

TAMPEREEN YLIOPISTO

## **LUOKANOPETTAJAT JA ELÄMÄNKATSOMUSTIETO**

Elämäkatsomustieto tämän päivän koulussa luokanopettajien näkökulmasta

Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitos

Hämeenlinnan toimipaikka

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma

Johanna Hemmilä

Helmikuu 2006

Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitos  
Hämeenlinnan toimipaikka

HEMMILÄ, Johanna:

## LUOKANOPETTAJAT JA ELÄMÄNKATSOMUSTIETO

Elämäkatsomustieto tämän päivän koulussa luokanopettajien näkökulmasta

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma, 55 sivua sisältäen 1 liitteen  
Helmikuu 2006

---

Olen tutkinut luokanopettajien kokemuksia elämäkatsomustiedon opetuksesta kvalitatiivisesti. Empiirisen aineiston olen kerännyt teemahaastattelulla. Olen haastatellut neljää elämäkatsomustietoa opettavaa luokanopettajaa hyvin erilaisista kouluista.

Tutkimukseni tarkoituksena on ollut selvittää, millaisena elämäkatsomustieto näyttäytyy koulumaailmassa. Tutkimukseni keskittyy peruskoulun alaluokille. Tutkimuskysymykseni ovat seuraavanlaiset:

- Millaisia elämäkatsomustiedon opetusjärjestelyt ovat?
- Kuinka opettajat kokevat elämäkatsomustiedon opettamisen?
- Millaisia haasteita elämäkatsomustiedon opetukseen liittyy?
- Millainen paikka elämäkatsomustiedolla on tämän päivän koulussa?

Tutkimukseni perusteella voidaan todeta, että elämäkatsomustiedon opetusjärjestelyt poikkeavat hyvin paljon toisistaan. On paljon koulun koosta ja sijainnista kiinni, minkälaisessa opetusryhmässä oppilas opiskelee elämäkatsomustietoa. Opetusjärjestelyt eroavat myös muiden oppiaineiden järjestelyistä, sillä oppilaita on usein melko vähän ja he tulevat eri luokilta ja luokka-asteilta. Opettajien pätevyystilanne on myös hyvin vaihteleva, ja opetus on paljon yksittäisestä opettajasta riippuvaista. Elämäkatsomustiedon opettaminen koettiin mielenkiintoisena ja tärkeänä, mutta haasteellisenä. Uuden oppimateriaalin puute näytti olevan suurin haasteista. Kaikki opettajat ottivat esille myös ryhmäkoostumukseen liittyviä opetusta vaikeuttavia seikkoja. Lisäksi opettajien koulutus on suuri haaste elämäkatsomustiedon tulevaisuudessa. Koulutettuja opettajia tulisi olla enemmän, mutta toisaalta myös koulutuksen laatua ja koulutusmahdollisuuksia tulisi parantaa. Riippumatta koulutustaustasta kaikki haastatteleman opettajat tunsivat tarvitsevänsä täydennyskoulutusta. Opettajat ja koulut tuntuivat arvostavan ainetta kovasti, mutta ilmeni, että kunnissa ei aina anneta elämäkatsomustiedon opetukselle tarpeeksi arvostusta. Elämäkatsomustiedon asema ja arvostus näyttää parantuneen ainakin joidenkin opettajien kokemusten mukaan pidemmällä aikavälillä. Aine on noussut hanttiaineesta yhdeksi oppiaineeksi toisten joukkoon. Silti kuitenkin on havaittavissa, ettei aine ole täysin saavuttanut paikkaansa muiden aineiden joukossa ja se joutuu taistelemaan paikastaan varmasti myös tulevaisuudessa.

---

Asiasanat: elämäkatsomus, elämäkatsomustieto, katsomusopetus

# Sisällys

1 Johdanto .....	1
2 Teoreettinen viitekehys .....	2
2.1 Keskeiset käsitteet .....	2
2.1.1 Katsomusaineet ja katsomusopetus .....	2
2.1.2 Elämäkatsomus .....	3
2.1.3 Elämäkatsomustieto .....	3
2.2 Elämäkatsomustiedosta .....	4
2.2.1 Historia .....	4
2.2.2 Elämäkatsomustieto nyky-yhteiskunnassa .....	7
2.2.3 Luonne .....	8
2.2.4 Taustatieteet .....	9
2.2.5 Tavoitteet ja tuntijako .....	10
2.3 Elämäkatsomustiedon opettajasta .....	13
2.4 Katsomusopetus muissa maissa .....	14
2.5 Aiempi tutkimus .....	16
3 Tutkimustehtävä .....	17
4 Tutkimuksen eteneminen .....	19
4.1 Aikataulu .....	19
4.2 Haastateltavien opettajien valinta .....	19
4.3 Haastattelujen suorittaminen .....	21
4.4 Aineiston analyysi .....	21
5 Tulokset ja analyysi .....	22
5.1 Elämäkatsomustiedon opetusjärjestelyt tutkimuskouluissa .....	22
5.1.1 Suuri lähiökoulu .....	22
5.1.2 Suurehko yhtenäiskoulu .....	24
5.1.3 Pieni kyläkoulu .....	26
5.1.4 Erittäin suuri kaupunkikoulu .....	27
5.2 Elämäkatsomustiedon opetuksen haasteet .....	29
5.2.1 Oppimateriaali .....	29
5.2.2 Ryhmäkoostumus .....	31
5.2.3 Koulutus .....	33
5.2.4 Muut haasteet .....	35
5.3 Aineen asema ja arvostus .....	36
5.4 Aineen tulevaisuudennäkymät .....	41
6 Yhteenvedo: Elämäkatsomustieto koulumaailmassa .....	44
7 Luotettavuudesta ja yleistettävyydestä .....	47
8 Pohdintaa .....	49
Lähteet .....	50
Liite .....	55

# 1 Johdanto

Tutkimukseni tarkoituksena on selvittää suomalaisen koulun nuorimpiin oppiaineisiin lukeutuvan elämäkatsomustiedon opetuksen tilannetta tämän päivän koulumaailmassa. Tutkimukseni keskittyy peruskoulun alaluokille, ja lähestyn aihetta opettajien kokemusten kautta. Kiinnostus aihetta kohtaan nousi omasta elämäkatsomuksestani. Opintoissani suorittamani puolentoista opintoviikon laajuinen elämäkatsomustiedon peruskurssi myös lisäsi mielenkiintoani ainetta kohtaan entisestään. Muuten tuntuu, että elämäkatsomustieto on ollut vaiettu aine opettajankoulutuksessa, eikä siihen juurikaan ole päässyt tutustumaan. Pro gradu -tutkielma tarjosi hyvän tilaisuuden korjata tilannetta ja selvittää, onko elämäkatsomustieto vaiettu aine myöskin koulutodellisuudessa. Sekularisoituvassa yhteiskunnassamme aine on hyvin ajankohtainen ja tärkeä. Siitä kaivattaisiin myös kipeästi lisää tutkimustietoa.

Tutkin sitä, millaisia elämäkatsomustiedon opetusjärjestelyt ovat ja kuinka opettajat kokevat aineen opettamisen. Olen myös kiinnostunut siitä, millaisia haasteita elämäkatsomustiedon opetukseen liittyy ja millainen paikka aineella ylipäätään on tämän päivän koulussa.

Tutkimukseeni sopi parhaiten kvalitatiivinen lähestymistapa. Empiirisen aineiston olen kerännyt haastattelemalla neljää elämäkatsomustietoa opettavaa luokanopettajaa. Haastattelumenetelmänä olen käyttänyt teemahaastattelua. Opettajat edustavat hyvin erilaisia kouluja: suurta lähiökoulua, jossa on paljon maahanmuuttajia, yhtenäiskoulua, pientä kyläkoulua ja erittäin suurta kaupunkikoulua.

## **2 Teoreettinen viitekehys**

### **2.1 Keskeiset käsitteet**

#### **2.1.1 Katsomusaineet ja katsomusopetus**

1990-luvulla yleistyneen käytännön mukaan uskontoa ja sitä korvaavaa elämäkatsomustietoa kutsutaan katsomusopetuksiksi. Katsomusaineiden käsite tuli Suomessa viralliseen käyttöön vuonna 1993, kun valtioneuvosto teki periaatepäätöksen lukion tuntijaosta. Tuossa tuntijaossa on katsomusaineiden oppiaineryhmä, johon kuuluvat enemmistön ja vähemmistöjen tunnustuksen mukaan opetettava uskonto, uskontokuntiin kuulumattomille tarkoitettu elämäkatsomustieto sekä filosofia. Tähän tuntijakoon pohjautui vuoden 1994 lukion opetussuunnitelman perusteet. Valtioneuvoston samaan aikaan vuonna 1993 tekemän peruskoulun tuntijakopäätöksen mukaan peruskouluun ei kuitenkaan perustettu vastaavaa katsomusaineiden oppiaineryhmää eikä myöskään filosofia-nimistä kaikille yhteistä oppiainetta. Filosofiaa kuitenkin tarjotaan joissain peruskouluissa valinnaisia kursseja. (Pyysiäinen 2000, 4, 10.)

Tomperi näkee katsomusaineen käsitteen äärimmäisen ongelmallisena ja pitää toivottavana, ettei tällaista aineryhmänimitystä enää käytettäisi opetussuunnitelman perusteissa. Suomen filosofisen yhdistyksen piirissä keväällä 2001 on selkeästi ilmaistu, ettei filosofia ole katsomusaine. Jos filosofiaa ei määritellä katsomusaineeksi, jäävät katsomusaineiden ryhmään vain uskonto ja elämäkatsomustieto. Ja toisaalta näyttää siltä, että kaikki oppiaineet pyrkivät omalla tavallaan edistämään opiskelijoiden katsomuksen kehittymistä. (Tomperi 2003, 36–38.) Uusimmissa eli vuoden 2003 lukion opetussuunnitelman perusteissa ei enää puhutakaan katsomusaineista ryhmänä (Opetushallitus 2003a). Edellä kuvatut ongelmat tiedostaen tässä tutkimuksessa käytetään kuitenkin katsomusaineiden ja katsomusopetuksen käsitteitä puhuttaessa uskonnon, elämäkatsomustiedon, etiikan ja filosofian opetuksesta, sillä käyttämässäni kirjallisuudessa nämä termit ovat vielä vahvasti läsnä.

### 2.1.2 Elämäkatsomus

Elämäkatsomuksella tarkoitetaan yksittäisen ihmisen oman maailmankatsomuksensa pohjalta tekemää tulkintaa siitä, miten hänen tulee elämänsä elää. Elämäkatsomus muodostuu maailmankatsomuksesta ja yksilöllisestä elämästä. Maailmankatsomus puolestaan muodostuu asiantiloja koskevista käsityksistä ja käsityksistä, jotka koskevat tiedon luonnetta ja tiedon hankkimisen tapoja sekä asiantilojen eettistä hyväksyttävyyttä, hyvyttä ja pahuutta, oikeaa ja väärää. Maailmankatsomuksen muodostavat maailmankuva sekä tietoteoria ja arvot. Maailmankuva taas koostuu käsityksistä, jotka koskevat asiantiloja. Se on oikeaksi oletettu tieto maailmasta. Maailmankuvia ja -katsomuksia voi olla yksilöillä, yhteisöillä ja yhteiskunnallisilla instituutioilla, kuten myös kokonaisilla kulttuureilla ja aikakausillakin, mutta elämäkatsomus voi olla vain yksittäisellä ihmisellä. (Tomperi, Slotte & Hjelm 2002, 18.)

### 2.1.3 Elämäkatsomustieto

Elämäkatsomustieto (ET) on yksi koulun nuorimpia oppiaineita. Se on ollut Suomen peruskoulujen ja lukioiden oppiaineena vuodesta 1985 lähtien. (Heinlahti & Elo 2003, 6.) Elämäkatsomustiedon tulee palvella kirkkoon ja uskontokuntiin kuulumattomien oppilaiden joukkoa (Kotkavirta 2003, 42). Perusopetuslaissa määritellään tarkemmin, ketkä voivat osallistua elämäkatsomustiedon opetukseen. Perusopetuslain 13 §:n (Laki 454/2003) uusin versio on seuraavanlainen:

*Perusopetuksen järjestäjän tulee järjestää oppilaiden enemmistön uskonnon mukaista uskonnon opetusta. Opetus järjestetään tällöin sen mukaan, mihin uskonnolliseen yhdyskuntaan oppilaiden enemmistö kuuluu. Tähän uskonnolliseen yhdyskuntaan kuuluvat oppilaat osallistuvat oman uskontonsa opetukseen. Oppilas, joka ei kuulu tähän uskonnolliseen yhdyskuntaan, voi huoltajan ilmoitettua asiasta perusopetuksen järjestäjälle osallistua mainittuun uskonnonopetukseen.*

*Vähintään kolmelle evankelis-luterilaiseen kirkkoon tai vähintään kolmelle ortodoksiseen kirkkokuntaan kuuluvalla oppilaalla, jotka eivät osallistu 1 momentissa tarkoitettuun uskonnon opetukseen, järjestetään heidän oman uskontonsa opetusta.*

*Muuhun kuin 2 momentissa mainittuihin uskonnollisiin yhdyskuntiin kuuluvalla vähintään kolmelle oppilaalle, jotka eivät osallistu 1 momentissa tarkoitettuun uskonnonopetukseen, järjestetään heidän oman uskontonsa opetusta, jos heidän huoltajansa sitä pyytävät.*

*Jos oppilas kuuluu useampaan kuin yhteen uskonnolliseen yhdyskuntaan, oppilaan huoltaja päättää, minkä uskonnon opetukseen oppilas osallistuu.*

*Uskonnollisiin yhdyskuntiin kuulumattomalle oppilaalle, joka ei osallistu 1 momentissa tarkoitettuun uskonnonopetukseen, opetetaan elämäkatsomustietoa. Uskonnolliseen yhdyskuntaan kuuluvalla oppilaalle, jolle ei järjestetä hänen oman uskontonsa opetusta, opetetaan huoltajan pyynnöstä elämäkatsomustietoa. Perusopetuksen järjestäjän tulee järjestää elämäkatsomustiedon opetusta, jos opetukseen oikeutettuja oppilaita on vähintään kolme.*

*Uskonnolliseen yhdyskuntaan kuulumaton oppilas voi huoltajan pyynnöstä osallistua myös sellaiseen perusopetuksen järjestäjän järjestämään uskonnon opetukseen, joka oppilaan saaman kasvatuksen ja kulttuuritaustan perusteella ilmeisesti vastaa hänen uskonnollista katsomustaan.*

## **2.2 Elämäkatsomustiedosta**

### **2.2.1 Historia**

Elämäkatsomustiedon opetuksen historia johtaa 1900-luvun alkuun, jolloin koulussa annettavan uskonnonopetuksen asema joutui ensimmäisen kerran vaakalaudalle.

Tuolloin osa sivistyneistöä ja sosialistit alkoivat vaatia kirkollisen uskonnonopetuksen poistamista tai sen korvaamista joko uskonnonhistorialla tai siveysopilla tai niiden yhdistelmällä. Tästä seurasi, että 1920-luvun alussa syntyi koulun uskonnonopetuksen luonnetta koskeva juridinen perusratkaisu, joka on edelleen voimassa. (Pyysiäinen 1998, 43.)

Vuoden 1922 uskonnonvapauslain myötä Suomeen rantautuivat länsimäisen uskonnonvapauden periaatteet. Tässä laissa ei kuitenkaan vielä suoraan määritelty koulussa annettavan uskonnonopetuksen luonnetta. Jos lain mukaan yhteiskunnan ylläpitämässä tai avustamassa koulussa annetaan uskonnonopetusta jonkin uskontokunnan opin mukaan, tulee toiseen uskontokuntaan kuuluva tai mihinkään uskontokuntaan kuulumaton oppilas huoltajan vaatimuksesta vapauttaa tällaisesta uskonnonopetuksesta. Vuoden 1923 kansakoululaissa määriteltiin koululaitoksessa annettavan uskonnonopetuksen luonne. Lain mukaan kansakoulussa opetettiin uskontoa sen uskontokunnan tunnustuksen mukaan, johon suurin osa oppilaista kuului. Koululainsäädännössä ratkaistiin se, mikä uskonnonvapauslaissa oli jäänyt avoimeksi. Uskonnonopetuksesta tuli Suomessa oppilaiden uskontokunnan mukaan määräytyvä eli niin sanottu tunnustuksellinen oppiaine. Käytännössä tuolloin oppilaiden enemmistön mukainen opetus oli valtaosassa Suomea evankelisluterilaista ja jossain itäisen Suomen kouluissa ortodoksista. Muita tunnustuksellisia vaihtoehtoja ei ollut. Laki sisälsi myös uskonnonvapauslain mukaiset säädökset siitä, kuinka enemmistöön kuulumattomien opetus tulisi järjestää. Jos koulussa oli vähintään 20 samaan uskontokuntaan kuuluvaa oppilasta ja heidän huoltajansa vaativat heille oman uskontokuntansa mukaista opetusta, oli koulun se järjestettävä. Vähintään 20:lle mihinkään uskontokuntaan kuulumattomalle opetettiin uskontoa korvaavaa oppiainetta nimeltään uskonnonhistoria ja siveysoppi. (Pyysiäinen 1998, 44–45.) Vuoden 1957 kansakoululaissa uskonnonhistoria ja siveysoppi nimettiin uudelleen uskontojen historiaksi ja siveysopiksi ja opetuksen järjestämisvelvoitteeksi määriteltiin viisi oppilasta (Elo & Linnankivi 1995, 121).

Oppikoulussa uskonnonopetuksen luonne pohjautui hyvin pitkään vuoden 1872 koulujärjestyksen määräyksiin. Uskonnonopetuksen oli oltava evankelisluterilaisen opin mukaista, mutta vierasta uskoa tunnustavat oli kuitenkin vapautettava tästä opetuksesta. Käytännössä nämä oppilaat olivat ortodokseja tai katolilaisia. Ortodokseille kuitenkin

oli alettu järjestää omaa uskonnonopetusta. Vuoden 1923 kansakoululain määräykset eivät ulottuneet oppikouluun. Oppikoulussa ei siten opetettu uskontokuntiin kuulumattomille tarkoitettua uskontojen historiaa ja siveysoppia, vaan uskontokuntiin kuulumattomat vapautettiin kaikesta katsomusopetuksesta. Muutos tapahtui vasta elämäkatsomustiedon tultua koulumaailmaan. (Pyysiäinen 1998, 45.) Elämäkatsomustieto on ollut Suomen peruskoulujen ja lukioden virallisena oppiaineena vuodesta 1985 lähtien (Heinlahti & Elo 2003, 6).

1920-luvun alussa syntynyt koulun uskonnonopetuksen perusmalli on pysynyt Suomessa pitkään voimassa. Se on kuitenkin useita kertoja asetettu kyseenalaiseksi, mutta matkan varrella on päässyt tapahtumaan vain pienempiä muutoksia. Näistä mainittakoon uskonnollisten vähemmistöjen saaman opetuksen ja mihinkään uskontokuntaan kuulumattomille järjestettävän opetuksen minimirajan laskeminen, uskontojen historian ja siveysopin muuttuminen elämäkatsomustiedoksi ja myös lukion oppiaineeksi sekä se, että osa muista uskonnollisista vähemmistöistä on saanut omat uskonnon opetussuunnitelman perusteensa. (Pyysiäinen 1998, 45.)

Tuoreimmat muutokset tapahtuivat vuonna 2003, kun uuden uskonnonvapauslain säätämisen yhteydessä tehtiin joitakin muutoksia perusopetus- ja lukiolain uskonnon opetusta koskeviin pykäliin. Näkyvin muutos oli ilmaisun ”tunnustuksen mukainen opetus” muuttaminen ”oman uskonnon opetuksiksi”. Enemmistön uskonnon opetuksesta ei myöskään enää tarvitse hakea vapautusta, vaan otetaan automaattisesti käyttöön kolmen oppilaan sääntö. Tämän mukaan siis esimerkiksi kolmelle koulutuksen järjestäjän piirissä olevalle uskonnollisiin yhdyskuntiin kuulumattomalle oppilaalle opetetaan elämäkatsomustietoa. Nyt perusopetuslaissa mainitaan myös mahdollisuus, että oppilas kuuluu useampaan kuin yhteen uskonnolliseen yhdyskuntaan. Tällöin huoltajan kuuluu päättää, mihin uskonnon opetukseen oppilas osallistuu. Uskonnonvapauslain siirtymäsäädösten vuoksi tällainen tilanne voi kuitenkin tulla kysymykseen vasta kolme vuotta lain voimaantulon jälkeen eli 1.8.2006. Uutta on myös, että enää evankelis-luterilaista ja ortodoksista uskonnonopetusta antavalta opettajalta ei edellytetä asianomaisen kirkon jäsenyyttä. Muiden uskontojen kohdalla jäsenvaatimusta ei ole tähän astikaan ollut. Opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista annettuun asetukseen on kuitenkin tarkoitettu lisätä säännös

uskontoa opettavan henkilön aineenhallintavaatimuksista siten, että opettajalta edellytetään opintoja opetettavassa aineessa. (Opetushallitus 2003b, 2–5, 7.)

Yhteiskunnassamme tapahtuneesta moniarvoistumisesta ja kansainvälistymisestä huolimatta peruskoulun ja lukion uskonnonopetuksen perusjärjestely on toistaiseksi osoittautunut kestäväksi. Järjestelyn vahvuutena on se, että se toteuttaa hyvin uskonnonvapauden periaatetta ja takaa näin niin uskonnollisen enemmistön kuin vähemmistöjenkin edut. Järjestelmän heikkoutena moniarvoistuvassa yhteiskunnassa voidaan taas nähdä se, ettei koululaitos toteuta sosiaalistamistehtäväänsä uskonnon ja katsomusten alueella. ”Oppilaiden uskontokunnan mukaan määräytyvä uskonnonopetuksen malli ei auta eri tavoin uskovia ja ajattelevia kohtaamaan asiantuntevan opettajan tukemana toisiaan siitä huolimatta, että muualla yhteiskuntaelämässä tällainen kohtaaminen on lähes päivittäistä.” (Pyysiäinen 1998, 46.)

### **2.2.2 Elämäkatsomustieto nyky-yhteiskunnassa**

Tomperin (2003, 17) mukaan ”ulkopuoletamme tarjottuja malleja ja tulkintoja siitä miten pitäisi elää ja millainen pitäisi olla, on enemmän kuin koskaan aiemmin – ja samalla mikään malli ei enää ole automaattisesti ja perinteisesti vaikutusvaltainen ja hyväksyttävä ennen muita”. Suomessa on jo vuosikymmeniä ollut meneillään sekularisoituminen, maallistuminen. Vielä vuonna 1970 noin 95 prosenttia suomalaisista kuului evankelis-luterilaiseen kirkkoon. (Eerolainen 2003, 50.) Vuoden 2004 lopussa lukema oli jo alle 84 prosenttia (Kirkon tiedotuskeskus 2005). Tämä sekularisoitumisen näkyminen tilastoissa liittyy tietenkin myös siihen viralliseen tilanteeseen, että koko uskonnonvapaus on kohtuullisen nuori maassamme. Uskonnonvapauslaki hyväksyttiin Suomessa vuonna 1922, ja se tuli voimaan vuoden 1923 alusta. (Eerolainen 2003, 50.) Jos sekularisoituminen jatkuu yhteiskunnassamme, mikä on todennäköistä, on elämäkatsomustieto saamassa jatkuvasti lisää oppilaita.

Sekularisoitumisen lisäksi yhteiskunnassamme on tapahtunut myös paljon muita muutoksia. Aikaa, jota elämme, voidaan kutsua postmoderniksi ajaksi. Postmodernille yhteiskunnallemme tyypillisiä piirteitä ovat muun muassa yksilöllistymisen paine,

uusliberalistiselle politiikalle ominainen yksilöllisten valintojen vapauttamisen vaatimus, informaatioyhteiskunnalle luonteenomainen symbolisen informaation määrän ja merkityksen kasvu sekä sosiaalisten suhteiden medioituminen, kulutuskeskeisyys ja elämänmuodon kaupallistuminen, tieteellis-teknologisen vaikuttamisen kasvava tehokkuus, taloudellinen globalisaatio, monikulttuurisuus ja kulttuurinen globalisaatio sekä ekologinen problematiikka (Tomperi 2003, 13–14).

Postmodernissa yhteiskunnassa ihmisen on totuttava jatkuvaan muutokseen. Ajalle on tyypillistä elämän pirstoutuneisuus ja se, ettei ihmisellä enää ole pysyvää ja selkeää identiteettiä. (Arra & Tolonen 1997, 13.) Yksi elämäkatsomustiedon opetuksen keskeisistä tehtävistä onkin opettaa oppilaat sietämään muutoksen pysyvyyttä ja tietämyksen keskeneräisyyttä (Honkala 1995, 253). Elämäkatsomustiedolla on tärkeä paikkansa lasten ja nuorten tukemisessa postmodernissa yhteiskunnassa. Kuitenkin myös elämäkatsomustiedon tulee jatkuvasti olla muuntautumiskykyinen ja reagoida aikamme postmoderneihin piirteisiin (Tomperi 2003, 14).

### **2.2.3 Luonne**

Elämäkatsomustieto on kansainvälisesti katsoen lähes ainutlaatuinen yritys hahmottaa koulun eettistä ja maailmankatsomuksellista kasvatusta ei-uskontoisista lähtökohdista (Simola 1995, 163). Elämäkatsomustieto erottuu uskontokuntaisesta katsomusopetuksesta vakaumuksellaan, jonka mukaan kaikki symboliset merkitykset maailmassa ovat ihmisen toiminnasta lähtöisin ja ilmenevät vain siinä. Tämä on tärkein ero uskontojen ja sekulaarin maailmanhahmotustavan välillä. Uskonnoissa merkitysten tai ainakin osan niistä pidetään olevan lähtöisin jumalasta tai jumalista taikka muusta transsendentista alkuperästä. Sekulaareja katsomuksia on kuitenkin erilaisia, ja muutenkin elämäkatsomustiedon oppilaat muodostavat kovin heterogeenisen joukon. (Tomperi 2003, 16.) Uskontokuntiin kuulumattomat perheet voivat olla katsantokannoiltaan monenlaisia. He voivat olla esimerkiksi harvinaisten ei-rekisteröityjen uskontojen kannattajia, kirkollisveroja karttavia uskovia, kaikki maailmankatsomukset hylkääviä pragmaatikkoja, uskosta luopuvia agnostikkoja tai jumalat kieltäviä ateisteja. (Niiniluoto 1995, 143–144.) Toisaalta elämäkatsomustiedon opetusryhmissä voi olla myös muita kuin uskontokuntiin kuulumattomia oppilaita.

Perusopetuslain 13 §:n mukaan uskonnolliseen yhdyskuntaan kuuluvalle oppilaalle, jolle ei järjestetä hänen oman uskontonsa opetusta, opetetaan elämäkatsomustietoa, jos hänen huoltajansa niin pyytää (Laki 454/2003).

Elämäkatsomustieto voidaan määritellä yksilöllistä ja yhteisöllistä merkitystodellisuuttamme jäsentäväksi oppiaineeksi, jolla on monitieteinen tiedausta ja läheinen suhde esteettisiin ja elämyksellisiin käytänteisiin. Oppiaines muodostuu elämäkatsomuksen käsitteen ja sille olennaisten apukäsitteiden, kuten kulttuuri, itseys, identiteetti ja elämänmuoto, rajaamien ilmiöiden käsittelystä yhteisöllisesti niin kognitiivisella kuin affektiiviselläkin tasolla. ”Pedagogisen toiminnan tavoitteena on tukea oppilaiden pyrkimystä muodostaa arvostelukykyisesti ja tunneherkästi koulun arvoperustan yleisten suuntaviivojen mukaista, subjektiivisen identiteetin rakentamista sekä myönteistä minäkokemusta tukevaa, yksilöllistä ja sekulaaria elämäkatsomusta, joka suhteuttaa itsensä kriittisesti traditioihin.” (Tomperi 2003, 24.) Elämäkatsomustiedon opiskelua voidaan kuvata myös identiteettityöksi, jonka päämääränä on hyvä elämä. Vaikka elämä ja sen hyvyys ovat kovin yksilöllisiä asioita, voidaan sanoa, että hyvä elämä on onnistunutta ja samalla onnellista elämää. Onnistuminen merkitsee sitä, että yksilö kykenee käytännössä löytämään ja muodostamaan arvoja, jotka suuntaavat omaa elämää sekä kykyä toteuttaa näitä suuntaavia arvoja ja ihanteita käytännön ratkaisuisissa. Onnellisuus taas on ennen kaikkea tyytyväisyyttä, kykyä nauttia elämästä ja niistä asioista, joita pitää tärkeinä. Aristoteleen näkemyksen mukaan hyvä elämä on suhteellisen itsenäisiin ratkaisuihin perustavaa, järkevää ja nautinnollista itse toteuttamista. (Kotkavirta 2003, 47–48.)

#### **2.2.4 Taustatieteet**

Elämäkatsomustieto poikkeaa muista oppiaineista siinä mielessä, ettei sillä ole mitään perustavaa taustatiedettä. Se on pikemminkin poikkitieteellinen. (Savolainen, Elo & Hakala 1997, 30.) Elämäkatsomustieto on saanut vaikutteita esimerkiksi uskontotieteestä, filosofiasta, sosiologiasta, psykologiasta, kulttuuriantropologiasta ja estetiikasta (Taneli 2004, 111). Kenties merkittävin elämäkatsomustiedon taustavoimista on filosofia, etenkin filosofinen etiikka. Filosofian ja elämäkatsomustietoa ei saisi kuitenkaan samaistaa. Filosofian päämääränä on pyrkiä

mahdollisimman yleisiin ja yleistettäviin johtopäätöksiin, kun taas elämäkatsomustieto auttaa selvittämään nimenomaan yksilön elämänvalintojen perusteita. (Savolainen ym. 1997, 30.) Tomperin mielestä elämäkatsomustiedon ja filosofian keskinäinen läheisyys johtuu paljolti oppiaineiden syntyyn ja historiaan liittyvistä käytännön seikoista. Hänen mukaansa molempien oppiaineiden kouluopetuksen taustalla ovat vaikuttaneet lähes kauttaaltaan samat tahot. Näillä hän tarkoittaa lukuisia samoja oppiaineen parissa uurastaneita henkilöitä, oppiaineiden yhteistä ylitarkastajaa sekä yhteistä opettajajärjestöä Feto ry:tä. (Tomperi 2002, 26.) Elämäkatsomustietoa ei siis voida määrittää minkään erityisten taustatieteiden kautta, vaan sen sisältö on määriteltävä kouluopetusta silmällä pitäen (Salmenkivi 2003, 36). On pidettävänä onnena sitä, että opetussuunnittelijat ja opettajat saavat tutkia oppiaineen luonnetta vapaana akateemisista tieteenalarajoista. Juuri tässä voi nähdä elämäkatsomustiedon potentiaalisen kasvatuksellisen vahvuuden kouluaineena. (Tomperi 2002, 26; 2003, 24.)

### **2.2.5 Tavoitteet ja tuntijako**

Elämäkatsomustiedon opetuksen valtakunnalliset tavoitteet määritellään opetussuunnitelman perusteissa. ”Elämäkatsomustiedon suhteen oppiaineen alaa, roolia ja menetelmiä määrittävällä opetussuunnitelmalla on erityisen suuri merkitys, koska sillä ei oppiaineena ole samanlaista vuosikymmenien aikana vakiintunutta historiaa ja asemaa kuten esimerkiksi evankelis-luterilaisella uskonnonopetuksella” (Heinlahti & Elo 2003, 6). Tällä hetkellä kouluissa on meneillään siirtymä uusiin, vuoden 2004 opetussuunnitelman perusteiden mukaisiin opetussuunnitelmiin. Uusien opetussuunnitelman perusteiden mukainen opetussuunnitelma on voitu ottaa käyttöön 1.8.2004 ja tulee ottaa käyttöön opetussuunnitelmassa päätettävän porrastuksen mukaisesti kaikilla luokka-asteilla viimeistään 1.8.2006 (Opetushallitus 2004, 5). Koska edellisten opetussuunnitelman perusteiden mukainen opetussuunnitelma on ollut haastattelujen suorittamisen aikaan käytössä lähinnä enää joillakin luokka-asteilla, esittelen seuraavaksi vuoden 2004 opetussuunnitelman perusteiden mukaiset tavoitteet elämäkatsomustiedon opetukselle.

Vuoden 2004 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden mukaan peruskoulun elämäkatsomustiedon opetuksen tehtävänä on antaa aineksia kasvaa itsenäiseksi,

suvaitsevaiseksi, vastuulliseksi ja arvostelukykyiseksi yhteisön jäseneksi. Keskeiset sisältöalueet ovat vuosiluokilla 1–5 ihmissuhteet ja moraalinen kasvu, itsetuntemus ja kulttuuri-identiteetti, yhteisö ja ihmisoikeudet sekä ihminen ja maailma. Vuosiluokilla 6–9 keskeiset sisältöalueet ovat kansalaisuus ja hyvä yhteiskunta, katsomusten maailma, kulttuuri, etiikka ja hyvä elämä sekä tulevaisuus. Myös tavoitteet on määritelty erikseen vuosiluokille 1–5 ja 6–9. Seuraavaksi esitän nämä vuoden 2004 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa listatut tavoitteet.

Vuosiluokilla 1–5 tavoitteena on edistää oppilaan pyrkimystä

- etsiä ja rakentaa identiteettiään ja elämäkatsomustaan ja sen myötä oppia hahmottamaan kokonaisuuksia, kasvaa kohtaamaan epävarmuutta ja kehittää taitojaan ilmaista itseään
- kehittää arvostelukykyään ja kykyään eettiseen toimintaan ja oppia huomaamaan kohtaamiensa arkipäivän tilanteiden eettiset ulottuvuudet ja käyttämään eettisen ajattelun taitoja ja katsomuksellista harkintaa
- tutustua ihmisoikeuksien, suvaitsevaisuuden, oikeudenmukaisuuden ja kestävän kehityksen periaatteisiin ja oppia kantamaan vastuuta itsestään, toisista ihmisistä, yhteisöstä ja luonnosta
- tutustua lähiympäristönsä katsomuksiin ja kulttuureihin.

Vuosiluokilla 6–9 tavoitteena on edistää oppilaan pyrkimystä

- etsiä ja rakentaa identiteettiään ja elämäkatsomustaan ja oppia samalla hahmottamaan kokonaisuuksia sekä kasvaa kohtaamaan epävarmuutta ja kehittää taitojaan ilmaista itseään ja elämäkatsomustaan
- kehittää arvostelukykyään ja kykyään eettiseen toimintaan ja oppia huomaamaan kohtaamiensa arkipäivän tilanteiden eettiset ulottuvuudet ja käyttämään eettisen ajattelun taitoja ja katsomuksellista harkintaa
- omaksua ja sisäistää ihmisoikeuksien, suvaitsevaisuuden, maailman laajuisen oikeudenmukaisuuden ja kestävän kehityksen periaatteita ja oppia kantamaan vastuuta itsestään, toisista ihmisistä, yhteiskunnasta ja luonnosta
- laajentaa katsomuksellista ja kulttuurista yleissivistystään ja oppia tuntemaan eri kulttuureissa tärkeinä pidettyjä arvoja, uskomusjärjestelmiä ja elämäkatsomuksellisia ratkaisuja sekä niiden taustoja ja välittymistä sekä oppia

arvioimaan tieteiden vaikutusta elämäntapaamme. (Opetushallitus 2004, 214–217.)

Vuoden 2004 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden mukaan tuntijaosta määrää valtioneuvoston asetus 1435/2001. Asetuksen mukaan vuosiluokilla 1–5 uskontoa tai elämänskatsomustietoa opetetaan vähintään kuusi vuosiviikkotuntia ja vuosiluokilla 6–9 vuosiviikkotunteja on oltava vähintään viisi. (Opetushallitus 2004, 296–298.) Elämänskatsomustiedon ja uskonnon ainoa taitekohta on sijoitettu matematiikan sekä äidinkielen ja kirjallisuuden taitekohdan kanssa viidennen luokan jälkeen. Elämänskatsomustiedon kannalta ratkaisu on ongelmallinen, sillä pienenä aineena sen opetusjärjestelyillä ei ole samanlaista vakaata ja koko koulun toimintaan heijastuvaa roolia kuin esimerkiksi matematiikalla sekä äidinkielellä ja kirjallisuudella. Elämänskatsomustiedossa on usein paljon yli luokkarajojen yhdistettyjä opetusryhmiä. Siten onkin vaarana, että elämänskatsomustiedon opetussuunnitelman turvaamiseksi välttämättömät opetusjärjestelyt eivät toteudu, mikäli asiaan ei jo opetussuunnitelmia tehtäessä kiinnitetä tarpeeksi huomiota. Yhtenäisessä peruskoulussa suositeltava tuntijako on sellainen, että vuosiluokilla 1–4 on yksi viikkotunti ja 2-viikkotuntiset vuodet sijoitetaan luokille 5–9. Jos luokat 1–6 ja 7–9 toimivat eri kouluissa, olisi taloudellisesti suositeltavin tuntijako seuraavanlainen: luokat 1–4, 6, 7 ja 9 yksi vuositunti ja luokat 5 ja 8 kaksi vuosituntia. Kunnan tai koulun tuntijakopäätöksestä riippumatta koulun on kuitenkin suunniteltava elämänskatsomustiedon opetus sellaisiksi kursseiksi tai oppimispaketeiksi, että oppilaat saavat kouluvuosiensa aikana suoritetuksi johdonmukaisesti etenevän kokonaisuuden. Kursseja suunniteltaessa tulee huomioida oppilaan ikäkausi ja erilaiset kiinnostuksen kohteet. (Honkala & Salmenkivi 2004, 9–10.)

## **2.3 Elämänkatsomustiedon opettajasta**

Peruskoulun alaluokilla elämänkatsomustietoa opettavat useimmiten luokanopettajat. Yläluokilla taas opetuksesta huolehtivat aineenopettajat. Vuonna 2003 Helsingissä tehty peruskoulun elämänkatsomustiedon opetuskysely osoittaa, että Helsingissä elämänkatsomustiedon aineenopettajien yleisin pääaine on uskonto, joka oli pääaineena lähes puolella yläluokkien opettajista (Kabata & Honkala 2004, 122). Elämänkatsomustietoa voivat opettaa niin uskontokuntiin kuuluvat kuin kuulumattomatkin. Opettajien muodolliset kelpoisuudet ovat harvassa, ja toisaalta erilainen sopivuus ja sopimattomuus on puhuttanut enemmän kuin toisten aineiden kohdalla (Honkala 1995, 244).

Honkalan mukaan Suomessa on perinteisesti pidetty tärkeänä opettajan muodollista pätevyyttä, mutta elämänkatsomustiedon opettajien kohdalla tilanne on ollut toisin. Heidä on Honkalan mukaan pitkään yhdistänyt vain se, että opettaa oppiainetta, jonka opettamiseen ei ole varsinaisesti saanut koulutusta ja jota ei ole itse koulussa opiskellut. Toisaalta opettajatilanteen voi nähdä parantuneen oppiaineen alkuvuosista. Alkuvuosina opetuksesta innostuneista moni on saanut valmiiksi aloittamiaan arvosanaopintoja, ja viime vuosina valmistuneista opettajista on aina jokunen suorittanut elämänkatsomustiedon aineopinnot tai luokanopettajan erikoistumisopinnot. (Honkala 1995, 243, 245.) Vuonna 2003 Helsingissä tehdyssä peruskoulun elämänkatsomustiedon opetuskyselyssä ilmeni myös, että yli puolella kyselyyn vastanneista elämänkatsomustiedon opettajista ei ole edes oppiaineen minimikoulutusta. Luokanopettajilla tämä minimikoulutus olisi laajuudeltaan vain yhden opintoviikon. Elämänkatsomustiedon opettajien koulutustilannetta voi siis tätä tietoa vasten pitää todella huonona. Luokkien 7–9 opettajien koulutustaso oli vielä huonompi kuin luokanopettajien, lisäksi varsinaisia aineopintojakin oli enemmän alaluokkien opettajilla. (Kabata & Honkala 2004, 122.)

Monet elämänkatsomustiedon opettajat tuntevat leimautuneensa ET-tuntien myötä uskonnosta vapautettujen oppilaiden nokkamieheksi. Heidän ajatellaan paitsi huolehtivan näiden oppilaiden uskonnonvapautteen liittyvistä asioista, myös edustavan oppilaiden kotien usein ateistiseksi oletettua maailmankatsomusta. Myös julkisuudessa

on ollut arvostelua, jossa oppiainetta, oppikirjantekijöitä sekä ilmeisesti samalla myös kirjoja käyttäviä opettajia on syytetty uskonnonvastaisten näkemysten opettamisesta. On kuitenkin huomattava, että valtaosa suomalaisista, myös elämäkatsomustiedon opettajista, kuuluu kirkkoon, eikä heitä liene ole aiheellista luokitella uskonnon vastustajiksi. Usein myös pohditaan, onko uskonnonopettaja sopiva opettamaan elämäkatsomustietoa. (Honkala 1995, 244–255.) Jos koulun vaihtoehtoisia katsomusaineita opettaa sama henkilö, on mahdollista etteivät vaihtoehdot näytä uskottavilta (Kabata & Honkala 2004, 122). Kuitenkaan ainakaan Honkalan kokemuksen mukaan Helsingissä ilmenneissä opettajaongelmissa ei kyseessä ole ollut uskonnonopettaja, vaan useimmin erittäin uskonnollinen henkilö, joka on halunnut tunnittaa itselleen, todennäköisesti voidakseen levittää omaa uskoaan niille oppilaille, jotka eivät saa uskonnonopetusta (Honkala 1995, 255).

Useat aineestaan innostuneet elämäkatsomustiedon opettajat ovat todenneet, että aineen opettaminen ja siihen kouluttautuminen on tarjonnut uusia virikkeitä ja näkökulmia niin opetustyöhön kuin oman elämäkatsomuksen rakentamiselle. Onnistuneen elämäkatsomustiedon opetuksen lähtökohtana voidaan pitää sitä, että opettaja on itse pohtinut elämäkatsomukseen kuuluvia kysymyksiä. Toimiva opettaja–oppilas-suhde ei voi perustua oppilaan suorien tai hankalien kysymysten sivuuttamiselle tai vältteleville vastauksille. Avoin ja vilpitön asioiden tarkastelu on ensiarvoisen tärkeää oppiaineessa, jossa pyrkimyksenä on oppia omaa elämää varten. (Honkala 1995, 246.)

## ***2.4 Katsomusopetus muissa maissa***

On olemassa kolme erilaista tapaa järjestää katsomusopetusta. Jokaiselle katsomusryhmälle voidaan järjestää omaa opetusta, opetus voi olla kaikille yhteistä tai sitten katsomuksellista oppiainetta ei opeteta lainkaan koulussa. Niissä maissa, missä koulut järjestävät eri ryhmille omaa katsomusopetusta, rinnalla on useimmiten sitoutumatonta opetusta, joka voi olla tarkoitettu kaikille niille oppilaille, jotka koulussa eivät saa oman tunnustuksen mukaista uskonnonopetusta tai se voi olla rajattu uskontokuntiin kuulumattomille. Tätä mallia, missä jokaiselle katsomusryhmälle

järjestetään omaa opetusta, toteuttavat Suomen lisäksi useimmat Saksan osavaltiot, Luxemburg, Liettua, Puola, Slovakia, Kroatia, Burma, Sri Lanka, Thaimaa ja Bangladesh. Asianmukaisesti järjesteltynä tämän mallin mukainen opetus takaa vapauden vieraan uskonnon harjoituksesta sekä oikeuden omaan opetukseen. Malli ottaa myönteisesti huomioon kotien kulttuuriperinteen. Kielteisinä piirteinä taas voidaan nähdä järjestelyhankaluudet, kalleus, pienimpien ryhmien putoaminen opetuksen ulkopuolelle sekä alttius vähemmistöjen painostukselle. (Elo & Linnankivi 1995, 129–130.)

Naapurimaissamme Ruotsissa ja Norjassa on siirrytty kaikille yhteiseen katsomusopetukseen (Pyysiäinen 2000, 125). Esimerkiksi Ruotsissa oppiaineen nimenä on uskontotieto (Larsson 1996, 64). Se pohjautuu tietoon ja keskusteluun perinteistä ja etiikasta. Nykyisin aine on kaikille pakollinen, eikä minkäänlaisia vapautuksia enää tunneta. Yksityisten koulujen tulee Ruotsissa seurata valtion opetussuunnitelmaa, mutta ne voivat lisätä ohjelmaansa tarpeelliseksi katsomiaan aineksia. Monet yksityiskouluista ovatkin uskonnollisten järjestöjen ylläpitämiä ja niissä opiskellaan enemmän tietyn uskonnon mukaisia asioita. (Selander 1999, 67.) Kaikille yhteisen etiikan mallia toteutetaan Ruotsin ja Norjan lisäksi Ranskan valtion kouluissa, Bulgariassa, Espanjassa, Latviassa, Papuassa, Uudessa-Guineassa, Intiassa, Indonesiassa, Japanissa, Nepalissa, Pakistanissa ja Filippiineillä. Tämä malli on hyvin selkeä eikä erottele oppilaita katsomuksellisesti. Mallin vaarana on, että maissa, joissa yhdellä katsomuksella on valta-asema, opetuksesta voi helposti muodostua yhden vallitsevan katsomuksen sävyttämää. (Elo & Linnankivi 1995, 130.)

Monissa maissa eettinen oppiaines ja katsomuksiin liittyvät yleissivistävät tiedot on sisällytetty muihin kuin katsomuksellisiin oppiaineisiin. Näissä maissa on kyllä monesti filosofian opetusta, mutta filosofiaa ei voida pitää samalla tapaa aidosti katsomusaineena kuten etiikkaa tai uskontoa. Tällainen järjestelmä on hyvin selkeä ja eettisesti eheyttävä. Ongelmaksi voi kuitenkin koitua, että etiikan ja yleensä katsomusten teoriaan liittyviä käsitteitä ei opetella kunnolla missään oppiaineessa. Voi myös käydä niin, että selvästi tunnustuksellinen oppiaines tunkeutuu esimerkiksi historian tai maantiedon opetukseen. (Elo & Linnankivi 1995, 130–131.)

## **2.5 Aiempi tutkimus**

Tutkimustieto elämäkatsomustiedon opetuksen todellisuudesta on lähes olematonta. Siitä, mitä koulujen, opettajien ja oppilaiden tasolla todella tapahtuu, on tietoa hyvin vähän. (Simola & Elo 1995, 11.) Katsomusaineiden piirissä kasvatustieteellinen ja uskontopedagoginen tutkimus on ainakin toistaiseksi keskittynyt peruskoulun ylemmille luokille ja lukioon ja niissäkin valtaosaltaan uskonnonopetukseen (Pyysiäinen 2000, 115). Kirjallisuutta ja artikkeleita elämäkatsomustiedon alueelta kuitenkin on jonkun verran, mutta nekin keskittyvät pitkälti oppiaineen historiaan, erityisluonteeseen ja opetussuunnitelmiin. Jotain kuitenkin on löydettävissä myös koulutodellisuuden puolelta. Itselleni apua on ollut lähinnä Markku Pyysiäisen (2000) tekemästä tutkimuksesta Luokanopettaja ja koulun katsomusopetus sekä Helsingin opetustoimen pedagogisten asiantuntijoiden vuonna 2003 toteuttamasta elämäkatsomustiedon opetuskyselystä (Kabata & Honkala 2004).

Pyysiäinen (2000) selvitti kvantitatiivisessa tutkimuksessaan, millaisena luokanopettajat kokevat peruskoulun katsomusaineiden opetuksen ja millaisia käsityksiä heillä on tämän opetuksen sekä siihen liittyvän etiikan opetuksen toteuttamisesta ja järjestelyistä peruskoulun luokilla 1–6. Hän siis tutki yhtenä osana tutkimustaan myös luokanopettajien kokemuksia ja käsityksiä elämäkatsomustiedon opetuksesta. Hänen tutkimusjoukkonsa muodostivat 343 luokanopettajaa. Tutkimuksen tuloksia tulkittaessa on kuitenkin hyvä huomata, että elämäkatsomustiedon opettaminen oli Pyysiäisen tutkimusjoukossa kokonaisuutena tarkastellen vähäistä. Vain 2 % tutkimukseen osallistuneista luokanopettajista opetti elämäkatsomustietoa omalle luokalleen ja 3% muille luokille. Aineisto kerättiin kyselylomakkeilla vuodenvaihteessa 1995–96.

Helsingin opetustoimen pedagogiset asiantuntijat kartoittivat kaupungin elämäkatsomustiedon opetusta keväällä 2003. Opetuskyselyyn vastasi aineen opettajia noin sadasta peruskoulusta, yhteensä 122 opettajaa. Suurin osa heistä oli pääsääntöisiä peruskoulun alaluokkien opettajia. Kyselyssä kartoitettiin muun muassa elämäkatsomustiedon opettajaksi valikoitumista, opetusjärjestelyitä ja oppikirjan käyttöä. (Kabata & Honkala 2004.)

### 3 Tutkimustehtävä

Tutkimukseni tarkoituksena on selvittää elämäkatsomustiedon opetuksen tilannetta tämän päivän koulumaailmassa. Tutkimukseni keskittyy peruskoulun alaluokille. Tutkimuskysymykseni muotoutuivat vähitellen seuraavanlaisiksi:

- Millaisia elämäkatsomustiedon opetusjärjestelyt ovat?
- Kuinka opettajat kokevat elämäkatsomustiedon opettamisen?
- Millaisia haasteita elämäkatsomustiedon opetukseen liittyy?
- Millainen paikka elämäkatsomustiedolla on tämän päivän koulussa?

Kvalitatiivisen tutkimuksen valitseminen nousi tutkimustehtävästä. Halusin tutkia kvalitatiivisesti, koska päätin tutkia elämäkatsomustiedon opetuksen tilannetta opettajien kokemusten kautta. Kvalitatiivisella tutkimustavalla koin saavani opettajien äänet parhaiten kuuluviin. Empiirisen aineiston keräsin haastattelemalla elämäkatsomustietoa opettavia luokanopettajia. Haastattelumenetelmänä käytin teemahaastattelua. Hirsjärven ja Hurmeen (2004, 35) mukaan haastattelun etuna on se, että ihminen nähdään tutkimustilanteessa subjektina. Heidän mukaansa haastateltavalla on mahdollisuus tuoda esille itseään koskevia asioita mahdollisimman vapaasti. He näkevät, että tutkimuksessa ihminen on merkityksiä luova ja aktiivinen osapuoli.

Tutkimuksessani on piirteitä fenomenografisesta tutkimuksesta, sillä tutkimukseni kohteena on opettajien käsitykset ja kokemukset. Fenomenografinen tutkimus pyrkii kuvaamaan, analysoimaan ja ymmärtämään ihmisten käsityksiä ja kokemuksia (Gröhn 1992, 8). Sananmukaisesti fenomenografia tarkoittaa ilmiöiden kuvaamista (Syrjälä, Ahonen, Syrjäläinen & Saari 1996, 117). Fenomenografin tutkimuksen kohteena on arkiajattelu. Hän pyrkii tarkastelemaan ilmiöitä toisen asteen näkökulmasta eli siitä, miltä maailma näyttää eri ihmisten perspektiivistä. (Nummenmaa & Nummenmaa 2002, 68.) Fenomenografi näkee ihmisen järkipäisenä olentona, joka mielessään liittyy oliot ja tapahtumat selittäviin yhteyksiin. Näin hän muodostaa kohdatuista ilmiöistä

käsityksiä. Näitä käsityksiä fenomenografit tutkivat empiirisesti. He ovat kiinnostuneita niistä sisällöllisesti tai laadullisesti erilaisista tavoista, joilla ihmiset käsittävät ympäröivän maailman. (Syrjälä ym. 1996, 116.) Haastattelu on fenomenografisen tutkimuksen keskeinen työmetodi. Vertailemalla haastatteluissa ilmaistujen käsitysten erilaisuuksia ja samanlaisuuksia pyritään löytämään laadullisesti erilaisia kuvauskategorioita. (Nummenmaa & Nummenmaa 2002, 67–68.) En kuitenkaan pidä tutkimustani puhtaasti fenomenografisena, sillä minua eivät niinkään kiinnosta opettajien erilaiset ajatustavat ja käsitysten sisällölliset erot, vaan aineen tilanne tämän päivän koulumaailmassa. Haluan vain lähestyä sitä opettajien näkökulmasta, sillä koen että heillä on eniten annettavaa tutkimukseni kannalta. En ole myöskään pyrkinyt rakentamaan tutkimuslöydöistä fenomenografialle tyypillisiä käsityskategorioita.

## **4 Tutkimuksen eteneminen**

### ***4.1 Aikataulu***

Tämä tutkimusprosessi alkoi syksyllä 2004. Marraskuussa aihe rajoittui elämäkatsomustiedon opetukseen ja aloitin aihepiirin kirjallisuuteen perehtymisen. Marras–joulukuussa laadin tutkimussuunnitelman. Seuraavan kerran palasin tutkimuksen pariin maaliskuussa 2005 jatkamalla kirjallisuuteen perehtymistä. Huhti- ja toukokuu olivat hyvin työntäyteisiä. Huhtikuussa laajensin kirjallisuuteen perehtymistä myös tutkimuskirjallisuuden lukemisella. Tuolloin tuli ajankohtaiseksi myös haastateltavien opettajien etsintä sekä tutkimusluvan ja haastattelurungon laadinta. Toukokuussa hankin tutkimusluvut rehtoreilta sekä suoritin haastattelut ja aloitin niiden litteroinnin, jota jatkoin kesäkuussa. Heinäkuussa aloitin kirjoittamisen teoriaosuuden merkeissä. Elo-, marras- ja joulukuussa jatkoin teorian kirjoittamista. Joulukuussa aloitin myös analyysivaiheen. Tammi–helmikuussa 2006 koitti työn loppuunsaattamisen ja viimeistelyn aika.

### ***4.2 Haastateltavien opettajien valinta***

Valitsin haastateltavakseni neljä luokkien 1–6 elämäkatsomustiedon opettajaa eteläisestä Suomesta. Valitsin tarkoituksella mukaan hyvin erilaisia kouluja: suuren lähiökoulun, jossa on paljon maahanmuuttajia, yhtenäiskoulun, pienen kyläkoulun ja erittäin suuren kaupunkikoulun. Otin ensin yhteyttä koulujen rehtoreihin ja sain tiedon koulun mahdollisesta elämäkatsomustiedon opettajasta tai opettajista. Sitten olin yhteydessä opettajiin ja sovin haastatteluajoista heidän kanssaan. Yhden koulun kanssa menettelin toisin päin, koska tiesin sieltä jo valmiiksi yhden opettajan, joka sopisi hyvin haastateltavaksi. Olin ensin yhteydessä opettajaan ja vasta hänen suostuttuaan lähestyin rehtoria lupa-asioissa. Vaikeinta oli löytää pieni kyläkoulu, jossa oli elämäkatsomustiedon opetusta. Kaikki opettajat, joita pyysin haastatteluun, lähtivät mukaan. Tutkimukseen osallistuminen nähtiin tärkeänä asiana.

Opettaja 1 on 60 ikävuotta lähestyvä nainen. Luokanopettajana hän on toiminut yli 30 vuotta. Hän on opettajana suuressa 20-luokkaisessa lähiökoulussa, jossa on hyvin paljon maahanmuuttajia. Hän on opettanut elämäkatsomustietoa kymmenisen vuotta, niin kauan kuin heidän koulussaan on ollut elämäkatsomustiedon opetusta. Hän on suorittanut elämäkatsomustiedosta 35 opintoviikkoa. Approbaturin hän suoritti jo noin kymmenen vuotta sitten, mutta 35 opintoviikkoa tuli kasaan pari vuotta sitten. Hän kuuluu evankelis-luterilaiseen kirkkoon, mutta kertoo ajattelevansa vähän kaikkia maailman uskontoja ja että niissä on hyvät ja huonot puolensa. Opettaja pitää uskontoa omalle luokalleen.

Opettaja 2 on pian 50 vuotta täyttävä nainen. Luokanopettajana hän on ollut 26 vuotta. Tällä hetkellä hän opettaa yhtenäiskoulussa, jossa alaluokkalaisia on lähes 300. Hänellä ei ole minkäänlaisia opintoja elämäkatsomustiedosta, mutta hän on opettanut ainetta noin kahdeksana vuotena, aina kuin ryhmiä on syntynyt. Hän kuuluu evankelis-luterilaiseen kirkkoon, mutta on ateisti. Hän opettaa kuitenkin myös uskontoa omalle luokalleen.

Opettaja 3 on noin 45-vuotias nainen. Hän on toiminut luokanopettajana vähän yli 20 vuotta. Hän työskentelee pienessä, neliopettajaisessa kyläkoulussa. Hän toimii myös koulun rehtorina. Elämäkatsomustiedon opettaminen on hänelle aivan uutta. Heidän koulussaan elämäkatsomustietoa opetetaan ensimmäistä vuotta, eikä hänellä ole aikaisempaa kokemusta tai opintoja elämäkatsomustiedosta. Hän kuuluu evankelis-luterilaiseen kirkkoon ja kertoo seuraavansa mitä kirkossa tapahtuu ja osallistuvansa vähän enemmän kuin joulun ajan jumalanpalveluksiin. Opettaja opettaa myös uskontoa.

Opettaja 4 on pian 60 vuotta täyttävä nainen. Hän on ollut luokanopettajana lähes 30 vuotta. Hän on opettaa erittäin suuressa, yli 600 oppilaan kaupunkikoulussa. Hän on opettanut elämäkatsomustietoa yli 15 vuotta ja käynyt muutamia kertoja täydennyskoulutuksessa. Hän kuuluu väestörekisteriin ja kuvailee katsomuksensa olevan hyvin lähellä elämäkatsomustiedon ideaa. Hän opettaa nyt myös pitkästä aikaa uskontoa omalle luokalleen.

### **4.3 Haastattelujen suorittaminen**

Haastattelumenetelmänä käytin teemahaastattelua. Hirsjärven ja Hurmeen (2004, 47–48) mukaan teemahaastattelu on puolistrukturoitu haastattelumenetelmä, jossa haastattelu kohdennetaan tiettyihin keskusteltaviin teemoihin. Heidän mukaansa haastattelun aihepiirit eli teema-alueet ovat kaikille samat, mutta kysymysten muoto ja järjestys voivat vaihdella. Haastattelut suoritin tutkittavien opettajien työpaikoilla rauhallisissa tiloissa. Opettajat eivät saaneet haastattelurunkoa (liite) etukäteen, mutta he tiesivät tutkimuksen aihepiirin ja alustavat tutkimuskysymykset ennalta. Haastattelut taltioin varmuuden vuoksi kahdella nauhurilla. Äänitykset onnistuivat hyvin, mutta yhdessä haastattelussa unohdin kysyä eräästä oleellisesta taustatiedosta. Tähän kohtaan pyysin sitten vastauksen sähköpostilla jälkikäteen. Litteroinnit suoritin mahdollisimman pian haastattelutilanteiden jälkeen. Haastattelut kestivät 20 minuutista reiluun puoleen tuntiin.

### **4.4 Aineiston analyysi**

Analyysi oli tutkimuksen haastavin vaihe. Eskolan ja Suorannan (1998, 138) mukaan laadullisen aineiston analyysin tarkoituksena on luoda aineistoon selkeyttä ja näin tuottaa uutta tietoa tutkittavasta asiasta. Heidän mukaansa analyysillä pyritään tiivistämään aineisto kuitenkin kadottamatta sen sisältämää informaatiota. He näkevätkin päämääräksi informaatiomäärän kasvattamisen luomalla hajanaisesta aineistosta selkeää ja mielenkiintoista. Pyrkimisen kohti tätä päämäärää aloitin litteroimalla haastattelut sanasta sanaan. Analyysi alkoi rakentua jo litteroinnin edetessä hiljalleen mielessäni. Seuraavana vaiheena luin litteroitua aineistoa läpi lukuisia kertoja. Aineistosta nousi paljon mielenkiintoisia asioita, mutta yritin keskittää huomioni vain tutkimustehtävän kannalta olennaisiin seikkoihin. Teemahaastattelurunko toimi koodauksen apuvälineenä. Hyvin jäsennellystä haastattelurungosta oli tässä vaiheessa paljon apua. Tutkimuslöydökset päädyin esittelemään teemoittain. Fenomenografialle ominaisten käsityskategorioiden rakentaminen ei tuntunut sopivan tutkimukseeni.

## 5 Tulokset ja analyysi

### 5.1 Elämäkatsomustiedon opetusjärjestelyt tutkimuskouluissa

Haastattelemieni opettajien edustamat koulut ovat hyvin erilaisia, joten elämäkatsomustiedon opetusjärjestelytkin poikkeavat huomattavasti toisistaan. Seuraavaksi esittelen koulujen opetusjärjestelyt yksitellen.

#### 5.1.1 Suuri lähiökoulu

Opettaja 1 edustaa 20-luokkaista lähiökoulua, jossa on hyvin paljon maahanmuuttajia. Tämä seikka näkyy myös elämäkatsomustiedon ryhmäkoossa. Koulussa on noin 60 ET-oppilasta. Opettaja 1 hoitaa koko koulun elämäkatsomustiedon opetuksen. Hänen periaatteenaan on ollut, ettei elämäkatsomustieto saa tuntua rangaistukselta. Hän ei halua, että siitä aiheutuu oppilaille hyppytunteja tai vaikeita lukujärjestysongelmia. Koulussa pyritäänkin, että samaan aikaan kun luokalla on uskontoa, niin ET-oppilailla on elämäkatsomustietoa. Tämä on johtanut siihen, että koulussa on luokaton elämäkatsomustiedon opetus. Opettaja pitää elämäkatsomustietoa viisi tuntia viikossa. Samassa ryhmässä saattaa olla oppilaita ensiluokkalaisista kuudesluokkalaisiin. Opettaja kuvailee opetustaan seuraavasti:

*Ni viis tuntia ja sitte jotkut käy kaks kertaa, mutta ne on vähän eri ryhmässä, mul on sekin ongelma, et joku on oppinu viikon asian jollain tunnilla, mutta sitte siellä on taas seuraavalla tunnilla, kuin jollakin luokilla on kaks tuntia ja jollakin yks, ni sit mun täytyy aina kattoo, että se on tosi työläs sitte.*

Elämäkatsomustiedon tunneilla on tässä koulussa aina viikon aihe. Aihetta käsitellään niin, että se tarjoaa aina jotain sekä isommille että pienemmille. Työmuotoina käytetään melko paljon yhteiskeskustelua, opettajan omasta mielestä valitettavan paljon. Opettaja rakentaa koko ajan itse oppimateriaalia koulussa olevien vanhempien kirjasarjojen pohjalta, koska näkee että kirjat eivät sellaisenaan sovi opetuskäyttöön. Opettaja käyttää myös esimerkiksi satukirjoja ja Internetiä opetuksessaan.

Koulun elämäkatsomustiedon ryhmässä on paljon maahanmuuttajia ja uskonottomien lisäksi muun muassa buddhalaisia ja islaminuskoisia. Opettaja kuvaileekin olevansa ”Suomi-äiti” ja näkee tehtäväkseen auttaa oppilaita ymmärtämään suomalaisia arvoja ja suomalaista elämää. Tämän koulun elämäkatsomustiedon opetuksessa toteutuu myös integraatio koulun EMU-luokkien kanssa eli samoissa ryhmissä käyvät myös mukautetun opetussuunnitelman mukaan opiskelevat ET-oppilaat.

Opettaja 1 toteaa seuraavasti koulunsa elämäkatsomustiedon opetusjärjestelyjen toimivuudesta:

*Mun mielestä lapsen kannalta toimii, mutta oikeesti niinkun minun kannalta ei sillain että, et mä joskus ihan kauhulla ajattelen, et jos mul ois pitempi sairausloma, ni kuka tätä tekis, että kuka viit, kuka pystyis, et se on niiku niin minun ympärillä, et siinä mielessä ajattelen että, se toimii, ku mä sitä näin niinku mulle, mutta lapsen kannalta musta tuntuu, että se on jouhee ja hyvä.*

Opettaja pitää järjestelyjä oppilaiden kannalta erittäin toimivina. Opetusjärjestelyjen rankkuus opettajan kannalta tulee kuitenkin selvästi ilmi. Kokeneena opettajana hän uskoo selviytyvänsä tehtävästään hyvin, mutta miettii mitä kävisi, jos joku toinen opettaja joutuisi astumaan hänen saappaisiinsa.

Opettaja 1 on kovin haastavan tehtävän edessä, mutta on oikein kiinnostunut elämäkatsomustiedon opettamisesta. Hän ei ainakaan ole ajautunut tehtäväänsä sattuman kaupalla:

*No ehkä se oli vaan sitä, että ku mä huomasin, että sitä vois vähän opiskella ja mua kiinnosti se, eli ehkä mä sitä kautta sitte, siinä ensin oli semmonen periaate yleensä, että jos joku ei saannu tuntiaan täyteen, ni se annettiin elämäkatsomustietoa, mutta sitte ku mulla alkos olla pätevyyttä, ni minä sanoin et enks mä vois tätä tehdä ja otettais sit vaik mun tunneista ja sillai mä oon sen sitte kolauttanu itelleni.*

Opettajan koulussa oli ollut ennen periaatteena, että elämäkatsomustiedon tunnit annettiin sille opettajalle, joka kaipasi lisää opetustunteja. Opettaja 1 kuitenkin oli

kiinnostunut aineesta ja alkoi opiskellakin sitä, joten hän pyysi tunteja itselleen ja ehdotti, että toiset opettajat ottaisivat vaikka osan hänen tunneistaan. Opettaja on siis selvästi halunnut aineen tunnit itselleen ja yrittänyt ratkaista opettajatilannetta oikeaan suuntaan. Hän on myös onnistunut saamaan tunnit itselleen.

Opettaja sai pari vuotta sitten valmiiksi 35 opintoviikon aineopinnot elämäkatsomustiedosta. Hän kuuluu niihin harvoihin alaluokkien opettajiin, joilla on suoritettuna aineopinnot elämäkatsomustiedosta. Vuonna 2003 Helsingissä tehdyssä peruskoulun elämäkatsomustiedon opetuskyselyssä selvisi, että yli puolella kyselyyn vastanneista elämäkatsomustiedon opettajista ei ole edes oppiaineen minimikoulutusta, vaikka tämä olisi laajuudeltaan vain yhden opintoviikon (Kabata & Honkala 2004, 122). Opettaja on päässyt jakamaan asiantuntemustaan myös laajemmin. Oman koulun opetussuunnitelmatyön lisäksi hän on päässyt osallistumaan kuntansa esiopetuksen opetussuunnitelman tekoon elämäkatsomustiedon tiimoilta.

Kokonaisuudessaan koulun tilanne elämäkatsomustiedon opetusjärjestelyjen suhteen näyttää hyvältä. Opetusjärjestelyt on kehitelty lasten parasta ajatellen. Toki opettaja joutuu työssään koville, mutta hänellä on paljon kokemusta, koulutusta ja opetusintoa. Monessa suhteessa koulu on kuitenkin melko poikkeava. Koulussa on harvinaisen paljon ET-oppilaita, ET-ryhmässä on hyvin paljon maahanmuuttajia ja myös koulun EMU-luokkien oppilaita. Opettaja on suorittanut aineopinnot elämäkatsomustiedosta, ja opetus on täysin luokatonta.

### **5.1.2 Suurehko yhtenäiskoulu**

Opettaja 2 työskentelee yhtenäiskoulussa, jossa alaluokkalaisia on lähes 300. Hän opettaa ilmeisesti koko koulun ainutta elämäkatsomustiedon opetusryhmää. Hänen mukaansa yläluokillakaan ei taida tällä hetkellä olla elämäkatsomustiedon opetusta. Erikoista on se, että koulun elämäkatsomustiedon opetussuunnitelman ovat rakentaneet yläluokkien uskonnon opettajat. Opettaja on kyllä ollut tyytyväinen tuohon opetussuunnitelmaan. Opettaja kuvailee elämäkatsomustiedon ryhmäänsä seuraavasti:

*Tällä hetkellä mulla on kolme oppilasta, joista kaks on ekalla ja yks on tokalla. Heistä yks on väestörekisterissä ja kaksi on islam, mutta eivät halua vielä mennä siihen islamin opetukseen, täällä on ollut sekin kyllä, mutta he ovat niin pieniä vielä että he kokevat, että haluavat ensin tämmöstä yleistä etiikkaa ja muuta.*

Opetusta varmasti helpottaa, että kaikki lapset ovat alkuopetusikäisiä, mutta omat haasteensa varmasti aiheuttavat myös ryhmän pienuus ja lasten erilaiset katsomustaustat.

Opettaja pyrkii rakentamaan tuntinsa ajankohtaisten asioiden pohjalta. Hän myös keskustelee lasten luokanopettajien kanssa, mitä eettisiä asioita on käsitelty uskontotunneilla ja pyrkii sitten käsittelemään suunnilleen samoja asioita elämäkatsomustiedossakin, mutta ilman uskonnollista sävyä. Lapsilla ei ole kirjaa, mutta opettaja on poiminut sopivaa materiaalia vanhasta elämäkatsomustiedon oppikirjasta. Työmuotoina hän käyttää keskustelun lisäksi pelejä, leikkejä ja askartelua.

Opettajalla ei ole koulutusta elämäkatsomustiedosta, mutta kokemusta ja kiinnostusta riittää. Kiinnostus ainetta kohtaan varmasti osaltaan korvaa koulutuksellisia puutteita (Kabata & Honkala 2004, 122–123). Opettaja kertoo ajautuneensa elämäkatsomustiedon opettajaksi, koska häneltä puuttuu hengellinen asenne. Hän pitää itseään hyvänä elämäkatsomustiedon opettajana, koska on suvaitsevainen.

Näinkin suureksi kouluksi elämäkatsomustiedon oppilaita on mielestäni yllättävän vähän. Koulun elämäkatsomustiedon järjestelyt näyttävät kuitenkin toimivilta. Opettaja on samaa mieltä järjestelyjen toimivuudesta:

*Toimii, toimii silloin ku saadaan ryhmä. Mutta on sanottava että, että tää aine ei oo semmonen mitä kaupataan.*

Opettajan lausunnosta tulee kuitenkin esiin, että ainetta ei liioin mainosteta. Opettaja näyttäisi toivovan lisää oppilaita elämäkatsomustietoon.

### 5.1.3 Pieni kyläkoulu

Opettaja 3 työskentelee pienessä neliopettajaisessa kyläkoulussa haja-asutusalueella. Koulun tilanne on siinä mielessä kiinnostava, että siellä järjestetään ensimmäistä kertaa elämäkatsomustiedon opetusta. Tämä opettaja myös opettaa ensimmäistä kertaa ainetta. Ryhmässä on vain kaksi oppilasta: yksi kolmasluokkalainen ja yksi kuudesluokkalainen. Molemmat oppilaat ovat uskonottomia, ja toinen heistä saa nyt ensimmäistä kertaa elämäkatsomustiedon opetusta. Kolmasluokkalaisella on kaksi viikkotuntia elämäkatsomustietoa ja kuudesluokkalaisella yksi. He ovat ensimmäisen tunnin yhdessä, ja sitten kolmasluokkalainen jää vielä tunniksi opiskelemaan kahdestaan opettajan kanssa. Opettaja kertoo ottavansa sisällöt opetukseen kolmasluokkalaisen mukaan, koska kuudesluokkalainen saa tämän aineen opetusta vasta ensimmäistä vuotta. Kuudesluokkalaisen asiat hän kertoo eriyttävänsä sitten kysymyksillä. Työmuotoina opettaja käyttää hyvin pitkälti keskustelua. Hänellä on käytössään yksi elämäkatsomustiedon opetukseen soveltuva kirja, jossa käsitellään satujen ja tarinoiden pohjalta elämäkatsomukseen sopivia teemoja. Lisäksi hän pyrkii ottamaan säännöllisesti ajankohtaisia aiheita esimerkiksi sanomalehteä hyödyntäen. Koulussa ei ole tehty omaa elämäkatsomustiedon opetussuunnitelmaa, vaan kunnan opetussuunnitelma on sellaisenaan käytössä.

Opettaja kuvailee olevansa ihan tyytyväinen tämän hetkisiin elämäkatsomustiedon opetusjärjestelyihin. Hänen mielestään järjestelyt toimivat yllättävän hyvin ottaen huomioon, että lukujärjestysten teko koulussa on kovin rajattu koulukuljetusten vuoksi. Hän kertoo ajautuneensa opettamaan elämäkatsomustietoa myös täysin lukujärjestysteknisistä syistä, mutta kokee opettamisen onneksi kuitenkin erittäin mielenkiintoiseksi. Helsingissä suoritetun peruskoulun elämäkatsomustiedon opetuskyselyn mukaan puolet opettajista näyttää valikoituneen elämäkatsomustiedon opetuksen tehtäviin määräyksen tai sattuman kautta (Kabata & Honkala 2004, 122–123). Tämä opettaja edustaakin mielestäni juuri tätä joukkoa, joskin rehtorina hän olisi varmasti pystynyt tehtävän myös kiertämään niin halutessaan. Opettaja kertoo myös, ettei välttämättä enää seuraavana vuonna opeta koulussaan elämäkatsomustietoa. Tämä on mielestäni harmi, sillä jos muutkaan opettajat eivät omaa koulutusta tai kovaa intoa aineen opettamiseen, olisi varmasti parempi, jos sama opettaja jatkaisi aineen opettamisen kehittämistä koulussa.

Oppilaiden kannalta on ehkä hieman ikävää, että heitä on niin vähän. On kuitenkin hienoa, että näinkin pienessä koulussa järjestetään aineen opetusta. Myös opettaja pitää sitä tärkeänä:

*. . . et just täällä niinku aika kaukanakin niin tota, niin niin, niin kyllähän se hienoo on, että pystytään täällä järjestämään, että noitten oppilaitten ei tarvi täältä lähteä mihkään muualle.*

#### **5.1.4 Erittäin suuri kaupunkikoulu**

Opettaja 4 edustaa hyvin suurta, yli 600 oppilaan kaupunkikoulua. Hän on toinen koulun elämäkatsomustiedon opettajista. Hän opettaa elämäkatsomustietoa kahdelle ryhmälle. Toisen muodostavat ensimmäisen ja toisen luokan oppilaat ja toisen viidennen ja kuudennen luokan oppilaat. Pienten ryhmässä on alle kymmenen oppilasta, isojen taas yli 20. Opettaja tekee yhteistyötä toisen opettajan kanssa melko vähän, lähinnä suunnittelee lukuvuoden alussa, mitä tulevana vuonna opetetaan. Koulun elämäkatsomustiedon opetussuunnitelman rakentavat myös ainetta opettavat opettajat yhdessä. Pääosa elämäkatsomustiedon oppilaista kuuluu väestörekisteriin. Opettaja rakentaa tuntinsa ajankohtaisten aiheiden ja tiettyjen kirjojen pohjalta. Hän käyttää opetuksessaan paljon myös kansansatuja. Työmuotoina hän mainitsee käyttävänsä yhteistä opettajajohtoista opetusta, ryhmätyöskentelyä, draamaa ja tietokoneilla työskentelyä.

Kysyttäessä opetusjärjestelyjen toimivuudesta Opettaja 4 vastaa seuraavasti:

*On ja ei. Siinä kun on niin paljon eri luokilta, ku meil on niin suuri koulu, ni siin ei oo kovin helppo saada sellasta tuntia, että kaikille sopis, lukujärjestysteknisesti.*

Hän jatkaa:

*Ja sitten nää ryhmät niin, ni siinä kun on nyt uudessa opsissa ni on erilailta tunteja nyt, onks se kolmosilla ja kutosilla, niillä taitaa olla kaks ja ens vuonna niin, ni siin on vaikee näitä yhdysluokkia, että, et jos on semmosia ryhmiä, jossa toisella on yks ja toisella taas kaks tuntia ET:tä, vetää sellasta. Et piestä tämmöstä, mut ei ne mitenkään ylitsepääsemättömiä.*

Tuntuu kuitenkin, että koulun opetusjärjestelyt toimivat hyvin. Lapset saavat opiskella ikäryhmissä, ja ryhmät ovat hyvän kokoisia. Toki se vaatii tarkkaa suunnittelua, jos samassa ryhmässä toiset oppilaat ovat tunnin ja toiset kaksi.

Opettajalla on paljon kokemusta elämäkatsomustiedon opetuksesta. Hän on myös osallistunut muutamia kertoja täydennyskoulutukseen. Hän on päätenyt opettamaan elämäkatsomustietoa oman elämäkatsomuksensa myötä. Hän kuvailee tilannetta seuraavasti:

*. . . et mul on tämmönen, et mun on helppo antaa tunnuksetonta, tunnuksetonta opetusta, sen takia kun ajattelen itse juuri sillä tapaa, et tiedän sellastakin että on jossakin kouluissa sellasia opettajia jotka on kovastikin uskonnollisia, tai uskonnollisia kuitenkin, ja sit siinä samassa niinkun ne, se tulee niinku läpi. Läpi, et mun mielestä se pitäis olla niinku itse kanssa samaa, samoilla linjoilla suurin piirtein, mitä opettaa. Et ei oo niinku entinen pappi, joka sanoo et tehkää niin kuin minä sanon eikä niin kuin minä teen.*

Opettajan on helppo antaa tunnuksetonta opetusta, sillä hän ei itsekään tunnusta mitään uskontoa. Hän kertoo tietävänsä kovastikin uskonnollisia elämäkatsomustiedon opettajia ja pelkkääkin heidän uskonnollisuuden haittaavan tunnuksettoman opetuksen antamista.

Opettajan oma uskontokunta ei ole esteenä elämäkatsomustiedon opettamiselle. Jokaisen opettajan olisi silti pystyttävä opetustilanteessa jättämään oma vakaumuksensa taka-alalle ja opetettava opetussuunnitelman mukaan. Honkalan (1995, 245) kokemuksen mukaan ainakin Helsingissä on ilmennyt ongelmia, kun ainetta on

opettanut erittäin uskonnollinen henkilö. Näissä tilanteissa hänen mukaansa opettaja on halunnut tunnit itselleen todennäköisesti voidakseen levittää omaa uskoaan niille oppilaille, jotka eivät saa uskonnonopetusta.

## **5.2 Elämäkatsomustiedon opetuksen haasteet**

### **5.2.1 Oppimateriaali**

Oppimateriaalin puute tuli selvästi esiin kaikkien haastateltavien vastauksista ja tuntui nousevan aineen opettamisen keskeisimmäksi vaikeudeksi. Opettaja 2 kuvaa tilannetta hyvin:

*. . . se [oppimateriaali] ois ehkä semmonen johonka mä toivoisin parannusta, eli, eli tota et sitä ois, ku sitä ei ole, kunnollista. Kaikki on vanhentunut ja vanhaa . . .*

Kunnollista oppimateriaalia ei tunnu olevan, vaan kaikki on käynyt vanhaksi. Myös Pyysiäisen (2000, 120) tutkimuksessa luokanopettajat pitivät suurimpana elämäkatsomustiedon opettamisen vaikeutena juuri puutteellista oppimateriaalia tai sen vaikeataajuutta.

Opettaja 4 vertaa oppimateriaalitulannetta toisiin oppiaineisiin:

*. . . mutta se että se ois niinku yhtenäistä, et tää on, tää on niinku vähän sekavaa, riippuu, sekava tää oppimateriaali ja eikä oo sillai johdonmukaisesti kehitelty ja eikä kustannusosakeyhtiöt pidä ni näitä tilaisuuksia, ET-kirjaesittelytilaisuuksia, sillä tapaa ku matematiikasta ja äidinkielestä, missä menee taas paljon kirjoja ja jossa sitten samalla opetetaan ja kootaan aiheita ja uusimmat vinkit.*

Opettaja toivoisi, että myös elämäkatsomustietoon olisi kehitelty johdonmukaisesti oppimateriaalia ja että kustannusosakeyhtiöt järjestäisivät kirjaesittelytilaisuuksia. Kirjaesittelytilaisuuksien järjestäminen olisikin erittäin hyödyllistä, sillä opettajat

kentällä tuntuvat kaipaamaan uusia vinkkejä. Ensin vain olisi kehiteltävä ja painettava sitä uutta oppimateriaalia. Lienee tässä kohtaa kysymys rahasta, kuten Opettaja 4 tilannetta kuvailee:

*Että kyllä me ollaan tänne kouluun ollaan kirjoja saatu tilata, ku vaan niitä olis, että noi kustannusosakeyhtiöt, niin ne ei oo kovin kiinnostuneita painaan ET-kirjoja, ku se on niin pienelle ryhmälle, siit ei tuu oikein liksaa.*

Opettaja 3 oli törmännyt inhottavaan tilanteeseen yrittäessään etsiä oppimateriaalia elämäkatsomustiedon opetukseen:

*No siis sehän tilanne on ihan surkee. Sitä ei, mä kartotin sitä syksyllä ja, ja kyselinkin sitten muilta kouluilta ja törmäsin siihen, että ne opettajat jotka on pitempään opettanu ET:tä on tehny valtavan työn siinä, että he on tehny itselleen ja hankkineet opetusmateriaalit ja he oli selkeesti mustasukkasia siitä, mitä he on tehneet, elikkä mä en saannu kyllä ja tota mä törmäsin niinku omasta mielestäni tälläseen . . .*

Opettajan tilanne on erittäin valitettava. Aloittaessaan ensimmäistä kertaa elämäkatsomustiedon opettamisen hän ei saanut tukea toisilta opettajilta. Luulisi elämäkatsomustiedon opettajien olevan sen verran solidaarisia, että antaisivat toiselle edes vähän avustusta mistä lähteä liikkeelle. Näin he olisivat mielestäni toimineet elämäkatsomustiedon opetuksen puolesta eivätkä sitä vastaan.

Opettaja 1 oli onnistunut löytämään sopivaa oppimateriaalia messuilta:

*Mä olin Educa-messuilla nyten ja siel oli tosi paljon, ni mä sain niinku ens vuoden paketin kokoon, siel oli niin paljon kaikkea tähän liittyvää, et maailmassa on sitä ja kaikessa on niinku messuillakin on, mutta että miksei se välity suoraan tänne kouluille aina tarpeeks.*

Materiaalia on siis olemassa, mutta se ei välity suoraan kouluille. Materiaalin hankkiminen vaatii opettajalta paljon omaa aktiivisuutta.

Oppimateriaalin puutteesta puhuttaessa on kuitenkin muistettava, että oppikirjojen puuttumisessa on nähtävissä myös myönteinen puolensa. Soveltuvaa materiaalia on olemassa paljon, vaikkakin sen muokkaaminen juuri elämäkatsomustiedon opetukseen sopivaksi vaatii opettajalta melkoisen työpanoksen. Oppikirja ei koskaan saisi nousta opetuksen johtotähdeksi, vaan omalle luovuudelle ja ammattitaidolle tulisi antaa tilaa kasvaa. (Honkala 1995, 248.) Toki kunnollinen ja ajanmukainen materiaali helpottaisi elämäkatsomustiedon opettajaa muutenkin kovin haastavassa tehtävässään.

### 5.2.2 Ryhmäkoostumus

Aineen opettamisen haasteista ja vaikeuksista puhuttaessa kaikki opettajista ottivat esille ryhmäkoostumukseen liittyviä seikkoja. Opettajat 2 ja 3 opettivat hyvin pieniä elämäkatsomustiedon ryhmiä. He näkivät pienet ryhmäkoot pääasiassa hyvänä asiana. Toki siinäkin ilmeni omat haasteensa. Opettaja 3 kuvaa pienen ryhmän huonoja puolia seuraavasti:

*No tietysti pienestä ryhmästä on se huono puoli, että niin siinä on aina se sama porukka vaan, että niinku sellasta vuorovaikutusta eri oppilaiden kesken ei, ei sitten saa, että siinä on just vaan se kaks tai yks, että se on aika opettajakeskeistä sitte tosi äkkiä, et se on se huono puoli.*

On selvää, että vain yhden tai kahden oppilaan kanssa työskennellessä opetuksesta muodostuu helposti hyvin opettajakeskeistä. Pientä elämäkatsomustiedon ryhmää opettaessaan Opettaja 3 oli myös tullut pohtineeksi resurssiasioita:

*Tietystihän, sanotaan nyt että kun opetan yhdysluokkaa, joka tota on äärettömän vaikee saada yhtäkään tai muutamaakaan jakotuntia, ni suhteessa siihen että mulla on ne kaksikymmentä ja mä opetan niille kahta eri ainetta yhtä aikaa ja sit mul on kaks tuntia tämmöselle pienelle porukalle, niin kyllä se niinku on melkonen syöppö mejän resurssista tää ET-opetus että, että mut siinä vaan täytyy ajatella, että se on näin.*

Myös elämäkatsomustiedolle tyypillisten ikäkausittain jakautumattomien ryhmien opettamisen vaikeus tuli esille. Opettaja 2 kuvaa tilannetta näin:

*. . . vaikeutena pidän esimerkiksi sellaisia tilanteita, jossa ET-ryhmässä on aivan eri ikäsiä lapsii, et mul on ollu sellaisiaki, et siellä on kuudesluokkalainen ja tokaluokkalainen, ja heidän ajatusmaailmansa on niin kaukana toisistaan vielä, että sillon, sillon niiden tuntien järjestely on vaikeeta ja kaiken käsittely, et toinen on vielä, pienempi on ehkä avoin, mutta sitten kuudennella aletaan jo sulkeutua ja ne omat asiat on niin salaisia ja tärkeitä, että sitte se on sellasta kököttämistä, se on niiku se hankaluus siinä.*

Opettajan mukaan elämäkatsomustiedon tuntien pitäminen on hyvin vaikeaa, jos oppilaiden ikäerot ovat suuria. Eri-ikäisten lasten ajatusmaailmat voivat olla niin kaukana toisistaan, että asioiden yhteinen käsittely ei välttämättä onnistu.

Opettaja 1:n koulussa elämäkatsomustiedon opetus on luokatonta. Opettaja näkee haastavaksi sen, että lapset eivät opiskele ikäryhmittäin. Hän kuvailee tilannetta seuraavasti:

*No ehkä se on just tää, että jokainen ikätaso sais sitä omanlaistaan, että, että aina välillä tuntuu, että onko nyt kaikki saannu jotain aina siltä viikon tunnilta mitä, että semmonen, siis että tarttis olla materiaalia siihen että sää, et jokais, et puhuttelis enemmän jokaista, mutta, mutta tota onko se nyt sitte haaste.*

Opettaja ei kuitenkaan näe ongelmaa kovin suurena. Hän uskoo, että enemmänkin on kyse sopivan materiaalin puutteesta. Oppimateriaalin tulisi olla sellaista, että samasta aiheesta löytyy kiinnostavaa tekemistä kaikenikäisille.

Opettaja 4:n tilanne on siinä mielessä melko harvinainen, että hänen koulussaan elämäkatsomustiedon opetusryhmät menevät ikäryhmittäin. Hän kuitenkin näkee myös siinä omat haasteensa:

*. . . se tietenkin että on kaikki oppilaat, tulee eri luokilta, et se ryhmä ei välttämättä oo sellanen, sellanen niinkun oma luokka on, et jossa on sitten nää sosiaaliset suhteet valmiina että, mut ei se paha et on, onon tota erilaisissa ryhmissä lapset ja oppii työskentelee.*

Opettaja on kuitenkin sitä mieltä, että elämäkatsomustiedon tunnit tarjoavat lapsille hyvän mahdollisuuden oppia työskentelemään erilaisissa ryhmissä.

### **5.2.3 Koulutus**

Haastattelujen pohjalta voi todeta, että opettajien koulutus on suuri haaste elämäkatsomustiedon tulevaisuudelle. Koulutettuja opettajia tulisi olla enemmän, mutta toisaalta myös koulutuksen laatua ja koulutusmahdollisuuksia tulisi kehittää. Haastattelemani opettajat edustavat sitä ikäpolvea, että heidän opiskeluaikoinaan ei vielä edes ollut oppiainetta elämäkatsomustieto. Näin ollen he eivät myöskään ole peruskoulutuksessaan voineet sitä opiskella. Opettaja 1 on myöhemmin opiskellut ainetta, mutta hänkin kokisi tarvitsevansa lisää täydennyskoulutusta. Hän kuvasi saamaansa koulutusta seuraavasti:

*Mun mielestä toi koulutus, kun mä nyt luin tän kolkytviis opintoviikkooki, ni sehän oli ihan vaan filosofiaa, en mä siellä mitään valmiuksia saannu, et kyl käytännössä, et mä pidän kyl koulutusta, se appro-osuus oli vähän, mut ei sekään, ei mitään semmosta kouluu, se oli oikeesti vähän niinku omaa filosofointia, se koulutus.*

Opettajasta tuntuu, ettei koulutus ollut juurikaan antanut hänelle eväitä elämäkatsomustiedon opetukseen. Koulutus oli pikemminkin ollut omaa filosofista pohdiskelua.

Opettaja 1 kokisi tarvitsevansa lisää täydennyskoulutusta. Hänen mielestään koulutuksia kuitenkin on huonosti olemassa. Hän toteaa täydennyskoulutusmahdollisuuksista seuraavasti:

*Mun mielestä ei niitä oo ollu sillail, et josset sä ite nyt löydä, esim noi Educa-  
messut mä vaan ite löysin et mäpä lähen koittaaan mitä siel on ni, em mä, mun  
mielestä meille on aika huonosti siinä.*

Opettaja 4 on osallistunut muutaman kerran elämäkatsomustiedon täydennyskoulutuskursseille ja kokenut saavansa kursseilta valmiuksia opetustyöhön. Hän on sitä mieltä, että kursseja saisi olla lisää. Hänen haastattelustaan ilmenee, että kursseja on olemassa, mutta niille pääsy ei ole aivan yksinkertaista. Hän kuvaa tilannetta näin:

*No ne on yleensä työajan ulkopuolella että, tietenkin niitä on varmaan Hämeenlinnassakin, Heinolassa, mutta meillä on ollu niin pienet noi koulutusmäärärahat, on menny opsien tekemisiin, et mä en oo es anonu, koska mä tiedän, että ei oo ollu helppo päästä ja se on aina vaikeeta sitten ton sijaisten ja määrärahojen kanssa.*

Opettajat 2 ja 3 eivät omanneet minkäänlaista koulutusta ja kokivat tarvitsevansa täydennyskoulutusta. He selittivät syitä täydennyskoulutukseen osallistumattomuuteen muun muassa seuraavasti:

*No, mä hakeutuisin niihin koulutuksiin, jos mä näkisin et täl ois tavallaan tulevaisuutta, et emmä nyt sitten vaan vuotta tai kahta varten kouluttaudu ja panosta hirveesti että, ei oikein pysty repeemään niin moneen paikkaa, ja jos sitte käy niin että sitä ryhmää ei tule seuraavana, taas menee viis vuotta ettei tule sitä ryhmää, ni sitte se vanhettuu se tieto . . . (Opettaja 2)*

*No kyllähän sitä koulutusta on, on, mutta esimerkiks nyt ens vuonna niin mä en välttämättä opeta sitten meillä ET:tä, että tietystihän se mulle tän toisen työn takia on, on hyvä että on koulutusta, niin sit mä voin taas niinku jakaa sitä koulutustietooni jollekin muulle ja aina koulutus on niinku hyvä että, mutta ei meil oo kyllä ollu [mahdollisuuksia]. (Opettaja 3)*

Opettajat tuntuvat suhtautuvan täydennyskoulutukseen myönteisesti, mutta syyt koulutukseen hakeutumattomuudelle vaihtelevat. Uskoisin, että osa varmasti on

opettajien omasta aktiivisuudestakin kiinni, mutta mielestäni koulut ja kunnat eivät saisi jarruttaa opettajien hakeutumista koulutuksiin, vaan niiden tulisi olla kannustamassa ja tukemassa opettajia koulutusasioissa. Täydennyskoulutuksia tulisi myös todella järjestää ja aktiivisesti mainostaa.

Valtakunnallisen oppimistulostutkimuksen mukaan elämäkatsomustiedon opettajat suhtautuvat erittäin myönteisesti täydennyskoulutukseen. Tämä ilmeni myös Helsingissä 2003 suoritetussa kyselyssä. Erityisiksi koulutustoitteiksi Helsingin kyselyssä osoittautuivat aineenhallinta, oman kouluasteen työtavat ja teemat sekä materiaalin tuottaminen yhteiseen käyttöön. (Kabata & Honkala 2004, 123.)

Vaikka virallisesti kaikkia koulun oppiaineita pidetään yhtä arvokkaina, voidaan kuitenkin monin eri tavoin tuoda esiin eri aineiden käytännön arvojärjestys. Esimerkiksi elämäkatsomustiedon opettajan koulutuksen järjestäminen, etenkin sen ainedidaktiikka, ei ole toteutunut toivotulla tavalla. (Taneli 2004, 112.) Niiniluodon (1995, 146) mukaan valitettavasti yliopistojen kasvatustieteiden ja opettajankoulutuslaitosten piirissä on toistaiseksi esiintynyt vain vähän kykyä ja halua kehittää filosofiaan ja elämäkatsomustiedon didaktikkaan liittyvää opetusharjoittelua. Hänen mukaansa suurempien oppiaineiden ja niiden opettajien intressit ovat yhä hallitsevia. Ainakin omien opiskelukokemusteni pohjalta uskaltaisin todeta tilanteen olevan näin edelleenkin. Opettajankoulutukseen ja opetusharjoitteluihin tulisi todella panostaa. Uskon, että esimerkiksi luokanopettajapuolella olisi melko paljon halukkaita aineen opiskelijoita ja harjoittelijoita, kunhan vaan aineen opetusta ja harjoitteluita järjestettäisiin kuten toistenkin aineiden kohdalla.

#### **5.2.4 Muut haasteet**

Oppimateriaalin puutteen, ryhmäkoostumuksen ja koulutuksen lisäksi haastatteluista ei ilmennyt muita yhtä selkeitä aineen kehittämistarpeita. Opettaja 2 koki elämäkatsomustiedon opetuksessa myös seuraavanlaisia haasteita:

*Mun työssä suurimmat haasteet on pysyä ajan tasalla, olla siirtämättä omia mielipiteitä, se on mun mielestä erittäin haasteellista ja suurin haaste missä tahansa opetuksessa on minusta ajatteleminen.*

Opettaja 1 puolestaan koki uusimman opetussuunnitelman turhan haastavaksi:

*Siis nyt tää viimeinen opetussuunnitelma, se oli niin haastava, että ei se ainakaan tässä mun luokattomuudessa, en mä voi sitä toteuttaa.*

Hän kuitenkin jatkaa:

*Se oli niin, siinä oli niin paljon, mut sit toisaalta niin kun mä sitä oikeesti ihan kunnolla luin, niin kyllä mä sit huomasin, et oikeesti ne menee sillain läpi kuitenkin, mut että siel on niin tarkkaan eri luokka-asteilla mitä pitäis olla, et ei se ainakaan tässä luokattomuudessa, että kyllä me siitä jouduttiin ihan älähtään ja saatiin lupa, että me voimme, et meidän täytyy tehdä käytänteiden mukaan.*

Viimeisin opetussuunnitelma tuntui opettajan mielestä liian tarkalta ainakin hänen koulussaan toteutettavaan luokattomaan elämäkatsomustiedon opetukseen. Onneksi kuitenkin asiaan oli tartuttu eikä oltu sivuutettu sitä vain olan kohautuksella.

Haasteista ja elämäkatsomustiedon opettamisen hankaluuksista puhuttaessa esiin nousi vain läheisesti käytännön opetustyöhön liittyviä haasteita. Kuitenkin haastatteluissa ilmeni myös, että aineen paikka suomalaisessa yhteiskunnassa ei ole helppo. Siitä kertovat lisää seuraavat kappaleet aineen asemasta ja arvostuksesta sekä tulevaisuudennäkymistä.

### **5.3 Aineen asema ja arvostus**

Opettajat tuntuivat arvostavan ainetta kovasti ja pitivät itse sitä tasa-arvoisena oppiaineena toisten joukossa. Tämä on hienoa, sillä Pyysiäisen (2000, 82) tutkimuksen mukaan ehdottoman tai hyvin tärkeänä elämäkatsomustietoa piti vain neljännes

luokanopettajista ja ehdottaman tarpeettomana tai jossain määrin tarpeettomana ainetta piti 20 % luokanopettajista. On kuitenkin muistettava, että Pyysiäisen tutkimista luokanopettajista vain hyvin pieni joukko itse opetti elämäkatsomustietoa ja näin ollen tunsi aineen henkilökohtaisesti. Tutkimuksessani ei myöskään ilmennyt, että missään koulussa ainetta ei arvostettaisi. Opettaja 3 kuitenkin kuvaa, ettei tilannetta tarkemmille arvopohdinnoille kuitenkaan ainakaan vielä ollut heidän koulussaan tullut:

*. . . et tietysti sanotaan se pohdinta tulee sillon, kun tulee, jos tulee jotain kiperiä tilanteita, että, että niinku laitetaan rinnakkain, et ET:n takia luovutaan jostain tai joku tulee vaikeeks, joku systeemi, ni sillonhan se sitten punnitaan, että lopulta, mun mielestäni, että sillon kun kaikki on ihan ok ja mä saan ne järjestyyn ja resurssitkin on semmoset ku pitää, ni ei sillon kukaa, ei nää kiperät oo sillon edessä.*

Opettajan mukaan tarkemmin aineen arvostus selviäisi vasta tilanteissa, joissa aineita jouduttaisiin laittamaan rinnakkain resurssisyyistä tai vastaavista. Heidän koulussaan elämäkatsomustiedon opetuksen takia ei ole jouduttu kiperiin tilanteisiin, vaan tunnit on saatu järjestymään hyvin.

Tutkimuksessani selvisi, että kunnissa ei aina anneta elämäkatsomustiedon opetukselle tarpeeksi arvoa ja että se on aine, josta mielellään säästettäisiin. Opettaja 1 kuvaa arvostusasioita näin:

*Koulussa erittäin hyvin, mutta että kaupungilla ei tarpeeks, koska joka syksy joudutaan vähän ihan oikeesti tappelemaan, niitä tunteja, että saatais se määrä, et meil on sentään näin paljon lapsia, ni, niin me ollaan jouduttu aikalailla välillä, että syksyllä menee aina että me vähän aikaa odotellaan, että saadaanko kaikki tunnit että, et meillä kyllä koulussa se arvo ymmärretään, mutta kunnassa ei vielä sillain ihan tarpeeks.*

Opettajan koulussa ainetta arvostetaan erittäin hyvin, mutta kunnassa ei vielä tarpeeksi. Tämä näkyy opettajan mukaan tarvittavien tuntien saamisen vaikeudessa.

Myös Opettaja 2 näkee aineen olevan pakollisena lisänä kuntien opetussuunnitelmissa:

*Se on vähän niinku kuriositeetti, vähän niinku semmonen erikoisuus, niinku ortodoksi tai islam tai, tai muuten, semmonen pakollinen lisä ehkä tuolla, tuolla kunnan opetussuunnitelmissa ja siellä.*

Opettaja 3 puolestaan toteaa seuraavasti:

*. . . että siis tarkempianhan niinkun viranomaiset, opetuksen järjestäjä, noin niinku kaupunkina on siitä, että se tarjotaan.*

Hän vielä jatkaa:

*Ihan selkeesti ollaan niinku, koska sitähan kuvastaa just tää, et tää esimerkiksi meillä toteutuu.*

Opettaja 3:n kokemuksen mukaan opetuksen järjestäjä on entistä tarkempi siitä, että elämäkatsomustiedon opetusta järjestetään. Hän näkee heidän pienessä koulussa toteutuvan aineen opetuksen yhtenä osoituksena siitä.

Vanhempien aineelle antamasta arvostuksesta opettajat eivät juurikaan osanneet kertoa.

Opettaja 2 kuitenkin toteaa näin:

*Olen ymmärtäny että, että on ihan, ihan tykkää ja arvostaa sitä, että myös annetaan tällainen mahdollisuus, jota kaikki ei kyllä vrk:ssakaa [väestörekisterissäkään] niinku käytä että, että he haluavat kuitenkin sitte sinne uskontotunnille ne lapsensa.*

Hän vielä jatkaa:

*Hirveen paljon, mun omassakin luokassa on kolme, jotka kuuluu väestörekisteriin ja vaikka oma opettaja opettaa ET:tä, oma opettaja opettaa sitä uskontoakin, kait se sitten.*

Tilanne on aika mielenkiintoinen, varsinkin kun ottaa huomioon että elämäkatsomustiedonkin opettajana toimisi oma opettaja. Toki on mahdollista, että näissä tapauksissa kodin katsomustausta on enemmän uskonnonopetuksen suuntainen ja siksi on luonnollista, että lapset opiskelevat uskontoa. Mutta näen myös hyvin mahdollisena, että vanhemmat pelkäävät lapsensa jollakin tapaa syrjäytyvän tai leimautuvan, jos lapsi ei käy enemmistön uskonnon opetuksessa. Evankelis-luterilaisen kirkon ja uskonnonopetuksen juuret ovat syvällä yhteiskunnassamme, ja niistä ei helposti uskalleta tai haluta poiketa.

Toisaalta Opettaja 1:n kokemukset aineen suosiosta vanhempien keskuudessa ovat positiivisempia:

*En oo pahemmin päässy siihen käsitykseen, mutta, mutta oon huomannu että kun niitä näin paljon on ni, sit se varmasti on siis pidetty hyvänä vaihtoehtona ja sillain on käynny, että koska maahanmuuttajalapskin ku se tulee, ni ensin ehkä laittaa omaan vaikka islamin opetukseen tai johonkin, mutta sitten se ei olekaan sitä vastaavaa, mitä heil on ollu, koska samallailla ku meil, jos me lähdetään maailmalle ni jos meille vaikka sanottais nyt että me ollaan evlutteja ja sitten joku helluntailainen opettaiskin siellä ni ei meme haluttaiskaan ihan samaa, sitä. Niin mulla on aika paljon sillai että, että on tullu uskonto-opetuksesta, siirtyny sitte ET:hen, että se on nähty sitte semmosena sopivana.*

Tässä tapauksessa elämäkatsomustietoa on pidetty suosittuna vaihtoehtona vanhempien keskuudessa. Opettaja ottaa esimerkiksi maahanmuuttajavanhemmat. He ovat usein halunneet vaihtaa lapsensa opiskelemaan elämäkatsomustietoa, koska on osoittautunut että oman uskonnon opetus ei ole ollutkaan heidän uskoaan vastaavaa.

Myös Opettaja 2:n elämäkatsomustiedon ryhmässä on kaksi islaminuskoista. Koulussa kyllä olisi mahdollista opiskella myös heidän omaa uskontoaan, mutta on nähty paremmaksi, että he opiskelevat ainakin aluksi elämäkatsomustietoa. Maahanmuuttajavanhemmat siis tuntuvat kovasti arvostavan elämäkatsomustiedon opetusta ja pitävän sitä hyvänä vaihtoehtona lapsilleen.

Elämäkatsomustiedon arvostuksen voidaan nähdä muuttuneen parempaan suuntaan. Tämä ilmeni puhuttaessa aineen arvostuksen muutoksista pidemmällä aikavälillä. Opettaja 4 toteaa seuraavasti:

*. . . sitä arvostetaan enempi ku ennen. Ennen se oli enempi hanttiaine ja sitten siitä vähän vaiettiin, että onpa ikävää että tämmöstä ET:tä, ku kaikki lapset ei saa osallistua uskonnonopetukseen, mut nyt on aika mennyt eteenpäin ja suvaitsevaisuutta, ymmärretään että ihmiset ajattelee eri tavalla, lisääntyne ja arvostus on, ainakin mun käsittääkseni, on noussu kovasti.*

Opettaja 1 on samoilla linjoilla:

*. . . että tota ainakin täällä niinku että se on niin laajentunu, eihän sitä ollu ku muutama oppilas ja sitten että niiku se ei ollu niinku oppiaine oppiaineiden ku se oli vähän niinku semmonen että lapset pantiin pois vaan silmistä että saatiin pitää uskontoo ja on jopa niinki ollu, että kun ei ollu tarpeeks ryhmää, ni joku yksinään puuhaili jossain sillä aikaa ku muil oli uskontoo, se on siis ihan sitä ensimmäistä aikaa, kun ei ollu, mutta että, nyt on, on niin, et se on yks oppiaine tosissaan niinku päässy oppiaineiden joukkoon.*

Nämä kokeneet elämäkatsomustiedon opettajat olivat havainneet selkeän muutoksen aineen asemassa ja arvostuksessa. He näkevät aineen nousseen hanttiaineesta yhdeksi oppiaineeksi toisten joukkoon. Nykyään aineen opetusta arvostetaan eikä olla harmissaan siitä, etteivät kaikki lapset saa osallistua uskonnonopetukseen.

Opettaja 2 ei kuitenkaan näe suurta muutosta tapahtuneen aineen arvostuksessa:

*No jos oikein niinku miettii, niin senhän ois pitäny olla itse asiassa huipussaan tän, tämän tota aineen arvostus seikytluvun hurjina radikaalivuosina ja kuuskyluvulla, jolloin sitä ei ollu, joten ois kuvitellu, että se ikäpolvi joka silloin on viettäny hurjaa nuoruutta ja politisoitunu ja näin, että he olisivat sitten laittaneet lapsensa ilman muuta tähän vaihtoehtoon, mut ei se oookkaan niin, että edelleenkin minusta arvostetaan sitä luterilaista uskonnonopetusta ja onhan siinä arvonsa, siis sinänsä ne, ne moraaliset ja eettiset kysymykset, jotka*

*käydään myös tässä niin, on sielä vaan vähän toisessa muodossa, mut et enemmän sitä arvostetaan kuin tätä, edelleen, ja varmasti tulevaisuudessa.*

Opettaja on ihmeissään, etteivät 60- ja 70-luvun radikaalivuosina nuoruuttaan viettäneet vanhemmat ole suosineet enempää elämäkatsomustietoa. Olisi luullut että heidän lapsien tultua koulumaailmaan aineen suosio olisi kasvanut. Hänen mukaansa luterilaista uskonnonopetusta arvostetaan edelleen enemmän kuin elämäkatsomustietoa ja niin tulee varmasti olemaan myös tulevaisuudessa.

Hän näkee myös seuraavasti:

*Niin, sanoisin että se ei ole kovinkaan arvostettua, siksi koska meillä on vielä oppiaineena evankelis-luterilainen uskonto. Mutta sitten ku se on semmonen orientoiva aine, niinkö esimeks Ruotsissa ei oo tunnustuksellista uskonnonopetusta, niin sittenhän senkin arvo nousee, koska se ois niinku se oppiaine, se ois sitte se, tavallaan.*

Opettajan mukaan elämäkatsomustiedon arvostus voisi nousta vain, jos suomalaisessakin koulussa siirryttäisiin Ruotsin mallin mukaiseen kaikille yhteiseen katsomusopetukseen ja opetettavana aineena olisi elämäkatsomustieto.

## **5.4 Aineen tulevaisuudennäkymät**

Opettajien käsityksistä aineen tulevaisuudesta on nähtävissä paljon myös aineen asemasta ja haasteista tämän hetken koulumaailmassa. Opettajien kuvailemien tulevaisuudennäkymien pohjalta voi todeta, ettei aine ole vielä saavuttanut täysin paikkaansa toisten aineiden joukossa. Opettaja 1 näkee aineen tulevaisuuden näin:

*Siis tosi haasteellisena, tarpeellisena tän aineen, mutta että juuri että satsataanko siihen se sopiva määrä että se onnistuu, että tulevaisuudessa siis koko ajan enenemässä määrin, mul on koko ajan lisääntyny, viime vuonna oli viitisenkymmentä, nyt on kuutisenkymmentä, onks ens vuonna*

*seitsemänkymmentä ja sitten hyvin erilaisia, maailma on täynnä nyt erilaisia arvoja, niit on nyt maailmasta tullu niin paljon, et siis todella, et siis koko ajan sen pitää elää sen opetussuunnitelman ja koko ajan pitää elää sen opettajan, korviensa välityksellä kuunnella ja lähtee niistä oikeista asioista, mitkä lapsissa liikkuu.*

Opettaja näkee, että tulevaisuudessa aineella olisi kysyntää enenevässä määrin, mutta pelkää ettei aineeseen satsata tarpeeksi. Hän myös toteaa, että niin aineen kuin sen opettajankin tulee pysyä muutoksessa mukana.

Opettaja 2 näkee asian seuraavasti:

*. . . en mä nää et tää tulee olemaan mikään huippuaine, ellei sitä lanseerata kunnolla maailmalle. Se on, ei kaikki edes tiedä et tällästä on. Mikä ihmeen ET, ne luulee, että ET-lehti liittyy jotenkin tähän näin.*

Opettajan mielestä ainetta tulisi markkinoida paremmin, koska kaikki ihmiset eivät tänä päivänäkään tiedä aineen olemassaolosta. Aineen tunnetuksi tekemisen myötä se voisi saavuttaa paremman aseman koulumaailmassa.

Opettaja 3 kiinnittää huomionsa myös resurssiasioihin:

*. . . mun mielestä tää niinku kaiken kaikkiaan, niinku koko Suomessa, varmaan niinkun just selkeytyy ja sitten saa sen oman tasavertasen asemansa paremmin, ja paremmin, mutta tietysti kauheessa puristuksessa tässä resurssien pienentämistilanteessa, niin kyllä ET:n opetus, ihan varmaan, et kyllä siitä varmaan kaikella tapaa niinku koetettais luistaa.*

Opettaja näkee aineen saavuttavan ajan myötä tasavertaisemman aseman, mutta kokee että resurssien pienentämistilanteessa elämäkatsomustieto joutuu koville. Hänen mielestään elämäkatsomustieto on aine, joka huonossa rahatilanteessa helposti joutuu kärsimään.

Opettaja 4 hahmottelee aineen tulevaisuutta muista opettajista poiketen:

*Tulevaisuus, tulevaisuudessa niin mä nään sen että, että voi olla että valtion uskontoa tai tätä pääuskontoa ei välttämättä opetetakaan enään koulussa . . . Eli must tuntuu, että ollaan menossa siihen päin, että tulee olemaan enempi ja toivottavasti tätä ET-opetusta ja sitten eri uskontokunnat opettaa sitten omilla tahoillaan, vapaa-aikana uskontoa.*

Opettaja pitää mahdollisena, että tulevaisuudessa Suomessa uskontoa ei opeteta enää koulussa, vaan eri uskontokunnat huolehtivat siitä omilla tahoillaan. Hän näkee ja toivoo, että koulussa voisi olla tulevaisuudessa kaikille yhteistä katsomusopetusta elämäkatsomustiedon muodossa. Hänkin kuitenkin pitää, ettei elämäkatsomustieto ole vielä saavuttanut täysin asemaansa toisten aineiden joukossa, mutta suhtautuu tulevaisuuteen optimistisesti. Tämä käy ilmi seuraavasta lauseesta, johon hän päätti haastattelunsa.

*Että kylhän tää vielä semmosen lapsipuolen asemassa on tää ET toistaseks, mutta täältä tullaan.*

## 6 Yhteenveto: Elämänkatsomustieto koulumaailmassa

Tutkimuksessani selvisi, että elämänkatsomustiedon opetusjärjestelyt poikkeavat hyvin paljon toisistaan. On paljon koulun koosta ja sijainnista kiinni, minkälaisessa opetusryhmässä oppilas opiskelee elämänkatsomustietoa. Opetusjärjestelyt eroavat myös muiden oppiaineiden järjestelyistä, sillä oppilaita on usein melko vähän ja he tulevat eri luokilta ja luokka-asteilta. Oli kuitenkin hienoa huomata, että myös pienessä kyläkoulussa ainetta opetettiin vain kahdelle oppilaalle. Opettajatilanne on myös melko vaihteleva. Hyvin monet opettajat opettavat ainetta vailla minkäänlaisia opintoja aineesta, ja toisaalta taas joillain ala-luokkienkin opettajilla on 35 opintoviikon laajuiset opinnot aineesta. Koska aineella ei myöskään ole pitkiä perinteitä koulumaailmassa ja järjestelmällisesti kehiteltyä uutta oppimateriaalia, on opetus hyvin paljon yksittäisestä opettajasta riippuvaista. Tämä ilmeni myös Opettaja 4:n haastattelusta:

*Kyllähän se vähän sekava on verrattuna noihin perinteisiin aineisiin, että se on hyvin paljon niinku opettajasta kiinni ja mitä siitä saa sitten irti . . .*

Elämänkatsomustiedon opettaminen koettiin mielenkiintoisena ja tärkeänä, mutta haasteellisena. Uuden oppimateriaalin puute tuntui olevan suurin haasteista. Onneksi kuitenkin jonkinlaista opettamiseen sopivaa materiaalia oli onnistuttu löytämään eikä opetuksesta tuntuvat muodostuvan maailmanuskontojen kertauskurssia. Nimittäin tarinat elämänkatsomustiedon oppilaista, joille on ensin ala-asteella opetettu joka vuosi jotain vieraista uskonnoista, minkä jälkeen myös yläasteella on käsitelty elämänkatsomustiedossa vieraita uskontoja kolme vuotta ja lukiossa on opiskeltu kolme erilaista vieraita uskontoja käsittelevää vähän erinimistä kurssia, ovat turhan yleisiä (Salmenkivi 2004, 21). Kaikki opettajat ottivat esille myös ryhmäkoostumukseen liittyviä opetusta vaikeuttavia seikkoja. Päälimmäisinä haasteina nousivat pienen opetusryhmän helposti aiheuttama opettajakeskeisyys ja vaikeus opettaa ikäkausittain jakautumattomia ryhmiä. Toisaalta näissä yllä mainituissa haasteissa on nähtävissä myös omat etunsa. Opettajan oman luovuuden käyttäminen opetuksen ja oppimateriaalin suunnittelussa on myös erittäin hyvä asia. On myös tärkeää, että oppilaat tottuvat työskentelemään monenlaisissa ryhmissä erilaisten ihmisten kanssa. Tähänhän elämänkatsomustiedon monesti hyvinkin sekalaiset opetusryhmät tarjoavat

oivan mahdollisuuden. Kuitenkin on muistettava, että luokanopettajalla on opetettavanaan myös lukuisia muita oppiaineita eikä yhden aineen oppituntien suunnittelusta saisi aiheutua liian raskasta taakkaa. Erittäin raskaaksi taakka voikin koitua vailla kokemusta ja koulutusta olevalle aineen opettajalle. Myös opettajien koulutus on suuri haaste elämäkatsomustiedon tulevaisuudessa. Koulutettuja opettajia tulisi olla enemmän, mutta toisaalta myös koulutuksen laatua ja koulutusmahdollisuuksia tulisi kehittää. Riippumatta koulutustaustasta kaikki haastattelemani opettajat tunsivat tarvitsevänsä täydennyskoulutusta.

Opettajat arvostivat elämäkatsomustiedon opetusta ja näkivät sen itse tasavertaisena oppiaineena toisten aineiden rinnalla. Opettajat eivät olleet myöskään huomanneet koulujen puolella minkäänlaisia ongelmia aineen arvostuksessa. Kuitenkin ilmeni, että kunnissa ei aina anneta elämäkatsomustiedon opetukselle tarpeeksi arvostusta. Aineesta säästettäisiin mielellään. Toisaalta ilmeni, että opetuksen järjestäjä on entistä tarkempi siitä, että opetusta järjestetään. Vanhempien aineelle antamasta arvostuksessa opettajat eivät osanneet kertoa paljoa, mutta selvisi, että aine on maahanmuuttajavanhempien suosiossa, kun taas väestörekisteriin kuuluvat vanhemmat voivat mieluummin laittaa lapsensa uskonnonopetukseen.

Elämäkatsomustiedon asema ja arvostus näyttää parantuneen ainakin joidenkin opettajien kokemusten mukaan pidemmällä aikavälillä. Ennen aine oli enemmänkin hanttiaine, kun se nyt on oppiaine toisten joukossa. Silti kuitenkin on havaittavissa, ettei aine ole täysin saavuttanut paikkaansa toisten aineiden joukossa ja että sen tulevaisuus nähdään samankaltaisena, ellei jotakin suurta muutosta aineen markkinoinnissa tai siihen panostamisessa tapahdu. Yksi opettajista näki myös, ettei tulevaisuudessa Suomessa uskontoa opeteta enää koulussa, vaan eri uskontokunnat huolehtivat siitä omilla tahoillaan. Hän mielestään koulussa voisi olla tulevaisuudessa kaikille yhteistä katsomusopetusta elämäkatsomustiedon muodossa. Nyysösen (1998, 463) mukaan uskonnonopetuksella on kolme tietä tulevaisuudessa. Hänen mukaansa omaan uskontoon pohjautuva malli joko lopetetaan ja keskitytään kaikille yhteisen uskonnonopetuksen rakentamiseen, tilanne pidetään nykyisellään tai sitoutumista omaan uskontoon lisätään entisestään. Kallioniemi (2005, 25) näkee, että näistä Nyysösen esittämistä skenaarioista ensimmäinen on pitkän matkan kehitysskenaariona hyvin todennäköinen, sillä sen kaltaista kehittymistä on tapahtunut esimerkiksi muissa

Pohjoismaissa. Jos näin käy, saa nähdä kuinka paljon mahdollinen uusi, kaikille yhteinen, oppiaine olisi elämäkatsomustiedon opetuksen kaltaista. Kallioniemen (2005) mukaan myös toinen skenaario on mahdollinen. Jos se toteutuu, tämänhetkiseen malliin liittyvät ongelmat kuitenkin jatkuvat. Erilaisten uskonnon opetusmuotojen toteuttaminen monikulttuurisessa yhteiskunnassa ei vaikuta yhteiskunnallisesti kestävältä ratkaisulta. Kolmas skenaario ei Kallioniemen mukaan ole soveltuva, mikäli uskonnonopetus nähdään nimenomaan yhteiskunnan kasvatus- ja opetusjärjestelmässä tapahtuvana opetuksena. Skenaarioon liittyy kuitenkin mahdollisuus, että uskonnonopetus siirretään toteutettavaksi uskonnollisille yhdyskunnille, koska monikulttuurisuuden ja sekularisaation vahvistuessa tunnustuksellisen ja omaan uskontoon liittyvän aineksen esillä oleminen tulee yhteiskunnan ylläpitämässä koulussa entistä pulmallisemmaksi. Kallioniemen mukaan on olemassa vielä neljäs skenaario, jossa yhdistetään ensimmäisen ja toisen skenaarion peruslähtökohdat. Tällöin yhteisesti kaikille opetettaisiin uskonnonopetuksen yleissivistäviä elementtejä, jotka ovat välttämättömiä suomalaisen kulttuuriperinteen ymmärtämisessä ja uskontotieteellisiä elementtejä, kun taas omaan uskontoon ja katsomukseen liittyvät elementit opetettaisiin eriyttäen. Skenaarion käyttöön ottaminen kuitenkin todennäköisesti jatkaisi samankaltaisia ongelmia, joita nykyisessä mallissa esiintyy. (Kallioniemi 2005, 25–27.)

## 7 Luotettavuudesta ja yleistettävyydestä

Haastatteluaineiston luotettavuuteen vaikuttaa sen laatu. Yksi laadukkuuteen vaikuttava tekijä on hyvä haastattelurunko. On myös hyvä miettiä ennalta, miten teemoja voidaan syventää ja pohtia lisäkysymysten muotoja. Tietenkin myös kunnollinen tekninen välineistö parantaa laatua. Tärkeää laadun kannalta on myös litteroida haastattelut mahdollisimman nopeasti haastattelun jälkeen. (Hirsjärvi & Hurme 2004, 184–185.) Ainakin nämä laadukkuuden tekijät toteutuivat tutkimuksessani.

Yleensä luotettavuutta tutkitaan käsitteiden reliaabelius ja validius kautta. Reliaabelius kuvaa tulosten toistettavuutta, ja validius eli pätevyys tarkoittaa tutkimusmenetelmän kykyä mitata sitä, mitä oli aikomuskin (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2004, 216). Kvalitatiivisessa tutkimuksessa voi olla kuitenkin jopa viisasta luopua kokonaan termien reliaabelius ja validius käytöstä. Nämä termit perustuvat nimittäin siihen, että tutkijan on mahdollista päästä käsiksi objektiiviseen todellisuuteen ja objektiiviseen totuuteen. Lisäksi myös käsitteitä käytetään yleensä mittaamisen yhteydessä. Termien käytöstä luopuminen ei kuitenkaan tarkoita sitä, että tutkimusta voisi tehdä miten vain. Tutkimuksen on edelleen pyrittävä paljastamaan tutkittavien käsityksiä ja heidän maailmaansa mahdollisimman hyvin. Tutkijan vaikutus tulee kuitenkin tiedostaa kaikissa eri tutkimusvaiheissa. Tämän vuoksi käsiteanalyysi ja rakennevalidius nousevatkin keskeisiksi. Rakennevalidius liittyy samaan asiaan kuin validiuskin eli siihen, koskeeko tutkimus sitä, mitä oli tarkoitettu eli käytetäänkö tutkimuksessa käsitteitä, jotka heijastavat tutkituksi tarkoitettua ilmiötä. (Hirsjärvi & Hurme 2004, 185, 187–189.) Minulla ei mielestäni ollut ongelmia käsitteiden käytön suhteen. Puhuimme tutkittavien kanssa samoilla käsitteillä. Hirsjärven ja Hurmeen (2004, 189) mukaan analysoitaessa aineistoa kvalitatiivisesti lähimmäksi perinteistä reliaabeliuden käsitettä tullaan aineiston laatua koskevissa kysymyksissä. Heidän mielestään reliaabelius koskee siis enemmänkin tutkijan toimintaa kuin haastateltavien vastauksia. He kuitenkin muistuttavat, että haastattelijan ja haastateltavan yhteistoiminta vaikuttaa haastattelujen tulokseen.

Varsinkin kvalitatiivisessa tutkimuksessa tutkijan on pohdittava jatkuvasti tekemiään ratkaisuja ja näin otettava samanaikaisesti kantaa sekä analyysin kattavuuteen että

tekemänsä työn luotettavuuteen. Luotettavuuden arviointiin tulee kiinnittää huomiota koko tutkimusprosessin ajan. (Eskola & Suoranta 1998, 209, 211.) Olenkin pyrkinyt pohtimaan luotettavuutta kaikissa tutkimuksen vaiheissa. Pyrin myös kuvaamaan kaikkia tutkimuksen vaiheita tarkasti. Lukija pystyy arvioimaan tutkimusprosessin luotettavuutta, kun hän saa riittävän seikkaperäisen kuvauksen koko prosessista (Syrjälä ym. 1996, 131).

Yleistämisen tarkastelu voi osoittautua pulmalliseksi laadullisessa tutkimuksessa. Alasuutarin (1999) mielestä standardinäkemysten mukaan kvantitatiivisilla menetelmillä saadaan pinnallista, mutta luotettavaa tietoa. Kvalitatiivisten menetelmien avulla taas saadaan syvällistä, mutta huonosti yleistettävää tietoa. Pohdintaan yleistettävyydestä sisältyy aina esioletus, että tutkimuksessa ei etsitä selitystä ainutkertaiselle tapahtumalle, vaan että tulosten tulisi päteä muuhunkin kuin tutkittuun tapaukseen. Näin ei kuitenkaan aina tarvitse olla. Yleensä kvalitatiivisessa tutkimuksessa pyritään ottamaan kohteeksi ilmiö, jonka suhteen yleistäminen ei muodostu ongelmaksi. Näin on olennaista pyrkiä selittämään ilmiö eli tehdä se ymmärrettäväksi. (Alasuutari 1999, 231, 235, 237.) Toisaalta voidaan ajatella, että tapaustutkimuksessa kaikessa yksityisyydessäänkin tapauksen mahdollisimman monipuolinen erittely antaa aineksia yleistykseen (Eskola & Suoranta 1998, 65). Usein kvalitatiivisessa tutkimuksessa ongelma yleistettävyydestä on ratkaistavissa siten, että kaikissa tutkimuksen vaiheissa viitataan muuhun tutkimukseen ja käytettävissä oleviin tilastotietoihin (Alasuutari 1999, 245). Näin myös tässä tutkimuksessa on pyritty toimimaan. Tutkimuksessa ei kuitenkaan ole keskitytty painiskelemaan yleistettävyyden ongelman kanssa, vaan on pyritty tuomaan elämänkatsomustiedon opetuksen tämän hetkistä tilannetta mahdollisimman ymmärrettävästi esiin opettajien kokemusten kautta.

## 8 Pohdintaa

Elämäkatsomustiedon opetus osoittautui erittäin mielenkiintoiseksi tutkimusaiheeksi. Tutkimuksen alkutaipaleella etsiessäni haastateltavia opettajia ilahduin kovasti siitä, että pyytämäni opettajat lähtivät mielellään tutkimukseeni mukaan. Oli hienoa, että elämäkatsomustietoa koskevaan tutkimukseen osallistuminen koettiin tärkeäksi. Kuitenkin aika pian tutkimuksen edetessä osoittautui, että olemassaolovuosiensa aikana elämäkatsomustieto on hiljalleen nostanut päätään, mutta ei kuitenkaan ole vielä saavuttanut tasavertaista asemaa toisten oppiaineiden joukossa. Uskon ja toivon, että kovalla kehittämistyöllä siihen on hyvät mahdollisuudet. Oppiaineella on tärkeä tilaus postmodernissa yhteiskunnassa. Aika kuitenkin näyttää, mikä elämäkatsomustiedon ja yleensäkin koko katsomusopetuksen tilanne maassamme tulee olemaan.

Tutkittavaa ja kehitettävää aineen parissa on vielä hyvin paljon. Uskaltaisin sanoa, että aiheesta kuin aiheesta elämäkatsomustietoon liittyen kaivattaisiin kovasti lisää tietoa. Tutkimalla ja kehittämällä aineen asemaa pystyttäisiin parantamaan. Erityisesti tietoa koulutodellisuudesta, jota myös minä pyrin tutkimuksellani saamaan, tarvittaisiin vielä kipeästi lisää. Toki on hyvä muistaa, että avaimet aineen kehittämiseen ja arvostuksen lisäämiseen ovat myös jokaisen yksittäisen opettajan ja koulun käsissä. Itseäni jäivät elämäkatsomustiedon opetuksesta vielä kiinnostamaan erityisesti vanhempien suhtautuminen elämäkatsomustiedon opetukseen. Sitä olisi mukavaa ja tarpeellista tutkia enemmän. Myös oppilaiden omat kokemukset aineen opiskelusta olisivat mielenkiintoinen tutkimusalue.

Jos nyt lähtisin tekemään tätä tutkimusta uudelleen rajaisin luultavasti kiinnostustani vielä tarkemmin. Alussa vain tuntui, että niin monesta asiasta kaivattaisiin lisää tietoa. Tutkimus kuitenkin osoitti, että kaikki elämäkatsomustietoa koskeva tutkimus on tällä hetkellä tärkeää. Tutkimus myös lisäsi kiinnostustani ainetta kohtaan vielä entisestään. Olen kiinnostunut aineen kehittamisestä käytännön koulumaailmassa, johon ovet pian avautuvatkin.

## Lähteet

Alasuutari, P. 1999. Laadullinen tutkimus. Tampere: Vastapaino.

Arra, O. & Tolonen, A. 1997. Hyveen ritarit. Teoksessa Arra, O., Elo, P., Hakala, O., Iivonen, P., Kumpukallio, K., Savolainen, J., Tolonen, A. & Vappula, K. (toim.) Hyveen ritarit. Katsomusaineiden opettajien Laatupäivien satoa 29.–30.11.1996. Helsinki: Filosofian ja elämäkatsomustiedon opettajat FETO ry ja Suomen uskonnonopettajain liitto SOUL ry, 8–16.

Eerolainen, J. 2003. Myönteinen uskonottomuus oppiaineen identiteetissä. Teoksessa Elo, P., Heinlahti, K. & Kabata, M. (toim.) Hyvän elämän katsomustieto. Rakennamme uutta opetussuunnitelmaa. Filosofian ja elämäkatsomustiedon opettajat (FETO) ry:n vuosikirja 2003. Helsinki: Filosofian ja elämäkatsomustiedon opettajat ry, 50–52.

Elo, P. & Linnankivi, J. 1995. Oikeuden ja kohtuuden tiellä. Teoksessa Elo, P. & Simola, H. (toim.) Arvot, hyveet ja tieto. Elämäkatsomustiedon opetuksen 10-vuotisjuhlakirja. Helsinki: Painatuskeskus, 117–131.

Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.

Gröhn, T. 1992. Fenomenograafinen tutkimusote. Teoksessa Gröhn, T. & Jussila, J. (toim.) Laadullisia lähestymistapoja koulutuksen tutkimuksessa. Helsinki: Yliopistopaino, 1–32.

Heinlahti, K. & Elo, P. 2003. Johdanto: Identiteettiä rakentamassa. Teoksessa Elo, P., Heinlahti, K. & Kabata, M. (toim.) Hyvän elämän katsomustieto. Rakennamme uutta opetussuunnitelmaa. Filosofian ja elämäkatsomustiedon opettajat (FETO) ry:n vuosikirja 2003. Helsinki: Filosofian ja elämäkatsomustiedon opettajat ry, 6–8.

Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2004. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2004. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Tammi.

Honkala, S. 1995. Koulun arki ja opettajankoulutus. Teoksessa Elo, P. & Simola, H. (toim.) Arvot, hyveet ja tieto. Elämäkatsomustiedon opetuksen 10-vuotisjuhlakirja. Helsinki: Painatuskeskus, 240–258.

Honkala, S. & Salmenkivi, E. 2004. Yhtenäinen perusopetus ja ETn opetusjärjestelyt. Teoksessa Elo, P., Honkala, S. & Salmenkivi, E. (toim.) Hyvän osaamisen katsomustieto. Uudesta opetussuunnitelmasta. Feton vuosikirja 2004. Helsinki: Filosofian ja elämäkatsomustiedon opettajat ry, 9–11.

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

Kallioniemi, A. 2005. Uskonnonopetus ja uskontokasvatus historiallis-yhteiskunnallisessa kontekstissa. Teoksessa Kallioniemi, A. & Luodeslampi, J. (toim.) Uskonnonopetus uudella vuosituhanella. Helsinki: Kirjapaja Oy, 11–49.

Kirkon tiedotuskeskus. 2005. Kirkkoon kuuluvien osuus laskee – kirkosta eroaminen väheni pääkaupunkiseudulla. 27.7.2005.

<URL: <http://www.evl.fi/kkh/ktk/uutiset.htm>>

Kotkavirta, J. 2003. Mitä elämäkatsomustieto voisi olla? Teoksessa Elo, P., Heinlahti, K. & Kabata, M. (toim.) Hyvän elämän katsomustieto. Rakennamme uutta opetussuunnitelmaa. Filosofian ja elämäkatsomustiedon opettajat (FETO) ry:n vuosikirja 2003. Helsinki: Filosofian ja elämäkatsomustiedon opettajat ry, 41–49.

Laki 454/2003. Laki perusopetuslain 13 §:n muuttamisesta. 5.11.2005.

<URL: <http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2003/20030454>>

Larsson, R. 1996. Svensk religionspedagogik. Teoksessa Larsson, R. (toim.) Nordisk religionspedagogik 1993–1995. Material framlagt vid Nordisk religionspedagogisk forskarkonferens på stiftsgården Åkersberg, Höör, den 12–16 augusti 1995. Religionspedagogiska Institutets skriftserie. Rapport 1996:1. Lomma: Religionspedagogiska Institutet, 63–77.

Niiniluoto, I. 1995. Elämäkatsomustiedon filosofisia ongelmia. Teoksessa Elo, P. & Simola, H. (toim.) Arvot, hyveet ja tieto. Elämäkatsomustiedon opetuksen 10-vuotisjuhlakirja. Helsinki: Painatuskeskus, 142–148.

Nummenmaa, A. R. & Nummenmaa, T. 2002. Toisen asteen näkökulma. Teoksessa Julkunen, M.-L. (toim.) Opetus, oppiminen, vuorovaikutus. Porvoo: WSOY, 66–76.

Nyysönen, S. 1998. Uskonnonopetuksen tulevaisuudennäkymät. Teoksessa Pyysiäinen, M. & Seppälä, J. (toim.) Uskonnonopetuksen käsikirja. Porvoo: WSOY, 458–466.

Opetushallitus. 2003a. Lukion opetussuunnitelman perusteet 2003. 21.11.2005.  
<URL: [http://www.edu.fi/julkaisut/maaraykset/ops/lops\\_uusi.pdf](http://www.edu.fi/julkaisut/maaraykset/ops/lops_uusi.pdf)>

Opetushallitus. 2003b. Muistio 6.6.2003. Perusopetuslain muutoksen vaikutukset uskonnon ja elämäkatsomustiedon opetukseen sekä koulun toimintaan. 5.11.2005.  
<URL: <http://www.edu.fi/pageLast.asp?path=498,1329,1522,4895,21374>>

Opetushallitus. 2004. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. Helsinki: Opetushallitus.

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

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

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

Salmenkivi, E. 2004. Elämäkatsomustieto peruskoulun OPS-perusteissa. Teoksessa Elo, P., Honkala, S. & Salmenkivi, E. (toim.) Hyvän osaamisen katsomustieto. Uudesta opetussuunnitelmasta. Feton vuosikirja 2004. Helsinki: Filosofian ja elämäkatsomustiedon opettajat ry, 12–22.

Savolainen, J., Elo, P. & Hakala, O. 1997. ET ja valistuneisuuden tavoittelu. Teoksessa Arra, O., Elo P., Hakala, O., Iivonen, P., Kumpukallio, K., Savolainen, J., Tolonen, A. & Vappula, K. (toim.) Hyveen ritarit. Katsomusaineiden opettajien Laatupäivien satoa 29.–30.11.1996. Helsinki: Filosofian ja elämäkatsomustiedon opettajat FETO ry ja Suomen uskonnonopettajain liitto SUOL ry, 29–39.

Selander, S.-Å. 1999. State, Church and School in the Scandinavian countries – in a European perspective. Teoksessa Tidman, N.-Å. (toim.) Into the third Millenium. Eftre conference August 1998 in Copenhagen. Föreningen lärare i religionskunskap. Årsbok 1999. Årgång 31. Eslöv: Föreningen lärare i religionskunskap, 54–75.

Simola, H. 1995. Oppiaine, utopia ja valta. Teoksessa Elo, P. & Simola, H. (toim.) Arvot, hyveet ja tieto. Elämäkatsomustiedon opetuksen 10-vuotisjuhlakirja. Helsinki: Painatuskeskus, 163–187.

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

Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. 1996. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä Oy.

Taneli, M. 2004. Koulun perusta on eettinen – elämäkatsomustieto keskeinen oppiaine. Teoksessa Elo, P., Honkala, S. & Salmenkivi, E. (toim.) Hyvän osaamisen katsomustieto. Uudesta opetussuunnitelmasta. Feton vuosikirja 2004. Helsinki: Filosofian ja elämäkatsomustiedon opettajat ry, 108–114.

Tomperi, T. 2002. Filosofia ja elämäkatsomustieto opetussuunnitelmissa. Oppiaineiden opetussuunnitelmatyöstä. Niin & näin 9(3), 25–27.

Tomperi, T. 2003. Elämäkatsomustiedon identiteetti opetussuunnitelmassa. Teoksessa Elo, P., Heinlahti, K. & Kabata, M. (toim.) Hyvän elämän katsomustieto. Rakennamme uutta opetussuunnitelmaa. Filosofian ja elämäkatsomustiedon opettajat (FETO) ry:n vuosikirja 2003. Helsinki: Filosofian ja elämäkatsomustiedon opettajat ry, 10–31.

Tomperi, T., Slotte, S. & Hjelm, T. 2002. Dialogi tiedosta ja maailmankuvista. Helsinki: Tammi.

## Liite: Haastattelurunko

### Taustatiedot:

- ikä
- koulutus ja erikoistumisaineet
- elämäkatsomustiedon opinnot
- opettajakokemus, kokemus elämäkatsomustiedon opetuksesta
- uskonnollinen yhdyskunta (miten kuvailisi omaa uskonnollista katsomustaan, ajatteleeko kirkkonsa tunnustuksen mukaisesti, onko aktiivinen seurakuntalainen)
- onko opiskellut itse ainetta omina kouluaikoina, millaisia kokemuksia

### Elämäkatsomustiedon opetusjärjestelyt:

- millainen ryhmä/ryhmät (monta oppilasta, mahdolliset uskonnot)
- opettavatko muut opettajat (kenelle)
- yhteistyö muiden opettajien kanssa
- opetuksen toteutus (minkä mukaan edetään, työmuodot, opetusmateriaalit)
- toimivatko opetusjärjestelyt

### Opettajan suhde elämäkatsomustiedon opetukseen:

- miten on ajautunut opettamaan elämäkatsomustietoa
- miten kokee itsensä elämäkatsomustiedon opettajana, omat vahvuudet ja ongelmakohdat
- millainen aine on opettaa, mitkä ovat aineen opettamisen parhaat puolet, mitä vaikeuksia liittyy
- aineen tärkeys, aineen merkitys oppilaalle
- opettaako uskontoa, kumpi itseltä luonnistuu helpommin
- millaiset valmiudet koulutus on antanut elämäkatsomustiedon opettamiseen
- tuntee tarvitsevansa täydennyskoulutusta, onko siihen mahdollisuuksia osallistua
- onko osallistunut opetussuunnitelmatyöhön

### Elämäkatsomustiedon asema ja arvostus:

- elämäkatsomustiedon paikka muiden aineiden joukossa
- miten koulussa arvostetaan elämäkatsomustietoa
- oppilaiden vanhempien aineelle antama arvostus
- elämäkatsomustiedon opetuksen merkitys ja arvostus yhteiskunnassamme

### Haasteet:

- elämäkatsomustiedon opetuksen suurimmat haasteet
- miten kehittäisi aineen opetusta, entä itseään aineen opettajana
- uuden opetussuunnitelman haasteet

### Muutokset:

- muutokset elämäkatsomustiedon opetuksessa
- onko aineen arvostus muuttunut
- kuinka näkee aineen tulevaisuuden