

Elämäkatsomustiedon opiskelijat oppiaineen merkityksiä rakentamassa

Kasvatustieteen
pro gradu -tutkielma

Laatija:
Essi Söderholm

27.1.2025
Turku

Pro gradu -tutkielma

Oppiaine: Yleinen kasvatustiede

Tekijä: Essi Söderholm

Otsikko: Elämänkatsomustiedon opiskelijat oppiaineen merkityksiä rakentamassa

Ohjaaja: Yliopistonlehtori Minna Saarinen

Sivumäärä: 75 sivua

Päivämäärä: 27.1.2025

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, millaisia merkityksiä elämänkatsomustiedon tunneilla käyneet oppilaat antavat elämänkatsomustiedon oppiaineelle ja millaisia kokemuksia heillä oli oppiaineen opetuksesta. Elämänkatsomustieto on kouluissa opetettava katsomusaine uskonnon rinnalla, jota on tutkittu hyvin vähän. Samalla sillä on oma pedagoginen lähtökohtansa ja jatkuvasti kasvussa olevat oppilasmäärät. Nykypäivänä kohtaamisia eri katsomusten välillä tehdään päivittäin arjessa ja nuorten katsomukselliset identiteetit voivat olla hyvinkin moninaisia. Oppiaineella on näin ollen tärkeä kasvatuksellinen lähtökohta auttaa yksilöä etsimään omia arvojaan, perustelevaan valintojaan ja löytämään merkityksellisyyttä elämään.

Tutkimus toteutettiin laadullisena tutkimuksena. Tutkimukseen osallistuivat elämänkatsomustiedon oppitunneilla peruskouluaikana käyneet henkilöt. Vanhimmat vastaajat olivat syntyneet 1970-luvulla ja nuorimmat 2000-luvun puolella. Aineisto kerättiin avoimena kirjoituskutsuna, joka jaettiin Elämänkatsomustiedon Facebook-ryhmään sekä Turun yliopiston sähköpostilistalle. Tutkimukseen osallistui 24 henkilöä. Kirjoituskutsussa oli kaksi kysymystä joista toinen koski elämänkatsomustiedon opetusta ja toinen sitä, mitä vastaajat kokivat saaneensa oppitunneilta. Aineisto analysoitiin aineistolähtöisesti temaattisella analyysillä.

Tutkimuksen tuloksena elämänkatsomustiedon oppiaineen asema kouluissa näyttäytyi vastaajille uskonnottona ja marginaalisena oppiaineena. Oppiaineen uskonnotton roolin koettiin vapauttaneen uskonnollisesta ympäristöstä tai pakottavasta opetuksesta sekä antavan validaatiota uskonnottonaan identiteettiin. Marginaaliseksi oppiaineen rooli oli nähty erityisesti resurssien puutteen, opetuskäytäntöjen ja sisältöjen vakiintumattomuuden sekä opettajien epäpätevyyden tiimoilta. Näin elämänkatsomustieto oli kouluissa jämäaine, jonka kehittämiseen ei satsattu tarpeeksi ja jolla ei nähty olevan selkeää itsenäistä identiteettiä kouluissa.

Elämänkatsomustiedon opetusta koskevat kokemukset olivat hyvin vaihtelevia. Ensimmäisenä teemana opetus on ollut hyvin oppilaslähtöistä, jolloin siellä on päässyt pohtimaan omia näkökulmia ja itseä kiinnostavia aiheita ilman pakottavaa maailmankatsomusta. Toiseksi muuhun opetukseen verrattuna oppiaineessa oli rennot ja erilaiset opetusmenetelmät. Opetus oli tämän teeman mukaan hyvin opettajasta riippuvaista. Erilaiset opetusmenetelmät suosivat keskustelua tunneilla ja taideaineiden käyttöä. Toisille opetus oli näyttäytytynyt varsin itsenäisenä aiheiden tutkimisena. Kolmantena teemana opetus koettiin hyvin epäjohdonmukaisena, mikä johti juurensa erityisesti oppiaineen marginaaliseen rooliin kouluissa. Epäjohdonmukaisuutta oppiaineeseen toi se, että opetussisällöissä oli liikaa toistoa vuodesta toiseen ja opetuksen tavoitteet olivat jääneet oppilaille epäselviksi.

Huolimatta vaihtelevasta opetuksesta elämänkatsomustiedosta koettiin saaneen erityisesti kriittisen ajattelun taitoja ja moninaisuuden huomioimista, jotka ovatkin oppiaineen tärkeitä tavoitteita. Dialoginen pedagogiikka tuki näiden tavoitteiden saavuttamista. Lisäksi oppiaine oli tuonut katsomuksellista yleissivistystä, vuorovaikutustaitoja, uskonnottonan identiteetin selkeytymistä sekä johtaneen toimintaan näiden pohjalta. Joukossa oli myös vastauksia, joiden mukaan oppiaine ei ollut opettanut yksinkertaisesti yhtään mitään.

Avainsanat: elämänkatsomustieto, koulujen katsomusopetus, katsomusaineiden tulevaisuus, kriittisen ajattelun taidot, tutkiva oppiminen, secular ethics

Sisällysluettelo

1	Johdanto	4
2	Katsomusaineiden opetus kouluissa	7
2.1	Katsomuksen käsite	7
2.2	Elämäkatsomustiedon historiallinen kehkeytyminen	9
2.3	Katsomusopetuksen nykytila	10
2.4	Elämäkatsomustiedon oppiaineidentiteetti	12
3	Elämäkatsomustiedon opetuksen käytännön toteutus	18
3.1	Opetuksen käytännön puitteet	18
3.2	Tutkiva oppiminen elämäkatsomustiedossa	20
4	Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset	26
5	Aineisto ja analyysi	27
5.1	Aineiston hankinta	28
5.2	Aineiston analyysi	29
6	Tutkimuksen tulokset	32
6.1	Elämäkatsomustiedon asema kouluissa	32
6.1.1	Uskonnoton oppiaine	32
6.1.2	Marginaalinen oppiaine	36
6.2	Elämäkatsomustiedon opetuksen toteutus	39
6.2.1	Oppilaslähtöisyys	40
6.2.2	Erilaiset opetusmenetelmät ja opettajasta riippuvainen opetus	43
6.2.3	Opetuksen epäjohdonmukaisuus	48
6.3	Oppimiskokemukset elämäkatsomustiedossa	50
7	Tutkimuksen luotettavuus ja eettinen pohdinta	59
7.1	Luotettavuus	59
7.2	Eettinen pohdinta	63
8	Tulosten yhteenveto ja pohdinta	64
	Lähteet	71

1 Johdanto

Kansainvälisessä vertailussa uskontojen kannattajien osuus maailman väestöstä on kasvanut ja myös maahanmuutto vaikuttaa yhteiskuntien uskonnollisen rakenteen moninaistumiseen (Salomäki, Ketola, Komulainen, Salminen & Sohlberg 2024, 297). Eri uskonnot ovat vahvasti läsnä ja uskonnollinen moninaistuminen on ollut kasvava suunta myös Suomessa 1990-luvulta lähtien (Salomäki ym. 2024, 43). Samalla uskonnottomuus on saanut sijaa Suomessa, kun yhä harvempi lapsi kastetaan kirkkoon ja uskonnon paikka julkisten instituutioiden toiminnassa on Suomessa vähentynyt.

Lasten ja nuorten uskonnollisuus sekä yhteiskunnan ja uskonnon suhde on dynaamisessa muutoksessa. Nuoremmille sukupolville on luontevaa yksilöllinen ja moninainen maailmankatsomuksen rakentaminen eri palikoita liimaamalla kristillisen perinteen tai yhteiskuntaan sosiaalistumisen sijaan. Nuoret haluavat rakentaa oman katsomuksellisen polkunsä. (Salomäki ym. 2024, 307.) Henkistä sisältöä voidaan etsiä myös muualta kuin uskonnosta, kuten yhteisöistä tai joogasta (Salomäki ym. 2024, 93).

Uskonnollinen moninaistuminen, mutta samalla sekularisoituminen johtavat kulttuurisiin kohtaamisiin ja törmäämisiin yhä enenevässä määrin myös Suomessa (Salomäki ym. 2024, 297). Sosiaalinen syrjintä ja väkivallan uhka on erityisesti läsnä uskonnollisten vähemmistöjen keskuudessa (Salomäki ym. 2024, 299). Katsomusaineiden opetus kouluissa onkin edelleen ajankohtaista. Myöhäismodernissa ja globalisoituneessa maailmassa tarvitsemme yhä enemmän kykyä tulla toimeen keskenämme, riippumatta koetusta erilaisuudesta. Tarvitsemme tietoisuutta niin uskonnollisista kuin sekulaareista näkökulmista, joita muilla on, mutta yhtä lailla reflektiota itsestämme tässä suhteessa. Maailmankatsomus tarjoaa meille linssit, joiden läpi näemme maailman ja jonka perusteella toimimme siinä. (Poulter 2013, 211–212; Gardner, Soules & Valk 2017, 242.) Näin ollen se ei ole poistettavissa ihmisten välisestä toiminnasta, vaan sen rooli on tärkeää huomata ja tiedostaa monikulttuurisessa ympäristössä, jossa elämme. Koulujärjestelmämme tarjoaa oivan paikan tarkastella katsomuksellisia kysymyksiä avoimesti ja keskustellen eri näkemyksistä. Ilman tätä pohdintaa sorsumme helpommin ennakkoluuloihin, automaattisiin ajattelun malleihin ja yksipuolisiin selityksiin todellisen ymmärryksen ja dialogin sijaan. (Tomperi 2017; 2018.)

Katsomusaineiden, eli Suomessa uskonnon ja elämänkatsomustiedon, opetuksen järjestäminen tuntuu olevan keskustelua ja mielipiteitä herättävä aihe yhteiskunnassamme. Aihe on lisäksi ollut kiistanalainen lähes koko Suomen itsenäisyyden ajan. Jokaisella tuntuu olevan mielipide uskonnon roolista koulussa ja miten katsomusainetta tulisi opettaa ja tätä keskustelua käydään yhä edelleen. Katsomusaineiden kentällä puhutaan siitä, miksi kouluissa tarvitaan uskonnon opetusta, onko oppilaiden omasta katsomustaustasta lähtevä malli paras ratkaisu vai pitäisikö siirtyä kaikille yhteiseen katsomusaineiden opetukseen sekä kenen näkökulmasta yhteistä katsomusaineiden mallia lähdetäisiin tällöin luomaan (mm. Salmenkivi & Åhs 2022). Katsomusaineiden opetuksessa keskeisenä on oppilaan oman katsomuksellisen identiteetin tukeminen, mutta myös katsomusten välisen dialogin tukeminen.

Elämänkatsomustietoa voi tarkastella monesta näkökulmasta. Yhden tulkinnan mukaan tämä on kouluissa uskonnon rinnalla tarjottava katsomusaine, joka usein sivuutetaan katsomuskeskustelussa vain uskonnottomille suunnattuna oppiaineena (Hakala 2013, 71). Toisen näkökulman mukaan elämänkatsomustieto nähdään koulutuksen kentällä suomalaisena didaktisena ja pedagogisena innovaationa, jossa hyödynnetään filosofiaa lapsille - pedagogiikkaa (Salmenkivi & Åhs 2022, 201). Tutkimuksen kentällä elämänkatsomustieto on valitettavasti saanut varsin vähän huomiota ja kiinnostusta osakseen (Zilliacus & Kallioniemi 2016, 141).

Näkökulmasta huolimatta elämänkatsomustieto on monitieteinen oppiaine, joka pohjaa oppilaan oman identiteetin rakentamisen tukemiseen ja kysymyksiin hyvästä elämästä. Se poikkeaa peruskoulun muista opetettavista aineista siinä, että sisältölähtöisen lähtökohdan sijaan opetuksen keskiössä ovat ajattelun ja vuorovaikutuksen taidot. Opetus tähtää kriittisen ajattelun taitojen opettamiseen, jotta oppilas voi arvioida omia näkemyksiään, mutta myös ymmärtää ympäröivää maailmaa. Elämänkatsomustiedossa opetus on oppilas- ja ilmiölähtöistä asioiden tarkastelua oppilaan omien kokemusten ja eri näkökulmien kautta valmiiden tietojäsentelyjen opettelemisen sijaan. (Opetushallitus 2023)

Katsomusaineiden keskustelu kytkeytyy yhteiskunnalliseen tilanteeseen, jossa sekularisoituminen sekä lisääntyneen maahanmuuton myötä monikulttuuristuminen ovat kasvussa. Nämä suunnat näkyvät myös kouluopetuksessa ja erityisesti eri katsomusaineiden oppilasmäärissä. Yhä harvempi lapsi kastetaan kirkkoon, jolloin vanhemmilla on oikeus valita, osallistuuko uskontokuntaan kuulumaton lapsi katsomusaineenaan evankelisluterilaisen uskonnon opetukseen vai elämänkatsomustietoon. Elämänkatsomustiedon ja islamin uskonnon

oppilasmäärät ovatkin olleet kasvussa, ja tämä kasvu jatkuu ennusteiden mukaan tulevaisuudessa (Salmenkivi & Åhs 2022, 84). Koulujen uskonnonopetuksen pohjautuminen perusopetuslaissa ”enemmistön” uskonnon opetukseen ei näyttäydy enää selkeänä ja kysymykseksi nousee, millaista katsomusaineiden opetusta nykyajan maailmassa tarvitaan.

Oma kiinnostukseni tutkimusaihetta kohtaan heräsi, kun tutustuin laadullisen menetelmäkurssin myötä Helsingin sanomien mielipidepalstalla esitettyihin argumentteihin koulun katsomusopetuksen järjestämisen malleista. Vaikka mielipiteissä opetuksen järjestämisen eri keinot vaihtelevat, on tavoite kuitenkin yhteinen: oppilaan oman katsomuksellisen identiteetin ja eettisen ajattelun kehityksen tukeminen sekä sillan avaaminen eri katsomusten ja kulttuurien väliselle keskustelulle. Näiden lisäksi löysin kannanottoja, jotka selkeästi puolustivat elämäkatsomustiedon oppiainetta, erityisesti sen pedagogisia ja taidollisia Aspekteja pelkän sisällön sijaan. (Söderholm 2021.)

Tässä tutkimuksessa tarkastelen millaisia merkityksiä elämäkatsomustieto oppiaineena saa elämäkatsomustietoa opiskelleiden näkemyksissä. Aineisto kerättiin kirjoitusaineistona ja analysoitiin aineistolähtöisesti temaattisella analyysillä. Tutkimuksen tavoitteena on ymmärtää elämäkatsomustiedon oppiainetta oppilaiden näkökulmasta paremmin, jotta sen rooli voidaan ymmärtää myös katsomusaineista käytävässä keskustelussa moniulotteisemmin.

2 Katsomusaineiden opetus kouluissa

Elämänkatsomustieto on kouluissa uskonnon rinnalla tarjottava katsomusaine. Oppiaine on kehittynyt varsin itsenäisesti ottamatta juurikaan mallia muista kansainvälisistä ratkaisuksista (Zilliacus & Kallioniemi 2016, 140). Sen historiallinen kehittyminen Suomessa on liittynyt uskonnonvapauslain säätämiseen vuonna 1922, ja tästä seuranneeseen oikeuteen vapautua uskonnon opetuksesta. Myöhemmässä kehityksessään oppiaine on pyrkinyt irrottautumaan uskonnollisesta viitekehyksestään ja korostamaan katsomuksellista ja kulttuurista moninaisuutta. Vuonna 1985 se saikin nykyisen nimensä elämänkatsomustieto.

Tässä luvussa tarkoitukseni on kuvata mitä katsomusaineet ovat ja mikä on elämänkatsomustiedon rooli. Seuraavissa alaluvuissa käsittelen ensin mitä katsomuksen käsitteellä tarkoitetaan. Tämän jälkeen kuvaan elämänkatsomustiedon historiallista kehitystä ja tuloa kouluihin nykyisellä nimellään. Sen jälkeen siirryn tarkastelemaan katsomusopetuksen nykytilaa ja tämän jälkeen pääsemme siihen, millainen oppiaine kouluissa opetettava elämänkatsomustieto todella on.

2.1 Katsomuksen käsite

Katsomuksen käsitteellä on erilaisia tulkintoja siitä, viitataan sillä uskonnollisiin vai ei-uskonnollisiin katsomuksiin, ja järjestyneisiin maailmankatsomuksiin vai myös yksilöllisiin elämänkatsomuksiin. Laajassa merkityksessä katsomuksen määritelmä voi kattaa kaikki edellä mainitut alleen. (Koirikivi ym. 2019, 48.) Maailmankatsomuksen termi viittaa usein järjestyneisiin katsomuksiin, jotka voivat olla uskonnollisia tai uskonnottomia. Uskonnon järjestäytyneeseen katsomukseen voi olla esimerkiksi poliittinen. Elämänkatsomuksella tarkoitetaan yksilön henkilökohtaista maailmankatsomusta ja paikkaa maailmassa (Satokangas, Salmenkivi & Jantunen 2021, 97).

Katsomus ohjaa meidän tapaamme hahmottaa maailmaa ja toimia siinä yhdessä muiden kanssa. Maailmankatsomuksen käsite koostuu maailmankuvasta, tiedon luonteesta sekä arvoista. Maailmankuva on käsitys todellisuudesta ja sen luonteesta. Tietämisen mahdollisuuteen liittyvät kysymykset koskevat sitä, mikä on luotettavaa tietoa ja miten tätä tietoa voidaan saavuttaa. Maailmankatsomukseen kytkeytyvä näkemys arvoista koostuu siitä, mikä on hyvää, oikeaa tai tavoiteltavaa ja miten asioiden tulisi olla. (Koirikivi ym. 2019, 48; Niiniluoto 1984, 87). Katsomukselliset identiteetit voivat olla moninaisia ja limittäisiä, jolloin elämänkatsomus voi sisältää sekä uskonnollisia että poliittisia ja elämäntavallisia valintoja (Salmenkivi & Åhs

2022, 23). Yksilön elämäkatsomus on myös sidosteinen vallitsevaan yhteiskuntaan ja historialliseen aikaansa. Kun omaa katsomusta pystyy tarkastelemaan ulkopuolelta ja reflektoiden, saa ajattelu ja toiminta sen pohjalta lisää vapautta ja itsenäisyyttä suhteessa vallitseviin käytänteisiin. (Tomperi 2017, 97–98.)

Kun tarkastellaan yksilöiden ja ryhmien välisiä eroavaisuuksia ja niiden kohtaamista, voidaan puhua myös moninaisuuden huomioimisesta. Moninaisuus voidaan määritellä kapeasti kulttuurisen moninaisuuden kautta, jolloin ymmärretään ihmisten eroavaisuuksia kulttuurin, uskontojen ja etnisyyksien kautta. Moninaisuutta ovat sekä sisäiset että ulkoisesti näkyvät tekijät. Moninaisuutta laajassa määritelmässä on kaikki ihmisten väliset tekijät, jotka liittyvät yksilön ominaisuuksiin, taustoihin ja ryhmiin. Näin moninaisuus kattaa alleen eroja sukupuolella, fyysisissä ominaisuuksissa, sosioekonomisessa taustassa, poliittisissa ja maailmankuvallisissa valinnoissa sekä arvovalinnoissa ja elämäntavoissa. Moninaisuuden huomioiminen tarkoittaa, että ihmisten välisiä eroavaisuuksia kunnioitetaan positiivisessa ja turvallisessa ilmapiirissä, jolloin jokainen saa olla omanlaisensa. (Kulttuuria kaikille-palvelu, 2024.)

Kouluissa katsomusaineen opetus perustuu oppilaan omaan katsomukselliseen taustaan, joka määrittyy sen mukaan, mihin uskonnolliseen yhdyskuntaan oppilas kuuluu. Koulutuksen tarjoajan tulee järjestää enemmistön mukaista uskonnon opetusta ja oppilaiden tulee osallistua tähän. Uskonnolliseen yhdyskuntaan kuulumattomalle järjestetään elämäkatsomustiedon opetusta. Muuhun kuin enemmistön uskontoon kuuluvilla oppilailla on lisäksi mahdollisuus valita oman uskonnon opetuksen sijaan elämäkatsomustiedon opetus tai enemmistön uskontoon osallistuminen, mikäli hänen oman uskontonsa opetusta ei järjestetä. (Perusopetuslaki 628/1998, 13 §.)

Elämäkatsomustiedon oppiaine on syntynyt kansakoulussa uskonnon opetuksen rinnalle, ja liittynyt uskonnonvapauden oikeuteen yhteiskunnassamme. Koulujen katsomusopetuksen järjestäminen oman uskon pohjalta puolustaa oppilaan oikeutta saada oman arvomaailmansa ja identiteettinsä mukaista moraalista opetusta. Uskontojen opetuksessa lähtökohtana on oppilaan oma uskonnollinen maailmankatsomus, kun taas elämäkatsomuksessa lähdetään oppilaan omasta elämästä valmiiden katsomuksellisten lähtökohtien sijasta.

2.2 Elämäkatsomustiedon historiallinen kehkeytyminen

Elämäkatsomustiedon oppiaineen alkutaipale liittyy vuonna 1922 hyväksytyyn uskonnonvapauslakiin, joka teki uskonnon opetuksesta ehdollista. Lain mukaan toiseen uskontokuntaan kuuluva oppilas tai oppilas, joka ei kuulu mihinkään uskontokuntaan, tuli vapauttaa tunnustuksellisesta uskonnon opetuksesta. Uskonnon opetuksen rinnalle avattiin uskonnon historia ja siveysoppi niminen oppiaine. Harva kuitenkaan käytti uskonnonvapauslain suoma oikeuttaan vapautua tunnustuksellisesta uskonopetuksesta, joten uuden oppiaineen oppilasmäärät olivat hyvin pieniä. Vuoden 1957 kansakoululaissa oppiaine sai nimen uskontojen historia ja siveysoppi, jolla pyrittiin tuomaan esiin uskontojen moninaisuutta. Oppiaineen varhainen sisältö oli silti hyvin uskontopainotteista ja oppikirjat kristinuskon värittämiä. (Salmenkivi, Elo, Tomperi & Ahola-Luttila 2007, 127–130.)

Uutta suuntaa oppiaineelle saatiin jälleen vuonna 1978, kun Vapaa-ajattelijain liiton pääsihteeri Erkki Hartikainen teki valituksen oppiaineen liiallisesta uskonnollisuudesta YK:n ihmisoikeusistumelle. Tämä loi paineita myös opetussuunnitelmatyöhön ilman uskonnollista viitekehystä, sillä aiemmin ei-uskonnollisia elämäkatsomuksia ei nähty olevan. Oppiaineen nimeksi ehdotettiin myös etiikkaa. Vuonna 1983 hyväksyttiin uskonnollisesta viitekehyksestä eroava katsomusaine peruskouluihin ja sen nimeksi asetui elämäkatsomustieto. Opetus aloitettiin peruskouluissa ja lukiossa samanaikaisesti vuonna 1985. Nimen muutos on liittynyt oppiaineen pyrkimykseen irtaantua uskonnollisista lähtökohdista ja korostaa katsomuksellisen sekä kulttuurisen moninaisuuden näkökulmaa. (Salmenkivi ym. 2007, 131–134.)

Salmenkiven ja Åhsin mukaan poliittiset ratkaisut ovat vaikuttaneet elämäkatsomustiedon rooliin uskonnottomana oppiaineena, joka on jännitteisessä suhteessa uskontoon (Salmenkivi & Åhs 23). Jo vuoden 1922 uskonnonvapauslain mietinnöissä esitettiin tunnustuksellisuuden poistamista koulun uskonnonopetuksesta. Koko oppiaineen historian on tehty selväksi ketkä ovat oikeutettuja osallistumaan elämäkatsomustietoon ja kaikille yhteinen uskonnosta irrotettu siveysoppi tai etiikka on nähty uhkaavana kirkon moraalille. (Salmenkivi ym. 2007, 127, 130–135, 139–142, 148.)

Opetussuunnitelmilla on ollut suuri ohjaava vaikutus elämäkatsomustiedon oppiaineessa, jossa ei ole ollut juurikaan oppikirjoja tarjolla ja opettajien tietoisuus aineesta on ollut pientä. Elämäkatsomustiedosta on olemassa neljä eri peruskoulun oppiaineita koskevaa opetussuunnitelmaa vuosilta 1985, 1994, 2004 ja 2014. Vuoden 1994 opetussuunnitelma oli varsin kapea, ja siinä elämäkatsomustiedon opetus ja sisällöt peruskoulussa kuvattiin kahdella

sivulla. Opetussuunnitelmissa on kuvattu vaihtelevalla painotuksella opetuksen tavoitteet, lähtökohdat, sisällöt ja työskentelytavat.

Oppiaineen sisältö on alusta asti pyritty sovittamaan oppilaan omaan kokemusmaailmaan. Vuoden 1985 opetussuunnitelmassa korostettiin vielä kotikasvatuksen tukemista ja kotien katsomusperinteiden kunnioittamista, (Kouluhallitus 1985, 126) kun myöhemmissä opetussuunnitelmissa korostetaan oppilaan oman katsomuksen muotoutumista ilman mainintoja kodin katsomustaustasta. Vuoden 1994 opetussuunnitelmassa tuotiin myös esiin, miten koko koulun toimintaperiaatteissa ja kouluyhteisön tavoissa tulee huomioida opiskelijat, jotka eivät kuulu mihinkään uskontokuntaan (Opetushallitus 2000, 94).

Vuonna 1994 filosofian oppiaineen tullessa lukioon, elämäkatsomustieto joutui jälleen etsimään paikkaansa, nyt filosofian rinnalla. Elämäkatsomustiedolla on muutenkin läheinen suhde filosofian kanssa, ja muun muassa FETO ry toimii molempien aineiden pedagogiikan kantajärjestönä. (Salmenkivi ym. 2007, 140, 148.) Vuoden 2004 opetussuunnitelmassa nostettiin ensimmäistä kertaa esiin se, että oppiaine on monitieteinen kokonaisuus. Sen taustatieteiksi nimettiin filosofia, yhteiskunta- ja kulttuuritieteet. (Opetushallitus 2004, 216.) Filosofiaa, joka on yksi elämäkatsomustiedon taustatieteistä, ei ole Suomessa opetettu systemaattisesti peruskouluikäisille vaan se tulee kouluihin vasta lukiossa, joskin erityisesti FETO ry kannattaa filosofian opetusta jo peruskoulussa.

Uskonvapauslaki uudistettiin vuonna 2003. Koulun uskonnon opetuksen näkökulmasta uusi uskonvapauslaki tarkoitti uskonnon opetuksen tunnustuksellisuuden poistoa. Tunnustuksellisesta uskonnonopetuksesta siirryttiin oman uskonnon opetukseen, joskaan opetuksen sisältö tai sen tavoitteet eivät muuttuneet olennaisesti (Ubani 2013, 74). Lisäksi vuoden 2003 uskonvapauslain uudistuksen jälkeen uskonnolliseen yhdyskuntaan kuulumattomat on automaattisesti ohjattu elämäkatsomustiedon opetukseen, kun aikaisemmin elämäkatsomustiedon opetukseen vaadittiin huoltajan pyyntö. (Uskonvapaus.fi)

2.3 Katsomusopetuksen nykytila

Uskonnonopetus kouluissa perustuu positiiviseen ja negatiiviseen uskonnonvapauteen. Positiivisen näkemyksen mukaan yksilöllä on oikeus tunnustaa ja harjoittaa uskontoaan. Negatiivisen uskonnonvapauden mukaan uskonvapauteen kuuluu vapaus uskonnosta ja sen pakottavuudesta. (Salomäki ym. 2024, 160.) Jäsenyysperustaista katsomusaineen määrääytymistä on kritisoitu yhdenvertaisuuden näkökulmasta. Siinä valtauskontoon kuuluvalla

oppilaalla ei ole valinnanmahdollisuutta, ja oppilaan katsomus määrittyy ennemmin vanhempien taustan mukaan kuin oppilaan oman kokemuksen. Oppilaan oman uskonnon opetuksen järjestäminen on johtanut siihen, että kouluissa opetetaan useaa eri uskontoa, mikä on järjestämisen kannalta koululaitokselle raskasta (Salmenkivi & Åhs 2022, 160).

Yhteiskunnan sekularisoitumisen myötä uskonottomien määrä on noussut yhteiskunnassa. Tämä näkyy myös elämäkatsomustiedon oppilasmäärissä, johon oppilas ohjataan nyt automaattisesti ilman erillistä pyyntöä. Viimeisimmän tilaston, vuoden 2018, mukaan elämäkatsomustietoa opiskeli ala-asteella 8,5 % ja yläasteella 6 % oppilaista. Vuonna 2010 luvut olivat ala- ja yläasteella molemmissa 3,2 %. (Opetushallinnon tilastopalvelu.) Tilastoinnin ongelmien ja tietojen saatavuuden puutteen vuoksi viimeisimmät valtakunnalliset tilastotiedot ovat vuodelta 2018 (Salmenkivi & Åhs 2022, 148).

Vapaa-ajattelijain liitto ry on kerännyt kuntakohtaisia tietoja oppilasmäärien kehityksestä, joiden valossa kasvusuunta on edelleen nouseva niin pienissä kuin isommissakin kunnissa. Elämäkatsomustiedon oppilasmäärissä on ollut ja on edelleen laajaa alueellista eriytymistä. Elämäkatsomustietoa opiskellaan enemmän suurissa kaupungeissa ja esimerkiksi Helsingissä vuonna 2022 jopa joka neljäs oppilas osallistui elämäkatsomustiedon opetukseen. (Vapaa-ajattelijain liitto ry, viitattu 2024). Tulevina vuosikymmeninä uskonottomien määrä voi arvioiden mukaan ylittää uskontoon kuuluvien määrän (Pulkinen 28.3.2024).

Koulujen uskonnonopetus ei tapahdu tyhjiössä vaan suhteutuu vahvasti yhteiskunnalliseen arvostukseen ja keskusteluun siellä. Lisäksi katsomusten välistä kohtaamista tehdään luokkahuoneissa, mutta myös päivittäin koulun arjessa. Näkemyseroja löytyy erityisesti uskonnollisista traditioista kuten suvivirrestä tai juhlatilaisuuksien järjestämisestä koskien sitä mikä on uskonnon harjoittamista ja mikä yleissivistävää (Salomäki ym. 2024, 160). Työikäiset ja perhe-elämässä oleva ikäluokka suhtautuu uskonnon rooliin julkisissa instituutioissa kielteisemmin kuin vanhemmat ikäpolvet. Myös alle 30-vuotiaiden keskuudessa uskontoon suhtautuminen on positiivisempaa. (Salomäki ym. 2024, 177.) Negatiivinen uskonnonvapaus, eli yksilön oikeus vapautua uskonnosta otetaan vakavammin huomioon koulun kontekstissa. Tänä päivänä uskonnolliseksi osoittautunut koulun tilaisuus on johtanut esimerkiksi hyvityksiin, kuten Hämeenlinnassa kävi uskonottoman alakoululaisen saadessa 1500 euroa syrjinnän perusteella (Laakso 31.10.2024).

Nykypäivänä katsomukset ovat myös hyvin päällekkäisiä ja limittäisiä. Elämän merkityksellisyyttä voidaan etsiä useasta eri lähteestä yhden katsomuksellisen kehyksen sijaan.

Myös jooga ja manifestointi ovat ottaneet roolia siinä, mitä yksilö liittävät nykypäivänä henkisyyteen kuuluvaksi. (Salmenkivi ym. 2024, 70–71, 93.) Vuoden 2023 Nuorisobarometrissä aiheena olivat katsomukset. Tulosten mukaan nuorten uskonnollisuus on laskenut ja 33 prosenttia koki, ettei kuulu mihinkään uskonnolliseen yhteisöön. Siltikin valtaosa, 86 prosenttia Nuorisobarometrin vastaajista kokee, että katsomukset saavat näkyä kouluissa ja niistä saa puhua. (Infografiikka 2024.) Lisäksi 66 prosenttia kokee, että oman katsomuksellisen identiteetin muotoutumiseen tulisi saada tukea (Kiilakoski & Happonen 2024, 47). Ajatukset ovat olleet varsin samansuuntaisia eri katsomustaustaisten kesken (Salomäki ym. 2024, 161). Nuorisobarometrin tulosten perusteella yhdeksi politiikkasuositukseksi nostettiin yhteisen katsomusaineen luominen kouluihin (Infografiikka 2024).

Opetuksen tavoitteena on yksilön katsomuksellisen identiteetin ja eettisen kasvun lisäksi ymmärtää muita näkemyksiä ja erilaisuutta. Erityisesti kriittisen ajattelun taidot nähdään tässä suhteessa oppiaineen tärkeänä antina. Elämäkatsomustiedon ja koulun kontekstissa kriittinen ajattelu voidaan nähdä yksilön hyvän ajattelun ja katsomuksen rakennuspalikaksi sekä yhteiskunnallisessa merkityksessä demokraattisen yhteiskunnan tärkeäksi kasvatustavoitteeksi. (Tomperi 2017, 95; Holma 2013, 97). Kuten kaikkia taitoja, myös hyvää ajattelua ja keskustelutaitoa on opetettava ja opittava tietoisesti. Nykyaikaa on myös kuvattu totuudenjälkeiseksi ajaksi, jossa esimerkiksi verkkokeskustelu ei ole ajattelua tukeva ympäristö, vaan koululla on tärkeä rooli tarjota turvallinen oppimisympäristö näkökulmien esittämiseen, perustelemiseen sekä erehtymiseen. (Tomperi 2018, 20, 21, 24). Sen lisäksi, että kriittisen ajattelun taitoja osataan käyttää, tuleekin ne myös ilmaista ääneen ja luoda yhteistä dialogia.

2.4 Elämäkatsomustiedon oppiaineidentiteetti

Elämäkatsomustiedon kehittyminen uskonnon rinnalle historiassa sekä uskonnolliseen yhdyskuntaan kuulumisen katsomusaineiden opetuksen erottelevana tekijänä nykyäänkin tarjoavat selkeän lähtökohdan sille, miksi elämäkatsomustieto yhdistetään uskonnottomien katsomusaineeksi ja se sitä onkin. Tarkemmin tarkasteltuna oppiaine eroaa muillakin tavoilla perusopetuksen muista opetettavista aineista. Samalla elämäkatsomustieto on suomalainen innovaatio, joka on syntynyt omissa yhteiskunnallisissa oloissaan ottamatta juurikaan vaikutteita maailmalta (Zilliacus & Salmenkivi 2016, 140–141). Siihen nähden on harmi, että elämäkatsomustietoa on tutkittu huomattavasti vähemmän kuin esimerkiksi uskonnon opetusta (Zilliacus & Kallioniemi 2016, 140–141; Koirikivi ym. 2019, 55.)

Elämäkatsomustiedon ydintehtävänä on tukea oppilasta rakentamaan omaa elämäkatsomustaan. Samalla se antaa sosiaalisia ja eettisiä valmiuksia toimia yhteiskunnassa muiden kanssa. Kun tarkastellaan peruskoulun opetussuunnitelmia elämäkatsomustiedon osalta, oppiaineen tavoitteena on, että oppilas saa valmiuksia tunnistaa ja kohdata eettisiä ja katsomuksellisia kysymyksiä sekä ratkaista näihin liittyviä ongelmia. Erityisesti ihmisoikeusetiikka vastaa tähän tarpeeseen. Lisäksi oppiaine antaa katsomuksellista yleissivistystä eri uskonnollisista ja uskonottomista maailmankatsomuksista sekä paikallisesta kulttuurista.

Lähtökohtana oppilaan oman yksilöllisen elämäkatsomuksen ja identiteetin tutkimiselle oppiaineessa on oppilaan oma elämismaailma ja sen ilmiöt minkään valmiin maailmankuvan tai oppijärjestelmän sijaan. Elämäkatsomustiedossa yksilö nähdään aktiivisena omaan elämäänsä vaikuttavana toimijana ja sosiaalisena yhteisönsä kulttuurisena jäsenenä. (Honkala, Sundström & Tuominen 2024.) Katsomusaineet, eli uskonto ja elämäkatsomustieto, poikkeavat lähtökohdiltaan muista koulun oppiaineista, sillä molemmat perustuvat oppilaan omasta traditiosta lähtevään kasvun tukemiseen, eikä oppiaineen tiedepohjan mukaiseen traditioon (Salmenkivi 2007, 84). Uskonnossa oppilaan oma traditio nähdään uskonnollisen kehysten kautta, kun taas elämäkatsomustiedossa tätä kehystä ei ole, vaan se nojaa oppilaslähtöisyyteen.

Elämäkatsomustieto poikkeaa tiedepohjaltaan muista peruskoulun oppiaineista siinä, ettei se sitoudu vain yhteen tiettyyn tieteenalaan. Oppiaine perustuu usein filosofiaan, kulttuurien tutkimukseen sekä uskontotietoon ammentaen näkökulmia myös muista aineista. Oppiaineella ei ole myöskään omaa tuolia yliopistoissa, vaan sen opetuskokonaisuus on upotettu eri tieteenalojen alle. Sitoutumattomuus tiettyyn tiedepohjaan voidaan nähdä oppiaineen vahvuutena, joka antaa mahdollisuuden tarkastella ilmiöitä kokonaisvaltaisesti ja oppilaan elämismaailmasta käsin. (Tomperi 2003, 24–27.) Muiden oppiaineiden tiedot voivat olla elämäkatsomustiedossa ajattelun taitojen tukena ilmiöitä tarkasteltaessa tai eettisen pohdinnan kohteena (Honkala, Sundström & Tuominen 2024). Esimerkiksi vuoden 1994 opetussuunnitelmassa sanotaan, että tärkeitä ilmiöitä käsitellään niin koulussa opitun kuin oman kokemusmaailman pohjalta. Omaa maailmankuvaa rakennetaan yhdistelemällä eri tietoa ja vertaamalla tiedonhankinnan menetelmiä. Katsomuksia tutkimalla voidaan näin avata eri näkökulmia sekä mahdollisia ja todennäköisiä maailman kehityspolkuja (Opetushallitus 2000, 93).

Oppiaineen pohjautuessa oppilaan oman identiteetin, katsomuksen ja moraalien kehittymiseen, myös siinä käsiteltävät sisällöt ovat varsin laajoja (Salmenkivi 2007, 86). Eri vuosien opetussuunnitelmissa on myös eroja sisältöjen esittämisessä ja laajuudessa. Toisinaan ne on jaoteltu kolmen tai viiden yläotsikon alle, ja toisinaan kuvattu koko peruskoulun kattavana tai eri ikäluokkakohtaisten jaottelujen kautta. Yhteisesti niissä on kuitenkin tuotu esiin sisällön sovittaminen oppilaan omaan kokemus- ja elämämaailmaan. Elämänkatsomustiedon sisältöalueina on yksilön eettinen kasvu, yksilön suhde yhteisönsä, yhteiskuntaan sekä maailmaan ympärillään. Alempien vuosiluokkien oppisisällöissä keskitytään pääosin yksilön oman elämäpiirin kysymyksiin ja ne syventyvät abstraktimpaan ja yleisempään tasoon ylemmille luokille mentäessä. Varsinainen tiedollinen sisältö erityisesti maailman uskonnoista ja eettisistä lähtökohdista nousee keskiöön vasta yläkoulussa. Ihmisen luontosuhde ja luonnon kunnioittaminen on myös vahvemmin painotettuna elämänkatsomustiedossa kuin mitä uskonnon sisällöissä (Koirikivi ym. 2019).

Katsomusaineiden opetuksen tavoitteeksi kuuluu katsomuksellisen yleissivistyksen saaminen sekä yksilön oman eettisen pohdinnan valottaminen. Kuten aikaisemmin on mainittu, katsomuksellinen yleissivistys toteutuu elämänkatsomustiedossa oppilaslähtöisesti, eri katsomuksiin tutustuen tasa-arvoisesti ilman tiettyä kehystä ja oppilaan oma tausta ja paikalliset olosuhteet huomioiden. Kulttuurinen ja katsomuksellinen yleissivistys nähdään pohjana maailman ja moninaisuuden ymmärtämiselle. Erilaisuuden ymmärtäminen kehittyy eri katsomusten ja näkökulmien vertailussa, jolloin kehitytään myös kyvyssä nähdä asiat toisen näkökulmasta. (Elo 2003, 162.)

Elämänkatsomustiedossa arvojen ja etiikan opetus lähtee koulun yleisistä kasvatustehtävistä sekä oppilaiden omasta elämästä, eikä mistään tietystä maailmankatsomuksesta ja poikkeaa näin ollen uskontojen opetuksesta, jossa uskonto määrittää vahvasti eettistä perustaa. Oppiaineen etiikka tähtää yksilön kasvun lisäksi oppilasta toimimaan yhteisössään ja maailmassa vastuuntuntoisesti. Elämänkatsomustiedossa etiikka perustuu oppilaan omakohtaiseen filosofiseen pohdintaan, mutta on samalla arvoiltaan sidottu ihmisoikeusetiikkaan ja koulun yleisiin arvoihin (Hakala 2013, 71). Suomalaisessa koulujärjestelmässä yleisinä opetuksen arvoina on kehittää oppilaiden valmiuksia kasvaa itsenäiseksi, suvaitsevaksi, vastuulliseksi ja arvostelukykyiseksi yhteisönsä jäseneksi sekä demokraattiseksi kansalaisiksi globaalissa maailmassa (Opetushallitus 2014).

Huolimatta erilaisista tulokulmista, evankelisluterilaisen uskonnon ja elämänkatsomustiedon opetuksessa on viime aikoina lähennytty toisiaan. Myös uskonnon opetuksen lähtökohta on nykyään sisäistävästä näkökulmasta ”oppia uskontoa” sijaan mennyt suuntaan ”oppia uskonnosta”. Opetussuunnitelman sisällöissä on vastaavuutta ja erityisesti ihmisoikeuksien opetus on tullut suuremmaksi osaksi myös uskonnon opetusta (Kavonius 2021, 58). Kyse on tällöin enemmän tarkastelukulmista. Eroavat näkökulmat uskonnon ja elämänkatsomustiedon opetuksessa eivät välttämättä tarkoita eroa yleissivistyksessä, mutta enemmän siinä minkälaisien käsitteiden kanssa yksilö hahmottaa uskontoa ja kulttuuria (Koirikivi ym. 2019, 63). Molemmissa aineissa on nykypäivänä lähennytty myös siinä, että niissä on keskustelevuutta oppitunneilla (Kavonius 2021).

Sisältöjä olennaisempaa elämänkatsomustiedon oppiaineessa ovat tavoitteet, jotka ovat taidollisia (Elo, Honkala & Salmenkivi 2006, 25). Moraalikasvatuksen ja oman katsomuksen rakennuspalikaksi elämänkatsomustiedon opetuksessa on muotoutunut kriittisen ajattelun taitojen opetus (Elo 1992, 26). Tämän lisäksi se auttaa usein vuorovaikutustaitojen oppimiseen, kehittää oppimaan oppimisen taitoja sekä kykyä ymmärtää moninaisuutta.

Kriittisen ajattelun taidot voidaan Lipmanin mukaan määritellä ”rationaaliseksi ajatteluksi, joka (1) edistää arvostelukykyä, (2) tukeutuu kriteereihin, (3) on itseään korjaavaa ja (4) kontekstisidonnaista” (Lipman, 2019, 238). Tavoitteena on yksilö, joka pystyy arvioimaan eri keinoja ja päämääriä, sekä tekemään niiden välillä parhaan mahdollisen valinnan sen tiedon avulla, jota hänellä on käytössään. Lisäksi kriittisen ajattelun luonteeseen kuuluu reflektiivisyys eli itseään korjaavuus. Tällöin yksilö on valmis puntaroimaan omia ajatuksiaan ja toimintaansa sekä muokkaamaan omia perusteitaan ja näkökulmiaan tarvittaessa. Kriittinen ajattelu syvenee koskemaan perusteita, oikeutuksia, päämääriä ja arvostuksia. Erityisesti moraalisia kantoja aktiivisesti pohtimalla yksilö voi muodostaa perustellun oman kantansa ja toimia vastuullisesti. Hyvä argumentaatio on tämän kyvyn ilmaisumuoto. (Tomperi 2017, 97.)

Pelkän kriittisen ajattelun taidon sijaan voidaankin puhua kriittisestä ajattelijasta. Kyseessä on teknisesti käytettävän taidon sijasta persoona, joka on sitoutunut kriittisyyteen niin ajattelussaan kuin halussaan ajatella sekä tämä näkyy myös toiminnassa. Samalla muita kunnioittava toiminta vaatii myös sisäisiä prosesseja, kuten tunteita ja empatiaa ja on näin ollen yhteydessä yksilön psykologisiin prosesseihin. Kriittinen ajattelu on kytkettynä koulun kasvatuksen moraaliseen luonteeseen siitä, mitä kasvatuksella tavoitellaan. Yhtä lailla kriittisen ajattelun

taidot ja kriittinen ajattelija on yhteydessä sellaisiin arvoihin, kuin demokraattisuus ja autonominen kansalainen. (Holma 2013, 99–101.)

Ilman kriittistä ajatteluntaitoa vaarana on huomaamaton sosialisatio, jossa yksilö sitoutuu elementteihin ja vallitseviin käytäntöihin, joita hän ei ole tietoisesti punninnut. Näin ollen kriittisen ajattelun taidot toimivat oppilaan oman elämäkatsomuksen rakennuspalikkana. Kriittinen ajattelu toimii myös interventiona ajattelun vinoumiin, joihin aivot ovat automaattisesti toimiessaan taipuvaiset. Samalla kriittisen ajattelun taidot ovat myös yhteisöllisiä, sillä näin oppilas pystyy huomioimaan muiden ihmisten näkökulmat ja perusteet, etsimään yhteisymmärrystä kiivaidenkin aiheiden välillä sekä osallistumaan julkiseen keskusteluun kehittävästi ja perustellen. (Tomperi 2018, 21–23.)

Elämäkatsomustiedossa on varsin yhteneväiset tavoitteet koulun yleisten kasvatustavoitteiden tai nykyään määriteltyjen laaja-alaisen osaamisen kokonaisuuksien kanssa. Laaja-alaiset osaamisen kokonaisuuksia pyritään edistämään kaikissa oppiaineissa. Laaja-alaisista osaamisen kokonaisuuksista erityisesti (L1) ajattelun ja oppimaan oppimisen taidot, (L2) kulttuurisen osaaminen, vuorovaikutuksen ja ilmaisun taidot, (L3) itsestä huolehtiminen ja arjen taidot sekä (L7) osallisuus, vaikuttaminen ja vastuullisuus ovat yhteneväisiä elämäkatsomustiedon tavoitteiden kanssa. (Opetushallitus 2014, 20–24.) Elementit ovat läsnä monessa eri oppiaineessa, mutta katsomusaineissa aivan keskeisesti ja avoimesti tarkasteltavina (Tomperi 2003, 10–11).

Samalla ihmisoikeuksien käsittelyn, erilaisuuden ymmärtämisen ja eettisen pohdinnan pohjalta elämäkatsomustieto on osa demokratiakasvatusta. Demokratiakasvatus tarkoittaa yksilön ymmärrystä itsestään aktiivisena yhteiskunnan jäsenenä. Siihen sisältyy myös ymmärrys globaalista maailmasta ja yhteiskunnallisesta muutoksesta. Elämäkatsomustiedon oppiaineessa oppilas voi tarkastella ja rakentaa omaa maailmankatsomustaan sekä toimijuuttaan yhteiskunnassa.

Oppilaan oman identiteetin ja elämäkatsomuksen kehittymistä, sekä moraalisen vastuun ottoa tukee oppiaineen dialoginen pedagogiikka. (Elo, Honkala & Salmenkivi 2006, 25.) Erityisesti oppiaineen filosofisen taustan on nähty vastaavan ajattelun taitojen opettamiseen eettisten kysymysten äärellä. Oppiaineen pohjautuessa oppilaan oman ajattelun, toimintojen ja identiteetin tarkasteluun sekä yhteiseen vuorovaikutukseen, myös arviointi pohjautuu sisällöllisen osaamisen sijaan taidollisiin aspekteihin. Arviointi keskittyy erityisesti oppilaan

kykyyn perustella omat näkemyksensä. Seuraavassa luvussa keskityn kuvaamaan oppiaineen käytännön opetusta, sekä erityisesti tutkivaa oppimista sekä filosofiaa lapsille-pedagogiikkaa.

3 Elämäkatsomustiedon opetuksen käytännön toteutus

Edellä kuvasin, miten elämäkatsomustiedon opetus on oppilaslähtöistä katsomuksellisten kysymysten käsittelyä, ja miten se poikkeaa uskonnosta ja muista koulun oppiaineista. Oppiaine ei kuitenkaan toimi tyhjiössä, vaan koulun käytänteet ja hallinnolliset tekijät vaikuttavat siihen vahvasti. Tässä kappaleessa käyn ensin läpi oppiaineen järjestämiseen liittyviä tekijöitä, ja siirryn sen jälkeen opetusmenetelmiin.

3.1 Opetuksen käytännön puitteet

Elämäkatsomustietoa on siteerattu pedagogiseksi innovaatioksi, mutta sen järjestämiseen kouluissa on tunnustettu myös monia käytännön haasteita, jotka vaikuttavat opetukseen. Näitä on esimerkiksi heterogeeninen oppilasryhmä, yhdistelmäopetus ja pienet ryhmäkoot. Lisäksi tilastollisten tutkimusten valossa opettajien kelpoisuudessa, opetuksen käytännön järjestelyissä sekä opettajankoulutuksessa on ollut puutteita (Salmenkivi 2007).

Elämäkatsomustietoon osallistuvien oppilaiden katsomustausta voi olla hyvinkin moninainen. Tämä johtuu jo siitä, ettei ole yhtä uskonnotonta katsomusta, jota oppilaat edustaisivat. Uskonottomuuden lisäksi pienuskontoon kuuluva oppilas voi valita elämäkatsomustiedon opetuksen omakseen. Opetuksen lähteminen oppilaslähtöisesti oppilaan omasta katsomuksesta käsin tarjoaa hyvin heterogeenisen pohjan opetukselle ja samalla opetuksen tulee soveltua kaikille.

Uskonottomien ja näin ollen myös elämäkatsomustiedon oppilaiden määrä on kouluissa ollut hyvin pieni, joskin suunta on kasvamaan päin. Oppiaineen pienuuden vuoksi opetuksen järjestämisessä on käytetty yhdistelmäopetusta, jossa eri ikäryhmät on koottu samaan luokkaan. Ryhmäkoot voivat jäädä tällöinkin pieniksi. (Elo, Honkala & Salmenkivi 2006, 22.) Oppilasmäärissä on lisäksi suuria eroja niin alueittain kuin koulukohtaisesti. Oppilasryhmän koko vaikuttaa siihen, millaisia opetusmenetelmiä luokassa voidaan käyttää tai kuinka laajaa keskustelua saadaan aikaan muutaman oppilaan kesken. Tällä hetkellä Helsingissä on kouluja, joissa elämäkatsomustietoa opiskelee enemmistö, kun toisissa kouluissa voi edelleen olla vain yksi oppilas. Oppilaiden eri taustat ja ikäluokat, yhdistelmäopetus ja eri vuosikurssien nivoutuminen yhteen vaativat opettajalta perehtymistä oppiaineeseen ja sen pedagogiikkaan.

Opettajien työn tukena ja ohjaajana toimii valtakunnallinen perusopetuksen opetussuunnitelma (POPS), joka määrittää oppiaineiden tavoitteita ja sisältöalueita. Elämäkatsomustiedossa opetussuunnitelmalla on suuri ohjaava rooli, sillä oppiaineella ei ole samanlaista historiallista perinnettä takanaan kuin uskonnon opetuksella (Heinlahti & Elo 2003, 6). Opetuksen suunnittelussa ja toteutuksessa on valtakunnallisten raamien lisäksi paikallista päätäntävaltaa, ja koulutuksen järjestäjän tulee laatia oma paikallinen opetussuunnitelmansa opetuksen tueksi. Eri vuosien opetussuunnitelmissa on tunnetusti eroja, vuoden 1994 opsin ollessa hyvin kevyt. Siinä elämäkatsomustiedon oppiaineelle on tarjoutunut vain kaksi (2) sivua.

Opetuksen suunnittelua ja toteutusta haastaa myös se, ettei aineesta ole ollut juurikaan oppikirjoja tarjolla. Opettajien työn tueksi on kerätty erilaisia materiaalipankkeja. Rusaman katsomusaineiden oppimistulosten arviointia koskevassa selvityksessä oppikirjan käytöllä on todetusti ollut positiivisempi vaikutus oppimistuloksiin elämäkatsomustiedossa. Toisena positiivisesti oppimistuloksiin vaikuttavana tekijänä on ollut rippileirejä vastaavilla, koulun ulkopuolisilla uskonottomilla Prometheus-leireillä käyminen. (Rusama 2002, 123.)

Oppiaineen kehityskohteeksi on toistuvasti nostettu esiin opettajien muodollisen pätevyyden puute. Vuonna 2001 toteutetussa selvityksessä yli puolella tutkituista elämäkatsomustiedon opettajista ei ollut muodollista pätevyyttä. (Rusama 2002, 123). Oppiaine on ollut usein opettajan kolmas tai neljäs opetettava aine. Tämän lisäksi opettajilla ei ole välttämättä aikaisempaa omakohtaista kokemusta elämäkatsomustiedosta. Ongelmaan on pyritty vastaamaan tarjoamalla täydennyskoulutusta opettajille. Salmenkiven ja Åhsin mukaan opettajien muodollisissa kelpoisuuksissa on edelleen parantamisen varaa, samoin kuin tämän tiedon tilastoinnissa ja saatavuudessa. Ilman ajankohtaista tilastotietoa on vaikeaa kohdentaa resursseja opettajankoulutuksen saralla. (Salmenkivi & Åhs 2022, 142.)

Heterogeeninen luokka haastaa myös opettajia, joilta vaaditaan kykyä suunnitella opetuksen toteutus ilman oppikirjoja. Uusille oppilaille tulisi koulupolun aluksi tarjota selkeä kuva oppiaineesta ja sen tavoitteista. Opetussisällöissä tulisi olla myös selkeä jatkuvuus ja eri ikäkausista koostuvissa ryhmissä opettajan tulee huomioida oppilaiden ikätasoinen kehitys opetuksessa. Näin ollen eri luokka-asteiden opettajilla tulisi olla selkeä kuva elämäkatsomustiedon oppisisällöistä sekä siitä, mitä eri vuosina koulussa opetetaan. Mikäli kurssitusta ei ole suunniteltu kunnolla juuri koulun eri ikäluokista koostuvaan ryhmään sopivaksi, on vaaraksi tunnistettu samojen sisältöjen toistuminen vuodesta toiseen. (Elo, Honkala, Salmenkivi 2006, 12–13, 20, 22.)

Aikaisempaa tutkimusta elämäkatsomustiedon oppiaineesta ei ole juurikaan. Sen sijaan tutkimuskenttä on keskittynyt kysymyksiin yhteisen katsomusopetuksen mallista, tai uskonnon ja elämäkatsomustiedon vertailuun opetussuunnitelmissa. Aihe on myös painunut tutkimukselliseen tyhjiöön viime vuosina, ja muutamia pro graduja elämäkatsomustiedosta on tehty 1990-luvun loppupuolella, kun oppiaine on ollut vielä uusi.

Zilliacuksen ja Kallioniemen (2016) tutkimus tuo esiin aiheen parissa työskennelleiden näkemyksiä esiin. Elämäkatsomustiedon opettajille suunnatussa haastattelututkimuksessa vastaajien kokemuksissa elämäkatsomustieto on oppiaine, jossa maailmankatsomuksia ja uskontoja tarkastellaan eri näkökulmista, fokuksessa on vuorovaikutuksen ja ajattelun taidot sekä oppilaan henkilökohtaisen kasvun ja hyvään ihmisyyteen tukeminen. Opettajien kokemuksissa elämäkatsomustieto koetaan varsin positiivisesti ja soveltuvan myös kaikille oppilaille. Oppimisen tukena toimii avoin ja turvallinen ilmapiiri, jossa ajatuksia on mahdollisuus jakaa ja reflektoida. Haasteena oppiaineelle annettiin sen kaikkea syleilevyys, jolloin oppiainetta on vaikea opettaa, sekä sen tavoitteet voivat jäädä oppilaille epäselviksi. (Zilliacus ja Kallioniemi 2016.)

3.2 Tutkiva oppiminen elämäkatsomustiedossa

Miksi elämäkatsomustieto nähdään pedagogisena innovaationa ja miten sitä opetetaan? Opettamiselle on annettu paljon käytännön haasteita, mutta siinä nähdään myös paljon mahdollisuuksia. Erityisesti elämäkatsomustieto on monitieteinen ja oppilaslähtöinen oppiaine, jossa voidaan soveltaa hyvinkin erilaisia opetusmenetelmiä. Käytännössä tämä näkyy ilmiölähtöisenä ja tutkivana oppimisena. Tutkivan oppimisen yhtenä sovelluksena on filosofiaa lapsille-pedagogiikka, joka keskittyy ajattelun taitojen opettamiseen. Elämäkatsomustiedon opetuksessa tarkoituksena on luoda tilanteita, jossa oppilas voi testata omaa ajatteluaan (Elo 1992, 27).

Lähtökohdiltaan elämäkatsomustieto perustuu tutkivan oppimisen malliin. Tutkiva oppiminen on pedagoginen lähestymistapa oppimiseen ja sitä voidaan käyttää eri oppiaineissa. Ajatus lähenee asiantuntijuudelle tyypillistä tiedonhankintatapaa (Hakkarainen, Bollström-Huttunen, Pyysalo, & Lonka, 2005, 29). Tutkivassa oppimisessa oppiminen nähdään kokonaisvaltaisesti yksilön psykologisista oppimisvalmiuksista sekä sosiaalisista ja kulttuurisista lähtökohdista muotoutuvana toimintana. Siinä perusajatuksena on oppiminen muuttuvana prosessina, johon vaikuttaa oppilaan ennakkokäsitykset. Tavoitteena on oppilaan ymmärtäminen itsensä

aktiivisena toimijana ja tiedon luoja pelkän tiedon vastaanottamisen sijaan. (Hakkarainen, Lonka & Lipponen 2004, 369.)

Lasten ja nuorten ajattelun taitojen kehittämiseksi on myös olemassa Yhdysvalloissa 1970-luvulta peräisin oleva filosofiaa lapsille -pedagogiikka, jonka aineistoja on käännetty suomeksi ja jota on jossain määrin myös käytetty Suomessa (Elo 1992, 32). Filosofiaa lapsille -pedagogiikka onkin laajasti tutkittu ja toimii pohjana useille muille ajattelua kehittäville ohjelmille (Salmenkivi, Elo, & Iivonen 2017, 89). Filosofiaa lapsille -pedagogiikkaa tai P4C:tä (Philosophy for Children) on kutsuttu myös pedagogiseksi filosofoinniksi tai pedagogisoiduksi filosofiaksi (Tomperi 2017, 102; Salmenkivi & Åhs 2022, 201). Filosofiaa lapsille -pedagogiikka nojaa tutkivan oppimisen malliin.

Tutkiva oppiminen onkin syntynyt paradigmanmuutoksen seurauksena, jossa koulun kasvatustehtäväksi ei nähty enää opetettavan aineksen siirtäminen opettajalta oppilaalle. Lipman kuvaa tätä siirtymää standardimallista reflektiiviseen opettamisen malliin. Standardimallissa tieto maailmasta nähdään varsin yksiselitteisenä ja se voidaan jaotella eri tieteiden mukaisiin lajeihinsa. (Lipman 2019, 30.) Monissa peruskoulun tietoaineissa onkin olemassa oikeat tieteelliset vastaukset kysymyksiin. Sen sijaan elämäkatsomustiedossa oikeita vastauksia ei ole olemassa, vaan kyse on siitä, miten oppilas itse hahmottaa maailmaa.

Sen sijaan Lipman näki oppilaat jo valmiiksi aktiivisina, maailmaan uteliaasti suuntautuvina yksilöinä. Tieto on monitulkintaista ja oppilaita kannustetaan kyseenalaistamaan maailmaa. Tavoitteena on ymmärryksen ja arvostelukyvyyn lisääntyminen, ja tärkeämmässä osassa on asiayhteyksien hahmottaminen informaation hankkimisen sijaan. Siinä kasvatusta nähdään osallistumisena opettajan ohjaamaan tutkivaan yhteisöön, jossa oppilaat ja opettaja voivat kaikki oppia toisiltaan. Opettaja on yhtä lailla erehtyväinen. (Lipman 2019, 30.) Tutkivassa oppimisessa tietoa rakennetaan yhteistoiminnassa muiden kanssa (Hakkarainen, Lonka & Lipponen 2004, 369).

Elämäkatsomustiedossa vahvuutena tutkivalle ja oppilaslähtöiselle lähestymistavalle on, että aiheita voidaan käsitellä kokemuksellisesti ja luoda paremmin suhteita ilmiöiden, näkökulmien ja eri tieteenalojen välille, mikä on tärkeä osa oppimista. Oleellista on, ettei nojaututa valmiisiin jäsenyyksiin maailmasta tai luennoida filosofian klassisista ajattelijoista, vaan lähtökohta on oppilaan oma ajatusmaailma, innostus ajatella ja uteliaisuus maailmaa kohtaan (Tomperi & Juuso 2008, 47). Sen sijaan pelkkä oppiainejaottelun mukainen asioiden tankkaaminen saattaa jättää tiedon helposti yksipuoliseksi tai tehdä jaoista keinotekoisia (Lipman 2019). Oppiaineen

joustava luonne mahdollistaa myös hyvin ajankohtaisten aiheiden käsittelemisen sekä uusien käsitteiden pohtimisen ja käyttämisen koulumaailmassa (Tomperi 2003, 14).

Erityisesti katsomuskasvatukseen tutkivan oppimisen mallin on nähty sopivan. Poulter (2013) argumentoi väitöskirjassaan sen puolesta, ettei moniarvoisessa maailmassa riitä pelkkä tiedostaminen, vaan tarvitaan kykyä kyseenalaistaa tämä tieto ja vallitsevat normit. Katsomuskasvatuksen tulisi hänen mukaansa pohjautua kriittisen pedagogiikan toimintatapaan. Näin katsomuskasvatuksessa tulisi huomioida asioiden monimerkityksellisyys ja vallitsevienkin käytänteiden kyseenalaistus. Yhdestä perinteestä ja yksien linssien läpi tarjottu maailma ja ”toiseuden” suhteuttaminen vain tähän malliin ei tarjoa todellista pohjaa yhteiselle dialogille, sillä toisen kulttuurin käsitteet ja perinteet jäävät helposti toisarvoisiksi. Demokratiakaan ei ole tämän pohdinnan ulkopuolella. (Poulter 2013, 212–215, 218.) Reflektiivisen mallin ulottaminen juuri katsomusaineiden opetukseen kriittisen pedagogiikan kautta on perusteltua.

Elämäkatsomustiedossa opetussuunnitelmilla on suuri ohjaava vaikutus, sillä oppiaineella ei ole ollut juurikaan oppikirjoja tai pitkää perinnettä taustallaan. Oppiaineen painotus on ollut alusta asti oppilaslähtöinen, ja vuoden 1985 todetaan, että opetuksen tavoitteiden saavuttamista tukee oppilaan kokemusmaailmasta lähtevä opetus (Kouluhallitus 1985, 130). Vuoden 1994 opetussuunnitelma taas oli tunnetusti hyvin kevyt ja elämäkatsomustiedon tavoitteet ja sisällöt on kuvattu kahdella sivulla. Siinä oppilas kuvataan tutkivaksi ja uutta rakentavaksi oppijaksi, joka hahmottaa itsensä ja maailman keskeneräisyyden. Opetussuunnitelman lähtökohta on hyvin oppilaslähtöinen, jossa ajatuksena on auttaa oppilasta löytämään itse hyvän elämän perusteet. Ajatuksena on itseohjautuva, tutkiva ja vuorovaikutteinen opiskelutapa. Menetelminä tekstissä nostetaan esiin väittely, tutkiminen, keskustelu sekä taiteen mahdollisuudet avartaa näkökulmia. (Opetushallitus 2000, 93–94.)

Vuoden 2004 opetussuunnitelmassa oli nyt mainittuna elämäkatsomustiedon monitieteinen perusta, jossa taustalla on filosofiaa, yhteiskunta- ja kulttuuritieteitä. Opetuksessa tuli painottaa yksilön kykyä tutkia maailmaa ja toimia siinä aktiivisesti. Opetussuunnitelmassa oppiaineen tavoitteet ja sisältöalueet oli kirjattu auki paljon selkeämmin kuin edeltäjässään. Merkittävä on myös kuvaus 5.luokan jälkeisistä hyvän osaamisen kriteereistä. Sen sijaan opetuksen toteutuksesta ei ole mainintoja. (Opetushallitus 2004, 215–220.) Vuonna 2006 julkaistiin Opetushallituksen kehittämishankkeen tuloksena Kaikki virtaa-kirja. Kirja on pyrkimys selkeyttää erityisesti opetussuunnitelman sisältöjen kurssittamista, sekä tuottaa opettajille

monipuolista oppimateriaalia elämäkatsomustiedon sisältöjen ja työtapojen tueksi. (Elo, Hulkki & Kaila 2006).

Viimeisin opetussuunnitelma on vuodelta 2014. Siinä korostuvat erityisesti vuorovaikutustaitojen opetus ja oppiaineen taidolliset tavoitteet on avattu yksityiskohtaisemmin. Opetuksen lähtökohtana on valmiiden oppijärjestelmien sijaan oppilaiden elämismaailma ja sen ilmiöt. Lisäksi tavoitteissa mainitaan eettinen ja kriittinen ajattelun taito ja toimintakyky, sekä oppimisen taidot. Ala-asteella oppilasta ohjataan kuuntelemaan muiden mielipiteitä, ilmaisemaan omia mielipiteitään ja näkemyksiään, kysymään ja perustelemaan väitteitään sekä arvostamaan omaa ja muiden ajattelua. Perinteisemmät tiedolliset tavoitteet kulttuurien ja katsomuksien yleissivistyksestä tulevat käsittelyyn vasta 7.–9.-luokilla. (Salminen & Åhs 2022, 124; Opetushallitus 2014, 139, 412.)

Oppiaineen sisältöjen käsittelyssä korostuu oppilaiden omat mielenkiinnon kohteet ja elämismaailman havainnointi. Elämäkatsomustiedossa tämä tarkoittaa aiheita kuten minuus, suhde muihin ja ympäröivään maailmaan. Katsomusten opetuksessa aiheita voidaan käsitellä niin yleisinä ilmiöinä kuin yksilöllisen kokemuksen ja merkityksellisyyden tasolla. (Tomperi 2003, 13, 22, 24–27.) Myös kulttuurille ominaisia kielellisiä käsitteitä ja niiden merkityssisältöjä voidaan tutkia tällä tavoin (Tomperi 2017, 102). Oppiaineen monitieteisyyden puolesta opetuksessa voidaan soveltaa hyvinkin erilaisia opetusmenetelmiä. Tutkiva oppiminen haastaa kouluyhteisöä myös uusien opetusmenetelmien käyttöön (Hakkarainen, Lonka & Lipponen 2004, 369).

Tutkivan oppimisen mallissa oppituntien ensimmäinen lähtökohta on herätellä oppilaan omaa kiinnostusta aiheeseen. Niin kysymykset kuin ajatukset nousevat oppilaan omista kokemuksista ja oivalluksista enemmän kuin valmiiksi asetettuina. Motivaation herättäjänä voidaan käyttää hyvinkin erilaisia virikkeitä, tunteita ja ajatuksia herätteleviä aineistoja ja tehtävänantoja. (Hakkarainen, Lonka & Lipponen 2004; Lipman 2019.) Elämäkatsomustiedon oppiaineessa ei ole juurikaan ollut valmiita aineistoja tarjolla, toisin kuin filosofiaa lapsille-pedagogiikassa. Filosofiaa lapsille -pedagogiikassa materiaaleiksi on kehitetty muun muassa lapsille suunnattuja kertomuksia, joissa on filosofisia konflikteja ja aineksia. Tarinoista voidaan etsiä perusteita, eri arvoja tai vaihtoehtoisia tapoja toimia ja ajatella. Tehtävänannot voivat tällöin vaatia toisen asemaan asettumista (Lipman 2019).

Ongelman tai itseä kiinnostavan aspektin löytymisen jälkeen ilmiötä voidaan lähteä tutkimaan yhdessä. Tutkimisen päämääränä voi olla yhteisen toiminnan ja ajattelun kautta muodostaa

näkökulma käsiteltävään aiheeseen. Muiden oppiaineiden alla tutkiva oppiminen voi olla tiedon etsimistä aiheesta ja ongelman ratkaisu tätä kautta. Toisaalta siinä lähtökohtana ei tarvitse olla pysyvän tiedon muodostaminen, vaan vaihtoehtojen kartoitus. Filosofisista kysymyksistä ei ole saatavilla varsinaista yksiselitteistä totuutta, joten tiedonmuodostuksessa näkökulmia voi olla useita. Lipmanin mukaan tarpeeksi pitkälle vietyinä kysymykset päätyvät aina filosofian piiriin (Lipman 2019).

Elämäkatsomustiedon tai sen filosofisen luonteen vuoksi opetusmenetelmät ovat hyvin vapaita, kunhan ne kannustavat oppilaita ajattelemaan itsenäisesti. Opettajalla on myös pedagoginen vapaus toteuttaa itseään tässä suhteessa. Sopivia opetusmenetelmiä on esimerkiksi keskustelu muiden kanssa, moraalidilemmat sekä käsitteellistämisen ja argumentaatioharjoitukset. Esitettyihin kysymyksiin ei ole oikeita vastauksia, vaan niitä voi useita, jopa keskenään ristiriitaisia. (Tomperi & Juuso 2008, 53–54.)

Tutkivassa oppimisessa ja filosofiaa lapsille -pedagogiikassa yhteisen ajattelun ja keskustelun rooli on tärkeä. Pedagogisessa mielessä yhteisöllinen dialogi on ensiarvoinen, jotta päästään analysoimaan niin omia ajatuksia kuin muidenkin näkökulmia (Lipman 2019, 102–103). Yhteisöllinen keskustelu aiheita auttaa avaamaan oppilaiden ajattelua ja ajatteluprosesseja auki. Keskustelussa tukeudutaan ajatusten vaihtoon, käsitteiden analysoimiseen ja määrittelyyn, argumentointiin ja niiden tutkimiseen tai lisäkyselyyn. (van der Leeuw 2008, 236.) Yhteisö auttaa haastamaan omia ajatuksia, pyytää perustelevaa näkökantoja ja tuo esiin uusia vaihtoehtoisia tapoja nähdä ilmiöitä. Opettaja voi toimia tässä kohtaa ohjaavana, kommentoimalla ja nostamalla esiin uusia kysymyksiä ja puolia. Lisäksi hän voi johdattaa perustelujen ääreen ja lähtökohtiin. Esitettyjä ajatuksia ja ajatteluprosesseja voi näin tarkastella yhdessä. Myös ongelmalliset tai perusteettomat näkemykset voi nostaa esiin. Tämä tukee hyvän ajattelun kehittymistä. (Salmenkivi, Elo & Iivonen 2017, 86). Yhdessä keskustellen voidaankin pohtia elämäkatsomustiedon aiheita kuten minuus, yhteisöllisyys, hyvä elämä, tai lähiluonto, ja sitä mitä nämä tarkoittavat yhteiskunnassa tai miten merkityksellisinä yksilö kokee käsitteet (Tomperi 2017, 102).

Oppiaineessa on kannustettu myös hyödyntämään taiteen mahdollisuuksia avata uusia näkökulmia (Opetushallitus 2000, 94). Taiteella on oma roolinsa ajattelun ja tuntemusten herättelemisessä ja syventämisessä (Elo 1992, 26). Draama tai teatteri toimii tilana, jossa kulttuuria voidaan tarkastella tai sitä voidaan luoda ja uusintaa. Näin taiteen avulla voidaan avata uusia näkökulmia ja vaihtoehtoisia mahdollisuuksia, niin itse esiintymällä kuin

tulkitseamalla esitystä. Taide voi toimia ajattelun avaamisen välineenä, jossa fiktion luominen tukee käsitteellistä ajattelua ja muiden tarkkailemista. (Heikkinen 2001.)

Tutkivan oppimisen antina on, että suhde ilmiöön näyttäytyy tällöin enemmän kokemuksellisuuden näkökulmasta kuin pelkästään käsitteellisesti tai rationaalisesti avautuvana. Näin ollen oppilaan oma suhde ilmiöön havainnollistuu myös paremmin osaksi käsitteellistä ymmärrystä. Omakohtaisen pohdinnan kautta eettiset ja moraaliset pohdinnat auttavat yksilön persoonan kasvuun, eikä jää pelkäksi tiedolliseksi sisällöksi ilman yhtymäkohtia omaan elämään. (Tarnanen & Kostiainen 2020, 12–14.) Arvopohdintaa on helpompaa toteuttaa erityisesti lasten ja nuorten keskuudessa, kun käsittely on konkreettista eikä vain abstrakteihin termeihin nojaavaa (Salmela 2006, 45).

Oppiaineen tavoitteena onkin oppilaan oman ajattelun tukeminen, joka on myös oppimaan oppimista siinä, että ymmärtää mistä omat käsitykset koostuvat ja mitä ei vielä tiedä. Kaiken oppimisen kannalta keskeistä on saada myös palautetta, jotta oppilas saa tietoa omasta osaamisestaan ja sen kehityskohteista. Arvioinnin kannalta tärkeää on, että se perustuu tiedossa oleviin ennalta määritettyihin tavoitteisiin ja kriteereihin. Näiden tavoitteiden tulee olla myös oppilaille selkeät. Vaikka elämänkatsomustiedon sisältönä on myös eettinen ajattelu, oppilaan hyvyys tai eettisyys ei ole arvioinnin kohteena. Tärkeämpää on ajatusten ja ajatusprosessien esiin tuominen joko suullisesti tai kirjallisesti. (Salmenkivi, Elo & Iivonen 2017, 84–86, 89.)

4 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset

Tutkimukseni tehtävänä on tutkia millaisia merkityksiä elämäkatsomustieto saa oppiainetta opiskelleiden näkemyksissä. Tarkoituksena on saada tietoa siitä, millaisena oppiaineena elämäkatsomustieto näyttäytyy niin yhteiskunnallisella kuin yksilöllisen oppimisen tasolla vastaajien kokemuksissa. Näin ollen pyrin tavoittamaan sen asemaa kouluissa, siihen liittyvää opetusta sekä tietoa siitä, miten oppiaineen tavoitteet ovat toteutuneet eli mitä oppilaat oman kokemuksensa mukaan ovat elämäkatsomustiedon tunneilla oppineet.

Tutkimuskysymykseni ovat:

1. Millainen asema elämäkatsomustiedolla on ollut kouluissa oppilaiden näkökulmasta?
2. Millaisia kokemuksia oppilailta on ollut elämäkatsomustiedon opetuksesta?
3. Mitä elämäkatsomustietoa opiskelleet kokevat oppineensa elämäkatsomustiedosta?

5 Aineisto ja analyysi

Tutkimukseni on laadullinen tutkimus, jossa analysoidaan elämäkatsomustietoa opiskelleiden omia kokemuksia ja näkemyksiä oppiaineesta. Laadullinen tutkimus on sateenvarjotermi, joka kattaa alleen hyvin paljon erilaisia tutkimussuuntauksia ja menetelmiä. Ensimmäisenä lähtökohtana se voidaan määrittää erona määrälliseen tutkimukseen, jossa pyrkimys on tiedon yleistämiseen. Laadullisessa tutkimuksessa tavoite on ilmiön ymmärtämisessä, selittämisessä tai kuvailemisessa. Laadullisen tutkimuksen avulla voidaan päästä hyvinkin syvälle ilmiön sisään. Tutkijan tehtävänä on tuoda esiin, millaista laadullista tutkimusta hän on tekemässä ja millä menetelmin. Läpinäkyvyys tutkimuksen teon vaiheista on osa tutkimuksen luotettavuutta. (Tuomi & Sarajarvi 2012, 9.)

Tutkimukseni on samalla muistitietotutkimusta, jossa lähdeaineistona on vastaajien muistiin perustuvat kokemukset ja näistä muistin varassa rakennetut konstruktiot elämäkatsomustiedon oppiaineesta. Toisin sanoen yksilöt eivät vain kuvaa miten asiat ovat tai ovat olleet, vaan lisäksi mitä ja miten he ne muistavat. Tällöin jotain valitaan muistettavaksi, kun taas jotain unohdetaan ja arvokkaaksi nousee se, mitä ilmiöitä muistelussa nostetaan esiin. (Fingerroos & Peltonen 2006, 8–9.) Näin ollen muistitieto on ihmisen itsensä omalle kokemukselle antama jäsenyys (Kalela 2006, 83). Muistitietotutkimus on syntynyt erityisesti vallalla olevien kertomusten taakse menemisestä ja siinä saadaan usein moniäänisyys tai vaietut näkökulmat esiin. (Fingerroos & Haanpää 2006, 27–28.)

Muistitietotutkimuksessa se mitä uskotaan tapahtuneen tai miten asiat on koettu, on yhtä lailla faktaa kuin mitä todella on ollut. Muistitiedon ollessa lähteenä tavoitteena on saada muistelijoiden omat näkökulmat esiin, ja tämän jälkeen tutkijan roolina on esittää tämä todennäköinen eletty kokemus tai tulkinta siitä (Fingerroos & Peltonen 2006, 8–10). Muistitietotutkimuksessa tarkastellaan yhtä lailla sekä menneisyyttä, että oman aikansa hahmottamista, kun omia kokemuksia rekonstruoidaan ajassa. (Fingerroos & Haanpää 2006, 33–34.)

Aineiston laadullisena analyysimenetelmänä käytän temaattista analyysia Braun ja Clarcken (2006) mallin mukaisesti. Temaattinen analyysi on yleishyödyllinen osa useassa eri laadullisen tutkimuksen menetelmässä, mutta yhtä lailla oma itsenäinen metodinsa. Temaattisessa analyysissa aineistosta tunnistetaan ja analysoidaan kaavoja, jotka tämän jälkeen raportoidaan auki. Temaattisella analyysilla aineisto saadaan järjestäytymään selkeämpään muotoon, mutta

samalla sen avulla tehdään tulkintaa ilmiöstä. Tämä tulkinta tai tulkintavaihtoehtoista valitseminen on osa tutkijan analyysin tekoa ja voi avata ilmiön ymmärtämistä hyvin eri suuntiin. Ihmistieteelliseen ja kasvatustieteelliseen tutkimukseen temaattinen analyysi soveltuu sen puolesta, ettei se sitoudu pelkästään essentialistiseen tai konstruktivistiseen tietoteoriaan, vaan on teoreettisesti hyvinkin joustava. (Braun & Clarke 2006, 78–80.)

5.1 Aineiston hankinta

Laadullisen tutkimuksen luotettavuutta pohdittaessa on yhä useammin siirrytty aineiston keruusta enenevässä määrin aineiston analyysin auki kuvaamiseen. Laadullinen tutkimus on kuitenkin kokonaisuus, jossa aineiston keruu tai edes tutkimusongelman muotoilu tai teoria ei ole vapaata arvostuksistamme ja tavastamme hahmottaa maailmaa. (Tuomi & Sarajärvi 2012, 68.)

Aineiston keruu toteutettiin avoimena kirjoituskutsuna. Kutsulinkki tutkimukseen osallistumiseksi lähetettiin Turun yliopiston opiskelijoiden sähköpostilistalle sekä julkaistiin Facebookin Elämäkatsomustieto-ryhmässä. Aineiston keruun menetelmävalinta koski ajatusta siitä, että elämäkatsomustiedon oppiaineesta saadaan kokonaisvaltaisesti kuva siitä, mitä vastaajat haluavat nostaa esiin. Näin ollen tutkijan positio ja ohjaava vaikutus pyrittiin minimoimaan aineiston keruun vaiheessa.

Alkuperäinen tavoite oli saada myös elämäkatsomustietoa opettaneiden näkemyksiä kerättyä, mutta aineisto jäi turhan pieneksi (N=4), ja lisäksi koska opettajien näkemyksiä on jo tutkittu esimerkiksi Zilliacuksen ja Kallioniemen (2016) tutkimuksessa, kohderyhmäksi fokusoitui jo tutkimuksen keruun aikana oppiainetta opiskelleet. Kriteerinä vastaamiselle oli, että on peruskouluaikana opiskellut elämäkatsomustietoa ja on nyt täysi-ikäinen. Tutkimuskysymysten koskiessa peruskouluvuosiin sijoittuvia kokemuksia, muotoutuu aineisto muistelun varaan. Kirjoituskutsun yhteydessä vastaajilla oli täysi mahdollisuus tutustua tietosuojalomakkeeseen. Vastaamalla he hyväksyivät tietojen käytön tutkimustarkoitukseen. Vastaajien ohjeistuksessa heitä kehoitettiin vastaamaan oman ajankäyttönsä puitteissa, joten vastausten pituudet vaihtelivat.

Tutkimusjoukon kohdennuttua oppiainetta opiskelleisiin, vastaajamääräksi muodostui 24. Vastaajista yhdeksän (9) oli käynyt peruskoulunsa Uudellamaalla, kolme (3) ei halunnut kertoa ja loput Uudenmaan ulkopuolelta. Tutkimusjoukko jakautui maantieteellisesti hajanaisesti sekä isoihin ja pieniin kaupunkeihin. Vastaajien ikähaarukka jakautui niin, että vanhin vastaaja on

syntynyt vuonna 1975, ja nuorin vuonna 2004. Vastaajien anonyymiteetin takaamiseksi, mutta historiallisen aspektin huomioimiseksi, vastaukset luokiteltiin sen mukaan, minkä opetussuunnitelman alaisena oppilas oli pääosin ollut opetuksessa. Vuoden 1985 opetussuunnitelma on ensimmäinen, jossa elämäkatsomustieto niminen oppiaine on ollut peruskouluissa. Vastaajat jakaantuivat seuraavasti:

Perusopetuksen opetussuunnitelma	Vastaajat (määrä)
POPS 1985	5
POPS 1994	5
POPS 2004	11
POPS 2014	3

Muistitietotutkimuksella voi olla voimaannuttava elementtinsä, varsinkin jos muistitutkimusta tehdään syrjään jääneistä tai muuten unohdetuista ryhmistä (Fingerroos & Peltonen 2006). Tämä ei kuitenkaan tarkoita, että laadullinen tutkimus olisi itsessään äänen antamista, vaan jokaisessa tulkinta- ja raportointiprosessissa on mukana tutkijan oma positio tiedon käsittelemisessä, johtopäätösten hahmottelemisessa sekä todellisuuden luomisessa tutkijan parhaan ymmärryksen varassa (Braun & Clarke 2006, 80).

5.2 Aineiston analyysi

Tässä tutkimuksessa on tarkoitus analysoida aineistoa laadullisesti ja tuottaa selkeä, yhtenäinen sanallinen järjestetty kuvaus aineistosta, jotta siitä voidaan tehdä myös johtopäätöksiä. Temaattista analyysia voidaan tehdä aineistolähtöisesti tai teorialähtöisesti. Aineistolähtöinen analyysi on induktiivista päättelyä, jossa aineisto määrittää yksinään tulevat teemat. Aineistolähtöisessä analyysissa pyritään unohtamaan teoreettinen tausta teemoja muodostaessa ja aineistosta voi hyvinkin nousta esiin uusia tai yllättäviä tekijöitä. Analyysi ja teemat voidaan tulkita myös teoriasta käsin, jolloin päättely on deduktiivista. (Braun & Clarke 2006, 83.) Analysoin aineistoni temaattisella analyysillä aineistolähtöisesti.

Temaattisella analyysillä on tarkoitus saada aineistosta esiin kokoelma erilaisia vastauksia, jotka ryhmittyvät tutkimuskysymysten alle. Raportoimalla tulokset teemojen kautta saadaan tulokset ymmärrettävään muotoon kuvaamaan ilmiötä. (Eskola & Suoranta 2014, 180.) Yleisesti esitettyä temaattisen analyysin vaiheina on dataan tutustuminen, varhaisten koodien luominen, teemojen etsiminen, teemojen uudelleen arviointi sekä lopullisten teemojen kuvailu

ja nimeäminen. Laadullisen analyysin teko ei kuitenkaan etene suoraviivaisesti vaiheesta toiseen, vaan on jatkuvassa muutoksessa pitkin tutkimusprosessia. (Braun & Clarke 2006, 86–93.) Teemoittelussa ja tutkimuksen tuloksien esittelyssä tärkeää on teorian ja havaintojen vuorovaikutus keskenään, jotta tulokset sijoittuvat osaksi tieteellistä keskustelua eivätkä jää pelkän tutkijan havainnoinnin varaan (Eskola & Suoranta 2014, 176).

Tutkimukseni analyysissa datan keräämisen jälkeen tutustuin huolella aineistooni lukemalla sen läpi useaan kertaan. Koska aineistonkeruu toteutettiin kirjoitelma-aineistona, minulla tutkijana ei ollut roolia tai vastaavaa esitietoa kuin haastatteluiden teossa saadaan. Kirjoitelmat olivat itselleni yhtä vieraita kuin ne olisivat kenelle tahansa muulle. Aineiston lukeminen otti aikaa, mutta enemmän aikaa kului ajatustyöhön lukemisen välissä. Lisäksi kirjoitelma-aineistoon ei kuulu vastaavaa vuorovaikutusta tutkijan ja vastaajien välillä, vaan haastattelun äänenpainot tai muu sanaton vuorovaikutus ei ole vaikuttava tekijä. Aineisto koostuu täysin siitä tekstistä, mitä vastaajat ovat halunneet tuottaa tutkimusta varten.

Lukiessani aineistoa läpi hahmotin aineistosta varhaisia koodeja, eli toisin sanoen merkitysyksiköitä. Tämän tason tulkinta koostuu aineiston peruselementtien hahmottamisesta ja toimii näin ollen aineiston järjestämisessä. Työvaiheelle olennaista oli tavoittaa kaikki tutkimusongelman kannalta merkittävät koodit aineistosta. (Braun & Clarke 2006, 88–89.) Näin ollen myös hyvin yksittäiset tai poikkeavat koodit otettiin tässä kohtaa mukaan yhtä merkittävänä. Koodit muodostettiin niiden merkitysyksiköistä, mutta menettämättä niiden sisältämää kontekstia. Näin ollen samasta asiasta saattoi tulkinta järjestyä eri teemaan kuuluvaksi. Koodauksessa käytettiin erityisesti värikoodeja.

Sille, mikä lasketaan teemaksi ei ole Braunin & Clarken (2006) mukaan laskettavissa olevaa mittaria. Kyse on enemmän siitä, millaisen merkityssisällön se onnistuu esittämään suhteessa tutkimuskysymykseen, joten sama asia voi löytyä pienistäkin koodeista. (Braun & Clarke 2006, 82.) Aineiston koodien esiin nostamisen jälkeen ne pyrittiin tulkitsemaan uudelleen aineistoa kunnioittaen ja samalla teemoja etsien. Koodeista muodostettiin teemoja, jonka jälkeen samaan teemaan kuuluvat koodit pyrittiin järjestämään tämän teeman alle. Tässä kohtaa aineistoa järjesteltiin käytännössä värikoodien, post-it-lappujen sekä taulukoiden avulla. Tulkitsin myös teemojen suhteita toisiinsa tässä kohtaa pohtien. Myös tutkimuskysymykseni muotoutuivat suhteessa aineistoon ja muokkasinkin niitä tämän mukaan palaten jälleen katsomaan teemojen suhteita toisiinsa.

Työtä tehtiin aktiivisesti eteenpäin, mutta samalla välissä palaten tarkastelemaan koko aineistoa. Aineistoon palaaminen ja teemojen uudelleenarviointi on osa tulkintaprosessia. Teemojen tulisikin olla sisäisesti yhtenäisen merkityksen muodostavia, mutta toisistaan tarpeeksi erottuvia, jotta ne voidaan laskea teemoiksi. (Braun & Clarke 2006, 91.) Teemojen uudelleen arvioinnissa tutkittiin niiden kattavuus koko aineistoon, sekä koodien sisältyneisyys ja yhtenäisyys suhteessa muodostettuihin teemoihin. Välissä palasin tutkimuskysymyksiin, jotka ohjasivat aineiston analyysia ja teemojen muodostamista.

Tutkimuksen analyysivaiheessa otin huomioon keräämäni taustatiedot. Aineistoa tarkasteltiin myös historiallisen ajankohdan mukaan, ja pyrittiin selvittämään, oliko eri opetussuunnitelman alla opiskelevilla vastaajilla toisistaan poikkeavia näkemyksiä oppiaineesta. Tällaisia systemaattisia eroja tarkastelussa ei löytynyt. Vuoden 1985 opetussuunnitelman alla opiskelleilla (N=5) oli vain hieman positiivisempi kuva oppiaineesta. Tällöin erityisesti oppiaineen keskusteleavuus ja muut erilaiset työskentelytavat, monipuolinen aiheiden käsittely ja vapaus pohtia asioita on koettu positiivisempänä, ehkä siksi että ero muuhun kouluopetukseen on tältä osin ollut selkeämmin esillä. Vaikka systemaattisia eroja eri vastaajajoukon mukaan ei löytynyt, on tutkimusten tulosten esittelyssä lainauksiin otettu mukaan tieto siitä, minkä opetussuunnitelman alla oppilas on pääosin opiskellut. Varsinaisia taustatekijöitä enemmän vaikutusta elämäntiedon opetuksessa on tämän tutkimuksen tulosten mukaan erityisesti opettajakokemuksilla.

Aineiston tulkinnassa ja luokittelun tuloksena muodostin teemoja tutkimuskysymyksiini vastaten. Ensimmäisenä tutkimuskysymyksenä oli, millainen asema elämäntiedolla on kouluissa oppilaiden kokemusten mukaan. Tutkimuksen tuloksena elämäntiedon oppiaineen aseman kouluissa luokittelin kahteen teemaan: uskonnoton oppiaine ja marginaalinen oppiaine. Toisena kysymyksenä oli, millaisia kokemuksia oppilailla on elämäntiedon opetuksesta. Oppiaineen opetuksen toteutuksen teemoiksi nostin oppilaslähtöisyyden, erilaiset opetusmenetelmät ja opettajasta riippuvaisen opetuksen, sekä opetuksen epäjohdonmukaisuuden. Kolmantena tutkimuskysymyksenä oli mitä oppiaineesta on opittu. Tämän kysymyksen luokitteluksi muodostui kriittisen ajattelun taidot, erilaisuuden ymmärtäminen, uskonnoton identiteetti ja toiminta, vuorovaikutustaidot, ei mitään ja muu. Käsitellen ja analysoin seuraavassa luvussa näitä tuloksia tutkimuskysymyksittäin.

6 Tutkimuksen tulokset

Tutkimukseen vastasi 24 henkilöä. Kysymyksiä oli kaksi, ja yksi henkilö oli vastannut vain toiseen kysymykseen. Ensimmäisessä kysymyksessä kysyttiin oppilaiden kokemuksia elämäkatsomustiedon tunneista. Toisessa avoimessa kysymyksessä kysyttiin mitä oppilaat kokivat oppineensa oppiaineen alla eli toisin sanoen mitä siitä on jäänyt myöhempään elämään.

Vastaajista yhdeksän (9) henkilöä oli opiskellut elämäkatsomustietoa koko peruskoulun yhdeksän vuoden ajan. Seitsemän (7) vastaajaa oli opiskellut elämäkatsomustietoa kolmen vuoden ajan. Kaikki vastaajat, jotka olivat vaihtaneet katsomusainettaan peruskouluaihana, mainitsivat vaihtaneensa uskonnosta elämäkatsomustietoon usein yläasteelle siirryttäessä tai hieman tätä ennen. Vaikka kysymys on rajattu koskemaan peruskoulua, muutamassa vastauksessa mainittiin myös lukioon liittyvät kokemukset. Rajaus perustui siihen, että lukiossa elämäkatsomustietoa voi suorittaa pakollisena tai syventää tietämystään vapaaehtoisilla kursseilla, sekä siihen, että lukiossa on filosofiaa omana oppiaineenaan. Nämä seikat eivät kuitenkaan vaikuttaneet aineiston laatuun, joten vastaukset pidettiin mukana analyysissä. Kaksi vastaajaa kertoi valinneensa lukiossa uskonnon opiskelun.

6.1 Elämäkatsomustiedon asema kouluissa

Ensimmäisenä tutkimuskysymyksenäni oli, millainen elämäkatsomustiedon oppiaineen asema on ollut kouluissa. Vastauksena tutkimuskysymykseen muodostui aineiston tulkinnassa kaksi teemaa, joissa elämäkatsomustieto näyttäytyi oppilaiden näkökulmasta uskonnottomana oppiaineena ja marginaalisena oppiaineena.

6.1.1 Uskonnoton oppiaine

Osa vastaajista näki elämäkatsomustiedon oppiaineen roolin kouluissa selkeästi suhteessa uskontoon ja uskonnon opetukseen. Näin yksilöille merkittävää oli oppiaineen tarjoama vapaus olla kuulumatta valtauskontoon ja se, ettei uskonnon tunneille ollut pakko osallistua. Tutkimuksen vastaajista valtaosa oli vaihtanut uskonnon tunneilta elämäkatsomustietoon jossain kohtaa peruskouluun. Näin ollen vastaajat nostivat esiin myös kokemuksiaan uskonnon tunneista. Toisille valtauskonnon pakottavuudesta vapautuminen oli oppiaineen tärkein ja ainut anti, joka haluttiin nostaa esiin eikä kokemuksia suhteutettu elämäkatsomustiedon sisältöön tai muuhun oppiaineen rooliin sen enempää.

Elämäkatsomustiedon uskonottomuus on näkynyt niin oppitunneilla, kuin suhteutunut myös muuhun koulun toimintaan erityisesti varhaisimmissa vaiheissaan.

”ET-ryhmä oli turvallinen ympäristö olla uskonnoton koulussa, jossa kristinusko oli vielä vahvasti osa kouluarkea ja normeja” (Vastaaja09, OPS1985)

”Ennen kun siirryin kolmannella luokalla pois uskonnon opetuksesta oli minulle jo 8-vuotiaana täysin selvää, että uskonnonopetus tai kirkkoon kuuluminen ei ollut itselleni oikea valinta”. (Vastaaja18, OPS2004)

Positiiviseksi koettu vapaus uskonnosta osoittaa, miten elämäkatsomustieto on alun perin kehittynyt uskonottomaksi vaihtoehdoksi perinteisen tunnustuksellisen uskonnonopetuksen rinnalle (mm. Salmenkivi ym. 2007). Monelle vastaajalle on ollut jo peruskouluiässä selkeänä oma katsomuksellinen tausta ja se, haluaako hän osallistua elämäkatsomustiedon vai uskonnon opetukseen. Yksi vastaaja kertoi myös käyneensä uskonnon lisäksi elämäkatsomustiedon tunneilla koska ne olivat koulupäivän jälkeen, ja vanhemmat eivät olleet suostuneet vielä ala-asteella vaihtamaan katsomusainetta. Tämä haastaa ajatusta siitä, että katsomusaineen opetus on edelleen sidottu uskonnollisen yhdyskunnan jäsenyyteen, eikä näin ollen ole vapaasti valittavissa. Myös Räsänen tutkimuksessa ateistiksi itsensä luokitelleiden kokemukset uskonnonopetuksesta on selkeästi kielteisempiä (Räsänen 2007, 164).

Uskonnon rooli kouluissa ei jää pelkän oppiaineen varaan, vaan kristinuskon valta-asema näkyy myös muussa koulumaailmassa ja perinteissä, kuten koulun juhlissa. Näin ollen uskonnoton oppiaine kouluissa on antanut turvallisen tilan, ja tulkintani mukaan myös luvan olla uskonnoton. Vähemmistöille oman uskonnon opetus kouluissa voikin toimia oman katsomuksellisen taustan legitimizeeriksi lisäävänä kokemuksena tuomalla arvostusta omalle perinteelle (Hyvärinen & Metso 2018, 38). Toiseen suuntaan, eli elämäkatsomustiedon tunneilta uskonnon opetukseen, vaihto on tapahtunut, kun elämäkatsomustiedon tunnit eivät olleet opettaneet mitään tai oli haluttu tiettyä opetusta. Uskonnon opetuksella onkin pitkä ja vakituinen asema kouluissa ja tukeva historiansa opetuksessa (Räsänen 2007, 149).

Vastaajien kokemuksissa uskonnon tuntien oppisisältöjen, kuten raamatunkertomusten, koettiin sotineen yksilöiden omaa maailmankuvaa vastaan. Konservatiivisiksi kuvatuilla uskonnon tunneilla ei saanut kyseenalaistaa opettajan oppeja tai ajatella vapaasti. Sen sijaan nähtiin, että piti esittää ajattelevansa samalla tavoin ja tyytyä opettelemaan ulkoa uskonnon oppisisältöjä.

”Ala-asteella kävin uskonnontunneilla, vaikka en ole koskaan kuulunut kirkkoon tai uskonut kristinuskoon lainkaan. Oli mukavaa ettei yläasteella tarvinnut esittää

että raamatun tarinat olisivat oikeasti kiinnostavia. Jotenkin olin kasvanut siihen uskoon, että kaikki tarinat raamatussa olivat vain tarinoita ja minua ärsytti alasteikäisenä se, että niitä tarinoita esitettiin faktoina. Oli siis huojentavaa, kun kukaan ei tuputtanut mitään uskontoa ”kurkusta alas”.” (Vastaja20, OPS1994)

”Minulle se oli hyvin vapauttavaa, sillä kukaan ei pakottanut minua opettelemaan ulkoa merkityksettömiä listoja ja tarinoita tai vaatinut minulta katteettomia uskontunnuksia. Meidän tavalliset uskonnon tunnit olivat hyvin konservatiivisia ja niillä koin olevani aina väärässä paikassa, vaikka pärjäsinkin tuloksellisesti hyvin.” (Vastaja03, OPS2004)

Ubanin mukaan uskonnon opetuksessa kyseinen uskonto näkyy sisältöjen lisäksi käytännön opetuksessa. Uskonnon oppitunneilla on enemmän kerrontaa, siinä missä elämäkatsomustiedon tunneilla käytetään enemmän dialogista keskustelua (Ubani 2013, 94–95). Uskonnollinen kerronta ja sisältöjen ulkoa opetteleminen onkin koettu vastaajien keskuudessa pakottavaksi. Uskonnon tuntien vakaumuksellisuus näkyi ajatuksena, että kaikkien pitäisi ajatella samalla tavoin ja arvostaa samoja asioita, eikä niitä saanut kyseenalaistaa. Uskonnon tunneilla nähtiin olevan yksi ja sama kulttuuri, kun taas elämäkatsomustiedon tunneilla jo itse opiskeluryhmä on usein ollut monikulttuurinen. Edellä olevassa vastauksissa huokuu myös tunnelataus siitä, miten *vapauttavaksi* (Vastaja 03) tai *huojentavaksi* (Vastaja20) on koettu, kun ei ole tarvinnut soveltua tiettyyn muottiin. Jos opeteltavia asioita ei koeta itselle tärkeiksi, ne jäävät ulkoa oppimisen tasolle. Pakottaminen ajattelemaan tietyllä tavalla on selkeässä ristiriidassa katsomusaineiden opetuksen tavoitteen kanssa, jossa pyrkimyksenä on yksilön identiteetin tukeminen.

Uskonnollinen maailmankatsomus voikin aiheuttaa ristiriitoja tieteellisen tai sekulaarin maailmankuvan kanssa (Niiniluoto 1984, 79–82). Tällöin uskonnollinen sisältö, perustelut tai arvomaailma ei joltain kohdin vastaa yksilön omaa kokemusta. Yhden vastaajan mukaan arvoristiriita oli tullut suhteessa seksuaalivähemmistöidentiteettiin, johon kirkon kanta ei näyttäytynyt suvaitsevalta esillä olleen tasa-arvoisen avioliittolain keskustelun myötä. Nykypäivänä seksuaalinen suuntautuminen voidaan määritellä elämäntavaksi, jolloin se sisältyy moninaisuuden spektrin alle.

Uskontoon nähden elämäkatsomustieto on näyttäytynyt oppiaineena, jossa on saanut olla sellainen kuin on, sekä ajatella vapaasti ilman pakotusta mihinkään. Edes uskonnonvapauslain uudistuksen tuoma muutos tunnustuksellisuuden poistamisesta kouluista vuonna 2003 ei tämän aineiston valossa ole näkynyt uskonnon opetuksessa, vaan nuorimmatkin vastaajat kuvaavat opetusta konservatiiviseksi ja ilman lupaa kyseenalaistaa opettajan oppeja.

”Eikä kuten ue-tunneilla joilla aiemmin olin, että piti istua hiljaa pulpettirivistössä ja kuunnella kyseenalaistamatta ue-opettajan tunnustuksellista monologia. Validienkin kysymysten esittämisestä ue-opettaja poisti luokasta, istuin käytävällä monet kerrat.” (Vastaja21, OPS2014)

Arvoristiriitojen ja yhteiskunnan muutoksen suhteessa voidaan nähdä yhteiskunnallisen keskustelun vaikutus yksilöiden valintaan siitä, millaisena koulutuslaitos ja opetus heille näyttäytyy ja mistä kouluissa saa keskustella. Uskonnon opetukseen liittyvissä kokemuksissa näkyy myös opettajan auktoriteettiasema suhteessa oppilaisiin. Opettajalla on ollut hallussaan tieto ja valinta siitä, mistä tunneilla saa puhua. Elämäkatsomustiedon pedagogisena lähtökohtana sen sijaan on kyseenalaistaa ja tutkia maailmaa sekä katsomuksellisia kysymyksiä vapaasti.

Vastajille on näyttäytynyt selkeänä uskonnon opettajien oma katsomuksellinen vakaumus, joka on näkynyt myös opetuksessa. Ero on nähty varsinkin siinä, miten maailmanuskonnoja on opetettu ja miten on suhtauduttu muihin katsomuksiin. Elämäkatsomustiedon uskonnoton pohja mahdollisti oppilaiden kokemuksissa paremmin katsomuksellisten kysymysten tarkastelemisen tasapuolisesti. Uskonnollisesti väritynyt opetus on joissain kokemuksissa siirtynyt myös elämäkatsomustiedon opetukseen, jos opettaja on ollut myös uskonnon opettaja.

”Toinen opettajista oli talon ussan ope ja hänen kristillinen maailmankuva väritti opetusta aika paljon. Hän esimerkiksi väitti, että juutalaisuus on maailman vanhin elossa oleva uskonto ja jouduin useasti korjaamaan, että hindulaisuus on vanhin uskonto. Tämä fakta luki tulostetuissa opintomonisteissa, mutta jotenkin opettaja silti opetti hänen omaa totuuttansa.” (Vastaja11, OPS2004)

”Siksi elämäkatsomustieto oli hyvä, tuntui reilummalta tavalta käsitellä uskontoa kuin kristityn linssin kautta uskonnon luokassa. Jokaista uskontoa käytiin läpi samoin tasoin.” (Vastaja14, OPS2004)

Valmiiden oppijärjestelmien ja yhden tietyn maailmankatsomuksen sijaan oppilaat kokivat elämäkatsomustiedon tunneilla olevan suurempi vapaus saada kristinuskosta riippumatonta tietoa, pohtia itse omia arvojaan ja näkemystään, punnita valintoja sekä reflektoida niitä. Vaikka opettajan opit olivat yhden vastaajan mukaan olleet elämäkatsomustiedon tunneilla uskonnollisesti värittyneitä ja jopa vääriä, ei siinä ollut koettu samanlaista pakotusta kuin mitä valtauskonnon oppituntien maailmankatsomuksen sitovuus toi. Lähtökohtaisesti elämäkatsomustieto ei tuottanut ristiriitaa oppilaan oman maailmankatsomuksen ja opetetun sisällön välille toisin kuin uskonnon opetukseen liittyvissä kokemuksissa. Peruskoulun uskonnon tunnit tämän vastaajajoukon mukaan 1980-luvun alusta lähes 2020-luvulle asti onkin

koettu vastaajien keskuudessa vakaumuksellisiksi ja konservatiivisiksi. Elämäkatsomustieto nähtiin kouluissa uskonottomana oppiaineena, joka mahdollisti paremmin katsomuksellisten kysymysten tarkastelemisen tasapuolisesti ja neutraalilta pohjalta.

6.1.2 Marginaalinen oppiaine

Elämäkatsomustiedon kokemuksiin ja sitä kautta sen merkittävyyteen yksilölle vaikutti koettu oppiaineen yleinen arvostuksen puute ja marginaalinen asema kouluissa sekä yhteiskunnassa. Marginaalisena oppiaineena se oli selkeästi pienempi kuin uskonnon opetus, mutta myös vähäpätöisemmässä roolissa. Arvostuksen puute näyttäytyi rakenteellisena ongelmana, jossa oppiaineeseen ei ole panostettu ja tämä on heijastunut yksilöiden kokemuksiin oppiaineesta. Erityisesti opettajien epäpätevyys nousi esiin tässä yhteydessä. Elämäkatsomustieto koettiin ”uudeksi oppiaineeksi” kouluissa vielä 2000-luvun alussa, jolloin nykyisellä nimellään sillä alkoi olla jo yli 20 vuoden historia.

Oppilaiden kokemuksissa elämäkatsomustieto oli kouluissa marginaalinen aine, jolle ei juurikaan tarjottu resursseja. Opetuksessa useat eri ikäluokat oli yhdistetty samaan ryhmään. Oppilasryhmien yhdistäminen pienessä oppiaineessa nähtiin koululle soveliaana toimena, jossa oppilaiden etuja ei aina ollut huomioitu. Tällöin oppitunnit tuntuivat lähinnä säilytyspaikalta, johon uskontoon kuulumattomat eri ikäiset oppilaat on laitettu uskonnon tuntien tai uskonnollisten tilaisuuksien ajaksi. Oppiaineeseen tai sen kehittämiseen ei ollut laitettu tarpeeksi resursseja ja samat sisällöt toistuivat vuodesta toiseen. Näin ollen uskonottoman oppiaineen rooli on näyttäytynyt epätasa-arvoiselta valtauskontoon kuuluviin nähden.

”1-6. luokalla ET-tyhmässä oli mukana oppilaita kaikilta vuosikursseilta, joten samoja asioita tuli kerrattua monta kertaa.” -- ”Lopuksi voin sanoa, että minun aikana oli hyvin selkeää ettei elämäkatsomustiedolla ollut mitään selkeää opetussuunnitelmaa eikä koululla oikein resursseja muutamankymmenen oppilaan et-opetukseen.” (Vastaaja11, OPS2004)

Yksi vastaaja oli jätetty myös yksin tekemään tehtäviä, kun muille opetettiin uskontoa.

”Alakoulussa olin yhtenä vuonna ainoa oppilas ET:ssä, joten minua ei edes opetettu niillä tunneilla: minut jätettiin tietokoneen eteen etsimään tietoa milloin mistäkin aiheesta yksin kaikista muista erilliseen huoneeseen, kun muilla oli uskonnon tunti.” (Vastaaja24, OPS2004)

Kokemus oppiaineen marginaalisesta roolista on ollut sama, vaikka opetuksessa olisi vain muutama oppilas tai useampi kymmen. Vastaajille on noussut kuva, ettei oppiaineesta ja sitä opiskelevista ole kouluissa juurikaan välitetty verrattuna siihen, minkälaista opetusta uskonnon

tunneilla olevat oppilaat ovat saaneet. Vastaavasti elämäkatsomustiedon kehittämistä koskevassa kirjallisuudessa on tuotu esiin kurssituksen ja eri ikäisistä koostuvien ryhmien tuomat haasteet seikkana, johon tulee kiinnittää huomiota opetuksessa (Elo, Honkala, Salmenkivi 2006; Elo, Honkala & Salmenkivi 2006). 1990-luvun lama on pakottanut koulut tekemään säästötoimenpiteitä, ja marginaalinen elämäkatsomustiedon oppiaine on ollut yksi säästökohde. Elämäkatsomustiedon opetus saatettiin keskittää yhdistämällä usean eri koulun oppilaat samaan tilaan ja tämän on arveltu myös hidastaneen oppilasmäärien kasvua 1990-luvulla. (Salmenkivi, ym. 2007, 144.)

Syyksi oppiaineen huonoon järjestelyyn tai opetukseen nimettiin näissä kokemuksissa selkeästi oppiaineen rooli marginaalisena aineena. Järjestelykysymykset haastavat opettajien työtä ja laadukasta opetusta, mikäli resurssit ovat puutteellisia. Myös pienuskontojen kohdalla puutteelliset opetusjärjestelyt kuten oppikirjojen ja materiaalien tai sopivien tilojen puute ovat koettu haasteeksi laadukkaalle opetustyölle. Aikaisemmissa kokemuksissa pienuskontojen oppiaineen vähemmistöasema on noussut esiin joko tietämättömyytenä tai haluttomuutena panostaa näihin seikkoihin. (Hyvärinen & Metso 2018, 41.) Lisäksi eri ikäisistä koostuvat ryhmät vaativat opettajalta osaamista ja lukuvuosien suunnittelua. Yhdysluokkaopetus ja erityisesti oppilasaineiden heterogeenisuus on opettajien kokemuksissa edellyttänyt laajoja organisoinnin taitoja (Hyvärinen & Metso 2018, 42).

Elämäkatsomustiedon yleisestä arvostuksesta nähtiin kertovan myös opettajakokemukset. Vastaajilla oli ollut opettajissa suurta vaihtuvuutta, vaikka koulu olisi pysynyt samana ja osalla elämäkatsomustiedon opettaja oli vaihtunut joka lukuvuosi. Elämäkatsomustiedon, tai ennemmin uskontoon kuulumattomien, opetus on ollut pakollinen tehtävä, joka on vain osoitettu jollekulle hoidettavaksi. Opettajien tausta-aineissa ei nähty yhtäläisyyksiä oppiaineeseen ja opettajat luokiteltiin usein epäpäteviksi opettamaan elämäkatsomustietoa. Vastauksista löytyi lähes alan kuin alan opettajia, aina kuvataiteesta ja teknisestä työstä äidinkielen ja uskonnon opettajiin. Opettajien tausta-aine näkyi myös opetuksessa ja menetelmissä. Oppiainetta oli pitänyt myös rehtori, kouluttamaton sijainen ja siviilipalvelusta suorittava henkilö.

”ET taisi olla uusi asia, kun aloitin koulunkäynnin. Ala-asteella opettajana oli muistikuvieni mukaan eri ihminen joka vuosi, ja vaikutti vahvasti siltä, että ET-open hommia tehtiin muun työn ohella. Yhtenä vuonna pestin hoisi koulun rehtori mutta opetussisältöjä tunneilla ei ollut. Muutenkin vaikutti, että kuka ikinä homman saikaan, teki ET-tunneilla melko lailla mitä lystäsi.” (Vastaaja22, OPS1994)

”Nämä hoitivat ET:n opetuksen vaihtelevalla menestyksellä ja opettajan pätevyys osaltaan vaikutti tuntien ilmapiiriin ja siitä koimme oppilaina aineen tärkeäksi.”
(Vastaja12, OPS2004)

Uskonnonopetuksessa opettajan persoonalla ja ammattitaidolla on suuri merkitys oppiaineen rakentumiseen ja oppilaiden kokemuksiin siitä (Räsänen 2007, 164). Opettajien epäpätevyys ja vaihtuvuus on tunnustettu ongelma elämäkatsomustiedon opetuksessa. 2000-luvun alussa yli puolella opettajista ei ollut muodollista pätevyyttä (Rusama 2002, 123). Sama ongelma on läsnä nykypäivänä, kun elämäkatsomustiedon opettajien kelpoisuuksista tai katsomusaineiden oppilasmääristä ei ole riittävästi tilastointia tarjolla, mikä vaikeuttaa opettajankoulutuksen suunnittelua ja opettajatarpeen arviointia (Salmenkivi & Åhs 2022, 213–214). Ilman pätevyyttä opettajilla ei välttämättä ole tietoa millainen oppiaine elämäkatsomustieto todella on, ja heillä ei välttämättä ole omakohtaista aikaisempaa kokemusta oppiaineesta (Rusama 2002, 123). Toisin sanoen opettajat opettavat jotain, mistä heillä ei välttämättä ole itsekään tietoa. Myös opettajat itse kokevat oppiaineen haasteeksi sen, että oppiaine on niin laaja, että sitä on vaikea rajata ja saada tarvittavaa rakennetta (Zilliacus & Kallioniemi 2016, 146).

Elämäkatsomustieto on usein opettajalla rinnakkainen, jopa kolmas tai neljäs opetettava aine, eikä oppiaineella ole yliopistossa samanlaista oppituolia kuin mitä muilla peruskoulun aineilla on. Myös yliopistojen tarjoamat opinnot aineesta ovat vaihdelleet sekä sisällöiltään, että oppiainelaitokseltaan, joka opintoja tarjoaa. (Salmenkivi ym. 2007, 146–148.) Opettajien heikko tietämys oppiaineesta asettaa oppilaat myös eriarvoiseen asemaan sen suhteen, kuinka laadukasta opetusta heille on tarjolla. Elämäkatsomustiedon opettaminen vaatii myös erilaista opettajuutta, kykyä haastaa oppilaita pohtimaan näkemyksiään sekä vaatia vastauksia ja argumentteja (Zilliacus & Kallioniemi 2016, 145). Oppikirjan käytöllä on aikaisemman tutkimuksen mukaan ollut positiivinen vaikutus oppimistuloksiin (Rusama 2002, 123).

Resurssien puutteen ja opettajakokemusten lisäksi kokemuksissa tuotiin esiin, miten vähemmistön oppiaineen aseman vakiinnuttaminen on jäänyt yksittäisten henkilöiden varaan, ja kehittäminen on ollut paikallista. Pääosin oppiaineen unohdettu asema on näyttäytynyt epäsuorasti panostuksen puutteena, mutta toisinaan opettajat ovat myös sanallisesti tuoneet oppilaalle ilmi arvostuksen puutensa elämäkatsomustiedon oppiainetta kohtaan.

”Omat vanhempani huolehtivat, että meitä ET:ssä olijoita kohdeltiin tasapuolisesti muihin nähden ja muutaman vuoden jälkeen meille alettiin järjestää oma joulujuhlakin kirkon rinnalle (vaikka tämä saattoi olla meistä tylsä, kun muuten olisi alkanut joululoma päivää aiemmin kun muut olivat kirkossa ja me vapaalla).”
(Vastaja12, OPS2004)

”Yksi opettaja sanoi minulle ennen realin kirjoittamista tosi tyyliä: ”meidän koulusta ei yksikään opiskelija ole koskaan menestynyt filosofian tai elämäntutkimustiedon kysymyksiin vastatessa eli älä vastaa niihin kysymyksiin, jos haluat reaalista kunnan arvosanan.” Tästä myös tuli sellainen olo, että elämäntutkimustietoa ei arvostettu yhtään eikä siihen haluttu panostaa—” (Vastaja07, OPS1994)

Kokemukset oppiaineen roolista uskonnon opetukselle toisarvoisena kertovat sen yhteiskunnallisesta asemasta ja paikasta kouluissa marginaalisena oppiaineena. Kuten oppiaineen historiasta käy ilmi, vähemmistöjen oikeuksien eteen on pitänyt taistella ja sama taistelu ja yksittäisten tekijöiden aktiivisuus näkyy myös näissä vastauksissa (esim. Salmenkivi ym. 2007; Hyvärinen & Metso 2018). Elämäntutkimustiedon oppiaineen kehittämisestä on laajalti vastannut vuonna 1985 perustettu filosofian ja elämäntutkimustiedon opettajien järjestö FETO ry, joka järjestää muun muassa opettajien täydennyskoulutuksia sekä tekee julkaisuja, tiedottaa opettajia ja toimii kantaa ottavasti (FETO ry 2018).

Elämäntutkimustieto marginaalisena oppiaineena näyttäytyy epäoikeudenmukaisuuden näkökulmasta, ja vastaajat ovat merkityksellistäneet ongelmien lähteeksi rakenteelliset tekijät, kuten koulujen resurssit ja oppiaineen yleisen arvostuksen. Kokemuksista nouseva linja on ollut hyvin epäyhtenäinen ja opetuksen laatu opettajista riippuen hyvin vaihtelevaa. Oppiaineesta on tällöin oman identiteettinsä sijasta muodostunut säilytyspaikka ja ”jämaaaine”.

6.2 Elämäntutkimustiedon opetuksen toteutus

Toisena tutkimuskysymyksenä on, että millaisia kokemuksia vastaajilla on ollut elämäntutkimustiedon opetuksesta. Aineiston valossa opetus on ollut hyvin vaihtelevaa. Elämäntutkimustietoa kuvattiin usein rennoksi ja hauskaksi oppiaineeksi, jossa vallitsi hyvä ilmapiiri. Oppitunneilla on vallinnut oppilaslähtöisyys, erilaiset opetusmenetelmät, vuorovaikutuksellisuus, sekä vapaus pohtia ja ilmaista itseään. Myös itsenäinen työskentely nousi esiin. Ilmapiirin muodostumiseen on vaikuttanut myös pienet ryhmäkoot. Tämä haastoi myös tulkinnan tekemistä ja samoja asioita on voitu tuoda esiin niin positiivisessa kuin negatiivisessa valossa.

Seuraavissa alaluvuissa pyrkimykseni on tuoda kuva, millaista elämäntutkimustiedon opetus vastaajien kokemuksissa on ollut. Aineiston perusteella teemoiksi nostin elämäntutkimustiedon opetuksen oppilaslähtöisyyden, erilaiset opetusmenetelmät ja opettajasta riippuvaisen opetuksen sekä opetuksen epäjohdonmukaisuuden. Seuraavissa alaluvuissa käsitellen yksitellen jokaista teemaa.

6.2.1 Oppilaslähtöisyys

Elämänkatsomustiedon opetus näyttäytyy vastaajien kokemuksissa hyvin oppilaslähtöisenä oppiaineena. Erityisesti pienet ryhmäkoot ovat mahdollistaneet ilmapiirin muotoutumisen rennoksi ja niin, että jokaisella on ollut aikaa ja tilaa jakaa omia ajatuksiaan. Moninaisista katsomuksista koostuvassa ryhmässä on seurattu oppilaiden omia elämänkatsomuksia, joka on toiminut opetuksessa. Oppiaineen keskusteleva luonne on koettu hyvin osallistavana. Lisäksi opetus on seurannut oppilaiden omia taustoja ja mielenkiinnonkohteita tuoden oppiaineeseen konkreettisuutta.

Jo opetuksen toteutus pienissä ryhmissä koettiin tuovan opetukseen läheisyyttä. Eri ikäluokkien sekoittuminen on luonut erilaisen, positiiviseksi koetun ympäristön, joka on poikennut omasta luokkayhteisöstä. Samoin monikulttuurinen luokka on nähty voimavarana keskustelujen ja näkemysten vaihdon kannalta, ja kanssaoppilailta on voitu oppia toisista kulttuureista. Näin opetukseen on saatu useita erilaisia katsomuksia, samalla kun lähtökohta opetukseen on ollut hyvin konkreettinen. Heterogeeninen oppilasryhmä koettiin keskustelun kannalta hyväksi ja keskustelut ovat herättäneet pohtimaan omia ajatuksia. Osa vastaajista on kaivannut omien kavereiden keskuuteen, jotka ovat jääneet uskonnon tunneille. Toisille opetusryhmä taas on ollut tuttu, ja oppiaineessa on saanut olla pienessä ryhmässä kavereiden kesken, mikä on myös koettu positiivisena.

”Vitosluokalle mennessä vaihtui Uskonto Elämänkatsomustietoon. ET:ssä kuuli kanssaopiskelijoita paljon uusia asioita eri kulttuureista ja kokemuksista. Uskonossa 2000-luvun alussa koko luokka edusti samaa kulttuuria ja ET:ssä luokkatila oli monikulttuurinen. Filosofista keskustelua ja osallistava tunnelma. Eri uskontoja käsiteltiin.” (Vastaaja10, OPS1994)

”Tunneilla heräsi paljon keskustelua maailmasta ja uskonnoista ja ihmisten erilaisuudesta. Teimme esitelmiä ja aiheet olivat aina kiinnostavia. Meitä oli alle 10 eri ikäistä oppilasta, mutta silti meidän oli luonteva jutella yhdessä.” (Vastaaja04, OPS1985)

Moninaisuus on noussut oppilaiden taustoista, mutta myös aiheena, jossa erilaisuudesta on voitu puhua ääneen. Niin eettiset pohdinnat kuin eri maailmankatsomusten käsitteleminen on noussut esiin oppilaiden omasta elämästä ja monikulttuurisessa luokkatilassa oppilaiden omista taustoista. Aihe onkin nostettu esiin myös yhteistä katsomusainetta koskevassa keskustelussa, jossa pohditaan, olisiko se positiivinen lisä opetukseen, jos eri taustaiset oppilaat pääsevät olemaan samassa tilassa ja oppimaan toisiltaan (mm. Salmenkivi & Åhs 2022, 170). Tämän

vastaajajoukon mukaan oppilaiden erilaiset taustat ja iät on nostettu esiin positiivisena lisänä ajatusten vaihdon kannalta.

Elämäkatsomustieto nähtiin erityisesti aineena, jossa voitiin problematisoida eli kyseenalaistaa vallitsevaa maailmaa ja omia ajatuksia. Oppiaineessa nähtiin olevan vapaus ajatella ja pohtia omia näkökulmia ilman, että asioihin oli olemassa oikeita vastauksia. Tarkastelukulma ei näin ollen noussut uskonnollisesta kehyksestä, mutta ei myöskään tietyn tieteenalan lähtökohdista käsin vaan oppilaiden omasta elämästä ja siihen liittyvistä pohdintoista. Erityisesti keskustelut koettiin oppilaslähtöisinä ja niiden nähtiin tukevan omien ajatusten reflektointia. Oppiaine, jossa saa ajatella itse ja keskustella omista näkemyksistään ja filosofiaan asti menevistä kysymyksistä on ollut hyvin erilainen muuhun opetukseen nähden.

”ET-tuntien ilmapiiri on jäänyt mieleen. Ryhmäkoot olivat pienessä ala- ja yläkoulussa huomattavasti ev.lut. uskonnon-oppitunteja pienemmät. Paljon aikaa käytettiin vapaaseen pohdintaan arvovalinnoista ja jokaiselle riitti aikaa kertoa oma mielipiteensä. Harva oppiaine on ikinä itselle tuntunut oikeasti keskittyvän yhtä vähän arviointiin ja yhtä paljon uuden oppimiseen. En muista yhtäkään elämäkatsomustiedon koetta mutta muistan monetkin keskustelut.” (Vastaja18, OPS2004)

Aiheita oli käsitelty kokonaisvaltaisesti, konkreettisesti sekä ajankohtaisiin teemoihin puuttuen. Uskonnollisten sisältöjen poisjättäminen antaakin tilaa ja aikaa keskustella muista aiheista. Oppilaslähtöisyys oppiaineessa ilmeni mahdollisuutena pohtia ja kyseenalaistaa omia näkemyksiä ja vallitsevaa maailmaa, sekä tuoda kriittistä ajattelua esiin. Oppilaat ovat myös pitäneet tästä mahdollisuudesta, joka ehkä tuleekin selkeimmin esiin elämäkatsomustiedossa kuin muissa tietoaineissa.

”Elämäkatsomustiede oli ylivoimaisesti lempi aineeni, sillä siellä käsiteltiin kokonaisvaltaisesti melkein jokaisesta oppiaineesta asioita ja näkökulmia.” (Vastaja19, OPS2014)

”Kun enemmistö luokaltamme opiskeli raamatun eri Johanneksia ja Marioita, on minulle jäänyt erityisesti mieleen työmme, jonka aiheena oli "teknologian kehittymisen vaikutus globalisaatioon". Opettelimme myös, kuinka kohdella kanssaihmissä ja toimia sivistyneesti konfliktitilanteissa.” (Vastaja21, OPS1994)

Tulkintani mukaan vaikuttaa siltä, että elämäkatsomustiedon vahvuudeksikin nimetyt monitieteisyys ja oppilaslähtöisyys on näyttäytynyt myös vastaajien kokemuksissa oppiaineen positiivisena antina. Opetus ei ole ollut vain katsomusaiheiden opettamista uskonnottomille, vaan oppiaineen erilainen pedagogiikka on tullut selkeästi esiin. Näin ollen elämäkatsomustiedon tunneilla on saanut keskustella, käsitellä asioita monipuolisesti ja itseä

kiinnostavista aiheista käsin. Myös uskontoja oli käsitelty tasapuolisesti, eikä vain yksien linssien läpi. Elämäkatsomustieto on vastaajien parissa koettu hyödyllisemmäksi kuin uskonnon opetus.

Elämäkatsomustiedon monitieteinen tausta ja vapaus lähteä itseä kiinnostavista aiheista nähtiin tuovan motivaatiota, yhdistävän eri oppiaineen tietoa kokonaisvaltaisesti yhteen ja käsitelleen eri näkökulmia. Se on myös antanut tilaa puuttua sillä hetkellä ajankohtaisiin itselle merkityksellisiin aiheisiin. Oppiaineen joustavan luonteen vahvuudeksi onkin sanottu se, että voidaan käsitellä sillä hetkellä ajankohtaisia aiheita (Tomperi 2003, 14). Ilmiölähtöinen opetus on avannut mahdollisuuksia pohtia asioiden yhteyksiä ja suhteita toisiinsa. Ilman valmiiksi jäsenettyjen oppien tankkaamista on päästy keskittymään asioiden pohtimiseen ja oppimiseen. Käsitellyt aiheet ovat näin sisäistyneet osaksi oppilaan omaa ymmärrystä ja kokemusmaailmaa paremmin. Liiallinen oppiaineen jäsentäminen etukäteen saattaa syödä oppilaiden mahdollisuutta ajatella itse (Tomperi 2017, 107). Tärkeämpää onkin oppilaita kiinnostavat kysymykset sekä niihin liittyvien ajatusten pohtiminen, jotka muistetaan parhaimmillaan vielä vuosienkin jälkeen.

Yksi vastaaja kertoo aiheeksi nousseen eurosentrisyyden. Onkin muistettava, että kriittisellä ajattelulla voi olla ideologisia sitoumuksia, mutta myös näitä tulisi voida tarkastella kriittisen ajattelun keinoin. Yhtä lailla vallitsevat käytänteet kuten demokraattisuus kasvatusihanteena tulisi olla kyseenalaistettavissa ja elämäkatsomustieto tarjoaa tähän mahdollisuuden. (Holma 2013, 99.) Toisaalta tämä ei tarkoita arvorelativismia, jossa jokainen näkemys olisi yhtä arvokas ja kaikki näkemykset hyväksytyjä. Elämäkatsomustieto on koulun oppiaineena sitoutunut koulun yleisiin kasvatuksellisiin arvoihin ja ihmisoikeussopimuksiin.

Elämäkatsomustiedon tunneilla oppilaslähtöisyys näkyi myös mahdollisuutena valita ja vaikuttaa oppiainesisältöihin. Varsinkin esitelmien aiheet oli saanut valita itse ja tehdä esimerkiksi itseä kiinnostavasta eettisestä ongelmasta. Näiden lisäksi oppilaita kiinnostavat aiheet saivat enemmän aikaa ja toisinaan oppilaat olivat itse saaneet valita järjestyksen ja painotuksen käsiteltäville asioille.

”Opettaja antoi meidän oppilaiden vaikuttaa opetukseen siten, että vaikka määrätty aiheet tuli käsitellä niin saimme itse valita järjestyksen jossa kävimme ne lukuvuoden aikana läpi. Myöskin aiheet, jotka kiinnostivat enemmän saivat enemmän aikaa ja ne käsiteltiin perusteellisemmin. Nämä keinot motivoivat itseänikin, vaikka olin tuolloin teini.” (Vastaaja21, OPS1994)

Opettajilla on ollut paljon vaikutusta siihen, millaista opetus on ollut ja mitä tunteilla on tehty. Kun oppilaat ovat päässeet läpi kouluvuoden osallistumaan opetuksen suunnitteluun, on heille varmasti näyttäytynyt myös selkeämpänä se, mitä oppiaine todella käsittelee. Toisen vastaajan mukaan taas:

”Opetusmenetelmät ja sisällöt eivät olleet mitenkään mullistavia tai innostavia, mutta minusta oli juuri kivaa se, että sai itse päättää esitelmä- ja esseeaiheet, tehdä itsekseen ”tutkimusta” ja opiskella oikeastaan vähän mitä haluaa.” (Vastaja07, OPS1994)

Elämäkatsomustiedon haasteeksi onkin niin kehityspuheissa kuin opettajien kokemuksissa annettu se, että se voi näyttäytyä oppilaille varsin epäselkeänä oppiaineena jollei siinä ole tarvittavaa johdonmukaisuutta (Elo, Honkala & Salmenkivi 2006, 12–13; Zilliacus & Kallioniemi 2016). Huolimatta siitä, onko omaa valinnanvapautta pidetty positiivisena kokemuksena tai ei, on elämäkatsomustiedon oppilaslähtöisyys vastauksissa läpileikkaava teema. Erityisesti esitelmissä ja aiheiden valinnoissa oppilaat ovat saaneet keskittyä itseään kiinnostaviin aiheisiin ja tämä on koettu motivoivaksi. Vaaraksi tutkivan oppimisen lähestymistavalle on, että oppiaine ei saa tarpeeksi struktuuria vaan sen sisältö jää epäselväksi, jolloin saa ”opiskella oikeastaan vähän mitä haluaa”.

6.2.2 Erilaiset opetusmenetelmät ja opettajasta riippuvainen opetus

Aineiston valossa elämäkatsomustiedon opetus on ollut hyvin vaihtelevaa, ja riippunut paljon opettajasta mitä työskentelytapoja tunteilla on käytetty ja miten eri aiheita on lähestytty. Opetukseen liittyvinä teemoina aineistosta nousi esiin monipuoliset menetelmät verrattuna muihin oppiaineisiin, keskustelut sekä itsenäinen työskentely.

Elämäkatsomustietoa kuvattiin usein rennoksi ja hauskaksi oppiaineeksi, jossa vallitsi hyvä ilmapiiri. Oppiaineen rentous muodostui pienistä ryhmäkoista sekä muuhun opetukseen nähden erilaisista ja monipuolisista työskentelytavoista. Ryhmätyöt on toisinaan saanut tehdä kavereiden kesken. Oppilaille myös läksyjen ja formaalin sisällön puute ja vapaamielisyys menetelmissä on tuonut oppiaineeseen ilmavuutta.

”Meillä tunnit, varsinkin alakoulussa, olivat erittäin vapaita ilmapiiriltään, ja niissä sai toteuttaa itseään. ET nähtiin koulussani hauskempana kuin uskonnon opiskelu, ja oli hauskaa, että esimerkiksi kuvataidetta liitettiin ns. tylsään aineeseen.” (Vastaja06, OPS2004)

”Tunnit oli rentoja, suurin osa kavereista jotka oli uskonnossa eikä ET:ssä olivat kateellisia sisällöistä ja homman määräästä.” (Vastaja14, OPS2004)

Elämäkatsomustiedon opetusmenetelmät mainittiin olevan hyvin monipuolisia ja vaihtelevia muuhun aikansa opetukseen nähden ja menetelmien kirjo oli laaja. Oppiaineessa ei ole välttämättä ollut opettajavetoista luennointia, kokeita, läksyjä tai oppikirjoja samalla tavoin kuin muissa oppiaineissa tai uskonnossa, johon sitä erityisesti verrattiin. Sen sijaan tunneilla on voinut olla monisteita, dokumentteja ja elokuvia. Tämän lisäksi oppitunneilla on tehty esitelmiä ja julisteita, piirretty, väitelty, roolipelattu ja luettu kirjaa. Myös taideaineet ovat näkyneet elämäkatsomustiedon tunneilla. Opettajilla on ollut suuri vaikutus siihen, millaisia menetelmiä oppitunneilla on käytetty.

”Ilmapiiri tunneilla oli vaihteleva, mutta yleensä kuitenkin aika rento. Opetusmenetelmät tuntuivat myös rennommilla, kuin muissa aineissa. Toisaalta tähän liittyy varmasti se, etten ole koskaan suuremmin ujostellut olla huomion keskipisteenä. Pidimme paljon esitelmiä, teimme postereita, katsoimme videoita ja dokumentteja, keskustelimme ryhmissä ja väittelimme. Läksyjä ei ollut juuri koskaan.” (Vastaja08, OPS2014)

Tutkiva oppiminen on haastanut uusien opetusmenetelmien käyttöön, ja ajattelun kehittymisen tueksi tunneilla on käytetty erilaisia menetelmiä tunteiden ja ajatusten virikkeenä (Hakkarainen, Lonka & Lipponen 2004). Koska oppitunneilla on ollut myös hyvin erilaisia opetusmenetelmiä, on oppitunneilla pystynyt myös toteuttamaan itseään. Elämäkatsomustieto oppiaineena tuntuukin sijoittuvan erilaiseen asemaan kuin perinteiset tietoaaineet tai taitoaaineet kuten kuvataide tai tekninen työ.

”Koen, että ET-opetuksessa lähestymistapa erilaisiin uskontokuntiin ja elämäkatsomuksiin oli paljon konkreettisempi ja siksi herätti paljon enemmän ajatuksia. Myöskin hyväksyvä ilmapiiri antoi itsellekin kipinää ja tilaa tutkia ja arvioida omia näkemyksiä ja rakentaa niitä haluamaani suuntaan. Muistan vieläkin buddhalaiset sarjakuvat ala-asteelta ja roolileikit yläasteelta, joissa meidän piti etsiä tietoa ja keskustella ryhmänä esittäen erilaisia maailmankatsomuksia.” (Vastaja03, OPS2004)

”Yläasteelta ja myöhemmin en opetuksesta muista mitään. Ehkä sisällöistä silloin jo oli tullut strukturoidumpia.” (Vastaja22, OPS1994)

Muistitiedon valossa on mielenkiintoista, miten elävästi kokemukset opetuksesta ovat jääneet toisille mieleen. Omakohtaiset, eläytyvät ja taidettakin korostavat menetelmät ovat jääneet elävästi oppilaiden mieliin. Heikkisen mukaan taide ja draama toimiikin tilana, jossa voidaan luoda uusia vaihtoehtoisia tiloja, sekä avata ja syventää omaa ajattelua (Heikkinen 2001). Onkin mielenkiintoista, että oppiaineessa on saanut tuoda esiin omia ajatuksia ja pohdintoja, mutta

myös toteuttaa itseään luovalla tavalla, kuten kuvataiteella tai esiintymällä. Toisena huomiona voidaan nostaa, miten tunnit ovat vaatineet heittäytymistä ja huomion keskipisteenä olemista. Yksi vastaaja kertoo tuntien herätelleen pohtimaan, mutta hän ei osallistunut keskusteluihin juurikaan koska oli niin ujo.

Keskustelut olivatkin yksi elämänkatsomustiedon opetuksen vastauksissa usein mainittu opetusmenetelmä, jonka nähtiin tukevan ajatusten vaihtoa ja ajatusten reflektoimista. Keskustelujen sisältöinä mainittiin filosofiset aiheet, arvoista ja erilaisuudesta keskusteleminen, oman elämän pohdinnat ja uskontojen ja katsomusten käsittely.

”Usein opetus oli ryhmäkeskustelua, jota opettaja johti ja ohjasi. Yleensä istuimme kaikki yhdessä ringissä, jolloin olimme muidenkin oppilaiden kanssa kasvokkain.” (Vastaaja21, OPS1994)

Tutkivaan oppimiseen kuuluu tiedon sosiaalinen luonne, jossa tietoa rakennetaan yhdessä muiden kanssa (Hakkarainen, Lonka & Lipponen 2004, 369). Näin ollen yhteisöllisyydellä on suuri rooli ajattelun kehittämisessä ja keskustelu on osa ajattelun näkyväksi tuomista. Yhteisöllinen dialogi on tärkeää ajattelun taitojen kehittymiseksi, jotta esitettyjä ajatuksia ja ajatusprosesseja voidaan tarkastella avoimesti yhdessä (Salmenkivi, Elo & Iivonen 2017, 86). Kasvokkain ringissä tapahtuva keskustelu on käytössä myös Prometheus-leireillä. Asetelma voi tulkintani mukaan luoda hyvin tasavertaisuuden kokemusta ja kohtaamista, kun omat keskustelukumppanit pystytään kohtaamaan paremmin. Myös Morehousen mukaan luokkatilan fyysiset järjestelyt ja kasvotusten oleminen niin että opettajakin on osa piiriä edistää vastavuoroisuutta keskustelijoiden kesken (Morehouse 2003, 87–88). Keskustelukulttuurin luominen ja ylläpitäminen vaatii myös opettajalta panostusta.

Luokassa tulisi vallita hyväksyvä, arvostava ja turvallinen ilmapiiri, jotta oppilaat uskaltavat tuoda esiin henkilökohtaisia näkemyksiään ja omaa pohdintaansa (Zilliacus ja Kallioniemi 2016, 143). Tämän aineiston valossa ei tullut esiin kiusaamiskokemuksia ryhmän sisäisesti tai sitä, että luotettavan ilmapiirin luominen olisi epäonnistunut ja luokkatilanne tuntunut uhkaavalta. Vertaisten paine voi murrosiän kynnyksellä olla suuri, kun etsitään omaa identiteettiä. Näin ollen luokkien sekoittuminen voi mahdollistaa irtautumisen oman luokan vakioroolista.

Erityisesti oppilaan ajattelutaitojen kehittyminen ja pään sisäiset tapahtumat eivät aina näy ulospäin. Opettajan onkin hyvä sietää myös hiljaisia hetkiä ja antaa oppilaille aikaa pohtia.

Omaa pohdintaa voi tuoda esiin ääneen, mutta yhtä lailla esseissä kirjoittamalla. Opettajan antama palaute voi osaltaan auttaa selkeyttämään sitä, mikä oppituntien tavoite on.

”Se oli ainoa aine jossa keskusteltiin ylipäänsä ja vieläpä omista ajatuksista, näkemyksistä ja tunteista. Hyvin poikkeavaa kasarini lopussa. — Keskustelu auttoi tuomaan omia näkemyksiä ja ajatuksia esiin. Oli ihanaa kun asiaa ei vain kaadettu faktana.” (Vastaja15, OPS1985)

”Opettajan tapa antaa palautetta kuten esseistä, sai itseni tuntemaan ylpeyttä ja kannusti. Opettaja kehui erityisesti omia pohdintoja, eikä osaamisen mittaaminen tapahtunut ulkoopettelukyvyllä.” (Vastaja21, OPS1994)

Ajattelun opettamisessa on oleellista, että jokainen oppilas saa mahdollisuuden ajatella itse, ennen kuin ajattelusta tehdään näkyvää jakamalla niitä muille. Tämä vaatii myös opettajalta sietokykyä hiljaisten hetkien kanssa, sillä ajattelu ei aina näy ulospäin. (Tomperi 2017, 109.) Aikaa ajattelemiselle on mahdollistanut niin opettajan tapa opettaa, kuin myös pienet ryhmäkoot, joita elämäntiedon oppiryhmissä usein on ollut. Edellä olevissa vastauksissa oppilaat ovat tienneet mitä oppiaineessa on vaadittu, ja he ovat myös pitäneet tästä muuhun kouluopetukseen epätyypillisesti avautuvasta mahdollisuudesta pohtia omia näkemyksiään. Tämä on rikkonut koulun standardiparadigman mukaista opetusta, jossa opettaja olisi tiedon haltija ja oppilaat vain tankkaamassa sisältöjä itseensä (Lipman 2019). 1980–1990 -luvulla tämän on nähty poikkeavana muusta kouluopetuksesta. Oppimisen kannalta on myös tärkeää, että oppilas saa palautetta ja tietoa oppimisestaan (Salmenkivi, Elo & Iivonen 2017, 84–86, 89). Tässä oppilas on saanut positiivista palautetta, joka on vahvistanut hänen kokemustaan itsestä ajattelijana.

Vastaja15 mainitsee edellä olevassa lainauksessa myös tunteista puhumisen. Tunteiden rooli ei tullut esiin muiden henkilöiden vastauksissa. Sen sijaan vuoden 1985 opetussuunnitelmassa on mukana tunteiden käsittely, jossa kannustetaan ”pohtimaan rakkauden, surun, ilon ja pelkojen osuutta elämässä” (Kouluhallitus 1985, 127). Lisäksi elämäntiedon aiheet ja moraaliset kysymykset ovat jo itsessään tunteita herättäviä. Tunneilla voidaan käsitellä ajankohtaisia poliittisia tai yhteiskunnallisia kiistoja ja arvolataumia. Filosofiaa lapsille -pedagogiikka kannustaa ristiriitaisten ja tunteita herättelevien virikkeiden käyttöön. Samoin erilaisuuden kohtaaminen vaatii empatiakykyä. Ilman tunteiden huomioimista ajattelussamme jää niiden rooli helposti länsimaisen ajattelutavan mukaisesti järjen ylivallan alle. Katsomusaineissa tunteista avoimesti puhuminen on luonteva paikka oppia sanoittamaan tunteita.

Toisilla opetus on ollut kokemusten mukaan varsin itsenäistä ja tämän vuoksi ei mitenkään kovin erikoista tai poikkeavaa. Tutkiva oppiminen on näin ollen pelkistynyt lähinnä tiedon etsimiseen ja sen soveltava ja itsereflektiivinen pohdinta on jäänyt taka-alalle. Oman haasteensa on tuonut pienet ryhmäkoot, joissa keskustelua vertaisten kesken ei ole päässyt syntymään.

”Opiskelu oli aika itsenäistä. Ope esitteli käsiteltävän aiheen, esimerkiksi demokratia tai ihmisoikeudet ja menimme tietokoneiluokkaan etsimään tietoa aiheesta ja joskus teimme jonkinlaisen esitelmän. Tämä tarkoitti siis sitä, että pelasimme nettipelejä suurimman osan ajasta ja teimme jotain vasta kun ope katsoi meidän näyttöön” (Vastaaja11, OPS2004)

”Opetusmenetelmät olivat enimmäkseen itsenäinen työskentely, meitä ET luokassa oli vaan 3. Moniste nenän eteen ja hommiin sen jälkeen sai laiskotella. Sisältö oli silti mielenkiintoista että silti monisteet jopa kiinnosti, harvinainen juttu. Välillä katottiin jotain, toisinaan vain luettiin kirjaa.” (Vastaaja14, OPS2004)

Edellä olevissa lainauksissa ei nouse esiin tutkivan yhteisön ajatus, vaan kuulostaa siltä, että esitelmät on tehty hyvin itsenäisesti. Muutenkin vastauksissa tuotiin esiin työn itsenäistä luonnetta. Tutkivan oppimisen vaarana onkin, että se pelkistyy yksinäiseksi ongelmanratkaisuksi ilman todellista rakennetta (Hakkarainen, Lonka, & Lipponen 2004, 371). Tutkivan oppimisen ei tule olla pelkkä menetelmä, vaan kokonaisvaltainen lähestymistapa oppimiseen ja tavoitteiden saavuttamiseen (Hakkarainen, Lonka, & Lipponen 2004, 373). Elämäkatsomustiedon opetusmenetelmät ja tutkiva oppiminen ovatkin vaatineet oppilailta enemmän itseohjautuvuutta kuin perinteisemmät opettajavetoiset oppitunnit.

Laadukas opetus ei ole ollut itsestänselvyys oppiaineessa, mutta myös poikkeuksia oli. Yksi vastaaja tuo esiin, miten hänelle oli onnistunut osumaan elämäkatsomustiedon opettajia, joilla on ollut koulutusta oppiaineen opettamiseen ja pysyvyyttä vuodesta toiseen. Opettajan ollessa mukana kehittämässä elämäkatsomustiedon oppikirjaa, oli oppikirja päässyt varhaisessa vaiheessa myös oppilaiden mukaan. Pedagogiset menetelmät olivat tällöin suosineet keskustelua ja eri ikäluokkien yhdistäminen oli koettu vaivattomaksi. Myös vähemmistön uskontojen opettajien kokemuksissa oppimateriaalien monipuolisuus saattaakin helposti jäädä yksittäisen opettajan oman kiinnostuksen ja aktiivisuuden varaan (Hyvärinen & Metso 2018, 43).

Tutkimusaineiston analyysini mukaan elämäkatsomustiedon opetus on ollut hyvin vaihtelevaa ja opettajasta riippuvaista. Keskustelut ja näkemysten vaihto vertaisten kesken on nähty hyvin positiivisena. Oppiaineessa on käytetty myös hyvin erilaisia ja vaihtelevia opetusmenetelmiä,

mikä on osaltaan luonut rennon ilmapiirin oppiaineeseen. Toisinaan opetus on pelkistynyt varsin itseohjautuvaksi esitelmien teoksi ilman sen suurempia oivaltamisen kokemuksia.

6.2.3 Opetuksen epäjohdonmukaisuus

Tyytymättömyyttä opetukseen ja oppiaineeseen toi vastaajien kokemuksissa liiallinen toisto aihepiireissä ja opetuksen johdonmukaisuuden puute. Opettajat olivat vaihtuneet nopeaan ja oppisisällöissä ei nähty jatkuvuutta eri vuosiluokille siirryttäessä. Oppisisältöjen kertautumisen takana nähtiin muun muassa oppiaineen marginaalinen asema koulussa ja heterogeeninen oppilasryhmä, jossa oli yhdistetty eri vuosikursseja samaan luokkaan. Näin ollen samoja asioita opetettiin uudelleen. Toisinaan tieto koettiin myös liian päällekkäiseksi muiden oppiaineiden kanssa. Osa näki opetukseen tulleen enemmän sisältöä vasta yläasteella.

”Pakolliset filosofiat ja yhteiskuntaopit kertovat täysin samat sisällöt jo aikaisemmin, ja muiden, aina samojen uskontojen opiskelu toistui niin usein että ei siinä oikein muuta uutta oppinut kuin sen, että Shinto on sitä ja tätä. Tärkeähän se on tietää muista uskonnoista, mutta ei sitä samaa tietoa tarvitse kerrata joka vuosi niin kuin ET:ssä tehtiin.” (Vastaaja24, OPS2004)

Aikaisemmassa elämäkatsomustiedon kirjallisuudessa onkin nostettu esiin haaste siitä, miten oppiaines punotaan yhteen eri ikäluokkien ja luokka-asteiden opettajien kesken (Elo, Honkala, Salmenkivi 2006). Maailmanuskonnot on näyttäytynyt ilmeisesti opettajien mielestä tärkeinä oppisisältöinä, sillä niiden opetus on toistunut useana vuotena jopa liiaksikin. Maailmanuskonnot ovatkin ehkä konkreettisimpp oppiaineen sisällöllinen tavoite, joka tulkintani mukaan myös elämäkatsomustietoon muuten perehtymättömien opettajien on helppo käsittää ja opettaa ilman oppikirjan ohjaavaa vaikutusta. Elämäkatsomustiedon opettajat ovatkin nostaneet juuri oppiaineen tavan tarkastella eri uskontoja ja katsomuksia eri perspektiiveistä yhdeksi tärkeäksi oppiaineen anniksi (Zilliacus & Kallioniemi 2016, 144). Sen sijaan filosofian oppiaineen kanssa ei pitäisi vielä peruskoulussa olla päällekkäisyyttä, sillä se tulee vasta lukiossa omana oppiaineenaan. Vastaajien mukaan osalle elämäkatsomustiedon monitieteinen luonne on näkynyt muiden oppiaineiden aiheiden kertautumisena. Tulkintani mukaan yhtenä syynä voi olla, että opetuksessa ei olla osattu syventyä aiheisiin kokemuksellisesti ja oman elämän pohdinnoista käsin.

Toiston lisäksi oppiaineen sisältö voitiin kokea muutenkin epäjohdonmukaiseksi ja satunnaiseksi. Tällöin oppisisällöt eivät muodostaneet toivottavaa kokonaisuutta tai tehtävien tavoitteet eivät avautuneet oppilaille asti.

”Merkitykselliseltä opiskelu tuntui silloin, kun sisältö oli selkeästi suunniteltu elämäkatsomustiedoksi. 1-3 luokilla ET tunnit tuntuivat olevan vain säilytyspaikka meille uskonnon tunnin ajaksi ja tunnilla piirrettiin ja luettiin melko epärelevantteja satuja.” (Vastaaaja12, OPS2004)

”Seitsemännen luokan ET:n tunnit eivät oikein tuntuneet itselle relevanteilta, sillä tunneilla käsiteltävät aiheet olivat ehkä minulle niin nuorena turhan korkealentoisia. Kahdeksannella luokalla puolestaan opetus alkoi tuntua mielekkäämmältä. Keskustelimme paljon ajankohtaisista aiheista ja eettisistä kysymyksistä. Harjoittelimme myös väittelyä, joka oli sinällään ihan hyödyllistä, mutta tuntui vähän irralliselta.” (Vastaaaja08, OPS2014)

Siinä, miten opetus on koettu onnistuneen, oli suurta vaihtelua. Osa vastaajista kaipasi selkeästi strukturoidumpaa opetusta. Opetussuunnitelmassa tuleekin olla reflektiivisistä mallista huolimatta selkeä jatkuvuus, jotta oppilaat voivat muodostaa yhteyksiä eri sisältöjen välille eivätkä ne jää irrallisiksi (Lipman 2019, 26). Osa kokikin, että tunneilla käsiteltiin ”satunnaisia aiheita” ja tunnit toimivat enemmän säilytyspaikkana kuin opetussuunnitelman mukaisena tavoitteellisena oppiaineena. Lisäksi menetelmälliset valinnat ovat voineet jäädä irrallisiksi, jollei niiden käyttö ole perusteltua tai kuvattu auki oppimisen näkökulmasta. Tosin kouluissamme on varsin vähän väittelyä käytössä, joten sen jalkauttaminen osaksi luokkayhteisöä voi tuntua vielä vieraalta suomalaisessa yhteiskunnassa.

Yllä olevassa *Vastaaaja 12:n* lainauksessa viitataan epärelevantteihin satuihin. Filosofiaa lapsille -pedagogiikassa käytetään välillä lapsille suunnattuja kertomuksia, jotka voivat olla kyseessä tässä vastauksessa. Vastaaajan kokemuksen mukaan kertomukset ovat jääneet turhan kauaskantoisiksi, jolloin joko materiaalit tai niiden soveltaminen käytäntöön ei ole toiminut toivotulla tavalla. Ylipäätään aiheiden käsittely konkreettisesti ja yhdessä on koettu toimivammaksi kuin jos opetus on ollut vain itsenäistä ja jopa korkealentoisten aiheiden tutkimista.

E erityisesti oppikirjojen ja selkeiden tavoitteiden puute on näyttäytynyt haasteena opetuksessa ja pahimmillaan se vaikuttaa oppilaan omaan kokemukseen turhauttavana. Koulu on oppimista varten, mutta se ei ole pystynyt lunastamaan tavoitettaan.

”Emme koskaan tehneet mitään tehtäviä eikä meillä ollut koskaan minkäänlaisia näyttöjä kuten kokeita tai esseitä, joilla osoittaa osaaminen ko. oppiaineessa. Ei mitään hajua, millä perustein arvosanat annettiin. Ei ollut edes oppikirjaa.” (Vastaaaja16, OPS2004)

Myös opettajien näkemyksissä oppiaine saattaa vaikuttaa liian abstraktilta oppilaille, ja keskustelua ei välttämättä nähdä aina oppimistapahtumana (Zilliacus & Kallioniemi 2016, 145–

146). Reflektiivisen mallin tulisi olla myös läpinäkyvästi kerrottu oppilaille ja opetuksen tavoitteet ja arviointikriteerit tulisi olla selvät, kuten missä tahansa opetuksessa (Salmenkivi, Elo & Iivonen 2017, 84–86, 89). Tämä selkeyttäisi myös sitä, ettei elämäkatsomustieto sekoitu niin suuresti taustatieteisiin vaan sen yksilön identiteettiä tukeva rooli ja taitoihin perustuva oppiminen sisältölähtöisyyden sijaan ymmärrettäisiin myös oppilaiden keskuudessa. Kyse voi olla myös siitä, millainen oppimiskäsitys vastaajalla on, ja miten on kaivattu standardimallin mukaista opetusta. Tämän vuoksi opettajalla on erittäin tärkeä vastuu sanoittaa oppilaille tämä ero selväksi, varsinkaan jos tarjolla ei ole oppikirjan mukaista mallia, josta oppilas voi seurata oppiainesisältöjä ja tavoitteita, sekä saada palautetta oman oppimisen tueksi. Ilman tietoa oppiaineen tavoitteista jää helposti se kuva, että tunnit todella ovat vain säilytyspaikka.

Vastauksista huokuu kaipuu kunnon opetusta kohtaan sekä epätasa-arvo siitä, että uskontokuntaan kuuluvat saavat laadukasta opetusta, mutta elämäkatsomustiedon opiskelijoille opetus on satunnaista ja epäjohdonmukaista, ilman selkeää suunnitelmaa. Tämä on selkeä oppiaineen kehityskohta, jossa myös pienet ryhmät ja oppiaineen itsenäisyys tulee huomioida paremmin. Yksi vastaaja tiivistää elämäkatsomustiedon opetuksen, ja mielestäni siihen liittyvän epäjohdonmukaisuuden vielä 2000-luvulta näin:

”Olisin varmasti saanut tunneista enemmänkin irti, jos opetus olisi ollut enemmän aiemman päälle rakentuvaa eikä olisi tuntunut siltä, että joka vuosi aloitetaan alusta, vain eri painopisteellä.” (Vastaaja08, OPS2014)

6.3 Oppimiskokemukset elämäkatsomustiedossa

Kolmantena tutkimuskysymyksenä on, että mitä vastaajat ovat kokeneet oppineensa elämäkatsomustiedosta. Vastaukset tämän osion suhteen jäivät enemmän pinnalliselle ja luettelomaiselle tasolle, joten tutkijana näihin on vaikea syventyä tulkinnallisesti. Vastauksissa oli kuitenkin myös enemmän samansuuntaisuutta kuin mitä oppiaineen opetukseen liittyvissä kokemuksissa. Elämäkatsomustiedon oppiaineen koettiin opettaneen yleissivistystä, kriittisen ajattelun taitoja, vuorovaikutustaitoja, moninaisuuden huomioimista sekä uskonottoman identiteetin selkeytymistä ja toimintaa tämän pohjalta. Muutamalle vastaajalle elämäkatsomustiedon tunnit eivät olleet opettaneet mitään ja muihin teemoihin sopimattomat vastaukset luokiteltiin luokkaan ’muut’.

Taulukko 1: Vastaajien kuvaamat oppimiskokemukset elämäkatsomustiedon oppiaineesta

Opittu:	
Yleissivistys (6)	<ul style="list-style-type: none"> - Tieto eri uskonnoista ja kulttuureista - Ihmisoikeudet
Kriittisen ajattelun taidot (9)	<ul style="list-style-type: none"> - Kyky yhdistää tietoa ja näkökulmia - Perustelemisen taito - Tieto vaihtoehtoista - Itsereflektio
Vuorovaikutustaidot (2)	<ul style="list-style-type: none"> - Muiden kuunteleminen - Keskustelutaidot
Moninaisuuden huomioiminen (8)	<ul style="list-style-type: none"> - Eri näkökulmien ymmärtäminen - Erilaisuuden ymmärtäminen - Avarakatseisuus - Empatia
Uskonnon identiteetti (6)	<ul style="list-style-type: none"> - Omat arvot selkeytyneet - Vähemmistöidentiteetti - Kristinusko ei ainoa vaihtoehto
Toiminta (4)	<ul style="list-style-type: none"> - Yhteiskunnallinen kiinnostus ja aktivismi - Tavat olla kuulumatta valtauskontoon - Omien vähemmistöoikeuksien puolustaminen
Ei mitään (2)	
Muut (3)	<ul style="list-style-type: none"> - Esiintymisrohkeus - Kiinnostus filo/psyk/usk tiedettä kohtaan

Vastaukset on koottu taulukkoon 1 (sivu 51). Vasemmalla sarakkeessa on pääteema ja oikealla siihen sisältyvät kohdat. Sulkeissa oleva numero kertoo, montako mainintaa kyseinen teema sai vastauksissa. Tulosten mukaan oppiaine kehittää erityisesti kriittisen ajattelun taitoja sekä moninaisuuden huomioimista. Elämäkatsomustiedon nähtiin olevan myös yleissivistävää, mutta pääosin voidaan sanoa, että oppiaineen anti on taidollinen.

Yleissivistys (6). Oppiaineen yleissivistävä rooli koski erityisesti eri uskontojen ja katsomusten käsittelyä. Moni piti itse teemoista, mutta myös siitä miten tasavertaisesti eri uskonnot oli käsitelty. Maailmanuskonnot muistettiin parhaiten oppiaineen antina, sillä ne ovat olleen hyvin

uusi oppisisältö monelle. Lisäksi vastaajien kokemuksissa erityisesti ihmisoikeuksia oli käsitelty paremmin kuin uskonnon opetuksessa. Sen sijaan evankelisluterilaisesta uskonnosta yleissivistyksen koettiin jääneen liian alhaiselle tasolle.

”Opimme monia asioita joita osaan arvostaa nyt aikuisena. Opiskelimme maailmanuskontoja, ihmisoikeuksia, pakolaisten tarinoita, lastenoikeuksia, historiaa, vähemmistöjä Suomessa ja yms.” (Vastaja11, OPS2004)

”Koen, että et-opetuksessa lähestymistapa erilaisiin uskontokuntiin ja elämäntutkimuksiin oli paljon konkreettisempi ja siksi herätti paljon enemmän ajatuksia.” (Vastaja03, OPS2004)

”Kristinuskoakin opetettiin hiukan, mutta niin vähän, että olen todella huonosti perillä Raamatun tarinoista. Ne kuuluvat yllättävän vahvasti yleistietoon. Olen silti tyytyväinen elämäntutkimustiedon opiskelusta, sillä se on opettanut minulle paljon moraalista, etiikkaa, maailmanuskontoja ja monikulttuurisuutta nuoresta iästä lähtien.” (Vastaja17, OPS2004)

Oppiaineen yleissivistys on koskenut erityisesti erilaisia katsomuksia. Uskonnolliset katsomukset on yleisimmin mainittu, mutta myös muita katsomuksia ja uskonottomia tapoja on käsitelty. Jää jatkotutkimuksen varaan missä suhteessa painotukset ovat olleet. Elämäntutkimustiedossa katsomusten käsittely on tapahtunut niiden ulkopuolelta, jolloin oppilaat saavat mahdollisuuden useisiin eri näkemyksiin (Zilliacus & Kallioniemi 2016, 144). Tämä käsittelytapa on ollut oppiaineen yksi suuri anti. Katsomusten lisäksi tunneilla on käsitelty ihmisoikeuksia, ja moni koki tuntevansa nämä paremmin kuin uskonnon tunneilla käyvät vertaisensa. Vaikka uskontojen tasapuolinen käsittely koettiin hyväksi ja reiluksi, varjopuolena siitä mainittiin riittämätön tietous valtauskonnosta, jolla kuitenkin on eittämättä suomalaisessakin yhteiskunnassa kietoutunut roolinsa instituutioihin, perinteisiin sekä historiaan.

Katsomuksellinen yleissivistys toimii osaltaan moninaisuuden huomioimisessa, ja samalla se palvelee kriittisen ajattelun taitoja antamalla tietoa eri vaihtoehdoista perustelun tueksi. Elämäntutkimustiedon tunneilla on koettu käsiteltävän erilaisia kulttuureja sekä mystisiä maailmanuskontojen aiheita, mutta myös yksilöitä lähellä olevia aiheita. Aiheiden käsittely on ollut myös konkreettista ja kokonaisvaltaista, jolloin ne eivät ole jääneet niin irrallisiksi sisällöiksi oppilaiden mieliin vaan parhaimmillaan jäsentyneet osaksi maailmankuvaa. Lasten ja nuorten ajattelun kehittämiseksi konkreettisiin esimerkkeihin nojaaminen on toimiva lähtökohta (Salmela 2006, 45). Näin ollen yleissivistävät aiheet ovat tukeneet yksilön identiteetin kehittymistä. *Vastaja 11* mainitsee, että osaa arvostaa opittuja asioita nyt aikuisena. Elämäntutkimustiedon monitulkintaiset aiheet voivatkin tuntua varsin

korkealentoisilta nuorella iällä, mutta ne antavat myös hyvää pohjaa oman elämäkatsomuksen rakentumiselle ja nykymaailmassa navigoimiselle.

Kriittisen ajattelun taidot (9). Vastaajat kokivat elämäkatsomustiedon tuntien kehittäneen heidän ajatteluaan itsenäiseen ja kriittisempään suuntaan. Erityisesti keskusteleva ote ja se, ettei kysymyksiin ollut valmiita vastauksia, oli herättänyt pohtimaan omia arvoja, valintoja sekä näkemyksiä. Vastaajat olivat näin ollen tulleet itsereflektiivisemmiksi omaa ajatteluaan kohtaan. Tasapuolisesti esitelty tieto erilaisista vaihtoehdoista oli avannut oppilaiden silmiä, jotta vallitsevaan näkemykseen ei vain sosiaalistuta, vaan oma sitoutuminen tehdään pohtien ja perustellen. Osa vastaajista mainitsi myös oppineensa perustelemisen taitoa sekä kykyä yhdistää tietoa ja näkökulmia yli tieteenalojen. Omien ajattelupolkujen selkeytyessä ja jäsenyessä myös oma elämäkatsomus on selkeytynyt.

”ET-tunnit eivät kokemukseni mukaan ole vaikuttanut arvoihini, mutta aineen myötä olen päässyt selkeyttämään ja jäsentämään maailmankatsomustani jo nuorena, sekä haastamaan omia näkemyksiäni maailmasta. Tunneilla tuli vastaan monia erilaisia tapoja olla kuulumatta valtauskontoon, niin ateistisia kuin muita uskontoja.” (Vastaaja12, OPS2004)

”Myöskin hyväksyvä ilmapiiri antoi itsellekin kipinää ja tilaa tutkia ja arvioida omia näkemyksiä ja rakentaa niitä haluamaani suuntaan” (Vastaaja03, OPS2004)

”Opin ET-tunneilla esimerkiksi, että esimerkiksi etiikan kultainen sääntö löytyy todella monesta uskonnosta, ja olenkin pohtinut, että se on aika yleispätevä ihmiskunnan eettinen ohjenuora. Koitan sitä itsekin noudattaa.” (Vastaaja02, OPS1985)

Kriittisen ajattelun taidot tuli esiin useassa eri vastauksessa, ja toisinaan ne mainittiin oppiaineen antina avaamatta enempää mitä vastaaja koki kriittisen ajattelun käsittävän. Elämäkatsomustiedon opettajien näkökulmasta kriittisen ajattelun ja vuorovaikutuksen taidot ovat oppiaineen tärkeintä antia. Ne juontuvat keskusteluista ja oppilaiden omien ajatusten painotuksesta. (Zilliacus & Kallioniemi 2016, 144–145.)

Yllä olevissa vastauksissa näkyy itsereflektiivisyys omasta ajattelusta ja toisaalta eri vaihtoehtojen aktiivinen pohtiminen. Oppiaine oli tarjonnut mahdollisuuden omien kantojen perustelemiseen itselle ja muille. Oppiaineen pedagogiikka on näkynyt kokonaisvaltaisena ajatteluna ja kykynä pohtia eri näkökulmia. Yhdessä vastauksessa oppilas oli punninnut vaihtoehtoja, löytänyt etiikan kultaisen säännön useasta eri uskonnosta ja reflektoinut sen sopivan myös oman elämän ohjenuoraksi. Kriittinen ajattelu toimiikin oman ajattelun interventiona, jolloin se tekee omista ajatuspoluista näkyviä (Tomperi 2017).

Vastauksissa tuotiin esiin elämäkatsomustiedon opettaneen myös etiikkaa. Elämäkatsomustiedon tunneilla on päässyt pohtimaan omia perusteluja, ja myös etiikan opit voidaan ajatella näiden ajattelun taitojen alle. Samalla eettinen ajattelutaito kytkeytyy myös moninaisuuden huomioimiseen, kun mietitään miten kohdella muita havaitusta erilaisuudesta huolimatta. Sen sijaan pakottavaa eettistä pohjaa elämäkatsomustiedossa ei ole ollut, vaan oppilaat ovat itse saaneet jäsentää myös omia arvojaan haluamaansa suuntaan. Opetuksen ei näissä vastauksissa koettu olevan pakottavaa, eikä se tarjonnut oppilaille valmista maailmankuvaa tai arvopohjaa.

Vuorovaikutustaidot (2). Omien argumenttien ja näkemysten refleктоimisen lisäksi elämäkatsomustieto oli kehittänyt vuorovaikutustaitoja. Näin muiden kanssa osattiin keskustella ja kuunnella heidän mielipiteitään, sekä ottaa muut huomioon ja toimia muiden kanssa.

Vaikka vastauksissa ei tuotu juurikaan esiin vuorovaikutustaitoja, myös argumentaatiotaidot ja toisten huomioon ottaminen, sekä muiden näkemysten ymmärtäminen vaativat vuorovaikutustaitoja. Lisäksi oppiaineen opetuksen kokemuksissa oli huomattavasti keskusteluita ja osallisuutta, jotka kehittävät vuorovaikutustaitoja muiden kanssa. Moni myös kertoi, miten oppiaineessa on ollut luontevaa keskustella eri ikäistenkin kesken. Aikaisemmassa tutkimuksessa elämäkatsomustiedon opettajat ovat kokeneet oppiaineen kehittävän myös oppilaiden vuorovaikutustaitoja (Zilliacus & Kallioniemi 2016). Näin ollen vuorovaikutustaidot ovat varmasti kehittyneet oppiaineessa, mutta ne on harvemmin nostettu esiin oppiaineen antina.

Moninaisuuden huomioiminen (8). Sen lisäksi, että elämäkatsomustiedon nähtiin kehittäneen kriittisen ajattelun taitoja ja näin ollen oman katsomuksen muodostumista, sen nähtiin myös auttaneen ymmärtämään moninaisuutta ja kunnioittamaan erilaisia ihmisiä sekä näkemyksiä. Moninaisuus näkyi kulttuurisena moninaisuutena, erityisesti suhteessa eri uskontoihin, maailmankatsomuksiin ja kulttuureihin. Samalla oppiaineen nähtiin kehittäneen myös yleisemmin kaiken moninaisuuden huomioimista. Moninaisuudesta oli muodostunut omaa elämää ohjaava arvo. Moninaisuus näyttäytyi voimavarana, joka oli tullut osaksi omaa arvomaailmaa tai suvaitsevaisuutena, jossa kunnioitettiin muita erilaisuudesta huolimatta. Moninaisuuden huomioiminen yhdistyi myös ihmisoikeuksien jakamattomuuteen. Erityisesti eri kulttuuriin katsomuksiin tutustuminen, mutta myös tehtävänannot, jotka vaativat toisen näkökulmaan asettumista, oltiin nähty hyvinä.

”Olen hyvin ”suvaitsevainen” ja näen asiat positiivisena, uskon ihmisistä ensisijaisesti hyvää. Erilaisuus on rikkaus ja maailmassa on monia sävyjä, myös harmaassa. Olen varma, että ET on osa sitä.” (Vastaaja04, OPS1985)

”Koen että monien tehtävien ja harjoitusten taustalla oli nimenomaan toisten huomioonottaminen ja se että ihmisiä on hyvin erilaisia ja joillain ihmisillä on erilaisia tarpeita joita ei välttämättä tule aina ajatelleeksi. Tämä on minusta hyvin tärkeä aihe käydä läpi jo alakoulussa, missä lapset tapaavat paljon erilaisia ihmisiä eikä heillä välttämättä ole vielä työkaluja ja taitoja kohdata erilaisuutta. Oppiaine alleviivaa sitä että on tärkeää kohdata erilaisia ihmisiä ja varsinkin eri mieltä olevia ihmisiä, tunnistaa omat ennakkoluulot ja nähdä niiden ohi.” (Vastaaja05, OPS2004)

”Opin suvaitsevaisuutta kaikkia uskontoja kohtaan. Minulle muiden näkökulmien ymmärtäminen on aina ollut hankalaa, mutta elämäkatsomustiedon tunneilla opin, että useimmiten ihmiset vain sisäistävät ympärillä olevan uskonnon ja siinä ei ole mitään väärää.” (Vastaaja20, OPS2014)

Moninaisuuden huomioiminen, jota oppiaine on edistänyt, auttaa luomaan siltaa eri kulttuurien välille, mutta myös yleisemmin tulemaan toimeen kaikkien kanssa. Tämän lisäksi se auttaa asettumaan toisen asemaan empaattisesti. Oppiaine opettaa yksilöä kohtaamaan moninaisuutta, mutta myös ymmärtämään miten muut mahdollisesti kohtaavat saman tilanteen. Moninaisuutta koskevia teemoja on päästy käsittelemään käytännössä sekä erillisenä teemoinaan auki puhuen. Lisäksi oppilaat ovat päässeet refleктоimaan omia kantojaan suhteessa erilaisuuden kohtaamiseen. Koulujen katsomusaineiden yhtenä tavoitteena on luoda siltaa kulttuurien väliselle keskustelulle, ja tässä suhteessa elämäkatsomustieto näyttäisi onnistuvan. Kulttuurisen ja katsomuksellisen erilaisuuden lisäksi elämäkatsomustieto auttoi ymmärtämään eri näkökulmia. Elämäkatsomustietoa voidaankin pohtia siitä näkökulmasta, voiko se toimia linkkinä eri tieteenkulttuurien välisessä keskustelussa.

Uskonnoton identiteetti (6). Myöhempään elämään nähden osa vastaajista koki elämäkatsomustiedon tuntien identiteetin positiivisena, ja sitä kannettiin ylpeänä vähemmistöidentiteettinä. Oppiaine oli antanut myös validointia uskonnon ulkopuolella ja keinon irrottautua uskonnollisesta suvusta. Elämäkatsomustiedon pienestä ryhmästä on toisinaan tullut tiivis oma porukkansa. Toisinaan identiteetti on vaatinut myös puolustautumista vertaisten ikäviä kommentteja vastaan tai erityisesti saadakseen koulussa vakiintuneempaa asemaa. Identiteetin on nähty muodostuvan juuri omassa ryhmässä tapahtuvasta opiskelusta eli fyysisestä erillisyydestä muun luokan tai koulun kanssa, sekä uskonnottomuudesta.

”Koin ylpeyttä ”pakanuudestani” ja siitä etten käynyt uskonnon tunneilla. ET-tunneilla käymisestä joku yritti kiusata, mutta olin ujoudestani huolimatta niin ylpeä siellä käymisestä, että sanoin vain takaisin, eikä kiusaamista sitten kunnolla päässyt

tapahtumaan. Se teki hyvää itsetunnolleni. 80- ja 90-luvulla ET-tunneilla käyminen oli aika harvinaista ja poikkeuksellista.” (Vastaja22, OPS1994)

Oppiaine onkin mahdollistanut vähemmistö- ja ryhmäidentiteetin vahvistumisen, mutta myös uskonnon ulkopuolisen yksilöllisen elämäkatsomuksen rakentamisen. Pienet ryhmäkoot ja henkilökohtaisella tasolla toisten ajatuksiin ja tätä kautta identiteettiin tutustuminen toimivat hyvinä mahdollistajina vahvojen sosiaalisten suhteiden syntymiselle ryhmän keskuudessa.

Vastauksissa on mainittu toisinaan ateististen tai uskonottomien näkökulmien opetusta, mutta kovin suurella roolilla ne eivät vastauksissa ole. Aikaisemmissa tutkimuksissa vähemmistöuskontojen kohdalla varsinkin opettajan toimiminen katsomuksellisenä roolimallina on vahvistanut vähemmistöidentiteetin kokemusta (Hyvärinen & Metso 2018). Sen sijaan elämäkatsomustiedossa opettajan katsomuksellisella taustalla ei välttämättä ole niin suurta ohjaavaa roolia, sillä ei ole yhtä uskonnotonta katsomusta. Oman tulkintani mukaan uskonnoton identiteetti on syntynyt siitä, että elämäkatsomustieto koulun oppiaineena on itsessään antanut legimiteettiä olla uskonnoton. Samoin varmasti myös muut yksittäiset tekijät ovat olleet mukana joko vahvistamassa tai heikentämässä kokemusta. Tämä ansaitsee kuitenkin vielä paikan jatkotutkimuksen saralla.

Toiminta (4). Aineiston tuloksin oppiaineen yhdeksi anniksi muodostin toimintaa kuvaavan teeman. Toiminnan alle kuului opit siitä, kuinka kohdella kanssaihmiä tai toimia sivistyneesti konfliktitilanteissa. Lisäksi oppiaine oli herättänyt kiinnostusta filosofiaan ja psykologiaan. Yhdelle vastaajalle toiminnan polkuna oli ollut kiinnostus politiikkaa kohtaan sekä kansalaisaktivismi. Toiminnaksi voidaan lukea myös vastaukset siitä, että kokemus on opettanut puolustamaan omia vähemmistöoikeuksia sekä tapoja olla kuulumatta valtauskontoon.

”Tunnit myös herättelivät kiinnostustani politiikkaa ja aktivismia kohtaan, sillä niillä käsiteltiin esimerkiksi yhteiskunnallisia vaikuttajia ja arjessa esiintyviä eettisiä ongelmia, esim. tekstiilityöläisten huono kohtelu.” (Vastaja08, OPS2014)

Toimintaan lukeutuva teemaryhmä on varsin pieni, mutta silti osoittaa miten opit eivät ole jääneet vain koulun kontekstiin ilman yhtymäkohtaa muuta elämää kohtaan. Sen sijaan voidaan tulkita, että vastaajat ovat reflektoineet sitä, mikä on itselle tärkeää ja myös toimineet sen mukaan. Näin ollen arvot tai maailmankuva ei ole jäänyt vain käsitteelliselle tasolle, vaan tullut osaksi omaa elämää ohjaavia periaatteita. Toiminnan voi tältä saralta nähdä myös osana demokratiakasvatusta, jossa yksilö tunnistaa omia arvojaan ja toimintamahdollisuuksiaan

yhteiskunnassa näiden suhteen. Kriittisen ajattelun taidot toimivat demokraattisen kansalaisen tärkeänä työkaluna (Tomperi 2017).

Ei mitään (2). Ne ketkä eivät olleet oppineet mitään, kokivat että opetus oli ollut onnetonta ja aiheiden käsittely hyvin satunnaista. Opetukseen kaivattiin johdonmukaisuutta, oppikirjoja tai tehtäviä sekä läpinäkyvyyttä oppiaineen roolista ja tavoitteesta. Toisin sanoen oppiaineeseen kaivattiin oppimiskokemuksia, jotka olivat jääneet kokonaan toiston tai epäselvyyksien varjoon.

”Ikävä kyllä en mitään. Minun peruskouluajanani ET:n opetus oli vielä aivan onnetonta.” (Vastaaja16, OPS2004)

”Koulut eivät panosta siihen, joten oppilaat/opiskelijat eivät ainakaan minun kokemuksessani edes voi saada siitä mitään irti. (Vastaaja24, OPS2004)

Vastauksissa yksittäiset oppilaat eivät olleet saaneet mitään irti elämäntiedon opetuksesta, ja kokivat samalla, ettei kukaan muukaan ollut voinut saada siitä mitään. Opetuksessa on vastaajien mukaan ollut kehittämisen varaa selkeästi vielä varsin myöhäisessä vaiheessa 2000-luvulla. Toisaalta voi olla, että oppilaat myös osaavat vaatia opetukselta tiettyä laatua paremmin kuin aikaisemmin. Samoin näissä vastauksissa ei tuotu esiin elämäntiedon roolia uskonnottomana oppiaineena, eli toisin sanoen tämä positiivisvaikutuksen puute voi johtaa siihen, että oppiaineelta on itseltään odotettu jo enemmän. Toisaalta voi myös olla, että oppiaineen taidolliset tavoitteet ovat jääneet oppilaille epäselväksi, jolloin oman ajattelun kehittämiseen ei olla keskitytty, ja se ei näin ollen ole myöskään toteutunut. Onkin hyvin haavoittavaa, jos kouluissamme todella on oppiaine, jonka laatu on toisinaan niin huono, ettei siitä koeta saavan mitään irti.

Muut (3). Muina mainintoina oppiaineen kerrottiin kehittäneen esiintymisrohkeutta sekä ohjanneen kiinnostusta filosofian, psykologian tai uskontojen oppien pariin. Esiintymisrohkeutta on kehittäneet erilaiset toiminnalliset opetusmenetelmät. Toisille myös omien mielipiteiden esittäminen yhteisessä keskustelussa voi tuntua esiintymiseltä. Filosofiaan ja psykologiaan perehtyminen myös kertoo siitä, että elämäntiedon tieto tuo peruskouluun monitieteisellä taustallaan aineita ja näkökulmia, joita siellä ei yleensä niin suoraan nähdä.

Voidaan sanoa, että opetuksen ollessa hyvin vaihtelevaa ja oppiaineen oppilaslähtöistä, ei ehkä ole ihme, että myös oppiaineen anti koetaan jokseenkin yksilöllisesti. Vastauksissa oli silti hyvin paljon samankaltaisuutta, ja oppiaineen tavoitteenakin mainitut kriittisen ajattelun taidot ja moninaisuuden huomioiminen olivat eniten vastauksissa toistuvat teemat. Näin ollen voidaan

kokea, että oppiaine on onnistunut vaihtelevasta opetuksesta huolimatta vastaamaan tavoitteisiinsa ainakin pääosassa vastauksia.

7 Tutkimuksen luotettavuus ja eettinen pohdinta

Tutkimuksen teon tärkeinä käsitteinä on sen luotettavuus ja eettisyys. Tutkimuksen luotettavuus voidaan kiteyttää siihen, että tutkimus on todenmukainen ja antaa tietoa siitä ilmiöstä, joka on tarkastelun alla. Luotettavuus koostuu siitä, että tutkimus on toteutettu tutkimustietoa arvostavien kriteerien puitteissa ja se mittaa sitä mitä sen kuuluukin perustellen valintansa. Näin se pääsee osaksi tieteellistä keskustelua ja pyrkii kertomaan tarkasteltavasta ilmiöstä jotain uutta tai ymmärtämään sitä paremmin. Tutkimuksen eettisyys taas tarkoittaa sitä, että tutkimus on tehty tieteen hyvien käytäntöjen mukaisesti kunnioittaen kaikkia, myös tieteellistä prosessia ja ettei tuloksiin pääsemiseksi olla käytetty vilpillisiä keinoja.

7.1 Luotettavuus

Kaikessa tieteellisessä tutkimuksessa olennainen osa tutkimuksen tekoa on arvioida sen luotettavuutta. Luotettavuuden arvioinnissa on eroja riippuen siitä, onko kyseessä laadullinen vai määrällinen tutkimus. Määrällisessä tutkimuksessa luotettavuuden arviointi voidaan sijoittaa tarkemmin siihen, onko mitattavat käsitteet operationalisoitu oikeaan muotoon ja mitataanko tutkimuksessa todella sitä ilmiötä mitä pyritään ymmärtämään (Tuomi & Sarajärvi 2009, 134). Laadullisen tutkimuksen luotettavuuden arvioimiseksi ei ole yksiselitteistä tapaa, vaan luotettavuusarviointi voidaan eri tehdä eri käsitteiden ja jaottelujen mukaan (Eskola & Suoranta 2014, 209, 212). Laadullisen tutkimuksen eri menetit ja moniulotteisuus johtaakin eri asioiden painottamiseen myös tutkimuksen luotettavuutta arvioidessa (Tuomi & Sarajärvi, 2009, 134).

Koska laadullista tutkimusta tehdään koko prosessin ajan tutkijan itsensä toimesta, on tutkijan oman position avaaminen tärkeä luotettavuuden kriteeri. Samalla tutkijan position tarkasteleminen ulottuu koko tutkimuksen teon vaiheisiin. (Eskola & Suoranta 2014, 211.) Tutkimuksen luotettavuuden arvioimiseksi onkin tärkeää avata auki perusteet, joiden mukaan tutkimusta voidaan pitää luotettavana. Tutkijan avatessa omia ennakko-oletuksiaan, valintojaan ja päättelyketjua, voidaan ymmärtää paremmin tutkijan tekemiä ratkaisuja mutta myös tarkastella niitä kriittisesti. Tutkimusprosessin läpinäkyvyys auttaa siihen, että tutkimus toimii vilpittömämmin pyrkimyksenä osallistua tieteelliseen keskusteluun ja tavoitella totuutta laadullisen tutkimuksen inhimillinen luonne huomioiden (Aaltio & Puusa 2021, 178).

Oma sitoumukseni tutkimusaiheeseen tulee osittain siitä, että olen itsekin käynyt elämäkatsomustiedon tunneilla koko kouluikäni. Toinen tutkimusaiheeni valintaan johtanut

tekijä on suhteeni Prometheus-leireihin, jotka ovat itselleni olleet merkityksellisempiä kokemuksia kuin mitä elämäkatsomustiedon tunnit. Leirit ovat ikään kuin rippileirin vastineita, uskonnollisesti sitoutumattomia aikuistumisleirejä nuorille 8.–9.-luokkalaisille. Leirit on perustettu elämäkatsomustiedon opettajien toimesta, ja niillä pohditaan samoja asioita kuin elämäkatsomustiedon tunneilla yleensä hyvin kokemuksellisesti eläytyen ja leikin avulla. Nämä lähtökohdat, erityisesti Prometheus-leirit, toimivat lähtöoletuksena sille, että halusin tutkia elämäkatsomustiedon oppiainetta, ”pedagogista innovaatiota”. Elämäkatsomustiedon pedagogisen tai taidollisen aspektin korostaminen on ollut yhteydessä vahvaan mielipiteeseen elämäkatsomustiedon erityisyyden puolesta (ks. esim. Hakala 2013, Söderholm 2021). Tutkimusta tehdessä huomasin kuitenkin, miten vaihtelevia kokemuksia vastaajilla on elämäkatsomustiedon tunneista, ja miten niiden ideaali harvoin pääsee oikeuksiinsa.

Läpi tutkimuksen teon olen pyrkinyt refleктоimaan omia näkemyksiä ja käsityksiä, joita itse liitän elämäkatsomustietoon ja pistämään nämä tietoisesti pois kuunnellen vain aineistosta nousevia ääniä. Oma suhteeni elämäkatsomustietoon on pyritty häivyttämään jo aineiston keruun vaiheessa pitäytymällä hyvin laveassa kysymysmuodossa. Näin ollen pyrittiin jättämään tila vastaajan kokemuksilla ilman ohjailevaa vaikutusta. Haastattelulla olisi voitu saada esiin syvempiä näkemyksiä eri aiheisiin, mutta tämän tutkimuksen tarkoituksena oli päästä kuulemaan, miten elämäkatsomustieto on näyttäytynyt oppilaille, ja mitä he nostavat siitä esiin. Tämä metodologinen valinta on ollut pyrkimys mahdollisimman objektiivisen tiedon saamiseksi sekä hahmottamaan kokonaisuudessaan millaisia merkityksiä elämäkatsomustiedon oppiaineeseen liitetään.

Tutkimuksen tuloksissa onkin pyritty tuomaan esiin vastaajien kokemusten koko kirjoa niin positiivisten kuin negatiivisten kokemusten osalta ja tuloksena vastaajilla oli hyvin erilaisia kokemuksia elämäkatsomustiedon oppiaineesta. Toisaalta oma kokemukseni elämäkatsomustiedosta auttaa mahdollisesti ymmärtämään paremmin ilmiötä ja niitä аспектеja, jotka aineistossa on mainittu. Näin ollen pystyn tulkitsemaan aineistoa myös sisältäpäin, kun taas elämäkatsomustietoon perehtymätön tutkija voisi joutua ponnistelemaan enemmän. Samoin kokemukseni Prometheus-leireistä on auttanut tutkimuksen teossa ymmärtämään mitä opetukseen mahdollisesti on sisältynyt. Samalla olen pyrkinyt tietoisesti huomioimaan, ettei tässäkään kohta kokemuksellisuus pääse korostumaan tai väritymään muulla tavoin kuin mitä aineisto siitä kertoo.

Kuten aiemmin mainittu, laadullisen tutkimuksen luotettavuuden arvioimiseksi eri tutkimuskirjallisuudessa on eri käsitteitä. Käsitteiden käyttö riippuu myös laadullisen tutkimuksen luonteesta. (Tuomi & Sarajärvi 2009.) Eskolan ja Suorannan mukaan laadullisen tutkimuksen luotettavuutta voidaan tarkastella uskottavuuden, siirrettävyyden, varmuuden ja vahvistavuuden käsitteiden kautta (Eskola & Suoranta 2014, 212–213).

Tutkimuksen *uskottavuus* tarkoittaa sitä, että tutkija on onnistunut tuomaan esiin ne seikat, mitä tutkittavat ovat tarkoittaneetkin eli tulkinnat vastaavat tässä suhteessa toisiaan (Eskola & Suoranta 2014, 212). Tutkimuksessani käytin temaattista aineistoanalyysia. Myös teemat pyrittiin nostamaan esiin aineistolähtöisesti ja palasin myös tutkimuskysymyksiin uudelleen. Tulosten raportoinnissa olen lisäksi pyrkinyt avaamaan auki moniäänisyyden ja tulkintakehyksen mahdollisuuksia. Esimerkiksi luvussa 7.3 oppimiskokemuksista toin auki, että vastaajien kertoessa oppineensa kriittisen ajattelun taitoja, ei tutkijalle vastausten lyhyiden takia aukea mitä tutkittavat oman kokemuksensa mukaan kokevat kriittisen ajattelun taitojen olevan. Valitettavasti kirjoitelma-aineisto ei mahdollista samalla tavalla tarkentavia kysymyksiä kuin mitä esimerkiksi haastatteleamalla olisi pystynyt tekemään. Tutkijan roolissa yritin parhaani mukaan saada analyysissä tutkittavien äänet esiin sillä tavoin, kuin he asioista ovat kertoneet.

Luotettavuuden arvioinnissa *siirrettävyydellä* tarkoitetaan, että tulokset ovat yleistettävissä tutkimusjoukkoa kuvaavaan joukkoon. Laadullisen tutkimuksen tarkoituksena harvoin kuitenkaan on saada täysin yleistettävää kuvaa todellisuudesta. (Eskola & Suoranta 2014, 212.) Sen sijaan tutkimus voi toimia ikkunana tähän maailmaan ja ilmiön ymmärtämiseen paremmin. Tutkimuksen analyysissa ja raportoinnissa pyrin ottamaan kattavasti kaikki eri näkemykset mukaan analyysiin ja lähtötietoina kysyttiin vastaajien koulupaikkakuntaa ja ikää. Koska aineiston vastaajat jakautuivat maantieteellisesti koko Suomeen, voidaan tulosten siirrettävyyttä katsoa siitä näkökulmasta, että ne heijastavat elämänkatsomustiedon oppiaineen roolia yhteiskunnassa. Näin tutkimuksen tulokset pystyvät kertomaan elämänkatsomustiedon asemasta kouluissa ja yhteiskunnassa laajasti sekä tavoittamaan opetuksen erilaisuutta niin, että saatiin kattavaa kuvaa siitä, millaisena se on esiintynyt eri aikoina. Tunnistan kuitenkin, että vastaajajoukko on pieni, joten vertailua eri ikäkausien opetuksessa on mahdotonta tehdä tällä aineistolla.

Tulosten siirrettävyydestä voidaan myös luotettavuusarvioinnissa sanoa, että vaikka olen tutkijana esittänyt myös johtopäätöksiä tutkimuksen analyysin perusteella, on näissä pyritty

tuomaan esiin tutkijan oma ääni, jotta perustelut ja johtopäätökset on erotettavissa toisistaan. Toisin sanoen olen pyrkinyt tieteellisin keinoin perustelemaan johtopäätökseni sortumatta suuriin yleistyksiin totuudesta tässä ilmiössä.

Kolmantena tutkimuksen luotattavuuden kriteerinä on *varmuus*, jolloin pyritään huomioimaan tutkimukseen ennakoimattomasti vaikuttavat tekijät. (Eskola & Suoranta 2014, 212) Kyseessä on muistitutkimus, joten osa vastaajista toikin esiin muistojen olevan haparia. Vanhimmat vastaajat olivat olleet elämänkatsomustiedon tunneilla jo oppiaineen syntyvaiheessa 1980–1990 luvuilla. Lisäksi voi olla vaikea erotella mitä on saanut yhdestä oppiaineesta varsinkin, kun sen yksi tavoite on persoonan kasvuun tähtäävä. Syvemmälle menevällä haastattelulla voidaan saada jatkossa yksityiskohtaisempaa tietoa ja muistoja esiin, ja tämä tutkimus toimii osaltaan aiheen kokonaisvaltaisen ymmärtämisen tukena ja valottamassa tietä yksityiskohtaisempien tutkimusten tekijöille. Toivonkin tutkimukseni innostavan myös muita erinäisten elämänkatsomustietoa tai Prometheus-leirejä koskevan tutkimuksen pariin.

On myös huomattava rajoituksena, että tässä tutkimuksessa ei kysytty uskontoon liittyviä näkemyksiä, vaikka monella oli kokemusta myös evankelisluterilaisen uskonnon opetuksesta, joten vertailu tämän pohjalta on mahdotonta tehdä. Sen sijaan varsinkin evankelisluterilaisesta uskonnosta löytyy paljon tutkimusmateriaalia, myös koulun kontekstista.

Tutkimukseni luonne muistitietoon nojautuvana antaa tietoa siitä, miten asiat ovat olleet, mutta myös siitä, miten ne muistetaan ja missä suhteessa ne hahmottuvat nykyaikaan, tietämykseemme ja terminologiaan (Fingerroos & Peltonen 2006). Muistitutkimuksessa vastaajat jäsentelevät omia kokemuksiaan sen kautta, miten haluavat niistä kertoa. Moni olikin kiittänyt tärkeän aiheen esiin nostamisesta kommenttikentässä, jossa sai antaa palautetta tutkimuksesta. Muistitutkimus on laadullisen tutkimuksen tavoin kokijastaan riippuvaista, mutta yhtä lailla luotettavaa siinä, että näin vastaajat ovat muistonsa jäsentäneet ja nostaneet esiin mielestään merkitykselliset tekijät. Kuten kaikessa laadullisessa tutkimuksessa, on tutkijan roolina jäsentää tieto selkeään muotoon menettämättä tutkittavien omia ääniä. Muistitiedon avulla saatiin tässä kohtaa aineistoa useamman vuosikymmenen jaksolta. Yhtä tärkeää olisi kuitenkin kysyä tämän päivän nuorilta heidän mielipiteitään oppiaineesta.

Viimeisenä luotettavuuden kriteerinä Eskola ja Suoranta mainitsevat *vahvistuvuuden*, jossa tulosten tulisi olla yhteensopivia aikaisemman tutkimuksen kanssa sekä löydettävissä vielä uudelleen vastaavaa tutkimusta tehdessä. Toisin sanoen ne eivät jää erillisiksi muista tiedeyhteisön tuloksista. Varsinkin Zilliacuksen ja Kallioniemen (2016) elämänkatsomustiedon

opettajien näkemyksiä koskeva tutkimus on antanut hyvin samansuuntaisia tuloksia kuin mitä tästä aineistosta ja tulkinnasta on tullut esiin. Myös aikaisemmat elämänkatsomustiedon kehityskohteet, kuten opetusjärjestelyjen haasteet ovat nousseet esiin myös tässä tutkimuksessa.

Tutkimusmetodin aineiston analyysissä käytin aineistolähtöistä temaattista analyysia. Temaattista analyysia tehdessä liikuin myös muissa vaihtoehtoisissa tavoissa koota teemat, joista olisi tällöin muodostunut hieman erilainen jaottelu. Tutkijan positioni näkyikin siinä, miten lopullisen teemoitteluni muodostin ja mitkä ovat varsinaiset teemat, jotka tutkimustuloksiksi nostin. Valitettavasti aineisto on suljettu, eikä sitä ole saatavilla muiden käyttöön. Aihe on kuitenkin niin vähän tutkittu ja moni vastaaja mainitsi kommentoissa aiheen olevan mielenkiintoinen, joten uskon aiheesta kiinnostuneiden pystyvän kokoamaan kattavan aineiston, kunhan löytää tutkimusjoukon. Tutkimukseni jääkin näin ollen odottamaan moniäänisyyttä ja keskustelua muiden kesken.

7.2 Eettinen pohdinta

Osana tutkimuksen luotettavuutta on sen eettisyys. Eettisyys tarkoittaa, että tutkimus on tehty hyvien tieteellisten käytänteiden puitteissa (Puusa & Juuti 2021, 175). Hyvään tieteelliseen käytäntöön kuuluu rehellisyys, tarkkuus ja yleinen huolellisuus tutkimuksen kaikissa vaiheissa. Tutkijana olen sitoutunut eettisten periaatteiden noudattamiseen läpi koko tutkimuksen teon. Tutkimuksen teko voidaankin nähdä metodologisena seikkana, jolloin kaikki tehdyt valinnat ovat osa eettistä tiedon tuottamista ja moraalaisia valintoja. Näin tutkimus saa myös uskottavuutta siinä, että se noudattaa hyviä tieteellisiä käytäntöjä. (Tuomi & Sarajarvi 2009, 128, 132.)

Tutkimuksessani olenkin huomionut, ettei osallistujille aiheutunut haittaa tutkimukseen osallistumisessa. Lisäksi tunnistetiedot anonymisoitiin niin, ettei yksittäiset vastaajat ole tunnistettavissa. Tutkittavilta kysyttiin lupa käyttää tietoja tutkimuksen tekoon ja tiedot säilytettiin tietoturvallisesti. Tutkimuksessa olen pyrkinyt myös avaamaan oman tutkijan positioni ja tekemäni valinnat, sekä perustelemaan miksi olen päätenyt niihin. Lisäksi tulosten raportoinnissa olen pyrkinyt erottamaan oman tutkijan ääneni selkeästi ja kunnioittamaan tutkittavien omia vastauksia. Aikaisempi tutkimus on tuotu esiin läpi tutkimuksen ja näin annettu kunnia myös asiallisin lähdeviittauksin sille tiedeyhteisölle, joka on tehnyt työtä aiheen parissa.

8 Tulosten yhteenveto ja pohdinta

Tässä tutkimuksessa tarkoituksena oli selvittää, millaisia näkemyksiä elämäkatsomustietoa opiskelleilla oli oppiaineesta ja sen opetuksesta, sekä mitä he olivat oppineet oppiaineesta. Tutkimusjoukolla, joka koostui elämäkatsomustietoa peruskoulussa opiskelleista oppilaista, oli hyvin vaihtelevat kokemukset elämäkatsomustiedon opetuksesta ja he antoivat myös vaihtelevia merkityksiä oppiaineelle. Tutkimusjoukko oli osallistunut elämäkatsomustiedon opetukseen 1985-2020 välillä.

Elämäkatsomustiedon yhteiskunnallinen asema näyttäytyi vastaajien mukaan koulujen uskonottomana oppiaineena ja toisaalta marginaalisena oppiaineena. Elämäkatsomustieto suhteutui muissakin kokemuksissa uskonnon opetukseen tai muihin oppiaineisiin. Näin ollen vastauksissa päädyttiin pohtimaan elämäkatsomustiedon paikkaa ja oppiaineidentiteettiä kouluissa, ja toisena tuli yksilöllinen merkitys.

Elämäkatsomustieto on perimiltään uskonnon oppiaine. Osalle sen rooli liittyi uskonvapautteen ja moni oli vaihtanut sinne uskonnon tunteilta. Aikaisimmissa kokemuksissa uskonnon rooli on näkynyt koko koululaitoksessa, sen arjessa ja käytänteissä kuten aamunavauksissa. Uskonottomuus koettiin vastaajien keskuudessa selkeäksi jo nuorena iässä, ja osalle oppitunnit keino saada validointia uskonnon ulkopuolelta. Tämä haastaa pohtimaan miten uskonnollisen yhdyskunnan jäsenyyteen sidottu koulun katsomusaineen valikoituminen on edelleen läsnä nykypäivänä ja millainen valta kirkolla on edelleen yhteiskunnassamme. Länsimaisessa demokraattisessa ja yhdenvertaisessa yhteiskunnassa jako ei kuulosta enää kestävältä ratkaisulta, vaan kyseessä tulisi olla aidosti yksilön oikeus ja valinnan mahdollisuus.

Koulujen uskonnotunnit oli koettu vielä myöhäisessäkin vaiheessa tunnustuksellisina ja sisältöjä oli opeteltu ulkoa pakon edessä. Vääräksi koettu opetus ei vie kehittyvän yksilön kasvua eteenpäin tai anna avaimia oman katsomuksen jäsentämiseen. Myös dialogi uskontojen kanssa voi vaarantua, jos yksilön kosketus uskontoon on siihen pakottaminen. Näin ollen koulun katsomusaineen tehtävä yksilön katsomuksellisen identiteetin tukemisessa ja erilaisuuden ymmärtämisessä vähintäänkin vaarantuu. Sen sijaan oppiaine, jossa on mahdollisuus pohtia katsomuksellisia kysymyksiä ilman uskonnollista viitekehystä, on koettu hyvin tärkeänä vapautena ja tämä voidaan nostaa koulujärjestelmän voitoksi.

Tutkimuksen tuloksena elämäkatsomustiedon toisena yhteiskunnallisena merkityksenä näyttäytyi sen rooli marginaalisena oppiaineena, johon ei haluttu panostaa. Uskonnon

oppiaine oli pienten oppilasmäärien vuoksi marginaalisessa asemassa kouluissa. Nuorena oppiaineena se nähtiin vielä keskeneräisenä sisältöjensä, opetussuunnitelman ja vaihtuvien opettajien tuloksena. Tämä rakenteellinen taso on vaikuttanut myös yksilöiden kokemuksiin. Oppilaiden kokemuksissa opetuksen laatu on ollut vaihtelevaa ja opettajat epäpäteviä, jolloin oppiaine on näyttäytynyt hyvin epäjohdonmukaisena. Ongelman nähtiin olevan rakenteellinen eikä itse oppiaineen identiteetissä. Elämäkatsomustiedon opetuksen kehitystarve onkin suuri, jotta jokainen oppilas saa oikeutetusti laadukasta opetusta. Erityisesti opetuksen suunnitteluun tulee panostaa niin, että siinä huomioidaan koko koulupolku ja sisältöjen jatkuvuus. Opetussisältöjen jatkuvuus tulee turvata huolimatta opettajien vaihtuvuudesta tai eri ikäryhmien yhdistelmäopetuksesta. Tämä on niin koulujen tehtävä, mutta yhtä lailla yhteiskunnallinen tavoite antaa elämäkatsomustiedolle sen ansaitsema rooli ja resurssit, eikä syrjiä sitä vähemmistön oppiaineena.

Elämäkatsomustiedon opetukseen liittyvät kokemukset sisälsivät selkeästi enemmän vaihtelua. Kokemukset oppiaineen opetukseen liittyen tuovat esiin, miten se on nähty oppilaslähtöisenä, vaihtelevana muuhun opetukseen nähden ja toisinaan myös epäjohdonmukaisena. Tuloksia voidaan peilata siihen, miten tutkiva oppiminen on toteutunut, mutta myös siihen millainen oppiaineen identiteetti on ollut. Tutkimuksessa oppilaiden näkemykset vastaavat paljolti aiemmin Zilliacuksen ja Kallioniemen (2016) tutkimustuloksia, jossa haastateltiin elämäkatsomustiedon opettajia.

Uskonnon opetukseen ja muihin kouluaineisiin verrattuna elämäkatsomustieto oli oppiaine, jossa asioita sai pohtia ja kyseenalaistaa, ja eri näkökulmista keskusteltiin. Opetuksen oppilaslähtöisyys on aineiston valossa toteutunut hyvin ja ollut pidetty ja toimiva lähtökohta maailmaa koskevien kysymysten käsittelemiselle. Oppilaslähtöisellä opetuksella aiheilla on yhtymäkohtaa yksilöiden elämisaailmaan eivätkä ne jää irrallisiksi. Elämäkatsomustiedon problematisoiva luonne nähtiin erilaisena suhteessa siihen, miten uskonnon oppeja opetettiin totuutena, ja toisaalta siihen, miten koulussa muuten opetettiin asioita ulkoa. Kouluun kuuluva ulkoa opetteluun ajatus voidaan nähdä myös standardiparadigman mukaisena oppimiskäsityksenä, jossa opettaja luennoi oppilaille, sisältöjä tankataan mieleen ja osaamista mitataan kokeilla. Sen sijaan elämäkatsomustiedossa on siirrytty kohti kriittistä kasvatusta, jossa on ollut mahdollisuus kyseenalaistaa omia näkemyksiä, mutta myös vallitsevia yhteiskunnallisia olosuhteitamme, kuten valtauskonnon roolia yhteiskunnassamme, länsimaista ajattelutapaa tai eurosentrisyyttä. Yksilölle asioiden pohtiminen ja kyseenalaistus valmiiden

vastausten sijaan on toiminut voimaannuttavassa roolissa, jolloin on koettu koulun keskittyneen vihdoin oikeaan oppimiseen.

Opetuksen laatu on ollut kokemuksissa varsin vaihtelevaa, ja asioiden käsittely ilman oppikirjaa on koettu jokseenkin irrallisina. Oppiainetta kuvattiinkin useimmiten rennoksi, millä tarkoitettiin sekä hyväksyvää ilmapiiriä, mutta myös vapautta oppiaineen sisällä. Rentous voidaan nähdä positiivisena: siihen yhdistyi turvallinen ilmapiiri, vapaus pohtia asioita ja luovat opetusmenetelmät. Opetuksessa on seurattu moninaisen luokan erilaisia taustoja, ja lähtökohta aiheisiin on noussut oppilaiden omista kokemusmaailmoista. Eri ikäluokkien ja taustojen sekoittuminen nähtiin positiivisena ajatusten vaihdon kannalta silloin, kun opetuksen suunnittelu oli onnistunutta.

Toisaalta rentous yhdistyy epäjohdonmukaisuuteen oppiaineessa, jossa oli hauskaa ja vähemmän hommaa kuin muualla. Näin oppilaslähtöinen opetus ja luovat opetusmenetelmät olivat toisinaan sitä, että sai tutkia mitä huvittaa ja opetuksella ei nähty selkeää sisältöä tai johdonmukaisuutta. Luovat menetelmät ja opetuksen tavoitteet eivät aina olleet selkeät oppilaille. Opetuksen ei tule olla myöskään menetelmien ilotulitusta ilman, että ne hyödyttävät tavoitteen saavuttamista. Muussa tapauksessa niistä voi muodostua oppilaille raskaita tai sekavia. Aineistosta nouseekin oppiaineen hyvien seikkojen lisäksi selkeä kehityksen tarve, niin sen yhteiskunnallisessa roolissa, kuin opettajien pätevyudessa ja oppiaineen identiteetin selkeyttämisessä.

Perinteisen opettajuuden ja luennoinnin sijaan yleisimpinä opetusmenetelminä aineistosta hahmottuu keskustelut ja tutkiva oppiminen. Oppiaineen monitieteinen ja ilmiölähtöinen luonne on näkynyt kokonaisvaltaisena ajatteluna ja kykynä yhdistää eri tieteenalojen tietoa, ja erityisesti sen konkreettiset esimerkit sekä kytkös oikeaan elämään on edistänyt oppimista. Vastauksista voidaan myös nähdä, miten toiset pitivät oppiaineesta, sillä siinä tarkasteltiin ilmiöitä kokonaisvaltaisesti eri tieteenaloista käsin, kun taas toisille kokemus oli kertaava ja vailla mitään uutta. Tutkiva oppiminen oli aineiston mukaan parhaimmillaan yhteisöllistä oivaltamista ja pohdintaa mielenkiintoisten aiheiden äärellä. Toisinaan tutkivan oppimisen malli on toisinaan pelkistynyt itsenäisyyden alle. Tarkoitus ei kuitenkaan toivottavasti ole saada vielä peruskouluikäisiä pelkästään tutkimaan netistä tietoa ilman keskustelua toistensa kanssa. Tämä voi sopia toisille, mutta vaarana on myös, että aiheet jäävät irrallisiksi ilman yhteyttä oppilaan omaan kokemusmaailmaan. Oppilaille tämä lähtökohta on tuntunut myös siltä, ettei opetusta ole ollenkaan.

Yhtenä kiinnostavana polkuna on eläytyvien ja taidemuotoisten opetusmenetelmien hyödyntäminen elämäkatsomustiedossa. Oppiaineen monitieteinen pohja antaa hyvän mahdollisuuden tähän. Vastaajien kokemuksissa, opettajasta riippuen, tunneilla olikin käytetty myös hyvin erilaisia kokemuksellisia ja taidettakin yhdistäviä opetustapoja. Taiteelliset menetelmät kokemuksellisuuden ja eläytymisen kautta auttavat ymmärtämään vaihtoehtoisia näkökulmia (Poulter 2013, 220). Kokonaisvaltaisina tunnetta, liikettä ja ongelmanratkaisua sisältävänä ajattelua yhdistävänä toimintana kokemukset ovat myös jääneet oppilaiden muistiin.

Toisin sanoen, tutkimukseni analyysin mukaan vaikuttaa siltä, että mikäli opetuksen tavoitteet ovat olleet niin opettajalle kuin oppilaille selkeitä, on elämäkatsomustieto koettu varsin positiivisena ja erilaisena oppiaineena muuhun opetukseen nähden. Nykyään oppimiskäsityksissä korostetaan oppilaan oman ajattelun roolia ja opetuksen tulisi kannustaa tähän. Parhaimmillaan opetus kannustaa ajattelemaan ja oppilaat myös saavat kiitosta omasta ajattelustaan ja pohdinnastaan. Ajattelun taitojen opetukseen perehtyvä oppiaine voi selventää oppilaille ajattelun roolia oppimisessa ja erityisesti itsereflektiota omasta ajattelusta. Aineiston valossa elämäkatsomustiedon suuri kehityskohta on antaa niin opettajille kuin oppilaille selkeä kuva siitä, mitä oppiaineessa vaaditaan ja mikä sen tavoite on.

Elämäkatsomustieto on konkreettisena ja oppilaslähtöisiin ajankohtaisiin aiheisiin perehtyvänä oppiaineena valmis mukautumaan yhteiskunnan ajankohtaisiin ilmiöihin ja keskusteluun joustavammin kuin kirkolliset instituutiot tai edes tieteellinen maailmankuva. Koululaitos myös tarvitsee joustavuutta tässä suhteessa. Tunteiden rooli eettisten kysymysten äärellä on myös tärkeä, joskin mahdollisesti sivuutettu aihe, joka tuli esiin yhdessä vastauksessa. Mielestäni tämä on erityisen tärkeä jatkotutkimusaihe oppiaineessa, jossa keskustellaan ilman totuuksia minuudesta ja maailmasta. Oppiaine antaakin erityisen mahdollisuuden keskustella tunteista, tai toisesta tärkeänä esiin nostetusta aiheesta eli erilaisuudesta, avoimesti ääneen koululuokassa. Myös opettajalla on hyvä olla valmiuksia käsitellä vaikeitakin tunteita.

Siinä missä kokemukset opetuksesta ja sen laadusta olivat tutkimuksen valossa hyvin vaihtelevia, oli oppiaineen antia koskevat vastaukset taas suhteellisen samansuuntaisia. Esiin nousi erityisesti kriittisen ajattelun taidot ja moninaisuuden huomioiminen. Osa vastaajista koki saaneensa oppiaineesta vahvistusta uskonnottomalle identiteetille. Tässä suhteessa voidaan katsoa elämäkatsomustiedon pääosin onnistuneen tavoitteidensa saavuttamisessa. Myös

vastauksia sen puolesta, ettei oppiaine opeta yhtään mitään löytyi pienestä aineistosta. Tämä on selkeästi kohta, joka vaatii puuttumista, opetuksen tavoitteiden selkeyttämistä ja tasalaatuisuutta oppiaineeseen, joka ei tänä päivänä ole enää uusi.

Tutkimuksen vastaajien mukaan elämäkatsomustieto ei opettanut tiettyä maailmankatsomusta, mutta auttoi selkeyttämään omia ajatuksia. Kriittisen ajattelun taidot on nähty toimivan oman elämäkatsomuksen rakennuspalikkana. Oppilaiden persoonan kasvuun ja maailmankuvan selkeytymiseen tähtäävää opetusta voikin olla haastava jäsentää, sillä mikään ei tapahdu tyhjiössä. Nykyään katsomukset voivat olla hyvinkin moninaisia, ja nuoret myös haluavat rakentaa oman polkunsä, jolloin elämäkatsomustiedon voidaan näissä vastauksissa käsittää vastaavan tähän tarpeeseen varsin hyvin.

Katsomusten välinen dialogi ja muiden ihmisten kunnioitus ja kohteileminen voidaan nähdä hyvin tärkeänä kasvatustavoitteena polarisoituvassa maailmassa. Moninaisuus elämäkatsomustiedon oppiaineessa on keskustelua ajatuksista muiden kanssa koskien niin katsomuksia, arvovalintoja ja erilaisia elintapoja. Moninaisuus on myös tieteidenvälistä keskustelua sekä kokonaisvaltaista aiheiden pohtimista ilman rajoitteita. Moninaisuus opetusmenetelmissä ja taustatieteiden käytössä johtaa oppilaita ymmärtämään eri näkökulmia ja luomaan suhteita tietosisältöjen välille. Oppiaineen oppimiskokemuksissa moninaisuus näkyy erilaisuuden ymmärtämisenä ja kunnioittamisena.

Lipmanin mukaan filosofiaa lapsille -pedagogiikka voikin toimia myös väkivallan ehkäisemisessä. Tutkivassa yhteisössä toimiminen voi auttaa lapsia ymmärtämään omakohtaisesti väkivallattomuuteen liittyvien käsitteiden, kuten rauhan tai oikeudenmukaisuuden merkityksiä. Lisäksi koulu voi tarjota paikan harjoitella rationaaliseen ajatteluun perustuvaa käyttäytymistä, erimielisyyksien selvittämistä ja ennakkoluuloista vapautumista. (Lipman 2019, 125.) Nuorten väkivaltaisuus onkin suomalaisessa yhteiskunnassa valitettavasti nousussa oleva ongelma. Elämäkatsomustiedolla voisi hyvin olla aineksia tarttua tähän aiheeseen toisten ymmärtämisen ja kunnioittamisen teemojen kautta.

Vastaajat eivät tuoneet esiin elämäkatsomustiedon vaikuttaneen suoraan heidän arvoihinsa tai identiteettiinsä. Sen sijaan oppiaine on antanut vapauden pohtia ja se ei ole sotinut oppilaan omia arvoja vastaan. Oppiaine on tarjonnut silti myös malleja olla kuulumatta valtauskontoon. Uskonnoton identiteetti on näin ollut positiivista vapautta ja asioiden pohdintaa, kuin että koululaitos olisi pyrkinyt kasvattamaan tiettyyn hyvän kansalaisen muottiin. Onkin tärkeä

tutkia, että onko eri katsomustaustaisilla sama kokemus oppiaineen yleisestä sopivuudesta kaikille.

Koottuna vaikuttaa siltä, että huolimatta elämäkatsomustiedon ideaaleista ja mahdollisuuksista, huonosti järjestetty opetus ja opettajien epäpätevyys aineen opettamisessa estävät pedagogisten käytänteiden vakiintumisen oppiaineessa. Samalla se vaarantaa oppilaiden oikeuden laadukkaaseen opetukseen. Millainen aine meillä voisi olla kouluissa, jos se saisi tarvittavan panostuksensa? Vaikka opetuksesta löytyy heikkoja kokemuksia, on elämäkatsomustieto ollut osalle se lempiaine, joka on haastanut oppilaita ajattelemaan itse. Näin ollen näen varsinkin positiivisten kokemusten ja pedagogisten innovaatioiden tutkimisen tärkeäksi kohteeksi tulevalle tutkimukselle, sekä huomioon otettavana seikkana opettajankoulutusta ajatellen.

Vastaavasti samanlainen eläytyvä ja kokonaisvaltainen lähestymistapa kuin elämäkatsomustiedon tunneilla toisinaan on ollut, on rippileirin uskonnottomana vastineena toimivilla Prometheus-leireillä. Leirejä kuvataan aikuistumisleireiksi, ja myös niiden keskiössä on itsen ja maailman ymmärtäminen omista lähtökohdista käsin. Prometheus-leireillä käsitellään samoja elämän teemoja varsin kokemuksellisesti. Sen lisäksi, että ne saavat vuosittain hyvää palautetta, ne ovat tutkitusti syventäneet elämäkatsomustiedon osaamista (Rusama 2002). Prometheus-leirit ovat syntyneet elämäkatsomustiedon opettajien toimesta, joten niillä on yhtymäkohtaa myös tältä puolin. Näenkin Prometheus-leirit ja niiden elämyksellisen toimintatavan yhtenä hyvin tärkeänä tutkimuskohteena. Allekirjoittaneen puolesta myös täällä olisi jotain, mitä voisimme tuoda käytäntöön myös kouluissa.

Nykyinen elämäkatsomustiedon oppilasmäärien valtava kasvu ja ryhmäkoiden vaihtelu haastaa tutkimaan millaisessa muutospaineessa oppiaine tällä hetkellä on ja miten tämä vaikuttaa. Nyt oppiaineessa nähtiin olevan aikaa ja tilaa jokaisen mielipiteen läpikäymiselle ja tuntien olevan rentoja. Lisäksi on tarve tutkia nykypäivänä oppiainetta opiskelevien kokemuksia lisää, ja nähdä onko oppiaine mennyt kehityskohteissaan eteenpäin. Opettajien pätevyyden kohdalla ajantasainen tieto on edelleen puuttuvaa, mutta samalla hyvin tärkeää. Elämäkatsomustietoon onkin nykypäivänä saatavilla myös oppikirjoja, joten voidaan ajatella oppiaineen aseman vakiintuneen aiemmasta. Oppikirjat voivat selkeyttää oppiainetta niin opettajille kuin oppilaille. Oppikirjat ovatkin myös hyvin hedelmällinen tutkimuskohde oppiaineessa, joka ei lähtökohtaisesti perustu sisältöihin ja jonka aihekokonaisuudet ovat laajoja. Voidaankin kysyä millaiset linssit oppikirjat mahdollisesti tarjoavat maailman

tulkittamiseksi. Nyt oppiaineen linssittömyys osaltaan toimi vastaajien kokemuksissa heidän oman ajattelunsa herättelijänä.

Kohtaamme katsomuksia ja moninaisuutta päivittäin niin arkielämässämme kuin sosiaalisessa mediassa. Poliittiset ja kulttuuriset katsomukset vaikuttavat tapaamme katsoa maailmaa ja tarvitsemme yhä enemmän kykyä tulla toimeen erilaisten ihmisten kanssa. Tämän lisäksi tarvitsemme oppilaita, jotka ajattelevat itse sekä turvallisen ympäristön harjoitella tätä taitoa ja ymmärtää mitä se pitää sisällään. Viimeisimpänä katsomusaineen anniksi voidaan katsoa se, että oppilaat löytävät mielekkyyden elämään myös ilman uskonnollista kehystä, jos se ei tunnu omalta vaihtoehdolta. Näin ollen katsomusaineilla on paikkansa kouluissa.

Koulujen uskonnonopetus on jo itsessään kiistanalainen filosofinen debatti (Gregory 2010, 8). Demokraattisuus ja sekularismin aatteellisuus ovat yhtä lailla arvovalintoja yhteiskunnassamme, joten koulu ei ole irrallinen niistä. (Poulter 2013, 211). Jos elämäkatsomustiedon tunnuspiirteeksi otetaan uskonnottomuus, on sillä hyvin heterogeeninen jäsenkunta. Näin ollen ei ole ihme, että ilmiö on jäänyt tutkimuksessa syrjään. Tarvitsemme lisää kasvatustieteellistä pohdintaa katsomusaineiden tulevaisuuden järjestämisen malleista ja pikaista ratkaisua tämän suhteen. Elämäkatsomustiedon saralla taas tarvitaan kunnan ryhtiliike, jotta aiemmin marginaalisesta, mutta koko ajan kasvussa olevasta oppiaineesta saadaan oikeudenmukaisesti laadukas itsenäinen aine kouluihin. Tämä on ensisijaisesti oppilaiden oikeus, mutta myös oikeus niille pedagogisille käytänteille ja innovaatioille, jota elämäkatsomustieto pyrkii harjoittamaan. On vaikea arvioida oppiaineen antia, jollei sen opetuksessa ole tarvittavaa laatua.

Lähteet

- Aaltio, I. & Puusa, A. 2021. Mitä laadullisen tutkimuksen arvioinnissa tulisi ottaa huomioon? Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.) Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät. Helsinki: Gaudeamus, 177–188.
- Braun, V. & Clarke, V. 2006. Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology* 2006:3, 77–101.
- Elo, P. 1992. Elämäkatsomustiedon valtit - Mikä on näköalana. Teoksessa P. Elo, S. Honkala & H. Simola (toim.) Elämäkatsomustieto koulussa: opetuksen perusteita etsimässä. Helsinki: Lahti: Helsingin yliopisto, Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus, 21–36.
- Elo, P. 2003. Hyvyyden opettaminen. Teoksessa P. Elo, K. Heinlahti, & M. Kabata (toim.) Hyvän elämän katsomustieto. Helsinki: Filosofian ja elämäkatsomustiedon opettajat (FETO), 154–163.
- Elo, P., Hulkki E. & Kaila, E. 2006. Kaikki virtaa – Elämäkatsomustiedon perusta ja tulevaisuus. Helsinki: Opetushallitus: Filosofian ja elämäkatsomustiedon opettajat ry: Suomen humanistiliitto
- Elo, P., Honkala, S. & Salmenkivi, E. 2006. Elämäkatsomustietoa opetussuunnitelmissa. Teoksessa P. Elo, E. Hulkki & E. Kaila (toim.) Kaikki virtaa – Elämäkatsomustiedon perusta ja tulevaisuus. Helsinki: Opetushallitus: Filosofian ja elämäkatsomustiedon opettajat ry: Suomen humanistiliitto, 10–31.
- FETO ry. 2018. Historia. Saatavilla: <https://www.feto.fi/feto-ry/historia/>. (Luettu 11.7.2024.)
- Fingerroos, O. & Peltonen, U-M. 2006. Muistitieto ja tutkimus. Teoksessa O. Fingerroos, R. Haanpää, A. Heimo & U-M. Peltonen (toim.) Muistitietotutkimus. Metodologisia kysymyksiä. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 7–24.
- Fingerroos, O. & Haanpää, R. 2006. Muistitietotutkimuksen ydinkysymyksiä. Teoksessa O. Fingerroos, R. Haanpää, A. Heimo & U-M. Peltonen (toim.) Muistitietotutkimus. Metodologisia kysymyksiä. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 25–48.
- Gardner, R., Soules, K. & Valk, J. 2017. The Urgent Need for Teacher Preparation in Religious and Secular Worldview Education. *Religious Education* 2017:3, 242–254.
- Gregory, M. 2010. Filosofialle lapsille & nuorille: käytännön käsikirja. Tampere: Eurooppalaisen filosofian seura
- Hakala, O. 2013. Filosofista etiikkaa ja elämäkatsomustietoa ei voi korvata. *Niin & Näin* 1/2013, 71–73.

- Hakkarainen, K., Lonka, K. & Lipponen, P. 2004. Tutkiva oppiminen. Järki, tunteet ja kulttuuri oppimisen sytyttäjinä. Helsinki: WSOY
- Hakkarainen, K., Bollström-Huttunen, M., Pyysalo, R. & Lonka, K. 2005. Tutkiva oppiminen käytännössä: Matkaopas opettajille. Helsinki: WSOY
- Heikkinen, H. 2001. Pohdintaa draamakasvatuksen perusteista. Teoksessa P. Korhonen & A-L. Ostern (toim) 2001. Katarsis Draama, teatteri ja kasvat. Jyväskylä: Atena Kustannus Oy. Sivut 75–106.
- Honkala, S., Sundström, K. & Tuominen, R. 2024. Miina ja Ville. Opettajan aineisto: Elämäkatsomustieto. Opetushallitus. Saatavilla: <https://www.oph.fi/fi/oppimateriaali/miina-ja-ville-opettajan-oppaita/elamankatsomustieto-oppiaineena/elamankatsomustieto>
- Hyvärinen, E. & Metso, P. 2018. Yksinäisiä kiertolaisia ja kouluyhteisön asennekasvattajia. Ortodoksisen uskonnon opettajien kokemukset opettajantyöstä 1950-luvulta 2000-luvun alkuun. Kasvat. ja Aika 12(4) 2018. Sivut 37–53.
- Infografiikka: Nuorisobarometri 2023. Helsinki: Valtion nuoriso-neuvosto, Nuorisotutkimusseura, opetus- ja kulttuuriministeriö. Saatavilla: <https://tietoanuorista.fi/wp-content/uploads/2024/05/nuorisobarometri-2023-FI-pages-accessible-2.pdf> (viitattu 19.11.2024).
- Kalela, J. 2006. Muistitiedon näkökulma historiaan. Teoksessa O. Fingerroos, R. Haanpää, A. Heimo & U-M. Peltonen (toim.) Muistitietotutkimus. Metodologisia kysymyksiä. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura. Sivut 67–92.
- Kavonius, M. 2021. Young People's Perceptions of the Significance of Worldview Education in the Changing Finnish Society. Helsingin yliopisto. Väitöskirja.
- Kiilakoski, T. & Happonen, K. 2024. Tilasto-osio. – Katsomusaiheita. Nuorisobarometri 2023. Toim. Kiilakoski, T. Julkaisuja (Nuorisotutkimusseura) nro 250, Valtion nuorisoneuvoston julkaisuja, nro 76. Helsinki: Valtion nuorisoneuvosto, Nuorisotutkimusseura, opetus- ja kulttuuriministeriö. 10–98.
- Koirikivi, P., Poulter, S., Salmenkivi, E. & Kallioniemi, A. 2019. Katsomuksellinen yleissivistys uskonnon ja elämäkatsomustiedon perusopetuksen opetussuunnitelman (2014) perusteissa. Ainedidaktikka 3(2) (2019), 47–68.
- Kouluhallitus. 1985. Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1985. Helsinki: Valtion painatuskeskus

Kulttuuria kaikille -palvelu, 2024, Mitä on moninaisuus, Saatavilla:

https://www.kulttuuriakaikille.fi/moninaisuus_mita_on_moninaisuus. (Luettu 22.11.2024.)

Laakso, L-K. 31.10.2024. Uskonnoton lapsi kuuli koulussa lauluja Jeesuksesta – nyt Hämeenlinna joutuu maksamaan 1 500 euron hyvityksen. Yle. <https://yle.fi/a/74-20120235>. (Luettu 20.11.2024.)

van der Leeuw, K. 2008. Sokraattinen keskustelu – Johdatus Leonard Nelsonin metodiin. Teoksessa Tomperi, T. & Juuso, H (toim.) 2008. Sokrates koulussa. Itsenäisen ja yhteisöllisen ajattelun edistäminen opetuksessa. Tallinna: Niin & Näin.

Lipman, M. 2019. Ajattelu kasvatuksessa – Kasvatusfilosofinen johdatus ajattelu taitojen opettamiseen. Tampere: Niin & Näin.

Morehouse, R. 2003. Tutkiva yhteisö demokraattisena kasvatusympäristönä. Teoksessa P. Elo, K. Heinlahti, & M. Kabata (toim.), Hyvän elämän katsomustieto. Helsinki: Filosofian ja elämäntutkimuksen opettajat (FETO), 78–91.

Niiniluoto, I. 1984. Tiede, filosofia ja maailmankatsomus. Keuruu: Otava.

Opetushallitus. 2000. Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994. Helsinki: Edita Oy.

Opetushallitus 2004. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet.

https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen-opetussuunnitelmanperusteet_2004.pdf

Opetushallitus. 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteet.

https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf

Opetushallitus. 2023. Elämäntutkimustieto perusopetuksessa. <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/perusopetus/elamankatsomustieto-perusopetuksessa>. (Luettu 13.10.2023.)

Perusopetuslaki 21.8.1998/628.

Poulter, S. 2013. Kansalaisena maallistuneessa maailmassa. Koulun uskonnonopetuksen yhteiskunnallinen tehtävä. Suomen ainedidaktisen tutkimusseuran julkaisuja, 5. Helsinki: Suomen ainedidaktinen tutkimusseura.

Pulkkinen, M. 28.3.2024. Jos kirkosta eroamisen kiihtynyt vauhti jatkuu, 20 vuoden päästä alle puolet suomalaisista kuuluu kirkkoon. Yle. <https://yle.fi/a/74-20080286>. (Luettu 20.11.2024.)

Puusa, A. & Juuti, P. 2021. Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät. Helsinki: Gaudeamus.

- Rusama, J. 2002. Uskonto, elämäkatsomustieto ja tapakasvatus. Oppimistulosten arviointi perusopetuksen päättövaiheessa 2001. Helsinki: Opetushallitus
- Räsänen, A. 2007. Suomalaisten näkemykset uskonnonopetuksesta ja -opettajista. Teoksessa Sakaranaho T. & Jamisto, A. 2007. Monikulttuurisuus ja uudistuva katsomusaineiden opetus. Helsinki: Helsingin yliopisto. Sivut 149–172.
- Salmenkivi, E. 2007. Elämäkatsomustieto ja sen opetus. Teoksessa Sakaranaho T. & Jamisto, A. 2007. Monikulttuurisuus ja uudistuva katsomusaineiden opetus. Helsinki: Helsingin yliopisto. Sivut 83–100.
- Salmenkivi, E., Elo, P., Tomperi, T. & Ahola-Luttila, T. 2007. Elämäkatsomustiedon kehkeytyminen. Teoksessa A. Kallioniemi & E. Salmenkivi (toim.) Katsomusaineiden kehittämishaasteita. Opettajankoulutuksen tutkimusuudistuksen virittämää keskustelua. Helsinki: Helsingin yliopisto, 125–162.
- Salmenkivi, E., Elo, S., & Iivonen, P. 2017. Eettisen ja kriittisen ajattelun taitojen arviointi katsomusaineissa ja teemaopinnoissa. Teoksessa Kauppinen, E. & Vitikka E. (toim.) Arviointia toteuttamassa: Näkökulmia monipuoliseen oppimisen arviointiin. Oppaat ja käsikirjat 2017:4. Opetushallitus. Sivut 82–99.
- Salmenkivi, E. & Åhs, V. 2022. Selvitys katsomusaineiden opetuksen nykytilasta ja uudistamistarpeista. Opetus ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2022:13
- Salomäki, H., Ketola, K., Komulainen, J., Salminen, V-M., & Sohlberg, J. 2024. Kirkko epävarmuuksien ajassa: Suomen evankelis-luterilainen kirkko 2020–2023. Helsinki: Suomen ev.-lut. kirkon tutkimusjulkaisuja 147.
- Satokangas, H., Salmenkivi, E. & Jantunen, A. 2021. Katsomus aiheena ja aineena: mitä katsomuksella tarkoitetaan? Teoksessa R. Hilden, P. Portaankorva-Koivisto & T. Mäkipää (toim.) Suomen ainedidaktisen tutkimusseuran julkaisuja. Ainedidaktisia tutkimuksia 20. Aineenopetus ja Aiheenopetus. Helsinki: Helsingin yliopisto
- Savolainen, J. & Elo, P. 2006. Elämäkatsomustieto – myöhäismoderni valistusprojekti? Teoksessa P. Elo, E. Hulkki & E. Kaila (toim.) Kaikki virtaa – Elämäkatsomustiedon perusta ja tulevaisuus. Helsinki: Opetushallitus: Filosofian ja elämäkatsomustiedon opettajat ry: Suomen humanistiliitto, 67–105.
- Söderholm, E. 2021. Suhtautuminen katsomusaineiden opetukseen kouluissa Helsingin mielipidepalstalla käydyssä keskustelussa – Fenomenologinen analyysi. 21.4.2021. Julkaisematon.

- Tarnanen, M., & Kostiainen, E. 2020. Ilmiölähtöinen oppiminen. Teoksessa Tarnanen, M. & Kostiainen, E. (toim.) Ilmiömaistä! ilmiölähtöinen lähestymistapa uudistamassa opettajuutta ja oppimista. Jyväskylän yliopisto. Sivut 7–19.
- Tomperi, T. 2003. Elämänkatsomustiedon identiteetti opetus suunnitelmassa. Teoksessa P. Elo, K. Heinlahti, & M. Kabata (toim.), Hyvän elämän katsomustieto. Helsinki: Filosofian ja elämänkatsomustiedon opettajat (FETO), 10–30.
- Tomperi, T. & Juuso, H. 2008. Sokrates koulussa. Itsenäisen ja yhteisöllisen ajattelun edistäminen opetuksessa. Tallinna: Niin & Näin.
- Tomperi, T. 2017. Kriittisen ajattelun opettaminen ja filosofia: Pedagogisia perusteita. Niin & Näin 2017(4). Sivut 95–112.
- Tomperi, T. 2018. Demokraattisen keskustelun ja kriittisen ajattelun taidot. Teoksessa Rautiainen M. (toim.) Kohti parempaa demokratiaa: Euroopan neuvoston demokraatiakulttuurin kompetenssit kasvatuksessa ja opetuksessa. Jyväskylä: Yliopistopaino. Sivut 20–27
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2012. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi
- Ubani, M. 2013. Peruskoulun uskonnonopetus. Jyväskylä: PS-kustannus
- Uskonvapaus.fi. 2024. Uusi uskonvapauslaki 2003. Saatavilla: <https://uskonnonvapaus.fi/artikkelit/2003.html> (Luettu: 20.3.2024.)
- Zilliacus, H. & Kallioniemi, A. 2016. Secular ethics education as an alternative to religious education – Finnish teachers' views. Journal of Beliefs & Values, 37(2)
- Vapaa-ajattelijain liitto ry. 2024. Elämänkatsomustiedon oppilasmäärä lisääntyy nopeasti. Saatavilla: https://vapaa-ajattelijat.fi/blog/lehti/et-oppilasmaara-lisaantyy-nopeasti/?fbclid=IwAR2CF_sBHSpiHYmRRKclj9gzDOoWaAOyliVYKWfgRN1GspI3yX3nJNkM4ws. (Luettu 7.8.2024.)