

Tero Lakkonen

MAAILMANKATSOMUKSEN ELEMENTIT ALAKOULUN USKONNON JA
ELÄMÄNKATSOMUSTIEDON OPETUSMATERIAALEISSA

Pro gradu -tutkielma

KTK / Luokanopettajakoulutus

Syksy 2024

Tiivistelmä

Työn nimi: Maailmankatsomuksen elementit alakoulun uskonnon ja elämäkatsomustiedon opetusmateriaaleissa

Tekijä: Lakkonen, Tero

Koulutusohjelma/oppiaine: Kasvatustiede / luokanopettajakoulutus

Sivumäärä: 84

Vuosi: 2024

Tiivistelmä:

Suomalaisessa alakoulussa tyypillisesti käydään edelleen koulua aina samassa opetusryhmässä ja samassa luokkatilassa, joskin koulujen välillä on eroja oppimisympäristöjen pysyvyyden ja avoimuuden suhteen. Opetusryhmä kuitenkin hajaantuu erilleen katsomusaineiden opetuksen ajaksi, joka kuuluu opetussuunnitelman pakollisiin oppiaineisiin. Tähän ryhmäjakoon oppilas ei voi itse vaikuttaa, sillä sen ovat tehneet oppilaiden vanhemmat liittäessään tai olemalla liittämättä lastaan johonkin uskontokuntaan.

Koska opetussuunnitelmassa eettisiä ja moraalisia kysymyksiä käsitellään etupäässä katsomusaineiden tunneilla, ja koska ne ovat tärkeä osa ihmisen maailmankatsomusta, on luontevaa kysyä, saavatko oppilaat erilaiset lähtökohdat maailmankuvansa rakentumiselle sen perusteella, minkä katsomusaineen opetukseen he osallistuvat. Toimiva lähestymistapa tähän on tutkia oppiaineiden oppimateriaaleja, sillä tuntiopetus todennäköisesti suurilta osin perustuu niihin.

Tutkimuksessani kartoitan alakoulun uskonnon ja elämäkatsomustiedon oppimateriaalien perusteella rakentuvaa maailmankuvaa ja -katsomusta. Tutkimuksen aineisto koostuu Sanoma Pro:n evankelisluterilaisen uskonnon ja elämäkatsomustiedon kirjasarjoista Aatos- ja Aarre peruskoulun luokille 1–6. Tutkimukseni on laadullinen sisällönanalyysi. Aineiston analyysiä varten teemoittelin maailmankatsomuksen elementit, joiden esiintymistä kartoitin aineistosta

Jodi Aronsonin (1995) teemoittelumallia mukailleen. Tulkitsin näin rakentunutta kuvaa oppimateriaalien roolista maailmankatsomuksen rakentumiseen aineistolähtöisesti.

Tutkimukseni tuloksena syntyi kokonaiskuva alakoulun evankelisluterilaisen uskonnonopetuksen ja elämäkatsomustiedon oppimateriaalien sisältämistä maailmankatsomuksen elementeistä, ja miten ne jakaantuivat oppitunneille vuosiryhmien mukaan. Tätä kuvaa tarkastelemalla esille nousee toisaalta elämäkatsomustiedon korostettu uskonnottomuus, mikä näkyy uskonnollisen maailmankuvan elementtien lähes täydellisenä puuttumisena. Toisaalta esille nousi uskonnon opetuksen toteuttama piilo-opetussuunnitelma siinä, että sen oppimateriaalit toistuvasti tuovat esille uskonnollisen maailmankuvan elementtejä, vaikka oppimateriaalit päällisin puolin vaikuttavat hyvin sekulaareilta.

Toinen tuloksista nostettava seikka on etiikan ja moraalien pohdinnan erot ja yhtäläisyydet oppimateriaaleissa. Elämäkatsomustiedon materiaalit korostavat eettisten kysymysten pohdintaa yhdessä ja pohjaavat etiikan lasten arkikokemuksista nouseviin esimerkkeihin. Uskonnon opetus nojaa Raamatun tarinoiden etiikan kysymysten lähteenä. Molemmissa oppiaineissa etiikan kysymyksiä käsitellään sekulaaristi, mutta uskonnon oppimateriaalit nostavat aina Raamatun ja kristillisen perinteen moraalisten ja eettisten kysymysten lähteeksi.

Päätelen katsomusaineen vaikuttavan mahdollisesti vahvasti siihen maailmankuvaan, joka oppilaalle muodostuu alakoulussa. Tähän vaikuttaa kuitenkin yhtä vahvasti oppiaineen opettaja, sillä hänellä on lopullinen valta valita, miten hän oppimateriaaleja tuo esille opetuksessaan.

Avainsanat:

Uskontokasvatus, elämäkatsomustieto, maailmankuva, maailmankatsomus, piilo-opetussuunnitelmat

Sisällysluettelo

Tiivistelmä	2
1. Johdanto.....	5
2. Katsomusaineiden maailmankuva ja maailmankatsomus	8
2.1 Maailmankatsomus.....	10
2.2 Etiikka, moraali ja arvot, eli arvoteoria.....	12
2.3 Maailmaa koskeva tieto ja sen saaminen, eli tietoteoria	17
2.3.1 Tietokäsitys maailmankuvassa	17
2.3.2 Tietokäsityksen muutos aikakausittain	18
2.4 Luontosuhde maailmankuvan elementtinä	22
2.5 Luonto- ja ympäristöasenteen kehityksen aikakaudet	32
3. Tutkimuksen toteutus	37
3.1 Laadullisesta sisällöntutkimuksesta.....	37
3.2 Tutkimuksen aineisto	40
3.3 Analyysilomake.....	42
4. Analyysin tulokset ja pohdinta	51
4.1 Aatos.....	51
4.1.1 Yleistä tuloksista	51
4.1.2 Maailmankuvan tunnusmerkit	54
4.1.3 Luontosuhde.....	56
4.1.4 Ympäristö laajana käsitteenä	59
4.1.5 Arvoteoria, normit ja sekularismi	60
4.1.6 Puuttuvat osumat: Ihmisen poikkeuksellisuus ja tietoteoria	64
4.2 Aarre	64
4.2.1 Yleistä tuloksista	64
4.2.2 Maailmankuvan tunnusmerkit ja tunnustuksellisuus.....	65
4.2.3 Luontosuhde.....	69
4.2.4 Ympäristö laajana käsitteenä	70
4.2.5 Arvoteoria, normit ja sekularismi	72
4.2.6 Tietokäsityksen aikakausi	73
5. Pohdinta	74
LÄHTEET.....	79

1. Johdanto

Koulussa opetetaan katsomusaineita. Niiden ajaksi luokka usein hajaantuu omiksi ryhmikseen lasten vanhempien uskontokuntien mukaisesti, joista tyypillisesti valtaosa evankelisluterilaisen taustan perusteella jää omaan luokkaan oppitunnin ajaksi ja muutama oppilas menee omaan pienryhmäänsä. Katsomusaineiden opetus elää kuitenkin maailman muuttuessa jonkinlaista murrosvaihetta. Sitä painaa lasten vanhempien uskonnollisen homogeenisyyden rapautuminen, mistä antaa viitteitä kristillisiin uskontokuntiin kuuluvien lukumäärän tasainen lasku 2000-luvulle tultaessa, jota on peilannut käytännössä vastaavankokoinen nousu uskontokuntiin kuulumattomien määrässä. (Tilastokeskus 2024.) Vielä 1950-luvulla 95% kansasta kuului evankelisluterilaiseen kirkkoon, kun vuonna 2000 luku oli 85% ja nyt noin 63%. Vuosi 1950 ei tunnu niin kaukaiselta, kun muistaa, että tuolloin koulua käyneet ovat nyt siirtymässä eläkkeelle. He elivät kansankirkon aikana, saivat sen mukaisen maailmankuvan ja kasvattivat lapsensa niillä opeilla.

Tämä suurten ikäluokkien ja heitä seuranneen ikäpolven *vanhoihin aikoihin* nojaava käsitys uskonnonopetuksen tilasta vaikuttaa väkisinkin katsomusaineiden opetuksen nykytilaan. Oma lukunsa on Suomen kansan kulttuuritaustojen moninaistuminen, mikä on havaittavissa koulumaailmassa. Viimeksi mainittu tilanne vaihtelee suuresti paikkakunnasta ja vieläpä paikkakunnan alueelta riippuen.

Katsomusaineiden opetuksen käytännön toteutus edustaa sellaista sosiaalisista uskomuksista nousevaa tiedostamatonta edistämistä oppilaiden arjessa, jota nimitetään piilo-opetussuunnitelmaksi. (Saara Krook 2023, 17.) Piilo-opetussuunnitelmasta ei olla varsinaisesti tietoisia eikä mikään taho ohjaa sen toimintaa. Silti se on osa koulun toimintakulttuuria. Katsomusaineiden opetuksen tapauksessa ei ole syytä olettaa, että koskaan on tehty päätöstä järjestää opetus nykyisellä tavalla, vaan tähän tilanteeseen on todennäköisesti yksinkertaisesti ajaututtu. Piilo-opetussuunnitelman käsite ollut Suomessa käytössä 80-luvulta (Veera Oksa 2022, 13). Nämä tiedostamattomatkin, koulun viralliseen toimintasuunnitelmaan kirjaamattomat elementit ovat moninaisia, esimerkiksi tuntikäytäntöjä, eivätkä luonteeltaan erityisesti positiivisia tai negatiivisia. Ne vain ovat, ja hiljalleen muuttuvat, kuten puheenaiheet saunan lauteilla.

Pitkään valtaosa valtakunnan oppilaista sai kutakuinkin samanlaista opetusta uskonnontunnilla, mutta opetuksen hajanaisuus on lisääntynyt viime vuosina. Julkisessa keskustelussa nousee usein esille ajatus kaiken uskonnonopetuksen yhdistämisestä tai korvaamisesta kaikille oppilaille yhteisellä katsomusaineella, jonka pohjana kenties toimisi nykyinen elämänkatsomustiedon opetus. Ehdotusta kannatetaan ja vastustetaan hyvin monista, joskus myös hyvin perustelluista syistä.

Katsomusaineiden opetuksen tarkoituksena on elämänkatsomustiedon tapauksessa edistää oppilaiden kykyä etsiä hyvää elämää, kasvaa itsenäiseksi, suvaitsevaksi, vastuulliseksi ja arvostelukykyiseksi yhteisönsä jäseneksi. Uskonnon oppiaineen tehtäväksi puolestaan mainitaan uskonnollisen ja katsomuksellisen yleissivistyksen antaminen. Oppiaineessa annetaan tietoa maailman uskonnoista ja kulttuureista sekä näiden suhteista. Siinä pohditaan myös uskon ja tiedon suhdetta, sekä rohkaistaan eettisten kysymysten pohtimiseen. (OPH 2014.)

Haluan selvittää, millaista maailmankuvaa peruskoulun katsomusaineiden oppimateriaaleista välittyy, kun luokanopettaja opettaa niiden mukaisesti. Elämänkatsomustiedon ja evankelisluterilaisen uskonnon opetussuunnitelmien perusteella oppiaineissa on hyvin paljon samoja teemoja, mutta oppimateriaalit voivat tietysti käsitellä niitä monilla eri tavoilla. Etiikkaa, eikä myöskään tietokäsitystä ei kuitenkaan mainittavasti käsitellä muiden oppiaineiden puitteissa, joten näiden maailmankuvan elementtien osalta katsomusaineilla on arvatenkin tärkeä rooli. Siksi on mielenkiintoista tutkia, millä tavoin oppilaat pääsevät lähestymään näitä aiheita katsomusaineiden oppitunneilla. Lisäksi henkilökohtaisena mielenkiintona on kysymys, voisiko kaikki eri katsomusaineet korvata kaikille oppilaille yhtäläisellä oppiaineella.

Koulukirjojen ja muun opetusmateriaalin eettisiä elementtejä ja arvomaailmaa on tutkittu myös aiemmin. Esimerkiksi Leevi Launonen (2000) tutki pedagogisten tekstien ja opetussuunnitelman sisältämää eettistä kasvatusajattelua ja sen muutosta viime vuosisadan aikana. Hänen mukaansa alkuvaiheen universaalinen moraalinen ja totuus väistyivät 90-luvulle tultaessa individualismin, liberalismien ja moraalin yksilöllisen kokemuksen tieltä. Muutosta voi kuvata yleistasolla yhteisöllisyydestä kohti liberaalia individualismia. (Leevi Launonen 2000.) Launosen tutkimus kohdistui kuitenkin silloisen opetussuunnitelman perusteella tehtyihin oppimateriaaleihin. Oma tutkimukseni käsittelee nykyistä, vuonna 2014 julkaistua opetussuunnitelmaa. Tätä kirjoittaessani seuraavan opetussuunnitelman julkaisuajankohta ei ole vielä selvillä, mutta luultavasti se julkaistaan lähivuosina.

Aiheen ympäriltä on tehty lähivuosina maisteritason tutkimuksia esimerkiksi lastentarhanopettajien näkemyksistä katsomuskasvatuksesta (Rosa Latva-Koivisto 2018), opettajien käsityksistä katsomusaineiden opettamisesta (Sini Onkalo ja Elina Paananen 2023) ja elämäkatsomustiedosta opetussuunnitelmassa. (Miia Nykänen 2023) Hyvin läheltä omaa aihettani on Elina Poikelan tutkimus etiikasta peruskoulun uskonnon ja elämäkatsomustiedon oppikirjoissa, jossa hän keskittyi 5. ja 6. luokkiin. (Elina Poikela 2012) Myös väitöskirjatasolta löytyy verrattain tuoreita tutkimuksia aihettani läheltä, esimerkiksi Eeva Rinteen kriittinen diskurssianalyysi peruskoulun oppikirjoista monikulttuurisen maailmankuvan rakentajina. (Eeva Rinne 2019)

2. Katsomusaineiden maailmankuva ja maailmankatsomus

Tutkimukseni pääkäsitteet ovat maailmankuva ja maailmankatsomus. Perusopetuksen opetussuunnitelman mukaan oppilas rakentaa maailmankuvaansa oppiessaan. Samalla hän rakentaa myös identiteettiään, ihmiskäsitystään, maailmankatsomustaan sekä käsitystään omasta paikasta maailmassa. (OPH 2014, 15.) Maailmankuva on siis opetushallituksen mukaan yksi ihmisen itse itselleen rakentamista henkilökohtaisista ominaisuuksista, kuin jonkinlainen ikkuna, jonka läpi hän katsoo ja tulkitsee maailmaa.

Maailmankuvan avartuminen mainitaan yleissivistyksen muodostumisen lisäksi toiseksi opetuksen keskeiseksi tavoitteeksi (OPH 2014, 28) ja lisäksi maailmankuvan kehittäminen mainitaan tärkeäksi tavoitteeksi. Sitä käytetään perusteluna niin opetuksen eheytykselle ja monialaisille oppimiskokonaisuuksille (2014, 31), koulun kirjastotoiminnalle (2014, 42.), ympäristöopin opetukselle (2014, 131.), elämäkatsomustiedon opetukselle (2014, 255 ja 412.), historian opetukselle (2014, 258.), yläkoulun kulttuurillisen osaamisen laaja-alaisille tavoitteille (2014, 282.), ruotsin kielen opetukselle (2014, 326.), muiden vieraiden kielten opetukselle (2014, 353.), maantiedon opetukselle (2014, 384.), fysiikan opetukselle (2014, 389.), kemian opetukselle (2014, 393.) ja musiikin opetukselle. (2014, 422.)

Opetushallitus ja perusopetuksen opetussuunnitelma pitävät siis maailmankuvan rakentamista tai rakentumista huomattavan tärkeänä, mutta opetussuunnitelma ei kuitenkaan ota kantaa termin varsinaiseen määrittelyyn. Opetushallituksen julkaisema elämäkatsomuksen kirjasarja *Miina ja Ville etiikkaa etsimässä* sisältää kuitenkin termille myös määritelmän. Kirjan määritelmän mukaan maailmankuva tarkoittaa yksilön käsitystä siitä, millaisia ominaisuuksia maailmalla on ja miten se toimii. (Satu Honkala, Antti Tukonen ja Ritva Tuominen 2010) Maailmankuva on siis tämän kuvauksen mukaan henkilökohtainen, jokaisella kenties omanlaisensa ja mahdollisesti myös muuttuva. Filosofian professori Ilkka Niiniluoto kertoo maailmankuvan tarkoittavan kaikkia ihmisellä olevia käsityksiä siitä, millainen maailma on. (Hannu Reime 2008). Tässä Niiniluoto tarkoittaa *maailmalla* kaikkia tosiasioita, jotka liittyvät luontoon, ihmiseen ja yhteiskuntaan. Hänen mukaansa maailmankuva voidaan luokitella sen mukaan, millaisille perustuksille ne rakentuvat: (Ilkka Niiniluoto 1984 79—84.)

1. **Tieteellinen maailmankuva.** Kaikki maailmankuvaan kuuluvat väitteet on hankittu ja perusteltu tieteellisin menetelmin ja ovat tiedeyhteisön yleisesti hyväksymiä. Tällainen maailmankuva on, kuten tiedekin, kehittyvä, itseään korjaava ja avoin. Uudet tutkimustulokset ja tieteellisin keinoin saavutetut faktat voivat muuttaa tieteellisen maailmankuvan perusteita.
2. **Arkikokemukseen perustuva maailmankuva.** Tällaisen maailmankuvan perustana on jokapäiväiset havainnot ja elämäkokemuksen myötä kerätty tieto ympäristöstä ja omasta itsestä.
3. **Metafyysinen maailmankuva.** Tieteellisten todistelujen sijasta metafyysinen maailmankuva perustuu filosofisiin todisteluihin. Voi olla myös tiedepohjainen ja sisältää filosofisia pohdintoja todellisuuden perustavanlaatuisesta luonteesta.
4. **Epätieteellinen maailmankuva.** Tällainen maailmankuva sisältää väitteitä, jotka ovat ristiriidassa vallitsevan tieteellisen maailmankuvan kanssa.
5. **Maaginen maailmankuva.** Taikausko, kansanperinteiset käsitykset, kuten henget, luonnonhenget ja hyvät ja pahat voimat ovat maagisen maailmankuvan pohjana.
6. **Uskonnollinen maailmankuva.** Jos maailmankuvaan sisältyy väitteitä, joiden ainoa perustelu on vetoaminen uskonnolliseen arvovaltaan, esimerkiksi Raamattuun tai henkilökohtaisiin uskonnollisiin elämyksiin tai kokemuksiin, maailmankuva on uskonnollinen. Jos maailmankuva muodostuu tieteen kanssa ristiriitaisten näkemysten kautta, se on myös epätieteellinen. Maagisesta maailmankuvasta uskonnollinen eroaa järjestäytyneeseen uskontoon auktoriteetteineen ja kodifioituneisiin pyhiin kirjoihin ja vastaaviin vetoamisen osalta, vaikka molemmat maailmakuvat suhtautuvat yliluonnollisiin elementteihin todellisina osina maailmaa.

Tästä jaottelusta voidaan nähdä karkea jako epätieteellisten ja tieteellisten maailmankuvien välillä. Honkala, Tukonen ja Tuominen (2010) käyttävät etenkin katsomusaineiden piirissä tavattavista tieteellisesti todistettujen asioiden ulkopuolelta löytyvistä asioista nimitystä yliluonto. He herättävät kyseenalaistamaan vallitsevaa koulumaailman jakoa, jossa yliluonto periaatteessa tiedostetaan vain katsomusaineiden oppitunneilla, ja niiden ulkopuolella yliluontoa joko ei tunnusteta tai kysymystä vältellään. (Honkala, Tukonen ja Tuominen 2010.)

Matti Sintonen (1999) kuvailee maailmankuvan olevan kuin areena, jolla arkikokemus, usko ja tiede kohtaavat ja mittelevät. Kun nämä antavat keskenään ristiriitaisia viestejä, Sintosen mukaan tänä tieteellisen maailmankuvan aikana pidetään itsestäänselvyytenä, että tieteen näkemykset ovat muita tärkeämpiä. On hyvä pitää mielessä, että tieteellinen maailmankuva tai -katsomus ei ole mikään itsestäänselvyys. Sintonen toteaa, että vasta Darwinin teoria luonnonvalinnan kautta tapahtuneesta polveutumisesta poisti ihmislajilta ainutlaatuisuuden ja kyseenalaisti näin täysin ihmiskeskeisen maailmankuvan perusteet. (Matti Sintonen 1999.)

Pelkkä maailmankuvan tarkastelu antaa kuitenkin rajoittuneen kuvan ihmisen toiminnan perusteista, sillä ihminen ei ole täysin rationaalinen toimija. Koska maailmankuva perustuu eri perustein punnittuun faktatietoon, siitä jää puuttumaan jotain oleellista ihmisen toimintaa hallitsevaa, nimittäin moraalit, arvot ja etiikka. Jos tutkimuksen suurennuslasi kohdistuisi vain maailmankuvaan, jäisivät ulkopuolelle katsomusaineissa tärkeät eettiset ja moraaliset pohdinnat, joten on perusteltua laajentaa tarkastelua sisältämään kaikki katsomusaineiden parissa käsitellyt maailmankatsomuksen elementit.

Ilkka Niiniluodon (1984) mukaan pelkkä maailmankuva ei riitä maailmankatsomukseksi, sillä sen perustelemiseksi on mentävä maailmankuvan ulkopuolelle. Lisäksi maailmankatsomus ohjaa toimintaa tavalla, joka välttämättä tarvitsee käsityksen etiikasta ja tieto-opista. (Ilkka Niiniluoto 1984, 87.) Tämä on maailmankuvaa laajempi käsitys, sillä maailmankatsomus sisältää myös yksilön elämäkatsomuksen, eli näkemyksen omasta paikastaan maailmassa. (Reime 2008)

2.1 Maailmankatsomus

Miina ja Ville -kirjat noudattelevat Niiniluodon muotoilua maailmankatsomuksesta. Kirjasarjan opettajan oppaan mukaan maailmankatsomus määritellään siten, että se sisältää maailmankuvan lisäksi arvo- ja tiedonkäsityksen. Ne vastaavat kysymyksiin: ”Millainen maailman tulisi olla?” ja ”Miten maailmasta saa tietoa?”. Elämäkatsomuksen termi laajentaa vielä hieman maailmankatsomusta, sillä se on näiden oppikirjojen mukaan jokaisen henkilökohtainen maailmankatsomus, jota elämä on muovannut. (Honkala, Tukonen ja Tuominen 2010.)

Myös Sintosen (2016) mukaan henkilön maailmankatsomus koostuu hänen maailmankuvastaan, näkemyksestään omasta paikastaan maailmassa ja käsityksen omista arvoistaan ja identiteetistään. Sintonen pitää niin ikään kysymyksiä hyvästä elämästä, velvollisuuksista, moraalista ja oikean yhteiskunnan ominaisuuksista oleellisena osana ihmisen maailmankatsomusta. Toisaalta Sintonen pitää toisinaan hyvin vaikeana tehdä selvää rajaa maailmankuvan ja maailmankatsomuksen välille. (Sintonen 2016.)

Niiniluoto (1984) huomauttaa, että tieteellisen maailmankatsomuksen tapauksessa kaikki sen osa-alueet eivät voi olla tieteellisesti perusteltuja, sillä arvo- ja tietoteoria kuuluvat filosofian alueelle.

Filosofian järjestelmällisyys ja kriittisyys eivät tee siitä tiedettä, sillä erityistieteiden kohteet ja metodit ovat erilaisia. Tieteellisen maailmankatsomuksen pitää silti kunnioittaa tieteellisiä ihanteita kaikilta osin, eli olla myös filosofisilta osiltaan avoin, itseään korjaava ja kriittinen. Niiniluodon mukaan tämä merkitsee sitä, että tieto- ja arvoteoriaa ei voi tieteellisessä maailmankatsomuksessa omaksua dogmaattisesti, vaan ne on perusteltava selkeästi filosofian menetelmin. Luonnollisesti tieteellinen maailmankuva pitää tieteellistä todistusta parhaana tapana saada tietoa. Tämä merkitsee sitä, että yliluonnolliset ilmoitukset ja subjektiiviset kokemukset eivät kelpaa tiedon lähteiksi sekä tieto- että arvoteorian osalta. Tämä johtaa väistämättä siihen, että tieteellinen ja uskonnollinen maailmankatsomus ovat erityisesti tietoteorian tasolla ristiriidassa keskenään. (Niiniluoto 1984, 87–88.)

Toisaalta samaan lopputulokseen voi päästä päättelyketjuilla, jotka kulkevat erilaisista lähtökohdista. Jocelyn Maclure ja Charles Taylor (2011) nostavat esille liberaalien ja demokraattisten poliittisten järjestelmien taustalla vaikuttavat arvomaailmat, jotka antavat näille yhteiskunnille tavoitteet ja perustan. Nämä perustavanlaatuiset arvot ovat ihmisyyden kunnioitus, perusihmisoikeudet ja kansakunnan itsemääräämisoikeus, ja heidän mukaansa niitä kannattamaan päädytään hyvin erilaisista uskonnollisista ja kulttuurisista lähtökohdista, mikäli noudattaa oman viitekehjensä mukaista loogista päättelyketjua. Nämä arvot ovat lopulta välttämättömiä pluralistisen yhteiskunnan toiminnalle. (Jocelyn Maclure ja Charles Taylor 2011, 12.)

Seuraavissa kappaleissa esittelen tarkemmin maailmankatsomuksen kolme elementtiä, sillä tätä jakoa käytän tutkimukseni pohjana. Ne ovat Niiniluodon mukaan (1987, 87.):

Taulukko 1: Maailmankatsomuksen elementit Niiniluodon mukaan

Maailmankatsomuksen elementti	Elementin sisältö
Arvoteoria	Käsitykset oikeasta ja väärästä, hyvästä ja pahasta. Näkemys ihmisen paikasta tai tehtävästä maailmassa. Elämäkatsomus ja poliittinen vakaumus kuuluvat arvoteorian piiriin.
Tietoteoria	Käsitys maailmaa koskevasta tiedosta ja siitä, miten se perustellaan ja miten sitä hankitaan.
Maailmankuva	Maailmaa koskevien väitteiden joukko väitteitä, jotka on saavutettu tietoteorian keinojen avulla.

2.2 Etiikka, moraali ja arvot, eli arvoteoria.

Jokaisen oma maailmankuva kertoo siis sen, millaisia ominaisuuksia maailmalla on ja miten se toimii. Perusopetuksessa katsomusaineiden parissa korostuvat faktatiedon lisäksi niiden kautta pohdittavat moraaliset ja eettiset kysymykset. (OPH 2014, 134—140 ja 246—248.) Niiden voi katsoa kertovan, miten maailmassa tulee elää ja millainen on oikeudenmukainen maailma. Nämä ovat arvoja, jotka kertovat millainen maailman tulisi olla. Näin ollen voidaan olettaa, että katsomusaineiden opetussisällöt vaikuttavat oppilaille rakentuvaan maailmankuvaan ja -katsomukseen. Perusopetuksen opetussuunnitelman arvoperustaan on kirjattu, että sivistys merkitsee taitoa tehdä ratkaisuja eettisen pohdinnan, toisen asemaan asettumisen ja tietoon perustuvan harkinnan perusteella. Myös arvokasvatus ja -keskustelut on luettu osaksi arvoperustaa ja hyvän opetuksen kriteereitä. (OPH 2014, 15—16.)

Veli-Matti Värri (2018) pitää kasvatuksen tärkeimpänä tehtävänä lapsen, tai ihmisen sivistämistä moraalisubjektiksi. Sellaiseksi varttuu sisäistettyään vastuuntunnon ja arvotajunnan, joka merkitsee taitoa tunnistaa arvojen välisiä laatueroja. Hän ei näe maailmassa olevan selkeitä moraalikriteereitä eikä yksiselitteisiä vastauksia kulttuurien sisältämiin ristiriitaisiin kysymyksiin. Värriin mukaan yhteiskuntamme on nyt ja tulevaisuudessa monimutkainen ja se sisältää erilaisia viheliäitä ongelmia, ristiriitaisia arvojärjestelmiä ja ratkaisemattoman konfliktin ekologisten realiteettien ja myöhäiskapitalistisen kuluttamiseen perustuvan tuotemaailman välillä. Tämä tekee kasvatuksesta hänen mukaansa erityisen tärkeän yksilön moraaliresurssien ja eettisen ymmärryksen ja henkilökohtaisen vastuukyvyn kehittymisen kannalta. (Veli-Matti Värri 2018, 123.)

Etiikkaa pidetään perinteisesti filosofian haarana, joka käsittelee normatiivisen arvon etsimistä ihmisen teoista. Markku Oksasen mukaan etiikassa tutkitaan moraalisesta näkökulmasta filosofian avulla käsitysten, arvostusten ja toiminnan kokonaisuutta. (Markku Oksanen 2012, 9.) Etiikassa pyritään siis perustelemaan järkiperusteisesti, mitkä teot ovat *hyviä* ja *oikein* ja *miksi*. Arvoista voidaan esittää väittämiä ja Niiniluodon mukaan arvoja koskeva tieto on luonteeltaan filosofista, eli luonteeltaan erilaista kuin tieteellinen faktatieto. Niiniluodon mukaan tiede ei yksinään voi ratkaista kaikkia arvopäämääriä koskevia kysymyksiä. (Niiniluoto 1984, 86.)

Arvo on filosofinen käsite, joka viittaa toiminnan motiiviin, sen päämäärään tai tarkoitukseen (Timo Airaksinen 1987, 131). Sen tarkka määrittely on filosofiassa hyvin vaikeaa. Arvon määritelmää voi

lähestyä pohtimalla mitä pidetään kauniina, hyvinä tai muutoin arvokkaina. Näiden arvoitusten taustalla vaikuttanevat arvot. Arvot voivat olla taloudellisia, terveydellisiä, uskonnollisia, esteettisiä ja moraalisia. (Pekka Elo, 2004)

Airaksinen (1987) määrittelee moraalien perimmäisen luonteen sen neljän perusominaisuuden kautta. Moraalinen kielenkäyttö tai toiminta on käskevää tai velvoittavaa. Se on myös luonteeltaan universaalista, eli yleistä. Tämä toiminta on myös itsenäistä, ja lopuksi se on tärkeintä vain ihmisille. (Timo Airaksinen 1987, 62.)

Arvoista johdetaan normeja. Yksilölle ne ovat kuin tiekartta oman yhteiskuntansa tai viiteyhteisönsä hyväksymistä tavoista ja moraalikäsitteistä. Launosen mukaan normit liittyvät aina tiettyyn yhteisöön tai johonkin toimintaan. (Leevi Launonen 2000 33—34.)

Normatiivisista moraalikäsitteistä on syytä mainita utilitarismi, joka on Arvi Pakaslahden (2014) mukaan moraalifilosofian kiistellyimpiä näkemyksiä. Utilitarismi käsittelee sitä, miten moraalisten toimijoiden tulisi toimia, jotta jokin hyöty, hyvinvointi, tai jokin vastaava suure maksimoituisi näiden toimiten seurauksena. Koska tutkimukseni käsittelee alakoulun oppimäärää ja alakouluikäisten oppilaiden ajatuksia, on moraalisen toimijan määritelmä järkevää rajoittaa yksinkertaisesti ihmiseen, minkään laajemman filosofisen määritelmän sijasta. Samasta syystä käytän tätä tutkimusta varten utilitarismista myös hyvin yksinkertaistettua määritelmää, jolloin vältytään rajatapausten filosofiselta pohdinnalta, mikä ei ole tutkimukselle oleellista. (Arvi Pakaslahti 2014.)

Koulumaailmassa on paljon sääntöjä, ja katsomusaineissa myös käsitellään näiden ja muiden päivittäistä elämää ja yhteiskuntaa kontrolloivien sääntöjen perusteita. Pakaslahden mukaan tietynlaiset teot kieltäviin periaatteisiin ja esimerkiksi tietoon, oikeuksiin ja vapautteen perustuvia moraalisia arvioita sisältäviä moraalidoktriineita ei voida pitää täysin hyvinvointiperustaisina. Tämän vuoksi tässä tutkimuksessa käsitelty utilitarismi on määritelmältään vain osittain hyvinvointiperustaista. Pakaslahti jakaa (2014) näkemykset utilitarismista edelleen osiin sen mukaan, minkälaista toimintaa moraalista toimijalta edellytetään. Näiden näkemysten kuvauksia tarkastelemalla taulukosta 2 huomataan, että eri näkemykset utilitarismista eivät ole toisiaan poissulkevia, vaan pikemmin eri näkökulmia kysymykseen sääntöjen ja arvojen yhteensovittamisesta.

Taulukko 2: Näkemyksiä utilitarismista Pakaslahden mukaan (2014)

Utilitarismin laatu	<i>kuvaus</i>
Hedonistinen utilitarismi	Arvioi tekoja sen mukaan, kuinka paljon ne tuottavat mielihyvää tai kärsimystä. Tämän ryhmän sisäiset väittelyt koskevat sitä, mitä mielihyvä oikeastaan on ja mikä tarkalleen lisää tai vähentää tuntevien olentojen elämässä kärsimystä tai mielihyvää.
Suora ja epäsuora tekoutilitarismi	Arvioi teon seurauksia suoraan tai epäsuoraan teosta aiheutuvien vaikutusten perusteella.
Sääntöutilitarismi	Katsoo teon olevan moraalisesti oikein, jos se sopii yhteen sellaisten sääntöjen kanssa, joita kaikkien noudattaessa hyvinvoinnin määrä maksimoituisi.
Totaali- ja keskiarvoutilitarismi	Tarkastelevat tekojen aiheuttamaa muutosta hyvinvoinnin totaalisessa määrässä tai sen maailmanlaajuisessa keskiarvossa.
Optimoiva utilitarismi	Katsoo, että ihmisen tulisi aina ja poikkeuksetta toimia moraalisesti parhaalla tavalla. Muut näkemykset antavat enemmän tilaa teoille, jotka ovat ”tarpeeksi hyviä”.
Positiivinen utilitarismi	Katsoo tekojen hyvinvointia lisääviä seurauksia, kun taas ...
negatiivinen utilitarismi	Ottaa huomioon myös kärsimystä vähentävät teot.
Objektiivinen utilitarismi	Punnitsee teon moraalista oikeutusta sen havaittavissa olevien seurausten mukaan.
Subjektiivinen utilitarismi	Tarkastelee teon avaamia vaihtoehtoisia seurauksia ja niiden todennäköisyyksiä punnitessaan teon moraalista oikeutusta.

Niiniluodon (1984) mukaan filosofiset arvoväittämät voivat olla kvalitatiivisia, komparatiivisia tai kvantitatiivisia. Kvalitatiivinen väite ”X on arvokas.” antaa arvon suoraan. Komparatiivinen väite ”X on Y:tä arvokkaampi.” antaa arvon suhteessa johonkin toiseen. Kvantitatiivinen väite ”X:n arvon aste on r .” antaa arvolle skaalan. Arvoväittämät voivat myös ilmaista lausujan kannan väittämän kohteen suhteen. Tämä on Niiniluodon mukaan asenteen ilmaisemista eikä arvon kuvailemista. (Niiniluoto 1984, 321—322.)

Tässä tutkimuksessa mielenkiintoni kohdistuu arvojen perusteluihin, ei arvojen kokoelmaan sinällään. Niiniluodon (1984) mukaan väitettä X:n arvokkuudesta voidaan perustella muun muassa *arvosubjektivistisesti* tai *arvo-objektivistisesti*. Arvosubjektivistisen näkemyksen mukaan väite X:n arvokkuudesta tarkoittaa A:n arvostavan X:ää, jolloin X:n arvo perustuu A:n arvovallalle. Arvo-objektivistinen näkemys puolestaan katsoo väitteen olevan, että X:llä on ominaisuus G, mistä X:n arvokkuus lopulta on peräisin. Tässä yhteydessä mainittujen filosofisten *olioiden* X, G, A ynnä muiden olemuksen pohdinta on filosofian parissa hyvin tavallista, mutta tuo pohdinta ei kuulu tämän tutkimuksen piiriin.

Mainitsemisen arvoista vielä on, että sekä arvosubjektivismista että arvo-objektivismista voidaan Niiniluodon mukaan nähdä *absolutistiset* ja *relativistiset* kannat arvojen olemuksesta. Relativistinen arvosubjektivismi ei rajoita kenenkään arvostamista, kun taas absolutismi hyväksyy ehdottoman arvoauktoriteetin olemassaolon. Arvo-objektivismi taas voi olla relativistista, jos oletetaan, että objektiivisista arvoista ei voi saada täysin varmaa tietoa. (Niiniluoto 1984, 323—325.)

Opetussuunnitelman arvoperusteissa on mainittu tärkeänä elementtinä myös kriittisen ajattelun kehittäminen. Arvokasvatuksen tavoitteena ei ole vain arvojen ja arvostuksien tunnistaminen ja nimeäminen, vaan myös olennaisesti niiden kriittinen pohdinta ja tulkitseminen. Opetuksen tavoitteena olevan sivistyneen ihmisen määritelmään sisällytetään myös taito käyttää tietoa kriittisesti. (OPH 2014, 15—16.) Essi Aarnio-Linnanvuoren mukaan kriittinen ajattelu tarkoittaa kykyä reflektoida omaa ja muiden ajattelua. Se on siis pohdintaa siitä, mitä tiedämme ja miksi sen tiedämme. Hänen mukaansa se on demokraattisessa yhteiskunnassa kansalaistaito ja siis yleissivistävän opetuksen keskeinen päämäärä. (Essi Aarnio-Linnanvuori 2016, 35.) Aarnio-Linnanvuori perehtyi tutkimuksessaan yleissivistävän opetuksen ympäristöaiheiden tieteidenvälisyyteen. Hänen mukaansa juuri katsomusaineet sisältävät eettisen ymmärryksen, vastuullisen toimijuuden sekä kriittisen ajattelun taitoja. Tosin tutkimuksessa havaittiin, että

oppikirjojen väliset erot voivat olla huomattavia, sillä kirjantekijät ovat tulkinneet opetussuunnitelman tekstin asettamia vaatimuksia eri tavoin. (2016, 36.)

Niina Mykrä (2021) nostaa kriittisen ymmärryksen osaamisen tärkeäksi aseeksi yhteiskuntaa ja koko maailmaakin uhkaavia niin sanottuja pirullisia ongelmia vastaan. Ihmisen aiheuttama ilmastonmuutos ja luonnontilan heikkeneminen ovat kenties tutuimmat näistä pirullisista ongelmista, joita määrittelee niiden ratkaisemisen vaikeus, limittyminen muihin tekijöihin ja tietty epämääräisyys, mikä tekee toimien kohdistamisesta vaikeaa. Erilaiset sosiaaliset kysymykset, kuten epätasa-arvo, köyhyys ja rakenteelliset epäkohdat ovat ongelmia, joiden ratkaiseminen, tai ylipäänsä tunnistaminen vaatii kriittisen ajattelun taitoja. (Niina Mykrä 2021, 21–23.)

Opetuksessa maailmankuvan kehittymiseen liittyy kokonaiskuvan rakentaminen, mikä edellyttää Aarnio-Linnanvuoren mukaan oppiainerajojen ylittämistä. Hänen mukaansa erityisesti ympäristöaiheissa tämä korostuu, sillä niiden sisällöt ovat osana monissa oppiaineissa. Esimerkiksi historian ja yhteiskuntaopin aineet edellyttävät oppilailta ymmärrystä ympäristökysymyksistä. (2016, 41.) Samoin katsomusaineissa käsitellään ihmisen luontosuhdetta, mikä luonnollisesti vaatii oppilailta aiempaa osaamista aihepiiristä. Aarnio-Linnanvuoren tutkimuksessa tuli toistuvasti esille monitahoisempien opettavien aihealueiden, kuten juuri ympäristökysymysten luonteva ja toisaalta pakon sanelemakin integroituminen osaksi useita oppiaineita. Kukin oppiaine palvelee omalta näkökulmaltaan suuremman kokonaisuuden ymmärtämisen päämäärää. Katsomusaineilla on myös oma, pitkälti opetussuunnitelmaan perustuva lähestymistapansa opetukseen. Aarnio-Linnanvuoren tutkimukseen osallistuneet opettajat mainitsivat sopivimmaksi paikaksi eettisten kysymysten käsittelyyn juuri katsomusaineet. (2016, 40–41.)

Markku Oksanen (2012) näkee ympäristöfilosofian yhtä vanhana kuin koko länsimaisen filosofian. Hänen mukaansa ensimmäiset kreikkalaiset filosofit vuoden 500 eaa. tienoilla olivat luonnonympäristöä koskevan ihmetyksen inspiroimia ja etsivät tapoja tutkia ja selittää sitä ja sen ilmiöitä. Oksanen näkee toisaalta ratkaisevia eroavaisuuksia perinteisen luonnonfilosofian ja ”nykyisen” ympäristöfilosofian välillä: Kiinnostuksen kohde on ympäristöfilosofiassa, ja -etikassa, eri, ympäristöfilosofian keskittyessä ihmisen elinympäristöön koko maailmankaikkeuden sijaan. Toiseksi luonnonfilosofia yhdistyi teologiaan erityisesti kristinuskon valtakautena ja kolmanneksi ympäristöfilosofia on luonteeltaan käytännönläheistä ja konkreettista. (Markku Oksanen 2012, 40.)

2.3 Maailmaa koskeva tieto ja sen saaminen, eli tietoteoria

2.3.1 Tietokäsitys maailmankuvassa

Honkalan, Tukosen ja Tuomisen (2010) Miina ja Ville -kirjasarjassa käyttämä maailmankatsomuksen tiedonkäsityksen määritelmä ei tee eroa maailmasta saatavan tiedon laadun suhteen. Sekä tieteellisen faktuaalinen tieto, kuten matemaattiset totuudet, hyväksyttävä kielioppi tai maantieteelliset faktat ovat heille tietoa siinä missä eettiset ja moraaliset kysymyksetkin.

Tämän tutkimuksen tavoitteiden kannalta ei ole mielekäästä käsitellä tiedon käsitettä missään klassisen tietoteorian ideaalisessa merkityksessä, vaan arkipäiväisen käsityksen mukaan. Tutkimuksen tavoite liittyy siihen, kuinka eettisiä ja moraalisia kysymyksiä katsomusaineissa käsitellään ja miten ne perustellaan. Koska tutkimuksen kohteena on katsomusaineet, on perusteltua tutustua uskonnollisen ja tieteellisen maailmankuvan tietokäsityksiin.

Ilkka Niiniluodon (1984) mukaan tieteellinen maailmankuva pohjautuu väitteisiin, jotka ovat tieteellisin menetelmin hankittuja ja perusteltuja, sekä tieteentekijöiden muodostaman yhteisön hyväksymiä. Tällaisia ovat esimerkiksi yleisesti hyväksytyt tieteelliset teoriat maailman toiminnasta, kuten suhteellisuusteoria, evoluutioteoria ja alkuräjähdysteoria. Kuten Niiniluoto huomauttaa, tieteellinen maailmankuva ei kuitenkaan voi olla koskaan täydellinen eikä muuttumaton, sillä se perustuu kuitenkin aina kulloinkin vallitsevaan konsensukseen tieteellisen ymmärryksen tilasta. Sata vuotta sitten tieteellinen maailmankuva perustui osittain eri väitteisiin kuin nyt, ja todennäköisesti sadan vuoden kuluttua taas hieman erilaisiin. Tiede on itse itseään korjaava, historiallisesti kehittyvä ja avoin järjestelmä. (Niiniluoto 1984, 78–80.)

Niiniluodon kuvailema *kartesiolainen* tietokäsitys on lähtöisin René Descartesilta. Hän, kuten myös aikalaisensa Francis Bacon, halusi perustaa filosofian ja luonnontieteet järkeilemällä saavutettavien päättelyketjujen varaan. Hänen pyrkimyksensä oli näin saada aikaan tieteille samanlaiset varmat ja aukottomat perustat, mitkä matematiikan alalla oli jo saavutettu. Hän kannatti mekanistista luonnonfilosofiaa, jonka mukaisesti kaikki luonnonilmiöt voitaisiin kuvata matematiikan kielellä

eksaktisti. Järjen perustotuuksien sijaan Descartes halusi perustaa metafysiikan loogisesti johdetuille luonnon perustotuuksille. (Otto Lappi 2001.)

Filosofi Charles Taylorin (2007) mukaan modernin tieteen tapa lähtökohtaisesti torjua ja jättää huomiotta kaikki sen metodien ulkopuolelle jäävä sisältää vajavaisuuden. Hänen mukaansa tiedon muodostamisen prosessin ensimmäisen askeleen on oltava kysymys Jumalan olemassaolosta. Taylorin mukaan vasta siihen vastattuaan on mahdollista todella aloittaa todellisuuden jäsentäminen, sillä omaksuttu käsitys Jumalasta vaikuttaa väistämättä prosessin seuraaviin vaiheisiin. Tämä on hänen mukaansa oleellisesti ristiriidassa naturalistisen tietokäsityksen kanssa, jossa kysymykseen Jumalasta vastataan vasta sen jälkeen, kun vain yksittäiset luonnolliset tosiasiat on hyväksytty tiedon lähteiksi. Tämä sulkee yliluonnolliset tekijät kategorisesti tiedon ulkopuolelle. (Charles Taylor 2007, 555, 835. ja Pasi Matikainen 2012, 83.)

Charles Taylorin sanoja punnitessa on hyvä muistaa, että hän on katolilainen ja katsoo itsekin uskonnollisen taustansa muovanneen ajatteluaan. Tayloria pidetään kuitenkin eräänä merkittävimmistä edelleen vaikuttavista filosofeista. Hän kiinnittää työssään erityisesti huomiota siihen, että yksilö on aina sosiaalisesti ja kulttuurillisesti sitoutunut ympäröivään yhteiskuntaan. Yhteiskunta siis vaikuttaa jäseniinsä, jotka sen muodostavat, ja jotka vuorostaan vaikuttavat ympäröivään yhteiskuntaan. Tämän kokonaisuuden hahmottaminen toispuoleisesti jää siis oleellisesti vajavaiseksi.

Niiniluoto (1984) nostaa esille seikan, joka on katsomusaineiden opetuksellisesta näkökulmasta oleellinen: Hänen mukaansa tieteellinen maailmankuva ei voi koskaan yksinään täyttää maailmankatsomuksen tehtäviä, sillä tieteet eivät voi vastata eettisiin tai moraalisiin kysymyksiin tyydyttävästi. Tieteet siis kertovat, millainen maailma on, mutta ne eivät kerro, millainen sen tulisi oikeudenmukaisuuden nimessä olla ja miten ihmisen tulisi toimia elämässään. (Niiniluoto 1984, 86.) Myös Taylor on kritisoinut modernia filosofiaa sen kiinnostuksen puutteesta ottaa kantaa kysymykseen siitä, millainen on hyvä elämä.

2.3.2 Tietokäsityksen muutos aikakausittain

Tommi Vehkavaaran mukaan (1999) kysymys tiedon luonteesta ja sen alkuperästä on ollut osa länsimaista filosofiaa kautta aikain. Hän pitää kelvollisena Stephen Toulminin esittämää pelkistettyä

näkemyistä (1981) tiedon olemuksen tutkimuksen, eli *epistemologian*, kehityksen kolmesta aikakaudesta. Tämän yksinkertaistetun näkemyksen mukaan aikakaudet erottuvat niiden vastauksista kysymykseen siitä, miten ihmisen tieto tai tietoisuus ja maailman tila ovat yhteensopivia. Ensimmäinen aikakausi käsittää antiikin ja keskiajan, toinen ajan Descartesista Darwiniin ja kolmas kausi alkoi maallistuvien länsimaiden sisäistettyä evoluutioteorian ja luonnonvalinnan, ja on siis vallalla juuri nyt. (Tommi Vehkavaara 1999.)

Vehkavaaran (1999) käyttämät kehityksen aikakausien jakolinjat noudattelevat samoja uria kuin Kortetmäen ja Slavovin luontosuhteen kehityksestä käyttämät. Luontosuhteen ja tietokäsityksen kehittymistä länsimaisessa ajattelussa voidaan tarkastella ajanjaksoissa, joiden jakolinjoina toimivat samat merkkipaalat tieteen ja uskonnon kehityksessä. Ensimmäinen aika kuuluu antiikille, jonka filosofiaa hallitsivat Platon, Sokrates ja Aristoteles. Tämä aika kesti keskiajan alkuun saakka. Seuraava aika kuuluu skolastisuudelle, joka nousi myöhäisellä keskiajalla ja jota leimasi ihmisen ja Jumalan välinen ero sekä Jumalan suunnitelmien hyväksyminen toden tiedon ja totuuden lähteenä. Seuraava ajanjakso alkoi tieteellisen metodin kehittyessä ja uusien, vallitsevaa maailmankuvaa kyseenalaistavien tieteellisten löydösten varmistuessa. Merkittävimminä henkilöinä tältä ajalta voidaan mainita Kopernikus, Galilei, ja Newton. Viimeisin ajanjakso alkoi evoluutioteorian kehityksen myötä, joka kuroi kenties lopullisesti umpeen sen ihmisen ja muiden eliöiden välisen kuilun, mikä tieteessä vielä oli jäljellä. (Vehkavaara 1999, 2–3.) Tämän aikakauden Vehkavaara katsoo jatkuvan edelleen, sillä aivan evoluutioteorian kaltaista maailmanlaajuista ajattelun mullistusta ei hänen näkemyksensä mukaan ole sen jälkeen tullut.

Toisaalta elämän harvinaisuuden ja maapallon ainutlaatuisuus selvisi avaruustutkimuksen kautta vasta 1960-luvun päättyessä. (Steven Soter 2000) Tuolloin pidettiin laajalti mahdollisena, että elämää löytyisi muiltakin aurinkokunnan planeetoilta. Lisäksi niin kutsutun vihreän liikkeen nousu 1970-luvulta alkaen on lisännyt tietoisuutta ihmisen ja luonnon vuorovaikutuksesta ja yhteenkuuluvuudesta.

On tietysti muistettava, että kuva tieteen kehityksestä suurin ja välitöntä mullistusta aiheuttavin harppauksin on pelkkä yksinkertaistus, joten jakolinjoille ei ole mielekääntä antaa tarkkoja vuosilukuja tai kiinnittää niitä liian voimakkaasti tiettyihin henkilöihin. Tutkijat ja filosofit ovat aina vaikuttaneet toistensa ajatteluun, eli uudet tulokset ja ideat eivät synny tyhjästä, vaan vanhojen pohjalta. Esimerkiksi David Mascin mukaan (2009) Charles Darwin päätti lopulta julkaista teoriansa vain, koska

vuotta aiemmin Alfred Russel Wallace julkaisi oman, hyvin samankaltaisen teorian eläinten kehityksestä luonnonvalinnan seurauksena.

Toisaalta Niiniluoto (1984) nostaa esille Charles Peircen pohdinnat tiedon evoluutiosta, jossa hän pitää oleellisena osana paitsi asteittaista tiedon kertymistä, myös hyppäys- ja mullistusvaiheita. Näitä Niiniluodon kataklysmisiksi nimittämiä vaiheita Peirce piti tärkeämpinä kuin hitaita evolutiivisia vaiheita, sillä niiden ansiosta tiede pystyi hyppäämään kokonaan uusille selitysmalleille, joka pakottaa hylkäämään näin vanhentuneet tulkinnat havainnoista. (Charles Peirce 1931—35 Niiniluoto 1984 177—179 mukaan.) Tieteen kehitystä siis kuvaa sarja suvantovaiheiden rytmittäviä hyppäyksiä. Aiheeseen sopivasti myös evoluution myötä tapahtuvat muutokset eliöissä noudattelevat samanlaista kehitystä, jossa pitkät, lähes huomaamattoman kehityksen kaudet edeltävät ulkoisten valintapainetekijöiden laukaisemia kiivaan muutoksen ajanjaksoja.

Darwin palasi kuuluisalta matkaltaan HMS Beaglella vuonna 1836 ja julkaisi kirjansa 1859, joten hän kypsytteli teostaan vielä yli 20 vuotta teorian muotoiltuaan. Darwinin ja Wallacen aikana ajateltiin yleisesti, myös naturalistien keskuudessa, lajien olevien luotuja sellaisinaan. Erilaisia lajien kehitysteorioita oli esitetty aiemmin, mutta ei samassa laajuudessa ja tieteellisen metodin tukemassa tarkkuudessa kuin Darwinin ja Wallacen teoriassa. Darwinin mukaan hänen aikomuksensa ei ollut kirjoittaa ateistisesti, mutta ymmärsi teorian olevan ristiriidassa kirkon opetusten kanssa. (David Masci, 2009.)

Avaruuden tutkimus ja sittemmin kosmologia, joka on tähtitieteen ja fysiikan yhdistelmä (URSA 2024), on tuottanut valtavasti tieteellisellä metodilla perusteltua tietoa maailmankaikkeudesta ja sen kehityksestä. Siinä missä kolme ensimmäistä epistemologian aikakautta käsittelivät ihmisen ja luonnon suhdetta, voi niiden jälkeen nähdä neljännen aikakauden, nykyisen, jossa tieteellinen metodi on tuottanut kylliksi tietoa ruokkimaan uusia ajatuksia ihmiskunnan paikasta suhteessa maailmankaikkeuteen. Samaan aikaan länsimaissa kirkkokuntiin kuulumattomien ja itsensä uskonottomaksi määrittelevien ihmisten osuus on kasvamassa. Sekä Yhdysvalloissa että Suomessa tämä väestöosuus on kasvanut tasaisesti, ja 2000-luvulle tultaessa jo voimakkaasti. Uskonottomaksi itsensä määrittelevät noin 20-30% vastaajista. (Pew Research 2012, Jason DeRose 2024, Tilastokeskus 2024.) Tämä ilmiö tunnetaan yleisesti nimellä uusi ateismi, ja sen tunnettuihin edustajiin kuuluvat esimerkiksi evoluutiobiologi Richard Dawkins ja kirjailija Christopher Hitchens.

Uudelle ateismille tunnusomaista on pyrkimys löytää eettisille ja moraalille kysymyksille perustelut, jotka eivät miltään osin nojaa yliluontoon. Kyse ei silti ole niinkään aktiivisesta jumalten hylkäämisestä, vaan pikemmin havainnosta, että samoihin eettisiin johtopäätöksiin ja käsityksiin hyvän elämän olemuksesta voidaan päätyä päättelyketjuilla, jotka eivät sisällä yliluontoa lainkaan. Ateismissa ei ylipäänsä nähdä tarpeelliseksi todistaa yliluonnon olemassaoloa puoleen tai toiseen (Satu Honkala ja Ritva Tuominen 2007). Jumalten ja yliluonnon olemattomuutta ei siis nähdä edellytyksenä ateismille, vaan yliluonto nähdään aivan tarpeettomana maailman ja sen ilmiöiden selittämiseksi ja moraalisten kysymysten ratkaisemiseksi.

Einsteinin yleinen ja erikoinen suhteellisuusteoria olivat tärkeässä, ja populaarissa kulttuurissa kenties tärkein osa tieteen mullistusta viime vuosisadan puolivälistä lukien. Toinen tärkeä teoreettisen fysiikan mullistus oli kvanttimekaniikan kehitys, jonka myötä toiveet täysin deterministisestä ja siis ennustettavissa olevasta maailmasta kaatuivat. Kvantti- ja suhteellisuusteoria paljastivat universumin olevan, parhaan nykytietämyksen mukaan, vailla perimmäisiä, meiltä piilotettuja totuuksia. Ei ole absoluuttista aikaa eikä avaruutta, ei siistiä atomifysiikkaa, vaan arkijärjen vastainen joukko kvanttikenttiä, vuorovaikutuksia ja kaareutuvaa aika-avaruutta. Vaikeaselkoisuudestaan huolimatta tieteen uudet löydöt auttoivat selittämään maailman ilmiöitä ja sen toimintaa yhä paremmin. Eksakteista tieteistä mysteeri toisensa jälkeen sai täysin tieteellisen selityksen. Yliluonnon tila tieteissä jatkoi, ja jatkaa edelleen kapenemistaan.

Charles Taylor (2007) käyttää tästä länsimaissa vallitsevasta ajanjaksostamme nimitystä sekulaari aika. Muutos on tapahtunut hänen mukaansa hiljalleen ja vaiheittain, kun totutut uskonnolliset elämäntavat, rituaalit, uskomukset ja katsomukset yksi kerrallaan hylätään ja työnnetään syrjään. Taylorin mukaan nykyisessä sekulaarissa yhteiskunnassa uskonnollisuus ei ole enää aikaisempien aikojen tavoin käytännön pakko, vaan täysin henkilökohtainen valinta. (Taylor 2007, 3.) Maclure ja Taylor kuitenkin jatkavat tarkentaen, että sekulaari yhteiskunta ei merkitse samaa kuin valtion neutraali kanta uskontokuntia kohtaan, vaan valtion on myös tunnustettava jokaisen kansalaisen yhtäläinen moraalinen arvo, oikeudet ja valinnanvapaus. (Maclure ja Taylor 2011, 18–19.)

Tätä tutkimusta varten olen jäsentänyt Taulukkoon 2 kootun näkymän tietokäsityksen aikakaudesta. Neljänneksi aikakaudeksi olen lisännyt sekulaarin ajan, jonka näen jatkumona uudelle ajalle, mutta tarpeeksi omaleimaisena omaksi lokerokseen. Kuten edellä todettu, Charles Taylor näkee sekulaarin ajan tunnuspiirteenä sen, että yksilön tulee muodostaa tieto- ja moraalikäsityksensä itse. Tämä erottaa uutta aikaa ja sekulaaria aikaa toisistaan. Sekulaari aika on siis toisaalta yksilökeskeinen,

mutta yhteisöllinen siinä, että käytännössä yksilön oma lähipiiri vaikuttaa suuresti hänen maailmankatsomuksensa muodostumiseen. Nykyisessä yhteiskunnassa on se tekniikan kehittymisen ja sosiaalisen median nousun synnyttämä erityispiirre, että yksin fyysinen välimatka ei enää sanele yksilön lähipiirin muodostumista.

Taulukko 3: Käsitys ihmisen ja tiedon ja maailman suhteesta eli epistemologiasta Vehkavaaraa (1999), Toulminiä (1981), Kortetmäkeä ja Slavovia (2012) mukaillen.

Kauden nimi	Ajanjakso	Merkittävät ajattelijat
1. Antiikin aikakausi	antiikki ja keskiaika eaa. – 1000	Platon, Sokrates ja Aristoteles.
2. Skolastinen aikakausi	myöhäiskeskiaika, 1200-1700	Tuomas Akvinolainen,
3. Uusi aika	1500-1900	Descartes, Bacon, Galileo, Kopernikus, Newton, Hume
4. Sekulaari aika (Taylor 2007.)	1915 →	Darwin, Dawkins, Einstein, Max Planck.

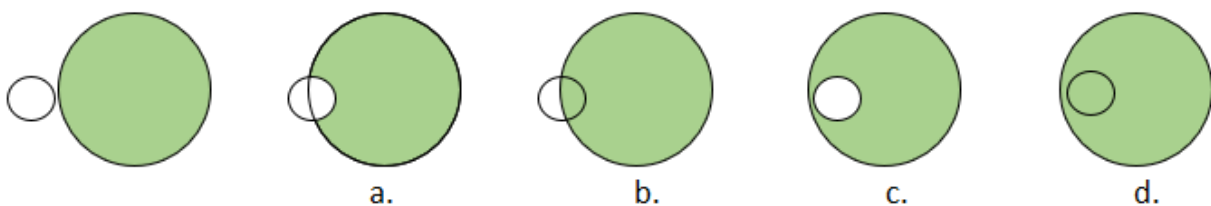
2.4 Luontosuhde maailmankuvan elementtinä

Ihmisen paikka maailmassa on filosofinen kysymys ja kuuluu osittain arvoteorian alueelle. Täysin tietoteorian ulottumattomissa se ei kuitenkaan ole, sillä ihminen on selvästi ainakin osaksi fyysinen olento, ja siksi tutkittavissa eri metodein. Koska ihmisen on todettu kuuluvan eläinkuntaan ja olevan ainakin verrannollinen muihin eläimiin, on luonnollista pohtia kysymystä ihmisen vertautuvuudesta muuhun luontoon ylipäänsä. Ihminen on yhtäläillä selvästi vuorovaikutuksessa luonnon tai ympäristön kanssa, joten on syytä olettaa tämän vuorovaikutussuhteen näkyvän ihmiselle muodostuvassa maailmankuvassa.

Ihmisen ja luonnon välinen suhde on Risto Willamon mukaan (2004a) oleellinen osa maailmankuvaa. Hän jaottelee ihmisen luontosuhteen viiteen näkemykseen sen perusteella, miten ihmisen katsotaan kuuluvan luontoon ja kuinka tätä luontosuhdetta tarkastellaan. Ensimmäinen näkemys eroaa muista, sillä siinä ihmisen ei nähdä kuuluvan luonnon osaksi. Tällöin luontosuhde muodostuu ainoastaan suhteessa oman itsen ulkopuoliseen luontoon. Willamon mukaan tämä näkemys ei ole kovin yleinen,

mutta koska hän pitää sitä selvästi todellisuuden vastaisena, olisi kasvattajan tärkeätä osata sitä kritisoida.

Neljä muuta luontosuhdetta eroavat toisistaan sen mukaan, missä määrin ihmistä pidetään luonnon osana. Mikäli ihmisen katsotaan olevan osittain osa luontoa, luontosuhde muodostuu a: ihmisen ulkopuolisen ekologisen ympäristön kanssa tai b: myös itseensä osana ekologista ympäristöä. Mikäli taas ihminen kuuluu luontoon kokonaisuudessaan, luontosuhde muodostuu joko c: suhteessa vain ympäröivän luonnon kanssa tai d: myös ihmisen sisäisen luonnon kanssa, eli luonnon kokonaisuuden. (Risto Willamo 2004a, 39—40.) Kuva 1 havainnollistaa tätä jakoa.



Kuva 1: Viisi näkemystä ihmisen luontosuhteesta. (Mukaiillen Risto Willamo 2004a 39.)

Willamo (2004a) pitää näiden luontosuhteiden esittäviä eroja ajattelutavoissa merkittävinä. Ne edustavat myös jotain, mihin kouluopetuksessa vaikutetaan tietoisesti ja tiedostamatta. Esimerkkinä hän mainitsee kasvatuskulttuurimme, joka painottaa ihmisyyden sellaisia puolia, jotka erottavat meitä muusta luonnosta, kuten runoutta ja kirjallisuutta, tieteentekoa ja uskonnollista sekä filosofista pohdiskelua. Lisäksi tietosanakirjamainen faktojen opiskelu maailmasta saattaa korostaa ihmisen eroavaisuutta muusta luonnosta, sillä ihmistä ja eläimiä tutkitaan pääasiassa erillisinä kokonaisuuksina ja yhtäläisyydet jäävät kuriositeettien tasolle. Willamo peräänkuuluttaa ihmisen kehollisuuden ja toiminnan tarkastelua myös koulukasvatuksessa. Kehollisuudella hän viittaa ihmisen biologiseen toimintaan, ilman erontekoa muihin eläimiin, ja toiminnalla puolestaan ihmisen tekojen seurauksia ympäröivään maailmaan. (Willamo 2004a, 41—42.)

Ihmisen ja luonnon välisestä yhteydestä ei vallitse yhteisymmärrystä siitä kirjoittavien kesken. Esimerkiksi puhuessaan ekopsykologian puolesta terapeutti Harri Virtanen lukee ihmisen osaksi luontoa siinä määrin, että pitää epäterveenä ja haitallisena nyky-yhteiskunnan tapaa eritellä elollinen luonto ihmisestä. (Harri Virtanen 2022, 13—14.) Virtanen asettuu siis Willamon luontosuhteiden kategorioista ryhmään D: Ihminen on kauttaaltaan osa luontoa.

Toimintaterapeutti Eerika Korhosen (2020) käsitys luontoyhteydestä puolestaan asettaa ihmisen ja luonnon välille linkin, mutta hänen kuvauksessaan luonto on ihmiselle pikemmin voimavara, josta ammentaa inspiraatiota ja henkistä hyvinvointia. Korhosen edustamassa luontoyhteydessä luonto on siis jossain ihmisen elinympäristön ulkopuolella, vaikkakin mielellään aina liki. (Eerika Korhonen, 2020) Toisaalta Korhonen toteaa meidän kaikkien olevan osa luontoa, mikä asettaisi hänet Willamon luontosuhdenäkemyksistä kategoriaan C: Ihminen on osa luontoa, mutta luontosuhde kehitetään ihmisen ulkopuolisen luonnon kanssa.

Tälle tutkimukselle käyttökelpoinen synteesi aihepiiristä löytyy myös Markku Oksaselta, joka on tiivistänyt ympäristön ja ihmisen välisen suhteen pohdinnan neljään kysymykseen, laajentaen aiempaa Clarence Glackenin (1967) pohdiskelua (Oksanen 2012, 40.):

1. Onko maapallo olemassa ihmistä varten?
2. Millä tavoin ihminen on poikkeuksellinen eläinlaji?
3. Millainen on ympäristön vaikutus ihmiseen?
4. Millainen on ihmisen vaikutus ympäristöön?

Oksasen lisäämä kysymys koski ihmisen poikkeuksellisuutta eläinlajien joukossa. Tätä erityisasemaa pidetään usein eräänlaisena perustotuutena joko tahallisesti tai asiaa sen koommin punnitsematta. Esimerkiksi puolustellessaan ryhtymistä toimiin globaaliin ekologiseen muutokseen Veli-Matti Värri perustelee tätä ihmisen erityislaatuilla, inhimillisillä henkisillä kyvyillä. Hänen mukaansa vain ihminen on kykenevä tulkitsemaan itseään, suhdettaan maailmaan ja ottamaan vastuuta maailman tilasta. (Värri 2018, 123.)

Oksasen esittämä pysyvien kysymysten olemassaolo näkyy tarkastellessa esimerkiksi Suomen itsenäisyyden juhlarahaston tutkimuksen tuloksia. (SITRA 2021.) Kyselytutkimus kattoi sekä yhteiskunnallisia seikkoja, arvomaailmaa että arjen kokemuksia. Osa kysymyksistä käsitteli suoraan luonnon arvoa vastaajalle. Esimerkiksi luontoa kuvaavista sanoista suosituimmiksi todettiin *kaunis*, *virkistävä*, *kunnioitettava* ja *rauhallinen*. Oman tutkimukseni kannalta nostan esille kysymyksen, jossa astuttiin luonnonfilosofian alueelle tiedusteltaessa mielipidettä seuraaviin väitteisiin luonnon arvosta:

1. Onko luonnon arvo sama kuin ihmisen saama hyöty luonnosta?
2. Onko ihminen oikeutettu hallitsemaan luontoa?
3. Onko luonnonsuojelu rasite elinkeinoelämälle?
4. Onko ihmisellä oikeus alistaa muita lajeja ja tuottaa niille kärsimystä?
5. Onko luonnon monimuotoisuuden turvaaminen yhteiskunnan tärkeimpiä tehtäviä?
6. Onko taloutemme ja hyvinvointimme riippuvaisia luonnosta?

7. Voiko luonnon arvoa mitata rahassa?

8. Tulisiko kaikkien pyrkiä valitsemaan luontoa vähemmän kuormittavia tuotteita ja palveluita?

Väitteenasettelussa on selviä kaikuja Oksasen (2012) neljästä kysymyksestä, sillä luontoon otetaan kantaa vain suhteessa ihmiseen, eikä koskaan suhteessa muuhun luontoon. Ottamalla kantaa väitteisiin vastaaja tulee näin harjoittaneeksi luonnonfilosofiaa, jossa tarkastellaan luontosuhdetta moraalien näkökulmasta. Ympäristöetiikka on etiikan soveltamista ihmisen toiminnan, käsitysten ja arvostuksien kokonaisuuteen silloin, kun ne koskevat elämän biologisia edellytyksiä sekä ihmisen hyvinvointia ja turvallisuutta (Oksanen 2012, 9). Yksinkertaisesti ilmaistuna kyse on siis ihmistoiminnan ympäristövaikutusten eettisestä pohdinnasta.

Nämä ovat myös samanlaisia kysymyksiä, joita koulussa käsitellään sekä ympäristöopin että katsomusaineiden tunneilla. Koska etiikan aihealue ja ihmisen sosiaalinen ympäristö kuuluvat erityisesti katsomusaineiden piiriin, on luontevaa olettaa Sitran tutkimuksessakin esitettyjen kysymysten tulevan siellä esille jossain muodossa.

Anu Holopainen korostaa (2022) ympäristö-termin määrittelyn tärkeyttä sen sisältyessä muihin termeihin, kuten ympäristökasvatukseen, -filosofiaan tai -etiikkaan. Hänen mukaansa ympäristöön sisältyy kaikki, mikä on henkilön ulkopuolella ja vaikuttaa henkilöön. Tähän sisältyy siis biologisen ja geologisen ympäristön lisäksi myös sosiaalinen ympäristö, kulttuuriympäristö ja rakennettu ympäristö. (Anu Holopainen 2022, 12.) Ympäristö ja luonto eivät siis ole synonyymeja, vaikka yleiskielessä niiden välinen raja saattaakin hämärtyä.

Ympäristöfilosofian kirjallisuudessa tavallisesti luonnolla tarkoitetaan rakennetun ympäristön ulkopuolista elollista maailmaa, tosin tarkempi määritelmä usein puuttuu. Esimerkiksi Eerika Korhonen puhuu luontoyhteydestä tarkoittaen ihmisen ja luonnon välistä yhteyttä. Luonnon hän kertoo olevan läsnä ympärillämme (2020, 7). Ympäristön hän käsittää pikemmin kutakin fyysisesti lähellä olevana alueena, joka voi sisältää luontoa tai sitten ei (2020, 20–22). Harri Virtanen puolestaan pitää meitä osana luontoa ja pitää yhteiskunnallista erkaantumistamme luonnosta juurisyyntä moniin yhteiskunnan ja yksilötason ongelmiin. (2022, 23.)

Risto Willamon mukaan (2004b) arkimääritelmän käyttö ei ole ongelmatonta, sillä onhan vaikeaa puhua syvällisemmin luonnonsuojelusta, luonnonmukaisesta, luonnontilasta, luonnonkansoista tai luontosuhteesta ilman selvää rajanvetoa luonnon ja ei-luonnon välille. Kyselytutkimuksissa luonnoksi nimetään niin nurmikkoja ja kukkapenkkiä kuin merta ja kalliotakin. Puisto mielletään

kansan keskuudessa tutkimusten mukaan luonnoksi, kuten myös pelto, metsikkö ja kasvit sekä eläimet. Luontoon kuulumattomina pidetään yleensä sellaisia asioita kuten autoja, taloja ja asfalttia. Yhteisenä nimittäjänä luonnon ja ei-luonnon välillä vaikuttaisi olevan ihmisen toiminnan ilmeisyys. Luonnon villeys tai kesyys tulee esille tarkan rajanvedon paikkaa hakiessa, mutta lopullinen raja on Willamon mukaan häilyvä, ja siksi on paras puhua jatkumosta luonnon ja ei-luonnon välillä rajamäärityksen etsimisen sijaan. (Risto Willamo 2004b, 32–34.)

Willamon (2004b) mukaan toiminnallinen lähestymistapa luontoon on yleistynyt. Esimerkiksi Willamo mainitsee biodiversiteetin käsitteen, joka kuvaa luonnon ekosysteemien dynaamisuutta ja kokonaisvaltaisuutta. Biodiversiteetin käsitteen mukaisesti luonto ymmärretään prosessiluonteisena, toimivana kokonaisuutena. Luonto mielletään toiminnallisesti ajateltuna myös läsnäolevaksi kaikkialla, myös urbaanissa ympäristössä ja jokaisen elävän olennon sisällä, siis myös ihmisessä. Willamo panee myös merkille puheenparren merkityksen luonnosta puhuttaessa; Luontoretki ja luontoharrastus ovat käsitteenä eriskummallisia, jos luonnon ajattelee olevan läsnä kaikkialla. Tämä on nähtävä argumenttina jatkumoajattelun puolesta. (Willamo 2004b, 35–36.)

Liisa Suomelan ja Sirpa Tanin (2004) mukaan luonnon käsite on hyvin lähellä luonnontieteiden käyttämää määritelmää ympäristöstä. Siinä ympäristöä tarkastellaan tutkimuskohteena, jota tarkastellaan etäältä ja sen tarkastelussa pyritään objektiivisuuteen. Heidän mukaansa myös taloustieteissä käytetään samanlaista näkemystä ympäristöstä. Ympäristö merkitsee silloin luontoa ja luonnonvaroja. Tällöin luonnosta saadaan hyötyjä ja siihen voi kohdistua mitattavia haittoja. Esimerkiksi saastuttaminen on tällöin mitattavissa oleva kustannus. Tämä on Suomelan ja Tanin kuvaamista ympäristö-käsitettä tutkivista lähestymistavoista ensimmäinen. He suosivat tässä karttapallo-vertauskuvaa, sillä sitä tarkastellaan ulkopuolelta, erillään arkipäiväisestä kokemuksesta ympäristöstä. (Liisa Suomela ja Sirpa Tani 2004, 46–47.)

Toinen tapa lähestyä ympäristö-käsitettä kumpuaa ihmisen eletystä ympäristöstä, eli tiettyyn aikaan ja paikkaan sidotusta elämänpiiristä, joka muotoutuu erilaisten koettujen asioiden ja ilmiöiden kautta. Jokaisella ihmisellä on tässä ajattelussa oma ympäristönsä. Suomelan ja Tanin mukaan tällä tavalla lähestytään aihetta ihmisen ja ympäristön suhteen pohdinnan kautta, mikä on tyypillistä etenkin ympäristöfilosofian ja -etiikan sekä maantieteiden humanististen suuntautumisten parissa. Esimerkiksi tässä lähestymistavassa ympäristöongelmiksi nousevat myös rakennetun ympäristön ja kaupungistumisen sosiaaliseen elämään vaikuttavat tekijät, eivätkä vain sen ympäristövaikutukset.

Tämä tarkoittaa sitä, että koko ihmisen elinympäristö kulttuurisine ja sosiaalisine elementteineen käsitetään ympäristöön kuuluvaksi. (Suomela ja Tani 2004, 48—49.)

Kolmas lähestymistapa Suomelan ja Tanin (2004) mukaan näkee ympäristön kokonaisuutena, joka on tuotettu yhteiskunnallisesti tai sosiaalisesti. Siinä korostuu huoliaiheet, kuten ympäristönsuojelu, saastuminen, kasvihuoneilmiö ja ilmastonmuutos sekä uhanalaiset lajit. Ympäristön käsitteeseen sisältyy tässä aina yhteiskunnallinen ulottuvuus, sillä luonnonympäristöön, erotuksena ihmisen elinympäristöstä, kohdistuu aina jonkinlainen ihmisen aiheuttama muutospainne. Rauhoitusalueiden asettaminen ja luonnonsuojelukin on näin lähestyttynä ihmistoimintaa. Tämän lähestymistavan taustalla katsotaan olevan laajemmin 1970-luvulta alkaen levinnyt *ympäristöherätys*, joka toi ihmistoiminnan aiheuttamat ympäristöongelmat laajaan tietoisuuteen. Sittemmin myös rakennetun ympäristön tila yhteiskunnallisine, kulttuurisine ja sosiaalisine aspekteineen liitettiin ympäristön kokonaiskäsitteeseen. (Suomela ja Tani 2004, 51—52.)

Yksilökeskeistä lähestymistapaa on Suomelan ja Tanin (2004) mukaan sekä kiitetty että kritisoitu sen henkilökohtaista luontosuhdetta korostavan luonteensa vuoksi. Toisaalta oman ympäristön subjektiivinen mieltäminen tuo luontosuhteen henkilökohtaiseksi, mutta toisaalta liiallinen keskittyminen yksittäisen ihmisen elämismaailmaan ei ole aina perusteltua. On huomattavaa, että Suomelan ja Tanin mukaan kouluopetuksessa ei ole korostettu henkilökohtaisen luonto- tai ympäristösuhteen rakentamista, vaan keskitytty karttapallomallin mukaiseen opetukseen, missä ympäristö jää käsivarrenmitan päähän. Sosiaalisen ympäristön ulottuvuus jää kouluopetuksessa usein rajalliseksi opetuksen keskittyessä erilaisten ympäristöjen erilaisiin ympäristöongelmiin. (Suomela ja Tani 2004, 50 & 54.)

Ympäristö-sana ei kuitenkaan ota kantaa eettisiin kysymyksiin, jos sellaiseksi ei lue sosiaalisen ympäristön arvomaailmaa, jolloin voidaan ajatella kuulumalla tiettyyn sosiaaliseen klikkiin jakaa sen arvomaailman. Ympäristöetiikan voi nähdä käsittelevän ihmisten suhteita ja asenteita tätä laajasti määriteltyä ympäristöä kohtaan. (Holopainen 2022, 12.)

Yhteiskunnassamme vallitsevan luontosuhteen voi sanoa olevan epäyhteensopiva ekologisen elämäntavan kanssa. Veli-Matti Värri (2018) pitää syypäänä tähän vääristymää ihmisen ja luonnon välisessä suhteessa. Hänen mukaansa ihminen ja luonto ovat kietoutuneet yhteen ja tämän kieltäminen on johtanut mahdottomaan vääristymään. Värri pitää tämän *kietoutuneisuuden ontologian* ymmärtämistä avaimena ekologisesti vastuullisen maailmankuvan kehittymiselle. (Värri

2018, 53—54.) Virtasen mukaan ekopsykologia, joka yhdistää ihmiskeskeisen psykologian elolliseen luontoon, sisältää hengellisen elementin. Hän katsoo ekopsykologisen asenteen olevan ensiarvoisen tärkeä työkalu kestävän kehityksen synnyttämisessä maailmaan, jonka avulla ihmiskunta voi selvitä uhkaavasta ekokatastrofista. (2020, 23.) Virtanen pitää yhteiskunnassamme vallitsevaa luontosuhdetta traumaattisena sen jatkuvan kulutuksen ja eläimiin ja luontoon kohdistuvan väkivallan vuoksi. (2020, 69.) Virtasen ja Värriin ajatuksissa on havaittavissa yhteinen sävel siinä, että yhteiskuntamme totuttaa meidän ajattelemaan luontoa jonain muuna, jonain toisenlaisena, jonain hyödynnettävänä ja jonain, jota kohtaan tehtyä väkivaltaa ei tarvitse perustella.

Värri korostaa ajattelussaan, jonka hän pohjaa vahvasti filosofi Maurice Merleau-Pontyn kirjoituksiin, sitä, että maailma on ollut olemassa ennen meitä, ja meidän tietoisuutemme rakentuu kosketuksissa maailman kanssa. Samoin tapahtuu kaiken muunkin olevaisen tapauksessa, ja jokainen olevainen on osa muiden olevaisten maailmaa, johon kosketuksissa he rakentavat tietoisuuttaan. Tässä olevaisilla ei tarkoiteta vain ihmisiä, vaan kaikkia ruumiillisia olentoja, kasveja ja eläimiä. Tällä tavalla Värriin mukaan olemme kietoutuneina luontoon, josta olemme peräisin ja joka on kaiken kokemisemme lähde. (Värri 2018, 58—59.)

Värri ja Merleau-Ponty ennen häntä pitivät siis ajatusta ihmisen ja luonnon erillisyydestä pikemmin harhaoppina. He eivät kuitenkaan kiellä ihmisen henkisiä kykyjä, vaan peräänkuuluttavat ihmisen ja eläinten samankaltaisuuden lähempää tarkastelua ja uuden humanismin rakentamista, joka ei perustu ihmisen ja luonnon erottamiseen.

Kiinnostavaa on, millä tavalla Värri pitää maailman pelastamista ekologiselta romahdukselta mahdollisena, kunhan *kietoutuneisuuden ontologia* on ymmärretty. Pohjimmiltaan kyse on ihmisen luonnolle tuhoisan elämäntavan kannattimien murtamisesta, sillä Värri näkee ihmisen haluttomuuden ottaa vastuuta toimiensa seurauksesta ja myötätunnon puutteesta muita olevaisia kohtaan lukkona, joka voidaan avata. Avaimena on ihmiskeskeisen ajattelun tiedostaminen ja sen hylkääminen, jolloin muu tarvittava seuraa loogisesti perästä. Tuotemaailman hegemonia ja pakonomaisen ylikulutuksen hyväksyminen on tässä ajattelumallissa mahdotonta, jos on omaksunut eettisen luontosuhteen.

Eeva Rinne (2019) nostaa myös käsityksen nationalismista ja kansallisuudesta osaksi koettua elinympäristöä. Hän käyttää ilmaisua *tila* kuvaamaan koko sitä kenttää, jossa ihminen kokee elävänsä. Tähän hän lukee sekä fyysisen rakennetun ja rakentamattoman ympäristön, että myös sosiaalisen

ympäristön, jonka muodostavat paitsi muut ihmiset, myös kulttuurilliset elementit. Rinteen mukaan tila muodostuu merkityksellisten, erityisesti ihmisiin liittyvien kokemusten kautta. (Eeva Rinne 2019 22—24.) Toiset ihmiset, sosiaaliset suhteet ja tilasta ja ympäristöstä muodostuvat merkitykset ovat siis tärkeä osa ihmisen maailmankuvaa.

Luontosuhteet tai luontoasenteet voidaan kategorisoida niiden elementtien mukaan. Toimiva jako voidaan yleisellä tasolla tehdä kahteen: ihmis- tai luontokeskeisiin. Nimiensä mukaisesti ihmiskeskeisessä suhtautumisessa ihminen on tärkeysjärjestyksessä ensimmäisenä ja luonnolla on arvoa vain ihmisen tarpeiden kautta. Vastaavasti luontokeskeisessä ajattelussa luonnolla on itseisarvo. (Piia Innanen 2008, 19.) Hienojakoisempia jakolinjoja ovat Innasen mukaan (2008, 20.) käyttäneet esimerkiksi Juhani Pietarinen (1987) ja Leena Vilka (1998 ja 1993).

Tälle tutkimukselle on hyödyksi tarkastella Innasen omaa tutkimustaan varten tekemää jakoa kuuteen luontoasenteeseen. Jääskeläisen ja Nykäsen (1994, 44.) mukaan luontosuhteen määritelmä sisältää luontoasenteet ja se kehittyy ihmisen varttuessa kokemusten ja tiedon ja elämysten kertymisen myötä. Pelkkä jako kahteen antaisi mahdollisuuden esimerkiksi käyttää jonkinlaista nelikenttää tulosten tulkitsemisessa, mutta jako kuuteen jo ennen aineiston analysointia antaa enemmän mahdollisuuksia myöhemmissä vaiheissa. Innasen käyttämä jako käsittää kolme ihmiskeskeistä asennetta ja kolme luontokeskeistä. (Pietarinen 1987, Vilka 1998 ja 1993 Innasen 2008, 21—27 mukailemana.)

Ihmiskeskeiset luontoasenteet:

- **Utilismi:** Luonnolla on ihmisen kannalta vain välinearvoa. Se on raaka-aineiden lähde ja väline ihmisen päämäärien saavuttamiselle. Luontoa voidaan tämänkin asenteen puitteissa hoitaa, mutta hoidon tarkoitus on pitää tämä resurssi käyttökuntoisena. Utilismin keskeinen tavoite on auttaa ihmisiä, ja tiede ja teknologia ovat olemassa luonnon hyödyntämistä varten. Utilistisessa luontosuhteessa ei ole eettistä ulottuvuutta luontoa kohtaan.
- **Humanismi:** Tämä asenne on myös ihmiskeskeinen, mutta ihmisen kehityksen päämäärä on älyllinen ja eettinen kehitys, jonka saavuttamiseksi luonto nähdään välineenä. Luontoa ei kuitenkaan nähdä vain raaka-ainevarastona, vaan luontoa voidaan käyttää myös välineenä ihmisen henkiseen kasvuun. Luonto pyritään tekemään inhimillisemmäksi, palvelemaan paremmin ihmisen tarpeita. Luonnon pilaamista ja eläinten kaltoinkohtelua kuitenkin humanismissa ei suvaita. Tämän perusteena on kuitenkin sen nähty vaikutus ihmisen psyykelle ja viihtyisään elinympäristöön, ei luonnon itseisarvo.
- **Mystismi:** Tämä viimeinen ihmiskeskeinen luontoasenne eroaa kahdesta muusta erityisesti sen osalta, että sen päämäärä on saavuttaa jonkinlainen yhteys ja voimakas ykseyden tunne

ihmisen ja luonnon välillä. Luonto nähdään hengellisenä, voimakkaana ja jopa jumalaisena, kuten ihminenkin. Luonto edustaa tässä asenteessa pyhyyttä, jonka tavoittelu on myös ihmisyden korkein päämäärä. Luonto halutaan säilyttää koskemattomana. Ihmiskeskeisen asenteesta tekee se, että vain ihmisellä ymmärretään olevan mahdollisuus saavuttaa tämä pyhä ykseys luonnon kanssa. Luontokappaleilla sitä kykyä ei katsota olevan.

Luontokeskeiset luontoasenteet:

- **Eläinkeskeisyys:** Painoarvo on tuntevilla olennoilla. Tuntevien eläinten keskeiseksi intressiksi katsotaan elämän jatkaminen ilman kipua ja kärsimystä. Kyky tuntea mielihyvää, kipua ja kärsimystä nähdään osoituksena tietoisuudesta, minkä vuoksi ei pidetä yhdentekevänä, miten ihminen kohtelee luontokappaleita.
- **Elämäkeskeisyys:** Luontoasenne, jossa itseisarvona pidetään eliön halua elää. Elämäkeskeisyyden etiikka on siis elämän kunnioittamista. Tämä merkitsee myös sitä, että ihmisen arvo ei eroa muiden elävien olentojen arvosta. Elämän kunnioittaminen nähdään velvollisuutena. Tämä elämäkeskeisyys ulottuu myös kasveihin ja kaikkiin muihinkin elämän ilmenemismuotoihin. Elämän monimuotoisuuden vaaliminen kuuluu velvollisuuksiin. Luonnon kulkuun puuttuminen ei kuitenkaan kuulu elämäkeskeisyyteen, vaikka esimerkiksi jokin eliö olisi luonnollisesti ajautumassa sukupuuttoon.
- **Ekosysteemikeskeisyys:** Tässä tärkeimpiä arvoja ovat luonnon eheys, sen luontainen elämänrytmi, harmonia ja monimuotoisuus. Ekosysteemikeskeinen ajattelu nostaa elämäkeskeisyydestä poiketen myös elottoman luonnon eettisen huomion kohteeksi. Luonto nähdään järjestelmänä, jonka jokainen osa on arvokas osa kokonaisuutta.

Leena Vilkan mukaan (1998, 132.) luontoasenteeseen sisältyy myös käsitys siitä, mitä eettisten kysymysten punnitsemisessa kuuluu ottaa huomioon. Esimerkiksi eläinkeskeisen luontoasenteen keskiössä on ajatus siitä, että itseisarvoisesti arvokkaita ovat kaikki tuntevat eliöt. Samalla tämä itseisarvo puuttuu siis niiltä luontokappaleilta, jotka eivät kykene tuntemaan. Ekosysteemikeskeinen ajattelu tätä vastoin pitää myös elottomia luontokappaleita arvokkaina, sillä eettisessä tarkastelussa huomio kiinnittyy ekosysteemiin kokonaisuutena.

Paul Taylorin (1997) mukaan elämäkeskeinen luontoasenne on vastainen kaikkiin ihmiskeskeisiin käsityksiin nähden. Elämäkeskeinen ympäristöetiikan järjestelmä velvoittaa Taylorin mukaan ihmistä maan biottisen yhteisön jäsenenä suojelemaan ja edistämään niiden hyvää niiden itsensä tähden. Hänen mukaansa nämä eliöihin kohdistuvat veloitteet syntyvät niiden luontaisen arvokkuuden tunnistamisesta. Ihmisten hyvinvointi luetaan osaksi tätä biottisen yhteisön hyvinvointia. (Paul W. Taylor 1997, 226.) On hyvä huomata, että Taylorin mukaan tällainen luonnon kunnioittamisen takana

oleva uskomusjärjestelmä nojaa tieteeseen. (1997, 234.) Vasta viime vuosikymmeninä eri tieteenalueet ovat paljastaneet, yhdessä ja erikseen, millä tavalla elollinen ja eloton luonto ovat kietoutuneet toistensa ympärille ja muodostaneet keskinäisiä riippuvaisuussuhteita ja yhtenäisiä järjestelmiä. Voidaan siis sanoa, että elämäkeskeinen luontoasenne on myös tiedekeskeinen.

Taylorin luonnon kunnioittamisen etiikka muodostuu kolmesta elementistä: uskomusjärjestelmästä, perustavasta moraaliasenteesta sekä velvollisuussääntöjen ja luonteen arvosteluperusteiden joukosta. Uskomusjärjestelmästä saadaan tietty *luontokatsomus*, josta saadaan perustelut, joiden myötä henkilö hyväksyy luonnon kunnioittamisen asenteen perustavaksi moraaliasenteeksi. Sen myötä hän tunnistaa kunnioittamisen asenteen ainoaksi soveliaaksi tai sopivaksi asenteeksi kaikkia biosfäärin luonnonvaraisia elämänmuotoja kohtaan.

Elävät olennot ovat Taylorin (1997) mukaan soveliaita kohteita kunnioittamisen asenteelle ja näin ollen arvokkaita olioita, minkä vuoksi niiden hyvän edistäminen ja suojeleminen on itseisarvo. Mikäli tämä kunnioittamisen asenne on hyväksytty, henkilö luonnollisesti tekee moraalisen sitoumuksen mukautua tiettyihin velvollisuussääntöihin, sillä näitä sääntöjä ja hyvän luonteen arvosteluperusteita pidetään nyt kaikkia moraalisia toimijoita sitovina. Niiden nähdään nyt ilmaisevan luonnon kunnioittamisen asennetta, ja ne nähdään kaikkia muitakin henkilöitä sitovina. Taylor näkee tässä vastaavuuden ihmispersoonien kunnioittamiseen perustuvan etiikan kanssa. Aivan kuten persoonia voidaan kunnioittaa perustavana moraaliasenteena, luontoa sen itsensä tähden kunnioittaminen on hänen mukaansa vastaavasti perustava ja itseisarvoinen moraaliasenne. (Taylor 1997, 235.)

Taylor korostaa, ettei eläimiä tai kasveja tarvitse antropomorfisoida, eli ihmisenkaltaistaa käsittääkseen ne tuntevina, päämäärähakuisina *elämänkeskuksina*. Kasveja ei myöskään tarvitse hänen mukaansa pitää tietoisina olentoina, eikä kiistää tietoisuuden eri asteiden olemassaoloa hyväksyessämme sen, että jokaisella elollisella on *oma hyvänsä*. (1997, 240.) Kunkin olennon hyvän käsite tarkoittaa sen omien tarpeiden tyydyttymistä, eli sen intressien toteutumista. (1997, 228.)

Viime vuosikymmenten aikana uusi tutkimus on paljastanut kasveilla olevan jonkinasteista kykyä kommunikoida sekä keskenään että muiden eliölajien kanssa. (Esim. Martin Heil 2009; Itzhak Khait ym. 2023; Miguel Segundo-Ortin ja Paco Calvo 2023.) Tämä ei tietenkään tarkoita sitä, että kasveilla on samanlainen tietoisuus kuin eläimillä, mutta se nostaa ilmoille kysymyksiä kasvien kohtelun eettisistä perusteluista. Lisäksi on luontevaa nähdä luontokeskeisten luontoasenteiden eettisten perusteluiden vankentuvan ymmärryksen karttuessa kasvien kyvyistä. Ihmiskeskeiset

luontoasenteethan määritelmällisesti näkevät kasvien olevan pikemmin biomekaanisia koneita kuin tuntevia olentoja.

2.5 Luonto- ja ympäristöasenteen kehityksen aikakaudet

Maailmankuvien luokittelun merkittävin jakolinja oli suhtautuminen yliluontoon. Luontoasenteiden jakolinja vaikuttaisi olevan suhtautuminen toisaalta ihmisen erityisyyteen ja toisaalta luonnon itseisarvoon. Yhdistäväksi tekijäksi tai pohjalla olevana kysymyksenä maailmankuvien ja luontoasenteiden kentällä voi nähdä ajatuksen siitä, minkä laatuinen ihmisen erityisasema oikeastaan on. Kyse on siis ihmisen, luonnon, yliluonnon sekä eläinten välisestä suhteesta. Nämä jakolinjat ovat varsin vanhaa perua. Teea Kortetmäen ja Matias Slavovin (2012) filosofianhistoriallisen katsauksen mukaan kysymys eläinten ja ihmisten välisistä eroista on jakanut mielipiteitä *kautta aikain*. Heidän mukaansa länsimaisen filosofian perinteinen käsitys on ollut se, että ihmisten ja eläinten välillä on merkittävä ero, sillä inhimillinen järki erottaa ihmiset eläimistä perustavanlaatuisella tavalla. Ihmisen koko olemusta määrittää kyky syvään ajatteluun, jonka katsotaan puuttuvan koko muulta *luomakunnalta*. Tässä ajattelussa nähdään syntyneen käänne vasta David Humeen naturalistisen filosofian ja siitä ammentavan Charles Darwinin evoluutioteorian synnyn myötä. Humeen ja Darwinin suuri vaikutus on ajatus siitä, että ihmisen järki ja äly ovat syntyneet pitkän kehitysprosessin tuloksena. Tämä merkitsee puolestaan sitä, että ero ihmisen ja eläimen välillä ei olekaan olemuksellinen, mikä vie pohjan perusteluilta, jotka nojaavat ihmisen erityisluonteeseen. (Teea Kortetmäki ja Matias Slavov 2012.)

Kortetmäki ja Slavov (2012) näkevät ihmisen ja luonnon välisen suhteen muuttumisen filosofian länsimaisessa perinteessä kausittain antiikin ajasta alkaen. Tuolloin ihmisen erityislaatuista perusteltiin hierarkkisella maailmankuvalla, joka oli yleisesti hyväksytty jo Platonin ja Aristoteleen aikoina. Hierarkian ylimpänä oli Jumala, sen jälkeen tulivat hengellisessä muodossa olevat olennot, seuraavaksi ihminen, sitten eläimet ja lopuksi kasvikunta. Tasojen väliset erot nähtiin olemuksellisina, joten ihmisen asema oli selkeästi eläimistä erillään ja niitä korkeammalla, lähempänä Jumalaa. Alempien tasojen olennot olivat hierarkian perusteella ylempien käytettävissä näiden mieltensä mukaisesti, eikä mitään moraalisia kysymyksiä sen suhteen voinut olla olemassa. Eroavia käsityksiäkin toki oli, ja esimerkiksi lihansyöntiä ja eläinten kaltoinkohtelua vastusti uusplatonilainen

filosofi Porfyrios jo 200-luvulla. (Kortetmäki ja Slavov 2012, 2.) Aristoteleen mukaan epätäydellisen tehtävä oli palvella täydellisempää. Hän katsoi kaiken ihmistä alempana olevan, koko luonnon, olevan ihmistä varten (Markku Oksanen 2012, 148).

Toisena tärkeänä kautena Kortetmäki ja Slavov (2012) pitävät keskiaikaista skolastisen filosofisen perinteen aikaa. Skolastisuuden tavoitteena oli yhdistää antiikin filosofia ja katolisen kirkon opit. Raamatun ja katolisen kirkon kanta ihmisen ja eläimen väliseen eroon on varsin selkeä; Raamatun mukaan Jumala teki ihmisen omaksi kuvakseen, ja antoi kaikki kalat, eläimet, linnut ja koko maankamaran hänen hallittavakseen. (1. Moos. 1:26.) Skolastiikan ajan keskeinen teos on Tuomas Akvinolaisen Summa theologica, johon hän keräsi järjestelmällisesti perusteluita kristillisille käsityksille. Uskonnollisuudesta huolimatta Summa theologicaa pidetään eräänä filosofian klassikkoteoksena ja sen katsotaan vaikuttaneen länsimaiseen filosofiaan hyvin merkittävästi.

Toisaalta skolastisena aikana nousi esille myös ajatus ihmisen roolista luonnon kaitsijana tai huolehtijana. Tämä merkitsi ihmisellä olevan myös vastuuta luonnon tilasta, ja koska tämä vastuu oli annettu ylemmältä hierarkian tasolta, se on ihmistä velvoittava. (Kortetmäki ja Slavov 2012, 3.) Myös Markku Oksanen kiinnittää huomiota keskiajan Raamatuntulkinnan moninaisuuteen ja siihen, että 1900-luvulla kirkon tulkinta siirtyi kohti ns. tilanhoitajatulkintaa. Siinä ihminen nähdään ikään kuin Jumalan asettamana luonnonhoitajana. (Oksanen 2012, 144.) Ihmiskeskeisyyden hänkin näkee vallinneen jo Aristoteleen aikana, jolloin juuri ihmisen rationaalisuus nähtiin osoituksena ylemmydestä (2012, 149). Oksanen korostaa, että ihmisen asema muun luomakunnan yläpuolella ei suinkaan merkinnyt kaikkien tulkintojen mukaan vapautta tehdä luonnolle mitä halusi, sillä luojan täydelliseen luomukseen muokkaaminen on tulkittavissa julkeudeksi Jumalaa kohtaan. (2012, 151.)

Seuraava kausi ajattelun murroksessa oli niin sanottu uusi aika, jolloin tieteen kehityksen myötä saatiin uutta tietoa maailmankaikkeuden olemuksesta ja lainalaisuuksista, jotka olivat osittain ristiriidassa tai ainakin kyseenalaistivat perinteisen maailmankäsityksen perusteita. Galileon havainnot taivaankappaleista ja Newtonin painovoimateoria tekivät selväksi, että taivaankappaleet noudattivat samoja luonnonlakeja kuin maanpäällinen maailma. Pala palalta tieteellinen maailmankuva kehittyi ja syrjäytti tai täydensi perinteisiä selityksiä. Argumentti ihmisjärjen erityisyydestä ei kuitenkaan kadonnut. Sekä Kant että Descartes pitivät ihmisen älyllisiä kykyjä ainutlaatuisina ja Kantin tapauksessa jopa velvoittavina. Vain ihmisellä katsottiin olevan sielu. (Kortetmäki ja Slavov 2012, 3.)

Viimeisen kauden alun merkittäväksi ajattelijaksi Kortetmäki ja Slavov nostavat David Humen, jonka he katsovat osoittaneen ihmisjärjen olevan samankaltainen kuin eläintenkin. Hume näki eron ihmisen ja eläimen ajattelukyvyyn välillä, mutta vain aste-eron, ei jumalallista alkuperää olevan ainutlaatuisen kyvyn. Charles Darwin oli tutustunut Humen kirjoituksiin jo vuosia ennen Lajien synnyn julkaisua, ja ne olivat vaikuttaneet hänen ajatteluunsa. Lajien synnyssä esitelty Darwinilainen evoluutioteoria perustui lajien muuntumiseen luonnonvalinnan seurauksena pitkien aikojen kuluessa. Ei ollut syytä olettaa, etteikö ajattelukin kuuluisi eliön ominaisuuksiin, joka voisi niin ikään kehittyä samalla tavalla. Darwinin jälkeen ei ihmisen ja eläimen erottavalla kahtiajaolla ollut enää uskottavaa tieteellistä pohjaa. (Kortetmäki ja Slavov 2012, 4–5.)

Yllä kuvailut aikakaudet sisältävät ajatustavan murroksessakin yhteisen nimittäjän, ihmisen. Pohdittaessa ihmisen suhdetta muuhun luontoon erotetaan ihminen omaksensa, joksikin luonnosta erillään olevaksi. Tätä nimitetään ihmiskeskeisyydeksi, eli antroposentrismiksi (Markku Oksanen 2012, 141). Oksanen jatkaa antroposentrismillä tarkoitettavan erityisesti ajatusta siitä, että ihmisellä on oikeutus pyrkiä alistamaan luonto ja hyödyntää sen antimia omien halujensa ja tarpeidensa tyydyttämiseksi. Ympäristöetiikka on hänen mukaansa syntynytkin reaktiona antroposentrismille. Antroposentrismiin havahtuminen ei tietenkään ole ajatuksena uusi, vaan kuten edellä kuvattu, jo antiikin aikoina on pohdittu ajatusta ihmisestä ja luonnosta osana samaa kokonaisuutta vailla tärkeysjärjestystä.

Oksanen (2012) kuvailee uutta aikaa monien ajattelun perinteiden hylkäämisen ja muodonmuutoksen ajaksi, jota kuvaa ajatus antroposentrismien perinteen kulumisesta. Hän nostaa Rene Descartesin uuden ajan alun merkittävimmäksi ajattelijaksi, sillä tämä hylkäsi perinteisen filosofian teleologisen näkemyksen, jonka mukaan alempien olentojen olemassaolo oli vain ihmisen hyötyä varten. (Oksanen 2012, 151–152.)

Skolastisen perinteen aikakautta kuvaa erityisesti luontosuhteen, ja kaiken muunkin, oikeuttaminen Jumalan tahdon kautta. Maan jalostaminen nähtiin Jumalan antamana velvollisuutena, kuten eläinten hyvä kohtelukin. (Robin Attfield 1997 50–52.) Kristillinen teologi Augustinus opetti Jumalan asettaneen ihmisen luonnon yläpuolelle, joten näin ollen tämän järjestyksen vastainen toiminta olisi pakanallista ja Jumalan vastaista. (Oksanen 2012, 143.) Kirkko ei kuitenkaan ole monoliittinen eikä muuttumaton, ja esimerkiksi Vantaan evankelisluterilainen seurakunta katsoo kristillisen ympäristöajattelun, *ekoteologian*, lähtevän siitä, että ihminen on osa luomakuntaa ja vastuussa Jumalalle siitä, miten hän luontoa kohtelee (Vantaan seurakunnat 2024).

Vantaan seurakunnan kanta, vaikkakin mielenkiintoinen, ei ole suuressa mittakaavassa edustava otos kristillisten kirkkojen opeista. Kristillisistä kirkkokunnista suurin ja etenkin länsimaissa vaikutusvaltaisimmin on roomalaiskatolinen kirkko yli 1,3 miljardilla jäsenellään. Hallitseva paavi Franciscus laati vuonna 2015 *ensyklikan*, eli paavien perinteisesti laatiman teologisia aiheita käsittelevän kiertokirjeen, jossa hän otti voimakkaasti kantaa globaaleihin ympäristökriiseihin.

Ensyklikassaan Franciscus puhuttelee koko maailman väestöä, ei vain katolilaisia, ja käyttää maapallosta toistuvasti ilmaisua *kotimme*. (Franciscus 2015, 13–14.) Kirjeen ensimmäisessä osassa hän nimeää kotiamme uhkaavia tekijöitä: saastuminen, jätteet ja kertakäyttökulttuuri sekä ilmastonmuutos, puhtaan veden ehtyminen ja luontokato, kuten myös maailmanlaajuinen epätasa-arvo ja elintason lasku. Hän korostaa kaikkien näiden olevan ihmistoiminnan aiheuttamia. (2015, 22, 23, 27, 32, 47 & 48.) Toisessa osassa Franciscus nostaa esille uskonnon positiivisen vaikutuksen ja sanoutuu irti (2015, 67.) sellaisesta Raamatuntulkinnasta, jossa ihmiselle olisi annettu herruus maan yllä. Franciscuksen mukaan maapallo kuuluu Jumalalle, ja ihmiselle on annettu vastuu sen huolenpidosta, sillä ihmisille on annettu äly ja viisaus. Tämä tarkoittaa Franciscuksen mukaan luonnonvarojen kestävästä käytöstä siten, että tulevat sukupolvet perivät maan, joka on edelleen hedelmällinen. (2015, 68.) Nykyinen katolinen kirkko jatkaa siis perustaltaan samoja skolastisia perinteitä: Ihminen on Jumalan luoma luomakunnan herra, mutta vastaa kuitenkin teoistaan Jumalalle. Tilanhoitaja-ajattelumalli on kuitenkin nyt Franciscuksen tekstissä hallitsevana.

Seuraavassa kokoava taulukko tieto- arvo- ja luontosuhteiden kehityksen aikakausista länsimaisen ajattelun näkökulmasta. Antiikin aikana leimallisesti luonnontieteet, filosofia ja uskonto olivat melkein pä sama asia. Tuolloin länsimainen filosofia syttyi ja moni filosofian ajatus, kuten Sokraattinen metodi, ovat niin perustavanlaatuisia osia filosofian käytäntöä, että ne ovat edelleen käytössä. Antiikin aikana luonnosta *ilmiselvästi* löytyvä jumalallinen järjestys ja sen jäykkä hierarkia oli itsestään selvä fakta, jota pyrittiin perustelemaan ajattelun keinoin. Skolastinen aika seuraa taulukossa antiikin aikaa varsin suuren ajallisen hyppäyksen jälkeen. Tuolloin erityisesti Tuomas Akvinolaisen ansiosta dogmaattista uskontoa, käytännössä Raamattua ja sen opetuksia, perusteltiin huolellisesti rakennetuilla filosofialla, etiikalla ja loogisiin päättelyketjuihin nojaavalla argumentaatiolla. Pelkästään luonnollisia ilmiselvyksiä ei enää pidetty sinällään vaikuttavina perusteina.

Uusi ja sekulaari aika ovat edelleen vallalla ja niitä erottaa suhtautuminen uskontoon. Uuden ajan ajattelussa antroposentrismi on hiipunut, erityisesti luonnontieteiden kehityksen myötä. Uudet

tieteellisen metodin avulla saadut havainnot maailmasta nostivat tieteen uskonnon edelle kysymyksissä maailman olemuksesta, vuosi vuodelta enenevässä määrin. Uskonto ja yliluonto eivät kuitenkaan uudella ajalla ole menettäneet täysin merkitystään, vaan tilannetta voi kuvata usein eri variaatioina toistuvalla lauseella: ”Uskonto vastaa niihin kysymyksiin, joita tiede ei tavoita.” Sekulaari aika sitä vastoin pitää sisällään maailman, jossa uskonto ei ole enää tarpeellinen. Se ei kuitenkaan sulje uskontoa kokonaan pois, vaan siirtää sen täysin yksilön oman henkilökohtaisen valinnan alueelle. Sekulaarina aikana myös elämän, maailmankaikkeuden ja moraalien synty ja perustelut ovat siirtyneet tieteellisen metodin tavoittamalle alueelle.

Taulukko 4: Kokoava taulukko tieto- arvo- ja luontosuhteen kehityksen aikakausista

Ajan nimi	Ajankohta	Vaikutusvaltaisia ajattelijoita	Teemat
Antiikin aika	400 eaa. – 300 jaa.	Sokrates, Aristoteles, Plato	Jumalainen järjestys, hierarkia, antroposentrismi
Skolastinen aika	1100 – 1500 jaa.	Augustinus, Tuomas Akvinolainen	Perustelu Raamatulla, Raamatun perustelu filosofialla, antroposentrismi
Uusi aika	alkaen n. 1600	Hume, Descartes, Darwin,	Antroposentrismin hiipuminen, evoluutioteoria, kosmologia
Sekulaari aika	alkaen n. 1920	Carl Sagan, Richard Dawkins, Charles Taylor	kosmologia, genetiikka, uskonottomuus

3. Tutkimuksen toteutus

3.1 Laadullisesta sisällöntutkimuksesta

Tutkimukseni on tyypiltään laadullinen sisällönanalyysi. Sitä voidaan käyttää laajalti erilaisten aineistojen analysointiin. Oma aineistoni koostuu oppikirjoista, niitä laajentavista opettajan oppaista ja näiden digimateriaaleista. Aineiston ulkopuolelle jäävät esimerkiksi pidemmät opetusvideot, joita opettajat saattavat käyttää opetuksen tukena, mutta jotka eivät kuulu varsinaisesti opetusmateriaaleihin. Myöskään muihin oppiaineisiin integroidut kokonaisuudet tai oppilaiden tuntityöskentely eivät tule analyysiin mukaan, sillä niiden muotoa on mahdoton ennakoida. Aineisto sisältää siis etupäässä tekstiä, kuvia ja pienen määrän audiovisuaalisia tallenteita.

Jaana Vuoren mukaan (2023) teemoittelu ja laadullinen sisällönanalyysi ovat niin lähellä toisiaan, että termejä käytetään synonyymeinä. Teemoittelu on Kirsi Juhilan mukaan (2023) sisällönanalyysia, jossa aineistosta haetaan sellaisia teemoja, joiden tutkija katsoo kuvaavan olennaisesti kysymyksenasettelun mukaisia teemoja. Luonteva paikka teemoittelulle, tai samankaltaiselle koodauksellekin, on analyysin alkuvaiheissa, kun aineistosta etsitään toistuvia piirteitä tai yhteen liittyviä kokonaisuuksia. Teemoittelua käytetään usein haastatteluaineiston kanssa, mutta se soveltuu muuhunkin sisällönanalyysiin. (Kirsi Juhila, 2023)

Jodi Aronson on esittänyt (1995) käytännönläheisen ohjeistuksen temaattisesta analyysistä, joka on laadullisen tutkimuksen analyysimenetelmä. Ensimmäisessä vaiheessa kerätään data, eli aineisto. Tämän jälkeen aineistosta voidaan nostaa ja eritellä tiettyjä toistuvia kaavamaisuuksia, yhtäläisyyksiä tai samaa aihetta käsitteleviä osuuksia. Seuraavassa vaiheessa tulisi tunnistaa aineistosta ne kohdat, jotka käsittelevät näitä aiemmin esiin nostettuja aiheita. Kaikki tiettyä aihetta käsittelevät aineiston osat tunnistetaan ja luokitellaan näihin aiheisiin kuuluvaksi. Seuraavassa vaiheessa tarkastellaan kerättyjä luokiteltuja aiheita, kooten niistä alateemoja. Teemat sitten määritellään yksiköiksi sen mukaan, mitä ne käsittelevät. Tämän jälkeen teemoja voidaan käyttää aineistossa olevien suurempien kokonaisuuksien hahmottamiseksi, sillä niiden hajallaan olevat elementit on nyt koottu hallittaviksi kokonaisuuksiksi. Teemojen valitseminen pitää kuitenkin tehdä perustellusti, esimerkiksi

viittaamalla aihealuetta käsitteleviin tutkimukseen tai muuhun uskottavaan materiaaliin. (Aronson 1995, 2.)

Temaattista analyysia käytetään, kun halutaan kuvata ja selittää aineistosta kokonaisuuksia. Siinä aineistoa ei pilkota aivan pieniin osiin ja toisaalta analyysia ohjaa aina tutkijan oma tulkinta. Menetelmä on myös joustava ja mahdollistaa piilomerkitysten etsimisen aineistosta. On tosin huomattava, että temaattista analyysia ei ole yleisesti tarkasti määritelty ja sitä käytetään vaihtelevin tavoin. (Minna Elomaa-Krapu 2019.)

Laadullinen sisällönanalyysi perustuu myös Jaana Vuoren (2023) mukaan edellä mainitulle teemoittelulle tai koodaukselle. Siinä tutkija siis käy aineiston läpi, nimeten sieltä sisältöelementtejä. Esimerkiksi tekstiä koodatessa sisällönanalyysiä varten tutkija voi poimia katkelmia tai yksittäisiä sanojakin ja merkitä ne koodaamaan jotain tiettyä sisällönelementtiä. Koodaus voi olla tällä tavoin aineistolähtöistä, teorian ohjaamaa tai yhdistelmä molempia. Teoriaohjaavassa koodauksessa valitaan teorian pohjalta tutkimuskysymystä palvelevia elementtejä, joille sitten etsitään aineistosta ilmentymiä. (Vuori 2023.)

Analyysiä varten Vuoren (2023) mukaan koodauksen tai teemoittelun tulee olla johdonmukaista ja systemaattista. Myös koneelliset menetelmät ovat mahdollisia apuja analyysille, mikäli aineisto ja sille tehty teemoittelu taipuvat sen käyttöön. Tässä yhteydessä Vuori huomauttaa, että koodaus tai teemoittelu eivät ole analyysiä, vaan yksi työvaihe matkalla kohti analyysiä. Vasta sisällöstä tehdyt johtopäätökset ja tulkinnat tekevät tutkimuksesta mielenkiintoisen ja tuovat joitain vastauksia tutkimuskysymysten avulla esille. (Vuori 2023.)

Laadullinen sisällönanalyysi on siis hieman häilyvästi määriteltyä ja sen käytännön toteutus ei ole tiukasti ohjattua. Tutkijan oma tulkinta korostuu teemoituksia rajatessa ja analyysia laatiessa siinä määrin, että samasta aineistosta voi eri tutkija saada kovin erilaisia tuloksia. Ulla-Maija Salo varoittaa käyttämästä sisällönanalyysia taikasanana, joka sallii tutkijan ajatteluprosessin yksinkertaistumisen (2015, 166). Hänen mukaansa sisällönanalyysi on terminä niin vapaasti käytetty, että sen merkitys on kadonnut. Luokittelusta hän varoittaa käytännön tasolla siitä, että elementtien luokittelu tuottaa vain otsikoita luokituksille, eikä mitään muuta. Koska Salo toteaa (2015, 171.) menetelmäkirjallisuudessa sisällönanalyysiin suhtauduttavan laajemminkin hyvin kriittisesti sen loputtomaan teemoitteluun ja luokitteluun uppoavan sisällöttömyyden vuoksi, on syytä tutustua

Salon kuvaukseen toimivista menetelmän suuntaviivoista, jotka ovat oikeastaan liuta esimerkkejä asioista, joita ei saa tehdä.

Salo (2015) ehdottaa käytettäväksi termiä aineiston ajattelemisen teorian kanssa sen sijaan, että puhuttaisiin aineistolähtöisestä, teoriaohjaavasta tai teorialähtöisestä analyysistä. Hän pitää tärkeänä, että tutkija uskaltaa tehdä omia tulkintojaan ja nojaa siinä aina tutkimuskysymyksiin, joiden pitäisi aina ohjata analyysia. Hän korostaa, että aineistoa seuraamalla ei voi kehittää teoriaa, vaan tutkijan on se oivallettava. Ei myöskään ole mahdollista tehdä tutkimusta ilman omia ajatuksiaan ja teoriasta nousevia havaintoja. (Salo 2015, 171.) Teemoittelussa ja luokittelussa Salo varoittaa käyvän helposti niin, että lokerot eivät lopulta voikaan vastata tutkimuskysymyksen ilman joustavaa tulkintaa. Hänen mukaansa sisällönanalyysissa usein ajaututaan luokittelemaan aineistosta tutkittavia asioita ja lopulta vain laskemaan niiden esiintymistiheys ikään kuin sillä tavalla saataisiin selville jotain erityistä. (2015, 175—176.)

Salo (2015) kiinnittää huomioita aineiston elementtien koodaamisen filosofiseen puoleen muistuttaen sen roolista tutkimusta tehdessä. Voidaan sanoa, että koodatessa nimetään uudelleen jo kielen ja kulttuurin nimeämiä asioita. Tällöin voi käydä niin, että tutkija tulee etäännyttäneensä itsensä aineistosta tai kadottaa koodattujen elementtien merkityksen, joka on yhteydessä aineiston muihin osiin koodaamisen luomista jakolinjoista riippumatta. Usein tutkija, tietoisesti tai ei, välttelee aineiston osia, jotka eivät ole vaivattomasti koodattavissa. (2015, 177—179.)

Lopuksi Salo (2015) kehottaa tekemään tutkimusta siten, että ajattelee aineistoa teorian kanssa. Silloin hänen mukaansa koodaamista tai teemoittelua ei erehdy luulemaan analyysiksi. Toisaalta taas ajattelua teorian kanssa on Salon mukaan hankala selittää, sillä se on luonteeltaan kehkeytyvää, kuritonta ja oman tutkimuksen kanssa kehittyvää. Salon mielestä tutkijan on kehitettävä oma idea analyysiinsa, tuottaa uutta tietoa ja ottaa myös analyysin rajat osaksi tuloksia. (2015, 181—182.)

Tämä tietty menetelmän epämääräisyys korostaa tutkijan eettisen otteen tärkeyttä. Koska tutkija Salon (2015) mukaan tuo tutkimansa ilmiön esille ja leimaa sen tietyillä tutkimustuloksilla, on tutkimuksella selvä eettinen ulottuvuus. Tässä auttaa se, että analyysiprosessi on kirjoitettu tutkimuksessa auki keskittymättä liikaa aineistokatkelmien esittelyyn. Koska on lähes väistämätöntä, että aineistoa ei voi esittää värittämättä sitä jollakin tavalla, on hyvä ratkaisu pitää aina mukana tutkijan oma päättely. Parhaimmillaan Salon mukaan laadullinen sisällönanalyysi on silloin, kun se saa aikaan jonkin reaktion tutkijassa ja tutkimuksen lukijassa. (2015, 183—187.)

3.2 Tutkimuksen aineisto

Tässä tutkimuksessa käyn läpi peruskoulun uskonnon ja elämäkatsomustiedon oppikirjasarjat Aatos ja Aarre Sanoma Pro:n Kampus-verkkoalustan digiopetusmateriaalien kautta. Nämä Sanoma Pro:n verkkomateriaalit ovat kouluissa hyvin yleisessä käytössä ja usein arkisen opetuksen käytännön syistä pääasiallinen tapa, jolla luokanopettaja esittää oppimateriaalit luokalle. Tämän vuoksi pidän kohtuullisen luultavana, että analyysi kohdistuu tyypilliseen opetustilanteeseen siinä määrin, kuin sitä on mahdollista ennakoita.

Aatos 1-6 on Niina Vitikaisen ja Kristiina Länsiön Sanoma Pro:lle laatima verkkopohjainen kirjasarja. Sen oppimateriaali sijaitsee yksinomaan verkossa Sanoma Pro:n omassa Kampus-palvelussa. Sanoma Pro:n mukaan Aatos on suunniteltu erityisesti yhdysryhmien opetukseen eli sellaisiin, jotka on muodostettu useamman luokka-asteen oppilaista. Elämäkatsomustiedon opetuksessa tämä on arvatenkin verrattain yleistä ympäri Suomea, sillä kaikista oppilaista ET:n opetukseen osallistuu vain pieni osa. Timo Porasen mukaan ET:n oppilaiden kokonaismäärät ovat kasvaneet 2010-luvulta alkaen tasaisesti, ja nykyään 5-10% peruskoulun oppilaista opiskelee elämäkatsomustietoa. Alueelliset erot ovat kuitenkin suuria. On kuntia, joissa oppilaita ei ole lainkaan, ja kouluja, joissa neljännes oppilaista on ET:n opetuksen piirissä. Yleisesti ottaen suuremmissa kaupungeissa elämäkatsomustiedon opetus on yleisempää. (Timo Poranen 2024.)

Yhdysryhmille sopivan lähestymistavan vuoksi Aatoksen materiaali on jaettu kolmeen osaan, luokka-asteiden 1-2, 3-4 ja 5-6 mukaan. Tämän lisäksi materiaali on jaettu jokaisen osan sisällä OPH:n opetussuunnitelman sisältöalueiden mukaisesti teemoittain. Tämän vuoksi samat sisältöalueiden teemat toistuvat luokka-asteelta toiselle siirryttäessä, mutta materiaalia käsitellään eri tavoin ja syvällisemmin. Sanoma Pro:n mukaan Aatoksen oppimateriaaleja voidaan käyttää missä järjestyksessä hyvänsä ja joustavasti sekaryhmissä.

Aarre 1-6 on Sanoma Pro:n evankelilaisluterilaiseen uskonnonopetukseen tarjoama kirjasarja. Aarteen tekijöiksi listataan Titta Koivukoski, Vuokko Kortekangas, Lari Kotilainen, Riitta Nisonen, Jarno Parviola, Markku Töllinen ja Riitta Vaaramo. Aarteeseen kuuluu digiopetusmateriaalien lisäksi

myös erilliset painetut oppi- ja tehtäväkirjat. Opetus käyttäen vain painettuja kirjoja on mahdollista, mutta luultavasti varsin epäkäytännöllistä, sillä kirjoissa viitattuihin ääni- ja videomateriaaleihin pääsee käsiksi vain Sanoma Pro:n verkkopalvelun kautta. Samoin digiopetusmateriaali olettaa oppilailla olevan oppi- ja tehtäväkirjat. Oppikirjan sisältö on tosin mahdollista heijastaa luokan seinälle, mutta tehtäväkirjasta on digimateriaaleissa saatavilla vain vastaukset.

Aineisto kerättiin ja tutkimus toteutettiin keväällä 2024. Aatoksen verkkomateriaalin mukaan se on viimeksi päivitetty elokuussa 2022. Aarre-kirjasarjan verkkomateriaaleissa ei ole mainintaa julkaisu- tai päivitysajankohdista. Painettujen Aarre-kirjojen viimeisin painos on päivätty vuodelle 2024, ja oletettavasti verkkomateriaalit vastaavat aina uusinta painosta.

Rajasin tutkimusmateriaalit vain Sanoma Pro:n kirjasarjoihin käytännön syistä, mutta koska SanomaPro on Suomen suurin koulujen oppimateriaalien kustantaja, tutkimuksen kohde heijastanee käytännön tilannetta suuressa osassa Suomen kouluja. Muita mahdollisia tutkimuskohteita olisivat olleet toisen merkittävän kustantajan, Otavan, oppimateriaalit. Otavalla on elämäkatsomustiedosta 1-6 -luokkalaisille Apollo-kirjasarja, joka on Sanoma Pro:n Aatoksen tavoin myös täysin digitaalinen. Sisällöltään se vastaa Aatosta. Uskonnosta Otava tarjoaa 1-6 -luokille kirjasarjaa Sydän, josta on sekä painettu että digitaalinen versio. Analysoimalla vain yhden kustantajan tuotteita voi kuitenkin saada kohtuullisen hyvän kuvan kouluissa toteutuvasta opetuksesta katsomusaineissa, sillä kaikki kustantajat luonnollisesti noudattavat opetusmateriaaleja laatiessaan kulloinkin vallitsevaa opetussuunnitelmaa. Tästä huolimatta pidän valitettavana, että ajanpuutteen vuoksi osa oppimateriaaleista jäi tutkimuksen ulkopuolelle.

Etenkin pienten ja riippumattomien kustantajien oppimateriaalit olisivat olleet tutkimuksen kannalta mielenkiintoisia. Esimerkiksi johdannossa mainitsemani Miina ja Ville -sarja jää tutkimuksessa kokonaan käsittelemättä, vaikka se, ja sen edustama Niiniluodon filosofia toimivat innoittajana koko tutkimukselle. Opetushallitus kustantaa myös monia muita katsomusaineiden oppimateriaaleja. Toisaalta Miina ja Ville etiikkaa etsimässä on julkaistu vuonna 2010, eli se pohjautuu silloiseen opetussuunnitelmaan ja on siis nykyään vanhentunut. Myös Edita tarjoaa kattavan valikoiman kirjoja katsomusaineiden opetukseen. Eräs hyvin mielenkiintoinen lisätutkimuksen kohde olisi perehtyä pienempien ja riippumattomien kustantajien materiaaleihin.

3.3 Analyysilomake

Tässä tutkimuksessa kohteenani on oppimateriaalien perusteella pääteltävä maailmankatsomuksen rakentuminen. Näkökulmani on yleistasoinen, joten muotoilen tutkimuskysymykseni seuraavasti: ”Millaisen maailmankatsomuksen elementtejä katsomusaineiden opetusmateriaaleista löytyy?” Alakysymyksiä, joilla tarkennan tätä ovat: ”Mitkä elementit ovat muita yleisimpiä, ja miksi?”, ”Mitkä elementit ovat aliedustettuina?” Lisäksi haluan saada selville minkälaisia eettisiä kysymyksiä ja ajattelutapaa katsomusaineissa suositaan. Tätä etsin kysymyksillä: ”Miten eettiset kysymykset perustellaan katsomusaineissa?” ja ”Mitä katsomusaineissa opetetaan tiedon alkuperästä ja luonteesta?”

Analyysia varten laadin lomakkeen, jonka avulla kerätä havaintoja aineistossa esiintyvistä teemoista. Sen laatimisessa mukailin aiemmin esiteltyä Aronsonin selostamaa (1995) teemoittelumallia. Kokosin lomakkeen teemat tutkimuksen teoriapohjassa käsiteltyjen aiheiden mukaisesti tutkimuskysymysten ohjaamana. Lomakkeelle teemat muotoilin siten, että sitä voi täyttää aineistoon tutustumisen myötä. Käytännössä lomakkeen täyttäminen tapahtuu merkitsemällä milloin ja missä aineistosta löytyy teeman tunnusmerkit täyttäviä elementtejä. Lisäksi samalla kerään erillisiä vapaita muistiinpanoja tavoista, joilla teemat esiintyvät. Elementin merkitsen lomakkeelle löytyneeksi, kun sitä käsitellään jollain tapaa. Aiheen käsittelyn kynnyksiä ei ole tarkoituksenmukaista määritellä tarkasti analyysin alkuvaiheessa. Tämä lähestymistapa jättää tilaa omalle tulkinnalle ja oikeastaan pakottaa sen käyttöön läpi koko tämän analyysivaiheen, mikä suojaa syöksymiseltä siihen sudenkuoppaan, mistä Salo (2015) varoitti, eli ajatuksettomaan aineiston luokitteluun.

Tutkimukseni materiaaleihin kuuluvat sellaiset opetusmateriaalit, jotka ovat selkeästi tarkoitettu käytettäväksi opetuksessa. Näiden lisäksi Sanoma Pro:n oppimateriaalien joukossa on saatavilla myös joitain valinnaisia lisämateriaaleja, kuten tuntirunkoja, monistepohjia ja arvioinnissa avustavia lomakkeita. Nämä, tai muutkaan opettajan itsensä laatimat mahdolliset opetuksessa käytettävät lisämateriaalit eivät kuulu tutkimukseen, ellei niiden käyttöön selkeästi ohjeisteta opetusmateriaaleissa. Kriteerinä kaikkien materiaalien sisällyttämiseen tutkimukseen käytän sitä, onko materiaalia selvästi tarkoitus käyttää osana tyypillistä oppituntia.

Aarre-kirjoissa on valmiiksi laadittu jokaiselle oppitunnille valmis tuntirunko, nimeltään ”tunnin työkalupakki”. Oletan tässä tutkimuksessa sen olevan käytössä opettajan oman tuntisuunnitelman

pohjana, sillä niiden sisällöt ovat pedagogisesti järkeenkäyvän oloisia. Tuntirungon mukaan useilla Aarteen uskonnon tunneilla on mukana jonkinlainen kertomus, video, laulu, tehtäviä ja yhteistä pohdiskelua. Myös Aatoksen opettajan materiaaleista löytyy jokaiselle aihealueelle valmis tuntirunko, joka ohjaa käyttämään suurinta osaa tunnille varatuista materiaaleista. Osa materiaaleista on tuntirungon mukaan tarkoitettu vain tietyille luokkatasoille. Oletan niin ikään Aatoksen opetuksessa käytettävän sen tuntirunkoa.

Tutkimukseen kuuluu kolme kantavaa teemaa: Maailmankuva, arvoteoria ja tietoteoria, jotka yhdessä muodostavat maailmankatsomuksen. Maailmankuvan kuvailussa käytän Niiniluodon jakoa tieteellisiin ja epätieteellisiin maailmankuviin, ja niiden osa-alueisiin, joita käsittelin aiemmin. Tavoitteena on analysoida teemojen tunnusmerkkien esiintymistä aineistossa.

Painotan analyysissä lisäksi erityisesti luontoasenteen ja luontosuhteen rakentumiseen viittaavia tunnusmerkkejä. Katson sen olevan tärkeä osa arvoteoriaa, sillä tässä tutkimuksessa käsittelen ympäristö-termiä laajasti, ottaen huomioon Suomelan ja Tanin (2004) käsityksen yhteiskunnallisesti ja sosiaalisesti luodusta ympäristöstä, Värriin (2018) ajatukset ihmisen ja ympäristön kietoutuneisuudesta ja Innasen (2008) luokittelemat ihmis- ja luontokeskeiset luontoasenteet.

Aineistosta löytyvät arvo- ja tietoteorian sekä luontoasenteiden tunnuspiirteet antavat samalla käsityksen siitä, mitä asenteiden kehityksen aikakautta aineisto edustaa. Koska aineisto koostuu katsomusaineista, joissa arvatenkin käsitellään yliluontoa ja sen sosiaalisia ja kulttuurisia elementtejä, on käsittelyn aikakausijako kenties mielenkiintoinen.

Etiikan ja kriittisen ajattelumallin oppiminen ovat katsomusaineiden ydintehtäviä, joten arvoteorian tarkastelu on perusteltua. Käytän siinä ohjaavana ajatuksena Värriin (2018) näkemystä moraalissubjektiksi kasvattamisen tärkeydestä, jota perustellaan yhteiskuntaa uhkaavien ongelmien viheliäisellä luonteella. Sellaiset vaativat kykyä ymmärtää laajoja vuorovaikutusten kokonaisuuksien verkkoja, mikä palautuu jälleen kriittiseen ajatteluun ja eettisten kysymysten punnitsemisen taitoon.

Arvoteoriasta nostan esille myös tarkastelua varten Airaksisen (1987) ja Launosen (2000) ajatukset arvoista ja niiden synnyttämistä normeista. Lisäksi erityisesti kohtelen koulumaailman ja laajemmin yhteiskunnan sääntöjä Pakaslahden (2014) tarkoittamina utilitaristisina normeina, joiden perusteluja arvelen tutkimusaineistossa olevan.

Seuraavassa lista analyysilomakkeen teemoista lyhyine selityksineen, joiden mukaisesti punnitsin aineistoa läpikäydessä täytyivätkö teeman kriteerit siinä määrin, että siitä tulee merkintä lomakkeelle:

1. Maailmankuvan tunnusmerkit

Niiniluodon (1984) mukaan maailmankuvan voi jakaa suuressa mittakaavassa kahteen kastiin: tieteelliseen ja epätieteelliseen. Käytän analyysissä tätä kahtiajakoa täydentävää kuvausta. Käytän lomakkeella termillä *väite* saadakseni mahdollisuuden viitata joustavasti aineistossa esiintyviin erilaisiin elementteihin. *Väite* voi olla faktuaalinen toteamus, jonkin seikan korostaminen tai jotain, mikä on selvästi ymmärrettävissä rivien välistä. Jonkin asian mainitsematta jättäminen puolestaan ei ole sellaista, minkä katson väitteeksi.

Tieteellinen maailmankuva. Väite on perusteltu tai pohjaa tieteellisin menetelmin saatuun tietoon. Tietoa ei pidetä lopullisena, vaan itseään korjaavana prosessina. Väitettä ei pidetä kyseenalaistamattomana tai lopullisena.

Arkikokemuksen maailmankuva. Väitettä tukee jokapäiväinen havainto. Elämäkokemuksen myötä kerääntyvä tieto.

Metafyysinen maailmankuva. Väitteellä on filosofinen perustelu. Todellisuuden perustavanlaatuisen luonne tarkastelussa.

Epätieteellinen maailmankuva. Väite on ristiriidassa tieteellisen metodin kanssa.

Maaginen maailmankuva. Väite perustuu taikauskoon tai kansanperinteeseen. ”Henkimaailma” saattaa olla läsnä. Hyvät ja pahat voimat liittyvät väitteen perusteluun.

Uskonnollinen maailmankuva. Väite on perusteltu uskonnollisella arvovalalla. Raamatun tai muun pyhän tekstin tai muun kodifioituneen lähteen käyttö perusteluna. Vetoaminen jumalalliseen arvovaltaan. Henkisesti hierarkkinen maailmanjärjestys.

2. Arvoteoria

Käytän apuna aineistosta löytyvän arvoteorian elementtien havaitsemiseksi Niiniluodon synteesiä filosofisista arvoväittämistä. (1984, 321.) Tässä arvoväittämät jaetaan niiden muodon mukaan kvalitatiivisiin, komparatiivisiin ja kvantitatiivisiin. Lisäksi otan mukaan arvosubjektivismin ja arvoobjektivismin kategoriat mukaan, sillä niiden voi olettaa olevan hyviä koulumaailmassa käsiteltävien normatiivisten arvojen käsittelyssä. Edelleen tässä *väite* on yleispätevä käsite.

Kvalitatiivinen väite. "X on arvokas." Todetaan jonkin henkilökohtaisen ominaisuuden, mielipiteen, teon tai ajatuksen olevan arvokas sinällään, ilman muuta perustetta. Käytännössä kyse on siis itseisarvosta, eli jostain, joka on arvokas sinällään riippumatta sen hyödyllisyydestä jonkin muun tavoitteen saavuttamisessa. (Niiniluoto 1993, 61.)

Komparatiivinen väite. "X on arvokkaampi kuin Y." Tässä arvo johdetaan suhteessa johonkin toiseen asiaan. Samalla näiden asioiden välinen arvojärjestys rakentuu.

Kvantitatiivinen väite. "X arvon aste on Z." Tässä tapauksessa jonkin asian arvo annetaan jollakin tavalla mitattavana suureena.

Arvosubjektivismi: "A arvostaa Y:tä." Tämä väite perustuu toisen, yleensä henkilön, jo tiedettyyn arvoon. Muistuttaa argumentaatiokäsitteistöstä vetoamista auktoriteettiin.

Arvo-objektismi: "Y:llä on ominaisuus G." Tämä väite vetoaa ominaisuuteen, jonka arvo selvästi tiedetään jo ennalta tai siitä on mielipide. Tässä Y:n arvo siis riippuu G:n arvotuksesta.

3. Normit

Koulumaailmassa säännöt ovat tärkeitä jo koulun käytännön toiminnan vuoksi. Oppilaiden näkökulmasta ne ovat hyvin arkipäiväisiä ja kouriintuntuvia, mikä tekee niiden käsittelystä oppitunneilla luontevaa. Säännöt tarjoavat tällä tavoin lähestyttävän ja käytännönläheisen tavan käsitellä eettisiä ja moraalisia kysymyksiä, ja katsomusaineiden opetuksessa pohditaankin niitä verrattain runsaasti sekä yleisellä tasolla että valikoitujen esimerkkien kautta. Tässä tutkimuksessa käsittelyssä on alakoulun oppimäärän mukainen katsomusaineiden opetus, minkä vuoksi käsittelyn taso rajoittuu pitkälti utilitaristiselle tasolle, eikä syvempään filosofiseen pohdintaan, mikä kuuluu

ylemmille luokka-asteille. Tarkastelen tämän teeman avulla aineistosta löytyviä utilitaristisia näkemyksiä seuraavan Pakaslahtea (2014) mukailevan luokittelun mukaan:

Hedonistinen utilitarismi. Tekoa arvioidaan sen tuottaman mielihyvän perusteella.

Tekoutilitarismi. Tekoa arvioidaan siitä aiheutuvien vaikutusten perusteella.

Sääntöutilitarismi. Teko on oikein, jos sen sallivaa sääntöä noudattamalla koko yhteisön hyvinvoinnin määrä olisi maksimaalinen.

Positiivinen utilitarismi. Tekoa arvioidaan sen hyvinvointia lisäävästä vaikutuksesta.

Negatiivinen utilitarismi. Tekoa arvioidaan sen kärsimystä vähentävästä vaikutuksesta.

4. Sekularismi

Charles Taylorin (2007) huomiot sekulaarista ajasta nojaavat lopulta yhteen seikkaan: jumalten ja yliluonnon tarpeettomuuteen eettisten päätösten tekemisessä. Sekulaarina aikana ihanteena on, että ihmisyksilöt muodostavat maailmankatsomuksensa itse, ja mikään ylempi taho, kuten valtiovalta, koulutusjärjestelmä tai uskonnollinen auktoriteetti, ei pyri vaikuttamaan siihen pakolla. Katson tämän kriteerin täyttyvän, kun arvo- etiikka- tai moraalikysymyksiä pohditaan aineistossa ilman, että mitään auktoriteettia asian suhteen mainitaan pakottavaksi.

Kysymysten pohdintaan jäisi tällä tavalla vaikuttamaan mahdollisesti asiayhteydestä riippuen tai rivien välissä mahdollisesti joitain johdattelevia tekijöitä, joiden vaikutusta pyrin kartoittamaan jakamalla kriteerin useampaan osaan, jotka täyttyvät joko yhdessä tai erikseen:

Etiikan pohdinta ratkaisukeskeisesti. Tässä tärkeintä on pyrkimys löytää vastaus pohdittavaan kysymykseen, pulmaan tai muuhun etiikan pariin kuuluvaan ajatukseen.

Etiikan pohdinta yhdessä oppitunnilla. Tässä pohditaan yhteisesti, joko opettajan johdolla tai oppilaiden kesken eettistä tai moraalista kysymystä. Tarkoitus ei välttämättä ole päätyä ratkaisuun.

Etiikan pohdinta itse, yksityisesti. Tässä tärkeintä on kysymyksen pohdinta itsenäisesti ilman, että opettajan tai muiden oppilaiden taholta vaikutetaan päättelyyn.

Etiikka ilman jumalia. Tämä kriteeri täyttyy aina, kun eettisiä kysymyksiä pohditaan ilman mainintaa jumalista tai yliluonnosta. Pohdinta voi olla joko yksityistä tai julkista ja ratkaisukeskeistä tai ei. Tärkeintä on, että pohdintaan ei sisällytetä jumalallista auktoriteettia millään tapaa.

5. Luontoasenteet.

Kartoitan aineistossa esiintyviä luontoasenteita teemoittelemalla ne Innasen (2008) työtä mukaillen omiksi luokikseen. Luokittelu pohjaa Jääskeläisen ja Nykäsen (1994) luontosuhteen määritelmään, jota on laajennettu Pietarisen (1987) ja Vilkan (1998) ajatuksilla. Jaan myös analyysiä varten luontoasenteet kahteen osaan niiden ihmis- tai luontokeskeisyyden mukaan. Otan mukaan myös Oksasen (2012) kysymyksen ihmisen ja luonnon välisestä suhteesta tähän jakoon.

Ihmisen poikkeuksellisuus eläinlajien joukossa on merkittävä vedenjakaja myös ympäristöfilosofiassa ja pitkälti ratkaisematon kysymys. On perusteltuja syitä ajatella ihmisen olevan toisaalta yksi luonnonkappale muiden joukossa ja toisaalta henkisten kykyjensä vuoksi jollakin tavalla erityisessä asemassa. Se, onko tämä asema oikeutettu ja millä perusteella, on avoin filosofinen pulma. Otin analyysiä varten tarkasteluun Värriin (2018) ajatuksen ihmisen poikkeuksellisuudesta eläinlajien joukossa. Värri perustelee tätä ihmisen kyvyllä syvään ajatteluun ja kykyyn ottaa vastuuta maailman tilasta. Tämä asenne ei sulje pois sitä, että ihmisen katsoo olevan myös vain yksi eläinlaji muiden joukossa, vaan täydentää sitä. Kartoitan kertoja, jolloin aineistossa hyväksytään nämä ajatukset suoraan tai epäsuorasti, mutta kuitenkin silti sekulaareissa puitteissa.

Luonnosta ja ympäristöstä tässä teemoittelussa käytetään Holopaista (2022) sekä Suomelaa ja Tania (2004) mukaillen niiden laajempaa, kokonaisuuden huomioivaa määritelmää. Silloin siihen sisältyy myös luonnonympäristö, rakennettu ympäristö sekä ihmistä ympäröivä eletty ja sosiaalinen ympäristö. Sosiaalisen ympäristön sisällyttäminen mukaan antaa mahdollisuuden tarkastella maailmankatsomuksen arvomaailmaa laajemmin, sillä se on olennainen osa katsomusaineiden opetussisältöjä. Lisäksi lapsen kasvulle sosiaalisen ympäristön arvomaailmalla on suuri merkitys, etenkin, kun ottaa huomioon Taylorin ajatukset (2007) sekulaarista yhteiskunnasta, jossa yksilön läheiset sosiaaliset piirit vaikuttavat sen jäsenten maailmankatsomukseen.

Ihmiskeskeiset asenteet (luonto on ihmistä varten):

Utilismi. Luonnolla on ihmiselle vain välinearvo. Ihmisellä on tavoitteita ja päämääriä, ja luonto on väline niiden tavoittelemiseksi. Keskeistä on auttaa ihmisiä. Tiede on luonnon tehokasta hyödyntämistä varten. Luontoa ei saa pilata, koska se turmelee sen välinearvon.

Humanismi. Luonnolla on edelleen vain välinearvoa, mutta humanismissa ihmisen kehityksen päämäärä on älyllinen ja eettinen kehitys. Luontoa pyritään kehittämään palvelemaan ihmisen tarpeita paremmin. Luonnon kaltoinkohtelua ei pidetä hyvänä, koska se vaikuttaa ihmisen kykyyn käyttää luontoa hyväksi henkisessä kasvussa.

Mystismi. Luonto nähdään voimakkaana, pyhänä, henkisenä ja jumalallisena. Ihmisen päämäärä on saavuttaa ykseys tällaisen pyhän luonnon kanssa. Luonto halutaan säilyttää koskemattomana, koska se on sen pyhä luonnontila. Vain ihmisellä on kyky saavuttaa tämä pyhä ykseys.

Luontokeskeiset asenteet (ihmisen vaikutus luontoon):

Eläinkeskeisyys. Tuntevien olentojen tärkeyttä painotetaan. Kaikkien näiden keskeiseksi pyrkimykseksi nähdään elämän jatkaminen ilman kärsimystä. Kyky tuntea nähdään osoituksena tietoisuudesta.

Elämäkeskeisyys. Eliön halu elää nähdään itseisarvoisena. Tämä elämän kunnioittamisen etiikka pitää ihmisen ja muiden eliöiden arvoa yhtäläisenä. Elämän kunnioitus nähdään velvoittavana. Luonnon kulkuun puuttumista ei pidetä suotavana.

Ekosysteemikeskeisyys. Luonnon eheys, luonnontilaisuus ja monimuotoisuus nähdään itseisarvoisesti tärkeänä. Myös eloton luonto nähdään tärkeänä osana kokonaisuutta. Luonto nähdään hyvin monimutkaisena järjestelmänä. Ihminen on osa kokonaisuutta.

Ihmisen poikkeuksellisuus. Ihminen nähdään erilaisena kuin muut eläimet. Ihmisen katsotaan joko suoraan tai epäsuorasti ilmaistuna olevan hierarkisesti maapallon eliöistä tärkein, kehittynein tai erityisin. Ihmisen henkiset kyvyt ja toimeliaisuus nähdään ainutlaatuisempina kuin muiden olentojen ainutlaatuiset kyvyt.

Ympäristö laajana käsitteenä:

Sosiaalinen elämä. Tässä teemassa pidän kirjaa sosiaaliseen ympäristöön liittyvistä aiheista. Näitä ovat esimerkiksi suhtautuminen vallitseviin sääntöihin, kulttuurinormeihin ja läheisiin ihmisiin.

Moninaisuus. Tässä kartoitan aineistossa käsiteltyjä kertoja, jolloin käsitellään suhtautumista heihin, jotka eivät kuulu oppilaan lähipiiriin, vallitsevaan kulttuuriin tai muuhun vertaisjoukkoon.

6. Tietoteoria

Tietoteorian sisältöjen kartoittamiseksi käytän kohtalaisen yleispätevää kahtiajakoa. Tiedon lähde on Vehkavaara (1999) ja Slavovia (2012) mukailleen aikojen kuluessa siirtynyt jumalallisesta ilmoituksesta tai paljastuksesta tieteelliseen metodiin. Tässä kiinnitän huomiota siihen, millä tavalla aineistossa esitetään Jumalan ja itsekriittisen tieteellisen metodin käyttö luotettavan tiedon lähteenä. Tiedon hankinta ilman Jumalaa tai muunlaista yliluontoa kuuluu sekularismin teemaan, joten en tässä enää toista sitä, vaikka tieteellinen metodi usein kulkeekin käsi kädessä sekulaarin ajattelutavan kanssa. Pidän myös kirjaa siitä, minkä tietokäsityksen aikakauden ajattelua aineisto karkeasti ottaen edustaa.

Jumalallinen tiedonlähde. Esitetäänkö jumalallinen ilmoitus, rukous tai muu vastaava luotettavana tiedonlähteenä maailmasta tai arvoista.

Tieteellinen metodi. Käytetäänkö tieteellistä metodologiaa kysymykseen vastaamiseksi. Tämä sisältää kysymyksenasettelun, koeasetelman, tulosten arvioinnin ja yleisesti käsityksen siitä, että tieteelliset tulokset ovat myös kaikkien vapaasti kritisoitavia ja falsifioitavissa.

Tietokäsityksen aikakaudet:

Antiikin ajalla tieto nähdään piilotettuna ja luonteeltaan henkisenä. Vain ihmisen katsotaan olevan kykenevä korkeampaan ajatteluun ja maailman ymmärtämiseen. Hierarkia ylemmästä alempaan katsotaan itsestään selvänä ja oikeutettuna.

Skolastinen aika edustaa Jumalan suunnitelman hyväksymistä ja ihmisen alisteisuutta Jumalalle, mutta toisaalta ylemmyyttä muuta luomakuntaa kohtaan.

Uusi aika sisältää tieteen kehityksen ja gravitaatio- ja evoluutioteorian myötä tarkentuneen käsityksen ihmisen ja maapallon erityisyyden kutistumisesta.

Sekulaari aika on neljäs tietokäsityksen aikakausi, joka määriteltiin jo yllä. Kirjaan sekulaariuden esilletulon tässä ilman tarkempaa erittelyä, kun neljännessä osiossa pidän kirjaa sen osioista.

7. Kriittinen ajattelu, vaikuttaminen ja introspektio

Mittaan kriittisestä ajattelusta erityisesti vaikuttamiseen ja introspektioon kannustavia sisältöjä, sillä ne edustavat eräänlaista ideaalia kriittiseksi ajattelijaksi kasvattamisessa. Veli-Mikko Kauppi ja Henri Pettersson nostavat John Deweyn kirjoitukset reflektiivisestä ajattelusta tärkeäksi osaksi kriittisen ajattelun kehittymiselle. (Veli-Mikko Kauppi ja Henri Pettersson 2023.) Antti Moilanen ja Arto Salonen pitävät tällaista kokonaisvaltaista käsitystä maailman tilasta ja omista vaikutusmahdollisuuksistaan siihen olennaisena osana nykypäivän ja tulevaisuuden sivistystyötä. (Antti Moilanen ja Arto Salonen 2022.) Myös kasvatusta ja kestävästä kehitystä pitkään tutkinut professori Mauri Åhlberg pitää kokonaisvaltaisen ja kriittisen sivistyksen saavuttamista oleellisena kestävästä kehityksen tavoitteiden saavuttamiseksi. (Mauri Åhlberg 2006.)

Introspektio on nähdäkseni tärkeä elementti kriittisen ajattelun kehittymiselle, ja kriittisen ajattelun opetuksen päämäärä on itsemääräämiskykyinen kansalainen, joka kykenee myös vaikuttamaan ympäristöönsä. Introspektioksi katson tässä lomakkeessa ne kerrat, kun oppilas tulee punninneeksi ja tarkastelleeksi itseään, omia mielipiteitään ja käsityksiään kriittisessä valossa. Maailmankuvan ja -katsomuksen elementtinä tämä käsittelee oppilaan käsitystä omista kyvyistään, mahdollisuuksistaan ja keinoista vaikuttaa omaan ympäristöönsä. Tämä voi tarkoittaa lähiympäristöä tai laajemmin esimerkiksi asuinalueitaan, kotikaupunkiaan tai paikallispolitiikkaakin. Tästä seuraa luonnollinen jatkumo myöhemmillä ikävuosilla aktivismiin, kansalaisvaikuttamiseen ja muihin toimivan demokraattisen yhteiskunnan merkkeihin.

4. Analyysin tulokset ja pohdinta

4.1 Aatos

Ensimmäiseksi otin analysoitavaksi elämäkatsomustiedon kirjasarjan Aatos 1-6. Sen opetusmateriaali on jaettu opetussuunnitelman sisältöalueiden mukaisiin osiin, jotka toistuvat luokka-asteelta ylöspäin siirryttäessä. Luokka-asteet on jaettu kolmeen: 1-2, 3-4 ja 5-6. Analyysin tuloksissa tämä näkyy selkeästi siinä, että saman teeman käsittely syvenee ja monipuolistuu aina, kun se tulee opetusmateriaaleissa vastaan uudestaan.

Esimerkiksi sisältöaluetta S1: "Kasvaminen hyvään elämään" käsitellään materiaalissa kolmesti, kullakin kerralla hieman eri painotuksin. Luokilla 1-2 teemaa lähestytään hyvien tekojen, ystävyiden ja itsetuntemuksen kautta. Seuraavalla luokka-asteella, 3-4lk, mukana on arvojen, normien, yhdenvertaisuuden ja oikeudenmukaisuuden lisäksi myös omien ajatusten introspektiota. Luokilla 5-6 käsitellään edelleen samoja teemoja, mutta ikätasolle perustellusti syvällisemmin. Osoituksena tästä on YK:n ihmisoikeusjulistukseen tukeutuminen ajattelun vapautta käsitellessä. Myös luokassa suoritettavat mielipideväittelyt ovat tavallisia aktiviteetteja 5-6 luokkalaisten tehtäväpaketeissa, mutta 1-2 luokkien materiaaleissa suositaan keskustelutilaisuuksia ja muita opettajajohtoisia pohdintatehtäviä.

4.1.1 Yleistä tuloksista

Aatoksen aineiston tuntimäärä, laskettuna sen erikseen numeroitujen ja otsikoitujen oppituntikonaisuuksien mukaan, jakautuu epätasaisesti luokkajakojen kesken. Luokkien 1—2 materiaaleissa on 20 oppituntia, luokilla 3—4 27 oppituntia ja luokilla 5—6 yhteensä 22 kappaletta. Myös eri sisältöalueisiin käytetään vaihteleva määrä oppitunteja. Esimerkiksi S2: "Erilaisia elämäntapoja" käsittää viisi, kahdeksan tai kuusi oppituntia luokka-asteesta riippuen ja S4: "Luonto ja kestävä tulevaisuus" sisältää viisi, kuusi tai neljä oppituntia. Myös näihin opetussuunnitelmasta nostettuihin sisältöalueisiin valitut aiheet vaihtelevat luokka-asteesta riippuen, mutta pysyttelevät

silti opetussuunnitelman sisällöissä. Aatos siis painottaa eri alueita opetussuunnitelmasta eri luokka-asteilla.

Seuraavassa kaaviossa ”Kuvio 1” on yhdistetty näkymä maailmankuvan elementeistä Aatoksen sisällöissä, tutkimuslomakkeen avulla laskettuna. Tätä kuviota varten jokaisen elementin esiintymiskerrat laskettiin yhteen erikseen kirjasarjan käyttämän luokka-astejaon osalta.



Kuvio 1: Maailmankuvan elementit Aatos-kirjasarjassa sen käyttämän luokka-astejaon ja esiintymiskertojen mukaan eriteltyinä.

Kaaviosta saa yleiskuvan maailmankuvan elementtien yleisyydestä ja niiden jakautumisesta eri vuosiluokkien välillä. Kuviosta 1 näkee myös selvästi, että jotkin teemoista saivat huomattavan vähän tai ei lainkaan osumia, kun toiset olivat läsnä lähes jokaisen oppitunnin materiaaleissa. Näitä selkeästi muita yleisempiä teemoja voisi pelkän yleisyytensä perusteella kutsua Aatoksen ydinteemoiksi. Kuitenkin kirjasarjan perusteella tapahtuvan opetuksen rakentaman maailmankuvan ymmärtäminen vaatii tarkempaa perehtymistä tuloksiin.

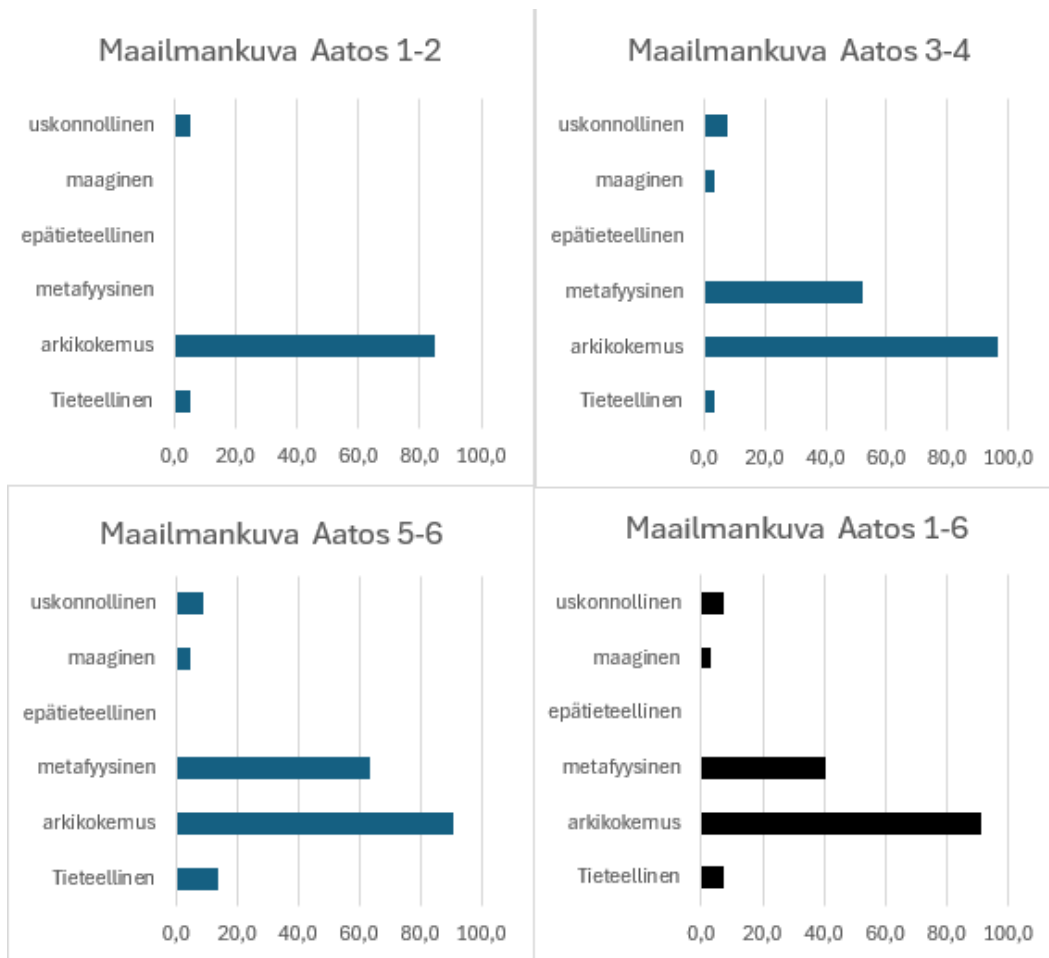
Yleisellä tasolla voidaan näiden lukujen perusteella sanoa, että Aatoksen opetusmateriaalin pohjalta annettu opetus rakentaa arkikokemukseen perustuvaa, hyvin sekularistista maailmankuvaa. Arvoteoria keskittyy tekojen suorien vaikutusten ja sääntöjen vaikutusten arvioimiseen, jota harjoitellaan pohtien etupäässä yhdessä koko opetusryhmän kanssa. Oppilaiden sosiaalinen ympäristö ja sen moninaisuus toimivat luonnollisina yhtymäkohtina opetuksessa käsiteltyjen aiheiden ilmenemisestä arkielämässä.

4.1.2 Maailmankuvan tunnusmerkit

Tulosten lähempi tarkastelu tuo esille mielenkiintoisia yksityiskohtia. Esimerkiksi kuviossa 2 nähdään, kuinka maailmankuvan tunnusmerkkien esiintyminen kehittyy siirryttäessä luokka-asteella ylöspäin, mikä noudattelee oppilaiden ikätason mukaista kehitystä. Kahden ensimmäisen kouluvuoden aikana opetus nojaa käytännössä yksinomaan arkikokemukseen, mutta oppilaiden varttuessa aihealueiden metafyyssinen pohdinta saa enenevässä määrin jalansijaa. Käytännössä vain metafyyssinen ja arkikokemukseen perustuva maailmankuva saivat opetusmateriaaleissa huomiota. Uskonnollinen, maaginen ja tieteellinen maailmankuva olivat mukana melkein pä vain toteamuksen tasolla, eikä minkäänlaista epätieteellisen maailmankuvan edustusta aineistosta löytynyt lainkaan.

Metafyyssisen pohdinnan lisääntyminen näkyy siinä, että aihepiirit esitellään oppilaiden iän karttuessa aina hieman monipolvisempina ja enenevässä määrin ilman selviä oikeita tai väriä vastauksia. Tutkimuslomakkeen tuloksia tulkitessa on aina huomattava, että samalla oppitunnilla voi aktivoitua monta eri elementtiä. Lähes kaikki metafyyssistä maailmankuvaa edistävät oppitunnit olivat myös arkikokemukseen perustuvaa maailmankuvaa edistäviä. Arkikokemus on Aatoksen materiaaleissa eräänlainen perustila, jota muut elementit täydentävät. Tämä on perusteltua

oppilaiden ikätaso huomioiden, sillä arkikokemus on heille konkreettista, lähestyttävää, ja jotain, minkä kautta muuta tietoa peilataan.



Kuvio 2: Maailmankuvan tunnusmerkkien esiintyminen Aatos -kirjasarjassa prosentteina kokonaistuntimäärästä.

Aatoksen rakenteella on opetukseen sellainen vaikutus, että samat sisällöt käsitellään useampaan kertaan alakoulun aikana, mutta joka kierroksella hieman eri tavoin. Tämä johtaa vaihtelevaan painotukseen ja näkökulmaan samassa aiheessa. Esimerkiksi sisältöalueen S2: ”Erilaisia elämäntapoja” osiota ”Kuka minä olen” käsitellään jokaisella luokkajaolla. Luokilla 1–2 käsitellään omia ja muiden taitoja ja luonteenpiirteitä hyvin pintapuolisesti. Oppimateriaalin mukaan oppilaat kirjaavat lempivärejään, -ruokiaan, kouluaineitaan ja muita vastaavia henkilökohtaisia mieltymyksiään arkielämästä. Luonteenpiirteitä ja taitoja käsitellään toteavasti: Olen hyvä jossakin ja luokkatoverini jossakin samassa tai muussa. Luokilla 3–4 tuodaan mukaan identiteetin ja temperamentin käsitteet, ja käsittelyyn tarjottu materiaali laajenee vastaamaan niiden tarpeita. Oppitunneille ehdotetut aktiviteetit säilyvät pääpiirteiltään samoina. Luokilla 5–6 aihealue

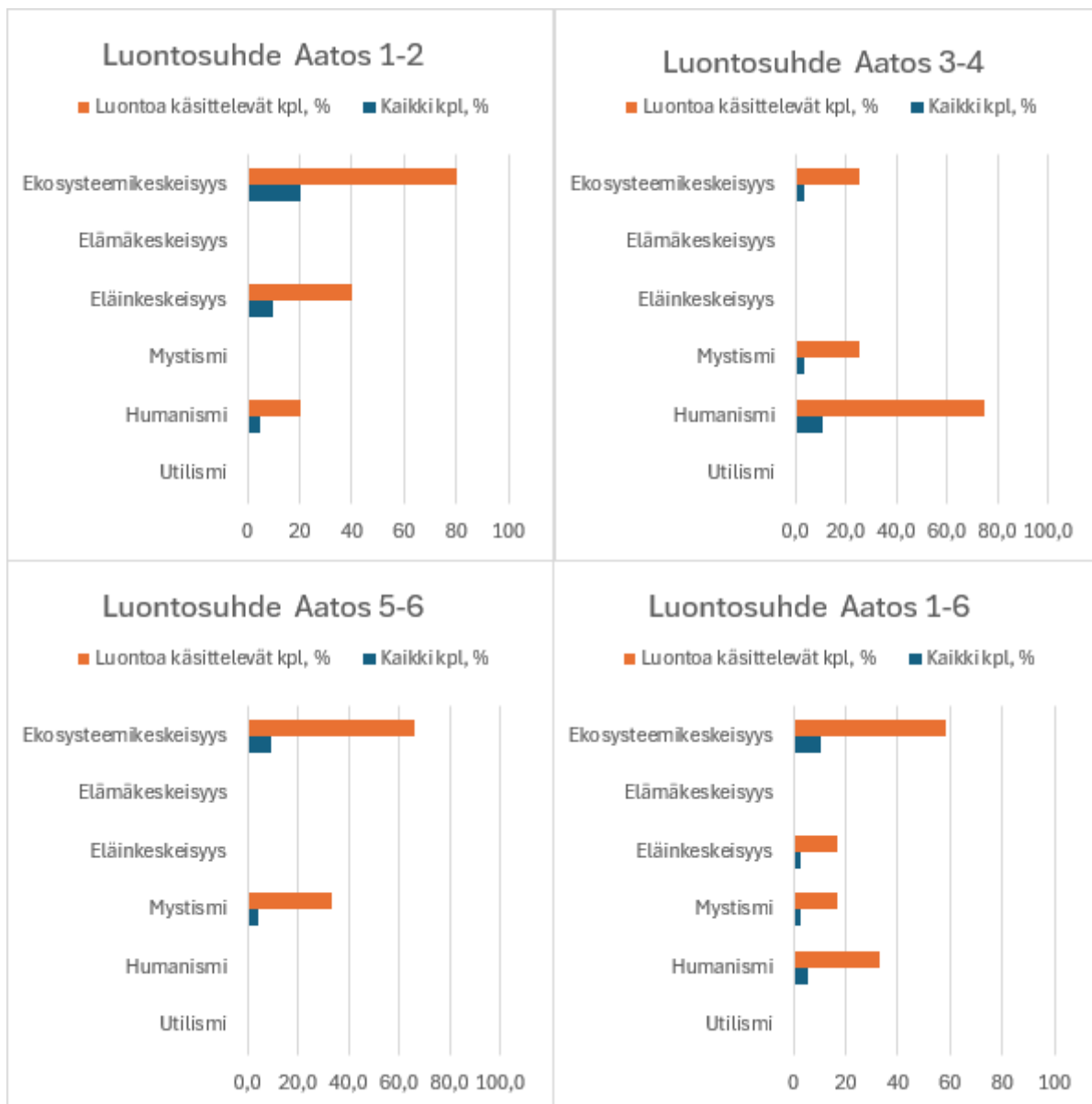
laajentuu lisäksi maailmankuvan ja -katsomuksen käsitteillä ja omien haaveiden ja unelmien pohdinnalla. Oppitunnilla pohditaan lisäksi koko omaa elämänkaarta kuolemaan asti. Oppimateriaali korostaa oppilaan omaa yksilöllisyyttä ja tarjoaa tehtäviä omien luonteenpiirteiden ja vahvuuksien tunnistamiseen ja sanallistamiseen. Lisäksi oman itsen pohdinta jatkuu tulevan aikuisuuden, henkilökohtaisen vastuun ja kriittisen pohdinnan aiheilla.

Tämä lähestymistapa elämäntutkimustiedon opetukseen on arvatunkin toimiva. On kuitenkin mahdoton ennustaa, saako oppilas saman opetusmateriaalin mukaista opetusta koko alakoulun, ja täten tutkimuksen tuloksiin liittyy tiettyjä paikallisista olosuhteista riippuvia varauksia. Koska Aatos rakentaa edellisten luokka-asteiden opetuksen pohjalle, on se jossain määrin niiden toteutuksesta riippuvainen. Mikäli opetuksessa vaihdetaan kirjasarjaa, kokonaisvaikutus maailmankuvan ja -katsomuksen rakentumiseen muuttuu ennustamattomaksi, tosin kaikki opetusmateriaalit kuitenkin varmasti toteuttavat opetussuunnitelmaa. Jää nähtäväksi, miten seuraava opetussuunnitelma ohjaa katsomusaineiden opetusmateriaalien laatijoita. Tässä tutkimuksessa on perusteltua olettaa, että oppilas käyttää samaa opetusmateriaalia ensimmäiseltä luokalta kuudennelle.

4.1.3 Luontosuhde

Analyysin tuloksia tulkitessa on huomattava, että kaikilla oppitunneilla ei ole mielekästä tapaa käsitellä sen aihetta kuin joidenkin lomakkeen kartoittamien teemojen puitteissa. Tästä syystä esimerkiksi luontosuhdetta mittaavia teemoja havaittiin vain niissä kappaleissa, jotka käsittelivät luontoa jollain tavoin. Tämä ei kuitenkaan tarkoita sitä, että luontosuhteen, tai muiden maailmankatsomuksen osien kehittymiseen voisi vaikuttaa opetuksessa vain käsittelemällä niiden ydinaluetta. Luontosuhteenhan voi jakaa eläin- ja ihmiskeskeiseen osaan, ja niiden sisällä motivaatioihin vaikuttavat tekijät ovat kytköksissä esimerkiksi etiikkaan yleisemmällä tasolla. Siksi olisi väärin päätellä, että Aatoksen hyvin ohut suora luontosuhteen käsittely johtaisi oppilaille yhtä lailla mitättömän luontosuhteen kehittymiseen.

Kuviossa 3 on esitetty luontosuhteen elementtien esiintyminen Aatoksen kappaleissa prosentteina oppituntien kokonaismäärästä. Koska luontoa käsiteltiin vain osassa oppitunteja, kuvioon 3 on merkitty erikseen myös luontosuhteen elementtien esiintyminen prosentuaalisesti kaikista luontoa käsittelevistä oppitunneista.



Kuvio 3: Luontosuhteen teemojen esiintyminen prosentuaalisesti opetusmateriaalin oppitunneilla.

Jos tarkasteluun otetaan vain ne oppitunnit, joilla käsiteltiin luontoa tai luonnonympäristöä, kuva opetuksen sisällöstä muuttuu. Ekosysteemikeskeisyys on vallitseva luontosuhde alkuopetuksessa, kunnes humanismi ja mystismi valtaavat alaa myöhemmillä luokilla. Näistä luontoa käsittelevistä kappaleista löytyi myös muita lomakkeen kartoittamia elementtejä, kuten on laita kaikkien aihealueiden kappaleiden kohdalla.

Kaikkien vuosiryhmien aineistossa luontosuhteen elementtejä löytyi vain niistä kappaleista, jotka on ryhmitelty sisältöalueeseen: "S4: Luonto ja kestävä tulevaisuus." Luontosuhteen teemat ilmenevät aineistossa hieman eri tavoin vuosiryhmästä riippuen. Ekosysteemikeskeisyys on pinnalla 1-2 luokilla

kappaleissa, kun taas 3-4 luokkien aineistossa painotus on humanistisessa suhtautumisessa luontoon. Numeroiden valossa 5-6 luokilla suhtautuminen on sekä ekosysteemikeskeistä että mystismiin nojaavaa, mutta koska luontoa käsiteltiin näillä luokilla vain kolmessa kappaleessa, otos ei ole kovin edustava. Tämä nostaakin esille kysymyksen siitä, minkä vuoksi luontosuhdetta käsitellään Aatoksessa etupäässä alaluokilla.

Alkuopetuksessa 1-2 luokilla ekosysteemikeskeisyys ilmenee siten, että luonnosta puhutaan eliöiden muodostamana kokonaisuutena. Ihmistä ei nosteta erilleen muista eliöistä, ja myöskään kasveja, eläimiä ja elinympäristöjä ei esitetä toisistaan riippumattomina. Toisaalta eläinkeskeisyys näkyy siinä, että luontoa hahmotetaan osittain lemmikkieläinten ja villieläinten kohtelun kautta. Tämä on toisaalta perusteltua didaktisista syistä, sillä erityisesti alkuopetuksessa on tärkeää muistaa oppilaiden ikätaso, mikä ei salli liian abstrakteja lähestymistapoja niinkin monimutkaiseen kokonaisuuteen kuin luonnonympäristö. On silti merkillepantavaa, että alkuopetuksessakin Aatoksen materiaalit ottavat lähtökohdaksi koko ekosysteemin.

3-4 luokkien opetuksessa humanismi valtaa alaa, mutta on jälleen syytä panna merkille, että luontosuhdetta käsiteltiin kaikkiaan viidessä kappaleessa, joista yksi käsitteli maailman syntyä. Käsittelyn sävyssä tapahtui kuitenkin huomattava käänne humanistisen asenteen, siis käytännössä luonnon hyödyntämisen näkökulman suuntaan. Tällä vuosiryhmällä elävää luontoa kohdeltiin käytännössä yksinomaan ihmisen hyödynnettävänä resurssina, ja ekosysteemikeskeisyyttä sivuttiin vain yhden kerran kappaleessa, joka käsitteli luonnonvarojen kulutusta. Luonnon itseisarvoa ei kuitenkaan kielletty eikä siis edellisten vuosiryhmien sisältöjä tehty tyhjäksi, mutta aineistossa annetaan selvästi ymmärtää ihmisen ja luonnon sijaitsevan toisistaan erillään. Tämä näkyy suhtautumisessa luonnonsuojeluun nimenomaan ihmisen velvollisuutena ja ihmisen rooliin luonnon kaitsijana, kesyttäjänä ja säilyttäjänä. On huomattava, että tämä on sama rooli ihmiselle, kuin mistä paavi Franciscus puhui ensyklikassaan, mutta ilmaistuna sekulaaristi.

Luokilla 1-6 luonnonsuojelusta ja ympäristöarvoista puhutaan jälleen ekosysteemikeskeisesti. Vuosiluokkien kehitystaso huomioidaan aineistossa selvästi siinä, että aineisto on huomattavan paljon monipuolisempaa kuin alemmilla vuosiluokilla, vaikka se kertaakin samoja luonnon ja kestävän tulevaisuuden aihepiirejä opetussuunnitelmasta. Aineistossa on paljon tarkentavia ilmauksia ja otsikoita, jotka heijastavat syvempää osaamista kenties ympäristöopin oppitunneilta. Esimerkiksi luonnonsuojelusta puhutaan luontotyyppien, luonnonkauneuden, monimuotoisuuden ja eliölajien kautta, kun alemmilla luokilla keskityttiin yksinkertaisempiin ja helposti hahmotettaviin

konsepteihin, kuten roskaamiseen. Lisäksi luonnonsuojelusta tuodaan esille myös järjestötoiminta, oman mielipiteen tuominen esille, oman toiminnan kriittinen tarkastelu ja erilaisten luontokäsitysten olemassaolo. Nämä ovat kaikki kriittisen vaikuttamisen askeleita ja myös oppilaiden ikätasoon nähden perusteltuja.

Tämän aineiston perusteella on nähtävissä, että Aatoksen mukainen elämäkatsomustiedon opetus tukee luonnonetiikaltaan sekä ympäristöopin opetuksessa saatavia tietotaitoja että oppilaan kasvua kriittiseen ajatteluun ja vaikuttamiseen kykeneväksi nuoreksi. Tehtävät ja aihepiirit ovat myös selvästi laadittu sellaisiksi, että ne voidaan integroida osaksi muiden aineiden opetusta, tosin silloin eteen tulee käytännön ongelmia, sillä vain osa luokan oppilaista osallistunee elämäkatsomuksen opetukseen.

4.1.4 Ympäristö laajana käsitteenä

Lomakkeella kartoitin tätä elementtiä kahdelta kantilta: oppilaan laajemman sosiaalisen ympäristön ja tuon ympäristön moninaisuuden osalta. Tulosten mukaan sosiaalinen ympäristö oli läsnä, vuosiryhmästä riippuen, n. 50-60% oppitunneista. Moninaisuus esiintyi useimmiten yhdessä sosiaalisen ympäristön kanssa, mutta toisinaan yksinkin. Kaikkineen moninaisuutta käsiteltiin 20-40% oppitunneista.

Moninaisuuden esiintyessä yksin, oppitunnin aiheena oli kulttuurinen moninaisuus itsessään. Tällöin käsittely korosti nimenomaan erilaisia kulttuureja, tapoja ja uskontoa eikä korostanut oppilaille tuttua sosiaalista elämää. Näitäkin oppitunteja Aatoksessa oli, ja niille kirjasin molemmat lomakkeen elementit.

Joiltain oppitunneilta tämän elementtiparin käsittely puuttui kokonaan. Näin kävi etupäässä sellaisissa kappaleissa, jotka käsittelivät aihettaan joko hyvin faktatietopohjaisesti tai sitten niin abstraktilla tasolla, että kytköstä sosiaaliseen elämään ei voi nähdä. Ensin mainitusta esimerkkinä maailman syntyä tai luonnonsuojelua käsittelevät oppitunnit ja viimeksi mainitusta ihmisoikeuksia käsittelevät luvut. Luontosuhdetta käsittelevissä luvuissakin tosin sosiaalista ympäristöä huomioitiin siinä, että omien tekojen vaikutusta ympäristöön käsiteltiin.

Yleisesti tuloksista näkyy, että Aatoksen oppimateriaali sitoo säännönmukaisesti käsitellyt aihepiirit oppilaiden sosiaaliseen ympäristöön. Moninaisuus otetaan sosiaalisessa ympäristössä huomioon aina, kun se on luontevaa. Käsittelyssä moninaisuutta ei korosteta negatiivisessa eikä positiivisessa sävyssä, vaan mutkattomana ja luonnollisena osana arkea. Moninaisuus näyttäytyy erilaisena vain silloin, kun käsitellään erityisesti ja selvästi nimenomaan muita kulttuureja tai uskomuksia.

Eettiset kysymykset, arvot ja normit sidotaan osaksi oppilaiden sosiaalista ympäristöä. Esimerkiksi oikeaa ja väärää, valtaa ja vastuuta sekä ristiriitoja ja yhdenvertaisuutta käsittelevät luvut ammentavat lähtökohdat pohdinnalle arkielämän kokemusten pohjalta. Näissä luvuissa korostetaan erilaisten mielipiteiden olemassaoloa ja niiden perustelemisen ja niistä keskustelemisen tärkeyttä. Tämä korostaa eettisen pohdiskelun ja yhteiskunnan moninaisuuden tärkeyttä ajautumatta saarnaamisen puolelle. Paitsi mielipiteiden perustelua, myös useiden keskenään erilaisen ja ristiriitaisenkin mielipiteen arvokkuuden hahmottamista tuodaan esille. Tämän ymmärtäminen on nähdäkseni moninaisuuden keskiössä.

4.1.5 Arvoteoria, normit ja sekularismi

Aatoksessa käsitellään arvomaailmaa lähes jokaisen oppitunnin materiaaleissa. Ainoastaan neljästätoista luvussa näihin kategorioihin ei tullut yhtään osumaa, joista suurin osa 5-6 luokkien aineistoissa. Nämä teemat jäivät aktivoitumatta sellaisissa kappaleissa kaikilla luokka-asteilla, joissa käsiteltiin luvun aihetta hyvin faktapohjaisesti ilman minkäänlaista pohdintaa. Nämä luvut voi jakaa neljään: Introspektiiviset ”Tällainen minä olen” -oppitunnit, jotka tosin ylemmille vuosiluokille siirryttäessä sisältävät oman arvoteorian pohdintaa, faktapohjaiset ”maailman kulttuurit”, ”luonnonsuojelu” ja ”maailman synty” -luvut.

On mielenkiintoista, että 5-6 -luokkien materiaalien kohdalla luonnonsuojelun teemoista puuttuu arvoteoria tyystin, sillä alemmilla vuosiluokilla aihetta käsitellään arvomaailman rakentumiseen sidottuna. Ylempien luokkien materiaalissa luonnonsuojelu esitellään henkilökohtaisena valintana eikä yleismaailmallisena normatiivisena arvona. Lisäksi mukaan aineistoon tuodaan erilaisten luontokäsitysten kavalkadi, jotka esitetään kritiikittä, tai pikemmin kritikin mahdollisuutta ei edes tuoda esille. Materiaalin sävy on näissä aineistoissa hyvin toteavaa, mutta rakentuu kohti kriittistä

vaikuttamista. Tämä viittaa siihen, että oppilaan oman arvomaailman annetaan kehittyä, eikä valmiita vastauksia tuoda tässä aihepiirissä esille.

Tämä toteava, korostetun neutraali ja kritiikitön sävy on erityisen huomattava maailman syntyä käsittelevissä luvuissa. Niiden sisältö vaihtelee oppilaiden ikätason mukaan, mutta samanlainen neutraali sävy on havaittavissa. Erilaisia maailmankatsomuksia ja käsityksiä maailmankaikkeuden synnystä esitellään äärimmäisen neutraalisti ja faktapohjaisesti.

Arvoteorian väitemuodoista selvästi useimmiten käytetään kvalitatiivista väitettä, eli jokin todetaan arvokkaaksi ilman sen tarkempia perusteluita, ja arvo-objektivismia, eli jollakin todetaan olevan arvostettava ominaisuus, mikä tekee siitäkin arvokkaan. Nämä lähestymistavat korostuvat luonnollisesti sen kautta, millä tavoin aineistossa esitellään pohdittavat aiheet. Myös oppilaiden ikätaso vaikuttaa suuresti aineiston tapaan lähestyä arvoja. Esimerkiksi ystävyys ja koulun sääntöjen noudattaminen esitellään asioina, jotka ovat itsessään arvokkaita. Ystävyys todetaan aineistossa olevan arvo sinänsä, ja hyvä ystävä on sellainen, joka on esimerkiksi rehellinen. Ylempien vuosiryhmien aineistossa todetaan arvoista samoin, mutta sen yhteyteen liitetään enemmän ohjattua luokan sisäistä pohdintaa siitä, miksi näin on. Mitään ulkoista arvonnantavaa tahoja ei missään vaiheessa nimetä, vaan arvojen perusteluita ohjataan pohtimaan luokassa yhteisesti. Tämä sekulaari lähestymistapa ei rajoitu vain arvoihin ja normeihin, vaan on Aatokselle kantava teema.

Oppilaiden ikätaso ja koulukonteksti näkyy arvojen ja normien käsittelyssä siinä, miten ne sidotaan arkimaailman kontekstiin. Normeja käydään läpi etupäässä kahdelta eri kantilta: koulumaailman ja yhteiskunnan sääntöjen ja tekojen välittömien seuraamusten kautta. Hieman yllättäen myöhemmillä ikätasoilla Aatoksen materiaalit eivät ohjaa tarkastelemaan normeja monipuolisemmin, vaan monipuolisinta oppituntien käsittely normien ja etiikan suhteen on ikäluokkien 3-4 materiaaleissa. Arvoteoria sitä vastoin on monipuolisimmillaan 5-6 luokkien oppitunneilla, mutta se rajoittuu lähes yksinomaan sisältöalueen S1, "Kasvaminen hyvään elämään" lukuihin. Muilla ikäryhmillä arvoteorian teemoja nousi esille tasaisesti kaikilla sisältöalueilla, mutta vain muutamilla kerroilla muita, kuin aiemmin mainittuja kvalitatiivisia ja arvo-objektivistisia väitteitä.

Aatoksen oppimateriaaleissa koulumaailman säännöt esitellään arvoja ja normeja koulumaailman sääntöjen kautta. Kartoittamistani utilitaristista normeista sekä tekoutilitarismi, siis tekojen suorat vaikutukset, että sääntöutilitarismi, teon sallivan säännön noudattaminen, nousivat esille merkittävästi muita useammin. Tekoutilitarismi oli läsnä 36% oppitunneista ja sääntöutilitarismi 25%.

Hedonistinen, eli teon tuottamaa mielihyvää mittaava utilitarismi sai vähiten tilaa, mutta sekin oli läsnä 10% kaikista kirjan luvuista. Positiivinen ja negatiivinen utilitarismi ovat kuin saman kolikon eri puolia, sillä niiden puitteissa punnitaan tekoa joko sen hyvinvointia lisäävän tai kärsimystä vähentävän vaikutuksen perusteella. Positiivinen ja negatiivinen utilitarismi olivat läsnä noin 15% kaikista oppitunneista.

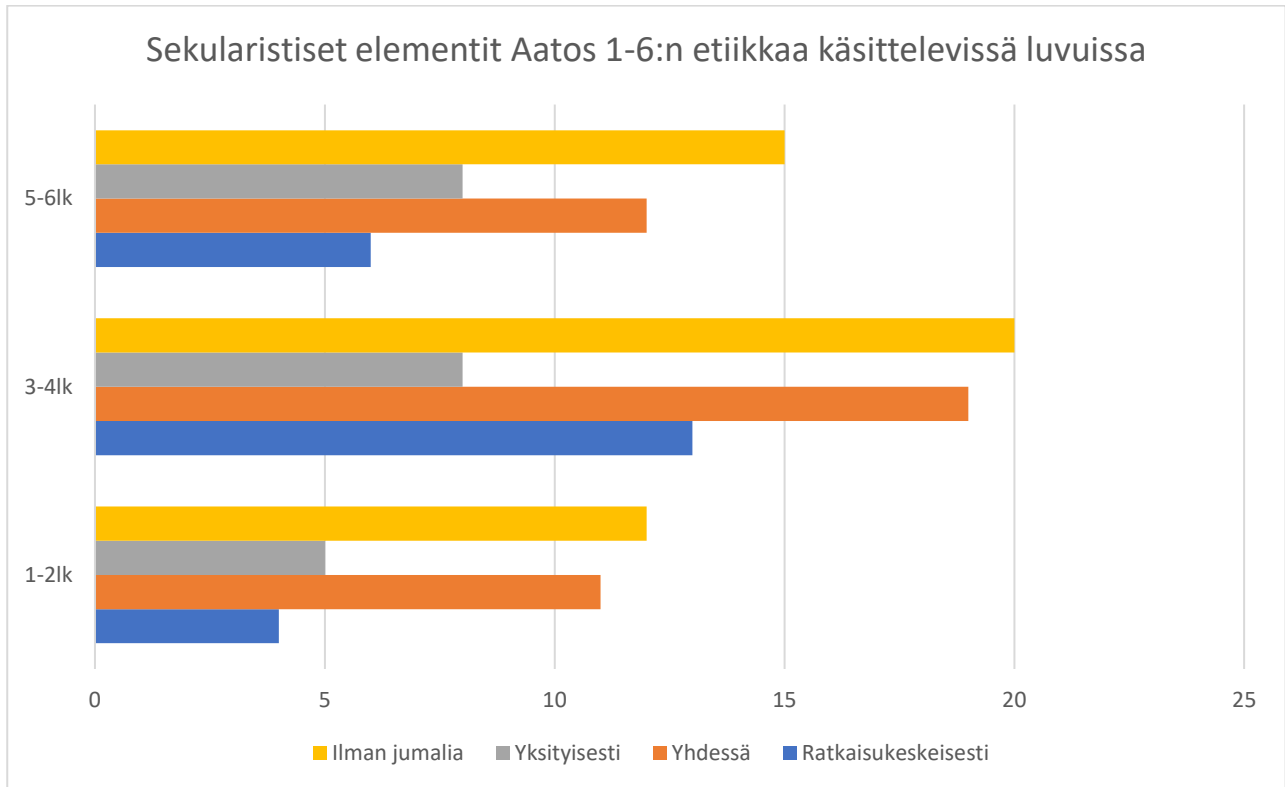
Arvomaailmaa tai normeja ei kuitenkaan käsitelty kaikilla oppitunneilla lainkaan. Esimerkiksi maailman synnystä, kulttuurieroista, luonnosta ja ympäristöstä sekä erilaisista maailmankatsomuksista kertovat luvut ovat aiheen käsittelyn suhteen suorastaan korostetun neutraaleja ja informaatiopohjaisia. Arvomaailmaa ei Aatoksessa liitetä sisältöalueeseen S4: ”Luonto ja kestävä tulevaisuus” kuin löyhästi luonnonsuojelun ja henkilökohtaisten luontoon liittyvien valintojen yhteydessä, jossa todetaan luonnon olevan arvokas ja omien tekojen vaikuttavan luonnon tilaan. Tietysti tämä on selvästi todettava arvoväitteeksi, mutta se ilmaistaan aineistossa epäsuorasti. Siihen viitataan kuin yleisesti tiedostettuun asiointilaan, jota ei kummemmin perustella.

Myös sisältöalueen S2: ”Erilaisia elämäntapoja” käsittelyä voi kuvata arvoköyhäksi. Sen materiaaleissa arvoja liitetään erilaisuuteen ja omaan kulttuuriin, jotka todetaan molemmat itseisarvoisesti hyväksi. Erilaisuutta ja toisia kulttuureja käsittelevissä luvuissa käsitellään syrjintää ja yhdenvertaisuutta teko- ja sääntöutilitarismin valossa. Merkillepantavasti 5-6 luokan materiaaleissa sisältöalueet S2 ja S4 eivät sisältäneet lainkaan arvojen tai normien elementtejä.

Sisältöalueiden S1: ”Kasvaminen hyvään elämään” ja S3: ”Yhteiselämän perusteita” puitteissa arvojen ja normien käsittelyä löytyi eniten. Rikkainta käsittely on 5-6 luokkien materiaaleissa, joissa jokaisella tunnilla johdatetaan pohtimaan eettisiä kysymyksiä sekä yksin että yhteisesti luokassa. Arvoteorian kategorioiden mukaan Aatoksen materiaaleissa pääsääntöisesti jollakin asialla, toimintamallilla tai asenteella todetaan olevan arvo ja sen perusteita pohditaan yhdessä luokan kanssa yksin, opettajajohtoisesti ja pienryhmissä. Arvo-objektivismiin turvaudutaan usein arvoja perustellessa. Esimerkiksi hyvän ystävän todetaan olevan sellainen, joka ei kerro salaisuuksia ja hyvän elämän sellaista, joka on merkityksellistä ja onnellista.

Kuviossa 4 on esitetty etiikkaa käsittelevien lukujen osalta sekularististen elementtien osuus jaettuna vielä erikseen vuosiluokkien mukaan. Etiikan pohdinnan sekularististen elementtien osalta Aatoksen materiaalit ohjaavat niitä yli puolille oppitunneista. Luokkien 1-2 materiaaleista 60% (12/20) käsittelee eettisiä kysymyksiä, 3-4 luokilla 74% (20/27) ja 5-6 luokkien luvuista 68% (15/22). Niissä

luvuissa, joissa käsitellään eettisiä kysymyksiä, ne käsitellään aivan poikkeuksetta sekularistisesti, ilman mitään mainintaa yliluonnosta tai jumalista.



Kuvio 4: Sekularistiset etiikan pohdinnan elementit Aatos 1-6 materiaalien niissä luvuissa, jotka käsittelevät etiikkaa.

Kuten kuviosta voi huomata, eettinen pohdinta ohjataan lähes joka kerta tehtäväksi yhdessä koko opetusryhmän kanssa. Ratkaisukeskeinen suhtautuminen pohdintaan on myös selvästi yleisintä 3-4 luokkien aineistossa. Alempien luokkien materiaaleissa etsitään usein yhdessä ratkaisumalleja ristiriidoille ja perusteluita säännöille, mutta muuten pohdinnassa ei aina haeta tiettyä ratkaisua. 5-6 luokkien aiheita puolestaan käsitellään pohdiskelevasti, mihin ratkaisukeskeisyys ei aina sovi. Aatoksen materiaaleissa ei anneta aina tarkkoja toimintaohjeita pohdinnalle, vaan opettajan oletetaan löytävän toimivat toimintamallit oppitunnille itse. Tuntirunkoon on kirjattu esimerkiksi: ”keskustelu”, ”kateus-pohdinta” tai ”mielipidejana”, viitaten aktiviteetteihin, joiden ohjeet löytyvät erikseen oppitunnin materiaaleista.

4.1.6 Puuttuvat osumat: Ihmisen poikkeuksellisuus ja tietoteoria

Nämä kaksi maailmankatsomuksen elementtiä eivät muuten kuuluisi saman otsikon alle, ellei niitä yhdistäisi niiden kummallinen poissaolo Aatoksen opetusmateriaaleissa. 69 oppitunnista vain neljästä löytyi selvä viittaus ihmisen ainutlaatuisuuteen tai erillaisuuteen muihin eläimiin nähden. Tieteelliseen metodiin tietolähteenä viitattiin vain kahdella oppitunnilla. Molemmat niistä 5-6 luokkien luvuissa, jotka käsittelivät maailman syntyä ja tieteellistä metodologiaa. Jumalaan tai yliluontoon tiedonlähteenä ei viitattu aineistossa kertaakaan.

Yliluonnon puuttuminen kirkkokuntiin kuulumattomille oppilaille suunnatusta oppikirjasta ei tietysti ole yllättävää. Tieteellisen metodin puuttuminen tiedon lähteenä sitä vastoin nostattaa jossain määrin kulmakarvoja. On kuitenkin syytä muistaa, että elämäkatsomustieto käsittelee pääasiassa etiikkaa, jonka tiedonlähteet ja auktoriteetit eivät ole kahden kaupan jumalten ja tieteen välillä. Aatoksessa etiikkaa ja arvomaailmaa käsitellään yhdessä pohtien, rationaalisesti. Ratkaisuja eettisiin kysymyksiin, silloin kun niitä haetaan, perustellaan konsensuksella ja normatiivisesti. Rationaalinen ajattelu on sinänsä tieteellisen metodin kulmakivi, joten voisi jopa ajatella Aatoksen käyttämän mallin olevan jonkinlaista tieteellistä etiikkaa.

Ihmisen poikkeuksellisuus tuli esille vain luontoa ja maailman syntyä käsitelleissä luvuissa. Elementin maininnat olivat kuitenkin varsin kevyitä, sillä niissä ihminen asetettiin eri kategoriaan kuin luonto ja eläimet. Materiaalin ikätaso huomioiden kyse on siis lähes huomaamattomasta maininnasta, mutta silti se heijastaa tietynlaista ääneen lausumatonta asennetta, jota tapaa rivien välissä ja joka voi toistuvasti tavattaessa syöpyä alitajuntaan.

4.2 Aarre

4.2.1 Yleistä tuloksista

Aarre-kirjasarjan analyysin tulokset osoittavat sen ruokkivan kokonaisuutena uskonnollista maailmankuvaa. Lähempi tarkastelu kuitenkin avartaa tätä kuvaa, sillä Aarteen uskonnollisten elementtien esilletulo on pitkälti opettajan valintojen varassa. Lisäksi evankelisluterilaisen uskonnon

oppikirjana se luonnollisesti täyttää opetussuunnitelman tavoitteita oppiaineen osalta. Siksi onkin selvää, miksi Aarre käsittelee paljon Raamattua ja sen tarinoita. Se, miten opettaja näitä osuuksia käsittelee, määrittelee pitkälti millaisen maailmankatsomuksen aineksia oppilaille hän korostaa opettaessaan Aarteen pohjalta.

Aarteen opettajan oppaan ja oppituntien opettajan käyttöön tarkoitettujen aihetta avaavien lisätietojen perusteella opettajaa ei ohjata opettamaan tunnustuksellisesti, mutta aiheiden tunnustukselliset perustelut mainitaan. Esimerkiksi ihmisoikeuksien todetaan opettajan oppaassa olevan perusteltuilla sillä, että Jumala loi ihmisen omaksi kuvakseen ja siten kaikki ihmiset ovat Jumalan silmissä yhtä arvokkaita, mutta oppilaiden materiaaleissa tätä perustelua ei mainita. Oppilaalle näkyy vain itseisarvoinen toteamus, että kaikki ihmiset ovat yhtä arvokkaita. Opettajan opas ei ohjeista opettajaa käyttämään mainittuja lisätietoja millään tavoin, jolloin niiden ottaminen mukaan opetukseen jää opettajan oman harkinnan varaan. Tämä tutkimus on tehty sillä oletuksella, että opettaja ei ota aktiivisesti opetukseensa mukaan aiheita taustoittavia osuuksia, vaan pitäytyy annetussa tuntirungossa.

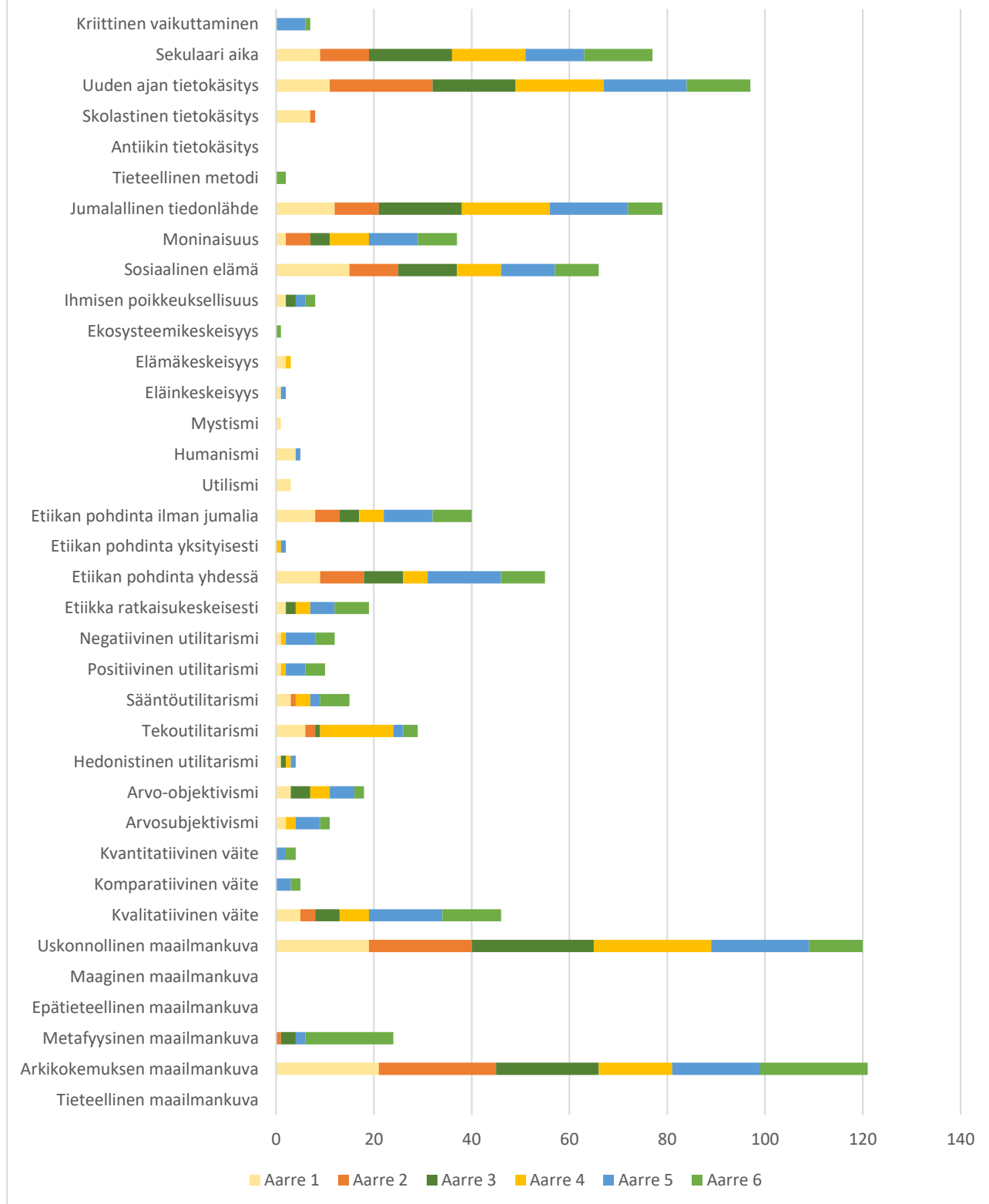
Aarteen, kuten Aatoksenkin, sisällöt monipuolistuvat vuosiluokalta seuraavalle siirryttäessä, kuten odottaa saattaa. Kuten Aatoksenkin tapauksessa, metafysisen maailmankuvan elementtien määrä kasvaa kuudennen luokan oppikirjassa selvästi, ja samoista syistä kuin Aatoksessa. Ylempien luokkien aiheet ovat osin samoja kuin alempien, mutta ammentavat aiemmin opitusta ja näin sisältävät uuden merkityskerroksen. Luvuissa käsitellään myös aina enemmän asioita, joista oppilailla ei voi olla omakohtaista arkikokemusta, kuten vieraita kulttuureita ja niiden tapoja ja ajatusmaailmaa. Tämä vie arkikokemuksen maailmankuvaa eteenpäin, ikään kuin ylemmäs kohti filosofian maailmaa, jossa muutkin ajatukset ovat mahdollisia kuin oman lähipiirin ja -kulttuurin käsitykset.

4.2.2 Maailmankuvan tunnusmerkit ja tunnustuksellisuus

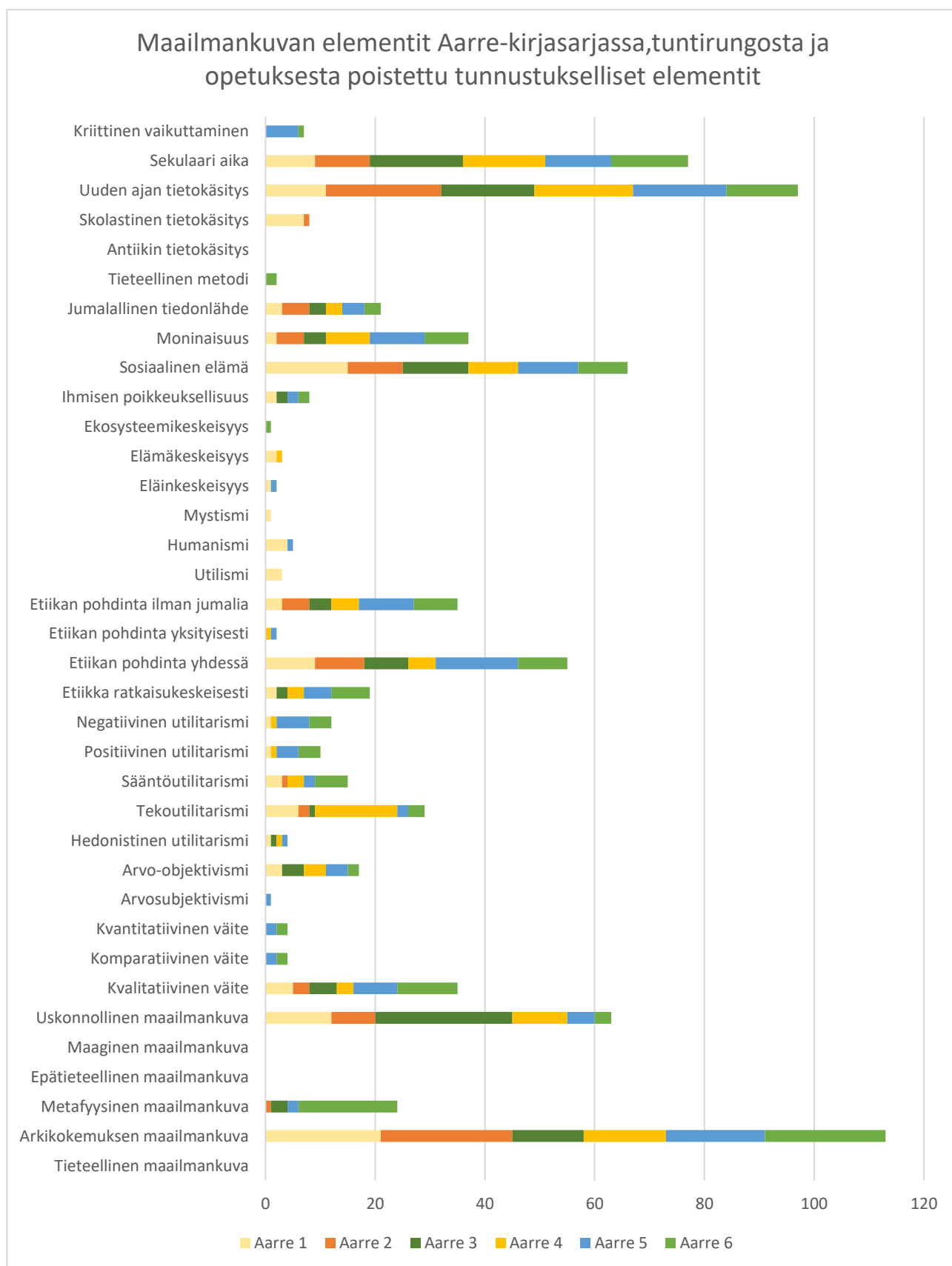
Verrattuna elämäkatsomustiedon opetusmateriaaleihin silmiinpistäväntä Aarteessa on sen perusteella välittyvä uskonnollinen maailmankuva. Kuviot 5 ja 6 kuvastavat sitä eroa, minkä Aarteen materiaaleja käyttävä opettaja voi tehdä opetuksensa tunnustuksellisuuteen. Täysin tunnustukseton uskonnon opetus on hyvin tulkinnanvarainen kysymys, sillä oppimateriaali viime kädessä kuitenkin

käsittelee tunnustuksellisia aiheita. Tämä tunnustuksellisuus Aarteen materiaaleissa ei ole niinkään suorasanaista, vaan se nousee siitä, mitä aiheita käsitellään ja miten aineisto ohjaa suhtautumaan tunnustuksellisiin aiheisiin.

Maailmankuvan elementit Aarre-kirjasarjassa, tuntirungon mukaisella opetuksella



Kuvio 5: Maailmankuvan elementit Aarre 1-6 kirjojen mukaan, mikäli opettaja käyttää valmista tuntirunkoa opetuksessa.



Kuvio 6: Maailmankuvan elementit Aarre 1-6 -kirjojen mukaan, mikäli opettaja poistaa opetuksesta kaikki tunnustukselliset elementit.

Aarteen oppimateriaalit pitävät tunnustuksellisia aiheita tärkeinä, muttei koskaan ota suoraa kantaa yliluonnon olemassaoloon. Oppimateriaaleissa toistuu aktiviteetti, jossa oppilaita ohjataan pohtimaan, mitkä asiat ovat uskon ja mitkä tiedon asioita. Tämä korostaa toistuessaan sitä, että usko on henkilökohtainen valinta, kuten Charles Taylor väittää (2007) sekulaaria aikaa käsittelevissä kirjoituksissaan. Tämä vastaa myös paavi Franciscuksen (2015) ja katolisen kirkon kantaa. Uuden ajan tietokäsitykselle on ominaista se, että Raamatun tarinoiden ymmärretään olevan etupäässä vertauskuvauksellisia eikä historiallisesti tarkka kuvaus tapahtumista kuin harvoissa tapauksissa. Moderni, uuden ajan kristinusko korostaa uskon henkilökohtaisuutta ja pitää yliluontoa ja tiedettä pitkälti erillisinä asioina.

Opettajan materiaaleissa on lisäksi Raamatun tarinoiden yhteydessä lyhyt selvitys todisteista niiden todenperäisyydestä, mutta oppilaiden materiaaleista ne pääsääntöisesti puuttuvat. On siis täysin opettajasta kiinni, ottaako hän opetuksessaan kantaa tunnustuksellisten elementtien todenperäisyyteen tai historiallisuuteen.

Jos oletetaan, että opetus tapahtuu Aarteen oppimateriaalien tuntirungon mukaisesti, voi sanoa sen perusteella rakentuvan maailmankuvan pohjaavan uskonnolliseen arkikokemukseen. Uuden ajan sekularistisen kristinuskon tietokäsitys on vallitseva sen vaikutuksen vuoksi, mikä syntyy, kun kirjasarjan läpi Raamatun tarinoita käydään läpi toinen toisensa jälkeen. Tietenkään ei ole syytä odottaa oppikirjan kritisoivan aihettaan, vaan pikemmin kyse on vallitsevien olosuhteiden tilasta, josta ei ehkä olla täysin tietoisia. Uskonnon opetuksen sanotaan yleisesti olevan Suomessa tunnustuksetonta (SUOL 2024). Opetussuunnitelman mukaan uskonnon opetus ohjaa oppilaita kriittiseen ajatteluun ja tarkastelemaan uskontoja ja katsomuksia eri näkökulmista (OPH 2014).

4.2.3 Luontosuhde

Aarre-kirjasarjassa luontosuhdetta käsitteleviä lukuja oli hyvin vähän, ja ne sijaitsivat huomattavan epätasaisesti halki luokka-asteiden. Yhteensä koko kirjasarjassa käsiteltiin luontosuhteiden teemoja vain yhdeksässä luvussa, joista viisi sisältyivät ensimmäisen luokan kirjaan. Toisella ja kolmannella luokalla luontosuhteen teemaa ei käsitelty kertaakaan. Yleisimmät asenteet olivat humanismi ja elämäkeskeisyys. Aatoksen tapauksessa varsinaisia luontosuhdetta käsitteleviksi katsottavia lukuja

oli kaikkiaan samoin melko vähän, kolmetoista. Humanismiin suuntaava käsittely on myös luontevaa, sillä arkikokemuksessa luonto on jotain, josta ihminen saa hyötyä riippumatta siitä, ajatellaanko ihmistä luonnon osana, erillisenä tai sen yläpuolisena. Ekosysteemikeskeisyyden tilalla oleva elämäkeskeisyys on merkillepantavaa, koska sen voi katsoa heijastavan kristinuskon suhtautumista luontoon Jumalan luomana, mikä korostaa elämää itsessään luonnon merkittävimpänä ominaisuutena. Tämän asenteen voi niin ikään katsoa kaiken erilaisuuden hyväksymisen taustalla, sillä sitäkin perustellaan Jumalan luomistyön täydellisyydellä.

Ympäristökasvatukselle keskeistä on arvojen ja asenteiden pohtiminen. Olennaista on myös kasvatuksen kokonaisvaltaisuus. (Cantell, Aarnio-Linnanvuori ja Tani, 2020, 88.) Siksi ei ole merkityksetöntä, millaisia asenteita katsomusaineiden oppitunneilla ruokitaan. Aarteen ja Aatoksen välinen ero luontosuhteen rakentumisen kannalta on nähtävissä. Aarre ruokkii näkemystä maailmasta, jossa elävillä ja ajattelevilla olennoilla on merkitystä, kun taas Aatoksen opetuksen perusteella oppilaita johdatetaan arvostamaan ekosysteemiä kokonaisuutena. Nämä näkemykset eivät ole välttämättä vastakkaisia eivätkä toisiaan poissulkevia. Olisi myös kyseenalaista asettaa niitä paremmuusjärjestykseen. Voidaan kuitenkin todeta, että Aarteen tuntirunkojen perusteella annettu opetus tukee maailmankuvaa, jossa ihminen on *luomakunnan herra*, jolle on annettu valta ja vastuu pitää huolta Jumalan luomasta maailmasta. Tämä on myös Suomen evankelisluterilaisen kirkon ilmasto-ohjelman mukaan ympäristövastuun Raamatullinen lähtökohta (Kirkkohallitus 2008, 22).

4.2.4 Ympäristö laajana käsitteenä

Aarteen oppimateriaaleissa sosiaalisen elämän maailmankuva-elementtiä käsitellään kahdelta eri puolelta. Toisaalta erityisesti kirkon jäsenelle merkityksellisen aiheiden ja toisaalta yhteisesti jokaisen ihmisen kohtaamien sosiaalisen elämän aiheiden kautta. Ensin mainituista kirkon sosiaalisen elämän riitteihin, kuten kastetilaisuuteen, häihin ja hautajaisiin, konfirmaatioon ja kirkollisten pyhien toimituksiin ja teologiseen taustaan tutustuminen kasvattaa oppilaan ymmärrystä omasta uskontokunnastaan, mikä on oppiaineen tarkoituskin. Jälkimmäinen kategoria kattaa ihmissuhteet, yleiset eettiset kysymykset ja ihmisten ja uskomusten moninaisuuteen liittyvät aiheet. Nämä aiheet ovat samoja, mihin elämäntutustumuksen opetuksessa perehdytään.

Moninaisuus esiintyy Aarteen sisällöissä sekä uskonnon aihepiirissä muiden kulttuurien uskomusten kautta ja toisaalta arkisessa viitekehyksessä ystävien ja koulutovereiden erilaisuuden kautta. Erilaisuudessa ei korosteta fyysisiä eroja, vaan eroja taidoissa, taipumuksissa ja mieltymyksissä, ja myös eritaustaisten ihmisten tapakulttuurisia eroja. Kristinuskon ulkopuolelta aineistoon kuuluu käytännössä vain Islam. Suomen alueella harjoitettu muinaisusko on mukana yhden kappaleen maininnan tasolla kokonaisuudessa, jossa käydään läpi kristinuskon saapumista Suomeen. Lisäksi hindulaiseen perinteeseen kuuluvaan Diwali-juhlaan osallistuvasta oppilaasta on pieni tarina. Uskonnonvapaudesta on useita kappaleita ja niiden yhteydessä mainitaan myös uskonnottomuuden kuuluvan uskonnonvapauteen. Uskonnottomista ihmisistä on kirjasarjassa myös muutama oma kappaleensa, jossa tutustutaan Prometheus-leiriin ja uskonnottomien hautausmaahan.

Aarre-kirjasarja käytännössä sivuuttaa kaikki kristinuskon ja islamin ulkopuolelle jäävät uskonnot. Se myös korostaa useissa luvuissa kaikkien kristinuskon haarojen ja Islamin uskontojen yhteisiä Abrahamista ulottuvia juuria. Tästä on kirjoissa useita kappalekokonaisuuksia otsikon ”Abrahamin lapset” alla. Islamin tapoihin, uskomuksiin ja perinteisiin tutustutaan myös noin yhden luvun verran jokaisessa kirjassa. Uskontokuntien välisiä teologisia eroja ei aineistossa tutkita. Sävy, jolla kristinuskon ulkopuolisista uskomuksista kerrotaan, on toteava ja faktapohjainen.

Kaiken kaikkiaan Aatokseen verrattuna Aarre sisältää vähemmän sosiaalisen elämän ja moninaisuuden maailmankuvan elementtiin vaikuttavaa sisältöä. Moninaisuuden osalta voi sanoa, että Aarre ruokkii vastakkainasettelua sillä, miten se käsittelee oman uskontokunnan piiriin kuulumattomia ihmisiä, kulttuureita ja uskomuksia. Ne esitetään aina ulkopuolisena, vieraana ja vähän kummallisena. Oman uskontokunnan tapoihin ei kohdisteta minkäänlaista kritiikkiä. Yhteiselo ja erilaisuuden hyväksymistä korostetaan hyvänä asiana ja sellaisena ominaisuutena, joka kaikilla hyvillä ihmisillä on. Kristinuskokunnan ja Islamin lähentäminen Abrahamin lasten käsitteen avulla samalla myös työntää muut uskontokunnat tämän kehän ulkopuolelle entistä enemmän. Tämän voi katsoa toiseuttavan lisäksi kokonaan uskonnottomat ihmiset. Toisaalta uskonnon henkilökohtaisuutta korostetaan ylempien ikätasojen materiaaleissa myös enemmän. Aarteen tukema maailmankuva kokonaisuutena pitää uskonnollisuutta ja yliluonnon olemassaoloa kyseenalaistamattomana perustilana ja kaikki henkilökohtaiset uskonvalinnat tehdään tämän viitekehyksen sisäpuolella.

4.2.5 Arvoteoria, normit ja sekularismi

Aatokseen verrattuna Aarteen sisältämä arvoteorian käsittely on hyvin vähäistä. Sanoma Pro:n oman markkinointikuvauksen mukaan Aarre -kirjasarja sisältää ”kolmanneksen etiikkaa”, mikä ilmeisesti viittaa kirjojen kappalekokonaisuuksien jakoon, jossa etiikan ja moraalin kysymyksiä käsitellään erillisinä arkikokemuksista ammentavina kokonaisuuksinaan, joissa ei ole suoraa kytköstä uskonnollisiin aiheisiin. Tällaisia kappaleita, jotka eivät sisältäneet otsikoidensa tasolla mitään katsomuksellista, oli 65 kappaletta. Yhteensä lukuja kaikissa kuudessa kirjassa on 190, joten väite kolmanneksesta etiikkaa pitää laskennallisesti paikkansa.

Analyysissa eettisiä kannanottoja ja pohdintaa löytyi tarkastelussa kuitenkin myös näiden etiikan saarekkeiden ulkopuolelta, ja toisaalta osa etiikan kappaleiksi mielletävistä ei sisältänyt mainittavasti eettisiä elementtejä. Aarteen sisällöille tyypillistä on tämän tutkimuksen tulosten valossa toisaalta eettisen pohdinnan keskittyminen niille varatuille alueille, mutta myös Raamatun tarinoiden sisältämien arvojen esittäminen muutta mutkitta sinällään hyväksytyinä. Kuten aiemmin todettu, tämä on uskonnon oppimateriaalilta sinällään täysin odotettua.

Huomattavaa on, että Aarteen oppimateriaaleissa ei etiikan kokonaisuuksissa tai niiden ulkopuolella perustella ratkaisuja ja arvotuksia Jumalan tahdolla muualla kuin Raamatun kertomuksissa. Etiikan kokonaisuuksissa pääasiallinen käsittelytapa on sama kuin Aatoksen oppimateriaaleissakin – pohdinta yhdessä koko luokan kesken tukeutumatta ylikuuntoon arvojen lähteenä. Eettisiä ratkaisuja ja moraalikantoja perustellaan oppimateriaaleissa ja pohdintaan ohjaavissa tehtävissä valtaosin ratkaisukeskeisesti tekoutilitarismilla ja sääntöutilitarismilla, eli keskittyen tekoihin, niiden suoriin ja epäsuoriin vaikutuksiin ja tästä johdettaviin loogisesti perusteltuihin sääntöihin. Arvoteorian kategorioista Aarre, kuten Aatoskin, nojaa itseisarvoisiin kvalitatiivisiin väitteisiin ja luokittelee arvo-objektivistisesti asioita, joilla on tiettyjä ominaisuuksia. Nämä ominaisuudet määrittelevät puolestaan asian arvon.

Kuten todettu, opettajan valitsema tapa lähestyä Aarteen oppimateriaalia määrittelee hyvin pitkälti oppilaille välittyvät maailmankuvan elementit myös arvoteorian suhteen. Mikäli opetuksessa korostetaan Raamatun tarinoiden myyttistä luonnetta, niiden vaikutus uskonnollisen maailmankuvan rakentamiseen arvatenkin pienenee, ja mahdollisesti vaikutus kääntyy jopa eräällä tavalla päinvastaiseksi. Myös oppilaiden kotikasvatus ja kodin arvomaailma ehdottomasti vaikuttaa

siihen, missä valossa uskonnon opetuksen sisällöt heille näyttäytyvät. Kodin ja opettajan vaikutusta on kuitenkin mahdotonta tarkastella tämän tutkimuksen puitteissa.

4.2.6 Tietokäsityksen aikakausi

Charles Taylorin kuvailemalla sekulaarilla ajalla uskon henkilökohtaisuus on korostunut. (Taylor, 2007) Sekulaarilla ajalla uskonto on siis ikään kuin instituutiona astunut maailmankaikkeuden selittäjänä alemmalle portaalle tieteen edestä, jos sitäkään voisi jonkinlaisena monoliittina kuvata. Tämän tutkimuksen aihepiirin yhteydessä merkittävin uskonnollinen auktoriteetti lienee Suomen evankelisluterilainen kirkko, joka toteaa uskon ja tiedon kulkevan rinnakkain ja Jumalan olevan tieteellisen todistelun ulkopuolella. (EVL 2024.) On siis odotettua, että uskonnon oppimateriaaleissa ei oteta kantaa todistuksiin ylikuulun olemassaolosta ainakaan vielä alakoulun puolella.

Aartein sisältämät tietokäsitykset kuuluvat siis toisaalta sekulaarille ajalle, mutta toisaalta myös hyvin vahvasti uudelle ajalle, sillä niin keskeisessä roolissa Raamattu, sen opetukset, tarinat ja kirkolliset pyhät perusteluineen ovat oppikirjojen mukaiselle opetukselle. Uuden ajan ja skolastisuuden välinen ero on suhtautumisessa Raamatun tarinoihin ja tieteen löydösten suhteessa jumalallisen ilmoituksen kautta saatavaan tietoon. Uudella ajalla Raamatun tarinoita pidetään etupäässä vertauskuvallisina ja tiedettä parhaana tapana saada tietoa maailmankaikkeuden toiminnasta. Uudella ajalla Jumalan rooli on kaiken alkuunpanija, josta ei voi saada tieteellistä tietoa.

Se, mitä tietokäsityksen aikakautta Aarre ruokkii, riippuu jälleen hyvin vahvasti opetuksen antajasta. Opetuksessa on Aartein oppimateriaalien ja opettajan lisämateriaalien perusteella mahdollista korostaa joko uuden ajan tai sekulaarin ajan maailmankatsomusta.

5. Pohdinta

Palaan lopuksi tutkimuskysymykseeni, joka oli: ”Millaisen maailmankatsomuksen elementtejä katsomusaineiden opetusmateriaaleista löytyy?” Tämän tutkimuksen tulosten perusteella sekä elämänkatsomustiedon että uskonnon opetus alakoulussa sisältää etupäässä sekulaariin arkikokemukseen perustuvan maailmankuvan aineksia. Opettajan osuus katsomusaineen uskonnollisuuden suhteen on uskonnon opetuksen tapauksessa merkittävä, ja aineiston perusteella oppiaineessa on mahdollista antaa sekä uskonnollista että uskonnosta vapaata opetusta. Oppimateriaalit heijastavat sisällöltään, painotuksiltaan ja ilmaisullaan sitä sekulaaria yhteiskuntaa, jossa nykyinen opetussuunnitelma on laadittu.

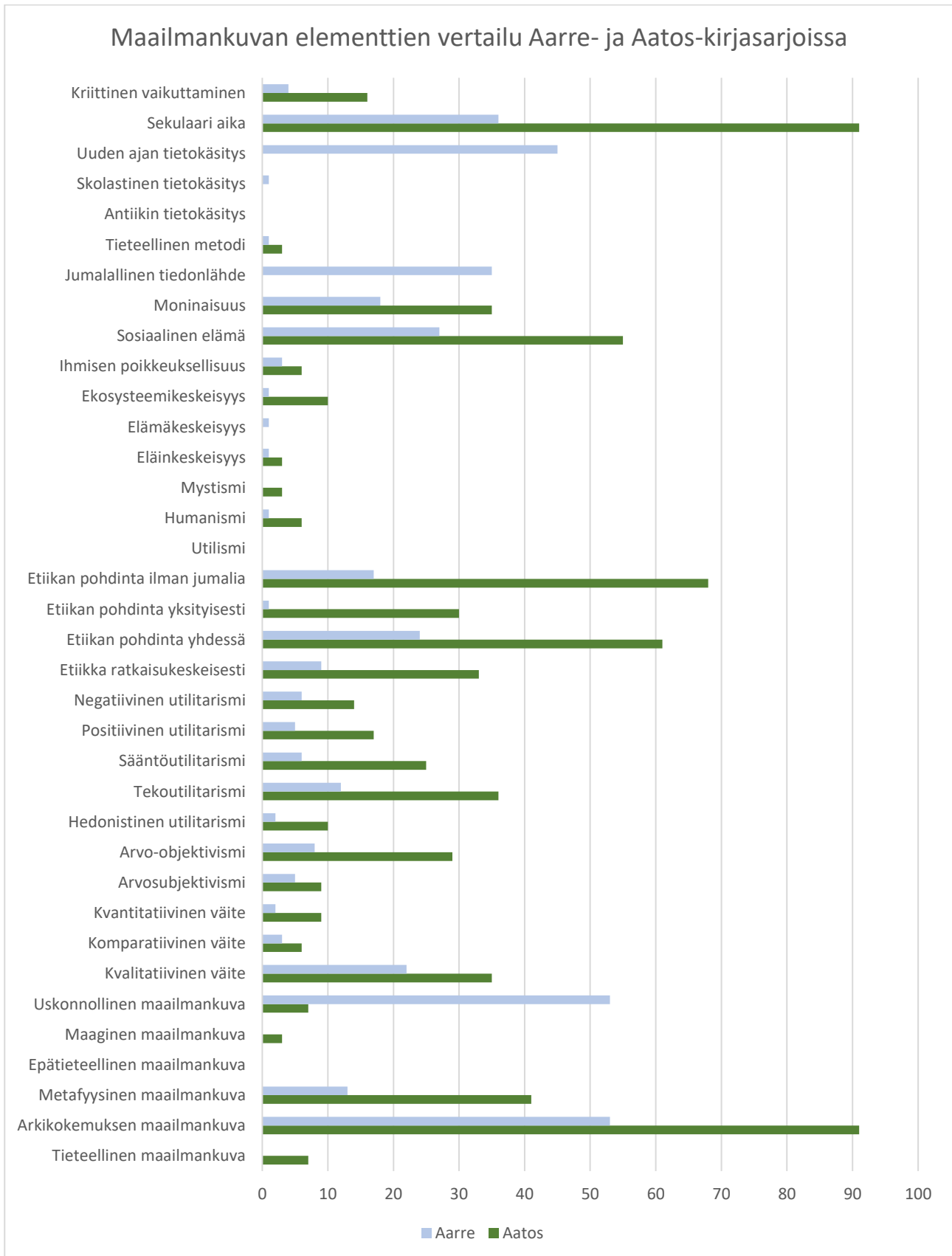
Tutkimuskysymystäni tarkentavia alakysymyksiä olivat: ”Mitkä elementit ovat muita yleisimpiä, ja miksi?” ja: ”Mitkä elementit ovat aliedustettuina?” Luontoasenteiden kehittymisen suhteen katsomusaineiden vaikutus jää tulosten perusteella melko pieneksi, vaikka aineistoon sisältyikin monta lukua, jotka nimenomaan käsittelivät luontoasenteita ja luontofilosofiaa. Vallitseva luontoasenne on etenkin uskonnon oppimateriaaleissa niin sanottu puutarhanhoitajamalli, jonka mukaan ihmisellä on vastuu ja valta päättää luonnon tilasta. Eläinten ja luonnon hyvinvointi esitetään asioina, joista ihmisen tulee huolehtia. Muita luontokappaleita ei esitellä tuntevina olentoina, joilla olisi oma tahto.

Eettisten kysymysten käsittelyä hain alakysymyksillä: ”Miten eettiset kysymykset perustellaan katsomusaineissa?” ja ”Mitä katsomusaineissa opetetaan tiedon alkuperästä ja luonteesta?” Arveteorian, normien ja etiikan pohdinnan osalta korostuivat yhteiskunnan ja koulun sääntöjä koskevat arvot, joiden pohjalta yhdessä opetusryhmän kanssa pohdittiin utilitaristisia ja hyvinvoinnin maksimoivia normeja. Tekoja arvioitiin aineistossa lähes aina suorien vaikutusten kautta. Tietoteorian osuus jäi molempien kirjasarjojen aineistossa hyvin ohueksi. Tiedon ja alkuperää ja luotettavuutta käsiteltiin Aarteessa siltä osin, että materiaalit kannustavat keskustelemaan luokassa Raamatun tarinoiden todenperäisyydestä ja uskomuksista yleensä. Tämä *Uskon vai tiedon asia-* niminen harjoitus toistui useasti Raamatun opetuksia käsiteltäessä. Harjoitus ohjaa tiedostamaan eron varman tiedon ja uskomusten välillä, mikä on tärkeä askel skeptisen ajattelumallin rutinoitumiselle, ja luultavasti tukee myös tieteellisen ajattelun kehittymistä.

Metafyysinen, tai pikemmin filosofinen ajattelu saa tulosten perusteella ravintoa elämäkatsomustiedon opetuksessa, mutta harvakseltaan uskonnon opetuksessa, eikä tällä tarkoiteta uskonnonfilosofiaa. Uskonnon materiaalit eivät avaa ikkunoita aiheidensa taakse, vaan asiat esitellään sellaisenaan. Uskonnon oppimateriaalit ovat myös luonteeltaan enemmän oman uskonnon tapojen ja uskomusmaailman kuin filosofian oppikirjoja. Elämäkatsomustiedon materiaalit käsittelevät monenlaisia aiheita, kun taas uskonnon kirjat ovat sidottuina omaan alueeseensa.

Kuviossa 7 nähdään ero maailmankuvan elementtien määrässä Aatoksen ja Aarteen oppimateriaalien kokonaisuudessa. Oppituntikohtainen vertailu olisi ollut haastavaa, sillä Aatos ja Aarre sisältävät eri määrän erikseen numeroituja oppitunteja. Aatos 1-6 sisältää yhteensä 69 lukua, kun taas Aarre 1-6 kokonaista 190. Koska ero on näin suuri, on prosentuaalinen vertailu ainoa mahdollinen tapa saada selkeä kokonaiskuva. Kuten kaaviosta näkyy, Aatos käsittelee huomattavasti Aarretta useammin normien, arvojen ja etiikan aiheita.

Se, millainen maailmankatsomus oppilaalle syntyy, ei ole merkityksetöntä, eikä siis sekään, millaista maailmankatsomusta kouluopetus ruokkii. Käsitteet omasta itsestä ja omasta ympäristöstä vaikuttavat suoraan siihen, millaisia asenteita lapsi omaksuu varttuessaan ja kuinka hän elämänsä aikana toimii. Oppimisen perusta rakentuu oman identiteetin, arvojen ja maailmankuvan päälle. (Cantell, Aarnio-Linnanvuori ja Tani 2020 92.) Ihmisen maailmankatsomus heijastuu hänen toimintaansa, ja pitkällä tähtäimellä demokraattisessa yhteiskunnassa tällä on suora vaikutus ympäristön ja yhteiskunnan tilaan. Katsomusaineiden väliset erot niiden suosimien maailmankatsomusten välillä vaikuttaisivat olevan yhteiskunnassa eriyttävä voima, enkä näe sille perusteltua syytä.



Kuvio 7: Maailmankuvan elementtien esiintyminen Aatos- ja Aarre-kirjasarjoissa prosentteina kaikista oppitunneista luokilla 1-6.

Katsomusaineiden opetuksen kautta rakentuvaa maailmankatsomusta voi lähestyä myös pohtimalla niitä elementtejä, mitä opetusmateriaaleista puuttuu. Myös uskonnon ja elämäkatsomustiedon opetuksen väliset erot ja yhtäläisyydet tarjoavat viitteitä katsomusaineiden opetuksen vaikutuksesta oppilaiden maailmankuvan rakentumiseen.

Aatoksen materiaalien mukaisesti toteutetussa elämäkatsomustiedon opetuksessa ei tule mukaan juuri lainkaan uskonnollista maailmankuvaa ruokkivia elementtejä, ellei sen kriteeriä venytä hyvin laajaksi. Evankelisluterilaisen uskonnonopetuksen opetusmateriaalit eivät, kuten on aivan odotettavaakin, jätä käsittelemättä Raamatun tarinoita. Vaikka Aarre sisältääkin, mainoksen mukaisesti, kolmanneksen etiikkaa, käsittelee silti kaksi kolmannesta opetuksesta Raamatun tarinoita ja kristinuskon arkisia ilmentymiä.

Aarre-kirjasarjan mukaisen opetuksen voi sanoa ruokkivan uskonnollista maailmankuvaa oikeastaan jo pelkällä aiheellaan. Tätä tukee se kuviosta 7 tehtävä havainto, että yli 50 % oppitunneista löytyy uskonnollisen maailmankuvan elementti ja yli 30 % tunneista jumalallisen tiedonlähteen elementti. Myös eettisten kysymysten pohdinnassa se tehdään vain 15 % tapauksista ilman kytköstä jumaliin, eli useimmiten eettinen kysymys käsitellään tai esitellään jonkin Raamatun tarinan kautta. Tämä kytkös uskonnolliseen tekstiin tai perinteeseen puuttuu luonnollisesti Aatoksen oppimateriaaleista, sillä ne käsittelevät etiikkaa kytkemättä sitä uskontoon. Uskonnollisen maailmankuvan perustana on uskontokunnasta riippumatta käsitys siitä, että uskonto on tärkeä osa elämää ja siihen tulee suhtautua täydellä vakavuudella. Se, että jokin oppiaine on osa pakollista oppimäärää, on itsessään viesti sen tärkeydestä opetussuunnitelman laatineelle yhteiskunnalle, eli se on osa piilo-opetussuunnitelmaa.

Osallistumalla evankelisluterilaisen uskonnon opetukseen oppilaalle välittyy kuva siitä, että hän on osa nimenomaan sitä yhteisöä ja tämä yhteisö on aikuisten auktoriteetin suojeluksessa ja näin ollen hyväksytty. Lisäksi on muistettava, että oppilaalla ei ole tosiasiallista mahdollisuutta vaikuttaa siihen, minkä katsomusaineen oppitunneille hän osallistuu, sillä alle 12-vuotiailla tarvitaan molempien vanhempien suostumus uskonnollisen aseman muuttamiseksi. (Uskonnonvapauslaki, 2003) Tämä ei voi olla vaikuttamatta siihen, miten oppilas suhtautuu katsomusaineiden opetukseen.

Mikäli oppilas osallistuu koko alakoulunsa ajan uskonnonopetukseen Aarre-kirjasarjan mukaisesti, hänen maailmankatsomustaan ruokitaan tasaisesti Raamatun tarinoilla, jotka esitetään ei-aivan-

totena mutta ei seipitettyinä, ja aina sellaisessa valossa, joka on varattu vakavasti otettavalle opetussisällölle.

Toisaalta on myös niin, että katsomuksellisiin sisältöihin suhtaudutaan Aarre-kirjasarjan opetusmateriaaleissa hyvin neutraalisti. mutta kokonaisvaikutusta arvioitaessa ei voi jättää huomiotta sitä, että oppilaille ei esitetä kuriositeettikäsitteitä syvemmin vaihtoehtoja kristinuskon ulkopuoliselle arjelle. Evankelisluterilaisuuteen kuulumattomat tavat elää, rytmittää arkea ja niihin kuuluvat elämänkaaren tapahtumat ja rituaalit esitellään aina jonain toisenlaisena ja erilliseksi kuuluvana. Uskonto ja kulttuuri kuuluvat Aarteen oppimateriaaleissa yhteen, ja ne näyttäytyvät pysyvinä ominaisuuksina. Uskontokunnan vaihtamista, kulttuurin muuttumista, muovautumista tai teologisten ajatusten muuttumista käsitteleviä kohtia aineistosta ei löydy. Tosin tässä on pidettävä mielessä aineiston ikätaso, sillä ylempien luokka-asteiden opetuksessa muita uskontokuntia ja kulttuureja käsitellään jo laajemmin.

Aarteen oppimateriaalit suhtautuvat itseensä kritiikittömästi. Niistä ei löydy uskonnollista maailmankatsomusta horjuttavia sisältöjä, jollei sellaiseksi laske materiaalin uuden ajan tietokäsitystä, joka ei ole yhteensopiva joidenkin vanhoillisten uskonlahkojen opetusten kanssa, jotka vaalivat kirjaimellisempaa Raamatuntulkintaa.

Aatoksen oppimateriaalit puolestaan eivät sisällä uskonnollisia elementtejä juuri lainkaan. Aatoksen ei kuitenkaan voi sanoa suhtautuvan itseensä sen kritiikittömämmin kuin Aarteenkaan. Aatoksen oppimateriaalien avulla oppilaat eivät opi uskonnosta paljoakaan. Tämän voi nähdä yhtä lailla piilo-opetussuunnitelman osaksi siinä missä uskonnon opetuksen yksipuolisen kuvan uskonnosta.

LÄHTEET

Aarnio-Linnanvuori, Essi 2016. Ympäristöaiheiden tieteidenvälisyys yleissivistävän opetuksen haasteena aineenopettajien näkökulmasta. *Kasvatus & Aika* 10(2) 2016, 33–50.

Airaksinen, Timo 1987. *Moraalifilosofia*. WSOY, Juva.

Aronson, Joni 1995. A Pragmatic View of Thematic Analysis. *The Qualitative Report*, 2(1), 1-3.
<https://doi.org/10.46743/2160-3715/1995.2069>

Attfield, Robin 1997. Länsimaiset perinteet ja ympäristöetiikka. Teoksessa Markku Oksanen ja Rauhala-Hayes, Marjo (toim.) *Ympäristöfilosofia*. 47—72. Tammer-Paino, Tampere.

Cantell, Hannele (toim.) 2004. *Ympäristökasvatuksen käsikirja*. PS-kustannus, Juva.

Cantell, Hannele, Aarnio-Linnanvuori Essi ja Tani, Sirpa 2020. *Ympäristökasvatus: Kestävän tulevaisuuden käsikirja*. PS-Kustannus, Keuruu.

DeRose, Jason 24.1.2024. NPR: Religious 'Nones' are now the largest single group in the U.S.
<https://www.npr.org/2024/01/24/1226371734/religious-nones-are-now-the-largest-single-group-in-the-u-s> (Haettu 8.3.2024)

Elo, Pekka 2004. Hyvyyden opettaminen. Teoksessa: Pekka Elo, Kaisa Heinlahti & Miika Kabata (toim.) *Hyvän elämän katsomustieto*. Helsinki: Filosofian ja elämäkatsomustiedon opettajat ry (FETO), 154–163.

Elomaa-Krapu, Minna 2019. Mitä Ihmettä on? Temaattinen analyysi, Policy brief, Tietoarkisto
<https://events.tuni.fi/metodifestivaali2019/ohjelma/mita-ihmetta-on-temaattinen-analyysi-policy-brief-tietoarkisto/> (Haettu 7.8.2024)

EVL Suomen evankelisluterilainen kirkko 2024. Mitä kristinusko on? <https://evl.fi/tutki-uskoa/mita-usko-on/> (Haettu 17.5.2024)

Paavi Franciscus 24.5.2015. Ensyklika: Laudato Si.

https://www.vatican.va/content/francesco/en/encyclicals/documents/papa-francesco_20150524_enciclica-laudato-si.html (Haettu 13.3.2024)

Heil, Martin 2009. Plant Communication. Teoksessa: John Wiley & Sons, Ltd. Encyclopedia of Life Sciences. DOI:10.1002/9780470015902.a0021915

Holopainen, Anu 2022. Ympäristö- ja kestävä kehityksen kasvatus alakoulussa – Luonto- ja ympäristökoulut opetuksen tukena. Pro gradu -tutkielma. Lapin yliopisto.

Honkala, Satu, Tukonen, Antti ja Tuominen, Ritva 2010. Miina ja Ville etiikkaa etsimässä: Elämänkatsomustieto. Opetushallitus, Helsinki.

Honkal, Satu a ja Tuominen, Ritva 2007. Ateistinen maailman- ja elämänkatsomus. Elämänkatsomustiedon kehittämishankkeen aineisto.

Innanen, Piia 2008. Ihanteena luontokeskeisyys – Kotkan kuudesluokkalaisten luontosuhteet. Tampereen yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta. Opettajankoulutuslaitos, Hämeenlinna. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma.

Juhila, Kirsi 2023. Teemoittelu. Teoksessa Jaana Vuori (toim.) Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto [ylläpitäjä ja tuottaja]. <https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/>. (Haettu 15.11.2023)

Jääskeläinen, Liisa ja Nykänen, Riitta 1994. Koulu ympäristön vaalijana: Ympäristökasvatus. Opetushallitus, Helsinki.

Kauppi, Veli-Mikko ja Pettersson, Henri 2023. John Deweyn reflektiivinen ajattelu ja nykyinen kriittisen ajattelun kasvatusideaali. *Kasvatus & Aika*, 17(1), 28–49. <https://doi.org/10.33350/ka.119405>

Khait, Itzhak, Lewin-Epstein, Ohad, Sharon, Raz, Saban, Kfir, Goldstein, Revital, Anikster, Yehuda, Zeron, Yarden, Agassy, Chen, Nizan, Shaked, Sharabi, Gayl, Perelman, Ran, Boonman, Arjan, Sade, Nir, Yovel, Yossi ja Hadany, Lilach 2023. Sounds emitted by plants under stress are airborne and informative. *Cell* 186, Issue 7.

Kirkkohallitus 2008. Kiitollisuus, kunnioitus, kohtuus: Suomen evankelisluterilaisen kirkon ilmasto-ohjelma. Helsinki.

Korhonen, Eerika 2020. Luontoyhteys – kaikki minusta ja luonnosta. Oivallusvaara, Keuruu.

Kortetmäki, Teea ja Slavov, Matias 2012. Olemuserosta aste-eroon: Filosofianhistoriallinen katsaus eläimen ja ihmisen välisestä suhteesta. *Alue ja ympäristö*. 41. 3-10.

Krook, Saara 2023. Innostava kouluyhteisö oppilaan peruskoulua tukemassa. Pro gradu -tutkielma. Lapin yliopisto.

Lappi, Otto 2001. Suuret filosofit: Rene Descartes. Lukion filosofia.

<https://www.mv.helsinki.fi/home/olappi/lukionfilosofia/filosofit/descartes.htm> (Haettu 8.4.2024.)

Latva-Koivisto, Rosa 2018. Lastentarhanopettajien näkemyksiä katsomuskasvatuksen toteuttamisesta ja sen muutoksista. Sosiaalialan opinnäytetyö, HAMK.

Launonen, Leevi 2000. Eettinen kasvatuserittely suomalaisen koulun pedagogisissa teksteissä 1860-luvulta 1990-luvulle. Jyväskylän yliopisto.

Maclure, Jocelyn ja Taylor, Charles 2011. Secularism and freedom of conscience. Harvard university press.

Masci, David 4.2.2009. Darwin and His Theory of Evolution. Pew research Center.

<https://www.pewresearch.org/religion/2009/02/04/darwin-and-his-theory-of-evolution/> (Haettu 22.2.2024)

Matikainen, Pasi 2012. OIKEUDENMUKAISUUS SISÄSYNTYISINÄ OIKEUKSINA JA KASVATUS OIKEUDENMUKAISUUTEEN: Näkökulmia Nicholas Wolterstorffin teorian valossa. Pro gradu -tutkielma, Jyväskylän yliopisto.

Moilanen, Antti ja Salonen, Arto O. 2022. Planetaarinen sivistys: Kohti Antroposeenin ajan sivistysideaalia. Kasvatus & Aika, 16(2), 47–71. <https://doi.org/10.33350/ka.107626>

Mykrä, Niina 2021. Peruskoulu ekologista kestävyttä edistämässä: Toiminnanteoreettinen tutkimus koulun monitasoisesta muutoshasteesta. Väitöskirja, Tampereen yliopisto.

Niiniluoto, Ilkka 1984. Tiede, filosofia ja maailmankatsomus: filosofisia esseitä tiedosta ja sen arvosta. Otava, Helsinki.

Niiniluoto, Ilkka 1993. Rationaalinen maailmankatsomus. Teoksessa Pitkänen, P. (toim.) Näkökulmia elämäntutkimuksen muodostamiseen. s. 49–67. Gaudeamus, Helsinki.

Nykänen, Miia 2023. Elämäntutkimustiedon oppiaine opetussuunnitelmassa. Pro Gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto.

Oksa, Veera 2022. Peruskoulun piilo-opetussuunnitelma Opettaja-lehden kirjoituksissa vuosina 1995, 2005 ja 2015. Pro gradu -tutkielma. Turun yliopisto.

Oksanen, Markku 2012. Ympäristöetiikan perusteet. Gaudeamus.

Onkalo, Sini ja Paananen, Elina 2018. Opettajien käsityksiä katsomusaineiden opettamisesta dialogisuus käsityksissä. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma, Jyväskylän yliopisto.

Pakaslahti, Arvi 2014. Filosofia.fi: Utilitarismi. <https://filosofia.fi/fi/ensyklopedia/utilitarismi> (Haettu 28.3.2024)

Peirce, Charles 1931—35. C. Hartshorne ja P. Weiss (toim.) Collected papers vols 1—5. Harvard University Press, Harvard.

Pew Research Center 9.10.2012. "Nones" on the rise. <https://www.pewresearch.org/religion/2012/10/09/nones-on-the-rise/> (Haettu 8.3.2024)

Pietarinen, Juhani 1987. Ihmisen luontoa koskevat filosofiset perusasetteet. Teoksessa L. Aho ja S. Sivonen (toim.) Oikeutemme ympäristöön: puheenvuoroja eri tieteenaloilta. 42—60. WSOY, Juva.

Poikela, Elina 2012. Etiikka peruskoulun 5. ja 6. luokan uskonnon ja elämäkatsomustiedon oppikirjoissa. Pro gradu -tutkielma, Lapin yliopisto.

Poranen, Timo 2024. Elämäkatsomustiedon oppilasmäärät tasaisessa kasvussa. <https://et-opetus.fi/tag/oppilasmaarat/> (Haettu 13.5.2024)

Reime, Hannu 2008. Maailmankuva ja maailmankatsomus. Ilkka Niiniluodon haastattelu 2005. YLE Elävä arkisto. <https://yle.fi/aihe/artikkeli/2008/03/11/maailmankuva-ja-maailmankatsomus> (Haettu 2.2.2024.)

Rinne, Eeva 2019. (Moni)kulttuurinen maailmankuva ja kuulumisen politiikka suomalaisissa peruskoulun oppikirjoissa ja nuorten kokemuksissa. Väitöskirja. Tampereen yliopisto, Tampere.

Salo, Ulla-Maija 2015. Simalabim, sisällönanalyysi ja koodaamisen haasteet. teoksessa S.

Aaltonen, & R. Högbacka (Toimittajat), Umpikujasta oivallukseen: Refleksiivisyys empiirisessä tutkimuksessa. Sivut 166-190. Julkaisuja / Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura; Nro 165. Tampereen yliopistopaino. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-951-44-9786-5>

Segundo-Ortin, Miguel ja Calvo, Paco 2023. Plant sentience? Between romanticism and denial: Science. *Animal Sentience* 33(1) DOI: 10.51291/2377-7478.1772

Sintonen, Matti 1999. Ihminen, tiede, luonto – maailmankuva ja maailmankatsomus. *Tieteessä tapahtuu*, 17(8).

SITRA 9.12.2021 Suomalaisten luontosuhteet.

Soter, Steven 2000. Carl Sagan and the Search for Life. American Museum of Natural History. <https://www.amnh.org/learn-teach/curriculum-collections/cosmic-horizons-book/carl-sagan-quest-for-life> (Haettu 22.2.2024)

Suomela, Liisa ja Tani, Sirpa 2004. Ympäristön kolme ulottuvuutta. Teoksessa Hannele Cantell (toim.) 2004. Ympäristökasvatuksen käsikirja. PS-kustannus, Juva. 45—56.

Taylor, Charles 2007. *A Secular Age*. Harvard University Press.

Taylor, Paul W. 1997. Luonnon kunnioittamisen etiikka. Teoksessa Markku Oksanen ja Marjo Rauhala-Hayes (toim.) *Ympäristöfilosofia*. 225—250. Tammer-Paino, Tampere.

Tilastokeskus 7.3.2024. Väestö ja yhteiskunta: Väestörakenne. https://www.tilastokeskus.fi/tup/suoluk/suoluk_vaesto.html (Haettu 8.3.2024.)

Tähtitieteellinen yhdistys URSA 2024. (Ei päivystä) Kosmologia. <https://www.ursa.fi/tahtitieteesta/tietoa-tahtitieteesta/kosmologia.html> (Haettu 25.2.2024)

Uskonnonvapauslaki 6.6.2003/453.

Vehkavaara, Tommi 1999. Toimintatieto laajennettuna tietokäsityksenä eli miten ja miksi meillä on taito toimia tarkoituksenmukaisesti? Filosofian lisensiaattityö, Tampereen yliopisto.

Vilka, Leena 1993. *Ympäristöetiikka. Vastuu luonnosta, eläimistä ja tulevista sukupolvista*. Yliopistopaino, Helsinki.

Vilka, Leena 1998. *Oikeutta luonnolle. Ympäristöfilosofia, eläin ja yhteiskunta*. Yliopistopaino, Helsinki.

Virtanen, Harri 2022. *Trauma ja luonto*. SKS kirjat, Tallinna.

Vuori, Jaana 2023. Laadullinen sisällönanalyysi. Teoksessa Jaana Vuori (toim.) Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto [ylläpitäjä ja tuottaja]. <https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/>. (Haettu 15.11.2023)

Värri, Veli-Matti 2018. Kasvatus ekokriisin aikakaudella. Vastapaino, Tampere.

Willamo, Risto 2004a. Ihminen suhteessa luontoon. Teoksessa Hannele Cantell (toim.) 2004. Ympäristökasvatuksen käsikirja. PS-kustannus, Juva. 36—42.

Willamo, Risto 2004b. Luonto ja ei-luonto. Teoksessa Hannele Cantell (toim.) 2004. Ympäristökasvatuksen käsikirja. PS-kustannus, Juva. 32—35.

Åhlberg, Mauri 2006. Millaista oppimisen teoriaa ja välineitä tarvitaan kestävän kehityksen edistämiseen. Esitelmä kasvatustieteen päivillä Oulun yliopistossa 23. 11. 2006.

