

## **Katsomusaineiden tulevaisuus perusopetuksessa**

elämäkatsomustiedon ja uskonnon aineenopettajien näkemyksiä yhteisestä katsomusaineesta  
ja sen mahdollisesta sisällöstä

Kasvatustieteen  
pro gradu -tutkielma

Laatija:  
Matilda Marsala

28.4.2025  
Turku

Turun yliopiston laatujärjestelmän mukaisesti tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu  
Turnitin OriginalityCheck -järjestelmällä.

## Pro gradu -tutkielma

**Oppiaine:** Kasvatustiede

**Tekijä:** Matilda Marsala

**Otsikko:** Katsomusaineiden tulevaisuus perusopetuksessa – elämänkatsomustiedon ja uskonnon aineenopettajien näkemyksiä yhteisestä katsomusaineesta ja sen mahdollisesta sisällöstä

**Ohjaaja:** Yliopistonlehtori Anuleena Kimanen

**Sivumäärä:** 80 s. 1 liite.

**Päivämäärä:** 28.4.2025

Tässä Pro gradu -tutkielmassa tarkastellaan, miten elämänkatsomustiedon ja uskonnon aineenopettajat näkevät mahdollisen yhteisen katsomusaineen suomalaisessa koulutusjärjestelmässä ja yhteiskunnassa. Lisäksi tutkielma pyrkii kartoittamaan elämänkatsomustiedon ja uskonnon aineenopettajien näkemyksiä siitä, millainen opetuksen sisältö tekisi yhteisestä katsomusaineesta oikeudenmukaisen, ja toisaalta sellaisen, että se vastaisi monikulttuurisen yhteiskunnan tarpeita.

Suomen katsomusopetuksen kenttä on monimuotoinen ja muuttuu jatkuvasti globalisaation, maahanmuuton, sekularisaation ja digitalisaation myötä, mikä haastaa perinteiset pedagogiset käytännöt ja vaatii opettajilta uutta osaamista moninaisuuden kohtaamiseen. Nykyinen katsomusopetuksen malli kohtaa haasteita Suomen katsomuksellisen kentän moninaistuesssa ja alueellisten erojen kasvaessa. Lisäksi mallissa on yhdenvertaisuusongelmia, jotka liittyvät opetuksesta annettuihin asetuksiin, lainsäädäntöön sekä käytännön järjestämiskysymyksiin.

Tutkielma toteutettiin laadullisena haastattelututkimuksena. Tutkielmassa haastateltiin neljää uskonnon ja elämänkatsomuksen aineenopettajaa. Litteroitu haastatteluaineisto analysoitiin aineistolähtöisen sisällönanalyysin avulla. Näin voitiin nostaa esiin osallistujien näkemyksistä keskeiset teemat sekä jäsentää aineiston monipuolinen sisältö tutkimuskysymysten kannalta tarkoituksenmukaisesti.

Tulosten mukaan opettajat pitivät yhteisen katsomusaineen vahvuuksina ryhmäytymisen, sosiaalisen yhteenkuuluvuuden ja suvaitsevaisuuden edistämisen. Aineella koettiin olevan potentiaalia vahvistaa yhteisöllisyyttä ja vähentää katsomuksiin liittyviä ennakkoluuloja sekä tukea oppilaiden maailmankuvan laajentumista, tunnetaitojen kehittymistä ja aktiiviseksi kansalaiseksi kasvamista. Samalla tutkimus toi esiin opettajien merkittäviä huolia ja kielteisiä näkökulmia yhteisestä katsomusaineesta. Vähemmistöoppilaiden aseman heikkeneminen, stereotyyppien vahvistuminen sekä vähemmistöstressin lisääntyminen sekä oppisisältöjen supistuminen nähtiin yhteisen katsomusaineen haasteina.

Opettajat korostivat, että onnistunut yhteinen katsomusaine edellyttää tarkkaa suunnittelua, asiantuntijoiden kuulemista sekä opettajien täydennyskoulutusta. Aineen sisällön tulisi rakentua yleissivistyksen, uskonnonlukutaidon, etiikan, ihmisoikeuksien ja kriittisen ajattelun varaan. Lopuksi opettajat painottivat, että uudistus voi onnistua vain, mikäli se toteutetaan yhdessä kentän asiantuntijoiden ja opettajien kanssa, selkeästi suunnitellun ja saavutettavan opetussuunnitelman pohjalta.

Tutkielma tukee aikaisempia havaintoja siitä, että katsomusopetus on monitahoinen ja herkkä aihe, jonka uudistaminen vaatii laajaa sidosryhmien kuulemista ja kulttuurisen moninaisuuden huomioimista. Tulevaisuudessa tarvitaan lisää tutkimusta yhteisen katsomusaineen sisällöistä, opetussuunnitelmista ja toteutuksen pedagogisista ratkaisuista. Erityisen tärkeää olisi tarkastella, miten nykyiset oppiaineet, opettajankoulutus ja katsomusopetuksen käytännöt vastaavat monikulttuurisen yhteiskunnan tarpeisiin.

**Avainsanat:** aineistolähtöinen sisällönanalyysi, elämänkatsomustieto, uskonto, yhteinen katsomusaine, katsomusaineen opettajan pätevyys, opettajankoulutus

# Sisällysluettelo

<b>1</b>	<b>JOHDANTO</b>	<b>3</b>
<b>2</b>	<b>MONINAISUUS JA SEN VAIKUTUKSET PERUSKOULUSSA</b>	<b>6</b>
2.1	KULTTUURINEN MONIMUOTOISUUS JA MONIKULTTUURISUUS KOULUSSA	6
2.2	OPETTAJIEN JA OPETTAJANKOULUTUKSEN ROOLI MONINAISUUDEN EDISTÄJINÄ	8
2.3	KATSOMUSAINEEET KULTTUURISESTI MONINAISESSA KOULUSSA	11
<b>3</b>	<b>KATSOMUSOPETUS PERUSOPETUKSESSA</b>	<b>15</b>
3.1	KATSOMUSOPETUS KÄSITTEENÄ	15
3.2	USKONTO	19
3.3	ELÄMÄNKATSOMUSTIETO	20
3.4	USKONNON JA ELÄMÄNKATSOMUSTIEDON OPPISÄLLÖT SUHTEESSA TOISIINSA	21
3.5	OPETTAJIEN NÄKEMYKSET KATSOMUSAINEISTA	24
3.6	KATSOMUSOPETUKSEN ASEMA SUOMALAISESSA KOULUSSA	25
3.7	YHTEINEN KATSOMUSAINE	27
3.8	YHTEINEN KATSOMUSAINE MUISSA MAISSA	32
<b>4</b>	<b>TUTKIMUSKYSYMYKSET</b>	<b>36</b>
<b>5</b>	<b>MENETELMÄT</b>	<b>37</b>
5.1	OSALLISTUJAT	37
5.2	AINEISTONKERUU	38
5.3	AINEISTON ANALYYSI	39
5.4	EETTISYYS JA LUOTETTAVUUS	43
<b>6</b>	<b>TULOKSET</b>	<b>45</b>
6.1	OPETTAJIEN NÄKEMYKSET YHTEISESTÄ KATSOMUSAINEESTA	46
6.1.1	<i>Myönteiset näkemykset yhteisestä katsomusaineesta</i>	47
6.1.2	<i>Kielteiset näkemykset yhteisestä katsomusaineesta</i>	52
6.1.3	<i>Yhteisen katsomusaineen suunnittelun ja opettajien koulutuksen merkitys yhteisessä katsomusaineessa</i>	56
6.2	YHTEISEN KATSOMUSAINEEN TOTEUTTAMINEN SEKÄ OPPIAINEEN SISÄLTÖ	60
6.2.1	<i>Yhteisen katsomusaineen mahdollinen sisältö</i>	61
6.2.2	<i>Opetuksen toteutus ja periaatteet</i>	66
6.2.3	<i>Hallinnolliset näkökulmat</i>	67
6.3	TULOKSIEN YHTEENVETO	67
<b>7</b>	<b>POHDINTA</b>	<b>71</b>
7.1	TULOKSIEN POHDINTA	72
7.2	EETTISYYS JA LUOTETTAVUUS	78
7.3	JATKOTUTKIMUSEHDOTUKSET	80
<b>8</b>	<b>LÄHTEET</b>	<b>83</b>
	<b>LIITTEET</b>	<b>86</b>
	LIITE 1. HAASTATTELURUNKO	86
	<i>Taulukko 1. Esimerkki aineiston pelkistämisestä.....</i>	<i>40</i>
	<i>Taulukko 2. Esimerkki alaluokkien muodostamisesta .....</i>	<i>41</i>
	<i>Taulukko 3. Esimerkki aineiston luokkien yhdistämisestä pääluokiksi .....</i>	<i>42</i>
	<i>Taulukko 4. Esimerkki yläluokkien ja pääluokkien yhdistämisestä yhdistävään luokkaan .....</i>	<i>42</i>
	<i>Taulukko 5. Opettajien näkemyksiä yhteisestä katsomusaineesta .....</i>	<i>46</i>
	<i>Taulukko 6. Yhteisen katsomusaineen sisältö ja opetuksen toteuttaminen .....</i>	<i>60</i>

# 1 Johdanto

Katsomusopetuksen tila on monimuotoinen ja jatkuvassa muutoksessa Suomessa. Globalisaatio, maahanmuutto, sekularisaatio eli maallistuminen ja digitalisaatio ovat muuttaneet Suomen katsomusmaailmaa perusteellisesti. (Salmenkivi & Åhs, 2022, 13.) Viime vuosina on käyty vilkasta keskustelua siitä, tulisiko uskonnonopetus muuttaa kaikille yhteiseksi katsomusaineeksi, jossa kaikki opiskelisivat yhdessä, uskonnosta riippumatta. Tämä on osa laajempaa yhteiskunnallista keskustelua siitä, miten koulujärjestelmän tulisi vastata yhteiskunnan eettiseen ja uskonnolliseen moninaistumiseen sekä arvopohjan muutoksiin.

Yhteiskunnalliset ja väestörakenteelliset muutokset sekä uskontoon ja katsomuksiin liittyvät muutokset nostavat esiin tarpeen tarkastella kriittisesti, miten uskontoja ja katsomuksia tulisi opettaa julkisessa kouluopetuksessa (Salmenkivi & Åhs, 2022, 18). Maahanmuuton seurauksena suomalainen yhteiskunta on muuttunut katsomuksellisesti selvästi moninaisemmaksi. Sekularisaatio, luterilaisen kirkon aseman heikentyminen ja individualisaatio ovat vaikuttaneet yhdessä uskonnon ja uskonnonopetuksen asemaan, rooliin ja tehtävään suomalaisessa yhteiskunnassa. (Kallioniemi, 2013, 73.) Suomalainen opetussuunnitelma on ajan saatossa kehittynyt kristinuskon ja kristillisten arvojen opetuksesta kohti moniuskontoista, katsomuksellista mallia. Opetussuunnitelma on kuitenkin kohdannut merkittäviä haasteita tasa-arvon näkökulmasta, sillä se jakaa edelleen oppilaat eri ryhmiin ja on yhteydessä kodin katsomusperinteisiin. Nykyisessä katsomusaineiden opetuksessa nähdään myönteisenä huoltajien ja oppilaiden katsomustaustan sekä vähemmistöjen oikeuksien huomioiminen, opetussuunnitelmien laadukkuus ja usein korkeasti koulutettu opetushenkilöstö. (Salmenkivi & Åhs, 2022, 18.) Pääkaupunkiseudulla voidaan todeta olevan suurempi paine katsomusaineiden uudistamiseen kuin muualla Suomessa. Oppilasaineksen moninaistuessa yhä useammat kaupungit joutuvat käynnistämään katsomusaineiden uudistuksen. Yhteisestä katsomusaineesta on keskusteltu jo vuosikymmeniä ja siitä löytyy jo variaatioita monista suomalaisista kouluista. Esimerkiksi joissakin Suomen kunnissa ja kouluissa katsomusaineita on osittain yhdistetty, esimerkiksi yhden viikkotunnin ajaksi.

Katsomusopetuksen merkitys on kasvanut merkittävästi, sillä nyky-yhteiskunnassa kansalaiset tarvitsevat yhä enemmän uskonnollista ja katsomuksellista yleissivistystä.

Katsomusopetuksen tavoitteena ei ole ainoastaan tarjota tietoa eri katsomuksista, vaan myös kehittää oppilaiden valmiuksia käydä vuoropuhelua eri lailla ajattelevien kanssa, harjoittaa

kriittistä ajattelua ja pohtia eettisiä kysymyksiä ja taitoja, jotka ovat keskeisiä monimutkaisessa ja moniarvoisessa maailmassa. Erityisesti kyky käydä rakentavaa dialogia niin uskovien kuin uskonottomienkin välillä on keskeinen edellytys toimivalle yhteiskunnalliselle vuorovaikutukselle. (Kallioniemi 2013, 73.)

Kysymykset uskontojen moninaisuudesta ovat nousseet entistä keskeisempään asemaan globalisaation myötä, sillä ihmiset tarvitsevat yhä enemmän valmiuksia toimia moniuskontoisissa ympäristöissä (Kallioniemi 2008, 29, 30). Lisäksi evankelisluterilaisen kirkon jäsenmäärä on laskenut huomattavasti tämän vuosisadan aikana, kun taas muiden katsomusten ja uskonottomien rooli on kasvanut. Suomalaisen katsomuksellisen identiteetin moninaistuuessa varsinkin nuorempien sukupolvien kohdalla katsomuksellinen moninaisuus näkyy myös kouluissa ja opetuksessa (Salmenkivi & Åhs, 2022). Koulujen tehtävä ei ole ainoastaan sopeutua yhteiskunnan muutoksiin, vaan myös ohjata oppilaita ymmärtämään ja arvostamaan yhteiskunnan moninaisuutta. Monikulttuurisessa yhteiskunnassa uskonnonopetuksen monipuoliset tavoitteet edellyttävät, että oppilaat eri uskonnollisista ja katsomuksellisista taustoista osallistuvat yhteiseen uskonnonopetukseen. Tämä mahdollistaa dialogin ja keskinäisen ymmärryksen kasvun. (Hokkanen, 2014, 260.) Katsomusaineiden uudistaminen on oleellista monikulttuurisuuden tuomien jännitteiden vuoksi. Nykyinen katsomusopetuksen malli tukee identiteetin rakentumista, mutta ei edistä eri katsomusperinteiden välistä dialogia. (Hakala, 2013, 71.)

Katsomusaineiden moninaisuuden kasvaessa opetuksen järjestäminen ja pätevien opettajien kouluttaminen pienille uskontoryhmille hankaloituu (Hakala 2013, 71). Katsomusopetuksen uudistaminen onkin välttämätöntä, koska Suomi ei enää ole vain luterilainen yhtenäiskulttuuri, jossa moraali- ja arvokasvatus voidaan perustaa pelkästään kristillisiin arvoihin. Yhteiskunnan monikulttuuristuminen vaatii laajemman ja uskonnollisesti neutraalin lähestymistavan, joka huomioi erilaiset katsomukset ja arvot. Elämänkatsomustieto edustaa jo neutraalia katsomusainetta, mutta se jää usein keskusteluissa vähälle huomiolle, vaikka sen taustalla on yleisinhimillisiin arvoihin perustuva eetos, kuten ihmisarvon, vapauden ja yhdenvertaisuuden kunnioittaminen, jotka ovat keskeisiä esimerkiksi YK:n ihmisoikeussopimuksissa. (Hakala 2013, 71.) Monikulttuurisuus tuo haasteita etenkin uskonnonopetukseen, koska nykyinen katsomusopetuksen malli on vaikeasti sovitettavissa monenlaisiin tarpeisiin. Tämä moninaisuus vaikeuttaa myös opettajankoulutusta ja oppimateriaalien valmistamista, koska jokaiselle uskonnolle tarvitaan erityisesti koulutettuja

opettajia ja laadukkaita materiaaleja. (Kallioniemi 2013, 74.) Katsomusopetuksen uudistaminen vaatisi siis huolellista pohdintaa ja eri sidosryhmien, kuten opetuksen järjestäjien, opettajien, oppilaiden, huoltajien ja asiantuntijoiden kuulemista. Vaikka nykymaailmassa on tärkeää huomioida yhdenvertaisuus, eli kaikkien vähemmistöjen oikeudet sekä erilaiset katsomustaustat, on tärkeää muistaa, että katsomusopetuksen toteutusta tulee tarkastella kriittisesti, jotta se palvelisi mahdollisimman monen etua ja tarpeita. (Salmenkivi & Åhs 2022.)

Tämän tutkielman tavoitteena on selvittää, millaisia näkemyksiä uskonnon ja elämänskatsomustiedon aineenopettajilla on yhteiseen katsomusaineeseen siirtymisestä ja millaisia sisältöjä he pitävät tärkeinä käsitellä oppiaineessa opetussuunnitelmatasolla, jotta se vastaisi monikulttuurisen yhteiskunnan tarpeita ja olisi kaikille oikeudenmukainen. Tässä tutkielmassa on haluttu nostaa esiin uskonnon aineenopettajien lisäksi myös elämänskatsomustiedon aineenopettajien mielipiteet, sillä usein elämänskatsomustieto sivutetaan katsomusainekeskustelussa ajatellen, että se sopii vain uskonottomille (Hakala 2013, 71).

## 2 Moninaisuus ja sen vaikutukset peruskoulussa

### 2.1 Kulttuurinen monimuotoisuus ja monikulttuurisuus koulussa

Kulttuurisen monimuotoisuuden ja monikulttuurisuuden käsitteet ovat merkittävässä asemassa, kun puhutaan yhteistä katsomusaineesta. Suomalainen yhteiskunta muuttui monikulttuuriseksi erityisesti 1990-luvulla, kun ulkomaalaisen väestön määrä kolminkertaistui, ja uskonnon sekä uskonnollisuuden luonne muuttui merkittävästi (Kallioniemi 2008, 12–13). Tämä ilmiö on asettanut uskonnonopetukselle uusia haasteita, mutta samalla luonut mahdollisuuksia suomalaiseen yhteiskuntaan (Kallioniemi 2008, 19). Kulttuurisen monimuotoisuuden ja monikulttuurisuuden käsitteiden tarkastelu on tämän tutkimuksen kannalta keskeistä, koska käsitteet luovat perustan ymmärtää, miksi yhteisen katsomusaineen tarve on tunnistettu suomalaisessa koulutusjärjestelmässä. Käsitteiden huomioon ottaminen asettaa katsomusopetuksen kehittämisen lähtökohdaksi tarkastella laajempia yhteiskunnallisia ja kulttuurisia muutosprosesseja ja antaa otollisen maaperän pohtia, mikä tekee opetuksesta kaikille oikeudenmukaista.

Monikulttuurisuus tarkoittaa tilannetta, jossa eri etnisistä, kulttuurisista ja uskonnollisista taustoista tulevat ihmiset päättävät elää rinnakkain samassa yhteiskunnassa keskinäisessä kunnioituksessa ja ymmärryksessä. Historiallisesti monikulttuurisuus on saanut vahvaa tukea esimerkiksi Yhdysvalloissa tapahtuneen monikulttuurisen nousun kautta. Euroopassa parhaana esimerkkinä monikulttuurisuudesta voidaan pitää Sveitsiä. (Portera, 2010, 16–17.) Rinnakkain elämisen, eli integroinnin onnistuminen edellyttää molemminpuolista avointa vuorovaikutusta, jossa erilaiset arvot ja normit kohdataan rakentavasti. Monikulttuurisuuden ja maahanmuuton myötä kouluista on tullut moniuskontoisia, missä oppilaat joutuvat harjoittelemaan aktiivisesti erilaisuuden ymmärtämistä ja sen kohtaamista (Kallioniemi, 2008). Tämä kehitys korostaa koulujen merkitystä yhteiskunnan arvojen ja vuorovaikutustaitojen välittäjänä.

Kulttuurisen moninaisuuden lisääntyminen vaikuttaa koulujen omiin toimintakulttuureihin monin tavoin. Esimerkiksi maahanmuuttajataustaisten oppilaiden määrän kasvaessa korostuu tarve huomioida oppilaiden erilaiset kulttuuriset ja katsomukselliset taustat ja heidän erilaiset, moninaiset kokemuksensa. (Virta & Tuittu 2013, 118.) Koulujen arjessa oppilasmassan moninaisuuden näkyväksi tuleminen voidaan nähdä muodostavan keskeisen kontekstin myös katsomuskasvatuksen ja katsomuksellisen moninaisuuden huomioimisen kannalta. Oppilaiden

erilaiset katsomukselliset taustat haastavat opetusta etsimään uusia tapoja tukea vuorovaikutusta, keskinäistä ymmärrystä ja yhteisöllisyyttä moninaistuvissa kouluyhteisöissä.

Oppilaat, jotka kuuluvat vähemmistöön, voivat kokea painetta siitä, että heidän tulisi toimia vähemmistönsä edustajana valtaväestölle. Buchardtin (2010) mukaan luokkahuonetta voidaan tarkastella sosiaalisena tilana, jossa opettajien ja oppilaiden väliset suhteet rakentuvat osana laajempia sosiaalishistoriallisia ja kulttuurisia rakenteita. Tämä näkökulma korostaa, ettei koulun sosiaalinen rakenne muodostu pelkästään yksittäisten toimijoiden vuorovaikutuksesta, vaan se kietoutuu historiallisiin ja yhteiskunnallisiin prosesseihin. Erityisen haavoittuvassa asemassa tässä sosiaalisessa tilassa voivat olla vähemmistöihin kuuluvat oppilaat, joiden kokemukset koulussa muovautuvat osittain sen mukaan, miten heidän identiteettiään, taustaansa ja rooliaan tulkitaan. Buchardt (2010, 263) tuo lisäksi esiin, että ihmiset luokkahuoneessa toimivat sekä sosiaalishistoriallisina että aktiivisesti käytäntöjä rakentavina toimijoina. Vähemmistöryhmien, kuten etnisten tai uskonnollisten vähemmistöjen, jäsenet voivat kuitenkin olla erityisen alttiita väärinymmärryksille, sillä heitä arvioidaan helposti aiempien ennakkoluulojen ja stereotyyppien kautta. (Buchardt, 2010, 263.)

Buchardt (2010) on lisäksi käsitellyt sitä, miten koulun sosiaaliset rakenteet ja opetuskäytännöt voivat tuottaa ja vahvistaa eriarvoisuutta erityisesti vähemmistöryhmien kohdalla. Buchardtin mukaan vähemmistötaustaiset tytöt sijoittuvat koulun sosiaalisessa järjestelmässä sen heikoimmalle tasolle riippumatta heidän vanhempiensa koulutuksesta tai ammatillisesta asemasta. Samaan asemaan päätyvät myös koulussa muuten heikommassa asemassa olevat enemmistötaustaiset oppilaat, erityisesti tytöt. Uskonnonopetuksessa muslimioppilaita käsitellään usein erityisesti oman uskontonsa edustajina, ja heiltä odotetaan kokemustietoa omasta taustastaan. (Buchardt, 2010, 268.) Sosiaalisen tilan ja suhteiden muodostuminen, kulttuuristen ja historiallisten rakenteiden vaikutus, roolien tunnistaminen ja väärintulkinta sekä oppilaan kokemusten sosiaalinen tuotanto ja tulkinta, voivat kaikki siis vaikuttaa siihen, kuinka vähemmistön jäsenet kokevat itsensä koulussa ja miten tämä vaikuttaa heidän psykologiseen hyvinvointiinsa ja voi aiheuttaa niin sanotusti vähemmistöstressiä.

Edellä kuvatut ilmiöt osoittavat, kuinka kulttuuriin ja uskonnollisiin vähemmistöihin kuuluvat oppilaat voivat kohdata koulussa näkymättömiä rajoja ja odotuksia, jotka vaikuttavat heidän asemaansa ja kokemuksiinsa. Kriittinen monikulttuurisuus käsitteenä tarjoaa hyödyllisen lähestymistavan oikeudenmukaisuuden tarkasteluun koulussa, sillä se keskittyy

eriarvoisten valtasuhteiden ja institutionaalisten epäoikeudenmukaisuuksien rakenteelliseen analyysiin, eikä pelkästään kulttuurieroihin. Kriittisen monikulttuurisuuden monitieteinen lähestymistapa, joka yhdistää sosiologian, antropologian, politiikan tutkimuksen ja kasvatustieteet, mahdollistaa syvällisen kriittisen analyysin oikeudenmukaisuuden toteutumiseen koulussa. Solidaarisuuden rakentaminen eri yhteisöjen välillä edellyttää, että yksilöt ja yhteisöt tarkastelevat kriittisesti omaa paikkaansa ja historiaansa suhteessa laajempiin yhteiskunnallisiin valtarakenteisiin. (May & Sleeter, 2010, 10–11.)

Yhteenvetona voidaan todeta, että luokkahuoneen ei voida todeta olevan neutraali tila, vaan siinä rakentuvat ja vahvistuvat sosiaaliset asemat, joihin vaikuttavat myös oppilaiden taustat ja heihin liitetyt merkitykset. Erityisesti vähemmistöoppilaiden kokemukset voivat muotoutua haavoittuviksi, mikäli heitä kohdellaan ensisijaisesti stereotyyppien tai oletettujen kulttuuristen ominaisuuksien kautta. Tämä korostaa opettajien roolia sosiaalisten rakenteiden tunnistajina ja muokkaajina. Seuraavissa luvuissa tarkastellaankin sitä, millainen merkitys opettajilla ja opettajankoulutuksella on moninaisuuden edistämässä, sekä miten katsomusaineet näkyvät kulttuurisesti moninaisessa koulussa.

## **2.2 Opettajien ja opettajankoulutuksen rooli moninaisuuden edistäjinä**

Moninaisuuteen liittyvät kysymykset eivät ole enää satunnaisia poikkeuksia koulujen arjessa. Nopeasti tapahtuvat poliittiset, taloudelliset ja sosiaaliset muutokset globaalisti ovat tehneet moninaisuudesta olennaisen osan niin opettajien kuin oppilaiden koulutuskokemusta. Koulun arjessa kohdataan yhä enemmän kulttuurista, kielellistä ja katsomuksellista erilaisuutta, mikä haastaa perinteiset pedagogiset käytännöt ja vaatii uutta osaamista opettajilta. (Skrefsrud & Tavares, 2023, 13–16.) Erityisesti monikielisyys on noussut merkittäväksi osaksi moninaisuuden kenttää, ja opettajilla on keskeinen rooli monikielisten pedagogiikkojen jalkauttamisessa opetussuunnitelmien ja kansallisten linjausten mukaisesti. Kuitenkin tutkimukset osoittavat, että vaikka asenteet monikielisyyttä kohtaan ovat Suomessa pääosin myönteisiä, siirtymä monikielisiin käytäntöihin ei ole vielä toteutunut. Suomesta ennen koulutusuudistusta kerätty aineisto osoittaa, että opettajilta puuttuu usein konkreettista tietoa siitä, miten monikielisyyttä voidaan käytännössä huomioida opetuksessa. (Alisaari, ym., 2023, 109.)

Opettajan merkitys oppimisprosessissa ulottuu kuitenkin huomattavasti laajemmalle kuin pelkkiin pedagogisiin valintoihin. Opettajan oma ajattelutapa, eli esimerkiksi käsitys

älykkyydestä tai oppimisesta, voi vaikuttaa ratkaisevasti siihen, miten hän kohtelee oppilaita ja millaisia odotuksia hän heihin liittää. Tällaiset uskomukset voivat jättää pysyviä vaikutuksia oppilaiden motivaatioon ja koulusaavutuksiin. (Häärä, ym., 2023, 69.) Tämä korostaa tarvetta reflektoida paitsi omia arvoja ja uskomuksia, myös pedagogisia käytäntöjä, joiden kautta ne ilmenevät opetustyössä.

Flynn (2012) osoittaa, että luottamuksen ja vastavuoroisuuden ilmapiiri mahdollistaa sen, että oppilaat voivat ilmaista keskeneräisiäkin ajatuksiaan ilman pelkoa tuomitsemisesta. Opettajan rooliksi nousee tällöin toimiminen turvallisen keskustelutilan vuorovaikutuksen edistäjänä, ei auktoritatiivisena tiedonantajana. (Flynn, 2012, 104–105.) Suvaitsevaisuuden voidaankin nähdä olevan tärkeä arvo katsomusopetuksessa, sillä se luo pohjan kunnioittavalle vuoropuhelulle, jossa erilaiset maailmankatsomukset kohdataan rakentavasti.

Moninaisuuden kohtaaminen opetustyössä ei kuitenkaan voi nojata ainoastaan tietoon erilaisista kulttuureista tai kielistä. Rissanen, Kuusisto E. ja Kuusisto A. (2016) ovat todenneet, että moninaisuustiedon lisääminen ei yksin riitä ennakkoluulojen tunnistamiseen tai niiden ylittämiseen. Sen sijaan opettajankoulutuksessa tulisi painottaa itsereflektiota ja kriittistä suhtautumista omaan maailmankuvaan ja omaan asemaan siinä. Itsetuntemuksen ja teoreettisen pohdinnan yhdistelmä sisältää lisäksi opettajaopiskelijoiden empatian muita maailmankatsomuksia kohtaan sekä halukkuuden kohdata moninaisuus avoimesti ja kunnioittavasti. (Rissanen, ym., 2016, 454.) Tämä viittaa siihen, että avoin ja arvostava suhtautuminen erilaisiin taustoihin ei synny pelkästä tiedosta, vaan vaatii myös syvempää oman ajattelun kriittistä tarkastelua.

Kimasen (2018) tutkimus, jossa tarkastellaan opettajien osaamistarpeita uskonnollisen moninaisuuden kohtaamisessa, tukee edellä esitettyä näkemystä siitä, että opettajilta vaaditaan kykyä reflektoida omaa suhdettaan kulttuuriin ja uskonnollisiin eroihin. Tutkimus osoittaa, että opettajat kokevat toisinaan epävarmuutta kulttuurin merkityksen tulkinnassa, mikä ilmenee vaihtelevina lähestymistapoina: joissain tilanteissa kulttuurista koetaan olennaisena osana oppilaan kohtaamista, kun taas toisinaan kohtaaminen rakentuu enemmän yksilöllisyyden kuin kulttuurin huomioimisen varaan. Tällainen horjuminen heijastaa puutteita opettajan omassa reflektiivisessä työöteessä ja kyvyssä hahmottaa omaa asemaa osana kulttuurista ja katsomuksellista vuorovaikutusta. Lisäksi tutkimuksessa ilmeni taipumus käsitellä islamia poikkeavana suhteessa luterilaiseen normiin, mikä osoittaa sitä, miten uskonto voi sulautua niin sanotusti osaksi kulttuuria tai rajautua sen ulkopuolelle riippuen

vallalla olevista tulkintakehyksistä. (Kimanen 2018, 345–346.) Tällaiset havainnot korostavat, että pelkkä moninaisuuden tunnistaminen ei riitä sen edistämiseksi, vaan opettajalta tarvitaan kykyä tarkastella myös kulttuuriin ja uskontoon liittyviä valtasuhteita sekä niiden vaikutusta oppilaiden asemaan kouluyhteisössä. Tämä osoittaa, että kriittinen reflektio ei ole vain hyödyllinen taito, vaan olennainen osa opettajan ammatillista osaamista moninaistuvassa koulussa.

Opettajankoulutuksessa tulisi siten tukea opiskelijoita kehittämään tietoisuutta omista arvoistaan ja asenteistaan suhteessa kulttuuriin ja omaan asemaan siinä. Kriittinen suhtautuminen omaan asemaan tulisi nähdä ymmärryksen ja avoimen, eri maailmankatsomuksia kunnioittavan ajattelutavan kehittymisen perustana.

Opettajankoulutuksessa olisikin tärkeää huomioida erilaiset moninaisuuden muodot, sillä ne auttavat tunnistamaan syrjintää ja rakenteellista epätasa-arvoa sekä empatiaa tukevien asenteiden kehittymistä. Opettajankoulutuksella on näin ollen keskeinen merkitys tulevien opettajien moninaisuusosaamisen ja yhdenvertaisuustietoisuuden rakentamisessa. (Rissanen, Kuusisto, E. & Kuusisto, A. 2016, 454.) Opettajankoulutuksessa ja kouluyhteisöissä tulisi tarkastella kriittisesti kulttuuriseen moninaisuuteen liittyviä puhetapoja. Pelkkä tiettyjen puheenaiheiden välttely ei riitä, vaan opettajien olisi tärkeää oppia puhumaan moninaisuudesta ja valtasuhteista reflektioivasti. Avoin keskustelu ja vuoropuhelua vahvistavien tilanteiden tunnistaminen voivat myös itsessään vähentää jännitteitä kouluyhteisöissä. (Kimanen 2018, 346.) Opettajankoulutuksella ja kouluyhteisöillä on edellä kuvatusti keskeinen rooli sen muovaamisessa, miten kulttuurinen ja katsomuksellinen moninaisuus nähdään ja kohdataan koulussa.

Pohjoismaisissa kouluissa lisääntyvä kulttuurinen moninaisuus tuo esiin myös katsomuksellisen monimuotoisuuden entistä näkyvämpänä osana koulun arkea. Tämä haastaa opettajat tarkastelemaan kriittisesti uskonnon käsitettä ja sen koulussa saamaa muotoa. Samalla se vaatii opettajilta herkkyyttä tunnistaa, miten koulun diskurssit ja rakenteet voivat vahvistaa tai purkaa eriarvoisuutta eri katsomusten välillä. Koulussa ei riitä pelkkä neutraali suhtautuminen uskontoon ja katsomuksiin, vaan tarvitaan valmiutta kohdata oppilaat yhdenvertaisina maailmankuvansa rakentajina. (Kimanen 2023, 153.) Edellä kuvattu luo perustan tarkastella katsomusaineiden roolia kulttuurisesti moninaisessa koulussa sekä sitä, miten opettajat hahmottavat yhteisen katsomusaineen mahdollisuuksia ja oikeudenmukaisuuden ehtoja.

### 2.3 Katsomusaineet kulttuurisesti moninaisessa koulussa

Julkisen koulun tehtävänä voidaan pitää sitä, että koulu antaa lapsille ja nuorille valmiudet ymmärtää uskontojen ja katsomusten moninaisuutta sekä elää vuorovaikutuksessa ja käydä dialogia monikulttuuristuvassa maailmassa (Kallioniemi 2013, 74.) Koulun voidaankin nähdä toimivan monikulttuurisena kohtaamispaikkana. Koulu toimii niin sanotusti neutraalina tilana, missä oppilaat kohtaavat erilaisia katsomuksia turvallisesti ja rakentavat dialogia luonnostaan. Katsomusopetuksen yhteydessä voidaan toteuttaa myös monikulttuurisia projekteja, jotka rikastuttavat oppilaiden maailmankuvaa. Tällaisia projekteja voivat olla esimerkiksi eri uskontojen edustajien vierailut tai juhlakulttuurien esittelyt, jotka laajentavat oppilaiden maailmankuvaa.

Koulutuksella on suuri merkitys suvaitsevaisuuden ja ymmärryksen edistämässä. Koulutus ja tietoisuuden lisääminen ovat keskeisiä keinoja monikulttuurisissa yhteiskunnissa stereotyyppien torjumiseksi ja empatian vahvistamiseksi erilaisia uskomuksia kohtaan. Tietoisuuden tarve on jo tunnistettu, sillä esimerkiksi opetussuunnitelmat käsittelevät eri uskontoja ja katsomuksia, jotka auttavat nuoria ymmärtämään uskonnollista moninaisuutta. (Annisa & Tabassum, 2023, 10.) Perusopetuksen opetussuunnitelma pyrkii heijastamaan ja tukemaan yhteiskunnan kulttuurista monimuotoisuutta, ja sen tarkoituksena onkin toimia niin sanottuna peilinä ympäröivälle yhteiskunnalle ja kulttuurille. Opetussuunnitelmassa on lisäksi otettava huomioon erilaiset kulttuuriset ja uskontoon liittyvät taustat (Hokkanen, 2014, 145). Katsomusaineiden opetus voi toimia välineenä ehkäistä väärinkäsityksiä ja stereotyyppioita eri uskonnoista ja katsomuksista. Oppilaille olisi hyvä tarjota mahdollisuus ymmärtää erilaisten uskontojen historiallisia ja kulttuurisia vaikutuksia sekä niiden merkitystä nyky-yhteiskunnassa. Tämän lisäksi kulttuurisensitiivinen koulutus kouluttajille ja julkisille virkamiehille voi vähentää syrjintää ja edistää oikeudenmukaista kohtelua kaikille. (Annisa & Tabassum, 2023, 10.)

Uskonto oppiaineena on tärkeä osa monikulttuurista koulua, koska se tukee oppilaan kokonaisvaltaista kasvua ja kulttuuri-identiteettiä. Perusopetuksen opetussuunnitelmassa uskonnon opetuksessa korostuvatkin aihekokonaisuudet, kuten ihmisenä kasvaminen ja kulttuuri-identiteetti, jotka auttavat oppilaita kehittämään terveellistä itsetuntoa ja suvaitsevaisuutta. Uskonto opettaa oppilaille oman kulttuurinsa merkitystä. Lisäksi se opettaa oppilaita ymmärtämään ja arvostamaan muiden kulttuurien ja uskontojen vaikutuksia yhteiskunnassa. Tämä valmistaa oppilaita elämään monimuotoisessa yhteiskunnassa ja edistää

heidän kansainvälistä ymmärrystä. (Hokkanen 2014, 148.) Uskonnonopetuksella on näin ollen keskeinen rooli monikulttuuristuvassa koulussa, sillä se vahvistaa oppilaiden kykyä kohdata erilaisuutta kunnioittavasti ja rakentaa yhteistä ymmärrystä moninaisen yhteiskunnan jäsenenä. Uskonnonopetuksen tavoitteiden voidaan nähdä tukevan lisäksi laajempaa kasvatuksellista tehtävää, jossa korostuvat osallisuus, vuorovaikutustaidot ja kulttuurisen moninaisuuden arvostaminen.

Monikulttuuristuvan koulun muutos näkyy myös siinä, että koulujärjestelmä ei enää kykene tarjoamaan kaikille oppilaille asianmukaista oman uskonnon opetusta. Kouluissa opetetaan esimerkiksi yleisislamia, mikä ei tyydytä kaikkia moninaiseen muslimiväestöön kuuluvia. Kouluissa on esimerkiksi paljon iranilaistaustaisia oppilaita, joista osa ovat shiiamuslimeja ja osa sunnimuslimeja, joille tulisi kaikille järjestää oma uskonnonopetus. (Kallioniemi 2013, 74.) Suomen monikulttuuristuessa ja diversiteetin kasvaessa on siis tullut tarve mukauttaa opetussuunnitelmaa tukemaan kulttuurista moninaisuutta ja uskonnonvapauden toteutumista. Opetussuunnitelman päivitykset heijastavatkin yhteiskunnallisia muutoksia, kuten kasvavaa kulttuurien monimuotoisuutta ja erilaisten katsomusten hyväksymistä. Suunnitelman arvopohja korostaa suomalaisen kulttuurin ja kansainvälisen monimuotoisuuden tasapainottamista, samalla varmistuen, ettei yksittäisten uskontojen tai katsomusten kannattajien koulutus jää väliinpuotoajaksi. (Hokkanen 2014, 145–146.)

Opetussuunnitelman tavoitteena ei ole pelkästään ohjata opettajia ja oppilaita, vaan myös luoda ympäristö, jossa erilaisia kulttuureja ja uskomuksia arvostetaan. Tämä edellyttää opettajien ja oppilaiden välistä yhteistyötä sekä kodin ja koulun välistä vuoropuhelua. Tavoitteena on tukea oppilaan henkilökohtaista ja kulttuurista kehitystä sekä edistää yhteisöllisyyttä ja ymmärrystä monikulttuurisessa ympäristössä (Hokkanen 2014, 146). Katsomusopetuksella voidaan ajatella olevan lisäksi merkitys oppilaan itsetutkiskelussa ja identiteetin rakentamisessa. Oppilaat voivat käsitellä henkilökohtaisia kysymyksiä, kuten tarkoitusta, arvoja ja elämän merkitystä katsomusopetuksen kautta. Monikulttuurisuuden yhteydessä voidaan puhua myös monikulttuurisuuskasvatuksesta, jonka tärkeä ulottuvuus on pyrkiminen myönteisiin etnisiin asenteisiin sekä kasvatuksen avulla rasististen asenteiden ehkäiseminen. Koulujen monikulttuurisuus tulisi ymmärtää vahvuutena ja mahdollisuutena sen sijaan, että se nähtäisiin taakkana. (Virta & Tuittu 2013, 118–128.)

Monikulttuurisen koulun toiminta ei tapahdu tyhjiössä, vaan yhteiskunnan rooli sen taustalla on merkittävä. Päätöksenteon ja lainsäädännön tulee heijastaa yhteiskunnan arvoja, jotka

tukevat moninaisuutta, oikeudenmukaisuutta ja yhdenvertaisuutta. Tällainen lähestymistapa voi auttaa rakentamaan kouluista ympäristöjä, joissa eri uskontokuntiin ja katsomuksiin kuuluvat oppilaat voivat tuntea olonsa hyväksytyiksi ja tasavertaisiksi. Valtion neutraalisuus uskonnollisissa asioissa on tärkeää, jotta jokainen voi tuntea olevansa tasavertainen yhteiskunnan jäsen riippumatta uskonnollisesta tai katsomuksellisesta taustastaan. Poliitikan ja julkishallinnon tulisi ottaa huomioon uskonnolliset vähemmistöt päätöksenteossa ja lainsäädännössä. Erityisesti monimuotoisten yhteisöjen kuuleminen on ratkaisevaa, jotta päätökset ovat kulttuurisesti herkkätunteisia ja tasapuolisia. Lainsäädäntöön tulisi sisällyttää suojaususkonnonvapaudelle, sillä ne auttavat torjumaan syrjintää ja varmistavat, että kaikki uskontokunnat ovat tosiasiallisesti tasavertaisia. (Annisa & Tabassum 2023, 11–12.)

Valtion tulisi siis säilyttää neutraalisuus uskonnollisissa asioissa, jotta vältetään yhden uskonnon suosiminen toisen kustannuksella. Poliitikkojen tulisikin heijastaa uskonnonvapauden kunnioittamista ilman uskonnollisten instituutioiden vaikutusta omaan päätöksentekoon. Tämä tasapainon varmistaminen mahdollistaa, että kaikilla kansalaisilla on yhtäläiset oikeudet uskontoon katsomatta. (Annisa & Tabassum 2023, 9–10.)

Uskonnonvapauden kunnioittaminen edellyttää, että päätökset perustuvat yhteisiin arvoihin ja oikeudenmukaisuuteen, eivätkä ne saa olla riippuvaisia uskonnollisten instituutioiden näkemyksistä tai intresseistä. Tällainen lähestymistapa edistää yhteiskunnallista yhtenäisyyttä ja vahvistaa jokaisen yksilön oikeutta elää vakaumustensa mukaisesti.

Konfliktien välttämiseksi ja yhteisymmärryksen lisäämiseksi vuoropuhelun ja osallistamisen tärkeyttä on hyvä korostaa päätöksenteossa. Inklusiiiviset keskustelut voivat edistää tasapuolisia ratkaisuja, jos niissä otetaan yhdenvertaisesti huomioon uskonnollisten ja uskonottomien ryhmien näkemykset. Lisäksi selkeät rajat uskonnon ja valtion välillä auttavat säilyttämään tasapainon uskonnonvapauden ja sekulaarisuuden välillä. Poliitikassa onkin välttämätöntä varmistaa, ettei mikään uskontokunta saa suhteetonta etua julkisista varoista tai valtion tuesta. (Annisa & Tabassum 2023, 10–13.)

Kuten edellä on todettu, koulun tehtävänä on tukea oppilaiden valmiuksia elää moninaisessa ympäristössä ja kohdata erilaisia katsomuksia rakentavasti. Koulu toimii toisaalta neutraalina tilana, missä oppilaat kohtaavat erilaisia katsomuksia turvallisesti. Moninaisuuden edistämisessä on tärkeää tunnistaa koulutuksen ja tietoisuuden lisäämisen ja toisaalta ylläpidon merkitys. Koska katsomusopetus on tärkeä osa monikulttuurista koulua sen tukiessa oppilaan kasvua ja kulttuuri-identiteettiä, on tärkeää tarkastella sen asianmukaisia

järjestämismahdollisuuksia. Yhdenvertaisuuden, moninaisuuden ja oikeudenmukaisuuden edistämiseksi on puolestaan tärkeää, että valtio säilyttää neutraalisuuden uskonnollisissa asioissa, jotta vältetään yhden uskonnon suosiminen toisten kustannuksella.

Tämän tutkimuksen kautta pyritään osaltaan rikastuttamaan keskustelua siitä, miten opetussuunnitelma ja katsomusopetus voisivat tukea monikulttuurisuuden arvostamista ja kulttuurisensitiivisyyttä. Erityisesti opettajien kokemusten ja näkemysten avulla halutaan tuoda esiin, miten yhteinen katsomusaine voisi toimia välineenä suvaitsevaisuuden ja oikeudenmukaisuuden edistämiseksi, sekä edistää yhteiskunnan monimuotoisuuden ja uskonnonvapauden kunnioittamista kouluissa ja laajemmin yhteiskunnassa.

### 3 Katsomusopetus perusopetuksessa

#### 3.1 Katsomusopetus käsitteenä

Katsomusopetus kattaa elämänkatsomustiedon ja uskonnon opetuksen. Näiden oppiaineiden ymmärtäminen on välttämätöntä, jotta voidaan tarkastella yleisesti katsomusaineita ja niiden yhteistä ilmentymää. Katsomusaine viittaa oppiaineeseen, jossa keskeisenä opetuksen määrittävänä tekijänä on oppilaan kuuluminen tai kuulumattomuus uskonnolliseen yhdyskuntaan. Käsitettä katsomusopetus käytetään keskusteltaessa eri uskontojen ja elämänkatsomustiedon opetuksesta, kun etsitään yhteistä termiä näille oppiaineille. (Sakaranaho & Salmenkivi 2009, 452.) Käsitteenä katsomusopetus on tärkeä, sillä se antaa neutraalin ja yhdenvertaisen lähtökohdan tarkastella opetuksen sisältöjä yhteiskunnan monimuotoisuuden näkökulmasta. Termi on ollut käytössä jo 1990-luvun alkupuolelta, jolloin sillä viitattiin uskonnon ja elämänkatsomustiedon lisäksi filosofiaan ja etiikkaan. Katsomusopetus kattaa nykyään vain uskonnon ja elämänkatsomustiedon, jotka ovat Suomessa pakollisia oppiaineita. (Tomperi 2013, 61, 65.) Katsomusopetuksen pitkä historia kuvaa sen merkitystä suomalaisessa kasvatuksessa ja yleissivistyksessä.

Useat viimeaikaiset tutkimukset ovat keskittyneet tarkastelemaan katsomusten näkyvyyteen laajemmin osana koulukulttuuria ja koulussa toimivien ammattilaisten suhtautumista uskontojen ja katsomusten näkyvyyteen kouluarjessa. Niemi, Kimanen ja Kallioniemi (2019) ovat tutkimuksessaan tarkastelleet opettajien ja opiskelijaksi opiskelevien näkemyksiä uskontojen ja muiden katsomusten näkymisestä koulun arjessa ja toiminnassa. Useimmat tutkitut opettajat ja opettajaksi opiskelevat pitivät tutkimuksessa katsomuksellista moninaisuutta koulun yhteisön tärkeänä piirteenä ja kannattivat sen näkyvyyttä koulun toiminnassa ja ilmapiirissä (Salmenkivi & Åhs, 2022; Niemi, Kimanen & Kallioniemi, 2019).

Uskonnolla on oppiaineena pitkä ja monipuolinen historia ja sen opetukseen vaikuttavat vuosisatojen aikana muovautuneet käsitykset tulkinnat ja painotukset (Kallioniemi, 1998, 145). Oppilaat luokitellaan opettavan uskonnon perusteella kolmeen ryhmään eli evankelisluterilaisiin, ortodokseihin ja muihin. Lisäksi oppilailla on mahdollisuus opiskella elämänkatsomustietoa tai olla osallistumatta lainkaan katsomusopetukseen koulussa. (Sakaranaho & Salmenkivi, 2009, 451.) Vuoden 2001 uskonnonvapauslain jälkeen opettajan ei ole enää tarvinnut kuulua siihen uskonnolliseen yhdyskuntaan, jota hän opettaa. Aiemmin uskonnonopettajan piti kuulua siihen uskonnolliseen yhteisöön, jonka uskontoa hän opetti. Elämänkatsomustiedon opettajien tilanne oli kuitenkin eri, eikä heiltä ole vaadittu jäsenyyttä

mihinkään uskonnolliseen yhteisöön. Nykyään kaikki, jotka noudattavat opetussuunnitelmaa ja joilla on muodollinen pätevyys, eli tarvittavat yliopistolliset opinnot, ovat päteviä opettamaan elämäkatsomustietoa tai uskontoa. (Tomperi, 2013, 68.) Uskonnon ja elämäkatsomustiedon opetuksen järjestämisessä on siis tapahtunut merkittäviä muutoksia, erityisesti opettajien kelpoisuusvaatimusten ja oppilaiden valinnanmahdollisuuksien osalta, mikä heijastaa yhteiskunnan monimuotoistumista ja uskonnonvapauden periaatteiden kehittymistä.

Evangelisluterilaisen uskonnon opiskelu on yhä yleisin katsomusaine Suomessa.

Elämäkatsomustiedon ja islamin opiskelijamäärät ovat kuitenkin jatkuvassa kasvussa.

Näiden jälkeen suurin oppilasryhmä on ortodoksisessa uskonnossa, joiden määrä on säilynyt melko vakaana ajan kuluessa. (Suomilampi, 2024, 15.) Peruskoulun opetussuunnitelmassa opetushallitus on antanut perusteet jopa 10 uskontoaineelle sekä elämäkatsomustiedolle.

Tällä hetkellä opetussuunnitelmassa linjatut uskonnon opetuksen muodot ovat adventistinen uskonto, bahá'í-uskonto, buddhalainen uskonto, evangelisluterilainen uskonto, helluntailiikkeen uskonto, islaminusko, juutalainen uskonto, katolinen uskonto, Krishna-uskonto ja ortodoksinen uskonto. (OPS, 2014.)

Suomessa katsomusaineiden valinta riippuu oppilaan ja perheen katsomustaustasta sekä uskonnollisen yhdyskunnan jäsenyydestä. Luterilaiseen kirkkoon kuuluvat oppilaat eivät voi valita katsomusainetta, kun taas muut oppilaat voivat valita opetuksen alueella vallitsevien vaihtoehtojen mukaan. Uskonnollisiin yhdyskuntiin kuulumattomat voivat opiskella joko elämäkatsomustietoa tai luterilaista uskontoa. Ortodoksit voivat halutessaan valita luterilaisen uskonnon opetuksen, jos huoltaja niin päättää. Muiden uskonnollisten yhdyskuntien jäsenet voivat pyytää oman uskontonsa opetusta tai valita elämäkatsomustiedon tai luterilaisen uskonnon opetuksen. Opetuksen järjestäjä on vastuussa vähemmistöuskontojen ja elämäkatsomustiedon opetuksen tarjoamisesta, jos samassa kunnassa on vähintään kolme oppilasta, joilla on oikeus kyseiseen opetukseen. (Tomperi, 2013, 68.)

Oppilaan oikeuksista katsomusopetukseen on linjattu myös perusopetuslaissa (628/1998).

Perusopetuslain 13 §:n mukaan perusopetuksen järjestäjän tulee järjestää oppilaiden enemmistön uskonnon mukaista uskonnon opetusta. Tällöin opetus järjestetään sen mukaan, mihin uskonnolliseen yhdyskuntaan oppilaiden enemmistö kuuluu. Tähän "enemmistön mukaiseen" uskonnolliseen yhdyskuntaan kuuluvat oppilaat osallistuvat oman uskontonsa

opetukseen. Oppilas, joka ei kuulu tähän enemmistön mukaiseen uskonnolliseen yhdyskuntaan voi osallistua siitä järjestettävään uskonnonopetukseen. Uskonnollisiin yhdyskuntiin kuulumattomalle oppilaalle, joka ei osallistu edellä kuvattuun enemmistön mukaiseen uskonnonopetukseen, opetetaan elämäkatsomustietoa. Uskonnolliseen yhdyskuntaan kuuluvalle oppilaalle, jolle ei järjestetä hänen oman uskontonsa opetusta, opetetaan huoltajan pyynnöstä elämäkatsomustietoa. (Perusopetuslain 13 §.)

Uskonnolliseen yhdyskuntaan kuulumaton oppilas voi lisäksi huoltajan pyynnöstä osallistua myös sellaiseen perusopetuksen järjestäjän järjestämään uskonnon opetukseen, joka oppilaan saaman kasvatuksen ja kulttuuritaustan perusteella ilmeisesti vastaa hänen uskonnollista katsomustaan (Perusopetuslain 13 §). Lain perusteella oppilas voi siis tiettyjen edellytysten täytyessä kieltäytyä uskonnon opetuksesta ja valita elämäkatsomustiedon opetuksen.

Suomalaisesta katsomusopetuksesta käyty keskustelu pyöri usein arvokasvatuksen ympärillä. Nykyisen Suomen katsomusopetuksen mallin puolustajat korostavat, että jokaisen oppilaan tulisi saada oman arvomaailman ja identiteetin mukaista opetusta, kun taas kaikille yhteisen katsomusopetuksen kannattajat korostavat, kuinka tärkeää olisi dialogi erilaisten katsomusten, kulttuurien ja arvojen välillä. (Hakala. 2013, 71.) Katsomusaineissa toteutetaan kulttuuriperintökasvatusta, joka antaa uskonnon ja elämäkatsomustiedon oppilaille tietoa kulttuuriperinnön eri näkökulmista, kulttuuri-identiteetin tukemisesta ja kulttuurisesti kestävästä kasvatuksesta. Kulttuuriperintö käsittää menneisyydestä peräisin olevia aineellisia ja aineettomia elementtejä tai käytäntöjä, jotka heijastavat ihmisten uskomuksia, tietoja, arvoja ja perinteitä. Kulttuuriperintö koskettaa yhteiskunnan jäseniä koulun lisäksi muualla, niin kaupungeissa, taajamissa, luonnonmaisemissa kuin arkeologisissa kohteissakin. (Vihreälehto, 2021.)

Åhsin, Poulterin ja Kallioniemen (2016) tekemän tutkimuksen mukaan koulujen eettinen velvollisuus on tarjota korkealaatuista opetusta uskonnoista ja maailmankatsomuksista sekä luoda opetustiloja, joissa erilaiset elämäntavat voivat kohdata ja jopa olla ristiriidassa keskenään. Tällöin oppilaat voivat harjoitella erojen kunnioittavaa kohtaamista. Oppilaiden arvostus vertaisilta oppimiselle ja horisonttien laajentamiselle on tärkeä osa tätä prosessia, ja sen tulisi olla huomioituna opetuksessa. (Åhs, Poulter & Kallioniemi 2016, 225.) Tutkimus korostaa siis koulun eettistä velvollisuutta luoda oppimisympäristöjä, joissa oppilaat voivat kehittää arvostustaan erilaisten maailmankatsomusten ja elämäntapojen kohtaamisessa, ja näin ollen edistää monikulttuurisen ymmärryksen ja erojen kunnioittamisen taitoja koulutuksessa.

Dialogin voidaan todeta olevan keino, joka voi lisätä ymmärrystä ja tuoda erilaisia näkökulmia katsomusopetuksen oppitunneille. Dialogiset lähestymistavat eivät automaattisesti ratkaise jännitteitä, mutta ne voivat tarjota oppilaille tilaisuuksia turvalliseen keskusteluun ja keskinäiseen ymmärrykseen. Vikdahlin ja Skeien (2019) mukaan katsomusdialogin onnistuminen koulussa on vahvasti kontekstisidonnaista. Jos yhteiskunnan aikuiset eivät käy uskontoihin tai maailmankatsomuksiin liittyvää vuoropuhelua, ei sitä voida realistisesti odottaa myöskään lapsilta ja nuorilta. Paikalliset olosuhteet, kuten oppilaiden lojaalisuudet eri ryhmiin vaikuttavat merkittävästi dialogin mahdollisuuksiin. Näitä lojaalisuuksia tulee tarkastella osana opettajien pedagogista suunnittelua, sillä ne voivat toimia toisaalta dialogin esteinä ja toisaalta sen lähtökohtina. (Vikdahl & Skeie, 2019, 125–127.)

Tutkimus osoittaa, että dialogin synty ei aina edellytä avoimia ristiriitoja, vaan opettajien valinnoilla ja tavoilla kohdata erilaisuutta on dialogissa keskeinen merkitys. Dialoginen opetus liikkuu usein tiedollisten oppimistavoitteiden ja henkilökohtaisten, suhdekeskeisten tavoitteiden välimaastossa. Tietyissä tapauksissa dialogi on syventänyt oppilaiden uskonnollista tietämystä, koska henkilökohtaiset kohtaamiset ovat purkaneet ennakkoluuloja ja helpottaneet oppimista, tarjoten samalla mahdollisuuksia oppilaiden identiteetin kehittymiselle ja haastaa pohtimaan omia katsomuksia. Vikdahl ja Skeie (2019) korostavat, että opettajien ja oppilaiden olisi tärkeää kehittää dialogitaitoja osana kasvatuksellista tavoitetta. (Vikdahl & Skeie, 2019, 125–127.) Tulevaisuudessa dialogi voitaisiin näin ollen nähdä kuuluvan osaksi katsomusopetuksen ydintavoitteita: ei ainoastaan opetuksen välineenä, vaan taitona, joka tukee oppilaiden kokonaisvaltaista kasvua.

Katsomusopetus käsittää uskonnon ja elämänskatsomustiedon opetuksen, ja sen tarkastelu tarjoaa perustan ymmärtää katsomusaineiden roolia monimuotoisessa yhteiskunnassa. Katsomusopetuksen tavoitteena on tarjota neutraali ja yhdenvertainen lähtökohta katsomusten moninaisuuden käsittelylle. Katsomusaineiden järjestämistä määrittelevät oppilaan katsomustausta ja uskonnollisen yhdyskunnan jäsenyys. Seuraavaksi esitellään uskonnon ja elämänskatsomustiedosta oppiaineina sekä sisältöjen suhteeseen toisista. Seuraavaksi tarkastellaan uskontoa ja elämänskatsomustietoa oppiaineina sekä näiden sisältöjen suhdetta toisiinsa.

## 3.2 Uskonto

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014) mukaan uskonnonopetuksen tehtävänä on tarjota oppilaille monipuolinen uskonnollinen ja katsomuksellinen yleissivistys. Uskonnonopetus perehdyttää oppilaat opetettavaan uskontoon ja sen monimuotoisuuteen sekä tutustuttaa heidät erilaisiin uskonto- ja katsomusperinteisiin Suomessa ja muualla maailmassa. Tavoitteena on lisätä ymmärrystä uskonnon ja kulttuurin välisestä suhteesta sekä kehittää oppilaiden monilukutaitoa suhteessa uskontoihin ja katsomuksiin. Opetus ohjaa oppilaita kriittiseen ajatteluun, rohkaisee tarkastelemaan uskontoja ja katsomuksia monista näkökulmista sekä pohtimaan uskon ja tiedon välistä suhdetta, uskonnollista kieltä, symboleita ja käsitteitä. (OPS, 2014, 193.) Uskonnonopetus antaa oppilaille valmiuksia käydä vuoropuhelua sekä oman uskontonsa ja katsomuksensa sisällä että eri katsomusten välillä. Samalla opetuksen tulee kannustaa kunnioittamaan elämää, ihmisarvoa sekä omaa ja toisten pyhää. (OPS 2014, 493.)

Uskonnonvapaus on keskeinen perusoikeus, joka takaa oikeuden harjoittaa ja tunnustaa uskontoa vapaasti. Oppilaan oman uskonnon opetus on tärkeä osa uskonnonvapauden ja koulutuksellisen yhdenvertaisuuden toteutumista. Nykyään uskonnon harjoittaminen on yhä yksilöllisempää, ja se on siirtynyt suurelta osin yksityiselämän piiriin. Tämä heijastaa laajempaa yhteiskunnallista muutosta, jossa korostuvat yksilöllisyys, vapaus ja sitoutumattomuus. Uskonnon merkitys suomalaisessa yhteiskunnassa on vähentynyt, mikä näkyy muun muassa kirkosta eroavien määrän tasaisessa kasvussa. (Kallioniemi 2008, 13.)

Opetussuunnitelman perusteissa (2014) mainitaan useita uskonnon oppimääriä, joita opetetaan eri uskontokuntiin kuuluville oppilaille. Koirikiven ym. (2019) tekemässä tutkimuksessa vertailtiin uskonnon ja elämänkatsomustiedon oppimääriä viiden keskeisen sisältöteeman avulla. Ensimmäinen teema keskittyy oman uskonnon ydinelementteihin ja toinen uskonnon tarkasteluun sosiaalisena yhteisönä. Kolmantena teemana on muiden uskontojen ja uskonnottomien katsomusten tarkastelu, neljäntenä uskontojen ja aatejärjestelmien kohtaamiset eri aikakausina, ja viidentenä uskon ja tiedon välinen suhde. Näiden lisäksi eettiset kysymykset ovat olennainen osa oppiainetta ja ne limittyvät kaikkiin koulutuksen tasoihin. Eettinen pohdinta rakentuu kolmen pääteeman ympärille: uskonnollisten lähtökohtien tarkastelu, ihmisoikeuseetiikka sekä yleisemmät eettiset kysymykset kuten oikeudenmukaisuus, vastuu ja moraalinen toiminta. (Koirikivi ym., 2019, 59.) Uskonnonopetuksen tavoitteena on kehittää oppilaiden valmiuksia ymmärtää oman

ympäristönsä kulttuurisia perinteitä sekä kohdata erilaisia katsomuksia. Tämä tarkoittaa, että oppilaille tarjotaan välineitä ymmärtää sekä oman että muiden katsomusten merkityksiä, mikä edistää monimuotoista ja kunnioittavaa suhtautumista ympäröivään yhteiskuntaan. (Koirikivi ym. 2019, 59–60.) Lisäksi uskonnon opetuksessa kulttuuriperintökasvatuksen teemat ovat vahvasti läsnä tavoitteissa, jotka liittyvät oppilaan ymmärrykseen uskonnon ja kulttuurin välisestä suhteesta sekä uskontoihin ja katsomuksiin liittyvän monilukutaidon kehittämiseen. Oppilaita rohkaistaan eettiseen pohdintaan ja oman vastuun hahmottamiseen sekä itsestään että yhteisöstään, ympäristöstään ja luonnosta. Uskonnon opetuksessa tarkastellaan uskontoja ja katsomuksia osana kulttuuria, kulttuuriperintöä ja yhteiskuntaa sekä yksilön että yhteisöjen elämää. (Vihreälehto 2021.)

Uskonnonopetuksen tehtävänä perusopetuksessa on tarjota oppilaille monipuolinen katsomuksellinen yleissivistys, vahvistaa monilukutaitoa ja ohjata kriittiseen ajatteluun suhteessa uskontoihin ja katsomuksiin. Opetuksessa painottuvat oman uskonnon tuntemus, katsomusten moninaisuuden ymmärtäminen ja uskonnon ja kulttuurin välisen suhteen tarkastelu. Yksilöllistyneen uskonnonharjoituksen ja yhteiskunnallisen muutoksen myötä korostuvat entisestään oppilaiden valmiudet kohdata erilaisia katsomuksia kunnioittavasti. Lisäksi opetuksessa painotetaan kulttuuriperintökasvatusta sekä eettistä pohdintaa ihmisoikeuksien, vastuun ja moraalien näkökulmista. Uskonnonopetus luo pohjaa oppilaiden katsomukselliselle kasvulle ja moniarvoisen yhteiskunnan ymmärtämiselle, mikä nivoutuu tiiviisti elämäkatsomustiedon opetuksen tavoitteisiin.

### **3.3 Elämäkatsomustieto**

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) mainitaan elämäkatsomustiedon opetuksen keskeiseksi tehtäväksi kehittää oppilaiden kykyä etsiä ja tavoitella hyvää elämää. Oppiaineessa ihmisiä pidetään kulttuuriaan luovina ja uusivina toimijoina, jotka vuorovaikutuksessa toistensa ja ympäristönsä kanssa luovat ja kokevat merkityksiä. Katsomukset ja inhimilliset käytännöt nähdään yksilöiden, yhteisöjen ja kulttuuriperinnön vuorovaikutuksen tuloksina. Erityistä painoa elämäkatsomustiedossa asetetaan oppilaiden kyvyille vaikuttaa omaan ajatteluunsa ja toimintaansa, minkä vuoksi opetuksessa otetaan huomioon oppilaiden oma ajattelu- ja kokemusmaailma (OPS, 2014, 230).

Perusopetuksen tavoitteena on auttaa oppilaita kasvamaan itsenäisiksi, suvaitsevaisiksi, vastuullisiksi ja arvostelukykyisiksi jäseniksi omassa yhteisössään. Tämä opetussuunnitelman

mukaan edistää oppilaiden täysivaltaista demokraattista kansalaisuutta, joka on erityisen tärkeää globalisoituvassa ja nopeasti muuttuvassa maailmassa. (OPS, 2014, 230.) Näiden tavoitteiden saavuttamiseksi elämäkatsomustieto tarjoaa oppilaille monipuolista katsomuksellista ja kulttuurista yleissivistystä sekä kehittää eettistä ja kriittistä ajattelua, toimintakykyä ja oppimisen taitoja. Kriittinen ajattelu elämäkatsomustiedossa nähdään prosessina, joka etsii perusteita, hahmottaa asiayhteyksiä, on avoin, pohdiskeleva ja itseään korjaava. Elämäkatsomustieto tukee laaja-alaisten taitojen kehittymistä, kuten ajattelun ja oppimaan oppimisen taitoja, kulttuurista osaamista, vuorovaikutus- ja ilmaisutaitoja, sekä itsestä huolehtimisen, arjentaitojen ja vastuullisen osallistumisen edistämistä. (OPS 2014, 230.)

Elämäkatsomustiedon oppiaineessa perusopetuksessa korostetaan kulttuuriperinnön prosessimaisuutta ja muuttuvuutta, sillä ihmiset jatkuvasti uudistavat kulttuuriaan ja toimivat siinä luovasti ja aktiivisesti. Elämäkatsomustiedon oppitunneilla oppilaita kannustetaan tutkimaan erilaisia elämäntapoja erityisesti heidän omassa koti- ja kulttuuritaustassaan. Opetus valmistelee oppilaita kehittämään laajempaa ymmärrystä, joka perustuu oppilaan oman kulttuuriperinnön ymmärtämiseen ja sen kriittiseen tarkasteluun. (Vihreälehto 2021.)

Elämäkatsomustiedon opetuksen tavoitteena on kehittää oppilaiden kykyä etsiä ja tavoitella hyvää elämää sekä toimia aktiivisina, kriittisinä ja vastuullisina yhteisöjensä jäseninä. Oppiaine korostaa yksilön omaa ajattelua ja kokemusta, kulttuuriperinnön prosessimaisuutta sekä katsomusten muotoutumista vuorovaikutuksessa yhteisöjen ja ympäristön kanssa. Elämäkatsomustieto tukee laaja-alaisten taitojen, kuten kriittisen ajattelun ja kulttuurisen osaamisen kehittymistä, ja valmistaa oppilaita ymmärtämään ja arvioimaan omaa kulttuuritaustaansa. Kun tarkastellaan katsomusaineiden kehittämistä, on tärkeää ymmärtää myös, miten elämäkatsomustiedon ja uskonnon oppisisällöt suhteutuvat toisiinsa.

### **3.4 Uskonnon ja elämäkatsomustiedon oppisisällöt suhteessa toisiinsa**

Tässä alaluvussa tarkastellaan Koirikiven ym. (2019) tekemän tutkimuksen avulla uskonnon ja elämäkatsomustiedon oppisisältöjen suhdetta. Uskonnon ja elämäkatsomustiedon oppimäärät jakavat useita samankaltaisia tavoitteita, vaikka niiden lähestymistavat eroavatkin toisistaan. Molemmassa oppiaineissa keskeistä on ymmärtää ja tutkia yhteisöjä, joihin oppilas kuuluu, sekä tutustua erilaisiin katsomuksiin ja elämänfilosofioihin. Uskonnon opetuksessa korostuu uskonnollisten perinteiden ja niiden kulttuurillisten vaikutusten tutkiminen, kun taas

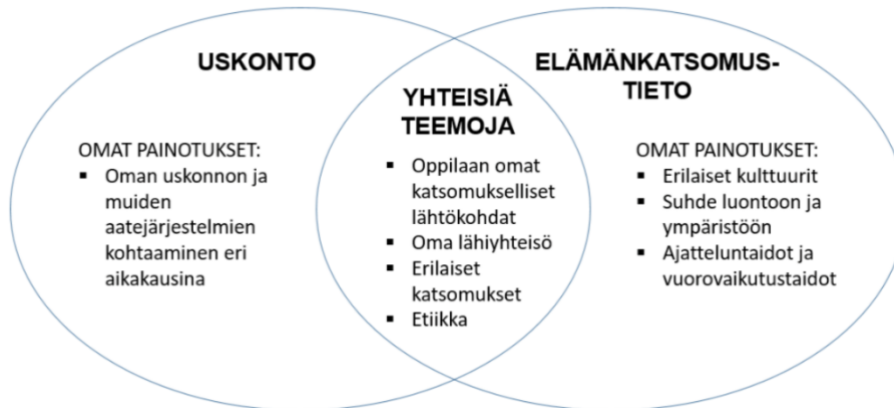
elämäkatsomustiedossa keskitytään kulttuuriperinteiden moninaisuuteen, ympäristöetiikkaan ja henkilökohtaisten ajattelu- ja vuorovaikutustaitojen kehittämiseen. (Koirikivi ym. 2019, 60, 62.) Elämäkatsomustiedon ja uskonnon oppisisältöjä on tärkeää tarkastella suhteessa toisiinsa, kun keskustellaan katsomusopetuksen uudistamisesta. Niiden suhde luo perustavan pohjan sen arvioinnille, mitä katsomusaineissa tulisi opettaa.

Uskonnonopetuksessa lähestytään asioita oppilaan oman uskonnon näkökulmasta, mikä tarkoittaa, että opetuksessa keskitytään oppilaan oman uskonnon tapoihin, oppeihin ja pyhiin kirjoihin. Elämäkatsomustiedossa taas tarkastellaan sosiaalisia yhteisöjä ja niiden muotoja yleisesti, ilman erityistä painotusta yksittäiseen uskontoon. Tässä oppiaineessa korostuu oman identiteetin ja sen määritelmän ymmärtäminen laajemmassa kontekstissa. Molemmissa aineissa käsitellään myös erilaisia katsomuksia. Uskonnonopetuksessa tutustutaan eri uskontoihin ja niiden välisiin suhteisiin, kuten ekumeniaan, kun taas elämäkatsomustiedossa tarkastellaan erilaisia katsomuksia ja elämäntapoja laajemmassa kulttuurisessa ja filosofisessa kontekstissa. Etiikka on myös tärkeä osa molempia oppiaineita. (Koirikivi ym. 2019, 61.)

Uskonnessa keskitytään erityisesti oman uskonnon eettisiin periaatteisiin, kuten islamilaisiin käytöstapoihin tai kristillisiin käskyihin. Elämäkatsomustiedossa eettinen pohdinta on keskiössä koko oppiaineen sisällössä, erityisesti esimerkiksi ympäristöetiikassa. Molemmissa oppiaineissa pyritään lisäksi ymmärtämään ja kuvaamaan maailmaa. Uskonnessa tämä tapahtuu uskon ja tiedon välisten erojen kautta, kun taas elämäkatsomustiedossa tutkitaan filosofisia kysymyksiä ihmisen olemuksesta, onnellisuudesta ja hyvän elämän perusteista. (Koirikivi ym. 2019, 62.)

Oppiaineet eroavat myös tietyiltä sisällöiltä, joita opetetaan vain uskonnessa tai elämäkatsomustiedossa (ks. kuva 1.) Uskonnon opetuksessa painottuu erityisesti uskonnon ja muiden aatejärjestelmien kohtaaminen eri aikoina. Tämä sisältöalue tarkastelee oman uskonnon historiallista kehitystä ja syntyä sekä sen vaikutuksia kulttuurin eri osa-alueisiin historian ja nykyhetken näkökulmasta. Tämä teema on omaleimainen uskonnon opetuksessa, eikä sitä käsitellä samalla tavalla elämäkatsomustiedossa. Puolestaan elämäkatsomustiedon ominaisia sisältöalueita ovat kulttuuri, suhde luontoon ja ympäristöön sekä ajattelun ja vuorovaikutustaitojen kehittäminen. Kulttuurissa tutustutaan erilaisiin kulttuuriperinteisiin, erilaisiin elämäntapoihin, maailman kulttuuriperintöön, suomalaiseen kulttuuriin sekä erilaisiin vähemmistökuulttuureihin. Elämäkatsomustieto tarkastelee siis kulttuurillisia ilmiöitä laajemmin kuin uskonnonopetus, joka keskittyy enemmän uskonnollisiin perinteisiin.

Suhdetta luontoon ja ympäristöön käsittelevä teema keskittyy yksilön luontokokemuksiin, vastuulliseen toimintaan ja maailman luontoperinnön tarkasteluun, kun taas ajattelun ja vuorovaikutustaitojen kehittäminen on olennainen osa elämäkatsomustiedon opetusta. (Koirikivi ym. 2019, 62.)



Kuva 1. Katsomusaineiden yhdistävät teemat ja painotukset perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014) mukaan. Ainedidaktiikka 3(2) (2019). (Koirikivi ym. 2019, 62.)

Uskonnon ja elämäkatsomustiedon oppimäärät jakavat samankaltaisia tavoitteita, kuten ymmärryksen eri yhteisöistä ja katsomuksista, mutta eroavat lähestymistavoiltaan. Molemmat oppiaineet kuitenkin tukevat oppilaan henkilökohtaista ja yhteisöllistä kasvua eri näkökulmista. Koirikiven ym. (2019) tekemän tutkimuksen mukaan katsomuksellisen yleissivistyksen saavuttaminen molemmissa oppiaineissa edellyttää yksilön reflektiivistä suhdetta omaan taustaansa ja ympäröivään yhteisöön sekä kykyä tarkastella katsomuksellisia kysymyksiä monipuolisista näkökulmista. Heidän mukaansa keskeisinä katsomuksellisen yleissivistyksen peruselementteinä molemmissa oppiaineissa ovat uskonnollisten ja ei-uskonnollisten katsomusperinteiden tuntemus, kyky tiedostaa ja pohtia erilaisiin tilanteisiin liittyviä katsomuksellisia kysymyksiä sekä valmius eettiseen pohdintaan. (Koirikivi, ym., 2019, 62–63.)

Uskonnon ja elämäkatsomustiedon oppisisällöt jakavat useita samankaltaisia tavoitteita, kuten yhteisöjen ja katsomusten ymmärtämisen edistämisen, mutta lähestyvät aiheita eri näkökulmista. Uskonnon painottuu oman uskonnon perinteiden ja etiikan tarkastelu, kun taas elämäkatsomustieto korostaa kulttuurien moninaisuutta, ympäristösuhdetta ja ajattelutaitojen kehittämistä. Molemmat aineet tukevat oppilaan henkilökohtaista ja yhteisöllistä kasvua sekä katsomuksellisen yleissivistyksen kehittymistä, joka edellyttää

monipuolista katsomusten tuntemusta, kykyä eettiseen pohdintaan ja reflektiivistä suhdetta omaan taustaan ja yhteisöön. Näitä oppisisältöjä ja tavoitteita tarkasteltaessa on tärkeää huomioida lisäksi opetuksen toteuttajien eli opettajien näkemyksiä katsomusaineista.

### 3.5 Opettajien näkemykset katsomusaineista

Koulujen ja opettajien rooli kulttuuriperinnön vahvistajina ja uudistajina on merkittävä. Kouluympäristössä muovataan identiteettejä, olivat ne sitten kansallisia, yhteisöllisiä tai yksilöllisiä. Identiteettien kautta myös kulttuuriperintö saa muotonsa ja kehittyy. Koska koulut omaavat merkittävän identiteetin määrittämisroolin, niillä on myös suuri vastuu. Opettajilla on mahdollisuus tietoisesti luoda tilaa kaikille äänille ja kyseenalaistaa esimerkiksi liian tiukkoja nationalistisia tai stereotyyppisiä näkökulmia. (Vihreälehto 2021.) Uskonnon ja elämäntutkimustiedon aineenopettajat kokevat toimivansa eräänlaisina tulkitsijoina oppilaiden välillä luoden ymmärrystä erilaisten uskontojen, katsomusten ja perinteiden välille (Zilliacus 2013, 512).

Vähemmistöuskontojen aineenopettajat kokevat, että uskonnon perusta on kaikille oppilaille samanlainen ja luo yhteneväisyyttä ryhmässä, jossa uskotaan eri uskontoihin. Nämä opettajat näkevät tehtävänänsä tuoda esille eri näkökulmia ja lisätä suvaitsevaisuutta niin oman tradition sisällä kuin ulkopuolella. (Zilliacus 2013, 512.) Uskonnon opettajat saattavat opettaa vain omaan uskuntoon liittyviä asioita, kun taas toiset opettajat pitävät tärkeänä opettaa myös muista uskonnoista ja yleisemmin maailmankatsomuksesta. Tällainen opetus saattaa kuitenkin aiheuttaa eriäviä mielipiteitä niin perheiden kuin oppilaidenkin keskuudessa. Osa vähemmistöuskuntoon kuuluvista oppilaista saattavaa säikähtää uskonnon opetusta, jossa käydään läpi yleisesti maailmankatsomuksia ja muita uskontoja, sillä se saatetaan kokea jonkinlaisena käännyttämisenä esimerkiksi luterilaiseen uskuntoon, vaikka opettajan tarkoituksena olisikin lisätä oppilaiden tietoisuutta. (Zilliacus 2013, 513.)

Aikaisemmin opettajien näkemyksiä katsomusaineiden roolista osana perusopetusta ovat tutkineet esimerkiksi Lemettinen, Hirvonen ja Ubani (2021), jotka havaitsivat, että tutkituilla peruskoulun opettajilla oli pääosin myönteinen käsitys katsomusaineiden opetuksesta ja he näkivät sen tärkeänä osana perusopetuksen kokonaisuutta. Opettajien näkemykset katsomusaineiden opetuksesta olivat monipuolisia, ja he näkivät sen tarjoavan oppilaille keskeisiä taitoja sekä olevan tärkeän osa koulun arvokasvatusta. Opettajien näkemyksissä katsomusaineiden opetus ulottuu oppitunteja laajemmalle, sillä siihen liittyvät kysymykset

tulivat esille lisäksi laajemmin koulun arkisessa toiminnassa ja erityisesti koulun juhlakulttuurissa. (Salmenkivi & Åhs, 2022; Lemettinen, ym., 2021.)

Edellä kuvatun perusteella voidaan todeta, että opettajat toimivat usein kulttuuristen ja katsomuksellisten merkitysten tulkitsijoina, ja heidän suhtautumisensa eri katsomuksiin voi vaikuttaa suoraan siihen, kuinka turvalliseksi ja hyväksytyksi oppilaat itsensä koulussa kokevat. Samalla katsomusopetus saattaa herättää huolta esimerkiksi vähemmistöuskontoihin kuuluvien keskuudessa, mikä kertoo siitä, kuinka herkkä ja moniulotteinen kenttä katsomusaineiden opetus on. Näiden havaintojen pohjalta on tärkeää tarkastella tarkemmin, millaisessa yhteiskunnallisessa ja koulutuspoliittisessa kontekstissa katsomusopetusta Suomessa toteutetaan.

### **3.6 Katsomusopetuksen asema Suomalaisessa koulussa**

Katsomusopetuksen asema Suomessa on monin tavoin muuttunut, ja siihen vaikuttavat merkittävästi globalisaation, maahanmuuton, digitalisaation ja sekularisaation tuomat muutokset. Evankelis-luterilaisen kirkon jäsenmäärän väheneminen on yksi merkki sekularisaatiosta. Vuonna 2000-luvun alussa kirkkoon kuului noin 85 prosenttia väestöstä, kun taas vuonna 2022 osuus oli laskenut 66,5 prosenttiin. Katsomusaineiden opetuksen kannalta on tärkeää huomioida alueelliset erot kirkkoon kuulumisessa ja uskonnollisten yhteisöjen moninaisuudessa. (Salmenkivi & Åhs, 2022, 13.)

Tästä huolimatta useiden tutkimusten tulokset osoittavat, että valtaosa peruskoulunsa päättävistä oppilaista, katsomusaineiden aineenopettajista, peruskoulun luokanopettajista ja koulujen rehtoreista pitää katsomusaineiden opetusta merkittävänä osana opetuksen kokonaisuutta. Esimerkiksi oppilaat näkevät katsomusaineiden opetuksen erityisen tärkeänä esimerkiksi moninaisuuden hyväksymiselle, ihmisoikeuksien ymmärtämiselle ja erilaisten katsomusten kohtaamiselle (Salmenkivi & Åhs, 2022; Kavonius, 2021). Kavoniuksen (2021) 9-luokkalaisten koskevassa tutkimuksessa erilaisissa opetuksen muodoissa huomattiin kuitenkin eroja. Esimerkiksi oppilaiden kokemuksissa ihmisoikeuksista oppiminen korostui enemmän elämäntutkimustiedon ja evankelisluterilaisen uskonnon opetuksessa, kun taas tietyn uskonnollisen tradition oppiminen korostui enemmän muiden uskontojen opetuksessa verrattuna evankelisluterilaiseen opetukseen. Lisäksi oppilaat kokivat, että katsomusaineiden opetus olisi luonteva tila lisätä keskustelua moninaisuudesta ja suvaitsevaisuudesta, koska

nämä teemat ovat jo vahvemmin esillä näissä aineissa kuin muissa koulun oppiaineissa. (Salmenkivi & Åhs, 2022; Kavonius, 2021.)

Kuusisto ja Kallioniemi (2014) tarkastelivat oppilaiden kokemuksia katsomusaineiden opetuksesta. Helsingistä ja Porista kerätyn hieman alle tuhannen oppilaan vertailuaineiston perusteella valtaosa tutkituista piti katsomusaineiden opetusta merkittävänä, kun taas pieni osa piti aineen opetusta hyödyttömänä. Vain kymmenen prosenttia oppilaista näki, että erillistä katsomusaineiden opetusta ei tarvittaisi. Merkittävänä huomina oli se, että vain pieni osa tutkituista oppilaista näki uskonnolla olevan merkittävä rooli kotona saadussa kasvatuksessa. Oppilaiden keskuudessa kaikille yhteinen opetus ei saanut laajaa kannatusta, vaikkakin katsomuksellisesti homogeenisemmällä alueella Porissa kannatus oli suurempaa. Kokonaan yhteistä opetusta suositumpi oli katsomusaineiden opetus, jossa osa tunneista opetetaan yhdessä ja osa erikseen. (Salmenkivi & Åhs, 2022; Kuusisto & Kallioniemi, 2014, 161.)

Lisäksi suomalaisten rehtorien näkemyksiä on tutkittu useissa eri tutkimuksissa liittyen katsomusaineiden opetukseen. Tutkimuksissa rehtorit ovat kokeneet katsomusaineiden opetuksen ansioiden kohdistuvan erityisesti positiivisen uskonnonvapauden tukemiseen, mahdollisuuteen saada oppilaan omaa kotitaustaa mukailevaa opetusta ja laajaan katsomusaineiden tarjoamaa katsomukselliseen yleissivistykseen. Haasteina erityisesti oppilaiden väliselle dialogille on nähty sopivien tilojen puute, käytännön järjestelyihin liittyvät ongelmat – kuten pätevien opettajien saatavuus – sekä riski uskonnollisesta yleistyksestä, jossa oppilaita jaotellaan uskonnon perusteella. (Salmenkivi & Åhs, 2022; Kallioniemi & Matilainen, 2011.)

Nykyinen katsomusopetuksen malli tulee kohtaamaan ongelmia Suomen katsomuksellisen kentän moninaistuessa ja alueellisten erojen kasvaessa. Lisäksi nykyisessä katsomusopetuksen mallissa on yhdenvertaisuusongelmia, jotka koskevat opetukseen liittyviä asetuksia ja lainsäädäntöä, ja osa taas opetuksen järjestämisen käytännön kysymyksiä. (Salmenkivi & Åhs, 2022, 174, 176.) Kansainväliset ja kotimaiset tutkimukset osoittavat katsomusaineiden opetuksen tasavertaisen toteutuksen olevan tiiviisti sidoksissa koulun paikalliseen toimintakulttuuriin. Koulun ja huoltajien välisellä viestinnällä sekä vuoropuhelulla on suuri merkitys katsomusaineiden toteutuksessa. Tällöin katsomusaineiden opetukseen liittyvien käytäntöjen, opetuksen luonteen ja huoltajien oikeuksien selventäminen nousevat keskeiseen rooliin. Uskontojen ja muiden katsomusten käsittely ja tunnistaminen koko kouluyhteisön tasolla on ratkaisevan tärkeää ja vaikuttaa suoraan katsomusaineiden

opetuksen tasa-arvoiseen toteutukseen. Tutkimusten mukaan mahdollinen haaste voi olla esimerkiksi uskontosokeus, jossa oppilaiden tai perheiden kanssa työskentelevät tahot eivät tunnista toiminnan uskonnollista kontekstia. (Salmenkivi & Åhs, 2022, 157–158.)

Katsomusopetuksen tulevaisuus suomalaisessa koulutusjärjestelmässä onkin herättänyt keskustelua erityisesti sen suhteen, kuinka hyvin nykyinen katsomusopetuksen malli vastaa muuttuvan yhteiskunnan tarpeisiin (Kallioniemi 2013, 74–75.). Uskontoihin liittyviä aiheita voidaan käsitellä historian, kirjallisuuden ja maantiedon oppitunneilla, ja uskonnollisia näkemyksiä voi nousta esiin myös liikunnassa, musiikissa, kuvataiteessa, kotitaloudessa ja terveystiedossa, eli käytännössä lähes kaikilla oppiaineiden tunneilla. (Kimanen 2023, 154.) Kun katsomuksellisia ja eettisiä kysymyksiä käsitellään muiden aineiden puitteissa, oppilaiden mahdollisuus osallistua systemaattiseen ja syvälliseen keskusteluun katsomuksista voi heikentyä. Tämän voidaan todeta olevan ristiriidassa katsomusopetuksen keskeisten tavoitteiden kanssa, jotka liittyvät oppilaiden maailmankuvan laajentamiseen, kriittisen ajattelun kehittämiseen ja katsomuksellisen moninaisuuden ymmärtämiseen. (Kallioniemi 2013, 74–75.) Uskonnollinen ja katsomuksellinen moninaisuus läpäisee siis laaja-alaisesti koulun arkea, eikä rajoitu vain erillisiin oppitunteihin. Tällaisessa kontekstissa olisi tärkeää luoda kouluihin tilaa yhteiselle dialogille, jossa erilaisista katsomuksista voitaisiin keskustella avoimesti ja rakentavasti yli oppiainerajojen.

### **3.7 Yhteinen katsomusaine**

Yhden näkemyksen mukaan todennäköisin muutos suomalaisessa katsomusopetuksessa on, että siirrytään yhteiseen malliin ja oppiaineeseen, joka tarjoaisi kaikille yhteisen katsomusopetuksen riippumatta oppilaan uskonnollisesta tai katsomuksellisesta taustasta. Tässä mallissa on tärkeää kuitenkin pohtia uudelleen sekä oppiaineen rakennetta, sisältöjä että nimeä, ja opetuksen tulisi olla tunnustuksetonta ja objektiivista. (Hokkanen 2014, 259–260.) Yhteinen katsomusopetuksen malli poistaisi oppilaiden jaottelun katsomusten mukaan, mahdollistaisi vertaisoppimisen sekä kokemusten jakamisen luokkahuoneessa, minkä oppilaat kokevat myönteisenä muutoksena. (Åhs, Poulter & Kallioniemi 2016, 225.) Nykyisen katsomusopetuksen mallin haasteet voivat kärjistyä lähivuosina, jolloin vaarana on, että katsomusopetus marginalisoituisi entistä enemmän yleissivistävässä koulussa. Tämän ei voida todeta olevan suotavaa, sillä sekä uskonnon että elämänskatsomustiedon oppiaineiden sisällöt korostuvat jatkuvasti yhä merkittävämpänä osana yhteiskunnallista keskustelua ja ymmärrystä. Nykyinen katsomusopetuksen malli on rakennettu aiemman yhteiskunnallisen

kontekstin pohjalta, eikä sen muokkaaminen nykytilanteeseen tunnu riittävältä. Se ennemminkin näyttäytyy vanhan rakenteen ylläpitona, joka ei kykene vastaamaan yhteiskunnan koulujen moniarvoisuuteen ja pedagogisiin haasteisiin. (Kallioniemi 2013, 74–75.)

Useat sidosryhmät korostavat, että täysin uusi, nykyisistä oppiaineista riippumaton katsomusaine tulisi suunnitella avoimesti ja yhdenvertaisesti. Vaikka tavoitteena olisi irrottautua aiemmista jakolinjoista, on epäselvää, mitä täysin uuden oppiaineen rakentaminen käytännössä tarkoittaisi. Katsomusaineiden järjestäminen on ennen kaikkea poliittinen päätös, johon ei ole yhtä oikeaa ratkaisua, ja siksi sen valmistelussa tulisi hyödyntää laajaa asiantuntemusta ja kokemuksia opetuskentältä. Nykyisten katsomusaineiden opetussuunnitelmat, joissa painottuvat yleissivistys, ihmisoikeudet, elämänskysymykset, arvot ja toisten kunnioittaminen, ovat monien sidosryhmien mukaan kansainvälisestäikin hyvin perusteltuja. Suuri osa tärkeimpinä pidetyistä tavoitteista löytyykin jo nykyisistä oppiaineista, eikä täysin uusia tavoitteita ole juuri esitetty. (Salmenkivi & Åhs, 2022, 195–196.)

Nykyistä katsomusopetuksen mallia sellaisenaan kannattavat Salmenkiven ja Åhsin (2022) tekemän selvityksen mukaan erityisesti rekisteröityjen uskonnollisten yhdyskuntien edustajat ja muiden kuin evankelisluterilaisen uskonnon opettajajärjestöt. Nykymallin mukaisen katsomusopetuksen koetaan huomioivan ja tukevan vähemmistöjen asemaa. Usein oman uskonnon opetuksen tärkeyttä on korostettu siinä, että se tarjoaa oppilaille syvällistä tietoa omasta katsomuksesta, ja että sen yhteydessä voi käydä keskustelua lisäksi muiden samassa uskonnossa olevien kanssa. (Salmenkivi & Åhs, 2022, 175.) Lisäksi kaksi erillistä katsomusainetta voidaan nähdä uskonnonvapauden turvaajina ja kotien katsomusten kunnioittamisena eri tavoilla. Nykyisen katsomusaineiden opetuksen järjestämismallin puitteissa yhdenvertaisuutta tulisi kuitenkin merkittävästi lisätä tietoisilla toimilla. (Salmenkivi & Åhs, 2022, 176.)

Suomilammin (2021) tekemästä tiedonkeruusta opettajien suhtautumisessa yhteiseen katsomusaineeseen näkyi eroja opettavien vuosiluokkien mukaan. Suunnilleen kaksi kolmasosaa alakoulun opettajista kannatti yhteistä katsomusainetta, kun taas yläkoulun opettajista noin puolet oli sen kannalla. Eroa selittää osittain se, että yläkoulussa aineenopettajat ovat vahvemmin sitoutuneet omaan aineeseensa, kun taas luokanopettajille katsomusaineiden opetus on vain osa laajempaa kokonaisuutta. Sekä ala- että yläkoulun opettajat olivat yhtä mieltä siitä, että mahdollinen siirtyminen yhteiseen katsomusaineeseen

vaatisi opettajille täydennyskoulutusta. Nykyiset valmiudet eivät heidän mukaansa riittäisi uuteen opetuskäytäntöön. (Suomilammi, 2021, 49–50. Tämä havainto korostaa tarvetta tarkastella yleisesti opettajien koulutuksellisia valmiuksia osana laajempaa keskustelua katsomusopetuksen tulevaisuudesta. Valtaosa sekä ylä- että alakoulun opettajista suhtautuu siis myönteisesti ajatukseen katsomusaineiden yhdistämisestä yleissivistäväksi oppiaineeksi, jota opetettaisiin kaikille oppilaille taustasta riippumatta. Tämä muutos vähentäisi opetustuntien määrää, koska oppilaita ei jaettaisi pienryhmiin. Yhteisen katsomusaineen kannatus on vahvaa sekä luokan- että aineenopettajien keskuudessa, mutta vain harvat kokevat, että opettajilla on riittävä osaaminen uudenlaisen aineen opettamiseen. Yhteistä katsomusainetta ei myöskään haluta koota suoraan nykyisistä aineista yhdistelemällä niiden sisältöjä. (Suomilammi, 2024, 54–55.)

Salmenkiven ja Åhsin (2022) mukaan yhteisen katsomusaineen keskeisimmiksi tavoitteiksi useimmat sidosryhmät nimeävät yleissivistyksen, ihmisoikeudet, elämänkysymykset, arvot ja etiikan. Näihin sisältyvät myös taidot ja asenteet, jotka liittyvät toisten katsomusten ja näkemysten kunnioittamiseen. Nämä tavoitteet heijastelevat vahvasti nykyisten katsomusaineiden opetussuunnitelmien sisältöjä, joita voidaan pitää myös kansainvälisesti ja eurooppalaisittain tarkasteltuna laadukkaina. Huomionarvoista on, että suurin osa katsomusopetuksen tärkeimpinä pidetyistä tavoitteista on suoraan lainattavissa nykyisten uskonnon ja elämäkatsomustiedon opetussuunnitelmista, eikä sidosryhmien taholta juurikaan esitetty tavoitteita, jotka eivät olisi läheisessä suhteessa jompaankumpaan nykyisistä oppiaineista. (Salmenkivi & ÅHs 2022, 197.)

Salmenkiven ja Åhsin (2022) tekemässä selvityksessä yhteisen katsomusaineen keskeisiksi eduiksi esitettiin yhdenvertaisuuden lisääminen, koulupäivän eheyttäminen sekä katsomusdialogin mahdollistuminen. Yhteinen aine poistaisi nykyjärjestelmän aiheuttaman erottelun oppilaiden välillä ja tarjoaisi kaikille yhtäläiset mahdollisuudet katsomukselliseen yleissivistykseen. Selvityksen mukaan yhteinen opetus edistäisi myös oppilaiden välistä vuorovaikutusta, vähentäisi ennakkoluuloja ja tukisi moninaisuuden arvostamista. Lisäksi esiin tuotiin taloudellisia ja käytännön hyötyjä, kuten ryhmäjakojen ja opetuksen järjestämisen selkeytyminen, oppimateriaalien yhdenmukaistuminen ja opettajakelpoisuuksien helpompi hallinta. Yhteinen katsomusaine nähtiin keinona vastata nykymallin epätasa-arvoisiin rakenteisiin sekä tulevaisuuden moniarvoistuvan yhteiskunnan haasteisiin. (Salmenkivi & Åhs, 2022 189–192.)

Yhteisen katsomusaineen nähdään jakavan tasapuolisesti tietoa eri katsomuksista ja parantavan dialogia, mutta kuitenkin se herättää huolen siitä, että se ei riittävästi tukisi oppilaiden kulttuuri-identiteettiä tai arvokasvatusta (Hakala, 2013, 71). Tämä huoli liittyy siihen, että kun opetus keskittyy tasapuoliseen katsomusten esittelyyn, saattaa yksittäisen oppilaan oma tausta, usko tai arvomaailma jäädä vähemmälle huomiolle. Uusi katsomusoppiainemalli kuitenkin mahdollistaisi oppilaan oman ajatuksen-, uskonnon- ja omantunnonvapauden paremman toteutumisen ilman sidonnaisuutta uskonnolliseen yhdyskuntaan. Monikulttuurisessa koulussa tulisi korostaa yhteistoiminnallisuutta ja dialogia, jossa oppilaat oppivat toisiltaan keskinäistä ymmärrystä ja toisten kunnioittamista. (Hokkanen, 2014, 264–265.)

Åhsin, Poulterin ja Kallioniemen (2016) tekemässä tutkimuksen mukaan oppilaat nauttivat mahdollisuudesta esittää omia näkemyksiään ja maailmankatsomukseen liittyviä käytäntöjään luokkatovereilleen, joutumatta kuitenkaan tietyn maailmankatsomuksen edustajan rooliin. Oppilaat kokivat yksilöiden leimaamisen tietyn katsomuksen edustajiksi kielteisenä, mutta silti he nauttivat omien henkilökohtaisten näkemystensä jakamisesta muiden kanssa. Oppilaat kokivat itsensä enemmän yksilöinä, jotka jakavat omaa elämäänsä ja tarinoitaan, kuin tietyn katsomuksen edustajina. Tämä korostaakin uskonnollisuuden tai maailmankatsomuksen luonnetta elettyinä, henkilökohtaisena ja yksilöllisenä ilmiönä. (Åhs, Poulter & Kallioniemi, 2016, 224.)

Hokkanen (2014) on kerännyt yhteen seitsemän mahdollista mallia, joiden mukaan yhteistä katsomusainetta voitaisiin opettaa. Ensimmäinen malli on siirtyminen täysin uuteen oppiaineeseen ja katsomusopetuksen malliin, mikä on todennäköisintä Suomen katsomusopetuksen uudistuksessa. Toinen malli on nykyisen uskonnon opetuksen mallin jatkuminen muuttumattomana, ja kolmas puolestaan edellisen muunnelma eli lisittäisi nykymalliin valinnaisuutta sekä karsittaisi eri vaihtoehtoja eli opetuksena perustana olisi esimerkiksi elämänkatsomustieto, jonka rinnalla olisi kristinuskoon nojaava opetus. Neljäs malli on sitoutumisen lisääminen omaan uskontoon, mutta monikulttuuristumisen ja dialogin näkökulmasta tämä ei olisi kannattavaa. Viides malli rakentuu kahdesta eri osasta, joista ensimmäinen toteutettaisiin kaikille yhteisenä oppiaineena. Toinen osa toteutettaisiin niin että opetuksessa käsiteltäisiin omaan uskontoon ja katsomukseen sisältyviä elementtejä ja opetus järjestettäisiin eriytetysti uskontokuntien mukaan. Kuudennessa, rinnakkaisen uskonnon opetuksen mallissa yleissivistävissä valtion omistamissa kouluissa ei opetettaisi uskontoa,

mutta suuri osa kouluista olisi yksityisiä tai kouluja, jotka rakentuvat uskonnolliselle perustalle, joissa yleensä on uskonnon opetusta. Myös tätä mallia voidaan pitää mahdollisena tulevaisuudessa siinä tapauksessa, että monikulttuuristumis- ja moniarvoistumiskehitys syvenee edelleen nykyisestä. Seitsemäs malli on se, että uskontoa ei opetettaisi lainkaan enää julkisissa kouluissa. (Hokkanen, 2014, 259–260, 262, 264).

Yhteiseen katsomusaineeseen siirtyminen nähdään myös laajana muutoksena, jonka vaikutuksia olisi vaikea ennakoida. Huolena on muun muassa vähemmistöjen asema. Moni sidosryhmä epäilee, että yhteinen aine ei kykenisi tarjoamaan yhtä hyviä koulutuksellisia ja katsomuksellisia oikeuksia kuin nykyinen järjestelmä. Eri uskontokuntien, kuten ortodoksisen kirkon tai juutalaisen seurakunnan, edustajat painottavat, että heidän näkökulmansa jäisivät vähemmälle huomiolle yhteisessä mallissa. (Salmenkivi & Åhs, 2022) Opetuksen sisällön paisuminen nähdään myös haasteena yhteisessä katsomusaineessa. Jos pyritään käsittelemään kaikkia katsomusaineita yhdessä ja samassa aineessa, vaarana saattaa olla sisällön liiallinen paisuminen ja syvällisen pohdinnan menettäminen oppitunneilla, jonka tarkoituksena on tukea oppilaiden identiteetin ja maailmankuvan rakentumista. (Salmenkivi & Åhs, 2022)

Tulevaisuutta ajatellen keskeiseksi tarkastelun kohteeksi nousee kysymys siitä, millainen mahdollinen yhteinen katsomusaine voisi olla, ja miten sen sisältö muodostettaisiin aidosti yhdenvertaisesti. On tärkeää selvittää, millä tavoin erityisesti vähemmistöuskontojen ääni voitaisiin turvata uudenlaisen oppiaineen rakenteessa. On olemassa riski, että yhteinen katsomusaine rakentuu pääosin evankelis-luterilaisen uskonnon ja elämänskatsomustiedon pohjalta, jolloin pienempien katsomusten erityispiirteet jäävät vähälle huomiolle. Tällainen kehityssuunta voisi johtaa siihen, että vähemmistöuskontojen opetus siirtyy yhä enemmän perheiden ja yhteisöjen vastuulle, mikä puolestaan voi heikentää katsomuksellista yhdenvertaisuutta koululaitoksessa. (Suomilampi, 2024, 55.) Tämän vuoksi on tärkeää tutkia, millaisia sisältörakenteita ja pedagogisia ratkaisuja voitaisiin kehittää, jotta mahdollinen yhteinen katsomusaine palvelisi aidosti moninaista oppilasjoukkoa. Laajat ja ylhäältä ohjatut koulutus uudistukset ovat usein vaikeita toteuttaa onnistuneesti, koska ne eivät aina kohtaa koulun arkea. Uskonnonopetuksen erityispiirteet ja sen aseman muutokset yhteiskunnassa tekevät uudistamisesta vielä haastavamman. Siirtyminen yhteiseen katsomusaineeseen merkitsisi laajaa muutosta, jonka vaikutuksia on vaikea arvioida ennakkoon, ja joka vaatisi aikaa, yhteistyötä ja huolellista suunnittelua. (Salmenkivi & Åhs, 2022, 196.)

Yhteisen katsomusaineen käyttöönotto vaatisi laajaa ja perusteellista opetussuunnitelmatyötä niin tavoitteiden kuin sisältöjen osalta (Salmenkivi & Åhs, 2022, 193). Katsomuksellisen yleissivistyksen näkökulmasta voisi olla perusteltua, että uskonnon ja elämäkatsomustiedon asiantuntijat tekisivät opetussuunnitelmatyössä laajempaa ja syvällisempää yhteistyötä, sillä nykyään ne tehdään toisistaan erillisissä ryhmissä. Tällä tavalla voitaisiin varmistaa, että tulevaisuuden kansalaisille tarjotaan mahdollisimman laaja ja tarkoituksenmukainen katsomuksellinen yleissivistys, joka kattaa niin katsomuksiin liittyvän tiedollisen ymmärryksen kuin kyvyn toimia eettisesti ja kunnioittavasti erilaisia katsomuksia kohtaan. (Koirikivi, ym., 2019, 64.) Vaikka yhteisen katsomusaineen suunnittelu olisi alussa vaativa, voisi pitkällä aikavälillä yksi yhteinen katsomusaine selkeyttää ja keventää opetussuunnitelmaprosessia sekä kansallisella että paikallisella tasolla. Tämä voisi vapauttaa resursseja itse opetuksen kehittämiseen. Samalla korostuisi tarve määritellä tarkasti, mitä yhteisessä katsomusaineessa tulisi opettaa, sillä ilman tätä selkeyttä aine ei ratkaisisi nykyjärjestelmän haasteita, vaan siirtyminen uuteen malliin tarkoittaisi myös luopumista yrityksistä korjata vanhaa järjestelmää sen omista lähtökohdista käsin. (Salmenkivi & Åhs, 2022, 193.)

Yhteisen katsomusaineen mahdollinen käyttöönotto nostaa esiin monia kysymyksiä ja haasteita, erityisesti sen suhteen, miten se voisi tarjota tasapuolisesti koulutusta kaikille oppilaille, taustasta riippumatta. Vaikka siirtyminen yhteiseen katsomusopetukseen voisi edistää yhdenvertaisuutta ja vuorovaikutusta eri katsomusryhmien välillä, on huolta siitä, ettei se riittävästi tukisi oppilaiden kulttuuri-identiteettiä tai vähemmistökatsojia. Seuraavaksi tarkastellaan, miten yhteinen katsomusaine on toteutettu muissa maissa.

### **3.8 Yhteinen katsomusaine muissa maissa**

Yhteistä katsomusainetta on kokeiltu monissa maissa eri tavoin. Suomessakin Helsingin Kulosaaren yhteiskoulussa on käynnistetty kokeilu, jossa tarjotaan 7. ja 8. luokkalaisille osittain yhteneväistä uskonnonopetusta, jossa kaikki opiskelevat uskonnosta riippumatta kaikki opetussuunnitelmiansa sisällöt. Sisällöissä saattaa olla päällekkäisyyttä, eli esimerkiksi eri maailmanuskonnot ja etiikka on säilytetty omina oppiaineinaan, ja lisäksi eri uskonnot ja elämäkatsomustieto omina oppiaineinaan. Tätä kokeilua on myös kritisoitu perusopetuslain vastaiseksi, sillä on katsottu, ettei eri opetussuunnitelmien oppisisältöjä voida opettaa samassa ryhmässä. (Hokkanen, 2014, 263.) Italia, Espanja ja Malta ovat esimerkkejä maista, joissa uskonnonopetus on osa koulun opetussuunnitelmaa ja siihen osallistuvat kaikki oppilaat.

Ruotsi on puolestaan siirtynyt yhteiseen uskontotiedon opetukseen kaikille oppilaille. (Hokkanen 2014, 260.)

Uskonnonopetuksen mallit vaihtelevat siis merkittävästi Euroopassa ja muualla maailmassa, ja niiden ymmärtäminen vaatii syvällistä perehtymistä eri maiden käytäntöihin sekä niiden taustalla vaikuttaviin tekijöihin. Eurooppalaisia uskonnonopetuksen malleja voidaan yleisesti ottaen jakaa kahteen pääkategoriaan eli tunnustukselliseen ja tunnustuksettomaan opetukseen. (Hokkanen, 2014, 198.) Tunnustuksellinen malli, joka on yleinen monissa maissa, niin kuin Suomessa, Saksassa ja Itävallassa, tarkoittaa sitä, että uskonnonopetus on integroitu osaksi julkisen koulutuksen järjestelmää ja sitä ohjaa tietty uskonnollinen perinne tai yhteisö.

Tunnustukseton malli, joka on käytössä Norjassa ja Ruotsissa, tarkoittaa sitä, että uskonnonopetus puolestaan tarjoaa yleistä uskontotietoa ilman sitoutumista tiettyyn katsomukseen. (Hokkanen, 2014, 199.) Näiden mallien välinen jaottelu ei kuitenkaan ole ongelmaton, sillä uskonnonopetuksen käytännöissä ilmenee monia alueellisia ja kulttuurisia eroavaisuuksia. Uskonnon ja valtion suhde, yhteiskunnan uskonnollinen luonne, sekä maan historia ja poliittinen tilanne vaikuttavat merkittävästi siihen, miten uskonnonopetus järjestetään. Lisäksi terminologiset ja kulttuuriset eroavaisuudet voivat vaikeuttaa yksiselitteistä luokittelua ja vertailua eri maiden välillä. (Hokkanen, 2014, 198.) Euroopan maissa tunnustuksellinen malli voi vaihdella huomattavasti. Esimerkiksi Suomessa ja Saksassa oppilaat voivat valita oman uskonnon opetusta, kun taas maissa kuten Ranskassa ja Yhdysvalloissa uskonnonopetus ei ole erillinen oppiaine vaan integroitunut osaksi yleistä opetussuunnitelmaa tai kokonaan poistettu opetussuunnitelmasta. Ranskassa koulut ovat tunnettuja sekularismistaan, eikä niissä tarjota erillistä uskonnonopetusta, mikä korostaa maan vahvaa sitoutumista uskonnonvapauteen ja puolueettomuuteen. (Hokkanen, 2014, 199.)

Erityisesti Hollanti edustaa monikulttuurisena maana ainutlaatuista lähestymistapaa uskonnonopetukseen. Siellä katoliset ja luterilaiset yhteisöt toimivat yhdessä, ja maassa on myös yksityisiä uskonnollisia kouluja, mikä mahdollistaa monenlaisten uskontojen ja katsomusten opetuksen rinnakkain. Itävallassa, Belgiassa ja Saksassa puolestaan uskonnonopetusta tarjoavat useat eri uskonnolliset ryhmät, ja oppilaille on tarjolla vaihtoehtoisia aineita kuten etiikka ja filosofia. (Hokkanen, 2014, 199.) Ruotsissa, Tanskassa, Norjassa, Englannissa, Skotlannissa ja Walesissa, missä uskonnonopetus perustuu uskontotieteelliseen lähestymistapaan, opetus ei tarjoa valinnanvapautta vaan keskittyy tarjoamaan yleistä uskontotietoa ja käsittelemään inhimillisiä elämänkysymyksiä. Tässä

mallissa valtio vastaa opetuksen käytännön järjestelyistä, mutta sen tulee säilyttää neutraalius suhteessa eri maailmankatsomuksiin. Tällöin uskonnonopetus soveltuu kaikille uskontokuntien jäsenille. (Hokkanen, 2014, 199–200.)

Ruotsissa käynnistyi 1900-luvun jälkipuoliskolla prosessi, jossa perinteisestä kristinuskoon painottuvasta uskonnonopetuksesta siirryttiin kohti kaikille yhteistä katsomusainetta. Tämä kehitys liittyi laajempiin yhteiskunnallisiin muutoksiin: Ruotsi oli nopeasti muuttumassa monikulttuurisemmaksi ja moniuskontoisemmaksi, mikä haastoi entisen, vahvasti luterilaisen normin. Uudistusten taustalla oli tavoite rakentaa uskonnonopetuksesta tunnustuksetonta, neutraalia ja objektiivista. Uudesta aineesta pyrittiin suunnittelemaan sellainen, joka voisi palvella kaikkia oppilaita heidän taustastaan riippumatta. (Berglund, 2013,174.)

Ruotsissa 1960- ja 1970-luvuilla tehtyjen opetussuunnitelmauudistusten myötä uskonnonopetuksen nimi muutettiin uskontotiedoksi, mikä kuvasti tunnuksetonta opetusta. Painopiste siirtyi yhä enemmän uskontojen ilmiöiden neutraaliin tarkasteluun, erilaisten katsomusten tuntemukseen ja yksilöllisten elämänskysymysten käsittelyyn. Tavoitteena oli, että uusi katsomusaine rakentaisi yhteistä pohjaa erilaisista kulttuurisista ja uskonnollisista taustoista tuleville oppilaille ja edistäisi keskinäistä ymmärrystä. Uskonnonopetuksesta tuli velvoittava kaikille, mutta siinä tuli kunnioittaa uskonnonvapautta ja olla suosimatta mitään tiettyä katsomusta. (Berglund, 2013,174–177.) Käytännössä kuitenkin huomattiin, ettei täydellistä neutraaliutta ollut helppo saavuttaa. Ruotsin pitkä luterilainen perintö vaikutti syvällä niin instituutioissa kuin yhteiskunnallisessa ajattelussakin. Ruotsin uskonnonopetusta tutkiessa on huomattu, että opetuksessa ja koulujen käytännöissä säilyi edelleen luterilainen sävy, vaikka opetuksen väitettiin olevan tunnuksetonta. Tämä näkyi esimerkiksi siinä, miten joulua ja pääsiäistä kouluissa vietettiin, millaisia arvoja korostettiin opetuksessa, ja minkälaista kieltä uskonnosta käytettiin. (Berglund, 2013,181).

Lisäksi elämänskysymyspedagogiikka, joka oli kehitetty neutraalilta tuntuvaksi lähestymistavaksi, osoittautui omalla tavallaan kulttuurisidonnaiseksi. Elämänskysymysten korostaminen heijasteli protestanttisen kristillisyyden arvoja ja ajattelutapoja enemmän kuin muiden uskontojen tai katsomusten lähtökohtia. Kritiikkiä esitettiin siitä, että tällainen lähestymistapa saattaa huomaamatta asettaa tietyt uskonnolliset ja filosofiset käsitykset muita keskeisemmälle sijalle. (Berglund, 2013,178–179.)

Yhteenvedon voidaan todeta, että Ruotsissa yhteisen katsomusaineen luominen oli innovatiivinen ja edistysellinen projekti, joka monella tapaa onnistui siirtämään opetuksen pois tunnustuksellisesta muotista. Se kuitenkin paljasti samalla, kuinka syvällä kulttuuriset ja historialliset kerrostumat ovat, ja kuinka vaikeaa on luoda opetusta, joka olisi aidosti neutraalia kaikkia näkökulmia kohtaan. Prosessi toi esiin, etteivät neutraaluis ja tunnustuksettomuus ole koskaan täysin kulttuurista irrallisia käsitteitä, vaan nekin kantavat mukanaan historiallisia ja ideologisia painotuksia. Tätä keskustelua käydään Ruotsissa edelleen, erityisesti opetussuunnitelmien uudistusten ja yhteiskunnan muuttuvan moninaisuuden valossa. (Berghlund, 2013,181.)

Kansainvälisesti katsottuna uskonnonopetuksen tehtävä nähdään kaikkialla tärkeänä välineenä monikulttuuristen yhteiskuntien rauhoittamisessa ja ymmärryksen lisäämisessä. EU:n ja Euroopan turvallisuus- ja yhteistyöjärjestö Etyj:n periaatteet korostavat, että uskonnon- ja katsomustiedon opettaminen voi edistää demokraattista kansalaisuutta ja sosiaalista yhteenkuuluvuutta. Samoin YK:n Madridin suositus ja muut kansainväliset asiakirjat korostavat kasvatuksen roolia rauhan, suvaitsevaisuuden ja ihmisoikeuksien kunnioittamisen tukemisessa. (Hokkanen, 2014, 201.) Tieto uskonnoista voi vähentää konflikteja ja sitä tarvitaan monen muun oppiaineen kuten taiteen, kirjallisuuden ja historian ymmärtämiseen. Uskonnoista opettamisen koetaan olevan tuloksellisinta silloin kun se sovitetaan yhteen muiden ryhmien oikeuksien kanssa, vaikka uskontojen ja katsomusten välillä olisi erilaisia näkemyksiä ja erimielisyyttä. (Hokkanen, 2014, 201.)

Yhteisen katsomusaineen tarkastelu muiden maiden kontekstissa on tärkeä pohtiessa Suomen tulevaa mahdollista katsomusopetuksen mallia, sillä muiden maiden kokemuksista on voitu havaita sekä onnistumisia että haasteita, kuten vaikeus saavuttaa täydellistä neutraalisuutta historiallisesti vahvojen kulttuuriperinteiden keskellä. Näiden havaintojen avulla voidaan tarkastella kriittisesti Suomen katsomusaineisiin kohdistuvaa mahdollista uudistusta sekä sen tavoitteita, rakenteita ja sisältöjä. Samalla voidaan varmistaa, että uuden aineen kehittämisessä huomioidaan monimuotoisen yhteiskunnan tarpeet ja tuetaan laaja-alaisesti oppilaiden kasvua kohti demokraattista ja suvaitsevaa kansalaisuutta.

## 4 Tutkimuskysymykset

Tämän tutkielman tavoitteena on selvittää, miten elämänkatsomustiedon ja uskonnon aineenopettajat suhtautuvat mahdolliseen siirtymään yhteiseen katsomusaineeseen suomalaisessa perusopetuksessa. Tämän lisäksi tutkimus tarkastelee, millaisena nämä opettajat näkevät oikeudenmukaisen yhteisen katsomusaineen sisällön monikulttuurisessa yhteiskunnassa.

Tutkimuskysymykset:

1. Miten Suomessa opettavat elämänkatsomustiedon ja uskonnon aineenopettajat näkevät mahdollisen siirtymän yhteen yhteiseen katsomusaineeseen Suomen perusopetuksessa?
2. Millainen yhteisen katsomusaineen sisällön tulisi olla Suomessa opettavien elämänkatsomustiedon ja uskonnon aineenopettajien näkökulmasta, jotta se olisi kaikille oikeudenmukainen?

Ensimmäinen tutkimuskysymys kohdistuu opettajien käsityksiin yhteisen katsomusaineen tarpeellisuudesta, mahdollisista hyödyistä ja haasteista. Toisen tutkimuskysymyksen avulla tarkastellaan aineenopettajien käsityksiä siitä, millainen sisältö ja pedagoginen lähestymistapa tekisivät katsomusaineesta oikeudenmukaisen ja toteuttamiskelpoisen.

## 5 Menetelmät

Tämä tutkielma toteutettiin laadullisena haastattelututkimuksena. Laadullinen menetelmä sopi tähän tutkimukseen parhaiten, sillä tarkoituksena oli selvittää millaisia näkemyksiä elämäkatsomuksen ja uskonnon aineenopettajilla on yhteisestä katsomusaineesta sekä millainen sisältö tekisi yhteisestä katsomusaineesta oikeudenmukaisen, ja että se vastaisi monikulttuurisen yhteiskunnan tarpeita. Aineistona tässä tutkielmassa toimi litteroidut haastatteluaineistot, joita teemoittelemalla ja luokittelemalla saatiin vastaukset tutkimuskysymyksiin.

### 5.1 Osallistujat

Tutkimukseen osallistui neljä uskonnon- ja elämäkatsomustiedon aineenopettajaa Etelä-Suomen alueelta. Tutkimuksen osallistujiksi valikoitui juuri elämäkatsomustiedon ja uskonnon aineenopettajat, sillä on luontevaa selvittää mitä näiden aineiden parissa työskentelevät aineenopettajat ovat mieltä yhteisestä katsomusaineesta. Aineenopettajien voidaan lisäksi ajatella olevan motivoituneita opettamaan ainettaan ja he ovat opiskelleet aineiden historiaa sekä perehtyneet oppiaineisiin perusteellisemmin kuin pelkkä luokanopettaja tai jonkun muun aineen opettaja.

Osallistujat tavoitettiin tutkimukseen satunnaisesti, haastattelukutsun avulla, joka jaettiin erilaisille elämäkatsomustiedon ja uskonnon aineenopettajien sosiaalisen median foorumeille. Lisäksi osa osallistujista tavoitettiin sähköpostilla jaetun haastattelukutsun avulla. Haastattelukutsujen lähettämiseen pyydettiin tutkimuslupaa kaupungilta, jonka opettajille sähköposti lähetettiin. Tutkimuskutsuun linkitettiin tietosuojaseloste julkaisupaikasta riippumatta, josta kävi ilmi, mitä tietoja tutkimuksessa kerättiin, kerättävien tietojen luottamuksellisen käsittelyn selvitys, sekä se, että tietoja kerättiin ainoastaan tutkimustarkoituksessa. miten niitä käsitellään luottamuksellisesti ja käytetään ainoastaan tutkimustarkoituksiin.

Tutkimukseen osallistujat merkittiin aineiston analyysivaiheessa koodein AO1, AO2, AO3 ja AO4. Nämä tulevat sanasta aineenopettaja sekä haastattelun järjestysnumerosta. Näin pystyttiin ylläpitämään osallistujien anonymiteetti samalla erotellen vastaukset toisistaan. Tulososiossa opettajien sitaatit on merkitty näiden koodien mukaisesti.

## 5.2 Aineistonkeruu

Tutkimus toteutettiin laadullisena haastattelututkimuksena, jossa haastateltiin aina yhtä elämäntiedon tai uskonnon aineenopettajaa kerrallaan. Haastattelut toteutettiin etäyhteyksien välityksellä, mikä mahdollisti joustavan osallistumisen osallistujan sijainnista riippumatta. Tutkimuksen aineistonkeruumenetelmäksi valikoitui haastattelu, jolloin osallistujat voitiin valita niin, että heillä on kokemusta tutkittavasta ilmiöstä ja tietoa aiheesta (Tuomi & Sarajärvi 2018, 86).

Haastattelu toteutettiin puolistrukturoituna teemahaastatteluna, minkä avulla haastattelussa pysyttiin aiheessa sekä tehtiin kysymysten tarkentaminen mahdolliseksi. Lisäksi puolistrukturoidun teemahaastattelun avulla pystyttiin vertailla haastateltavien vastauksia toisiinsa ja kuvailla niitä. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 88.) Tämä haastattelumuoto valikoitui lisäksi siksi, koska se soveltuu erityisen hyvin herkkien ja arkojen aiheiden tutkimiseen (Metsämuuronen, 2008, 41). Puolistrukturoidussa teemahaastattelussa on ennalta määritelty valmiit teemat sekä niitä tukevat haastattelukysymykset. Haastateltavat voivat vastata kysymyksiin omien kokemustensa ja ajatustensa pohjalta. Tämä menetelmä tarjoaa haastatteluun osallistujille mahdollisuuden kertoa avoimesti ja syvällisesti näkemyksistään samalla, kun haastattelu etenee johdonmukaisesti ennalta suunniteltujen teemojen mukaisesti. (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 89–90.) Teemahaastattelun tarkoituksena onkin ymmärtää tutkittavana olevan ilmiön perusluonnetta ja sen ominaisuuksia (Hirsjärvi & Hurme, 2008).

Teemahaastattelussa edettiin tiettyjen etukäteen laadittujen teemojen ja niiden pohjalta muodostettujen kysymysten varassa. Teemat, joiden mukaan haastattelukysymykset muodostettiin, tehtiin tutkimuksen teoreettisen viitekehyksen pohjalta. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 87–88.) Haastattelurunko rakennettiin tämän saman viitekehyksen perusteella ja se sisälsi 15 kysymystä, jotka jakautuivat kahden pääteeman alle. Ensimmäinen teema oli yhteiseen katsomusaineeseen liittyvät näkemykset ja vaikutukset (kts. liite 1). Tämä teeman alle kuuluivat kysymykset liittyen 1) opettajien henkilökohtaisiin ajatuksiin ja mielipiteisiin yhteisestä katsomusaineesta, 2) työnkuvan muutokset katsomusaineen aineenopettajan näkökulmasta, 3) yhteiskunnalliset haasteet ja mahdollisuudet, 4) oppilaiden ja perusopetuksen näkökulmasta arvioidut hyödyt ja haitat sekä 5) yhteisen katsomusaineen vahvuudet ja heikkoudet verrattuna nykyiseen katsomusopetuksen malliin. Näihin teemoihin liittyvillä kysymyksillä pyrittiin selvittämään opettajien henkilökohtaisia kokemuksia ja ajatuksia mahdollisesta muutoksesta sekä opettajien näkemyksiä aineen sisällöstä ja sen

opetuksellisista tavoitteista. Toinen teema oli yhteisen katsomusaineen tavoitteet ja toteutus. Tämän teeman alle menivät kysymykset, jotka liittyivät 1) oikeudenmukaisen yhteisen katsomusaineen piirteisiin, 2) keskeisiin tavoitteisiin, jotka tulisi sisällyttää aineeseen, 3) tavoitteiden monipuolisuuden ja eri maailmankatsomusten huomioimisen varmistamiseen, 4) pedagogisiin menetelmiin oppilaiden yhteisen työskentelyn ja oppimisen tukemiseksi sekä 5) yhteisen katsomusaineen rooliin eri kulttuurien ja maailmankatsomusten ymmärryksen edistämässä.

Haastattelu esitettiin, jolloin varmistettiin sen toimivuus todellisessa haastattelutilanteessa sekä saatiin selville mahdolliset puutteet ja haastattelun kesto, joka voitiin antaa alustavana aika-arvioina haastatteluun osallistumiselle. (Hirsjärvi & Hurme, 2008, 72.) Kaikkien haastattelujen keskimääräinen kesto oli noin 45 minuuttia. Haastattelut tallennettiin, jotta haastattelun jälkeen pystyttiin litteroimaan puheenvuorot. Haastattelujen tallentamiseen käytettiin etäyhteyspalvelu Zoomin omaa tallennusmahdollisuutta. Tallennukset siirrettiin haastattelujen jälkeen Turun yliopiston suojattuun pilvipalveluun Seafileen.

### **5.3 Aineiston analyysi**

Tässä tutkimuksessa analyysimenetelmänä käytettiin aineistolähtöistä sisällönanalyysia, joka soveltuu hyvin opettajien näkemysten tarkasteluun, sillä sen avulla voidaan jäsentää ja tulkita haastatteluaineistossa esiintyviä merkityksiä ilman ennalta määrättyä luokittelua (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 85). Sisällönanalyysin toteuttaminen edellyttää tutkijalta ensin ajatustyötä, jossa kerätty haastatteluaineisto sisäistetään ja teoretisoidaan jo haastattelu- ja litterointivaiheessa. Sen jälkeen on olennaista luokitella ja karkeasti tunnistaa aineistosta keskeisimmät luokat (Metsämuuronen 2008, 50). Sisällönanalyysi mahdollistaa aineiston systemaattisen käsittelyn ja auttaa ymmärtämään, millaisia näkemyksiä opettajilla on yhteisestä katsomusaineesta sekä auttaa hahmottamaan, mitä opettajat tarkalleen ottaen toivovat yhteiseltä katsomusaineelta ja mitkä sisällöt he kokevat merkittävänä aineen tarkoituksenmukaisuuden kannalta.

Molemmat tutkimuskysymykset analysoitiin samalla periaatteella ja vastauksista muodostettiin pääluokkia, jotka jakautuivat ylä- ja alaluokkiin. Analyysi eteni kolmivaiheisesti, hyödyntäen Milesin ja Hubermanin (1994) aineistolähtöistä analyysimallia. Ensimmäisessä vaiheessa aineisto pelkistettiin, toisessa vaiheessa se

ryhmiteltiin ja lopuksi muodostettiin teoreettisia käsitteitä, jotka yhdistettiin pääluokiksi (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 122).

Analyysin tehostamiseksi aineiston analysoinnissa käytettiin NVivo-ohjelmaa, joka mahdollisti luokkien systemaattisen koodaamisen. Koodauksen avulla eri opettajien vastauksia pystyttiin vertailemaan keskenään ja havaitsemaan mahdolliset samankaltaisuudet ja eroavaisuudet. Vastauksia koodattiin ja luokiteltiin tietyllä tavalla aineistosta tutkimuskysymysten mukaisesti, jolloin helpotettiin itsessään analyysin tekemistä ja vastauksien tarkastelua (Cohen 2009, 478).

Ensimmäisessä vaiheessa litteroidut haastattelut luettiin useaan kertaan, jotta aineistosta saatiin yleiskuva. Litterointi tehtiin pelkistävästi eli haastateltavien puheesta kirjoitettiin ylös sen ydinsisältö, mutta puhekielen muodollisuudet, kuten täytesanat, epäröinnit, toistot ja tauot, jätettiin pois (Hirsjärvi & Hurme, 2008). Pelkistävässä litteroinnissa keskitytään siihen mitä sanotaan, eikä miten sanotaan, eli litteroinnissa haastateltavien puheenvuoroista poistettiin sanojen toistot ja tietyt pohdintaa ilmaisevat ilmaisut kuten ”mmm”. Menetelmä soveltui tähän tutkimukseen, sillä tavoitteena oli ymmärtää haastateltavien näkemyksiä, kokemuksia tai käsityksiä tietystä ilmiöstä, eikä niinkään tutkia kielellisiä ilmaisuja tai vuorovaikutuksen muotoja. (Hirjärvi & Hurme 2008.) Litteroinnilla ei kuitenkaan muutettu tai tyylitelty opettajien käyttämää puhekieltä, vaan ilmaisut pidettiin alkuperäisinä.

Litteroinnin jälkeen haastatteluista nostettiin esiin tutkimuskysymysten kannalta kiinnostavat ja olennaiset seikat, jotka koottiin NVivo-ohjelmaa hyödyntäen, erikseen muusta aineistosta eli aineisto pelkistettiin ja ryhmiteltiin. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 104–106, 114.)

Tutkimusaiheen kannalta oleelliset virkkeet pelkistettiin yksittäisiksi ilmaisuiksi, jotka kaikki luetteloidtiin ja kirjattiin ylös. Tulososiossa käytettyjä alkuperäisilmauksia eli sitaatteja muokattiin erilaisin merkein. Näiden merkkien tarkoituksena oli osoittaa lukijalle, että lausetta on joko lyhennetty, osa siitä on poistettu tai sen yhteyttä on selvennetty sen mukaan, mistä opettaja kulloinkin puhui.

Taulukko 1. Esimerkki aineiston pelkistämisestä

Alkuperäisilmaukset	Pelkistetyt ilmaukset
”jos siitä tulee sitten se ruotsin mallin mukainen ev.lut. kaikille. Kuinka moni perhe lähtee silloin anomaan vapautusta, koska valitettavasti meillä lainsäädäntö tiettyjen mutkien kautta sitä tarjoaa.”	Ruotsin mallin pelko Vastuun jakaminen suunnittelussa

"etenkin jos rehtori ja sivistyspuoli ei ole valmiita tekemään työtään."	
"Oman uskonnon opetus voi olla ainoa hetki viikossa, jolloin oppilaat tuntevat kuuluvansa joukkoon."	Oman katsomusopetuksen ryhmien merkitys oppilaille  Kuuluminen joukkoon
"Vähemmistöoppilaat voivat tuntea painetta yhteisessä katsomusaineessa."	Vähemmistöstressi

Seuraavaksi samaa asiaa kuvaavat pelkistetyt ilmaukset yhdistettiin alaluokiksi (kts. taulukko 2). Sisällönanalyysissä täsmennettiin vielä tutkimustehtävää, käsitteitä ja pohdittiin luokittelua, poikkeavuuksia sekä ilmiön esiintymistä aineistossa (Metsämuuronen 2008, 50). Tämän vaiheen tarkoituksena oli varmistaa, että muodostetut alaluokat heijastavat mahdollisimman tarkasti aineistossa esiin nousseita merkitysisältöjä ja tukevat tutkimuskysymyksiin vastaamista.

Taulukko 2. Esimerkki alaluokkien muodostamisesta

Pelkistetyt ilmaukset	Alaluokka
Ruotsin mallin pelko	Puutteellinen suunnittelu
Vastuun jakaminen suunnittelussa	
Koulutuksen merkitys	Radikalisaation pelko
Valvonnan puute	
Radikalisoitumisen riksi	
Oman katsomusopetuksen ryhmien merkitys oppilaille	Oman katsomusaineen ryhmän merkitys
Kuuluminen joukkoon	
Syvällinen keskustelu oman katsomusaineen ryhmässä	
Aiheita voi jäädä käsittelemättä.	Eri katsomusaineiden oppisisältöjen karsiutuminen
Yhteinen katsomusaine voi kaventaa kulttuurihistoriallista ymmärrystä	

Analyysiä jatkettiin yhdistämällä samansisältöisiä alaluokkia toisiinsa, jolloin muodostettiin yläluokkia (kts. taulukko 3).

Taulukko 3. Esimerkki aineiston luokkien yhdistämisestä pääluokiksi

Alaluokka	Yläluokka	Pääluokka
Puutteellinen suunnittelu Radikalisaation pelko Moninaisuuden lisääntyminen	Muut riskit ja haasteet	Kielteiset näkemykset yhteisestä katsomusaineesta
Oman katsomusaineen ryhmän merkitys Eri katsomusaineiden oppisisältöjen karsiutuminen	Oman katsomusaineen puuttumisen merkitys	
Vähemmistöoppilaiden asiantuntijarooli Vähemmistöoppilaisiin kohdistuvat paineet. Stereotypoiden vaara	Vähemmistöstressi	

Lopuksi yläluokista muodostettiin pääluokkia, jotka järjestettiin yhdistäväksi luokaksi, jonka avulla vastattiin tutkimuskysymyksiin. (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 114–115.)

Sisällönanalyysissä koettiin tarpeelliseksi luokitella uudelleen aineistoa, sillä eri luokat liittyivät toisiinsa ja osoittautuvat päällekkäisiksi tarkemman analyysin edetessä. Kun luokat ja teemat olivat selkeitä, voitiin siirtyä tulosten kirjoittamiseen ja niiden keskinäisten yhteyksien tarkasteluun ja pohtimiseen. (Cohen 2009, 479–480.)

Taulukko 4. Esimerkki yläluokkien ja pääluokkien yhdistämisestä yhdistävään luokkaan

Yläluokka	Pääluokka	Yhdistävä luokka
Sosiaaliset ja ryhmäytymiseen liittyvät hyödyt Opetuksen laatu ja yhdenmukaisuus Yksilöllinen ja kulttuurinen kasvu Yhteiskunnalliset ja rakenteelliset hyödyt Organisatoriset ja tilaratkaisuihin liittyvät hyödyt	Myönteiset näkemykset yhteisestä katsomusaineesta	Opettajien näkemyksiä yhteisestä katsomusaineesta
Vähemmistöstressi Oman katsomusaineen puuttumisen merkitys Muut riskit ja haasteet	Kielteiset näkemykset yhteisestä katsomusaineesta	

Oppiaineen sisällön suunnittelun merkitys Asiantuntijoiden huomioiminen suunnittelussa Opettajien pätevyys	Yhteisen katsomusaineen suunnittelun ja opettajien koulutuksen merkitys	
--	---	--

Aineenopettajien näkemyksiä analysoimalla vastauksista muodostettiin pääluokat, jotka jäsentävät opettajien suhtautumista yhteiseen katsomusaineeseen sekä sen toteuttamiseen liittyviin haasteisiin ja mahdollisuuksiin. Pääluokkien avulla opettajien myönteisiä ja kielteisiä näkemyksiä yhteiseen katsomusaineeseen pystyttiin tarkastelemaan sekä kyettiin jäsentämään heidän näkemyksiään suunnittelun ja koulutuksen merkityksestä. Kolme pääluokkaa, jotka muodostettiin aineiston analyysin perusteella elämänskatsomustiedon ja uskonnon aineenopettajien vastauksista olivat myönteiset näkemykset yhteisestä katsomusaineesta, kielteiset näkemykset yhteisestä katsomusaineesta sekä yhteisen katsomusaineen suunnittelun ja opettajien koulutuksen merkitys. Nämä pääluokat jakautuivat useisiin yläluokkiin, joiden avulla tarkasteltiin yhteisen katsomusaineen mahdollisuuksia, haasteita ja toteutuksen edellytyksiä perusopetuksessa.

Näkemyksiä analysoimalla vastauksista muodostettiin pääluokat ja yläluokat, jotka jäsentävät opetuksen keskeisiä sisältöjä, toteutusta, periaatteita ja toteutuksen näkökulmia. Näiden avulla tarkasteltiin opetuksen sisällöllisiä ja pedagogisia painotuksia sekä hallinnollisia tekijöitä, jotka vaikuttavat katsomusaineen toteuttamiseen perusopetuksessa. Aineiston analyysin perusteella elämänskatsomustiedon ja uskonnon aineenopettajien vastauksista muodostetut kolme pääluokkaa olivat opetuksen sisältö, opetuksen periaatteet ja toteutus sekä hallinnolliset näkökulmat. Nämä pääluokat jakautuivat useisiin yläluokkiin, joiden avulla tarkasteltiin yhteisen katsomusaineen suunnittelun, sisällön ja toteutuksen keskeisiä kysymyksiä.

#### 5.4 Eettisyys ja luotettavuus

Tässä tutkimuksessa noudatettiin tutkimuseettisen neuvottelukunnan (TENK 2023) laatimaa hyvän tieteellisen käytännön ohjetta, jonka mukaan tutkimuksen teossa on erityisen tärkeää ottaa huomioon eettisyys ja noudattaa vastuullisia toimintatapoja. Tutkimuskutsuun liitettiin tietosuojaseloste, jossa kuvattiin millaisia henkilötietoja kerätään, kuinka kauan niitä säilytetään, ja miten tiedot anonymisoidaan. Lisäksi osallistujille kerrottiin heidän oikeudestaan peruuttaa osallistumisensa tai pyytää haastattelun mitätöintiä. Osallistuminen tutkimukseen oli osallistujille vapaaehtoista ja he saivat keskeyttää tutkimuksen missä

vaiheessa tahansa. Osallistujille kerrottiin haastattelun alussa heidän oikeutensa selvästi ja kysyttiin lupaa haastattelun äänittämiselle.

Haastatteluaineiston litteroinnin yhteydessä haastatteluista poistettiin kaikki mahdolliset henkilötiedot ja tiettyyn osallistujaan mahdollisesti yhdistettävät seikat. Näin varmistuttiin siitä, että tutkimukseen osallistujien anonymiteetti säilyi läpi aineiston analysoinnin sekä tulosten raportoinnin ajan. Tallennetut haastattelut säilytettiin Seafire-pilvipalvelussa, joka oli suojattu salasanalla. Litteroidut haastatteluaineistot ja -tallenteet tuhottiin asianmukaisesti analyysin päätyttyä. Näin varmistettiin, että tutkimuksen tietosuoja oli hyvän tieteellisen käytännön ja soveltuvan lainsäädännön mukainen. Litterointi toteutettiin samalla tavalla jokaisen haastattelun kohdalla, jotta litteroinnin luotettavuus säilyi (Hirsjärvi & Hurme, 2008, 185).

## 6 Tulokset

Tässä luvussa esitellään tämän tutkielman tutkimustulokset tutkimuskysymysten mukaisesti. Tämän tutkielman tavoitteena oli selvittää, miten elämäkatsomustiedon ja uskonnon aineenopettajat näkevät mahdollisen yhteisen katsomusaineen suomalaisessa koulutusjärjestelmässä ja yhteiskunnassa. Lisäksi tutkielma pyrki kartoittamaan elämäkatsomustiedon ja uskonnon aineenopettajien näkemyksiä siitä, millainen sisältö tekisi yhteisestä katsomusaineesta oikeudenmukaisen, ja että se vastaisi monikulttuurisen yhteiskunnan tarpeita. Molemmat tutkimuskysymykset esitellään analysoinnissa esiin nousseiden pää- ja yläluokkien avulla.

Yleisesti opettajat pitivät tärkeänä, että yhteinen katsomusaine voisi edistää oppilaiden yleissivistystä, lisätä kulttuurienvälistä ymmärrystä ja tasoittaa katsomusopetuksen laatueroja. Samalla he kuitenkin tuovat esiin merkittäviä haasteita, kuten opettajien täydennyskoulutuksen tarpeen, oppilaiden mahdollisen vähemmistöstressin, sekä riskin siitä, että katsomuksellista moninaisuutta ei huomioida riittävästi. Yleisesti opettajat näkevät yhteisen katsomusaineen mahdollisuutena lisätä oppilaiden yhteisymmärrystä, mutta sen onnistuminen riippuu siitä, miten huolellisesti suunnittelu ja toteutus toteutetaan. Opettajien vastauksissa korostui huoli toteutuksen laadusta ja käytännön järjestelyistä. Opettajien mielestä päätöksiä tehdään liian nopeasti eikä niitä valmistella tarpeeksi. Yksi opettajista kuvasti näkemyksiään seuraavasti:

Mä lähtökohtaisesti toivoisin, että jos tuohon keskusteluun lähdetään, niin sitten se tehtäis kunnolla ja mietittäis suoraan loppuun asti, mitä se tulee tarkoittamaan esimerkiksi pätevyysvaatimusten ja oppimateriaalien osalta (AO1)

Opettajien näkemyksen mukaan uudistus ei voi perustua pelkästään esimerkiksi elämäkatsomustiedon laajentamiseen kaikille, vaan on luotava kokonaan uusi oppiaine. Mikäli suunnittelua lykätään ja uudistus toteutetaan kiireessä kasvavan paineen alla, riskinä on, että lopputulos jää puutteelliseksi eikä vastaa eri katsomusryhmien tarpeisiin. Yksi opettajista ilmaisi huoltaan seuraavasti:

Näin ei voi jatkua ja sen takia meidän täytyy ruveta tässä kohdassa miettimään sitä yhteistä katsomusainetta ennen kuin me ollaan siinä tilanteessa. Voi hitsi, nyt tää koko homma hajoaa ihan täysin käsiin nopeasti, kiskastaas joku aine. Niin jotta me ei jouduttais tähän tilanteeseen, se (suunnittelu) pitää aloittaa jo nyt. (AO4)

Opettajat pitivät yhteistä aineen mahdollisuutena edistää kulttuurienvälistä ymmärrystä ja tasoittaa katsomusopetuksen laatuerot, mutta toivat esiin huolia, kuten opettajien täydennyskoulutuksen tarpeen ja vähemmistöstressin riskit. He korostivat, että yhteisen aineen onnistuminen riippuu huolellisesta suunnittelusta ja käytännön toteutuksesta, ja varoittivat kiirehtimästä päätöksenteossa.

## 6.1 Opettajien näkemykset yhteisestä katsomusaineesta

Analysoitaessa aineistoa opettajien näkemyksistä pystyttiin erottamaan kolme pääluokkaa: Myönteiset näkemykset, kielteiset näkemykset, ja näkemykset liittyen suunnitteluun ja opettajien koulutukseen. Nämä kolme pääluokkaa antavat samalla vastauksia ensimmäiseen tutkimuskysymykseen, eli millaisia näkemyksiä opettajilla on yhteisestä katsomusaineesta yleisesti (ks. taulukko 5). Tässä alaluvussa esittelen ensimmäisen tutkimuskysymyksen tutkimustulokset erittelemällä pääluokat sekä niiden muodostamat ylä- ja alaluokat.

Taulukko 5. Opettajien näkemyksiä yhteisestä katsomusaineesta

Yläluokka	Pääluokka	Yhdistävä luokka
Sosiaaliset ja ryhmäytymiseen liittyvät hyödyt Opetuksen laatu ja yhdenmukaisuus Yhteisöllinen ja kulttuurinen kasvu Yhteiskunnalliset ja rakenteelliset hyödyt Organisatoriset ja tilaratkaisuihin liittyvät hyödyt	Myönteiset näkemykset yhteisestä katsomusaineesta	Opettajien näkemyksiä yhteisestä katsomusaineesta
Vähemmistöstressi Oman katsomusaineen puuttumisen merkitys muut riskit ja haasteet	Kielteiset näkemykset yhteisestä katsomusaineesta	
Oppiaineen sisällön suunnittelun merkitys Asiantuntijoiden huomioiminen suunnittelussa Opettajien pätevyys	Yhteisen katsomusaineen suunnittelun ja opettajien koulutuksen merkitys	

Analyysin perusteella elämäkatsomustiedon ja uskonnon aineenopettajien näkemykset yhteisestä katsomusaineesta jakautuvat varovaisen myönteisistä näkemyksistä kriittisiin huoliin sen toteutuksesta. Haastattelun alussa opettajilta kysyttiin, millä adjektiiveilla he

kuvaisivat suhtautumistaan yhteiseen katsomusaineeseen, mihin yksi opettajista vastasi seuraavasti:

Varovaisen optimistinen, hyvin pelokas olisi ehkä tällainen yhteenveto. (--)  
Tavallaan vähän levoton mieliala, koska mä tiedän mitä Ruotsissa tehtiin ja sehän on aina ollut se argumentti, että sitten me päädyttäisiin, että kaikki opiskelee ev.luttia, Mutta se vaan on yhteisen katsomusaineen nimellä tavallaan vähän toiveikas, koska työpaikka, jossa mä olen niin ainoa oppi ja katsomusaine, jossa opetus noudattaa opsia ja etenee järkevästi, on ev.lut. Ja meillä opetetaan siis neljää eri katsomusta ja ne kaikki muut on sellainen fiasko.(AO1)

Vastauksissa korostui siis varovainen optimismi, mutta samalla myös huoli siitä, että uudistus voisi epäonnistuessaan johtaa ennakoimattomiin ongelmiin.

### 6.1.1 Myönteiset näkemykset yhteisestä katsomusaineesta

Haastatteluaineistosta nousi esiin useita myönteisiä näkökulmia yhteiseen katsomusaineeseen liittyen. Opettajat toivat esille, että yhteinen katsomusaine voisi edistää sosiaalista yhteenkuuluvuutta ja suvaitsevaisuutta, parantaa opetuksen laatua ja yhdenmukaisuutta, tukea oppilaiden kulttuurista kasvua sekä tuottaa yhteiskunnallisia ja organisatorisia hyötyjä.

#### 6.1.1.1 Ryhmäytyminen ja ymmärryksen lisääntyminen

Monet opettajat näkivät, että parhaimmillaan yhteisellä katsomusaineella voisi olla mahdollisuus tukea oppilaiden sosiaalista integraatiota ja yhteisymmärrystä. Ryhmäytyminen voisi helpottaa, kun kaikki oppilaat käsittelevät samoja teemoja yhdessä sen sijaan, että heidät jaettaisiin erillisiin katsomusaineisiin. Lisäksi opettajat kokivat yhteisen katsomusaineen voivan vahvistaa ryhmähenkeä, sillä oppilaat eivät eriytyisi eri uskontoryhmiin. Yksi opettajista kuvasi yhteisen katsomusaineen vaikutusta seuraavasti:

Se (yhteinen katsomusaine) auttaisi oppilaita ryhmäytymään ja käsittelemään samoja asioita yhdessä (--). (AO3)

Yhteinen katsomusaine lisäisi opettajien näkemysten mukaan tietämystä ja ymmärrystä eri katsomuksista. Näin yhteinen katsomusaine opettajien mukaan voisi vähentää eriarvoisuutta ja edistää katsomusten välistä vuoropuhelua ja lisätä suvaitsevaisuutta. Opettajat uskoivat, että oppilaat oppisivat ymmärtämään paremmin eri katsomuksia ja niiden edustajia, mikä edistäisi oppilaiden välistä avoimuutta ja he suhtautuisivat toisiinsa ennakkoluulottomammin. Yksi opettajista kuvaili yhteisen katsomusaineen mahdollistamaa ymmärryksen ja suvaitsevaisuuden lisääntymistä seuraavasti:

Hyvin toteutettuna se yhteinen katsomusaine nimenomaan rakentaa sitä pohjaa, että kaikilla niin kuin katsomuksilla on jotain yhteistä ja että se rakentaa nimenomaan sitä ajatusta, että niin kuin meillä tavallaan kaikilla ihmisinä on jotain yhteistä. Että se kaikki konfliktin purku pitäisi kuitenkin aina lähteä siitä, että koska me ollaan kaikki ihmisiä, me voidaan kunnioittaa toisiamme, ja voidaan kohdella toisiamme hyvin. (AO3)

Dialogin merkitys nähtiin hyvin tärkeänä yhteisessä katsomusaineessa. Keskustelut eri katsomuksista yhteisessä ryhmässä voisivat opettajien mukaan lisätä oppilaiden välistä ymmärrystä ja tarjota mahdollisuuden käsitellä katsomuksiin liittyviä kysymyksiä yhdessä.

Yksi opettajista kuvaili dialogin mahdollisuuksia seuraavasti:

Tietysti ois ainakin toive että se edistäisi sitä, koska silloin se jotenkin konkretisoituisi se että se mihin ihminen usko tai ei usko nii sillä ei oo tekemistä sen kanssa että niin kun että se on ihminen kuitenkin eikä se ole vaa joku vieras tuolla jossain kaukana jotai ei tuu koskaan kohtaamaan tai että se on jotenkin niinku vaikka sellanen asia että meidän näkökulmasta tai luterilaisten näkökulmasta saattaa tai suomalaisten näkökulmasta joku vaikkapa aasialainen tapa tai afrikkalainen tapa vaikuttaa tosi omituiselta, mut sitten kun meil olis siinä useita näkemyksiä niin silloin saattais vaikkapa huomata sen että meidän omat tavat on tosi hassuja tai mitä tahansa tällasta niin kyl mä nyt aattelin että se laajentais sitä oppilaan käsitystä ja näkemystä ja maailmankuvaa ylipäättänsä. (AO2)

Tämä esimerkki havainnollistaa, kuinka yhteisessä katsomusaineessa nähdään mahdollisuus purkaa ennakkoluuloja ja vahvistaa ihmisten välistä samanarvoisuutta korostavia näkemyksiä.

Dialogin kautta oppilaille avautuisi mahdollisuus tunnistaa paitsi muiden katsomusten piirteitä, myös oman kulttuurin ja katsomuksen erityisyyksiä uudesta näkökulmasta. Tämä voisi osaltaan edistää oppilaiden maailmankuvan avartumista ja lisätä kykyä kohdata erilaisuutta rakentavasti ja empaattisesti. Opettajien näkemyksissä korostui toive siitä, että yhteinen keskustelu auttaisi konkretisoimaan katsomusten moninaisuuden osaksi jokapäiväistä ihmisyyttä, ei kaukaisena ja vieraana pidettynä ilmiönä.

#### *6.1.1.2 Opetuksen yhdenmukaistuminen ja tasa-arvoisuuden lisääntyminen*

Yksi merkittävimmistä opettajien esiin nostamista myönteisistä näkemyksistä oli opetuksen selkeytyminen ja yhdenmukaistuminen. Nykyisessä järjestelmässä eri katsomusaineita opetetaan erillään, mikä johtaa opetuksen pirstaloitumiseen sekä eroihin oppisisällöissä ja opetuksen laajuudessa. Yhteinen katsomusaine nähtiin keinona varmistaa, että kaikki oppilaat saavat samantasoiset perustiedot eri katsomuksista ja eettisistä kysymyksistä.

Lisäksi opettajat kokivat, että katsomusopetuksen yhdenmukaistuminen edistäisi tasa-arvoisuutta kouluyhteisössä. Opettajat kokivat, että nykyinen järjestelmä voi osaltaan ylläpitää erottelua ja vahvistaa oppilaiden jakautumista eri ryhmiin katsomuksen perusteella. Yhteinen katsomusaine nähtiin ratkaisuna tähän ongelmaan, sillä se mahdollistaisi kaikille oppilaille yhtäläisen opetuksen ilman erityisoikeuksia tai vapautuksia tietyille ryhmille. Yksi opettajista ilmaisi opetuksen tasa-arvoisuutta seuraavasti:

Kun mun mielestä esimerkiksi Jehovan todistajilla missään nimessä ei todellakaan saisi olla mitään erivapautta. Mä en ole koskaan pitänyt sitä järkevänä ja mielestäni pitäisi raahata tasan tarkkaan samoille tunneille kuin kaikki muutkin. Mutta tietty jos tämä korjaisi myös sen Jehovan todistajien asian, niin se voisi sitten tietty olla plussapuoli. (AO1)

Lisäksi yhteinen katsomusaine tukisi peruskoulun yleistä tavoitetta kasvattaa oppilaita yhtenäiseen ja tasa-arvoiseen yhteiskuntaan. Opettajat kokivat ristiriitaisena sen, että koulussa korostetaan yhteisöllisyyttä ja tasavertaisuutta, mutta samalla oppilaat jaetaan erillisiin ryhmiin katsomuksen perusteella.

(--) musta tuntuu tosi hassulta että jos me puhutaan, vaikka koulussa siitä että että ollaan tasavertaisia ja yhteisöllisiä ja niin poispäin ja sitten me lokeroidaan niinku lapset ja nuoret menkää te olette vähän erilaisia niin tonne ja menkää te toiset tonne niin se se mun mielestä nyt se on vähän niinku ristiriidassa se ehkä meidän yleisen peruskoulun tavoitteet kanssa ja siinä mielessä mä olisin sitä mieltä että se olisi hyvä asia. (AO2)

Näiden näkemysten perusteella opettajat kokivat, että yhteinen katsomusaine voisi edistää kouluyhteisön yhtenäisyyttä ja vähentää katsomuksiin liittyviä erotteluja. Tämä nähtiin merkittävänä askeleena kohti tasa-arvoisempaa ja osallistavampaa opetusta.

Opettajat toivat esiin nykyisen katsomusainejärjestelmän puutteita, mitkä näkyvät esimerkiksi eri katsomusaineiden oppimateriaalien eroissa ja opetuksen laadussa. Opettajat nostivat esiin myönteisenä asiana sen, että yhteisen katsomusaineen myötä katsomusopetuksen rakenne olisi selkeämpi ja johdonmukaisempi, sillä kaikki oppilaat saisivat samat perusteet eri katsomuksista.

Lisäksi suurin osa opettajista toi esille yhteisen katsomusaineen parantavan väkisin oppimateriaalien laatua, sillä silloin kaikkien katsomusten opetusta painotettaisiin tasapuolisemmin. Opettajat näkivät yhteisen katsomusaineen yhdenmukaistavan oppimateriaaleja niin, että kaikki annetaan samat perustiedot eri katsomuksista, mikä voisi

edistää yhdenvertaisuutta opetuksessa. Yhteinen katsomusaine mahdollistaisi opettajien näkemysten mukaan myös tarkemmat yhteneväiset arviointikriteerit katsomusopetukseen ja tarkempien oppimistavoitteiden määrittämisen, mikä tekisi opettajien mukaan arvioinnista oikeudenmukaisempaa. Kaksi opettajaa kuvasi tätä seuraavasti:

Silloin tulis standardit. Meille tulisi selkeät standardit, että mitä me opetetaan, mitä me ei opeteta ja millä tavalla arvioidaan. Toivottavasti siinä kohdassa tulisi selkeät kriteerit, että millä millä osaamisella saa minkäkin arvosanan. (AO4)

Oppilaat kun oli kysynyt yhdeltäkin opettajalta, että miten saa hyvän arvosanan ja opettaja oli vastannut kun on hiljaa tunnilla. (AO1)

Oppilaat voivat nykyisessä katsomusopetuksen mallissa vaihtaa katsomusainetta, mikä hankaloittaa arviointia opettajien näkemysten mukaan. Lisäksi arviointia vaikeuttavat myös katsomusopetuksesta myönnettävät vapautukset, kuten Jehovan todistajien kohdalla. Opettajat näkivät tämän yhteisen katsomusaineen vahvuutena, sillä yhteinen katsomusaine poistaisi nämä haasteet ja tekisi opetuksen seurannasta johdonmukaisempaa.

#### *6.1.1.3 Yhteisöllinen ja kulttuurinen kasvu*

Monet opettajat kokivat, että yhteinen katsomusaine voisi tukea oppilaiden kulttuurista ja katsomuksellista kasvua, koska se tarjoaisi monipuolisen näkökulman eri uskontoperinteisiin ja katsomuksiin. Yksi opettajista nosti esille, kuinka alakoulussa oppilaat eivät ole vielä juurtuneet vahvasti omiin katsomuksiinsa, joten yhteinen katsomusaine voisi auttaa luomaan pohjan avoimuudelle ja ymmärrykselle.

Opettajat uskoivat, että yhteisellä katsomusaineella voisi olla vaikutusta oppilaiden ajatuksiin ja monimuotoisuuden ymmärtämiseen. Yhteinen katsomusaine voisi vahvistaa ajatusta kaikkien ihmisten yhdenvertaisuudesta, mikä tukisi monikulttuurisuutta ja yhteiskunnallista monimuotoisuutta. Opettajat nostivat esille lisäksi sen, kuinka yhteinen katsomusaine voisi avartaa oppilaiden maailmankuvaa. Eri katsomusten kohtaaminen koulussa voisi auttaa oppilaita ymmärtämään sekä omaa että muiden kulttuureita ja uskomusjärjestelmiä. Yksi opettajista kuvasi tämän vaikutusta seuraavasti:

Jos se toteutetaan hyvin, niin sillä on mahdollisuus lisätä oppilaiden välistä yhteisymmärrystä ja ymmärrystä toisista kulttuureista ja toisista historioista. (AO3)

Yhteisessä katsomusaineessa osa opettajista koki myös, että oppilaille voisi olla henkilökohtainen liittymäkohta opetukseen. Oppilaat voisivat ymmärtää toisiaan paremmin esimerkiksi arjen tilanteiden kautta, mikä voisi vahvistaa heidän yhteisöllisyyttänsä ja empatiakykyänsä. Yhteinen katsomusaine voisi lisäksi opettajien mukaan auttaa oppilaita huomaamaan kuinka paljon yhteisiä arvoja eri katsomusten välillä on niin kuin oikeudenmukaisuutta ja toisten kunnioittamista.

#### *6.1.1.4 Yhteiskunnalliset ja rakenteelliset hyödyt*

Opettajat toivat esiin yhteisen katsomusaineen mahdollisuuden edistää yhteiskunnallista tasa-arvoa ja vahvistaa demokratian periaatteita. Opettajat korostivat lisäksi katsomusopetuksen merkitystä demokraattisessa yhteiskunnassa. Opettajat näkivät, että yhteinen katsomusaine voisi tukea oppilaiden kasvamista aktiivisiksi ja suvaitsevaisiksi kansalaisiksi.

Yhteisessä katsomusaineessa opettajien mielestä tasa-arvon tulisi olla korostettuna. Kaikkia oppilaita kohdeltaisiin yhteisessä katsomusaineessa samoin, eikä heitä eroteltaisi katsomuksen perusteella, mikä voisi edistää yhdenvertaisuutta kouluyhteisössä. Lisäksi opettajat kokivat yhteisen katsomusaineen vähentävän ennakkoluuloja. Oppimalla eri katsomuksista yhdessä niiden vieraus vähenisi, mikä voisi estää ennakkoluulojen ja stereotyyppien muodostumisen. Yksi opettaja myös painotti sitä kuinka tärkeä yhteinen katsomusaine voisi olla integraation edistäjänä. Oppilaat saisivat tietoa eri katsomusten historiasta ja arvoista, mikä voisi tukea maahanmuuttajataustaisten oppilaiden kotoutumista.

Useat opettajat toivat esille, että yhteinen katsomusaine voisi helpottaa opetuksen järjestämistä ja koulutilojen käyttöä. Osa opettajista painotti sitä, kuinka opetuksen eriyttäminen katsomusryhmittäin aiheuttaa usein haasteita tilojen ja resurssien käytössä. Yksi opettajista ilmaisi asiaa seuraavasti:

Ja monilla kouluilla on halu siihen yhteiseen katsomusaineeseen ihan jo sen takia, että minäkin opetan hyvin usein tiloissa, jotka ei muuten ole luokkatila käytössä, koska siellä ei ole mitään välineitä. Niin, tämä myös on ihan tällainen, että missä kohtaa koulun seinät yksinkertaisesti loppuu kesken, niin siihen paineeseen yhteinen aine toisi helpotusta. (AO3)

Yhteinen katsomusaine voisi vähentää tilojen puuttumisen ongelmaa, sillä silloin ei tarvittaisi useita eri tiloja usealle eri katsomusaineen opetukselle. Yhteisen katsomusopetuksen myötä

tiloja voitaisiin hyödyntää paremmin. Kaikki oppilaat voisivat osallistua samaan opetukseen, mikä voisi vapauttaa resursseja muuhun koulutyöhön ja parantaa oppimisympäristöjä.

## 6.1.2 Kielteiset näkemykset yhteisestä katsomusaineesta

Elämäkatsomustiedon ja uskonnon aineenopettajat tunnistivat yhteiseen katsomusaineeseen liittyvän asioita, jotka tulisi huomioida huolellisesti ennen muutoksen toteuttamista. Opettajat toivat esille, että ennen siirtymistä yhteiseen katsomusaineeseen tulisi tunnistaa siihen liittyvät muut riskit ja haasteet, oman katsomusaineen merkitys sekä vähemmistöstressi.

### 6.1.2.1 Muut riskit ja haasteet

Muiksi riskeiksi ja haasteiksi luokiteltiin yhteisen katsomusaineen puutteellinen toteuttaminen, opettajien pätevyys ja radikalisoitumisen pelko. Useat opettajat ilmaisivat huolensa siitä, että jos yhteistä katsomusainetta ei suunnitella tarpeeksi hyvin, se voisi käytännössä johtaa evankelisluterilaisen uskonnon opettamiseen yhteisen katsomusaineen nimen alla, kuten on tapahtunut Ruotsissa. Tämä ”Ruotsin mallin” pelko voisi lisätä perheiden halua hakea vapautusta katsomusopetuksesta, mikä puolestaan vähentäisi yhteisen katsomusopetuksen tavoitettavuutta. Yksi opettajista ilmaisi huolensa seuraavasti:

Tämä on taas se, miten (yhteistä katsomusainetta) lähdetään toteuttamaan. Mutta niin kuin huonoimmillaan toteutettuna tämä menee siihen, mikä oli Ruotsissa käytössä ja sehän lisäsi nimenomaan sulkeutuneisuutta ja eristäytymistä niin kuin katsomusten kannalta, että äh. Kukaan ei oikeastaan ollut tyytyväinen siihen Ruotsin ensimmäisiin versioihin yhteisestä aineesta ja se johti siihen, että uskonnolliset yhteisöt alkoivat entistä enemmän pitämään omaa opetusta, jota ei enää ollut mitään työkalua valvoa, koska sen ei tarvitse noudattaa mitään opetussuunnitelmaa. Eli tämä on se uhkakuva. (AO3)

Opettajat nostivat esiin lisäksi huolen siitä, että jos eri yhteisöt alkavat järjestää omaehtoista katsomusopetusta koulun ulkopuolella, kouluilla ei ole keinoja valvoa opetuksen sisältöä. Tämä voi lisätä radikalisoitumisen riskiä joissakin yhteisöissä. Opettajat ilmaisivatkin huolen siitä, ettei yhteinen katsomusaine välttämättä ehkäise radikalisoitumista, jos oppilaat eivät koe opetusta omakseen ja hakevat katsomuksellista tietoa muualta. Yksi opettajista ilmaisi tämän huolen seuraavasti:

Koulussa tapahtuva opetus ehkäisee aina radikalisoitumista. Se on kuitenkin kouluopetuksen yksi lähtökohta. (AO3)

Osa opettajista painotti näkemyksissään myös siitä, kuinka oppilasmassat ovat jo nykyisessäkin katsomusopetuksen mallissa monimuotoisia, niin huoli kasvaisi entisestään siitä, miten jokaisen oppilaan kulttuuritausta voidaan ottaa huomioon opetuksen suunnittelussa ja aiheiden käsittelyssä. Yksi opettajista kuvaili tilannetta seuraavasti:

Siitä tulee ihan järjetön kaaos. Ja siis sitä mä olen yrittänyt tuolla kaiken maailman keskustelufoorumeilla selittää näille ihmisille, jotka jeejee, yhteinen katsomusaine ei kun siis nyt jo kun mä opetan islamia, niin mulla on siellä luokassa tosi paljon tosi erilaisista paikoista olevia ihmisiä. Tiedän, että mun pitää tietää joka ikisen oppilaan kulttuuritausta. Mun pitää tietää joka ikisen oppilaan se, että mitä tapoja siellä maassa on, mitä tapoja siellä on, mitkä on yhdistynyt islamin kanssa, joita ei välttämättä ymmärretä, että ne ei enää olekaan islamia? (AO4)

Muiksi opettajien mainitsemiksi riskeiksi ja haasteiksi tunnistettiin yhteisen katsomusaineen puutteellinen toteutus, opettajien pätevyys ja radikalisoitumisen riski. Opettajat ilmaisivat huolensa, että huonosti suunniteltu opetus voisi muistuttaa Ruotsin mallia, jossa evankelisluterilainen painotus johti perheiden hakeutumiseen katsomusopetuksen ulkopuolelle. Omaehtoinen katsomusopetus koulun ulkopuolella nähtiin riskinä, koska se vaikeuttaisi opetuksen tavoitavuutta ja valvontaa. Opettajat painottivat myös, että oppilasryhmien monimuotoisuus jo nykyisessä katsomusopetuksessa edellyttää syvällistä kulttuuritaustojen tuntemusta, ja haaste kasvaisi yhteisen aineen myötä.

#### *6.1.2.2 Oman katsomusaineen merkitys*

Opettajat kokivat, että oman katsomusaineen opetus tarjoaa oppilaille merkittävän yhteisöllisen ja pedagogisen tukipilarin yhteiskunnassa, joka saattaisi heikentyä yhteisen katsomusaineen myötä. Opettajien mukaan oman uskonnon opetus voi olla ainoa hetki viikossa, jolloin oppilaat tuntevat kuuluvansa joukkoon, jolloin oman katsomusaineen ryhmän merkitys korostuu. Erityisesti vähemmistöryhmiin kuuluvat oppilaat saattavat kokea turvallisuutta ja yhteenkuuluvuutta oman katsomusryhmänsä opetuksessa. Yksi opettajista kuvaili tämän merkitystä seuraavasti:

Ne ryhmät, missä on oikeasti asiansa osaava, vaikkapa nyt islamin opettaja, niin onhan se niille oppilaille se ainoa tunti viikossa, kun niillä on mahdollisuus tuntea että ne on normaalia, kun muutenhan ne on aina että ne poikkeaa ulkonäöltään ja poikkeaa kielitaustoiltaan. Ne poikkeaa traditioita, ne poikkeaa ruokavaliotaan. Sen pois ottaminen kans on vähän sellanen, että mä oon vähän kiikun kaakun sen suhteen, että onko se sen arvoista. (AO1)

Opettajien mukaan syvällisten keskusteluiden käyminen olisi todennäköisempää oman katsomusaineen ryhmän kanssa kuin koko oman luokan kanssa isossa ryhmässä. Oman katsomusaineen opetuksessa oppilaat voivat käsitellä henkilökohtaisesti merkityksellisiä kysymyksiä vapaammin kuin sekaryhmissä. Lisäksi osa opettajista koki, että yhteisessä katsomusaineessa ei välttämättä pystyittäisi käsittelemään kaikkia oppilaille tärkeitä teemoja samalla syvällisyydellä. Opettajat nostivat lisäksi esiin kuinka yhteisen katsomusaineen myötä voi syntyä tilanne, jossa kaikkien katsomusten erityispiirteitä ei voida käsitellä riittävästi. Opettajat nostivat esiin huolen siitä, että opetuksen yleinen taso saattaa jäädä pinnalliseksi ja katsomukselliset yksityiskohdat karsiutuvat, niin kuin eri maantieteellisten aluiden tarinat opetuksesta. Yksi opettajista ilmaisi huolensa seuraavasti:

Siinä on heikkoutena se, että kun kaikki on tavallaan samassa, niin sitten ei voida mennä niihin yksittäisiin kysymyksiin hirveän syvälle ja sit just jää se kysymys, että jätetäänkö pois jotain niin kuin eriyttävästä opetuksesta jotain historiaan liittyvää vai jätetäänkö sieltä pois jotain etiikkaan liittyvää? Että mikä tavallaan ikään kuin tippuu pois, koska sit taas yhteisessä aineessa on aika mahdoton käydä niin kuin islamilaisen maailman historiaa ja keksintöjä samalla kun pitäisi käydä niin kuin tuota Konstantinopoliin liittyvää historiaa ortodoksisen uskonnon oppilaiden kanssa. Eli mä näen siinä sen, että se voi tulla kaventamaan sitä niin kuin oppilaiden ymmärrystä heidän tavallaan kulttuurihistoriastaan. Ja se taas sit haittaa just sitä, että hyväksytäänkö minut suomalaiseen yhteiskuntaan, sillä taustalla mistä minä tulen. (AO3)

Tämä esimerkki konkretisoi laajemman huolen siitä, että yhteisessä katsomusaineessa opetussisältöjen valinnassa joudutaan tekemään kompromisseja, jotka voivat kaventaa oppilaiden mahdollisuuksia syvälliseen oman katsomuksensa, kulttuurinsa ja historiansa ymmärtämiseen. Opetuksen sisältöjen liiallinen yleistäminen voi heikentää oppilaiden kokemusta oman taustansa hyväksymisestä ja näkyväksi tulemisesta kouluyhteisössä. Siksi yhteisen katsomusaineen suunnittelussa tulisi huolellisesti varmistaa, että erilaiset katsomukselliset ja kulttuurihistorialliset näkökulmat saavat riittävästi tilaa ja merkitystä opetuksessa.

### *6.1.2.3 Vähemmistöstressi*

Useat opettajat ilmaisivat huolensa siitä, kuinka vähemmistöoppilaat pärjäisivät uudessa tilanteessa ja kuinka heihin kohdistuvat paineet voisivat kasvaa. Monet painottivat esimerkiksi sitä, kuinka ei ole mielekasta laittaa yhtäkään oppilasta oman uskontonsa

asiantuntijan rooliin. Nykyisessä järjestelmässä oppilaat osallistuvat oman katsomuksensa mukaiseen opetukseen, mutta yhteisessä aineessa he saattaisivat joutua kohtaamaan tilanteita, joissa he ovat ainoita edustajia omasta katsomusryhmästään. Yksi opettajista ilmaisi huolensa seuraavasti:

(--)  
 (--)  
 (--) vähemmistöoppilaat voivat kokea stressiä ja joutua asiantuntijarooliin. (AO3)

Opettajien vastauksissa ilmeni myös pelko stereotyyppien syntymisestä. Opettajat toivat esiin, että oppilaat saattavat joutua edustamaan koko katsomusyhteisöään, mikä voi luoda heille paineita. Esimerkiksi yksittäinen muslimioppilas voisi joutua vastaamaan ryhmälle islamista, mikä ei ole oppilaan tehtävä. Muutama opettajat nostivat esille myös sen, kuinka eri katsomuksia tulkitaan myös eri tavalla riippuen siitä mistä päin sen juuret ovat. Opettajat korostivatkin, että oppilaiden erilaiset kulttuuriset ja katsomukselliset taustat tulisi huomioida opetuksessa, sillä ilman riittävää kulttuurista ymmärrystä opetus voi jäädä yksipuoliseksi ja jopa vahvistaa stereotyyppioita. Yksi opettajista ilmaisi huolensa stereotyyppien muodostumisesta seuraavasti:

Joo, mutta kun toisaalta mä koko ajan kanssa pelkään just, että siitä tulee sellainen, että tässä on tämä meidän mallikappaleemme. Tältä näyttää muslimi. Kerrotko nyt jotain miten rukoilet? (AO1)

Opettajien vastauksissa korostui myös vähemmistöihin kuuluvien oppilaiden aseman huomioiminen suhteessa valtaväestöön kuuluviin oppilaisiin. Yhteisessä katsomusaineessa vähemmistöoppilaat saattaisivat kokea ulkopuolisuutta, jos opetuksessa keskitytään ensisijaisesti valtaväestön katsomuksiin. Tämä voi lisätä vähemmistöstressiä. Yksi opettajista kuvasi huoltaan seuraavasti:

Ja sitten yhtenä haittana tai uhkakuvana on sitten se, että se heidän kun minun oppilaat tulee aina vähemmistöasemasta ja he tuleekin tunnille, jossa he ei ole enää vähemmistössä. Niin sitten se, että millaista vähemmistöstressiä se muodostaa heille. Koska tässä on yhtenä uhkakuvana se, että mitä osaa opettajista aina välillä vaikka tuolla Facebookin keskusteluryhmissä sanoo, että onpa kiva kun oppilas kertoo oma aloitteisesti tai kysyttäessä omasta katsomuksestaan. (AO3)

Tämä esimerkki havainnollistaa laajempaa huolta, jota kaikki haastatellut opettajat painottivat: opetuksen tulee varoa asettamasta vähemmistöoppilaita tilanteisiin, joissa he kokevat painetta edustaa omaa katsomustaan tai taustaansa koko ryhmän edessä.

### 6.1.3 Yhteisen katsomusaineen suunnittelun ja opettajien koulutuksen merkitys yhteisessä katsomusaineessa

Opettajien näkemyksissä korostui vahvasti, että oli näkemys sitten myönteinen tai kielteinen, siihen liittyi vahvasti oppiaineen suunnittelu. Opettajat painottivat, että yhteinen katsomusaine vaatii huolellista suunnittelua ja opettajien täydennyskoulutusta. Ilman riittävää valmistelua lopputulos voi olla sekava ja opetuksen laatu kärsiä.

Kaikissa vastauksissa tuli ilmi se kuinka yhteisen katsomusaineen suunnitteluun tulisin käyttää paljon aikaa ja pohtia mitkä ovat yhteisen katsomusaineen tärkeimpiä teemoja. Opettajien näkemyksissä nousi esiin kolme keskeistä huolenaihetta yhteisen katsomusaineen suunnittelussa, ja näitä olivat sisällön huolellinen määrittely, asiantuntijoiden riittävä kuuleminen sekä opettajien pätevyys ja koulutus. Päätöksenteon tulisikin opettajien mukaan perustua etenkin asiantuntijatietoon, eikä poliittisiin intresseihin.

#### 6.1.3.1 Suunnittelun merkitys yhteisen katsomusaineen toteuttamisessa

Opettajat korostivat vastauksissaan sitä, että yhteisen katsomusaineen sisältö on suunniteltava huolellisesti, jotta se palvelee kaikkia oppilaita tasapuolisesti. Huonosti suunniteltuna se voi johtaa pinnalliseen opetukseen tai jopa katsomusten eriytymiseen. Opettajat painottivat, että yhteisen katsomusaineen opetussuunnitelman tulee olla selkeä ja kattava, jotta katsomusaine ei muutu vain yhden näkökulman esittämiseksi. Suunnittelun on oltava tarkkaa, jotta oppisisällöt eivät yksipuolistu tai jää liian yleisluontoisiksi. Sen on huomioitava eri katsomukset tasapuolisesti ja rakennuttava sekä yhteisistä että eriytetyistä osista. Yksi opettajista kuvaili suunnittelun tärkeyttä seuraavasti:

(--) se (yhteinen katsomusaine) täytyy olla tosi tarkasti suunniteltu ja sitten se opetussuunnitelma on ykkösestä ysiin tosi fiksu. Niin ja se, että ketään ei jätetä ulos, vaan kaikkien nykyisten katsomusaineiden pitää olla tyytyväisiä siihen mikä tulee tilalle. (AO4)

Suunnittelussa tulee opettajien mukaan varmistaa, että yhteinen katsomusaine kunnioittaa vähemmistöasemassa olevia oppilaita. Erityisesti kristinuskon asemaa opetuksessa on tarkasteltava kriittisesti, jotta se ei nouse hallitsevaksi näkökulmaksi yhteisessä katsomusaineessa. Yksi opettajista kiteytti asian seuraavasti:

Tässä mennään siihen, että sen pitää olla vähemmistöasemasta tulevia kunnioittavaa. Se ei voi olla esimerkiksi niin kuin no, Ruotsissa oli käytössä malli, jossa lähdettiin siitä, että koska kristinuskolla on merkittävä asema Ruotsissa, niin

nythän sitten kaikki ikään kuin Ruotsin kulttuuriperus  
kulttuurihistoriaperusteisesti opiskelee pääasiassa kristinuskkoa. (AO3)

Sitaatti osoittaa, kuinka tärkeää on välttää sellaista lähestymistapaa, jossa historiallisesti enemmistöasemassa oleva katsomus määrittäisi opetuksen sisällöllisen painotuksen.

Opettajien huoli kohdistuu erityisesti siihen, että yhteinen katsomusaine voisi tahtomattaankin syrjäyttää vähemmistöoppilaiden katsomukset ja identiteetit, jos opetuksessa korostetaan liiallisesti esimerkiksi kristinuskon asemaa kulttuuriperinnön osana.

### *6.1.3.2 Asiantuntijoiden huomioiminen suunnittelussa*

Useat opettajat kokivat, että päätöksenteossa ei tällä hetkellä huomioida riittävästi kentän asiantuntijoita, niin kuin esimerkiksi vähemmistöuskontojen aineenopettajia, mikä heikentää uudistuksen onnistumisen mahdollisuuksia. Erityisesti olisi opettajien mielestä tärkeää kuulla eri uskonnollisia yhteisöjä. Opettajat arvelivat, että muun muassa ortodoksinen kirkko ja muut uskonnolliset yhteisöt saattavat vastustaa uudistusta, jos he kokevat menettävänsä vaikutusvaltaansa koulun katsomusopetuksessa. Yksi opettajista ilmaisi huolensa tästä seuraavasti:

Niin se pitää tehdä tosi huolellisesti eli harkiten, koska tällä hetkellä julkisuudessa esimerkiksi käytävä keskustelu on sitä, että enemmistö on niin kuin päättämässä vähemmistön oikeuksista, ja ei tavallaan ole ehkä ihan kartalla siitä, mitä vähemmistöjen oikeuksia katsomusaineen opetukseen liittyy ja mitä se tekee esimerkiksi tämmöiselle kotouttamistyölle ja muulle. (AO3)

Opettajat toivat esille huolen siitä, että katsomusaineiden uudistus riippuu paljon kulloinkin vallassa olevasta hallituksesta, eikä sen toteutus ole varmaa ilman laajaa asiantuntijakuulemista. Osa opettajista ilmaisivat myös epäluottamusta Opetushallitusta kohtaan, sillä sen koettiin olevan irrallaan koulujen arjesta, eikä sen edustajilla nähty olevan riittävä ymmärrystä oppilaiden ja opettajien tarpeista. Yksi opettajista kuvaili epäluottamustaan seuraavasti:

Jos tämä nykyinen ei tämä nykyinen hallitus saa mitään aikaiseksi, niin paljon se on sitten siitä hallituksestakin kyse, joka lähtee sitä ajamaan. Mutta esimerkiksi ei mulla olisi mitään luottamusta, että tämä nykyinen saisi jotakin järjestä siitä aikaiseksi, vaikka se kuinka pitkälle menisi virkamiesvalmisteluna. Niin ja mulla ei ole mitään luottoa OPHn, että Opetushallitus on täynnä ihmisiä, jotka ei ole nähneet elävää oppilasta vuosikymmeniä. (AO1)

Sitaatti heijastaa vahvaa epäluottamusta hallinnollisia toimijoita kohtaan ja tuo esiin kentän kokeman etäännyksen koulutyön arkitodellisuudesta. Uuden katsomusaineen kehittämisessä nähdään keskeisenä tarpeena varmistaa, että päätöksentekoon osallistuvat tahot ymmärtävät opetuksen ja oppilaiden tarpeita. Ilman opettajien, tutkijoiden ja muiden asiantuntijoiden osallistavaa kuulemistä uudistusten pelätään jäävän irrallisiksi ja huonosti toimiviksi koulun käytännön tasolla. Tämä korostaa tarvetta pitkäjänteiselle ja osallistavalle opetussuunnitelmatyölle, jossa kentän ääni kuuluu aidosti päätöksenteossa.

### 6.1.3.3 Opettajien pätevyys

Opettajat ilmaisivat huolensa yhteisen katsomusaineen opettajakelpoisuudesta ja täydennyskoulutuksen järjestämisestä. Nykyisin katsomusaineita opettavat eri koulutustaustan opettajat, ja uuden aineen myötä heräisi kysymys, millä koulutuksella opettajat olisivat päteviä tehtävään.

Opettajat toivat esiin huolen siitä, kenellä olisi pätevyys opettaa yhteistä katsomusainetta ja miten opettajien täydennyskoulutus järjestettäisiin. Yhteisen katsomusaineen opetus edellyttää vahvaa asiantuntemusta eri katsomuksista, jotta opetuksen laatu pysyy korkeana.

Haastatteluissa tuotiin esille, että nykyisessä katsomusaineiden järjestelmässä opettajat ovat usein keskittyneet vain yhteen katsomukseen, jolloin osaamisen laajentaminen kaikkien katsomusten opetukseen nähtiin haastavana.

Opettajat pohtivat vastauksissaan myös evankelis-luterilaisten uskonnonopettajien asemaa suomalaisessa koulutusjärjestelmässä. Evankelis-luterilaisen uskonnon opettajien suuri määrä herätti kysymyksiä siitä, miten muiden katsomusten edustajat huomioidaan opetuksessa.

Kaikilla opettajilla heräsi huoli siitä, kuinka varmistetaan kaikkien katsomusten tasapuolinen käsittely, jos opetuksen lähtökohtana on vahvasti evankelis-luterilainen viitekehys.

Suurimman osa katsomusaineiden opettajista ollessa evankelis-luterilaisen uskonnon opettajia, opettajat pohtivat muun ohella sitä, miten muiden katsomusten edustajat huomioidaan opetuksessa ja millaista täydennyskoulutusta he tarvitsisivat uuden järjestelmän puitteissa. Yksi opettajista nosti esiin huolensa seuraavasti:

Fakta on, että suurin osa niistä tulee olemaan vähintään kulttuurisesti sitten ev.lutteja, vaikeivat välttämättä niin kuin ennenkin koulussa uskon. Opettajia on kohta neljä ja täällä loput takana uskontotieteilijöitä, on meillä se yksi teologi siellä, mutta kuitenkin kulttuurisesti, me ollaan niin läpikotaisin luterilaisia. Se on meille se normi. (AO1)

Opettajat korostivat lisäksi täydennyskoulutuksen merkitystä ja sen välttämättömyyttä, jotta kaikki opettajat hallitsevat eri katsomuksia tasapuolisesti. He nostivat esiin riskin, että katsomusaineen opetusta annetaan myös pätevydettömille opettajille, jos aineen tunteja jaetaan muille opettajille täyttämään heidän työaikaansa. Erityisesti pohdittiin, kuinka opettajat selviäisivät haastavista tilanteista ja kysymyksistä sekä onnistuisivat luomaan oppimisympäristön, jossa katsomusaiheista voitaisiin keskustella turvallisesti ja avoimesti.

Lisäksi esiin nousi huoli siitä, että aineenopettajia ei välttämättä palkattaisi katsomusaineiden opettajiksi, vaan tunnit jaettaisiin muille, epäpäteville opettajille täyttämään heidän opetusvelvollisuuttaan. Täydennyskoulutuksen nähtiin olevan välttämätön edellytys onnistuneelle siirtymälle, ja sen tuli olla sekä kattavaa että huolellisesti suunniteltua. Ilman riittävää koulutusta opettajilla ei olisi valmiuksia käsitellä kaikkia katsomuksia tasapuolisesti yhteisessä katsomusaineessa. Tämä herätti huolta siitä, että katsomusopetus ei saisi jäädä muun aineenopetuksen täytemateriaaliksi, vaan sen tulisi olla asiantuntevien opettajien vastuulla. Yksi opettajista ilmaisi asian seuraavasti:

Uskonto on yksi niitä aineita, jotka saatetaan torkätä kenelle tahansa, jos tunnit eivät tule muuten täyteen, koska se on nyt nähtävästi turha aine. (AO2)

Lisäksi opettajat nostivat esiin, kuinka kaikilla opettajilla ei ole riittävää tietoa kaikista katsomuksista, mikä voi johtaa virheelliseen opetukseen. Erityisesti huolta herätti opettajien kyky erottaa uskontoihin liittyvät opinkappaleet kulttuurisista käytännöistä, jotta oppilaille ei välitetä virheellistä tietoa. Yksi opettajista ilmaisi huolensa seuraavasti:

Siis se, että joskus näiden ihmisten osaamattomuus ja tietämättömyys on tosi silleen pelottavaa. Niin se, miten me pidetään huolta, että meidän katsomusopettajat osaa ottaa joka ikisen kaverin huomioon, niin se on aika semmoinen pelottava juttu. (AO4)

Opettajat näkivät myös, että sensitiivisyys opetuksessa on olennaista, eikä oppilaita tule asettaa oman katsomuksensa edustajiksi. Opettajien näkemyksen mukaan katsomusaineen opetuksessa tarvitaan erityistä hienovaraisuutta ja kulttuurista ymmärrystä, jotta oppilaat voivat tuntea olonsa turvallisiksi. Yksi opettajista ilmaisi näkemyksensä seuraavasti:

(--) uskonnon opettaja, katsomusaineen opettaja ymmärtää, että se ei voi missään tapauksessa ottaa ketään sieltä silleen tikun nokkaan, että hei sinä kun olet siellä se meidän ainoa muslimi, niin kerropa kaikille mitä sinä teet. Ei, vaan annat sen ihmisen olla ihan rauhassa, ja jos se haluaa kertoa, niin sitten hän kertoo. (AO4)

Radikalisoitumisen ehkäisy nostettiin myös esiin opettajien pätevyyteen liittyvänä huolenaiheena. Ammattitaitoiset opettajat voivat ehkäistä katsomuksiin liittyviä konflikteja ja radikalisoitumista koulussa. Opettajat korostivatkin koulutuksen merkitystä opettajien kyvyssä tunnistaa ja ennaltaehkäistä mahdollisia jännitteitä oppilasryhmissä. Yksi opettaja ilmaisivat näkemyksen seuraavasti:

No siinä on just se radikalisaation pelko, että se radikalisaatio saattaa nousta, jos meillä ei ole ammattitaitoisia ihmisiä, jotka huomaavat sen saman tien, että sitten ne katsomusopettajat tarttisivat aikamoisen koulutuksen siihen, miten se tunnistaa sen. (AO4)

Opettajien mukaan katsomusopetuksen filosofinen ymmärrys ja argumentaatiotaitojen hallinta ovat keskeisiä tekijöitä katsomusaineiden opetuksessa. Katsomusaineessa tulisi korostaa kriittisen ajattelun ja eri näkökulmien tarkastelun merkitystä. Yksi opettajista ilmaisi epäpätevän opettajan vaikutusta opetukseen seuraavasti:

(--). jos ihan kuka tahansa kaveri lähtee ns. opettamaan filosofiaa, jos ei se ole tajunnut filosofian pääpointtia – sinä et tiedä mistään mitään – niin sitten se opettaa sitä ns. väärin eikä anna tilaa niiden lasten omalle pohdinnalle. (AO4)

Opettajat näkivät opettajien pätevyyden ja täydennyskoulutuksen ratkaisevana tekijänä yhteisen katsomusaineen onnistumiselle. Pätevyysvaatimusten selkeyttäminen ja asiantuntevan opetushenkilöstön takaaminen nähtiin keskeisenä edellytyksenä sille, että aine voidaan toteuttaa laadukkaasti ja tasapuolisesti.

## 6.2 Yhteisen katsomusaineen toteuttaminen sekä oppiaineen sisältö

Toisen tutkimuskysymyksen avulla haluttiin saada selville millaisena opettajat näkevät yhteisen katsomusaineen mahdolliset sisällöt sekä miten se tulisi toteuttaa.

Sisällönanalyysissä muodostui kolme yläluokkaa, jotka yhdistyivät opetuksen sisällöllisiin ja pedagogisiin näkökulmiin sekä hallinnollisiin näkökulmiin. Tässä luvussa esittelen tuloksia näiden yläluokkien ja niistä koostuvien yläluokkien avulla (kts. taulukko 6).

Taulukko 6. Yhteisen katsomusaineen sisältö ja opetuksen toteuttaminen

Yläluokka	Pääluokka	Yhdistävä luokka
Opetuksen yleissivistävyys Opetuksen keskeiset oppimistaidot	Opetuksen sisältö	Yhteisen katsomusaineen sisältö sekä opetuksen toteuttaminen

Pedagogiset menetelmät Opetuksen tasapuolisuus ja monimuotoisuus	Opetuksen toteutus ja periaatteet	
Koulun johdon ja opetushallituksen rooli	Hallinnolliset näkökulmat	

Opettajien vastauksista korostui, että yhteinen katsomusaine tulee toteuttaa huolellisesti alusta alkaen. Uuden oppiaineen tulisi rakentua siten, että se tunnistaa ja tuo esiin katsomusten ja ihmisten väliset yhteiset piirteet. Yksi opettajista ilmaisi uuden oppiaineen merkitystä seuraavasti:

Hyvin toteutettuna se yhteinen katsomusaine nimenomaan rakentaa sitä pohjaa, että kaikilla katsomuksilla on jotain yhteistä ja että se rakentaa nimenomaan sitä ajatusta, että niin kuin meillä tavallaan kaikilla ihmisinä on jotain yhteistä. (AO3)

Tämä ajatus alleviivaa, kuinka tärkeää on painottaa sekä katsomusten moninaisuuden että yhteisten inhimillisten kokemusten esille tuomista opetuksessa. Yhteisen katsomusaineen tavoitteena ei ole ainoastaan tarjota tietoa erilaisista maailmankatsomuksista, vaan myös luoda tilaa vuoropuhelulle ja keskinäisen ymmärryksen rakentamiselle. Keskeistä on, että oppilaat voivat tunnistaa paitsi eroja, myös yhteisiä arvoja ja kokemuksia, mikä vahvistaa heidän kokemustaan kuulumisesta yhteiseen ihmisyyteen. Näin opetuksessa tuetaan samalla sekä katsomuksellista lukutaitoa että koulun laajempaa sivistystehtävää oikeudenmukaisuuden ja yhdenvertaisuuden edistäjänä.

### 6.2.1 Yhteisen katsomusaineen mahdollinen sisältö

Opettajat painottavat yleissivistyksen, uskonnon lukutaidon, argumentaation, sekä etiikan ja ihmisoikeuksien merkitystä yhteisen katsomusaineen sisällöissä. Sisältöjen tulisikin kaikkien opettajien mielestä käsitellä maailmanuskontoja ja katsomuksia monelta näkökannalta. Monimuotoisuus ja kulttuurien, uskonnon, historian ja filosofian yhteys olisivat keskeisiä yhteisen katsomusaineen opetuksessa.

Osa opettajista ehdotti, että nykyisiä evankelisluterilaisen uskonnon opetussuunnitelmia voitaisiin käyttää pohjana, mutta laajentaen sisältöä kattamaan monipuolisemmin eri katsomukset. Yksi opettaja ilmaisi näkemyksensä tästä seuraavasti:

Yhteinen katsomusaine niin kuin osassa julkista keskustelua nähdään tosi voimakkaasti sellaisena, että sen pitäisi olla ET:n opetusta kaikille. Ja mä nimenomaan näkisin, että sen pitää olla ihan uusi aine, että se etenee.

Opetussuunnitelma ei vaan kata sellaisia asioita, joita siellä pitäisi käsitellä.  
(AO3)

Vaikka kaikki opettajat halusivatkin sisällyttää joitain teemoja nykyisten oppiaineiden opetussuunnitelmista, painotti osa kuitenkin sitä, että olisi tärkeää luoda täysin uusi oppiaine. Opettajat ehdottivat, miten konkreettisesti nykyisiä sisältöjä voitaisiin muokata ja soveltaa yhteisessä katsomusaineessa.

### *6.2.1.1 Katsomusaineen yleissivistävä luonne*

Kaikkien opettajien vastauksissa korostui maailman uskontojen ja uskonottomien katsomusten käsittelyn tärkeys osana yhteistä katsomusainetta. Opettajien mielestä oppiaineen tulisi tarjota laaja-alainen ymmärrys eri katsomuksista, eikä sen tulisi keskittyä vain tiettyihin perinteisiin. Uuden aineen tulisi tarjota vahva yleissivistyksen pohja. Yksi opettajista ilmaisi tämän seuraavasti:

Se olisi sellainen aika hyvä pohja, että siinä olisi se yleissivistävyys... sitä mun mielestä voisi maustaa aika reippaasti tuonne ihmisoikeuspainotukseen vielä enemmän. (AO1)

E erityisesti maailmanuskontojen tuntemus nähtiin keskeisenä osana yleissivistystä, jonka pohjalta oppilaat voisivat rakentaa avarakatseisuuttaan ja ymmärrystään erilaisista maailmankatsomuksista. Maailmanuskontojen käsittely, uskonottomien katsomusten esittely sekä keskeiset uskonnolliset ja kulttuuriset traditiot tulisi sisällyttää. Yksi opettajista ilmaisi maailmanuskontojen käsittelyn seuraavasti:

Mä näkisin, että keskeisin yksi keskeinen sisältö olisi maailmanuskontojen käsittely, koska niitä ei niin paljoa eteen opsissa käydä ja se olisi kuitenkin tosi keskeistä toisten ymmärtämisen kannalta, että siellä säilyisi tämän maailman uskontoihin liittyvät sisällöt. (AO3)

Opettajat näkivät tärkeänä muun muassa perusterminologian hallinnan, niin kuin erilaisten symbolien ja uskonnollisten juhlahyphien merkityksen ymmärtämisen, jotta voidaan luoda ymmärtävä ja rakentava pohja eri katsomusten välille. Katsomusopetuksen tulisi sisältää keskeisiä kulttuurisia käsitteitä ja ilmiöitä, kuten uskonnollisten symbolien merkityksiä sekä katsomusten vaikutusta arkeen ja juhliin. Oppikirjojen esimerkkitarinat eri kulttuureista voivat tukea oppilaiden ymmärrystä ja auttaa havainnollistamaan katsomusten vaikutusta yhteiskuntaan ja yksilön elämään. Yksi opettajista ilmaisi tämän seuraavasti:

(--) sinun pitäisi tietää, että Ruotsissa on ristilippu. Miksi? Tai Turkin lipussa on kuunsirppi? Miksi tällaisia perusasioita pitäisi osata? Ihan perus terminologia mun mielestä. Tottakai sä tiedät mikä tai miksi Ramadan on. Tervetuloa 2000 luvulle! Sellaista uskonnon lukutaitoa. Kykyä hahmottaa, milloin mediassa käytetään esimerkiksi sellaista tiettyä sanastoa. (AO1)

Opettajien mukaan yhteisen katsomusaineen tulisi huomioida, kuinka eri uskonnot ilmenevät erilaisissa yhteiskunnissa ja kulttuurisissa konteksteissa. Esimerkiksi kristinusko näyttyy eri tavoin Etelä-Amerikassa, Aasiassa, Euroopassa ja Afrikassa, ja näiden erojen ymmärtäminen auttaisi oppilaita hahmottamaan uskonnon paikallisia muotoja ja kehityskulkuja. Tämän nähtiin syventävän oppilaiden katsomuksellista ymmärrystä ja tukevan heidän kykyään tarkastella uskontoja osana laajempaa kulttuurista ja yhteiskunnallista kehitystä.

Opettajat korostivat antropologista lähestymistapaa, joka nähtiin hyödyllisenä uskonnollisen monimuotoisuuden ymmärtämisessä. Erityisesti painotettiin, että uskontoa ei tulisi tarkastella staattisena ilmiönä, vaan dynaamisena ja kulttuurisesti muovautuvana kokonaisuutena. Yksi opettajista ilmaisi antropologisesta lähestymistavasta seuraavasti:

Mun mielestä fiksumpaa olisi opettaa antropologiaa, että jos me puhutaan esimerkiksi käydään kristinuskoa läpi, niin sitten se olisi sellainen antropologinen näkökulma siihen, että hei, meillä on täällä Etelä-Amerikassa tällaisia kristinuskoa. Mutta sitten meillä onkin täällä Aasiassa. Koreassa onkin tällaisia kristinuskoa. Ja sitten kun me tullaan tänne Eurooppaan ja Saksaan, täällä onkin tällaisia. Afrikassa se onkin tällaisia se. (AO4).

Antropologisen näkökulman tuominen opetukseen nähtiin myös keinona välttää yhden totuuden esittämistä ja vahvistaa oppilaiden kykyä tarkastella katsomusasioita analyttisesti ja avoimesti. Tämä lähestymistapa tukisi myös kriittisen ajattelun ja argumentaatiotaitojen kehittymistä, joita pidettiin tärkeinä yhteisen katsomusaineen tavoitteina.

#### *6.2.1.2 Etiikan ja ihmisoikeuksien rooli sekä argumentaatio taidot ja kriittinen ajattelu*

Opettajat nostivat etiikan yhtenä tärkeimpänä sisältönä yhteisessä katsomusaineessa. Opettajien mukaan oppiaineen tulisi tukea oppilaiden eettistä kasvua sekä tarjota välineitä eettiseen pohdintaan ja moraaliseen argumentaatioon.

Ihmisoikeuksien käsittely nähtiin myös keskeisenä osana opetusta, sillä se edistää oppilaiden ymmärrystä tasa-arvosta, oikeudenmukaisuudesta ja yksilönvapauksista. Lisäksi argumentaatiotaidot ja kriittinen ajattelu nousivat esiin taitoina, joita tulisi vahvistaa

katsomusopetuksessa. Oppilaita tulisi kannustaa kriittiseen ajatteluun, omien mielipiteiden muodostamiseen ja perusteltuun keskusteluun. Yksi opettajista ilmaisi tämän seuraavasti:

(--) mä nostaisin sieltä sitten ihmisoikeudet, argumentaation ja ajattelun taidot. (--) ne ei ole niin isossa roolissa uskonnon opetussuunnitelmassa ja ne nimenomaan olisi tosi tarpeellisia, koska jos lähdetään ihan tästä, että kun puhutaan koko koulujärjestelmän perusopetuksen läpäisevästä muutoksesta, niin ne argumentaatiotaidot liittyy myös siihen miten ratkotaan konflikteja. (AO3)

Argumentaatiotaitojen avulla pystyttäisiin opettajien mielestä ratkaista konflikteja. Asialliset ja rakentavat keskustelutaidot nähtiin olennaisena osana arviointia yhteisessä katsomusaineessa, jotta kunnioitus ja arvostus muita uskontoja kohtaan pysyisi. Yksi opettajista ilmaisi argumentaatiotaitojen merkitystä yhteisessä katsomusopetuksessa seuraavasti:

Sun pitää pystyä keskustelemaan asiallisesti näistä asioista tai sinä et voisi saada kunnollista arvosanaa. (AO1)

Opettajat pitivät siis eettistä pohdintaa, ihmisoikeuksia ja argumentaatiotaitoja keskeisinä elementteinä yhteisessä katsomusaineessa. Opettajat korostivat, että nämä taidot edistävät ymmärrystä, kunnioitusta ja tasa-arvoa, ja että ne ovat olennaisia osia myös oppilaiden arvioinnissa.

### *6.2.1.3 Tunnetaitojen opetus osana katsomusaineita*

Opettajat korostivat tunnetaitojen opetuksen merkitystä osana yhteistä katsomusainetta. Tunnetaitojen kehittämistä pidettiin erityisen tärkeänä etenkin alakouluikäisillä oppilailla, joille katsomusopetus voisi tarjota turvallisen tilan tunneilmaisun, empatiakyvyn ja konfliktinratkaisutaitojen harjoitteluun.

Yläkouluikäisten kohdalla tunnetaitojen opetus painottuisi enemmän eettisten kysymysten pohdintaan ja argumentaatiotaitojen harjoitteluun. Opettajat näkivät, että eri katsomusten näkökulmien tarkastelu eettisissä kysymyksissä voisi vahvistaa oppilaiden kykyä kuunnella, perustella ja keskustella rakentavasti erilaisten katsomusten edustajien kanssa.

Vaikka tunnetaitojen opetusta sisältyy jo nykyiseen opetussuunnitelmaan, osa opettajista koki, että niitä voisi integroida yhteiseen katsomusaineeseen entistä vahvemmin. Näin oppilaat saisivat monipuolisempia välineitä tunteiden käsittelyyn ja erilaisten katsomuksellisten

näkökulmien ymmärtämiseen, mikä tukisi heidän kasvuaan tietoisiin ja empaattisiin yhteiskunnan jäseniin. Tunnetaitojen keskeisyyttä yksi opettajista ilmaisi seuraavasti:

Tässähän tulee myös tosi keskeiseksi nuo tunnetaidot ja vaikka ne ovat perusopetuksen läpäisevä, niin niitähän käydään tosi paljon näiden varsinkin pienempien oppilaiden kanssa. Siis katsomusten kertomusten maailman kautta läpi. Niin, tavallaan se, että siellä pitäisi olla tämmöinen tietty kertomuksellinen ulottuvuus näiden lasten kanssa. Pienempien kanssa nimenomaan siis kertomuksellinen, ei sellainen, että nämä ovat joitain totuuksia, vaan että tutustutaan eri katsomusten kertomuksiin ja sitä kautta käydään esimerkiksi läpi, että miten sitä konfliktia voitaisiin ratkaista. Mikä siinä kertomuksessa on. Mitä tunteita siinä herää? (--). Yläkoululaisilla se tulisi enemmän sen eettisiin kysymyksiin tutustumisen kautta ja argumentaatiotaitoja harjoittelun kautta. Mutta tämähän tarjoaa nimenomaan tosi hyvää pohjaa siihen, että otetaan erilaisia näkökulmia sen eettisen kysymyksen pohtimiseen eri katsomuksista nostaen. (AO3)

Opettajan näkemyksen mukaan kertomuksellisuus tarjoaa erityisesti pienemmille oppilaille luonnollisen väylän tunteiden käsittelyyn ja konfliktien ratkaisutaitojen kehittämiseen. Erilaisten katsomuksellisten tarinoiden kautta oppilaat voivat samaistua hahmoihin ja tilanteisiin, mikä tukee tunneällyn ja empaattisuuden kasvua. Yläkoulun opetuksessa painopiste siirtyisi puolestaan eettisten kysymysten tarkasteluun ja argumentointitaitojen kehittämiseen, jolloin oppilaat pääsevät harjoittelemaan monipuolista näkökulmien ottamista ja kriittistä ajattelua. Yhteinen katsomusaine voi näin tarjota vahvan perustan tunnetaitojen, moraalisen pohdinnan ja katsomuksellisen dialogin yhdistämiselle oppilaan kokonaisvaltaisen kasvun tukemiseksi.

#### *6.2.1.4 Yhteydet historiaan ja filosofiaan sekä mediaan*

Opettajien mukaan katsomusaineen sisällöt tulisi sovittaa yhteen muiden oppiaineiden, erityisesti historian ja filosofian, kanssa. Katsomusaineen integroiminen historialliseen kontekstiin auttaisi myös ymmärtämään katsomusten kehitystä ja niiden vaikutusta yhteiskuntaan. Filosofian ja kriittisen ajattelun painottaminen katsomusaineessa nähtiin tärkeänä, sillä se tukee oppilaiden kykyä analysoida maailmankatsomuksia ja arvioida erilaisia näkemyksiä. Yksi opettajista kiteytti filosofian vahvuuden seuraavasti:

Niin, filosofia lisää ihmisen ajattelun taitoja ja kuten sanotaan, että se lisää älykkyyttä, koska silloin opit katsomaan asioita eri näkökulmista. (AO4)

Opettajat pohtivat, millainen rooli kirkkohistorialla tulisi olla yhteisessä katsomusaineessa. Kirkkohistorian opetus tulisi rakentaa siten, että se ei painotu vain yhteen perinteeseen, vaan

tarkastelee uskontoja osana laajempaa historiallista ja yhteiskunnallista kehitystä. Tämä auttaisi oppilaita ymmärtämään, miten katsomukset ovat vaikuttaneet yhteiskuntien kehitykseen eri aikakausina.

Opettajat pitivät tärkeänä, että katsomusaineessa käsiteltäisiin uskonnon roolia mediassa ja taiteessa. Uskonnollinen lukutaito ja peruskäsitteiden hallinta auttavat oppilaita ymmärtämään, miten uskontoja esitetään ja hyödynnetään eri konteksteissa. Tämä tukee myös kriittistä medialukutaitoa ja auttaa oppilaita erottamaan neutraalin tiedon katsomuksellisista kannanotoista. Jotkut opettajat toivat esiin huolensa siitä, kuinka voimakkaasti nuoret altistuvat sosiaalisen median vaikutteille ja pohtivat, miten koulu voisi purkaa siellä omaksuttuja mahdollisesti vääristyneitä ajatusmalleja yhteisen katsomusopetuksen tunneilla.

### 6.2.2 Opetuksen toteutus ja periaatteet

Opetuksen toteutuksessa opettajat korostivat tarvetta kunnioittaa toisten katsomuksia ja purkaa stereotyyppioita. Toisten pyhien ja arvokkaiden asioiden epäkunnioittava kohtelu tulisi estää ja luoda turvallinen oppimisympäristö, missä voidaan käydä rakentavaa dialogia. Sisällöissä tulisi huomioida eri katsomusten monimuotoisuus ja niiden antamat erilaiset näkökulmat. Opettajat painottivat yhteisen katsomusaineen sisältöjä pohtiessaan, että olisi tärkeää käyttää kokonaisvaltaista ja tasapuolista lähestymistapaa, joka yhdistää tiedolliset, eettiset ja sosiaaliset taidot sekä kunnioittaa kaikkien oppilaiden taustoja.

Keskeiseksi lähestymistavaksi nähtiin kertomuksellisuus, jossa oppilaat tutustuvat eri katsomusten pyhiin teksteihin sekä eepoksiin, ja niiden kautta käsittelevät eettisiä ja moraalisia kysymyksiä. Ymmärtäessä pyhistä teksteistä voidaan lisätä ymmärrystä erilaisten katsomuksellisten tulkintojen välille. Yksi opettajista kuvasti tätä seuraavasti:

Ja sitten niitä niin kuin pyhiä tekstejä, että näillä on tämmöiset pyhät tekstit. Meillä on tuommoiset pyhät tekstit. Mutta sitten hei, se että sulla on pyhä teksti, niin se ei tarkoita, että kaikki on samaa mieltä siitä mitä siellä lukee, vaan meillä on erilaisia tulkintoja. (AO4)

Yhteisen katsomusaineen toteutuksessa opettajat nostivat esiin tarpeen syvälliselle ymmärrykselle, jossa katsomuksellinen ja kulttuurinen ulottuvuus nähdään toisiinsa kietoutuvina eikä yksiselitteisesti erotettavina. Opetuksen tulisi tarjota tilaa erilaisille tulkinnoille ja kokemuksille sekä vahvistaa oppilaiden kykyä tarkastella maailmaa moninäkökulmaisesti. Tällainen lähestymistapa edistää sekä katsomuksellista sivistystä että

yhteisöllistä empatiaa – taitoja, joita tarvitaan yhä moninaisemmassa koulu yhteisössä ja yhteiskunnassa.

### 6.2.3 Hallinnolliset näkökulmat

Opettajien vastauksista ilmeni huoli Opetushallituksen (OPH) ymmärryksestä koulun arkea ja opetuksen käytännön toteutusta kohtaan. Erityisesti tuotiin esiin, että päätöksentekijöiden näkemys keskiverto-oppilaasta ja koululuokan todellisuudesta on puutteellinen, mikä voi vaikuttaa merkittävästi yhteisen katsomusaineen suunnitteluun ja toteutukseen. Opettajat nostivat esiin huolen siitä, että opetussuunnitelmat ovat olleet pitkään vaikeaselkoisia jopa alan ammattilaisille. Opetussuunnitelmateksti koettiin monimutkaiseksi, ja aiemmissa uudistuksissa on jouduttu laatimaan selkoversioita, koska alkuperäinen teksti on ollut vaikeasti tulkittavaa jopa korkeasti koulutetuille opettajille. Tämä herätti kysymyksiä siitä, kuinka hyvin yhteisen katsomusaineen opetussuunnitelma pystyttäisiin rakentamaan selkeäksi ja käytännössä toimivaksi. Yksi opettajista kuvaili asiaa seuraavasti:

Ja sitten siinä on paljolti se, että opetushallituksen mun mielestä taju siitä minkälainen on tollanen keskiverto oppilas ja luokka on suhteellisen heikko ja niiden merkitys kuitenkin tuossa prosessissa tulee olemaan tosi iso. (--) Entä esimerkiksi nuo ET:n opsithan on parikymmentä vuotta suurinpiirtein ollut niin täydellistä hepreaa, että niihinhan piti painaa erikseen se se selkoversio, koska maisteri ei ymmärtänyt sitä virallista versiota. (AO1)

Opettajien mukaan opetushallituksen rooli uudistuksessa on keskeinen, ja he peräänkuuluttivat selkeää, saavutettavaa opetussuunnitelmaa, joka mahdollistaisi yhtenäisen ja johdonmukaisen opetuksen kaikille oppilaille. Lisäksi korostettiin, että uudistuksen onnistuminen edellyttää riittävää asiantuntijoiden ja käytännön opetustyössä toimivien opettajien kuulemista, jotta varmistetaan, että suunniteltu katsomusaine vastaa koulumaailman todellisia tarpeita.

## 6.3 Tuloksien yhteenveto

Yhteisen katsomusaineen myönteisinä piirteinä opettajat näkivät ryhmäytymisen ja ymmärryksen lisääntymisen. Yhteinen katsomusaine voisi edistää sosiaalista yhteenkuuluvuutta, ryhmähenkeä ja vuorovaikutusta. Opettajat näkivät, että yhteisellä katsomusaineella voitaisiin vähentää eriarvoisuutta ja lisätä suvaitsevaisuutta. Keskustelut eri katsomuksista saman ryhmän sisällä nähtiin keskeisinä ymmärryksen lisäämisessä ja ennakkoluulojen purkamisessa. Lisäksi opettajat kokivat, että yhteinen

oppiminen auttaisi näkemään ihmisten samankaltaisuuden ja erilaisten kulttuurien arkipäiväisyyden.

Opettajat kokivat, että yhteinen katsomusaine voisi yhdenmukaistaa ja lisätä tasa-arvoisuutta opetukseen. Yhteinen aine toisi selkeyttä ja johdonmukaisuutta nykyisen pirstaleisen järjestelmän tilalle. Tasa-arvo kouluyhteisössä lisääntyisi, kun kaikki saisivat saman opetuksen riippumatta katsomuksesta. Oppimateriaalit, arviointikriteerit ja tavoitteet yhtenäistyisivät, mikä mahdollistaisi oikeudenmukaisemman arvioinnin. Lisäksi opettajat näkivät myönteisenä asiana katsomusaineen poistavan vapautukset ja erityisjärjestelyt ja niiden tuomat ongelmat, mikä helpottaisi opetuksen suunnittelua.

Myönteisenä asiana nähtiin lisäksi yhteisen katsomusaineen tuoma yhteisöllinen ja yksilöllinen kasvun. Opettajien näkemysten mukaan oppilaat saisivat laajempaa ymmärrystä eri katsomuksista, mikä tukisi kulttuurista ja katsomuksellista kasvua. Lisäksi opettajien näkemysten mukaan yhteinen aine tukisi yksilön maailmankuvan avartumista ja moninaisuuden ymmärrystä. Se vahvistaisi yhteisiä arvoja kuten oikeudenmukaisuutta ja toisten kunnioitusta, sekä lisäisi empatiakykyä. Opettajat nostivat esiin lisäksi kuinka yhteinen katsomusaine voisi tukea yhteiskunnallista tasa-arvoa, demokratiaa ja aktiiviseksi kansalaiseksi kasvamista. Yhteinen katsomusaine voisi vähentää stereotyyppioita ja ennakkoluuloja, mikä edistäisi integraatiota. Opettajat näkivät myös organisatorisia etuja niin kuin tilankäytön helpottumisen, ryhmäjakojen vähentymisen sekä tehokkaamman resurssien käytön.

Elämäkatsomustiedon ja uskonnon opettajat tunnistivat lisäksi useita huolia ja haasteita, jotka tulisi ottaa vakavasti ennen siirtymistä yhteiseen katsomusaineeseen. Näkemykset liittyivät muun muassa opetuksen toteutuksen riskeihin, oman katsomusaineen merkitykseen ja vähemmistöstressiin. Opettajat pelkäsivät, että huonosti suunniteltu yhteinen katsomusaine voisi käytännössä muuttua enemmistöuskonnon opetuksiksi, kuten Ruotsissa on koettu tapahtuneen. Opettajat ilmaisivat huolensa siitä, mikäli perheet hakevat vapautusta katsomusaineen opetuksesta eri yhteisöt ryhtyvät järjestämään omaehtoista katsomusopetusta koulun ulkopuolella, jolloin opetuksen sisältöä ei voitaisi valvoa, ja tämä puolestaan lisäisi radikalisoitumisen riskiä. Lisäksi esiin nousi huoli siitä, miten opetuksessa huomioitaisiin oppilaiden erilaiset kulttuuritaustat ja miten se vaikuttaisi opetuksen laatuun. Opettajien mukaan oman katsomusaineen opetus tarjoaa oppilaille tärkeän yhteisöllisen ja pedagogisen tuen, erityisesti vähemmistöryhmille. Tällaiset ryhmät voivat olla ainoa paikka, jossa oppilas

tuntee kuuluvansa joukkoon. Oman katsomusryhmän sisällä myös henkilökohtaisesti merkityksellisten teemojen käsittely on vapaampaa ja syvällisempää.

Lisäksi opettajien näkemysten mukaan yhteinen aine voisi kaventaa opetuksen sisältöä, kun erilaisia katsomuksia käsitellään yleisellä tasolla ilman mahdollisuutta pureutua katsomuksellisiin yksityiskohtiin, kuten eri kulttuurien historiallisiin tapahtumiin tai etiikan erityiskysymyksiin. Opettajat toivat esiin huolen siitä, että vähemmistöoppilaiden asema voi heikentyä yhteisessä katsomusaineessa. Oppilaat saattavat joutua tahtomattaan oman katsomusyhteisönsä edustajiksi, mikä luo heille kohtuuttomia paineita ja voi lisätä stereotypioita. Lisäksi vähemmistöoppilaat voivat myös kokea ulkopuolisuutta, jos opetuksessa painotetaan valtaväestön katsomuksia.

Opettajien näkemyksissä korostui vahvasti, että yhteisen katsomusaineen toteutus vaatii huolellista suunnittelua sekä opettajien riittävää täydennyskoulutusta. Oli suhtautuminen aineeseen myönteinen tai kielteinen, suunnittelun merkitys nähtiin keskeisenä onnistumisen edellytyksenä. Opettajat ilmaisivat lisäksi huolensa opettajakelpoisuuden määrittelystä ja täydennyskoulutuksen järjestämisestä. Nykyisessä järjestelmässä katsomusaineita opettavat hyvin erilaisen koulutustaustan omaavat opettajat, ja uuden aineen myötä tulisi selkeästi määritellä, millainen koulutus tuottaa pätevyyden opettaa yhteistä katsomusainetta. Monet opettajat lisäksi kokivat, että päätöksenteossa ei tällä hetkellä huomioida riittävästi katsomusopetuksen asiantuntijoita, kuten vähemmistöuskontojen aineenopettajia. Heidän mukaansa erityisesti uskonnollisten yhteisöjen kuuleminen olisi tärkeää, jotta uudistus voisi onnistua ja saada laajaa hyväksyntää. Opettajat painottivat, että yhteisen katsomusaineen opetussuunnitelman tulee olla huolellisesti laadittu, jotta se palvelisi kaikkia oppilaita tasapuolisesti. Huonosti suunniteltuna aine voi johtaa pinnalliseen opetukseen tai jopa vahvistaa katsomusten eriytymistä.

Opettajat näkivät yhteisen katsomusaineen sisältöjen rakentuvan yleissivistyksen, uskonnon lukutaidon, etiikan, ihmisoikeuksien ja argumentaatiotaitojen varaan. Sisällön tulisi kattaa laajasti maailmanuskontoja ja uskonottomia katsomuksia, ja niihin tulisi suhtautua moninäkökulmaisesti ja kulttuurisesti herkällä tavalla. Tavoitteena olisi edistää uskonnonlukutaitoa ja kulttuurien tuntemusta. Opetuksessa olisi opettajan näkemysten mukaan tärkeää kehittää oppilaiden eettistä kasvua, ihmisoikeuksia, argumentaatiotaitoja ja kriittistä ajattelua. Näiden taitojen nähtiin tukevan oppilaiden kykyä kohdata erilaisuutta rakentavasti ja ratkaista konflikteja. Lisäksi

tunnetaitojen opetusta pidettiin tärkeänä. Erityisesti alakoulussa tunnetaitoja voitaisiin katsomusopetuksessa opettaa kertomuksellisuuden kautta, kun taas yläkoulussa ne yhdistyisivät enemmän eettiseen pohdintaan ja argumentointiin. Katsomusaineen sisältöjen nähtiin myös tärkeänä integroitua historian ja filosofian opetukseen, mikä syventäisi katsomusten ymmärrystä osana yhteiskuntien kehitystä. Lisäksi kriittisen medialukutaidon kehittäminen olisi hyvä käsitellä pohtiessa uskonnon roolia taiteessa ja mediassa.

Yhteisen katsomusaineen opetuksessa tulisi opettajien mielestä korostua monimuotoisuuden ja yhdenvertaisuuden kunnioitus. Oppimisympäristön tulisi olla turvallinen ja avoin, ja lähestymistavan kokonaisvaltainen ja tasavertainen. Lisäksi opettajat kokivat, että Opetushallituksen ymmärrys koulun arjesta ja oppilaiden todellisuudesta on usein puutteellista. Huolta herätti monimutkainen opetussuunnitelmakieli, joka voisi heikentää uuden katsomusaineen käytännön toteutettavuutta.

## 7 Pohdinta

Tämän tutkimuksen tavoitteena oli selvittää, miten elämäkatsomustiedon ja uskonnon aineenopettajat näkevät mahdollisen yhteisen katsomusaineen suomalaisessa koulutusjärjestelmässä ja yhteiskunnassa. Lisäksi tutkimuksessa pyrittiin kartoittamaan elämäkatsomustiedon ja uskonnonaineenopettajien näkemyksiä siitä, millainen sisältö tekisi yhteisestä katsomusaineesta oikeudenmukaisen ja sellaisen, että se vastaisi monikulttuurisen yhteiskunnan tarpeita.

Ensimmäisen tutkimuskysymyksen avulla tarkasteltiin opettajien yleisiä näkemyksiä yhteisestä katsomusaineesta. Tulokset osoittavat, että opettajien suhtautuminen yhteiseen katsomusaineeseen on monin tavoin ristiriitaista ja näkemykset jakautuvat selkeästi myönteisiin ja kielteisiin. Samalla korostui myös yhteisen aineen huolellisen suunnittelun ja opettajien koulutuksen keskeinen merkitys. Myönteisinä puolina nähtiin opetuksen yhdenmukaistuminen, oppimateriaalien laadun paraneminen ja ryhmäytymisen helpottuminen. Toisaalta opettajat ilmaisivat huolensa oppilaiden vähemmistöstressistä, katsomusopetuksen pinnallistumisesta ja siitä, että uuden oppiaineen suunnittelu voisi painottua liikaa enemmistön näkökulmaan. Opettajat korostivat, että yhteisen katsomusaineen onnistunut toteutus vaatii huolellista suunnittelua ja asiantuntijoiden kuulemista.

Toisen tutkimuskysymyksen avulla haluttiin selvittää, millainen uuden yhteisen katsomusaineen sisältöjen tulisi opettajien mielestä olla, jotta se olisi kaikille oikeudenmukainen. Katsomusaineen opetuksen tulisi opettajien näkemysten mukaan rakentua eri katsomusten tasapuoliseen käsittelyyn. Oppiaineen sisällöissä tulisi painottaa katsomusten tasa-arvoista esittämistä, eettisten kysymysten käsittelyä ja oppilaiden omaa pohdintaa tukevia sisältöjä. Opettajat korostivat, että opetuksen toteutuksessa tulisi hyödyntää keskustelevaa ja tutkivaa lähestymistapaa sekä painottaa turvallisen oppimisympäristön merkitystä ja opettajien erityisosaamista opetuksessa. Lisäksi opettajat toivat ilmi huolellisen opetussuunnitelmatyön ja opettajankoulutuksen kehittämisen sekä resursoinnin, joiden nähtiin olevan edellytyksinä oikeudenmukaiselle ja laadukkaalle katsomusopetukselle.

Tässä luvussa pohditaan tutkielman keskeisiä tuloksia ja niiden merkitystä katsomusopetuksen tulevaisuuden kannalta. Lisäksi tarkastellaan tämän tutkimuksen tuloksien yhteyttä aikaisempiin tutkimuksiin ja artikkeleihin aiheesta, tutkimuksen rajoituksia sekä

pohditaan mahdollisia jatkotutkimusmahdollisuuksia, jotka voisivat syventää käsitystä katsomusopetuksen kehityksestä monikulttuurisessa yhteiskunnassa.

## 7.1 Tuloksien pohdinta

Tässä tutkimuksessa esiin nousseet opettajien näkemykset yhteisestä katsomusaineesta olivat pääosin linjassa aikaisempien tutkimusten ja selvitysten sekä kirjallisuuden kanssa. Tuloksien perusteella elämänkatsomustiedon ja uskonnon aineenopettajat pitivät yhteisen katsomusaineen käyttöönottoa mahdollisena ja toivottavana, mutta sen toteuttamisen onnistumiseen liitettiin monia ehtoja, kuten esimerkiksi opetuksen suunnittelun huolellisuus, opettajien pätevyys ja koulutuksen riittävyys. Kaikki opettajat pitivät siirtymää yhteen yhteiseen katsomusaineeseen myönteisenä asiana, jos suunnittelutyö toteutetaan hyvin ja sen yhteydessä kuullaan tarpeeksi asiantuntijoita ja vähemmistöuskontojen edustajia. Tämä tulos oli linjassa Suomalamin tiedonkeruun kanssa (2024), jonka mukaan valtaosa opettajista suhtautui yhteiseen katsomusaineeseen myönteisesti.

Myönteisenä asiana opettajat kokivat yhteisen katsomusaineen mahdollisuuden edistää yhdenvertaisuutta ja yhteisöllisyyttä kouluyhteisössä. He uskoivat, että yhteinen aine voisi lisätä katsomuksellista ymmärrystä, dialogia sekä tarjota monipuolisempaa katsomuskasvatusta kaikille oppilaille. Oppimateriaalit yhdenvertaistuisivat, mikä puolestaan tekisi oppisisällöistä yhdenvertaisempia, eikä oppilaita enää jaoteltaisi ryhmiin katsomuksen mukaan. Aikaisemman kirjallisuuden mukaan monikulttuurisessa koulussa tulisikin korostaa yhteistoiminnallisuutta ja dialogia, jossa oppilaat oppivat toisiltaan keskinäistä ymmärrystä ja toisten kunnioittamista (Hokkanen 2014, 264–265).

Opettajien vastauksissa nousi esiin myös kielteisiä ja kriittisiä näkemyksiä yhteiseen katsomusaineeseen liittyen. Näissä vastauksissa nousivat esiin huoli katsomusten erityispiirteiden säilymisestä, oppilaiden identiteetin rakentumisesta sekä käytännön toteutuksen haasteista. Aiemmassa kirjallisuudessa on toisaalta todettu, että yhteinen katsomusaine jakaa tietoa eri katsomuksista ja edistää katsomusdialogia, mutta toisaalta aiemmassa kirjallisuudessa on esitetty huolena se, tukisiko yhteinen katsomusaine tarpeeksi oppilaiden kulttuuri-identiteettiä tai arvokasvatusta (Hakala 2013, 71). Kriitikki yhteistä katsomusainetta kohtaan tuo esiin sen, kuinka yhdenvertaisuuden ei tule tarkoittaa yksilöllisten kokemusten ja kulttuuritaustan yleistämistä.

Yhtenä tutkimustuloksena oli opettajien huoli yhteisen katsomusaineen mahdollisesta yksipuolistumisesta ja vähemmistöjen huomioimattomuudesta. Aikaisemmassa kirjallisuudessa onkin korostettu, että yhteisen katsomusaineen tulee perustua tunnustuksettomaan, neutraaliin opetukseen (Hokkanen 2014), mikä oli myös tämän tutkimuksen opettajien keskeinen näkemys. Erityisesti kristinuskon hallitseva asema suomalaisessa koulukontekstissa herätti pelkoa muiden katsomusten jäämisestä varjoon, mikä on linjassa Hakalan (2013) esiin nostamien yhdenvertaisuusongelmien kanssa. Opettajien vastauksista ilmenikin huoli siitä, että yhteinen katsomusaine voisi toteutua käytännössä Ruotsin mallin mukaisesti, eli tosiasiaa luterilaisen uskonnon opettamisena yhteisen katsomusaineen nimen alla. Tämän vuoksi olisi erityisen tärkeää suunnitella oppiaine hyvin, kuulla asiantuntijoita sekä määritellä tarkasti, kuka olisi pätevä opettamaan kyseistä ainetta. Aikaisemmassa kirjallisuudessa uskonnon ja elämänkatsomustiedon opettajat kokivat roolinsa merkitykselliseksi juuri siksi, että he toimivat eräänlaisina tulkitsijoina oppilaiden välillä edistäen ymmärrystä eri uskontojen, katsomusten ja perinteiden kesken (Zilliacus 2013, 512). Tämä näkökulma korostaa, että opettajan asiantuntemuksena ei voida pitää pelkkää tietämystä opetuksen sisällöistä, vaan myös kykyä rakentaa yhteyksiä katsomusten välille. Siksi mahdollisessa yhteisessä katsomusaineessa ei riittäisi pelkkä hallinnollinen muutos, vaan sen onnistuneeseen toteuttamiseen tarvitaan myös pedagogista sensitiivisyyttä ja katsomusdialogin ymmärrystä, jotka mahdollistavat aidosti yhdenvertaisen ja oppilaita kunnioittavan opetuksen.

Yhteisessä katsomusaineessa opettajat painottivat keskustelevaa ja tutkivaa lähestymistapaa, turvallisen oppimisympäristön merkitystä sekä opettajan erityisosaamista katsomuksellisesti sensitiivisessä opetuksessa. Oikeudenmukaisuus nähtiin kiinteästi sidoksissa siihen, kuinka hyvin opetus tukee oppilaiden identiteetin rakentumista ilman syrjintää tai näkymättömäksi tekemistä. Tutkimuksen tulokset saavat tukea myös Kallioniemen (2013) näkemyksestä, jonka mukaan koulu toimii monikulttuurisena kohtaamispaikkana. Opettajien esiin nostama tarve vuorovaikutteiselle ja kunnioittavalle ilmapiirille heijastelee ajatusta koulusta tilana, jossa oppilaat voivat kohdata erilaisia katsomuksia turvallisesti ja rakentavasti.

Katsomusopetus voi tällöin toimia keinona purkaa stereotypioita ja vahvistaa oppilaiden valmiuksia toimia moniarvoisessa yhteiskunnassa (Annisa & Tabassum 2023). Opettajat painottivatkin vastauksissaan argumentointitaitojen sekä arvostavan ja kunnioittavan keskustelun merkitystä katsomusopetuksessa. Dialogin voidaan todeta olevan keskeinen keino, jonka avulla oppilaat voivat tarkastella omia ja toistensa näkemyksiä, oppia uutta ja

kehittää empatiaa. Kuten Vikdahl ja Skeie (2019) toteavat, dialogiset lähestymistavat eivät automaattisesti ratkaise katsomuksellisia jännitteitä, mutta ne voivat tarjota turvallisen tilan erilaisuuden kohtaamiseen ja ymmärtämiseen. Yhteinen katsomusaine täyttäisi julkisen koulun tehtävän tarjota lapsille ja nuorille valmiuksia ymmärtää uskontojen ja katsomusten moninaisuutta sekä käydä rakentavaa vuoropuhelua monikulttuurisessa maailmassa (Kallioniemi 2013, 74). On siis tärkeää siirtyä yksittäisiä katsomuksia korostavasta opetuksesta kohti aidosti dialogista ja yhdenvertaista oppimisympäristöä.

Opettajien näkemysten mukaan yhteisen katsomusaineen onnistuminen riippuu siitä, kuinka hyvin se pystyy huomioimaan oppilaiden katsomukselliset identiteetit ilman, että oppilaita asetetaan asiantuntijarooliin omasta maailmankatsomuksestaan. Aikaisempi tutkimus, kuten Åhsin, Poulterin ja Kallioniemen (2016) tutkimus, tukee tätä näkemystä. Heidän tutkimuksessaan oppilaat kertoivat nauttivansa mahdollisuudesta jakaa omia näkemyksiään ja käytäntöjään luokkatovereilleen, mutta he eivät halunneet joutua tietyn katsomuksen varsinaiseksi edustajaksi. Oppilaat kokivat leimaamisen kielteisenä. Oppilaat näkivät itsensä mieluummin yksilöinä, jotka jakavat omia elämäkokemuksiaan, kuin tietyn katsomuksen edustajina. Edellä kuvattu korostaa sitä, että uskonnollisuus ja maailmankatsomus ovat henkilökohtaisia ja yksilöllisiä ilmiöitä, kuten Åhs ym. (2016) toteavat. Tähän keskusteluun liittyy olennaisesti myös Buchardtin (2010) esittämä näkemys koululuokasta sosiaalisena tilana, jossa oppilaiden asema määräytyy paitsi heidän henkilökohtaisten vuorovaikutustensa, myös laajempien sosiaalishistoriallisten ja kulttuuristen rakenteiden kautta. Vähemmistöihin kuuluvat oppilaat voivat kokea painetta toimia vähemmistönsä edustajina, vaikka he itse mieltäisivät identiteettinsä tätä monimuotoisemmaksi. Tällainen roolitus voi altistaa vähemmistöihin kuuluvat oppilaat väärintulkinnolle ja stereotypioille, mikä puolestaan heikentää heidän hyvinvointiaan ja osallisuuttaan koulussa. (Buchardtin, 2010, 263.) Tämä näkemys käy ilmi myös tämän tutkimuksen tuloksissa, joissa korostetaan, että opetuksen tulee olla sensitiivistä ja syvällistä, jotta oppilaiden katsomukselliset juuret ja identiteetit otetaan huomioon.

Tuloksien perusteella opettajat lisäksi painottivat, että mahdollinen siirtymä yhteiseen katsomusaineeseen edellyttää huolellisesti suunniteltua opettajankoulutusta, joka varmistaa eri katsomusten asiantuntevan ja tasapuolisen käsittelyn. Opettajilla tulisi olla valmiudet käsitellä katsomuksellisia aiheita sensitiivisesti mutta samalla riittävän laajasti ja monipuolisesti. Opettajien näkemyksissä korostunut tarve opettajien täydennyskoulutukselle ja

pätevyyskysymysten ratkaisemiselle tukee Skrefsrudin ja Tavaresin (2023) sekä Rissanen, Kuusisto E.:n ja Kuusiston A.:n (2016) ajatusta siitä, että moninaisuuden kohtaaminen vaatii erityistä pedagogista sensitiivisyyttä ja oman maailmankuvan kriittistä tarkastelua.

Katsomuksellisesti moninaisessa koulussa opettajilta edellytetään laaja-alaisia valmiuksia, mikä herättää kysymyksen siitä, kuinka suuri osa katsomusopetusta tällä hetkellä, ja erityisesti tulevaisuudessa, toteutetaan opettajien toimesta, joilla ei ole siihen riittävää pätevyyttä.

Opettajat nostivat tuloksissa esiin huolensa siitä, että katsomusopetusta saattaisivat tulevaisuudessa opettaa epäpäteviksi koetut opettajat, mikä voidaan nähdä uhkana sekä opetuksen laadulle että oppilaiden kokemalle turvallisuudelle. Rissanen, Kuusisto E. ja Kuusisto A. (2016) ovat todenneet, että moninaisuustieto ei yksin riitä purkamaan ennakkoluuloja, vaan tarvitaan itsereflektiota ja kriittistä tarkastelua opettajan omista arvoista ja positioista. Ajatus täydentää hyvin opettajien huolta siitä, että epäpätevyys tai riittämätön valmistautuminen katsomusopetukseen voisi heikentää oppilaiden oppimiskokemusta ja turvallisuuden tunnetta. Kimasen (2018) tutkimus tuo esiin, kuinka opettajat voivat kokea epävarmuutta kulttuurin merkityksestä opetustilanteissa ja kuinka tämä saattaa johtaa epätasapainoisiin tulkintoihin, esimerkiksi käsiteltäessä islamia suhteessa kristilliseen normiin. Tämä osoittaa tarpeen tarkastella paitsi sisältöjä myös niitä valtarakenteita, joiden kautta katsomukset esitetään ja kohdataan koulussa. Suomilammen (2024) tiedonkeruun mukaan yhteisen katsomusopetuksen kannatus on luokan- sekä aineenopettajien keskuudessa vahvaa, mutta vain harvat kokevat olevansa päteviä uuden aineen opettamiseen.

Opettajien näkemysten mukaan olisi tärkeää, että katsomusopetus rakennettaisiin täysin uudeksi, yhteiseksi oppiaineeksi. Tämä edistäisi opetuksen yhdenvertaisuutta ja keventäisi samalla painetta siitä, että katsomukselliset puheenaiheet leviävät hallitsemattomasti muiden oppiaineiden, historian, kirjallisuuden, kuvataiteen, maantiedon, ja terveystiedon opetukseen (Kimanen 2023). Koska katsomusaineiden sisällöt ovat jo nyt vaarassa hajautua eri oppitunneille, olisi tarpeen luoda selkeä ja yhteinen tila, jossa näitä teemoja käsiteltäisiin yhdessä. Uuden oppiaineen myötä katsomuksellisia ja eettisiä kysymyksiä voitaisiin tarkastella johdonmukaisesti ja keskitetysti. Aikaisemmissa selvityksissä ja kirjallisuudessa yhteiseen katsomusaineeseen liittyen on toistuvasti painotettu katsomusopetuksen uudistamisen välttämättömyyttä muuttuneessa ja jatkuvasti muuttuvassa yhteiskunnallisessa ja kulttuurisessa kontekstissa (Salmenkivi & Åhs 2022). Tämä tutkimus osaltaan vahvistii näitä havaintoja, sillä opettajien näkemysten mukaan nykyistä katsomusaineiden järjestelmää

pidetään pirstaleisena ja vaikeasti hallittavana varsinkin, kun oppilasmäärät ja moninaiset katsomustaustat kasvavat. Tutkimus osaltaan vastasi esimerkiksi Kallioniemen (2013) havaintoa siitä, ettei nykyinen malli kykene enää vastaamaan monikulttuurisuuden tuomiin pedagogisiin haasteisiin. Uusi oppiaine tuntuu perustellulta nyky-yhteiskunnan moninaisuuden näkökulmasta. Jos eettiset ja katsomukselliset kysymykset siirtyisivät uuteen oppiaineeseen, saataisiin aine, jossa voitaisiin tarkastella yhdessä yhteiskunnallisesti merkittäviä aiheita tasa- ja monipuolisesti. Tällöin voitaisiin keskittyä siihen, että uskontoon ja katsomusaineisiin liittyvä opetus olisi osa yleissivistystä, eikä siihen osallistumista määrittäisi pelkästään yksilön tausta, eli kuuluminen johonkin tiettyyn uskonnolliseen yhdyskuntaan.

Opettajien näkemyksistä käy ilmi, että yhteinen katsomusaine tulisi rakentaa monipuoliselle ja tasa-arvoiselle katsomukselliselle sisällölle, jossa eri katsomukset esitetään tasavertaisina ja oppilaiden eettinen pohdinta on keskeinen osa opetusta. Opettajat painottivat, että opetuksessa olisi tärkeää kehittää oppilaiden eettistä kasvua, kykyä tarkastella elämänskysymyksiä monista näkökulmista ja vahvistaa argumentaatiotaitoja sekä kriittistä ajattelua. Edellä lueteltujen taitojen katsottiin tukevan oppilaiden valmiuksia kohdata erilaisten katsomusten edustajia, ratkaista konflikteja ja kehittää vuorovaikutustaitoja. Koirikiven ym. (2019) tutkimuksen mukaan katsomuksellinen yleissivistys vaatii yksilön reflektiivistä suhdetta omaan taustaansa ja ympäröivään yhteisöön sekä kykyä tarkastella katsomuksellisia kysymyksiä monipuolisista näkökulmista. Tämä ajatus ilmenee myös opettajien vastauksista, joissa korostetaan, että katsomusopetuksen sisällöissä tulisi olla tilaa myös oppilaiden omalle pohdinnalle ja vuorovaikutukselle. Kriittisen ajattelun ja ihmisoikeuksien käsittely nähtiin erityisen tärkeänä, sillä nämä taidot ja tiedot eivät ainoastaan laajenna oppilaan maailmankatsomusta, vaan myös auttavat heitä ymmärtämään ja kunnioittamaan muiden katsomuksia. Tällainen opetuksen malli tukisi oppilaan henkilökohtaista ja yhteisöllistä kasvua eri näkökulmista.

Salmenkiven ja Åhsin (2022) selvityksessä korostetaan, että yhteisen katsomusaineen keskeisimmiksi tavoitteiksi nousevat yleissivistys, ihmisoikeudet, arvot ja etiikka, jotka ovat linjassa opettajien esiin tuomien tavoitteiden kanssa. Koulutuksen tulee tarjota oppilaille mahdollisuus kehittyä eettisesti ajatteleviksi kansalaisiksi, jotka pystyvät kunnioittamaan toisia katsomuksia ja osallistumaan rakentavaan dialogiin.

Kokonaisuudessaan opettajien näkemyksissä heijastuu ajatus siitä, että yhteisen katsomusaineen on oltava kattava, monipuolinen ja tasapuolinen, mutta samalla riittävän henkilökohtainen ja vuorovaikutteinen, jotta se todella tukee oppilaan kasvua ja valmiuksia kohdata erilaisuutta. Tällöin katsomusopetus voisi toimia paitsi eettisenä ja eettisesti rakentavana oppiaineena, myös välineenä rauhanomaisen yhteiskunnan luomiselle.

Opettajien näkemysten mukaan yhteisessä katsomusaineessa olisi tärkeää huomioida erilaiset maailmankatsomukset tasapuolisesti ja antaa oppilaille tilaa oman pohdinnan muodostamiseen sekä ymmärryksen muodostamiseen. Nämä taidot voidaankin nähdä erityisen tärkeinä tuleville sukupolville, sillä oppilaiden tulee kyetä toimimaan tietoisesti ja ymmärtäväisesti moninaistuvassa yhteiskunnassa. Yhteinen katsomusaine voisi toimia niin pedagogisena kuin arvopohjaisena askeleena kohti tasavertaisempaa tulevaisuutta. Nämä näkemykset yhteisen katsomusaineen sisällöstä olivat linjassa Koirikiven ym. (2019) ja OPS:n (2014) peruslinjausten kanssa, joissa korostetaan katsomusaineiden yleissivistävää luonnetta, kriittistä ajattelua ja monilukutaitoa.

Hallinnollisista näkökohdista esiin nousi huoli siitä, miten yhteisen katsomusaineen toteutus onnistuisi käytännössä eri koulukonteksteissa. Opettajat korostivat huolellisen opetussuunnitelmatyön, opettajankoulutuksen kehittämisen ja riittävän resursoinnin merkitystä, jotka ovat edellytyksiä oikeudenmukaiselle ja laadukkaalle katsomusopetukselle. Opetussuunnitelma heijastaa aina myös yhteiskunnallisia muutoksia, kuten erilaisten katsomusten hyväksymistä ja kulttuurista monimuotoisuutta. Sen tarkoituksena on varmistaa, että suomalainen valtakulttuuri ja eri vähemmistöjen kulttuurit ja katsomukset ovat opetuksessa tasapainossa (Hokkanen 2014, 145–146). Ajatus yhteisestä katsomusaineesta ei voi siis edes toteutua ilman huolellista suunnittelua ja riittäviä rakenteellisia tukitoimia. Voidaan todeta, että opetussuunnitelmalla on keskeinen rooli sen määrittelyssä, miten moninaisuus näkyy opetuksessa pedagogisina valintoina. Olisi siis tärkeää, että opetuksessa huomioidaan eri katsomusten ja kulttuurien rinnakkaiselo ilman, että mikään niistä jää varjoon tai marginalisoituu. Yhdenvertaisuus katsomusopetuksessa ei synny itsestään, vaan se vaatii aktiivista työtä, dialogia ja ennen kaikkea sitoutumista moninaisuuden kunnioittamiseen.

Yhteenvedona voidaan todeta, että tutkimuksen tulokset tukevat monelta osin aiempaa kirjallisuutta ja tuovat lisää näkökulmaa erityisesti opettajien kokemuksiin ja huolenaiheisiin liittyen yhteiseen katsomusaineeseen. Samalla tulokset osoittavat, että vaikka yhteinen

katsomusaine nähdään mahdollisuutena vastata yhteiskunnan moninaistumiseen, sen onnistunut toteutus edellyttää laajaa yhteiskunnallista vuoropuhelua, huolellista suunnittelua ja opettajien koulutuksen kehittämistä.

## 7.2 Eettisyys ja luotettavuus

Tämä tutkimus toteutettiin eettisesti, vastuullisesti ja noudattaen Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (TENK) ohjeistuksia hyvän tieteellisen käytännön mukaisesti. Osallistujille annettiin selkeät tiedot tutkimuksen tarkoituksesta, toteutuksesta sekä heidän oikeuksistaan osallistujina. Heille kerrottiin ennen haastattelua, että osallistuminen oli vapaaehtoista, ja että osallistumisen voisi keskeyttää missä tahansa vaiheessa ilman seuraamuksia. Lisäksi kaikilta osallistujilta pyydettiin erikseen suostumus haastattelun nauhoittamiseen. Tietosuojaa ja anonymiteettiä kunnioitettiin tutkimuksessa tarkasti. Haastatteluista poistettiin kaikki tunnistetiedot, eikä yksittäisiä vastauksia voitu yhdistää tiettyyn henkilöön. Henkilötietoja ei kerätty, ja tallennettu aineisto säilytettiin suojatusti sovitun ajan tutkimuseettisten periaatteiden mukaisesti.

Haastatteluilla tutkimusmenetelmänä oli vahvuutensa erityisesti siinä, että ne mahdollistivat laaja-alaiset ja syvälliset vastaukset sekä antoivat tilaa opettajien omalle pohdinnalle. Haastattelurungon kysymykset oli suunniteltu vastaamaan tutkimuskysymyksiin, mutta jälkikäteen arvioituna osa kysymyksistä olisi voinut olla vielä tarkentavampia tai rohkeammin uusia näkökulmia esiin nostavia, jotta katsomusopetuksen kentälle olisi saatu enemmän uutta tietoa. Haastattelukysymysten laatimisessa olisi voinut pohtia vielä enemmän, mitä uutta tällä tutkimuksella halutaan tuoda katsomusaineopetuksen kentälle – silmällä pitäen teoriaa ja aikaisempia selvityksiä ja tutkimuksia aiheesta.

Aineiston analysoinnissa käytettiin aineistolähtöistä sisällönanalyysiä, joka osoittautui toimivaksi ja tutkimustavoitteeseen sopivaksi menetelmäksi. Sen avulla pystyttiin jäsentämään laajoja haastatteluvastauksia temaattisesti ja muodostamaan selkeitä ylä- ja alaluokkia. Tämä mahdollisti osallistujien esiin nostamien merkitysten ja teemojen esiin tuomisen systemaattisella ja läpinäkyvällä tavalla. Analyysiprosessissa pyrittiin säilyttämään tutkittavien ääni mahdollisimman autenttisena, ja raportoinnissa käytettiin runsaasti suoria lainauksia tukemaan löydöksiä ja vahvistamaan analyysin luotettavuutta. Analyysin luotettavuutta pyrittiin vahvistamaan tarkastelemalla aineistoa huolellisesti koko analyysiprosessin ajan. Analyysin aikana käytiin läpi luokkien toimivuutta ja tarkennettiin

niitä erityisesti silloin, kun havaittiin luokkien päällekkäisyyksiä. Tutkimustulokset yllättivät tutkijan, sillä alkuolettaus oli, että opettajat suhtautuisivat yleisesti myönteisesti yhteisen katsomusaineen mahdollisuuksiin. Haastatteluista nousi kuitenkin esiin useita huolenaiheita ja seikkoja, jotka tulisi huomioida ennen kuin yhteisen katsomusaineen toteuttaminen voisi olla realistista ja toimivaa. Analyysin luotettavuutta lisäsi lisäksi se, että analyysin etenemisestä raportointiin selkeästi, ja esimerkkitaulukot havainnollistivat tulosten muodostumista. Tutkimusprosessin läpinäkyvyys, eettisten periaatteiden noudattaminen ja osallistujien kokemusten kunnioittava käsittely tukevat tutkimuksen kokonaisvaltaista luotettavuutta.

Tässä tutkimuksessa ei hyödynnetty metodologista triangulaatiota, mikä olisi voinut lisätä tutkimuksen luotettavuutta. Triangulaatiolla tarkoitetaan useamman menetelmän, aineiston tai tutkijan käyttämistä tutkimuksen eri vaiheissa, ja sen avulla pyritään monipuolistamaan ja vahvistamaan tutkimuksen tuloksia (Tuomi & Sarajärvi 2018, 166–167). Tässä tutkimuksessa tehdyt tulkinnat ja analyysit olivat yhden tutkijan näkemykseen perustuvia. Tämä voi lisätä subjektiivisuuden riskiä erityisesti aineiston tulkinnassa ja teemojen muodostamisessa. Triangulaation käyttö, esimerkiksi aineistonkeruun monipuolistamisessa eri lähteillä, olisi voinut tuoda lisää näkökulmia aineistoon ja tukea tutkimustulosten luotettavuutta. Näin olisi voitu varmentaa, että aineistosta esiin nousseet teemat ja tulkinnat eivät nojautu yksin tutkijan omaan tulkintaan. Lisäksi useamman tutkijan mukanaolo olisi mahdollistanut vertaisarvioinnin kaltaisen kriittisen tarkastelun tutkimuksen eri vaiheissa, mikä olisi voinut parantaa tutkimuksen sisällöllistä johdonmukaisuutta ja validiteettia.

Tutkimuksen luotettavuutta rajoittaa lisäksi osallistujamäärän vähäisyys. Pieni otos ei mahdollista tulosten yleistämistä laajemmalle opettajakunnalle, mutta tämä ei vähennä tutkimuksen arvoa. Tämän tutkimuksen avulla voidaan tuottaa arvokasta tietoa esimerkiksi siitä, mitä katsomusaineiden uudistuksen suunnittelussa tulisi huomioida. Tutkimukseen osallistuneet neljä aineenopettajaa osallistuivat haastatteluihin vapaaehtoisesti, mikä osoittaa heidän henkilökohtaista motivaatiotaan ja haluaan tuoda esiin näkemyksiään yhteisestä katsomusaineesta. Tämä aktiivinen osallistuminen rikastutti aineistoa konkreettisilla esimerkeillä ja syvällisillä pohdinnoilla opetuksen sisällöistä ja toteutuksesta.

On kuitenkin huomioitava, että haastateltavien valikoituminen saattoi myös vaikuttaa tutkimustuloksiin. Vastauksissa korostui kriittinen suhtautuminen yhteiseen katsomusaineeseen sekä vahva tarve painottaa kaikkien oppilasryhmien erityispiirteiden

huomioimista, jotta aineesta saataisiin mahdollisimman oikeudenmukainen ja toimiva. Tämä voi osaltaan selittää, miksi tuloksissa nousi esiin paljon haasteita ja kielteisiä näkemyksiä.

Vaikka vastaajien näkemykset olivat pääosin samansuuntaisia, aineiston moninaisuus voisi laajemmalla osallistujajoukolla lisääntyä ja mahdollistaa myös toisistaan poikkeavien ja ristiriitaisten näkökulmien esiin tulemisen. Yksi osallistujista ei toiminut tällä hetkellä katsomusaineen opettajana, ja hänen näkemyksensä olivat hieman muita myönteisempiä. Tämä voi selittyä ajankohtaisen opetuskokemuksen puutteella ja sillä, ettei hänellä ollut yhtä konkreettista käsitystä katsomusopetuksen arjen haasteista. Erot muihin vastaajiin eivät kuitenkaan olleet merkittäviä, vaan hänen vastauksissaan korostui pikemminkin toiveikas ja mahdollisuuksiin keskittyvä sävy.

Tutkimuksen tuloksia on siis syytä tarkastella kriittisesti niiden edustavuuden ja yleistettävyyden näkökulmasta. Laajempi ja satunnaisempaan otantaan perustuva tutkimus voisi tuottaa moniäänisemmän ja tasapainoisemman kuvan opettajakunnan suhtautumisesta yhteisen katsomusaineen mahdollisuuksiin ja haasteisiin. Tätä tutkielmaa voidaan kuitenkin pitää laadullisena katsauksena, joka tarjoaa tärkeää pohjatietoa elämänskatsomustiedon ja uskonnon aineenopettajien näkemyksistä yhteisestä katsomusaineesta. Tulokset tarjoavat arvokasta taustatietoa erityisesti päätöksentekijöille ja opetuksen kehittäjille, kun yhteisen katsomusaineen suunnittelua jatketaan

### **7.3 Jatkotutkimusehdotukset**

Tulevaisuudessa olisi tärkeää syventää tutkimusta yhteisen katsomusaineen sisällöstä ja opetussuunnitelmallisista ratkaisuista. Tämä tutkielma toi muutaman elämänskatsomustiedon ja uskonnonaineen opettajan näkemyksiä yhteisestä katsomusaineesta ja sen mahdollisesta sisällöstä, mutta jatkotutkimusten tekeminen olisi tarvittavaa. Tässä alaluvussa esitellään mahdollisia jatkotutkimusehdotuksia yhteiseen katsomusaineeseen liittyen.

Analyysin tekeminen nykyisten oppiaineiden, kuten uskonnon, elämänskatsomustiedon, historian ja yhteiskuntaopin sisällöistä voisi auttaa tunnistamaan, mitkä elementit soveltuvat parhaiten osaksi yhteistä katsomusainetta. Lisäksi olisi hyödyllistä tarkastella, kuinka opetussuunnitelmat tällä hetkellä tukevat katsomusdialogia, yhdenvertaisuutta ja oppilaiden identiteetin rakentumista. Tällaisessa tutkimuksessa olisi tärkeää kuulla laajasti eri alojen asiantuntijoita, niin kuin vähemmistöuskontojen edustajia, kentällä toimivia luokanopettajia ja aineenopettajia, kulttuurintutkijoita, opettajankouluttajia sekä koulutussuunnittelijoita.

Yksi keskeinen jatkotutkimuksen kohde voisi lisäksi liittyä opettajankoulutukseen. Tarvitsemme vielä tarkempaa tietoa siitä, millaisia valmiuksia luokanopettajat ja aineenopettajat kokevat saavansa nykyisessä koulutuksessa katsomuksellisten ja kulttuuristen teemojen käsittelyyn. Olisi arvokasta selvittää, kuinka opettajaopiskelijat itse kokevat osaamisensa esimerkiksi uskontojen moninaisuuden, katsomusdialogin ja eettisten kysymysten opettamisessa. Olisi lisäksi mielekästä tutkia sitä, miten opettajankoulutus voisi paremmin tukea heitä näissä tehtävissä ja miten opettajan koulutuksen opetussuunnitelmaa voisi kehittää näitä teemoja tukevampaan suuntaan.

Lisäksi olisi mielekästä jatkotutkia, miten kentällä toimivat opettajat ja oppilaat kokevat nykyisen katsomusopetuksen käytännössä. Olisi mielenkiintoista selvittää, miten nykyinen katsomusopetuksen malli vaikuttaa oppilaiden välisiin suhteisiin ja syntyykö esimerkiksi tilanteita, joissa katsomukset aiheuttavat konflikteja ryhmien välillä tai niiden sisällä, tai syntyykö niihin liittyen kokemuksia ulkopuolisuudesta. Tällainen tutkimus tarjoaisi arvokasta tietoa siitä, miten koulun arjessa voidaan tukea sekä yhteisöllisyyttä että katsomuksellista yhdenvertaisuutta ja toisaalta siitä, palveleeko nykyinen katsomusopetuksen malli kouluarjessa oppilaiden välistä vuorovaikutusta ja yhdenvertaisuuden rakentumista luokanopettajan näkökulmasta.

Olisi tärkeää saada lisää tietoa siitä, kuinka sekularisaatio vaikuttaa ja tulee tulevaisuudessa vaikuttamaan kirkosta eroamiseen sekä elämäkatsomustiedon ryhmien kasvuun. Tämä kehitys voi tuoda esiin tarpeen uudistaa katsomuksellista opetussuunnitelmaa, jotta se vastaisi paremmin muuttuvan yhteiskunnan tarpeisiin. Tällöin on tärkeää tutkia, miten perheiden näkemykset, niin vähemmistöuskontojen kuin enemmistönkin osalta, muokkaavat uskonnon opetuksen käsityksiä ja käytäntöjä kouluissa. Lisäksi olisi tärkeää pohtia, miten vanhemmat ja lapset kokevat uskonnon opetuksen ja kuinka se voisi kehittyä, sekä onko nykyinen malli riittävä vai onko siihen lisättävä jotain, jotta se palvelisi paremmin oppilaiden ja perheiden moninaisia katsomuksia ja tarpeita. Tämänkaltaiset tutkimukset voisivat tarjota arvokasta tietoa ja ennusteita siitä, miten uskonnon ja katsomusopetuksen rooli kouluissa tulee muuttumaan tulevaisuudessa ja mitä muutoksia opetussuunnitelmassa olisi tarpeen tehdä, jotta se palvelee entistä paremmin monikulttuurista ja moniuskontoista yhteiskuntaa.

Tämän tutkimuksen tulokset tarjoavat arvokasta pohdintaa katsomusopetuksen kehittämisestä ja sen tulevaisuudesta Suomessa. Yhteinen katsomusaine voisi toimia tärkeänä askeleena kohti yhdenvertaisempaa ja monikulttuurisempaa opetusjärjestelmää, mutta sen onnistuminen

edellyttää huolellista suunnittelua, opettajien koulutusta ja käytännön haasteiden tunnistamista. On tärkeää, että jatkotutkimuksessa syvennyttään siihen, miten katsomusopetuksen sisällöt ja pedagogiset mallit voisivat tukea oppilaiden identiteetin rakentumista ja edistää arvokasta dialogia eri katsomusten välillä. Myös opettajien valmiuksia käsitellä monikulttuurisia ja katsomuksellisia kysymyksiä on tärkeää tutkia tarkemmin. Jatkotutkimuksissa tulisi erityisesti kiinnittää huomiota käytännön kokemuksiin opettajan työstä sekä siihen, kuinka muutokset opetussuunnitelmissa heijastuvat käytännössä koulu yhteisöjen arkeen. Samalla on pohdittava, kuinka sekularisaation ja uskonnollisten ryhmien muutokset voivat vaikuttaa opetuksen tarpeisiin tulevaisuudessa. Näiden tekijöiden yhteisvaikutus tulee olemaan keskeinen osa katsomusopetuksen kehittämistä moninaistuvassa yhteiskunnassa.

## 8 Lähteet

- Aikonen, R., Jaanu-Schröder, M., Salmenkivi, E., Kallioniemi, A., Vahtera, S., Kuukka, I., Jamisto, A. (2007). *Monikulttuurisuus ja uudistuva katsomusaineiden opetus*. Helsinki: Helsingin yliopisto, uskontotieteen laitos.
- Alisaari, J., Bergroth, M., Harju-Autti, R., Heikkola, L. M., & Sissonen, S. (2023). Finnish teachers' perspectives on creating multilingual learning opportunities in diverse classrooms. Teoksessa V. Tavares & T.-A. Skrefsrud (toim.), *Critical and creative engagements with diversity in Nordic education*, 109–130. Lexington Books.
- Annisa, N. N., & Tabassum, N. (2023). Challenges of multiculturalism: Integration of religion in state policy. *Religion and Policy Journal*, 1(1), 8–15. <https://doi.org/10.15575/rpj.v1i1.433>
- Berglund, J. (2013). Ruotsalainen uskonnonopetus: Objektivistista mutta luterilaisessa protestantismissa marinoitunutta? *Temenos – Nordic Journal of Comparative Religion*, 49(2), 165–184. <https://doi.org/10.33356/temenos.9545>
- Buchardt, M. (2010). When 'Muslim-ness' is pedagogised: 'Religion' and 'culture' as knowledge and social classification in the classroom. *British Journal of Religious Education*, 32(3), 259–273. <https://doi.org/10.1080/01416200.2010.498614>
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2018). *Research methods in education* (8. painos). London: Routledge.
- Flick, U. (2018). *Designing qualitative research* (2. painos). London: SAGE Publications Ltd.
- Flynn, J. E. (2012). Critical pedagogy with the oppressed and the oppressors: Middle school students discuss racism and white privilege. *Middle Grades Research Journal*, 7(2), 95–110
- Hakala, O. (2013). Filosofista etiikkaa ja elämänkatsomustietoa ei voi korvata. Teoksessa *Niin & Näin*, 79(kevät), 71–72. Saatavilla: <https://www.netn.fi/sites/www.netn.fi/files/netn-131.pdf>
- Hirsjärvi, S., & Hurme, H. (2008). *Tutkimushaastattelu: teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press.
- Hokkanen, P. (2014). *Uskonnonvapaus monikulttuuristuvassa koulussa* (Filosofinen tiedekunta). Vaasan Yliopisto. Saatavilla: [https://osuva.uwasa.fi/bitstream/handle/10024/7352/isbn\\_978-952-476-553-4.pdf?sequence=1](https://osuva.uwasa.fi/bitstream/handle/10024/7352/isbn_978-952-476-553-4.pdf?sequence=1)
- Kallioniemi, A. (1998). Uskonnonopettajana muuttuvassa yhteiskunnassa. Teoksessa M. Pyysiäinen, K. Tamminen, R. E. Heinonen, J. Hallamaa, A. Seppälä, P. Kallioniemi, & et al., *Uskonnonopetuksen käsikirja*. Helsinki: WSOY.
- Kallioniemi, A., & Luodeslampi, J. (2005). *Uskonnonopetus uudella vuosituhannella*. Helsinki: Kirjapaja.
- Kallioniemi, A. (2008). Koulun toimintakulttuurin muutos osana yhteiskunnallista kehitystä. Teoksessa A. Kallioniemi & J. Luodeslampi (toim.), *Moniuskontoinen koulu oppimisympäristönä*. Helsinki: Lasten Keskus.
- Kallioniemi, A. (2013). Uskonto- ja katsomustieto kehitettävä uudeksi oppiaineeksi. Teoksessa *Niin & Näin*, 79(kevät), 73–75. Saatavilla: <https://www.netn.fi/sites/www.netn.fi/files/netn-131.pdf>
- Kimanen, A. (2018). Approaching culture, negotiating practice: Finnish educators' discourses on cultural diversity. *Journal of Multicultural Discourses*, 13(4), 334–347. <https://doi.org/10.1080/17447143.2018.1546309>
- Kimanen, A. (2023). Critical approaches to religious diversity in education: What skills do future teachers need? Teoksessa V. Tavares & T.-A. Skrefsrud (toim.), *Critical and creative engagements with diversity in Nordic education*, 153–172. Lexington Books.

- Koirikivi, P., Poulter, S., Salmenkivi, E., & Kallioniemi, A. (2019). Katsomuksellinen yleissivistys uskonnon ja elämäkatsomustiedon perusopetuksen opetussuunnitelman (2014) perusteissa. *Suomen ainedidaktinen tutkimusseura ry*. Helsinki. Saatavilla: <https://journal.fi/ainedidaktiikka/article/view/78078/47028?acceptCookies=1>
- Merriam, S. B., & Tisdell, E. J. (2015). *Qualitative research: A guide to design and implementation* (Revised and expanded ed.). Somerset: Wiley.
- Metsämuuronen, J. (2008). *Laadullisen tutkimuksen perusteet* (3. uud. p.). Helsinki: International Methelp.
- May, S. & Sleeter, C. E. (2010). Introduction. Teoksessa S. May & C. E. Sleeter (toim.), *Critical multiculturalism: Theory and praxis*, 1–16. Routledge.
- Niikko, A. (2003). *Fenomenografia kasvatustieteellisessä tutkimuksessa*. Joensuu: Joensuun yliopisto.
- Opetushallitus. (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. <https://eperusteet.opintopolku.fi>
- Portera, A. (2010). Intercultural and multicultural education: Epistemological and semantic aspects. Teoksessa: R. Grant & A. Portera (Eds.), *Intercultural and multicultural education: Enhancing global interconnectedness*, 12–32. Cambridge Scholars Publishing.
- Perusopetuslaki 628/1998. (1998). *Laki perusopetuksesta*. Finlex. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628>
- Rissanen, I., Kuusisto, E., & Kuusisto, A. (2016). Developing teachers' intercultural sensitivity: Case study on a pilot course in Finnish teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 59, 446–456. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.07.018>
- Sakaranaho, T., & Salmenkivi, E. (2009). Tasavertaisen katsomusopetuksen haasteet: pienryhmäisten uskontojen ja elämäkatsomustiedon opetus Suomessa. *Teologinen Aikakauskirja*, 114. Teologinen julkaisuseura.
- Salmenkivi, A., & Åhs, J. (2022). *Yhteinen katsomusaine? Katsomusopetuksen kehittämisen vaihtoehtoja perusopetuksessa* (Valtioneuvoston selvitys- ja tutkimustoiminnan julkaisusarja 2022:13). Opetus- ja kulttuuriministeriö. [https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/164015/OKM\\_2022\\_13.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/164015/OKM_2022_13.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Skrefsrud, T.-A., & Tavares, V. (2023). Introduction. Teoksessa V. Tavares & T.-A. Skrefsrud (toim.), *Critical and creative engagements with diversity in Nordic education* (s. xiii–xvi). Lexington Books.
- Suomilampi, M. (2024). *Katsomusaineiden tiedonkeruu oppilasmäärästä ja opetuksen nykytilasta 2023 (KARVI-julkaisut 1:2024)*. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. Tutkimuseettinen Neuvottelukunta (TENK). (2023). *Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa*. Tutkimuseettinen neuvottelukunta HTK-ohje 2023. Saatavilla: [https://tenk.fi/sites/default/files/2023-03/HTK-ohje\\_2023.pdf](https://tenk.fi/sites/default/files/2023-03/HTK-ohje_2023.pdf)
- Tomperi, T. (2013). Filosofia, uskonto ja elämäkatsomustieto koulussa. Opetuksen monet mallit ja suomalainen ratkaisu. Teoksessa *Niin & Näin*, 79(kevät), 61–69. Saatavilla: <https://www.netn.fi/sites/www.netn.fi/files/netn-131.pdf>
- Vihreälehto, I. (2021). Kulttuuriperintökasvatus katsomusaineissa. *Opetushallituksen verkkosivut*. Julkaistu 11.3.2021. Saatavilla: <https://www.oph.fi/fi/kulttuuriperintokasvatus-katsomusaineissa>
- Vikdahl, L., & Skeie, G. (2019). *Dialogical approaches in religious education: Comparative perspectives from Europe*. *Religion & Education*, 46(1), 123–130. <https://doi.org/10.1080/15507394.2019.1577712>
- Virta, A., & Tuittu, A. (2013). Miten koulu vastaa kulttuurisen moninaisuuden haasteeseen. Teoksessa S. Mahlamäki-Kultanen, T. Hämäläinen, P. Pohjonen & K. Nyssälä

(toim.), *Maailman osaavin kansa 2020 – Koulutuspolitiikan keinot, mahdollisuudet ja päämäärät*. Tampere: Suomen Yliopistopaino Oy. Saatavilla: [https://www.researchgate.net/profile/Juha\\_Hedman/publication/258237974\\_Yhdenvertaiset\\_koulutusmahdollisuudet\\_ja\\_Suomen\\_menestys\\_koulutustasokilpailussa--OECD-tilastot\\_evidenssipohjaisen\\_politiikan\\_lahtena/links/55338e5d0cf20ea0a074ea97.pdf#page<=116](https://www.researchgate.net/profile/Juha_Hedman/publication/258237974_Yhdenvertaiset_koulutusmahdollisuudet_ja_Suomen_menestys_koulutustasokilpailussa--OECD-tilastot_evidenssipohjaisen_politiikan_lahtena/links/55338e5d0cf20ea0a074ea97.pdf#page<=116)

Zilliacus, H. (2013). Addressing religious plurality – a teacher perspective on minority religion and secular ethics education. *Intercultural Education*, 24(6), 507–520. <https://doi.org/10.1080/14675986.2013.867761>

Åhs, V., Poulter, S., & Kallioniemi, A. (2016). Encountering worldviews: Pupil perspectives on integrative worldview education in a Finnish secondary school context. *Religion & Education*, 43(2), 208–229.

## Liitteet

### Liite 1. Haastattelurunko

#### Opettajien näkemyksiä ja ajatuksia yhteisestä katsomusaineesta

1. Mitä ajatuksia mahdollinen siirtyminen yhteiseen katsomusaineeseen sinussa herättää?
  - a. Mitkä kolme adjektiivia kuvaavat ajatuksiasi?
2. Miten katsot oman opetustyösi tai katsomusaineen aineenopettajan työnkuvan muuttuvan, jos uskonnon ja elämänkatsomustiedon opetuksesta siirrytään yhteiseen katsomusaineeseen?
3. Millaisia haasteita tai mahdollisuuksia uskot yhteisen katsomusaineen tuovan mukanaan yhteiskunnallisella tasolla?
4. Mitä hyötyjä näet oppilaiden kannalta tässä mahdollisessa muutoksessa?
5. Mitä haittoja näet oppilaiden kannalta tässä mahdollisessa muutoksessa?
6. Mitä hyötyjä näet suomalaisen perusopetuksen kannalta tässä mahdollisessa muutoksessa?
7. Mitä haittoja näet suomalaisen perusopetuksen kannalta tässä mahdollisessa muutoksessa?
8. Mitkä asiat näet yhteisen katsomusaineen vahvuuksina verrattuna nykyiseen suomalaiseen katsomusopetuksen malliin?
9. Mitkä asiat näet yhteisen katsomusaineen heikkouksina verrattuna nykyiseen suomalaiseen katsomusopetuksen malliin?

#### Yhteisen katsomusaineen tavoitteet

10. Millainen yhteisen katsomusaineen tulisi olla, jotta se olisi kaikille oppilaille oikeudenmukainen?
11. Mitkä ovat mielestäsi keskeisimmät tavoitteet, jotka tulisi sisällyttää yhteiseen katsomusaineeseen uskonnon opetuksesta ja elämänkatsomustiedosta?
12. Miten voitaisiin varmistaa, että yhteisen katsomusaineen tavoitteet kattavat erilaiset maailmankatsomukset ja ovat riittävän monipuolisia sisällöltään?
13. Millaisia pedagogisia menetelmiä tulisi sinun mielestäsi käyttää, jotta oppilaat voisivat parhaiten oppia ja työskennellä yhdessä riippumatta erilaisista katsomuksellisista näkökulmista?
14. Kuinka näet yhteisen katsomusaineen edistävän oppilaiden ymmärrystä eri kulttuureista ja maailmankatsomuksista?
15. Tuleeko sinulle jotain muuta lisättävää aiheeseen liittyen?