

Yhdessä vai erikseen - pohjoiskarjalaisten luokanopettajien  
näkemyksiä peruskoulun katsomusopetuksesta

Johannes Leppänen

Pro gradu -tutkielma

Soveltava kasvatustiede ja luokanopettajakoulutus

Itä-Suomen yliopisto, filosofinen tiedekunta

Toukokuu 2019

**ITÄ-SUOMEN YLIOPISTO – UNIVERSITY OF EASTERN FINLAND**

<b>Tiedekunta – Faculty</b> Filosofinen tiedekunta		<b>Osasto – School</b> Soveltavan kasvatustieteen ja opettajakoulutuksen osasto	
<b>Tekijä – Author / Ohjaaja - Instructor</b> Johannes Leppänen / Martin Ubani			
<b>Työn nimi – Title</b> Yhdessä vai erikseen – pohjoiskarjalaisten luokanopettajien näkemyksiä peruskoulun katsomusopetuksesta			
<b>Pääaine – Main subject</b>	<b>Työn laji – Level</b>	<b>Päivämäärä – Date</b>	<b>Sivumäärä – Number of pages</b>
Kasvatustiede	Pro gradu -tutkielma <input checked="" type="checkbox"/> Sivuainetutkielma <input type="checkbox"/> Kandidaatin tutkielma <input type="checkbox"/> Aineopintojen tutkielma <input type="checkbox"/>	20.5.2019	107s. + Liitteet 41s.
<b>Tiivistelmä – Abstract</b> Tämän tutkielman tavoitteena on kartoittaa pohjoiskarjalaisten luokanopettajien näkemyksiä katsomusopetuksesta. Keskiössä tarkastelussani on luokanopettajien näkemykset etiikan asemasta katsomusopetuksessa, katsomusopetuksen tarpeellisuudesta ja sen perusteluista sekä keskeisistä sisällöistä. Tutkielmani tärkein elementti on tutkia luokanopettajien näkemyksiä, kuinka katsomusopetus tulisi järjestää peruskoulussa.  Uskonnonopetuksen tarpeellisuudesta on käyty keskustelua jo usean vuosikymmenen ajan. Kiivaasta keskustelusta huolimatta uskonnonopetus on pitänyt paikkansa kouluissa, vaikka sen asema on muuttunut koko koulujärjestelmän kivijalasta, vain yhden vuosiviikkotunnin oppiaineeksi. Myös oppiaineen tunnustuksellinen luonne on poistunut ja vaihtunut oman uskonnon opetuksiksi. Katsomusopetuksen järjestämismallit eivät ole vastaavasti kokeneet suuria muutoksia. Uusimmat opetussuunnitelmien perusteet kuitenkin mahdollistivat opetuksen järjestämisen katsomusten välisenä yhteisenä opetuksena, ja sitä on myös kokeiltu käytännössä. Laajoja tutkimuksia luokanopettajien näkemyksistä katsomusopetuksen järjestämiseen ei ole julkaistu sitten 2000-luvun alun jälkeen, joten näin tarpeelliseksi tutkia tilannetta melko homogeenisena alueena säilyneessä Pohjois-Karjalassa.  Tutkielmani on yhdistelmä kvantitatiivista ja kvalitatiivista tutkimusta. Päämetodiksi valikoitui kvantitatiivinen tutkimusmetodi. Tutkielman tutkimusaineisto on kerätty internetissä täytettävällä kyselylomakkeella pohjoiskarjalaisilta luokanopettajilta ja analysoitu käyttäen tilastollisia tunnuslukuja sekä monimuuttujamenetelmiä. Lomakkeen avokysymykset on vastaavasti analysoitu kvalitatiivisin menetelmin. Tutkielman teoreettisessa viitekehityksessä olen luonut katsauksen peruskoulun katsomusopetukseen tarkastelemalla sen historiaa suomalaisessa peruskoulussa sekä katsomusopetuksen malleja meiltä Suomesta sekä muualta Euroopasta. Tarkastelen myös katsomusopetuksen tarpeellisuutta, tavoitteita sekä sen järjestämistä Suomessa. Lopuksi esittelen lukijalle, miten katsomusopetus on järjestetty luokanopettajakoulutuksessa sekä tuon esille millaisia tuloksia on saatu aiemmissa tutkimuskysymyksiini liittyneissä tutkimuksissa.  Tutkielmani tulosten pohjalta voidaan todeta, että luokanopettajat pitävät uskontoa sekä elämäkatsomustietoa erittäin tärkeinä koulun oppiaineina. Aiempaan tutkimukseen nähden mielenkiintoista on, että elämäkatsomustieto arvostetaan tutkielmassani jopa uskontoa tärkeämmäksi katsomusaineeksi. Uskonnon asemaa perustellaan uskonnon kulttuurihistoriallisen merkityksen kautta, kun kokonaisuudessaan katsomusopetuksessa nähdään tärkeäksi etenkin sen eettiseen vastuullisuuteen ohjaava luonne. Katsomusaineiden sisällöistä opettajat arvostava etenkin niitä, jotka ovat keskiössä, kun uskontoon tai uskontoihin suhtaudutaan objektiivisesti. Tällaisia ovat esimerkiksi etiikan sisällöt, perustietojen saaminen maailmanuskunnoista ja uskonnollisista kysymyksistä keskusteleminen. Katsomusopetuksen käytännön järjestelyihin luokanopettajat kaipaavat muutosta. Tuloksieni mukaan opettajat kaipaavat ainakin jotain yhteistä opetusta eri katsomusten välillä. Eniten kannatusta tämänkaltaisesta opetuksesta sai ”osa yhdessä, osa erikseen” -malli, jossa etiikan sisällöt opiskeltaisiin yhteisesti katsomusten välillä ja kaikki muu sisältö omissa katsomusopetusryhmissä. Myös kokonaan yhteinen uskontotiedon opetus kaikille katsomusryhmille sai suuremman suosion opettajien keskuudessa kuin nykyisen katsomusopetuksen mukainen järjestely. Tulokseni osoittavat, että luokanopettajien näkemykset katsomusopetusta kohtaan ovat osittain muuttuneet 2000-luvulla. Tutkielmani kuvaa kuitenkin vain pohjoiskarjalaisten luokanopettajien näkemyksiä katsomusopetuksesta, joten jatkotutkimuksia aiheeseen liittyen tarvitaan ennen kuin päätöksiä katsomusopetuksen järjestelyihin liittyen tehdään.			
<b>Avainsanat – Keywords</b> <b>luokanopettaja, peruskoulu, uskonnonopetus, elämäkatsomustiedon opetus, katsomusopetus</b>			

**ITÄ-SUOMEN YLIOPISTO – UNIVERSITY OF EASTERN FINLAND**

<b>Tiedekunta – Faculty</b> Philosophical Faculty		<b>Osasto – School</b> School of Applied Educational Science and Teacher Education		
<b>Tekijät – Author / Ohjaaja - Instructor</b> Johannes Leppänen / Martin Ubani				
<b>Työn nimi – Title</b> Together or Separately – Views of North Karelian Class Teachers on Religious and Worldview Education				
<b>Pääaine – Main subject</b>	<b>Työn laji – Level</b>	<b>Päivämäärä – Date</b>	<b>Sivumäärä – Number of pages</b>	
Applied Educational Science – Teacher Education	Masters' thesis	x 20.5.2019	107p. + Attachments 41p.	
<b>Tiivistelmä – Abstract</b>				
<p>The aim of this thesis is to survey the views of North Karelian class teachers on religious and worldview education. At the center of my review is the views of class teachers on the role of ethics in religious and worldview education, the necessity of religious and worldview education and its justification and key contents. The most important element of my thesis is to research the views of class teachers on how to organize religious and worldview education in comprehensive school.</p> <p>The need for religious education has been discussed for several decades. Despite the heated debate, religious education has been stayed in schools, even though its status has changed from the cornerstone of the whole school system to the one-week-long lesson. The confessional nature of the subject has also disappeared and turned into a teaching of one's own religion. Accordingly, models for organizing religious and worldview education have not experienced major changes. However, the latest national core curriculum made it possible to organize teaching as a common teaching between the beliefs, and it has also been tried in practice. Extensive studies of classroom teachers' views on organizing religious and worldview education have not been published since the early 2000s, so I find it necessary to study the situation as a rather homogeneous region in the preserved North Karelia.</p> <p>My thesis is a combination of quantitative and qualitative research. Quantitative research method was chosen as the main method. The research material of the thesis has been collected on internet questionnaire from North Karelian class teachers and analyzed by using statistical key figures and multivariate methods. Correspondingly, the open questions of the form have been analyzed by qualitative methods. In the theoretical framework I have made a comprehensive overview of religious and worldview education by looking at its history of Finnish comprehensive school, as well as models of religious and worldview education from Finland and elsewhere in Europe. I also regard at the necessity, goals and organization of religious and worldview education in Finland. Finally, I present to the reader how religious and worldview education is organized in class teachers' training and what kind of results have been obtained in previous studies that are related to my research questions.</p> <p>Based on the results of my study, it can be said that class teachers consider religion and the world view education as very important school subjects. In relation to a previous research it is interesting that in my thesis world view education is valued even as a more important subject than religion. The position of religion is justified by the cultural-historical significance of religion, when religious and worldview education in general is seen as important, especially because of its guiding nature in ethical responsibility. The class teachers appreciate the content of the subjects' matter, especially those who are at the center when it comes to the objectivity of religions or religion. These are, for example, the content of ethics, access to basic information about world religions and debate about religious issues. Classroom teachers need change for practical arrangements for religious and worldview education. According to my results, teachers need at least some common teaching between different beliefs. The most favored of this kind of teaching was the 'part together, part separately' model, where the contents of ethics would be studied jointly between the audience and all other content in their own belief teaching groups. Also, a completely shared teaching of religion to all belief groups became more popular among teachers than the current teaching arrangement. The results of my study show that the views of class teachers have partly changed in the 21st century. However, my thesis describes only the views of North Karelian class teachers about religious and worldview education, so further research of the topic is needed before decisions are made on the arrangements for teaching.</p>				
<b>Avainsanat – Keywords</b>				
<b>class teacher, comprehensive school, religious education, worldview education</b>				

## Sisällysluettelo

<b>1 JOHDANTO</b> .....	1
<b>2 KATSOMUSOPETUS PERUSKOULUSSA</b> .....	3
2.1 Katsomusopetuksen historia suomalaisessa peruskoulussa opetuksen järjestämisen ja lainsäädännön näkökulmasta .....	3
2.2 Katsomusopetuksen historiaa suomalaisessa peruskoulussa opetus suunnitelmien näkökulmasta .....	8
2.3 Katsomusopetuksen malleja Suomesta ja muualta Euroopasta .....	12
<b>3 SUOMALAISEN KATSOMUSOPETUKSEN YLEISPIIRTEET</b> .....	17
3.1 Perustelut katsomusopetuksen tarpeellisuudelle .....	17
3.2 Millaiset katsomusopetuksen tavoitteet ovat? .....	18
3.3 Katsomusopetuksen mahdolliset järjestämis muodot Suomessa .....	20
<b>4 LUOKANOPETTAJA KATSOMUSAINEOPETTAJANA</b> .....	24
4.1 Katsomusopetus luokanopettajakoulutuksessa .....	24
4.2 Luokanopettajan asenteet ja kompetenssi katsomusaineopetukseen sekä niihin vaikuttavat tekijät .....	26
4.3 Luokanopettajien näkemyksiä katsomusopetuksen järjestämisestä peruskoulussa .....	30
<b>5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN</b> .....	33
5.1 Tutkimustehtävä .....	33
5.2 Tutkimusmenetelmät .....	34
5.3 Kyselylomake ja aineiston keruu .....	35
5.4 Tutkimusjoukko .....	38
5.5 Aineiston analysointimenetelmät .....	42
5.6 Tutkimuksen luotettavuus .....	45
5.7 Tutkimusetiikka .....	47
<b>6 TUTKIMUKSEN TULOKSET</b> .....	49
6.1 Luokanopettajien kokemukset katsomusaineiden opettamisesta ja tarpeellisuudesta .....	49
6.2 Luokanopettajien näkemykset etiikan sisällöistä osana katsomusopetusta .....	51
6.3 Millaisena luokanopettajat näkevät katsomusopetuksen aseman, perustelut ja keskeiset sisällöt? .....	53
6.4 Luokanopettajien näkemykset katsomusopetuksen järjestämisestä .....	57
6.4.1 Uskonnonopetuksen poistamiseen liittyvät kannanotot .....	57
6.4.2 Luokanopettajien suhtautuminen kaikille yhteiseen katsomusopetukseen .....	60
6.4.3 Luokanopettajien suhtautuminen erillisissä osissa järjestettyyn katsomusopetukseen .....	63

6.4.4 Kannanotot vapaaehtoisesta tai valinnaisesta katsomusopetuksesta .....	67
6.4.5 Katsomusopetuksen järjestämismallien faktorit .....	68
6.4.6 Opettajatyypit katsomusopetusmallien kannatuksen suhteen.....	72
6.4.7 Suosituimmat katsomusopetuksen järjestelyt .....	76
6.5 Yhteisen katsomusopetuksen järjestäminen, sen ongelmat ja mahdollisuudet.....	77
<b>7 TULOSTEN ANALYSOINTI.....</b>	<b>83</b>
7.1 Yhteenveto tuloksista .....	83
7.2 Miksi katsomusopetus koetaan helpoksi ja tärkeäksi?.....	85
7.3 Huomioita etiikan keskeisestä asemasta .....	87
7.4 Muu katsomusaineisiin liittyvä pohdinta.....	88
7.5 Miten luokanopettajien mielestä katsomusopetus tulisi järjestää ja mitkä tekijät mielipiteisiin vaikuttavat? .....	90
7.6 Johtopäätökset ja jatkotutkimuskohteet .....	97
<b>LÄHTEET .....</b>	<b>101</b>
<b>LIITTEET .....</b>	<b>1</b>

# 1 JOHDANTO

Uskonnonopetus oli suomalaisen koulujärjestelmän kivijalka koulujärjestelmän alkuaikoina (Pyysiäinen 1998, 41-42). Uskonnonopetuksen asema suomalaisessa koulujärjestelmässä on kuitenkin muuttunut vuosikymmenten kuluessa ja kivijalasta on muotoutunut vain yhden vuosiviikkotunnin oppiaine. Uskonnonopetuksen tarpeellisuus ja opetuksen järjestäminen on ollut kiivaan keskustelun kohteena ja koko oppiaineen olemassaolo on kyseenalaistettu useampaan otteeseen. Katsomusopetuksen kenttä on vuosikymmenten kuluessa kehittynyt siten, että perinteisen kristillisperäisen uskonnonopetuksen rinnalle on tullut monien muiden uskontojen mukaista opetusta ja uskonnonopetuksen luonne on muuttunut tunnustuksellisesta opetuksesta oman uskonnon opetuksiksi. Lisäksi elämänkatsomustiedon asema on vakiintunut ja sen opiskelijamäärät ovat nousseet räjähdysmäisesti.

Katsomusopetuksen muutokset ovat olleet ilmentämässä koko yhteiskunnan monikulttuuristumista ja maallistumista, joskin muutokset ovat olleet moneen muuhun Euroopan maahan verrattuna vähäisiä. Katsomusopetuksen tilaan onkin 2000-luvulla otettu kantaa mm. Vokke-projektiin liittyneessä Katsomusaineiden näkymät -seminaarissa (Uusiautti 2005). Yksi uudenlainen lähestymistapa katsomusopetuksen järjestämiseen on eri katsomusten välillä järjestetty yhteinen opetus. Uusimpien vuoden 2014 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (Opetushallitus 2014) voimaantulon jälkeen katsomusryhmien kesken järjestettyä yhteistä katsomusopetusta on testattu mm. Helsingissä opettamalla joitakin katsomusopetuksen sisältöjä yhteisesti elämänkatsomustiedon ja uskontojen välillä (Kankaanpää 2016). Tällaisten kokeilujen perusteella voidaan todeta, että suomalainen katsomusopetus on myllerryksessä.

Luokanopettaja on kasvatuksen moniosaaja, joka näkee koulun arjen päivittäin ja lähempää kuin kukaan muu. He ovat kouluarjen erityisasiantuntijoita. Tästä syystä heidän mielipiteitään tulisi kuunnella, kun päätöksiä koulun arkeen vaikuttavista muutoksista tehdään. He myös tietävät millaiset järjestelyt katsomusopetukseen liittyen voisivat toimia koulussa, koska ovat jatkuvana osana koulun arkea. 1990-luvulla käytiin kiihvasta keskustelua katsomusopetuksen asemasta peruskoulussa ja siitä syystä luokanopettajien ja luokanopettajaopiskelijoiden näkemyksiä katsomusopetuksesta on tutkittu 1990-luvun loppupuolella runsaasti. Tämän jälkeen valideja ja otoskooltaan suuria tutkimuksia on

tehty hyvin vähän, ja joudun siten teoreettisessa viitekehyksessä käyttämään pääosin vanhaa tutkimustietoa.

Pyysiäinen (2000a) on tarkastellut luokanopettajien näkemyksiä katsomusopetukseen liittyen 1990-luvun puolivälissä, joka on edellinen suurempi tutkimus aiheeseen liittyen. Maailma sekä suomalainen katsomusopetus on kuitenkin muuttunut sen jälkeen paljon. Tuoreen tutkimustiedon vähyydestä johtuen on mielestäni syytä tarkastella, mikä on luokanopettajien näkemys katsomusopetuksen tilanteeseen tällä hetkellä. Pyysiäisen (2000a, 98-99) tutkimuksen kohdejoukkona olivat koko Suomen luokanopettajat ja tutkimuksen keskeisin havainto suhteessa omaan tutkielmaani on, että nykyisen katsomusopetuksen järjestelyn halusivat säilyttää merkittävästi muuta luokanopettajakuntaa useammin vanhemmat ja muualla kuin pääkaupunkiseudulla asuneet opettajat. Pääkaupunkiseudulla kulttuurinen moninaisuus on muuta Suomea runsaampaa ja vaikuttaa siten tutkimustuloksiin. Haluan selvittää tämänhetkistä tilannetta Pohjois-Karjalassa, sillä alue on kulttuurisesti homogeenisempaa ja omaa Suomen mittakaavassa suuren ortodoksisen kirkkoon kuuluvien vähemmistön. Ortodoksisessa uskonnossa sekä ortodoksisten ihmisten elämässä korostuu konservatiivisuus. On mielenkiintoista nähdä, kuinka kyseiset erityispiirteet vaikuttavat tutkimustuloksiini, ja onko tämänkin alueen opettajat lähentymässä katsomusopetukseen asennoitumisen suhteen pääkaupunkiseudun opettajia. Tutkielmassani tarkastelen katsomusopetusta kokonaisuudessaan, sisältäen sen tarpeellisuuden, aineen olemassaolon perustelut, etiikan aseman sekä sisältöjen painotukset. Keskeisimmin perehdyn siihen, missä muodossa katsomusopetus tulisi peruskoulussa järjestää luokanopettajien mielestä ja millaisen vastaanoton ajatus yhteisestä katsomusopetuksesta saa opettajilta. Tutkielmassani en käsittele ikää ja opettajakokemusta erillisillä taustamuuttujilla, vaan tyydyn taustamuuttujien suuresta määrästä johtuen käyttämään pelkkää opettajakokemusta kokemuksellisenä taustamuuttujana.

## 2 KATSOMUSOPETUS PERUSKOULUSSA

### 2.1 Katsomusopetuksen historia suomalaisessa peruskoulussa opetuksen järjestämisen ja lainsäädännön näkökulmasta

Tässä luvussa käsittelemme katsomusopetuksen historiaa ja sen keskeisimpiä käännteitä. Luvussa keskitymme käsittelemään asiaa etenkin opetuksen järjestämisen ja lainsäädännön näkökulmasta aina suomalaisen koulujärjestelmän alkuvuosilta nykyisen perusopetuslain säätämiseen saakka. Käsittelemme katsomusaine on määritelty eri lähteissä eri tavoin. Kallioniemen (2007, 41) mukaan käsitteellä katsomusaine tarkoitetaan suomalaisessa koulujärjestelmässä kolmea oppiainetta: uskontoa, elämäntutkimustietoa ja filosofiaa. Rusama (2002a, 7) määrittelee katsomusaineiden luonteen sisältämään yleissivistävän tiedollisen aineksen lisäksi myös henkistä kasvua edistävää ainesta. Tämän lisäksi omassa oppimistulosten arviointia käsittelevässä tutkimuksessaan hän käyttää vain uskonnonopetuksesta ja elämäntutkimustiedosta yhteiskäsitettä katsomusaineet (Rusama 2002b, 26). Tukeudun omassa tutkielmassani Rusaman (2002b) määritelmään ja käytän siten käsitettä katsomusaine tarkoittamaan sekä uskonnonopetusta että elämäntutkimustiedon opetusta.

Näistä kahdesta katsomusaineesta etenkin uskonnolla on ollut aina koululaitoksen alkua ajoista lähtien keskeinen rooli koulutuksessa, sillä koululaitos on syntynyt meillä sekä muuallakin Euroopan alueella kirkon toimesta. Ensimmäinen koulu Suomessa oli 1200-luvun lopulla perustettu Turun katedraalikoulu, jossa opetettiin katolisen kirkon määrittelemiä tiedonaloja. Myöhemmin keskiajan lopulla perustettiin kaupunkikeskuksiin myös muita papiston valvonnassa olevia kouluja, joiden lisäksi alkeisopetusta tarjosivat luostarit. (Pyysiäinen 1998, 41-42.)

Uskonpuhdistuksen vaikutuksesta luostarikoulut lakkautettiin 1500-luvun puoliväliin mennessä ja Martti Lutherin esimerkin mukaan uskontoa alettiin opettaa kouluissa omana oppiaineenaan, ja oppilaiden omalla äidinkielellä (Pyysiäinen 1998, 42). Syntyi järjestelmä, jossa opetusta tarjottiin kolmessa eri koulussa: pedagogioissa, triviaalikouluissa ja lukioissa. Tästä järjestelmästä kehittyi aikojen saatossa oppikoulujärjestelmä, joka vastaa nykyistä lukiojärjestelmää. Uskonnonopetus kouluissa ei kuitenkaan tavoittanut kaikkia ja tästä syystä 1600-luvun lopulla kirkollinen kansanopetus alkoi kehittyä entisestään. Kirkollisen kansanopetuksen tärkeimpänä tehtävänä oli



katekismusopetus. Katekismusopetuksen tehokkuuden takaamiseksi, oppilaiden lukutaidon kehittäminen nousi opetuksessa keskeiseksi sisällöksi. Kirkollisessa kansanopetuksessa tärkeimpinä opetuksen muotoina oli kotiopetus, lukkarikoulu, rippikoulu ja kinkerit, sekä myöhemmin esimerkiksi kiertokoulut. (Kallioniemi 2005a, 13.)

Kirkko alkoi menettää otettaan itse synnyttämäänsä koululaitokseen vuonna 1866 kun kansakoulujärjestelmä perustettiin. Kansakoulujärjestelmän perustamisen taustalla oli eron tekeminen kunnan ja seurakunnan välille sekä kirkollisen kansanopetuksen riittämättömyys, sillä se keskittyi lähinnä katekismuksen opettamiseen. Tosiasiassa kansakoulun perustamisen jälkeen kirkollinen kansanopetus eli pienemillä paikoilla vielä pitkään, ja esimerkiksi 1910-luvulla vasta noin puolet lapsista pystyi käymään kansakoulua. Oppikoululaitos säilyi ennallaan, tosin senkin yhteys kirkkoon katkaistiin vuonna 1869. (Kallioniemi 2005a, 13.) Lopulta vuoden 1921 oppivelvollisuuslain myötä myös pienemmillä kunnilla pakolliseksi tullut kunnallinen alakansakoulu katkaisi viimeisetkin siteet koulun ja kirkon väliltä. Uskonnonopetus ja aamuhartauskäytäntö kuitenkin jatkoivat kirkollista perinnettä koululaitoksessa. (Pyysiäinen 1998, 42-43.) Jo 1900-luvun alussa Suomessa käytiin uskonnonopetuksen asemasta tiukkaa keskustelua. Tiukimman kannan omasivat sosiaalidemokraatit, jotka vaativat koko uskonnon opetuksen poistamista puoluekokouksessaan Forssassa vuonna 1903. Vuonna 1919 hyväksyttiin Suomen hallitusmuoto, jossa määriteltiin täydellinen uskonnonvapaus ja valtion neutraali asema suhteessa uskontoihin. Historialliset siteet valtion ja kirkon välillä olivat kuitenkin vahvat. (Kallioniemi 2005a, 14.)

Pitkään säilyneet uskonnonopetuksen luonteeseen vaikuttavat ratkaisut tehtiin Suomessa 1920-luvulla. Näihin ratkaisuihin vaikutti suuresti länsimaisen uskonnonvapauden periaatteet, jotka vakiintuivat vuoden 1922 uskonnonvapauslaissa. Niiden mukaisesti uskonnonopetuksesta voitiin vapauttaa huoltajan vaatimuksesta oppilas, jonka uskontona ei ollut koulussa enemmistöuskonnon opin mukaisesti opetettu uskonto. Suoranaisesti uskonnonvapauslaki ei siis määritellyt tulisiko opetus järjestää tunnustuksellisenä vai tunnustuksettomana, ja siten mahdollisti myös objektiivisen uskonnonopetuksen. Näin ollen uskonnonvapauslain pohjalta vuonna 1923 säädetty kansakoululaki määritteli katsomusaineiden aseman Suomessa. Kansakoululaissa katsomukselliseksi oppiaineiksi määriteltiin lopulta uskonto ja uskontokuntiin kuulumattomille oppilaille ”uskontojen historia ja siveysoppi”-niminen oppiaine. Uskonnonopetus tuli lain mukaan järjestää enemmistön tunnustuksen mukaisesti. (Pyysiäinen 1998, 44-45.) Mikäli enemmistön uskontokuntaan kuulumattomia oppilaita

oli vähintään 20, heille järjestettiin vanhempien vaatimuksesta oman uskontonsa opetusta. Oppikoulussa uskonnonopetuksen tilanne oli vuoden 1872 koulujärjestyksen mukainen, opetus järjestettiin evankelisluterilaisen opin mukaan ja uskontokuntaan kuulumattomat vapautettiin opetuksesta. (Kallioniemi 2005a, 15.) Näin uskonnosta tuli Suomessa tunnustuksellinen oppiaine, joka oli käytännössä evankelisluterilaista uskontoa. Aivan Suomen itäisimmissä osissa opetettiin paikoitellen myös ortodoksista uskontoa enemmistön uskontona. (Pyysiäinen 2008, 301.) Opettajan omaa uskonnollisuutta pidettiin tärkeänä ja evankelisluterilaista uskontoa opettavan opettajan veloitettiin kuulua kirkkoon (Pruuki 2009, 387-388). Vuodesta 1973 lähtien uskonnonopettajana pystyi kuitenkin erivapaudella toimimaan henkilö, joka ei ollut kirkon jäsen (Ubani 2013, 71).

Kyseinen katsomusopetuksen järjestely oli hyvinkin pitkäikäinen, useista kyseenalaistamisistaan huolimatta. Kiivasta keskustelua katsomusopetuksen järjestämisestä käytiin eritoten sotien jälkeen 1940-luvulla, peruskoulu uudistuksen aikaan 1960-luvun lopulla sekä 1990-luvulla koululainsäädännön kokonaisuudistuksen yhteydessä ja lukion tuntijaon uudistuksen aikaan. (Pyysiäinen 2008, 302.) Katsomusopetuksen järjestämistä koskeva lainsäädäntö on sinä aikana kokenut myös pieniä uudistuksia, jotka sijoituivat etenkin 1990-luvun lopulta 2000-luvun alkuun. Pitkän hiljaisen jakson jälkeen seuraavat hieman suuremmat uskonnon opetukseen vaikuttaneet lakiuudistukset olivat vuoden 1999 perustuslaki ja vuoden 1998 koululait. 1999 perustuslaissa (Laki 731/1999) määritettiin uskonnon harjoittamisen ehdoista korostamalla uskonnon ja omantunnon vapautta. Se antaa oikeuden harjoittaa sekä tunnustaa uskontoa ja ilmaista vakaumustaan, mutta antaa luvan olla kuulumatta uskonnolliseen yhdyskuntaan. Lisäksi se vakuuttaa, ettei kellekään ole velvollisuutta osallistua omatuntonsa vastaisen uskonnon harjoittamiseen. (Pyysiäinen 2008, 303.) Tästä huolimatta voimassa oli yhä eduskunnan sivistysvaliokunnan vuonna 1981 antama lausunto, jonka mukaisesti uskonnonopetus oli vielä tunnustuksellista ja verrattavissa uskonnonharjoittamiseen. Käytännössä kirkon kasvatustehtävä sekä sen tavoitteet eivät olleet kuitenkaan enää linjassa koulun uskonnonopetuksen kanssa. (Ubani 2013, 70.)

Uuden uskonnonvapauslain (Laki 453/2003) oli tarkoitus turvata jo aiemmin perustuslaissa säädetyn uskonnonvapauden toteutuminen. Koululakeihin (Laki 628/1998 ja Laki 629/1998) muutoksia syntyi myös uuden uskonnonvapauslain takia. (Pyysiäinen 2008, 303.) Perustuslaista käsin määriteltiin oppilaalla olevan oikeus saada uskonnon ja/tai elämäkatsomustiedon opetusta. Siinä määriteltiin myös oman uskonnon opetus tunnustuksettomaksi, jolloin se ei ole perustuslain 11 pykälässä

tarkoitettua uskonnon harjoittamista. Uusien lakien voimaantultua eduskunta määräsi opetussuunnitelmat tarkastettavaksi ja päivitettäväksi, jotta ne vastaisivat uusia säädöksiä. (Seppo 2003, 183.)

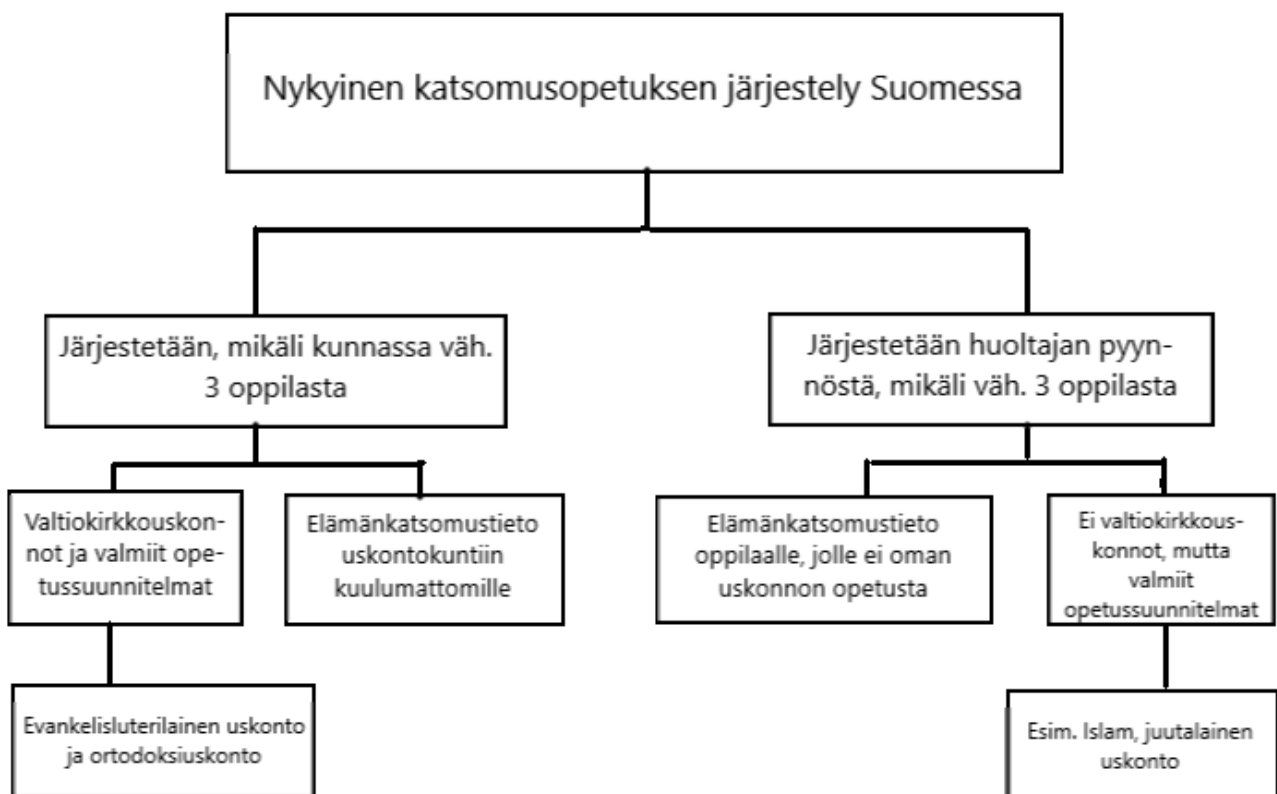
Uskonnon opetuksen tunnustuksellisuudesta luovuttiin lopullisesti vuoden 2004 opetussuunnitelman myötä ja opetusta kuvataankin termillä *enemmistön mukainen uskonnon opetus* (Ubani 2013, 71-72). Uskontoa opetetaan edelleen oppilaiden enemmistön mukaisesti, tosin myös enemmistöön kuulumaton voi osallistua enemmistön opetukseen vanhemman suostumuksella. Tilanne on päinvastainen kuin ennen koululaki uudistusta, tällöin enemmistön opetukseen osallistuttiin, ellei huoltaja toisin ilmoittanut. Valtiokirkojen asema pysyi ennallaan, valtiokirkkoihin kuuluville oppilaille järjestetään myös oman uskontonsa mukaista opetusta, mikäli heitä on vähintään kolme (Kuvaaja 1). (Pyysiäinen 2008, 303-304.) Uskonnonopettajan kelpoisuusvaatimuksiin tuli myös muutoksia uskonnonopetuksen muututtua tunnustuksellisesta opetuksesta oman uskonnon opetukseen. Uusien vaatimusten mukaan opettajan ei oleteta kuuluvan opetettavan uskonnon kirkkokuntaan, vaan täyttävän pelkät perusopetus- ja lukiolainsäädännön vaatimukset. (Seppo 2003, 184.)

Uskonnollisten vähemmistöjen ja uskontokuntiin kuulumattomien asemaa on parannettu opetuksen minimiryhmäkoko laskemalla. Alkuperäisestä 20 oppilaan minimiryhmäkoosta on tultu kolmen oppilaan ryhmiin ja vuoden 1998 koululainsäädännössä asiaa alettiin tarkastella oppilaitoksen sijaan opetuksen järjestäjän näkökulmasta, joka useimmiten on kunta. Erotuksena valtiokirkkoihin heille tarjotaan opetusta vain, mikäli heidän huoltajansa sitä erikseen pyytävät (Kuvaaja 1). Lisäksi 1980-luvulla uskontojen historia ja siveysoppi -aineen korvasi elämäkatsomustieto, jota opetetaan uskontokuntaan kuulumattomille myös lukiossa. 1990- sekä 2000-luvulla useat uskonnolliset vähemmistöt ovat saaneet myös omat uskonnon opetussuunnitelman perusteensa. (Pyysiäinen 2000a, 4.) Näiden uskontojen joukkoon kuuluvat mm. islam, katolinen uskonto ja juutalainen uskonto (Opetushallitus 2014).

Oppilaan kuuluessa useampiin uskonnollisiin yhdyskuntiin, huoltaja tekee päätöksen, minkä uskonnon opetukseen oppilas osallistuu (Pyysiäinen 2008, 305). Lisäksi oppilas voi halutessaan osallistua myös sellaiseen uskonnonopetuksenjärjestäjän uskonnonopetukseen, joka on oppilaan

lähtökohdista katsottuna lähellä hänen omaa kulttuuritaustaansa tai kasvatuksensa johdosta lähellä hänen omaa uskonnollista katsomustaan, vaikka hän ei uskonnolliseen yhdyskuntaan kuuluisikaan (Kallioniemi 2005a, 22).

Uskontokuntiin kuulumattomille, jotka eivät osallistu enemmistön uskonnon opetukseen opetetaan elämäkatsomustietoa, jossa siinäkin minimiryhmäkokona on kolme oppilasta (Kuvaaja 1). Elämäkatsomustietoa opetetaan myös oppilaille, joille ei järjestetä oman uskonnon opetusta (Kuvaaja 1). (Seppo 2003, 182.) Käytännöt ovat siis tässä suhteessa pysyneet samana 1980-luvusta lähtien, eli siitä lähtien kun elämäkatsomustieto korvasi uskontojen historia ja siveysoppi -oppiaineen. Oppilas voi osallistua myös enemmistön uskonnon opetukseen huoltajan pyynnöstä. (Pyysiäinen 2008, 306.)



**KUVAAJA 1.** Nykyinen katsomusopetuksen järjestely Suomessa kuvattuna opetuksen järjestämisen näkökulmasta

## **2.2 Katsomusopetuksen historiaa suomalaisessa peruskoulussa opetussuunnitelmien näkökulmasta**

Tässä kappaleessa otan käsittelyyn katsomusaineiden historian opetussuunnitelmien näkökulmasta. Lähdän käsittelyssäni liikkeelle vuodesta 1900-luvun puolivälistä, jolloin opetussuunnitelma uudistus ensimmäistä kertaa vei kansakoulun uskonnonopetusta eri suuntaan kirkon kasteopetukseen nähden. Oppikoulun puolella aloitan käsittelyn vuodesta 1941, jolloin oppiennätykset vahvistettiin. Opetussuunnitelmia koskeva osio käsittelee siis yli kuudenkymmenen vuoden jakson suomalaisten opetussuunnitelmien historiaa päättyen tuoreimpiin vuoden 2014 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin. Pyysiäisen (1998, 47-49) mukaan opetussuunnitelma tasolla yhtenä keskeisimpänä hetkenä uskonnonopetuksen historiassa voidaan pitää kansakoulun ja oppikoulun uskonnonopetuksen eriytymistä vuonna 1952. Uskonnonopetus suomalaisessa kansakoulu ja oppikoulu järjestelmässä oli alusta alkaen hyvin suurelta osin kirkon kasteopetusta täydentävää opetusta. Oppikoulun uskonnonopetuksen tehtäväksi määriteltiin vuoden 1843 koulujärjestyksessä Jumalan pelkoon sekä Raamatun ja tunnustuskirjojen mukaiseen evankeliseen uskoon kasvattaminen. Myös kansakoulu oli luonteeltaan hyvin kristillinen koulu, vaikkakin sen ja kirkon tiet olivat eronneet hallinnollisessa mielessä (Iisalo 1968, 123).

Vuoden 1952 kansakoulun opetussuunnitelmassa alettiin ensimmäisen kerran tehdä eroa kirkon kasteopetuksen ja koulun uskonnonopetuksen välille. Opetussuunnitelmakomitea kielsi kansakoulun uskonnonopetuksen olevan ikään kuin peruskurssina, joka valmisti oppilaat rippikouluun. (Kallioniemi 2005a, 16.) Kansakoulun uskonnonopetuksen merkitystä kansalaiskasvatuksessa vahvistanut vuoden 1952 opetussuunnitelmakomitean mietintö, oli alkusysäyksenä eriyttämässä kansakoulun ja oppikoulun välisiä uskonnonopetuksen tavoitteita. Sen mukaisesti koulun uskonnonopetuksen tehtävänä on erityisesti yhteiskunnan toimivuuden tukeminen. Opetuksen tunnustuksellisuus säilyi, mutta muutti muotoaan. Opetus ei sisältänyt mitään tunnustuksen vastaista, mutta ei myöskään käsitellyt kaikkea tunnustukseen kuuluvaa. Aineen sisällöt valittiin lapsien tarpeiden sekä edellytysten mukaan ja myös pedagogisten tekijöiden merkitystä korostettiin. Näin kansakoulun uskonnonopetuksen profiili muuttui kirkon kasteopetusta tukevasta opetuksesta yksilön kehittymistä ja kansalaiskasvatusta tukevaksi uskonnonopetukseksi. (Pyysiäinen 1998, 48-49.) Uskonnon historian ja siveysopin ensimmäinen opetussuunnitelma valmistui jo vuonna 1922, sitä opiskelevien oppilaiden määrä tosin jäi oppiaineen ensimmäisinä vuosina häviävän pieneksi (Saine 2000, 104-105).

Oppikoulussa opetussuunnitelmien tilalla olivat oppiennätykset, jotka vahvistettiin vuonna 1941. Nämä olivat kansakoulun opetussuunnitelmia suppeampia opetussisältöjen määrittelyssään, mutta niissä määritellyt tavoitteet olivat hyvin linjassa kirkon kasteopetuksen tavoitteiden kanssa. Oppiennätysten vanhanaikaisuus sai vastaansa paljon kritiikkiä. Niiden uudistamisprosessi oli lopulta kuitenkin niin hidasta, että ne ehtivät voimaan vasta juuri ennen uuteen peruskoulujärjestelmään siirtymistä. Uudet oppiennätykset seurasivat kansakoulun mallia, ja erottivat opetuksen tavoitteita kirkon kasteopetuksesta. (Pyysiäinen 1998, 49-50.) Oppikoulun oppiennätyksissä uskonnonhistoria ja siveysoppi mainittiin vuoden 1941 ja 1948 asetuksissa, mutta sitä ei käytännössä opetettu missään vaiheessa, vaan uskonnonopetuksesta vapautetut jäivät halutessaan ilman katsomusopetusta (Kähkönen 1976, 110).

Yhtenäiskoulutyypiseen peruskoulujärjestelmään siirtyminen tapahtui Suomessa asteittain vuosien 1972 ja 1977 välillä (Syväoja 2004, 279). Ensimmäinen peruskoulun opetussuunnitelma valmistui kuitenkin jo 1970, jossa linjattiin uskonnonopetuksen luonnetta eriytymään selkeästi kirkon kasteopetuksesta ja pääpainona oli uskonnonopetuksen mukautuminen muuttuvan yhteiskunnan tarpeisiin sopivaksi. Opetuksen luonne säilyi kuitenkin tunnustuksellisena ja oppisisällöt sisälsivät pääosin raamattuopetusta ja oppilaiden omia elämänkysymyksiä käsittelevää ainesta. (Pyysiäinen 1998, 52.) Uskontojen historiassa ja siveysopissa tavoitteet jaettiin ensimmäistä kertaa kahteen osaan: uskontojen historian tavoitteisiin ja siveysopin tavoitteisiin. Näillä katettiin sekä oman kulttuuripiirimme traditioon tutustuminen, muiden uskontojen traditioihin tutustuminen sekä siveysopin sisällöt. (Saine 2000, 136.)

YK:n ihmisoikeuksien julistus oli suurena tekijänä muovaamassa peruskoulua 1980-luvulla ja siten peruskoulussa korostuivat kansainvälisyyden, arvokasvatuksen ja kansallisen identiteetin näkökulmat (Ubani 2013, 65). Opetussuunnitelmiakin lähdettiin uudistamaan 1980-luvulla ja vuonna 1985 valmistuneissa uusissa peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa palattiin askel takaisin kohti kansakoulun ja oppikoulun uskonnonopetusta. Keskeisenä kasvatuksellisena päämääränä oli tarjota oppilaille virikkeitä henkilökohtaisen vakaumuksensa muodostamiseen perehdyttämällä heidät Raamatun ja kirkon opetukseen, aivan kuten vuoden 1970 opetussuunnitelmassakin. Tavoitteisto oli tosin viety pidemmälle kuin pelkkien virikkeiden antamiseen oppilaille. Opetukselle oli opetussuunnitelmassa määritetty selkeät päämäärät, jotka olivat askel kohti kirkon kasteopetusta, vanhoja oppikoulun oppiennätyksiä sekä kansakoulun opetussuunnitelmia. (Pyysiäinen 1998, 53-54.)

Opetussuunnitelma uudistuksen yksi suurimmista muutoksista katsomusopetuskontekstissa tapahtui, kun uskontojen historia ja siveysoppi -aineen korvasi elämäkatsomustieto (Salmenkivi, Elo, Tomperi & Ahola-Luttilla 2007, 133-135). Elämäkatsomustiedon oppisisällöt olivat vähemmän kristinuskoon liittyviä, kun edeltäjällään (Saine 2000, 203). Ensimmäisenä lukuvuotena (1985-1986) peruskoulun ala-asteella järjestettyyn elämäkatsomustiedon opetukseen osallistui 2138 oppilasta eli oppiaine oli edelleen hyvin marginaaliasemassa (Saine 2000, 199).

Seuraava opetussuunnitelmauudistus tuli vuonna 1994, jolloin opetussuunnittelussa päätösvaltaa siirrettiin entistä enemmän kunnan ja koulun tasolle (Innanen 2005, 184). Keskeisenä havaintona vuoden 1994 peruskoulun opetussuunnitelman perusteista on niiden väljyys aiempiin opetussuunnitelmiin nähden. Ne loivat opetukselle yhteisen pohjan, mutta eivät reunoja. (Nyyssönen 1998, 461.) Uskonnonopetusta tarkastellessa kaikille katsomusaineille luotiin yhteisenä tavoitteena tarjota oppilaille monipuolinen uskonnollinen ja katsomuksellinen yleissivistys, johon pyrittiin perehtymällä omaan kulttuuriperintöön ja uskontoon, tutustumalla muihin uskontoihin ja maailmankatsomukselliseen ajatteluun sekä eettisesti vastuullisen elämänasenteen kehittämisellä (Opetushallitus 1994, 89). Yhteisestä peruskoulun opetussuunnitelmasta löytyy erilliset opetussuunnitelmien perusteet evankelisluterilaiselle uskonnolle, ortodoksiselle uskonnolle sekä elämäkatsomustiedolle. Opetuksen tavoitteet sekä evankelisluterilaiselle uskonnolle, että ortodoksiselle uskonnolle olivat samat, mutta oppiaineiden luonteista löytyi kuitenkin selkeitä eroavaisuuksia. Kun evankelisluterilainen uskonto oli jo 1970-luvulla irtautunut selkeästi kirkon kasteopetuksesta ja jatkanut sillä tiellään myös vuoden 1994 opetussuunnitelmassa, ortodoksinen uskonto poikkesi tästä linjasta selkeästi. Se jatkoi luonteeltaan yhä selkeästi kasteopetuksen perustalla. (Pyysiäinen 1998, 57-58.) Elämäkatsomustiedon asema koulussa vahvistui huomattavasti vajaassa kymmenessä vuodessa ja lukuvuonna 1994-1995 ala-asteella ainetta opiskeli jo yli 7000 oppilasta (Saine 2000, 201). Elämäkatsomustiedon opetussuunnitelmassa keskeisimpinä tavoitteina olivat erilaisten katsomuksellisten näkökulmien ymmärtäminen ja kyky osata eritellä niihin liittyviä ratkaisuja ihmisoikeuksien etiikan pohjalta (Opetushallitus 1994, 93-94). 1994 opetussuunnitelman perusteet lisäsivät koulutuspoliittista vapautta itse kouluille, mikä vaikutti merkittävästi myös uskonnonopetuksen asemaan. Opetuksen toteuttamistavat moninaistuivat, joka omalta osaltaan johti myös siihen, että opetuksen käytännön toteutus saattoi monissa kouluissa ajautua eri raiteille juridiikan kanssa. (Nyyssönen 1998, 459.)

Uuden uskonnonvapauslain voimaantulo, aiheutti muutoksia perusopetuslakiin ja lukiolakiin, joista kerroin tarkemmin luvussa 2.1. Ubanin (2013, 71-74) mukaan keskeisimpänä muutoksena vuoden 2004 peruskoulun opetussuunnitelman perusteisiin oli tunnustuksellisuuden käsitteestä luopuminen uskonnonopetuksen yhteydessä ja sen muuttaminen oman uskonnon opetuksen muotoon, joka ei kuitenkaan edellyttänyt muutoksia sisältöihin. Vuoden 2004 peruskoulun opetussuunnitelman perusteet eivät siten tuoneet katsomusaineiden tavoitteisiin suuria muutoksia. Ainoastaan sisällöt määriteltiin tarkemmin kuin vuoden 1994 opetussuunnitelmassa. Tavoitteeksi määriteltiin laaja uskonnollinen ja katsomuksellinen yleissivistys, johon pyrittiin pääsemään oman uskonnon tuntemusta korostamalla, korottamalla oppilaiden valmiuksia etenkin Suomessa vaikuttavien uskontojen sekä katsomusten kohtaamiseen, tukemalla oppilaita uskontojen eettisen ulottuvuuden ymmärtämiseen ja eettisyyteen kasvattamiseen. Elämänkatsomustiedon keskeisimpinä tehtävinä katsottiin olevan oppilaan kasvun tukeminen ja välineiden tarjoaminen oppilaan oman maailmankuvan ja elämänkatsomuksensa kehittymiselle (Opetushallitus 2004, 216). Hieman jälkikäteen vuonna 2006 uutena asiana uskonnonopetukseen ilmestyivät uskonnonopetuksen yleisiä tavoitteita kunnioittavat opetussuunnitelmien perusteet pienryhmäisille uskonnoille (Opetushallitus 2006).

Toistaiseksi tuoreimmat perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet hyväksyttiin vuonna 2014 (Opetushallitus 2014). Uusissa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa opetuksen luonne säilyi edelleen oman uskonnon opetuksena. Opetuksen painopiste sen sijaan siirtyi omaan uskontoon kasvattamisesta uskonnon merkityksen tarkasteluun, jolloin perimmäisenä ajatuksena on oppilaan kasvun tukeminen uskonnon avulla. (Kallioniemi, Ubani & Kuusisto 2017, 38.) Uusimmissa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa sisältöalueita eri uskontojen välillä on myös yhtenäistetty entisestään, ja ne on jaoteltu kaikkien uskontojen kohdalla kolmeen eri sisältöalueeseen: S1 Suhde omaan uskontoon, S2 Uskontojen maailma ja S3 Hyvä elämä. Lisäksi opetussuunnitelman sisällöt ja tavoitteet on toteutettu siten, että yhden osion muodostaa alkuopetus vuosiluokilla 1-2, toisen alakoulun luokat 3-6 ja kolmannen yläkoulun luokat 7-9. Vastaavanlaiset selkeämmät jaotellut on toteutettu myös elämänkatsomustiedon osalta. Täten sisältöjä ja tavoitteita on pystytty entistä tarkemmin kohdentamaan oppilaan kehitystasoon. (Opetushallitus 2014.) Vuoden 2004 peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa sisältöjen ja tavoitteiden kohdentaminen oli toteutettu vain kahdessa osassa eli vuosiluokille 1-5 ja 6-9, lisäksi sisältöalueet olivat myös hajanaisemmin esitetty (Opetushallitus 2004). Uusia uskonnon perusopetuksen opetussuunnitelman perusteita valmistelleiden henkilöiden mielestä uuden opetussuunnitelman ansioina nähtiin täysin



tunnustuksellisuudesta eroon pääseminen, uskonnon vaikutuksen tunnustaminen lapsen elämässä sekä oppiaineen laaja-alaisuuden ja objektiivisuuden esille tuominen. Toisaalta haasteena pidetään oppiaineen vaativuutta opettajalle, opetussuunnitelman sisällön haastavaa järjestelyä ja tulkinnanvaraisuutta. (Ojala 2017, 47-48.) Huomattavaa katsomusaineiden kehityksessä on ollut elämäkatsomustietoa opiskelevien oppilaiden määrän räjähdysmäinen kasvu viimeisen kahdenkymmenen vuoden aikana. Vuonna 2016 oppiainetta perusopetuksen luokilla 1-6 opiskeli jo yli 24000 oppilasta. (Opetushallituksen tilastopalvelu 2016.)

### **2.3 Katsomusopetuksen malleja Suomesta ja muualta Euroopasta**

*Katsomusopetuksen malleja ja jaotteluja:*

Uskonnonopetusta koskevat kysymykset nousevat toistuvasti esille koulutuspoliittisessa keskustelussa. Skeien (2001, 237) mukaan uskonnonopetus on aiheena poliittinen, koska opetussuunnitelmien luomisessa ja oppiaineen organisoinnissa keskeisinä vaikuttajina monissa maissa ovat poliittiset toimijat. Tämän lisäksi uskonnonopetuksessa esille tulevat aiheet esiintyvät usein myös poliittisessa keskustelussa, ja uskonnonopetus on siten sidoksissa myös poliittisiin kysymyksiin.

Useat tutkijat ovat luoneet erilaisia mallinnuksia uskonnonopetuksen järjestelyistä, joiden avulla voidaan tarkastella uskonnonopetusta eri maissa. Suomessa uskonnonopetus on lähtökohtaisesti tiiviisti yhteydessä koulutuspolitiikan kanssa. Tämä on pääsyytä siihen, että päädyn esittelemään Skeien (2001) mallinnuksen, joka perustuu uskonnonopetuksen ja yleisesti koulutuksen suhteen vertailuun. Tämän lisäksi tässä teorialuvussa käsittelen ainoastaan eurooppalaista uskonnonopetusta, ja se on myös osasyynä päätymisessäni esittelemään Skeien mallinnuksen, joka on tarkoitettu juuri Euroopan maiden eri uskonnonopetus mallien tarkasteluun. Lisäksi esittelen Schreinerin (2005, 77-78) mallinnuksen, jossa uskonnonopetus jaotellaan joko tunnustuskunnan mukaiseksi opetuksiksi tai uskontotieteelliseksi opetuksiksi.

Skeien (2001, 242-243) mallissa uskonnonopetuspolitiikka on lähtökohtana uskonnonopetusmallien tarkastelulle ja siinä maat jaetaan kahteen päätyyppiin uskonnonopetuksen järjestelyn suhteen, joita ovat *yhdenmukainen*, *”vahva”*, *ratkaisu* sekä *monimuotoinen*, *”heikko”*, *ratkaisu*. Yhdenmukaisessa

ratkaisussa keskeistä on yhteiskunnan halu järjestää uskonnonopetus yhden mallin mukaisesti. Monimuotoisessa ratkaisussa yhteiskunnalla ei ole halua luoda yhtä selkeää mallia uskonnonopetuksen järjestämiselle. Kumpikin päätyypeistä jaottuvat alatyyppeihin. Yhdenmukaisessa ratkaisussa alatyypit jaottuvat sen mukaan, kuinka vahvasti uskonto on osana opetusta. Esimerkiksi Italiassa ja Kreikassa opetus on uskontoon perustuvaa ja tunnustuksellista, Norjassa ja Tanskassa uskonnonopetus on yleinen ja kaikille yhteinen ”tunnustukseton aine” ja vastaavasti Ranskassa uskonnonopetusta ei anneta ollenkaan yleissivistävässä koulussa. Monimuotoisessa ratkaisussa alatyypit jaottuvat järjestelmän sekoittuneisuuden ja sekularisoitumisen suhteen. Esimerkiksi Alankomaissa järjestelmä on hyvin sekoittunut, sillä monet koulut perustuvat uskonnolliselle pohjalle, kun vastaavasti jotkut kouluista eivät. Englannissa vastaavasti järjestelmä on sekulaari, mutta silti lähes neljäsosa kouluista rakentuu uskonnolliselle pohjalle (Davie 2000, 85). Saksa on taas hyvä esimerkki sekulaarista järjestelmästä, jossa uskonnolliset ryhmät koordinoivat ainakin osittain koulun uskonnonopetusta (Skeie 2001, 242-243).

Schreiner (2005, 77-78) jaottelee eurooppalaiset uskonnonopetusmallit karkeasti kahteen osaan: *tunnustuskuntalähtöiseen ja uskontotiedelähtöiseen* malliin. Tunnustuskuntalähtöisessä mallissa (esim. Saksa ja Kreikka) uskonnonopetusta tarjotaan usein monille eri katsomusryhmille ja opettajien koulutuksesta, materiaaleista sekä opetussuunnitelmista vastaavat uskonnolliset yhdyskunnat. Uskontotiedelähtöisessä (esim. Englanti ja Norja) mallissa vastaavat asiat hoitaa valtio. Opetus on myös paljon neutraalimpaa, sillä siinä otetaan huomioon kaikki katsomukset. Keskeisimpinä tavoitteina opetuksessa voidaan nähdä elämänkysymysten käsittelyn ja uskonnollisen tiedon ja ymmärryksen välittäminen.

*Esimerkkejä katsomusopetuksen käytännön toteutuksesta Euroopassa:*

Euroopasta löytyy lukuisia eri tapoja järjestää uskonnonopetusta peruskouluissa. Tuon esille muutaman esimerkin erilaisista malleista, jotta voimme käytännössä ymmärtää uskonnonopetuksen moninaisuuden ja nähdä oman nykyisen uskonnonopetusmallimme ulkopuolelle. Kallioniemen (2005a, 27) mukaan suomalaista katsomusopetuksen mallia on vaikeaa kehittää eteenpäin ilman muiden maiden mallien vertailua ja tulkintaa siitä näkökulmasta, mikä niistä olisi toimivin Suomessa. Tuon esille tarkempaan tarkasteluun maita, joita nostin esille jo aiemmin tarkastellessani Skeien (2001) ja Schreinerin (2005) uskonnonopetus mallien jaottelua.

Britannia on englanninkielisistä alueista ainoa, jossa uskontoa opetetaan kaikissa kouluissa. Vaikka Britannian uskonnonopetusta on aiemmin leimannut vahva tunnustuksellisuus, tilanne on viimevuosikymmeninä muuttunut. Yhteiskunnan sekularisaatio, uskontotieteiden voimakas kehittyminen ja yhteiskunnassa lisääntyvä monikulttuurisuus ovat olleet taustatekijöinä muovaamassa uskonnonopetusta tunnustuksellisesta opetuksesta kohti avointa moniuskontoista lähestymistapaa. Koulujärjestelmä Britanniassa itsessään on moninainen, sillä yhteiskunnan ylläpitämien ja yksityiskoulujen lisäksi kirkot ja erilaiset uskonnolliset yhdyskunnat kontrolloivat suurta osaa kouluista. Tästä syystä myös uskonnonopetus ja sen luonne vaihtelevat suuresti riippuen koulusta, jossa oppilas sattuu opiskelemaan. Esimerkiksi anglikaanisessa koulussa kesken koulupäivää voidaan pitää hyvinkin tunnustuksellisia messuja ja hartauksia. (Kallioniemi 2005b, 99-101.) Englannissa ja Walesissa kirkot kontrolloivat ainakin jollain tasolla neljäsosaa maksuttomista kouluista. Oppilaistakin lähes neljännes opiskelee näissä kouluissa. Suurin osa näistä on anglikaanisen kirkon alaisuudessa, mutta etenkin toisella asteella on myös roomalaiskatolisen kirkon alaisuudessa olevia kouluja. Katoliset koulut ovat henkilökunnan ja oppilaiden suhteen tarkempia kuin anglikaaniset koulut, sillä niissä sekä henkilökunnan että oppilaiden oletetaan olevan katolisia. Anglikaanisissa kouluissa uskonnollinen moninaisuus on huomattavasti yleisempää. Kirkon alaisuudessa olevat koulut ovat olleet ja tulevat todennäköisesti jatkossakin olemaan lasten vanhempien keskuudessa erittäin haluttuja, vaikka perhe ei olisikaan kovin uskonnollinen. Tämä on seurausta siitä, että näissä kouluissa oppimistulokset ovat olleet kiitettäviä ja lisäksi ne tarjoavat sielunhoitoa sekä oppilaille että heidän vanhemmilleen. Englannissa ja Walesissa on käyty keskustelua kirkon aseman poistamisesta kouluista, jotta etenkin nuorempia oppilaita kasvatettaisiin jo pienestä pitäen hyväksymään entistä paremmin erilaisuutta. Kirkkojen koulut ovat tosin niin suosittuja, ettei mikään puolue ole halunnut lähteä riskeeraamaan omaa kannatustaan suositun järjestelmän poistamistoimilla. (Davie 2000, 85-87.)

Ranskassa tilanne on historiallisista syistä johtuen hyvin erilainen kuin Englannissa ja Walesissa. Valtion ja kirkon ero ja koulujärjestelmän peruspilarit maallisena, vapaana ja yleismaailmallisena järjestelmänä on ajaneet sen nykyiseen muotoonsa. Kirkko ei Ranskassa vaikuta millään muotoa kouluihin ja kouluissa ei järjestetä ollenkaan uskonnonopetusta. Valtion koulujen rinnalla on tosin yksityisiä ja katolisia kouluja, joissa virallisten koulutuntien ulkopuolella järjestetään uskonnonopetusta. Näiden koulujen saama asema ja etuoikeudet ovat aiheuttaneet kitkaa yhteiskunnassa, jonka vuoksi on käyty keskustelua mm. niiden olemassaolon oikeudesta ja rahoituksen saamisesta. Nykyisin yksityiset ja katoliset koulut ovat tosin muovautuneet sellaisiksi,

joissa uskonnolliset asiat eivät enää ole yhtä määräävässä asemassa, sillä suurin osa henkilökunnasta on maallikoita, opetussuunnitelma on lähes samankaltainen kuin missä tahansa muussakin koulussa ja ne valmistavat oppilaansa samalla tavalla työelämään kuin muutkin koulut. Tiukka uskonnollisuuden kitkeminen valtionkouluista on aiheuttanut myös ongelmia. Koko ajan kasvava muslimiyhteisö on ajautunut tiukkaan paikkaan, sillä muslimeilla on ollut vaikeuksia mm. tarkkoihin pukeutumissäästöksiin sopeutumisessa. Tästä syystä osa heistä on joutunut jättäytymään valtion koulujen ja koko koulujärjestelmän ulkopuolelle. Ranskalainen uskonnonopetusjärjestelmä on ollut viime aikoina muutospaineiden kohteena, sillä ranskalaisesta koulujärjestelmästä tulevien oppilaiden on katsottu olevan epäpäteviä toimimaan modernissa maailmassa. Epäpätevyys on tullut esille mm. poliittis-uskonnollisissa konflikteissa ja Ranskan kookkaan muslimivähemmistön tarpeiden ja toiveiden kuulemisen arvostamisessa. (Davie 2000, 87-89, 92.) Hyvä esimerkki muutoksen tuulista ovat aloitteet, joita on viime aikoina noussut, ja joissa vaaditaan opettajia sisällyttämään eri oppiaineiden opetukseen uskonnollista tietämystä (Schreiner 2005, 77).

Saksassa liittovaltioilla on tietynasteinen itsenäisyys koulutuksensa järjestämisessä. Suurimmassa osassa liittovaltioita opetus järjestetään kahtena erilaisena muotona; luterilaisena opetuksena ja katolisena opetuksena, vaikkakin eri opetukseen osallistuvien oppilaiden osuus vaihteleekin suuresti paikallisesta väestöstä riippuen. Opetussuunnitelmat ja oppikirjat tehdään yhteistyössä kirkon ja valtion toimesta, vaikka opetus onkin sekoitus tunnustuksellista ja tunnustuksetonta opetusta. Uskonnonopetuksesta voi jättäytyä pois vanhemman kirjallisella anomuksella, mikäli oppilas on alle 14-vuotias. (Davie 2000, 90-91.) Viime aikoina myös Saksassa suuri maahanmuuttoaalto on tuonut vaikutuksensa koulumaailmaan. Etenkin suurten kaupunkien koulut ovat muuttuneet hyvin monikulttuurisiksi ja siten useat uskonnonopettajat ovat alkaneet laajentaa opetustaan yhdestä opetettavasta uskonnosta enemmän maailmanuskontoja ja erilaisia katsomuksia käsitteleväksi opetuksiksi. (Mitchell 2005, 93.)

Italiassa opetus on vahvasti tunnustuksellista ja koulu toimii siis perheen ja kirkon apuna tutustuttaessa oppilasta katoliseen uskontoon ja sen harjoittamiseen. Uskonnonopetuksesta pois jättäytyminen on mahdollista, mutta vain todella harvat tekevät niin ja siten katolisen kirkon vahva asema maassa säilyy. Vastaavan kaltainen tilanne on Kreikassakin, mutta siellä kontrolloivana uskontona on ortodoksinen uskonto. Kreikassa on tehty opetuksessa tilaa myös muslimeille, toisin kuin kristillisille vähemmistöille. (Davie 2000, 91.)

Hollanti on yksi Euroopan sekularisoituneimpia maita (Halman, Sieben & Zundert 2012, 71). Hollannin koulut voidaan käytännössä jakaa: valtion kouluihin, katolisiin kouluihin ja protestanttisiin kouluihin. Näiden päätyyppien lisäksi on myös yksityiskouluja, jotka ovat toisinaan hyvinkin tunnustuksellisia. Alakoulujen osalta valtion koulut eivät ole tarjonneet ollenkaan uskonnonopetusta, kun taas vastaavasti tunnustukselliset koulut tarjoavat sellaista tunnustuksellista opetusta, jonka kokevat soveliaaksi. Tunnustuksellisissa kouluissa uskontotunneilta ei saa jäädä pois, mikä onkin aiheuttanut ongelmia, silloin kun vähemmistö uskontojen jäsenet ovat valinneet lapselleen kouluksi jonkin muun kuin oman katsomuksen mukaisen koulun. Toisella asteella tilanne Hollannissa on vaikeampi, sillä tunnustuksellisista kouluista sekä valtionkouluista tulevilla oppilailta on usein hyvinkin erilaiset maailmankatsomukset. Tästä syystä viime aikoina myös valtion alakouluissa on alettu opettamaan uutta ainetta, joka on uskontotiedon kaltaista ja auttaa siten oppilaita elämään monikulttuurisessa yhteisössä. (Davie 2000, 92.)

Norja on esimerkki maasta, jossa uskonnonopetus on tunnustuksetonta. Tunnustuksellisesta opetuksesta tunnustuksettomaan uskontotiedon opetukseen siirryttiin vuonna 1997, jotta katsomuksellinen moninaisuus tulisi paremmin huomioon ja aine mahdollistaisi paremmin yhdessä oppimisen, dialogin ja kriittisen keskustelun (Skeie & Bråten 2014, 224). Oppiaineen keskeisiksi tavoitteiksi määritellään opettaa oppilaille tietoutta sekä kristinuskosta että muista uskonnoista ja katsomuksista. Tämän lisäksi opetuksessa käsitellään myös eettisiä ja filosofisia teemoja. Noin puolet ajasta käytetään kristinuskon opetukseen, sillä kristinuskolla on merkittävä asema norjalaisessa kulttuuriperinnössä. (Utdanningsdirektoratet 2018.) Opetussuunnitelmista vastaavat opetusviranomaiset siten, että alemmilla koulutusasteilla työstä vastaavat kunnalliset viranomaiset ja korkeammilla vastaavasti valtion viranomaiset (Skeie & Bråten 2014, 213-214). Yksityiskoulujen osuus Norjassa on kasvanut viime vuosina hitaasti, mutta tasaisesti. Näiden koulujen seassa on myös protestanttisia sekä katolisia kouluja. (Skeie & Bråten 2014, 219.)

### 3 SUOMALAISEN KATSOMUSOPETUKSEN YLEISPIIRTEET

#### 3.1 Perustelut katsomusopetuksen tarpeellisuudelle

Uskonnonopetuksen tarpeellisuudesta yleissivistävässä koulussa on käyty paljon keskustelua viime vuosikymmeninä (Seppo 2003). Uskonnonopetus tuntuu kuitenkin pitävän hyvin paikkansa kiivaasta keskustelusta huolimatta. Uskonnonopetusta ja sen tarpeellisuutta on perusteltu eri argumenteilla eri aikakausina ja ne painottavat myös uskonnonopetuksen tavoitteita ja tehtäviä eri näkökulmista. Kallioniemen (2005a, 32-34) määrittämät 7 perustelua pohjautuvat alun perin Kähkösen (1976, 231-237) ensimmäisen kerran jo vuonna 1976 esittämiin perusteluihin. Kallioniemen perusteluista ensimmäinen on vanhin ja jo 1900-luvun alussa vallalla ollut ”*kasteopetusperustelu*”. Sen mukaisesti koulun uskonnonopetus perustuu kastekäskeyn, ja on siten uskon syntymistä sekä siihen kasvamista tukevaa. Toinen perustelu ”*kulttuurihistoriallinen perustelu*” oli vallalla oppikoulu –aikana. Siinä painotetaan koulun uskonnonopetuksen tärkeyttä oppilaiden oman kulttuurin omaksumisessa ja kehittämisessä. Kolmas perustelu, *antropologinen perustelu*, pohjautuu näkemykseen, jonka mukaisesti uskonnollisuus ja siihen liittyvät kysymykset ovat osa ihmisen persoonallisuutta ja siten tärkeitä koulussa opetettavia asioita. *Yhteiskunnallisen perustelun* mukaisesti uskonnonopetus on tärkeänä osana oppilaiden kasvattamisessa yhteiskunnallisesti vastuulliseen elämään ja muiden vakaumusten kunnioittamiseen. Toisin sanoen uskonnonopetus on osa kansalaiskasvatusta koulukontekstissa. *Yleissivistyksellinen perustelu* voidaan nähdä erillisenä ryhmänä (Pruuki 2003), vaikka se voisi sisältyä myös kulttuurihistorialliseen ja antropologiseen perusteluunkin. *Eettinen perustelu* pohjaa uskonnon oppiaineen eettisiin ja arvokasvatuksellisiin sisältöihin. Nämä sisällöt ovat vahvana osana uskonnonopetuksen kokonaisuutta yleissivistävässä koulussa. *Monikulttuurisuusperustelu* on perusteluista tuorein ja noussut keskeiseksi viimeisinä vuosina. Sen mukaisesti oppilas tarvitsee tietoa sekä omasta katsomuspohjasta, että monista muista katsomuksista, uskonnoista ja kulttuureista koko ajan monikulttuurisemmaksi muuttuvassa yhteiskunnassa.

Räsänen (2006, 51-53) on kartoittanut uskonnonopetuksen perustelujen kannatusta suomalaisten keskuudessa. Räsänen tutkimuksen tuloksia tarkastellessa on syytä pitää mielessä, että hän muodosti summamuuttajat vain viidestä perustelusta, jotka olivat: *1. kasteopetus perustelut*, *2. kulttuurihistorialliset perustelut*, *3. antropologiset perustelut*, *4. yhteiskunnalliset perustelut* sekä *5. eettiset perustelut*. Räsänen tutkimuksen ulkopuolelle jäivät siis Kallioniemen (2005a, 32-34)

määrittelyn sisällyttämät *yleissivistykselliset perustelut* ja *monikulttuurisuusperustelut*. Räsäsen tutkimuksessa Suomen kansalaisten mielestä tärkeimpänä perusteluna uskonnonopetuksen puolesta olivat *kulttuurihistorialliset perustelut*. Kristinusko ja etenkin evankelisluterilainen kristinusko on juurtunut suomalaisten kulttuuriperimään niin sitkeästi, että harva haluaa siitä luopua. Myös *antropologiset* eli ihmiskäsityksestä ja –olemuksesta nousevat perustelut olivat myönteisesti esillä, joskin hieman varautuneemmin kuin kulttuurihistorialliset seikat. Tietyin varauksin vastaajat olivat sitä mieltä, että ihminen on pohjimmiltaan uskonnollinen ja siten tarvitsee tukea maailmankatsomuksensa kehittymisessä. Tämän lisäksi *yhteiskunnalliset* ja *eettiset perustelut* saivat jonkin verran tukea vastaajien keskuudessa. Vähiten kannatusta tuli *kasteopetusperusteluille* eli sille, että koulun ja kirkon uskontokasvatusten päämäärä olisi samansuuntainen. Räsäsen (2006, 107-108) päätelee tuloksistaan, että vastaajilla on usko koulun sivistävään tehtävään ja sitä myöden myös koulun tarjoamaan uskonnonopetukseen. Uskonnonopetuksen keskeisimpänä tehtävänä hänen tuloksien mukaan on taata oppilaille riittävä osaamisen taso uskontoon liittyvissä asioissa.

Yksi näkökulma uskonnonopetuksen tarpeellisuuteen on tarkastella asiaa kasvatuksen näkökulmasta. YK:n ihmisoikeusjulistuksen mukaan jokaisella lapsella on oikeus saada kasvatusta. Tästä kasvatusoikeudesta sekä sen jakamisesta ovatkin väitelleet yhteiskunta, kirkko ja koti. Kirkko käyttää omaa kasvatusoikeuttaan esimerkiksi rippikoulun kautta. Sosialistisissa maissa yhteiskunnan rooli on keskeinen ja länsimaat nojaavat vahvasti kodin kasvatusoikeuteen. Suomi on maana ottanut kasvatusvelvollisuuden vahvasti harteilleen ylläpitämänsä koulutusjärjestelmän kautta, ja oman uskonnon opetus on yksi tärkeä osa oman kodin kulttuurin mukaisessa kasvattamisessa. Kristillisen perinteen tulisi elää jatkossakin vuorovaikutuksessa koko eurooppalaisen yhteiskunnan ja sen kaikkien toimintojen kanssa, sillä mikäli Euroopan kouluissa luovuttaisiin uskonnonopetuksesta, tarkoittaisi se koko hengellisen identiteetin murenemistä. (Repo 2004, 378.)

### **3.2 Millaiset katsomusopetuksen tavoitteet ovat?**

Kallioniemen (2005a, 41-44) mukaan uskonnonopetuksen tavoitteena voidaan nähdä katsomuksellisen kompetenssin kehittyminen, joka perustuu käsitykseen siitä, että uskonnollinen aines ja sen oppiminen kuuluvat keskeisesti ihmisen kehittymiseen. Kallioniemi määrittelee uskonnonopetuksen neljäksi tehtäväksi: *1. uskonnon perusluonteen ymmärtämisen, 2. omaan uskontoon tutustumisen, 3. valmiuksien antamisen oppilaille moniuskontoisessa yhteiskunnassa*

*elämiseen ja 4. elämän eettisen ulottuvuuden ymmärtämisen.* Nämä neljä päätehtävää ovat osia, joiden kehittyminen yhdessä tukee katsomuksellisen kompetenssin kehitystä. Kompetenssilla tarkoitetaan Yleisen suomalaisen asiasanaston (YSA 2018) mukaan kelpoisuutta, osaamista ja pätevyyttä. Yleisesti kaikkien katsomusaineiden opetuksen keskeisimmiksi tehtäviksi voidaan määritellä oppilaan oman identiteetin, maailmankuvan rakentumisen sekä monipuolisen henkisen kasvun tukeminen (Kallioniemi 2007, 48). Kallioniemi ym. (2017, 36) vastaavasti painottavat katsomusopetuksen sosiaalista ulottuvuutta määrittelemällä keskeisimmäksi tehtäväksi kansalaisten keskinäisen vuorovaikutuksen, suvaitsevaisuuden ja ymmärryksen edistämisen.

Viimeisimmissä perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa määritetään uskonnonopetuksen keskeisimmäksi tehtäväksi laajan uskonnollisen sekä katsomuksellisen yleissivistyksen tarjoaminen oppilaalle. Opetuksen tehtävänä on tukea oppilaan itsensä arvostamista, itsetuntemusta sekä elämönhallintataitojen kehitystä. Elämäkatsomustiedon osuuksissa painotetaan ydintehtävänä edistää oppilaan kykyä etsiä hyvää elämää. Tähän päästään kehittämällä oppilaiden valmiuksia kasvaa vastuulliseksi, suvaitsevaiseksi, itsenäiseksi ja arvostelukykyiseksi yhteisön jäseneksi. (Opetushallitus 2014.)

Edellä määriteltyjen tehtävien täyttämiseen liittyen on syytä paneutua myös siihen, miten ja missä järjestyksessä mitään tehtävää ja sen aihealuetta käsitellään, jotta aineen tavoitteisiin päästäisiin mahdollisimman tehokkaasti. Kallioniemen (2007, 47-48) mukaan monikulttuurisessa maailmassa on tärkeää, että oppilas tuntee omat juurensa ja alueensa identiteetin, jolloin hänellä on mahdollisuus dialogiin myös muiden kanssa. Uskonnonopetuksessa uskontokuntarajoja ylittävän materiaalin käsittely on hänen mukaansa vasta sitten kaikkein mielekkäintä, kun oman uskonnon perinteet ja kertomukset ovat hyvin hallinnassa. Nykyisellään ongelmana suomalaisessa katsomusopetuksessa Kallioniemi näkee sen, että sisällöt jäävät irrallisiksi eivätkä linkity oppilaan kokemus- ja elämysmaailmaan. Sosiokulttuurisen ja kokemuksellisen oppimisen teoreettinen viitekehys soveltuu hyvin aineeseen, sillä siten oppilaiden omakohtaisten kokemusten ja kokemusmaailmojen huomioimista tuetaan. Kohonen (2005, 279) toteaa, että sosiokulttuurisessa ja kokemuksellisessa oppimisessa on keskeistä oppilaan autonominen asema ja omat päämäärät, oppilaan henkilökohtainen sitoutuminen, mielekkyyden ja laaja-alaisuuden kokeminen oppimisessa, oppilaan vastuullisuus ja omaehtoisuus, itsearviointin keskeinen rooli sekä opetuksen oppilas- ja merkityskeskeisyys.



### 3.3 Katsomusopetuksen mahdolliset järjestämis muodot Suomessa

Erilaisia mallinnuksia katsomusopetuksen järjestämiseen liittyen on julkaistu useita. Itse päädyn käsittelemään mallinnuksia Hokkasen (2014) oikeustieteellisessä väitöskirjassa määritellyistä seitsemästä mallista käsin (Taulukko 1). Valitsin tämän mallinnuksen, sillä kyseiset mallit on koottu useista jo aiemmin määritellyistä mallinnuksista esim. Kähkönen (1976), Nyysönen (1998), Räsänen (2006) ja Kallioniemi (2008), ja on siten hyvin kokonaisvaltainen sekä yksi viimeisimmistä katsomusopetuksen järjestämiseen liittyvistä mallinnuksista.

**TAULUKKO 1.** Hokkasen (2014) mallinnukset katsomusopetuksen järjestämisestä.

Malli:	Selitys:
1. malli	Objektiivinen ja tunnustukseton, yhteinen katsomusaine.
2. malli	Nykyuotoinen katsomusopetuksen malli.
3. malli	Elämäkatsomustieto, jonka lisänä valinnaisia uskontoon ja/tai uskontoihin liittyviä kursseja.
4. malli	Nykyisenmuotoinen katsomusopetuksen malli, jossa oman uskonnon painotusta lisätään entisestään.
5. malli	Osittain yhteisen ja osittain erillisen katsomusopetuksen malli. Yhteiseen osioon kuuluisi etiikka, moraaliopetus ja filosofiseettiset sisällöt. Erillisessä osiossa oman uskonnon ja katsomuksen sisällöt.
6. malli	Valtion kouluissa ei tarjottaisi uskonnonopetusta. Niiden rinnalle perustettaisiin yksityisiä kouluja, jotka perustuisivat uskonnolliselle pohjalle ja tarjoaisivat uskonnonopetusta.
7. malli	Ei uskonnon opetusta julkisissa kouluissa.

*Ensimmäisessä mallissa* siirryttäisiin täysin uudenlaiseen katsomusopetusjärjestelmään tarjoamalla kaikille yhteinen katsomusoppiaine, riippumatta oppilaan omasta katsomuksellisesta taustasta. Tällaiseen malliin siirtyminen vaatisi muutosta opetuksen sisältöihin sekä oppiaineen nimeen. Opetuksen täytyisi olla luonteeltaan objektiivista ja tunnustuksetonta, joten siinä tulisi jo opetussuunnitelmien sisältöjen suunnittelu ja laadintavaiheessa ottaa erittäin tarkasti huomioon moniuskontoisuus sekä muut katsomukset ja vakaumukset. Ruotsi on yksi maista, jossa on siirrytty kaikille yhteiseen uskontotiedon opetukseen, oman uskonnon opetuksen sijaan. (Hokkanen 2014, 259-260.)

*Toinen malli* tarkoittaisi nykymuotoisen uskonnonopetuksen mallin säilymistä ennallaan katsomusopetuksessa. Tässä mallissa uskonto on koulussa pakollinen oppiaine sisältyen perusopetuksen opetussuunnitelmaan ja oppilaalla on oikeus oman uskontonsa mukaiseen opetukseen. (Hokkanen 2014, 260.)

*Kolmas malli* pohjaa edelliseen, mutta siinä karsittaisiin eri vaihtoehtoja tai vastaavasti lisättäisiin valinnaisuutta. Tässä mallissa opetuksen pohjana voisi olla esimerkiksi elämäkatsomustieto, mutta sen rinnalla olisi tarjolla myös kristinuskoon pohjaavaa opetusta. (Hokkanen 2014, 260-261.)

*Neljännessä mallissa* lisättäisiin oman uskonnon painotusta, joka kuitenkin nykyisen monikulttuurisuus kehityksen ja dialogin tärkeyden takia näyttää epätodennäköiseltä (Hokkanen 2014, 261). Käytännössä tämä tarkoittaisi uskonnonopetuksen siirtämistä uskonnollisille yhdyskunnille ja yhteiskunnan vaikutusmahdollisuuksien häviämistä opetustapaan ja oppiaineen sisältöihin (Nyyssönen 1998, 463-464).

*Viidennessä mallissa* opetus jaettaisiin kahtia. Osa opetuksesta toteutettaisiin kaikille oppilaille yhteisesti, ja osa vastaavasti erikseen. Yhteisesti opetettavaan osaan kuuluisi etiikka, moraaliopetus sekä filosofiseettiset sisällöt, kun taas erikseen opetettavassa osiossa paneuduttaisiin omaa uskontoa ja katsomusta käsitteleviin aiheisiin. (Hokkanen 2014, 261.)

*Kuudennessa mallissa* valtion kouluissa ei järjestettäisi ollenkaan uskonnonopetusta, mutta valtion koulujen rinnalla toimivat yksityiset koulut rakentuisivat kukin omalle uskonnolliselle perustalle ja niissä myös opetettaisiin uskontoa. Tässä mallissa huolena on oppilaiden eriytyminen ja dialogin vähyys. (Hokkanen 2014, 264-265.) *Seitsemännessä mallissa* uskontoa ei opetettaisi julkisissa kouluissa ollenkaan, kuten esimerkiksi Ranskassa (Hokkanen 2014, 259).

Väitöskirjassaan Hokkanen (2014) näkee eri maita tarkastellessaan yleisen suuntauksen olevan kohti kaikille avointa yhteistä tai yleistä tunnustuksetonta oppiainetta eli käytännössä uskontotiedon opetusta. Mallijaottelussa tämä tarkoittaisi *ensimmäisen mallin* mukaisesti toteutettua katsomusopetusta. Ubanin (2013, 75) mukaan Suomen tilanteessa kyseiseen malliin siirtyminen vaatisi kuitenkin suuria muutoksia opetuslainsäädäntöön, opetussuunnitelmien sisältöihin sekä niiden tavoitteisiin. Tästä syystä Hokkanen (2014, 324-325) näkee kaikkien oppilaiden perusoikeuksien toteutumisen kannalta perustelluimmaksi vaihtoehdoksi *viidennen mallin* mukaisen opetuksen ”osa yhdessä ja osa erikseen”-tyylisesti. Tämä tarkoittaisi käytännössä sitä, että koulussa olisi mahdollisuus opiskella omaa uskontoa ja sen perinteitä, mutta myös opiskella ja keskustella dialogisesti eri tavalla uskovien kanssa. Tämä mahdollistaisi vuorovaikutuksen ja reflektion syntymisen oppilaiden kouluarjessa. Hokkasen mukaan alemmilla vuosiluokilla pitäisi keskittyä enemmän omaan uskontoon ja sen perinteisiin. Vastaavasti ylemmillä luokilla opetuksen pääpainopistettä tulisi siirtää muiden uskontojen opetukseen.

Pyysiäisen (2000b 76-83) mukaan yhtenä haasteellisena seikkana nykyisen kaltaisessa uskonnonopetusjärjestelmän säilymisessä on opetuksen tunnustuksellisen luonteen variaatio eri uskontokuntien mukaisen uskonnonopetuksen osalta. Vuoden 1994 opetussuunnitelmaan pohjautuvassa tutkimuksessaan hän toi esille, että vähemmistö uskontojen mukaiset opetussuunnitelmat painottavat opetuksessaan huomattavasti vahvemmin uskon kasvattamista ja tunnustuksellisia sisältöjä kuin evankelisluterilainen uskonnonopetus. Lisäksi kaikkien uskontokuntasidonnaisten ryhmien yleistavoitteet eivät täyty. Jopa ortodoksisen uskonnonopetuksen osalta tavoitteet jäävät täyttymättä, vaikka se on koululainsäädännössä asetettu evankelisluterilaisen uskonnon kanssa samaan asemaan suhteessa muihin vähemmistöuskontoihin.

Räsänen (2006, 66) on tutkinut uskonnonopetuksen toteuttamismallien suosiota Suomen kansalaisten keskuudessa. Räsänen tulokset puhuvat myös uskontotiedon opetuksen puolesta, jossa tarjottaisiin

puolueettomat perustiedot maailmanuskonnoista ja muista katsomuksista. Kirkollis-kristillistä uskonnonopetustakaan ei Räsäsen tutkimuksessa suoranaisesti torjuttu, muttei täysin hyväksytytkään. Vapaavalintainen uskonnonopetus ei juuri kerännyt kannatusta, mutta vähiten kuitenkin kannatusta keräsi malli, jossa uskonnonopetusta ei järjestettäisi koulussa missään muodossa. Lähes kaikki kansalaisryhmät olivat koulun katsomusopetuksen järjestämisen puolella, ainoastaan sen järjestämisen muoto aiheuttaa erimielisyyksiä. Kansalaisten mukaan uskonnonopetus ei saisi olla liian kirkollista, muttei toisaalta myöskään pelkästään erilaisten maailmankatsomusten esittelyäkään. Monelta osin kansalaiset ovatkin nykymuotoisen katsomusopetuksen puolella, joskin painottavat myös vahvaa ja puolueetonta uskontotiedon opettamista.

## 4 LUOKANOPETTAJA KATSOMUSAINIOPETTAJANA

### 4.1 Katsomusopetus luokanopettajakoulutuksessa

Katsomusopetuksella ja etenkin uskonnonopetuksella on ollut suuri rooli suomalaisessa peruskoulussa aina sen alkuaajoista saakka, kuten luvussa 2. toin esille. Luokanopettajakoulutus on ollut valmistamassa luokanopettajia siihen, että peruskoulussa oppilaille voitaisiin tarjota mahdollisimman laadukasta katsomusopetusta. Uskonnon didaktiikalla on ollut pitkät perinteet luokanopettajakoulutuksessa aina vuonna 1863 perustetusta Jyväskylän opettajankoulutusseminaarista lähtien (esim. Kuikka 1973, 12; Paksuniemi 2009, 17-18; Väänänen 1990, 7). Kansakoulukasvatuksessa uskonnon vaikutus oli erittäin vahva ja opettajan uskonnollisuutta korostettiin sekä pidettiin erittäin merkityksellisenä kasvatustehtävässä (Pruuki 2009, 387-388). 1970-luvulla koettiin suuria muutoksia, kun akateeminen luokanopettajakoulutus muutti kaikkien koulussa opettavien aineiden, myös uskonnon, didaktiset opinnot osaksi kasvatustieteellisiä opintoja (Komiteamietintö 1975). Uskonnon didaktiikan opetusta ohjasivat opettajakoulutustoimikunnan mietintö (Komiteamietintö 1975) ja Kasvatusalan tutkintouudistuksen ohjaus ja seurantaprojektin (KATU) muistio luokanopettajan koulutuksen yleisestä rakenteesta (Opetusministeriö 1977). Samalla uskonnon didaktiikan painopiste alkoi muuttumaan ja eroamaan kirkon kasvatuksesta kohti erillistä koulun uskonnonopetusta, jossa teologisten sisältöjen sijasta keskiöön alkoi nousta oppilaiden elämäkysymykset ja niiden käsittely (Kallioniemi & Ubani 2008, 324-325; Niemi 1991, 86). Vuonna 1989 aikaisemmin hyvin tiukat normit opettajakoulutuksen järjestämiselle purettiin ja opettajakoulutusta järjestävät yksiköt saivat huomattavasti vapaammin järjestää opetuksen suunnittelua ja toteutusta, myös opetuksen kehittämisestä vastattiin paikallistasolla (Komiteamietintö 1989).

Nykyään opettajankoulutuslaitoksissa uskonnon didaktiikan kurssi on opettajankoulutuksessa osana peruskoulussa opettavien aineiden ja ainekokonaisuuksien monialaisia opintoja (Kallioniemi & Ubani 2010, 254). Haasteensa uskonnon didaktiikan kurssille tuo vähäinen aika, joka johtaa siihen, ettei oppiaineiden sisältöjä voida käsitellä ja opiskella kovinkaan yksityiskohtaisesti (Kallioniemi & Ubani 2010, 245). Uskonnon didaktiikka on osa yleistä ainedidaktiikkaa, joka tarkoittaa opettavan aineen ja kasvatustieteen yhteistä aluetta (Kansanen 1998, 25-27). Uskonnon didaktiikan kohdalla tämä tarkoittaa opettavan aineksen muokkaamista sellaiseen muotoon, jossa oppilas voi sen

mahdollisimman helposti omaksua ja oppia (Seppälä 1998, 12). Kuikan (1988, 157) tutkimuksessa tulee esille, että tieteenalana kasvatustiede on määrittämässä koko ajan enenevässä määrin uskonnon didaktiikkaa, ja siten sen läheinen yhteys teologiaan on etääntymässä. Hänen mukaan opetuksen painopistettä tulisikin siirtää tietopainotteisuudesta kohti oppilaan sosiaalisen kasvatuksen ja kasvun tavoitteita.

Kallioniemi ja Ubani (2010, 257-258) ovat tutkineet uskonnon didaktiikan peruskurssin opetussuunnitelmia eri opettajankoulutusyksiköissä (12kpl) lukuvuonna 2009-2010, ja koettaneet selvittää vastausta tutkimusongelmaan: ”Millaista on uskonnon didaktiikan opetus luokanopettajakoulutuksessa opetussuunnitelmien valossa?”. *Yleisten opetusjärjestelyjen* osalta kurssit olivat kahden tai kolmen opintopisteen laajuisia, mutta kontaktiopetuksen määrä vaihteli suuresti. Luentoja oli 4-24 tuntia riippuen yksiköstä ja myös ryhmäopetuksen määrä vaihteli ollen yleisesti noin 8 tuntia. Ryhmäopetuksen tarkoituksena oli joko syventää luennolla opittua tai käsitellä perustyöskentelytapoja uskonnonopetuksessa. Uskonnon didaktiikan teoreettisia virtauksia ei juuri mainittu kurssien opetussuunnitelmissa, mutta ne tulivat esille ilmoitetussa kurssikirjallisuudessa. Kurssi sijoittui useimmissa yksiköissä toiseen opiskeluvuoteen. Kajaanissa ja Oulussa se oli kuitenkin ensimmäisenä vuotena ja Rovaniemellä kurssi jaottui sekä ensimmäiseen, että toiseen vuoteen. Uskonnon didaktiikan opinnot integroituivat heikosti muuhun opetukseen. Tässä poikkeuksena olivat Rovaniemen yksikkö, jossa kurssi liittyi kiinteästi opetusharjoitteluihin ja Vaasan yksikkö, jossa perinteinen uskonnon didaktiikan kurssi on korvattu uskonnon, elämäntiedon ja historian sisältöjä yhdistävään ”Yhteiskunta, uskonto ja traditio” -opintokokonaisuuteen.

Kurssien sisältöalueista Kallioniemi ja Ubani (2010, 259-261) tarkastelivat *substanssia, praktista näkökulmaa, oppilaan kehitystä ja oppiaineen erityisluonnetta*. *Substanssin* osalta tarkastelussa painottui, missä määrin kurseilla painotetaan sisältötietoa ja aineenhallintaa. Tarkastelun osalta Kallioniemi ja Ubani havaitsivat, että osa yksiköistä painotti enemmän pedagogisia sisältöjä (esim. Helsinki ja Jyväskylä), kun taas toisissa juuri sisältötieto ja aineenhallinta olivat keskiössä (esim. Hämeenlinna, Joensuu). *Praktisen näkökulman* tarkastelussa Kallioniemi ja Ubani keskittyivät siihen, kuinka hyvin kurssilla tulee esille opetuksen suunnitteluun ja toteuttamiseen liittyvät seikat. Praktisuus oli jokaisen yksikön opetussuunnitelmiin merkitty erittäin keskeiseksi teemaksi, pois lukien Rovaniemi, jossa praktisuus tuli esille opetusharjoittelun sisällöissä. *Oppilaan kehityksen tarkastelu* sisältyi myös kaikkien kurssien opetussuunnitelmiin. Yleisin lähestymistapa oppilaan

kehitykseen oli uskontopsykologinen lähestymistapa, joka sisälsi uskonnollisen ajattelun ja uskonnollisen sekä eettisen kehityksen näkökulman. Kaikista muista poiketen Joensuun yksikössä tarkastelussa painottui oppilaan kokonaispersoonallisuuden kehitys ja Helsingissä vastaavasti otettiin huomioon sekä uskontopsykologinen kehitys että kokonaispersoonallisuuden kehitys. *Oppiaineen erityisluonteen* tarkastelussa kiinnitettiin huomiota viitauksiin ”oman uskonnon opetuksesta” ja oppiaineen yhteiskunnallisen luonteen tiedostamisesta. Oman uskonnon opetuksen näkökulma tuli esille kaikissa muissa paitsi Vaasan yksikössä, joko opetussuunnitelman alaisena tai erikseen viitattuna asiana. Vastaavasti uskonnonopetuksen yhteiskunnallista luonnetta ei juuri nostettu esille opetussuunnitelmissa ja niissä, joissa siitä mainittiin, tapahtui se monikulttuurisuuden näkökulmasta.

Myös tällä hetkellä elämäkatsomustiedon sekä uskonnon osuudet ja toteuttamismuodot luokanopettajakoulutuksessa vaihtelevat suuresti opetusta tarjoavasta yksiköstä riippuen. Itä-Suomen yliopistossa elämäkatsomustiedonopetus koostuu kolmen opintopisteen ”Elämäkatsomustiedon opetuksen perusteet” -kurssista, joka on vaihtoehtoinen niin ikään kolmen opintopisteen laajuisen ”Uskonnon opettamisen pedagogiikan perusteet” -kurssin kanssa. Toisin sanoen luokanopettajakoulutuksen voi läpäistä ilman elämäkatsomustiedon tai uskonnon pedagogiikan kurssia, tosin myös kummatkin kurssit opiskelija voi halutessaan suorittaa. Näiden lisäksi luokanopettajaopiskelijat suorittavat ”Katsomusaineen pedagogiikan perusteet ja soveltava draama” -kurssin (2op), joka on yhteinen sekä elämäkatsomustiedon kurssin, että uskonnon kurssin käyneille. (Itä-Suomen yliopisto 2016.) Hyvin eri tavoin katsomusaineiden opetus on järjestetty Jyväskylän yliopistossa. Siellä opetus järjestetään siten, että sekä uskonnon ja elämäkatsomustiedon sisällöt kuuluvat kaikkien opinto-ohjelmaan ”katsomusaineiden ydinosa” (2op) ja ”katsomusaineiden soveltavaosa” (2op) -kurssien kautta. (Jyväskylän yliopisto 2018.)

#### **4.2 Luokanopettajan asenteet ja kompetenssi katsomusaineopetukseen sekä niihin vaikuttavat tekijät**

Luokanopettaja on kasvatusalan monitaituri, jolta ei voi olettaa samoja aineenhallintataitoja kuin aineenopettajalta, jonka koulutus on pohjautunut aineenhallintaan. Silti tarkastellessamme luokanopettajia katsomusaineopettajina on selvää, että pyrkimys heillä on lapsen kokonaisvaltaisen kasvatuksen lisäksi samoihin seikkoihin, joihin katsomusaineopettajakin työssään pyrkii.

Katsomusaineiden opettajan tärkeimpinä tehtävinä on pyrkimys herättää oppilaissa inhimillisyyttä sekä syventää oppilaiden henkistä rikkautta. Näiden seikkojen kautta opettaja pystyy tukemaan oppilaan kehitystä ja kasvua. Katsomusopettaja tekee koulussa kulttuurista sivistystyötä ja hänen ydinosaamisalueisiinsa kuuluvat katsomusten ja uskontojen kulttuuriperinnöt sekä eettiset asiat. Kulttuurinen sivistystyö itsessään pohjautuu sivistyksen ulottuvuuksiin ja kulttuurimme ydin arvoihin: totuuteen, kauneuteen, hyvyteen, lähimmäisen rakkauteen ja vapauteen. Kyseiset arvot ovat tärkeitä, sillä ne ovat pohjana ja näyttävät suuntaa mm. inhimilliselle elämälle ja yhteiskunnan kehitykselle. Tästä syystä kyseiset arvot ovat keskiössä myös katsomusaineiden opetuksessa sekä katsomusopettajan ammatissa. (Kallioniemi 2007, 50-51.)

Alakoulussa tapahtuva uskonnonopetus ei ole saanut samanlaista huomiota kuin korkeampien asteiden opetus. Silti monet uskonnonopetusta koskevat ongelmat kärjistyvät alakoulun opetuksessa, joissa ainetta opettavat luokanopettajat. (Pyysiäinen 2000a, 9.) Lisäksi entisestään lisääntyvä katsomuksellinen moninaisuus on luomassa lisähaasteita luokanopettajan kompetenssiin toimia katsomusopettajana (Uban, Kallioniemi & Poulter 2015, 90). Tässä kappaleessa tarkastelen lähemmin, miten luokanopettajat asennoituvat katsomusopetusta kohtaan sekä millaiseksi luokanopettajat kokevat oman kompetenssinsa opettaa katsomusaineita. Käsittelen edellä mainittuja asioita tukeutuen Pyysiäisen (2000a), Ubanin ym. (2015) sekä Tirrin ja Kallioniemen (1999) tutkimuksiin. Pyysiäisen kohdejoukkona olivat luokanopettajat, kun Ubanin ym. sekä Tirrin ja Kallioniemen tutkimuksien kohderyhmänä olivat luokanopettajaopiskelijat. Tutkimusten yleistettävyyttä tähän päivään arvioidessa tulee huomioida, että Pyysiäisen sekä Tirrin ja Kallioniemen tutkimukset ovat jo kohtalaisen vanhoja, ja niiden julkaisun jälkeen uskonnonopetuksen luonne on muuttunut tunnustuksellisesta opetuksesta ”oman uskonnon opetuksiksi” sekä opetussuunnitelmat ovat muokanneet tavoitteita. Jouduin kuitenkin sisällyttämään heidän tutkimuksensa teoreettiseen viitekehykseen, sillä aihetta on tutkittu varsin vähän.

#### *Luokanopettajien asenteet katsomusopetusta kohtaan:*

90-luvun puolivälissä kerätyssä Pyysiäisen (2000a, 53-54) aineistossa uskonnonopetukseen suhtauduttiin luokanopettajien joukossa myönteisesti. Oppiainetta piti ehdottoman tai hyvin tärkeänä 48 prosenttia luokanopettajista, ja joukkoon lisättäessä myös melko tärkeänä ainetta pitävät opettajat, kokonaismäärä nousee jo 78 prosenttiin. Toisaalta 21 prosentin mielestä aine on ehdottoman tai jossain määrin tarpeeton. Myös Tirrin ja Kallioniemen (1999, 62) luokanopettajaopiskelijoita



tarkastelevassa tutkimuksessa oppiaine koettiin tutkimusjoukon keskuudessa tärkeäksi. Ubanin ym. (2015, 87) tutkimuksessa aineen tärkeäksi koki peräti 76 prosenttia luokanopettajaopiskelijoista. Uskonto määriteltiin tärkeäksi etenkin sen eettisten sisältöjen käsittelyn, eri uskontoihin tutustumisen ja suvaitsevaisuuteen kasvattamisen takia (Ubanin ym. 2015, 82).

Myönteisiksi asioiksi uskonnon opetuksessa luokanopettajat kokivat mahdollisuuden keskusteluihin, oppilaiden kohtaamiseen, Raamatun suuriin kertomuksiin tutustumiseen ja eettisiin pohdintoihin (Pyysiäinen 2000a, 65). Vastaavasti Tirrin ja Kallioniemen (1999, 59-61) mukaan luokanopettajaopiskelijat näkivät myönteisimpinä asioina keskustelun ja pohdinnan, aineen elämyksellisyyden ja kerronnan ulottuvuudet aineen opetuksessa. Ikävistä asioista heidän keskuudessaan korostui uskonnon tyrkytys ja ympäristön negatiivinen suhtautuminen. Oppiaineen pedagogiset sisällöt nousivat myönteisimmiksi tekijöiksi myös Ubanin ym. (2015, 83-87) tutkimuksessa. Pedagogisista sisällöistä keskeisimmin korostuivat aiempien tutkimuksien tavoin keskustelut. Myönteisesti luokanopettajaopiskelijat suhtautuivat myös aineen yhteisöllisiin aspekteihin sekä oppilaan kasvuun ihmisenä uskonnonopetuksen avulla. Negatiivisimpina asioina uskonnon opetuksessa olivat myös pedagogiset tekijät, jotka ilmenevät opettamisen vaikeutena, aineen ongelmallisena luonteena ja kokemuksilla sisällön epäasiallisuudesta.

Elämänkatsomustietoa ehdottoman tai hyvin tärkeänä pitäviä luokanopettajia oli neljäsosa Pyysiäisen (2000a, 119-120) tutkimukseen osallistuneista eli huomattavasti pienempi kuin vastaava osuus uskonnonopetuksen osalta. Vastaavasti myös ehdottoman tarpeettomana ainetta pitävien osuus oli pienempi (3 prosenttia) suhteessa uskonnonopetusta tarpeettomina pitäviin (9 prosenttia). Elämänkatsomustiedon opetuksen tarpeellisuuden kokemista selittivät useat muuttujat. Tilastollisesti erittäin merkitsevä riippuvuus oli elämänkatsomustiedon tarpeelliseksi kokemisen ja seurakunnalliseen toimintaan osallistumisen välillä. Vain 16 prosenttia seurakunnan toimintaan osallistuneista opettajista piti ainetta tarpeettomana, kun vastaavasti kerran kuukaudessa tai useammin seurakunnan toimintaan osallistuneista sama vastaava osuus oli 32 prosenttia. Myös opettajan iän ja koulutukseen suhteen löytyi tilastollisesti merkitsevä riippuvuus. Vanhan mallisen opettajakorkeakoulun tai seminaarin käyneet yli 46 vuotiaat opettajat pitivät elämänkatsomustietoa selkeästi tarpeettomampana kuin yliopistollisen kasvatustieteen maisterintutkinnon suorittaneet alle 35-vuotiaat opettajat. Työskentelypaikkakunnalla oli melkein tilastollisesti merkitsevä riippuvuus

siten, että pääkaupunkiseudulla ainetta pidettiin huomattavasti tärkeämpänä oppinaineena kuin syrjäisemmillä seuduilla.

*Luokanopettajien kompetenssi katsomusopetukseen:*

Pyysiäinen (2000a, 55-57) on tutkimuksessaan selvittänyt myös opettajankoulutuksen antamia valmiuksia uskonnon opettamiseen. Tutkimuksessa noin puolet opettajista (52 prosenttia) katsoi, että koulutuksen antavan riittävät valmiudet uskonnon opettamiseen. Vastaavasti neljäsosan (25 prosenttia) mielestä koulutus oli tarjonnut heille erittäin huonot tai huonot valmiudet. Vain 4 prosenttia luokanopettajista kokivat valmiudet erittäin hyväiksi. Opettajan iällä katsottiin olevan tilastollisesti erittäin merkitsevä riippuvuus koulutuksen tuoman valmiuden kokemisen kanssa. Hyväksi tai erittäin hyväksi koulutuksen tuomat valmiudet luokittelivat alle 35-vuotiaista 29 prosenttia, kun taas yli 56-vuotiaista valmiudet yhtä hyväiksi koki 56 prosenttia vastaajista. Tilastollisesti merkitsevä riippuvuus havaittiin myös luokanopettajan suorittamalla koulutuksella ja koulutuksen tuomien valmiuksien kokemisen välillä. Opettajaseminaareissa tai opettajakorkeakouluissa opiskelleista omat valmiutensa riittäviksi kokivat huomattavasti suurempi osa opettajista, mitä kasvatustieteiden maisterin tai muun yliopistollisen ylemmän tutkinnon suorittaneista. Myös seurakunnallisella aktiivisuudella oli tilastollisesti merkitsevä riippuvuus tutkittavan asian kanssa siten, että kerran kuussa tai useammin seurakunnan toimintaan osallistuneet kokivat valmiutensa paremmiksi kuin satunnaisesti tai ei ollenkaan osallistuneet. Pyysiäisen (2000a, 117) mukaan tulokset osoittavat, että opettajaseminaareissa ja opettajakorkeakouluissa kristillisyyttä oli enemmän läsnä ja siten tukemassa ainakin kokemuksen tasolla uskonnonopettamista. Tuloksia Pyysiäinen (2000a, 56-57) selittää myös sillä, että nykyisessä muodossaan oleva uskonnon ainedidaktiikka ei tarjoa luokanopettajakoulutuksessa riittäviä valmiuksia aineen opettamiseen. Lisäksi seurakunnan toimintaan paljon osallistuvilla voi olla vaikeaa erotella, missä määrin valmiudet kumpuavat koulutuksesta ja miltä osin muualta.

Pyysiäisen (2000a, 58-62) tutkimuksessa melkein puolet luokanopettajista (44 prosenttia) ei kokenut uskonnonopettamista erityisen vaikeana, muttei kovin helpponakaan asiana. Helppona tai erittäin helppona aineen opettamista piti 34 prosenttia vastaajista. Merkitsevä vähemmistö (21 prosenttia) kuitenkin koki uskonnonopetuksen vaikeaksi tai erittäin vaikeaksi. Suuri osa uskonnon haastavana aineena kokevista opettajista ei opettanut uskontoa omalle luokalleen. Seurakunnan toimintaan osallistumisella oli erittäin merkitsevä riippuvuus luokanopettajien kokemusten kanssa. Helpoksi tai

erittäin helpoksi uskonnon opettamisen koki seurakunnan toimintaan kerran kuukaudessa tai useammin osallistuvista 42 prosenttia, kun vastaavasti ei ollenkaan tai satunnaisesti seurakunnan toimintaan osallistuneiden suhteen osuus oli 12 prosenttia. Hankaluuksiakin opettajat kokivat uskonnonopettamiseen liittyen ja kolme suurinta vaikeuden kohdetta olivat: opettajien kokemukset opetuksen liiasta tunnustuksellisuudesta, oppimateriaalien vanhuus ja puutteellisuus sekä lasten uskontokielteisyys. Hankaluudet olivat osittain samansuuntaisia kuin Tirrin ja Kallioniemen (1999, 37-38) tutkimuksessa, jossa samaa asiaa kysyttiin luokanopettajaopiskelijoilta. Heidän kokemansa vaikeudet olivat: oppilaiden kielteinen asenne uskonnonopetukseen, uskonnon ja tiedon suhteen selvittäminen oppilaille, oppiaineksen opettaminen siten että oppilaat kokisivat sen ajankohtaiseksi ja omat epävarmuudet, joissain uskonnon kysymyksissä.

Elämäkatsomustiedon suhteen opettajat kokivat valmiutensa vielä huonommiksi. Luokanopettajista peräti 80 prosenttia piti koulutuksesta saatuja valmiuksia elämäkatsomustiedon opettamiseen joko huonoina tai erittäin huonoina. Tämä johtunee siitä, että kyselyn toteuttamisen aikaan elämäkatsomustietoa oli opetettu kohtuullisen lyhyen aikaa suomalaisessa peruskoulussa. Tästä syystä elämäkatsomustieto koettiin myös vaikeaksi aineeksi opettaa. Vastaajista 37 prosenttia oli sitä mieltä, että ainetta oli joko erittäin vaikeaa tai vaikeaa opettaa. Uskonossa vastaava prosenttiosuus oli 21. Suurimmiksi vaikeuksiksi elämäkatsomustiedon opettamisessa nähtiin puutteelliset oppimateriaalit ja niiden vaikeataajuus sekä koulutus. (Pyysiäinen 2000a, 120.)

#### **4.3 Luokanopettajien näkemyksiä katsomusopetuksen järjestämisestä peruskoulussa**

Luvussa 3.3 esittelin erilaisia mahdollisia malleja katsomusopetuksen järjestämiseksi. Tässä kappaleessa on tarkoituksena perehtyä siihen, millaisia malleja luokanopettajat ovat kannattaneet aiemmassa tutkimuksessa ja millainen etiikan aseman tulisi olla katsomusopetuksessa. Tarkastelen kappaleessa luokanopettajien näkemyksiä sekä etiikan asemasta katsomusopetuksessa että yleisestä opetuksen järjestämisestä. Joudun luotettavan tutkimustiedon vähyydestä johtuen tukeutumaan iäkkääseen Pyysiäisen (2000a) tutkimukseen, jonka tuloksia ei voida pitää validina kuvaamaan tämän hetken tilannetta.

Pyysiäisen (2000a, 93-95) tutkimuksen mukaan luokanopettajien mielestä eettisiä kysymyksiä olisi tärkeää käsitellä oppilaiden oman kehityksen kannalta. Lisäksi heidän mielestään eettiset kysymykset kiinnostavat oppilaita. Lievän enemmistön (56 prosenttia) mukaan eettisten kysymysten käsittelyn ei tulisi tapahtua erillään uskonnonopetuksesta. Neljäsosa (25 prosenttia) luokanopettajista taas olisi valmis erottamaan uskonnonopetuksen ja etiikan toisistaan. Tilastollisesti erittäin merkitsevä riippuvuus löydettiin seurakunnan toimintaan osallistumisen ja uskonnon sekä etiikan käsittelyn erottamisen välillä. Ei lainkaan tai vähän seurakunnan toimintaan osallistuneet opettajat erottaisivat mieluummin etiikan pois uskonnonopetuksen sisällöistä kuin noin kerran kuukaudessa tai useammin seurakunnan toimintaan osallistuvat opettajat. Lähes yksimielisiä opettajat olivat siitä, että eettisiä aiheita tulisi opettaa kaikkien aineiden yhteydessä.

Nykyisen katsomusopetusmallin säilyttäminen oli luokanopettajien selkeästi eniten kannattama vaihtoehto katsomusopetuksen järjestämiseen liittyen. Tätä tukevan muuttujan kanssa jokseenkin tai täysin samaa mieltä oli 61 prosenttia vastaajista. Nykyisen katsomusopetusmallin säilymisen ja opettajan iän välillä oli tilastollisesti merkitsevä riippuvuus siten, että vanhemmat opettajat halusivat säilyttää nykyisen kaltaisen opetuksen merkitsevästi useammin kuin nuoremmat opettajat. Opettajan opetuspaikkakunnalla oli myös merkitsevä riippuvuus vastauksiin siten, että pääkaupunkiseudun opettajat olivat merkitsevästi useammin nykyisen kaltaista katsomusopetusta vastaan verrattuna opettajiin, jotka opettivat pienemmällä paikkakunnilla. Aktiivisesti seurakunnan toimintaan osallistuneet opettajat kannattivat myös merkitsevästi useammin nykyisen kaltaisen uskonnonopetuksen säilyttämistä. (Pyysiäinen 2000a, 98.) Muiden vaihtoehtojen kannatuslukemat olivat melko lähellä toisiaan. Toiseksi eniten luokanopettajia miellytti malli, jossa elämäkatsomustiedosta tulisi kaikille yhteinen oppiaine (jokseenkin tai täysin samaa mieltä muuttujan kanssa 30 prosenttia) ollen hiukan suosituimpi kuin katsomusopetuksen poistaminen alakoulusta (jokseenkin tai täysin samaa mieltä muuttujan kanssa 24 prosenttia). Katsomusopetuksen muuttamista vapaaehtoiseksi oppiaineeksi (jokseenkin tai täysin samaa mieltä muuttujan kanssa 24 prosenttia) sekä kaikille oppilaille järjestettävä yhteinen katsomusopetus (jokseenkin tai täysin samaa mieltä muuttujan kanssa 23 prosenttia) olivat kaikista epäsuosituimpia vaihtoehtoja. (Pyysiäinen 2000a, 99-105.)

Kaikille yhteinen tunnustukseton katsomusaine sai siis todella heikon kannatuksen Pyysiäisen (2000a) tutkimuksessa. Tilastollisesti erittäin merkitsevä riippuvuus löydettiin kaikille yhteisen

katsomusopetuksen vastustuksen, opettajan koulutuksen sekä seurakunnallisen aktiivisuuden välillä. Suurinta vastustusta yhteiseen katsomusopetukseen siirtymiseen havaittiin seminaarin tai opettajakorkeakoulun käyneiden sekä seurakunnallisesti aktiivisten luokanopettajien keskuudessa. Lähes merkitsevä riippuvuus löytyi myös tutkittaessa työkokemuksen määrää. Paljon työkokemusta omaavat opettajat vastustivat yhteistä katsomusopetusta useammin kuin opettajat, joilla työkokemusta oli viisi vuotta tai vähemmän. Samat ryhmät, jotka olivat yhteistä katsomusopetusta vastaan, olivat vahvasti nykymuotoisen katsomusopetusjärjestelyn säilymisen kannalla. (Pyysiäinen 2000a, 122.)

## 5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

### 5.1 Tutkimustehtävä

Tutkimustehtävänäni on tarkastella Pohjois-Karjalassa luokanopettajana toimivien opettajien näkemyksiä ja kokemuksia katsomusopetuksesta. Tutkielmassani keskityn kohderyhmän näkemyksiin katsomusopetuksen tarpeellisuudesta, sen perusteluista ja sisällöistä, etiikan asemasta sekä opetuksen järjestämismuodoista. Lisäksi kartoitin kokemuksia ja mielipiteitä yhteisestä katsomusaineopetuksesta ja sen toteuttamisesta. Tutkielmallani pyrin selvittämään opettajien näkemyksiä katsomusopetuksen tilasta peruskoulukontekstissa. Haluan selvittää, onko katsomusaineet nykyisessä muodossaan jääneet luokanopettajien mielestä kehityksessä jälkeen, mitkä niiden sisällöistä ovat tärkeimpiä tämän päivän yhteiskunnassa ja pitäisikö aineiden muuttua palvellakseen paremmin oppilaita, jotka tulevat elämään entistä globaalimmassa maailmassa. Alueeksi valikoin Pohjois-Karjalan, koska se on vielä varsin homogeeninen alue verrattuna pääkaupunkiseutuun ja tarjoaa siten hyvin todellisen katsauksen Suomen syrjäisempien seutujen opettajien näkemyksistä. Lisäksi alue sisältää Suomen mittakaavassa huomattavan ortodoksisen vähemmistöryhmän, joiden konservatiiviset arvot tulevat todennäköisesti esille myös tuloksissa. Kohderyhmäksi valikoin juuri luokanopettajat, koska heillä on ainetuntemuksen lisäksi myös vahva kasvatuksellinen näkemys, joka vaikuttaa varmasti vastauksiin ja sitä kautta tutkimustuloksiin. Mikäli vastaavanlainen tutkielma järjestettäisiin kohderyhmänään ainoastaan uskonnon aineenopettajat, tutkimustulokset olisivat todennäköisesti hyvin toisenlaiset. Heillä kasvatuksellinen näkemys ei välttämättä tulisi yhtä hyvin esille ja vastauksissa voisi näkyä oppiaineen nykymuotoisen järjestämisen puolustelu, jotta omat työpaikat nykyisessä muodossaan olisivat turvattuja myös tulevaisuudessa.

Tutkimuskysymykset tutkielmaani olen muotoillut seuraavasti (tutkimuksessa käytetyt taustamuuttajat on raportoitu luvussa 5.5, taulukossa 2):

*-Mikä etiikan aseman pitäisi olla katsomusopetuksessa luokanopettajien mielestä?*

*-Koetaanko katsomusopetus tarpeelliseksi, millä tarpeellisuus perustellaan ja mitkä ovat katsomusopetuksen keskeiset sisällöt luokanopettajien mielestä?*

*-Miten katsomusopetus pitäisi järjestää suomalaisessa peruskoulussa luokanopettajien mielestä?*

*-Mitä annettavaa yhteisellä katsomusaineopetuksella olisi suomalaisessa peruskoulussa luokanopettajien mielestä?*

## **5.2 Tutkimusmenetelmät**

Tutkielmassani käytän sekä kvantitatiivisia että kvalitatiivisia menetelmiä. Eri metodien yhdistäminen eli triangulaatio voi tuoda esiin laajempia näkökulmia tutkittavasta aiheesta, lisätä tutkimuksen luotettavuutta ja vahvistaa johtopäätöksiä (Hirsjärvi & Hurme 2015, 38; Kyrö 2004, 115). Toisinaan joitain tutkimuksia on myös kritisoitu liian suppeista menetelmävalinnoista (Hirsjärvi & Hurme 2015, 38-39). Monimetodisen lähestymistavan hyötynä voidaan nähdä olevan myös perusteettoman varmuuden vähentyminen. Vain yhtä menetelmää käyttänyt tutkija voi saada menetelmällään selviä tuloksia, jotka saavat hänet uskomaan oikean vastauksen löytyneen kysymyksiinsä. Tosiasiassa samassa tilanteessa tutkija saattaisi saada toisen menetelmän kautta erilaisia vastauksia, jotka poistaisivat tutkijan perusteettoman varmuuden. (Hirsjärvi & Hurme 2015, 39.) Vaikka triangulaatiolla voidaan nähdä paljon positiivisia vaikutuksia tutkimukseen, sen heikkoudeksi voidaan kuitenkin nähdä kalleus ja aikaa vievyys (Eskola & Suoranta 1998, 71). Metsämuurosen (2006, 254) mukaan on mielekästä kuitenkin valita jompikumpi menetelmästä päämetodologiaksi, sillä eroja metodologioilla on niin runsaasti. Omassa tutkielmassani päämetodologiana on kvantitatiivinen menetelmä, sillä kvalitatiivisia menetelmiä käytän vain neljän avokysymyksen analysoinnissa.

Kvantitatiivinen eli määrällinen tutkimus selvittää lukumääriin ja prosenttiosuuksiin liittyviä kysymyksiä usein standardoitujen tutkimuslomakkeiden avulla. Asiat kuvataan kvantitatiivisessa tutkimuksessa usein numeerisesti, mutta lukuja selvittämään on tapana luoda kuvaajia ja taulukoita. Tulosten taustalla olevia syitä voidaan myös yrittää selvittää määrittämällä asioiden välisiä

riippuvuussuhteita. Tuloksia pyritään yleistämään mahdollisuuksien mukaan tutkimusjoukkoa suurempaan joukkoon. (Heikkilä 2015, 15; Valli 2015, 21-23; Karjalainen 2010, 11.) Tutkielmassani kvantitatiivista menetelmää käytin analysoidessani kyselylomakkeiden vastauksia, jotka olivat pääsääntöisesti Likert-asteikollisia. Kyselylomakkeilla keräsin tietoa luokanopettajien näkemyksistä katsomusopetusta kohtaan.

Kvalitatiivisessa tutkimuksessa lähtökohtana on todellinen elämä ja sen kuvaaminen (Hirsjärvi, Remes & Sarjavaara 2015, 161). Siinä pyritään ymmärtämään tutkimuskohdetta ja löytämään syitä toiminnan tai käyttäytymisen taustalla. Kvalitatiivisilla menetelmillä käytettäessä aineistot ovat usein tekstimuotoisia eikä yhtä strukturoituja kuin kvantitatiivisilla menetelmillä. (Heikkilä 2015, 15.) Tutkielmassani kvalitatiivisia menetelmiä käytän analysoidessani tutkimuslomakkeen lopussa olleita avoimia kysymyksiä, joilla kerään opettajien kokemuksia ja näkemyksiä yhteiseen katsomusopetukseen liittyen.

### **5.3 Kyselylomake ja aineiston keruu**

Keräsin aineistoni tutkielmaan kyselylomakkeella, jonka loin talvella 2018. Kontrolloitu kysely on kvantitatiivisissa tutkimuksissa yleisin aineistonkeruumenetelmä (Alkula, Pöntinen & Ylöstalo 1994, 69). Kyselyäni voi sanoa myös Survey-tutkimukseksi, sillä siinä kysymykset on kysytty kaikilta kohdehenkilöiltä täsmälleen samalla tavalla, standardoidusti (Hirsjärvi ym. 2015, 193-194). Kyselylomakkeella toteutetuissa kyselyissä on omat etunsa ja haittansa. Hirsjärven ym. (2015, 195) mukaan kyselytutkimuksen etuina voidaan pitää tehokkuutta. Siihen saa helposti osallistutettua paljon henkilöitä ja sillä on helppo kysyä monia asioita. Lisäksi sen lähettäminen on helppoa ja etenkin internetin kautta toteutetuissa kyselyissä aineisto on helppo siirtää analysointiohjelmaan. Haittoiksi esitetään mm. epävarmuus vastaajien huolellisuudesta, vastausvaihtoehtojen onnistumisesta sekä vastaajien perehtyneisyydestä kysyttävään asiaan.

Kyselylomakkeeni taustalla oli ajatus löytää vastauksia tutkimuskysymyksiini, jotka olen määritellyt jo aiemmin tässä luvussa ja joiden taustaa käsittelen teoreettisessa viitekehyksessä. Tutkimuslomakkeeseen ja sen kysymyksiin hain inspiraatiota useasta eri tutkimuksesta, joissa oltiin käsitelty vastaavanlaisia teemoja. Yksi eniten lomakkeeseeni vaikuttaneista tutkimuksista oli Markku



Pyysiäisen tutkimus: Luokanopettaja ja koulun katsomusopetus (Pyysiäinen 2000a). Tästä tutkimuksesta otin myös monia tutkimuskysymyksiä omaan tutkielmaani. Erinäisiä kysymyksiä tutkielmaani otin myös useasta Martin Ubanin kyselytutkimuksesta sekä Arniika Kuusiston ja Arto Kallioniemen tutkimusprojektista: ”Encountering diversity in education EDEN”. Näiden lisäksi loin kysymyspatteristoon muutamia omia kysymyksiä, joilla hain vastauksia etenkin viimeiseen tutkimuskysymykseeni, joka käsittelee luokanopettajien näkemyksiä yhteisen katsomusopetuksen mahdollisuuksiin ja toteuttamiseen.

Lomakkeen loin internetissä e-lomake pohjalla. Päädyin käyttämään kyseistä pohjaa, sillä se oli yliopistossani hyvin yleisesti käytössä oleva ja helppokäyttöinen. Lisäksi sen kautta aineiston sai helposti siirrettyä IBM:n SPSS-statistics 25-ohjelmaan, jolla pääosin analysoin aineistoni. Kuulan (2011, 74) mukaan internetissä täytettävissä lomakkeissa myös vastausprosentti nousee yleensä korkeammaksi kuin perinteisesti postin kautta lähetettävissä kyselylomakkeissa, myös se rohkaisi e-lomakkeen käyttöön. Ennen varsinaisille osallistujille lähettämistä testasin lomakettani lähettämällä sen äidilleni, joka toimii myös luokanopettajana, tosin Pohjois-Karjalan ulkopuolella. Sekä häneltä, että omalta graduryhmältäni sain muutamia käytännön kehittämisehdotuksia, joiden avulla hioin lomaketta lopulliseen muotoonsa. Suurin osa kyselylomakkeeni kysymyksistä oli strukturoituja, jolloin vastaajat valitsivat valmiista vaihtoehdoista omia näkemyksiään parhaiten vastaavat väitteet. Näiden lisäksi kyselylomakkeeni lopussa oli neljä avointa kysymystä, joihin vastaajat saivat itse jättää kirjallisen vastauksen. Nämä avoimet kysymykset käsitelivät viimeistä tutkimuskysymystäni, joka liittyi yhteiseen katsomusopetukseen. Avoimilla kysymyksillä halusin saada strukturoituihin kysymyksiin lisäselvitystä sekä osittain ne myös validoivat aiempia vastauksia.

Tutkielmani jaottuu kyselylomakkeessa useampaan osaan, joista jokaisella pyrin keräämään tietoa eri tutkimuskysymykseen. Lomakkeessani ensimmäiseksi kerään vastaajista taustatietoja, jotta voisin analysoinnissa löytää vastauksia selittäviä tekijöitä. Seuraavaksi kartoitan luokanopettajien kokemuksia ja kannanottoja katsomusopetuksen tarpeellisuudesta. Kolmannen osion kysymykset käsittelevät luokanopettajien näkökulmia etiikan asemasta katsomusopetuksessa. Seuraavassa osiossa perehdytään kokonaisuutena katsomusaineopetuksen asemaan, sen perusteluihin ja keskeisiin sisältöihin. Lopuksi hankin tietoa luokanopettajien mielipiteistä katsomusopetuksen järjestämiseen liittyen sekä opettajien näkemyksiä yhteistä katsomusopetusta kohtaan sisältäen asennoitumisen, positiiviset ja negatiiviset seikat siihen liittyen sekä sen mahdolliset järjestämisen muodot.

Kyselylomakkeesta (LIITE, s.1-7) tuli melko pitkä pro gradu –tutkielman kyselylomakkeeksi. Se oli seitsemän sivun mittainen kokonaisuus, sisältäen taustatietojen lisäksi 74 monivalintakysymystä ja neljä avokysymystä. Kyselyyn vastattiin kuitenkin kattavasti, sillä seuraavalle sivulle siirtyminen kyselyssä oli mahdollista vain, mikäli vastaaja oli vastannut kaikkiin aiemman sivun kohtiin. Kyselyn pituus näkyi halukkuudessa vastata avokysymyksiin, sillä niihin vastattiin kohtuullisen laiskasti. Kokonaisuudessaan niihin jätti vastaamatta 19 vastaajaa (n. 18 prosenttia vastaajista), ja lisäksi muutamat vastaajat jättivät osan avokysymyksistä vastaamatta.

Tutkielmani osallistujat olivat Pohjois-Karjalassa toimivia luokanopettajia. Halusin toteuttaa tutkielman juuri tällä alueella, koska alueella kulttuurinen moninaisuus on toistaiseksi hyvin vähäistä verrattuna esimerkiksi pääkaupunkiseutuun. Mielestäni on kiinnostavaa huomata, onko asennoitumisessa ja opettajien näkemyksissä katsomusopetusta kohtaan tapahtunut suuria muutoksia alueella, jolla monikulttuurisuus ei ole vielä yhtä suuressa määrin muokannut koulumaailmaa. Pyysiäisen (2000a, 98) tutkimuksessa tulee esille, että opettajan opetuspaikkakunnan ja nykymuotoisen katsomusopetusjärjestelmän säilyttämisen halukkuuden välillä nähtiin tilastollisesti merkitsevä riippuvuus. Pienemmällä paikkakunnilla sekä kyläkouluissa opettavat opettajat olivat myötämielisempiä nykyisen katsomusopetuksellisen järjestelyn säilyttämistä kohtaan verrattuna pääkaupunkiseudun opettajiin. Tutkiessani itse Pohjois-Karjalan alueen opettajia tulee ottaa huomioon, että kaikki vastaajat kuuluvat ryhmään, joka Pyysiäisen tutkimuksessa oli pääosin myötämielisesti suhtautuneita nykyisen katsomusopetusmallin säilymisen suhteen. Onkin mielenkiintoista nähdä, onko asennoitumisessa tapahtunut muutoksia Pyysiäisen kyselytutkimuksen toteuttamisaikaan (1995-1996) verrattuna.

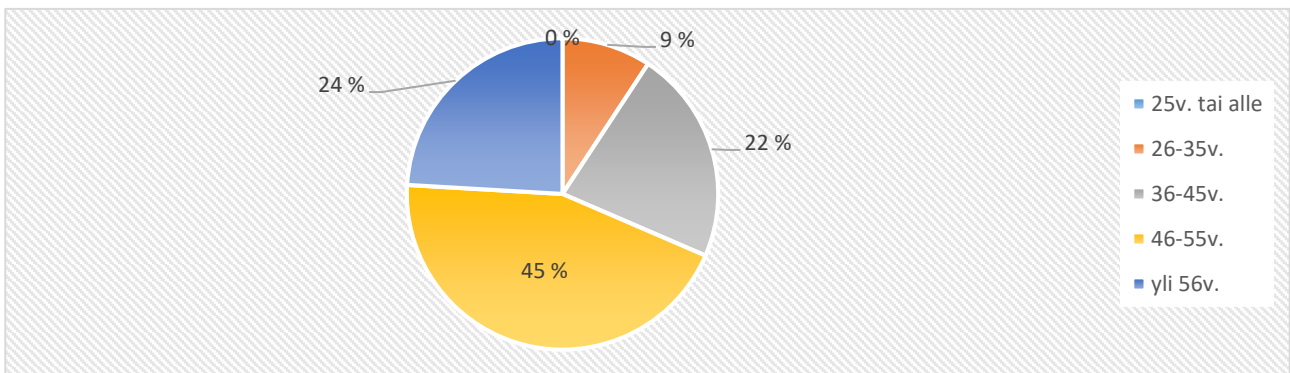
Kartoitin kohderyhmän tutkielmaani etsimällä internetistä jokaisen pohjoiskarjalaisen ala- ja yhtenäiskoulun opettajalistan ja lähetin kaikille luokanopettajille sähköpostilla kutsun (LIITE, s.8), jossa pyysin heitä vastaamaan kyselylomakkeeseeni. Lomakkeeni oli löydettävissä vain kutsutuille, joten aineisto oli hyvin kohderyhmää edustava. Sähköpostikutsuja lähetin yhteensä 553 kappaletta, mutta kaikki sähköpostiosoitteet eivät olleet enää voimassaolevia. Sähköpostin vastaanotti lopulta yhteensä 516 luokanopettajaa, joista kyselyyni osallistui 108. Yhden kyselyyn osallistuneen vastaus ei kuitenkaan jostain syystä tallentunut kokonaan vaan viimeisissä kysymyksissä vastauksia tallentui vain 107.

Aineiston keruu tapahtui 13.3.2018-4.4.2018 välisenä aikana. Jouduin lähettämään osallistujille muistutus sähköpostin (LIITE, s.9), jotta saisin mahdollisimman hyvin kohdejoukkoa kuvaavan otoksen.

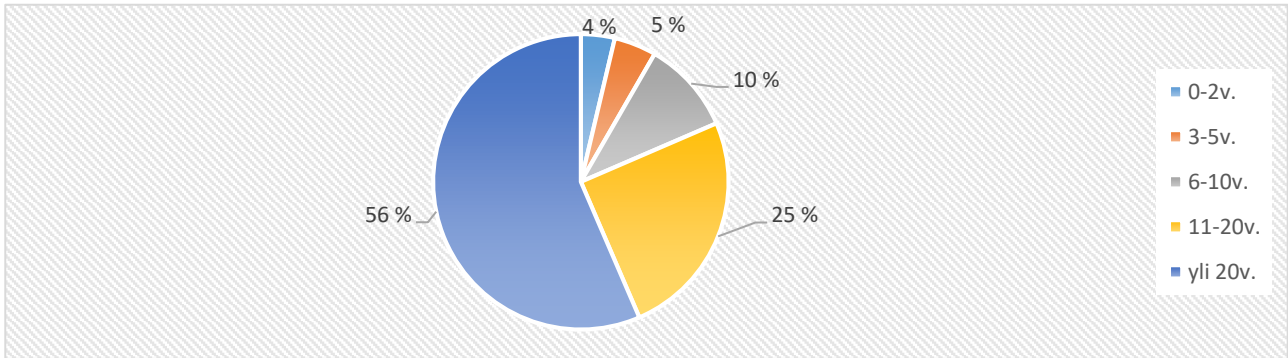
#### 5.4 Tutkimusjoukko

Tutkielmaani osallistuneista luokanopettajista 69 prosenttia oli naisia ja 31 prosenttia miehiä, joka vastaa kohtuullisen hyvin myös yleistä luokanopettajien sukupuolijakaumaa. Opetushallituksen (2017, 43-44) mukaan Pohjois-Karjalassa naisten osuus luokanopettajista on 73 prosenttia, kun koko Suomessa naisten osuus kyseisessä ammattiryhmässä on 77 prosenttia. Lomakkeessani sukupuoleksi oli mahdollista valita myös kolmasvaihto ”muu”, mutta tätä ei valinnut yksikään kyselyyn vastanneista luokanopettajista.

Kyselyyn vastanneet luokanopettajat olivat keskimäärin melko kokeneita sekä ikänsä että opettajakokemuksensa puolesta. Peräti 91 prosenttia opettajista oli yli 35-vuotiaita, ja yli 45-vuotiaitakin, joukosta oli lähes 70 prosenttia (Kuvaaja 2). Selkeästi yli puolet opettajista omasivat yli 20 vuotta opettajakokemusta, kun vain 19 prosenttia vastaajista kertoi omaavansa opettajakokemusta kymmenen vuotta tai vähemmän (Kuvaaja 3).

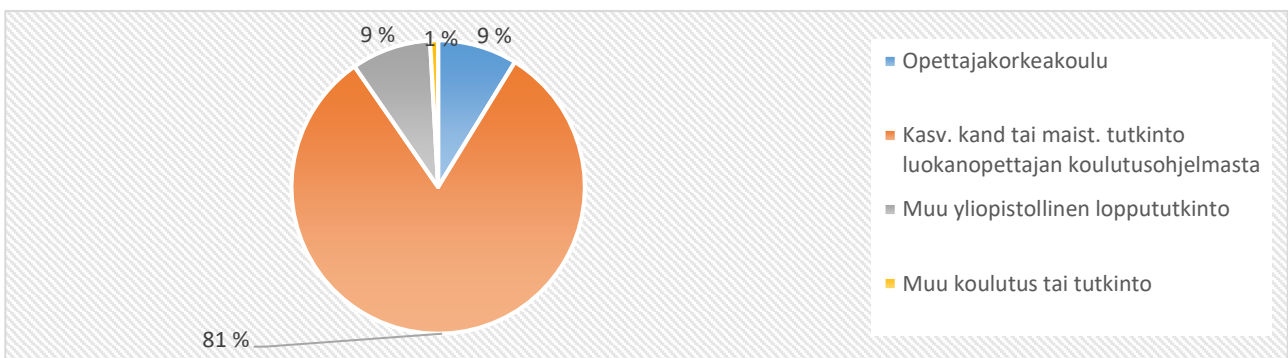


**KUVAAJA 2.** Vastanneiden ikäjakauma



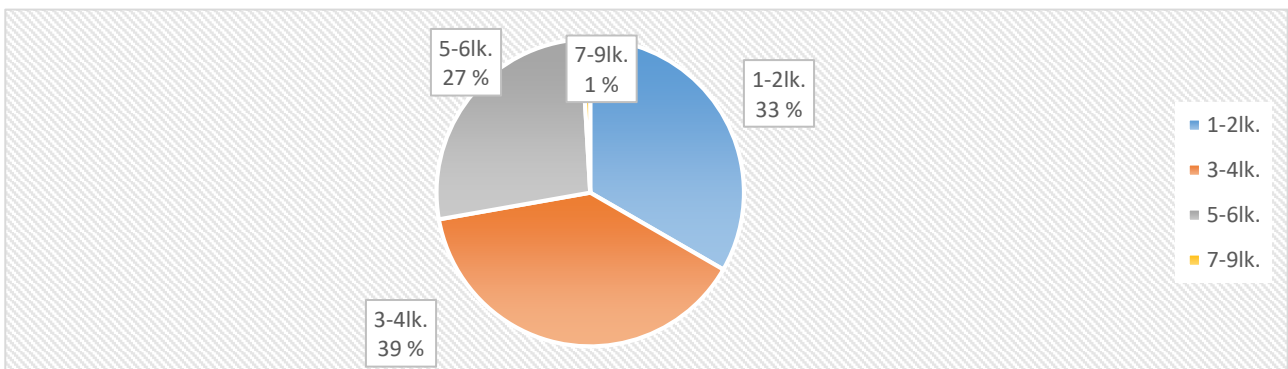
**KUVAAJA 3.** Vastanneiden opettajakokemus vuosissa

Opettajien koulutustaustat olivat hyvin yhteneväiset. 81 prosenttia opettajista oli käynyt yliopistossa kasvatustieteen kandidaatin ja/tai maisterin tutkinnon. Vastaavasti 18 prosenttia vastaajista oli valmistunut opettajakorkeakoulusta tai suorittanut muun yliopistollisen loppututkinnon (Kuvaaja 4).



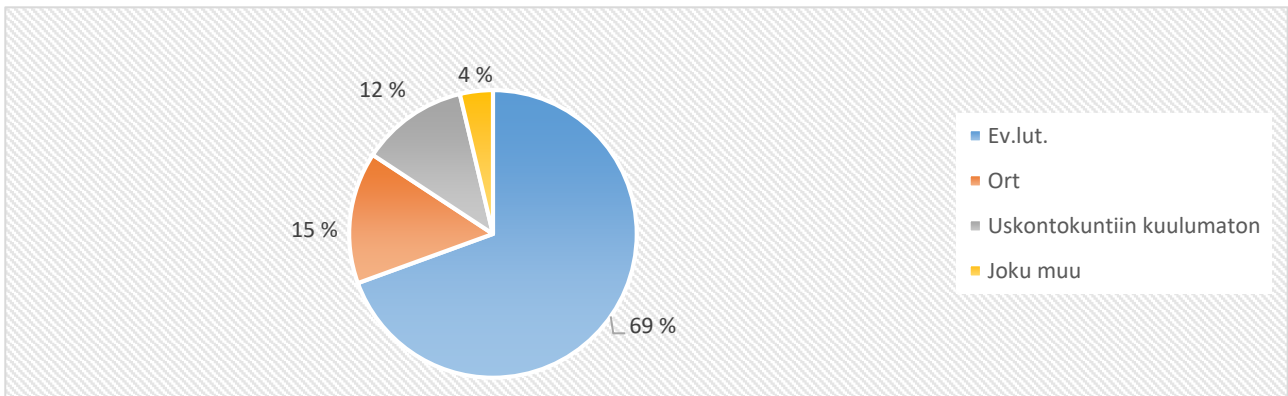
**KUVAAJA 4.** Vastanneiden koulutukset

Opettajien pääsääntöisesti opettamat luokka-asteet jakautuivat hyvin tasaisesti kaikkien alakoulun luokka-asteiden välillä. Suurimman osuuden sai kuitenkin luokka-asteet 3 ja 4. (Kuvaaja 5)



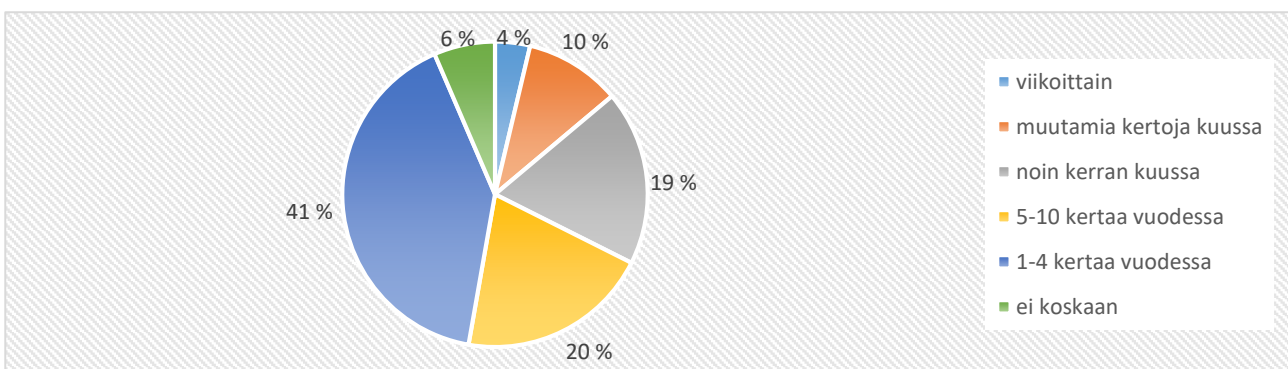
**KUVAAJA 5.** Vastaajien pääosin opettama luokka-aste

Pohjois-Karjalalle tunnusomaista on Suomen väestön keskiarvoon (1,1 prosenttia) (Tilastokeskus) suhteutettuna suuri ortodoksiseen uskontokuntaan kuuluvien vastaajien osuus (15 prosenttia). Suurin osa vastaajista kuului kuitenkin evankelisluterilaiseen kirkkoon (69 prosenttia). Kyseinen luku on kohtuullisen lähellä koko väestön evankelisluterilaiseen kirkkoon kuuluvien osuutta (71 prosenttia) (Tilastokeskus). Uskontokuntiin kuulumattomia oli 12 prosenttia, joka on huomattavan pieni osuus koko väestön osuudesta (26 prosenttia) (Tilastokeskus). Muihin uskonnollisiin yhteisöihin kuuluvia tutkimusjoukossani oli 4 prosenttia, joka on huomattavasti isompi osuus kuin keskimääräinen osuus Suomen väestössä (2 prosenttia) (Tilastokeskus). (Kuvaaja 6)



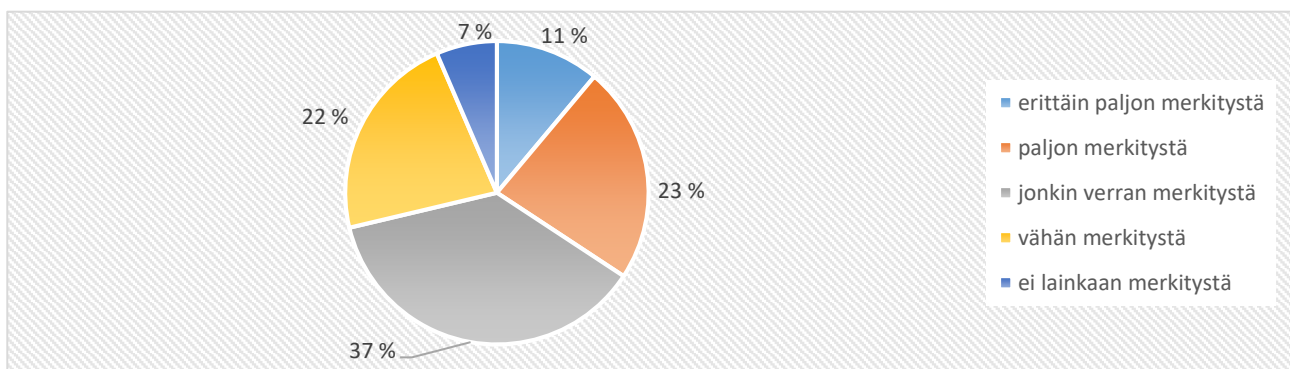
**KUVAAJA 6.** Vastaajat uskontokunnittain

Seurakuntien tai muiden uskonnollisten järjestöjen toimintaan vastaajat osallistuivat harvakseltaan. Noin kerran kuussa tai harvemmin kyseisiin tilaisuuksiin osallistui peräti 86 prosenttia vastaajista. Tarkasteltaessa edellistä taulukkoa nähdään, että joko evankelisluterilaiseen tai ortodoksiseen kirkkoon kuuluvia vastaajia oli jopa 84 prosenttia kaikista vastaajista. Voidaankin todeta, että pohjoiskarjalaiset luokanopettajat ovat hyvinkin suurelta osalta ”tapakristittyjä”. (Kuvaaja 7)



**KUVAAJA 7.** Seurakunnan tai muun uskonnollisen järjestön tilaisuuksiin osallistuminen vastaajilla

Kartoitin vastaajilta uskonnon merkitystä heidän elämässään. Uskonnon merkityksen elämälleen vastaajat arvioivat selvästi suuremmaksi, mitä voisi olettaa aktiivisuudesta osallistua uskonnollisten järjestöjen tilaisuuksiin. Hieman yli kolmasosa (34 prosenttia) vastaajista oli sitä mieltä, että uskonnolla on heidän elämässään paljon tai erittäin paljon merkitystä. Osuudet jakautuivat kuitenkin hyvin tasaisesti, sillä uskonnon merkityksen elämässään vähäiseksi tai täysin olemattomaksi arvioi 31 prosenttia. Loppujen vastaajien (37 prosenttia) mielestä uskonnolla on heidän elämässään jonkin verran merkitystä. (Kuvaaja 8)



**KUVAAJA 8.** Uskonnon merkitys elämässä vastaajilla

Kyselyyn vastanneiden luokanopettajien kouluttautuminen katsomusaineiden opettamiseen oli suurimmalla osalla monialaisten kurssien tasolla. Teologian perus- ja/tai aineopintoja oli kuitenkin opiskellut n. 39 prosenttia kyselyyn vastanneista luokanopettajista, joka mielestäni oli yllättävän suuri osuus. Elämäkatsomustiedon opintoja oli suorittanut huomattavasti harvempi. Tämä selittyy kyselyyn vastanneiden ikärakenteella ja elämäkatsomustiedon lyhyellä historialla peruskoulun oppiaineena. Yli puolella vastaajista (63 prosenttia) ei ollut elämäkatsomustiedon opetukseen minkäänlaista koulutusta, 31 prosenttia oli käynyt kurssin monialaisissa opinnoissa ja tätä korkeamman tason opintoja oli vain noin kuudella prosentilla vastaajista.

Evangelisluterilaista uskontoa opetettiin yhtä vastaajaa lukuun ottamatta kaikkien kouluissa, jonka lisäksi 84 prosenttia vastaajista ilmoitti, että heidän koulussaan opetetaan ortodoksisista uskontoa. Elämäkatsomustietoa opetettiin 75 prosentissa vastaajien kouluista, kun taas sekä islamin uskoa (14 prosenttia) että katolista uskontoa (7 prosenttia) opetettiin harvempien kyselyyn vastanneiden luokanopettajien kouluissa.

## 5.5 Aineiston analysointimenetelmät

Aineiston tutkielmaani hankin kyselylomakkeella, johon vastaukset sain vuoden 2018 huhtikuun alkuun mennessä. Kvantitatiivisessa analysoinnissa käytin IBM:n SPSS Statistics 25 –ohjelmaa ja sen tilastollisia perusmenetelmiä, joista tilastollisina tunnuslukuina tutkielmassani käytin keskiarvoa (M) ja keskihajontaa (sd). Tekstiosioissa tuon lisäksi esille prosenttiosuuksia, jotka selventävät lukijalle, kuinka suuri osa vastaajista todellisuudessa on mitään mieltä. Nämä tiedot tukevat taulukoinnissa esille tulleita keskiarvoja (M) ja keskihajontoja (sd). Tutkin myös taustamuuttujien (Taulukko 2) riippuvuuksia luokanopettajien vastauksiin luomalla kysymyksistä teoriaan pohjautuvia summamuuttujia. Summamuuttujien luotettavuutta testasin laskemalla niiden Cronbachin alfa-arvon, jonka tuli olla suurempi kuin 0,6. Summamuuttujien normaalijakautuneisuuden testasin tutkimalla muuttujan vinoutta ja huipukkuutta. Pidin normaalijakautuneisuuden rajana muuttujan vinouden sekä huipukkuuden itseisarvoja, jotka ovat pienempiä kuin 0,5. Kaikissa tapauksissa muuttujat eivät olleet normaalijakautuneita, joka onkin tyypillistä mielipidettä mittaavissa muuttujissa. Jouduin siten käyttämään muuttujan ja taustamuuttujien (Taulukko 2) riippuvuuksien määrittelyssä epäparametristä Mann-Whitneyn U-testiä. Monimuuttujamenetelmistä käytin faktorianalyysiä ja klusterianalyysiä. Faktorianalyysiä käytin tarkastellessani luokanopettajien näkemyksiä katsomusopetuksen järjestämiseen liittyen ja testatakseni teorialähtöisesti kasattujen summamuuttujien validiutta. Faktorianalyysin jälkeen muodostin faktoreista summamuuttujat ja testasin niiden luotettavuuden Cronbachin alfalla sekä normaalijakautuneisuuden vinoutta ja huipukkuutta tarkastelemalla. Taustamuuttujien riippuvuuksia faktoreista luotuihin summamuuttujiin testasin samalla tavoin kuin teorialähtöisten summamuuttujien kohdalla. Klusterianalyysiä käytin halutessani jaotella opettajia katsomusopetuksen järjestämiseen liittyneiden vastausten mukaisesti ryhmiin ja tunnistaa, mitkä tekijät ovat suurimpia erottavia tekijöitä ryhmien välillä. Klusterijäsenyyteen vaikuttaneita taustamuuttujia tutkin ristiintaulukoinnin ja Khiin neliö ( $\chi^2$ ) -testin avulla.

Ristiintaulukoinnin yhteyteen liittyvä khiin neliö -testi on merkitsevyys testi. Merkitsevyystesteillä voidaan selvittää, millaisella varmuudella tulokset voidaan yleistää koskemaan jotain perusjoukkoa pienempää osajoukkoa, esimerkiksi miehiä tai naisia. Merkitsevyys on olemassa kolmea eri tasoa: tilastollisesti melkein merkitsevä ( $p = 0,05$ ), tilastollisesti merkitsevä ( $p = 0,01$ ) ja tilastollisesti erittäin merkitsevä ( $p = 0,001$ ). Arvot kuvaavat sattuman mahdollisuutta tuloksissa. Melkein merkitsevällä tasolla sattuman mahdollisuus on 5 prosenttia, tilastollisesti merkitsevällä tasolla 1 prosentti ja tilastollisesti erittäin merkitsevän kohdalla 0,1 prosenttia. Khiin neliö -testi voidaan tehdä

myös luokitteluasteisille muuttujille, koska se on epäparametrinen testi. Testitulokset tulkitaan aina ristiintaulukoinnin yhteydessä, jolloin voidaan selvittää, onko vertailtavilla muuttujilla yhteyttä toisiinsa. Tulkinnan kannalta otoskokoon kannattaa kiinnittää huomiota, sillä se kertoo, kuinka suuria johtopäätöksiä voidaan tehdä tulosten pohjalta. (Valli 2015, 103-104.) Efektikoon tunnuslukuna käytin khiin neliö -testissä Cramerin V -arvoa (V). Cramerin V:n mukainen efektikoko voidaan katsoa pieneksi arvolla  $0,1 <$ , keskiuureksi arvolla  $0,3 <$  ja suureksi arvolla  $0,5 <$  (Ellis 2010, 41). Muista testisuureista vapausasteita kuvasi arvo (df) ja p-arvoa (sig)

Mann-Whitneyn U-testi on myös merkitsevyys testi. Se on luonteeltaan epäparametrinen testi, jolla voidaan tarkastella kahden ryhmän välistä riippuvuutta muuttujaan. Testissä ei vaadita normaalijakautuneisuutta, joten se soveltui omaan aineistooni parhaiten. Testin heikkoutena voidaan pitää sitä, että kerralla voidaan verrata vain kahta ryhmää. (Valli 2015, 111.) Tästä syystä jouduin uudelleen luokittelemaan kaikki taustamuuttujani kaksiryhmäisiksi, jotta riippuvuuksien vertailu oli mahdollista tällä testillä (Taulukko 2). U-testin raportoinnissa käytin efektikoon tunnuslukuna Cohenin d:tä (d). Efektikoko voidaan katsoa pieneksi arvolla  $0,2 <$ , keskiuureksi arvolla  $0,5 <$  ja suureksi arvolla  $0,8 <$  (Ellis 2010, 41). Muista testisuureista raportoin U-testin testisuureen (U), havaintojen järjestyslukujen keskiarvot (Mean Rank) sekä merkitsevyyttä kuvaavan p-arvon (p). P-arvot esittelen tasoilla merkitsevä riippuvuus ( $p \leq 0,05$ ) ja erittäin merkitsevä riippuvuus ( $p < 0,001$ )

Faktorianalyysi selvittää muuttujien rakenteita ja sen avulla pyritään selvittämään, mitkä mitattavista muuttujista mittaavat samoja asioista ja voidaan siten yhdistää tai ryhmitellä. Faktorianalyysillä voidaan esimerkiksi testata teoriaa ja sen paikkaansa pitävyyttä. Jotta faktorianalyysi on mielekästä tehdä, täytyy muuttujan olla välimatka-asteikollinen ja tukea normaalijakauma oletusta. (Valli 2015, 122.) Tutkielmani aineisto ei täyttänyt normaalijakauma oletusta, joten faktorianalyysin tuloksiin tulee suhtautua varauksella.

Klusterianalyysi eli ryhmittelyanalyysi on analyysimenetelmä, jolla pyritään luokittelemaan joko havaintoja tai muuttujia ryhmiin, jossa ne ovat mahdollisimman samankaltaisia. Klusterianalyysiä käytetään, kun erottelava muuttuja ei ole tiedossa. Klusterianalyysissä keskeistä on tulkinta, sillä se ei anna suoria vastauksia tutkijalle. Tutkija etsii siis mielekkäintä selitysmallia kokeilun kautta. (Metsämuuronen 2006, 802.) Klusterianalyysi voidaan toteuttaa joko hierarkkisena



klusterianalyysinä tai K-keskiarvojen klusterianalyysinä (Metsämuuronen 2006, 803). Päädyin K-keskiarvojen klusterianalyysiin, koska aineistoni on kohtalaisen suuri ja siten se toimi aineistollani paremmin. K-keskiarvojen klusterianalyysissä tutkija määrittää itse klustereiden määrän ja tietokoneohjelmisto yhdistää jokaisen havainnon lähimpään klusteriin. Ohjelmisto laskee myös tarkemman arvion klusterikeskuksesta. Etsintää jatketaan, kunnes havainnot eivät enää muuta keskuksien arvoja tai iterointien maksimimäärä on saavutettu. (Metsämuuronen 2006, 803.)

**TAULUKKO 2.** Kvantitatiivisessa osiossa käytetyt taustamuuttujat sekä suluissa taustamuuttujan luokat

<b>sukupuoli</b> (mies/nainen)	<b>opettajakokemus</b> (0-10v/yli 11v)	<b>uskontokuntaan kuuluminen</b> (kuuluu/ei kuulu)
<b>kokemukset ET:n opetuksesta</b> (erittäin vaikealta-vaikealta/helpolta-erittäin helpolta)	<b>kokemukset uskonnon opetuksesta</b> (erittäin vaikealta-vaikealta/helpolta-erittäin helpolta)	<b>uskonnon merkitys omassa elämässä</b> (erittäin paljon-paljon merkitystä/jonkin verran, vähän, ei lainkaan merkitystä)
<b>kokemus ET:n opetuksen tarpeellisuudesta</b> (tarpeeton-yhdentekevä/tarpeellinen-erittäin tarpeellinen)	<b>kokemus uskonnonopetuksen tarpeellisuudesta</b> (tarpeeton-yhdentekevä/tarpeellinen-erittäin tarpeellinen)	<b>uskonnollisen järjestön tilaisuuksissa käyminen</b> (kerran kk tai useammin/harvemmin kuin kerran kk)
<b>omassa koulussa opettettujen katsomusaineiden määrä</b> (1-2 ainetta/3 tai enemmän aineita)	<b>koulutus uskonnon opettamiseen</b> (ei koulutustamoniaaliset/enemmän koulutusta)	<b>koulutus ET:n opettamiseen</b> (ei koulutusta/koulutusta)
<b>opettaako ev.lut. uskontoa tällä hetkellä</b> (kyllä/ei)	<b>opettaako ort. uskontoa tällä hetkellä</b> (kyllä/ei)	<b>opettaako ET:tä tällä hetkellä</b> (kyllä/ei)

Avokysymysten kvalitatiivisessa analysoinnissa käytin menetelmänä aineistolähtöistä sisällönanalyysiä. Sisällönanalyysi on tekstianalyysiä, jolla pyritään saamaan tutkittavasta joukosta tiivistetty ja yleistetty kuvaus. Joitain sisällönanalyysillä tehtyjä tutkimuksia on kritisoitu keskeneräisiksi, sillä niissä tutkija on voinut kuvata analyysin kohteena olevaa asiaa hyvinkin tarkasti, mutta koska johtopäätöksiä sisällönanalyysi ei itsestään tuota, niiden osuus on jäänyt heikoksi. (Tuomi & Sarajarvi 2018, 117.) Avokysymysten analysoinnissa perinteisten sisällönanalyysin keinojen lisäksi käytin aineiston kvantifiointia, eli kuvasin aineiston määrällisessä muodossa (Tuomi

& Sarajärvi 2018, 119). Analysointi kulki samassa järjestyksessä, jonka Tuomi ja Sarajärvi (2018, 122-127) esittelevät: vastausten lukeminen, pelkistettyjen ilmausten etsiminen ja listaaminen, erilaisuuksien ja samankaltaisuuksien etsiminen pelkistetyistä ilmauksista, ryhmittely, alaluokkien luominen ja niiden yhdistäminen mahdollisuuksien mukaan yläluokiksi. Lopuksi laskin numeeriset osuudet kunkin luokan toistumisesta eli kvantifioin aineiston määrälliseen muotoon. Nämä määrälliset tulokset esittelen tulososiossa.

## 5.6 Tutkimuksen luotettavuus

Tutkimuksen luotettavuutta tarkasteltaessa esille nousevat yleisesti kaksi käsitettä: validiteetti ja reliabiliteetti. Nämä kaksi käsitettä muodostavat yhdessä myös tutkimuksen kokonaisluotettavuuden (Alkula ym. 1994, 89). Metsämuurosen (2006, 64-65) mukaan validiteetti käsittelee mittarin kykyä mitata sitä, mitä sen on alun perin tarkoitettu mittaavan. Validiteetti voidaan jäsentää sisäiseen ja ulkoiseen validiteettiin. Ulkoinen validiteetti käsittelee tutkimuksen yleistettävyyttä, voidaanko tuloksia yleistää, ja jos voidaan niin mihin ryhmiin tulokset ovat yleistettävissä. Sisäinen validiteetti vastaavasti käsittelee tutkimuksen omaa luotettavuutta. Sisäiseen validiteettiin vaikuttavat monet tutkimuksen taustatyön ja käytännön toteutuksen osat. Näitä ovat mm. teorian sekä käsitteiden oikeellisuus, mittarin kyky tuottaa oikeellisia tuloksia, oikeiden asioiden mittaus sekä luotettavuutta alentavien seikkojen huomiointi. Vaikka täydelliseen validiteettiin ei päästäisikään millään keinoilla, kyseiset asiat huomioon ottamalla voidaan validiutta kuitenkin oleellisesti parantaa.

Tutkielmani on yleistettävissä eli ulkoinen validiteetti on hyvällä tasolla, mikäli tutkimus toistettaisiin samalla tai samantyyppisellä alueella, suunnilleen samaan aikaan ja samalla kohdejoukolla. Tähän syynä on tutkimusjoukon laajuus suhteessa kohdejoukkoon. Vastaavasti mikäli kohdejoukko vaihtuisi esimerkiksi pääkaupunkiseudun luokanopettajiin tai seuraava mittausajankohta olisi kymmenen vuoden päästä ulkoinen validiteetti ei todennäköisesti olisi yhtä hyvä. Ulkoisen validiteetin heikkous johtuu siitä, että mittasin asenteita ja näkemyksiä, joihin vaikuttavat hyvin vahvasti ajankohta, kohdejoukko sekä mittauspaikka. Tutkielmani tarkoitus ei ollut myöskään tuottaa aineistoa koko valtakunnan alueelta, vaan vain Pohjois-Karjalasta, sillä koko valtakunnan kattava tutkimus olisi ollut käytössäni oleviin resursseihin nähden liian laaja.

Sisäiseen validiteettiin tutkielmassani vaikutti mm. luokanopettajien käsitteiden tuntemus. En missään kohtaa sähköpostiviestiäni tai kyselylomakettani selvittänyt opettajille, mitä käsite ”katsomusopetus” pitää sisällään. Tähän ratkaisuun päädyin keskustellessamme käsitteestä, sen sisällöistä ja käsitteen tuntemuksesta graduryhmäni kanssa. Olimme yksimielisiä, että käsite ja sen sisällöt ovat tuttuja kaikille luokanopettajille. Mikäli käsite ei olisi jostain syystä jollekin opettajalle tuttu, se vaikuttaisi merkittävästi vastauksiin. Käsitteiden oikeellisuus vahvistaa sisäistä validiteettia, sillä teoriassa määrittämäni käsitteet ovat oikeellisia ja mittaan tutkielmallani teoriassani esittelemäni asiaa. Mittariston luotettavuuteen pyrin vaikuttamaan valitsemalla kyselyyni pääosin jo aikaisemmin huomattavasti isommissa tutkimuksissa käytettyjä kysymyksiä, tämä lisäsi luotettavuuden lisäksi tutkielmani vertailtavuutta aiempaan tutkimustietoon.

Reliabiliteetilla tarkoitetaan tutkimuksen mittavälineistön kykyä antaa mahdollisimman paljon oikeellisia tuloksia. Käytännön tasolla voidaan todeta että, mikäli mittavälineistön reliabiliteetti on hyvä, tutkimus voidaan tuottaa uudestaan jonkun toisen tutkijan toimesta ja sen tulokset ovat hyvin samanlaiset kuin ensimmäiselläkin toteutuskerralla. Kvantitatiivisessa tutkimuksessa reliabiliteettiä voidaan mitata toistomittauksella, rinnakkaismittauksella tai mittarin sisäisen konsistenssin kautta. Lisäksi sisäistä reliabiliteettia voidaan tutkia jakamalla mittari kahteen osaan Cronbachin alfaa ja Spearmanin-Brownin Rho:ta tai faktorianalyysiä apuna käyttäen. (Metsämuuronen 2006, 64-66.) Omassa tutkielmassani summamuuttujien reliabiliteettiä tutkin käyttämällä Cronbachin alfaa. Lisäksi teorialähtöisten summamuuttujien reliabiliteettiä pyrin testaamaan faktorianalyysillä. Faktori- ja klusterianalyysin reliabiliteettiä arvioitaessa on huomioitava, ettei muuttujat noudattaneet normaalijakaumaa. Tästä syystä näiden testien tuloksiin on suhtauduttava varauksella.

Avokysymyksiä vastausten luotettavuutta analysoitaessa tulee ottaa huomioon se, että kysymykset olivat koko kysymyspatteriston viimeisimpinä. Vastauksista oli huomioitavissa vastaamisväsymystä, joka ilmeni lähinnä kohtien jättämisenä tyhjiksi ja vastausten lyhyttenä. Tästä syystä niistä ei voida vetää analysoinnin osalta aivan yhtä valideja johtopäätöksiä, kuin kvantitatiivisin menetelmin hankituista tuloksista, varsinkaan kun tutkitaan kyseisten vastausten yleisyyttä tai vastauksissa painottuneiden seikkojen volyyymiä.

## 5.7 Tutkimusetiikka

Kuulan (2011, 23-25) mukaan tutkimusetiikka käsitteenä voidaan rajata usealla eri tavalla. Se voidaan määritellä koskemaan vain tieteen sisäisiä asioita, mutta toisaalta sen voidaan ajatella olevan myös tutkijoiden ammattietiikka. Tässä tapauksessa se sisältää arvot, normit, hyveet sekä eettiset periaatteet, joita jokaisen tutkijan tulisi noudattaa. Ammattietiikan näkökulmasta tutkimuseettiset normit määritellään *totuuden etsimistä ja tiedon luotettavuutta ilmentäviin normeihin, tutkittavien ihmisarvoa ilmentäviin normeihin sekä tutkijoiden keskinäisiä suhteita ilmentäviin normeihin*. Tämän lisäksi ammattietiikkaa voidaan jaotella myös tarkastelun kohteen toiminta-alueen mukaan, jolloin se kattaa *aineiston hankintaan ja tutkittavien suojaan liittyvät kysymykset, tieteellisen tiedon soveltamista, käyttöä ja vaikutuksia koskevat kysymykset sekä tieteen sisäiset asiat*. Vilkan (2015, 41-42) mukaan hyvä tieteellinen käytäntö vastaavasti kattaa tutkijoiden eettisesti kestävä valinnat niin tutkimus-, kuin tiedonhankintamenetelmissäkin. Se tarkoittaa käytännön tasolla rehellistä toimimista muita tutkijoita ja heidän saavutuksiaan kohtaan mm. oikeellisen viittaustekniikan kautta sekä tiedonhankinnan perustamisella oikeellisiin lähteisiin. Tutkijan omien tutkimustuloksien tulisi täyttää tieteelliselle tutkimukselle asetetut vaatimukset, joko uuden tiedon tuottamisella, vanhan jo olemassa olevan tiedon yhdistämisellä tai esittämällä sitä uudella tavalla.

Kuulan (2011) määrittelystä keskityn tässä kappaleessa etenkin aineiston hankintaan ja sen suojaan liittyviin kysymyksiin omassa tutkielmassani. Omassa tutkielmassani käytin apunani runsaasti internetiä. Tutkimusetiikka ja tietosuojaa määritellään aivan samalla tavoin, oli kysymyksessä sähköpostin tai muutoin internetin kautta kerätty aineisto, perinteinen postikysely, kirjoituspyyntö tai teemahaastattelu (Kuula 2011, 175). Oma tutkimuslomakkeeni oli e-lomake muodossa ja lainasin paljon kysymyksiä jo aikaisemmin toteutetuista kyselyistä, jotta pystyisin myös vertailemaan tuloksia jo aiemmin tehtyihin tutkimuksiin. Tekijänoikeus asioissa tulee huomioida, että kyselylomake ei täytä teoskynnystä ja siten kysymysten kopioiminen samassa muodossaan on tekijänoikeusneuvoston lausunnon mukaan sallittua (Tekijänoikeusneuvoston lausunto 1999: 15; Tekijänoikeusneuvoston lausunto 1999: 17). Hankin kohderyhmääni kuuluvien opettajien sähköpostiosoitteet internetistä, sillä ne olivat julkista tietoa kaikkien Pohjois-Karjalan koulujen internet-sivuilla. Kerroin tutkielman kohderyhmään kuuluville opettajille sähköpostin sekä sähköisen lomakkeen yhteydessä tutkielman perustiedot sekä tietosuoja koskevat asiat, jotta tutkimuseettiset seikat aineiston hankintaan ja tutkittavien suojaan liittyen oli myös tutkielmaan osallistujien tiedossa. Tunnistetietoja vastaajista en e-lomakkeen kautta saanut, sillä kyselyyn vastanneiden sähköpostiosoitteet eivät välittyneet e-

lomakkeelta. Muitakaan tunnisteellisia tietoja, joilla oltaisiin voitu yhdistää vastaus tiettyyn vastaajaan, lomake ei sisältänyt.

## 6 TUTKIMUKSEN TULOKSET

### 6.1 Luokanopettajien kokemukset katsomusaineiden opettamisesta ja tarpeellisuudesta

Kyselyyn vastanneista luokanopettajista yli 72 prosenttia opetti evankelisluterilaista uskontoa kyselyyn vastaamisen hetkellä (LIITE, taulukko 1). Vastaavasti ortodoksista uskontoa ja elämäkatsomustietoa opetti vain 13 prosenttia opettajista. (LIITE, taulukot 2 ja 3). Kyselylomakkeessa kysyin opettajilta erikseen evankelisluterilaisen uskonnon, ortodoksisen uskonnon ja elämäkatsomustiedon opettamista omalle luokalleen sekä jollekin muulle luokalle. Elämäkatsomustiedon sekä ortodoksisen uskonnon opettajien kohdalla ryhmien koot jäivät kuitenkin niin pieniksi, että päädyin yhdistämään kaikkien katsomusaineiden opettamisen vain yleisellä tasolla ryhmiin ”opettaa” ainetta tai vastaavasti ”ei opeta”.

Kartoitin luokanopettajien kokemuksia myös uskonnon ja elämäkatsomustiedon opettamisen vaikeudesta. Taustamuuttujana se voi vaikuttaa asennoitumiseen kyseistä ainetta kohtaan ja voi olla yhtenä selittävänä tekijänä vastauksiin. Toteutin kyselyn tämän osan Likertin asteikolla, joskin lisäsin kohdan ”en ole opettanut kyseistä ainetta”. Tähän ratkaisuun päädyin, jotta heidän, joiden oli mahdotonta vastata kysymykseen opetuskokemuksen puutteen vuoksi, pystyivät silti jättämään vastauksen. Tutkielmani kohteena olevat luokanopettajat eivät koe uskontoa vaikeana aineena opettaa. Yli puolet ainetta opettaneista vastaajista (57,5 prosenttia) piti uskontoa helppona tai erittäin helppona aineena opettaa, kun vastaavasti vain hieman yli 10 prosenttia oli sitä mieltä, että uskonnon opettaminen on vaikeaa tai erittäin vaikeaa (Taulukko 3). Elämäkatsomustietoa pidettiin luokanopettajien keskuudessa myös helppona aineena opettaa, joskin tuloksia tarkastellessa tulee huomata, että suurin osa (58,3 prosenttia) kyselyyn vastanneista ei ollut koskaan opettanut elämäkatsomustietoa. Vaikeana tai erittäin vaikeana sen opettamista piti 11,1 prosenttia niistä vastaajista, jotka olivat ainetta opettaneet (Taulukko 4).

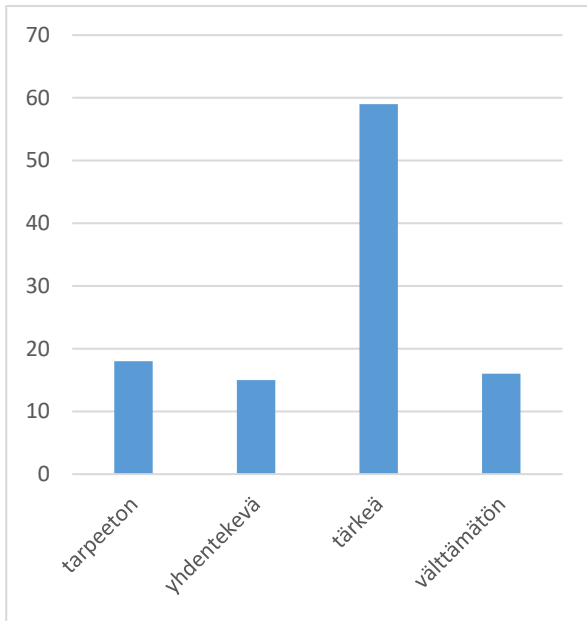
**TAULUKKO 3.** Luokanopettajien kokemukset uskonnon opettamisen vaikeudesta

	f	%
En ole opettanut kyseistä ainetta	2	1,9
Erittäin vaikealta	4	3,7
Vaikealta	7	6,5
Ei erityisen vaikealta muttei kovin helpoltakaan	34	31,5
Helpolta	40	37,0
Erittäin helpolta	21	19,4
Yhteensä	108	100

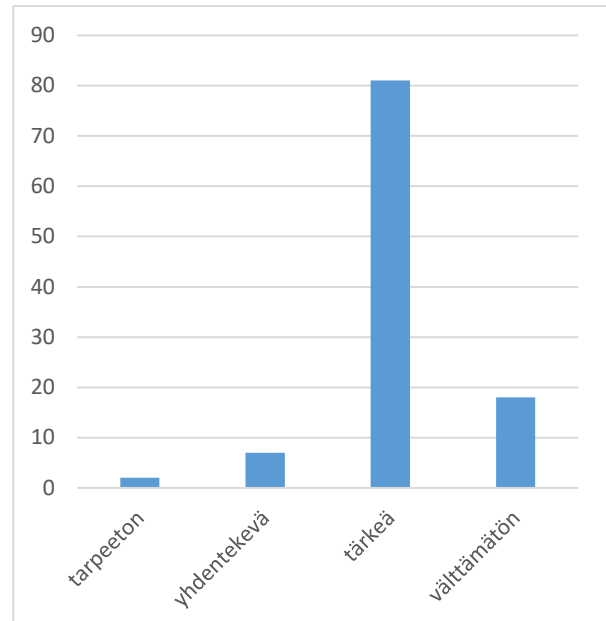
**TAULUKKO 4.** Luokanopettajien kokemukset elämäkatsomustiedon opettamisen vaikeudesta

	f	%
En ole opettanut kyseistä ainetta	63	58,3
Erittäin vaikealta	1	0,9
Vaikealta	4	3,7
Ei erityisen vaikealta muttei kovin helpoltakaan	16	14,8
Helpolta	18	16,7
Erittäin helpolta	6	5,6
Yhteensä	108	100

Luokanopettajien näkemyksiä katsomusopetuksen tarpeellisuudesta kartoitin Likertin asteikosta poiketen neliportaisella asteikolla. Halusin tässä tapauksessa eliminoida keskimmäisen vaihtoehdon pois ja saada opettajat kääntymään tarpeellisuuden puoleen tai sitä vastaan. Kyselyni mukaan sekä uskontoa että elämäkatsomustietoa pidettiin hyvin tarpeellisina oppiaineina (Kuvaajat 8 ja 9). Uskonnon määritteli joko tärkeäksi tai välttämättömäksi oppiaineeksi yhteensä 69,4 prosenttia vastaajista. Elämäkatsomustieto määriteltiin luokanopettajien keskuudessa vielä tärkeämmäksi aineeksi, sillä sen joko tärkeäksi tai välttämättömäksi aineeksi määritteli 91,7 prosenttia vastaajista. Luokanopettajat kokivat siis elämäkatsomustiedon huomattavasti tarpeellisemmaksi aineeksi kuin uskonnon (Kuvaajat 9 ja 10).



**KUVAAJA 9.** Uskonnonopetuksen tarpeellisuus.



**KUVAAJA 10.** Elämäkatsomustiedon tarpeellisuus

## 6.2 Luokanopettajien näkemykset etiikan sisällöistä osana katsomusopetusta

Kyselylomakkeessani nostin esille myös etiikkaan liittyvät kysymykset, sillä ne liittyvät keskeisesti sekä uskonnon että elämäkatsomustiedon opetukseen. Etiikka tieteenalana on laaja-alainen ja linkittyy yleiseen kasvatukseen myös katsomusopetuksen ulkopuolella. Kysymykset tähän aihealueeseen liittyen toteutin Likertin asteikolla. Luokanopettajat jakautuivat selkeästi kohdassa: ”Eettisiä kysymyksiä tulisi mielestäni opettaa uskonnosta erillään” (Taulukko 5). Täysin tai jokseenkin erimieltä muuttujan kanssa oli 48,1 prosenttia, joka osoitti, että suuren osan mielestä etiikalla on keskeinen ja erottamaton merkitys katsomusopetuksen sisällöissä. Huomattavaa on kuitenkin, että suuri vähemmistö (32,4 prosenttia) vastaajista oli täysin tai jokseenkin samaa mieltä muuttujan kanssa.



**TAULUKKO 5.** Eettisiä kysymyksiä tulisi mielestäni opettaa uskonnosta erillään.

	f	%
Täysin eri mieltä	25	23,1
Jokseenkin eri mieltä	27	25,0
Ei samaa eikä eri mieltä	21	19,4
Jokseenkin samaa mieltä	14	13,0
Täysin samaa mieltä	21	19,4
Yhteensä	108	100

Halusin selvittää, mitkä taustamuuttujat olivat yhteydessä opettajien vastauksiin. Muuttuja ei ollut kuitenkaan normaalijakautunut, sillä huipukkuus sai itseisarvon 1,248(>0,5). Jouduin siis käyttämään taustamuuttujien riippuvuuksia tarkastellessa epäparametristä Mann-Whitneyn U-testiä. Monella taustamuuttujalla oli yhteyksiä suhteellisen runsaasti jakautuneisiin mielipiteisiin, tulisiko eettisiä aineita opettaa uskonnosta erillään (Taulukko 6). Uskonnon tarpeettomaksi tai yhdentekeväksi aineeksi määrittelevien opettajien (Mean Rank= 71,86) mielestä eettisiä kysymyksiä tulisi opettaa uskonnosta erillään erittäin merkitsevästi (U=664,50, d=0.79, p=,000) useammin kuin aineen tärkeäksi tai välttämättömäksi kokevat opettajat (Mean Rank=46,86). Merkitsevä (U=891,00, d=0.55, p=,005) riippuvuus löytyi myös uskonnolle jonkin verran, vähän tai ei lainkaan merkitystä omassa elämässään antavien opettajien (Mean Rank=60,45) ja eettisten kysymysten opettamista uskonnosta erillään kannattavien välillä, kun heitä verrattiin opettajiin, jotka kokivat uskonnolla olevan paljon tai erittäin paljon merkitystä elämässään (Mean Rank=43,08). Myös paljon koulutusta uskonnonopettamiseen omaavat (Mean Rank=42,70) olivat merkitsevästi (U=890,50, d=0,63, p=,001) useammin sitä mieltä, että eettisiä kysymyksiä ei tulisi opettaa uskonnosta erillään, kun vertasin heitä koulutusta vain vähän tai ei lainkaan omaaviin (Mean Rank=62,01). Merkitsevä riippuvuus (U=392,20, d=0.42, p=,030) löytyi uskontokuntiin kuulumattomuuden (Mean Rank=71,81) ja eettisten kysymysten opettamista uskonnosta erillään kannattavien välillä, kun vertasin heitä opettajiin, jotka kuuluivat uskontokuntiin (Mean Rank=52,13). Vastaavasti opettajat, jotka opettivat ortodoksista uskontoa (Mean Rank=34,89), kokivat merkitsevästi (U=383,50, d=0,50, p=,010) useammin, ettei eettisiä kysymyksiä tulisi opettaa uskonnosta erillään, kun vertasin heitä opettajiin, jotka eivät opettaneet ortodoksista uskontoa (Mean Rank=57,42).

**TAULUKKO 6.** Taustamuuttajat, joilla oli yhteys muuttajaan: eettisiä kysymyksiä tulisi opettaa uskonnosta erillään.

<i>erittäin merkitsevä riippuvuus (<math>p &lt; 0,001</math>)</i>	<i>merkitsevä riippuvuus (<math>p \leq 0,05</math>)</i>
uskonnon kokeminen tarpeettomana tai yhdentekeväenä oppiaineena	uskonnon merkityksen kokeminen vähäiseksi omassa elämässä
	vähäisen koulutuksen omaaminen uskonnon opettamiseen
	uskontokuntaan kuulumattomuus
	ortodoksisen uskonnon opettamattomuus

Muissa etiikan asemaa koskevissa kysymyksissä vastaajat olivat hyvin yksimielisiä. 82,4 prosenttia vastaajista oli jokseenkin tai täysin samaa mieltä muuttujan ”Eettisiä aiheita tulisi opettaa kaikkien aineiden yhteydessä” (LIITE, taulukko 4). Luokanopettajat olivat myös hyvin yksimielisiä siinä, että eettiset kysymykset ovat oppilaita kiinnostavia. Jokseenkin tai täysin samaa mieltä aiheita käsittelevän muuttujan kanssa oli 86,1 prosenttia vastaajista (LIITE, taulukko 5). Kaikista yksimielisimpiä luokanopettajat olivat muuttujassa: ”Eettisten kysymysten käsitteleminen on tärkeää oppilaiden kehityksen kannalta”. Jokseenkin tai täysin samaa mieltä muuttujan kanssa oli 96,3 prosenttia vastaajista (LIITE, taulukko 6).

### **6.3 Millaisena luokanopettajat näkevät katsomusopetuksen aseman, perustelut ja keskeiset sisällöt?**

Tässä tulososiossa olen keskittynyt luokanopettajien näkemyksiin katsomusaineiden asemaan, aseman perusteluihin ja opetuksen sisältöihin. Olen jakanut lomakkeeni kysymykset muutamiin kokonaisuuksiin, joita käsitelen kappaleessa aina kutakin kokonaisuutta kerrallaan. Kaikki kysymykset on esitetty Likertin asteikolla.

Ensimmäinen kokonaisuus käsittelee kysymyksiä katsomusopetuksen ja uskonnonopetuksen poistamiseen liittyen. Luokanopettajat kyselyni mukaan suhtautuvat negatiivisesti uskonnonopetuksen ja katsomusopetuksen poistamista kohtaan (Taulukko 7). Peräti 60,2 prosenttia vastaajista oli jokseenkin tai täysin eri mieltä muuttujan ”Yhteiskunnan ylläpitämässä koulussa ei

pitäisi olla lainkaan uskonnonopetusta” kanssa. Keskihajonta (sd) paljastaa, että hajontaa opettajien vastauksissa oli kuitenkin kohtalaisen runsaasti. Kokonaisuudessaan katsomusopetuksen poistamista vastaan oli vielä suurempi osuus vastaajista, sillä muuttujan ”Yhteiskunnan ylläpitämässä koulussa ei pitäisi olla lainkaan katsomusopetusta” kanssa jokseenkin tai täysin eri mieltä oli jopa 75,9 prosenttia luokanopettajista. Selvä vähemmistö oli myös sitä mieltä, ettei uskonnon pitäisi näkyä lainkaan koulussa. Tämän muuttujan kanssa jokseenkin tai täysin samaa mieltä oli vain 13,9 prosenttia vastaajista. Suurimman osan mielestä uskontoon kuuluvat asiat voisi kuitenkin oppia muuallakin kuin koulussa, sillä tämän muuttujan kanssa jokseenkin tai täysin samaa mieltä oli 70,4 prosenttia vastaajista.

**TAULUKKO 7.** Luokanopettajien vastaukset katsomus- ja uskonnonopetuksen poistamiseen liittyen

	M	sd	N
Uskonnon ei pitäisi näkyä lainkaan koulussa	2,1	1,1	108
Yhteiskunnan ylläpitämässä koulussa ei pitäisi olla lainkaan uskonnonopetusta	2,4	1,5	108
Uskontoon kuuluvat asiat voi oppia muuallakin kuin koulussa	3,8	1,1	108
Yhteiskunnan ylläpitämässä koulussa ei pitäisi olla lainkaan katsomusopetusta	1,9	1,0	108

Toisessa kokonaisuudessa keskityn uskonnonopetusta ja katsomusopetusta puoltaviin seikkoihin ja tarkastelen, mitkä seikoista ovat pohjoiskarjalaisten luokanopettajien mielestä vahvimmin esille nostamia. Kaikki aihetta käsittelevät muuttujat olen listannut taulukkoon (Taulukko 8.). Uskonnonopetusta eniten puoltavana seikkana luokanopettajat pitivät kristinuskon olennaista asemaa omassa kulttuurissamme. Vastaajista 66,6 prosenttia oli jokseenkin tai täysin samaa mieltä muuttujan kanssa. Muissa tarkastelemisiani muuttujissa opettajien vastukset hajosivat hyvin tasaisesti muuttujien välille. Negatiivisimmin opettajat suhtautuivat muuttujaan, jossa todettiin uskonnonopetuksen olevan koulun tehtävä. Tämän muuttujan kanssa täysin tai jokseenkin eri mieltä oli 46,3 prosenttia vastaajista.

Kokonaisuudessaan katsomusopetusta puolustaviin seikkoihin vastattiin keskimäärin positiivisemmin kuin pelkästään uskonnonopetusta puoltaviin seikkoihin. Huomionarvoista on myös, että uskonnonopetusta puoltavat muuttujat keräsivät huomattavasti korkeampia keskihajontoja kuin kokonaisuudessaan katsomusopetusta käsittelevät väittämät. (Taulukko 8.) Katsomusopetusta puoltavia tekijöitä on luokanopettajien enemmistön mielestä paljon. Eniten yksimielisiä opettajat

olivat siitä, että katsomusopetus on eettiseen vastuullisuuteen ohjaavaa, tämän muuttujan kanssa jokseenkin tai täysin samaa mieltä oli 76,9 prosenttia kyselyyn vastanneista opettajista. Myös katsomusopetuksen roolia sosiaalisuuteen kasvattavana aineena pidettiin erittäin tärkeänä luokanopettajien keskuudessa.

**TAULUKKO 8.** Luokanopettajien vastaukset uskonnon- ja katsomusopetusta puoltavista seikoista.

	M	sd	N
Ihminen on uskonnollinen ja tarvitsee siihen liittyvää opetusta koulussa	3,1	1,3	108
Uskonnonopetus on koulun tehtävä	2,7	1,3	108
Uskonnonopetus on tärkeä väylä edistää kirkon asemaa	2,8	1,2	108
Uskonnonopetusta puoltaa se, että kristinusko on kulttuurimme olennainen osa	3,7	1,2	108
Yhteiskunnan ongelmia ja vääristymiä voi tunnistaa ja ratkaista katsomusopetuksessa opitun perusteella	3,7	0,9	108
Katsomusopetus luo perusturvallisuutta	3,9	0,9	108
Katsomusopetus on oppilaiden persoonallisuuden kehittymisen kannalta tärkeää	3,9	0,9	108
Katsomusopetus on sosiaalisuuteen kasvattavaa	4,1	0,9	108
Katsomusopetus on yhteiskunnallisesti tärkeää	3,9	0,9	108
Katsomusopetus on eettiseen vastuullisuuteen ohjaavaa	4,3	0,7	108

Luokanopettajien näkemykset eettisten sisältöjen tärkeydestä tuli esille kappaleessa 6.2. Muita katsomusopetuksen sekä spesifimmin myös uskonnonopetuksen sisällöllisiä seikkoja ja niiden painotuksia voi tarkastella taulukosta 9. Keskiarvoja (M) tarkasteltaessa voi selkeästi huomata, että opettajat pitivät tärkeinä katsomusopetuksen sisältöjä, jotka ovat keskeisiä, kun eri katsomuksia ja uskontoja tarkastellaan objektiivisesti. Keskihajonnat (sd) olivat myös kauttaaltaan hyvin matalat, joten opettajat ovat hyvin yksimielisiä. Yksittäisistä kohdista luokanopettajat arvioivat tärkeimmiksi perustietojen saamisen maailmanuskunnoista (jokseenkin tai samaa mieltä muuttujan kanssa 91,7 prosenttia), uskontojen opetusten ymmärtämisen (jokseenkin tai samaa mieltä muuttujan kanssa 91,6 prosenttia) sekä puolueettoman tiedon saamisen uskonnoista (jokseenkin tai samaa mieltä muuttujan kanssa 87,0 prosenttia). Tärkeäksi luokanopettajat määrittivät myös lasten ja nuorten maailmankatsomuksen kehittymisen tukemisen sekä uskonnollisista kysymyksistä keskustelemisen, joita koskevien muuttujien kanssa jokseenkin tai täysin samaa mieltä oli 86,1 prosenttia opettajista.

Kielteisimminkin opettajat suhtautuivat muuttujiin ”uskonnonopetuksen pitäisi olla vahvemmin uskoon kasvattavaa” (jokseenkin tai täysin eri mieltä muuttujan kanssa 78,9 prosenttia) ja ”koulussa oppilaiden tulisi saada ohjausta uskonnollisen vakaumuksen muodostamiseen” (jokseenkin tai täysin eri mieltä muuttujan kanssa 59,2 prosenttia). Suuri osa (46,3 prosenttia) luokanopettajista oli myös jokseenkin tai täysin eri mieltä muuttujan kanssa, jonka mukaan uskonnonopetuksessa tulisi noudattaa evankelisluterilaisen kirkon opetusta.

**TAULUKKO 9.** Luokanopettajien vastaukset katsomusopetuksen sisällöllisten seikkojen painotuksiin liittyen.

	M	sd	N
Koulussa oppilaiden tulisi saada puolueetonta tietoa eri uskonnoista	4,4	0,9	108
Koulussa oppilaiden tulisi oppia ymmärtämään mitä uskonnot opettavat	4,3	0,7	108
Koulun uskonnonopetuksessa ei tulisi korostaa tietyn maailmankatsomuksen omaksumista	3,8	1,2	108
Koulun katsomusopetuksen tehtävä on tukea lasten ja nuorten maailmankatsomuksen kehitystä	4,2	0,7	108
Kaikkien katsomusopetukseen osallistuvien tulee saada perustiedot maailmanuskonnoista	4,4	0,6	108
Katsomusopetus valmentaa oppilaita monikulttuurisuuden kohtaamiseen	4,2	0,8	108
Kristinuskon sisältöön tutustuminen on tärkeää uskonnontunneilla	4,0	0,9	108
Uskonnonopetuksen pitäisi olla vahvemmin uskoon kasvattavaa	1,7	1,0	108
Uskonnonopetuksessa tulisi noudattaa evankelisluterilaisen kirkon opetusta	2,5	1,1	108
Koulussa oppilaiden tulisi pystyä keskustelemaan uskonnollisista kysymyksistä	4,2	0,9	108
Koulussa oppilaiden tulisi oppia millainen rooli uskonnolla on yhteiskunnallisten ongelmien käsittelyssä.	4,1	0,9	108
Koulussa oppilaiden tulisi saada ohjausta uskonnollisen vakaumuksen muodostamiseen	2,2	1,2	108

## 6.4 Luokanopettajien näkemykset katsomusopetuksen järjestämisestä

Tutkin luokanopettajien näkemyksiä katsomusopetuksen järjestämiseen sekä teorialähtöisesti että faktori- ja klusterianalyysin avulla. Teorialähtöiseen analysointiin päädyin, sillä muuttujat eivät noudattaneet normaalijakaumaa ja siten faktorianalyysillä tuotettuihin summamuuttujiin joudutaan suhtautumaan varauksella. Teorialähtöisessä osiossa jaottelin kyselylomakkeeni muuttujat siten, että ne muodostivat Hokkasen (2014) mallinnuksesta poiketen kuusi erilaista katsomusopetuksen järjestämismallia. Jaottelussani malli, jossa uskonnonopetus poistetaan valtion kouluista ja siirretään yksityisten koulujen tarjoamaksi, sisältyi uskonnonopetuksen poistamisen kategoriaan. Lopulliset mallit olivat: uskonnonopetuksen poistaminen, kaikille yhteinen katsomusopetus, eriytetty katsomusopetus, osittain yhteinen ja osittain eriytetty katsomusopetus, valinnainen katsomusopetus ja vapaaehtoinen katsomusopetus. Käsittelen kutakin mallia omassa kappaleessaan, joskin eriytettyä sekä osittain yhteistä ja osittain eriytettyä katsomusopetusta käsittelen yhteisellä kappaleella. Vastaavaan ratkaisuun päädyin myös valinnaisen ja vapaaehtoisen katsomusopetuksen suhteen. Koodasin muuttujat kolmikirjaimisilla etuliitteillä teorialähtöisen jaottelun mukaisesti yksinkertaistaakseni tulkintaa ja muuttujien käsittelyä. Tarkastelin muuttujia yksittäin sekä loin jokaista mallia kuvaavan summamuuttujan, johon yhteydessä olevia taustamuuttujia tarkastelin. Tämän lisäksi tein myös faktorianalyysin kaikista katsomusopetuksen järjestämisestä koskevista muuttujista, joka laajensi näkemystä sekä mahdollisesti validoi aiempaa teorialähtöistä tulkintaa katsomusopetuksen järjestämiseen. Nimesin faktorit ja tutkin myös niihin vaikuttavia taustamuuttujia Mann-Whitneyn U-testillä. Klusterianalyysissä tukeuduin teorialähtöisesti muodostettuihin summamuuttujiin, koska faktorianalyysin kautta saadut summamuuttujat eivät olleet mielestäni yhtä reliabeleja. Klusterianalyysillä halusin saada selville millaisia ryhmiä luokanopettajat muodostavat suhtautumisellaan erilaisiin katsomusopetuksen järjestämismalleihin. Tutkin lisäksi, mitkä ovat klusterijäsenyyteen vaikuttavia tekijöitä ristiintaulukoinnin ja khiin-neliö -testin avulla.

### 6.4.1 Uskonnonopetuksen poistamiseen liittyvät kannanotot

Uskonnonopettamisen poistaminen ei saanut luokanopettajien keskuudessa juurikaan kannatusta, sillä kaikkien aihetta käsittelevien muuttujien keskiarvot kertovat luokanopettajien olevan keskimäärin niitä vastaan (Taulukko 10). Korkeimman arvon sai muuttuja UEK5, jonka mukaan oman uskonnon opetus tulisi siirtää uskontokuntien antamaksi ja ylläpitämäksi. Tämän muuttujan

kanssa jokseenkin tai täysin samaa mieltä oli 32,4 prosenttia vastaajista. Tässä yhteydessä täytyy kuitenkin todeta, ettei muuttuja suoranaisesti tue uskonnonopetuksen täydellistä poistamista, vaan mahdollistaa objektiivisen uskontotiedon opetuksen järjestämisen ilman ”oman uskonnon opetusta”. Lisäksi tässä muuttujassa keskihajonta (sd) oli kaikista suurin. Uskonnonopetuksen poistamista koskeviin muuttujiin UEK3 ja UEK4 luokanopettajat vastasivat kielteisesti. Kummankin muuttujan kanssa jokseenkin tai täysin eri mieltä oli 69,4 prosenttia luokanopettajista. Kokonaisuudessaan katsomusopetuksen poistamista kuvaavan muuttujan UEK6 kanssa jokseenkin tai täysin eri mieltä oli 82,4 prosenttia luokanopettajista. Vastaukset vahvistavat kappaleessa 6.3 saatuja tuloksia. Tämän osion muuttujiin luokanopettajat vastasivat jopa vahvemmin uskonnon- sekä katsomusopetuksen poistamista vastaan, kuin kappaleen 6.3 katsomusopetuksen poistamista koskevissa muuttujissa.

**TAULUKKO 10.** Luokanopettajien vastaukset uskonnon- ja/tai katsomusopetuksen poistamiseen liittyen.

	M	sd	N
UEK1 Uskonnon opetukselle ei ole tarvetta. Saamme kaiken tarvittavan uskontoa koskevan tiedon muiden oppiaineiden kautta (esim. kirjallisuus, historia jne.)	2,0	1,1	108
UEK2 Uskontojen käsittelyn sijaan kouluopetuksen pitäisi keskittyä tieteellisen maailmankuvan välittämiseen	2,2	1,2	108
UEK3 En pidä koulun uskonnonopetusta lainkaan tarpeellisena.	2,1	1,3	108
UEK4 Uskonnonopetus ei kuulu nykykouluun	2,2	1,4	108
UEK5 Oman uskonnon opetus tulisi siirtää uskontokuntien antamaksi ja ylläpitämäksi.	2,7	1,5	108
UEK6 Minkäänlainen katsomusopetus ei kuulu peruskouluun	1,6	0,9	108

Loin uskonnonopetuksen poistamista kuvaavan summamuuttujan muuttujista: UEK1, UEK2, UEK3 ja UEK4. Jätin summamuuttujasta pois muuttujan ”UEK5 Oman uskonnon opetus tulisi siirtää uskontokuntien antamaksi ja ylläpitämäksi”, koska se ei suoranaisesti kiellä yleistä uskontotiedon opetusta. Lisäksi pois jätin muuttujan ”UEK6 Minkäänlainen katsomusopetus ei kuulu peruskouluun”, koska se sai hyvin kielteisiä arvoja kaikilta kyselyyn vastanneilta, eikä myöskään korreloinut reliaabeliutta estimoidessani. Näin muodostamani summamuuttuja koskettaa vain uskonnonopetuksen poistamista, eikä kokonaisuudessaan katsomusopetuksen poistamista. Summamuuttujan reliaabeliutta estimoidessa Cronbachin alfa oli 0,89, joka on varsin hyvä.

Summamuuttuja ei ollut normaalijakautunut, koska vinous sai itseisarvon  $0,839 > (0,5)$ . Tämä on tyypillistä, mielipidettä mittaavia muuttujia ja summamuuttujissa tarkastellessa. Jouduin siten testaamaan taustamuuttujien merkitseviä riippuvuuksia epäparametrisellä Mann-Whitneyn U-testillä.

Monet taustamuuttujat olivat yhteydessä siihen, että opettaja koki uskonnon opetuksen poistamisen tarpeelliseksi (Taulukko 11). Uskontokuntaan kuulumisen ja uskonnon opetuksen poistamista kuvaavan summamuuttujan välillä löytyi yhteys siten, että uskontokuntaan kuulumattomat (Mean Rank=89,77) olivat uskonnonopetuksen poistamisen kannalla erittäin merkitsevästi ( $U=159,00$ ,  $d=0,92$ ,  $p=,000$ ) useammin kuin uskontokuntiin kuuluvat (Mean Rank=49,67). Uskonnolle jonkin verran, vähän tai ei lainkaan merkitystä omassa elämässään antavat opettajat (Mean Rank=68,89) olivat myös uskonnonopetuksen poistamisen kannalla erittäin merkitsevästi ( $U=292,00$ ,  $d=1,65$ ,  $p=,000$ ) useammin kuin uskonnolle erittäin paljon tai paljon merkitystä antavat opettajat (Mean Rank=26,89). Harvemmin kuin kerran kuukaudessa uskonnollisen järjestön tilaisuuteen osallistuvat opettajat (Mean Rank=61,97) olivat uskonnonopetuksen poistamisen kannalla erittäin merkitsevästi ( $U=732,50$ ,  $d=0,73$ ,  $p=,000$ ) useammin kuin tätä useammin kyseisiin tilaisuuksiin osallistuneet (Mean Rank=38,93). Uskonnon opettamisen vaikeaksi kokeneet (Mean Rank=59,55) olivat myös erittäin merkitsevästi ( $U=82,00$ ,  $d=1,06$ ,  $p=,000$ ) useammin uskonnonopetuksen poistamisen kannalla kuin opettamisen helpoksi kokeneet (Mean Rank=32,34). Vähän (monialaisten kurssi ja/tai valinnainen monialaisten kurssi) tai ei yhtään koulutusta uskonnon opettamiseen saaneet opettajat (Mean Rank=60,62) olivat myös uskonnonopetuksen poistamisen kannalla merkitsevästi ( $U=982,00$ ,  $d=0,51$ ,  $p=,010$ ) useammin kuin enemmän aiheeseen kouluttautuneet (Mean Rank=44,88). Vastaavasti ortodoksista uskontoa opettavat (Mean Rank=38,11) opettajat suhtautuivat uskonnonopetuksen poistamiseen merkitsevästi ( $U=428,50$ ,  $d=0,41$ ,  $p=,034$ ) negatiivisemmin kuin opettajat, jotka eivät ortodoksista uskontoa opettaneet (Mean Rank=56,94).



**TAULUKKO 11.** Taustamuuttajat, joilla oli yhteys uskonnonopetuksen poistamisen tukemiseen

<i>erittäin merkitsevä riippuvuus (<math>p &lt; 0,001</math>)</i>	<i>merkitsevä riippuvuus (<math>p \leq 0,05</math>)</i>
uskontokuntaan kuulumattomuus	vähäisen koulutuksen omaaminen uskonnon opettamiseen
uskonnon merkityksen kokeminen vähäiseksi omassa elämässä	ortodoksisen uskonnon opettamattomuus
harvoin uskonnollisen järjestön tilaisuuksissa osallistuminen	
uskonnon opettamisen vaikeaksi kokeminen	

#### 6.4.2 Luokanopettajien suhtautuminen kaikille yhteiseen katsomusopetukseen

Kaikille yhteiseen katsomusopetukseen opettajat suhtautuivat, jossain määrin positiivisesti. Yhteisen katsomusopetuksen sisältö vaikutti kuitenkin suuresti luokanopettajien vastauksiin, joka tulee esille muuttujien keskiarvoista (Taulukko 12). Kaikista myönteisimmin opettajat suhtautuivat muuttujaan KYK2, jonka mukaan koulussa voitaisiin opettaa objektiivisesti ja tasapuolisesti kaikille yhteistä uskontotietoa. Tämän muuttujan kanssa jokseenkin tai täysin samaa mieltä oli 57,4 prosenttia vastaajista. Uskonnonopetuksen muuttamiseen kaikille yhteiseksi kansalaiskasvatukseksi suhtauduttiin myönteisesti, aivan kuten nykyisen uskonnonopetuksen muotojen ja elämäkatsomustiedon yhdistämiseen uudeksi kaikille yhteiseksi katsomusaineeksi. Näiden muuttujien kanssa jokseenkin tai täysin samaa mieltä oli 44,4 prosenttia ja 45,4 prosenttia vastaajista. Huomiota tuloksissa herätti myös, että muuttajat (KYK3, KYK6), jotka käsitelivät vain kaikille yhteistä elämäkatsomustiedon opetusta, eivät keränneet yhtä suurta suosiota kuin myös uskonnonopetuksen sisältöjä sisältävät muuttajat (esim. KYK2, KYK7). Kaikille yhteinen kristillisperäinen uskonnonopetus (KYK5) tyrmättiin luokanopettajien keskuudessa vahvasti. Yhteistä katsomusopetusta koskevat muuttajat keräsivät kaikista kokonaisuuksista suurimmat keskihajonnat (sd). Voidaankin todeta, että katsomusopetuksen yhdistäminen saa aikaan myös vastustusta, vaikka yhteiseen katsomusopetukseen myönteisesti suhtautuvia opettajia onkin enemmän.

**TAULUKKO 12.** Luokanopettajien vastaukset kaikille yhteiseen katsomusopetukseen liittyen.

	M	sd	N
KYK1 Uskonnonopetuksen pitäisi olla kaikille yhteistä kansalaiskasvatusta	3,1	1,4	108
KYK2 Koulussa voitaisiin opettaa objektiivisesti ja tasapuolisesti kaikille yhteistä uskontotietoa	3,4	1,5	108
KYK3 Filosofiaa ja elämäkatsomustietoa pitäisi opettaa kaikille uskonnon sijasta	2,6	1,4	108
KYK4 Kaikille oppilaille pitäisi antaa pelkästään uskontoa ja muita katsomuksia käsittelevää yhteistä opetusta	2,7	1,2	108
KYK5 Suomessa kaikkien oppilaiden pitäisi osallistua kristillisperäiseen uskonnonopetukseen	1,7	1,1	108
KYK6 Elämäkatsomustiedosta pitäisi tulla kaikille yhteinen oppiaine	2,9	1,5	108
KYK7 Nykyiset oman uskonnon opetuksen muodot ja elämäkatsomustieto tulee yhdistää uudeksi, kaikille oppilaille yhteiseksi katsomusaineeksi	3,0	1,5	108

Loin kaikille yhteistä katsomusopetusta kuvaavan summamuuttujan kaikista taulukon 12 muuttujista. Estimoidessani summamuuttujan reliiäbeliutta muuttuja: ”KYK5” ei korreloinut muiden muuttujien kanssa. Jätin sen kuitenkin teorialähtöisyyden takia summamuuttujaan mukaan, sillä Cronbachin alfa oli silti 0,794. Summamuuttuja ei ollut normaalijakautunut, sillä sen huipukkuus sai itseisarvon 0,935(>0,5). Tästä syystä jouduin käyttämään epäparametrissa Mann-Whitneyn U-testiä tarkastellessani taustamuuttujien riippuvuuksia summamuuttujaan.

Runsas joukko taustamuuttujia oli yhteydessä yhteisen katsomusopetuksen kannattamiseen (Taulukko 13). Uskontokuntaan kuulumattomuuden (Mean Rank=82,65) ja yhteisen katsomusopeuksen kannattamisen välillä oli merkitsevä riippuvuus (U=251,50, d=0,71, p=,001), kun vertasin heitä opettajiin, jotka kuuluivat uskontokuntiin (Mean Rank=50,62). Kokemuksilla uskonnon merkityksellisyydestä opettajan omassa elämässä sekä yhteisen katsomusopetuksen kannattamisen välillä oli erittäin merkitsevä yhteys. Opettajat, jotka kokivat uskonnon jonkin verran, vähän tai ei lainkaan merkitykselliseksi kannattivat yhteistä katsomusopetusta erittäin merkitsevästi (U=354,00, d=1,49, p=,000) useammin (Mean Rank=68,01) kuin ne, jotka kokivat uskonnon merkityksen elämässään suureksi tai erittäin suureksi (Mean Rank=28,57). Harvemmin kuin kerran kuukaudessa uskonnollisen järjestön tilaisuuksiin osallistuneet pitivät myös yhteistä

katsomusopetusta hyvänä katsomusopetuksen mallina (Mean Rank=59,98) merkitsevästi (U=877,50, d=0,52, p=,009) useammin kuin aktiivisemmin kyseisiin tilaisuuksiin osallistuneet (Mean Rank=43,07). Vähän (0-10v.) opettajakokemusta omaavat (M=70,53) olivat merkitsevästi (U=559,50, d=0,50, p=,011) useammin yhteisen katsomusopetuksen kannalla kuin opettajat, jotka omasivat paljon (11v tai enemmän) opettajakokemusta (Mean Rank=50,86). Erittäin merkitsevä riippuvuus (U=789,00, d=0,78, p=,000) oli myös vähän tai ei lainkaan koulutusta uskonnon opettamiseen omaavien opettajien (Mean Rank=63,55) ja yhteisen katsomusopetuksen tukemisen välillä, kun vertasin heitä paljon koulutusta omaaviin (Mean Rank=40,29). Vastaavasti koulutusta elämänskatsomustiedon opettamiseen omaavat (Mean Rank=62,86) pitivät yhteistä katsomusopetusta hyvänä katsomusopetuksen mallina merkitsevästi (U=1025,50, d=0,42, p=,033) useammin kuin koulutusta omaamattomat opettajat (Mean Rank=49,58). Kokemuksilla uskonnonopetuksen tarpeellisuuteen oli myös yhteys muodostamaani summamuuttujaan. Uskonnonopetuksen tarpeettomaksi tai yhdentekeväksi kokeneet opettajat (Mean Rank=83,26) kannattivat erittäin merkitsevästi (U=288,50, d=1,54, p=,000) useammin yhteistä katsomusopetusta kuin uskonnonopetuksen välttämättömäksi tai tärkeäksi kokeneet opettajat (Mean Rank=41,85). Erittäin merkitsevä riippuvuus (U=88,50, d=1,02, p=,000) löytyi myös uskonnon opetuksen vaikeana kokemisen (Mean Rank=58,95) ja yhteisen katsomusopetuksen hyvänä katsomusopetuksen mallina pitämisen välillä, kun heitä verrattiin uskonnon opetuksen helpoksi kokeneisiin (Mean Rank=32,45). Ortodoksista uskontoa opettavat opettajat (Mean Rank=34,89) olivat merkitsevästi (U=383,50, d=0,50, p=,012) useammin yhteisestä katsomusopetuksesta vastaan kuin opettajat, jotka eivät opettaneet ortodoksista uskontoa (Mean Rank=57,42).

**TAULUKKO 13.** Taustamuuttujat, joilla oli yhteys yhteisen katsomusopetuksen tukemiseen

<i>erittäin merkitsevä riippuvuus (p&lt;0,001)</i>	<i>merkitsevä riippuvuus (p≤0,05)</i>
uskonnon merkityksen kokeminen vähäiseksi omassa elämässä	uskontokuntaan kuulumattomuus
vähäinen koulutus uskonnon opettamiseen	harvoin uskonnollisen järjestön tilaisuuksiin osallistuminen
uskonnon kokeminen tarpeettomana tai yhdentekevänä oppiaineena	vähäinen opettajakokemus
uskonnonopetuksen vaikeaksi kokeminen	koulutuksen omaaminen ET:n opettamiseen
	ortodoksisen uskonnon opettamattomuus

### 6.4.3 Luokanopettajien suhtautuminen erillisissä osissa järjestettyyn katsomusopetukseen

Kartoitin luokanopettajien näkemyksiä katsomusopetuksen järjestämisestä myös erillisissä osioissa. Tämä järjestely voidaan sisällöllisesti määritellä usein eri tavoin. Jaottelen erilaiset järjestelyt kahteen eri osioon, joista ensimmäisessä oppilaat opiskelevat vain omana ryhmänään omaa katsomusopetuksen sisältöään. Tällaiseksi malliksi voidaan laskea tämänhetkinen katsomusopetuksen malli, jossa uskonnonopetus järjestetään uskontokuntien mukaisissa ryhmissä sekä elämäkatsomustiedon opetus uskontokuntiin kuulumattomille sekä heille, joille ei lain mukaisesti tarvitse järjestää oman uskonnon mukaista opetusta. Toisessa mallissa katsomusopetus järjestettäisiin useammassa osassa, joista osa olisi kaikille yhteistä opetusta ja osa vastaavasti eriytettyä uskontokunnittain ja katsomusryhmittäin.

”Osittain yhteisen ja osittain eriytetyn” -mallin mukaiset suosituimmat järjestelyt saivat korkeammat keskiarvot (M) kuin pelkän eriytetyn mallin mukaiset järjestelyt (Taulukot 14 ja 15). Keskihajonnat olivat lähes kauttaaltaan kohtuullisen suuria, joten mielipiteet jakautuivat muuttujissa selkeästi. Opettajien näkökulmasta eniten kannatusta sai malli, jossa nykyisen katsomusopetuksen lisäksi oppilaille järjestettäisiin myös yhteistä etiikan opetusta (KEO2). Muuttujan kanssa jokseenkin tai täysin samaa mieltä oli 73,9 prosenttia vastaajista. Toiseksi eniten kannatusta saaneen mallin mukaan uskonnon opetusta tulisi antaa joskus kaikille yhteisesti ja joskus taas erillisissä oppilaiden uskontokuntien mukaisissa ryhmissä (KEO1). Tämän muuttujan kanssa jokseenkin tai täysin samaa mieltä oli 64,6 prosenttia vastaajista. Nämä muuttujat saavuttivat myös koko tutkielman korkeimmat arvot erilaisia katsomusopetusjärjestelyjä kohtaan. Tämän hetkinen perusopetuksen malli (KER4) sai osakseen parhaan kannatuksen eriytetyn katsomusopetuksen muodoista. Huomionarvoista on, että muuttuja jakoi opettajajoukon puolesta ja vastaan. Tämän muuttujan kanssa jokseenkin tai täysin eri mieltä oli jopa 39,8 prosenttia vastaajista, kun jokseenkin tai täysin samaa mieltä oli 40,7 prosenttia vastaajista.

**TAULUKKO 14.** Luokanopettajien vastukset eriytettyyn katsomusopetukseen liittyen.

	M	sd	N
KER1 Oppilaiden tulisi opiskella uskontoa oman uskontonsa mukaisissa ryhmissä	3,0	1,4	108
KER2 Eri uskontokuntien opetuksen tulee keskittyä vain omien oppien opettamiseen.	1,6	0,8	108
KER3 Eri uskontojen ja katsomusten opettaminen omissa ryhmissään on hyvä asia	2,8	1,3	108
KER4 Perusopetuksessa tulisi säilyttää nykyinen tilanne: opetusta annetaan oppilaiden enemmistön mukaan, uskonnollisille vähemmistöille annetaan omaa uskonnonopetusta sekä uskontokuntaan kuulumattomille elämänkatsomustiedon opetusta	3,1	1,4	108

**TAULUKKO 15.** Luokanopettajien vastaukset osittain yhteiseen ja osittain eriytettyyn katsomusopetukseen liittyen.

	M	sd	N
KEO1 Uskonnon opetusta tulisi antaa joskus kaikille yhteisesti ja joskus erillisissä oppilaiden uskontokuntien mukaisissa ryhmissä	3,3	1,3	108
KEO2 Nykyisen katsomusopetuksen lisäksi oppilaille voitaisiin järjestää yhteistä etiikan opetusta	3,7	1,0	108
KEO3 Uskonnonopetukseen liittyvä kulttuurinen ja uskontotieteellinen aines tulisi opettaa kaikille oppilaille yhteisenä, omaan uskontokuntaan liittyvä aines taas eriytettynä	2,9	1,2	108
KEO4 Opetuksen tulisi sisältää kaksi osaa: tunnustuksellisen opetuksen osa, joka järjestettäisiin uskontokuntien mukaisissa ryhmissä ja objektiivisen yhteisen opetuksen osa, jossa toteutuisi dialogi ja toinen toisiltaan oppiminen.	2,6	1,2	108

Testasin ”eriytetyn” katsomusopetuksen kannattamiseen vaikuttavia riippuvuuksia tutkielmani taustamuuttujiin muodostamalla summamuuttujan kaikista muista taulukon muuttujista. Jätin kuitenkin pois muuttujan KER2, koska se ei korreloinut muiden muuttujien kanssa estimoidessani summamuuttujan reliabiliutta. Summamuuttujan Cronbachin alfa sai arvon 0,886, joka on hyvä.

Summamuuttuja ei ollut normaalijakautunut. Sen huipukkuus sai arvon 1,070(>0,5), joten jouduin taustamuuttujien riippuvuuksia testatessa käyttämään epäparametrista Mann-Whitneyn U-testiä.

Monet taustamuuttajat olivat yhteydessä myös eriytetyn katsomusopetuksen tukemisen kanssa (Taulukko 16). Uskonnonopetuksen tarpeellisuuden tärkeäksi tai välttämättömäksi arvioineet opettajat (Mean Rank=67,37) pitivät eriytettyä katsomusopetusta erittäin merkitsevästi ( $U=272,00$ ,  $d=1,58$ ,  $p=,000$ ) useammin hyvänä katsomusopetuksen mallina kuin opettajat, jotka kokivat uskonnon tarpeettomaksi tai yhdentekeväksi aineeksi (Mean Rank=25,24). Vastaavasti uskonnon opetuksen helpoksi kokeneet opettajat (Mean Rank=40,29) antoivat tukensa erittäin merkitsevästi ( $U=104,50$ ,  $d=0,94$ ,  $p=,000$ ) useammin tälle mallille kuin opettajat, jotka kokivat sen vaikeana (Mean Rank=15,50). Uskonnolle omassa elämässään erittäin paljon tai paljon merkitystä antavat opettajat (Mean Rank=74,99) olivat myös summamuuttujan kanssa erittäin merkittävästi ( $U=555,50$ ,  $d=1,07$ ,  $p=,000$ ) useammin yhtä mieltä, kun vertasin heitä opettajiin, jotka eivät yhtä paljon merkitystä uskonnolle omassa elämässään antaneet (Mean Rank=43,82). Uskontokuntaan kuulumisella oli myös erittäin merkitsevä ( $U=188,00$ ,  $d=0,85$ ,  $p=,000$ ) yhteys eriytetyn katsomusopetuksen kannatukseen. Uskontokuntaan kuuluvat kokivat eriytetyn katsomusopetuksen parempana katsomusopetuksen mallina (Mean Rank=59,02) kuin uskontokuntiin kuulumattomat (Mean Rank=21,46). Seurakunnan tai muun uskonnollisen järjestön tapahtumiin osallistumisella oli vastaavasti merkitsevä yhteys eriytetyn katsomusopetuksen kannatukseen. Kerran kuukaudessa tai useammin tapahtumiin osallistuneet (Mean Rank=63,47) pitivät eriytettyä katsomusopetusta merkitsevästi ( $U=963,50$ ,  $d=0,41$ ,  $p=,039$ ) useammin hyvänä katsomusopetuksen mallina kuin harvemmin kyseisiin tapahtumiin osallistuvat (Mean Rank=50,20). Laajan koulutuksen uskonnonopettamiseen omaavat opettajat (Mean Rank=64,56) antoivat tukensa merkitsevästi ( $U=963,50$ ,  $d=0,53$ ,  $p=,008$ ) useammin eriytetylle katsomusopetukselle kuin opettajat, joilla koulutusta uskonnonopettamiseen oli vähemmän (Mean Rank=48,10). Vastaavasti elämäkatsomustiedon opettamiseen koulutusta omaamattomien opettajien (Mean Rank=59,43) ja eriytetyn katsomusopetuksen tukemisen välillä nähtiin merkitsevä riippuvuus ( $U=1025,00$ ,  $d=0,42$ ,  $p=,032$ ) kun heitä vertasin opettajiin, joilla oli koulutusta elämäkatsomustiedon opettamiseen (Mean Rank=46,13).

**TAULUKKO 16.** Taustamuuttajat, joilla oli yhteys eriytetyn katsomusopetuksen tukemiseen.

<i>erittäin merkitsevä riippuvuus (<math>p &lt; 0,001</math>)</i>	<i>merkitsevä riippuvuus (<math>p \leq 0,05</math>)</i>
uskonnonopetuksen vähintäänkin tarpeelliseksi kokeminen	usein uskonnollisen järjestön tilaisuuksiin osallistuminen
uskonnon opetuksen helpoksi kokeminen	laajan koulutuksen omaaminen uskonnonopetukseen
uskonnon vähintäänkin merkittäväksi asiaksi kokeminen omassa elämässä	koulutuksen puute elämäkatsomustiedon opettamiseen
uskontokuntaan kuuluminen	

Muodostin myös osittain yhteisen ja osittain eriytetyn katsomusopetuksen muuttujista summamuuttujan, sillä sen Cronbachin alfa-arvo ( $0,681 > 0,6$ ) oli riittävän suuri. Summamuuttuja ei ollut normaalijakautunut, sillä sen huipukkuuden itseisarvo oli  $0,639 (> 0,5)$ . Tästä syystä jouduin taustamuuttujien yhteyksiä summamuuttujaan tutkiessani käyttämään epäparametristä Mann-Whitneyn U-testiä.

Taustamuuttajat, jotka olivat yhteydessä osittain yhteisen ja osittain eriytetyn katsomusopetuksen kanssa, löytyvät taulukosta (Taulukko 17). Sukupuolella löytyi merkitsevä yhteys osittain yhteisen ja osittain eriytetyn katsomusopetuksen tukemiseen siten että naiset (Mean Rank=59,01) kannattavat kyseistä mallia merkitsevästi ( $U=899,50$ ,  $d=0,44$ ,  $p=,024$ ) useammin kuin miehet (Mean Rank=44,26). Laajasti uskonnon opettamiseen kouluttautuneet opettajat (Mean Rank=62,02) kannattivat tätä mallia myös merkitsevästi ( $U=1070,00$ ,  $d=0,39$ ,  $p=,045$ ) useammin kuin vain vähän uskonnonopetukseen kouluttautuneet (Mean Rank=49,71). Merkitsevä ( $U=383,00$ ,  $d=0,44$ ,  $p=,026$ ) yhteys löytyi myös uskontokuntaan kuulumisen sekä osittain yhteisen ja osittain eriytetyn katsomusopetuksen mallin kannattamisen välillä siten, että uskontokuntaan kuuluvat luokanopettajat (Mean Rank=56,97) olivat osittain yhteisen ja osittain eriytetyn katsomusopetuksen kannalla useammin kuin uskontokuntiin kuulumattomat (Mean Rank=36,46).

**TAULUKKO 17.** Taustamuuttujat, joilla oli yhteys osittain yhteisen ja osittain eriytetyn katsomusopetuksen tukemiseen.

<i>erittäin merkitsevä riippuvuus (<math>p &lt; 0,001</math>)</i>	<i>merkitsevä riippuvuus (<math>p \leq 0,05</math>)</i>
	sukupuolena nainen
	laajan koulutuksen omaaminen uskonnonopetukseen
	uskontokuntaan kuuluminen

#### 6.4.4 Kannanotot vapaaehtoisesta tai valinnaisesta katsomusopetuksesta

Vapaaehtoiseen tai valinnaiseen katsomusopetukseen luokanopettajat suhtautuivat kielteisesti. Kyseistä aihetta koskevat muuttujat on taulukoitu taulukkoon 18. Kaikissa muuttujissa keskiarvot (M) jäivät hyvin mataliksi ja keskenään melko samansuuruisiksi. Vapaaehtoisen katsomusopetuksen muuttujien VKO2 ja VKO3 kanssa jokseenkin tai täysin samaa mieltä oli 10,2 ja 11,1 prosenttia vastaajista. Vastaavasti valinnaisen katsomusopetuksen muuttujien VKO1 ja VKO4 kanssa jokseenkin tai täysin samaa mieltä oli 6,5 ja 9,3 prosenttia opettajista. Opettajien mielipiteet olivat muuttujien välillä hyvin linjassa keskenään sillä keskiarvojen (M) lisäksi myös keskihajonnat (sd) olivat miltei samansuuruiset.

**TAULUKKO 18.** Luokanopettajien vastaukset vapaaehtoiseen ja valinnaiseen katsomusopetukseen liittyen.

	M	sd	N
VKO1 Kouluun sopisi systeemi, jossa oppilas valitsisi kiinnostavimmat uskonnon kurssit ja aiheet	2,1	1,0	108
VKO2 Perusopetuksessa tulee edelleen tarjota eri ryhmien uskonnonopetusta ja elämäkatsomustiedon opetusta, mutta niihin osallistumisen tulee olla oppilaille vapaaehtoista	2,1	1,1	108
VKO3 Uskonnon pitäisi perusasteella olla täysin vapaaehtoinen kouluaine	2,0	1,2	108
VKO4 Oppilaan tulisi antaa itse valita mitä katsomusainetta hän opiskelee pakollisena oppiaineena	2,1	1,0	108



Muodostin summamuuttujat vapaaehtoisesta ja valinnaisesta katsomusopetuksesta, mutta niiden Cronbachin alfat jäivät liian mataliksi (vapaaehtoisen katsomusopetuksen summamuuttujan  $\alpha=0,323$  ja valinnaisen katsomusopetuksen summamuuttujan  $\alpha=0,395$ ). Taustamuuttujien merkitysten testaaminen summamuuttujiin Mann-Whitneyn U-testillä ei ollut siten mielekäästä.

#### 6.4.5 Katsomusopetuksen järjestämismallien faktorit

Päätin suorittaa aineistostani faktorianalyysin testatakseni teoriasta muodostamieni mallinnuksien reliabeliutta. Faktorianalyysin luotettavuutta tarkastellessa tulee ottaa huomioon, ettei normaalijakaumaoletus täyty aineistoni suhteen. Faktorianalyysin tuloksiin tulee siis suhtautua varauksella. Faktorianalyysissä on mukana muuttujien teorialähtöisestä luokittelusta peräisin olevat etuliitteet. Tämä selkiyttää analysointia ja myös lukijan on siten helpompi seurata, tukeeko faktorianalyysi teoreettista mallinnustani.

Selvitettäessä luokanopettajien näkemyksiä katsomusopetuksen järjestämiseen peruskoulussa faktorianalyysillä otettiin mukaan kaikki 25 muuttujaa, jotka kyselyssäni käsittelivät katsomusopetuksen järjestämistä peruskoulussa. Faktorianalyysiin liittyvät taulukot löytyvät liitteistä sivuilta 12-32. Aineiston Kaiser-Meyer-Olkinin kerroin oli  $.85$  ja Bartlettin sfäärisyystestissä  $p=.000$  (LIITE, taulukko 7), joten muuttujat korreloivat merkittävästi. Faktorianalyysiin oli näin erinomaiset edellytykset. Kommunaliteetiltään ja lataukseltaan kaikki muuttujat olivat suurempia kuin  $0,2$ ; kommunaliteetit vaihtelivat välillä  $,22$ -, $,83$  (LIITE, taulukko 8). Pääakselifaktoroinnin (Varimax-rotatio) tulokseksi tuli tulkinnallisesti kuuden faktorin ratkaisu. Kuudennelle faktorille ei latautunut kuitenkaan kuin yksi faktori, joten päädyin viiden faktorin malliin (LIITE, taulukko 9). Siirtyessäni viiden faktorin malliin muuttuja ”KER2 Eri uskontokuntien opetuksen tulee keskittyä vain omien oppien opettamiseen”, sai kommunaliteetin  $,147$ , joten se poistettiin faktoroinnista (LIITE, taulukko 10). Lopullisessa faktoroinnissa aineiston Kaiser-Meyer-Olkinin kerroin oli yhä  $.85$  ja Bartlettin sfäärisyystestissä  $p=.000$ , joten muuttujat korreloivat merkittävästi (LIITE, taulukko 11). Kommunaliteetit olivat  $,26$ -, $,82$  (LIITE, taulukko 12). Lopullisesti pääakselifaktoroinnin (Varimax-rotatio) tuli siis viiden faktorin ratkaisu. Kaikkien faktoreiden ominaisarvot olivat yli yhden ( $9,1$ ,  $2,9$ ,  $1,9$ ,  $1,4$ , ja  $1,2$ ). Kaikki valitut viisi faktoria selittivät muuttujien yhteisvaihtelusta 60 prosenttia, jota voidaan tässä tapauksessa pitää varsin hyvänä (LIITE, taulukko 14).

Ensimmäiselle faktorille latautui voimakkaimmin yhdeksän muuttujaa (LIITE, taulukko 13), ja se selitti kokonaisvaihtelusta yhteensä 22 prosenttia (LIITE, taulukko 14). Ensimmäiselle faktorille latautui kaikki muuttujat (UEK1, UEK2, UEK3, UEK4, UEK5 ja UEK6), jotka kuvasivat, ettei uskonnon- tai katsomusopetus kuulu peruskouluun. Samalle faktorille latautui muuttuja (VKO3), jonka mukaan uskonnon pitäisi olla täysin vapaaehtoinen kouluaine. Lisäksi samalle faktorille latautui vahvimmin myös kaikille yhteisen katsomusopetuksen muuttujat (KYK3, KYK6), joiden mukaan elämäkatsomustiedosta tai filosofiasta ja elämäkatsomustiedosta pitäisi tulla kaikille yhteinen katsomusaine. Ensimmäisessä faktorissa painottui huomattavasti vahvimmin uskonnon sisältöjen poistaminen, joten nimesin faktorin *uskonnonsisältöjen poistamisen faktoriksi*.

Toiselle faktorille latautui seitsemän muuttujaa ja se selitti kokonaisvaihtelusta 18 prosenttia (LIITE, taulukko 14). Faktorille latautui kaikille yhteisen katsomusopetuksen muuttujat (KYK2, KYK7, KYK1, KYK4) sekä miinusmerkkisesti erillisissä ryhmissä järjestettävän katsomusopetuksen muuttujat (KER3, KER1, KER4). Toinen faktori kuvastaa siis kahta erillistä ja lähes vastakkaista katsomusopetuksen mallia. Jatkoanalyysiä varten jouduin uudelleen luokittelemaan käänteisiksi tällä faktorilla miinusmerkkisen latauksen saaneet muuttujat, jotka kuvasivat erillisissä ryhmissä järjestettävää katsomusopetusta. Tämä tarkoittaa sitä, että jatkoanalyysissä summamuuttujan suuremmat arvot kuvaavat yhteistä katsomusopetusta ja pienemmät arvot erillisissä ryhmissä järjestettyä katsomusopetusta. Nimesin faktorin *yhteisen katsomusopetuksen faktoriksi*.

Kolmannelle faktorille latautui neljä muuttujaa ja se selitti kokonaisvaihtelusta yhdeksän prosenttia (LIITE, taulukko 14). Tälle faktorille latautui kolme muuttujaa (KEO3, KEO4, KEO1), jotka kuvasivat kaksi erillistä osaa sisältävää katsomusopetuksen mallia. Näiden lisäksi faktorille latautui vapaaehtoisen tai valinnaisen katsomusopetusmallin muuttuja (VKO4 Oppilaan tulisi antaa itse valita mitä katsomusainetta hän opiskelee pakollisena oppiaineena). Faktori kuvaa uskonnonopetuksen pakollisuutta, mutta opetuksen järjestämistä osakokonaisuuksittain ja erillisissä ryhmissä siten, että välillä kaikki opiskelijat opiskelevat sekaryhmissä ja välillä oman katsomuksensa mukaisissa ryhmissä. Faktorin nimesin *osittain yhteisen ja osittain eriytetyn katsomusopetuksen faktoriksi*. Tämän faktorin tapauksessa osittain yhteisen ja osittain eriytetyn katsomusopetuksen yhteydessä painottuu myös katsomusopetuksen sisältöjen valinnaisuus.

Neljännelle faktorille latautui kaksi muuttujaa ja se selitti kokonaisvaihtelusta viisi prosenttia (LIITE, taulukko 14). Positiivisesti faktorille latautui kaksi erillistä osaa sisältävän katsomusopetuksen muuttuja ”KEO2 Nykyisen katsomusopetuksen lisäksi oppilaille voitaisiin järjestää yhteistä etiikan opetusta”. Negatiivisesti faktorille latautui kaikille yhteisen katsomusopetuksen muuttuja ”KYK5 Suomessa kaikkien oppilaiden pitäisi osallistua kristillisperäiseen uskonnonopetukseen”. Jatkoanalyysiä varten uudelleen luokittelin käänteiseksi muuttujan KYK5, joten summamuuttujan suuremmat arvot kuvaavat nykyisen kaltaista katsomusopetusta, jonka yhteydessä etiikka opetetaan kaikille katsomusaineiden opiskelijoille yhteisenä. Faktori kuvaa opetuksen järjestämistä etiikan opetusta lukuun ottamatta nykyisen mallin mukaisesti. Etiikan opetus toteutetaan mallissa kaikille katsomusopiskelijoille yhteisenä opetuksena. Faktorin nimesin *eriytetyn katsomusopetuksen ja yhteisen etiikan opetuksen faktoriksi*.

Viides faktori selitti kokonaisvaihtelusta myös viisi prosenttia (LIITE, taulukko 14). Viidennelle faktorille latautui kaksi vapaaehtoisen tai valinnaisen katsomusopetuksen muuttujaa: ”VKO2 Perusopetuksessa tulee edelleen tarjota eri ryhmien uskonnonopetusta ja elämäkatsomustiedon opetusta, mutta niihin osallistumisen tulee olla vapaaehtoista” sekä ”VKO1 Kouluun sopisi systeemi, jossa oppilas valitsisi kiinnostavimmat uskonnon kurssit tai aiheet”. Kyseisen faktorin nimesin *vapaaehtoisen ja valinnaisen katsomusopetuksen faktoriksi*. Faktorissa korostuu oppilaiden kuunteleminen ja oppilaslähtöisyys katsomusopetuksen järjestämisessä.

Loin jokaisesta faktorista summamuuttujat. Ensimmäisen faktorin summamuuttujan nimesin *uskonnon sisältöjen poistamisen summamuuttujaksi*. Summamuuttuja sai Cronbachin alfa-arvoksi 0,929, joka on varsin hyvä. Summamuuttuja ei ollut kuitenkaan normaalijakautunut, koska huipukkuuden itseisarvoksi tuli 0,873(>0,5).

Toisen faktorin summamuuttujalle latautui sekä yhteisen että eriytetyn katsomusopetuksen muuttujia. Yhteiset positiivisesti ja eriytyt negatiivisesti. Summamuuttuja muodostettiin yhteisen katsomusopetuksen muuttujista ja uudelleen luokitelluista eriytetyn katsomusopetuksen muuttujista. Summamuuttujan nimesin *yhteisen katsomusopetuksen summamuuttujaksi* ja se sai Cronbachin alfa-arvoksi 0,893. Summamuuttuja ei ollut normaalijakautunut, sillä sen huipukkuuden itseisarvo oli 0,946(>0,5).

Kolmas summamuuttujan nimesin *osittain yhteisen ja osittain eriytetyn katsomusopetuksen summamuuttujaksi* ja sen Cronbachin alfa jäi melko alhaiseksi, joskin riittävän suureksi ollen 0,713. Summamuuttuja ei ollut normaalijakautunut, sillä sen huipukkuuden itseisarvo oli 0,614(>0,5).

Neljäs summamuuttuja kuvasi mallia, jossa katsomusopetus järjestettäisiin siten, että etiikan opetus järjestettäisiin kaikille yhteisesti ja kaikki muu opetus nykyisen mallin mukaisesti. Summamuuttujan nimesin *eriytetyn katsomusopetuksen ja yhteisen etiikan opetuksen summamuuttujaksi*. Summamuuttuja ei saanut riittävän korkeata Cronbachin alfa-arvoa (0,315<0,6), joten summamuuttujaa ei voida käyttää jatkoanalyysissä.

Viides summamuuttuja oli *vapaaehtoisien ja valinnaisen katsomusopetuksen summamuuttuja*. Summamuuttuja sai Cronbachin alfa-arvoksi 0,587, joka jäi myös niukasti alle 0,6. Tätä summamuuttujaa koskevaan jatkoanalyysiin ja tutkimustuloksiin tulee siis suhtautua varauksella. Summamuuttuja ei ollut normaalijakautunut, sillä sen huipukkuuden itseisarvo oli 0,853(>0,5).

Testasin taustamuuttujien ja faktoreista kasattujen summamuuttujien välisiä merkitseviä yhteyksiä epäparametrisella Mann-Whitneyn U-testillä. Taustamuuttujina käytin samoja uudelleen luokiteltuja muuttujia, joita käytin aiemmin teorialähtöisesti kasattujen summamuuttujien ja niihin yhteydessä olleiden taustamuuttujien merkitseviä riippuvuuksia testatessa. Testatessani opettajien opetuskokemuksen yhteyttä faktoreista rakennettuihin valideihin summamuuttujiin ja merkitsevä riippuvuus löytyi opettajakokemuksen sekä yhteisen katsomusopetuksen summamuuttujan välillä. Vähän opetuskokemusta omaavat opettajat (Mean Rank=70,90) kokivat yhteisen katsomusopetuksen merkitsevästi (U=552,00, d=0,52, p=,009) useammin positiiviseksi kuin paljon opetuskokemusta omaavat (Mean Rank=50,77). Seurakunnallisella epäaktiivisuudella oli erittäin merkitsevä (U=733,50, d=0,73, p=,000) yhteys ensimmäisestä faktorista rakennettuun uskonnon sisältöjen poistamisen summamuuttujaan. Uskonnollisten järjestöjen tilaisuuksiin epäaktiivisesti osallistuneet opettajat tukivat siis uskonnon sisältöjen poistamista erittäin merkittävästi useammin (Mean Rank=61,95) kuin seurakunnallisesti aktiiviset (Mean Rank=38,96) opettajat. Seurakunnallisesti epäaktiiviset opettajat (Mean Rank=58,98) tukivat myös yhteistä katsomusopetusta merkitsevästi (U=950,50, d=0,42, p=,032) useammin kuin seurakunnallisesti aktiiviset opettajat (Mean Rank=45,16). Opettajan henkilökohtaisilla kokemuksilla uskonnon opettamisesta oli erittäin

merkitsevä yhteys sekä uskonnon sisältöjen poistamisen että yhteisen katsomusopetuksen summamuuttujan. Vaikeaksi uskonnon opettamisen kokevat luokanopettajat (Mean Rank=59,77) kannattivat uskonnon sisältöjen poistamista erittäin merkitsevästi ( $U=79,50$ ,  $d=1,07$ ,  $p=,000$ ) useammin kuin uskonnon opettamisen helpoksi kokevat opettajat (Mean Rank=32,30). Vaikeaksi uskonnon opettamisen kokeneet (Mean Rank=58,36) pitivät myös yhteistä katsomusopetusta hyvänä katsomusopetuksen mallina erittäin merkitsevästi ( $U=95,00$ ,  $d=0,99$ ,  $p=,000$ ) useammin kuin uskonnon opettamisen helpoksi kokeneet opettajat (Mean Rank=32,56). Opettajan koulussa opetettujen katsomusaineiden määrästä löytyi yhteys vapaaehtoisen ja valinnaisen katsomusopetuksen summamuuttujaan. Opettajat, joiden koulussa opetettiin vain yhtä tai kahta katsomusainetta (Mean Rank=68,94) kokivat vapaaehtoisen katsomusopetuksen merkitsevästi ( $U=754,00$ ,  $d=0,63$ ,  $p=,002$ ) useammin positiiviseksi asiaksi kuin opettajat, joiden koulussa opetettuja katsomusaineita oli kolme tai enemmän (Mean Rank=48,42). Koulussa opetettujen katsomusaineiden määrä korreloi usein myös koulun koon suhteen.

#### **6.4.6 Opettajatyypit katsomusopetusmallien kannatuksen suhteen**

Klusterianalyysillä pyrin selvittämään, millaisia ryhmiä eli klustereita luokanopettajat muodostavat suhtautumisellaan katsomusopetuksen järjestämistä kohtaan. Jaottelun toteutin sen mukaan, millaisia keskiarvoja opettajat saivat vastauksistaan teorialähtöisesti määritellyjä katsomusopetuksen malleja kuvaavia summamuuttujia kohtaan. Päädyin tähän ratkaisuun faktorianalyysin tuottamien summamuuttujien sijaan, sillä faktorianalyysin kohteena olleet muuttujat eivät toteuttaneet normaalijakaumaoletusta ja siten tulokset eivät olleet täysin luotettavia. Lisäksi teorialähtöisesti määritellyt katsomusopetuksen malleja kuvaavat summamuuttujat keräsivät keskimäärin korkeampia Cronbachin alfa-arvoja kuin faktorianalyysin tuottamat mallinnukset. Mallinnukset olivat mielestäni myös selkeämmät ja aiempaa tutkimusta tukevat. Klusterianalyysin tein useampaan otteeseen, mielekkään ryhmäjaon löytämiseksi. Kokeilin ensin klusterianalyysiä siten, että jätin pois valinnaisen ja vapaaehtoisen katsomusopetuksen summamuuttujat, koska ne eivät saavuttaneet reliabiliuden estimointi testissä riittävää Cronbachin alfa-arvoa. Päädyin lopulta ottamaan ne kuitenkin analyysiin mukaan, sillä löysin relevantin analyysin, jossa ne olivat mukana. K-keskiarvon klusterianalyysissä tutkijan pitää itse määritellä klustereiden lukumäärä, joten kokeilin erilaisia ratkaisuja kahdesta klusterista, viiteen klusteriin. Päädyin lopulta kolmen klusterin pakotettuun ratkaisuun (ks. Taulukko 19). Ensimmäiseen ryhmään kuului 23 opettajaa, toiseen ryhmään 44 opettajaa ja kolmanteen ryhmään 41 opettajaa.

**TAULUKKO 19.** Katsomusopetusmallien kannatus eri opettajatyypeillä ja luokkakeskukset

	Yhteisen katsomusopetuksen kannattaja (n = 23)	Osittain yhteisen katsomusopetuksen kannattaja (n = 44)	Eriytetyn katsomusopetuksen kannattaja (n = 41)
Uskonnonopetuksen poistaminen	3,29	2,30	1,23
Kaikille yhteinen katsomusopetus	4,07	3,39	1,83
Eriytetty katsomusopetus	1,48	2,55	4,22
Osittain yhteinen katsomusopetus	2,29	3,64	3,01
Valinnainen katsomusopetus	1,83	2,59	1,71
Vapaaehtoinen katsomusopetus	1,93	2,44	1,59

Ensimmäisessä ryhmässä korostui vahvasti muita ryhmiä voimakkaammin opettajien halukkuus kaikille yhteiseen katsomusopetukseen ( $M=4,07$ ) ja uskonnonopetuksen poistamiseen ( $M=3,29$ ). Eri katsomusten välillä eriytetty katsomusopetus vastaavasti keräsi negatiivisimman vastaanoton ( $M=1,48$ ). Myös osittain yhteiseen katsomusopetukseen tämän ryhmän opettajat suhtautuivat kaikista negatiivisimmin ( $M=2,29$ ). (ks. Taulukko 19.) Mielenkiintoista oli huomata yhteisen katsomusopetuksen kannatuksen ja uskonnonopetuksen poistamisen olleen näin vahvasti yhteydessä tämän ryhmän näkemyksissä. Ryhmän asennoitumisesta voidaan päätellä, että yhteistä katsomusopetusta kannattavat opettajat, eivät itsessään arvosta uskonnonopetusta ja ovat ainakin jossain määrin uskonnonopetuksen poistamisen kannalla. Tämän luokanopettajatyypin nimesin *yhteisen katsomusopetuksen kannattajaksi*.

Toisen ryhmän osalta korostui voimakas kannatus ( $M=3,64$ ) osittain yhteistä katsomusopetusta kohtaan. Kaikille yhteiseen katsomusopetukseen ryhmä suhtautui kohtalaisen myönteisesti ( $M=3,39$ ). Huomion arvoista on myös, että ryhmä keräsi valinnaisen ( $M=2,59$ ) ja vapaaehtoisen ( $M=2,44$ )

katsomusopetuksen kannattamista korkeimmat arvot, joskin näitä muuttujia kuvaavat arvot olivat kokonaisuudessaan kaikilla ryhmillä kohtalaisen pienet. (ks. Taulukko 19.) Tämän ryhmän osalta mielenkiintoista oli, että se asettui ”ääripääryhmien” välille kaikissa muissa paitsi osittain yhteisen katsomusopetuksen sekä valinnaisen ja vapaaehtoisen katsomusopetuksen tukemisessa. Tämän luokanopettajatyypin nimesin *osittain yhteisen katsomusopetuksen kannattajaksi*.

Kolmannen ryhmän osalta korostui vahva kannatus ( $M=4,22$ ) eriytettyyn katsomusopetukseen eri katsomusten välillä. Osittain yhteinen katsomusopetus keräsi myös kohtalaisen kannatuksen ( $M=3,01$ ). Kaikkiin muihin katsomusopetuksen järjestelyihin ryhmä asennoitui hyvin kielteisesti ja keräsikin niistä matalimmat keskiarvot. Kolmas ryhmä oli ensimmäisen ryhmän vastinryhmä, joskin mielenkiintoinen poikkeus tähän näkemykseen oli, että valinnaiseen sekä vapaaehtoiseen katsomusopetukseen kumpikin ryhmä suhtautui lähes yhtä negatiivisesti. (ks. Taulukko 19) Tämän luokanopettajatyypin nimesin *eriytetyn katsomusopetuksen kannattajaksi*.

Klusterianalyysin kautta voin havaita, että opettajien näkemykset katsomusopetuksen järjestämiseen kulminoituu erittäin vahvasti kysymykseen, järjestetäänkö opetus yhdessä vai erikseen. Yhteisen katsomusopetuksen kannattaminen ja eriytetyn katsomusopetuksen kannattaminen muodostavat luokanopettajien kesken ääripäät katsomusopetuksen järjestämisen suhteen. Mielenkiintoinen havainto oli, että opettajat, jotka kokivat tärkeäksi katsomusopetuksen järjestämisen yhteisenä oppiaineena, olivat vahvasti myös sitä mieltä, ettei uskonnonopetus kuulu kouluun. Osittain yhteisen katsomusopetuksen kannattajat ovat näiden kahden ääripään välillä. Mielenkiintoista oli myös, että osittain yhteisen katsomusopetuksen keskiarvot saivat kaikkien ryhmien kesken kohtalaisen kannatuksen (Ryhmä 1:  $M=2,29$ , Ryhmä 2:  $M=3,64$ , Ryhmä 3:  $M=3,01$ ). Tämän mallin kohtalainen suosio kaikkien ryhmien joukossa selittyy varmasti osittain sillä, että se tarjoaa ns. jokaiselle jotakin ja eikä aiheuta siten suurta vastustusta eri ryhmien välillä.

Taustamuuttujien merkitsevyyttä klusterijäsenyyden selittämisessä testasin ristiintaulukoinnilla ja khiin neliö -testillä. Ristiintaulukoinnissa käytin samoja uudelleen luokiteltuja taustamuuttujia, joita käytin aiemmin Mann-Whitneyn U-testissä selittäessäni taustamuuttujien yhteyksiä sekä teorialähtöisesti että faktorianalyysistä muodostettuihin summamuuttujiin. Uskontokuntaan kuulumisella oli tilastollisesti merkitsevä ( $p < 0,01$ ) riippuvuus (khiin neliö = 16,868,  $df=2$ , sig. ,000,

$V = ,395$ , sig.  $,000$ ) klusterijäsenyyteen. Uskontokuntiin kuulumattomat opettajat olivat yhteisen tai osittain yhteisen katsomusopetuksen kannattajia uskontokuntaan kuuluvia opettajia useammin. Peräti 61,5 prosenttia uskontokuntiin kuulumattomista luokanopettajista olivat yhteisen katsomusopetuksen kannattajia. Loput 38,5 prosenttia kannattivat osittain yhteistä katsomusopetusta. Vastaavasti suurin osa (43,2 prosenttia) uskontokuntiin kuuluneista opettajista oli eriytetyn katsomusopetuksen kannattajia. (ks. LIITE, taulukot 15-17.) Kokemuksilla uskonnon opettamisen vaikeudesta oli myös tilastollisesti merkitsevä ( $p < 0,01$ ) riippuvuus (khiin neliö = 20,399,  $df = 2$ , sig.  $,000$ ,  $V = ,532$ , sig.  $,000$ ) klusterijäsenyyteen siten, että uskonnon opettamisen vaikeaksi kokeneet opettajat olivat opettamisen helpoksi kokeneita opettajia useammin yhteisen tai osittain yhteisen katsomusopetuksen kannattajia. Vaikeaksi uskonnon opettamisen kokeneet luokanopettajat kuuluivat 63,6 prosenttisesti yhteisen katsomusopetuksen kannattajiin, kun vastaavasti 36,4 prosenttia heistä oli osittain yhteisen katsomusopetuksen kannattajia. Suurin osa (49,2 prosenttia) uskonnon opettamisen helpoksi kokeneista luokanopettajista kannatti eriytettyä katsomusopetusta. Heidän joukossaan suuri ryhmä (41 prosenttia) tosin kannatti myös osittain yhteistä katsomusopetusta. (ks. LIITE, taulukot 18-20.) Kokemuksilla uskonnon oppiaineen tarpeellisuudesta oli tilastollisesti merkitsevä ( $p < 0,01$ ) riippuvuus (khiin neliö = 52,542,  $df = 2$ , sig.  $,000$ ,  $V = ,697$ , sig.  $,000$ ) klusterijäsenyyteen. Uskonnon yhdentekeväksi tai tarpeettomaksi aineeksi kokeneet luokanopettajat olivat uskonnon tärkeäksi tai välttämättömäksi kokeneita opettajia useammin yhteisen tai osittain yhteisen katsomusopetuksen kannattajia. 60,6 prosenttia uskonnon oppiaineen tarpeettomaksi tai yhdentekeväksi kokeneista luokanopettajista kuului yhteisen katsomusopetuksen kannattajiin. Vastaavasti 39,4 prosenttia heistä oli osittain yhteisen katsomusopetuksen kannattajia. Aineen tärkeäksi tai välttämättömäksi kokeneista opettajista suurin osa (54,7 prosenttia) kannatti eriytettyä katsomusopetusta, tosin osittain yhteistä katsomusopetusta kannatti myös 41,3 prosenttia näistä opettajista. (ks. LIITE, taulukot 21-23.) Kokemuksilla uskonnon merkityksestä opettajan omassa elämässä oli myös tilastollisesti merkitsevä ( $p < 0,01$ ) riippuvuus (khiin neliö = 31,031,  $df = 2$ , sig.  $,000$ ,  $V = ,536$ , sig.  $,000$ ) klusterijäsenyyteen. Opettajat, jotka kertoivat uskonnolla olevan paljon tai erittäin paljon merkitystä omassa elämässään kuuluivat eriytetyn uskonnonopetuksen kannattajiin useammin kuin opettajat, jotka kokivat uskonnolla olevan vain jonkin verran, vähän tai ei lainkaan merkitystä elämässään. Peräti 73 prosenttia uskonnolle omassa elämässään erittäin paljon tai paljon merkitystä antaneista opettajista kannatti eriytettyä katsomusopetusta. Uskonnolle jonkin verran, vähän tai ei lainkaan merkitystä antaneet opettajat vastaavasti jakautuivat melko tasaisesti kaikkien ryhmien välille, osittain yhteisen katsomusopetuksen ollen kuitenkin suosituin vaihtoehto (49,3 prosenttia) heidän keskuudessaan. (ks. LIITE, taulukot 24-26.) Uskonnollisen järjestön tilaisuuksiin osallistumisella oli tilastollisesti merkitsevä ( $p < 0,01$ ) riippuvuus (khiin neliö = 10,874,  $df = 2$ , sig.  $,004$ ,  $V = ,317$ , sig.  $,004$ )



klusterijäsenyyteen. Tilaisuuksissa kerran kuukaudessa tai useammin käyneet olivat useammin eriytetyn katsomusopetuksen kannattajia, kun tilaisuuksissa harvemmin käyneet. 60 prosenttia kerran kuukaudessa tai useammin uskonnollisissa tilaisuuksissa käyneistä luokanopettajista kannatti eriytettyä katsomusopetusta. Tätä harvemmin tilaisuuksissa käyneet opettajat jakautuivat melko tasaisesti ryhmien välillä osittain yhteisen katsomusopetuksen ryhmän ollessa yleisin (46,6 prosenttia) ryhmä. (ks. LIITE, taulukot 27-29.) Koulutuksella uskonnon opettamiseen oli myös tilastollisesti merkitsevä ( $p < 0,01$ ) riippuvuus (khiin neliö = 13,551,  $df= 2$ , sig. ,001,  $V = ,354$ , sig. ,001) klusterijäsenyyteen siten, että paljon koulutusta omanneet opettajat olivat muita opettajia useammin eriytetyn katsomusopetuksen kannattajia. 57,1 prosenttia paljon koulutusta uskonnon opettamiseen omanneista luokanopettajista kannatti eriytettyä katsomusopetusta. Vain vähän koulutusta omanneista opettajista 43,9 prosenttia kuului osittain yhteisen katsomusopetuksen kannattajiin, sen ollessa suosituin ryhmä heidän keskuudessaan. (ks. LIITE, taulukot 30-32.)

#### 6.4.7 Suosituimmat katsomusopetuksen järjestelyt

Taulukossa 20 olen esitellyt prosenttiosuuksilla mitattuna eniten opettajien keskuudessa kannatusta saaneet katsomusopetuksen järjestämisen muodot keskiarvoineen ( $M$ ) ja keskihajontoineen ( $sd$ ). Katsomusopetuksen järjestämiseen liittyen eniten kannatusta luokanopettajien keskuudessa keräsivät nykyisen katsomusopetuksen lisäksi järjestetty yhteinen etiikan opetus (74 prosenttia vastaajista jokseenkin tai samaa mieltä), opetus, jossa välillä opiskellaan yhteisesti ja välillä omien katsomusopetusryhmien mukaisissa ryhmissä (65 prosenttia vastaajista jokseenkin tai täysin samaa mieltä) sekä kaikille yhteinen uskontotiedon opetus (57 prosenttia vastaajista jokseenkin tai täysin samaa mieltä). Nykyisen uskonnonopetuksen muotojen ja elämänskatsomustiedon yhdistäminen kaikille yhteiseksi katsomusaineeksi keräsi myös kohtalaisen vastaanoton, sillä muuttujan kanssa jokseenkin tai täysin samaa mieltä oli 45 prosenttia vastaajista. Uskonnonopetuksen muuttaminen kaikille yhteiseksi kansalaiskasvatukseksi keräsi myös kannatusta, sillä muuttujan kanssa jokseenkin tai täysin samaa mieltä oli 44 prosenttia vastaajista. Nykyinen katsomusopetuksen malli sai yllättävän vähän kannatusta. Vain 41 prosenttia vastaajista oli jokseenkin tai täysin samaa mieltä siitä, että nykyinen katsomusopetuksen malli tulisi säilyttää. Keskihajontoja ( $sd$ ) tarkastellessa on huomionarvoista, että opettajat olivat kaikista yksimielisimpiä suosituimman KEO2 mallin mukaiseen opetukseen suhtautumisessa.

**TAULUKKO 20.** Suosituimmat vaihtoehdot katsomusopetuksen järjestämiselle luokanopettajien keskuudessa

	M	sd	N
KEO2 Nykyisen katsomusopetuksen lisäksi oppilaille voitaisiin järjestää yhteistä etiikan opetusta	3,7	1,0	108
KEO1 Uskonnon opetusta tulisi antaa joskus kaikille yhteisesti ja joskus erillisissä oppilaiden uskontokuntien mukaisissa ryhmissä	3,3	1,3	108
KYK2 Koulussa voitaisiin opettaa objektiivisesti ja tasapuolisesti kaikille yhteistä uskontotietoa	3,4	1,5	108
KYK7 Nykyiset oman uskonnon opetuksen muodot ja elämäkatsomustieto tulee yhdistää uudeksi, kaikille oppilaille yhteiseksi katsomusaineeksi	3,0	1,5	108
KYK1 Uskonnonopetuksen pitäisi olla kaikille yhteistä kansalaiskasvatusta	3,1	1,4	108
KER4 Perusopetuksessa tulisi säilyttää nykyinen tilanne: opetusta annetaan oppilaiden enemmistön mukaan, uskonnollisille vähemmistöille annetaan omaa uskonnonopetusta sekä uskontokuntaan kuulumattomille elämäkatsomustiedon opetusta	3,1	1,4	108

### 6.5 Yhteisen katsomusopetuksen järjestäminen, sen ongelmat ja mahdollisuudet

Kartoitin luokanopettajien näkemyksiä yhteisestä katsomusopetuksesta myös ajatuksen tasolla ilman tarkempaa erittelyä, millä tavoin se järjestettäisiin. Opettajat näkivät yhteisen katsomusopetuksen keskimäärin erittäin positiivisena asiana. Taulukkoa 21 tarkastellessa voi huomata, kaikkien yhteistä katsomusopetusta positiivisena asiana käsittelevien muuttujien saaneen erittäin korkeita keskiarvoja (M). Keskihajonnat jäivät myös kohtalaisen mataliksi (sd=1,0-1,2), joten opettajat olivat melko yksimielisiä. Yhteisen katsomusopetuksen nähtiin lisäävän katsomusten välistä dialogia, lieventävän kulttuurien yhteentörmäyksiä ja riitoja koulussa sekä tukevan muista kulttuureista tulleita oppilaita integroitumaan suomalaiseen yhteiskuntaan.

**TAULUKKO 21.** Luokanopettajien vastaukset yhteiseen katsomusopetukseen liittyen.

	M	sd	N
Yhteisellä katsomusopetuksella voitaisiin lieventää kulttuurien yhteentörmäyksiä ja siitä aiheutuvia riitoja koulussa	3,6	1,1	107
Yhteinen katsomusopetus lisäisi katsomusten välistä dialogia koulussa	3,7	1,1	107
Näen yhteisessä katsomusopetuksessa enemmän mahdollisuuksia kuin uhkia	3,7	1,1	107
Yhteinen katsomusopetus tukee muista kulttuureista tulleita oppilaita integroitumaan suomalaiseen yhteiskuntaan	3,6	1,0	107
En näe yhteisellä katsomusopetuksella olevan paikkaa suomalaisessa peruskoulussa	2,1	1,2	107

Muodostin summamuuttujan taulukon 21 muuttujista kuvaamaan, yhteisen katsomusopetuksen positiivisena asiana näkemistä suomalaisessa peruskoulussa. Jouduin uudelleen luokittelemaan viimeisen muuttujan ”En näe yhteisellä katsomusopetuksella olevan paikkaa suomalaisessa peruskoulussa” käänteiseksi, jotta muuttujien asteikot olivat samansuuntaiset. Summamuuttujan Cronbachin alfa oli 0,934 eli varsin hyvä. Se ei ollut kuitenkaan normaalijakautunut, sillä vinouden itseisarvo oli 0,769(>0,5). Tässäkin tapauksessa jouduin taustamuuttujien riippuvuussuhteita analysoimaan epäparametrisellä Mann-Whitneyn U-testillä.

Yhteisen katsomusopetuksen positiivisena näkemiseen oli yhteydessä runsas joukko taustamuuttujia (Taulukko 22). Uskonnon tarpeettomaksi tai yhdentekeväksi aineeksi kokemisen (Mean Rank=75,23) ja yhteisen katsomusopetuksen positiivisena näkemisen välillä oli erittäin merkitsevä ( $U=520,50$ ,  $d=1,00$ ,  $p=,000$ ) yhteys kun vertasin heitä opettajiin, jotka kokivat aineen tärkeäksi tai välttämättömäksi (Mean Rank=44,94). Myös ne opettajat, jotka kokivat uskonnon opettamisen vaikeana (Mean Rank=56,10), näkivät merkitsevästi ( $U=104,00$ ,  $d=0,86$ ,  $p=,001$ ) useammin yhteisen katsomusopetuksen positiivisena asiana kuin opetuksen helppona kokeneet opettajat (Mean Rank=32,70). Kokemuksella uskonnon merkityksestä opettajan omassa elämässä oli erittäin merkitsevä yhteys yhteisessä katsomusopetuksen positiivisena näkemiseen. Opettajat, jotka arvioivat uskonnon merkityksen omassa elämässään ei lainkaan, vähän tai jonkin verran merkitykselliseksi (Mean Rank=64,26) näkivät yhteisen katsomusopetuksen erittäin merkitsevästi ( $U=576,50$ ,  $d=1,02$ ,  $p=,000$ ) useammin positiivisena asiana, kuin opettajat, joille uskonto merkitsi paljon tai erittäin paljon (Mean Rank=34,58). Vastaavasti merkitsevä riippuvuus ( $U=390,00$ ,  $d=0,42$ ,  $p=,034$ ) oli

uskontokuntaan kuulumattomuuden (Mean Rank=71,00) ja yhteisen katsomusopetuksen positiivisena näkemisen välillä, kun vertasin heitä opettajiin, jotka kuuluivat uskontokuntiin (Mean Rank=51,65). Opettajan opettajakokemus oli myös tekijä, jolla oli yhteys yhteisen katsomusopetuksen positiivisena näkemiseen. Opettajat, joilla opettajakokemusta oli 10 vuotta tai vähemmän (Mean Rank=68,15) näkivät yhteisen katsomusopetuksen positiivisena asiana merkitsevästi ( $U=587,00$ ,  $d=0,45$ ,  $p=,023$ ) useammin kuin opettajat, joilla opettajakokemusta oli 11 vuotta tai enemmän (Mean Rank=50,75). Myös opettajat, jotka osallistuivat uskonnollisen järjestön tilaisuuksiin harvemmin kuin kerran kuukaudessa (Mean Rank=58,75) näkivät yhteisen katsomusopetuksen merkitsevästi ( $U=918,00$ ,  $d=0,45$ ,  $p=,022$ ) positiivisempina kuin opettajat, jotka osallistuivat kyseisiin tilaisuuksiin useammin (Mean Rank=44,23). Elämäkatsomustiedon opettamiseen kouluttautuneet (Mean Rank=65,95) näkivät myös yhteisen katsomusopetuksen merkitsevästi ( $U=862,00$ ,  $d=0,62$ ,  $p=,002$ ) useammin positiivisena asiana kuin opettajat, jotka eivät koulutusta elämäkatsomustiedon opettamiseen omanneet (Mean Rank=46,87). Myös opettajat, jotka opettivat elämäkatsomustietoa (Mean Rank=70,96), näkivät yhteisen katsomusopetuksen merkitsevästi ( $U=413,50$ ,  $d=0,43$ ,  $p=,027$ ) useammin positiivisena asiana kuin opettajat, jotka eivät elämäkatsomustietoa opettaneet (Mean Rank=51,45).

**TAULUKKO 22.** Taustamuuttujat, joilla oli yhteys yhteisen katsomusopetuksen kokemiseen positiivisena asiana

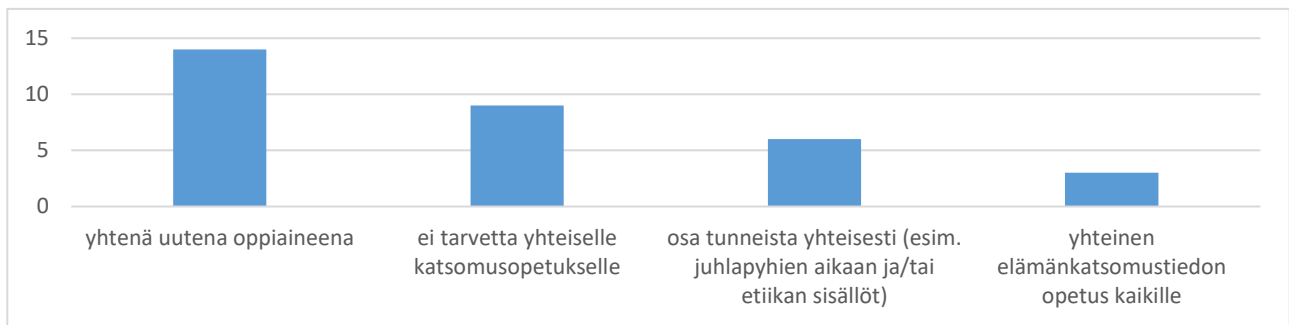
<i>erittäin merkitsevä riippuvuus (<math>p&lt;0,001</math>)</i>	<i>merkitsevä riippuvuus (<math>p\leq 0,05</math>)</i>
uskonnon kokeminen tarpeettomana tai yhdentekevänä oppiaineena	uskonnon opetuksen vaikeaksi kokeminen
uskonnon merkityksen kokeminen vähäiseksi omassa elämässä	uskontokuntaan kuulumattomuus
	vähäinen opettajakokemus
	harvoin uskonnollisen järjestön tilaisuuksiin osallistuminen
	koulutuksen omaaminen ET:n opettamiseen
	ET:n opettaminen

Pohjoiskarjalaisille luokanopettajille eri katsomusten välillä järjestetty yhteinen katsomusopetus on käytännön tasolla vielä hyvin uusi asia. Vain 8,4 prosenttia kyselyyn vastanneista opettajista kertoi,

että heidän koulussaan on järjestetty katsomusopetusta eri katsomusten yhteisenä opetuksena. Kysyin opettajilta avokysymyksillä tarkemmin heidän näkemyksiään yhteisestä katsomusopetuksesta. Kysymykset koskivat yhteisen katsomusopetuksen toteutusta, mikäli sitä oli opettajan koulussa järjestetty. Mikäli yhteistä katsomusopetusta ei ollut järjestetty kysymys oli muodossa: ”Kuinka yhteinen katsomusopetus voitaisiin järjestää?”. Kartoitin opettajilta myös mitä annettavaa yhteisellä katsomusopetuksella olisi, mitä huonoja puolia siinä olisi ja mitä ongelmia nykymuotoisen katsomusjärjestelmän säilymisessä olisi tulevaisuudessa. Käsittelin vastaukset lukemalla ne läpi ja teemoittelemalla vastauksissa esille nousseet seikat ja tarkastelemalla esiintyneiden asioiden yleisyyttä vastauksissa.

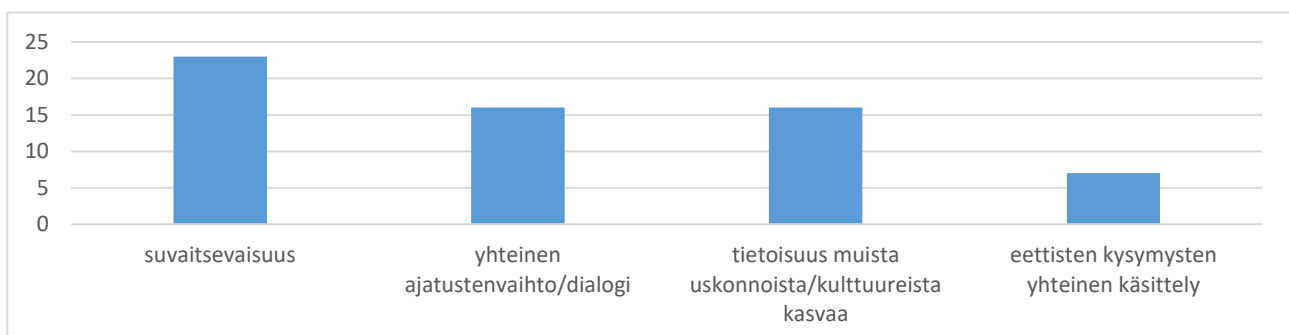
Neljän vastaajan vastauksista kävi ilmi, että yhteinen katsomusopetus oli järjestetty pääosin evankelisluterilaisen uskonnon ja elämänkatsomustiedon yhteisinä tunteina. Tunnit oli järjestetty niin että opiskelijat opiskelivat joko samassa tilassa tai samoja sisältöjä yhteisillä tunneilla. Yksi vastaajista kertoi myös, että yhteistä opetus oli järjestetty juhlapyhien yhteydessä ekumeenisia tunteina. Erään opettajan mukaan heidän koulussaan vain yläkoulun opiskelijoille järjestetään yhteisiä tunteja evankelisluterilaisen uskonnon ja elämänkatsomustiedon välillä.

Suosituimmat ideat ja niiden volyymit katsomusopetuksen mahdollisista järjestämismuodoista löytyvät kuvaajasta (Kuvaaja 11). Vastauksissa selkeästi eniten kannatusta sai idea, että yhteinen katsomusopetus toteutettaisiin uutena kaikille yhteisenä oppiaineena. Moni vastaajista oli myös sitä mieltä, ettei yhteiselle katsomusopetukselle ole tarvetta. Runsaasti kannatusta sai myös järjestelmä, jossa osa tunneista järjestettäisiin kaikille yhteisesti ja osa taas nykyisen mallin mukaisesti erillään. Käytännössä tämä tarkoittaisi sitä että, esimerkiksi juhlapyhien aikaan järjestettäisiin ekumeenisia tunteja tai jokin katsomusopetuksen osa-alue (esim. etiikka) järjestettäisiin kaikille yhteisenä. Muutama opettaja toi esille myös vaihtoehdon, jossa yhteinen katsomusopetus järjestettäisiin kaikille yhteisenä elämänkatsomustiedon opetuksena.



**Kuvaaja 11.** Yhteisen katsomusopetuksen mahdollinen toteutus (eniten vastauksissa toistuneet luokat)

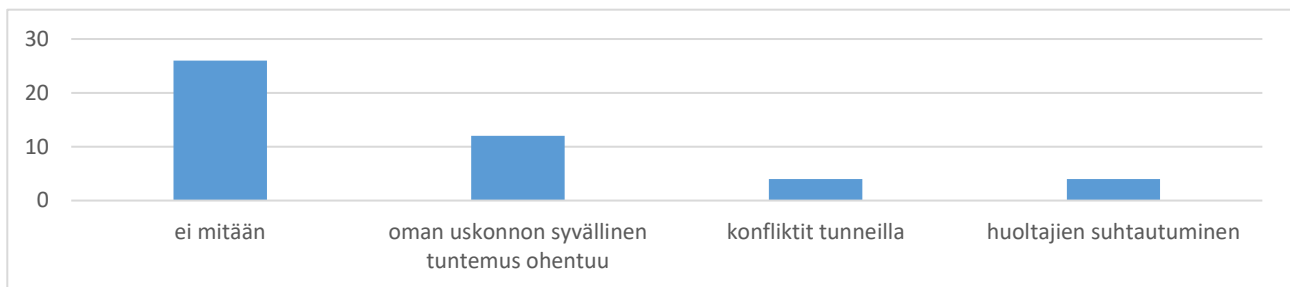
Kysyin opettajien mielteitä myös siitä, mitä annettavaa yhteisellä katsomusopetuksella heidän mielestään olisi. Opettajien vastauksista nousi esiin todella paljon positiivisia asioita sekä koulun arjen tasolla, että myös koko oppilaan elämän ja nykyaikaisen monikulttuurisen yhteiskunnan tasolla (Kuvaaja 12.). Selkeästi eniten vastauksissa painottui suvaitsevaisuuden lisääntyminen sekä yhteisen ajatusten vaihdon ja dialogin käyminen koulussa. Tiedollisista aspekteista opettajien vastauksissa nousi useimmiten esille kattavamman kulttuurituntemuksen kehittyminen sekä tietoisuuden lisääminen myös muista kuin omasta uskonnosta. Tämän lisäksi oppilaiden maailmankatsomuksen avartaminen sekä eettisten kysymysten yhteinen käsittely ja pohdinta nousi esiin hedelmällisenä mahdollisuutena yhteisessä katsomusopetuksessa.



**Kuvaaja 12.** Mitä annettavaa yhteisellä katsomusopetuksella on (eniten vastauksissa toistuneet luokat)

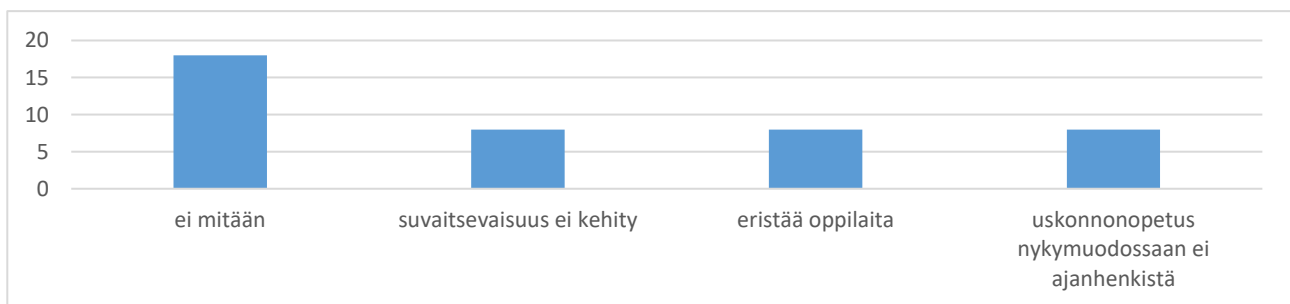
Opettajat löysivät myös huonoja puolia yhteisestä katsomusopetuksesta (Kuvaaja 13.), vaikkakin numeerisesti eniten yksittäisissä vastauksissa painottui vastaus: ”ei mitään”. Ylivoimaisesti eniten huolta aiheutti oman uskonnon tilanne. Opettajat kokivat, että oman uskonnon, kulttuurin sekä perinteiden syvälinen tuntemus ohentuu, kun näiden asioiden opetus jäisi pääosin kotien harteille.

Huolta aiheutti myös mahdolliset konfliktit yhteisen katsomusopetuksen tunneilla sekä huoltajien suhtautuminen yhteiseen katsomusopetukseen.



**Kuvaaja 13.** Yhteisen katsomusopetuksen huonot puolet (eniten vastauksissa toistuneet luokat)

Viimeinen kysymyksistäni käsitteli nykymuotoisessa katsomusopetusjärjestelmässä pidättäytymisen ongelmia tulevaisuudessa. Eniten vastauksissa esiin nousseet asiat ja niiden volyymit löytyvät kuvaajasta 14. Määrällisesti eniten vastauksissa painottui, ettei nykyisessä järjestelmässä itse asiassa ole ongelmia ollenkaan. Erilaisista ongelmista useimmiten vastauksissa toistui se, että nykyinen katsomusopetus eristää oppilaita, korostaa erilaisuutta ja kasvattaa kuilua eri katsomusten välillä. Yhtä usein opettajat totesivat myös, ettei nykymuotoisessa uskonnonopetuksessa suvaitsevaisuus kehity eikä ymmärrys muita kohtaan lisäänty. Opettajien mukaan uskonnon opetus ei ole myöskään nykymuodossaan ajan henkistä maallistuneessa yhteiskunnassamme. Huolta aiheuttivat myös oppilaiden asennoituminen uskontoon oppiaineena sen vierauden takia. Myös resurssikysymykset, sekä pätevien opettajien vähyys vähemmistöuskontoihin aiheuttivat huolta.



**Kuvaaja 14.** Ongelmat nykymuotoisen katsomusopetusjärjestelmän säilymisessä luokanopettajien mielestä (eniten vastauksissa toistuneet luokat)

## 7 TULOSTEN ANALYSOINTI

### 7.1 Yhteenveto tuloksista

Katsomusopetus peruskoulukontekstissa koettiin pohjoiskarjalaisten luokanopettajien keskuudessa erittäin tärkeäksi. Yllättävää oli, että luokanopettajat kokivat elämänkatsomustiedon opetuksen jopa tärkeämmäksi kuin uskonnon opetuksen. Uskonto ja elämänkatsomustieto eivät ole opettajien mielestä erityisen vaikeita aineita opettaa.

Etiikan sisällöt koettiin luokanopettajien keskuudessa erittäin tärkeiksi. Heidän mielestä etiikan sisältöjä tulisi peruskoulussa opettaa kaikkien aineiden yhteydessä, sisällöt kiinnostavat oppilaita ja niiden käsittely on myös luokanopettajien mielestä oppilaiden kehityksen kannalta oleellista. Opettajien mielipiteet jakautuivat siinä, tulisiko etiikan sisältöjä opettaa täysin uskonnosta erillään.

Myös uskonnon ja muiden katsomusaineiden opetus koettiin erittäin tärkeäksi. Uskonnonopetuksen asemaa perusteltiin useimmiten sen kulttuurihistoriallisen aspektinsa kautta, kun kokonaisuudessaan katsomuspetusta puolustettiin sen eettiseen vastuullisuuteen kasvattavan luonteensa takia. Sisällöistä huomattavaa on se, että opettajat määrittelivät tärkeimmiksi sellaiset, jotka ovat tärkeitä seikkoja objektiivisesti uskontoon tai uskontoihin suhtautuessa. Luokanopettajat pitivät tärkeimpinä asioina etiikan sisältöjä, sitä että oppilaat saavat perustietoa maailmanuskunnoista, uskontojen opetusten ymmärtämisen sekä objektiivisen tiedon saamisen usunnoista. Opettajat arvostivat tärkeäksi myös lasten ja nuorten maailmankatsomuksen kehittymisen tukemisen sekä uskonnollisista kysymyksistä keskustelemisen

Uskonnon ja katsomusopetuksen poistamista opettajat vastustivat voimakkaasti. 75,9 prosenttia opettajista olivat jokseenkin tai täysin eri mieltä siitä, ettei yhteiskunnan ylläpitämässä koulussa tarvita lainkaan katsomusopetusta. Vastaavasti 60,2 prosenttia opettajista oli jokseenkin tai täysin eri mieltä, siitä ettei yhteiskunnan ylläpitämässä koulussa tarvita lainkaan uskonnonopetusta.



Katsomusopetuksen järjestämiseen liittyen eniten kannatusta saivat järjestelyt, joissa opiskeltaisiin osittain katsomusryhmien kesken yhteisesti ja osittain erillään. Suosituin vaihtoehto tällaisesta järjestelystä oli nykyisen katsomusopetusmallin lisäksi järjestetty yhteinen etiikan opetus. Kaikille yhteinen katsomusopetus keräsi myös enemmän kannatusta kuin nykyiset katsomusopetuksen järjestelyt. Suosituin yhteisen katsomusopetuksen malli oli kaikille yhteinen uskontotiedon opetus. Nykyisen katsomusopetuksen malli ei saavuttanut yhtä korkeaa suosiota kuin edellä mainitut. Myös vapaaehtoinen ja valinnainen katsomusopetus torjuttiin voimakkaasti. Avokysymys -osiossa kysyin opettajilta nykymuotoisen katsomusopetusjärjestelmässä pitäytymisen ongelmista, johon opettajien vastauksissa useimmin toistuneet tekijät olivat suvaitsevaisuuden kehittymättömyys, oppilaiden eristäminen sekä se ettei nykymuotoinen uskonnonopetus ole ajanhenkistä. Ristiriitaista oli kuitenkin, että yleisin vastaus opettajien keskuudessa oli ”ei mitään”. Tämä selittyy mahdollisesti vastaamisväsymyksellä, koska avokysymykset sijaitsivat lomakkeen lopussa.

Taustamuuttujien osalta löytyi selkeitä yhteyksiä erilaisten katsomusopetusjärjestelyjen tukemiseen. Nämä yhteydet on esitelty tarkemmin luvun 6.4 alaluvuissa. Avaan taustamuuttujien yhteyksiä lukijalle tarkemmin myös myöhemmissä tulosten analysointi -luvuissa. Yhteenvetona voin kuitenkin todeta, että uskonnon kokeminen merkityksellisenä sekä harrastuneisuudella uskontoa kohtaan oli merkitsevä riippuvuus siihen, että katsomusopetus haluttiin säilyttää eriyttynä aineena eri katsomusten välillä. Vastaavasti mikäli opettaja koki uskonnon merkityksettömänä asiana omassa elämässään eikä osoittanut harrastuneisuutta esim. opinnoilla tai seurakunnallisella aktiivisuudella, hän näki yhteisen katsomusopetuksen parempana katsomusopetuksen vaihtoehtona verrokkiryhmiin nähden. Tulokset olivat melko odotettuja ja kuvastavat sitä, että uskonnon tärkeäksi kokevat haluavat turvata oman uskonnon opetuksen jatkumisen samalla tasolla ja vastaavasti siten saattavat jopa pelätä yhteisen katsomusopetuksen aiheuttamaa mahdollista muutosta oppilaiden tietoisuuteen omasta uskonnosta. Huoli on aiheellinen ja kaipaa huomiota sekä jatkotutkimusta.

Luokanopettajat ottavat yhteisen katsomusopetuksen ajatuksen tasolla erittäin hyvin vastaan, kun en tarkemmin määritellyt, kuinka tämä opetus järjestettäisiin. Tämä tulee esille yhteistä katsomusopetusta käsittelevissä monivalintakysymyksissä, jotka keräsivät erittäin korkeita keskiarvoja. Käytännön tasolla yhteinen katsomusopetus on luokanopettajille kuitenkin kohtuullisen uusi asia, sillä vain 8 prosenttia opettajista ilmoitti, että tällaista opetusta on järjestetty heidän koulullaan. Opetus oli järjestetty pääosin evankelisluterilaisen uskonnon ja elämäkatsomustiedon

yhteisinä tunteina sekä ekumeenisina tunteina juhlapyhien aikaan. Vastaavasti opettajien keskuudessa, joiden kouluissa yhteistä katsomusopetusta ei oltu kokeiltu, suosituimmat vaihtoehdot tällaisen opetuksen järjestämiseksi olivat kokonaan uusi oppiaine tai ”osa oppitunneista yhdessä ja osa erikseen” -tyylisesti toteutettu katsomusopetus. Huomioitavaa on myös, että monissa vastauksissa tuli ilmi, ettei yhteistä katsomusopetusta tarvittaisi. Positiivisimmat asiat, joita yhteinen katsomusopetus voisi koulukontekstissa tarjota olivat luokanopettajien mielestä suvaitsevaisuuden kehittyminen, yhteinen ajatustenvaihto sekä tietoisuuden lisääntyminen muista uskonnoista ja kulttuureista. Vastaavasti negatiivisiksi asioiksi opettajat nostivat oman uskonnon syvällisen tuntemuksen ohentumisen, mahdolliset konfliktit oppitunneilla sekä huoltajien suhtautumisen. Huomattavaa on kuitenkin, että suosituin vastaus opettajien keskuudessa oli, ettei huonoja puolia yhteisessä katsomusopetuksessa olisi ollenkaan.

## **7.2 Miksi katsomusopetus koetaan helpoksi ja tärkeäksi?**

Tutkielmani mukaan luokanopettajat eivät koe uskonnon opettamista vaikeana. Yli 57 prosenttia ainetta opettaneista vastaajista piti uskontoa helppona tai erittäin helppona aineena opettaa, kun vastaavasti hieman yli 10 prosenttia piti aineen opettamista vaikeana tai erittäin vaikeana. Tutkielmani eräänä verrokkina pitämässäni Pyysiäisen (2000a, 58-60) tutkimuksessa, luokanopettajat pitivät uskontoa opettamisen suhteen huomattavasti vaikeampana oppiaineena. Kyseisessä tutkimuksessa peräti 21 prosenttia luokanopettajista koki uskonnonopetuksen vaikeaksi tai erittäin vaikeaksi, helppona tai erittäin helppona sitä piti 34 prosenttia. Pyysiäisen tutkimusta tarkasteltaessa tulisi huomioida se, että aineiston keruusta on jo yli 20 vuotta aikaa ja uskonto aineena on sinä aikana muuttunut huomattavasti. Kyseisenä aikana uskonto oli tunnustuksellinen oppiaine ja on vasta sen jälkeen muuttunut ”oman uskonnon opetuksiksi”. Vertailtaessa tuloksiani Pyysiäisen tuloksiin voidaan tulkita, että nykyinen oman uskonnon opetus on luokanopettajille helpompaa kuin tunnustuksellinen opetus. Yksi taustatekijä tässä kehityksessä voisi olla opettajien helpompi asennoituminen opettamiseen, kun ei tarvitse toimia ”tunnustuksellisessa ilmapiirissä”. Opettaja voikin toimia nykyään yleissivistävänä kasvattajana katsomuksellisista ja eettisistä asioista ilman tunnustuksellista otetta. Pyysiäisen (2000a, 62) tutkimuksessa opettajat kokivat suurimmaksi vaikeudeksi uskonnonopetukseen liittyen kokemuksen opetuksen liiasta tunnustuksellisuudesta, joka osaltaan tukee näkemystäni. Myös tunnustuksellisen uskonnonopetuksen aikana toteutetussa Tirrin ja Kallioniemen (1999, 60) tutkimuksessa luokanopettajaopiskelijat kokivat erääksi uskonnonopetuksen kielteisimmistä asioista uskonnon tyrkytyksen.

Opettajien kokemuksia elämäkatsomustiedon opettamisen vaikeudesta ei voida tarkastella aivan yhtä kattavasti, sillä tutkielmani kohteena olevista luokanopettajista 58 prosenttia ei ollut opettanut kyseistä ainetta. Kokemukset aineen opettamisen vaikeudesta olivat kuitenkin samansuuntaisia kuin uskonnon opettamistakin koskeneet kokemukset. Vaikeaksi tai erittäin vaikeaksi aineen opettamisen määritteli noin 11 prosenttia vastaajista, jotka ainetta olivat ylipäättään opettaneet. Vastaavasti helpoksi tai erittäin helpoksi aineen opettamisen koki ainetta opettaneista opettajista noin 53 prosenttia. Muutos Pyysiäisen (2000a, 120) tutkimuksen tuloksiin opettajien kokemuksista elämäkatsomustiedon vaikeuksiin liittyen oli jopa suurempi kuin uskonnonopettamisen suhteen. Pyysiäisen tutkimuksessa elämäkatsomustiedon opettamisen vaikeaksi tai erittäin vaikeaksi koki 37 prosenttia vastaajista, kun taas helpoksi tai erittäin helpoksi sen koki 15 prosenttia vastaajista. Elämäkatsomustiedon opiskelijamäärät ovat kuitenkin kasvaneet viimeisen kahdenkymmenen vuoden aikana niin radikaalisti, että oppiaineesta on tullut pysyvä osa koulupäivän arkea. Voisin päätellä, että tämä on varmasti vaikuttanut myös luokanopettajien parantuneeseen asennoitumiseen aineen opettamista kohtaan.

Katsomusopetuksen tärkeyttä kartoitin neliportaisella asteikolla. Tärkeäksi tai välttämättömäksi aineeksi uskonnon koki tutkielmassani 69 prosenttia vastaajista. Pyysiäisen (2000a, 53,81) tutkimuksessa asteikkona oli Likertin asteikko, joten tulokset eivät ole täysin vertailukelpoisia. Kyseisessä tutkimuksessa uskonto koettiin kuitenkin tärkeämmäksi aineeksi, sillä vain 21 prosentin mielestä aine oli ehdottoman tai jossain määrin tarpeeton, kun omassa tutkielmassani aineen yhdentekeväksi tai tarpeettomaksi koki 31 prosenttia vastaajista. Likertin asteikolla toteutetussa Ubanin ym. (2015, 87) luokanopettajaopiskelijoiden näkemyksiä käsitelleessä tutkimuksessa uskonto koettiin myös tutkimustani tärkeämmäksi. Mitta-asteikoiden poikkeavuuden takia täysin luotettavaa vertailua siihen en voi kuitenkaan tuottaa. Elämäkatsomustieto koettiin tutkielmassani uskontoa tärkeämmäksi, sillä tärkeäksi tai välttämättömäksi aineeksi sen määritteli 92 prosenttia vastaajista. Pyysiäisen (2000a, 82) tutkimukseen vastanneiden opettajien keskuudessa elämäkatsomustietoa ei pidetty yhtä tärkeänä aineena, sillä sitä ehdottoman tai hyvin tärkeänä aineena piti vain neljäsosa. Luokanopettajien asennoitumisessa on tapahtunut selkeä muutos viimeisten vuosikymmenien aikana. Vaikka uskonnonopetusta pidetään yhä tärkeänä, opettajat eivät koe sitä yhtä tärkeänä kuin 1990-luvun puolivälissä. Vastaavasti elämäkatsomustieto koetaan entistä tärkeämmäksi. Uskonnon opetuksen tärkeäksi kokeminen selittyy sillä, että opettajat ymmärtävät sen kulttuurisen luonteen sekä uskonnon aineena, jossa oppilaan kasvua tuetaan uskonnon avulla, ei kasvateta uskontoon. Elämäkatsomustiedon tärkeäksi kokeminen vastaavasti perustuu siihen, että opettajat tiedostavat

katsomuksellisen opetuksen tärkeyden globaalissa maailmassa elämiseen. Sen uskontoa suurempi arvostus aiheuttaa kuitenkin ihmetystä. Kehitys nostaa esille ajatuksen, onko elämänkatsomustieto siten jopa tarpeellisempaa kuin uskonnonopetus, ja jääkö uskonnonopetukseen osallistuva oppilas vaille jotain elämänsä kannalta tärkeää oppiainesta, joka kuuluu elämänkatsomustiedon sisältöihin.

### 7.3 Huomioita etiikan keskeisestä asemasta

Kysymykset tutkielmani tässä osiossa olivat täsmälleen samat, joita Pyysiäinen (2000a) kysyi omassa tutkimuksessaan. Pystyn siis vertailemaan vastauksia aukottomasti sekä hänen tutkimuksensa, että omani välillä. Luokanopettajat olivat tutkielmassani hyvin yksimielisiä lähes kaikista etiikan asemaa katsomusopetuksessa käsittelevistä kysymyksistä. Luokanopettajista 82 prosenttia oli jokseenkin tai täysin samaa mieltä siitä, että eettisiä asioita tulisi opettaa kaikkien aineiden yhteydessä. Eettiset kysymykset myös kiinnostavat opettajien mielestä oppilaita, sillä tätä koskevan muuttujan kanssa jokseenkin tai samaa mieltä oli 86 prosenttia opettajista. Eettisten kysymysten tärkeys oppilaiden kehityksen kannalta oli opettajien mielestä kiistaton, sillä jokseenkin tai täysin samaa mieltä muuttujan kanssa oli 96 prosenttia vastaajista. Kahta jälkimmäistä kysymystä myös Pyysiäinen (2000a, 92-96) kysyi luokanopettajilta omassa tutkimuksessaan ja hänen tulokset olivat lähes vastaavat oman tutkielmani kanssa. Kyseisessä tutkimuksessa myös 96 prosenttia vastaajista oli jokseenkin tai samaa mieltä siitä, että eettisten kysymysten käsittely on tärkeää oppilaiden kehityksen kannalta ja 81 prosenttia opettajista oli jokseenkin tai täysin samaa mieltä siitä, että eettiset kysymykset kiinnostava oppilaita. Vaikuttaakin, että eettisten kysymysten käsittelyä pidetään vähintäänkin yhtäläisessä arvossa verrattuna 1990-luvun puoliväliin, kun uskonnonopetus oli vielä tunnustuksellista ja elämänkatsomustieto ei yhtä yleinen oppiaine koulussa.

Suurin hajonta opettajien näkemyksissä oli kohdassa, jossa kysyin, pitäisikö eettisiä kysymyksiä käsitellä uskonnosta erillään. Pyysiäisen (2000a, 92-93) tutkimuksessa 56 prosenttia oli muuttujan kanssa jokseenkin tai täysin eri mieltä, kun omassa tutkielmassani vastaava luku oli 48 prosenttia. Luokanopettajien näkemykset ovat siis hienokseltaan kääntyneet suuntaan, jossa eettisiä kysymyksiä voitaisiin opettaa uskonnosta erillään. Kuitenkin edelleen suurempi osa opettajista on sitä mieltä, että etiikkaa tulisi opettaa uskonnon yhteydessä, sillä muuttujan kanssa jokseenkin tai täysin samaa mieltä oli pienempi 32 prosentin joukko. Opettajien vastauksiin ja tutkielmassani vastaajista kerättyjen taustatietojen välillä löytyi useita riippuvuuksia. Uskonnonopetukseen vain vähän koulutusta

omaavat, ortodoksista uskontoa opettavat, uskonnonopetuksen yhdentekeväksi tai tarpeettomaksi kokeneet sekä uskontokuntaan kuulumattomat luokanopettajat olivat muita ryhmiä useimmin sitä mieltä, että etiikan sisältöjä tulisi opettaa uskonnosta erillään. Efektikokoja ja merkitsevyyksiä tarkastelemalla selvisi, että kokemuksilla uskonnon oppiaineen tarpeellisuudesta oli suurin yhteys vastauksiin.

Ubanin ym. (2015, 83) tutkimuksessa uskonnon asemaa tärkeänä aineena perusteltiin keskeisimmin eettisten sisältöjen tärkeyden kautta. Myös oman tutkielmani tuloksista voidaan päätellä, että eettisten kysymysten käsittelyn tärkeys ja mielenkiinto ei ole ainakaan vähentynyt katsomusopetuksen sekä yhteiskunnan globalisoitumisen muutoksessa. Merkillepantavaa on, että katsomusopetusmallien suosiota mitatessani kaikista suosituin malli oli nykyisen kaltainen katsomusopetus, jossa kuitenkin etiikan osiot opetettaisiin yhteisesti katsomusten kesken. Tähän tulokseen pohjaten olisi voinut kuvitella, että suurempi osa luokanopettajista olisi sitä mieltä, että etiikan sisällöt voitaisiin opettaa uskonnosta erillään.

#### **7.4 Muu katsomusaineisiin liittyvä pohdinta**

Uskonnonopetuksen tarpeellisuudesta on käyty keskustelua jo vuosikymmeniä (Seppo 2003). Tutkielmassani luokanopettajat ovat vahvasti puolustamassa uskonnonopetuksen järjestämistä peruskoulussa, sillä 60 prosenttia vastaajista oli jokseenkin tai täysin eri mieltä muuttujan ”Yhteiskunnan ylläpitämässä koulussa ei pitäisi olla lainkaan uskonnonopetusta” kanssa. Vielä tätäkin pienempi osa opettajista oli sitä mieltä, ettei uskonnon pitäisi näkyä koulussa lainkaan. Kaiken katsomusopetuksen poistamista vastaan oli yli kolme neljäsosaa opettajista (76 prosenttia). Opettajien näkemykset katsomusopetuksen tarpeellisuudesta ovat vain vahvistuneet, mikäli tuloksia verrataan Pyysiäisen (2000a, 102) aineistoon, jossa 60 prosenttia vastaajista oli sitä mieltä, että alakoulussa tarvitaan katsomusaineita. Tulee kuitenkin ottaa huomioon, että käsitteenä ”katsomusaine” on Pyysiäisen tutkimuksen toteuttamisen aikaan ollut melko uusi ja voinut hämätä vastaajia. Huomioitavaa on myös, että tutkielmassani suurin osa opettajista (70 prosenttia) oli hyvin myötämielisiä muuttujan ”Uskontoon kuuluvat asiat voi oppia muuallakin kuin koulussa” kanssa. Ehkä juuri uskontoihin ja katsomuksiin liittyvien asioiden tärkeys on osaltaan vaikuttavana tekijänä siihen, että niiden opettamista pidetään tärkeänä, vaikka niihin kuuluvat asiat voitaisiinkin oppia

myös muualla. Peruskouluopetus tarjoaa kuitenkin, perusosaamisen kyseisiin asioihin kaikille, mikä on tulosten perusteella opettajien mielestä hyvin tärkeää.

Luokanopettajien mielestä uskonnonopetusta tärkeimpänä puoltavana seikkana oli kristinuskon oleminen olennainen osa kulttuuriamme. Jokseenkin tai täysin samaa mieltä tämän muuttujan kanssa oli 67 prosenttia vastaajista. Samansuuntaisen tuloksen sai myös Räsänen (2006, 51-53) tutkiessaan asiaa Suomen kansalaisten näkökulmasta. Kokonaisuudessaan katsomusopetusta puolustavista seikoista opettajat arvostivat eniten sitä, että katsomusopetus on eettiseen vastuullisuuteen ohjaavaa. Katsomusopetusta arvostettiin myös sen sosiaalisuuteen kasvattavan aspektinsa ansiosta.

Edellisessä luvussa ilmeni, että eettisten sisältöjen tärkeyttä lapsen kehityksen kannalta painottivat lähes kaikki opettajat (96 prosenttia) ja eettiset sisällöt olivat siten luokanopettajien mielestä tärkein katsomusopetuksen sisällöistä. Tämän lisäksi opettajat arvostivat tärkeäksi perustietojen saamisen maailmanuskonnoista sekä uskontojen opetusten ymmärtämisen. Kummankin muuttujan kanssa jokseenkin tai samaa mieltä asiasta oli 92 prosenttia opettajista. Myös puolueettoman tiedon saaminen uskonnoista oli opettajien enemmistön (87 prosenttia) mielestä keskeistä. Lisäksi 86 prosenttia opettajista oli sitä mieltä, että katsomusopetuksen tehtävänä on tukea lasten ja nuorten maailmankatsomuksen kehitystä sekä siitä että oppilaiden tulisi pystyä keskustelemaan koulussa uskonnollisista kysymyksistä. Kielteisimminkin opettajat suhtautuivat siihen, että uskonnonopetuksen tulisi olla vahvemmin uskoon kasvattavaa (jokseenkin tai täysin erimieltä muuttujan kanssa 79 prosenttia opettajista) ja että koulussa oppilaiden tulisi saada ohjausta uskonnollisen vakaumuksen muodostamiseen (jokseenkin tai täysin eri mieltä muuttujan kanssa 59 prosenttia opettajista). Lähes puolet opettajista (46 prosenttia) oli myös sitä mieltä, ettei uskonnonopetuksessa tulisi noudattaa evankelisluterilaisen kirkon opetusta. Tuloksia tarkastellessa nousee selvästi esille, että luokanopettajat pitävät tärkeänä eettisten sisältöjen lisäksi uskontotiedon osuutta, sen sisältöjen ymmärrystä ja keskustelua uskonnollisista asioista. Vastaavasti opettajat ottavat vahvasti kantaa siihen, että uskonnonopetuksen tehtävänä ei ole kasvattaa oppilaista uskonnollisia ihmisiä tai tukea evankelisluterilaisen kirkon asemaa pitäytymällä sen mukaisessa opetuksessa. Opettajat ovat tutkielmani mukaan hyvin omaksuneet sen, että opetus ei ole enää tunnustuksellista vaan ”oman uskonnon opetusta”, vaikkakin he vastasivat hyvin myötämielisesti muuttujaan, jonka mukaan koulun uskonnonopetuksessa ei tulisi korostaa tietyn maailmankatsomuksen omaksumista. Oman uskonnon opetuksessa oma uskonto on korosteisessa asemassa, joten tämä herättää kysymyksen siitä, että

kaipaisivatko luokanopettajat jopa vielä objektiivisempää ja tasapuolisempaa otetta eri uskontojen välillä uskonnon opetukseen. Kokonaisuutena opettajat pitivät tärkeimpinä sisältöinä uskontotiedon sisältöjä ja oppilaiden maailmankatsomuksen kehittämistä, joka tukee edellä mainitsemaani näkemystä. Aiempaan tutkimukseen nähden oppilaan maailmankatsomuksen kehityksen tukeminen on noussut äärimmäisen isoksi osaksi katsomusopetusta. Tirrin ja Kallioniemen (1999, 56-59) tutkimuksessa luokanopettajaopiskelijoilta tiedusteltiin uskonnon opetuksen tärkeyttä kuvaavia kategorioita. Tutkimuksessa kolmen vähiten tärkeimmän kategorian joukkoon kuuluivat sekä oppilaan maailmankatsomuksen tukemisen kategoria että erilaisuuden kohtaamisen kategoria. Omassa tutkielmassani kyseiset teemat nousivat huomattavasti vahvemmin esille. Myös Ubanin ym. (2015, 83) tutkimuksessa eettiset sisällöt ja oppilaan kulttuurisen tietämyksen kehittäminen olivat luokanopettajien mielestä keskeisimpiä asioista, jotka tukevat uskonnonopetuksen asemaa tärkeänä oppiaineena.

## **7.5 Miten luokanopettajien mielestä katsomusopetus tulisi järjestää ja mitkä tekijät mielipiteisiin vaikuttavat?**

### *Osittain yhteinen ja osittain eriytetty katsomusopetus:*

Tutkielmassani katsomusopetuksen järjestäminen katsomusten välillä osittain yhteisesti ja osittain erillään oli kaikista suosituin järjestämismalli (Taulukko 20). Suurimman kannatuksen (74 prosenttia) osakseen sai edellä mainitun mallin mukainen järjestely, jossa nykyisen katsomusopetuksen lisäksi oppilaille järjestettäisiin yhteistä etiikan opetusta. Toiseksi suosituimmaksi (65 prosenttia) nousi järjestely, jossa uskonnon opetusta tulisi antaa joskus kaikille yhteisesti ja joskus taas erillisissä oppilaiden uskontokuntien mukaisissa ryhmissä. Edellä mainitun ”osa yhdessä, osa erikseen” mukaisia malleja ei ollut vaihtoehtoina Pyysiäisen (2000a) eikä Räsänen (2006) tutkimuksissa. Osittain yhteisen ja osittain eriytetyn katsomusopetuksen summamuuttujan ja siihen yhteydessä olleiden taustamuuttujien efektikokoja ja merkitsevyyksiä tarkastellessa tuli ilmi, että taustamuuttujista sukupuolella oli suurin yhteys osittain yhteisen ja osittain erillään järjestetyn katsomusopetuksen kannatukseen. Tämä tuli esille siten, että naiset kannattivat tätä katsomusopetuksen mallia merkitsevästi useammin kuin miehet. Paljon uskonnonopetukseen kouluttautuneet sekä uskontokuntiin kuuluneet olivat myös verrokkiryhmiään useammin mallin kannalla. Kahden viimeisimpänä mainitsemani taustamuuttujan yhteys oli hyvin odotettu, sillä kyseiset ryhmät pitävät osittain eriytettyä uskonnonopetusta tärkeänä, jotta omaa uskontoa ja

katsomusta käsittelevät tiedot pysyvät edelleen katsomusopetuksen keskiössä. Todettua sukupuolen yhteyttä tulokseen on hyvin vaikeaa selittää.

*Kaikille yhteinen katsomusopetus:*

Kaikille yhteisen katsomusopetuksen muodot saavuttivat tutkielmassani huomattavasti Pyysiäisen (2000a, 96, 99-101, 104-106) tutkimusta myönteisemmän vastaanoton. Pyysiäisen tutkimuksessa tunnustukseton kaikille yhteinen katsomusopetus oli luokanopettajien näkökulmasta huonoin mahdollinen malli katsomusopetuksen järjestämiseksi. Kaikille yhteinen elämäkatsomustiedon opetus oli samassa tutkimuksessa toiseksi suosituin järjestelymalli, joskin sekin jäi suosiossa selkeästi sen hetkisestä nykyisestä katsomusopetuksenjärjestelystä.

Tutkielmassani kaikille yhteisen katsomusopetuksen mukaiset järjestämisvaihtoehdot olivat opettajien keskuudessa suosittuja (Taulukko 20). Yhteisen katsomusopetuksen sisällöt vaikuttivat kuitenkin suuresti opettajien kantaan. Vastauksien keskihajonnat olivat myös melko suuria, joten opettajien mielipiteet vaihtelivat kohtuullisen paljon. Huomiota vastauksissa herätti se, että järjestelyt, jotka sisälsivät uskonnonopetuksen ja elämäkatsomustiedon sisältöjä, keräsivät opettajien keskuudessa suuremman suosion kuin ne, joissa yhteinen katsomusopetus olisi vain elämäkatsomustietoa tai elämäkatsomustiedon ja filosofian yhdistelmää. Vastaavasti kaikille yhteinen kristillisperäinen uskonnonopetus torjuttiin tutkielmassani vahvasti ja lähes yksimielisesti. Opettajien vastauksien perusteella yhteisen katsomusopetuksen osalta kaikille yhteinen uskontotiedon opetus keräsi vahvimman suosion, sillä sitä käsittelevän muuttujan kanssa jokseenkin tai samaa mieltä oli 57 prosenttia vastaajista. Toiseksi eniten suosiota keräsi muuttuja, jossa nykyiset oman uskonnon opetuksen muodot ja elämäkatsomustieto yhdistettäisiin uudeksi kaikille yhteiseksi katsomusaineeksi. Kyseiset havainnot vahvistavat luvun 7.4 analyysiä siitä, että luokanopettajat kokivat tärkeiksi sisällöllisiksi katsomusopetuksen seikoiksi perustietojen saamisen maailmanuskonnoista ja eri uskontojen puolueettoman käsittelyn.

Kaikille yhteisen katsomusopetuksen näkeminen hyvänä katsomusopetuksen mallina ja siihen yhteydessä olleiden taustamuuttujien merkitsevyyksiä ja efektikokoja tarkasteltaessa, kokemuksella uskonnon oppiaineen tarpeettomuudesta oli suurin yhteys yhteisen katsomusopetuksen tukemiseen. Muut yhteydet löytyvät kappaleesta 6.4.2 (Taulukko 13). Yhteyksiä tarkastellessa kokonaisuutena



voidaan päätellä, että opettajat, jotka eivät pidä uskontoa tärkeänä, eivätkä siten osoita myöskään harrastuneisuutta koulutuksen tai seurakunnallisen aktiivisuuden kautta uskontoa kohtaan, kokevat yhteisen katsomusopetuksen merkittävästi useammin hyväksi katsomusopetuksen järjestelyksi verrokkiryhmiin verrattuna. Onkin odotettua, että uskonnoista vieraantuneet opettajat painottavat oman katsomuksen sisältöjä enemmän katsomusopetuksen tiedollisia, kulttuurisia ja eettisiä sisältöjä. Nämä sisällöt voidaan yhtä hyvin, ellei jopa paremmin, oppia myös yhteisen katsomusopetuksen kautta. Myös Pyysiäisen (2000a, 106) tutkimuksessa kaikille yhteisen katsomusopetuksen kannatuksen sekä seurakunnallisen epäaktiivisuuden välillä oli tilastollisesti erittäin merkittävä riippuvuus. Mielenkiintoinen yhteys tutkielmassani oli myös vähäisen opettajakokemuksen ja yhteisen katsomusopetuksen tukemisen välillä siten, että vähemmän aikaa opetustyötä tehneet opettajat kannattavat kokeneempia opettajia useammin yhteistä katsomusopetusta. Tämä voi selittyä sillä, että vasta vähän opetustyötä tehneet opettajat eivät omaa yhtä vankkaa omaa mallia katsomusopetuksen järjestämisestä omalle luokalleen, ja heille muutos ei siten ole aivan yhtä työläs kuin kokeneemmalle opettajalle. Myös koulutuksen omaamisella elämäkatsomustiedon opetukseen oli yhteys yhteisen katsomusopetuksen tukemiseen. Yhteys voidaan selittää sillä, että yhteisessä katsomusopetuksessa elämäkatsomustiedon sisällöt tulisivat todennäköisesti painottumaan vahvasti, joka vastaavasti tukee elämäkatsomustiedon opetukseen kouluttautuneen opettajan asiantuntijuutta yhteisen katsomusopetuksen opettajana.

Yhteiseen katsomusopetukseen luokanopettajat suhtautuivat poistiivisesti, vaikka vain 8 prosenttia opettajista kertoi, että heidän koulussaan katsomusopetusta on toteutettu eri katsomuksien yhteisenä opetuksena. Kouluissa, joissa yhteistä katsomusopetusta oltiin kokeiltu, se oli tapahtunut evankelisluterilaisen uskonnon ja elämäkatsomustiedon välillä yhteisinä tunteina siten, että elämäkatsomustiedon opiskelijat olivat välillä osallistuneet evankelisluterilaisen uskonnon tunneille tai opiskelleet samoissa tiloissa. Yhteisiä tunteja oli järjestetty myös juhlapyhien aikaan sekä ainoastaan yläkoulun puolella yhteisinä tunteina evankelisluterilaisen uskonnon ja elämäkatsomustiedon opiskelijoiden välillä. Keräsin opettajilta, joiden koulussa katsomusopetusta ei oltu järjestetty yhteisenä opetuksena, ideoita yhteisen katsomusopetuksen järjestämistä kohtaan. Eniten kannatusta sai yhteisen katsomusopetuksen järjestäminen kaikille yhteisenä uutena oppiaineena. Toiseksi eniten vastauksissa painottui se, että tarvetta yhteiselle katsomusopetukselle ei ole. Kolmanneksi eniten kannatusta sai osan tunneista järjestäminen yhteisesti ja osan erikseen katsomusten välillä. Yhteiset tunnit voitaisiin järjestää esim. juhlapyhien aikaan tai niiden sisällöt käsitellä etiikan sisältöjä. Kannatusta sai myös yhteisen elämäkatsomustiedon opettaminen kaikille

oppilaille. Vastaukset olivat melko ennalta-arvattavia määrällisen aineiston analysoinnin jälkeen, joskin hieman ihmetytti, että tässä osiossa ”osa yhdessä, osa erikseen” -malli ei saavuttanut yhtä suurta suosiota kuin kokonaan yhteinen katsomusopetus. Tähän voi olla syynä vastaamisväsymys. Kaikille yhteinen katsomusaine on helppo ja ei kovinkaan paljon mietintää vaativa vastaus kysymykseen.

Opettajien mielestä keskeisimmät yhteisen katsomusopetuksen hyödyt ovat suvaitsevaisuuden kehittyminen, yhteinen ajatusten vaihto ja dialogi oppitunneilla, tietoisuuden lisääntyminen muista uskonnoista ja kulttuureista sekä eettisten kysymysten yhteinen käsittely eri katsomusten kesken ja siitä oppiminen. Kun arvioitiin yhteisen katsomusopetuksen negatiivisia seikkoja, suositun vastaus opettajien keskuudessa oli ”ei mitään”. Huolta kuitenkin nostatti oman uskonnon syvällisen tuntemuksen ohentuminen, tunneilla mahdollisesti syttyvät konfliktit sekä huoltajien mahdollinen negatiivinen suhtautuminen. Vastauksissa korostui samat tekijät, joita kysyin monivalintaosiossa, ja monivalintakysymykset saattoivat siten hieman ohjata opettajien vastauksia korostamaan edellä mainittuja tekijöitä. Tämä tulee ottaa huomioon tulosten luotettavuutta tarkastellessa.

Yhteistä katsomusopetusta positiivisena asiana kuvaavan summamuuttujan ja taustamuuttujien välillä löytyi hyvin odotettuja yhteyksiä, joiden efektikokoja ja merkitsevyyksiä tarkastellessa suurin yhteys oli kokemuksilla uskonnon merkityksestä omassa elämässään. Uskonnon epämerkitykselliseksi kokeneet opettajat näkivät yhteisen katsomusopetuksen positiivisempänä kuin verrokki ryhmä. Muut yhteydet löytyvät kappaleesta 6.5 (Taulukko 22). Muita yhteyksiä tarkastellessa kokonaisuutena voidaan nähdä, että yhteinen katsomusopetus nähtiin verrokkiryhmiä positiivisempänä asiana elämänkatsomustietoon erikoistuneiden, vähän opettajakokemusta omaavien sekä uskonnon vaikeana tai epämerkittävänä aineena kokevien opettajien keskuudessa. Yhteyksiä selittävät samat tekijät, jotka jo aiemmin luvussa mainitsin.

#### *Eriytetty katsomusopetus:*

Katsomusopetuksen järjestäminen eriytettynä eri katsomusten välillä ei saanut edellä käsittelemieni mallien mukaista suosiota. Tämän mallin mukaisista järjestämismuodoista suurimman suosion keräsi nykyisen katsomusopetuksen järjestämismalli. Pyysiäisen (2000a, 96-98) tutkimuksessa kyseinen malli oli kaikista suosituin luokanopettajien keskuudessa. Mallia koskevassa kysymyksessä

jokseenkin tai täysin samaa mieltä oli 61 prosenttia vastaajista, kun omassa tutkimuksessa vastaava luku oli 41 prosenttia. Tuloksia tarkastellessa täytyy kuitenkin huomioida, että Pyysiäisen aineisto oli kerätty ennen vuoden 1999 perusopetuslain muutosta ja uskonto oli siten silloin tunnuksellinen oppiaine. Nykyään se ei sitä ole.

Eriytetyn katsomusopetuksen summamuuttujan ja siihen yhteydessä olleiden taustamuuttujien efektikokoja ja merkitsevyyksiä tarkasteltaessa kokemuksilla uskonnonopetuksen tarpeellisuudesta oli suurin yhteys eriytetyn katsomusopetuksen tukemiseen. Tämä tuli esille siten että mitä tarpeellisemmaksi opettaja uskonnonopetuksen koki, sitä useammin hän myös kannatti opetuksen järjestämistä eriytettynä eri katsomusten välillä. Loput taustamuuttujien yhteydet eriytetyn katsomusopetuksen kannatukseen on esitelty luvusta 6.4.3 (Taulukko 16). Yhteyksiä tarkastellessa kokonaisuutena voidaan tulkita, että uskonnon merkitykselliseksi kokeminen tai harrastuneisuus aiheeseen joko opinnoilla tai seurakunnallisella aktiivisuudella selitti eriytetyn katsomusopetuksen kannatusta. Yhteydet olivat hyvin odotettuja ja korostavat sitä, että uskonnon tärkeäksi kokevat haluavat säilyttää vahvan omaan uskontoon pohjautuvan katsomusopetuksen, joka toteutuu parhaiten eriytetyn katsomusopetuksen malleissa. Myös kouluttautumattomuus elämäkatsomustiedon opetukseen oli yhteydessä eriytetyn katsomusopetuksen kannattamiseen. Tämä selittyy sillä, että mikäli oman uskonnon opetus vaihtuisi yhteiseen katsomusopetukseen, elämäkatsomustiedon sisältöjen osuus tulisi luultavasti korostumaan katsomusopetuksessa, ja siten opettajat, jotka eivät näihin sisältöihin koulutusta omaa saattavat epäillä omaa kompetenssiaan aineen opettamiseen.

Vaikka nykymuotoinen katsomusopetus ei saanut tutkielmassani suurinta suosiota osakseen. Suurin osa opettajista kuitenkin vastasi ”ei mitään” kysyessäni tulevaisuuden ongelmista nykymuotoisen katsomusopetusjärjestelmän säilyttämisessä. Kyseiseen tulokseen tulee kuitenkin suhtautua varauksella, sillä vastaamisväsymys vaikutti todennäköisesti vastauksen yleisyyteen. Erilaisia ongelmia opettajat kuitenkin löysivät. Näitä olivat esimerkiksi suvaitsevaisuuden kehittymättömyys, oppilaiden eristäminen ja väite siitä, ettei uskonnonopetus ole nykymuodossaan ajan henkistä.

#### *Uskonnon- sekä katsomusopetuksen poistaminen:*

Uskonnon- sekä katsomusopetuksen poistamiseen luokanopettajat suhtautuivat keskimäärin kielteisesti, joka tuli esille jo kappaleessa 7.4. Tutkielmani tuloksien mukaan 17,6 prosenttia

luokanopettajista oli jokseenkin tai täysin samaa mieltä kohdassa: ”uskonnonopetus ei kuulu nykykouluun”. Vastaavasti vain 4,6 prosenttia opettajista oli jokseenkin tai täysin samaa mieltä kohdassa: ”minkäänlainen katsomusopetus ei kuulu nykykouluun”. Uskonnonopetuksen poistamista kuvaavan summamuuttujan ja taustamuuttujien välillä löytyi hyvin odotettuja yhteyksiä, jotka on tarkemmin eritelty luvussa 6.4.1 (Taulukko 11). Uskonnonopetuksen poistamista tukivat erittäin merkittävästi useammin opettajat, jotka eivät kokeneet uskonnolla olevan paljoakaan merkitystä omassa elämässään. Tämä oli myös efektikokoja ja merkitsevyyksiä tarkastellessa eniten vastauksia selittänyt taustamuuttuja. Lisäksi opettajat, jotka kokivat uskonnon vaikeaksi aineeksi opettaa, eivät kuuluneet uskontokuntiin, eivät käyneet aktiivisesti uskonnollisen yhteisön tilaisuuksissa, eivät olleet uskonnonopetukseen erityisemmin kouluttautuneet, eivätkä opeta ortodoksisista uskontoa olivat merkittävästi useammin uskonnonopetuksen poistamisen kannalla. Tulokset eivät tuottaneet yllätyksiä, sillä he, jotka eivät koe uskonnon tuovan lisäarvoa omalle elämälleen, pitävät odotetusti uskontoa myös turhana oppiaineena koulussa. Mielestäni he kuitenkin unohtavat uskontojen kulttuurisen aspektin, joka huokuu eri tavalla uskovien ihmisten jokapäiväisessä elämässä. Eri tavalla uskovia tulisi oppia ymmärtämään ja heidän kulttuurejaan arvostamaan, jotta voisimme toimia kaikkien kanssa yhteisymmärryksessä. Tämä on kuitenkin lähes mahdotonta, mikäli ei omaa tietoa eri katsomuksista. Globalisoituvassa maailmassa näitä taitoja tarvitaankin entistä enemmän. Pyysiäisen (2000a, 102) tutkimuksessa ei löytynyt merkitseviä riippuvuuksia taustamuuttujien ja katsomusopetuksen poistamisen tukemisen välillä.

#### *Vapaaehtoinen tai valinnainen katsomusopetus:*

Vapaaehtoinen tai valinnainen katsomusopetus ei saanut opettajien keskuudessa kannatusta. Opettajat suhtautuivat vapaaehtoiseen katsomusopetukseen jopa kielteisemmin kuin Pyysiäisen (2000a, 102-103) tutkimuksessa, jossa tosin ei tarkemmin määritelty, miten vapaaehtoinen katsomusopetus käytännössä järjestettäisiin. Kyseisessä tutkimuksessa 24 prosenttia opettajista oli jokseenkin tai täysin samaa mieltä siitä, että sekä uskonnonopetuksen muodot ja elämäkatsomustiedon opetus tulisi järjestää vapaaehtoisena opetuksena.

#### *Faktorianalyysin tuloksista:*

Katsomusopetuksen järjestämistä kuvaavat muuttujat eivät olleet normaalijakautuneita ja siten tuottamani katsomusopetuksen järjestämistä koskevan faktorianalyysin tuloksiin tulee suhtautua

varauksella. Faktorianalyysi ei tukenut täysin teoriapohjaista jaottelua katsomusopetuksen järjestämisestä, vaikkakin teorian mukaisia mallinnuksia faktoroinnin pohjalta muodostuikin. Tämä korostaa sitä, etteivät ihmisten näkemykset ole koskaan tarkkarajaisia vaan voivat poiketa ennalta määritellyistä ryhmistä. Tulos voisi kuvastaa myös sitä, että teoria itsessään on vanhentunut ja kaipaa uudenlaista määrittelyä. Näin vahvoja johtopäätöksiä aiheesta ei voida kuitenkaan tässä tapauksessa vetää.

*Opettajatyypit katsomusopetusmallien kannatuksen suhteen:*

Katsomusopetuksen järjestämistä koskevan klusterianalyysin tuloksiin tulee suhtautua myös varauksella muuttujien epäparametrisuuden takia. Klusterianalyysi osoitti kuitenkin mielenkiintoisen yhteyden sekä yhteisen katsomusopetuksen tukemisen, että uskonnonopetuksen poistamisen välillä. Klusterianalyysi myös osoitti, että kaikki kolme luokanopettajatyyppeä (yhteisen katsomusopetuksen kannattaja, osittain yhteisen katsomusopetuksen kannattaja ja eriytetyn katsomusopetuksen kannattaja) suhtautuivat melko myönteisesti osittain yhteistä katsomusopetusta kohtaan. Malli tarjoaa siis tutkielmani mukaan jotain mieluista kaikille luokanopettajatyypeille. Klusterijäsenyyteen vaikuttivat monet taustamuuttujat, jotka validioivat osaltaan myös aiempia taustamuuttujien vaikutuksia teorialähtöisesti luotujen katsomusopetuksen malleja kuvaavia summamuuttujia kohtaan. Efektikokoja ja merkitsevyyksiä tarkastellessa vahvimmin klusterijäsenyyteen yhteydessä oli opettajan kokemukset uskonnonopetuksen tarpeellisuudesta. Uskontokuntaan kuulumisella, kokemuksilla uskonnon opettamisen vaikeudesta, kokemuksilla uskonnon merkityksestä opettajan omassa elämässä, uskonnollisen järjestön tilaisuuksiin osallistumisella ja koulutuksella uskonnon opettamiseen oli myös tilastollisesti merkitsevä yhteys klusterijäsenyyteen. Yleisesti ottaen mitä merkityksellisemmäksi asiaksi uskonnon opettaja koki tai mitä harrastuneempi hän ainetta kohtaan oli, sitä useammin opettaja oli eriytetyn katsomusopetuksen kannattaja. Muissa tapauksissa opettaja oli merkitsevästi useammin yhteisen tai osittain yhteisen katsomusopetuksen kannattaja.

*Pohdinta:*

Tuloksiani verrattaessa Pyysiäisen (2000a, 96) tuloksiin on huomioitavaa, että kyseisessä tutkimuksessa luokanopettajat joutuivat valitsemaan vain viidestä erilaisesta katsomusopetuksen järjestelymallista (nykyinen tilanne tulee säilyttää, elämänkatsomustiedosta kaikille yhteinen aine, ei lainkaan katsomusaineita, uskonnonopetus ja elämänkatsomustieto vapaaehtoisia oppiaineita ja

uskonnonopetus ja elämäkatsomustieto yhdistetään yhteiseksi katsomusaineeksi). Eriytettyä katsomusopetusta kuvasi siis vain yksi vaihtoehto; nykyinen katsomusopetuksen malli. Omiin tuloksiini verrattuna hämmästyttävää on, että Pyysiäisen tutkimuksessa kaikista vähiten kannatusta sai uskonnonopetuksen ja elämäkatsomustiedon yhdistäminen yhteiseksi katsomusaineeksi. Omassa tutkielmassani vastaavasti kaikille yhteistä katsomusopetusta, tai osittain yhteistä ja osittain katsomusten välillä eriävää katsomusopetusta käsittelevät muuttujat keräsivät huomattavasti suuremman kannatuksen kuin nykyinen katsomusopetuksen mukainen malli. Vertailtaessa tuloksiani Pyysiäisen tuloksiin on painotettava, että hänen kyselynsä järjestettiin ennen perusopetuslain vuoden 1999 muutoksia, ja lisäksi koulumaailma on muuttunut paljon tämän jälkeen. Muutokset luokanopettajien näkökulmissa kuvaavat samanlaista trendiä katsomusopetuksen järjestämiseen liittyen, jonka Hokkanen (2014) esitteli väitöskirjassaan todennäköisimmäksi vaihtoehdoksi tulevaisuuden katsomusopetuksessa. Luokanopettajienkin näkökulmasta olemme kulkemassa kohti yhteistä tai ainakin osittain yhteistä katsomusopetusta. Yhteinen katsomusopetus vaatii kuitenkin Hokkasen (2014, 324-325) ja Ubanin (2013, 75) mukaan niin suuria muutoksia opetusta määrittäviin lakeihin, että todennäköisempi vaihtoehto on juurikin siirtyminen ”osa yhdessä, osa erikseen” -mallin mukaiseen opetukseen ennen kaikille yhteistä katsomusopetusta.

## 7.6 Johtopäätökset ja jatkotutkimuskohteet

Tutkielmani validoi aiempaa tutkimustietoa siitä, että katsomusaineet, uskonto mukaan lukien, kuuluvat luokanopettajien mielestä tärkeänä osana koulun oppiaineiden joukkoon. Katsomusopetus kokonaisuudessaan koetaan tutkielmassani jopa tärkeämmäksi kuin 1990-luvun puolivälissä kerätyssä Pyysiäisen (2000a) tutkimuksen aineistossa. Erityisesti elämäkatsomustieto koetaan entistä tärkeämmäksi oppiaineeksi ja se on noussut luokanopettajien mielestä jopa uskontoa tärkeämmäksi katsomusaineeksi. Vielä Pyysiäisen (2000a, 53-54, 81-82) aineistossa evankelisluterilaista uskontoa pidettiin huomattavasti tärkeämpänä aineena kuin elämäkatsomustietoa. Etiikan sisällöt koettiin tutkielmassani tärkeiksi, mutta niiden sijainti katsomusopetuksen kentässä jakoi mielipiteitä. Katsomusopetuksen sisältöjen osalta etiikan sisältöjen lisäksi opettajat painottavat entistä enemmän katsomusopetuksen osa-alueita, jotka ovat lähestymisotteeltaan objektiivisia sekä laaja-alaisia. Opettajien mielestä opetuksen keskiössä oman katsomuksellisen sekä uskonnollisen perinnön sisältöjä tärkeämmiksi osa-alueiksi ovat nousseet etiikan sisällöt, eri uskontojen opetuksien ymmärtäminen, maailmanuskontoihin tutustuminen ja lapsen maailmankuvan kehittyminen. Vaikka kyseiset tavoitteet ja osa-alueet voidaan katsoa

toteutuvan helpoiten kaikille yhteisessä katsomusopetuksessa, niin Kallioniemen (2007, 47-48) mukaan täytyisi oma tausta sekä katsomuksellinen perinne ymmärtää, ennen kuin oppilaille voitaisiin opettaa sisältöjä muista katsomuksista. Ilman oman taustan ymmärtämistä todellinen dialogi on mahdotonta. Tämä näkemys tulee ottaa erittäin vahvasti huomioon tulevaisuuden päätöksiä katsomusopetuksen sisällöistä ja järjestelyistä pohdittaessa. Kallioniemen näkemys huomioiden yksi varteenotettava vaihtoehto voisi olla Hokkasenkin (2014, 324-325) esille tuoma ajatus yhteisen katsomusopetuksen järjestämisestä joko alkuopetuksen jälkeen tai vasta yläkoulussa.

Opettajat eivät tutkielmani mukaan vaikuta olevan tyytyväisiä nykyiseen katsomusopetuksen järjestämismalliin peruskoulussa. Opettajat kaipaavat vähintäänkin jotain yhteistä katsomuksellista opetusta eri uskontokuntien sekä elämäkatsomustiedon oppilaiden välille. Eniten kannatusta tällaisesta opetuksesta tutkielmassani keräsi yhteinen etiikan sisältöjen opiskeleminen. Kokonaan kaikille yhteinen katsomusopetus keräsi myös enemmän kannatusta kuin nykyinen katsomusopetuksen malli, joka on aiempaan luokanopettajat kohderyhmänään pitäneeseen tutkimukseen (Pyysiäinen 2000a) nähden poikkeuksellista. Hokkanen (2014, 324-325) sekä Ubani (2013, 75) ovat tuoneet kuitenkin esille, että tämänkaltaiseen malliin siirtyminen vaatisi isoja muutoksia opetuslainsäädäntöön, opetussuunnitelmien sisältöihin sekä niiden tavoitteisiin. Tästä syystä tutkielmassani eniten kannatusta saanut ”osa yhdessä, osa erikseen” -malli olisi todennäköisempi vaihtoehto ainakin siirtymävaiheessa kohti kaikille yhteistä katsomusopetusta. Pienemmissä kouluissa tämänkaltaisen malli saattaisi kuitenkin tuottaa käytännön tasolla lukujärjestyksellisiä vaikeuksia. Mahdollisista aikataulutuksen vaikeuksista huolimatta mallin toimivuutta olisi mielestäni syytä testata käytännössä. Koeasetelmassa opetus voitaisiin järjestää nykyisen katsomusopetusmallin mukaisesti, mutta esimerkiksi etiikan sisältöjä voitaisiin opiskella yhteisesti useamman katsomusopettajan yhteisopetuksena. Kokemuksia voitaisiin kerätä havainnoimalla ja haastatteleamalla sekä opettajia että oppilaita. Myös luokanopettajien näkemyksiä katsomusopetuksen tilasta ja sen järjestämisestä olisi syytä tutkia tutkielmaani laajemmin kvantitatiivisella kyselytutkimuksella, sillä oma tutkielmani kattaa vain pohjoiskarjalaisten luokanopettajien näkemykset aiheeseen. Suurempia koko Suomen luokanopettajakunnan huomioivia tutkimuksia ei aiheesta ole tehty Pyysiäisen (2000a) jälkeen. Omiin tuloksiini pohjautuen voin todeta, että Pyysiäisen tutkimuksen tulokset ovat osittain vanhentuneita eivätkä kuvaa tämänhetkistä tilaa luokanopettajien suhteesta katsomusopetukseen. Mielenkiintoista olisi selvittää myös oppilaiden sekä vanhempien näkemyksiä erilaisia katsomusopetuksen järjestämismalleja kohtaan.

Tällä hetkellä Pohjois-Karjalan luokanopettajat suhtautuivat varsin positiivisesti ajatukseen yhteisestä katsomusopetuksesta. Etenkin suvaitsevaisuuden kehittyminen ja dialogin lisääntyminen koulussa nähtiin yhteisen katsomusopetuksen vahvuuksina. Pyysiäinen (2000a, 98-99) totesi omassa tutkimuksessaan, että kauempana suuremmista asutuskeskuksista ja kokeneempien opettajien osalta nykyisen katsomusopetuksen järjestelyissä haluttiin pysyä vahvemmin kuin pääkaupunkiseudun sekä nuorempien opettajien osalta. Oma tutkielmani kosketti pääkaupunkiseutuun nähden syrjäistä seutua ja aluetta, jossa opettajat ovat keskimäärin kohtalaisen iäkkäitä. Tästä huolimatta uudistusta katsomusopetukseen pidettiin aiheellisenä. Tämä herättääkin vahvan ajatuksen siitä, että olisiko jo nyt koko Suomen opettajakunta valmis katsomusopetuksen muutokseen.

Aiemmassa, joskin jo melko vanhassa, tutkimustiedossa on tullut esille, että luokanopettajat ja luokanopettajaopiskelijat kokivat uskonnonopetuksessa varsin vastenmieliseksi liian tunnustuksellisuuden, lasten uskontokielteisyyden ja oman epävarmuuden uskonnollisissa kysymyksissä. (Pyysiäinen 2000a 62; Tirri & Kallioniemi 1999, 37-38.) Jotta näihin aisoihin voitaisiin vaikuttaa, meidän tulisi ymmärtää, mistä kyseiset vastenmieliset seikat kumpuavat. Esimerkiksi lasten uskontokielteisyyden taustalla on taustatekijöitä, joihin voidaan vaikuttaa vasta kun ne ymmärretään. Uskontokielteisyteen voi vaikuttaa esimerkiksi se, etteivät oppilaat ymmärrä, mihin he tarvitsevat uskontoon liittyviä tietoja ja taitoja. Globalisoituvassa maailmassa näitä tietoja ja taitoja tarvitaan huomattavasti enemmän kuin ennen. Tämän seikan ymmärtäminen voisi huomattavasti laskea oppilaiden uskontokielteisyyttä. Nykyisessä katsomusopetuksen mallissa pysymisen sijaan ainakin uskontokielteisyys voisi mahdollisesti korjaantua yhteisellä katsomusopetuksella, joka olisi neutraalia uskontotiedon opetusta. Tämä on myös aihe, jota olisi syytä tutkia lisää.

Muutos katsomusopetuksen mallissa olisi merkittävä askel koko koulujärjestelmän historiassa, sillä historiallisesti suomalainen peruskoulujärjestelmä pohjautuu hyvin vahvasti kristilliselle pohjalle. Osittain ehkä tästä syystä uskonnonopetus ei ole meillä Suomessa kokenut yhtä suuria opetuksen järjestämiseen liittyviä muutoksia, mitä monissa muissa Euroopan maissa. Jos uskonnonopetuksessa tapahtuisi niin suuri muutos kuin monissa Euroopan maissa, niin se luonnollisesti aiheuttaisi pelkoja. Syynä pelkoon on se, että oman uskonnon osuuden ohentuminen vaikuttaa jälkipolviin omien kulttuuristen ja historiallisten juurien hämärtyminenä. Olemme pohjimmiltaan hyvin yhtenäinen kansa, jonka kulttuuri kumpuaa kristilliseltä pohjalta. Sekä aiemmassa Suomen kansalaisia



koskevassa tutkimuksessa (Räsänen 2006, 51-53) että omassa tutkielmassanikin luokanopettajat perustelivat uskonnonopetusta vahvimmin kulttuurishistoriallisista perusteista. Muutos katsomusopetuksen mallissa voisi pitemmässä ajanjaksossa tarkoittaa myös tämän kulttuurillisen pohjan murenemistä. Yhteisessä katsomusopetuksessa aika ei tulisi riittämään nykyisen kaltaisen oman uskonnon käsittelyyn ja tämän lisäksi tiedämme, että lapset eivät saa enää kotoaankaan yhtä vankkaa kristillistä kasvatusta kuin vuosikymmeniä aiemmin. Edellä kuvattujen asioiden vaikutuksia tulevaisuuteen on syytä puntaroida tarkkaan ennen katsomusopetuksen järjestämiseen liittyviä muutoksia. Mielestäni olisi aiheellista tutkia maita, joissa katsomusopetuksen järjestämismalliin on tehty muutoksia. Olisi mielenkiintoista saada selville, mikä on oppilaiden tasoero omaan uskontoon ja katsomukseen liittyvissä katsomusopetuksen sisällöissä esimerkiksi suomalaisten ja ruotsalaisten oppilaiden välillä. Tähän kysymykseen saatujen vastausten avulla voitaisiin arvioida, kuinka suuri uhka oman uskonnollisen ja kulttuurisen perinteen säilymiselle yhteiseen katsomusopetukseen siirtyminen olisi. Samassa tutkimuksessa voitaisiin tutkia myös oppilaiden asennoitumista katsomusopetusta kohtaan. Olisi mielenkiintoista saada selville asennoituvatko oppilaat positiivisemmin uskontotiedon opetusta vai perinteistä oman uskonnon opetusta kohtaan.

Mikäli katsomusopetuksessa siirryttäisiin uudenaikaiseen malliin, myös luokanopettajakoulutuksen tulisi mukautua muutoksiin. Tämä tarkoittaisi monialaisiin opintoihin sijoittuvaa katsomusopetuksen kurssia, joka huomioisi nykyistä paremmin elämänkatsomustiedon, maailmanuskonnot sekä kristinuskon. Luokanopettajien koulutuksessa tulisi huomioida nykyistä vahvemmin myös, miten oppilaita pystyttäisiin rohkaisemaan dialogiin. Lisäksi koulutuksen tulisi tarjota tuleville opettajille keinoja, joilla voitaisiin välttää eri katsomusten väliset yhteentörmäykset yhteisen oppiaineen tunneilla. Mielestäni keskeistä on, että opettaja itse tuntee erilaiset katsomukset, jotta hän osaa aidosti ymmärtää erilaisista lähtökohdista yhteiseen katsomusopetukseen tulleita oppilaita. Yleinen uskontotiedon kurssi olisikin lähes välttämätön lisä luokanopettajakoulutukseen. Haasteena luokanopettajakoulutuksen tutkintorakenteeseen katsomusopetuksen muutos tarkoittaisi, että katsomusopetukselle tulisi varata enemmän aikaa luokanopettajakoulutuksessa, koska aineen sisällöt moninaistuvat ja aineen- sekä ryhmänhallinnasta tulisi entistä haastavampaa luokanopettajille. Tämä on ongelma, joka tulisi myös ratkaista ennen lopullisia päätöksiä, jotta katsomusopetuksen laatu pysyy hyvällä tasolla myös mahdollisen katsomusopetuksen muutoksen jälkeen.

## LÄHTEET

Alkula, T., Pöntinen S. & Ylöstalo P. 1994. Sosiaalitutkimuksen kvantitatiiviset menetelmät. WSOY:n graafiset laitokset. Juva.

Davie, G. 2000. Religion in Modern Europe – A Memory Mutates. Oxford University Press. Padstow, Cornwall.

Ellis, P. D. 2010. The Essential Guide to Effect Sizes Statistical Power, Meta-Analysis, and the Interpretation of Research Results. Cambridge: Cambridge University Press; 2010.  
<http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=nlebk&AN=344654&site=ehost-live>. luettu 6.5.2019.

Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Osuuskuunta vastapaino. Tampere.

Halman, D., Sieben I. & Zundert M. 2012. Atlas of European values: trends and traditions at the turn of the century, Koninklijke Brill.

Heikkilä, T. 2015. Tilastollinen tutkimus. Edita. Helsinki.

Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2015. Tutkimushaastattelu: teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Gaudeamus. Helsinki.

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2015. Tutki ja kirjoita. Kustannusosakeyhtiö Tammi. Helsinki.

Hokkanen, P. 2014. Uskonnonvapaus monikulttuuristuvassa koulussa. Väitöskirja. Vaasan yliopisto. Acta Wasaensia 307.

Iisalo, T. 1968. Suomen koulujen uskonnonopetus 1843-1883. Helsingin yliopisto. Helsinki.

Innanen, T. 2005. Opetussuunnitelmasta oppimiseen. Teoksessa: Kallioniemi, A. & Luodeslampi, J. (toim.). Uskonnonopetus uudella vuosituhannella. Kirjapaja Oy. Helsinki.

Itä-Suomen yliopisto. 2016. Luokanopettajakoulutus. Opetussuunnitelma  
[https://www.uef.fi/documents/288123/1050504/opas\\_luokanopettajakoulutus\\_2016.pdf/cd684ac0-aae3-41c4-8cbc-f856436f1b5f](https://www.uef.fi/documents/288123/1050504/opas_luokanopettajakoulutus_2016.pdf/cd684ac0-aae3-41c4-8cbc-f856436f1b5f). luettu 4.12.2018.

Jyväskylän yliopisto. 2018. Luokanopettajan kandidaattiohjelma  
<https://www.jyu.fi/ops/fi/edupsy/luokanopettajan-kandidaattiohjelma>. luettu 4.12.2018.

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

Kallioniemi, A. 2005b. Brittiläisiä lähestymistapoja uskonnonopetukseen ja sen tutkimukseen. Teoksessa: Kallioniemi, A. & Luodeslampi, J. (toim.). Uskonnonopetus uudella vuosituhannella. Kirjapaja Oy. Helsinki.

Kallioniemi, A. 2006. Religious education curricula in comprehensive schools in Scandinavia and Finland in the 1990's. In Tirri, K. (eds.). Nordic Perspectives on Religion, Spirituality and Identity. Yearbook 2006 of the Department of Practical Theology, 75–86. Helsingin yliopiston käytännöllisen teologian laitos. Helsinki.

Kallioniemi, A. 2007. Laadukas katsomusaineiden opetus. Teoksessa: Kallioniemi, A. & Salmenkivi, E. (toim.). Tutkimuksia 279. Katsomusaineiden kehittämishaasteita - Opettajankoulutuksen tutkinon uudistuksen virittämää keskustelua. Helsingin yliopisto. Helsinki.

Kallioniemi, A. 2008. Diaesitys: ”Onko ruoho vihreämpää aidan toisella puolella?” – Eri uskonnonopetusmallien sopivuus suomalaiseen koulujärjestelmään. <https://slideplayer.fi/slide/2983686/>. luettu 31.10.2018.

Kallioniemi, A. & Ubani, M. 2008. Eksistenssianalyttinen didaktinen teoria uskonnonopetuksen uudistajana. Teoksessa: Kallioniemi, A., Toom, A., Ubani, M., Linnansaari, H. & Kumpulainen, K. (toim.). Ihmistä kasvattamassa: koulutus – arvot – uudet avaukset. Cultivating humanity: Education – values – new discoveries. Professori Hannele Niemen juhlaKirja. Kasvatusalan tutkimuksia 40. Suomen kasvatustieteellinen seura. Helsinki.

Kallioniemi, A. & Ubani, M. 2010. Uskonnon didaktiikan opetus luokanopettajakoulutuksessa. Teoksessa: Kallioniemi, A., Toom, A., Ubani, M. & Linnansaari H. (toim.). Akateeminen Luokanopettajakoulutus – 30 vuotta teoriaa, käytäntöä ja maistereita. Kasvatusalan tutkimuksia 52. Suomen kasvatustieteellinen seura. Jyväskylän yliopistopaino. Jyväskylä.

Kallioniemi, A., Ubani, M. & Kuusisto A. 2017. Koulun katsomusaineiden opetus ja didaktiikka. Teoksessa: Ilvonen, P. & Paulanto, V. (toim.). Uudistuva uskonnon opetus. Kirjapaja. Helsinki.

Kankaanpää, J. 2016. (30.6.2016). Pitäjänmäen peruskoulu kokeilee uskonnon ja elämäntutkimustiedon yhteisiä tunteja. Kirkko ja Kaupunki. <https://www.kirkkojakaupunki.fi/-/pitajanmaen-peruskoulu-kokeilee-uskonnon-ja-elamankatsomustiedon-yhteistunteja>. luettu 27.4.2019.

Kansanen, P. 1998. Kasvatusfilosofista johdattelua ainedidaktiikkaan. Teoksessa: Lavonen, J. & Erätuuli, M. (toim.). Tuulta purjeisiin. Matemaattisten aineiden opetus 2000-luvulle (s.14-27). Opetus 2000. Atena kustannus Jyväskylä. WSOY-kirjapainoyksikkö. Juva.

Karjalainen, L. 2010. Tilastotieteen perusteet. Otavan kirjapaino Oy. Keuruu.

Kohonen, V. 2005. Aineenopettajakoulutuksen kehittämisen mahdollisuuksia. Teoksessa: Jakku-Sihvonen, R. (toim.). Uudenlaisia maistereita. Kasvatusalan koulutuksen kehittämislinjauja. PS-kustannus. Opetus 2000. 277–298. Otava. Keuruu.

Komiteamietintö 1975:75. Vuoden 1973 Opettajankoulutustoimikunnan mietintö. Helsinki.

Komiteamietintö 1989:26. Opettajankoulutuksen kehittämistoimikunnan mietintö. Kehittyvä opettajankoulutus. Valtion painatuskeskus. Helsinki.

Kuikka, M. T. 1973. Uskonnonopetus Suomen kansakoulunopettajaseminaareissa vuosina 1863-1895. Väitöskirja. Helsingin yliopisto. Helsinki.

Kuikka, M. T. 1988. Uskonnonpedagoginen tutkimus ja oppilaskeskeisyys 1960- ja 1970-luvuilla. Teoksessa: Pyysiäinen, M. (toim.). Kasvatus ja uskonto. Professori Kalevi Tammissen juhlakirja. 148-159. WSOY. Porvoo.

Kuula, A. 2011. Tutkimusetiikka: aineiston hankinta, käyttö ja säilytys. Vastapaino. Tampere.

Kyrö, P. 2004. Tutkimusprosessi valintojen polkuna. Yrittäjyyskasvatuksen julkaisusarja 1/2004. Ammattikasvatuksen tutkimus- ja koulutuskeskus. Tampereen yliopisto. Saarijärven Offset Oy.

Kähkönen, E. 1976. Uskonnonopetuksen asema Suomen koulunuudistuksessa 1944-1970. Suomalaisen teologisen kirjallisuusseuran julkaisuja 101. Diss. Helsingin yliopisto. Teologinen tiedekunta. Koillis-Lapin Kirjapaino. Kemijärvi.

Metsämuuronen, J. 2006. Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä. 2. laitos. 4. painos. International Methelp Ky. Gummerus Kirjapaino Oy. Jyväskylä.

Mitchell, G. 2005. 4. Historian haastamaa, kontekstin muovaamaa – Uskonnonopetus saksalaisissa kouluissa vuoden 1945 jälkeen (suom. Emilia Kosunen & Juha Luodeslampi). Teoksessa: Kallioniemi, A. & Luodeslampi, J. (toim.). Uskonnonopetus uudella vuosituohannella. Kirjapaja Oy. Helsinki.

Niemi, H. 1991. Uskonnon didaktiikka. Oppilaista elämän subjekteja. Otava. Helsinki.

Nyyssönen, S. 1998. Uskonnonopetuksen tulevaisuuden näkymät. Teoksessa: Pyysiäinen, M. & Seppälä, J. (toim.). Uskonnonopetuksen käsikirja. 458-466. WSOY. Juva.

Ojala, A. 2017. Uskonnon opetussuunnitelma 2014 ja opetussuunnitelmaprosessi. Itä-Suomen yliopisto. Teologian osasto. Uskonnonpedagogiikan pro gradu –tutkielma.

Opetushallituksen tilastopalvelu. 2016. Verkkoaineisto. <https://vipunen.fi/fi-fi/layouts/15/xlviewer.aspx?id=/fi-fi/Raportit/Perusopetus%20-%20ainevalinnat%20-%20katsomusaine%20-%201-6%20-%20maakunta.xlsb>. luettu 21.1.2019.

Opetushallitus. 1994. Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet. Opetushallitus. Helsinki.

Opetushallitus. 2004. Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet. Opetushallitus. Helsinki.

Opetushallitus. 2006. Perusopetuksen muiden uskontojen opetussuunnitelmien perusteet. Opetushallitus. Helsinki.

Opetushallitus. 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Opetushallitus. Helsinki.

Opetushallitus. 2017. Tero Kumpulainen (toim.). Opettajat ja Rehtorit Suomessa 2016. Suomen Yliopistopaino Oy. Helsinki.

Opetusministeriö. 1977. Luokanopettajan koulutusohjelman yleinen rakenne: kasvatusalan tutkinno uudistuksen ohjaus- ja seuranta projektin raportti. Helsinki.

Paksuniemi, M. 2009. Tornion alakansakoulunopettajaseminaarin opettajakuva lukuvuosina 1921-1945 rajautuen oppilasvalintoihin, oppikirjoihin ja oheistoimintaan. Väitöskirja. Acta Universitatis Lapponiensis 161. Lapin yliopistopaino. Rovaniemi.

Pruuki, L. 2003. Uskonnonopetuksen asema ja luonne suomalaisessa koulujärjestelmässä. Lectio Praecursoria 10.1.2003.

Pruuki, L. 2009. Opettajan uskonnollisuuden merkitys koulukasvatuksessa ja uskonnon opetuksessa. Teologinen aikakauskirja. 114(5). 387-403.

Pyysiäinen, M. 1982. Tunnustuksellinen, tunnustukseton ja objektiivinen uskonnonopetus: opetussuunnitelma-analyysi Suomen ja Ruotsin peruskoulun uskonnonopetuksen tavoitteista ja sisällöstä. Kirjapaja. Helsinki.

Pyysiäinen, M. 1998. Koulun uskonnonopetuksen luonne. Teoksessa: Pyysiäinen, M. & Seppälä, J. (toim). Uskonnonopetuksen käsikirja. WSOY. Juva.

Pyysiäinen, M. 2000a. Luokanopettaja ja koulun katsomusopetus: luokanopettajien kokemukset ja käsitykset uskonnonopetuksen, elämänkatsomustiedon ja eettisen kasvatuksen toteuttamisesta ja järjestelyistä peruskoulun 1-6 luokilla. WSOY. Vantaa.

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

Pyysiäinen, M. 2008. Tunnustuksellisesta uskonnon opetuksesta oman uskonnon opetukseen. Teoksessa: Kallioniemi, A., Toom, A., Ubani, M., Linnansaari, H. & Kumpulainen, K. (toim.). Ihmistä kasvattamassa: koulutus – arvot – uudet avaukset. Cultivating humanity: Education – values – new discoveries. Professori Hannele Niemen juhlakirja. Kasvatusalan tutkimuksia 40. Suomen kasvatustieteellinen seura. Helsinki.

Repo, H. 2004. Eurooppalainen ulottuvuus. Teoksessa: Ahonen, S. & Siikaniva, A. (toim.) Eurooppalainen ulottuvuus - Ainedidaktinen symposiumi Helsingissä 6.2.2004. Helsingin yliopiston soveltavan kasvatustieteen laitos. Tutkimuksia 252. 373-380. Yliopistopaino. Helsinki.

Rusama, J. 2002a. Perusopetuksen katsomusaineet ja tapakasvatus. Opetushallitus. Helsinki.

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

Räsänen, A. 2006. Koulun uskonnonopetus. Suomalaisten käsitykset uskonnonopetuksen luonteesta ja sisällöistä. Suomalaisen teologisen kirjallisuusseuran julkaisu 248. Gummerus. Helsinki.

Räsänen, A. 2007. Kansalaisten käsityksiä peruskoulun uskonnon opetuksesta. Teoksessa: Kallioniemi, A. & Salmenkivi, E. (toim.). Tutkimuksia 279. Katsomusaineiden kehittämishaasteita. Opettajakoulutuksen tutkintouudistuksen virittämää keskustelua. 77-89. Soveltavan kasvatustieteen laitos. Helsingin yliopisto. Helsinki.

Salmenkivi, E., Elo, P., Tomperi, T., & Ahola-Luttilla, T. 2007. Elämäkatsomustiedon kehkeytyminen. Teoksessa: Kallioniemi, A. & Salmenkivi, E. (toim.). Tutkimuksia 279. Katsomusaineiden kehittämishaasteita. opettajakoulutuksen tutkintouudistuksen virittämää keskustelua. 125-162. Soveltavan kasvatustieteen laitos. Helsingin yliopisto. Helsinki.

Schreiner, P. 2005. Näkökulmia eurooppalaiseen katsomusopetukseen. Teoksessa: Kallioniemi, A. & Luodeslampi, J. (toim.). Uskonnonopetus uudella vuosituhannella. Kirjapaja Oy. Helsinki.

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

Seppälä, J. 1998. Uskonnon didaktikka teologian ja kasvatustieteen kohtaamispaikkana. Teoksessa: Pyysiäinen, M. & Seppälä, J. (toim.). Uskonnonopetuksen käsikirja. WSOY. Juva.

Skeie, G. 2001. Citizenship, identity Politics and Religious education. Teoksessa: Heimbrock, H.-G., Sheilke, C. & Schreiner P. (eds.). Towards Religious Competence. Diversity as a Challenge for Education in Europe. Schriften aus dem Comenius Institut. 237-252. Lit Verlag. Münster.

Skeie, G. & Bråten A.M.H. 2014. Religious Education at Schools in Norway. Teoksessa: Rothgangel, M., Skeie G. & Jäggle, M. (eds.), Religious Education at Schools in Europe: Part 3: Northern Europe. V&R Unipress. Göttingen.

Syvöja, H. 2004. Kansakoulu – suomalaisten kasvattaja: perussivistystä koko kansalle 1866-1977. PS-kustannus. Juva.

Tekijänoikeusneuvoston lausunto 1999:15 <https://minedu.fi/documents/1410845/3944761/Lausunto+1999-15+Tekij%C3%A4noikeudet+harjututkimuksen+yhteydess%C3%A4+syntyneeseen+aineistoon>. luettu 18.2.2019.

Tekijänoikeusneuvoston lausunto 1999:17 <https://minedu.fi/documents/1410845/3944761/Lausunto+1999-17+Tekij%C3%A4noikeudet+tietokantaan>. luettu 18.2.2019.

Tilastokeskus. väestörakenne 31.12.2017. [http://www.tilastokeskus.fi/tup/suoluk/suoluk\\_vaesto.html](http://www.tilastokeskus.fi/tup/suoluk/suoluk_vaesto.html). luettu 11.9.2018.

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

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2018. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Kustannusosakeyhtiö Tammi. Helsinki.

Ubani, M. 2013. Peruskoulun uskonnonopetus. PS-kustannus. Jyväskylä.

Ubani, M., Kallioniemi, A. & Poulter, S. 2015. Finnish Class Student Teachers' Perceptions of Religious Education. Nordidactica: Journal of Humanities and Social Science Education 2015:2. 74-93.

Utdanningsdirektoratet. 2018. Curriculum for knowledge of Christianity, religion, philosophies of life and ethics (RLE1-02). <https://www.udir.no/kl06/RLE1-02/Hele/Formaal?lplang=http://data.udir.no/kl06/eng>. luettu 14.11.2018.

Uusiautti, S. 2005. Katsomusopetuksen kehitysnäkymät -seminaari 11.11.2005. Vokke-projekti. Muistio. <https://docplayer.fi/46459183-Satu-uusiautti-helsingin-yliopisto-katsomusopetuksen-kehitysnakymat-seminaari.html>. luettu 27.4.2019.

Valli, R. 2015. Johdatus tilastolliseen tutkimukseen. PS-kustannus. Bookwell Oy. Juva.

Vilka, H. 2015. Tutki ja kehitä. Kustannusosakeyhtiö Tammi. Helsinki.

Väänänen, K. 1990. Evankelis-luterilainen uskonnonopetus Savonlinnan seminaarissa. Kasvatustieteiden tiedekunnan selosteita. Joensuun yliopisto. Savonlinnan opettajankoulutuslaitos. Joensuu.

YSA. 2018. Yleinen suomalainen asiasanasto. Kompetenssi. Verkkoaineisto.  
<http://finto.fi/ysa/fi/page/Y175419>. luettu 29.10.2018.



## LIITTEET



UNIVERSITY OF  
EASTERN FINLAND

### PRO GRADU -TUTKIELMA: POHJOISKARJALAISTEN LUOKANOPETTAJIEN NÄKEMYKSIÄ KATSOMUSOPETUKSEN TULEVAISUUDESTA PERUSKOULUSSA

Lomake on ajastettu julkisuus alkua 13.3.2018 13.25 ja päättyy 4.4.2018 23.59  
Hei!

Olen Johannes Leppänen, luokanopettajaopiskelija Itä-Suomen yliopistosta ja teen opintoihini kuuluvaa pro gradu -tutkielmaa aiheesta: Pohjoiskarjalaisten luokanopettajien näkemyksiä katsomusopetuksen tulevaisuudesta peruskoulussa. Kysely on siis suunnattu luokanopettajille ja aineisto kerätään keväällä 2018. Kyselyyn vastaamiseen menee aikaa noin 20 minuuttia.

Vastauksia ei pystytä yhdistämään vastaajiin ja vastaukset käsitellään luottamuksellisesti. Mikäli kysymyksiin tai tutkimukseen liittyen on kysymyksiä, pyydän olemaan yhteydessä sähköpostilla osoitteeseen johlep@student.uef.fi

Kiitos vastauksistasi!

Johannes Leppänen, Itä-Suomen yliopisto

#### TAUSTATIEDOT

Sukupuolesi?

- Mies  
 Nainen  
 Muu

Syntymävuotesi?

Mihin uskontokuntaan tai uskonnolliseen yhteisöön kuulut?

- Evankelis-luterilainen  
kirikko  
 Ortodoksinen kirikko  
 En mihinkään  
 Joku muu

Jos vastasit joku muu, mikä?

Luokanopettajakoulutuksesi?

- Opettajaseminaarissa suoritettu luokanopettajan tutkinto  
 Opettajakorkeakoulussa suoritettu luokanopettajan tutkinto  
 Kasv. kand. / kasv. maist. tutkinto luokanopettajan  
koulutusohjelmassa  
 Muu yliopistollinen loppututkinto  
 Muu koulutus tai tutkinto

Jos vastasit "muu yliopistollinen  
tutkinto" tai "muu koulutus tai  
tutkinto", mikä?

Kouluttautumisesi uskonnon opettamiseen ja koulutuksesi laajuus? (valitse kaikki käymäsi opinnot)

- Monialaisten opintojen kurssi (0-5op.)  
 Valinnainen monialaisten opintojen kurssi (0-  
5op.)  
 Opetettavan aineen perusopinnot 25op.  
 Opetettavan aineen perus- ja aineopinnot 60op.  
 Opetettavasta aineesta enemmän kuin 60op.  
 Ei koulutusta

Kouluttautumisesi elämäntutkimustiedon opettamiseen ja koulutuksen laajuus? (valitse kaikki käymäsi opinnot)

- Monialaisten opintojen kurssi (0-5op.)  
 Valinnainen monialaisten opintojen kurssi (0-  
5op.)  
 Opetettavan aineen perusopinnot 25op.  
 Opetettavan aineen perus- ja aineopinnot 60op.  
 Opetettavasta aineesta enemmän kuin 60op.  
 Ei koulutusta

Opettajakokemuksesi vuosissa?

- 0-2v.  
 3-5v.  
 6-10v.  
 11-  
20v.  
 yli 20v.

Mitä luokka-astetta opetat pääosin?

- 1-  
2ik.  
 3-  
4ik.  
 5-  
6ik.  
 7-  
9ik.

Mitä katsomusainetta koulussasi opetetaan?

- Evankelis-luterilainen  
uskonto  
 Ortodoksinen uskonto  
 Katolinen uskonto  
 Islami  
 Juutalainen uskonto  
 Elämäntutkimustieto  
 Joku muu

Jos vastasit joku muu, mikä?

Kuinka usein osallistit seurakunnan tai jonkun muun uskonnollisen järjestöjärjestämiin tilaisuuksiin?

- Viikoittain  
 Muutamia kertoja  
kuukaudessa  
 Noin kerran kuukaudessa  
 5-10 kertaa vuodessa  
 1-4 kertaa vuodessa  
 En koskaan

Mikä on uskonnon merkitys sinulle elämässäsi?

- Erittäin paljon  
merkitystä  
 Paljon merkitystä  
 Jonkin verran merkitystä  
 Vähän merkitystä  
 Ei lainkaan merkitystä

Seuraava >>



## PRO GRADU -TUTKIELMA: POHJOISKARJALAISTEN LUOKANOPETTAJIEN NÄKEMYKSIÄ KATSOMUSOPETUKSEN TULEVAISUUDESTA PERUSKOULUSSA

Lomake on ajastettu: julkisuus alkaa 13.3.2018 13.25 ja päättyy 4.4.2018 23.59  
Hei!

Olen Johannes Leppänen, luokanopettajaopiskelija Itä-Suomen yliopistosta ja teen opintoihini kuuluvaa pro gradu -tutkielmaa aiheesta: Pohjoiskarjalaisten luokanopettajien näkemyksiä katsomusopetuksen tulevaisuudesta peruskoulussa. Kysely on siis suunnattu luokanopettajille ja aineisto kerätään keväällä 2018. Kyselyyn vastaamiseen menee aikaa noin 20 minuuttia.

Vastauksia ei pystytä yhdistämään vastaajiin ja vastaukset käsitellään luottamuksellisesti. Mikäli kysymyksiin tai tutkimukseen liittyen on kysymyksiä, pyydän olemaan yhteydessä sähköpostilla osoitteeseen: johlep@student.uef.fi

Kiitos vastauksistasi!

Johannes Leppänen, Itä-Suomen yliopisto

### KATSOMUSAINEIDEN OPETTAMISESTA JA TAREPEELLISUUDESTA

#### Katsomusaineiden opettaminen

	kyllä	ei
Opetatko evankelisuterilaista uskontoa tällä hetkellä omalle luokallesi?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Opetatko evankelisuterilaista uskontoa tällä hetkellä muille luokille?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Opetatko ortodoksista uskontoa tällä hetkellä omalle luokallesi?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Opetatko ortodoksista uskontoa tällä hetkellä muille luokille?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Opetatko elämäntutkimustietoa tällä hetkellä omalle luokallesi?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Opetatko elämäntutkimustietoa tällä hetkellä muille luokille?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

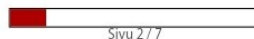
#### Kokemukset katsomusaineiden opettamisesta

	erittäin vaikealta	vaikealta	ei erityisen vaikealta, muttei kovin helpoltakaan	helpolta	erittäin helpolta	en ole opettanut kyseistä ainetta
Miltä uskonnon opettaminen sinusta tuntuu?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Miltä elämäntutkimustiedon opettaminen sinusta tuntuu?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

#### Katsomusopetuksen tarpeellisuus

	tarpeeton	yhdentekevä	tärkeä	välttämätön
Miten tarpeelliseksi oppiaineeksi koet ev.lut./ort. uskonnon?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Miten tarpeelliseksi oppiaineeksi koet elämäntutkimustiedon?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

<< Edellinen Seuraava >>



Sivu 2 / 7



UNIVERSITY OF  
EASTERN FINLAND

## PRO GRADU -TUTKIELMA: POHJOISKARJALAISTEN LUOKANOPETTAJIEN NÄKEMYKSIÄ KATSOMUSOPETUKSEN TULEVAISUUDESTA PERUSKOULUSSA

Lomake on ajastettu: julkisuus alkaa 13.3.2018 13.25 ja päättyy 4.4.2018 23.59

Hei!

Olen Johannes Leppänen, luokanopettajaopiskelija Itä-Suomen yliopistosta ja teen opintoihini kuuluvaa pro gradu -tutkielmaa aiheesta: Pohjoiskarjalaisten luokanopettajien näkemyksiä katsomusopetuksen tulevaisuudesta peruskoulussa. Kysely on siis suunnattu luokanopettajille ja aineisto kerätään keväällä 2018. Kyselyyn vastaamiseen menee aikaa noin 20 minuuttia.

Vastauksia ei pystytä yhdistämään vastaajiin ja vastaukset käsitellään luottamuksellisesti. Mikäli kysymyksiin tai tutkimukseen liittyen on kysymyksiä, pyydän olemaan yhteydessä sähköpostilla osoitteeseen: johlep@student.uef.fi

Kiitos vastauksistasi!

Johannes Leppänen, Itä-Suomen yliopisto

### ETIIKAN ASEMA PERUSKOULUSSA

Vastaa kohdalla, joka kuvaa parhaiten mielipidettäsi. 1=täysin eri mieltä 2=jokseenkin eri mieltä 3=ei samaa eikä eri mieltä 4=jokseenkin samaa mieltä 5=täysin samaa mieltä

	1	2	3	4	5
Eettisiä kysymyksiä tulisi mielestäni opettaa uskonnosta erillään.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Eettisiä aiheita tulisi opettaa kaikkien aineiden yhteydessä.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Eettiset kysymykset ovat sellaisia, jotka kiinnostava oppilaita.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Eettisten kysymysten käsitteleminen on tärkeää oppilaiden kehityksen kannalta.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

<< Edellinen   Seuraava >>

Sivu 3 / 7

Järjestelmänä Eduix E-lomake



UNIVERSITY OF  
EASTERN FINLAND

## PRO GRADU -TUTKIELMA: POHJOISKARJALAISTEN LUOKANOPETTAJIEN NÄKEMYKSIÄ KATSUMUSOPETUKSEN TULEVAISUUDESTA PERUSKOULUSSA

Lomake on ajastettu: julkisuus alkaa 13.3.2018 13.25 ja päättyy 4.4.2018 23.59

Hei!

Olen Johannes Leppänen, luokanopettajaopiskelija Itä-Suomen yliopistosta ja teen opintoihini kuuluvaa pro gradu -tutkielmaa aiheesta: Pohjoiskarjalaisten luokanopettajien näkemyksiä katsumusopetuksen tulevaisuudesta peruskoulussa. Kysely on siis suunnattu luokanopettajille ja aineisto kerätään keväällä 2018. Kyselyyn vastaamiseen menee aikaa noin 20 minuuttia.

Vastauksia ei pystytä yhdistämään vastaajiin ja vastaukset käsitellään luottamuksellisesti. Mikäli kysymyksiin tai tutkimukseen liittyen on kysymyksiä, pyydän olemaan yhteydessä sähköpostilla osoitteeseen: johlep@student.uef.fi

Kiitos vastauksistasi!

Johannes Leppänen, Itä-Suomen yliopisto

### KATSUMUSAINEIDEN ASEMA JA KESKEISET SISÄLLÖT SUOMALAISSA PERUSKOULUSSA

Vastaa kohdalla, joka kuvaa parhaiten mielipidettäsi. 1=täysin eri mieltä 2=jokseenkin eri mieltä 3=ei samaa eikä eri mieltä 4=jokseenkin samaa mieltä 5=täysin samaa mieltä

	1	2	3	4	5
Uskonnon ei pitäisi näkyä lainkaan koulussa.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Koulussa oppilaiden tulisi saada puolueetonta tietoa eri uskonnoista.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Koulussa oppilaiden tulisi oppia ymmärtämään mitä uskonnot opettavat.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Koulussa oppilaiden tulisi pystyä keskustelemaan uskonnollisista kysymyksistä.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Koulussa oppilaiden tulisi oppia millainen rooli uskonnolla on yhteiskunnallisten ongelmien käsittelyssä.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Koulussa oppilaiden tulisi saada ohjausta uskonnollisen vakaumuksen muodostamiseen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kristinuskon sisältöön tutustuminen on tärkeää uskonnontunneilla.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ihminen on uskonnollinen ja tarvitsee siihen liittyvää opetusta koulussa.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Yhteiskunnan ylläpitämässä koulussa ei pitäisi olla lainkaan uskonnonopetusta.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Uskonnonopetuksen pitäisi olla vahvemmin uskoon kasvattavaa.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Nykyinen uskonnonopetus ja elämäntutkimuksen opetus antaa valmiudet toimia monikulttuurisessa yhteiskunnassa.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Uskonnonopetus on koulun tehtävä.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Koulun uskonnonopetuksessa ei tulisi korostaa tietyn maailmankatsomuksen omaksumista.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Uskonnonopetuksessa tulisi noudattaa evankelisluterilaisen kirkon opetusta.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Uskontoon kuuluvat asiat voi oppia muuallakin kuin koulussa.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Uskonnonopetus on tärkeä väylä edistää kirkon asemaa.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Oman uskonnon opetus tarkoittaa oppilaan uskonnollisen yhdyskunnan mukaista opetusta koulussa.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Uskonto on yksi kouluaine muiden joukossa.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Uskonnonopetusta puoltaa se, että kristinuskon on kulttuurimme olennainen osa.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Yhteiskunnan ongelmia ja vääristymiä voi tunnistaa ja ratkaista katsumusopetuksessa opitun perusteella.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Koulun katsumusopetuksen tehtävä on tukea lasten ja nuorten maailmankatsomuksen kehitystä.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Katsumusopetus luo perusturvallisuutta.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kaikkien katsumusopetuksen osallistuvien tulee saada perustiedot maailmanuskonnoista.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Katsumusopetus valmentaa oppilaita monikulttuurisuuden kohtaamiseen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Katsumusopetus on oppilaiden persoonan kehittymisen kannalta tärkeää.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Katsumusopetus on sosiaalisuuteen kasvattavaa.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Katsumusopetus on yhteiskunnallisesti tärkeää.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Katsumusopetus on eettiseen vastuullisuuteen ohjaavaa.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tunnustuksellisuuden osuus koulun katsumusopetuksessa on epäselvä.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Yhteiskunnan ylläpitämässä koulussa ei pitäisi olla lainkaan katsumusopetusta.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

<< Edellinen Seuraava >>



## PRO GRADU -TUTKIELMA: POHJOISKARJALAISTEN LUOKANOPETTAJIEN NÄKEMYKSIÄ KATSOMUSOPETUKSEN TULEVAISUUDESTA PERUSKOULUSSA

Lomake on ajastettu: julkaisuus alkaa 13.3.2018 13.25 ja päättyy 4.4.2018 23.59

Hei!

Olen Johannes Leppänen, luokanopettajaopiskelija Itä-Suomen yliopistosta ja teen opintoihini kuuluvaa pro gradu -tutkielmaa aiheesta: Pohjoiskarjalaisten luokanopettajien näkemyksiä katsomusopetuksen tulevaisuudesta peruskoulussa. Kysely on siis suunnattu luokanopettajille ja aineisto kerätään keväällä 2018. Kyselyyn vastaamiseen menee aikaa noin 20 minuuttia.

Vastauksia ei pystytä yhdistämään vastaajiin ja vastaukset käsitellään luottamuksellisesti. Mikäli kysymyksiin tai tutkimukseen liittyen on kysymyksiä, pyydän olemaan yhteydessä sähköpostilla osoitteeseen: johlep@student.uef.fi

Kiitos vastauksistasi!

Johannes Leppänen, Itä-Suomen yliopisto

### KATSOMUSOPETUKSEN TOTEUTTAMINEN

Vastaa kohdalla, joka kuvaa parhaiten mielipidettäsi. 1=täysin eri mieltä 2=jokseenkin eri mieltä 3=ei samaa eikä eri mieltä  
4=jokseenkin samaa mieltä 5=täysin samaa mieltä

	1	2	3	4	5
Oppilaiden tulisi opiskella uskontoa oman uskontonsa mukaisissa ryhmissä.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Uskonnon opetusta tulisi antaa joskus kaikille yhteisesti ja joskus erillisissä oppilaiden uskontokuntien mukaisissa ryhmissä.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Uskonnon opetukselle ei ole tarvetta. Saamme kaiken tarvittavan uskontoa koskevan tiedon muiden oppiaineiden kautta (esim. kirjallisuus, historia jne.).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Uskonnonopetuksen pitäisi olla kaikille yhteistä kansalaiskasvatusta.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Uskontojen käsittelyn sijaan kouluopetuksen pitäisi keskittyä tieteellisen maailmankuvan välittämiseen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Eri uskontokuntien opetuksen tulee keskittyä vain omien oppien opettamiseen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Koulussa voitaisiin opettaa objektiivisesti ja tasapuolisesti kaikille yhteistä uskontotietoa.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kouluun sopisi systeemi, jossa oppilas valitsisi kiinnostavimmat uskonnon kurssit tai aiheet.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
En pidä koulun uskonnonopetusta lainkaan tarpeellisena.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Filosofiaa ja elämäntutkimustietoa pitäisi opettaa kaikille uskonnon sijasta.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Nykyisen katsomusopetuksen lisäksi oppilaille voitaisiin järjestää yhteistä etiikan opetusta.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Eri uskontojen ja katsomusten opettaminen omissa ryhmissään on hyvä asia.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kaikille oppilaille pitäisi antaa pelkästään uskontoa ja muita katsomuksia käsittelevää yhteistä opetusta.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Uskonnonopetus ei kuulu nykykouluun.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Suomessa kaikkien oppilaiden pitäisi osallistua kristillisperäiseen uskonnonopetukseen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Elämäntutkimustiedosta pitäisi tulla kaikille yhteinen oppiaine.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Perusopetuksessa tulisi säilyttää nykyinen tilanne: opetusta annetaan oppilaiden enemmistön mukaan, uskonnollisille vähemmistöille annetaan omaa uskonnonopetusta sekä uskontokuntaan kuulumattomille elämäntutkimustiedon opetusta.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Nykyiset oman uskonnon opetuksen muodot ja elämäntutkimustieto tulee yhdistää uudeksi, kaikille oppilaille yhteiseksi katsomusaineeksi.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Perusopetuksessa tulee edelleen tarjota eri ryhmien uskonnonopetusta ja elämäntutkimustiedon opetusta, mutta niihin osallistumisen tulee olla oppilaille vapaaehtoista.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Oman uskonnon opetus tulisi siirtää uskontokuntien antamaksi ja ylläpitämäksi.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Uskonnon pitäisi perusteella olla täysin vapaaehtoinen kouluaine.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Uskonnonopetukseen liittyvä kulttuurinen ja uskontotieteellinen aines tulisi opettaa kaikille oppilaille yhteisenä, omaan uskontokuntaan liittyvä aines taas eriytettyinä.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Minkäänlainen katsomusopetus ei kuulu peruskouluun.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Oppilaan tulisi antaa itse valita mitä katsomusainetta hän opiskelee pakollisena oppiaineena.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Opetuksen tulisi sisältää kaksi osaa: tunnustuksellisen opetuksen osa, joka järjestettäisiin uskontokuntien mukaisissa ryhmissä ja objektiivisen yhteisen opetuksen osa, jossa toteutuisi dialogi ja toinen toisiltaan oppiminen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

<< Edellinen Seuraava >>



UNIVERSITY OF  
EASTERN FINLAND

## PRO GRADU -TUTKIELMA: POHJOISKARJALAISTEN LUOKANOPETTAJIEN NÄKEMYKSIÄ KATSOMUSOPETUKSEN TULEVAISUUDESTA PERUSKOULUSSA

Lomake on ajastettu: julkisuus alkaa 13.3.2018 13.25 ja päättyy 4.4.2018 23.59  
Hei!

Olen Johannes Leppänen, luokanopettajaopiskelija Itä-Suomen yliopistosta ja teen opintoihini kuuluvaa pro gradu -tutkielmaa aiheesta: Pohjoiskarjalaisten luokanopettajien näkemyksiä katsomusopetuksen tulevaisuudesta peruskoulussa. Kysely on siis suunnattu luokanopettajille ja aineisto kerätään keväällä 2018. Kyselyyn vastaamiseen menee aikaa noin 20 minuuttia.

Vastauksia ei pystytä yhdistämään vastaajiin ja vastaukset käsitellään luottamuksellisesti. Mikäli kysymyksiin tai tutkimukseen liittyen on kysymyksiä, pyydän olemaan yhteydessä sähköpostilla osoitteeseen: johlep@student.uef.fi

Kiitos vastauksistasi!

Johannes Leppänen, Itä-Suomen yliopisto

### YHTEINEN KATSOMUSOPETUS JA SEN ASEMA

Vastaa kohdalla, joka kuvaa parhaiten mielipidettäsi. 1=täysin eri mieltä 2=jokseenkin eri mieltä 3=ei samaa eikä eri mieltä  
4=jokseenkin samaa mieltä 5=täysin samaa mieltä

	1	2	3	4	5
Yhteisellä katsomusopetuksella voitaisiin lieventää kulttuurien yhteentörmäyksiä ja siitä aiheutuvia riitoja koulussa.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Yhteinen katsomusopetus lisääi katsomusten välistä dialogia koulussa.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Näen yhteisessä katsomusopetuksessa enemmän mahdollisuuksia kuin uhkia.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Yhteinen katsomusopetus tukee muista kulttuureista tulleita oppilaita integroitumaan suomalaiseen yhteiskuntaan.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
En näe yhteisellä katsomusopetuksella olevan paikkaa suomalaisessa peruskoulussa.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Onko koulussasi katsomusopetusta toteutettu eri katsomusten yhteisenä katsomusopetuksena?

- Kyllä  
 Ei

Miten yhteinen katsomusopetus on koulussasi toteutettu? Mikäli katsomusopetusta ei ole toteutettu yhteisenä katsomusopetuksena, kuinka se voitaisiin toteuttaa? ?

Mitä annettavaa yhteisellä katsomusopetuksella mielestäsi olisi? ?

Mitä huonoja puolia yhteisessä katsomusopetuksessa mielestäsi olisi? ?

Mitä ongelmia nykymuotoisen katsomusopetusjärjestelmän säilymisessä mielestäsi olisi tulevaisuudessa? ?

<< Edellinen Seuraava >>

Sivu 6 / 7



UNIVERSITY OF  
EASTERN FINLAND

## PRO GRADU -TUTKIELMA: POHJOISKARJALAISTEN LUOKANOPETTAJIEN NÄKEMYKSIÄ KATSOMUSOPETUKSEN TULEVAISUUDESTA PERUSKOULUSSA

Hei!

Olen Johannes Leppänen, luokanopettajaopiskelija Itä-Suomen yliopistosta ja teen opintoihini kuuluvaa pro gradu -tutkielmaa aiheesta: Pohjoiskarjalaisten luokanopettajien näkemyksiä katsomusopetuksen tulevaisuudesta peruskoulussa. Kysely on siis suunnattu luokanopettajille ja aineisto kerätään keväällä 2018. Kyselyyn vastaamiseen menee aikaa noin 20 minuuttia.

Vastauksia ei pystytä yhdistämään vastaajiin ja vastaukset käsitellään luottamuksellisesti. Mikäli kysymyksiin tai tutkimukseen liittyen on kysymyksiä, pyydän olemaan yhteydessä sähköpostilla osoitteeseen: johlep@student.uef.fi

Kiitos vastauksistasi!

Johannes Leppänen, Itä-Suomen yliopisto

Oletko tyytyväinen antamiisi arvoihin? Tämän sivun jälkeen tapahtuu tallennus, etkä enää voi tällä lomakkeella muuttaa arvoja.

### TIETOJEN LÄHETYS

<< Edellinen Valmis



Sivu 7 / 7

Järjestelmänä Eduix E-lomake

Hei kasvatustieteiden ammattilainen!

Olen Johannes Leppänen, luokanopettajaopiskelija Itä-Suomen yliopistosta ja teen opintoihini kuuluvaa pro gradu -tutkimusta aiheesta: ”Pohjoiskarjalaisten luokanopettajien näkemyksiä katsomusopetuksen tulevaisuudesta peruskoulussa”. Toivoisin, että käyttäisit hetken ajastasi vastaamalla kysymyksiini ja näin tukisit tutkimukseni toteutumista. Vastauksillasi on merkitystä, koska niillä luodaan tietoa erittäin ajankohtaiseen ja tärkeään kysymykseen koko ajan monikulttuurisemmaksi muuttuvassa yhteiskunnassamme. Vastata pystyt alla olevan linkin kautta sähköisesti ja täysin anonymisti. Vastauksia ei pystytä yhdistämään vastaajiin ja vastaukset käsitellään luottamuksellisesti.

Toivottavasti vastaisit mahdollisimman nopeasti kuitenkin viimeistään 26.3.2018 mennessä.

Kiitos jo etukäteen!

Mikäli kysymyksiin tai tutkimukseen liittyy on kysymyksiä, pyydän olemaan yhteydessä sähköpostilla osoitteeseen: johlep@student.uef.fi

Ystävällisin terveisin: Johannes Leppänen, KM-opiskelija

Linkki kyselyyn: <https://elomake.uef.fi/lomakkeet/19131/lomake.html>



Hei!

Olen ollut sinuun yhteydessä pro graduni tiimoilta ja pyytänyt vastaustasi kyselyyni, joka koskee katsomusopetuksen tulevaisuutta peruskoulussa. Vielä muutama vastaus kyselyyni tarvittaisiin, jotta otos olisi riittävän edustava. Joten mikäli et ole vielä vastannut, pyytäisinkin vastausta alla olevan linkin kautta! Kaikille jo vastanneille suuret kiitokset avusta!

Mukavaa pääsiäisen odotusta!

Yst. terv. Johannes Leppänen KM-opiskelija

Linkki kyselyyn:

<https://elomake.uef.fi/lomakkeet/19131/lomake.html>

**TAULUKKO 1.** Opetatko evankelisluterilaista uskontoa tällä hetkellä?

	f	%
Kyllä	78	72,2
Ei	30	27,8
Yhteensä	108	100

**TAULUKKO 2.** Opetatko ortodoksista uskontoa tällä hetkellä?

	f	%
Kyllä	14	13,0
Ei	94	87,0
Yhteensä	108	100

**TAULUKKO 3.** Opetatko elämäkatsomustietoa tällä hetkellä?

	f	%
Kyllä	14	13,0
Ei	94	87,0
Yhteensä	108	100

**TAULUKKO 4.** Eettisiä aiheita tulisi opettaa kaikkien aineiden yhteydessä.

	f	%
Täysin eri mieltä	2	1,9
Jokseenkin eri mieltä	2	1,9
Ei samaa eikä eri mieltä	15	13,9
Jokseenkin samaa mieltä	37	34,3
Täysin samaa mieltä	52	48,1
Yhteensä	108	100

**TAULUKKO 5.** Eettiset kysymykset ovat sellaisia, jotka kiinnostavat oppilaita.

	f	%
Täysin eri mieltä	0	0
Jokseenkin eri mieltä	4	3,7
Ei samaa eikä eri mieltä	11	10,2
Jokseenkin samaa mieltä	48	44,4
Täysin samaa mieltä	45	41,7
Yhteensä	108	100

**TAULUKKO 6.** Eettisten kysymysten käsitteleminen on tärkeää oppilaiden kehityksen kannalta.

	f	%
Täysin eri mieltä	0	0
Jokseenkin eri mieltä	0	0
Ei samaa eikä eri mieltä	4	3,7
Jokseenkin samaa mieltä	28	25,9
Täysin samaa mieltä	76	70,4
Yhteensä	108	100

taulukko 7

**KMO and Bartlett's Test**

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		,845
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	1739,276
	df	300
	Sig.	,000

taulukko 8

**Communalities**

	Initial	Extraction
KER1.Oppilaiden tulisi opiskella uskontoa oman uskontonsa mukaisissa ryhmissä.	,691	,721
KER2.Eri uskontokuntien opetuksen tulee keskittyä vain omien oppien opettamiseen.	,325	,220
KER3.Eri uskontojen ja katsomusten opettaminen omissa ryhmissään on hyvä asia.	,711	,706
KER4.Perusopetuksessa tulisi säilyttää nykyinen tilanne: opetusta annetaan oppilaiden enemmistön mukaan, uskonnollisille vähemmistöille annetaan omaa uskonnonopetusta sekä uskontokuntaan kuulumattomille elämäkatsomustiedon opetusta.	,796	,790
KEO1.Uskonnon opetusta tulisi antaa joskus kaikille yhteisesti ja joskus erillisissä oppilaiden uskontokuntien mukaisissa ryhmissä.	,456	,375
KEO2.Nykyisen katsomusopetuksen lisäksi oppilaille voitaisiin järjestää yhteistä etiikan opetusta.	,481	,475

KEO3.Uskonnonopetukseen liittyvä kulttuurinen ja uskontotieteellinen aines tulisi opettaa kaikille oppilaille yhteisenä, omaan uskontokuntaan liittyvä aines taas eriytettynä.	,643	,796
KEO4.Opetuksen tulisi sisältää kaksi osaa: tunnustuksellisen opetuksen osa, joka järjestettäisiin uskontokuntien mukaisissa ryhmissä ja objektiivisen yhteisen opetuksen osa, jossa toteutuisi dialogi ja toinen toisiltaan oppiminen.	,537	,551
UEK1.Uskonnon opetukselle ei ole tarvetta. Saamme kaiken tarvittavan uskontoa koskevan tiedon muiden oppiaineiden kautta (esim. kirjallisuus, historia jne.).	,694	,648
UEK2.Uskontojen käsittelyn sijaan kouluopetuksen pitäisi keskittyä tieteellisen maailmankuvan välittämiseen.	,660	,639
UEK3.En pidä koulun uskonnonopetusta lainkaan tarpeellisena.	,843	,721
UEK4.Uskonnonopetus ei kuulu nykykouluun.	,865	,757
UEK5.Oman uskonnon opetus tulisi siirtää uskontokuntien antamaksi ja ylläpitämäksi.	,732	,687
UEK6.Minkäänlainen katsomusopetus ei kuulu peruskouluun.	,539	,603
KYK1.Uskonnonopetuksen pitäisi olla kaikille yhteistä kansalaiskasvatusta.	,535	,466

KYK.2Koulussa voitaisiin opettaa objektiivisesti ja tasapuolisesti kaikille yhteistä uskontotietoa.	,752	,744
KYK3.Filosofiaa ja elämäkatsomustietoa pitäisi opettaa kaikille uskonnon sijasta.	,846	,827
KYK4.Kaikille oppilaille pitäisi antaa pelkästään uskontoa ja muita katsomuksia käsittelevää yhteistä opetusta.	,533	,384
KYK5.Suomessa kaikkien oppilaiden pitäisi osallistua kristillisperäiseen uskonnonopetukseen.	,279	,295
KYK6.Elämäkatsomustiedo sta pitäisi tulla kaikille yhteinen oppiaine.	,798	,748
KYK7.Nykyiset oman uskonnon opetuksen muodot ja elämäkatsomustieto tulee yhdistää uudeksi, kaikille oppilaille yhteiseksi katsomusaineeksi.	,771	,763
VKO1.Kouluun sopisi systeemi, jossa oppilas valitsisi kiinnostavimmat uskonnon kurssit tai aiheet.	,478	,534
VKO2.Perusopetuksessa tulee edelleen tarjota eri ryhmien uskonnonopetusta ja elämäkatsomustiedon opetusta, mutta niihin osallistumisen tulee olla oppilaille vapaaehtoista.	,506	,486
VKO3.Uskonnon pitäisi perusasteella olla täysin vapaaehtoinen kouluaine.	,719	,746

VKO4.Oppilaan tulisi antaa itse valita mitä katsomusainetta hän opiskelee pakollisena oppiaineena.	,519	,527
--	------	------

Extraction Method: Principal Axis Factoring.

taulukko 9

**Rotated Factor Matrix<sup>a</sup>**

	Factor					
	1	2	3	4	5	6
UEK4.Uskonnonopetus ei kuulu nykykouluun.	,786					
UEK3.En pidä koulun uskonnonopetusta lainkaan tarpeellisena.	,770					
UEK1.Uskonnon opetukselle ei ole tarvetta. Saamme kaiken tarvittavan uskontoa koskevan tiedon muiden oppiaineiden kautta (esim. kirjallisuus, historia jne.).	,755					
UEK5.Oman uskonnon opetus tulisi siirtää uskontokuntien antamaksi ja ylläpitämäksi.	,721	,379				
UEK6.Minkäänlainen katsomusopetus ei kuulu peruskouluun.	,675					
UEK2.Uskontojen käsittelyn sijaan kouluopetuksen pitäisi keskittyä tieteellisen maailmankuvan välittämiseen.	,674	,332				
VKO3.Uskonnon pitäisi perusasteella olla täysin vapaaehtoinen kouluaine.	,673					,463
KYK3.Filosofiaa ja elämänkatsomustietoa pitäisi opettaa kaikille uskonnon sijasta.	,629	,475		,425		



KYK6.Elämänkatsomustiedo sta pitäisi tulla kaikille yhteinen oppiaine.	,588	,488		,377		
KYK.2Koulussa voitaisiin opettaa objektiivisesti ja tasapuolisesti kaikille yhteistä uskontotietoa.	,406	,746				
KYK7.Nykyiset oman uskonnon opetuksen muodot ja elämänkatsomustieto tulee yhdistää uudeksi, kaikille oppilaille yhteiseksi katsomusaineeksi.	,393	,726				
KER3.Eri uskontojen ja katsomusten opettaminen omissa ryhmissään on hyvä asia.	-,340	-,716				
KER1.Oppilaiden tulisi opiskella uskontoa oman uskontonsa mukaisissa ryhmissä.	-,328	-,696				
KER4.Perusopetuksessa tulisi säilyttää nykyinen tilanne: opetusta annetaan oppilaiden enemmistön mukaan, uskonnollisille vähemmistöille annetaan omaa uskonnonopetusta sekä uskontokuntaan kuulumattomille elämänkatsomustiedon opetusta.	-,506	-,642				
KYK1.Uskonnonopetuksen pitäisi olla kaikille yhteistä kansalaiskasvatusta.		,602				
KYK4.Kaikille oppilaille pitäisi antaa pelkästään uskontoa ja muita katsomuksia käsittelevää yhteistä opetusta.		,561				

KEO3.Uskonnonopetukseen liittyvä kulttuurinen ja uskontotieteellinen aines tulisi opettaa kaikille oppilaille yhteisenä, omaan uskontokuntaan liittyvä aines taas eriytettyinä.			,872		
KEO4.Opetuksen tulisi sisältää kaksi osaa: tunnustuksellisen opetuksen osa, joka järjestettäisiin uskontokuntien mukaisissa ryhmissä ja objektiivisen yhteisen opetuksen osa, jossa toteutuisi dialogi ja toinen toisiltaan oppiminen.			,731		
KEO1.Uskonnon opetusta tulisi antaa joskus kaikille yhteisesti ja joskus erillisissä oppilaiden uskontokuntien mukaisissa ryhmissä.			,518		
KEO2.Nykyisen katsomusopetuksen lisäksi oppilaille voitaisiin järjestää yhteistä etiikan opetusta.				,573	
KYK5.Suomessa kaikkien oppilaiden pitäisi osallistua kristillisperäiseen uskonnonopetukseen.				-,462	
VKO1.Kouluun sopisi systeemi, jossa oppilas valitsisi kiinnostavimmat uskonnon kurssit tai aiheet.					,657
VKO2.Perusopetuksessa tulee edelleen tarjota eri ryhmien uskonnonopetusta ja elämäkatsomustiedon opetusta, mutta niihin osallistumisen tulee olla oppilaille vapaaehtoista.			,355		,560

KER2.Eri uskontokuntien opetuksen tulee keskittyä vain omien oppien opettamiseen.						,348
VKO4.Oppilaan tulisi antaa itse valita mitä katsomusainetta hän opiskelee pakollisena oppiaineena.			,400			,507

Extraction Method: Principal Axis Factoring.

Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.

a. Rotation converged in 10 iterations.

taulukko 10

**Communalities**

	Initial	Extraction
KER1.Oppilaiden tulisi opiskella uskontoa oman uskontonsa mukaisissa ryhmissä.	,691	,692
KER2.Eri uskontokuntien opetuksen tulee keskittyä vain omien oppien opettamiseen.	,325	,147
KER3.Eri uskontojen ja katsomusten opettaminen omissa ryhmissään on hyvä asia.	,711	,684
KER4.Perusopetuksessa tulisi säilyttää nykyinen tilanne: opetusta annetaan oppilaiden enemmistön mukaan, uskonnollisille vähemmistöille annetaan omaa uskonnonopetusta sekä uskontokuntaan kuulumattomille elämäkatsomustiedon opetusta.	,796	,792
KEO1.Uskonnon opetusta tulisi antaa joskus kaikille yhteisesti ja joskus erillisissä oppilaiden uskontokuntien mukaisissa ryhmissä.	,456	,368
KEO2.Nykyisen katsomusopetuksen lisäksi oppilaille voitaisiin järjestää yhteistä etiikan opetusta.	,481	,469

KEO3.Uskonnonopetukseen liittyvä kulttuurinen ja uskontotieteellinen aines tulisi opettaa kaikille oppilaille yhteisenä, omaan uskontokuntaan liittyvä aines taas eriytettyinä.	,643	,776
KEO4.Opetuksen tulisi sisältää kaksi osaa: tunnustuksellisen opetuksen osa, joka järjestettäisiin uskontokuntien mukaisissa ryhmissä ja objektiivisen yhteisen opetuksen osa, jossa toteutuisi dialogi ja toinen toisiltaan oppiminen.	,537	,556
UEK1.Uskonnon opetukselle ei ole tarvetta. Saamme kaiken tarvittavan uskontoa koskevan tiedon muiden oppiaineiden kautta (esim. kirjallisuus, historia jne.).	,694	,649
UEK2.Uskontojen käsittelyn sijaan kouluopetuksen pitäisi keskittyä tieteellisen maailmankuvan välittämiseen.	,660	,611
UEK3.En pidä koulun uskonnonopetusta lainkaan tarpeellisena.	,843	,724
UEK4.Uskonnonopetus ei kuulu nykykouluun.	,865	,760
UEK5.Oman uskonnon opetus tulisi siirtää uskontokuntien antamaksi ja ylläpitämäksi.	,732	,671
UEK6.Minkäänlainen katsomusopetus ei kuulu peruskouluun.	,539	,563
KYK1.Uskonnonopetuksen pitäisi olla kaikille yhteistä kansalaiskasvatusta.	,535	,438

KYK.2Koulussa voitaisiin opettaa objektiivisesti ja tasapuolisesti kaikille yhteistä uskontotietoa.	,752	,710
KYK3.Filosofiaa ja elämäkatsomustietoa pitäisi opettaa kaikille uskonnon sijasta.	,846	,820
KYK4.Kaikille oppilaille pitäisi antaa pelkästään uskontoa ja muita katsomuksia käsittelevää yhteistä opetusta.	,533	,386
KYK5.Suomessa kaikkien oppilaiden pitäisi osallistua kristillisperäiseen uskonnonopetukseen.	,279	,241
KYK6.Elämäkatsomustiedo sta pitäisi tulla kaikille yhteinen oppiaine.	,798	,748
KYK7.Nykyiset oman uskonnon opetuksen muodot ja elämäkatsomustieto tulee yhdistää uudeksi, kaikille oppilaille yhteiseksi katsomusaineeksi.	,771	,766
VKO1.Kouluun sopisi systeemi, jossa oppilas valitsisi kiinnostavimmat uskonnon kurssit tai aiheet.	,478	,505
VKO2.Perusopetuksessa tulee edelleen tarjota eri ryhmien uskonnonopetusta ja elämäkatsomustiedon opetusta, mutta niihin osallistumisen tulee olla oppilaille vapaaehtoista.	,506	,506
VKO3.Uskonnon pitäisi perusasteella olla täysin vapaaehtoinen kouluaine.	,719	,613

VKO4.Oppilaan tulisi antaa itse valita mitä katsomusainetta hän opiskelee pakollisena oppiaineena.	,519	,362
--	------	------

Extraction Method: Principal Axis Factoring.

taulukko 11

**KMO and Bartlett's Test**

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		,850
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	1706,568
	df	276
	Sig.	,000



taulukko 12

**Communalities**

	Initial	Extraction
KER1.Oppilaiden tulisi opiskella uskontoa oman uskontonsa mukaisissa ryhmissä.	,684	,667
KER3.Eri uskontojen ja katsomusten opettaminen omissa ryhmissään on hyvä asia.	,711	,678
KER4.Perusopetuksessa tulisi säilyttää nykyinen tilanne: opetusta annetaan oppilaiden enemmistön mukaan, uskonnollisille vähemmistöille annetaan omaa uskonnonopetusta sekä uskontokuntaan kuulumattomille elämänkatsomustiedon opetusta.	,795	,791
KEO1.Uskonnon opetusta tulisi antaa joskus kaikille yhteisesti ja joskus erillisissä oppilaiden uskontokuntien mukaisissa ryhmissä.	,455	,368
KEO2.Nykyisen katsomusopetuksen lisäksi oppilaille voitaisiin järjestää yhteistä etiikan opetusta.	,468	,481
KEO3.Uskonnonopetukseen liittyvä kulttuurinen ja uskontotieteellinen aines tulisi opettaa kaikille oppilaille yhteisenä, omaan uskontokuntaan liittyvä aines taas eriytettyinä.	,633	,770

KEO4.Opetuksen tulisi sisältää kaksi osaa: tunnustuksellisen opetuksen osa, joka järjestettäisiin uskontokuntien mukaisissa ryhmissä ja objektiivisen yhteisen opetuksen osa, jossa toteutuisi dialogi ja toinen toisiltaan oppiminen.	,535	,563
UEK1.Uskonnon opetukselle ei ole tarvetta. Saamme kaiken tarvittavan uskontoa koskevan tiedon muiden oppiaineiden kautta (esim. kirjallisuus, historia jne.).	,685	,639
UEK2.Uskontojen käsittelyn sijaan kouluopetuksen pitäisi keskittyä tieteellisen maailmankuvan välittämiseen.	,653	,601
UEK3.En pidä koulun uskonnonopetusta lainkaan tarpeellisena.	,842	,732
UEK4.Uskonnonopetus ei kuulu nykykouluun.	,864	,773
UEK5.Oman uskonnon opetus tulisi siirtää uskontokuntien antamaksi ja ylläpitämäksi.	,730	,672
UEK6.Minkäänlainen katsomusopetus ei kuulu peruskouluun.	,538	,563
KYK1.Uskonnonopetuksen pitäisi olla kaikille yhteistä kansalaiskasvatusta.	,515	,478
KYK.2Koulussa voitaisiin opettaa objektiivisesti ja tasapuolisesti kaikille yhteistä uskontotietoa.	,750	,713

KYK3.Filosofiaa ja elämäkatsomustietoa pitäisi opettaa kaikille uskonnon sijasta.	,843	,819
KYK4.Kaikille oppilaille pitäisi antaa pelkästään uskontoa ja muita katsomuksia käsittelevää yhteistä opetusta.	,524	,392
KYK5.Suomessa kaikkien oppilaiden pitäisi osallistua kristillisperäiseen uskonnonopetukseen.	,273	,256
KYK6.Elämäkatsomustiedo sta pitäisi tulla kaikille yhteinen oppiaine.	,796	,747
KYK7.Nykyiset oman uskonnon opetuksen muodot ja elämäkatsomustieto tulee yhdistää uudeksi, kaikille oppilaille yhteiseksi katsomusaineeksi.	,771	,772
VKO1.Kouluun sopisi systeemi, jossa oppilas valitsisi kiinnostavimmat uskonnon kurssit tai aiheet.	,437	,429
VKO2.Perusopetuksessa tulee edelleen tarjota eri ryhmien uskonnonopetusta ja elämäkatsomustiedon opetusta, mutta niihin osallistumisen tulee olla oppilaille vapaaehtoista.	,503	,512
VKO3.Uskonnon pitäisi perusasteella olla täysin vapaaehtoinen kouluaine.	,716	,632
VKO4.Oppilaan tulisi antaa itse valita mitä katsomusainetta hän opiskelee pakollisena oppiaineena.	,505	,369

Extraction Method: Principal Axis Factoring.

taulukko 13

Rotated Factor Matrix<sup>a</sup>

	Factor				
	1	2	3	4	5
UEK4.Uskonnonopetus ei kuulu nykykouluun.	,806				
UEK3.En pidä koulun uskonnonopetusta lainkaan tarpeellisena.	,779	,307			
UEK1.Uskonnon opetukselle ei ole tarvetta. Saamme kaiken tarvittavan uskontoa koskevan tiedon muiden oppiaineiden kautta (esim. kirjallisuus, historia jne.).	,756				
UEK5.Oman uskonnon opetus tulisi siirtää uskontokuntien antamaksi ja ylläpitämäksi.	,705	,402			
VKO3.Uskonnon pitäisi perusasteella olla täysin vapaaehtoinen kouluaine.	,683				,334
UEK2.Uskontojen käsittelyn sijaan kouluopetuksen pitäisi keskittyä tieteellisen maailmankuvan välittämiseen.	,661	,343			
UEK6.Minkäänlainen katsomusopetus ei kuulu peruskouluun.	,642			-,324	
KYK3.Filosofiaa ja elämäkatsomustietoa pitäisi opettaa kaikille uskonnon sijasta.	,626	,493		,406	
KYK6.Elämäkatsomustiedosta pitäisi tulla kaikille yhteinen oppiaine.	,583	,510		,370	

KYK.2Koulussa voitaisiin opettaa objektiivisesti ja tasapuolisesti kaikille yhteistä uskontotietoa.	,380	,746			
KYK7.Nykyiset oman uskonnon opetuksen muodot ja elämäkatsomustieto tulee yhdistää uudeksi, kaikille oppilaille yhteiseksi katsomusaineeksi.	,378	,743			
KER3.Eri uskontojen ja katsomusten opettaminen omissa ryhmissään on hyvä asia.	-,329	-,740			
KER1.Oppilaiden tulisi opiskella uskontoa oman uskontonsa mukaisissa ryhmissä.	-,319	-,721			
KER4.Perusopetuksessa tulisi säilyttää nykyinen tilanne: opetusta annetaan oppilaiden enemmistön mukaan, uskonnollisille vähemmistöille annetaan omaa uskonnonopetusta sekä uskontokuntaan kuulumattomille elämäkatsomustiedon opetusta.	-,490	-,682			
KYK1.Uskonnonopetuksen pitäisi olla kaikille yhteistä kansalaiskasvatusta.		,612			
KYK4.Kaikille oppilaille pitäisi antaa pelkästään uskontoa ja muita katsomuksia käsittelevää yhteistä opetusta.		,531			

KEO3.Uskonnonopetukseen liittyvä kulttuurinen ja uskontotieteellinen aines tulisi opettaa kaikille oppilaille yhteisenä, omaan uskontokuntaan liittyvä aines taas eriytettyinä.			,854		
KEO4.Opetuksen tulisi sisältää kaksi osaa: tunnustuksellisen opetuksen osa, joka järjestettäisiin uskontokuntien mukaisissa ryhmissä ja objektiivisen yhteisen opetuksen osa, jossa toteutuisi dialogi ja toinen toisiltaan oppiminen.			,738		
KEO1.Uskonnon opetusta tulisi antaa joskus kaikille yhteisesti ja joskus erillisissä oppilaiden uskontokuntien mukaisissa ryhmissä.			,501		
VKO4.Oppilaan tulisi antaa itse valita mitä katsomusainetta hän opiskelee pakollisena oppiaineena.			,408		,303
KEO2.Nykyisen katsomusopetuksen lisäksi oppilaille voitaisiin järjestää yhteistä etiikan opetusta.				,585	
KYK5.Suomessa kaikkien oppilaiden pitäisi osallistua kristillisperäiseen uskonnonopetukseen.				-,413	
VKO2.Perusopetuksessa tulee edelleen tarjota eri ryhmien uskonnonopetusta ja elämäkatsomustiedon opetusta, mutta niihin osallistumisen tulee olla oppilaille vapaaehtoista.			,339		,616

VKO1.Kouluun sopisi systeemi, jossa oppilas valitsisi kiinnostavimmat uskonnon kurssit tai aiheet.						,590
---	--	--	--	--	--	------

Extraction Method: Principal Axis Factoring.

Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.

a. Rotation converged in 8 iterations.

taulukko 14

<b>Total Variance Explained</b>									
Factor	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared			Rotation Sums of Squared		
	Total	% of Variance	Cumulative %	Loadings			Loadings		
				Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	9,114	37,977	37,977	8,805	36,687	36,687	5,339	22,248	22,248
2	2,934	12,226	50,203	2,479	10,329	47,016	4,438	18,491	40,738
3	1,865	7,770	57,973	1,481	6,171	53,187	2,097	8,737	49,476
4	1,437	5,986	63,959	,906	3,773	56,960	1,274	5,310	54,785
5	1,222	5,092	69,051	,746	3,108	60,068	1,268	5,283	60,068
6	,914	3,810	72,861						
7	,748	3,116	75,976						
8	,691	2,878	78,854						
9	,677	2,823	81,677						
10	,553	2,302	83,979						
11	,526	2,190	86,169						
12	,443	1,848	88,017						
13	,425	1,771	89,787						
14	,385	1,605	91,392						
15	,353	1,471	92,863						
16	,305	1,271	94,134						
17	,289	1,204	95,338						
18	,250	1,044	96,381						
19	,224	,932	97,313						
20	,180	,750	98,063						
21	,152	,635	98,698						
22	,141	,588	99,286						
23	,102	,425	99,710						
24	,069	,290	100,000						

Extraction Method: Principal Axis Factoring.



taulukko 15.

**Crosstab**

			Uskontokuntaan kuuluminen:		Total
			Kuuluu vs. ei kuulu		
			1,00	2,00	
Cluster Number of Case	1	Count	15	8	23
		% within Uskontokuntaan kuuluminen: Kuuluu vs. ei kuulu	15,8%	61,5%	21,3%
		Standardized Residual	-1,2	3,1	
	2	Count	39	5	44
		% within Uskontokuntaan kuuluminen: Kuuluu vs. ei kuulu	41,1%	38,5%	40,7%
		Standardized Residual	,0	-1	
	3	Count	41	0	41
		% within Uskontokuntaan kuuluminen: Kuuluu vs. ei kuulu	43,2%	0,0%	38,0%
		Standardized Residual	,8	-2,2	
Total	Count	95	13	108	
	% within Uskontokuntaan kuuluminen: Kuuluu vs. ei kuulu	100,0%	100,0%	100,0%	

taulukko 16.

**Chi-Square Tests**

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	16,868 <sup>a</sup>	2	,000
Likelihood Ratio	18,538	2	,000
Linear-by-Linear Association	15,855	1	,000
N of Valid Cases	108		

a. 2 cells (33,3%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 2,77.

taulukko 17.

**Symmetric Measures**

		Value	Approximate Significance
Nominal by Nominal	Phi	,395	,000
	Cramer's V	,395	,000
N of Valid Cases		108	

taulukko 18.

**Crosstab**

			Kokemukset uskonnon opettamisesta: Vaikealta vs. helpolta		Total
			1,00	2,00	
Cluster Number of Case	1	Count	7	6	13
		% within Kokemukset uskonnon opettamisesta: Vaikealta vs. helpolta	63,6%	9,8%	18,1%
		Standardized Residual	3,6	-1,5	
	2	Count	4	25	29
		% within Kokemukset uskonnon opettamisesta: Vaikealta vs. helpolta	36,4%	41,0%	40,3%
		Standardized Residual	-,2	,1	
	3	Count	0	30	30
		% within Kokemukset uskonnon opettamisesta: Vaikealta vs. helpolta	0,0%	49,2%	41,7%
		Standardized Residual	-2,1	,9	
Total	Count	11	61	72	
	% within Kokemukset uskonnon opettamisesta: Vaikealta vs. helpolta	100,0%	100,0%	100,0%	

taulukko 19.

**Chi-Square Tests**

	Value	df	Asymptotic Significance (2- sided)
Pearson Chi-Square	20,399 <sup>a</sup>	2	,000
Likelihood Ratio	20,346	2	,000
Linear-by-Linear Association	17,999	1	,000
N of Valid Cases	72		

a. 3 cells (50,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1,99.

taulukko 20.

**Symmetric Measures**

		Value	Approximate Significance
Nominal by Nominal	Phi	,532	,000
	Cramer's V	,532	,000
N of Valid Cases		72	

taulukko 21.

**Crosstab**

			Kuinka tarpeelliseksi aineeksi koet uskonnon: Tarpeeton/Yhdentekevä vs. Tärkeä/Välttämätön		
			1,00	2,00	Total
Cluster Number of Case	1	Count	20	3	23
		% within Kuinka tarpeelliseksi aineeksi koet uskonnon: Tarpeeton/Yhdentekevä vs. Tärkeä/Välttämätön	60,6%	4,0%	21,3%
		Standardized Residual	4,9	-3,2	
	2	Count	13	31	44

	% within Kuinka tarpeelliseksi aineeksi koet uskonnon: Tarpeeton/Yhdentekevä vs. Tärkeä/Välttämätön	39,4%	41,3%	40,7%
	Standardized Residual	-,1	,1	
3	Count	0	41	41
	% within Kuinka tarpeelliseksi aineeksi koet uskonnon: Tarpeeton/Yhdentekevä vs. Tärkeä/Välttämätön	0,0%	54,7%	38,0%
	Standardized Residual	-3,5	2,3	
Total	Count	33	75	108
	% within Kuinka tarpeelliseksi aineeksi koet uskonnon: Tarpeeton/Yhdentekevä vs. Tärkeä/Välttämätön	100,0%	100,0%	100,0%

taulukko 22.

## Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	52,542 <sup>a</sup>	2	,000
Likelihood Ratio	61,723	2	,000
Linear-by-Linear Association	49,772	1	,000
N of Valid Cases	108		

a. 0 cells (0,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 7,03.

taulukko 23.

## Symmetric Measures

		Value	Approximate Significance
Nominal by Nominal	Phi	,697	,000
	Cramer's V	,697	,000
N of Valid Cases		108	

taulukko 24.

**Crosstab**

		Uskonnon merkitys elämässä: erittäin paljon/paljon merkitystä vs. jonkin verran/vähän/ei lainkaan merkitystä			
		1,00	2,00	Total	
Cluster Number of Case	1	Count	1	22	23
		% within Uskonnon merkitys elämässä: erittäin paljon/paljon merkitystä vs. jonkin verran/vähän/ei lainkaan merkitystä	2,7%	31,0%	21,3%
		Standardized Residual	-2,5	1,8	
	2	Count	9	35	44
		% within Uskonnon merkitys elämässä: erittäin paljon/paljon merkitystä vs. jonkin verran/vähän/ei lainkaan merkitystä	24,3%	49,3%	40,7%
		Standardized Residual	-1,6	1,1	
	3	Count	27	14	41
		% within Uskonnon merkitys elämässä: erittäin paljon/paljon merkitystä vs. jonkin verran/vähän/ei lainkaan merkitystä	73,0%	19,7%	38,0%
		Standardized Residual	3,5	-2,5	
Total	Count	37	71	108	
	% within Uskonnon merkitys elämässä: erittäin paljon/paljon merkitystä vs. jonkin verran/vähän/ei lainkaan merkitystä	100,0%	100,0%	100,0%	

taulukko 25.

**Chi-Square Tests**

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	31,031 <sup>a</sup>	2	,000
Likelihood Ratio	33,377	2	,000
Linear-by-Linear Association	28,367	1	,000
N of Valid Cases	108		

a. 0 cells (0,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 7,88.

taulukko 26.

**Symmetric Measures**

	Value	Approximate Significance
Nominal by Nominal		
Phi	,536	,000
Cramer's V	,536	,000
N of Valid Cases	108	

taulukko 27.

**Crosstab**

			Seurakunnan tai muun uskonnollisen järjestön tapahtumiin osallistuminen: Kerran kk. tai useammin vs harvemmin		Total
			1,00	2,00	
Cluster Number of Case	1	Count	4	19	23
		% within Seurakunnan tai muun uskonnollisen järjestön tapahtumiin osallistuminen: Kerran kk. tai useammin vs harvemmin	11,4%	26,0%	21,3%
		Standardized Residual	-1,3	,9	
Cluster Number of Case	2	Count	10	34	44
		% within Seurakunnan tai muun uskonnollisen järjestön tapahtumiin osallistuminen: Kerran kk. tai useammin vs harvemmin	28,6%	46,6%	40,7%
		Standardized Residual	-1,1	,8	
Cluster Number of Case	3	Count	21	20	41

	% within Seurakunnan tai muun uskonnollisen järjestön tapahtumiin osallistuminen: Kerran kk. tai useammin vs harvemmin	60,0%	27,4%	38,0%
	Standardized Residual	2,1	-1,5	
Total	Count	35	73	108
	% within Seurakunnan tai muun uskonnollisen järjestön tapahtumiin osallistuminen: Kerran kk. tai useammin vs harvemmin	100,0%	100,0%	100,0%

taulukko 28.

**Chi-Square Tests**

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	10,874 <sup>a</sup>	2	,004
Likelihood Ratio	10,827	2	,004
Linear-by-Linear Association	9,246	1	,002
N of Valid Cases	108		

a. 0 cells (0,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 7,45.

taulukko 29.

**Symmetric Measures**

	Value	Approximate Significance
Nominal by Nominal	Phi	,317
	Cramer's V	,317
N of Valid Cases	108	

taulukko 30.

**Crosstab**

Koulutus uskonnon opettamiseen:  
Ei koulutusta/Monialaiset vs.  
Enemmän koulutusta

		1,00	2,00	Total	
Cluster Number of Case	1	Count	20	3	23
		% within Koulutus uskonnon opettamiseen: Ei koulutusta/Monialaiset vs. Enemmän koulutusta	30,3%	7,1%	21,3%
		Standardized Residual	1,6	-2,0	
	2	Count	29	15	44
		% within Koulutus uskonnon opettamiseen: Ei koulutusta/Monialaiset vs. Enemmän koulutusta	43,9%	35,7%	40,7%
		Standardized Residual	,4	-,5	
	3	Count	17	24	41
		% within Koulutus uskonnon opettamiseen: Ei koulutusta/Monialaiset vs. Enemmän koulutusta	25,8%	57,1%	38,0%
		Standardized Residual	-1,6	2,0	
Total		Count	66	42	108
		% within Koulutus uskonnon opettamiseen: Ei koulutusta/Monialaiset vs. Enemmän koulutusta	100,0%	100,0%	100,0%

taulukko 31.

**Chi-Square Tests**

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	13,551 <sup>a</sup>	2	,001
Likelihood Ratio	14,429	2	,001
Linear-by-Linear Association	13,395	1	,000
N of Valid Cases	108		

a. 0 cells (0,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 8,94.



taulukko 32.

**Symmetric Measures**

		Value	Approximate Significance
Nominal by Nominal	Phi	,354	,001
	Cramer's V	,354	,001
N of Valid Cases		108	