältöjä olivat raamatunhistorialliset aiheet ja uskonnollissiveelliset kertomukset. (Kallioniemi 2005, 16.)

Vuoden 1952 kansakoulun opetussuunnitelmaa pohtinut komitea ei hyväksynyt käsitystä, jonka mukaan koulun uskonnonopetus oli valmentava peruskurssi kirkon rippikouluun. Näin siitäkin huolimatta, että uskonnonopetuksen tavoitteena pidettiin oppilaiden uskonnollisen elämän kehittämistä. Vuoden 1952 opetussuunnitelmassa painotettiin yhteiskuntakelpoisuutta. Tällöin koulussa annettavalla uskonnonopetuksella nähtiin olevan merkitystä yhteiskunnan toimivuuden

kannalta. Uskonnonopetuksen tehtävänä oli siis toimia osana koulun antamaa kansalaiskasvatusta. Lisäksi opetuksen tavoitteena oli oppilaiden itsenäistyminen ja persoonallisen vakaumuksen syntyminen. (Kallioniemi 2005, 16; Pyysiäinen 1998, 49.)

Toisaalta oppilaiden uskonnollisen elämän kehittäminen oppilaiden vanhempien uskontokunnan mukaan nähtiin myös uskonnonopetuksen tavoitteeksi vuoden 1952 kansakoulun opetussuunnitelmassa. Kirkosta poiketen tunnustuksellisuus määriteltiin negaation kautta. Tällöin opetuksessa ei saisi esittää mitään tunnustuksen vastaista, mutta siinä ei myöskään tarvitse käsitellä kaikkia tunnustukseen kuuluvia asioita. Näiden määritelmien kautta evankelis-luterilaiselle uskonnonopetukselle pyrittiin luomaan omanlaisiaan tavoitteita, jotka samalla tukisivat myös kirkon kasteopetusta. Kaiken kaikkiaan 1950-luvun alun kansakoulun uskonnonopetus oli piirteiltään kirkon kasteopetuksesta erottuvaa sekä kansalaiskasvatusta ja yksilön kehittymistä tukevaa. (Pyysiäinen 1998, 49.)

Oppikoulujen osalta uskonnonopetuksen kehittyminen oli hitaampaa. Vuoden 1941 oppiennätyksissä, jotka olivat kansakoulun opetussuunnitelmia suppeampia määritelmiä oppisisällöistä ja tavoitteista, uskonnonopetuksen kirkollinen luonne säilyi ennallaan. Opetuksen tavoitteena oli edelleen antaa oppilaille tietoja Suomen kirkon toiminnasta ja elämästä, tutustuttaa heitä Raamattuun ja kristinuskon sisältöön sekä ohjata heitä evankelis-luterilaisen uskon ymmärtämiseen ja omaksumiseen. Nämä oppiennätykset saivat osakseen kritiikkiä ja monet uskonnonopettajat pitivät niitä vanhentuneina. Uudistamistyö aloitettiin pian, mutta se saatiin valmiiksi vasta vuonna 1967. Näiden oppikoulun viimeisten oppiennätysten mukaan uskonnonopetuksen tavoitteena oli perehdyttää oppilaita Raamattuun, kristilliseen perinteeseen ja elämäntapaan sekä johdattaa heitä elämänkysymysten pohdintaan ja toisten ihmisten uskonnollisten vakaumusten kunnioittamiseen. Lisäksi oppilaita pyrittiin – jos mahdollista – johdattaa henkilökohtaisesti omaksumaan kristillinen uskonvakaumus sekä siihen kuuluva yksilöllisesti ja yhteiskunnallisesti vastuuntuntoinen elämänasenne. Oppikoulun uskonnonopetus alkoi siis eriytyä kirkon kasteopetuksesta vasta 1960-luvulla, kun sama tapahtui kansakoulussa jo huomattavasti aiemmin. (Kallioniemi 2005, 17; Pyysiäinen 1998, 49–50.)

Peruskouluun siirtyminen

Vuonna 1967 Suomen hallitus antoi peruskoululakiesityksen, jossa sanottiin, että vähintään viidelle oppilaalle, jotka on vapautettu koulun uskonnonopetuksesta ja jotka eivät saa vastaavaa opetusta koulun ulkopuolellakaan, opetetaan uskontojen historiaa uskonnon sijasta. Ehdotus oli siis erilainen kuin 1920-luvulla omaksuttu kansakoulun käytäntö ja siveysopista oltiin tekemässä kaikille yhteistä ainetta uskonnonopetuksen rinnalle. Tällöin uskontoa korvaavaksi aineeksi jäisi

vain uskontojen historia. (Pyysiäinen 1998, 51.) Lisäksi uskonnonopetuksen luonne oli laajan keskustelun kohteena 1970-luvun alussa ja yhtenä vaihtoehtona ehdotettiin siirtymistä kaikille oppilaille yhteiseen objektiiviseen uskonnonopetukseen (Jamisto 2007a, 35).

Peruskoululakiesityksen käsitteleminen eduskunnassa kesti yli vuoden ja se synnytti keskustelua uskonnonopetuksen luonteesta myös eduskunnan ulkopuolella. Peruskoulun opetussuunnitelmaa valmistellut opetussuunnitelmakomitea esitti myös oman kannanottonsa peruskoulun uskonnon ja etiikan opetuksen järjestämisen vaihtoehtoista. Komitean mukaan näitä vaihtoehtoja oli kolme: 1. etiikan opetuksen liittäminen uskonnonopetukseen ja sitä korvaavaan uskontojen historiaan, 2. etiikan muodostaminen itsenäiseksi oppiaineeksi kaikilla peruskoulun luokilla sekä 3. etiikan opettaminen itsenäisenä aineena peruskoulun ylimmällä luokalla ja sen liittäminen uskonnon ja uskontojen historian opetukseen muilla luokka-asteilla. Opetussuunnitelmakomitea kannatti itse kolmatta vaihtoehtoa ja se ehdottikin sekä uskontoa että etiikkaa itsenäisiksi oppiaineiksi peruskoululakiin. Lisäksi komitea päätti valmistaa myös erillisen siveysopin opetussuunnitelman, vaikka eduskunta ei ollutkaan tehnyt asiasta lopullisia ratkaisuja. Sivistysvaliokunta poisti itsenäisen siveysopin peruskoulun oppiaineluettelosta lopullisessa mietinnössään ja liitti sen uskontojen historian opetukseen kansakoulun tapaan. Valiokunnan näkemys siis oli, että siveysoppi kuului edelleen olennaisena osana uskonnonopetukseen. (Pyysiäinen 1998, 52.)

Opetussuunnitelmakomitea sai peruskoulun opetussuunnitelman valmiiksi vuonna 1970. Uskonnonopetusta uudistettiin muuttuvan yhteiskunnan tarpeisiin sopiviksi ja sen päämääriin tehtiin selkeä ero kirkon kasteopetukseen verrattuna: koulun tehtävänä oli tarjota virikkeitä oppilaiden uskonnollisen elämän kehittymiselle, kun taas kirkon opetuksen tuli auttaa heitä tähän uskoon. Näin ollen kirkon kasteopetus ja koulun uskonnonopetus kehittyivät luonteiltaan erilaisiksi nimenomaan 1970-luvulla. Opetus säilyi kuitenkin luonteeltaan tunnustuksellisena.

Peruskoulun ja lukion opetussuunnitelmia alettiin uudistaa 1980-luvun alussa, jolloin kunnat saivat entistä enemmän valtaa opetussuunnitelmaa koskevien päätösten tekemisessä. Valtakunnallinen opetussuunnitelma muodosti näin ollen perustan, jolle paikalliset opetussuunnitelmat pohjautuivat. Uskonnonopetuksen luonteen osalta vuoden 1985 opetussuunnitelman perusteissa palattiin osittain takaisin peruskoulua edeltäneeseen aikaan ja kasteopetusperusteluun. (Pyysiäinen 1998, 53–54.)

Koulutuspolitiikassa ja oppimiskäsityksissä tapahtuneet muutokset antoivat seuraavan kerran aiheita opetussuunnitelmien uudistamiseen 1990-luvun alussa ja peruskoulun opetussuunnitelman perusteet vahvistettiin 1994. Tuolloin eri uskontoaineille laadittiin yhteinen yleistavoite: monipuolisen uskonnollisen ja katsomuksellisen yleissivistyksen saavuttaminen. Tavoitteen

pyrkimisen keinoiksi määriteltiin 1.) omaan uskontoon ja kulttuuriperintöön perehtyminen, 2.) muihin uskontoihin ja maailmankatsomukselliseen ajatteluun tutustuminen sekä 3.) eettisesti vastuullisen elämänasenteen kehittäminen. Kyseinen opetussuunnitelma, kuten nykyinenkin opetussuunnitelma, nähtiin vain puitteena, jota täydentäen, tulkiten ja muokaten koulut laativat omat koulukohtaiset opetussuunnitelmansa. (Pyysiäinen 1998, 57.)

Kallioniemi (2005, 17) kokoo uskonnonopetuksen painopisteen muuttumisen viime vuosikymmeninä todeten, että oppilaiden henkilökohtaiseen uskoon kasvattamisesta on siirrytty oppilaiden yleisen uskonnollisen, eettisen ja sosiaalisen kehityksen edistämiseen. Uskonnon opettaminen on selvästi koettu yhteiskunnan tehtäväksi ja koulussa annettavalla uskonnonopetuksella on nähty olevan eri tehtävät ja tavoitteet kuin kirkon kasvatustoiminnalla. Kallioniemen (2005, 17) mukaan uskonnonopetuksen oppiainetraditiossa on kuitenkin jossakin määrin edelleen havaittavissa sen pitkä historiallinen kytkös kirkolliseen kasvatukseen ja opetukseen, mikä tulee usein ilmi erityisesti julkisessa uskonnonopetukseen liittyvässä keskustelussa. Uskontoon oppiaineena liitetään siis sellaisia ominaisuuksia, jotka ainakin opetuksen tavoitteiden osalta ovat kadonneet jo vuosia sitten. (Kallioniemi 2005, 17.) Tällä hetkellä vallitseviin uskonnonopetuksen tavoitteisiin ja sisältöihin perehdyn tarkemmin luvussa 4.

3.2 *Elämäkatsomustiedon opetus*

Oppiaineena elämäkatsomustieto on vaihtoehto uskonnolle, mutta se ei ole uskontoaine. Alun perin se oli tarkoitettu uskontokuntiin kuulumattomille uskonnonopetuksesta vapautetuille oppilaille. Oppiaine ei kuitenkaan edusta mitään yhtenäistä katsomusta. (Salmenkivi 2007, 84.) Uuden uskonnonvapauslain (453/2003) ja siihen liittyvän perusopetuslain 13 §:n (454/2003) muututtua elämäkatsomustieto on avautunut myös sellaisille uskontokuntiin kuuluville oppilaille, joille ei järjestetä oman uskonnon opetusta. Näin ollen elämäkatsomustietoon osallistuvien oppilaiden katsomukselliset taustat voivat olla entistä moninaisempia. Elämäkatsomustiedon opetus ei olekaan sitoutunut mihinkään tiettyyn katsomukseen ja oppiaineen tulisikin olla samanaikaisesti sekä riittävän väljä katsomuksellisesti että riittävän johdonmukainen ja yhtenäinen tavoitteiltaan ja sisällöiltään (Kotkavirta 2003, 42).

Elämäkatsomustieto tuli Suomen koulujen oppiaineeksi vuonna 1985 ja se on yksi peruskoulumme nuorimmista oppiaineista (Salmenkivi 2003, 32). Sen juuret ovat kuitenkin pidemmällä vuoden 1923 kansakoululaissa ja mihinkään uskontokuntaan kuulumattomille oppilaille tarkoitettussa uskonnonhistoriassa ja siveysopissa. Lukioiden osalta elämäkatsomustieto oli puolestaan täysin uusi oppiaine (Kallioniemi 2005, 18).

Vaikka kansakoululaissa määriteltiin uskonnonhistoria ja siveysoppi mihinkään uskontokuntaan kuulumattomille oppilaille tarkoitetuksi, uskonnosta erilliseksi oppiaineeksi, sen oppisisällöt olivat pitkään uskontoihin painottuvia (Elo 1992, 12–13). Lisäksi oppiaineen opetus oli käytännössä hyvin vähäistä, eikä siihen laadittu niin sanottuja mallikursseja muiden kansakoulun oppiaineiden tavoin. Näin siitäkin huolimatta, että vuodesta 1918 Mikael Soinisen johdolla toiminut opetussuunnitelmakomitea valmisteli opetussuunnitelman myös uskonnonhistoriaan ja siveysoppiin. (Peruskoulun ja lukion elämäkatsomustiedon työryhmä 1988, 15.)

Vuonna 1952 oppiaineeseen laadittiin uusi opetussuunnitelma, jossa esitettiin uskonnonhistorian tavoitteiksi oppilaiden henkisen elämänpiirin avartaminen sekä ymmärtämyksen herättäminen erilaisten uskonnollisten katsomusten omaksuneita kohtaan. Näihin tavoitteisiin tuli pyrkiä perehdyttämällä oppilaita sellaisiin uskonnollisen elämän muotoihin ja arvoihin, joita suomalaiselle yhteiskunnalle läheiset tai muuten suomalaiseen sivistyselämään huomattavasti vaikuttaneet uskonnot sisältävät sekä osoittamalla, mitkä syyt ovat vaikuttaneet uskontojen erilaisuuteen. Siveysopin opetuksen tuli edellisten lisäksi tukea hyvän tahdon ja keskinäisen ihmisrakkauden siveellistä vaatimusta sekä vahvistaa yhteisöllisen ja yksilöllisen siveellisyyden vaatimusten oivaltamista ja niiden käytännön toteutumista. (Peruskoulun ja lukion elämäkatsomustiedon työryhmä 1988, 15).

Vuoden 1957 kansakoululaissa oppiaineen nimi muutettiin uskontojen historiaksi ja siveysopiksi. Lisäksi opetuksen järjestämiseksi vaadittava oppilaiden vähimmäismäärä laskettiin kansakoululain 20 oppilaasta viiteen oppilaaseen. Uskontojen historiaa ja siveysoppia siis opetettiin, jos koulussa oli vähintään viisi kaikesta uskonnonopetuksesta vapautettua oppilasta, jotka eivät saaneet vastaavaa opetusta koulun ulkopuolella. Jos oppilaiden minimimäärä ei täyttynyt, eikä korvaava opetusta ollut, oppilaat saattoivat lain nojalla jäädä kokonaan ilman katsomusopetusta. (Peruskoulun ja lukion elämäkatsomustiedon työryhmä 1988, 14–16; Kähkönen 1976, 109.)

1960-luvulla oppiaineen tilannetta pohdittiin uudelleen peruskoulun tulon myötä. Suurempia muutoksia ei kuitenkaan tehty, mutta uskonnonopetuksesta vapauttamisen perusteita tarkennettiin maininnalla ”uskonnonvapauslain nojalla”. Tällä haluttiin estää koulujärjestelmän perusteita koskevan lain tulkitseminen siten, että kaikilla oppilailla riippumatta heidän jäsenyydestään uskonnollisissa järjestöissä olisi ollut oikeus valita uskonnon ja sille vaihtoehdoisen opetuksen välillä. Itsenäisen siveysopin opetuksesta käytiin jälleen keskustelua ja sitä ehdotettiin kaikille oppilaille yhteiseksi oppiaineeksi, jolloin uskonnonopetuksesta vapautetuille oppilaille opetettaisiin uskontojen historiaa. Entistä kansakoulusta tuttua mallia kuitenkin jatkettiin. Siispä

uskontokuntaan kuulumattomille oppilaille tarkoitetun oppiaineen nimenä säilyi uskontojen historia ja siveysoppi ja oppisisällöt olivat edelleen uskontoihin painottuvia. (Elo 1992, 12–13; Peruskoulun ja lukion elämäkatsomustiedon työryhmä 1988, 18–22.)

Vuonna 1979 kouluhallitus asetti työryhmän uudistamaan uskontojen historian ja siveysopin opetusta. Tämä työryhmä jätti esityksensä ensimmäisestä uskontojen historian ja siveysopin oppimäärästä ilman uskonnollista viitekehystä vuonna 1980. Kouluhallitus vahvisti oppimäärän vuotta myöhemmin. Lisäksi vuonna 1980 työryhmä ehdotti opetusministeriölle oppiaineen nimen muuttamista uskontojen historiasta ja siveysopista etiikaksi, koska oppiaineen opetuksen lähtökohtana tuli olla yleishumanistisuus ilman uskonnollista viitekehystä. Hallituksen vuonna 1982 eduskunnalle antamassa esityksessä oppiaineen nimiehdotus oli kuitenkin muuttunut etiikasta uskontotiedoksi ja etiikaksi. Työryhmän kantana oli, että oppiaineen nimenä uskontotieto ja etiikka saattaa supistaa ei-uskonnollisten elämäkatsomusten osuutta opetuksessa. Se piti etiikkaa edelleen parhaana nimivaihtoehtona, mutta esitti harkittavaksi myös nimeä elämäkatsomustieto, joka lopulta vakiintuikin oppiaineen nimeksi. *Peruskoulun uskontojen historian ja siveysopin työryhmä* muuttui *Peruskoulun ja lukion elämäkatsomustiedon työryhmäksi* ja vuonna 1985 kouluhallitus vahvisti peruskoulun elämäkatsomustiedon oppimäärän työryhmän esityksen pohjalta. Oppiaineen nimen ja sisältöjen muokkaamisen lisäksi opetuksen järjestämisen minimivaatimus laskettiin kolmeen oppilaaseen. (Elo 1992, 14–17; Peruskoulun ja lukion elämäkatsomustiedon työryhmä 1988, 30–36.)

3.3 Pienryhmäisten uskontojen opetus

Suomen koulujen uskonnonopetus monipuolistui erityisesti 1990-luvulla. Tällöin vahvistettiin peruskoulun katolisen, islamin, adventistien, Kristiyyhteisön sekä bahá'í-uskonnon opetussuunnitelman perusteet. (Pyysiäinen 2000b, 2.) Vuonna 2006 laadittiin opetussuunnitelman perusteet edellisten lisäksi myös buddhalaiselle, juutalaiselle, vapaakirkolliselle, Herran kansa ry:n, Krishna-liikkeen sekä myöhempien aikojen pyhien Jeesuksen Kristuksen kirkon uskonnolle. (MuPops 2006). Joidenkin pienryhmäisten uskontojen opetuksella on kuitenkin takanaan hieman pidempääkin historiaa.

Ortodoksit olivat ainoa vähemmistö, joka sai omaa uskonnonopetusta 1800-luvun lopulla. Ortodoksisen uskonnon opetusta voidaankin pitää vähemmistöryhmien uskonnonopetuksen tienraivaajana. Ortodoksisen uskonnonopetuksen juuret ovat Venäjän vallan ajalla 1800-luvulla, jolloin alkoi ortodoksisen kirkon antama karjalaisväestön kansanopetus ja perustettiin kiertäviä seurakuntakouluja Suomen rajapitäjiin. Seurakuntakoulut loivat perustan kansakoulujen

ortodoksiselle uskonnonopetukselle. 1800-luvun loppupuolella annettu kansakouluasetus siirsi uskonnonopetuksen kirkolta valtiolle. Käytännössä maaseudun uskonnonopetus oli kuitenkin kirkon ja kotien varassa. (Aikonen 2007, 42; Jamisto 2007a, 32–35; Sakaranaho 2007, 17.)

Kansakoulun syntymisen aikaan ortodoksiset oppilaat muodostivat merkittävimmän uskonnollisen vähemmistöryhmän. Opetuksen suurimmat ongelmat liittyivät tuolloinkin lähinnä opetuksen järjestämiseen ja pätevien opettajien puutteeseen. 1900-luvun ortodoksisen uskonnonopetuksen – ja muidenkin pienryhmäisten uskontojen – keskeisiä haasteita olivat opetuksen järjestämiseksi vaadittavien oppilasmäärien saavuttaminen, pätevien opettajien kouluttaminen sekä oppimateriaalin ja opetussuunnitelmien yhdenmukaistaminen. (Aikonen 2007, 42–51; Jamisto 2007a, 32–35; Sakaranaho 2007, 17.) Opetukseen liittyvät ongelmat ovat siis säilyneet melko samanlaisina nykyhetkeen asti. Tällä hetkellä Suomessa esimerkiksi järjestetään opettajankoulutusta vain luterilaisen ja ortodoksisen uskonnon osalta. Kuntien tulee kuitenkin taata eri uskontojen opetus vaadittavien oppilasmäärien täytyessä, vaikka muodollisesti pätevät opettajat puuttuvat. (Sakaranaho 2007, 24.)

Ensimmäinen suomenkielinen ortodoksisen uskonnon kouluopetusta varten tehty suunnitelma hyväksyttiin 1920-luvun lopulla. Vuoden 1925 maalaiskansakoulun opetussuunnitelmassa ei kuitenkaan ollut ortodoksisen uskonnon sisältöjä ja tavoitteita. Kirkon itsensä laatima ortodoksisen uskonnon opetussuunnitelma noudatti periaatteiltaan vuoden 1925 yleistä uskonnon opetussuunnitelmaa sekä rakenteellisesti että sisällöllisesti. 1930-luvulla tehtiin tarkka alakansakoulujen (7–9 -vuotiaat) ortodoksisen uskonnon opetussuunnitelma. Samoihin aikoihin annettiin myös asetus kansakoulun järjestysmuodosta, joka paransi ortodoksisen opetuksen asemaa kansakouluissa. Asetuksen mukaan uskonnonopetusta tuli antaa ortodoksioppilaille yhtä paljon kuin samojen koulujen luterilaisille oppilaille. (Aikonen 2007, 45.)

Vasta 1960-luvun peruskoulussa ortodoksinen uskonto sai omat tunnustukselliset tavoitteensa opetussuunnitelmaan, kun peruskoulun opetussuunnitelmakomitea antoi väliaikaisen ortodoksisen uskonnon opetussuunnitelman. Suunnitelmassa oli ensimmäistä kertaa ortodoksista uskontoa varten annetut eriytyvät ja tunnustukselliset tavoitteet. On mielenkiintoista, että samalla kuin ortodoksien oikeutta tunnustukselliseen uskonnonopetukseen vahvistettiin ja ortodoksinen uskonnonopetus sai omat tavoitteet, enemmistön mukaisessa uskonnonopetuksessa keskusteltiin mahdollisuudesta sitoutumattomaan uskontotietouteen. (Aikonen 2007, 42–51, Jamisto 2007a, 32–35, Sakaranaho 2007, 17.)

Ortodoksisen uskonnonopetuksen osalta 1920-luvun periaatteellisesta tasavertaisuudesta päästiin todellisempaan tasavertaisuuteen 1980-luvulle tultaessa muun muassa opetuksen järjestämiseen vaadittavien ryhmäkokojen pienennyttyä. 1920-luvulla opetuksen järjestäminen

vaati 20 oppilasta samassa koulussa, vuonna 1957 kahdeksan, vuonna 1968 viisi ja vuonna 1991 kolme oppilasta. Tällä hetkellä riittää samainen kolme oppilasta opetuksen järjestäjän eli yleensä kunnan alueella. Ortodoksisen kirkon ja opettajien omalla opetussuunnitelmatyöllä on ollut suuri merkitys opetuksen kehityksessä. Nykyään ortodoksinen uskonnonopetus on virallisesta näkökulmasta verrattavissa evankelis-luterilaiseen uskonnonopetukseen. Tämän seikan osalta ortodoksien tilanne eroaa varsinaisista pienryhmäisistä uskonnoista. Käytännössä ortodoksinen uskonnonopetus kohtaa kuitenkin usein samankaltaisia ongelmia kuin pienryhmäiset uskonnot esimerkiksi opetusryhmien pienuuden vuoksi. (Saine 2000, 107–110, 211; Aikonen 2007, 42–54.)

Muiden uskonnollisten vähemmistöjen kuin ortodoksien osalta opetus alkoi peruskoulussa 1980-luvulla islamin opetuksen käynnistyttyä Helsingissä. Tässä vaiheessa muslimioppilaat olivat hajautuneena eri kouluihin, sillä oppilaita oli vielä melko vähän. Opettajana toimi tataarien Suomen Islam-seurakunnan imaami. 1990-luvulla voimistunut maahanmuutto lisäsi muslimioppilaiden määrää erityisesti kaikissa pääkaupunkiseudun kunnissa. 2000-luvulla muslimioppilaiden määrä pääkaupunkiseudulla on ohittanut jo ortodoksiseen uskonnonopetukseen osallistuvien oppilaiden määrän. (Sakaranaho 2006, 352–356.)

Vaikka islamin opetus saapui peruskouluihin vasta 1980-luvulla, Suomessa on ollut islamin opetusta jo aiemminkin yksityiskoulun muodossa. 1940-luvun lopulla Helsinkiin perustettiin turkkilainen kansakoulu. Niin kutsutun normaalin kansakoulun opetuksesta poiketen siellä opetettiin muiden kurssien lisäksi tataarin- ja turkinkielistä, turkkilaisten kansojen historiaa ja islaminuskoa. Koulun oppilasmäärä laski opetuksen muututtua kokonaan turkinkieliseksi 1965 ja se jouduttiin lakkauttamaan 1969. (Jamisto 2007a, 34.) Kallioniemen (2005, 18) mukaan islamilaisen koulun perustamista on pohdittu jälleen 2000-luvulla.

Katolinen uskonnonopetus kouluissa vakiintui 2000-luvulla, kun katolisten oppilaiden määrä alkoi kasvaa maahanmuuton seurauksena. Katoliselle uskonnolle oli tosin hyväksytty opetussuunnitelma jo 1984. Tuolloin itse opetuksesta vastasi kuitenkin katolisen kirkon Katekeettinen keskus kymmenen kertaa vuodessa kokoontuneissa lauantaikouluissa. Vuonna 2007 katolista uskontoa opetettiin pääkaupunkiseudun lisäksi Tampereella, Turussa, Oulussa, Kaarinassa ja Jyväskylässä. Tuolloin kouluopetuksessa oli noin 700 oppilasta. (Jamisto 2007a, 33–34; Kallioniemi 2005, 18; Jaanu-Schröder 2007, 75–76.)

Metodistit, mormonit, vapaakirkolliset, helluntailaiset ja baptistit ovat yleensä osallistuneet enemmistön mukaiseen eli evankelis-luterilaiseen uskonnonopetukseen. Jehovan todistajien osalta opetusta annettiin 1940-luvulta 1960-luvulle, kunnes opetuksen ja koulun tavoitteiden väliset ristiriidat aiheuttivat sen lopettamisen. Jehovan todistajille ei myöskään ole hyväksyttynä

valtakunnallisia opetussuunnitelman perusteita. (Sakaranaho & Salmenkivi 2009, 456; Jamisto 2007a, 33–34; Kallioniemi 2005, 18; Jaanu-Schröder 2007, 75–76.)

Myös hindulaisia ja buddhalaisia oppilaita opetetaan yhä enenevässä määrin Suomen kouluissa. Kummallekin uskonnolle vahvistettiin opetussuunnitelman perusteet vuonna 2006. Hindulaisen perinteen mukaista uskonnonopetusta edustaa Krishna-liikkeen uskonto. Oppilaista suurin osa on intialaisia tai nepalilaisia maahanmuuttajia. Opettajat ovat puolestaan suomalaisia Krishna-liikkeen edustajia. Myöhempien aikojen pyhien Jeesuksen Kristuksen kirkon uskonnolla ja Herran kansa ry:llä on myös vuonna 2006 vahvistetut opetussuunnitelman perusteet, mutta kummastakaan uskonnosta ei tiettävästi järjestetä opetusta kunnallisissa kouluissa. (Broo & Kontala 2007, 251–256; Sakaranaho & Salmenkivi 2009, 455–456.)

Moniin Euroopan maihin verrattuna Suomessa on ollut melko vähän uskonnolliselta pohjalta toimivia yksityiskouluja, joissa olisi ollut vahva uskonnon ja vähemmistöidentiteetin asema. Jo aiemmin mainitsemani niin sanotun turkkilaisen kansakoulun lisäksi vuonna 1918 perustettu Juutalainen koulu on yksi esimerkki tällaisesta koulusta. Koulussa opetetaan normaalin opetussuunnitelman lisäksi juutalaista uskontoa, juutalaisuuden historiaa ja hepreaa. Adventtikirkolla on ollut muun muassa ala-asteen kouluja eri puolilla Suomea. Näiden koulujen opetus on ollut peruskoulun opetussuunnitelman mukaista, mutta kristillisyyden koulujen toiminnan pohjana on vaikuttanut suuresti opetukseen. Suomessa on myös joitain yhteiskristilliselle pohjalle perustuvia kouluja, joissa uskonnonopetuksen ja uskonnollisen kasvatuksen asema on vahva. Pääsääntöisesti vähemmistöjen uskonnonopetus on kuitenkin järjestetty osana yhteiskunnan ylläpitämien koulujen normaalia toimintaa. (Kallioniemi 2005, 18–19.)

Suomalaisen katsomusopetusmallin juuret ovat 1920-luvulla. Tällöin säädettiin, että kansakoulussa uskontoa opetetaan sen uskontokunnan mukaan, johon oppilaiden enemmistö kuuluu. Tämä ratkaisu on peruslähtökohdiltaan säilynyt vuosikymmeniä, vaikka se on usein asetettu kyseenalaiseksi. Mallin juridiset pääpiirteet ovat enemmistön tunnustuksen mukainen opetus, vähemmistöille tietyin ehdoin annettava oman uskonnon opetus, mahdollisuus saada uskonnonopetusta koulun ulkopuolella ja uskontokuntiin kuulumattomille oleva oma vaihtoehto (Sakaranaho & Salmenkivi 2009, 453.) Joitakin pienempiä muutoksia on kuitenkin tehty, kuten uskonnollisten vähemmistöjen ja mihinkään uskontokuntaan kuulumattomien saaman opetuksen oppilaiden minimimäärän laskeminen, uskontojen historian ja siveysopin muuttuminen elämäntiedoksi sekä omien uskonnon opetussuunnitelmien perusteiden laatiminen useille pienryhmäisille uskonnoille. (Pyysiäinen 1998, 45.) Seuraavaksi esittelen katsomusaineiden opetuksen nykytilannetta, siihen liittyvää lainsäädäntöä sekä opetussuunnitelmia.

3.4 Katsomusopetus tänään

Uskonnonvapaus ja oman uskonnon opetus

Suomeen muotoiltiin uusi uskonnonvapauslaki (453/2003) 2000-luvun alussa. Seppo (2003, 14) huomauttaa, että ”uskonnonvapauden sisältö on aina sidoksissa aikaansa ja sosiokulttuuriseen ympäristöönsä”. Yhteiskunnan tarpeiden muuttuminen heijastuu siis uskonnonvapauden sisältöön. Koska edellinen uskonnonvapauslaki oli vuodelta 1922 ja uskonnon yhteiskunnallinen asema ja merkitys sekä yhteiskunnan tarpeet ovat muuttuneet kuluneiden vuosikymmenien aikana, uuden lain laatimiselle oli tarvetta. (Seppo 2003, 14, 41–59, 64.)

Uskonnonvapautta pidetään nykyään sekä uskonnollisen yhteisön että yksilön oikeutena. Jälkimmäisen osalta se merkitsee jokaisen synnynnäistä oikeutta uskonnon julkiseen ja yksityiseen harjoittamiseen omantuntonsa, ymmärryksensä ja valintansa mukaisesti. Lisäksi yksilön uskonnonvapauteen kuulu oikeus ilmasta myös uskonnoton tai uskonnonvastainen vakaumus sekä mahdollisuus vaihtaa uskontoa. Tästä uskonnonvapauden ulottuvuudesta käytetään usein termiä positiivinen uskonnonvapaus. Negatiiviseksi uskonnonvapaudeksi kutsutaan puolestaan oikeutta olla harjoittamatta uskontoa. Ihmisillä on siis vapaus pysyä kaikkien uskonnollisten yhdyskuntien ulkopuolella ja elää ilman uskontoa. (Seppo 2003, 18.)

Uuden uskonnonvapauslain laatiminen oli usean vuoden ajan kestävä asteittain etenevä projekti. Monet eri tahot, kuten eri uskontojen asiantuntijat, antoivat lausuntoja uskonnonvapauskomitean mietinnöistä ja näiden lausuntojen ja mietintöjen pohjalta asiasta käytiin keskustelua eduskunnassa. Lain muodostamisen aikana uskonnonopetuksen aseman määrittäminen oli keskeinen keskustelun kohde. Uskonnonvapauslain muutosprosessin yhteydessä muutettiin myös perusopetuslain ja lukiolain katsomusaineiden opetusta käsitteleviä kohtia. (Seppo 2003, 58–155, Perusopetuslaki 454/2003, Lukiolaki 455/2003.)

Lain muodostamisen aikana ehdotettiin muun muassa siirtymistä kaikille yhteiseen elämäntutkimustiedon opettamiseen sekä uskonnonopetuksen muuttamista vapaaehtoiseksi aineeksi. Näistä ehdotuksista huolimatta uskonnonopetus säilytettiin kuitenkin melko samanlaisena kuin aiemminkin. Merkittävin muutos uskonnonopetuksen luonteelle oli tunnustuksellisen uskonnonopetuksen muuttaminen oman uskonnon opetuksiksi. Sepon (2003, 179–181) mukaan erityisesti ennen toista maailmansotaa vallinnutta opetuskäytäntöä voidaan kuvata tunnustukselliseksi sanan varsinaisessa mielessä, eikä tunnustuksellinen uskonnonopetus ole enää aikoihin merkinnyt uskonnon harjoittamista ja uskonnollisen yhdyskunnan omiin opinkäsityksiin perustuvaa opetusta. Käytännössä tunnustuksellisuus-termin korvaaminen ”oman uskonnon opetuksella” toi siis hyvin vähän, jos lainkaan, muutoksia opetuksen luonteeseen.

Opetushallituksen muistiossa ”Perusopetuslain muutosten vaikutukset uskonnon ja elämäkatsomustiedon opetukseen sekä koulun toimintaan” (2006) esimerkiksi todetaan, että termin muutos ei edellytä opetuksen sisältöjen muutosta. Muutosta ei myöskään ole siirretty opetussuunnitelman perusteisiin, joissa puhutaan vain uskonnon opetuksesta ja perehtymisestä omaan uskontoon (Pops 2004, 204). Termi ”oman uskonnon opetus” esiintyy siis ainoastaan lakitasolla. Lisäksi uskonnonvapauslain ja perusopetuslain muutosten yhteydessä keskusteltiin paljon uskonnonopetuksen asemasta ja luonteesta, mutta itse laissa määritellään lähinnä uskonnonopetuksen järjestämiseen liittyviä periaatteita. ”Oman uskonnon opetuksen” voidaankin ajatella viittaavan lähinnä Suomen uskonnonopetuksen malliin, jossa uskonnonopetus on eriytetty uskontokunnittain. (Lukiolaki 455/2003, Perusopetuslaki 454/2003, Opetushallitus 2006.)

Kastilanin (2009) uskonnon opetussuunnitelmia analysoivan tutkimuksen mukaan opetuksen lähtökohtien ja sisältöjen määrittelyissä omalla uskonnolla on hyvin erilainen asema eri opetussuunnitelmissa. Kastilan havaitsi, että opetussuunnitelmien sisältöjen perusteella kouluissa annettavaa uskonnonopetusta ei voi pitää luonteeltaan yhdenmukaisena ja että myös opetuksen kuvaaminen luonteeltaan ”oppilaan oman uskonnon opetuksena” näyttäytyy ristiriitaisena.

Seppo (2003, 181) kuitenkin huomauttaa, että lakimuutoksella uskonnonopetuksen painopistettä on pyritty siirtämään entistä enemmän yksilön vakaumusta korostavaan suuntaan. Hallituksen esityksessä mainittiinkin uuden lain turvaavan aiempaa paremmin uskonnonvapauden periaatteen. Uusi laki korostaa oppilaiden oikeutta saada uskonnonopetusta sekä positiivista uskonnonvapautta. (Seppo 2003, 181.)

Lakimuutosten yhteydessä luovuttiin aiemmasta vapauttamismenettelystä. Näin ollen enemmistön uskonnonopetuksesta ei enää tarvitse erikseen hakea vapautusta. Lisäksi muutettiin uskonnonopettajan kelpoisuusvaatimuksia. Uuden lain mukaan kaikki perusopetus- ja lukiolainsäädännön nojalla säädetyt kelpoisuusvaatimukset täyttävät henkilöt ovat päteviä antamaan uskonnonopetusta omasta uskontokunnasta tai vakaumuksesta riippumatta. Opettajalta edellytetään riittävää aineenhallintaa ja opetussuunnitelman noudattamista. (Seppo 2003, 184.) Aikosen (2007, 52) mukaan koulun uskonnonopetus ei kuitenkaan voi olla lain mukaista oman uskonnon opetusta, jos sitä opettaa ei-kirkon tai yhteisön jäsen. Hän toteaa, että opettajalla, joka ei kuulu samaan uskonnolliseen yhteisöön oppilaiden kanssa voi olla vaikeuksia uskonnollisen kulttuurisen lukutaidon kanssa. Erityisesti tämä koskee vähemmistöuskontojen opetusta. (Aikonen 2007, 52.)

Uskonnonvapauslain muuttamisen yhteydessä uudistetun perusopetuslain (454/2003) mukaan opetus järjestetään sen uskonnollisen yhdiskunnan mukaan, mihin oppilaiden enemmistö kuuluu. Tähän yhdiskuntaan kuuluvat oppilaat osallistuvat oman uskontonsa opetukseen. Oppilas,

joka ei puolestaan kuulu enemmistön mukaiseen uskonnolliseen yhdyskuntaan, voi kuitenkin huoltajan ilmoituksesta osallistua mainittuun uskonnonopetukseen. Jos evankelis-luterilaiseen kirkkoon kuuluvat oppilaat eivät ole enemmistönä, heille tulee automaattisesti järjestää oman uskonnon opetusta, jos oppilaita on vähintään kolme. Sama säädös koskee myös ortodoksiseen kirkkokuntaan kuuluvia oppilaita. Sakaranaho (2007, 15) huomauttaa, että käytännössä tämä säädös koskee kuitenkin vain ortodoksioppilaita, sillä tällä hetkellä luterilaiset ovat enemmistöasemassa kaikkialla Suomessa eikä tilanne varmaan muutu lähitulevaisuudessa.

Vähintään kolmelle muuhun kuin edellä mainittuihin uskonnollisiin yhdyskuntiin kuuluvalle oppilaalle järjestetään puolestaan heidän oman uskontonsa opetusta vain, jos heidän huoltajansa sitä pyytävät. Uskonnollisiin yhdyskuntiin kuulumattomalle oppilaalle opetetaan elämäkatsomustietoa, jos hän ei osallistu enemmistön uskonnon mukaiseen opetukseen. Myös tämän opetuksen järjestämisen vaatimuksena on vähintään kolme oppilasta opetuksen järjestäjän eli kunnan alueella. Elämäkatsomustiedon opetukseen voi huoltajan pyynnöstä osallistua myös johonkin uskonnolliseen yhdyskuntaan kuuluva oppilas, jolle ei opeteta hänen oman uskontonsa mukaista opetusta. Lisäksi uskonnolliseen yhdyskuntaan kuulumaton oppilas voi huoltajan pyynnöstä osallistua myös johonkin muuhun kuin enemmistön uskontokunnan mukaiseen uskonnonopetukseen, kun se ”oppilaan saaman kasvatuksen ja kulttuuritaustan perusteella ilmeisesti vastaa hänen uskonnollista katsomustaan.” (Perusopetuslaki 454/2003.)

Katsomusopetuksen järjestämisessä noudatetaan siis niin sanottua kolmen oppilaan sääntöä: jos saman kunnan alueella on vähintään kolme esimerkiksi uskontokuntaan kuulumatonta oppilasta, heille tulee järjestää elämäkatsomustiedon opetusta. Muihin uskontokuntiin kuin evankelis-luterilaiseen tai ortodoksiseen kirkkokuntaan kuuluville vähintään kolmelle oppilaalle järjestetään kuitenkin opetusta ainoastaan huoltajan pyynnöstä. Evankelis-luterilaiseen kirkkoon kuuluvilla oppilailla ei puolestaan ole minkäänlaisia valinnanvapauksia uskonnonopetuksen suhteen, kun taas muihin uskontokuntiin kuuluvilla ja uskontokuntiin kuulumattomilla oppilailla on. Lukiolaki antaa vapauden valita uskonnonopetuksen ja elämäkatsomustiedon välillä vasta 18 vuotta täyttäneenä lukiokoulutuksena aloittaneelle. Säännös koskee siis lähinnä ainoastaan aikuisopiskelijoita, jotka ovat aloittaneet opiskelunsa 18 vuotta täytettyään. Jos lukio on sen sijaan aloitettu ennen 18 ikävuotta, opiskelijalla ei ole oikeutta valita joko uskontoa tai elämäkatsomustietoa edes 18 vuoden täyttämisen jälkeen. (Seppo 2003, 182.) Nykyinen lainsäädäntö asettaa näin ollen eri uskontokuntien ja katsomusten edustajat eriarvoiseen asemaan koulun uskonnonopetuksessa.

Koulussa opetettavista pienryhmäisistä uskonnoista islam on tällä hetkellä nopeimmin kasvava. Erityisesti pääkaupunkiseudulla sen oppilasmäärät ovat nousseet huomattavasti viime

vuosina ohittaen jo ortodoksioppilaiden lukumäärän. Myös hindulaisia ja buddhalaisia oppilaita opetetaan yhä enenevässä määrin. Näiden ohella yksi eniten kasvavista ryhmistä ovat niin sanotut uskonnottomat tai mihinkään uskontokuntaan kuulumattomat oppilaat, joista osa osallistuu elämäntutkimustiedon opetukseen. Pienryhmäisten uskontojen tavoin myös elämäntutkimustiedon opetukseen osallistuu eniten oppilaita pääkaupunkiseudulla ja yleensä Etelä-Suomessa. (Sakaranaho 2007, 21.)

Laki antaa oikeuden oppilaan oman uskonnon mukaiseen tai elämäntutkimustiedon opettamiseen ja opetushallitus puolestaan vastaa opetussuunnitelmien perusteiden laadinnasta. Näin ollen valtion hallinnolliset tahot luovat opetuksen teoreettiset periaatteet ja toiminnan linjaukset. Kunnilla, opetusvirastoilla, kouluilla ja opettajilla on taasen vastuu näiden periaatteiden ja linjausten käytännön toteutuksesta. (Sakaranaho 2007, 23.) Eri uskontojen lisäksi suomalaisen yhteiskunnan monikulttuuristuminen on tuonut kouluun muitakin uusia oppiaineita, kuten suomi toisena kielenä ja oma äidinkieli. Opetuksen käytännön järjestelyjen kannalta monikulttuurisuus näyttäytyy palapelinä, jonka yhteensovittamisessa tulisi huomioida opettajat, oppilaat ja koulujen työjärjestykset siten, että kokonaisuus palvelee mahdollisimman hyvin kaikkia eri osapuolia. Kuten Vahtera ja Kuukka (2007, 126) toteavat, opetuksen järjestäjän näkökulmasta tämän palapelin kokoaminen on vaativa tehtävä. Opetusryhmien muodostaminen ei ole yksinkertaista eri uskontojen edustajien ollessa eri kouluissa, eri luokka-asteilla ja eri luokissa. Sakaranaho (2007, 24) arvelee, että kasvu opetettavissa katsomusaineissa tulee hankaloittamaan entisestään opetusjärjestelyjä (ks. Tilastokeskus 2005–2009).

Uskonnollinen ja katsomuksellinen yleissivistys opetuksen tavoitteena

Yksi tutkimukseni kiinnostuksen kohteista on tarkastella aineistoani suhteessa nykyisiin katsomusaineiden opetussuunnitelmiin. Luvussa 6.2 tarkastelen opetuksen tehtäviä, sisältöjä ja tavoitteita evankelis-luterilaisen, ortodoksisen ja islamin uskonnon sekä elämäntutkimustiedon osalta. Selvitän vastaako nykyinen opetussuunnitelma ja katsomusopetuksen järjestäminen aineiston antamaa kuvaa siitä, millaista katsomusopetuksen tulisi olla. Tässä luvussa kerron kuitenkin ensin yleisemmin opetussuunnitelman arvoista ja tavoitteista sekä katsomusaineiden opetussuunnitelmista.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (Pops 2004, 14) määritellyn opetuksen yleisen arvopohjan mukaan opetuksen perustana on suomalainen kulttuuri. Opetuksessa tulee huomioida muun muassa kansalliset ja paikalliset erityispiirteet, kansalliset vähemmistöt sekä kaksi kansankirkkoa. Myös suomalaisen kulttuurin monipuolistuminen on kuitenkin otettava

huomioon. Opetuksen avulla edistetään suvaitsevaisuutta ja kulttuurien välistä ymmärrystä sekä tuetaan oppilaan oman kulttuuri-identiteetin rakentumista ja hänen osallisuuttaan suomalaisessa yhteiskunnassa. Lisäksi opetussuunnitelmassa huomautetaan, että opetus on uskonnollisesti tunnustuksetonta ja poliittisesti sitoutumatonta. Perusopetuksen yleisiksi tehtäviksi mainitaan esimerkiksi kulttuuriperinnön siirtäminen sukupolvelta toiselle sekä tietoisuuden lisääminen yhteiskunnan perustana olevista arvoista ja toimintatavoista. Näiden ohella opetuksen tehtävänä on kehittää kykyä asioiden kriittiseen arviointiin, uuden kulttuurin luomiseen ja ajattelu- ja toimintatapojen uudistamiseen. (Pops 2004, 14.) Nämä opetuksen yleiset tavoitteet ovat perustana kaikelle opetukselle ja ne näkyvät myös katsomusaineiden oppiainekohtaisissa suunnitelmissa. Evankelis-luterilainen uskonto on osa suomalaista kulttuuria, joka opetussuunnitelman perusteiden mukaan (2004, 14) on opetuksen perustana.

Perusopetuksessa on tällä hetkellä opetussuunnitelmat yhteensä 14 katsomusaineele, jotka ovat evankelis-luterilainen uskonto, ortodoksinen uskonto, adventistinen uskonto, bahá'í-uskonto, buddhalainen uskonto, herran kansa ry:n uskonto, islam uskonto, juutalainen uskonto, katolinen uskonto, Krishna-liikkeen uskonto, kristiyhteisön uskonto, myöhempien aikojen pyhien Jeesuksen Kristuksen kirkon uskonto, vapaakirkollinen uskonto sekä elämäkatsomustieto. Sakaranahon (2007, 15) mukaan käytännössä edellä mainituista uskonnoista opetetaan pääsääntöisesti kolmea kristinuskon muotoa eli evankelis-luterilaisuutta, katolisuutta ja ortodoksisuutta sekä ei kristillisistä uskonnoista islamia, buddhalaisuutta, bahá'íta ja Krishna-uskontoa. Näiden lisäksi opetetaan elämäkatsomustietoa. Juutalaisuuden opetus on puolestaan keskittynyt Helsingin juutalaiseen kouluun. (Sakaranaho 2007, 15.)

Vuoden 2004 opetussuunnitelman perusteissa on oppiainekohtaiset suunnitelmat evankelis-luterilaiselle uskonnolle, ortodoksiselle uskonnolle ja elämäkatsomustiedolle. Muista uskonnoista todetaan: *Muiden uskontojen opetuksesta annetaan opetussuunnitelmien perusteet erillisillä päätöksillä.* (Pops 2004, 214.) Vuonna 2006 näin tapahtui ja Opetushallitus julkaisi ”Perusopetuksen muiden uskontojen opetussuunnitelmien perusteet” (MuPops). Seuraavaksi kerron kaikkien uskontosidonnaisten ryhmien yleisistä tavoitteista.

Perusopetuksen opetussuunnitelman 2004 sekä Perusopetuksen muiden uskontojen opetussuunnitelmien perusteiden 2006 mukaan kaikkien uskontosidonnaisten ryhmien opetuksessa tulee oman uskonnon tuntemisen lisäksi korostaa valmiutta kohdata muita uskontoja ja katsomuksia, erityisesti sellaisia, jotka vaikuttavat suomalaisessa yhteiskunnassa. Uskonnon opetuksen tehtävänä on tarjota oppilaalle sellaisia tietoja, kokemuksia ja taitoja, jotka antavat aineksia oman identiteetin ja maailmankatsomuksen rakentamiseen. Opetuksen tavoitteena puolestaan on:

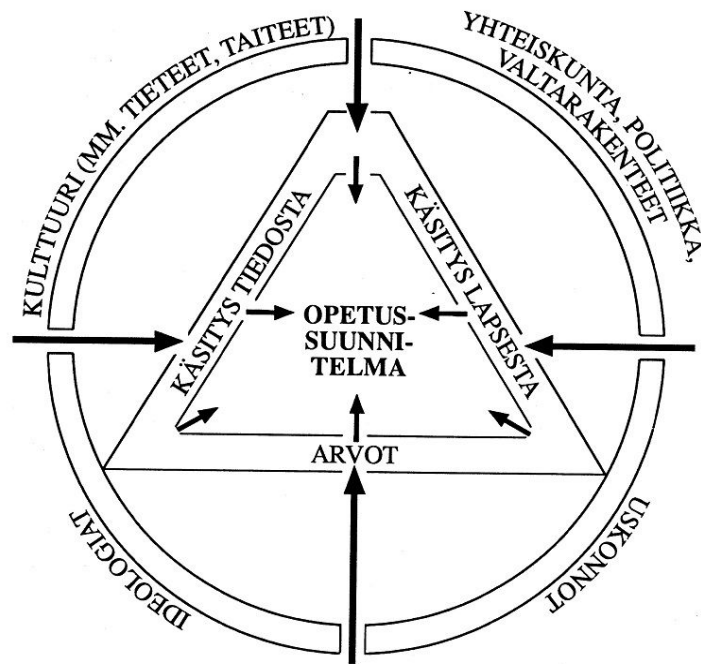
- *perehdyttää omaan uskontoon*
- *perehdyttää suomalaiseen katsomusperinteeseen*
- *tutustuttaa muihin uskontoihin*
- *auttaa ymmärtämään uskontojen kulttuurista ja inhimillistä merkitystä sekä kasvattaa eettisyyteen ja auttaa ymmärtämään uskonnon eettistä ulottuvuutta.* (Pops 2004, 204; MuPops 2006 4).

Kokonaisuudessaan kaikkien uskontojen opetuksen tavoite on uskonnollisen ja katsomuksellisen yleissivistyksen saavuttaminen. Elämänkatsomustiedossa tämä tavoite on puolestaan katsomuksellisen ja kulttuurisen yleissivistyksen kartuttaminen. Koulun katsomusopetuksen tavoitteena on siis antaa oppilaille erilaisia uskontoja ja maailmankatsomuksia koskeva yleissivistys oppilaan omasta uskonnosta tai katsomuksesta lähtien. (Pops 2004, 204, 216; MuPops 2006, 4; Sakaranaho & Salmenkivi 2009, 460.)

Yhteisistä tavoitteista huolimatta eri uskontojen opetussuunnitelmissa on myös selviä eroja. Esimerkiksi tunnustukseton uskonnonopetus on hankala käsite muun muassa ortodoksiselle ja katoliselle uskonnonopetukselle, koska näissä uskonnoissa uskonto ymmärretään olennaiseksi osaksi jokapäiväistä elämää. Myös ortodoksisen uskonnon opettajankoulutus pohjautuu ortodoksisesta perinteestä nouseviin pedagogisiin tavoitteisiin ja ohjaa opettajia sosiaalistamaan oppilaat ortodoksisen uskonon. (Pops 2004; MuPops 2006; Sakaranaho & Salmenkivi 2009, 461.)

Muiden uskontojen opetussuunnitelman perusteissa (2006, 4–6) on määritelty kaikkien uskontojen arvioinnin pääperiaatteet, hyvän osaamisen kuvaus sekä päättöarvioinnin kriteerit arvosanalle 8. Niitä ei siis ole eritelty uskontokunnittain, vaan kaikilla 11 kyseiseen suunnitelmaan sisältyvällä uskonnolla on samat arviointiperiaatteet ja kriteerit. Jokaisella uskonnolla on kuitenkin omat ainekohtaiset tavoitteensa uskonnonopetuksen yleisten tavoitteiden lisäksi. Evankelis-luterilaiselle ja ortodoksiselle uskonnolle on puolestaan määritelty myös omat uskontokohtaiset hyvän osaamisen kuvaukset ja päättöarvioinnin kriteerit. (MuPops 2006, 4-50; Pops 2004, 204–213).

Kuten Niemen (1991, 7) laatimasta kuviosta (Kuvio 1) voi nähdä, opetussuunnitelmaan vaikuttavat monet erilaiset tekijät. Uskonnon opetussuunnitelmat eivät ole tästä mikään poikkeus ja niiden sisällöt ja tavoitteet ovatkin heijastaneet kulloinkin vallitsevan aikakauden yleisiä pedagogisia päämääriä ja yhteiskunnallista tilannetta.



KUVIO 1. Opetussuunnitelman laadintaan vaikuttavat yhteiskuntaan, kulttuuriin, ideologioihin ja uskontoihin liittyvät tekijät (Niemi 1991, 7).

Niemen (1991, 7) kuvio havainnollistaa hyvin niitä asioita, jotka vaikuttavat, tai joiden pitäisi vaikuttaa opetussuunnitelmien laadintaan ja sisältöihin. Lisäksi kuvioista voi hahmottaa asioiden linkittymistä toisiinsa. Kuvion mukaan opetussuunnitelman laadintaan vaikuttavat käsitys tiedosta, käsitys lapsesta sekä arvot. Siihen, millainen käsitys näistä asioista puolestaan vallitsee vaikuttavat kulttuuri, ideologiat, uskonnot sekä yhteiskunta, politiikka ja valtarakenteet. Koska kyseiset asiat ovat muuttuvia, myös opetussuunnitelman laadinnassa tulisi huomioida tapahtuneet muutokset ja muokata sitä tarvittaessa.

4 KATSOMUSOPETUKSEN PERUSTELUJA JA ERILAISIA KÄYTÄNTÖJÄ

4.1 Miksi katsomusopetusta?

Perusopetuksen yleisten tavoitteiden ja tuntijaon uudistamista pohtinut työryhmä toteaa, että katsomusaineiden opetuksella nähdään olevan tärkeä tehtävä monikulttuuristuvassa yhteiskunnassa. Katsomusaineet ovat tärkeitä muun muassa lapsen ja nuoren identiteetin rakentumisen, kriittisten kansalaistaitojen sekä monipuolisen kulttuurisen vuorovaikutustaidon ja osaamisen kannalta. Työryhmän esityksen mukaan eri katsomusaineille yhteistä osuutta perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa tulee jatkossa vahvistaa sekä korostaa etiikan opiskelun merkitystä. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2010a, 146.)

Koska uskonnolla katsomusaineiden joukossa on ollut niin sanotusti valta-asema yhteiskunnassamme ja kulttuurissamme, katsomusaineiden opetuksen olemassaoloa yleissivistävässä koulussa on usein pohdittu ja argumentoitu uskonnonopetuksen perusteluiden näkökulmasta. Vaikka perusteluiden lähtökohtana on uskonnonopetus, niitä voi osin soveltaa myös elämäntutkimuksen opetuksen perusteluihin.

Eurooppalaisessa keskustelussa uskonnonopetusta perustellaan yhä enemmän yhteiskunnasta ja sen tarpeista käsin (Kallioniemi 2007, 101). Kallioniemen (2007, 101) mukaan yhteiskunta tarvitsee uskonnonopetusta eettisten periaatteiden ylläpitämiseen ja sietokyvyn opettamiseen uskonnollista erilaisuutta kohtaan. Hän toteaa, että uskonnonopetus on välttämätöntä, koska uskonnot ovat osa sitä todellisuutta, jonka keskellä lapset ja nuoret elävät. Lähemann puolestaan tiivistää yhteiskunnan koululaitoksessa annettavan uskonnonopetuksen perustelut seuraaviksi näkökulmiksi: 1.) tiedon siirto uskonnollisesta ja kulttuurisesta perinnöstä, 2.) yksilöiden ja yhteiskuntien uskontoihin pohjautuvan arvopohjan ja etiikan tunteminen, 3.) elämän merkityksen ja tarkoituksen pohdinta pyhien kirjoitusten, traditioiden ja uskonnon harjoittamisen näkökulmasta ja 4.) ennakkoluulojen vähentäminen ja sietokyvyn kasvattaminen tiedon ja erilaisten uskonnollisten perinteiden kohtaamisen kautta (Kallioniemi 2009, 406).

Kallioniemi (2005) on esitellyt uskonnonopetukselle erilaisia perusteluita, jotka ovat osin päällekkäisiä, mutta tarkastelevat uskonnonopetuksen tarkoitusta kuitenkin hieman erilaisista näkökulmista. *Kasteopetusperustelun* mukaan koulun uskonnonopetuksen tulee olla kastekäskeyn perustuvaa kirkon opetusta, jolla autetaan uskoon syntymistä ja siihen kasvamista. Tällainen perustelu oli vallitseva erityisesti 1900-luvun alussa, mutta siihen ei ole enää viime vuosina vedottu koulun uskonnonopetusta puolustettaessa. Kirkon omat uskonnollisen kasvatuksen järjestelmät, kuten rippikoulu ja kirkon lapsi- ja perhetyö, ovat kehittyneet omaleimaisiksi ja koulun antamasta opetuksesta ja kasvatuksesta erillisiksi järjestelmiksi. (Kallioniemi 2005, 32–33.)

Kun uskonnonopetuksen tehtävänä yleissivistävässä koulussa painotetaan oppilaiden johdattamista oman kulttuurinsa omaksumiseen ja edelleen kehittämiseen, kyse on *kulttuurihistoriallisesta perustelusta*. Tämä perustelu oli keskeinen oppikoulun uskonnonopetuksen kohdalla ja siihen on nähtävissä viitteitä myös lähes jokaisessa uskonnonopetuksen opetussuunnitelmassa. Uskonnon ja siihen liittyvien symbolien ja kertomusten tunteminen ovat osa länsimaista yleissivistystä ja siten myös länsimaisen kulttuuriperinnön ymmärtämistä. Uskonnon kouluaineena voidaankin nähdä olevan keskeinen osa koulun antamaa kulttuurikasvatusta. (Kallioniemi 2005, 33.)

Seuraava Kallioniemen (2005, 33) mainitsema uskonnonopetuksen perustelu on *antropologinen perustelu*, jonka mukaan uskonnollisuus ja uskonnolliset kysymykset ovat osa oppilaan kokonaispersoonallisuutta. Uskonto koetaan siis tärkeäksi osaksi ihmisyyttä. Koska koulun on tarkasteltava ihmistä kokonaisuutena, sen tulee huomioida myös ihmisen uskonnollisuus. Antropologinen perustelu korostaa uskonnonopetuksen roolia ihmisen henkistä kasvua ja mielenterveyttä tukevana oppiaineena. (Kallioniemi 2005, 33.)

Yhteiskunnallisessa perustelussa painotetaan uskonnonopetuksen asemaa kansalaiskasvatuksen antajana. Tällöin uskonnonopetuksella koetaan olevan merkitystä oppilaiden kasvattamisessa yhteiskunnallisesti vastuuntuntoiseen elämänasenteeseen sekä toisten ihmisten vakaumusten kunnioittamiseen. Oppiaineen tehtävänä on antaa valmiuksia tulla toimeen eri tavoin ajattelevien ja uskovien ihmisten kanssa monikulttuurisessa yhteiskunnassa. Viime vuosina uskonnonopetuksen yhteiskunnallinen rooli on voimistunut ja sen asemaa ja tehtävää perustellaan yhä enemmän yhteiskunnallisten tehtävien kautta. (Kallioniemi 2005, 33.)

Eettinen perustelu on usein ollut vahvasti esillä uskonnonopetuksen tehtävää perusteltaessa. Uskonnonopetuksen yhteydessä onkin usein viitattu sen tehtävään koulun antaman eettisen kasvatuksen osana. Uskonnonopetuksen sisältämä vahva eettinen ulottuvuus on keskeinen osa opetusta eri kouluasteilla. (Kallioniemi 2005, 34.)

Viime vuosina paljon käytetty uskonnonopetuksen perustelu on ollut *monikulttuurisuusperustelu*. Tiedon saaminen omasta uskonnosta ja katsomuksesta on tärkeää, mutta monikulttuurisessa yhteiskunnassa tarvitaan tietoa myös muista uskonnoista, katsomuksista ja kulttuureista. Monikulttuurisuusperustelun mukaan uskonto kouluaineena tarjoaa mahdollisuuden oppia tuntemaan erilaisia katsomuksia ja uskontoja sekä elämään aktiivisessa vuorovaikutuksessa eri tavoin ajattelevien ja uskovien ihmisten kanssa. (Kallioniemi 2005, 34.)

Räsänen (2006) tutkimuksessa selvitettiin suomalaisten käsityksiä uskonnonopetuksen perusteluista. Sen mukaan suomalaiset pitivät kulttuurihistoriallisia perusteluja tärkeimpinä uskonnonopetuksen perusteluina. Oppilaita on tärkeää johdattaa kristinuskon tuntemiseen, koska se kuuluu suomalaiseen kulttuuriin. Kulttuurihistorialliset perustelut olivat esillä lähes kaikissa uskonnonopetusta puoltavissa kannanotoissa. Myös antropologiset sekä yhteiskunnalliset ja eettiset perustelut saivat jonkin verran tukea kansalaisilta. Kasteopetusperustelu sai puolestaan vähiten kannatusta. (Räsänen 2006, 107.)

Elämäkatsomustiedossa eettiset aiheet ja erilaisiin katsomuksiin tutustuminen ovat keskeinen osa oppiaineen sisältöjä. Näihin sisältöihin ja oppiaineen tavoitteisiin (Pops 2004, 216–220) peilaten edellisistä perusteluista ainakin kulttuurishistoriallista, yhteiskunnallista, eettistä ja monikulttuurisuusperustelua voidaan soveltaa myös elämäkatsomustiedon ja yleisesti katsomusaineiden opetuksen perustelemiseen.

Yllä mainittujen perusteluiden lisäksi Kallioniemi (2005, 41–43) toteaa, että uskonnolla koulun oppiaineena on neljä tehtävää suomalaisessa yhteiskunnassa. Näiden tehtävien tulee antaa oppilaille valmiuksia oman elämänpolitiikan rakentamiseen muuttuvassa yhteiskunnassa ja kulttuurissa. (Kallioniemi 2005, 41.)

Ensimmäisen tehtävän mukaan uskonnonopetuksessa tulisi avata uskontoa käsitteenä. Opetuksen tavoitteena on siis auttaa oppilasta uskonnon perusluonteen ymmärtämisessä. Tämä tulee tehdä paitsi kognitiivisesti myös elämyksellisesti uskonnollista uskoa edustavan elämys- ja kokemusmaailman kautta. Toinen tehtävä on antaa oppilaille tietoa omasta uskonnosta. Opetuksessa tulee antaa valmiuksia ymmärtää omaa uskonnollisuutta, sen elämäntulkintoja ja tapoja ymmärtää ihmisenä olemisesta. Oman uskonnon ja kulttuuriperinnön tuntemisella on oma roolinsa myös oman identiteetin rakentamisessa monikulttuurisessa yhteiskunnassa. Kolmanneksi oppilaille tulee antaa valmiuksia moniuskontoisessa maailmassa elämiseen. Globalisoituminen ja yhteiskunnan muuttuminen ovat tehneet ihmisten toimintaa ohjaavien katsomus- ja uskontojärjestelmien tuntemisesta entistäkin tärkeämpää. Neljäs uskonnonopetuksen tehtävä on auttaa oppilasta elämän eettisen ulottuvuuden ymmärtämisessä. Koska uskonnot ja katsomukset

ovat merkittäviä etiikan ja moraalin lähteitä, eri katsomusten ja uskontojen peruslähtökohtien tunteminen on tärkeää. (Kallioniemi 2005, 41–43.)

Kallioniemi (2005, 43) tiivistää uskonnonopetuksen tehtäväksi valmiuksien antamisen uskonnollisen kompetenssin rakentamiseen. Uskonnollinen kompetenssi tarkoittaa kykyä käsitellä omaa uskonnollisuutta, arvostaa erilaisia katsomuksia ja uskonnollisia käsityksiä sekä valmiutta dialogiin uskonnollisissa kysymyksissä. Uskonnollisen kompetenssin käsite tulee lähelle perusopetuksen opetussuunnitelmassa (2004) mainittua uskonnollista ja katsomuksellista yleissivistystä, jolla tarkoitetaan monipuolista katsomusten, uskontojen ja symbolien tuntemusta. (Kallioniemi 2005, 43.)

Edellä esitellyt uskonnonopetuksen tehtävät koskevat nimensä mukaisesti vain uskonnon opetusta. Niiden osittainen soveltaminen myös elämäkatsomustiedon opetukseen liittyviin tehtäviin on kuitenkin mahdollista. Tällöin lähtökohtana ei vain ole uskonto vaan elämäkatsomus. Yllä mainittuja tehtäviä soveltaen ja elämäkatsomustiedon opetussuunnitelmaa (Pops 2004, 216–220) pohjana käyttäen elämäkatsomustiedon tehtäviksi voitaisiin määrittellä tiedon antamisen omasta katsomustaustasta sekä valmiuksien tarjoamisen oman katsomuksellisuuden ja siihen liittyvien elämäntulkintojen ymmärtämiseen. Elämäkatsomustietoon osallistuvien oppilaiden kohdalla tulee tosin muistaa se, että he eivät välttämättä edusta katsomuksellisesti yhtenäistä ryhmää. Kolmas ja neljäs tehtävä eli valmiuksien antaminen moniuskontoisessa maailmassa elämiseen sekä oppilaan auttaminen elämän eettisen ulottuvuuden ymmärtämisessä soveltuvat sellaisinaan elämäkatsomustiedon opetuksen tehtävien määrittelyiksi. Kallioniemen (2005) uskonnonopetuksen tehtävän tiivistäminen uskonnollisen kompetenssin rakentamiseen voisi elämäkatsomustiedon kohdalla puolestaan tarkoittaa katsomuksellisen kompetenssin rakentamista. Näiden tehtävien lisäksi uskontoa koskevan tiedon antamista ja käsitteen avaamista voitaneen pitää tärkeänä myös elämäkatsomustietoon osallistuville oppilaille, koska uskonto ilmiönä ja käsitteenä on osa kaikkia lapsia ympäröivää maailmaa.

4.2 Eurooppalaisia katsomusopetusmalleja

Monet historialliset, poliittiset ja kulttuuriset asiat vaikuttavat katsomusopetuksen järjestämiseen eri maissa. Erilaisten toteutettujen uskonnonopetusratkaisujen taustalla ovat uskonnollinen tilanne, uskonnon rooli ja tehtävät yhteiskunnassa sekä koulutusjärjestelmän rakenne, historia ja politiikka. (Kallioniemi 2005, 23.) Myös monien uskonnonopetuksesta kiinnostuneiden intressiryhmien asema ja vaikutusmahdollisuudet yhteiskunnassa vaikuttavat osaltaan uskonnonopetuksen luonteeseen (Sakaranaho 2006, 318). Lisäksi Sakaranaho (2007, 14) huomauttaa, että

uskonnonopetus Euroopassa on muuttumassa nopeasti kristillisen perinteen vallitsevuudesta huolimatta. Maahanmuuton ja monikulttuurisuuden ohella muutospaineita aiheuttavat yhteiskunnan maallistuminen, kristillisten kirkkojen vaikutusvallan väheneminen ja uusien uskonnollisten liikkeiden lisääntyminen. Eri maiden tavat reagoida näihin muutoksiin vaikuttavat niiden toteuttamaan uskontopolitiikkaan, mikä taasen määrää katsomusaineiden opetuksen muodon valtion ylläpitämissä kouluissa. (Sakaranaho 2007, 14.)

Katsomusopetuksen tarkastelu eurooppalaisella tasolla on monimutkainen tehtävä. Opetuksen aseman, muodon ja toteutuksen vaihteluiden lisäksi on muistettava muun muassa seuraavat tarkasteluun liittyvät ongelmat: terminologiset vaikeudet, kieleen ja kulttuurien välisiin eroihin sekä koulutusjärjestelmien eroihin liittyvät vaikeudet. Jo pelkästään uskonnonopetus käsitteenä voi olla erilainen eri Euroopan maissa, vaikka tarkastelu rajattaisiin koulun yleiseen opetussuunnitelmaan sisältyvään uskonnoksi nimitettyyn oppiaineeseen. (Kallioniemi 2005, 22–23.)

Koska katsomusopetuksen järjestämiseen vaikuttavat taustatekijät ovat niin moninaisia, eri maissa käytettyjen ratkaisujen välinen vertailu on vaikeaa. Kallioniemi (2007, 111) kuitenkin huomauttaa, että suomalaisen mallin kehittäminen vaatii syvällistä perehtymistä muissa maissa käytettyihin katsomusopetusmalleihin. Asianmukaisen tutkimustiedon saaminen muissa maissa käydyistä keskusteluista ja toteutetuista ratkaisuista olisikin tärkeää Suomessa käytävän keskustelun taustaksi ja katsomusopetuksen kehittämiseksi. Katsomusopetuksen kehittämiskenaarioihin liittyvä keskustelu on Suomessa ollut ehkä liiaksikin uskonnollisten yhdyskuntien ja niiden kannattajien näkökulmasta käytyä. Koska katsomusopetusta annetaan kuitenkin yhteiskunnan ylläpitämässä koululaitoksessa, keskustelun lähtökohtana tulisi olla opetuksen kasvatukselliset näkökulmat. (Kallioniemi 2007, 110.)

Useimmissa Euroopan maissa uskonnonopetus on osa koulun antamaa opetusta (Kallioniemi 2005, 23). Euroopassa käytetyistä katsomusopetusratkaisuista on muodostettu erilaisille perusteille rakentuvia luokituksia (esim. Skeie 2001, Schreiner 2005). Seuraavaksi kerron Skeien (2001) ja Hullin (Kallioniemi 2009, 409) esittelemistä näkökulmista uskonnonopetusmallien tarkasteluun.

Yhdenmukaiset ja monimuotoiset ratkaisut

Skeien (2001, 242–243) uskonnonopetusta tarkastelevan mallin perustana on uskonnonopetuspolitiikka. Mallissa Euroopan maat on jaettu kahteen päätyyppiin sen mukaan, millainen uskonnonopetuksen ja koulutusjärjestelmän välinen suhde niissä on. Ensimmäistä päätyyppiä kutsutaan yhdenmukaiseksi tai vahvaksi ratkaisuksi. Siinä korostuu yhteiskunnan halu

löytää yksi uskonnonopetusmalli, joka voi olla esimerkiksi tunnustuksellinen tai tunnustukseton uskonnonopetus. Toisessa päätyypissä painottuu puolestaan yhteiskunnan vähäisempi halu luoda yhtenäinen malli uskonnonopetukselle. Tätä päätyyppiä nimitetään monimuotoiseksi tai heikoksi ratkaisuksi. Skeien tekemä jaottelu yhdenmukaiseen ja monimuotoiseen ratkaisuun on esitetty taulukossa 1. (Skeie 2001, 242–243.)

TAULUKKO 1. Skeien (2001, 243) malli uskonnonopetuksesta Euroopan eri maissa.

a. Yhdenmukainen, vahva ratkaisu

Uskonnonopetus osana koulun opetussuunnitelmaa		Uskonnonopetuksen puuttuminen koulun opetussuunnitelmasta
Uskontoon perustuva kaikille oppilaille tarkoitettu järjestelmä	Uskontoa annetaan yleisenä oppiaineena kaikille oppilaille	Uskonnonopetusta ei anneta yleissivistävässä valtion koulussa
Italia, Espanja, Malta, Kreikka, Turkki	Ruotsi, Islanti, Norja, Tanska	Ranska

b. Monimuotoinen, heikko ratkaisu

Sekoittuneet järjestelmät		Sekulaarit järjestelmät
Rinnakkainen järjestelmä, jossa useat tai monet koulut perustuvat uskonnolliselle pohjalle	Sekulaari järjestelmä, mutta merkittävä määrä yksityisiä tai uskonnolliselle pohjalle rakentuvia kouluja	Sekulaari järjestelmä, jossa uskonnolliset ryhmät koordinoivat uskonnonopetusta tai toteuttavat uskonnonopetusta kouluissa
Irlanti, Pohjois-Irlanti, Alankomaat, Belgia	Englanti, Wales, Skotlanti	Saksa, Suomi, Itävalta, Romania, Puola, Unkari

Yhdenmukaista tai vahvaa ratkaisua noudattavien maiden uskonnonopetuspolitiikka ja uskonnonopetuksen toteutustavat ovat hyvin heterogeenisiä. Opetus voi keskittyä joko yhteen tiettyyn uskontoon tai kaikille yhteiseen katsomusaineeseen. Esimerkiksi Ruotsissa ja Norjassa opetetaan kaikille yhteistä uskontotietoa ja Italiassa puolestaan katolisuutta. (Sakaranaho 2007, 14; Kallioniemi 2007, 102–103.) Malliin on sijoitettu myös Ranska, jossa ei opeteta lainkaan uskontoa valtion ylläpitämissä kouluissa. Maan koulujärjestelmään kuuluu kuitenkin olennaisena osana myös yksityiset katoliset koulut, joita käy noin viidesosa oppivelvollisuusikäisistä lapsista ja nuorista. (Skeie 2001, 243; Schreiner 2005, 76–77.)

Vaikka Skeien (2001) malli avaa eri maiden uskonnonopetuspolitiikkaa ja uskonnonopetusratkaisuja, sen antama kuva jää melko yksinkertaistavaksi ja stereotyyppiseksi. Suomi toimii tästä hyvänä esimerkkinä. Skeie (2001) on luokitellut Suomen monimuotoista, heikkoa ratkaisua edustavaan kategoriaan, jossa se kuuluu alaryhmään sekulaarit järjestelmät. Tässä tulkinnassa Suomea pidetään siis maana, jossa yhteiskunta ei ole halunnut luoda yhtenäistä mallia katsomusopetukselle ja jossa uskonnolliset ryhmät koordinoivat uskonnonopetusta tai toteuttavat sitä kouluissa. Tämä on kuitenkin harhaanjohtava ja pelkistetty tulkinta, sillä Suomen valtion kouluissa noudatettavan opetussuunnitelman yleiset tavoitteet ja sisällöt on määritelty opetushallinnon eikä uskonnollisten yhdyskuntien toimesta. Uskonnollisilla ryhmillä on kylläkin ollut tärkeä rooli kunkin uskonnon opetussuunnitelman laadinnassa. Ne eivät kuitenkaan vastaa opetuksen toteuttamisesta. Kallioniemi (2005, 24) huomauttaakin, että Suomen katsomusopetusmalli on ainutlaatuinen koko Euroopassa. Opetus on oman uskonnon opetusta ja mallia voidaankin kutsua uskontokuntasidonnaiseksi opetuksiksi. Tällöin tiettyjen ehtojen täytyessä (ks. luku 3.4) uskonnollisille vähemmistöille tarjotaan pääosin yhteiskunnan varoin toteutettua oman uskonnon mukaista katsomusopetusta. Lisäksi suomalaisen katsomusopetusmalliin sisältyy myös ensisijaisesti uskonnottomille oppilaille tarkoitettu elämäkatsomustieto, jollaista ei toteuteta missään muualla täysin samassa muodossa (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2010a, 146).

Oppia uskonto, oppia uskontoa ja oppia uskonnosta

Hullin esittelemä luokittelu siitä, miten uskonnonopetus on ymmärretty avaa erilaisen näkökulman eurooppalaisten uskonnonopetusmallien tarkasteluun. Tarkastelun lähtökohtana ovat oppiaineelle määritellyt tavoitteet. Hull erottaa kolme eri lähestymistapaa uskonnonopetukseen: oppia uskonto (learning religion), oppia uskontoa (learning about religion) ja oppia uskonnosta (learning from religion). Ensimmäisessä lähestymistavassa koulun uskonnonopetus perustuu yhden uskonnollisen tradition tarkastelulle. Opetuksesta vastaa kyseisen uskonnon edustaja. Opetuksen tavoitteena on joko vahvistaa oppilaiden sitoutumista omaan uskontoon tai tehdä heistä kyseisen uskonnon kannattajia. Lähestymistavalle on ominaista, että uskonnon edustajat kontrolloivat uskonnon opetussuunnitelmaa, opetusmenetelmiä ja oppimateriaaleja. (Kallioniemi 2009, 409.)

Lähestymistavassa ”oppia uskontoa” opetuksen perspektiivi on ei-uskonnollinen. Sitä kutsutaankin usein uskontotieteelliseksi lähestymistavaksi, sillä se perustuu antropologiaan tai etnografiaan. Joskus lähestymistapaa kutsutaan myös uskontotiedolliseksi, jolloin se yleensä perustuu yhdelle tai useammalle uskontotieteen osa-alueelle, kuten uskontohistorialle.

Lähestymistapa on noussut vastareaktioksi ”oppia uskonto” -lähestymistavalle ja sen mukainen opetus on luonteeltaan kuvailevaa. (Kallioniemi 2009, 409.)

”Oppia uskonnosta” -lähestymistavassa keskitytään oppilaiden elämys- ja kokemusmaailmaan. Se perustuu pitkälti uskonnon didaktiseen ja kasvatustieteelliseen tutkimukseen. Keskeistä on pohtia, miten ja missä määrin oppilaat hyötyvät uskonnon opiskelusta. Opetuksen tavoitteena on tukea oppilaan ihmiseksi kasvua sellaisella opetusaineella, jolla on merkitystä hänen moraalille ja henkiselle kehitykselleen. ”Oppia uskonnosta” -lähestymistavassa opetuksen keskiössä ovat oppilas oppijana sekä hänen elämänsymptomensa. Kahdessa edellisessä lähestymistavassa uskontoa opetetaan puolestaan uskonnon näkökulmasta. (Kallioniemi 2009, 409.)

Käyttökelpoisuudestaan huolimatta Hullin malli on Skeien (2001) mallin tavoin hieman pelkistetty kuvaus eurooppalaisista uskonnonopetusmalleista. Käytännössä kaikki kolme lähestymistapaa ovat nimittäin integroituneita toisiinsa. Kallioniemi (2009, 409) mainitsee yksinomaan katoliselle uskonnolle pohjautuvan italialaisen uskonnonopetuksen esimerkiksi ”oppia uskonto” -lähestymistavasta. Virolainen uskonnonopetus perustuu ”oppia uskontoa” -lähestymistavalle ja englantilainen järjestelmä on puolestaan yhdistelmä ”oppia uskontoa” ja ”oppia uskonnosta” -lähestymistavoista. (Kallioniemi 2009, 409.)

Hullin malli pohjautuu siis uskonnonopetukselle asetetuille tavoitteille. Mallin pohjalta tarkasteltuna esimerkiksi suomalaisen katsomusopetusmallin sijoittaminen tiettyyn lähestymistapaan on hankalaa. Vaikka kaikilla Suomessa opetettavilla uskontoaineilla on myös yhteisiä tavoitteita, niiden uskontokohtaiset tavoitteet eroavat toisistaan enemmän tai vähemmän. Lisäksi elämänsymptomustiedolla on aivan omat tavoitteensa. (Pops 2004, 204–220; MuPops 2006, 4–50.) Esimerkiksi ortodoksisen uskonnon opetussuunnitelmassa todetaan, että opetuksessa on keskeistä oppilaan ortodoksisen identiteetin vahvistaminen ja ylläpitäminen. Vastaavaa tavoitetta ei ole määritelty esimerkiksi evankelis-luterilaisen uskonnon opetuksen kohdalla. (Pops 2004, 204–209.) Suomalaisen katsomusopetusmallin ei voikaan sanoa edustan jotain tiettyä Hullin esittelemää lähestymistapaa.

Edellä esiteltyjen mallien tarkastelun jälkeen voidaan todeta, että Euroopassa toteutetut katsomusopetusratkaisut ovat todella monimuotoisia. Erilaisista luokituksista huolimatta niitä on haastavaa kategorisoida aukottomasti tiettyihin ryhmiin.

5 FENOMENOLOGINEN NÄKÖKULMA KATSOMUSOPETUKSEN TUTKIMISEEN

5.1 Laadullinen tutkimus

Laadullisessa eli kvalitatiivisessa tutkimuksessa on lähtökohtana todellisen elämän kuvaaminen ja pyrkimyksenä tutkimuskohteen mahdollisimman kokonaisvaltainen tarkasteleminen. Lähtökohtaan sisältyy ajatus todellisuuden moninaisuudesta. (Hirsjärvi, Remes, Sajavaara 2009, 161.) Laadullisessa tutkimuksessa ei tavoitella tilastollisia yleistyksiä, vaan pyritään tutkittavan ilmiön kuvaamiseen ja ymmärtämiseen tai antamaan teoreettisesti mielekäs tulkinta jollekin tapahtumalle (Tuomi & Sarajärvi 2009, 85). Tässä tutkimuksessa lähtökohtana on katsomusopetuksen monipuolinen tarkasteleminen pyrkien huomioimaan sen erilaisia ulottuvuuksia ja siihen vaikuttavia tekijöitä. Olen pyrkinyt lähestymään tutkimuskohdetta mahdollisimman kokonaisvaltaisesti monipuolisen aineiston sekä teoriaan ja aikaisempaan tutkimukseen perehtymisen kautta. Näin olen tavoitellut tutkittavan ilmiön tarkkaa kuvaamista ja ennen kaikkea sen aiempaa syvällisempää ymmärtämistä.

Varto (1992, 23–26) määrittelee laadullisen tutkimuksen kohteeksi ihmisen elämismailman, jota tarkastellaan merkitysten maailmana. Merkitykset ovatkin kvalitatiivisen tutkimuksen keskiössä. Merkitykset voivat syntyä vain ihmisen kautta, joten mikään elämismailman ilmiöistä ei ole riippumaton ihmisestä. Koska kaikki laadullinen tutkimus tapahtuu tutkimuskohteessaan eli elämismailmassa, tutkija on osa tutkimaansa merkitysyhteyttä. Toisaalta tämä on myös edellytys laadullisen tutkimuksen tekemiselle, sillä laatujen ymmärtäminen on mahdollista vain siinä kontekstissa, jossa niillä on merkitys. (Varto 1992, 23–26.)

Laadullisessa tutkimuksessa voidaan erotella teorialähtöinen, teoriasidonnainen ja aineistolähtöinen tutkimus. Teorialähtöisessä tutkimuksessa aineiston analyysia ohjaa valmis malli ja se perustuu siis jo olemassa olevaan teoriaan. Tutkimuksen tarkoituksena on usein tämän mallin tai teorian testaaminen uudessa yhteydessä. Aineistolähtöisen tutkimuksen pääpaino on aineistossa, jolloin aineisto on lähtökohtana teorian rakentamisessa. Teoriasidonnainen tutkimus on puolestaan kahden edellisen tutkimustavan välimuoto. Tällöin aineiston analyysi ei suoraan perustu teoriaan,

mutta yhteydet siihen ovat havaittavissa. Aineistosta tehdyille löydöksille etsitään siis teoriasta selitystä tai vahvistusta tulkintojen tueksi. Toisaalta tutkija voi tehdä huomioita myös empirian ja aiempien tutkimusten välisistä ristiriidoista. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006.) Tämä tutkimus on teoriasidonnainen laadullinen tutkimus. Peilaan aineistosta tekemiäni havaintoja teoriaan ja aiempaan tutkimukseen, mutta analyysini ei varsinaisesti perustu mihinkään jo olemassa olevaan teoriaan. Myös valitsemani fenomenologinen lähestymistapa tukee teoriasidonnaista tutkimusta, sillä fenomenologisessa tutkimuksessa ei tietoisesti aseteta mitään tutkimuskohdetta ennalta määrittävää teoreettista mallia ohjaamaan tutkimusta. (Laine 2007, 35).

5.2 *Fenomenologinen tutkimus*

Fenomenologisessa tutkimuksessa pyritään tutkittavan ilmiön tulkintaan ja ymmärtämiseen. Se ei tavoittele niinkään universaaleja yleistyksiä kuin ymmärtämään tutkittavan alueen ihmisten sen hetkistä merkity maailmaa. Kokemuksen, merkityksen ja yhteisöllisyyden käsitteet ovat keskeisiä fenomenologisessa tutkimuksessa. Kokemus käsitetään laajasti ”ihmisen kokemuksellisenä suhteena omaan todellisuuteensa” ja se syntyy vuorovaikutuksessa todellisuuden kanssa. Fenomenologien mukaan ihmisen suhde maailmaan on intentionaalinen. Tällöin kaikki merkitsee ihmiselle jotakin. Todellisuus ei siis ole ihmiselle neutraalia, vaan havaitsijan pyrkimykset, kiinnostukset ja uskomukset vaikuttavat jokaiseen tehtyyn havaintoon. (Laine 2007, 29, 31.)

Fenomenologisen tutkimuksen varsinainen kohde ovat merkitykset, joiden mukaan kokemus muotoutuu. Nuo merkitykset eivät ole meissä synnynnäisesti, vaan ne ovat lähtöisin yhteisöstä, johon jokainen kasvaa ja kasvatetaan. Ihminen on kulttuuriolento ja merkitykset ovat intersubjektiivisiä eli subjektien välisiä ja subjekteja yhdistäviä. Erilaisissa kulttuuripiireissä elävien ihmisten voidaan siis ajatella elävän erilaisissa todellisuuksissa, koska asioilla on heille erilaiset merkitykset. (Laine 2007, 30.)

Tietyn yhteisön jäsenenä ihmisillä on yhteisiä merkityksiä. Sekä tutkittavat ihmiset että tutkija itsekin ovat osa jonkin yhteisön yhteistä merkitysten perinnettä. Niinpä yksilöiden kokemusten tutkimus paljastaa myös jotain yleistä. (Laine 2007, 30.)

Tässä tutkimuksessa tarkastelen aineistosta ilmeneviä katsomusopetukseen liittyviä merkityksiä. Tutkin, paljastavatko yksilöiden kokemukset ja näkemykset jotain yleistä suomalaisesta katsomusopetuksesta. Vaikka Suomessa elävät eri katsomusten ja uskontojen edustajat asuvat ainakin fyysisesti samassa kulttuuripiirissä, heille ilmenevä todellisuus voi olla erilainen. Esimerkiksi minulla ei ole lainkaan peruskouluaikaisia kokemuksia uskontotunneista. Ne eivät olleet minun todellisuuttani, vaikka ne olivat sitä suurimmalle osalle koulutovereistani. Näin

siitäkin huolimatta, että olen kasvanut koko ikäni osana suomalaisen yhteisön merkitysten perinnettä. Katsomusopetuksen käsitteellä voi siis olla erilainen merkitys eri ihmisille sen mukaan, mihin todellisuuteen kukakin on kasvanut ja kasvatettu. Fenomenologisen tutkimuksen mukaisesti tarkastelen katsomusopetuksen ilmiötä siten kuin se välittyy aineistoistani ihmisten mielipiteissä ja merkityksissä. Tutkin, millainen käsitys katsomusopetuksesta muodostuu eri toimijoiden ja kirjoitusten perusteella. Näiden kirjoitusten ja oman ajatteluni kautta pyrin siis hahmottamaan kokonaisvaltaisen käsityksen katsomusopetuksesta ja sille annetuista merkityksistä. Kuten Laine (2007, 40) toteaa, tutkimus syntyy ikään kuin dialogissa tutkittavien ja tutkimusaineiston sekä tutkijan välillä.

5.3 Aineiston analyysi

Tässä tutkimuksessa käyttämäni analyysimenetelmä on sisällönanalyysi. Se on tekstianalyysiä, jossa aineistoa tarkastellaan eritellen, eroja ja yhtäläisyyksiä etsien sekä tiivistäen. Analyysin pyrkimyksenä on muodostaa tiivistetty kuvaus tutkittavasta ilmiöstä ja näin yhdistää tulokset muihin aiheita koskeviin tutkimustuloksiin ja ilmiön laajempaan kontekstiin. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006.)

Aivan kuten laadullinen tutkimus yleensäkin, myös sisällönanalyysi voi olla aineistolähtöistä, teorialähtöistä tai teoriasidonnaista. Tuomi ja Sarajärvi (2009, 96–97) kutsuvat viimeksi mainittua teoriaohjaavaksi sisällönanalyysiksi. Koska tutkimukseni noudattaa teoriasidonnaisen laadullisen tutkimuksen piirteitä, myös tekemäni sisällönanalyysi on teoriaohjaavaa. Vaikka tarkastelen tutkimuksessani myös opetussuunnitelmia peilaten niitä tutkimukseni tuloksiin, tutkimustani ei voida mieltää teorialähtöiseksi tutkimukseksi. Opetussuunnitelmat eivät ole olleet tutkimukseni lähtökohtana eikä analyysini perustu suoraan opetussuunnitelmiin. Pikemminkin ne ovat tukeneet analyysia ja olleet itsessäänkin analyysin kohteena. Teoriaohjaavassa sisällönanalyysissa on teoreettisia kytkentöjä, mutta analyysi ei suoraan perustu johonkin tiettyyn teoriaan. Lähtökohdiltaan teoriaohjaava sisällönanalyysi etenee aineiston ehdoilla. Aikaisempi tieto kuitenkin ohjaa analyysia sekä auttaa sen tekemisessä ja on näin ollen tunnistettavissa analyysista. Aikaisemman tiedon merkitys ei ole teoriaa testaava, vaan pikemminkin uusille ajatusurille johtava. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 96–97, 117.)

Aineiston analyysini etenee teemoittelun kautta. Teemoittelussa on kyse aineiston ryhmittelystä erilaisten aihepiirien mukaan. Siinä painottuu se, mitä kustakin teemasta on sanottu. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 93.) Moilanen ja Räihä (2007, 55) toteavat, että tutkija voi teemoitella aineistoaan myös tutkimuskysymystensä kautta. Tällöin tutkijan tehtävänä ei ole teemojen

etsiminen aineistosta, vaan tutkittavien antamien merkitysten löytäminen (Moilanen & Rähkä 2007, 55). Teemoittelu on siis tavallaan tehty jo etukäteen ja tutkijan kiinnostuksen kohteena on kustakin teemasta todetut asiat. Tässä tutkimuksessa tutkimuskysymykset muodostavat ne teemat, joihin liittyviä merkityksiä etsin aineistosta. Teemat siis ovat: katsomusopetuksen perustelut, tärkeimmät sisällöt ja tavoitteet sekä katsomusopetuksen järjestäminen.

Selvitettyäni, mitä kustakin edellä mainitusta yläteemasta on sanottu, olen ryhmitellyt teemojen sisälle muodostuneita aihealueita alateemoihin. Teemoittelun käyttäminen edelleen tuntui luontevalta vaihtoehdolta aineiston käsittelyyn huomattessani, että yläteemojen sisälle alkoi rakentua samankaltaisten näkemysten muodostamia kokonaisuuksia. Kunkin tutkimuskysymyksen eli yläteeman sisälle syntyneet alateemat ovat muodostuneet sen mukaan, mitä asioita ja merkityksiä aineistosta on noussut esiin. En siis ole määritellyt niitä etukäteen, vaan ne ovat rakentuneet aineiston ehdoilla.

6 MONIKULTTUURINEN YHTEISKUNTA

Tässä luvussa esittelen tutkimukseni tuloksia tutkimuskysymyksittäin. Ensimmäisenä kerron katsomusopetuksen perusteluista. Tämän jälkeen tarkastelen katsomusopetuksen tavoitteita ja sisältöjä sekä tutkimuksen aineiston että opetussuunnitelmien osalta. Viimeisenä esittelen katsomusopetuksen järjestämiseen liittyviä näkemyksiä. Tulosten tulkintaa ja siitä nousevaa pohdintaa on luvussa vielä tutkimukseni viimeisessä luvussa.

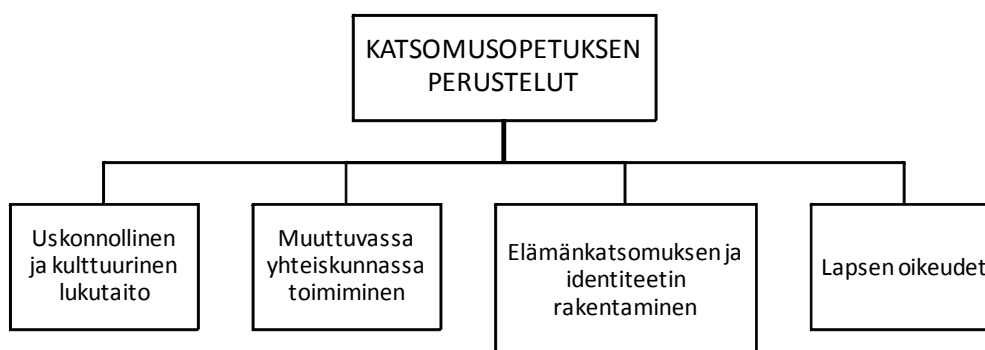
Tarkastellessani aineistoa havaitsin, että kirjoittajilla oli usein näkökulmana tietty katsomusaine, jonka kautta he pohtivat katsomusopetusta. Tämä päti myös monen opettajilta saamani kirjoituksen kohdalla, vaikka käytin aineistonkeruupyynnössäni katsomusaineen käsitettä (ks. Liite 1). Kirjoittajan näkökulma saattoi paikoin vaikuttaa niin sisältöjen ja tavoitteiden, opetuksen perusteluiden kuin opetuksen järjestämisenkin määrittelyihin. Usein käytettiin myös termiä uskonnonopetus tai oman uskonnon opetus ja jätettiin tarkemmin selvittämättä, minkä uskonnon opetuksesta kulloinkin puhuttiin. Tavallisesti kirjoitusten muusta sisällöstä pystyi kuitenkin päättämään, että uskonnonopetuksella tarkoitettiin yleensä joko evankelis-luterilaista uskontoa tai yleisesti uskonto- ja katsomusaineita. Oman uskonnon opetusta pohdittaessa kirjoittajan tausta tai asema paljasti puolestaan monesti sen, minkä uskonnon opetus oli tarkastelun kohteena.

Kuten kerroin edellisessä luvussa, olen analysoinut aineistoa teemoittelun avulla. Tutkimuskysymykseni muodostavat niin sanotut yläteemat ja niiden sisälle on muodostunut alateemoja. Seuraavaksi esittelen aineistosta tekemiäni löytöjä tutkimuskysymyksittäin. Olen esittänyt kunkin yläteeman ja sen alateemat havainnollistavan kuvion muodossa.

6.1 ”Monikulttuurisessa tulevaisuudessa korostuu katsomusaineiden merkitys”

Tämän tutkimuksen aineistossa katsomusopetusta perusteltiin selvästi eniten yhteiskunnallisilla ja kulttuurisilla argumenteilla. Kallioniemi (2007, 101) onkin todennut, että Euroopassa uskonnonopetusta perustellaan yhä enemmän yhteiskunnan ja sen tarpeiden pohjalta. Tämän tutkimuksen perusteella sama pätee myös Suomessa. Vaikka edellinen Kallioniemen (2007)

toteamus piti paikkansa tämän tutkimuksen kohdalla, katsomusopetuksen perusteluista muodostuneet alateemat eroavat Kallioniemen (2005, 32–34) määrittelemistä uskonnonopetuksen perusteluista. Olen esitellyt kyseiset määritelmät jo luvussa 4.1. Lähdin aluksi tarkastelemaan aineistoani Kallioniemen (2005) esittämien perusteluiden pohjalta. Havaitsin kuitenkin pian, että kirjoitusten näkökulmat katsomusopetuksen perusteluihin olivat usein laajempia ja moniulotteisempia Kallioniemen (2005) perusteluihin verrattuna. Esimerkiksi kulttuurihistoriallinen perustelu, yhteiskunnallinen perustelu ja monikulttuurisuusperustelu sekoittuivat monessa kirjoituksessa erottamattomasti toisiinsa. Kasteopetusperustelua ja antropologista perustelua ei puolestaan ilmennyt lainkaan. Eettiset perustelut olivat erittäin vähäisiä ja kaiken lisäksi nekin esitettiin yleensä yhteiskunnallisen fokuksen kautta. Lisäksi aineistostani muodostui kaksi sellaista katsomusopetuksen perusteluiden alateemaa, jollaisia ei ole lainkaan Kallioniemen (2005) perusteluissa. Olen siis muodostanut katsomusopetuksen perusteluiden alateemat aineiston ehdoilla, enkä ole yrittänyt sovittaa niitä Kallioniemen (2005) esittämiin uskonnonopetuksen perusteluihin. Teemat näkyvät kuviossa 2.



KUVIO 2. Katsomusopetuksen perustelut

Valtaosa katsomusopetuksen perusteluista sijoittuvat alateemoihin uskonnollinen ja kulttuurinen lukutaito sekä muuttuvassa yhteiskunnassa toimiminen. Uskonnollinen ja kulttuurinen lukutaito -alateema koostuu yleissivistykseen, uskonnon ja kulttuurin suhteeseen sekä kulttuurihistoriaan ja -perintöön liittyvistä näkökulmista. Tähän alateemaan kuuluvissa näkemyksissä katsomusopetusta perustellaan siis kulttuurisen lukutaidon ja uskontojen perusluonteen ymmärtämisen tarpeellisuudella sekä uskonnon ja kulttuurin erottamattomuudella.

Uskonnon opetus kokonaisuutena on tärkeä kulttuurillinen, historiallinen ja yleissivistävä kokonaisuus peruskoulussa. (Opettajan kirjoitus)

- - uskonnot ovat kulttuurin syvärakennetta (esimerkiksi islamilaista yhteiskuntaa ei ymmärrä tuntematta uskonnon keskeisiä ideoita - -) (Tuntijakotyöryhmälle tullut kannanotto)

Muuttuvassa yhteiskunnassa toimiminen -alateemassa korostuu vuorovaikutus ja toimiminen erilaisten ihmisten kanssa, eri tavoin uskovien suvaitseminen ja ymmärtäminen sekä kyky vastata monikulttuurisen yhteiskunnan haasteisiin. Aineiston mukaan tieto omasta ja muiden katsomuksista on tarpeellista juuri monikulttuuristumisen ja ymmärtämisen näkökulmista.

Kun tietää toisista uskonnoista, niiden edustajia voi helpommin ymmärtää. (Opettajan kirjoitus)

Uskonnonopetus opettaa toimimaan asiallisesti yhteisön jäsenenä, erilaisia katsomuksia edustavien ihmisten kanssa. (Opettaja-lehti, artikkeli)

Mielestämme koulun tarjoama uskonnonopetus on välttämätöntä yhteiskunnalle, jotta eettiset periaatteet ja suvaitsevaisuus uskonnollista erilaisuutta kohtaan voidaan taata. (Tuntijakotyöryhmälle tullut kannanotto)

Vaikka selvästi suurin osa katsomusopetukselle annetuista perusteluista sijoittuvat edellä esiteltyihin alateemoihin, elämäkatsomuksen ja identiteetin rakentamista sekä lapsen oikeuksia käsittelevät lausumat muodostivat omat alateemansa. Kyseiset alateemat ovat täysin poikkeavia Kallioniemen (2005) esittelemistä uskonnonopetuksen perusteluista. Niissä ei mainita lainkaan oppilaan identiteetin ja oman katsomuksen muodostumista tai lapsen oikeuksia. Elämäkatsomuksen ja identiteetin rakentamiseen liittyvissä perusteluissa katsomusopetuksen nähtiin antavan rakennustarpeita omaan elämäkatsomukseen. Ohjausta ja tietoa elämäkatsomuksellisissa asioissa pidettiin edellytyksenä lapsen pohdinnalle omasta elämäkatsomuksestaan. Katsomusopetuksen koettiin mahdollistavan tuen myös oman identiteetin muodostumiselle.

Lapsen oikeudet -alateemassa katsomusopetusta perustellaan lapsen oikeudella saada uskontokasvatusta ja uskonnonopetusta. Aineistossa vedottiin lähinnä YK:n lapsen oikeuksien sopimukseen, uskonnonvapauslakiin ja perustuslakiin. Perustelu liitettiin useimmiten uskonnonopetukseen eikä yleisesti katsomusopetukseen. Tämä näkyi myös katsomusopetuksen järjestämistä käsittelevissä teksteissä, joissa oman uskonnon opetusta perusteltiin monesti lapsen oikeuksien toteutumisella. Oikeuksiin liittyvät näkökulmat olivat muutenkin enemmän esillä pohdittaessa katsomusopetuksen järjestämisen tapaa. Kerron näistä asioista tuonnempana katsomusopetukselle määriteltyjen sisältöjen ja tavoitteiden esittelemisen jälkeen.

Kokonaisuudessaan katsomusopetuksen tarpeellisuuden nähtiin liittyvän vahvasti yhteiskunnallisiin ja kulttuurisiin tekijöihin. Monikulttuurisuuteen yhtenä muuttuvan yhteiskunnan piirteinä viitattiin monessa kirjoituksessa. Aineiston mukaan katsomusopetuksella on merkitystä erityisesti oppilaiden yhteiskunnallisen ja kulttuurisen osaamisen kehittämisen kannalta. Suvaitsevaisuus, uskontojen välinen vuoropuhelu ja toimeen tuleminen erilaisilla uskovien ihmisten kanssa olivat monen kirjoittajan mielestä niitä asioita, jotka korostuvat ja ovat tärkeitä muuttuvassa monikulttuurisessa yhteiskunnassa. Katsomusopetusta perusteltiin puolestaan edellä mainittujen asioiden käsittelijänä ja edistäjänä.

6.2 Erilaisia katsomuksia, suvaitsevaisuutta ja eettisiä aiheita

Opetuksen sisältöihin ja tavoitteisiin liittyviä lausumia löytyi kaikkein vähiten aineistosta, mutta niistä muodostui kuitenkin kuusi alateemaa yläteeman ”Katsomusopetuksen tärkeimmät sisällöt ja tavoitteet” alle. Vaikka kirjoittajan fokus saattoi olla juuri jokin tietty katsomusaine, opetuksen sisältöjen ja tehtävien määrittelyissä oli selviä yhtäläisyyksiä. Kuvio 3 havainnollistaa näistä yhtäläisyyksistä muodostuneita opetuksen sisältö- ja tavoitekokonaisuuksia.



KUVIO 3. Katsomusopetuksen tärkeimmät sisällöt ja tavoitteet

Vähiten esitettiin oppilaan elämäntätömuksen ja identiteetin rakentamiseen sekä kristinuskoon ja suomalaiseen kulttuuritaustaan liittyviä huomioita. Eniten puolestaan korostuivat uskontojen ja katsomusten tunteminen, etiikka sekä suvaitsevaisuus ja kanssakäyminen. Näistä esitettiin muun muassa seuraavanlaisia näkemyksiä.

Uskonnonopetuksen tärkeä tavoite on - - tarjota asianmukaista ja kriittistä tietoa omasta ja muiden uskonnoista sekä niiden sisäisestä moninaisuudesta. (Tuntijakotyöryhmän kokousmateriaalit)

Uskonnon opetuksen tehtävänä kaikissa muodoissaan on antaa eväitä uskontojen vuoropuheluun ja keskinäiseen ymmärtämiseen. (Tuntijakotyöryhmän kokousmateriaalit)

- - opetuksen pääasia on antaa tietoa uskonnoista ja muista katsomuksista ja etiikasta. (Opettaja-lehti, mielipidekirjoitus)

- - tarvitaan opetusta etiikasta ja yhteiselämän pelisäännöistä (Opettajan kirjoitus)

Verratakseni tässä tutkimuksessa esiin tulleita katsomusopetuksen sisältöjä ja tavoitteita opetussuunnitelmiin tarkastelen seuraavaksi evankelis-luterilaisen, ortodoksisen ja islamin uskonnon sekä elämäkatsomustiedon opetuksen tehtäviä, sisältöjä ja tavoitteita nykyisessä opetussuunnitelmassa. Esitän opetussuunnitelmia koskevia havaintojani pääosin eri teemoihin keskittyvien taulukkojen muodossa ryhmitellen opetussuunnitelmissa ilmeneviä eroja ja yhtäläisyyksiä. Erittelen ja analysoin taulukkojen sisältöjä taulukko- tai teemakohtaisesti. Jokaisen taulukon vasemmassa sarakkeessa on nimeämäni otsikko kunkin rivin sisällöille.

Elämäkatsomustiedon opetussuunnitelman sisällöt on sijoitettu samoihin taulukoihin eri uskontojen kanssa, vaikka se ei olekaan uskontoaine. Varsinainen opetussuunnitelmien sisältöjen vertailu ja luokittelu taulukkojen uskontoaineiden sisältöjen kanssa onkin paikoin hyvin hankalaa, eikä se aina ole edes mahdollista. Taulukointi antaa kuitenkin erinomaisen kuvan siitä, kuinka erilainen oppiaine elämäkatsomustieto on katsomusaineiden joukossa.

Jokaisen käsittelemäni katsomusaineen opetussuunnitelmassa määritellään opetuksen ydintehtävät erikseen vuosiluokkien 1–5 ja 6–9 osalta. Nämä kerrotaan ennen vuosiluokittaisia (1–5, 6–9) tavoitteita ja keskeisiä sisältöjä. Määritelmät ovat lyhyitä: yhdestä lauseesta muutamaan lauseeseen. Taulukoissa 2 ja 3 olen pilkkonut kussakin opetussuunnitelmassa määritellyn opetuksen ydintehtävän osiin sen mukaan, mitä asioita eri määrittelyissä on todettu.

TAULUKKO 2. Vuosiluokkien 1–5 ydintehtävät (Pops 2004, 204–218; MuPops 2006, 24, 26)

	EV.LUT	ORTODOKSI	ISLAM	ET
MAAILMAN-KATSOMUS	Opetuksen ydintehtävä on aineksien tarjoaminen oppilaan maailmankatsomuksen rakentumiseksi	Opetuksen ydintehtävänä on tietojen, taitojen ja kokemuksen kautta tarjota oppilaille aineksia oman maailmankatsomuksensa rakentumiseksi...	Opetuksen ydintehtävänä on tietojen, taitojen ja kokemusten kautta aineksien tarjoaminen oppilaan oman maailmankatsomuksen rakentumiseksi	Opetuksen ydintehtävänä on tukea oppilaan kasvua ja antaa hänelle välineitä tutkia ja rakentaa elämäkatsomustaan ja maailmankuvaansa
YMPÄRÖIVÄT USKONNOT	opetuksessa tutustutaan oppilaita ympäröivään uskonnolliseen maailmaan tietojen ja omien kokemusten kautta,			
PYHÄT TEKSTIT	perehdytään Raamattuun		keskeistä on Koraaniin perehtyminen	
ETIIKKA	rohkaistaan oppilaita eettiseen arviointiin ja vastuullisuuteen	(jatkuu yllä olevasta) ...ja eettisesti vastuuntuntoiseksi ihmiseksi kasvamiseksi	oppilaita ohjataan eettiseen arviointiin ja moraaliseen vastuullisuuteen	

TAULUKKO 3. Vuosiluokkien 6–9 ydintehtävät (Pops 2004, 204–218; MuPops 2006, 24, 26)

	EV.LUT	ORTODOKSI	ISLAM	ET
OMA USKONTO JA KATSOMUS SEKÄ MUUT USKONNOT JA KATSOMUKSET	Opetuksen ydintehtävänä on syventää ja laajentaa oppilaan ymmärtämystä oman uskonnon ja muiden uskontojen luonteesta ja merkityksestä	Opetuksen ydintehtävänä on syventää ja laajentaa oppilaan ymmärtämystä omasta uskonnollisesta perinteestään sekä muiden uskontojen luonteesta ja merkityksestä.	Opetuksen ydintehtävänä on syventää ja laajentaa oppilaan ymmärtämystä oman uskonnon ja muiden uskontojen luonteesta ja merkityksestä	Erilaisista katsomuksista ja uskonnoista opiskellaan perustiedot sekä oppilaan kasvua vastuulliseksi ja aktiiviseksi yhteiskunnan jäseneksi tuetaan.
MAAILMAN-KATSOMUS	(jatkuu edellisestä) näin tuetaan oppilaan oman maailmankatsomuksen ja eettisen näkökulman rakentumista	(jatkuu edellisestä) näin tuetaan oppilaan oman maailmankatsomuksen ja eettisen näkökulman rakentumista	(jatkuu edellisestä) näin tuetaan oppilaan oman maailmankatsomuksen ja eettisen näkökulman rakentumista	Opetuksen ydintehtävänä on syventää oppilaan omaa elämäkatsomusta ja maailmankuvaa koskevaa ymmärrystä.

Tarkastelemieni katsomusaineiden vuosiluokkien 1–5 opetuksessa olisi siis tärkeintä antaa oppilaalle aineksia oman elämän- tai maailmankatsomuksen rakentamiseen. Tämän tutkimuksen aineistossa oppilaan elämäkatsomuksen ja identiteetin rakentamiseen liittyviä kommentteja oli puolestaan toiseksi vähiten. Siitä muodostui kuitenkin selvästi oma sisältö- ja tavoitekokonaisuutensa, mutta se ei ollut yhtä korostuneessa asemassa kuin opetussuunnitelmissa. Edellisen tehtävän lisäksi erityisesti ylempien vuosiluokkien ydintehtävissä korostuu erilaisiin uskontoihin ja katsomuksiin tutustuminen, mikä oli selvästi esillä myös tutkimukseni aineistossa. Kokonaisuudessaan eri katsomusaineiden opetussuunnitelmien vuosiluokkien 6–9 ydintehtävät ovat yhteneväisempiä kuin alemmilla luokilla.

Elämäkatsomustietoa lukuun ottamatta muiden aineiden ydintehtäviin sisältyy etiikkaan liittyvä maininta sekä vuosiluokilla 1–5 että 6–9. Elämäkatsomustiedon opetussuunnitelman sisältöjä tarkastellessa voi kuitenkin huomata, että etiikkaan liittyvät teemat ovat vahvasti läsnä, enemmän kuin muissa katsomusaineissa. (Pops 2004, 204–220; MuPops 2006, 25–27.) Täten olisikin voinut olettaa, että siihen viitattaisiin myös opetuksen ydintehtävien määritelmässä. Toinen huomiota herättävä asia on se, että evankelis-luterilainen uskonto on ainoa katsomusaine, jossa vuosiluokkien 1–5 ydintehtäviin sisältyy tutustuminen oppilaita ympäröivään uskonnolliseen maailmaan. Kaikkien aineiden sisällöistä ja tavoitteista löytyy kuitenkin mainintoja erilaisten uskontojen ja katsomusten tuntemisesta jo vuosiluokilla 1–5. (Pops 2004, 204–220, MuPops 2006, 25–27.)

Kastilanin (2009, 49–54) uskonnon opetussuunnitelmia tarkastelevan tutkimuksen mukaan muihin uskontoihin viittaavia lausumia on kaiken kaikkiaan vähän evankelis-luterilaisen, ortodoksisen ja islamin uskonnon opetussuunnitelmissa. Tämän tutkimuksen perusteella muiden uskontojen ja katsomusten osuutta opetussuunnitelmissa tulisi lisätä. Elämäkatsomustiedossa muihin uskontoihin liittyvien ilmausten tarkasteleminen ei ole yhtä yksiselitteistä. Elämäkatsomustieto ei itsessäänkään ole mikään uskonto, joten sen opetussuunnitelmassa ei voida ajatella olevan viittauksia muihin uskontoihin. Sen sijaan siellä mainitaan esimerkiksi lähiympäristön katsomukset ja kulttuurit, erilaiset elämäntavat sekä maailman- ja elämäkatsomukset. Vasta vuosiluokkien 6–9 kohdalla käytetään sanaa uskonto: ”Erilaisista katsomuksista ja uskonnoista opiskellaan perustiedot”. Nämä asiat voi havaita myös taulukoista 4 ja 5, joissa olen tarkastellut opetukselle asetettuja tavoitteita.

TAULUKKO 4. Vuosiluokkien 1–5 tavoitteet. (Pops 2004, 204–218; MuPops 2006, 24–26.)

	EV.LUT	ORTODOKSI	ISLAM	ET ”tavoitteena on edistää oppilaan pyrkimystä...”
IDENTITEETTI, PYHYYS, USKONNON VAIKUTUKSET ELÄMÄÄN	oppilas oppii luottamusta elämään ja itseensä, kohtaamaan pyhän ulottuvuuden sekä näkemään uskonnon vaikutuksen omassa ja muiden elämässä	vahvistaa ortodoksista identiteettiään ja ymmärtää pyhyiden ulottuvuuden elämässä	oppii luottamusta elämään ja itseensä, kohtaamaan rohkeasti tulevaisuuden, ymmärtämään pyhän ulottuvuuden sekä näkemään uskonnon vaikutuksen omassa ja muiden elämässä	etsiä ja rakentaa identiteettiään ja elämäntavojensa ja sen myötä oppia hahmottamaan kokonaisuuksia, kasvaa kohtaamaan epävarmuutta
PYHÄT KIRJOITUKSET	tutustuu Uuteen testamenttiin, Jeesuksen elämään ja opetukseen, tutustuu Vanhan testamentin keskeisiin kertomuksiin	perehtyy Raamatun kertomuksiin ja niiden sanomaan sekä pyhien ihmisten elämään	perehtyy Koraanin lyhyihin lukuihin (suurat)	
USKONNOLLISET YHDYSKUNNAT, USKONTO & YHTEISKUNTA	ymmärtää kirkkovuoden ja Jeesuksen elämänkaaren välisen yhteyden, tutustuu luterilaiseen kirkkoon ja seurakunnan toimintaan	perehtyy liturgiseen elämään ja kirkkoraiteeseen sekä ortodoksiseen kirkkovuoteen tutustuu uskonopin peruskysymyksiin, perehtyy ortodoksisen kristillisyyden peruskäsitteisiin ja oman seurakunnan toimintaan	perehtyy profeetta Muhammedin perimätietoon (hadith) ja luonteeseen sekä profeettojen elämään tutustuu elämään islamilaisissa uskonnollisissa yhdyskunnissa, tutustuu islamin keskeisiin opillisiin peruspiirteisiin	
MUUT KATSOMUKSET JA USKONNOT	tutustuu muihin kristillisiin kirkkoihin ja ympäröiviin uskonnollisiin ja ei-uskonnollisiin katsomuksiin	tutustuu muihin kristillisiin kirkkoihin ja ympäröiviin uskonnollisiin ja ei-uskonnollisiin katsomuksiin	oppii kunnioittamaan ja hyväksymään erilaisen uskon- ja elämännäkemyksen sitoutuneita ihmisiä omassa lähipiirissään	tutustua lähiympäristönsä katsomuksiin ja kulttuureihin, tutustua ihmisoikeuksien, suvaitsevaisuuden, oikeudenmukaisuuden ja kestävän kehityksen periaatteisiin
ETIIKKA	oppii eettisten asioiden pohdintaa, omien tunteiden ja kokemusten jakamista sekä kristillisen etiikan soveltamista	oppii pohtimaan Raamatusta ja oppilaan omasta elämästä nousevia eettisiä kysymyksiä	oppii eettisten asioiden pohdintaa, omien tunteiden ja kokemusten jakamista sekä islamin uskonnon etiikan soveltamista	kehittää arvostelukykyään ja kykyään eettiseen toimintaan ja oppia huomaamaan kohtaamiensa arkipäivän tilanteiden eettiset ulottuvuudet ja käyttämään eettisen ajattelun taitoja ja katsomuksellista harkintaa, kehittää taitojaan ilmaista itseään, oppia kantamaan vastuuta itsestään, toisista ihmisistä, yhteisöstä ja luonnosta

Uskontoaineissa painottuu selvästi oman uskonnon osuus. Esimerkiksi etiikan osa-alueella uskontoaineiden näkökulmana on omaan uskontoon liittyvä etiikka. Ortodoksisessa uskonnossa on mainittu erikseen myös ortodoksisen identiteetin vahvistaminen. Elämäkatsomustiedossa ei ole pyhiin kirjoituksiin tai uskonnolliseen yhdyskuntaan liittyviä tavoitteita. Lisäksi siinä on mainittu vähemmän tavoitteita kuin muissa taulukon oppiaineissa. Määritellyt tavoitteet ovat kuitenkin laajoja ja moniulotteisia kokonaisuuksia. Islamin 'Muut uskonnot ja katsomukset' -kohta on muista poikkeava. Jopa elämäkatsomustiedon tavoite muistuttaa siltä osin enemmän evankelis-luterilaista ja ortodoksista uskontoa. Näissä oppiaineissa puhutaan tutustumisesta erilaisiin uskontoihin ja katsomuksiin. Islamin kohdalla muita uskontoja ja katsomuksia lähestytään puolestaan hyväksymisen ja kunnioittamisen näkökulmasta.

Etiikka ja erilaiset katsomukset ja uskonnot ovat yhteisiä tavoitealueita kaikille neljälle katsomusaineelle, vaikka niiden tarkemmat määrittelyt voivatkin erota toisistaan. Kuten alla oleva taulukko 5 osoittaa, vuosiluokkien 6–9 tavoitteissa on hieman alaluokkia enemmän yhtäläisyyksiä. Elämäkatsomustiedon eroavaisuus uskontoaineisiin nähden on kuitenkin havaittavissa kaikista taulukoista. Lisäksi alempien vuosiluokkien tavoin myös ylempien vuosiluokkien elämäkatsomustiedon tavoitteet ovat laajoja kokonaisuuksia. Uskontoaineiden tavoitteet ovat selkeämpiä, vaikka eivät nekään erityisen konkreettisia ole. Kaiken kaikkiaan opetussuunnitelmien sisältämä teksti onkin melko tulkinnallista ja moniulotteista.

TAULUKKO 5. Vuosiluokkien 6–9 tavoitteet. (Pops 2004, 204–218; MuPops 2006, 24–26.)

	EV.LUT oppilas...	ORTODOKSI oppilas...	ISLAM oppilas...	ET tavoitteena on edistää oppilaan pyrkimystä...
MAAILMAN- KATSOMUS	tiedostaa maailman- katsomuksensa rakentumiseen vaikuttavia tekijöitä	tiedostaa maailman- katsomuksensa rakentumiseen vaikuttavia tekijöitä; vahvistaa ja syventää ortodoksista identiteettiään		etsiä ja rakentaa identiteettiään ja elämäkatsomustaan ja oppia samalla hahmottamaan kokonaisuuksia sekä kasvaa kohtaamaan epävarmuutta ja kehittää taitojaan ilmaista itseään ja elämäkatsomustaan
PYHYYS, USKONNON MERKITYS ELÄMÄSSÄ	ymmärtää uskonnon ja siihen sisältyvän pyhyden ulottuvuuden merkityksiä ihmisen ja yhteisön elämässä; perehtyy kristinuskon merkitykseen ihmisen ja yhteiskunnan elämässä	ymmärtää uskonnon ja katsomuksen merkityksen ihmisen ja yhteisön elämässä; ymmärtää pyhyden ulottuvuutta elämässä	ymmärtää uskonnon merkityksen ihmisen ja yhteisön elämässä; perehtyy islamiin sekä sen merkitykseen ihmisen ja yhteiskunnan elämässä	

PYHÄT KIRJOITUKSET	perehtyy Raamattuun inhimillisenä ja pyhänä kirjakokoelmana	perehtyy Raamattuun pyhänä ja inhimillisenä kirjakokoelmana	perehtyy Koraaniin pyhänä kirjana	
OMAN USKONNON SYNTY	perehtyy kristinuskoon ja sen syntyyn ja kehitykseen		perehtyy islamin syntyyn,	
OMA KIRKKO JA USKONKÄSITYS	perehtyy luterilaiseen kirkkoon ja sen uskonkäsitykseen	perehtyy liturgiseen elämään ja kirkkotaiteeseen. ortodoksiseen kirkkoon, sen historiaan ja uskonkäsitykseen	(jatkuu edellisestä) uskonkäsitykseen ja elämään uskonnollisissa yhdyskunnissa Suomessa ja maailmassa	
MAAILMAN-USKONNOT JA ERILAISET KATSOMUKSET	tutustuu keskeisiin maailmanuskontoihin pääpiirteissään	tutustuu keskeisiin maailmanuskontoihin pääpiirteissään	tutustuu keskeisiin maailmanuskontoihin sekä suomalaiseen katsomusperinteeseen pääpiirteissään	laajentaa katsomuksellista ja kulttuurista yleissivistystään ja oppia tuntemaan eri kulttuureissa tärkeinä pidettyjä arvoja, uskomusjärjestelmiä ja elämänkatsomuksellisia ratkaisuja sekä niiden taustoja ja välittymistä sekä oppia arvioimaan tieteiden vaikutusta elämäntapaamme
ERILAISUUS JA SUVAITSEVAISUUS	osaa kunnioittaa eri tavoin uskovia ja ajattelevia ihmisiä	osaa arvostaa eri tavoin uskovia ja ajattelevia ihmisiä	osaa kunnioittaa eri tavoin uskovia ja ajattelevia ihmisiä	omaksua ja sisäistää ihmisoikeuksien, suvaitsevaisuuden, maailman laajuisen oikeuden-mukaisuuden ja kestävän kehityksen periaatteita ja oppia kantamaan vastuuta itsestään, toisista ihmisistä, yhteiskunnasta ja luonnosta
ETIIKKA	tuntee eettisen ajattelun peruskäsitteitä ja kristillisen etiikan perusteita sekä osaa soveltaa näitä eettiseen pohdintaansa ja toimintaansa	tuntee eettisen ajattelun peruskäsitteitä ja ortodoksisen etiikan perusteita sekä osaa soveltaa näitä eettisessä pohdinnassaan ja toiminnassaan	tuntee islamin moraaliopetuksen peruskäsitteitä ja osaa soveltaa niitä eettiseen pohdintaansa ja toimintaansa	kehittää arvostelukykyään ja kykyään eettiseen toimintaan ja oppia huomaamaan kohtaamiensa arkipäivän tilanteiden eettiset ulottuvuudet ja käyttämään eettisen ajattelun taitoja ja katsomuksellista harkintaa

Edelliset taulukot ja pohdinnat koostaen voin todeta, että uskontoaineissa oman uskonnon sisällöt ovat valta-asemassa erityisesti luokilla 1–5. Luokilla 6–9 muihin uskontoihin ja katsomuksiin liittyviä teemoja on jonkin verran enemmän. Kaikissa taulukoiden katsomusaineissa on tavoitteena oppilaan maailmankatsomuksen rakentuminen ja katsomuksellinen yleissivistys. Lisäksi kaikkiin sisältyy etiikkaa sekä luokilla 1–5 että 6–9. Uskonnoissa on usein mainittu oman uskonnon etiikka ja elämäntutkimustiedossa etiikka on yleisesti enemmän korostunut kuin uskonnoissa. Näin ollen

en täysin ymmärräkään perusopetuksen tavoitteita ja tuntijakoa pohtineen työryhmän ehdotusta tehdä etiikasta erillinen oppiaineensa. Varsinkaan, kun ehdotuksen mukaan olisi valittavissa, sisällyttäisikö sen uskonnon ja elämäkatsomustiedon opetukseen vai pitäisikö kaikille yhdessä. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2010a, 146). Sittemmin ehdotetusta etiikan oppiaineesta ollaankin oltu luopumassa, koska sitä kritisoitiin niin paljon työryhmän esityksen ilmestyttyä. Päätöksen tekeminen on jätetty uudelle hallitukselle (Opettaja-lehti 2010, 7; Opetus- ja kulttuuriministeriö 2010b).

Vallitsevien opetussuunnitelmien mukaan etiikkaa vaikuttaisi jo sisältyvän sekä uskontojen että elämäkatsomustiedon opetukseen. Etiikalla erillisenä oppiaineena voisi olla enemmän merkitystä ja arvoa, jos se olisi pakko järjestää kaikille katsomusryhmille yhdessä. Tällöin eri katsomusten ja uskontokuntien edustajat pääsisivät dialogiin keskenään ja pohtimaan yhdessä erilaisia eettisiä teemoja. Muuttuvan yhteiskunnan koulussa tarvitaan mahdollisuus katsomusaineiden rajat ylittävään eri katsomusten eettisten lähtökohtien pohdintaan ja yhteiseen keskusteluun (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2010a, 146).

Tässä tutkimuksessa katsomusopetuksen sisällöistä ja tavoitteista painottuivat uskontojen ja katsomusten tuntemukseen, etiikkaan sekä suvaitsevaisuuteen ja kanssakäymiseen liittyvät aiheet. Näiden lisäksi mainittiin oppilaan elämäkatsomuksen ja identiteetin rakentamiseen, kristinuskoon ja suomalaiseen kulttuuritaustaan sekä uskontoon yhteiskunnan osana liittyviä näkemyksiä. Vähiten kommentteja tuli alateemaan kristinuskon ja suomalainen kulttuuritausta. Näitä tuloksia ja vallitsevia opetussuunnitelmia verratessa voi huomata, että niissä on sekä yhtäläisyyksiä että eroja. Opetussuunnitelmissa ja tässä tutkimuksessa katsomusopetuksen sisältöjen ja tavoitteiden aihealueet ovat samankaltaisia sisältäen muun muassa etiikkaa, suomalaista kulttuuritaustaa, identiteetin rakentamista ja erilaisiin katsomuksiin tutustumista. Näiden aihealueiden painotukset ovat kuitenkin melko erilaisia tämän tutkimuksen aineistossa ja opetussuunnitelmissa. Tämän tutkimuksen mukaan selkeästi uskonnollisiin aineksiin liittyviä opetuksen sisältöjä tulisi vähentää ja lisätä puolestaan uskontojen ja katsomusten tuntemista, etiikkaa sekä suvaitsevaisuutta ja kanssakäymistä käsitteleviä aiheita. Tuloksia tulkittaessa tulee kuitenkin muistaa, että opetussuunnitelmat on laadittu aina tietyille katsomusaineelle, kun taas tässä tutkimuksessa niitä tarkasteltiin kokonaisuutena. Tulokset voisivatkin olla erilaisia, jos olisin kerännyt ja tarkastellut aineistoa uskonto- ja katsomuskohtaisesti. Nyt kirjoittajien joukossa oli kaiken kaikkiaan vähän erilaisten katsomusten ja uskontojen edustajia ja esimerkiksi selkeästi omaan uskuntoon viittaavat opetuksen sisältöjä ja tavoitteita käsittelevät näkemykset olivat harvassa. Opetussuunnitelmissa oman uskonnon osuudella on taas valta-asema. Oman uskonnon opetuksen käsittely oli tämänkin

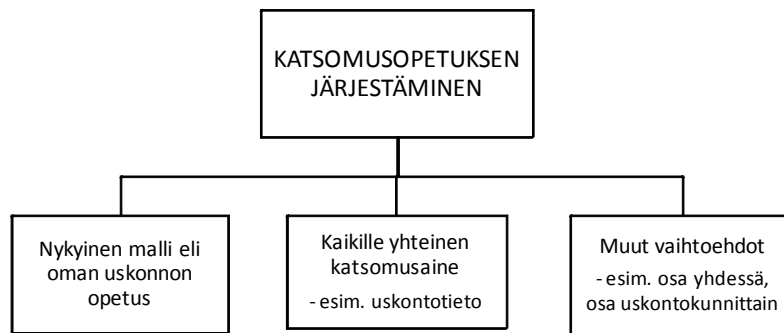
tutkimuksen aineistossa kuitenkin vahvasti läsnä kahden muun tarkastelemani teeman, eli katsomusopetuksen järjestämisen ja perusteluiden yhteydessä.

Monen aiemman tutkimuksen tulokset ovat olleet samansuuntaisia tämän tutkimuksen tulosten kanssa. Esimerkiksi Castrénin (1998), Kallanderin (2007) sekä Tirrin ja Kallioniemen (1999) tutkimuksissa eettisen asioiden käsittelyä pidettiin yhtenä uskonnonopetuksen tärkeimmistä sisällöistä. Kärjen (2008) tutkimuksessa oppilaiden eettisen kasvun tukeminen mainittiin puolestaan opetuksen tärkeimmäksi tavoitteeksi. Eettisten sisältöalueiden lisäksi Kallanderin (2007) tutkimuksessa vastaajat pitivät vieraisiin uskontoihin tutustumista uskonnonopetuksen tärkeimpänä sisältönä. Myös Odiahin (2003) tutkimat opettajat asettivat uskonnonopetuksen tehtäviksi perustietorungon antamisen eri uskonnoista ja katsomuksista, oppilaan eettisen ajattelun avartamisen sekä oppilaan itsetunnon ja itsetuntemuksen tukemisen.

Yhtäläisyyksistä huolimatta kyseisistä tutkimuksista löytyy myös tämän tutkimuksen tuloksista poikkeavia huomioita. Castrénin (1998) tutkimuksen luokanopettajat mielsivät uskonnonopetuksen tietojen antamiseksi kristinuskosta ja Kärjen (2008) tutkimuksessa oppisisällöistä korostui kirkkovuoden merkitys kristinuskon tapahtumien hahmottamiseksi. Aiempien tutkimusten tuloksia tarkasteltaessa on kuitenkin tärkeää huomioida niiden erilainen näkökulma tähän tutkimukseen nähden. Aiempien tutkimusten näkökulmana on ollut uskonnon, tarkemmin sanottuna evankelis-luterilaisen uskonnon opetus, kun taas tässä tutkimuksessa on tarkasteltu laajemmin eri katsomusaineita.

6.3 Oman uskonnon opetus, uskontotieto vai jokin muu katsomusopetusmalli?

Aineistosta muodostui kolme alateemaa katsomusopetuksen järjestämisestä. Pelkistetysti sanoen katsomusopetuksen järjestämiselle annettiin siis kolme vaihtoehtoa. Kukin vaihtoehto pitää kuitenkin sisällään erilaisia sovelluksia ja näkemyksiä katsomusopetuksen järjestämisestä. Tässä tutkimuksessa katsomusopetuksen järjestämiselle määritellyt tavat näkyvät karkeasti jaotellen kuviossa 4.



KUVIO 4. Katsomusopetuksen järjestäminen

Melko harva ehdotti kaikille yhteistä katsomusainetta. Ehdotukset olivat elämäkatsomustieto tai vastaava uskontojen opetuksen tilalle, uskontotieto, maailmankatsomustieto sekä lapsilähtöinen etiikka. Viimeisimpään ehdotukseen liittyi oman uskonnon opetuksen vapaaehtoisuus. Yhteistä ainetta perusteltiin uskonnottomien ja eri uskontojen edustajien määrän lisääntymisellä, nykymallin aiheuttamilla käytännönongelmilla sekä ihmisten maallistumisella. Monikulttuurisuuden lisääntymisen koettiin tuovan kouluille sellaisia haasteita, ettei uskonnonopetus voisi säilyä nykyisellään pitkällä tähtäimellä. Lisäksi yhteiskunnallisten muutosten sanottiin muuttaneen peruskoululaisten uskonnollisen ja maailmankatsomuksellisen tiedon tarvetta. Kaikille yhteinen aine nähtiin siis välttämättömäksi ratkaisuksi muuttuvassa yhteiskunnassa.

Nykyisen mallin ja kaikille yhteisen katsomusaineen lisäksi ehdotettiin melko paljon myös muita vaihtoehtoja. Uskonto -oppiaineen lakkauttaminen sellaisenaan ja sen sisältöjen yhdistäminen historian opetukseen oli yleisimpiä ehdotuksia. Muutamassa kirjoituksessa ehdotettiin katsomusopetuksen jakamista siten, että osa tunteista olisi kaikille yhdessä ja osa nykyisenkaltaisen jaetun katsomusopetusmallin mukaisesti. Muita ehdotuksia olivat uskonnonopetuksesta luopuminen ja oman uskonnon opetuksen vastuun siirtäminen uskontokunnille. Uskonnonopetusta korvaamaan ehdotettiin yhteistä arvokasvatusta yläkouluun ja uskontotiedon opettamista yhteiskuntaopin yhteydessä. Uskonnonopetuksesta luopumista perusteltiin kulttuuriperinnön ja ”juurien tuntemisella” historian osana sekä sekulaarin koulun tavoittelemisella. Eri uskontokuntien välille katsottiin luotavan vastakkainasettelua niin kauan, kun kouluissa on uskonnonopetusta, etenkin eri ryhmille toteutettuna.

Nykyisen mallin säilyttäminen sai eniten kannatusta ja kannattajat olivat eri katsomusten ja uskontojen edustajia. Moni kirjoittaja esitti kuitenkin sitäkin koskevia muutosehdotuksia. Yleisimpiä ehdotuksia olivat lisätuntien saaminen erityisesti yläkouluun, kaikille yhteinen maailmanuskontojen kurssi yläkoulussa sekä elämänskatsomustiedon ja uskonnon keskinäinen valinnaisuus. Kirjoittajat viittasivat oppilaiden tämän hetkiseen epätasa-arvoiseen asemaan katsomusaineiden valinnassa (ks. luku 3.4) toivoen siihen muutoksia. Edellisten ehdotusten lisäksi uskonnonopetusta ehdotettiin kehitettävän enemmän elämänskatsomuksellisempaan asioiden ja ilmiöiden pohtimista sisältävään suuntaan.

Oman uskonnon opetusta perusteltiin oman identiteetin, kulttuurihistoriallisen taustan ja uskonnon tuntemisen tärkeydellä onnistuneen dialogin ja erilaisuuden kohtaamisen lähtökohtana. Monen kirjoittajan mukaan on mahdotonta oppia ymmärtämään muita ennen kuin tuntee omat juurensa.

On tärkeä tukea lapsen/nuoren mielipiteiden kehittymistä ja arvomaailmaa. Mutta on mahdotonta, että vaikkapa uskontotiedon opetuksessa luokahuoneessa olisi monesta eri uskontokunnasta lapsia ja näiden välillä käytäisiin keskustelua, jokainen omista lähtökohdistaan käsin. Mahdotonta tämä on siitä syystä, että lapsi ei tiedä, mikä on omaa, mikä on se minun mielipiteeni ja mitkä ovat perustelut niille. (Opettajan kirjoitus)

Moni kirjoitti lapsen *omasta* uskonnosta, lapsen *omasta* mielipiteestä, ”mikä *itselle* on pyhää, tärkeää ja mitä kunnioittaa” ja niin edelleen. Uskonnosta ja siihen liittyvistä mielipiteistä puhuttiin siis kuin ne olisivat lapsessa ikään kuin valmiina. On kuitenkin pohtimisen arvoista, kuinka nuorella lapsella voi aidosti olla oma uskonto ja siihen liittyviä omia mielipiteitä. Ihminen on kulttuuriolento, joka sosiaalistuu maailmaan toisten ihmisten kautta. Hän oppii ne merkitykset, joihin hänet kasvatetaan. (Laine 2007, 30; Berger & Luckmann 1994, 147–167.) ”Mikä *itselle* on pyhää, tärkeää ja mitä kunnioittaa” tarkoittaa siis ainakin pienen lapsen kohdalla todennäköisesti sitä, mikä omalle perheelle, yhteisölle ja kulttuurille on pyhää ja tärkeää. Bergerin ja Luckmannin (1994) mukaan vasta sekundaarisosialisaatiossa lapsi tai nuori saattaa alkaa kyseenalaistamaan primaarisosialisaatiossa omaksuttuja merkityksiä. Primaarisosialisaatio tapahtuu perheen ja lähipiirin kautta varhaislapsuudessa. Sekundaarisosialisaatiossa myös muu ympäröivä yhteiskunta vertaisryhmineen ja medioineen alkaa niin sanotusti kasvattaa lasta enenevässä määrin. Primaarisosialisaatiossa omaksuttuja asioita on kuitenkin vaikeampi muuttaa kuin sekundaarisosialisaatiossa omaksuttuja. (Berger & Luckmann 1994, 147–167.)

Moni elämänskatsomustiedon opetuksen näkökulmasta kirjoittava kannatti nykyistä mallia myös siksi, että kaikille yhteinen uskontotieto olisi loukkaus uskonnottomien oikeuksia kohtaan.

Yhteisen aineen pelättiin olevan liiaksi valta-uskonnon ja yleisestikin uskontojen dominoimaa, jolloin kaikkia oppiaineen sisältöjä käsiteltäisiin uskontojen näkökulmasta. Nykyisen mallin katsottiin olevan myös suomalaisen yhteiskuntaan sopiva ja takaavan parhaiten opetussuunnitelman tavoitteiden saavuttamisen.

Muita nykyisen mallin puolesta käytettyjä perusteluja olivat monikulttuurisuus, vähemmistöjen oikeudet ja identiteetin tukeminen, maahanmuuttajien kotouttaminen sekä lapsen oikeuksien toteutuminen.

- - juuri monikulttuurisuus alleviivaa oman uskonnon opetuksen tärkeyttä.
(Opettaja-lehti, mielipidekirjoitus)

Oman uskonnonopetus keskeinen osa suomalaista monikulttuurisuuspolitiikkaa.
(Tuntijakotyöryhmän kokousmateriaalit)

Oman uskonnon opetus on nähtävä osana suomalaista kotouttamispolitiikkaa.
(Tuntijakotyöryhmän kokousmateriaalit)

Katsomme, että nykyinen uskonnon opetusjärjestelmä huomioi hyvin vähemmistöjen oikeudet - -. (Tuntijakotyöryhmälle tullut kannanotto)

Oman uskonnon opetuksen sanottiin tukevan parhaalla mahdollisella tavalla sekä enemmistön että vähemmistöjen uskontokasvatusta ja takaavan uskonnottomille omista lähtökohdista nousevaa kasvatusta. Uskonnettomista, kirkkoon kuulumattomista tai elämäkatsomustiedon opetukseen osallistuvista puhuttaessa tulisi kuitenkin muistaa, että he eivät välttämättä edusta mitään katsomuksellisesti yhtenäistä ryhmää. Lisäksi elämäkatsomustiedon opetukseen voi osallistua myös uskontokuntiin kuuluvia oppilaita. (Sakaranaho 2007, 21; Perusopetuslaki 454/2003.) Voidaan myös pohtia, tukeeko nykymalli välttämättä parhaalla mahdollisella tavalla vähemmistöryhmille annettua katsomusopetusta. Opettajat ovat monesti epäpäteviä, oppimateriaalia on heikosti saatavilla ja samassa opetusryhmässä voi olla oppilaita jopa vuosiluokilta 1–6 (ks. esim. Jamisto 2007a, 39; Salmenkivi 2007, 88–92; Lehtinen 2007, 236–238; Tomperi 2011, 12). Aikonen (2007, 62) pohtiikin: ”Miten käy oppimäärien saavuttamisen, kun ryhmän opettamiseksi jo itse oppimistilanne on lähtökohdiltaan monessakin mielessä epäpedagoginen?”

Kaiken kaikkiaan tämän tutkimuksen perusteella katsomusopetuksella on paikkansa ja merkityksensä peruskoulun oppiaineiden joukossa. Hyvin harva ehdotti kokonaan katsomusaineista luopumista. Enemmistö kannatti nykymallin säilyttämistä, mutta usein joillain muutoksilla tai kehittämistarpeilla täydennettyinä. Oman uskonnon opetusta perusteltiin melko paljon oman uskonnollisen ja kulttuurisen taustan tuntemisen merkityksellä erilaisuuden

kohtaamiselle. Myös Odiahin (2003) tutkimuksessa opettajat kokivat, että oppilaan oman uskonnollisen taustan ja kulttuurin tunteminen on pohjana muiden ymmärtämiselle ja onnistuneelle kulttuurienväliselle dialogille.

Samansuuntaisia tuloksia on saatu myös aiemmissa tutkimuksissa. Pyysiäisen (2000a) tutkimuksessa luokanopettajat kannattivat eniten nykyisen tilanteen säilyttämistä ja vähiten puolestaan uskonnonopetuksen ja elämäkatsomustiedon yhdistämistä yhteiseksi katsomusaineeksi. Tutkimusjoukosta löytyi kuitenkin merkittävä vähemmistö, jonka mielestä nykytilannetta tulisi muuttaa tulevaisuudessa. Castrénin (1998) tutkimuksen opettajista enemmistö halusi säilyttää uskonnon koulun oppiaineena, mutta moni oli myös epävarma tai valmis luopumaan vallitsevasta uskonnonopetuksesta. Katsomusopetuksen järjestämiselle ehdotettiin muun muassa seuraavanlaisia tässäkin tutkimuksessa esiin tulleita vaihtoehtoja: elämäkatsomustieto kaikille pakolliseksi oppiaineeksi, opetus olisi uskontojen esittelyä ja uskontoja esiteltäisiin historian yhteydessä. Myös Räsänen (2006) tutkimuksen perusteella koulussa tulee opettaa uskontoa. Kuten tässäkin tutkimuksessa, erimielisyyksiä aiheutti oppiaineen sisältö, nimi ja sen käytännön toteuttaminen. Selvästi eniten kannatusta sai sellainen uskontotiedon opetus, jossa annettaisiin puolueetonta tietoa eri uskonnoista ja katsomuksista.

6.4 Muutoksen tuulia?

Kaikkia tutkimuskysymyksiä koskevat näkemykset liittyivät usein tavalla tai toisella maailman ja yhteiskunnan muuttumiseen ja monikulttuuristumiseen. Uskontoja ja katsomuksia koskevan tiedon, oman elämäkatsomuksen muodostamisen ja eettisten asioiden käsittelemisen tarpeellisuutta ja tärkeyttä perusteltiin monesti suvaitsevaisuuden, dialogin ja monikulttuurisessa yhteiskunnassa toimimisen näkökulmista. Jopa toisistaan poikkeavien katsomusopetuksen järjestämistä koskevien näkemysten taustalla saattoi olla sama monikulttuurisuuteen liittyvä perustelu. Toisaalta taas samaa katsomusopetusmallia saatettiin perustella erilaisista näkökulmista. Samaan johtopäätökseen on siis voitu päätyä erilaisista perusteluista huolimatta ja samanlaiset perustelut eivät puolestaan ole taanneet samanlaisia johtopäätöksiä. Asiasta vallitseekin hyvin monenlaisia näkemyksiä, joiden taustalla on usein jokin oma katsomuksellinen näkökulma. Fenomenologisen tutkimuksen mukaan ihmisen asioille antamat merkitykset eivät olekaan meissä synnynnäisesti, vaan ne ovat aina yhteisöllisesti muodostuneita (Laine 2007, 30). Tämä näkyi tutkimissani kirjoituksissa. Tarkasteltaessa katsomusopetuksesta muodostuvaa kokonaiskuvaa voidaan todeta, että sitä koskevien merkityskokonaisuuksien väliset suhteet eivät ole

yksiselitteisiä. Merkitysten verkosto on laaja ja siihen liittyy monia osia ja huomioitavia asioita, jotka voidaan yhdistää toisiinsa eri tavoin näkökulman mukaan.

Sekä tämän tutkimuksen että aikaisempien tutkimusten (esim. Pyysiäinen 2000a, Castrén 1998) perusteella jonkinlaisille katsomusopetuksen muutoksille koetaan olevan tarvetta, vaikka nykyisen mallin säilyttäminen on saanut eniten kannatusta. Nykyisessäkin mallissa on nähty olevan kehittämisen varaa ja vaikuttaisi siltä, että suuren osan mielestä katsomusopetusta pitäisi muuttaa ja kehittää nykyisestä tilastaan. Katsomusopetukselle määriteltyjen perustelujen sekä sisältöjen ja tavoitteiden mukaan opetuksen painopistettä tulisi siirtää kohti monipuolisempaa uskonnollista ja katsomuksellista tietämystä. Kaiken kaikkiaan katsomusopetuksen halutaan antavan oppilaille välineitä oman identiteetin rakentamiseen ja ennen kaikkea toimeen tulemiseen erilaisten ihmisten kanssa muuttuvassa yhteiskunnassa. Se, tulisiko kyseisiä asioita käsitellä uskontokunnittain, kaikkien yhdessä vai jotenkin siltä väliltä on kenties se kaikkein suurin katsomusopetusta koskeva kysymys. Tämän tutkimuksen mukaan nykyinen uskontokunnittain tapahtuva opetus tulisi säilyttää, mutta toiveita muutoksiin on havaittavissa.

7 KATSOMUSOPETUS TÄNÄÄN JA HUOMENNA

Tässä tutkimuksessa selvitettiin kolmessa kirjallisessa aineistossa ilmenneitä käsityksiä katsomusopetuksesta. Aineisto koostui opettajilta pyydetyistä kirjoituksista, tuntijakotyöryhmän työskentelyyn liittyvästä materiaalista sekä Opettaja-lehdessä vuosina 2009–2010 julkaistuista katsomusopetusta käsittelevistä kirjoituksista. Tuloksia on tarkasteltu myös nykyiseen opetussuunnitelmaan verraten ja pohdittu, miten se vastaa aineistosta muodostuvaan käsitykseen katsomusopetuksesta. Katsomusopetukselle annettuja merkityksiä on tarkasteltu seuraavien tutkimuskysymysten ohjaamana:

1. Millä perustein peruskoulussa tulee/ei tule opettaa katsomusaineita?
2. Mitkä ovat katsomusaineiden tärkeimmät sisällöt ja tavoitteet?
3. Miten katsomusopetus tulisi järjestää peruskoulussa?

Kaikkiin tutkimuskysymyksiin liittyi monikulttuurisuutta ja yhteiskunnan muuttumista käsitteleviä näkökulmia. Sekä katsomusopetuksen merkitystä ja asemaa, sen sisältöjä ja tavoitteita että järjestämistapaa perusteltiin usein monikulttuurisen yhteiskunnan ja siihen liittyvien ilmiöiden kautta.

Tutkimuksen mukaan peruskoulussa tulee opettaa katsomusaineita. Opetukselle annetuista perusteluista muodostui neljä alateemaa: uskonnollinen ja kulttuurinen lukutaito, muuttuvassa yhteiskunnassa toimiminen, elämäkatsomuksen ja identiteetin rakentaminen sekä lapsen oikeudet. Suurin osa perusteluista sijoittui alateemoihin uskonnollinen ja kulttuurinen lukutaito sekä muuttuvassa yhteiskunnassa toimiminen. Katsomusopetuksen merkitystä perusteltiin siis eniten yhteiskunnallisilla ja kulttuurisilla näkökulmilla.

Katsomusopetukselle määritellyistä tärkeimmistä sisällöistä ja tavoitteista muodostui seuraavat alateemat: uskontojen ja katsomusten tuntemus, etiikka, oppilaan elämäkatsomuksen ja identiteetin rakentaminen, suvaitsevaisuus ja kanssakäyminen, kristinusko ja suomalainen kulttuuritausta sekä uskonto osana yhteiskuntaa. Eniten mainittiin uskontojen ja katsomusten

tuntemiseen, etiikkaan sekä suvaitsevaisuuteen ja kanssakäymiseen liittyviä sisältöjä ja tavoitteita. Kristinusko ja suomalainen kulttuuritausta -alateemaan kertyi puolestaan vähiten argumentteja. Tarkastelemieni opetussuunnitelmien sisällöt ja tavoitteet vastasivat aihealueiltaan melko hyvin tässä tutkimuksessa esitettyjä katsomusopetuksen sisältöjä ja tavoitteita. Esimerkiksi etiikka, suomalainen kulttuuritausta, identiteetin rakentaminen ja erilaisiin katsomuksiin tutustuminen ovat sekä opetussuunnitelmassa että tässä tutkimuksessa mainittuja katsomusopetuksen sisältöalueita. Eroa tuli sen sijaan näiden aihealueiden painotuksissa. Tämän tutkimuksen mukaan uskontojen ja katsomusten tuntemista, etiikkaa sekä suvaitsevaisuutta ja kanssakäymistä käsitteleviä aiheita tulisi lisätä katsomusaineiden opetussuunnitelmissa, kun taas selkeästi uskonnollisiin aineksiin liittyviä opetuksen sisältöjä tulisi vähentää.

Katsomusopetuksen järjestämiseen liittyviä näkemyksiä oli kaikkein eniten aineistossa. Näkemyksistä muodostui kolme erilaista vaihtoehtoa katsomusopetuksen järjestämiseen: oman uskonnon opetus eli nykyinen malli, kaikille yhteinen katsomusaine ja muut vaihtoehdot. Kaikille yhteistä katsomusainetta ehdotettiin melko harvassa kirjoituksessa. Tällaisia ehdotuksia olivat elämäkatsomustieto, uskontotieto, maailmankatsomustieto ja lapsilähtöinen etiikka. Viimeisimpään ehdotukseen liittyi oman uskonnon tuntien vapaaehtoisuus. Kaikille yhteistä katsomusainetta pidettiin välttämättömänä ratkaisuna muuttuvassa ja monikulttuuristuvassa yhteiskunnassa.

Hieman yhteistä katsomusainetta enemmän ehdotettiin seuraavia sekä nykymallista että yhteisestä aineesta poikkeavia vaihtoehtoja:

- uskonto -oppiaineen lakkauttaminen ja sen sisältöjen käsitteleminen historian opetuksessa
- katsomusopetuksen jakaminen siten, että osa tunneista olisi kaikille yhdessä ja osa nykyisenkaltaisen jaetun katsomusopetusmallin mukaisesti
- uskonnonopetuksesta luopuminen
- oman uskonnon opetuksen vastuun siirtäminen uskontokunnille sekä
- uskonnonopetuksesta luopuminen ja sen korvaaminen yhteisellä arvokasvatuksella yläkoulussa, jonka lisäksi olisi uskontotiedon opetusta yhteiskuntaopin yhteydessä.

Nykyinen katsomusopetusmalli sai eniten kannatusta, mutta monen kirjoittajan mielestä siinä olisi myös kehitettävää. Yleisimpiä nykyiseen malliin liittyviä muutosehdotuksia olivat lisätuntien saaminen erityisesti yläkouluun, kaikille yhteinen maailmanuskontojen kurssi yläkoulussa sekä elämäkatsomustiedon ja uskonnon keskinäinen valinnaisuus. Oman uskonnon opetusta pidettiin

tärkeänä, koska oman taustan tuntemisen nähtiin olevan edellytyksenä onnistuneelle uskontojen väliselle kanssakäymiselle ja erilaisuuden kohtaamiselle. Nykyistä mallia perusteltiin myös monikulttuurisuuteen ja lapsen oikeuksien toteutumiseen liittyvillä näkemyksillä. Moni elämäkatsomustiedon opetuksen näkökulmasta kirjoittava kannatti nykyistä mallia myös siksi, että pitivät kaikille yhteistä uskontotietoa huonona vaihtoehtona uskonnottomien oikeuksien toteutumisen kannalta.

Kuten luvun 6 alussa kerroin, moni kirjoittaja tarkasteli katsomusopetusta tietyn katsomusaineen näkökulmasta. Jopa opettajat, joilta olin pyytänyt katsomusopetusta käsitteleviä kirjoituksia, vastasivat tutkimuskysymyksiini monesti esimerkiksi elämäkatsomustiedon tai evankelis-luterilaisen uskonnon opetuksen kannalta. Kunkin henkilökohtaiset kokemukset vaikuttavat luonnollisesti asioiden käsitteellistämiseen ja ymmärtämiseen. Minut kuitenkin yllätti se, kuinka vahvasti tietyn katsomusaineen näkökulma oli paikoin havaittavissa. Laineen (2007, 30) mukaan tietyn yhteisön jäsenenä ihmisillä on tiettyjä yhteisiä merkityksiä. Yksilöiden kokemusten tutkimus paljastaa täten myös jotain yleistä. Tämä tutkimus paljasti ainakin hieman siitä, kuinka syvällä ihminen saattaa olla omassa näkökulmassaan. Suomalaisen yhteiskunnan yhteinen merkitysten perinne on melko vahvasti kytketty evankelis-luterilaiseen uskontoon ja uskonnon opetuskin ymmärretään yleensä juuri evankelis-luterilaisen uskonnon opettamisena. Näin siitäkin huolimatta, että yhteiskuntamme on monikulttuuristunut ja peruskoulussamme opetetaan useita uskontoja. Kaikkien niiden opetus on uskonnon opetusta. Lisäksi pelkästään uskonnon opetuksesta puhuminen ei kata elämäkatsomustietoa. Se ei ole uskontoaine, mutta se on kuitenkin uskonnoille vaihtoehtoinen aine. Esimerkiksi uskonnonvapauslaissa tai opetuksen järjestämisen periaatteissa tehtävät muutokset koskettavat siis sitäkin samalla tavalla kuin uskontoaineita. Näin ollen sen käsittelemistä uskontoaineiden yhteydessä, katsomusaineiden kokonaisuudessa voitaneen pitää perusteltuna.

Katsomusaineiden käsittäminen ja käsitteleminen kokonaisuutena oli siis melko harvinaista tämän tutkimuksen aineistossa. Aineiston erittelemine, teemoittaminen ja analysointi oli paikoin haasteellista käsitteellisten eroavaisuuksien vuoksi. Tutkimusta tehdessäni havaitsinkin konkreettisesti katsomusaineen käsitteen vakiintumattomuuden ja käytön hankaluuden, mihin useassa käyttämässäni lähteessä on viitattu (ks. luku 1.2). Toisaalta pystyin löytämään myös niitä samoja katsomusaineiden välisiä yhtäläisyyksiä, joista esimerkiksi Kallioniemi (2007, 42–43), Salmenkivi (2007, 85) ja Pyysiäinen (1997, 3) kertovat. Kohtaamistani käsitteellisistä vaihtelevuuksista huolimatta halusin selvittää, minkälaisia käsityksiä aineistossa ilmenee katsomusopetuksesta kokonaisuutena ja ilmiönä. En vain osannut aavistaa, kuinka haasteellista tämä tulisi olemaan.

Haasteita aiheutti tietysti myös se, että aivan kuten tutkittavatkin, myös tutkija itse on osa tietyn yhteisön merkitysten perinnettä. Laadullisessa tutkimuksessa tutkijan tuleekin myöntää oma subjektiviteettinsa. Myös Hirsjärven ja Hurmeen (2001, 189) mukaan kvalitatiivista tutkimusta tehdessään tutkijan on tiedostettava omat lähtökohtansa, jotka vaikuttavat tahtomattaankin tutkimukseen koko tutkimusprosessin ajan. Onhan jo tutkimusaiheen valinta tapahtunut omien intressieni ja lähtökohtieni suuntaamana. Tekemiini tulkintoihin ja katsomusopetukselle antamiini merkityksiin vaikuttavia tekijöitä ovat omat katsomusopetukseen liittyvät kokemukseni ja katsomuksellinen taustani. Lisäksi olen itse monesti pohtinut sitä, onko nykyinen katsomusopetusmalli välttämättä paras mahdollinen vaihtoehto. Tämän tutkimuksen tekeminen sai minut tosin ymmärtämään, ettei muutosten tekeminen ole yksinkertaista ja jokaisessa vaihtoehdossa on hyvät ja huonot puolensa.

Koska minulla ei ole uskonnollista taustaa, enkä ole koskaan kuulunut uskonnolliseen yhdyskuntaan tai osallistunut oppilaan roolissa uskonnontunneille, minun on vaikea ymmärtää sitä näkemystä, että ilman oman *uskonnon* tuntemista ei voi ymmärtää muita uskontoja tai olla onnistuneessa dialogissa eri tavoin uskovien ihmisten kanssa. Lisäksi omat kokemukseni elämänskatsomustiedon opetuksen paikoin ontuvista opetusjärjestelyistä, opettajien epäpätevydestä ja oppimateriaalin puutteesta vaikuttavat oletettavasti siihen, miten arvioin ja analysoin erilaisten katsomusopetuksen järjestämisen vaihtoehtojen hyviä ja huonoja puolia. Toisaalta itse niin sanotusti uskonnottomana henkilönä ymmärrän myös monen kirjoittajan huolen siitä, että mahdollinen yhteinen aine olisi käytännössä valtauskonnon sanelemaa monipuolisen katsomuksia ja uskontoja koskevan tiedon sekä eettisen pohdinnan sijaan.

Edelliset seikat huomioiden Laine (2007, 34) onkin todennut, että tutkijan tulisi pohtia oman subjektiivisen perspektiivinsä laajentamisen mahdollisuuksia siten, että voisi ymmärtää toisten ilmaisujen omalaatuisuutta. Yhtenä keinona tähän voitaneen pitää kattavan ja monipuolisen tietopohjan hankkimista tutkittavasta aiheesta. Tutkimuksen teoriaosassa olenkin pyrkinyt muodostamaan mahdollisimman kokonaisvaltaisen kuvan katsomusopetuksesta. Teoria on toiminut apuna myös aineiston tulkinnassa. Lisäksi olen tarkastellut tuloksiani suhteessa muihin tutkimuksiin. Tämä onkin yksi keino tutkimuksen luotettavuuden – tai laadullisessa tutkimuksessa ennemminkin uskottavuuden – parantamiseen. Tutkimuksen luotettavuus rakentuu vahvasti muiden alaan liittyvien tutkimusten kanssa käytyyn vuoropuheluun analyysin, tulkinnan ja johtopäätöksien tekemisen yhteydessä. (Moilanen & Räihä 2007, 61–63.)

Tutkijan oma esiyymmärrys pyrkii tulkitsemaan toisen puheen tai kirjoituksen omien lähtökohtien mukaisesti. Samaa pätee tietysti myös tutkittavien kohdalla. Jokaisella kirjoittajalla on omat lähtökohtansa, joiden kautta he ovat kertoneet katsomusopetuksesta. Tutkijan kriittinen

asenne, ennen kaikkea itseensä auttaa tutkimukselliselle tasolle pääsyssä. Tutkijan tulisi siis olla mahdollisimman tietoinen omista tutkimukseen liittyvistä lähtökohdistaan ja pohtia tulkintoja tehdessään, etteivät ne ole vain omista lähtökohdista muodostuneita käsityksiä siitä, mitä toinen ihminen tarkoittaa ilmaisullaan. (Laine 2007, 34.) Olen alusta asti pyrkinyt toimimaan Laineen (2007) esittelemän kriittisen asenteen mukaisesti. Tämä ei ole aina ollut helppoa, koska myös minä olen sosiaalistunut tiettyyn yhteisöön ja olen niin sanotusti oman itseni vanki. Lähtökohtaisesti olen kuitenkin asennoitunut tutkimukseen avoimin mielin, tutustunut erilaisiin katsomusaineisiin ja niiden järjestämistapoihin sekä ennen kaikkea pyrkinyt suurella mielenkiinnolla selvittämään katsomusopetuksesta vallitsevia käsityksiä. Laineen (2007, 44) mukaan fenomenologista tutkimusta voidaan pitää onnistuneena, jos se auttaa näkemään tutkittavan ilmiön aiempaa monipuolisemmin ja ymmärtämään asiaa paremmin kuin tutkimuksen alussa. Minulle ainakin kävi näin, joten omasta näkökulmastani voinen pitää tutkimustani onnistuneena. Aloittaessani tutkimusta en tiennyt, kuinka monimerkityksinen asia katsomusopetus on ja kuinka monet asiat siihen vaikuttavat. Tutkimuksen edetessä ymmärrykseni ilmiön monimuotoisuudesta kasvoi ja sen seurauksena myös katsomusopetusta koskevat merkitykset monipuolistuivat.

Tutkimuksen luotettavuutta tulisi arvioida jokaisessa tutkimuksessa. Käsitteet tutkimuksen luotettavuudesta ja pätevydestä yhdistetään usein kvantitatiiviseen tutkimukseen, koska niitä käytetään yleensä mittaamisen yhteydessä. Lisäksi käsitteet perustuvat ajatukseen siitä, että tutkija voi päästä käsiksi objektiiviseen todellisuuteen ja objektiiviseen totuuteen. (Hirsjärvi & Hurme 2001, 185). Hirsjärven, Remeksen ja Sajavaaran (2009, 231–233) mukaan kaiken tutkimuksen reliaabeliutta ja validiutta tulisi kuitenkin arvioida jollakin tavoin, vaikka ei käytettäisikään kyseisiä termejä. Reliaabelius kuvaa tulosten toistettavuutta ja validius puolestaan tutkimusmenetelmän kykyä mitata sitä, mitä oli tarkoituskin (Hirsjärvi ym. 2009, 231–233). Kyseisistä termeistä luopuminen ei tarkoita sitä, että tutkimusta voisi tehdä miten vain. Tutkimuksen on edelleen pyrittävä paljastamaan tutkittavien käsityksiä mahdollisimman hyvin. Lisäksi tutkijan vaikutus saatavaan tietoon, käytettyyn käsitteistöön ja tehtyihin tulkintoihin tulee tiedostaa. Tällöin keskeiseksi nousevat käsiteanalyysi ja rakennevalidius. Sekä rakennevalidius että validius liittyvät tutkimuksen pätevyteen tutkia sitä, mitä oli tarkoituskin. Toisin sanoen keskitytään siihen, heijastavatko tutkimuksessa käytetyt käsitteet tutkittua ilmiötä. (Hirsjärvi & Hurme 2001, 186–189.)

Olen edellä arvioinut jo oman subjektiivisuuteni ja muihin tutkimuksiin viittaamisen merkitystä tutkimuksen luotettavuudelle. Oman subjektiivisuuteni tiedostaminen sekä teorian ja muiden tutkimusten kanssa käymäni vuoropuhelu vaikuttavat suotuisasti tutkimukseni luotettavuuteen. Tutkimuksen validiutta voidaan tarkentaa myös triangulaation avulla. Esimerkiksi

tutkijatriangulaatiossa tutkimuksen aineistonkeruuseen ja erityisesti tulosten tulkitsemiseen osallistuu useampia tutkijoita. Triangulaatio voi olla myös menetelmällistä, jolloin samassa tutkimuksessa käytetään useita menetelmiä. Teoreettisessa triangulaatiossa ilmiötä tarkastellaan puolestaan eri teorioiden näkökulmista. Tässä tutkimuksessa on käytetty aineistotriangulaatiota. Olen siis kerännyt useita erilaisia tutkimusaineistoja saman ongelman ratkaisemiseksi. (Hirsjärvi ym. 2009, 233.)

Myös katsomusaineen ja -opetuksen käsitteisiin liittyvät epäselvyydet ja niiden käytön vaihtelevuus vaikuttavat tämän tutkimuksen luotettavuuteen. Esimerkiksi kirjoittajan kertoessa uskonnonopetuksen tehtävistä hän ei välttämättä määrittäisi elämäkatsomustiedon opetukselle samoja tehtäviä. Tässä tutkimuksessa eri uskontoja ja elämäkatsomustietoa on kuitenkin käsitelty katsomusaineiden kokonaisuutena, jolloin en ole eritellyt katsomusaineita toisistaan. Tutkimukseni tulokset olisivatkin kenties olleet erilaisia, jos olisin tarkastellut tutkimuskysymyksiäni erikseen esimerkiksi islamin, evankelis-luterilaisen ja elämäkatsomustiedon opetuksen osalta ja sitten verrannut niitä toisiinsa. Se ei kuitenkaan ollut tutkimukseni tarkoitus. Tutkimuksen luotettavuutta pohdittaessa on kuitenkin huomioitava tutkimuksessa käytettyjen käsitteiden pätevyys kertoa juuri tutkittavasta ilmiöstä. Katsomusopetukseen ja -aineisiin liittyvä käsitteellinen johdonmukaisuus olisikin voinut parantaa tämän tutkimuksen luotettavuutta.

Koska tutkimukseni tulokset olivat monin paikoin yhteneväisiä aikaisempiin tutkimuksiin, ne eivät sinänsä merkittävästi lisänneet tietoa tutkimastani ilmiöstä. Tutkimus selvensi kuitenkin käsitystä siitä, kuinka monenlaisia näkemyksiä katsomusopetuksesta on olemassa ja kuinka haasteellista katsomusaineiden käsittäminen kokonaisuutena vaikuttaisi olevan. Lisäksi se antoi viitteitä siitä, että katsomusaineiden kehittämiseksi olisi tarvetta, ainakin opetuksen sisältöjen osalta. Saavuttamani tieto ja tulokset olisivat kenties voineet olla syvällisempiä ja laajentaa katsomusopetuksesta muodostuvaa käsitystä entisestään, jos olisin käyttänyt myös haastattelua tiedonkeruunmenetelmänä. Esimerkiksi eri uskontojen ja katsomusten edustajien, erilaisten opettajien ja myös hallinnollisen puolen toimijoiden haastattelut olisivat saattaneet olla antoisia. Tämän tutkimuksen perusteella jatkossa olisi tärkeää kiinnittää huomiota katsomusaineiden sisällölliseen ja opetusjärjestelyjä koskevaan kehittämiseen pelkän katsomusopetusmallin pohtimisen sijaan. Lisäksi olisi mielenkiintoista kuulla oppilaiden kokemuksia heidän saamastaan katsomusopetuksesta, niin evankelis-luterilaisen uskonnon, elämäkatsomustiedon kuin pienryhmäistenkin uskontojen osalta. Ovathan oppilaat niitä, joihin katsomusopetus kohdistuu ja joiden koulunkäyntiin aikuisten tekemät päätökset usein eniten vaikuttavat.

Katsomusaineissa on kokonaisuudessaan paljon kehitettävää ja tutkittavaa. Erityisesti elämäkatsomustietoa ja pienryhmäisiä uskontoja käsittelevää tutkimusta tarvitaan lisää.

Oppimateriaaleissa, opetusjärjestelyissä ja opettajien pätevyyksissä on parantamisen varaa. Esimerkiksi heterogeenisen opetusryhmän vaikutukset opettajan mahdollisuuksiin antaa opetussuunnitelman ja perusopetuslain mukaista opetusta olisi mielenkiintoinen ja tärkeä tutkimuskohde pienryhmäisten uskontojen ja elämäntietämisen opetuksen kehittämiseksi. Muita jatkotutkimusaiheita ovat muun muassa erilaiset eurooppalaiset katsomusopetusmallit, opettajan vakaumuksen vaikutus opetussuunnitelman tulkintaan ja opetuksen toteutukseen sekä katsomusaineiden opetussuunnitelmien laajempi vertailu ja tutkiminen. Opettajien ja oppilaiden mielipiteiden sekä eri katsomusaineiden tutkiminen on tärkeää katsomusopetuksen kehittämisen kannalta. Tutkimusta tulee tehdä, koska toiminnan tietoinen kehittäminen vaatii olemassa olevien toimintatapojen ja niiden merkityskohdusten ymmärtämistä (Laine 2007, 45). Tutkimustietoa voidaan hyödyntää opetussuunnitelmien laadinnassa, oppisisältöjen valinnassa, oppimateriaalin tuottamisessa ja opettajankoulutuksessa. Tutkimus poistaa myös mahdollisia virheellisiä käsityksiä. Tällöin päättäjät voivat tarkastella esimerkiksi pienryhmäisten uskontojen opetusta tietoon perustuen. (Aikonen 2007, 69.)

Suomalaisen katsomusopetusmallin arviointia ja tulevaisuudenvisionia

Tutustuin tässä tutkimuksessa hieman myös erilaisiin vaihtoehtoihin järjestää katsomusopetusta. Tämä sai minut todella pohtimaan näiden erilaisten tapojen hyviä ja huonoja puolia sekä tämän hetkistä tilannetta Suomessa. Suomessa on tällä hetkellä käytössä niin sanottu rinnakkaismalli, jossa pyritään huomioimaan eri katsomusryhmien sivistykselliset oikeudet ja kotien kulttuuriperinne (Elo & Linnakivi 1995, 128–130). Jamisto (2007b, 122) näkee nykyisen katsomusopetusmallin hyvänä puolena sen mahdollisuuden huomioida eri ryhmiä niiden oman kulttuuriperinnön mukaisesti ja antaa tietoja oman uskonnollisen maailman tuntemiseen. Nykyinen malli huomioi siis hyvin ihmisoikeudet ja tukee omaan uskonnolliseen identiteettiin ja traditioon tutustumista. Mallin huono puoli on puolestaan se, että se pitää uskonnot erillään toisistaan. Näin se ei anna riittävästi mahdollisuuksia suomalaiseen kulttuuriin sitouttamiseen ja yhteiseen uskonnollisten asioiden oppimiseen. Siihen liittyy myös käytännön koulutyössä ilmenneitä ongelmia. Usean eri uskonnon opettaminen samassa koulussa voi aiheuttaa hankaluuksia oppituntien sijoittamisessa oppilaiden lukujärjestyksiin. Mallin ongelmana on tällä hetkellä myös pätevien opettajien puute. (Kallioniemi 2005, 26; Jamisto 2007b, 122.)

Jamisto (2007b, 123) huomauttaa, että yhteistä uskonnollisten asioiden oppimista ja toisaalta oppilaan oman kulttuuriperinnön huomioimista ei ole yksinkertaista yhdistää toisiinsa. Jos näin haluttaisiin tehdä, nykyiset uskonnon tuntimäärät olisivat täysin riittämättömiä.

Opetussuunnitelmien (2004, 2006) perusteella uskonnonopetukseen kuuluu eri uskontoja käsittelevä kokonaisuus, jonka tulisi olla samankaltainen kaikille uskontoryhmille. Myös elämäkatsomustiedon opetussuunnitelmaan sisältyy erilaisiin katsomuksiin ja uskontoihin tutustumista. Jamisto (2007b, 123) ehdottaakin, että perusopetuksessa vieraita uskontoja käsittelevä osuus toteutettaisiin kaikille oppilaille yhteisesti. Maailmanuskontojen lisäksi myös esimerkiksi suomalainen uskonnollisuus ja kulttuuriperimä voitaisiin käsitellä kaikille yhteisenä opetuksena. Tietysti myös tähän liittyisi omat ongelmansa esimerkiksi opetuksen käytännönjärjestelyjen suhteen. Kuitenkin pyrkiminen asioiden tekemiseen yhdessä on Jamiston (2007b, 123) mukaan kannustettavana pidettävä suuntaus. Myös viime vuonna julkaistussa perusopetuksen yleisiä tavoitteita ja tuntijakoa pohtineen työryhmän ehdotuksessa todetaan: ”Eri katsomusaineille ja eri uskonnoille yhteistä osuutta tulee jatkossa vahvistaa ja korostaa etiikan opiskelun merkitystä” (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2010a, 146).

Kaikille yhteisen katsomusopetuksen vahvuus on selkeys: koulu ei erottele oppilaitaan katsomuksellisesti. Tällöin erilaisista uskonnollista ja katsomuksellisista lähtökohdista tulevilla oppilailla on mahdollisuus dialogiin ja keskinäisen ymmärryksen kasvuun. Tämän mallin riskinä voi kuitenkin olla se, että opetuksesta muodostuu yhden vallitsevan katsomuksen ohjailemaa, jos valtio ei ole katsomuksellisesti sitoutumaton ja jos yhdellä katsomuksella on valta-asema. Esimerkiksi Norjassa uuteen oppiaineeseen siirtyminen ei ole sujunut ongelmitta. Se aiheutti vilkasta keskustelua ja jopa kanteluita Euroopan ihmisoikeuskomissiolle. Kallioniemi (2005, 26) pohtii myös sitä, minkälaisia todellisia mahdollisuuksia yhteiskunnassamme on rakentaa yleissivistävään kouluun oppiaine, jossa tarkastellaan erilaisia uskomuksia ja katsomuksia, mutta joka ei ole yhteydessä mihinkään uskonnolliseen yhdyskuntaan. Jos Suomessa siirrytään kaikille yhteiseen katsomusopetukseen, onkin tarkkaan mietittävä, missä määrin opetuksen painopisteenä on toisaalta suomalaisen uskonnollisuuteen ja katsomuksellisuuteen perehtyminen ja toisaalta taas eri maailmanuskontojen ja -katsomusten tarkastelu. Skenaario herättää kysymyksiä myös opettajankoulutuksesta ja uuden oppiaineen tieteenalaperustasta. Kallioniemi (2005, 25–26) on kuitenkin arvioinut, että siirtyminen kaikille yhteiseen katsomusopetukseen on hyvin todennäköinen pitkän aikavälin kehitysskenaariona. Esimerkiksi Ruotsissa tunnustuksettomaan uskonnonopetukseen siirryttiin jo vuonna 1962, Tanskassa vuonna 1975 ja Norjassa vuonna 1997. Kallioniemen (2005, 25) mukaan uskonnonopetuksen monipuoliset ja laaja-alaiset tavoitteet monikulttuurisessa yhteiskunnassa edellyttävät kaikille oppilaille yhteistä uskonnonopetusta. (Elo & Linnankivi 1995, 128–130; Kallioniemi 2005, 25–26.)

Nykyisen mallin jatkumisen ja kaikille yhteisen katsomusaineen lisäksi Kallioniemi (2007, 110) mainitsee vielä yhden mahdollisen katsomusopetuksen kehitysskenaarion, jossa osa

uskonnonopetuksesta toteutettaisiin yhteisenä kaikille oppilaille. Tähän yhteiseen osaan kuuluisivat muihin uskontoihin liittyvät uskontotieteelliset sisällöt sekä sellaiset uskonnon yleissivistävät sisällöt, jotka ovat välttämättömiä suomalaisen kulttuuriperinteen ymmärtämiseksi. Omaan uskontoon ja katsomukseen liittyvät sisällöt opetettaisiin puolestaan eriyttäen. Tämän kaltainen malli sisältyy esiopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin (2010). Esiopetuksessa opetetaan eettistä kasvatusta ja kulttuurista katsomuskasvatusta kaikille yhdessä. Uskontokasvatukseen tai elämäntietokasvatukseen lapsi osallistuu puolestaan huoltajan valinnan mukaan. Kulttuurisen katsomusopetuksen tavoitteena on katsomuksellisen ajattelun kehittyminen. Siinä tutustutaan oman ja muiden lapsiryhmässä edustettuina olevien vakaumusten tapoihin ja pyritään lapsen kuulluksi tulemiseen katsomuksellisissa kysymyksissä. Uskontokasvatuksessa tarkastellaan puolestaan uskonnollisia juhlia ja oman uskonnon keskeisimpiä sisältöjä. Elämäkatsomustietokasvatuksen tavoitteet muistuttavat perusopetuksen elämäkatsomustiedon tavoitteita. Kallioniemen (2007, 110) mukaan malli ei kuitenkaan käytännössä toimi ja esimerkiksi lasten eriyttäminen samanaikaisesti uskontokasvatukseen ja elämäntietokasvatukseen on aiheuttanut ongelmia. Todennäköisesti kyseisen skenaarion toteutumiseen liittyisikin samankaltaisia ongelmia kuin nykyiseen malliin (Kallioniemi 2007, 110).

Kotkavirran (2007, 113) mukaan katsomusopetuksen ihannetilanne olisi, jos nykymuotoisen elämäkatsomustiedon ja uskonnon tilalle luotaisiin kokonaan uusi oppiaine. Ja jos tämä ei olisi mahdollista, oppiaineiden tulisi olla keskenään valinnaisia. Kotkavirta (2007, 115) sanoo elämäkatsomustiedon luonteen ja sisällön määrittävän tällä hetkellä liikaa uskonnon negaationa ja uskonnon poissaolona. Tämä on nähtävissä myös elämäkatsomustiedon opetussuunnitelmassa (Pops 2004, 216–220). Omien elämäkatsomustiedon koulukokemukseni perusteella voin yhtyä edellä mainittuun Kotkavirran (2007) näkemykseen. Hänen mukaansa ihanteellisessa katsomusopetuksessa tulisi käsitellä sekä uskonnollisia että humanistisia katsomuksia. Kokonaisuuden tulisi kuitenkin olla sellainen, joka ei rakennu kummankaan nykyisen oppiaineen varaan ja jossa käsiteltäisiin uskonnollisia sisältöjä enemmän kuin elämäkatsomustiedossa ja vähemmän kuin uskonnossa. Lisäksi niitä käsiteltäisiin eri tavalla kuin kummassakaan oppiaineessa tällä hetkellä. Myös erilaisille katsomuksille ja ajatustavoille annettaisiin enemmän tilaa kuin nykyisissä katsomusaineissa. (Kotkavirta 2007, 116.)

Monikulttuurisuus ja uskonnollinen eriytyminen ovat yleistyneet viime vuosina myös Suomessa ja ne ovat vain osa oppivelvollisuuden asettamisen jälkeisen Suomen yhteiskunnallisista muutoksista. Aikamme erilaisia kulttuurisia muutosprosesseja ovat muun muassa yhä voimakkaampi informaatioteknologian kehitys, ongelmien globalisoituminen sekä siirtyminen postmoderniin, mosaiikkimaiseen yhteiskuntaan. (Kallioniemi 2005, 38.) Näihin muutoksiin

peilaten voidaan todeta, että suomalainen katsomusopetus on muuttunut vain vähän koululaitoksemme historian aikana, vaikka siihen liittyviä muutosehdotuksia on esitetty useasti. Ehdotuksia yhteiseen katsomusaineeseen siirtymisestä tai muista muutoksista on esitetty tasaisin väliajoin 1900- ja 2000-lukujen aikana uskonnonvapaus- ja oppivelvollisuuslain säätämisestä asti (ks. luku 3). Uskonnon- ja katsomusopetuksen kehittymisen tarkasteleminen antaakin syytä pohtia katsomusopetuksen säilymistä niin samankaltaisena niin pitkän ajan. Kallioniemi (2005, 39) toteaaakin, että uskonto on ollut yhteiskunnallisesti hitaasti reagoiva oppiaine. Kehittyvä ja muuttuva yhteiskunta on harvoin ollut uskonnonopetuksen kehittämisen pohjana. Tämän tutkimuksen perusteella tähän pitäisi tulla muutos. Kaikkiin tutkimuskysymyksiin sisältyi runsaasti nimenomaan muuttuvaan yhteiskuntaan liittyviä näkemyksiä. Edellä esiteltyjen katsomusopetuksen järjestämistä ja tulevaisuutta pohtivien näkökulmien sekä myös tämän tutkimuksen perusteella katsomusopetuksen kehittämiseksi on tarvetta. Näin siitäkkin huolimatta, että suuri osa kannatti nykyistä opetusjärjestelmää. Siihen liittyviä kehitys- ja muutosehdotuksia esitettiin kuitenkin paljon. Lisäksi Kotkavirran (2007), Kallioniemen (2005) ja Jamiston (2007b) tavoin myös tässä tutkimuksessa ehdotettiin muun muassa uuteen yhteiseen oppiaineeseen siirtymistä, maailmanuskontojen käsittelemistä yhdessä sekä katsomusopetuksen jakamista yhteiseen ja eriytettyyn ainekseen. Vuonna 2010 (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2010a, 138) annetun perusopetuksen yleisten valtakunnallisten tavoitteiden ja tuntijaon uudistamiseksi ehdotuksen perusteella katsomusopetukseen ei kuitenkaan vaikuttaisi olevan tulossa suuria muutoksia ainakaan lähivuosina.

Tämän tutkimuksen päätteeksi voin todeta, että katsomusopetus sisältöineen, tavoitteineen ja opetusjärjestelyineen on moniulotteinen ilmiö, johon vaikuttaisi kohdistuvan muutospaineita. Muutosten kohteesta ja laajuudesta ei sen sijaan olla yksimielisiä. Usein niille on kuitenkin yhteistä viittaaminen muuttuvaan monikulttuuriseen yhteiskuntaan ja oppilaan kykyyn olla sen aktiivinen jäsen. Katsomusaineiden kehittäminen vaatii laajaa perehtyneisyyttä ja tutkimustietoa kaikista katsomusopetukseen vaikuttavista asioista.

LÄHTEET

Aikonen, R. 2007. Koulun ortodoksinen uskonnonopetus: haasteellisesta menneisyydestä uusiin oppimisympäristöihin. Teoksessa Sakaranaho, T. & Jamisto, A. (toim.) Monikulttuurisuus ja uudistuva katsomusaineiden opetus. Helsinki: Helsingin yliopisto, 42–73.

Berger, P.L. & Luckmann, T. 1994. Todellisuuden sosiaalinen rakentuminen. (suom. Raiskila, V.) Helsinki: Gaudeamus.

Broo, M. & Kontala, J. 2007. Krishna-uskonnon opetus Suomessa. Teoksessa Sakaranaho, T. & Jamisto, A. (toim.) Monikulttuurisuus ja uudistuva katsomusaineiden opetus. Helsinki: Helsingin yliopisto, 251–258.

Castrén, S. 1998. Luokanopettajien käsityksiä tunnustuksellisesta uskonnonopetuksesta. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Helsingin yliopisto, opettajankoulutuslaitos.

Elo, P. 1992. Elämäkatsomustiedon tie. Katsomuksellinen vapautuminen Suomessa. Teoksessa Elo, P., Honkala, S. & Simola, H. Elämäkatsomustieto koulussa – opetuksen perusteita etsimässä. Helsinki: Helsingin yliopisto, Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus, 9–20.

Elo, P. & Linnankivi, J. 1995. Teoksessa Elo, P. & Simola, H. (toim.) Arvot, hyveet ja tieto. Helsinki: Painatuskeskus Oy, 117–131.

Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2010. Helsinki: Opetushallitus.

Hemmilä, J. 2006. Luokanopettajat ja elämäkatsomustieto. Elämäkatsomustieto tämän päivän koulussa luokanopettajan näkökulmasta. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Tampereen yliopisto, opettajankoulutuslaitos.

Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2001. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2009. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Tammi.

Helsingin Sanomien verkkolehti 2009. Virkkunen ehdottaa kouluihin kaikille yhteistä uskontotietoa. Sähköinen artikkeli <URL: <http://www.hs.fi/kotimaa/artikkeli/Virkkunen+ehdottaa+kouluihin+kaikille+yhteist%C3%A4+uskontotietoa/1135247612529>> Viitattu 31.5.2010.

Jaanu-Schröder, M. 2007. Katolinen uskonnonopetus. Teoksessa Sakaranaho, T. & Jamisto, A. (toim.) Monikulttuurisuus ja uudistuva katsomusaineiden opetus. Helsinki: Helsingin yliopisto, 74–82.

Jackson, R. 2007. European Institutions and the Contribution of Studies of Religious Diversity to Education for Democratic Citizenship. Teoksessa Jackson, R., Miedemia, S., Weisse, W. & Williaime J-P. (toim.) Religion and Education in Europe: Developments, Contexts and Debates. München: Merlin: Waxmann, 27–55.

Jamisto, A. 2007a. Pienryhmäuskontojen opetus Suomessa ennen ja nyt. Teoksessa Sakaranaho, T. & Jamisto, A. (toim.) Monikulttuurisuus ja uudistuva katsomusaineiden opetus. Helsinki: Helsingin yliopisto, 31–41.

Jamisto, A. 2007b. Opetussuunnitelmien valmisteluprosessi ja monikulttuurinen koulu. Teoksessa Sakaranaho, T. & Jamisto, A. (toim.) Monikulttuurisuus ja uudistuva katsomusaineiden opetus. Helsinki: Helsingin yliopisto, 117–125.

Kabata, M. & Honkala, S. 2004. Elämänkatsomustiedon opetuskysely peruskouluille keväällä 2003. Teoksessa Elo, P., Honkala, S. & Salmenkivi, E. (toim.) Hyvän osaamisen katsomustieto. Uudesta opetussuunnitelmasta. Feton vuosikirja 2004. Helsinki: Filosofian ja elämänkatsomustiedon opettajat ry, 121–128.

Kallioniemi A. 2001. Uskonnon ja elämänkatsomustiedon sisältötiedon ja tieteenalastruktuurin vertailua peruskoulun vuoden 1994 opetussuunnitelman pohjalta. Didacta Varia 6(1), 37–60.

- Kallioniemi, A. 2005.** Uskonnonopetus ja uskontokasvatus historiallis-yhteiskunnallisessa kontekstissa. Teoksessa Kallioniemi, A. & Luodeslampi, J. (toim.) Uskonnonopetus uudella vuosituhannella. Helsinki: Kirjapaja Oy, 11–49.
- Kallioniemi, A. 2007.** Eurooppalaiset uskonnonopetusmallit ja suomalainen malli. Teoksessa Sakaranaho, T. & Jamisto, A. (toim.) Monikulttuurisuus ja uudistuva katsomusaineiden opetus. Helsinki: Helsingin yliopisto, 101–113.
- Kallioniemi, A. 2009.** Koulun uskonnonopetuksen ja uskonnon aineenopettajakoulutuksen ajankohtaisia näkökulmia. Teologinen aikakauskirja 114 (5), 404–422.
- Kastilan, K-M. 2009.** Oppilaan oma uskonto perusopetuksen uskonnon opetussuunnitelman perusteissa. Uskonnon pedagogiikan pro gradu-tutkielma. Helsingin yliopisto, Käytännöllisen teologian laitos.
- Kallander, L. 2007.** Luokanopettajien ja luokanopettajaksi opiskelevien asenteet 1.-6 luokan uskonnonopetukseen. Kasvatustieteen pro gradu-tutkielma. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitos, opettajien lisäkoulutusohjelma.
- Kotkavirta, J. 2003.** Mitä elämäkatsomustieto voisi olla? Teoksessa Elo, P., Heinlahti, K. & Kabata, M. (toim.) Hyvän elämän katsomustieto. Rakennamme uutta opetussuunnitelmaa. Helsinki: Filosofian ja elämäkatsomustiedon opettajat ry, 41–49.
- Kotkavirta, J. 2007.** Elämäkatsomustiedon pitkän aikavälin kehitystehtävistä. Teoksessa Kallioniemi, A. & Salmenkivi, E. (toim.) Katsomusaineiden kehittämishaasteita: opettajankoulutuksen tutkinno uudistuksen virittämää keskustelua. Helsingin yliopiston soveltavan kasvatustieteen laitos, tutkimuksia 279, 113–123.
- Kuutti, M. 2007.** Oppilaalle merkityksellisen uskonnonopetuksen rakentuminen alakoulussa. Kasvatustieteen pro gradu-tutkielma. Tampereen yliopisto, opettajankoulutuslaitos.
- Kähkönen, E. 1976.** Uskonnonopetuksen asema Suomen koulu-uudistuksessa 1944–1970. Helsinki: Suomalaisen teologisen kirjallisuusseuran julkaisuja.

Kärki, J. 2008. Luokanopettajien näkemyksiä alakoulun uskonnonopetuksesta. Kasvatustieteen pro gradu-tutkielma. Tampereen yliopisto, opettajankoulutuslaitos.

Laine, T. 2007. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 28–45.

Lehtinen, I. 2007. Islam, opettajat ja islamin oppimateriaali. Teoksessa Sakaranaho, T. & Jamisto, A. (toim.) Monikulttuurisuus ja uudistuva katsomusaineiden opetus. Helsinki: Helsingin yliopisto, 232–238.

Lempinen, H. 2002. ”Pitäis olla taikuri”, islamin opettajien käsitykset islamin uskonnon opetuksesta peruskoulussa. Uskonnon pedagogiikan pro gradu-tutkielma. Helsingin yliopisto, Käytännöllisen teologian laitos.

Lukiolaki 455/2003. Laki lukiolain 9 §:n muuttamisesta.

<URL: <http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2003/20030455>> Viitattu 1.6.2010.

Moilanen, P. & Rähä, P. 2007. Merkitykset tutkimuskohteena. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 46–69.

Niemi, H. 1991. Uskonnon didaktiikka. Helsinki: Otava.

Odiah, L. 2003. Evankelis-luterilainen uskonnonopetus ja monikulttuurisuus. Pääkaupunkiseudun uskonnonopettajien käsityksiä monikulttuurisuudesta sekä uskonnonopetuksen tehtävistä ja kehittämisestä. Uskontotieteen pro gradu- tutkielma. Helsingin yliopisto. Teologinen tiedekunta.

Opettaja-lehti 2010. Etiikka jäämässä pois tuntijaosta. 43/2010, 7.

Opetushallitus 2006. Muistio: Perusopetuslain muutoksen vaikutukset uskonnon ja elämäntieteen opetukseen sekä koulun toimintaan.

Opetushallitus 2010. Perusopetuksen yleisten tavoitteiden ja tuntijaon uudistaminen. <URL: http://www.oph.fi/hankkeet/perusopetuksen_yleisten_tavoitteiden_ja_tuntijaon_uudistaminen>
Viitattu 7.4.2011.

Opetus- ja kulttuuriministeriö 2010a. Perusopetus 2020 – yleiset valtakunnalliset tavoitteet ja tuntijako. Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2010:1. Helsinki: Opetusministeriö.

Opetus- ja kulttuuriministeriö 2010b. Perusopetuksen tavoitteiden ja tuntijaon uudistaminen. <URL: http://www.minedu.fi/OPM/Koulutus/koulutuspolitiikka/vireilla_koulutus/tuntijako/?lang=fi>
Viitattu 19.4.2011.

Peruskoulun, peruskoulun lisäopetuksen ja lukion elämäkatsomustiedon oppimäärä 1985. Helsinki: Kouluhallitus.

Peruskoulun ja lukion elämäkatsomustiedon työryhmä 1988. Elämäkatsomustieto. Oppiaineen historiasta ja tulevaisuudesta. Helsinki: Kouluhallitus.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. Helsinki: Opetushallitus.

Perusopetuksen muiden uskontojen opetussuunnitelmien perusteet 2006. Helsinki: Opetushallitus.

Perusopetuslaki 454/2003. Laki perusopetuslain 13 §:n muuttamisesta. <URL: <http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2003/20030454>> Viitattu 1.6.2010.

Pyysiäinen, M. 1997. Katsomusaineet uskonnondidaktisen tutkimuksen kohteena. Teoksessa Tella, S. (toim.) Media nykypäivän koulutuksessa. Osa II. Ainedidaktinen symposiumi Helsingissä perjantaina 14.2.1997. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 179, 1–8.

Pyysiäinen, M. 1998. Koulun uskonnonopetuksen luonne. Teoksessa Pyysiäinen, M. & Seppälä, J. (toim.) Uskonnonopetuksen käsikirja. Porvoo: WSOY, 41–68.

Pyysiäinen, M. 2000a. Luokanopettaja ja koulun katsomusopetus. Luokanopettajien kokemukset ja käsityksen uskonnonopetuksen, elämäkatsomustiedon ja eettisen kasvatuksen toteuttamisesta ja järjestelyistä peruskoulun 1-6 luokilla. Porvoo: WSOY.

Pyysiäinen, M. 2000b. Yksi oppiaine, seitsemän opetussuunnitelmaa. Peruskoulun ja lukion opetushallituksen 1990-luvulla vahvistamien uskonnon opetussuunnitelmien tunnustuksellinen luonne. Tutkimuksia 223. Helsinki: Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos.

Rissanen, I. 2008. Oman uskonnon ilmenemisen tavat islamin uskonnon opetuksessa. Uskonnon pedagogiikan pro gradu-tutkielma. Helsingin yliopisto, Käytännöllisen teologian laitos.

Rusama, J. 2002. Uskonto, elämäkatsomustieto ja tapakasvatus. Oppimistulosten arviointi perusopetuksen päättövaiheessa 2001. Oppimistulosten arviointi 5/2002. Helsinki: Opetushallitus.

Räsänen, A. 2006. Koulun uskonnonopetus. Suomalaisten käsitykset uskonnonopetuksen luonteesta ja sisällöstä. Suomalaisen teologisen kirjallisuusseuran julkaisuja 248. Helsinki: Suomalainen teologinen kirjallisuusseura.

Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. 2006. KvaliMOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto [verkkójulkaisu]. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto [ylläpitäjä ja tuottaja]. <URL: <http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/>>. Viitattu 8.4.2011.

Saine, H. 2000. Uskonnonopetus Suomen oppivelvollisuuskoulussa 1900-luvulla. Turun yliopiston julkaisuja. Sarja C, osa 165. Turku: Turun yliopisto.

Sakaranaho, T. 2006. Religious Freedom, Multiculturalism, Islam. Cross-reading Finland and Ireland. Leiden: Brill.

Sakaranaho, T. 2007. Johdanto: Katsomusaineiden opetus monikulttuurisen yhteiskunnan haasteena. Teoksessa Sakaranaho, T. & Jamisto, A. (toim.) Monikulttuurisuus ja uudistuva katsomusaineiden opetus. Helsinki: Helsingin yliopisto, 12–28.

Sakaranaho, T. & Salmenkivi, E. 2009. Tasavertaisen katsomusopetuksen haasteet. Pienryhmäisten uskontojen ja elämäkatsomustiedon opetus Suomessa. Teologinen aikakauskirja 114 (5), 450–470.

Salmenkivi, E. 2003. Elämäkatsomustiedon rajoilla. Teoksessa Elo, P., Heinlahti, K. & Kabata, M. (toim.) Hyvän elämän katsomustieto: rakennamme uutta opetussuunnitelmaa. Helsinki: Filosofian ja elämäkatsomustiedon opettajat ry, 32–40.

Salmenkivi, E. 2007. Elämäkatsomustieto ja sen opetus. Teoksessa Sakaranaho, T. & Jamisto, A. (toim.) Monikulttuurisuus ja uudistuva katsomusaineiden opetus, 83–100.

Schreiner, P. 2005. Näkökulmia eurooppalaiseen uskonnonopetukseen. (suom. Luodeslampi, J. & Kosunen, E.). Teoksessa Kallioniemi, A. & Luodeslampi, J. (toim.) Uskonnonopetus uudella vuosituhannella. Helsinki: Kirjapaja Oy, 75–87.

Seppo, J. 2003. Uskonnonvapaus 2000-luvun Suomessa. Helsinki: Edita.

Simola, H. & Elo, P. 1995. Maailmaan heitettynä, syntymään pakotettuna. Teoksessa Elo, P. & Simola, H. (toim.) Arvot, hyveet ja tieto. Elämäkatsomustiedon opetuksen 10-vuotisjuhlakirja. Helsinki: Painatuskeskus, 7–16.

Skeie, G. 2001. Citizenship, Identity Politics and Religious Education. Teoksessa Heimbrock, H.M., Sheilke, C. & Schreiner, P. (toim.) Towards Religious Competence. Diversity as a Challenge for Education in Europe. Münster: Comenius-Institut, 237–252.

Tirri, K. & Kallioniemi, A. 1999. Luokanopettajaksi opiskelevien käsitykset uskonnosta koulun oppiaineena. Tutkimuksia 208. Helsinki: Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos.

Tilastokeskus 2005–2009. Peruskoulujen ainevalinnat. Julkaisematon lähde.

Tilastokeskus, väestötilastot. <URL: http://www.stat.fi/tup/suoluk/suoluk_vaesto.html> Viitattu 30.3.2011.

Tomperi, T. 2003. Elämäkatsomustiedon identiteetti opetussuunnitelmassa. Teoksessa Elo, P. (toim.) Hyvän elämän katsomustieto. Filosofian ja elämäkatsomustiedon opettajat (FETO) ry:n vuosikirja 2003. Helsinki: FETO, 10–31.

Tomperi, T. 2011. Elämäkatsomustietoon ryhtiä. Opettaja-lehti. 16–17/2011, 12.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.

Uskonnonvapauslaki 453/2003.

<URL: <http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2003/20030453>> Viitattu 31.5.2010.

Vahtera, S. & Kuukka, I. 2007. Kuntajärjestäjän näkökulma oman uskonnon opetukseen. Teoksessa Sakaranaho, T. & Jamisto, A. (toim.) Monikulttuurisuus ja uudistuva katsomusaineiden opetus. Helsinki: Helsingin yliopisto, 126–130.

Varto, J. 1992. Laadullisen tutkimuksen metodologia. Helsinki: Kirjayhtymä Oy.

Katsomusaineiden opetus peruskoulussa

Miten eri uskontojen ja elämänkatsomustiedon opetus tulisi järjestää peruskoulussamme? Tämä kysymys on jälleen herättänyt laajaa keskustelua ja se kiinnostaa myös minua. Olen luokanopettajaopiskelija Tampereen yliopistosta ja teen pro gradu -tutkielmaani katsomusaineiden opetuksesta peruskoulussamme. Toivoisin saavani sinulta vapaamuotoisen kirjoituksen siitä, miten eri uskontojen ja elämänkatsomustiedon opetus tulisi toteuttaa peruskoulussamme. Kerro esimerkiksi seuraavista asioista: miten katsomusopetus tulisi käytännössä järjestää, miksi/miksi ei peruskoulussamme tule/ei tule opettaa katsomusaineita sekä mitkä ovat katsomusaineiden tärkeimmät sisällöt ja tavoitteet. Perusteletthan kantasi. Lisäksi voit kertoa mielipiteitäsi myös tuntijakotyöryhmän katsomusaineita koskevasta esityksestä.

Aineiston taustatietoina olisi tärkeää mainita seuraavat asiat: millä kouluasteella työskentelet ja mikä on työnkuvasi, uskontokuntasi, opetusvuosiesi määrä, paikkakuntasi sekä oletko opettanut jotain uskontoa ja/tai elämänkatsomustietoa (mitä, kuinka kauan).

Toivon, että ilmoittaisit kirjoituksessasi myös kiinnostuksestasi osallistua haastatteluun. Lisääthän tällöin yhteystietosi mukaan kirjoitukseen.

Lähetä kirjoituksesi 28.1. mennessä sähköpostin liitteenä osoitteeseen heidi.leivo@uta.fi tai kirjeitse osoitteeseen Heidi Leivo, Kalastajanmäki 3 A 7, 02230 Espoo. Lyhyetkin kirjoitukset ovat arvokkaita ja tärkeitä! Kirjoitukset käsitellään luottamuksellisesti, eikä henkilöllisyytesi ole tunnistettavissa tutkielmastani.

Suuri kiitos kaikille osallistuneille jo etukäteen!

HEIDI LEIVO