



”Mutta tietysti sitä toivoo hirveästi, että päästäisiin opettamaan sellaista ainetta, jossa voidaan olla ylpeitä niistä erilaisuuksista, omasta kulttuurista, omista uskoista ja katsomuksista, sekä myös oppia arvostamaan toisissa sitä, että on niitä erilaisia näkökulmia, eikä se tarkoita, että joku on toista huonompi tai parempi. Että sitä toivoisi kovasti niinku kaikkien... niinku tämän yhteiskunnan puolesta ja näiden lasten puolesta ja näiden perheiden puolesta. Mä ajattelen, että se olisi varmaan niinku valtava oppimisen paikka.”

Suomalaisen katsomusopetusmallin yhdenvertaisuuden haasteet

Rehtoreiden käsityksiä katsomusopetuksen
yhdenvertaisuudesta ja kehittämisestä

Viitala Lotta

Uusitalo Henna

Pro gradu -tutkielma

Kasvatustieteiden tiedekunta

Luokanopettajan koulutusohjelma

Lapin yliopisto

Kevät 2026



Lapin yliopisto

Tiedekunta: Kasvatustieteiden tiedekunta

Työn nimi: Suomalaisen katsomusopetuksen yhdenvertaisuuden haasteet – Rehtoreiden käsityksiä katsomusopetuksen yhdenvertaisuudesta ja kehittämisestä

Tekijät: Lotta Viitala ja Henna Uusitalo

Koulutusohjelma: Luokanopettaja

Ohjaaja: FT, dosentti, vanhempi yliopistonlehtori, Lenita Hietanen

Työn laji: Pro gradu -tutkielma

Sivumäärä, liitteiden lukumäärä: 92 sivua + 5 liitettä

Vuosi: 2026

Tiivistelmä

Tässä tutkimuksessa tarkastelemme perusopetuksen katsomusopetuksen yhdenvertaisuutta rehtoreiden käsitysten kautta. Tarkoituksenamme on selvittää, millaisia yhdenvertaisuuden haasteita rehtorit tunnistavat nykyisessä katsomusopetusopetusmallissa, kuinka he perustelevat tunnistamiaan haasteita sekä millaisia ratkaisuja he näkevät yhdenvertaisuuden edistämiseksi. Tutkimus on toteutettu fenomenografisella tutkimusotteella ja aineisto on kerätty seitsemältä rehtorilta yksilöllisinä teemahaastatteluina.

Analyysin tuloksina muodostui kaksi tulosavaruutta, jotka muodostuvat haaste- ja ratkaisukäsityksistä. Haastekäsitykset jakoutuivat viiteen kuvauskategoriaan: pedagogisiin ja opetuksen laadullisiin eroihin, organisatorisiin haasteisiin, katsomusainejärjestelmän rakenteellisiin ongelmiin, oppilaiden sosiaaliseen eriytymiseen sekä katsomusopetuksen alueellisiin eroihin. Ratkaisukäsitykset jakoutuivat näkemyksiin katsomusopetuksen rakenteellisesta uudistamisesta, pedagogisesta kehittämisestä, resurssien vahvistamisesta sekä yhdenvertaisuuden saavuttamisesta sidosryhmien yhteisen ratkaisun kautta.

Tutkimuksemme tulokset osoittavat nykyisen katsomusopetusmallin tuottavan monitasoista eriarvoisuutta, joka rakentuu sekä pedagogisista ja laadullisista haasteista että katsomusopetusmallin rakenteen vaikeasta yhteensovittavuudesta katsomuksellisesti moninaisen yhteiskunnan tarpeisiin. Lisäksi katsomusopetusmalli kohtaa erilaisia haasteita alueellisesti johtuen paikallisesti vaihtelevista väestörakenteista ja resursseista. Tärkeänä johtopäätöksenä tutkimuksemme osoittaa tarpeen arvioida katsomusopetuksen rakenteita uudelleen ja tarkastella mikä on yhdenvertaisuuden painoarvo katsomusopetuksen kehittämistyössä. Tutkimustuloksemme tarjoavat rehtoreiden käsityksien pohjalta muodostetun kokonais kuvan yhdenvertaisuushaasteista. Tutkimuksemme tuo myös esiin koulutuksen kentän äänen katsomusopetuksen kehittämistarpeisiin, joka yhteiskunnallisessa keskustelussa usein jää ideologisten ja poliittisten mielipiteiden varjoon.

Avainsanat: Katsomusopetus, katsomusopetuksen yhdenvertaisuus, rehtoreiden käsitykset, opetuskäytännöt

Sisällys

1	Johdanto	1
2	Katsomuksellisuus ja katsomusopetus	5
2.1	Katsomusaineiden oppiainekehitys.....	5
2.2	Katsomusopetusta ohjaava lainsäädäntö ja ohjeistus	10
2.3	Katsomusaineiden opetussuunnitelmat	12
2.4	Katsomusaineiden oppimäärien oppilasmäärät	15
2.5	Katsomusopetuksen opetusmallit.....	16
3	Yhdenvertaisuus	22
3.1	Yhdenvertaisuuden käsitteen määritelmiä	22
3.2	Yhdenvertaisuus kouluarjen kontekstissa	25
3.3	Rehtorit yhdenvertaisuuden koulukohtaisina edistäjinä.....	28
4	Tutkimuksen toteutus.....	31
4.1	Tutkimuksen tavoite ja tutkimuskysymykset.....	31
4.2	Laadullinen fenomenografinen tutkimus	32
4.3	Tutkimushenkilöt ja tutkimusaineiston hankinta	33
4.4	Aineiston fenomenografinen analyysi.....	35
4.5	Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys	38
5	Tutkimustulokset	42
5.1	Käsitykset katsomusopetusmallin yhdenvertaisuuden haasteista ja perusteluista .	42
5.1.1	Pedagogiset ja opetuksen laadulliset yhdenvertaisuushaasteet	42
5.1.2	Katsomusopetuksen organisatoriset yhdenvertaisuushaasteet	48
5.1.3	Katsomusainejärjestelmän rakenteelliset yhdenvertaisuushaasteet.....	50
5.1.4	Oppilaiden sosiaalinen eriytyminen yhdenvertaisuuden haasteena	54
5.1.5	Alueelliset erot katsomusopetuksen yhdenvertaisuushaasteena	57
5.2	Käsitykset ratkaisumahdollisuuksista ja niiden perusteluista	59
5.2.1	Katsomusopetuksen rakenteellinen uudistaminen	59
5.2.2	Katsomusopetuksen pedagoginen kehittäminen.....	66
5.2.3	Resurssien ja ohjeistuksen vahvistaminen katsomusopetuksessa.....	67
5.2.4	Yhdenvertaisuus yhteisen ratkaisun kautta.....	69
6	Pohdinta	71
6.1	Johtopäätökset	71
6.2	Tutkimuksen arviointi	83

6.3	Yhteenveto	85
	Lähteet.....	87
	Liitteet.....	93

1 Johdanto

Suomalaisesta katsomusopetuksesta on viimeisen vuosikymmenen aikana käyty kiivasta yhteiskunnallista keskustelua. Keskustelussa huomiota ovat saaneet erityisesti opetuksen järjestämiseen ja opetuksen yhdenvertaisuuteen liittyvät kysymykset, joita Suomen katsomuksellinen ja uskonnollinen moninaistuminen ovat tuoneet pinnalle. Opetus- ja kulttuuriministeriön (Salmenkivi & Åhs, 2022) selvityksessä aihetta on lähestytty juuri näistä lähtökohdista. Selvityksessä nostetaan katsomusopetuksen yhdenvertaisuuden saavuttamisen kannalta kriittisiä kysymyksiä, jotka edellyttävät pohdintaa siitä, millaisista lähtökohdista yhdenvertainen katsomusopetus rakentuu sekä millaisia valmiuksia katsomusopetuksen tulisi oppilaille antaa.

Tällä hetkellä Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) katsomusopetus on jaettu uskonnon eri oppimäärien sekä elämänskatsomustiedon oppiaineisiin. Nykyisen katsomusopetusmallin tarkoituksena on mahdollistaa oppilaalle oman katsomuksensa mukainen uskonnon tai elämänskatsomustiedon oppiaine. Oppilaan oikeus oman katsomuksensa mukaiseen opetukseen riippuu kuitenkin perusopetuslain (1998/628, §13) ehdoista, jotka edellyttävät tiettyjä minimioppilasmääriä muiden kuin enemmistöuskonnon opetuksen oppimäärien järjestämiselle. Opetuksen saaminen oman katsomuksen mukaisesti ei siis ole itsestään selvyyttä.

Perusopetuksella on keskeinen merkitys oppilaiden yleissivistyksen perustan luomisessa. Opetuksen järjestämistä ohjaavat lainsäädäntö, opetussuunnitelman perusteet sekä kansainväliset sopimukset. Yhteinen arvoperusta ja käsitys oppimisesta ovat perusopetuksen rakentumisen kulmakiviä. Tasa-arvon tavoite ja yhdenvertaisuusperiaate ovat arvoperustan keskeisiä arvoja, jotka ohjaavat perusopetuksen kehittämistä. Yhdenvertaisuutta perusopetuksessa edellytetään useiden lakien ja kansainvälisten sopimusten perusteella. (POPS 2014, 14–16.)

Huoli katsomusopetuksen yhdenvertaisuudesta on saanut näkyvyyttä myös medioissa. Arto Kallioniemi (Kotimaa, 1.3.2020) on mielipidekirjoituksessaan esittänyt huolensa katsomusopetuksen yhdenvertaisuuden puutteellisuudesta. Kallioniemen mukaan erillisissä ryhmissä opiskelu ei palvele oppilaiden tulevaisuutta ja suvaitsevaisuuden kehitystä. Katsomuksellisesti moninaisissa ryhmissä tapahtuva dialogi uupuu täysin oppilaat erillistävissä katsomusopetusmallissa. Oppilaiden erillistämiseen liittyy Kallioniemen mukaan ongelmia, jotka eivät välttämättä ole linjassa Suomen, saati EU:n lainsäädännön kanssa.

Nykyisellä opetusmallilla on myös kannattajansa, minkä Kallioniemi (1.3.2020) on tuonut ilmi mielipidekirjoituksessaan. Kallioniemen mukaan kannatus liittyy erillistävän nykyopetusmallin mahdollistamaan oppilaan identiteetin vahvistamiseen, mitä hän ei kuitenkaan kuvaile yleissivistävän koulun tehtäväksi. Oppilaan identiteetin vahvistamisessa Kallioniemi huomauttaa myös ongelman, joka liittyy uskonnollisten vähemmistöjen sisäiseen moninaisuuteen. Nykymallissa etuna on koettu vähemmistöuskonnon opetukseen osallistuvien oppilaiden turvallisuus keskustella omasta uskonnostaan erillisessä opetusryhmässä. Hän toteaa kirjoituksessaan, että tässä edun ulkopuolelle jäävät ne oppilaat, jotka voivat kuulua kyseiseen vähemmistöuskontoon mutta eivät silti koe opetuksen sopivan heille.

Opetus ja kulttuuriministeriön (Salmenkivi & Åhs, 2022, 212) tekemä selvitystyö nostaa esiin nykyiset sekä tulevaisuudessa lisääntyvät ongelmat, joita kahteen oppiaineeseen ja moneen oppimäärään jakautuva katsomusaineiden opetus tulee väistämättä kohtaamaan katsomuksellisen moninaisuuden lisääntyessä. Yhdenvertaisuuden ongelmat liittyvät opetuksen järjestämiseen ja säädösten ristiriitaisuuteen, joiden ratkaisemiseksi selvityksen pohjalta perustettiin katsomusaineiden opetuksen kehittämisryhmä. Opetushallituksen tiedotteessa joulukuussa 2022 (Opetushallitus, 13.12.2022) ilmoitettiin kehittämisryhmän käynnistämisestä, jonka työskentelylle varattiin aikaa vuoden 2024 loppuun asti. Kehittämisryhmän jäsenistöön kuului opetuksen järjestäjien ja suunnittelijoiden lisäksi monipuolisesti eri katsomuksellisten yhteisöjen edustajia, jolla haluttiin varmistaa mahdollisimman moninäkökulmainen ryhmän kokoonpano katsomusopetuksen kehittämistyön kannalta. Kehittämistyöryhmän loppuraportti (Opetushallitus, 2025) julkaistiin vuonna 2025. Loppuraportti sisältää katsauksen perusopetuksen oppimääristä eri katsomusaineissa sekä erilaisia katsomusopetuksen järjestämisen mallivaihtoehtoja, joita ovat esimerkiksi kehitetty versio nykyisestä

katsomusopetusmallista, yhteinen katsomusaine sekä osittain yhdistetty katsomusopetus. Raportin lopputuloksena on muodostettu yhteenveto kehittämissryhmän monipuolisista ehdotuksista katsomusopetuksen kehittämiseksi.

Huomatessamme katsomusopetukseen liittyvässä keskustelussa yhdenvertaisuuden nousevan keskeisimpänä ongelmana opetuksen järjestämisessä halusimme tutkimuksessamme tarttua rehtoreiden käsityksiin nykyisen katsomusopetusmallin yhdenvertaisuuden haasteista. Rehtorit valikoituivat tutkimuksemme informanteiksi siksi, että heidän asemansa on keskeinen yksittäisessä koulussa eri katsomusten huomioimisessa ja katsomusaineiden opetuksen järjestämisessä (Salmenkivi & Åhs, 2022, 159). Rehtoreiden rooli on myös tunnistettu aiemmassa katsomusopetusta koskevassa tutkimuksessa tärkeäksi. Esimerkiksi Machreich ja Kallioniemi (2023) ovat tutkineet rehtoreiden näkemyksiä osittain integroituun katsomusopetukseen siirtymisen taustalla vaikuttaneista tekijöistä. Heidän mukaansa rehtoreiden merkittävä rooli koulun johtajina on keskeinen myös katsomusaineiden näkökulmasta, ja he ovat tärkeässä asemassa arvioitaessa yksittäisen koulun katsomusopetuksen toteuttamiseen liittyviä haasteita. Vastaavasti Lipiäinen, Jantunen ja Kallioniemi (2021) ovat tutkineet rehtoreiden käsityksiä katsomuksellisesti moninaisen koulun johtamisesta. Tutkimusten mukaan rehtorit kantavat kokonaisvastuun koulun arjen käytännöistä ja heillä on laaja harkintavalta moninaisuuden liittyvissä kysymyksissä, mikä korostaa heidän vaikutusvaltaansa myös katsomusopetuksen toteutumisessa.

Nykyisen katsomusopetusmallin haasteita ja kehittämistarpeita on tutkittu aiemmin myös koulun muiden sidosryhmien kuten oppilaiden, opettajien ja vanhempien näkökulmasta (esim. Harriet & Holm, 2013; Harriet & Kallioniemi, 2016; Åhs, Poulter & Kallioniemi, 2016; Åhs, Poulter & Kallioniemi, 2019). Rehtoreiden käsityksiä tarkastellut tutkimus on keskittynyt erityisesti pääkaupunkiseudulle ja erillisiä tutkimuksia on lopulta niukasti. Katsomusaineiden opetus on kuitenkin alueellisesti vaihtelevaa, mikä tuo myös vaihtelevia ongelmia eri alueille (Salmenkivi & Åhs, 2022, 150).

Tämän tutkimuksen tarkoitus on tarjota uusia näkökulmia katsomusopetuksen yhdenvertaisuuden haasteiden ja ratkaisujen tarkasteluun. Tahdomme erityisesti antaa tilaa pääkaupunkiseudun ulkopuolisten alueiden ja pienempien paikkakuntien tilanteiden tarkastelulle.

Tutkimuksemme tavoitteena on selvittää, tunnistavatko rehtorit yhdenvertaisuuteen liittyviä haasteita katsomusopetuksen nykyisessä järjestämismallissa sekä millaisia käsityksiä heillä on näiden haasteiden taustalla vaikuttavista tekijöistä ja mahdollisista keinoista edistää yhdenvertaisuutta. Tutkimusmenetelmäksi valitsimme laadullisen fenomenografisen tutkimuksen ja aineistomme koostuu seitsemän rehtorin puolistrukturoiduista yksilöhaastatteluista.

2 Katsomuksellisuus ja katsomusopetus

2.1 Katsomusaineiden oppiainekehitys

Katsomusaineiden rooli koulun oppiaineena on muuttunut vuosien varrella yhdessä suomalaisen yhteiskunnan muutoksen kanssa (Kallioniemi ym., 2017). Nykytilaa ymmärtääkseen on hahmotettava katsomusopetuksen historiaa ja siihen vaikuttaneita tekijöitä. Kallioniemen (2005) mukaan uskonnon opetus on yksi eniten keskustelua herättänyt oppiaine sen aseman, tehtävän ja järjestämisen näkökulmista. Keskustelujen lähtökohdat uskonnon opetuksen kohdalla ovat maailmankatsomukselliset ja aatteelliset, mikä tekee aihepiiristä poikkeuksellisen aran suhteessa muihin oppiaineisiin. Oppiaineen opetuksella on vahvat perinteet, jotka juontuvat ajasta, jolloin evankelis-luterilaisen kirkon ja koululaitoksen toiminta olivat vahvasti sidoksissa toisiinsa.

Ensimmäinen opetusta järjestänyt taho Suomen alueella oli Roomalaiskatolinen kirkko. Opetusta alettiin kirkon toimesta järjestää 1200-luvun lopulla Turun katedraalikoulussa, luostarikouluissa ja kaupunkikouluissa. Myöhemmin uskonpuhdistuksella oli kansanopetukseen johdonmukaistava vaikutus, jonka myötä maalliset viranomaiset tulivat osaksi koulutuksen järjestämistä, vaikkakin koulujen toimintaa johtivat edelleen tuomiokapitulit ja piispat. (Kallioniemi, 2005, 12–22.)

Kallioniemi (2005) jäsentää artikkelissaan kirkon ja maallisen hallinnon erkaantumisen. Yksi luterilaisen kirkon periaatteista oli, että jokainen pystyisi lukemaan Raamattua, jolloin jokainen kansalainen tuli jollakin keinolla liittää osaksi opetusta. Tästä tarpeesta kehittyi 1600-luvulla kirkollinen kansanopetus, jonka eri muotoja olivat kotiopetus, lukkarikoulu, rippikoulu sekä kinkerit muiden opetustilaisuuksien ohella. Aiemmin kaupunki- ja katedraalikouluina tunnetuista kouluista tehtiin kolmiportainen koulujärjestelmä ja myöhemmin oppikoululaitos. 1800-luvulla mukaan tulivat myös pyhäkoulut ja kiertokoulut, jotka keskittyivät

alkuopetukseen. Koulutus oli vahvasti sidoksissa kirkkoon ja seurakuntiin, kunnes 1860-luvulla tapahtui ensimmäinen merkittävä rakenteellinen muutos maallisen ja kirkollisen hallinnon erkaantuessa toisistaan. Tämä muutos siirsi samassa koululaitoksen yhteiskunnan ylläpitämäksi.

Kansakoulu-uudistus käynnistyi Uno Cygnaeuksen ehdotusten pohjalta, ja hänellä oli merkittävä vaikutus kirkon aseman muuttumiseen koululaitoksessa (Jamisto, 2007). Hänen mukaansa uskonnonopetuksen tuli kansakoulussa eriytyä kirkon intresseistä. Vuoden 1866 kansakouluasetus velvoitti kaupungit perustamaan kansakouluja, mutta maaseudulla kirkko säilytti pitkään keskeisen roolin alkuopetuksessa. Kirkon vaikutus ei siis täysin kadonnut, eikä myöskään vanha oppikoululaitos, joka jatkoi toimintaansa kansakoulun rinnalla rinnakkaiskoulujärjestelmänä. (Kallioniemi, 2005, 12–17.)

Toisen merkittävän muutoksen aluille laittoi 1921 säädetty oppivelvollisuuslaki, joka velvoitti kaikkia osallistumaan kunnan järjestämään opetukseen (Kallioniemi, 2005, 13). Samoihin aikoihin uskonnonopetus herätti kiivasta keskustelua. Ubanin (2013) mainitsee 1900-luvun alkupuolella kysymyksen uskonnonvapaudesta olleen merkittävin yhteiskunnallinen keskustelunaihe. Keskustelu uskonnon opetuksesta näkyi vahvasti poliittisella kentällä saakka. Uskonnon opetusta vaadittiin tuolloin työväenliikkeen toimesta poistettavaksi kokonaan kouluista. Työväenliike vaati Forssan julistuksessaan vuonna 1903, että uskonto tulisi julistaa yksityisasiaksi kuten myös uskonnolliset yhdistykset tulisi katsoa yksityisiksi itsenäisiksi toimijoiksi erillään valtiosta. Tuohon aikaan käyty kiivas keskustelu uskonnonopetuksen poistamisesta ei jäänyt ainutkertaiseksi. Sama kysymys on noussut ja nousee edelleen Ubanin (2013) mukaan yhteiskunnallisen keskustelun keskiöön keskimäärin kahdenkymmenen vuoden välein.

Vuonna 1919 voimaan astunut valtiomuoto julisti kansalaisille uskonnonvapauden, joka Kallioniemen (2005) ja Ubanin (2013) mukaan muutti jälleen luterilaisen kirkon asemaa, vaikka edelleen valtion ja kirkon välinen side pysyi vahvana huolimatta siitä, että valtio oli määrittänyt neutraaliksi uskonnon suhteen. Kolme vuotta myöhemmin 1922 hyväksyttiin laki uskonnonvapaudesta. Uskonnonopetukseen se ei kuitenkaan vaikuttanut, koska se määritteli

ainoastaan, että uskonnonopetuksen tulee olla linjassa kotien uskonnollisten näkemysten kanssa, eikä ottanut kantaa sen järjestämiseen tai luonteeseen.

Vastuu uskonnonopetusta ohjaavan lainsäädännön määrittelystä jäi koulutusta ohjaavan lainsäädännön tehtäväksi. Vuoden 1923 kansakoululaissa uskonnonopetuksesta tuli uskonto-sidonnaista ja tunnustuksellista, sillä uskontoa tuli kouluissa lain mukaan opettaa sen mukaan, mihin uskontokuntaan enemmistö oppilaista kuului. Opetuksesta voitiin vapauttaa oppilas, joka ei kuulunut enemmistön kanssa samaan uskontokuntaan. Tuolloin enemmistön uskontokuntaan kuulumattomia oppilaita tuli olla 20, jotta heille vanhempien vaatimuksesta tuli opettaa oman uskontonsa mukaista opetusta. Periaatteessa laki turvasi vähemmistöjen oikeudet, mutta todellisuudessa vähemmistöuskontojen opetus toteutui vaihtelevasti. (Mikkola, 2017.)

Artikkelissaan Mikkola (2017) tuo esiin eri uskonnonopetuksen vaihteita, jotka ovat johtaneet nykyisen katsomusopetusmallin kehittymiseen. Vuonna 1922 voimaan tullut uskonnonvapauslaki antoi alkusysäyksen uuden tunnustuksettoman oppiaineen synnylle. Uskonnonopetuksesta vapautetuille oppilaille perustettiin uskonnon historian ja siveysopin oppiaine, joka on edeltäjä vuonna 1985 perustetulle elämäntutkimuksen oppiaineelle. Se ei kuitenkaan ollut täysin vapaa kristinuskon vaikutuksista, sillä opetus oli sisällöltään pitkälti johdatusta kristinuskoon. Oppikouluissa ei opetettu uskonnonhistoriaa ja siveysoppia, sillä niitä 1923 voimaan tulleen kansakoululainmääräykset eivät velvoittaneet.

Ubanin (2013, 58–68) mukaan suomalaiseseen kasvatusajatteluun vaikuttivat tuolloin 1900-luvun alkupuolella Saksassa pinnalla olleet progressiivisen reformipedagogiikan kehityssuunnat. 1925 vuoden komiteamietinnössä uskonnonopetuksen pyrkimyksenä määriteltiin lapsilähtöisyyden edistäminen, jonka seurauksena uskonnonopetuksen opillista ainesta pyrittiin vähentämään ja tuomaan tilalle sisältöjä, jotka olisivat lapsille mielenkiintoisia ja motivoisivat uskonnon oppimiseen. Tuolloin uskonnonopetuksen tärkeäksi lähtökohdaksi muodostui myös kotiseutu-periaate, jonka tarkoituksena oli huomioida paikallinen seurakunta ja kristillisyyden luonne kotiseudulla.

Ubani (2013) nimeää seuraavaksi merkittäväksi käännteeksi koulutusjärjestelmässä peruskoulun uudistumisen asetuksella yhdeksänvuotisesta yhtenäiskoulusta, jonka myötä myös oppivelvollisuus piteni. Peruskoulujärjestelmä nosti uskonnonopetusta koskevan keskustelun pitkästä ajasta pinnalle. 1960-lukua edelsi pidempi ajanjakso, kun merkittäviä muutoksia uskonnonopetukseen ei tehty, lukuun ottamatta joitakin tarkennuksia tavoitteille ja lähtökohdille. Talvisodan aikaan kirkko oli merkityksellinen kansakunnan korjaava voima, kun taas sodan jälkeiset vuodet koettelivat ihmisiä taloudellisesti, mikä johti vasemmiston radikalisoitumisen ohella kirkosta eroamisen voimistumiseen. Peruskoulu-uudistuksen taustalla vaikuttivat ajatus koulutuksen tasa-arvosta ja taloudellisesta kasvusta sekä Euroopassa käynnissä ollut murros koulutuksessa.

Vuonna 1967 esitettiin jälleen vetoamus tunnustuksellisen uskonnonopetuksen poistamiseksi koulusta, mutta vetoamus tai muu keskustelu eivät saaneet aikaan muutoksia ja tunnustuksellinen uskonnonopetus jatkui peruskouluissa. Tasa-arvon ja yhteisen sivistyssidöllön periaatteet koettiin tuolloin ristiriitaisiksi sen kanssa, että uskonnonopetuksesta puhuttiin tunnustuksellisena ja oppilaat jaettiin eri opetusryhmiin sen perusteella mikä uskonnollinen tausta kotona oli. Uskonnonopetusta uudistettiin siten, että tarkoituksena oli antaa valmiuksia arvostaa muiden ihmisten vakaumusta ja maailmankatsomusta. Tunnustuksellisuudella tarkoitettiin sitä, että oppilaan uskonnollista ja persoonallista kehittymistä tuettiin kristinuskon pohjalta. Lisäksi linjattiin, että tavoitteena on oppia uskonnosta, eikä oppia uskonto. (Ubani, 2013.) Uudistus pohjautui uskonnonopetuksen tavoitteelle, jonka mukaan sen tuli kasvattaa uskonnollisia, eettisiä ja esteettisiä arvoja kunnioittavia kulttuuri-ihmisiä (Kallioniemi, 2005, 16).

YK:n ihmisoikeuksien julistuksen Ubani (2013) näkee vaikuttaneen 1980-luvulla uskonnon opetukseen arvokasvatuksen painotuksen kautta. Julistus arvokasvatuksen sekä kansallisen identiteetin ja kansainvälisyyden teemoja peruskoulun opetukseen, joka toi vahvasti etiikan näkökulmia evankelis-luterilaisen uskonnon opetukseen. Käytännössä se tarkoitti sitä, että uskonnon opetuksen tavoitteita määriteltiin uudelleen esimerkiksi kasvattamaan oppilaita

rakkauteen lähimmäisiä ja kansoja kohtaan, sekä kunnioittamaan toisen ihmisen uskonnollista vakaumusta. Vuonna 1985 perustettiin elämäkatsomustiedon oppiaine uskonnon historian ja siveysopin tilalle, jonka sisältöjen muodostumiseen ihmisoikeuksien julistus osaltaan vaikutti.

Euroopan unioniin liittymisen myötä vuonna 2000 Suomessa astui voimaan uusi perustuslaki, koska lainsäädäntö täytyi olla yhdenmukainen EU:n lainsäädännön kanssa. Uusi perustuslaki ja erityisesti sen 11 §:ssä käsitelty uskonnon ja omantunnon vapaus nosti keskusteluun kysymyksen uskonnonvapauden toteutumisesta peruskouluissa. Laissa määritelty negatiivinen uskonnonvapaus eli oikeus olla harjoittamatta uskontoa asetti uskonnon opetukselle uuden ongelman. Koulun uskonnon opetus määriteltiin yhä tunnustukselliseksi ja verrattavaksi uskonnon harjoittamiseen. Tällöin sen järjestämisen voitiin katsoa rikkovan lainsäädäntöä ja kansainvälisiä ihmisoikeuksia. (Ubani, 2013, 69–75.)

Kallioniemi (2007) tarkastelee artikkelissaan vuonna 2003 voimaan astuneen uskonnonvapauslain vaikutuksia uskonnon opetukseen. Lain valmisteluvaiheessa keskustelu uskonnon opetuksen tehtävästä, asemasta ja luonteesta oli vilkasta. Laki perustuu positiiviseen oikeuteen saada uskonnon opetusta, ja sen mukaan kaikille tulee taata yhdenvertaiset edellytykset oman uskonnon tai elämäkatsomustiedon opiskeluun. Vanhemmilla tai huoltajilla on oikeus päättää lapsensa osallistumisesta uskonnon tai elämäkatsomustiedon opetukseen. Oikeus saada tällaista opetusta johdetaan pitkälti perustuslaista. Lisäksi opetus määriteltiin siten, ettei se ole uskonnon harjoittamista.

Perusopetuksen opetussuunnitelmassa vuonna 2004 luovuttiin tunnustuksellisuuden käsitteestä, joskin se oli jo peruskoulun alusta lähtien ymmärretty pääasiassa pedagogisena lähtökohtana, eikä kirkon kasteopetus ollut enää vaikuttanut pitkiin aikoihin opetuksen tavoitteisiin (Ubani, 2013, 71). Lopulta voidaan todeta, että vaikka Euroopan unioniin liittyminen ja sen myötä lainsäädännön muutokset nostivat pinnalle keskustelun uskonnon opetuksen toteuttamisesta, eivät muutokset opetusta määritteleviin asetuksiin olleet käytännössä järin suuria.

Uskonnon opetuksen luonteessa ja näkökulmassa on peruskoulun synnyn jälkeisinä vuosikymmeninä havaittavissa Kallioniemen, Kuusiston ja Ubanin (2017, 35–39) mukaan selkeä muutos. Isoin muutos on nähtävissä siinä, että uskonnon opetuksen painopisteenä on uskonnon merkityksen tarkastelu, eikä omaan uskontoon sitouttaminen. Kehittämisen suuntalinjoina ovat olleet etiikan ja elämänkatsomuksen muodostaminen, monikulttuurisen ja monuskontoisen yhteiskunnan sekä kansalaiskasvatuksen painotukset, jotka antavat valmiuksia kartuttaa katsomuksiin, uskontoihin, yhteiskuntiin ja kulttuureihin liittyvää yleissivistystä.

2.2 Katsomusopetusta ohjaava lainsäädäntö ja ohjeistus

Tässä luvussa tarkastelemme perusopetuksen katsomusopetusta ohjaavaa lainsäädäntöä sekä keskeisiä valtakunnallisia ohjeistuksia ja opetussuunnitelman perusteita. Näiden säädösten ja ohjausasiakirjojen avulla muodostetaan kokonaiskuva katsomusopetuksen rakenteista, järjestämisen periaatteista sekä yhdenvertaisuuden toteutumista määrittävistä reunaehdoista.

Perusopetuslaki (1998/628) määrittää perusopetuksen uskonnon ja elämänkatsomustiedon opetuksen järjestämisen. Erityisesti 13 ja 18 § koskevat katsomusopetuksen järjestämistä sekä opetus oikeuden poikkeuksia. Pykälän 13 mukaan perusopetuksessa uskonnonopetus järjestetään oppilaiden enemmistön uskonnon mukaisesti. Suomessa tämä tarkoittaa käytännössä tyypillisesti evankelis-luterilaista uskonnonopetusta, johon enemmistöuskontoon kuuluvat oppilaat osallistuvat (KARVI, 21.10.2025).

Enemmistöuskontoon kuulumattomille oppilaille on veloitettua järjestää erillistä oman uskonnon tai katsomuksen mukaista opetusta, kun saman uskonnollisen yhdyskunnan uskonnon opetukseen oikeutettuja on vähintään kolme oppilasta ja oppilaiden huoltajat pyytävät opetusta. Näitä enemmistöuskonnon opetusryhmien lisäksi järjestettäviä uskonnon oppimääriä kutsutaan koulutuksen kentällä tavallisesti pienryhmäuskonnoiksi. Ainut poikkeus on

kuitenkin ortodoksinen uskonnon opetus, jonka kirkkokunnalla on luterilaisen kirkon kanssa vastaavasti kansankirkon erityisasema. Käytännössä ortodoksinen uskonnon opetus on kuitenkin pienryhmässä tapahtuvaa, minkä vuoksi tarkastelemme sitä tutkimuksessamme osana pienryhmäuskontojen oppimääriä. (Opetushallitus, 2022, Ohje; Perusopetuslaki 1998/628, 15§ & §18; Sakaranaho, 2007.)

Pienryhmäuskonnon opetuksen lisäksi uskonnolliseen yhdyskuntaan kuulumaton oppilas voi osallistua elämäkatsomustiedon opetukseen. Elämäkatsomustiedon opetusta on järjestettävä, kun opetukseen on oikeutettu vähintään kolme oppilasta ja heidän huoltajansa pyytävät opetusta. Kolmen oppilaan vähimmäismääriin lasketaan kaikki saman opetuksen järjestäjän perusopetuksen koulun tai koulujen oppilaat, ja opetuksen järjestäjällä on vapaus järjestää opetusta myös alle kolmen oppilaan ryhmälle. Perusopetuslaki mahdollistaa myös perusopetuksen järjestämästä uskonnon ja elämäkatsomustiedon opetuksesta oppilaan vapauttamisen. Tällöin oppilas saa opetusta oman uskonnollisen yhdyskuntansa kautta, eikä opetusta arvioida todistuksessa. Uskonnon opetuksesta vapautetut oppilaat ovat tyypillisimmin Jehovan todistajia. (Opetushallitus, 2022, Ohje; Perusopetuslaki 1998/628, 15§ & §18; Suomilammi 2024.)

Opetushallitus (2022) on laatinut ohjeistuksen perusopetuksen uskonnon ja elämäkatsomustiedon opetukselle. Ohjeistuksen tarkoitus on tukea opetuksen järjestäjien taitoja huomioida uskonnon ja omatunnon vapautta koskevat säännökset katsomusaineiden opetuksessa ja uskonnollisuutta ja katsomuksellisuutta käsittelevissä tilanteissa. Uskonnon ja omatunnon vapautta (Suomen perustuslaki, 1999/731, §11) koskeva lainsäädäntö turvaa jokaisen oikeuden tunnustaa ja harjoittaa uskontoa ja oikeuden oman vakaumuksen ilmaisuun. Lainsäädännössä turvataan myös yksilön oikeus olla osallistumatta omatuntonsa vastaisesti uskonnon harjoittamiseen.

Opetushallituksen ohjeistuksessa (2022) ohjeistetaan myös opetuksen järjestäjän ja oppilaan huoltajan välisen katsomusopetusta koskevaa vuorovaikutusta. Opetuksen järjestäjällä on velvollisuus huolehtia huoltajan tietoisuudesta oppilaan oikeudesta elämäkatsomustiedon

tai oman uskontokuntansa mukaiseen opetukseen. Jos huoltaja ei ole tietoinen oppilaan mahdollisesta oikeudesta enemmistöuskonnon opetuksesta poikkeavaan opetukseen, ei huoltaja välttämättä osaa vaatia oppilaan katsomuksen mukaista opetusta. Lisäksi ohjeistus painottaa katsomusopetuksesta tehtävien valintojen toivottavaa pysyvyyttä, mutta huoltajalla on kuitenkin oikeus muuttaa oppilaan katsomusopetusvalintaa oppilaan uskonnollisen yhdyskunnan muuttuessa tai sellaiseen kuulumisen päättyessä. Lisäksi ohjeistuksen mukaan uskonnon ja elämäkatsomustiedon lukuvuosi- ja välitodistuksen arviointimerkintöjen tulee olla yhteisessä muodossa ”uskonto/elämäkatsomustieto”, eikä arvioinnissa tarkenneta oppilaskohtaisesti opiskeltua oppimäärää.

Opetushallituksen ohjeistuksessa (2022) on myös katsomusopetuksen käytännön toteutuksen ohjeita. Ohjeistuksessa on esitetty erityisesti enemmistön uskonnon opetuksen lisäksi järjestettävien opetusryhmien vähäisten oppilasmäärien edellyttämiä huomioita opetusjärjestelyihin. Tällöin ohjeistuksen mukaan opetus voidaan joutua järjestämään eri vuosiluokkiin kuuluvista oppilaista muodostetuissa ryhmissä tai opetusta voidaan antaa muussa kuin oppilaan omassa koulussa. Opetuksen järjestämisessä voidaan myös käyttää etäopetusyhteyttä. Ohjeistuksessa kuitenkin huomautetaan, että opetuksen tulee olla mahdollisimman yhdenvertaista enemmistön uskonnon opetuksen kanssa ja oppilaan oikeuden opetussuunnitelman mukaiseen opetukseen tulee toteutua. Opetuksen järjestäjä on myös vastuussa oppilaan kulkemisesta ja opetuksen turvallisuudesta ja valvonnasta sen tapahtuessa oman koulun ulkopuolella.

2.3 Katsomusaineiden opetussuunnitelmat

Tässä luvussa tarkastellaan perusopetuksen katsomusaineiden opetussuunnitelmien rakennetta, tavoitteita ja keskeisiä sisältöjä sekä uskonnon ja elämäkatsomustiedon opetuksen periaatteita. Tavoitteena on muodostaa kokonaiskuva katsomusopetuksen sisällöllisestä rakenteesta sekä sen sisäisistä eriytymisistä ja yhtäläisyyksistä.

Tällä hetkellä perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) katsomusopetus jakautuu elämäkatsomustiedon sekä Opetushallituksen hyväksymään neljääntoista eri uskonnon oppimäärään: adventistinen uskonto, bahá'í-uskonto, buddhalainen uskonto, evankelisluterilainen uskonto, helluntailiikkeen uskonto, Herran kansa ry:n uskonto, islam, juutalainen uskonto, katolinen uskonto, Krishna-uskonto, Kristiyhteisön uskonto, Myöhempien Aikojen Pyhien Jeesuksen Kristuksen Kirkon uskonto, ortodoksinen uskonto ja vapaakirkollinen uskonto. Opetushallituksen ohjeistuksen (2022) mukaan Opetushallitus laatii opetussuunnitelman perusteet myös muulle uskonnon oppimäärälle tarvittaessa.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet sisältävät yleisen kuvauksen uskonnon oppiaineen tehtävästä, tavoitteista sekä tavoitteisiin liittyvistä keskeisistä sisältöalueista. Tämän kaikille yhteisen uskonnon oppiainekuvauksen tarkoituksena on yhtenäistää uskonnon oppiaine ja asettaa opetukselle yhteiset tavoitteet ja keskeiset sisällöt. Lisäksi vuonna 2014 sisällytettiin erilliset oppimääräkuvakset evankelisluterilaiselle, ortodoksiselle, katoliselle, islamin ja juutalaiselle uskonnolle. Erilliset oppimääräkuvaukset kuitenkin sisältävät kuhunkin oppimäärään tarkennetut kyseisen uskonnon luonteen mukaiset sisältöalueet. Vuonna 2020 Opetushallitus lisäsi tarkennetut oppimääräkuvaukset adventistiseen uskontoon, bahá'í-uskontoon, buddhalaiseen uskontoon, helluntailiikkeen uskontoon sekä Krishna-uskontoon. Muut uskonnon oppimäärät – Herran kansa ry:n uskonto, Kristiyhteisön uskonto, Myöhempien Aikojen Pyhien Jeesuksen Kristuksen Kirkon uskonto ja vapaakirkollinen uskonto – noudattavat opetussuunnitelman kaikille yhteisiä uskonnon oppiainekuvauksen määräyksiä. (Opetushallitus, Uskonnon oppimäärät, n.d. -a; POPS, 2014, 134–138.)

Uskonnon oppiaineessa opetuksen tehtävänä on antaa oppilaille laaja uskonnollinen ja katsomuksellinen yleissivistys, tukea identiteetin rakentumista sekä kehittää valmiuksia uskontojen ja katsomusten moninaisuuden ymmärtämiseen. Opetus etenee vuosiluokkakokonaisuuksittain (1–2, 3–6 ja 7–9), ja sen keskeisiä sisältöalueita ovat suhde omaan uskontoon, uskontojen maailma sekä hyvä elämä. Menetelmällisesti opetuksessa painottuvat ikätasolle sopivat toiminnalliset ja yhteisölliset työtavat sekä ajattelun ja vuorovaikutustaitojen kehittäminen. (POPS, 2014.)

Elämänkatsomustiedon opetuksen tehtävänä on tukea oppilaan kasvua itsenäiseksi ja vastuulliseksi ajattelijaksi sekä vahvistaa eettistä ja katsomuksellista yleissivistystä. Opetuksen sisältöalueet liittyvät muun muassa hyvään elämään, kulttuuriseen moninaisuuteen, yhteiselämän perusteisiin sekä kestäväan tulevaisuuteen. Yläluokilla sisältöjä syvennetään erityisesti etiikan, ihmisoikeuksien ja yhteiskunnallisen ajattelun näkökulmista. Myös elämänkatsomustiedossa korostuvat keskusteleva ja turvallinen oppimisympäristö sekä oppilaan aktiivinen osallisuus. (POPS, 2014.)

Uskonnon ja elämänkatsomustiedon opetussuunnitelmissa voidaan havaita useita yhtäläisyyksiä, mutta myös selkeitä eroja. Koirikiven, Poulterin, Salmenkiven ja Kallioniemen (2019) mukaan oppiaineiden väliset erot muodostuvat niiden taustalla vaikuttavista erilaisista tieteenaloista, ideologis-aatteellisista eroista, historiallisesta oppitraditiosta sekä oppiaineiden vakiintuneista lähestymistavoista. Heidän mukaansa katsomusaineiden opetuksessa yhteisiä teemoja ovat oppilaan omat katsomukselliset lähtökohdat, oma lähiyhteisö, erilaiset katsomukset sekä etiikka. Uskonnon oppiaineen omana painotuksena on oppilaan oman uskonnon ja muiden aatejärjestelmien kohtaaminen eri aikakausina. Puolestaan elämänkatsomustiedon opetuksen omana painotuksena ovat erilaiset kulttuurit, suhde luontoon ja ympäristöön sekä ajattelun taidot ja vuorovaikutustaidot. Oppiaineita erottaa myös niiden eri tavat käsitellä uskonnon ja kulttuurin välistä suhdetta. Uskonnon oppiaineessa kulttuurin ja uskonnon nähdään olevan kiinteässä vuorovaikutuksessa, kun puolestaan elämänkatsomustiedossa näitä käsitellään toisistaan erillisinä.

Yhteenvedona Koirikiven ym. (2019) tutkimuksessa uskontoa ja elämänkatsomustietoa kuvataan oppiaineksiltaan ja sisällöiltään melko samankaltaisiksi oppiaineiksi. Oppiaineiden väliset erot näkyvät tarkastelunäkökulmissa. Uskonnonopetuksessa tarkastellaan opiskeltavan uskonnon ydinkysymyksiä ja elämänkatsomustiedossa keskitytään oppilaan identiteetin rakentumiseen. Nämä katsomusaineiden eri tarkastelunäkökulmat tuottavat erilaisia perspektiivejä katsomuksellisten kysymysten tarkastelulle. Koirikivi ym. kritisoivat, miksi oppilaan katsomuksellisen taustan perusteella määritellään, millaista katsomuksellista yleissivistystä

hänen katsotaan tarvitsevan ja saavan. He myös nostavat kysymyksen siitä, olisiko perustelumpaa painottaa enemmän yhteisiä sisältöjä ja jaettua ymmärrystä katsomuksellisista kysymyksistä, joissa ei korosteta erilaisten näkökulmien erillisyyttä ja kohtaamattomuutta.

Edellä kuvatut katsomusaineiden opetussuunnitelmien rakenteet, niiden väliset yhtäläisyydet ja erot sekä edeltävien lukujen katsaukset katsomusoppiaineiden kehitykseen muodostavat tutkimuksen taustakontekstin. Katsomusaineiden opetussuunnitelmien tarkastelu osoittaa, että uskonnon ja elämäkatsomustiedon rakenteissa on sekä yhtäläisyyksiä että eriytyviä piirteitä, joilla on merkitystä opetuksen yhdenvertaisuuden toteutumiseksi. Näiden havaintojen pohjalta tutkimuksessa tarkastellaan rehtoreiden käsityksiä yhdenvertaisuudesta katsomusopetuksen nykyisessä mallissa, haasteiden taustalla vaikuttavia tekijöitä sekä mahdollisia keinoja niiden ratkaisemiseksi.

2.4 Katsomusaineiden oppimäärien oppilasmäärät

Suomalaisen yhteiskunnan uskonnollisuuden ja katsomuksellisuuden tuomat muutokset ovat olleet keskeisiä näkökulmia katsomusopetuksen tarkastelussa 2000-luvulla. Kallioniemen, Kuusiston ja Ubanin (2017) mukaan yhteiskunnan lisääntyvä moninaistuminen, johon ovat vaikuttaneet muun muassa maahanmuutto sekä kiinnostus erilaisiin katsomuksiin, on muuttanut katsomusaineille asetettuja tehtäviä ja odotuksia. Myös globalisaatio, digitalisaatio ja sekularisaatio ovat osaltaan muokanneet suomalaisen katsomuksellisen kentän rakennetta, mikä heijastuu suoraan katsomusopetuksen järjestämiseen ja eri oppimäärien tarpeeseen. (Salmenkivi & Åhs, 2022.)

Kansallisen koulutuksen arviointikeskuksen (KARVI) tilastojen mukaan katsomusaineiden oppilasmäärissä on tapahtunut merkittäviä muutoksia 2010-luvulta 2020-luvulle (Suomilampi, 2024; 2025). Evankelis-luterilaiseen uskonnonopetukseen osallistuvien oppilaiden osuus on laskenut, samalla kun elämäkatsomustiedon sekä muiden uskonnon oppimäärien oppilasmäärät ovat kasvaneet. Esimerkiksi elämäkatsomustiedon osuus on noussut selvästi, ja

myös islamin sekä muiden pienempien uskonnollisten oppimäärien opetukseen osallistuvien määrä on kasvanut. Samanaikaisesti katsomusopetukseen osallistumattomien oppilaiden määrä on vähentynyt.

Tilastot osoittavat myös alueellisia eroja: muutokset ovat voimakkaampia suurissa kaupungeissa kuin pienemmällä paikkakunnilla. Tämä alueellinen vaihtelu heijastuu opetuksen järjestämiseen, ryhmäkokoihin sekä opettajatarpeen ennakointiin. Opetus- ja kulttuuriministeriön selvityksen (Salmenkivi & Åhs, 2022) mukaan katsomuksellisen kentän muutos aiheuttaa siten sekä pedagogisia että hallinnollisia haasteita, jotka liittyvät erityisesti opetuksen yhdenvertaiseen järjestämiseen eri alueilla.

Kokonaisuutena kehitys osoittaa, että katsomusopetuksen oppilasmäärien muutokset kytkeytyvät laajempiin yhteiskunnallisiin muutoksiin ja luovat samalla jännitteitä nykyisen, uskonnolliseen ja katsomukselliseen taustaan perustuvan opetuksen järjestämismallin ja muuttuvan oppilaspohjan välille. Näitä jännitteitä tarkastellaan tarkemmin seuraavissa luvuissa.

2.5 Katsomusopetuksen opetusmallit

Suomalainen katsomusopetusmalli

Katsomusopetuksen opetusmallien tarkastelu on keskeistä, sillä ne muodostavat rakenteellisen kehyksen, jonka puitteissa rehtorit tekevät katsomusaineiden järjestämistä koskevia ratkaisuja. Mallit heijastavat sekä yhteiskunnallisia arvoja että käytännön toteutettavuuden ehtoja, ja niiden kautta voidaan ymmärtää, millaisiin jännitteisiin yhdenvertaisuuden haasteet kiinnittyvät.

Valtioneuvoston vuonna 2019 julkaisemassa selvityksessä vähemmistöäidinkielten, -uskontojen sekä suomi ja ruotsi toisena kielenä -opetuksen tilanteesta todetaan, että suomalainen

koulu- ja oppilaitoskulttuuri eivät ole ehtineet sopeutua tilanteeseen, jossa globalisaatio ja kansojen lisääntynyt liikkuvuus moninaistavat yhteiskuntaa ja muuttavat väestöä nopeasti. Suomalainen katsomusopetusmalli voidaan Kallioniemen (2007) ja Ubanin (2013) mukaan katsoa uskontosidonnaiseksi. Eurooppalaisessa vertailussa mallia on kuvattu heikosti tunnustukselliseksi, vaikka tunnustuksellisuuden käsite on poistunut vuoden 2003 uskonnonvapauslain myötä (Kallioniemi, 2007; Ubani, 2013).

Suomalainen katsomusopetusmalli perustuu näkemyksiin katsomuksellisen ja uskonnollisen monimuotoisuuden arvokkuudesta ja yhteisen perusopetuksen tärkeydestä, joiden myötä oman uskonnon opetusta halutaan tarjota julkisessa koulussa (Mikkola, 2017, 18). Mallin keskeisiksi eduiksi on nähty oppilaan identiteetin tukeminen ja moninaisuuden huomioiminen. Erilliset opetusryhmät voivat tarjota oppilaalle turvallisen ympäristön oman katsomuksellisen taustan tarkasteluun ja identiteetin rakentamiseen. Tutkimuksissa on korostettu niiden merkitystä erityisesti vähemmistöryhmien osallisuuden ja kulttuurisen sensitiivisyyden vahvistajina. (Kavonius ym., 2015; Matilainen, 2016; Zilliacus & Kallioniemi, 2016; Åhs ym., 2016.)

Nykyistä mallia on kuitenkin kritisoitu sen yhdenvertaisuus- ja pedagogisista haasteista. Suomalainen yhteiskunta on monikulttuuristunut ja samalla katsomuksellinen kenttä laajentunut, mikä on nostanut pinnalle haasteita katsomusopetuksen järjestämisessä. Jatkuvasti muutoksessa olevat katsomusaineet ja niiden oppilasmäärät lisäävät työtaakkaa kunnissa ja hankaloittavat opetusjärjestelyjä. (Sakaranaho & Salmenkivi, 2009; Ubani, 2013.) Nykymallissa keskeiseksi haasteeksi on havaittu erilliset opetusryhmät, jotka haastavat opetuksen järjestämistä tasa-arvoisesti ja yhdenvertaisesti. Erillisten ryhmien on todettu voivan aiheuttaa erilaisuuden ja eriytymisen tunteita esimerkiksi opetuksen järjestämisen erojen takia. (Matilainen, 2016; Zilliacus & Kallioniemi, 2016.) Lisäksi erilliset opetusryhmät vaikeuttavat katsomuksellisen dialogin käymistä, mikä ei kasvata oppilaita ymmärtämään muita katsomuksia ja voi lisätä ryhmien välistä etäisyyttä (Machreich & Kallioniemi, 2023).

Hallinnollisesti erilliset opetusryhmät ovat monimutkaisia toteuttaa, sillä ryhmät voivat olla hajanaisia ryhmäkokojen ja oppilaiden iän osalta. Erillisissä opetusryhmissä opetuksen laatu

vaihtelee myös kelpoisten opettajien puutteen, opetuksen vaihtelevan tunnustuksellisuuden ja puolueellisuuden vuoksi. Pienryhmissä haasteita opetukselle tuovat lisäksi eri-ikäisten oppilaiden yhtäaikainen ohjeistaminen. (Kavonius ym., 2015; Machreich & Kallioniemi, 2023; Matilainen, 2016; Zilliacus & Kallioniemi, 2016.)

Suomessa on viime vuosina kokeiltu osittain integroitua katsomusopetusmallia, jossa uskontoa ja elämäkatsomustietoa opetetaan osittain yhteisessä ryhmässä. Opetusta toteutetaan luokan oppilasaineksen mukaisesti yhdistelemällä tarvittavien katsomusaineiden opetussuunnitelmien tavoitteita ja sisältöjä. Osittain integroitu katsomusopetus järjestetään myös yksittäisen koulun lähtökohdista käsin, jolloin opetuksen järjestelyt voivat vaihdella.

(Machreich & Kallioniemi, 2023.) Machreichin ja Kallioniemen (2023) arvion mukaan integroitua katsomusopetusta toteuttavia kouluja olisi Suomessa ”joitakin kymmeniä”. Osittain integroidusta katsomusopetuksesta on käytetty myös nimitystä Kulosaaren malli. Kulosaaren yhteiskoulu on Suomessa ensimmäisenä profiloitunut osittain integroitua katsomusopetusta toteuttava koulu. (Machreich & Kallioniemi, 2023.) Muutoksen havaittiin edistävän opetuksessa oppilaiden välistä dialogia, tasa-arvoa ja yhdenvertaisuutta (Käpylehto, 2015).

Opetushallituksen ohjeistus perusopetuksen uskonnon ja elämäkatsomustiedon opetukseen sisältää myös ohjeistusta osittain integroidun katsomusopetuksen järjestämiselle. Ohjeistuksessa painotetaan, että tällaisissa opetusjärjestelyissä tulee huomioida kunkin opetetavan katsomusaineen erilliset tavoitteet ja oppisisältönsä. Osittain integroidun opetuksen tulee täyttää oppilaan oikeus katsomusaineiden oppimääränsä opetussuunnitelman mukaiseen opetukseen. (Opetushallitus, 2022.)

Machreich ja Kallioniemi (2023) ovat tutkineet rehtoreiden näkemyksiä syistä, jotka ovat johdaneet osittain integroituun katsomusopetukseen siirtymiseen. Tutkimukseen osallistui kuusi perusasteen rehtoria pääkaupunkiseudulta. Tutkimusaineistosta muodostui neljä kategoriaa, joilla tutkittavat selittivät siirtymää osittain integroituun katsomusopetukseen:

1. jaotteleva opetusmalli ei sovi nyky-yhteiskuntaan,

2. kulttuurisen moninaisuuden kasvu,
3. mahdollisuus rakentaa pedagogisesti tarkoituksenmukaisempi kokonaisuus,
4. opetuksen organisointiin ja resursseihin liittyvät syyt.

Rehtorit näkivät osittain integroidun opetuksen käytännöllisenä ja toiminnallisena tapana toteuttaa katsomusopetusta. Osittain integroitu katsomusopetus tasoitti oppilasryhmiä ja toimi lukujärjestysteknisesti paremmin. (Machreich & Kallioniemi, 2023.)

Rehtoreiden näkemykset osittain integroidusta katsomusopetuksesta havainnollistavat, kuinka katsomusopetuksen järjestämistä koskevat ratkaisut kietoutuvat pedagogisten arvojen lisäksi koulun arjen käytäntöihin, johtamiseen ja resurssikysymyksiin, mikä tekee niistä keskeisen tarkastelukohteen tässä tutkimuksessa. Kokonaisuutena suomalainen malli näyttää edustavan kompromissia identiteetin tukemisen, yhdenvertaisuuden ja käytännön toteutettavuuden välillä, mikä asettaa mielenkiintoisia haasteita sen kehittämiseksi ja arvioinnille nyky-yhteiskunnan moninaisuuden näkökulmasta.

Kansainväliset katsomusopetusmallit

Muissa pohjoismaissa uskontoa ja katsomuksia opetetaan kaikille oppilaille yhteisellä oppiaineella, josta Suomi poikkeaa ainoana Pohjoismaana (Matilainen, 2016). Integroidussa katsomusopetuksessa oppilaat osallistuvat kaikille yhteiseen opetukseen erilaisista katsomuksellisista taustoista huolimatta, päinvastoin kuin Suomalaisessa katsomusopetusmallissa (Alberts, 2007, 276).

Integroituun katsomusopetusmalliin on muissa Pohjoismaissa siirrytty Suomessakin havaittujen nykyiseen malliin liittyvien haasteiden vuoksi. Alberts (2010) on tutkinut integroitua katsomusopetusta Euroopassa. Hän pureutuu tutkimuksessaan tarkemmin Englannissa ja Ruotsissa toteutettavaan integroituun katsomusopetusmalliin. Albertsin mukaan integroidun mallin ydinajatus on, että uskonnollisesti ja katsomuksellisesti eriävät oppilasryhmät oppivat yhdessä. Opetusmalli tukee yhteisöllisyyttä, toisten katsomusten ymmärtämistä,

yhdenvertaisuutta ja oppilaiden välistä vuorovaikutusta. Lisäksi se pyrkii vahvistamaan demokraattisia arvoja ja kykyä toimia arvoiltaan moninaisessa yhteiskunnassa.

Englannissa ja Ruotsissa siirryttiin integroituun katsomusopetusmalliin koulutusjärjestelmän tarpeesta vastata paremmin muuttuvaan yhteiskunnalliseen tilanteeseen, jossa oppilasryhmät olivat yhä moninaisempia katsomuksellisilta taustoiltaan. Ruotsin tapauksessa muutos tapahtui osana valtakunnallisia opetussuunnitelmauudistuksia. Englannissa puolestaan malli kehittyi hitaasti paikallisten opetussuunnitelmien muutosten kautta. (Alberts, 2010.) Englantilaisen uskonnonopetuksen muutoksen taustalla vaikuttaviksi tekijöiksi on nimetty yhteiskunnan lisääntyvä sekularisoituminen, uskontotieteen voimakas kehittyminen tieteenalana ja kasvava monikulttuurisuus, joka on muuttanut myös yhteiskunnan luonteen monikulttuuriseksi (Kallioniemi, 2007, 106).

Pohjoismaista Norjassa katsomusopetuksen kehityskulut ovat hyvin samanlaiset kuin Suomessa katsomusopetuksen muodostumiseen vaikuttaneet tekijät. Norjassa kaikille yhteinen katsomusopetusmalli tuli voimaan vuonna 1997. Uuden oppiaineen nimeksi tuli *Kristinuskon, uskonnot ja etiikka*. Sitä ennen Norjassa oli käytössä Suomen nykyistä opetusmallia muistuttava jako kahteen katsomusaineeseen, jotka olivat *Kristinuskon opetus* ja *Elämänfilosofia*. Norjassa kannustimena uuden oppiaineen luomiseen toimi huoli siitä, että osa oppilaista ei saisi ollenkaan katsomusaineiden opetusta, sillä kahden oppiaineen opiskelusta oli ollut mahdollista hakea vapautusta. Samainen huoli nousee myös esiin keskustelussa liittyen suomalaiseen katsomusopetukseen. (Salmenkivi & Åhs, 2022.)

Tuore esimerkki integroidusta katsomusopetusmallista on Ahvenanmaa, jossa vuodesta 2021 lähtien on opetettu kaikille yhteistä uskonnon ja elämänselitystiedon oppiainetta. Mallin keskeiseksi eduksi on nähty kaikkien oppilaiden osallisuus riippumatta heidän uskonnollisista taustoistaan, minkä on koettu vahvistavan yhteenkuuluvuuden tunnetta. Käytännössä opetus on muuttunut esimerkiksi siten, että Raamatun kertomusten osuutta on vähennetty ja muiden uskontojen sisältöjä lisätty. Oppilaille ja huoltajille muutos on näyttäytynyt pääosin

neutraalina, ja aiheesta julkisuudessa nousseiden huolten on todettu perustuneen pitkälti väärinkäsityksiin. (Forsgård, 10.2.2022.)

Vertailu Pohjoismaisiin ja Eurooppalaisiin toteutuksiin osoittaa, että siirtymä integroituihin katsomusopetusmalleihin on nähty keinona vastata yhteiskunnalliseen moninaistumiseen, mikä asettaa myös suomalaisen mallin tarkastelun osaksi laajempaa kansainvälistä kehityskulkua. Integroidut mallit pyrkivät vahvistamaan oppilaiden välistä vuorovaikutusta, katso-
muksellista ymmärrystä ja yhdenvertaisuutta, ja ne tarjoavat siten kiinnostavan vertailukohdan suomalaisen katsomusopetuksen tulevaisuuden suuntaviivoille.

3 Yhdenvertaisuus

3.1 Yhdenvertaisuuden käsitteen määritelmiä

Yhdenvertaisuus muodostaa pohjan ihmisoikeuksille ja lähtökohdan oikeusjärjestykselle (Heuru, 2003, 224; Mäkelä, 2013, 17). Se on yksi Suomen perustuslain (731/1999, §6) määrittelemistä perusoikeuksista. Kaikki ovat lain edessä yhdenvertaisia, eikä ketään saa ilman hyväksyttävää perustetta asettaa eri asemaan sukupuolen, iän, alkuperän, kielen, uskonnon, vammaisuuden, mielipiteen, terveydentilan, vammaisuuden tai muun henkilöön liittyvän syyn perusteella. Yhdenvertaisuusperiaate ilmenee käytännössä syrjäntäkieltona, joka kieltää perusteettoman erilaisen kohtelun. (Nousiainen, 2012, 53.) Lisäksi koulutuksen yhdenvertaisuudesta linjataan erikseen yhdenvertaisuuslaissa (2014/1325, §6), jonka mukaan koulutuksen järjestäjän täytyy arvioida, miten yhdenvertaisuus toteutuu sen toiminnassa ja kuinka se vaikuttaa eri väestöryhmiin.

Opetuksen tavoitteena on turvata riittävä yhdenvertaisuus koulutuksessa koko maan alueella. Sukupuolten välisestä yhdenvertaisuudesta on säädetty tasa-arvolaisissa (609/1986), joka velvoittaa koulutusta tai opetusta järjestävien yhteisöjen tehtäväksi huolehtia, että tytöillä ja pojilla sekä naisilla ja miehillä on samat mahdollisuudet koulutukseen. Lisäksi yhteisöjen täytyy huolehtia, että oppiaineisto, tutkimus ja opetus tukevat lain tarkoituksen toteutumista. Yhdenvertainen oikeus sivistykseen on yksi ihmisen perusoikeuksista. Yhdenvertaisuutta määriteltäessä on välttämätöntä verrata sitä tasa-arvon käsitteeseen, sillä Suomessa tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden termit ovat hyvin lähellä toisiaan ja saattavat keskusteluissa sekoittua keskenään. Tasa-arvoa ja yhdenvertaisuutta määrittelevissä tutkimuksissa painotetaan näiden käsitteiden erottamista toisistaan. (Espinoza, 2007; Alajoki & Mäkinen, 2025; Nousiainen, 2012.) Viime vuosikymmeninä tasa-arvon käsite on oikeudellisesti sekä keskusteluissa viitannut sukupuolten tasa-arvoon. Yhdenvertaisuudesta puolestaan puhutaan, kun kyseessä ovat muut väestöryhmät sekä eriarvoistavan kohtelun syyt. (Nousiainen, 2012, 32; Holli,

2012, 95.) Oikeudellisena käsitteenä yhdenvertaisuuteen nivoutuu syrjinnän kieltö, joka kieltää yksilöiden asettamisen eri asemaan ilman hyväksyttävää perustetta (Mäkelä, 2013, 17).

Espinoza (2007) määrittelee yhdenvertaisuuden oikeudenmukaisuudeksi, joka ei tarkoita samanlaista kohtelua kaikille. Yhdenvertaisuus edellyttää yksilöllisten erojen, tarpeiden ja mahdollisuuksien huomioimista, mikä voi johtaa resurssien epäsymmetriseen jakautumiseen. Koulun kontekstissa yhdenvertaisuus vaatii toteutuakseen rakenteellisten erojen syntymistä ja eriytettyä tukea (Espinoza, 2007). Yhdenvertaisuus ottaa tasa-arvon käsitettä paremmin huomioon koulutuksen yksilöllisen ja yhteisöllisen laadun, jonka vuoksi se on keskeinen käsite, kun pohditaan, miten jokaiselle oppilaalle voidaan taata mahdollisuudet menestyä (Alajoki & Mäkinen, 2025).

Mäkelä (2013) jakaa yhdenvertaisuuden aineelliseen ja muodolliseen ulottuvuuteen. Aineellinen eli tosiasiallinen yhdenvertaisuus pyrkii parantamaan heikommassa asemassa olevien asemaa suhteessa muihin. Muodollinen eli oikeudellinen yhdenvertaisuus viittaa usein Aristoteleen (384–322 eaa.) käsitykseen oikeudenmukaisuuden perustasta: samanlaisia tapauksia tulee kohdella samalla tavalla ja keskenään erilaisia tapauksia eri tavalla (Nousiainen, 2012, 36).

Lapsia on perustuslain (731/1999, 6§) mukaan kohdeltava tasa-arvoisesti yksilöinä, ja heidän tulee saada vaikuttaa kehitystään vastaavasti itseään koskeviin asioihin. Sivistyksellisistä oikeuksista perustuslain 16§ linjaa, että jokaiselle on turvattava julkisen vallan taholta yhtäläinen mahdollisuus saada kykijensä ja erityistarpeiden mukaisesti perusopetuksen lisäksi myös muuta opetusta sekä mahdollisuus kehittää itseään varallisuustasosta huolimatta. Mäkelä (2013) kuvaa tutkimuksessaan yhdenvertaisen oikeuden sivistykseen osana perustuslainsäännöstrioa. Kaksi muuta trion osaa ovat julkisen vallan velvollisuus perusoikeuksien toteutumisen turvaamiseen sekä kunnallinen itsehallinto. Yhdenvertainen oikeus sivistykselle turvataan julkisen vallan velvollisuuden kautta, jonka lisäksi kuntien merkitys perusoikeuden toteutumisessa on suuri, koska ne vastaavat sivistyspalveluista.

Koulutuksen järjestäjän osalta yhdenvertaisuuslaki velvoittaa edistämään yhdenvertaisuutta, arvioimaan sen toteutumista toiminnassaan ja ryhtymään tarvittaviin toimenpiteisiin yhdenvertaisuuden ja tasa-arvon toteutumisen edistämiseksi. Koulutuksen järjestäjän tulee huolehtia, että yhdenvertaisuuden edistämiseksi oppilaitoksella on suunnitelma tarvittavista toimenpiteistä. (1325/2014, §6.)

Suomi on sitoutunut myös useiden kansainvälisten järjestöjen määrittelemiin ihmisoikeusnormistoihin. Merkittävimpänä näistä Yhdistyneet kansakunnat, jonka jäsenvaltiona Suomi on ratifioinut YK:n peruskirjan, ihmisoikeuksien yleismaailmallisen julistuksen (1948) sekä lapsen oikeuksien sopimuksen (1989) normistot. Näiden ihmisoikeuksien toteutumiseksi määritelmän luovat periaatteet tasa-arvosta ja syrjintäkiellosta, jotka edellyttävät, että ihmis-oikeudet taataan kaikille riippumatta henkilön ominaisuuksista. (Pentikäinen, 2012, 118.) Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014, 14–15) kansainvälisistä sopimuksista YK:n lapsen oikeuksien sopimus kuvataan perusopetuksen oikeudellisena perustana. Sopimusvaltioita veloitetaan kunnioittamaan ja takaamaan sopimuksessa tunnustetut oikeudet jokaiselle alaikäiselle ilman minkäänlaista syrjintää, riippumatta muun muassa henkilön tai hänen huoltajiensa ihonväristä, kielestä, uskonnosta, etnisestä tai sosiaalisesta alkuperästä tai muusta vastaavasta tekijästä. Sopimusvaltioilta veloitetaan kunnioitusta lapsen oikeudelle uskonnonvapautteen. Sopimusvaltioissa lapsen koulutuksen tulee pyrkiä muun muassa lapsen valmistamiseen vastuulliseen elämään vapaassa yhteiskunnassa, jossa korostuvat ymmärrys, rauha, tasa-arvo, suvaitsevaisuus ja eri kulttuurien sekä uskonnollisten ryhmien välinen ystävyys. (Unicef, n.d.)

Lisäksi EU-jäsenyys sitoo Suomea noudattamaan tiettyjä syrjinnän vastaisia veloitteita. Euroopan turvallisuus ja yhteistyöjärjestö ETYJ (1996) painottaa, että kaikissa opetuksen suunnittelun ja toteuttamisen vaiheissa tulee huomioida yhdenvertaisuus ja syrjimättömyys. Opetuksen tulisi huomioida myös paikallisten vähemmistöuskontojen perinteet, kulttuuri ja historia, jonka vuoksi on tärkeää ottaa opetuksen suunnitteluun ja järjestämiseen mukaan vähemmistöjen edustajia. (Salmenkivi & Åhs, 2022.)

Syrjinnän vastainen lainsäädäntö Suomessa perustuu enemmän kansainvälisten sopimusten ja sitoumusten mukanaan tuomiin velvoitteisiin, kuin poliittiseen tahtoon (Nousiainen, 2012, 143). Kantolan ja Nousiaisen (2012) mukaan Euroopan Unionin lainsäädäntö on edistyksestä verrattuna Suomen lainsäädäntöön syrjinnän osalta, mikä on laittanut lainsäätäjät muuttamaan kotimaisia tasa-arvo- ja yhdenvertaisuuslakeja kattamaan laajemmin muitakin syrjinnän perusteita kuin sukupuolen. EU:n lainsäädäntö on kansainvälisesti vertailtuna tehokasta, koska annettu lainsäädäntö on pantava toimeen kaikissa jäsenvaltioissa.

Yhdenvertaisuus on moniulotteinen käsite, joka on yhtä aikaa oikeudellinen määritelmä ja koulun arjessa toteutuvaa oikeudenmukaisuutta. Yhdenvertaisuus -käsitteen avaaminen ja sen erottaminen tasa-arvosta on keskeistä tämän tutkimuksen kannalta, sillä katsomusopetuksen yhdenvertaisuutta arvioitaessa ei ole riittävää tarkastella ainoastaan muodollista samanlaista kohtelua. On kiinnitettävä huomiota myös tosiasiallisiin edellytyksiin ja käytäntöihin, jotka vaikuttavat oppilaiden mahdollisuuksiin osallistua opetukseen yhdenvertaisesti. Yhdenvertaisuus ei myöskään ole ainoastaan kasvatuksellinen tai pedagoginen ihanne, vaan kiinnittyy vahvasti lainsäädäntöön ja ihmisoikeusnormistoihin, jotka asettavat koulutuksen järjestäjille ja käytännön toimijoille velvollisuuden edistää yhdenvertaisuutta ja ehkäistä syrjintää.

3.2 Yhdenvertaisuus kouluarjen kontekstissa

Yhdenvertaisuuden pohjalta on mahdollista tarkastella, millaisia haasteita katsomusopetuksen järjestämiseen liittyy ja miten nämä haasteet näyttäytyvät koulun arjessa. Koulun kontekstissa tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden toteutuminen on kirjattu perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin. Tasa-arvo- ja yhdenvertaisuuslainsäädäntö sekä opetussuunnitelma luovat vahvan pohjan koulutuksen ja kasvatuksen yhdenvertaisuus- ja tasa-arvotyölle (Eirola, ym., 2024, 35).

Alajoki ja Mäkinen (2025) tarkastelevat tutkimuksessaan, miten tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden käsitteet ovat muotoutuneet suomalaisen perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteissa vuosina 1970–2014. Heidän mukaansa, juuri opetussuunnitelman perusteita analysoimalla on mahdollista saada kuva siitä, miten tasa-arvo ja yhdenvertaisuus ovat yhteiskunnassa muotoutuneet eri aikoina. Tutkimuksen tulokset tuovat esiin yhdenvertaisuuden käsitteen muovautumisen vuosien varrella samanlaisuuden ihanteesta moninaisuuden tunnistamiseen ja tukemiseen. Aluksi opetussuunnitelmat painottivat kaikille yhtäläisiä mahdollisuuksia, mutta vähitellen yksilöllisyys, valinnanvapaus ja eriytetty tuki ovat alkaneet korostua (Alajoki & Mäkinen, 2025).

Sitoutuminen ihmisoikeuksiin ja lasten oikeuksiin on kirjattu Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden taustalla vaikuttaviksi arvoiksi ja tavoitteiksi (Salmenkivi, ym., 2022). Opetussuunnitelman (POPS, 2014) mukaan perusopetukselle oikeudellisen perustan luovat YK:n yleismaailmallinen ihmisoikeuksien julistus, Suomen perustuslaki ja perusopetuslaki, yhdenvertaisuuslaki sekä tärkeimpänä YK:n lapsen oikeuksien julistus. Lapsen oikeuksien sopimuksessa kirjataan, että kaikkia lasten kanssa ja heidän hyväkseen työskenteleviä velvoittavat sopimuksen yleisperiaatteet, jotka ovat yhdenvertaisuus ja syrjimättömyys. Perusopetuksen tehtävä yhteiskunnallisella tasolla on tasa-arvon, yhdenvertaisuuden ja oikeudenmukaisuuden edistäminen. (Unicef, n.d.).

Perusopetuksen arvoperusta nojaa käsitykseen siitä, että jokainen oppilas on omana itsenään ainutlaatuinen ja arvokas sekä oikeutettu kasvamaan täyteen mittaansa ihmisenä ja yhteiskunnan jäsenenä. Perusopetuksen yhteiskunnallinen tehtävä on oikeudenmukaisuuden, tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden edistäminen, joiden pohjalta myös kehittämistyötä tehdään. Toiminnan kokonaisuudessaan tulee vahvistaa koulutuksellista tasa-arvoa ja yhdenvertaisuutta. Jokainen kouluyhteisön jäsen tulee kohdelluksi ja kohdatuksi samanarvoisesti. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet, 2014.) Samanarvoisuudesta Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) huomautetaan, että se ei tarkoita samanlaisuutta, vaan sitä, että jokainen tulee kohdelluksi henkilöön liittyvistä tekijöistä riippumatta periaatteen mukaisesti yksilölliset tarpeet huomioon ottaen. Tasa-arvoisuus ja yhdenvertaisuus on määritelty

yhtäläisten oikeuksien, syrjimättömyyden, moninaisuuden arvostamisen sekä sosiaalisen osallisuuden ja yhteisöllisyyden ohella perusopetuksen periaatteiksi.

Yhdenvertaisuuden periaate tulee näkyä myös perusopetuksen arvioinnissa. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) määritellään, että kouluissa tulee olla yhtenevät arvioinnin käytännöt ja periaatteet. Arviointi perustuu yhdenvertaisuuteen, avoimuuteen, yhteistyöhön sekä osallisuuteen ja sen tulee olla johdonmukaista, suunnitelmallista ja monipuolista. Opetussuunnitelman perusteissa määritellään tavoitteet ja kriteerit, jotka ohjaavat arviointia. Näiden arvioinnin periaatteiden ja kriteereiden toteutumisesta on tahollaan vastuussa opetuksen järjestäjä.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014) arvoperusta ja tavoitteet heijastuvat katsomusaineiden opetukseen ja niiden opetussuunnitelmiin. Uskonnon opetuksen päätehtäväksi määritellään laajan uskonnollisen ja katsomuksellisen yleissivistyksen tarjoaminen. Opetussuunnitelman perusteiden arvoperustaan kuuluu moninaisuuden arvostaminen, jota uskonnon opetus tukee tutustuttamalla oppilaita Suomen ja muun maailman uskontoihin ja katsomuksiin. Lisäksi sen tehtävänä on parantaa uskontoihin ja katsomuksiin liittyvää monilukutaitoa. Uskonnon opetus antaa eväitä käydä dialogia katsomusten sisällä ja niiden välillä, joka mahdollistetaan antamalla monipuolisesti tietoa uskonnoista ja niistä käytävästä keskustelusta.

Opetussuunnitelman perusteiden arvoperustassa ja tavoitteissa painotetaan sosiaalisen osallisuuden ja yhteisöllisyyden edistämistä sekä jokaisen samanarvoista kohtaamista ja kohtelua, joihin uskonnon opetus antaa valmiuksia kannustamalla kunnioittamaan ihmisarvoa, elämää sekä niitä asioita, jotka ovat itselle ja toisille pyhiä. Opetuksessa pyritään tukemaan oppilaan itsetuntemusta, itsensä arvostamista ja annetaan eväitä oman identiteetin, elämänkatsomuksen ja maailmankatsomuksen rakentamiseen. Oppilaita rohkaistaan pohtimaan eettisiä kysymyksiä omakohtaisesti tutustumalla uskontojen ja katsomusten eettiseen ajatteluun. Nämä ovat linjassa arvoperustassa mainittujen yksilön ainutlaatuisuuden ja arvokkuuden

huomioimisen sekä moninaisuuden arvostamisen kanssa. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet, 2014.)

Elämäkatsomustiedon opetukseen perusopetuksen arvoperustasta heijastuvat pitkälti samat asiat kuin uskonnon opetukseen. Oppiaineen ydintehtävä on edistää oppilaiden kykyä etsiä hyvää elämää. Tähän liittyy käsitys ihmisestä luovana ja kulttuuriaan uusintavana toimijana, joka tuottaa merkityksiä kanssakäymisessä ympäröivän maailman kanssa. Ydintehtävä tukee kasvua moninaisuutta arvostavaksi yksilöksi. Yksi elämäkatsomustiedon tärkeistä painotuksista on kannustaa oppilaita vaikuttamaan omaan ajatteluun ja toimintaan sekä kehittää heidän valmiuksiaan kasvaa itsenäisiksi, arvostelukykyisiksi ja suvaitsevaisiksi yhteisön jäseniksi. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet, 2014.)

Opetuksen tehtävät heijastavat opetussuunnitelman arvoperustan periaatteita moninaisuuden arvostamisesta, oikeudesta sosiaaliseen osallistumiseen ja kasvuun täysmittaiseksi ihmiseksi ja yhteiskunnan jäseneksi omana ja ainutlaatuisena itsenään. Käytännöstä kirjataan, että jotta tehtävissä onnistutaan, on opetuksessa pyrittävä kartuttamaan monipuolista katsoimuksellista ja kulttuurista yleissivistystä sekä taitoja toimia ja ajatella eettisesti ja kriittisesti. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet, 2014.)

3.3 Rehtorit yhdenvertaisuuden koulukohtaisina edistäjinä

Rehtoreiden roolin tarkastelu on keskeistä katsomusopetuksen yhdenvertaisuuden ymmärtämiseksi, sillä rehtorit vastaavat koulun pedagogisesta johtamisesta, arjen käytännöistä ja opetuksen järjestämisestä. Yhdenvertaisuus ei toteudu ainoastaan lainsäädännön tasolla, vaan ennen kaikkea koulun arjessa tehtävissä ratkaisuisissa, joissa rehtorit toimivat keskeisinä päätöksentekijöinä. Tässä luvussa tarkastelemme aiempaa tutkimusta rehtoreiden johtajuudesta, moninaisuuden huomioimisesta ja katsoimuksellisten käytäntöjen ohjaamisesta, jotta voidaan ymmärtää, millaisessa toimintaympäristössä tutkimuksemme informantit muodostavat käsityksensä katsomusopetuksen yhdenvertaisuudesta.

Perusopetuslain mukaan (628/1998, 37§) jokaisella perusopetuslaissa tarkoitetussa koulussa tulee olla koulun toiminnasta vastaava rehtori. Rehtorin perustehtäviin kuuluvat pedagoginen ja yleishallinnon johtaminen sekä opetuksen järjestämiseen liittyvät tehtävät, kuten opetussuunnitelmatyö ja työn suunnittelu. Rehtorin pedagoginen johtajuus näkyy merkittävänä roolina esimerkiksi opetussuunnitelman toteutumisessa, arvioinnissa sekä koulun toimintakulttuurin johtamisena. (Opetushallitus, n.d. -b.)

Jantunen ym. (2025) osoittavat, että rehtorit pitävät moninaisuuden johtamista rakenteellisenä ja ennakoivana työnä. Yhdenvertaisuuden edistäminen edellyttää selkeitä toimintatapoja, suunnitelmallisuutta ja joustavia rakenteita, jotka mahdollistavat yksilölliset ratkaisut. Moninaisuus näkyy rehtoreiden mukaan arjen konkreettisissa järjestelyissä, kuten tilaratkaisuissa, aikataulutuksessa ja oppilaiden osallisuuden tukemisessa. Rehtorit kuvasivat toimivansa usein ristiriitaisten odotusten keskellä, kun oppilaiden ja perheiden tarpeet eivät aina ole linjassa kunnan resurssien kanssa. Rehtorit myös refleктоivat kriittisesti omia arvojaan, oletuksiaan, omaa positiotaan sekä johtamiskäytäntöjään ja pitivät moninaisuusjohtamista henkilökohtaisena oppimisprosessina.

Jantunen, Ahtiainen, Lahtero ja Kallioniemi (2022) tarkastelevat rehtoreiden käsityksiä moninaisuudesta ja kuvaavat rehtorit koulun kulttuurin, arvojen ja pedagogiikan johtajina. Pedagoginen johtajuus näyttäytyy välineenä, jonka avulla voidaan kehittää koulukulttuuria, jossa moninaisuutta arvostetaan. Tutkimuksessa rehtorit kuvasivat roolinsa kuitenkin painottuvan käytännön järjestelyihin: opetuksen organisointiin, arjen sujuvuuden varmistamiseen ja erilaisten oppijoiden huomioimiseen.

Lipiäinen, Jantunen ja Kallioniemi (2021) korostavat rehtoreiden roolia arvojohtajina katsomuksellisesti moninaisissa kouluissa. Rehtorit tekevät tulkintoja uskonnon harjoittamisen ja kulttuurin välisestä rajasta sekä neutraaliuden merkityksestä, mikä vaikuttaa konkreettisesti koulun katsomuksellisiin käytäntöihin, kuten juhliin, symboleihin ja ruokailuun. Rehtorit

tunnistavat, ettei koulun historiallisesti luterilainen tausta mahdollista täydellistä neutraaliutta, ja painottavat siksi maailmankatsomusten välistä tasa-arvoa neutraaliuden sijaan. Katsomustietoisuus nähdään osana koulun turvallisuustyötä ja vuoropuhelun edistämistä.

Kokonaisuutena tarkasteltaessa rehtoreiden rooli yhdenvertaisuuden ja moninaisuuden edistäjinä suomalaisessa peruskoulussa näyttäytyy moniulotteisena ja vaativana. Rehtorit toimivat samanaikaisesti sekä pedagogisina johtajina, arvojohtajina että käytännön järjestelyjen rakentajina. Tutkimusten perusteella rehtorit kantavat vastuun koulun rakenteiden ja toimintakulttuurin kehittämisestä siten, että moninaisuus huomioidaan systemaattisesti ja ennakkoivasti. Samalla he tekevät jatkuvia tulkintoja siitä, mitä yhdenvertaisuus ja katsomuksellinen tasa-arvo tarkoittavat koulun arjessa – tilanteissa, joissa oppilaiden ja perheiden tarpeet, kunnalliset rakenteet ja resurssit voivat olla keskenään ristiriidassa. Rehtorit toimivat myös yhteisön vuorovaikutuksen ja ilmapiirin rakentajina, henkilöstön tukijoina sekä oman johtajuutensa kriittisinä arvioijina. Näiden tutkimusten valossa rehtorin tehtävä moninaisuuden johtajana ei rajoitu yksittäisiin toimenpiteisiin, vaan se on jatkuva, reflektiivinen ja koko kouluyhteisöä muovaava prosessi, joka edellyttää sekä rakenteellista osaamista että sensitiivistä, arvolähtöistä johtajuutta.

4 Tutkimuksen toteutus

4.1 Tutkimuksen tavoite ja tutkimuskysymykset

Tutkimuksen tavoitteena on selvittää rehtoreiden käsityksiä suomalaisen katsomusopetusmallin yhdenvertaisuuden haasteista. Tutkimus rajautuu nykyiseen katsomusopetusmalliin, jossa katsomusaineet jakautuvat uskonnon eri oppimääriin sekä elämänskatsomustietoon. Eri-tyisenä painopisteenä ovat pääkaupunkiseudun ulkopuoliset alueet ja pienemmät paikkakunnat, joissa katsomusopetuksen järjestämisen käytännöt voivat poiketa aiemmin tutkitusta kontekstista.

Tutkimuskysymykset ovat seuraavat:

1. Millaisia käsityksiä rehtoreilla on nykyisen katsomusopetusmallin yhdenvertaisuuden haasteista?
2. Millaisia käsityksiä rehtoreilla on ratkaisusta yhdenvertaisuuden haasteiden korjaamiseksi?

Tutkimus lähestyy näitä kysymyksiä laadullisen fenomenografisen tutkimusmenetelmän avulla. Menetelmän tavoitteena on kuvata rehtoreiden käsitysten kirjoa, ei määrällistä jakaumaa. Näin ollen tutkimus tuottaa tietoa siitä, millaisia erilaisia käsityksiä rehtorit hahmottavat katsomusopetuksen yhdenvertaisuuden haasteista ja millaisia merkityksiä he liittävät mahdollisiin ratkaisuihin.

4.2 Laadullinen fenomenografinen tutkimus

Olemme lähestyneet tutkimaamme ilmiötä laadullisen fenomenografisen tutkimussuuntauksen menetelmin. Olemme rakentaneet tutkimuksemme menetelmällisen perustan Martonin (1981) sekä Martonin ja Boothin (1997) teorioiden pohjalta. Huuskon ja Paloniemen (2006) mukaan juuri Martonin määritelmät muodostavat fenomenografisen tutkimuksen metodologisen ytimen ja häntä pidetään lähestymistavan perustajana. Martonin teorioiden rinnalla olemme hyödyntäneet suomen kielisiä fenomenografisen tutkimuksen menetelmäoppaita, jotka ovat tarjonneet käytännönläheisiä sovelluksia ja koonneet yhteen fenomenografian myöhemmän kehityksen näkökulmia.

Martonin (1981) mukaan fenomenografinen tutkimus perustuu niin sanottuun ”toisen asteen näkökulmaan”, jossa tutkimuksen kohteena ei ole todellisuus sellaisenaan, vaan se, miten ihmiset käsittävät ja kokevat todellisuuden. Ensimmäisen asteen näkökulma tuottaa väitteitä maailmasta itsestään (esimerkiksi: ”katsomusopetus toteutuu yhdenvertaisesti kouluissa”), kun taas toisen asteen näkökulma tuottaa väitteitä siitä, miten ihmiset kokevat tämän todellisuuden (esimerkiksi: ”rehtorit kokevat katsomusopetuksen yhdenvertaisuuden eri tavoin”). Martonin (1981) mukaan toisen asteen kuvaukset ovat autonomisia: niitä ei voi johtaa ensimmäisen asteen kuvauksista, vaan ne on tutkittava sellaisenaan, koska ne paljastavat laadullisesti erilaisia tapoja ymmärtää sama ilmiö.

Martonin ja Boothin (1997) mukaan fenomenografisen tutkimusotteen pyrkimyksenä on kuvata ihmisten erilaisia tapoja kokea ja ymmärtää maailmaa. Näiden kuvauksen kohteena ovat kokemusten sisällöt ja merkitykset, eivätkä yksilön sisäiset psykologiset prosessit, mikä erottaa fenomenografian psykologiasta. Heidän mukaansa kokemus rakentuu siitä, että ihminen erottaa jonkin asian tietyksi asiaksi ja antaa sille merkityksen, joka muodostuu samanaikaisesti siitä, mitä hän pitää tietoisesti mielessään. Kokemus ei ole pelkkä havainto tai tulkinta, vaan merkityksen antamisen kokonaisuus. Ihminen suhteuttaa havaitsemansa esimerkiksi muihin tilanteen osiin tai mahdollisiin vaihtoehtoihin. Siksi sama tilanne voi tuntua eri

ihmisistä erilaiselta, sillä yksilöt voivat havaita eri näkökulmia tai osia kokonaisuudesta ja vaihdella tarkkaavaisuutensa kohteita.

Kaikki fenomenografisessa tutkimuksessa tunnistetut erilaiset käsitykset muodostavat Martonin ja Boothin (1997) mukaan tulosavaruuden, joka toimii kokonaiskuvana käsitysten variaatiosta. Käsitykset eivät ole sattumanvaraisia, vaan ne ovat loogisesti yhteydessä toisiinsa ja muodostavat rakenteellisen kokonaisuuden. Fenomenografisen tutkimuksen lopputuloksena syntyy näin ollen kuvaus ilmiöön liittyvistä käsityksistä sekä näiden käsitysten välisistä suhteista.

Tässä tutkimuksessa toisen asteen näkökulma tarkoittaa, että emme pyri arvioimaan katsomusopetuksen yhdenvertaisuuden toteutumista objektiivisesti, vaan kuvaamaan vaihtelua rehtoreiden käsityksissä. Tutkimuksemme kohteena rehtoreiden erilaiset tavat hahmottaa katsomusopetuksen järjestämisen ja opetuskäytänteiden yhdenvertaisuuden haasteita. Tavoitteenamme on tunnistaa rehtoreiden käsityksiä katsomusopetuksen yhdenvertaisuuden haasteista ja ratkaisuista sekä tarkastella näiden käsitysten vaihtelua. Näiden käsitysten kuvaaminen paljastaa kriittiset erot, jotka ovat merkityksellisiä yhdenvertaisuuden ymmärtämisen ja koulutuksen kehittämisen kannalta.

4.3 Tutkimushenkilöt ja tutkimusaineiston hankinta

Huusko ja Paloniemi (2006) ovat kuvailleet fenomenografian olevan on yksi laadullisen kasvatustieteellisen tutkimuksen yksi käytetyimmistä lähestymistavoista. Heidän mukaansa suomalaisessa fenomenografisessa tutkimuksessa on hyödynnetty useita erilaisia aineiston hankintatapoja, kuten haastatteluja, kirjoitelmia, dokumentteja tai kyselyitä sekä näiden yhdistelmiä. Tässä tutkimuksessa aineisto on kerätty puolistrukturoituina teemahaastatteluina. Toitimme haastattelut lähihaastatteluina ja haastattelimme informantit parihaastattelijoina. Haastattelut äänitettiin ja litteroitiin Microsoft Teams -sovellusta käyttäen. Laiteongelmien varalta haastattelut taltioitiin myös puhelimen sanelimeen.

Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan puolistrukturoitu haastattelu eli teemahaastattelu etenee ennalta määriteltyjen teemojen ja niiden pohjalta laadittujen tarkentavien kysymysten avulla. Nämä keskeiset teemat sekä aiheesta jo olemassa oleva tieto muodostavat tutkimuksen viitekehyksen, jonka pohjalta tutkija laatii tutkimusta palvelevat haastattelukysymykset. Teemahaastattelun joustavuus puolestaan mahdollistaa sen, että haastattelija voi esittää haastateltavien vastauksista nousevia tarkentavia ja syventäviä lisäkysymyksiä. Olemme valinneet teemahaastattelun aineistonkeruumenetelmäksemme, koska tarkoituksenamme on edeltävien teorialukujen ja niiden pohjalta muodostetun viitekehyksen raameissa selvittää, tunnistavatko rehtorit tietyissä teemoissa katsomusopetuksen yhdenvertaisen järjestämisen haasteita. Teemahaastattelun joustavat mahdollisuudet mahdollistavat kuitenkin myös viitekehystä poikkeavien tai ilmiön eri osa-alueita painottavien käsitysten tunnistamisen.

Aineistonkeruumenetelmäksi pohdittiin myös kyselytutkimusta, mutta arvioimme haastattelujen tarjoavan laadullisesti rikkaampaa aineistoa. Lisäksi keskustelut tuttujen rehtoreiden kanssa osoittivat, että rehtorit olivat kuormittuneita lukuisista kyselyistä, minkä vuoksi haastattelun pääteltiin olevan heille mielekkäämpi osallistumisen tapa. Näiden keskustelujen pohjalta tarkensimme haastattelurunkoa ja varmistimme sen toimivuuden testihaastattelulla, joka ei sisältynyt varsinaiseen tutkimusaineistoon. Lopullinen haastattelurunkomme on nähtävissä liitteessä 1.

Tutkimusaineisto koostuu seitsemästä rehtorista, jotka työskentelevät Etelä-Pohjanmaan, Pohjois-Pohjanmaan ja Lapin maakunnissa. Rekrytoimme informantit ottamalla heihin yhteyttä puhelimitse henkilökohtaisesti. Haastateltaville toimitettiin sähköpostitse Lapin yliopiston ohjeistusten mukainen tutkimustiedote, seloste henkilötietojen käsittelystä sekä linkki sähköiseen suostumuslomakkeeseen ja haastatteluajanvaraukseen.

Tutkimuksen toteuttamisessa noudatettiin Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (TENK, 2023) Hyvä tieteellinen käytäntö -ohjetta. Huolehdimme siitä, että osallistujat saivat riittävän tiedon

tutkimuksesta ja että heidän suostumuksensa dokumentoitiin asianmukaisesti. Aineisto käsiteltiin luottamuksellisesti ja anonymisoitiin siten, ettei yksittäisiä rehtoreita, kouluja tai paikkakuntia voida tunnistaa.

Tutkijaparina työskentelimme tasavertaisesti aineistonkeruun eri vaiheissa. Rekrytointivaiheessa kontaktoimme yksilöinä rehtoreita ja ilmaisimme heti keskustelun alkuvaiheessa, että kyseessä on tutkijaparin toteuttama tutkimus. Yhteydenpitovastuu tutkittavien kanssa säilyi ensisijaisesti osallistuja rekrytoineella tutkijalla, mutta jokainen informantti sai selkeät yhteystiedot molempiin osapuoliin. Haastattelutilanteisiin jaoimme haastatteluteemakohtaisen kysymysroolituksen, ja pyrimme rakentamaan mahdollisimman luonnollisen keskustelutilanteen. Yhteistyömme oli koko aineistonkeruuprosessin ajan yhteisymmärryksen pohjalta rakentuvaa, mikä tuki myös työskentelyn laatua.

4.4 Aineiston fenomenografinen analyysi

Toteutimme tutkimusaineiston analyysi fenomenografisella analyysillä, jossa aineisto ohjaa kategorisointia ja tulkintaa (Kettunen, 2021). Huusko ja Paloniemi (2006) kuvailevat fenomenografisen analyysin etenemistä prosessina, jossa merkitysten etsiminen ja aineiston tulkinta kulkevat yhtäaikaaisesti ja monella eri tasolla. Analyysitavalla pyritään hahmottamaan käsiteltävä aineisto ja ilmiö kokonaisuutena, jolloin yksittäisistä käsityksistä pyritään muodostamaan kategorioita ja kokonaisuuksia sekä hahmottamaan niiden rakenteellisia eroja.

Fenomenografinen analyysi koostuu tyypillisesti kahdesta vaiheesta, joista ensimmäisessä haastateltavien käsityksiä tunnistetaan ja kuvataan, jonka jälkeen toisessa vaiheessa käsitysten laadullisia eroja tunnistamalla luodaan käsityksiä kuvaavat kategoriat (Huusko & Paloniemi, 2006; Kettunen, 2021; Marton & Booth, 1997). Toteutimme aineiston analyysin mukailen Huuskoa ja Paloniemeä (2006). Analyysin ensimmäisen vaiheen aloitimme lukemalla molemmat aineiston kokonaan läpi, jotta saisimme kokonaiskuvan rehtoreiden käsityksistä. Sen jälkeen jaoimme aineistot puoliksi ja luimme kummatkin omat aineistomme läpi etsien

merkitysyksiköitä, eli rehtoreiden käsityksiä katsomusopetuksen järjestämiseen liittyvistä yhdenvertaisuuden haasteista ja ratkaisuista. Tämän jälkeen kävimme yhteisesti läpi jokaisen aineiston ja tarkastelimme havaintoja yhteisesti. Merkitsimme kuhunkin aineistoon eri väreillä rehtorin käsitykset haasteista ja käsitykset ratkaisuista. Tämä jako perustui tutkimuskysymyksiimme, joiden pohjalta muodostimme aineistolta kysymämme kysymykset.

1. Mitä käsityksiä rehtorit tuottavat katsomusopetuksen yhdenvertaisuuden haasteista?
2. Mitä ratkaisuja rehtorit näkevät yhdenvertaisuuden haasteiden ratkaisemiseksi?

Toisessa vaiheessa listasimme taulukkoon haastattelukatkelmat. Käytössämme oli kaksi taulukkoa, joista toiseen koottiin haasteiden käsitykset ja toiseen ratkaisukäsitykset. Aloimme vertailemaan katkelmia koko aineiston laajuisesti ja pyrimme yhdessä hahmottamaan millä eri tavoin ilmiö ymmärretään. Tiivistimme kumpikin omat haastattelukatkelmamme ensin haasteiden osalta niin, että niiden keskeinen sisältö oli helpompi ymmärtää. Ratkaisukäsityksille tätä vaihetta ei ollut tarpeen tehdä, koska ne olivat itsessään helpompia hahmottaa.

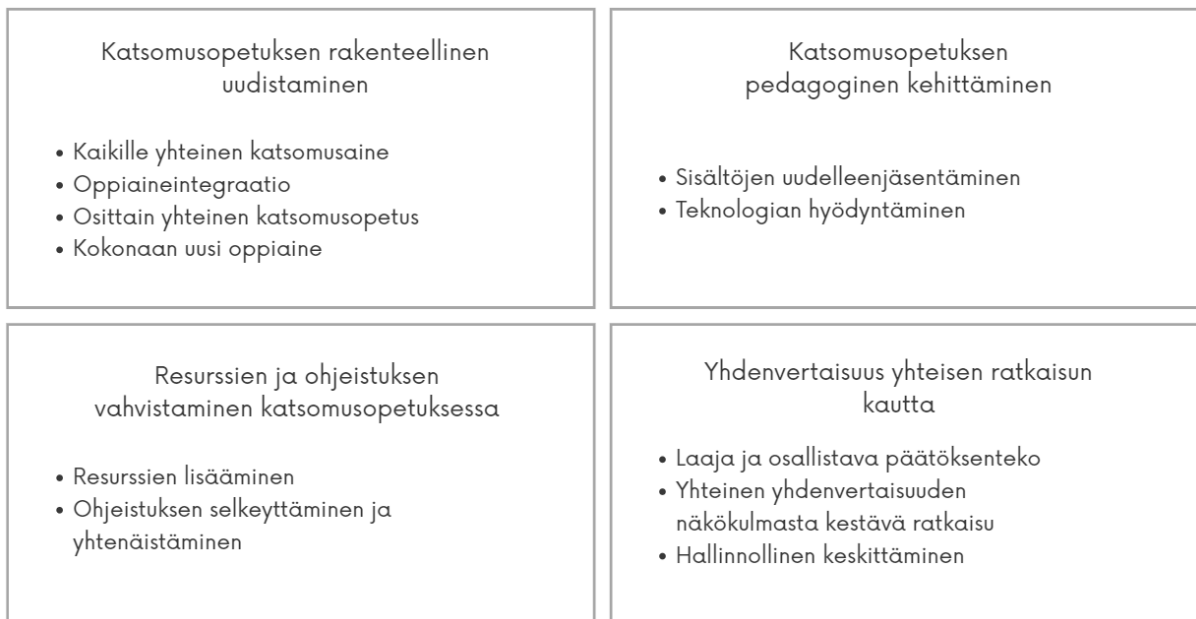
Sen jälkeen muodostimme ilmauksista merkitysyksiköitä, joiden pohjalta aloimme yhdessä muodostamaan alustavia kuvauskategorioita eli ensimmäisen tason kategorioita (Huusko & Paloniemi, 2006) sen perusteella, miten käsitykset erosivat toisistaan. Kategoriat muodostuivat näin ollen aineistosta käsin, kuten fenomenografiselle analyysille on tyypillistä (Huusko & Paloniemi, 2006). Ensimmäisen tason kategorioita siis muodostui erillisesti haasteiden käsityksistä ja ratkaisukäsityksistä. Alustavien kuvauskategorioiden taulukointinäytteet ovat liitteissä 2 (käsitykset haasteista) ja 3 (käsitykset ratkaisuista).

Fenomenografisessa analyysissä edetään kategorioiden kuvaamisessa koko ajan abstraktimmalle tasolle. Keskeistä on löytää selkeät erot ja kriteerit jokaiselle kategorialle. Alustavien kuvauskategorioiden perusteella muodostimme lopulliset kuvauskategoriat, joiden sisällön sidosimme takaisin aineistoon suorien lainausten avulla. (Huusko & Paloniemi, 2006.) Lopputulokseksi rakentui viisi kuvauskategoriaa, jotka kuvasivat käsityksiä katsomusopetuksen

yhdenvertaisuuden haasteista, sekä neljä kuvauskategoriaa, jotka kuvasivat käsityksiä ratkaisumahdollisuuksista. Saavuttamamme kuvauskategorioiden taulukointi on nähtävissä liitteissä 4 (käsitykset haasteista) ja 5 (käsitykset ratkaisuihin). Lopuksi rakensimme lopullisia kuvauskategorioita kuvaavat kaksi tulosavaruutta (*kuviot 1 ja 2*). Kuvauskategoriat muodostuivat yhteistyössä toteutetun analyysin tuloksena.



Kuvio 1. Tulosavaruus yhdenvertaisuuden haasteista



Kuvio 2. Tulosavaruus mahdollisista ratkaisuista

4.5 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys

Tutkijapositiot

Laadullisen tutkimuksen luotettavuutta arvioitaessa totuuden ja objektiivisuuden tarkastelu ovat keskeisiä kysymyksiä. Objektiivisuuteen liittyy myös tutkijan havaintojen luotettavuuden ja puolueettomuuden kriittinen tarkasteleminen suhteessa tutkimukseen. Laadullisessa tutkimuksessa tutkija itse muovaa tutkimusasetelmansa ja toimii tulosten tulkitsijana, minkä vuoksi puolueellisuutta väistämättä syntyy. Tätä tutkija voi konkreettisesti arvioida pohtimalla vaikuttavatko esimerkiksi tutkijan sukupuoli, uskonto, ikä, poliittiset näkemykset, kansalaisuus tai virka-asema tutkimusprosessin havaintoihin ja tulkintoihin. Oman position avoin tarkastelu tunnustaa laadulliselle tutkimukselle väistämättömän puolueellisuuden, mikä tekee positiosta tutkimuksen yleisölle läpinäkyvän. (Tuomi & Sarajärvi, 2013.)

Arvioidessamme omaa positiotamme, olemme pohtineet omia käsityksiämme ja kokemuksiämme tutkimusaiheesta. Kokoamamme teoreettinen viitekehys osoittaa, että

katsomusopetus, siihen liittyvät yhdenvertaisuuskysymykset ja mahdolliset kehittämisvaihtoehdot, ovat mielipiteitä herättäviä aiheita. Tutkijoina meillä on myös omat henkilökohtaiset mielipiteet näistä kysymyksistä, pohjautuen kouluhistorioihimme, luokanopettajan koulustaustaan ja työkokemukseen sekä arvokäsityksiin. Kuitenkin arvioimme pystyneemme irrottautumaan omista mielipiteistämme ja onnistuneemme rakentamaan neutraalin kokonaiskuvan tutkielman teoreettiseen viitekehykseen sekä neutraalin haastattelurakenteen ja analyysiprosessin. Tutkimuskysymyksen tunnistamme tarkastelevan juuri haasteita, mikä on tarkoituksenmukainen painotus tutkimustavoitteemme vuoksi. Tutkimus ei myöskään poissulje nykyopetusmallin mahdollisia koettuja etuja rehtoreiden keskuudessa.

Tutkijaparina arvioimme molemmat nykyisen katsomusopetusmallin olevan kehittämistarpeessa, joka on muodostunut väestön kasvavan katsomuksellisen moninaisuuden ja yhteiskunnan maallistumisen myötä. Kehittämistarpeen näemme tärkeänä juuri oppilasnäkökulmasta. Jokainen oppilas ansaitsee yhdenvertaista opetusta, eikä nykyinen katsomusopetusmalli mielestämme tue yhdenvertaisuutta kasvavien resurssitarpeiden vuoksi. Kuitenkin tunnistamme nykymallissa olevan tärkeä ajatus siitä, että jokaisella oppilaalla olisi mahdollisuus oman katsomuksensa mukaiseen opetukseen. Kuitenkin nykymalli edellyttäisi runsaasti resurssien lisäämistä ja pienuskonnonopetukseen liittyvien haasteiden ratkaisemista.

Työskentelymme tutkijaparina oli tutkimusprosessin ajan tasavertaista. Ratkaisevaa yhteistyön sujuvuudessa oli avoin työskentelyilmapiiri, yhteisymmärryksen säilyttäminen eri työvaiheissa sekä tasapaino itsenäisen ja yhteisen työskentelyn välillä. Tutkijaparina meillä on pitkäaikaista taustaa yhteistyöstä, eli toistemme työtavat oli jo ennakkoon havaittu hyvin harmonisesti yhteensopiviksi. Saavutimme tutkijaparina tasapainoisen työskentelytavan, jossa hyödynsimme toistemme yksilöllisiä vahvuuksia ja tuimme toistemme osaamista.

Useamman tutkijan yhteistyötä ja sen vaikutusta tutkimuksen tekoon voidaan kutsua tutkijoihin liittyväksi triangulaatioksi. Triangulaatio tutkijoiden määrässä voi vahvistaa tutkimuksen luotettavuutta, koska se edistää yksittäisen tutkijan henkilökohtaisten käsitysten ylittämistä ja neutraalimman tason saavuttamista. (Tuomi & Sarajärvi, 2013.) Tutkijaparina työskentely oli

huomattava vahvuus erityisesti analyysiprosessissa. Pystyimme yhteistyöllä tarkastelemaan aineistosta nousevia havaintoja sekä rakentamaan tulkintoja kahdesta näkökulmasta, mikä helpotti neutraalien tulkintojen tekemistä.

Luotettavuuden ja eettisyyden arviointi

Huusko ja Paloniemi (2006) painottavat, että fenomenografisen tutkimuksen tuloksissa kiinnostavia ovat käsitysten laadulliset erot, ei niiden määrällinen esiintyvyys. Seitsemän rehtorin aineisto osoittautui riittäväksi, sillä haastatteluissa nousi esiin selkeästi toisistaan eroavia käsityksiä katsomusopetuksen yhdenvertaisuuden haasteista. Informanttien valinta eri maakunnista lisäsi myös näkökulmien monipuolisuutta ja tuki tulosvaruuden rakentamista. Tuomen ja Sarajärven (2013) mukaan aineiston riittävydestä kertoo myös saturaatio, eli aineiston kyläntyminen, joka saavutetaan aineiston alkaessa toistaa itseään. Havaitimme haastatteluiden loppusuoralla, että päällekkäisyyttä alkoi selvästi syntyä ja käsitykset selvästi jakautuivat samoihin kategorioihin, eikä uusia enää syntynyt.

Tutkimuksen toteuttamisessa noudatimme Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (TENK) *Hyvä tieteellinen käytäntö* -ohjetta (HTK, 2023) ja sen peruseriaatteita, jotka korostavat luotettavuutta, rehellisyyttä, arvostusta ja vastuunkantoa tutkimuksen kaikissa vaiheissa. Huolehdimme siitä, että tutkimuksen suunnittelu, aineistonkeruu ja aineiston käsittely etenivät ohjeen mukaisten hyvien tieteellisten menettelytapojen mukaisesti. Ennen aineistonkeruuta varmistimme, että tarvittavat luvat ja suostumukset on hankittu, ja että osallistujilla on selkeä tieto tutkimuksen tarkoituksesta, osallistumisen vapaaehtoisuudesta ja heidän oikeuksistaan. Toimimme eettisen ennakkoinnin periaatteiden mukaisesti ja huomioimme tutkimusasetelman mahdolliset riskit suhteessa sen tuottamaan tietoarvoon. (TENK, 2023.)

Aineistojen käsittelyssä noudatimme tietosuoja- ja luottamuksellisuusvelvoitteita. Haastatteluaineistoa käsiteltiin luottamuksellisesti, ja se anonymisoitiin niin, ettei yksittäisiä rehtoreita tai heidän koulujaan voida tunnistaa. Aineisto tallennettiin ja säilytettiin tietoturvallisesti, ja sitä käytettiin vain tässä tutkimuksessa TENKin ohjeissa esitettyjen aineistonhallinnan

periaatteiden mukaisesti. Lisäksi dokumentoimme tutkimusprosessin vaiheet huolellisesti, mikä edistää tutkimuksen läpinäkyvyyttä ja luotettavuutta. (TENK, 2023.)

Tutkimuksen vuorovaikutuksessa ja haastattelutilanteissa kohtelimme osallistujia kunnioittavasti ja asiantuntevasti HTK-ohjeen arvostuksen periaatteen mukaisesti. Haastateltavien kanssa käydyissä keskusteluissa vältimme johdattelua ja huomioimme heidän oikeutensa ilmaista näkemyksensä vapaasti. Edistimme vastuullista tutkimuskulttuuria tekemällä yhteistyötä avoimesti ja noudattamalla tarkasti ohjeita, jotka koskevat tutkimuksen toteuttamista, raportointia ja mahdollisia sidonnaisuuksia. Näin varmistimme, että tutkimuksemme toteutetaan eettisesti ja laadukkaasti sekä koko tutkimusprosessin ajalta että sen lopputulosten raportoinnissa. (TENK, 2023.)

5 Tutkimustulokset

Esitämme tulokset kahdessa alaluvussa. Ensimmäinen alaluku kokoaa kuvion 1 tulosavaruuden kuvauskategorioita, liittyen käsityksiin katsomusopetusmallin yhdenvertaisuuden haasteista ja niiden perusteluista. Ensimmäisen alaluvun kuvauskategoriat kuvataan viidessä alaluvun alaluvussa, jotka on otsikoitu kuvauskategorioiden mukaisesti. Toinen alaluku kokoaa kuvion 2 tulosavaruuden, liittyen käsityksiin ratkaisuvaihtoehtoista ja niiden perusteluista. Ratkaisuvaihtoehdot jakautuvat neljään eri kuvauskategoriaan, ja neljä alaluvun alalukua on otsikoitu niiden mukaisesti.

5.1 Käsitykset katsomusopetusmallin yhdenvertaisuuden haasteista ja perusteluista

Tässä luvussa esittelemme rehtoreiden käsityksiä nykyisen katsomusopetusmallin yhdenvertaisuuden haasteista. Rehtoreiden käsitykset jakautuvat viiteen eri kuvauskategoriaan, jotka ovat pedagogiset ja opetuksen laadulliset yhdenvertaisuushaasteet, katsomusopetuksen organisatoriset yhdenvertaisuushaasteet, katsomusainejärjestelmän rakenteelliset ongelmat, oppilaiden sosiaalinen eriytyminen katsomusopetuksessa ja alueelliset erot katsomusopetuksen yhdenvertaisuushaasteena.

5.1.1 Pedagogiset ja opetuksen laadulliset yhdenvertaisuushaasteet

Rehtorit hahmottavat katsomusopetuksen yhdenvertaisuuden pedagogisena ja opetuksen laadullisena kysymyksenä, jossa oppilaiden mahdollisuudet saada opetussuunnitelman mukaista, pedagogisesti mielekästä ja laadukasta opetusta vaihtelevat merkittävästi. Käsityksen ydinmerkityksenä on, ettei yhdenvertaisuus toteudu, kun opetuksen laatu, opettajien kelpoisuus, oppimateriaalit ja oppimisympäristöt eroavat toisistaan katsomusaineiden ja

oppilasryhmien välillä. Rehtorit kuvaavat erityisesti pienryhmäuskontojen ja elämäntiedon opetuksen pedagogisten edellytysten olevan heikompia verrattuna enemmistöuskonnon opetukseen.

Tämän kuvauskategorian käsitykset rakentuivat erityisesti kolmen toisiinsa kietoutuvan ulottuvuuden kautta. Yksi näistä on opetuksen toteutustavan ja oppimisympäristön erojen ulottuvuus. Osa informanteista työskentelee kouluissa, joissa pienryhmäuskontojen ja elämäntiedon opetusta järjestetään suuremman alueen yhteistyönä etäyhteydellä. Näissä tilanteissa etäopetukseen osallistuvat koulun oppilaat saavat opetusta palkitettuna eli lukujärjestykseen uskonnonopetukselle ja elämäntiedolle varattuna aikana oman koulunsa luokkatilassa. Jokainen oppilas saa tällöin etäyhteyden oman katsomuksensa mukaisen katsomusaineen opetukseen ja opetusta seurataan reaaliaikaisesti useasta eri alueen koulusta käsin. Luokassa siis käytännössä voi olla useamman eri oppimäärän etäoppilaita yhtäaikaaisesti ja etäopetusta luokassa valvoo koulun henkilökunnasta opettaja tai koulunkäynninohjaaja.

Rehtoreiden käsityksissä etä- ja lähiopetuksen pedagogiset mahdollisuudet muodostuvat laadullisesti eriarvoisiksi, mikä heijastuu oppilaiden osallistumisen ja oppimisen edellytyksiin. Esimerkiksi etäopetuksen toiminnallisuuden rajallisuus nähdään tekijänä, joka voi heikentää oppilaiden osallistumista ja oppimista.

Ei se nyt ole ihan sama, että opetetaanko sulle kasvatusten sitä oppiainetta vai otetaanko sitä etäyhteyksien takana tai jollain muulla mallilla. (R1)

...onhan se tietenkin se toiminnallinen opetus ja vaikka leikillisuus, pelillisuus ja tällömäiset niinku rajallisempia mahdollisuuksia sitten siellä etätunnilla, kuin sitten siellä lähiopetustunnilla. Että totta kai kyllähän siinä tavallaan sen yhdenvertaisuuden kannalta tulee varmasti eroja. (R3)

Rehtorit näkevät etäopetuksen myös tuottavan haasteita eri tavoin eri-ikäisiin oppilaisiin. Lisäksi etäopetus koetaan erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden kannalta haasteellisenä järjestelyinä.

Kyllä se on ihan eri asia pienillä (oppilailla), isothan sitten aivan eri asia niinku yläkoululaiset. Ehkä siinä alakoululaisten kohdalla korostuu se, että etäopetus ei ole niille tuttu asia. (R2)

...jos on vaikka erityisluokkalainen niin sitten siellä saatetaan huikkia kesken tunnin ja kirjoittaa sinne chattiin ja ilmeillä kameralle. (R2)

Se varmaan on paljon kiinni siitä oppilasaineksestakin, että minkälaisia oppilaita ne (etäopetuksen oppilaat) ovat, että mulla on hyvin semmoisia aktiivisia ja tavallaan rauhallisia oppilaita, että ne ei käytöksellään ainakaan haasta... mutta että toisenlaisiakin kokemuksia voisi olla. (R1)

Etäopetuksessa yhdenvertaisuutta heikentäväksi tekijäksi nähdään myös siihen liittyvä valvonnan haastavuus, johon liittyy myös opetuksen tekninen haavoittuvuus. Tekniset haasteet voivat haitata oppilaiden valvontaa ja vaikuttaa myös oppilaan mahdollisuuteen osallistua opetukseen. Oppituntien tiukka aikataulu yhdistettynä teknisiin haasteisiin voi myös vaikeuttaa osallistuvien oppilaiden oppitunnille pääsyn seuranta opettajan näkökulmasta, jolloin tunti on voinut huomaamatta alkaa ennen linjoille pääsyä. Lisäksi etäopetuksen yhdenvertaisuuden nähdään edellyttävän etäopettajilta ja paikan päällä opetusta valvovilta ohjaajilta riittäviä teknisiä taitoja.

Jos tulee joku tekninen ongelma vaikka niin ei välttämättä osaa tehdä mitään tai kadotaan tunnilta tai jotain että, että se on haastava. (R1)

Sitten se tekniikka vaikuttaa tietenkin opetuksen laatuun, että jos jostakin syystä, vaikka se oma kone ei toimi, että ei ole vaikka yhteyttä tai muuta niin totta kai se kärsii, jos sä tiput langoilla ja yrität päästä takaisin ja näin. (R2)

...ettei välttämättä opettajat osannut käyttää niitä välineitä mitä on niinkun käytetty, google meettiä esimerkiksi... ja sitten jos aikataulu on tiukka kun sinne ilmoitaudutaan tai niinku tullaan mukaan siihen videoyhteyteen, niin sitten voi olla että opettaja onkin vähän niinku aloittanut jo ja toiset ei ole kerennyt mukaan ja sitten on vähän sellaista sekavaa että koska niinku kuinka tunti alkaa ja otetaanko kaikki sitten huomioon, jotka tulee vähän matkan varrelta ehkä mukaan. (R1)

Ja tietenkin sitten tämmöiset ihan normi asiat mitkä koulun arkea kuormittaa niinku poissaolot, opettajan poissaolo tai ohjaajan poissaolo tai ohjaajien vaihtuvuus. Että, kuitenkin se etäopetuksenkin ohjaaminen, niin siihenkin pitää vähän niinku oppia, että sitten jos siinä on hirveästi vaihtuvuutta, niin sillä uudella ihmisellä menee kuitenkin pikkuisen aikaa, että se oppii ne kaikki tavallaan konstit siellä ja tietämään missä mennään ja tota mitkä kirjat on kenelläkin ja tota miten se opettaja toimii. (R3)

Lisäksi etäopetusryhmien suuret oppilasmäärät nähdään opetuksen laadun kannalta haasteellisena tekijänä. Toisessa ääripäässä pienryhmäuskontojen lähiopetuksessa saattaa olla todella pieni oppilasmäärä, joka myös koetaan opetuksen laatua heikentäväksi tekijäksi. Lisäksi opetusryhmiin rehtorit liittävät yhdenvertaisuushaasteen, joka aiheutuu eri ikäisten oppilaiden yhdistämisestä samaan pienuskonnon tai elämänkatsomustiedon ryhmään. Tällaisissa ryhmissä erityisesti nuoremmat oppilaat voivat kokea kynnystä osallistua opetukseen ja keskusteluun.

...vaikka elämäkatsomustiedossa, niin pienten ryhmät alkaa olla tosi suuria. Että sitten kun ne on kaikki samalla tunnilla, niin siellä on lähempänä kolmekymmentä se ryhmä. Että onhan se etäopetusryhmäksi todella suuri. (R3)

Sitten mietin ehkä sitäkin, että jos se ryhmä on vaan sen 3 oppilasta esimerkiksi, jotka kerätään ympäri koulua, vaikka eri ikäluokista. Ja toisella on sitten isompi kahdenkymmenen oppilaan ryhmä tai siitä isompi jopa, niin kyllähän se sitten semmoinen niinku vertaisoppiminen ja keskustelu ja kaikki muu on ihan erilaista. (R4)

Ehkä tässäkin tullaan siihen tasa-arvokysymykseen, että kyllä se kolmasluokkainen, jos se on samalla oppitunnilla kuutosten kanssa, niin se ikäero on jo aika iso. Ja sitten jos pitäisi käydä jonkin näköistä keskustelua, niin kynnys sanoa omat mielipiteensä ja näyttää osaamista keskustelun kautta tai muuten. (R4)

Toinen kuvauskategorian keskeinen ulottuvuus ilmentää käsityksiä opettajien kelpoisuuden ja pedagogisen osaamisen vaihtelusta, minkä koetaan haastavan katsomusopetuksen laadun yhdenvertaisuutta. Rehtorit kuvaavat pienryhmäuskontojen ja elämäkatsomustiedon opettajien kelpoisuuden vaihtelevan huomattavasti verrattaessa enemmistöuskonnon opettajiin. Esimerkiksi elämäkatsomustiedon opetukseen voidaan joutua houkuttelemaan vapaaehtoisia opettajaa, kun kelpoista opettajaa ei löydy. Pienryhmäuskontojen opetuksessa opettajien puutteellinen kelpoisuus myös voi näkyä opetuksen tunnustuksellisuudessa ja opetussuunnitelman noudattamisen ristiriitoina.

Mutta ymmärrän sen, että jos opettajana oikeasti sinut vaan houkuteltaan siihen, ellei jopa pakoteta siihen, että vedät tuota ryhmää 45 minuuttia... (R4)

Ja sitten totta kai se opettajien pätevyys on myös yhdenvertaisuuskysymys, että tarkkaan täytyy ohjata sitä toimintaa tai ainakin yrittää hoksauttaa, että opetussuunnitelmaa tulee noudattaa ja arviointikriteerit ja perusteet on siellä, ja että uskontoa ei harjoiteta koulussa. Toisille se on tietenkin ihan itsestäänselvää, mutta siinä ei voi silleen luottaa siihen samalla lailla, varsinkin jos ei ole sitä virallista pätevyyttä täällä Suomessa. (R6)

No kyllä näkisin, että just se niinku pätevät opettajat on se isoin haaste. Että se on välillä vähän sellaista niinku ”nyhjää tyhjää”. (R3)

...ja sitten on, että saadaan pätevät opettajat, että se on niinkun... Nyt meillä ortodoksi uskonnossa on pätevä opettaja... Kaupungissa on yksi niinku pätevä islamin opettaja, mutta ei ehdi joka paikkaan, että meillä ei sitten ole pätevää islamin opettajaa. (R7)

Kolmas opetuksen laadullisten haasteiden ulottuvuus muodostuu käsityksistä liittyen oppimateriaalien ja pedagogisten resurssien epätasaisuuteen. Rehtoreiden käsitysten mukaan oppimateriaalien saatavuus ja laatu vaihtelevat katsomusaineittain, erityisesti elämänkatsomustiedon ja yksittäisten pienryhmäuskonnon oppimäärien osalta.

...eikä olisi oppimateriaaleja, vaan keksit päästä mitä tehdään (elämänkatsomustiedon opetuksessa). Ympäri Suomea on kuullut, että kyllä siellä on katsottu paljon Muumeja ja väritetty kuvia, että sen opetuksen taso on ollut mitä on. (R4)

Minun mielestä kaikkein heikoimmassa tilanteessa on ortodoksi uskonto, että sieltä oli kokonaan se painos loppu... sitä ei ollut siis niinku mistään saatavilla. Että totta kai se on niinku oppilaiden yhdenvertaisuutta heikentävä asia. (R3)

Että kyllä siinä sitä materiaalia joutuu tosi paljon niinku itse tuottaa näissä kaikissa muissa katsomusaineiden paitsi evlut:issa. Että ei siinä nyt oppilaat ole ehkä ihan yhdenvertaisessa asemassa. (R3)

Yhteistä näille käsityksille on, että yhdenvertaisuus ymmärretään pedagogisena ehtona, jossa oppilaiden mahdollisuudet saada laadukasta opetusta riippuvat opettajan kelpoisuudesta, oppimisympäristön rakenteista ja käytettävissä olevista materiaaleista.

5.1.2 Katsomusopetuksen organisatoriset yhdenvertaisuushaasteet

Rehtorit näkevät katsomusopetuksen organisatoristen seikkojen olevan yksi haaste katsomusopetuksen yhdenvertaisuudelle. Yhdenvertaisuuden haasteet näyttäytyvät tässä ulottuvuudessa seurauksena järjestelmän toiminnallisista rajoitteista, jotka rehtoreiden käsitysten mukaan kulminoituvat pitkälti lukujärjestysteknisiin haasteisiin.

Lukujärjestystekniset haasteet ovat rehtoreiden käsitysten mukaan yksi merkittävimmin opetuksen yhdenvertaista järjestämistä hankaloittava tekijä, johon kietoutuu useita huomioon otettavia osatekijöitä. Alueilla, jossa katsomusopetus pienryhmäuskontojen osalta järjestetään etäyhteydellä kaikille kouluille, se palkitetaan kaikilla kouluilla samoille lukujärjestyspaikoille. Tässä haasteen yhdenvertaiselle järjestämiselle luo se, että lukujärjestyspaikka on kompromissi, eikä se välttämättä ole optimaalisin vaihtoehto kaikille kouluille ja oppilaille. On esimerkiksi mahdollista, että oppilas joutuu olemaan muiden oppiaineiden tunneilta pois kokonaan tai osittain.

Ja tietenkkin sitten kun on niin valtavan monta koulua niin sitten tavallaan, että se olisi niinku optimaalinen lukujärjestyksellisesti sen koulun niinku kannalta, niin sehän on, kun se on tämmöistä niinku koko kaupungin laajuista opetusta

niin sehän on kompromissi tavallaan se lukujärjestyspaikka kouluilla. Että silloin se on, tai se on ruokailun keskellä kun ruokailutkin menee eri tavalla, että oppilaat voi joutua sitten olemaan niinku kahdeltakin tunnilta pois että onhan se tavallaan niinku haaste sillä lailla. (R3)

Monilla paikkakunnilla rehtoreiden kertoman mukaan pienryhmäuskontojen ja elämäntutkimustiedon opettajat kiertävät opettamassa eri kouluilla. Usein tietylle katsomusaineelle on alueella vain yksi opettaja, mikä rajoittaa merkittävästi lukujärjestyksen joustavuutta. Lukujärjestystä joudutaan laatimaan ensisijaisesti opettajien liikkumisen ehdoilla, ei oppilaiden tarpeista käsin, mikä koetaan ongelmalliseksi yhdenvertaisuuden näkökulmasta.

Tietysti välillä aina harmittaa sitten se lukujärjestyskin, että sitä ei voi niinku tehdä kovin joustavaksi, tai oppilasta ajatellen, kun pitää yksinkertaisesti vaan silleen vängällä väöntää se niin, että siihen pääsee sekä ne opettajat että sitten ne oppilaat. (R6)

Kaikkien katsomusaineiden sijoittaminen samaan lukujärjestyskohtaan ei aina ole mahdollista, minkä seurauksena joidenkin katsomusaineiden tunnit päätyvät toistuvasti epäsuotuisille ajankohdille, kuten myöhäiseen iltapäivään, jolloin lapset saattavat olla jo väsyneitä ja keskittyminen on hankalampaa. Samat oppilaat joutuvat tällöin olemaan vuodesta toiseen samoilla lukujärjestyspaikoilla. Rehtoreiden mukaan tällaiset ratkaisut asettavat oppilasryhmät eriarvoiseen asemaan ja voivat vahvistaa kokemusta epäoikeudenmukaisuudesta.

Niinku sanoin tuosta esimerkiksi tuo lukujärjestysasia, että kyllähän se tietyllä lailla on semmoinen, että ei ole yhdenvertaista, jos se jollakin ryhmällä aina, on se niin sanotusti huonoin lukujärjestyspaikka siellä. (R7)

Oon kuullut myös niitä, että sitten ne on laitettu esimerkiksi se oma uskonto sinne niinku perjantai-iltapäivälle, muilla on ollut keskiviikko aamussa uskontotunti, mutta sitten hänen uskontonsa on laitettu palkkiin perjantai-iltapäivälle klo 14–16 vaikka, tai joku sen tyyppinen... muut lähtevät kotiin ja mä jään sitten sinne. Eihän se tunnu reilulta lapsesta. (R4)

Ja sitten että kun opetetaan viittä eri katsomusainetta niin se lukujärjestysteknisesti on aika haastavaa ja ei saada kaikkia niitä kiertäviä opettajia yhtä aikaa paikalle. Ja siinä niinku ajattelisin ja on siitä puhunut, että helposti sitten käy niin, että samat oppilaat joutuu vuodesta toiseen oleen niin sanotusti huonolla lukujärjestyspaikalla, että on vaikka se islamin uskonto 15–16. Sillä tietenkin mahdollistetaan, että kaikki siinä koulussa olevat pääsee, mutta että se ei ole mitenkään oppimisen kannalta ja opiskelun kannalta mitenkään ideaali tai ihan tilanne. (R7)

Kokonaisuutena rehtoreiden käsityksissä katsomusopetuksen organisatoriset haasteet tiivistyvät lukujärjestysteknisiin ratkaisuihin. Yhdenvertaisuuden heikentyminen näyttäytyy järjestelmän toiminnallisista reunaehdoista kumpuavana ilmiönä, jossa opettajaresurssien niukkuus, koulujen välinen yhteistyö ja katsomusaineiden suuri määrä pakottavat kompromisseihin.

5.1.3 Katsomusainejärjestelmän rakenteelliset yhdenvertaisuushaasteet

Rehtorit hahmottavat katsomusopetuksen yhdenvertaisuuden myös järjestelmän rakenteellisenä ongelmana, joka syntyy lainsäädännön, hallinnollisten käytäntöjen ja katsomusainejärjestelmän monimutkaisuuden yhteisvaikutuksesta. Käsityksen ydinmerkityksenä on, että nykyinen katsomusopetusjärjestelmä ei kykene takaamaan yhdenvertaisuutta, koska sen rakenteet tuottavat väistämättä eriarvoisuutta oppilaiden välille.

Rehtorit kuvaavat, että lainsäädäntö ja Opetushallituksen ohjeistukset eivät toteudu yhdenvertaisesti koulun arjessa. Lainsäädäntö mahdollistaa oppilaan oikeuden oman katsomuksensa mukaiseen opetukseen, mutta käytännössä oikeus toteutuu epätasaisesti, koska sen soveltaminen on monimutkaista sekä altista tulkinnanvaraisuudelle. Tämä johtaa koulukohdaisesti vaihteleviin toteutuksiin, jotka R7 kuvaa ”villin kentän” kaltaisiksi.

Että vaikka se menisi lain ja ohjeistusten mukaisesti, niin se lapsen asema siellä ei ehkä välttämättä ole kovinkaan yhdenvertaisuutta tukevaa. Eli se tilanne voi olla siellä aika erilainen kuin lain henki tai OPH:n ohjeistukset ajattelisi sen olevan. (R5)

Luulen että tässä on niinku paljon sellaista harmaata vyöhykettä jotenkin, että on riskejä siihen, että ollaanko nyt niinku lainsäädännön ja tämän yhdenvertaisuuden ja sen oppilaan oikeuden tai katsomusaineiden oppimisen oikeuden tuota niin... että ollaanko siellä harmaalla vyöhykkeellä vai toimitaanko lainsäädännön puitteissa. (R1)

Ehkä me ollaan nyt vähän semmoisella villillä kentällä, että tätä opetusta järjestetään hyvin eri tavoin. (R7)

Lisäksi katsomusaineen vaihtamiseen liittyvät säännökset koetaan epäyhdenvertaisiksi, sillä oppilaan mahdollisuus vaihtaa katsomusainetta riippuu hänen uskonnollisesta taustastaan. Rehtorit kuvaavat myös, että vapautus katsomusopetuksesta asettaa oppilaat eriarvoiseen asemaan tuntimäärän ja arvioinnin osalta.

Jos olette katsoneet OPH:n sivuilta niitä, että mitä saa vaihtaa ja kuka saa vaihtaa ja kuka ei saa vaihtaa, niin siinäkin yhdenvertaisuus on kyllä aika kaukana.

Että riippuu siitä sun uskonnollisesta taustasta, että saatko sä vaihtaa vai etkö sä saa vaihtaa. (R6)

Ja sitten varsinkin jos miettii näitä, joilla on vapautus niin eihän se ole, ei se ole samanarvoista kaikille. Heillä on yksi tunti vähemmän koulua, tai kaks, X-luokalla (luokka-aste anonymisoitu) on painotus, niin kaksi tuntia viikossa vähemmän koulua. Ja sitten sitä ei arvioida mitenkään kun siitä on vapautus. (R5)

No joo, siis onhan se mielenkiintoinen näkemys, että sitten tavallaan osa voi sen saada vapautettuna. Että kyllä siinä on tietynlaista yhdenvertaisuushaastetta, että meillä on joku oppiaine, jonka voit saada vapautetuksi. (R7)

Myös minimiryhmävaatimukset ja oppilasmäärien pienuus nähdään yhdenvertaisuuden kannalta ristiriitaisina. Oppilas voi jäädä täysin ilman oman katsomuksensa mukaista opetusta, mikäli minimimäärä ei täyty. Toisaalta matalan minimimäärän vuoksi voi syntyä pieniä oppilasryhmiä, mikä myös koetaan epäyhdenvertaisena suhteessa enemmistön opetusryhmien opetukseen. Pienten oppilasmäärien kohdalla voidaan turvautua etäopetusratkaisuihin, jotta oppilas saisi edes jonkinlaista oman katsomuksensa mukaista opetusta. Tämä toisaalta nähdään epäyhdenvertaisena ratkaisuna opetuksen järjestämiselle.

Meidän kokoisessamme tai meidän niinku koulussa, jossa on niinku valtaväestö edustettuna hyvin voimakkaasti, niin voi olla, että jopa sen kolmen löytäminen voi olla haasteellista, joka niinku tietysti vaikuttaa (yhdenvertaisuuteen), että sitä ryhmää ei vaan muodostu. (R4)

...saattaa olla että siellä on vaikka vaan kaksi kuudesluokkalaista, jolla on ortodoksi uskonto, että miten me järjestetään (laadukasta opetusta). (R7)

Ja tietenkin kyllähän lähiopetus olisi parasta, mutta sitten ei vaan ole pystytty järjestää. Koska koulukohtaisesti niitä oppilaita on liian vähän. (R3)

Käsitysten mukaan järjestelmä on rakennettu tavalla, joka ei sopeudu kasvavaan katsomukselliseen moninaisuuteen. Kun katsomusaineita on useita, järjestelmä kuormittuu ja oppilaiden yhdenvertaisuus heikkenee. Rehtorit kuvaavat katsomusopetusjärjestelmää hallinnollisesti ja organisatorisesti raskaaksi. Järjestelmä on pirstaleinen, koska oppilaat jaetaan useisiin erillisiin katsomusryhmiin, joilla on erilaiset aikataulut, opettajat, materiaalit ja oppimisympäristöt. Lisäksi rehtorit kokevat haastavana oppilaan katsomuksen mukaisen oppimäärän tunnistamisen johtuen kielimuurin haasteista.

Mutta sitten kun tää niinku monikulttuurisuus lisääntyy niin se vaan niinku jotenkin aiheuttaa semmoista hajaannusta lopulta. Se on niinku suuri todennäköisyys, että mitä pidemmälle tässä mennään, niin tää järjestelmä hajoaa. (R1)

Ja sitten mä en pidä sitä kauhean hyvänä, että on kauhean sellainen sillisalaatti, että opetetaan vähän tuota ja opetetaan vähän tuota ja yritetään saada niinku ne (erilliset opetusryhmät) kasaan jotenkin niin jotenkin sekään ei niinku palvele ketään. (R1)

Kyllähän se niinku näin mun mielestä valtakunnallisesti katsottuna, että kun alkaa olla niin paljon eri katsomusaineita isoissa kouluissa ja kaupungeissa, niin kyllähän se niinku hankaloittaa järjestämistä ja syö resursseja. (R2)

Ja sitten joskus on ollut selkeästi näiden monikielisten oppilaiden kanssa, niin tota ei ole aina niin helppoa saada ihan eksaktisti niinku selville mikä on se katsomus mihin he kuuluu. (R3)

Rehtorit liittävät yhdenvertaisuuden haasteet myös resurssien ja oppimateriaalien epätasaiseen jakautumiseen. Nykyinen järjestelmä edellyttäisi eri oppimääriin kohdennettua materiaalia, mutta kustannussyistä niitä ei tuoteta yhdenvertaisesti. Tämä asettaa oppiaineet keskenään eriarvoiseen asemaan.

Oppikirjan tekeminen on kirjan kustantajille tosi kallista. Että tavallaan mä ymmärrän, että sen takiahan ne ei ole ruvennut niitä tekemään. (R3)

Kokonaisuutena rehtoreiden käsityksissä katsomusopetuksen yhdenvertaisuus näyttäytyy järjestelmän rakenteisiin kiinnittyvänä kysymyksenä. Lainsäädännön tulkinnanvaraisuus, minimiryhmävaatimusten rajoitteet, vapautuksen ja vaihtamisen ehdollisuus sekä resurssien epätasainen jakautuminen muodostavat kokonaisuuden, jossa oppilaiden oikeudet ja oppimisen edellytykset toteutuvat eri tavoin eri kouluissa.

5.1.4 Oppilaiden sosiaalinen eriytyminen yhdenvertaisuuden haasteena

Rehtorit käsittävät oppilaiden sosiaalisen eriytymisen yhtenä katsomusopetuksen yhdenvertaisuuden haasteena. Tässä kategoriassa haasteena yhdenvertaisuudelle nähdään erityisesti erillisistä katsomusaineista johtuvat ryhmäjaot. Rehtoreiden käsityksissä katsomusopetuksen ryhmäjaot muodostavat merkittävän sosiaalista yhteenkuuluvuutta heikentävän rakenteen, joka haastaa yhdenvertaisuuden toteutumista erityisesti oppilaiden kokemuksellisella tasolla. Ryhmäjaolla nähdään olevan vaikutus oppilaan ryhmäytymiseen ja kuulumisen tunteeseen. Monikulttuurisuus ja katsomusaineiden jaot voivat hajauttaa luokan oppilaita ja luoda kokemusta eriarvoisuudesta.

Mutta sitten kun tää niinku monikulttuurisuus lisääntyy niin se vaan niinku jotenkin aiheuttaa semmoista hajaannusta lopulta. Se on, niinku suuri todennäköisyys, että mitä pidemmälle tässä mennään, niin tää hajoaa. Että sitten jos ajatellaan niinku ihan konkreettisesti, että meillä olisi vaikka 20 oppilasta

luokassa ja sitten on katsomusaineidentunti, niin siitä viis menee tuohon ja neljä menee tuohon ja kolme menee tuohon ja niin edelleen. Niin se vaan niinku tavallaan eriarvoistaa ehkä niitä lapsia sitten, että jokaisella on niinku joku oma boksi. (R1)

Varsinkaan pienten oppilaiden ei aina ole helppoa hahmottaa, miksi heidän täytyy lähteä muualle tai miksi he osallistuvat erilaiseen opetukseen kuin muut. Tämä korostaa riskiä siitä, että oppilas kokee siirtymisen henkilökohtaisena poikkeamisena tai erottamisena.

Mutta se, että miten se pieni oppilas kokee sen, että ymmärtääkö se sen, että "mä menen tänne muualle nyt ja miksi mä menen". (R2)

Erityisesti pienillä oppilailla oma kotiluokka toimii turvapaikkana ja yhteenkuuluvuuden perustana. Siirtyminen pois kotiluokasta heikentää ryhmäytymistä ja kuulumisen tunnetta. Kun oppilas lähtee omasta ryhmästään erilliseen katsomusopetusryhmään hän samalla jää paitsi niistä vuorovaikutustilanteista, joissa luokan yhteisöllisyys rakentuu.

Että sitten kun sä ilmoitat lapsen, vaikka ykkösluokkalaisen sinne elämäkatsomustietoon ja sitten kuitenkin ykkösluokalla on hirveän tärkeää se ryhmäytymisen, omassa ryhmässä oleminen ja oma paikka ja näin. Niin sitten se, että jos on kokonaan siellä elämäkatsomustiedossa ja aina pois siitä omasta luokasta ja sitten siellä omassa luokassa ei välttämättä nyt puhutakaan "uskontoa" vaan siitä mitä on tapahtunut välkällä ja kuka on tehnyt mitäkin ja niin. Niin siellä niin paljon elää se, niin onko se sitten myöskään yhdenvertaista lähteä sinne elämäkatsomustiedon tunnille niinku siitä ryhmästä. (R2)

Rehtoreiden näkemyksen mukaan sosiaalinen eriytyminen voimistuu vähemmistöasemassa olevien oppilaiden kohdalla. Rehtorit kuvaavat tilanteita, joissa oppilaat kokevat ulkopuolisuutta tai ristiriitoja edustaessaan luokassa vähemmistöä. Lisäksi oppilaat voivat kokea pienryhmäuskontojen opetusryhmissä ulkopuolisuutta, joka aiheutuu uskontokunnan sisäisestä moninaisuudesta ja eri suuntauksien edustamisesta.

Että sä yksin lähdet siitä johonkin muualle ja se massa jää sitten tekemään jostain muuta, että sä olet aina se, joka lähtee. (R4)

Sitten oppilaiden kesken myös, että on ollut vaikka, että on kokenut edustavansa sitten sitä eri vähemmistöä, kuin joku toinen siinä (pienryhmäuskonnon opetuksen) luokassa ja sitten se on aiheuttanut vähän semmoista niiden oppilaiden välille, että on kokenut semmoista ulkopuolisuuden tunnetta tai että jätetään pois... Mutta semmoinen (konfliktitilanne) on selvitetty ja ydinsyy oli sitten, että edustetaan, tai he niin he sanoo, että "kun toi kuuluu niihin ja me kuulutaan näihin". (R6)

Lisäksi rehtorit tuovat esiin ikäeroihin liittyvät haasteet, jotka horjuttavat yhdenvertaisuutta. Ryhmät koostuvat pienryhmäuskonnoissa ja elämäntiedossa tyypillisesti eri-ikäisistä oppilaista, mikä haastaa pienempien oppilaiden uskallusta osallistua keskusteluun ja ilmaista omia näkemyksiään. Ikäeroihin liittyy emotionaalisia kokemuksia, kuten pelkoa ja jännitystä, jotka heikentävät oppilaiden kokemuksellista yhdenvertaisuutta. Joissakin tilanteissa oppilaat saatetaan myös kuljettaa toiseen kouluun katsomusopetuksen tunnille. Erityisesti pienille oppilaille tämä voi olla kuormittava ja pelottava kokemus.

Ehkä tässäkin tullaan siihen tasa-arvokysymykseen, että kyllä se kolmasluokkalainen, jos se on samalla oppitunnilla kuutosten kanssa, niin se ikäero on jo aika iso. Ja sitten jos pitäisi käydä jonkin näköistä keskustelua, niin kynnys sanoa omat mielipiteensä ja näyttää osaamista keskustelun kautta tai muuten, niin varmasti kasvaa aika paljon. Että uskaltaako kolmasluokkalainen aukaista

suunsa samalla tavalla, kuin jos hän olisi oma ikäistensä kanssa opiskelemassa.

(R4)

Ja no sitten tietenkin vielä tämmöiset, että niinku sanoin, että siellä peruskonto-tunnilla oppilaan näkökulmasta ehkä tilanne on kaikkein tasapainoisin ja tämmöinen normaalein, eli kun siellä on ne omat luokkatoverit ympärillä. Ja sitten taas näissä ET tai sitten ortodoksi tai vastaavissa ryhmissä, niin siellä voi olla hyvin eri ikäisiä. Eli siellä silloin myös voi tulla tämmöisiä pelkoja, huolia ja jännitystä pienillä oppilailla. (R5)

Varsinkin kun ajattelee sitten, että kun ohjeistuksen mukaan sitä opetusta ei tarvitse järjestää omalla koululla. Eli voi olla, että taksi hakee oppilaat, vie jonnekin toiselle koululle, joka varsinkin pienemmästä oppilaille tosi pelottavakin paikka.

(R5)

Oppilaiden sosiaalinen eriytyminen nousee esiin käsityksissä yhdenvertaisuuden haasteena erityisesti katsomusopetuksen ryhmäajoissa, jotka heikentävät oppilaiden kuulumisen tunnetta. Siirtyminen pois kotiluokasta, vähemmistöasema, ikäerot sekä etä- ja erillisopetus voivat tuottaa ulkopuolisuuden, epäoikeudenmukaisuuden ja turvattomuuden kokemuksia. Rehtoreiden käsityksissä yhdenvertaisuus heikkenee tällöin kokemuksellisella tasolla, vaikka opetukseen pääsy muodollisesti toteutuisikin.

5.1.5 Alueelliset erot katsomusopetuksen yhdenvertaisuushaasteena

Tässä kategoriassa rehtorit ymmärtävät katsomusopetuksen yhdenvertaisuuden haasteet alueellisesti vaihtelevina ja paikallisiin olosuhteisiin sidottuina. Rehtorit kuvaavat, että opettajien saatavuus vaihtelee huomattavasti alueittain. Erityisesti harvaan asutuilla alueilla kelpoisten opettajien puute estää yhdenvertaisen katsomusopetuksen järjestämisen. Tämä johtaa tilanteisiin, joissa alueellisesti haastavammassa asemassa olevien koulujen oppilaat voivat

jäädä ilman katsomuksensa mukaista opetusta, tai opetusta joudutaan järjestämään epäta-
saisin keinoin.

*Koska ei niitä ihmisiä ei vaan löydetä niinku opettamaan niitä. Mennään vaikka
johonkin Lappiin, ei varmana löydy jossain Inarissa ja versus sitten Rovanie-
mellä, niin tilanne on aika eri. Tai Itä-Suomessa ihan varmaan yhtä lailla on har-
vaan asuttuja alueita ja pieniä kouluja, että ei millään saada järjestettyä sitä
opetusta niin, että siellä kaikilla olisi niinku mahdollisuus. Ja sitten kun ei sitä
mahdollisuutta ole, niin se johtaa helposti kaikkiin tämmöisiin villoihin ratkaisui-
hin sitten. (R2)*

Rehtoreiden mukaan katsomusopetuksen toteutus vaihtelee alueittain, koska Opetushallituk-
sen ohjeistuksia joudutaan soveltamaan paikallisiin olosuhteisiin. Samat toimintatavat eivät
toimi kaikkialla, minkä vuoksi yhdenvertaisuuden toteutuminen riippuu kunnan tai koulun ky-
vystä soveltaa ohjeita paikallisesti.

*Sama kaava ei välttämättä toimi Etelä-Pohjanmaalla kuin mikä täällä Oulun
alueella. Joudutaan väkisinkin soveltamaan Opetushallituksen ohjeita aluekoh-
taisesti siihen alueeseen sopivaksi. (R4)*

Käsityksen ydinmerkityksenä on, että oppilaiden yhdenvertaisuus ei toteudu samalla tavalla
eri puolilla Suomea, koska katsomusopetuksen järjestämisen edellytykset, eli opettajien saa-
tavuus, oppilasmäärät, resurssit ja hallinnolliset ratkaisut vaihtelevat alueellisesti.

5.2 Käsitukset ratkaisumahdollisuuksista ja niiden perusteluista

Tässä luvussa esittelemme rehtoreiden käsitykset ratkaisumahdollisuuksista ja niiden perusteluista. Käsitukset jakoutuivat neljään kuvauskategoriaan, jotka ovat katsomusopetuksen rakenteellinen uudistaminen, katsomusopetuksen pedagoginen kehittäminen, resurssien ja ohjeistuksen vahvistaminen katsomusopetuksessa ja yhdenvertaisuus yhteisen ratkaisun kautta.

5.2.1 Katsomusopetuksen rakenteellinen uudistaminen

Katsomusopetuksen rakenteellinen uudistus on rehtoreiden näkemyksen mukaan yksi ratkaisumahdollisuus yhdenvertaisuuden haasteisiin. Tässä kategoriassa rehtorit käsittävät yhdenvertaiseksi ratkaisuksi siirtymisen yhteen kaikille yhteiseen tai osittain yhteiseen katsomusaineeseen. Käsituksista esiin nousi myös oppiaineintegraation sekä kokonaan uuden oppiaineen mahdollisuus.

Rehtoreiden mukaan yhteinen katsomusaine tasapuolistaisi opetuksen ja lisäisi ymmärrystä muista uskonnoista, kielistä ja kulttuureista. Se nähdään sisällöllisesti neutraalina ratkaisuna, joka kunnioittaa yksilön vakaumusta. Rehtoreiden näkemyksissä yhteinen katsomusopetus nähdään yhdenvertaisuuden perustavanlaatuisena ratkaisuna.

No mun mielipide on ihan selvä tästä asiasta, eli mä toivoisin, että olisi kaikille yhteinen katsomusaine. Se tasapuolistaisi sen niinku opetuksen ja oppimateriaalin ja lisäisi sitä dialogia ja tavallaan ymmärrystä muista kielistä, kulttuureista, uskonnosta. (R3)

No yhteinen katsomusaine ehdottomasti, joka sisältäisi sekä nämä erilaiset maailman uskonnot, ja toki voisi siinä ottaa huomioon myös sen mitä oppilaat

edustavat ja käytäisiin sitäkin läpi. Mutta joku tietenkkin yhteinen linja. Samalla tavalla siinä voisi olla filosofisia lähestymistapoja opetuksessa ja moraal- ja arvokysymykset ja niistä keskustelu. Kyllä mä näkisin, että sellaiselle tässä maailmassa olisi valtava tarve. (R6)

Mutta että kyllä mä siitä huolimatta niinku itse ajattelisin tällä kokemuksella, että se yhteinen katsomusaine olisi ehkä se, mikä toisi enemmän vielä sitä tasa-arvoisuutta ja yhdenvertaisuutta. (R7)

Yksi yhteinen oppiaine olisi rehtoreiden käsityksen mukaan helpompi järjestää yhdenvertaisesti. Nykyinen eriytetty katsomusjärjestelmä aiheuttaa epävarmuutta, vaivaa ja vaihtelevia toteutuksia. Katsomusopetuksella nähdään olevan kasvatuksellisesti tärkeä tehtävä, mutta sen rakenteen tulee muuttua yhdenvertaisemmaksi joko yhteisen aineen tai osittain yhteisen oppiaineen avulla. Yhteisen katsomusaineen kautta pystyttäisiin paremmin vastaamaan opetussuunnitelman sisällöllisiin ja pedagogisiin tavoitteisiin. Se poistaisi arjen haasteita, vähentäisi resurssiongelmia ja edistäisi yhdenvertaisuutta, koska kaikilla oppilailla olisi sama oppiaine.

Ja sitten se ratkaisisi näitä arjen haasteita, resurssien haasteita. Ratkaisisi myös sitten sitä yhdenvertaisuutta, kaikilla on se sama juttu. (R5)

Siinä mielessä se semmoinen yks yhteinen tavallaan olisi paljon helpompaa. Että ei tarvitsisi niinku miettiä niin paljon, että no onko nyt noudatettu kaikkia piirteitä tässä... ja sitten tulee vaan negatiivista palautetta, kun ei niinku jotenkin järjestettykään tarpeeksi hyvin tai jotenkin riittävästi. (R1)

Että, jos me ajatellaan, opetussuunnitelman perusta on se, että meillä olisi mahdollisimman yhdenvertainen opetus läpi Suomen riippumatta siitä missä

kaupungissa tai kunnassa asuu. Niin jos se joku muu aine, yhteinen kaikille yhteisesti opetettava aine, joka korvaisi uskonnon opetuksen toteutuisi ja siellä olisi luokanopettaja, niin silloin meillä olisi edes jonkun näköinen mahdollisuus sinne yhdenvertaisuuteen päästä. (R5)

Yhteinen katsomusaine voitaisiin rehtoreiden mukaan toteuttaa niin, että opetussuunnitelmien yhteiset ydinpiirteet ja eri kulttuurien sisällöt voitaisiin opettaa yhteisesti. Oppilaiden erottelu eri katsomusaineisiin ei ole tarpeen, sillä eri uskontojen keskeiset sisällöt voitaisiin opettaa vertailun ja tutkimisen kautta kaikille samalla tavalla, ilman uskonnon harjoittamista.

Siellä kuitenkin löytyy tällä hetkellä opetussuunnitelmista ja kaikista uskonnoista tosi paljon yhteisiä piirteitä ja tavoitteita. Se miten ne on kirjoitettu ne elämänohjeet sinne varmasti niinku vähän poikkeavat, mutta se ydin on kaikissa varmasti sama, että se löytyisi sieltä. Niin niiden asioiden yhtenäinen opettaminen. Ja sitten yksi mistä kaikki tykkää, mikä on hirveän mielenkiintoista, ovat nämä eri kulttuurit ja maailman uskonnot, niin kyllä mä luulen, että sieltä saataisiin kaivettua ne sisällöt niin että se tulisi. (R4)

Vai voidaanko olettaa, että sen (uskontokasvatuksen) hoitaa perhe, tai muuten niinku vapaa-ajalla käytäisiin sen oman uskonnon kasvatustietä läpi, ja koulu yhteiskuntana olisi enemmänkin semmoinen niinku laaja käsitys erilaisista katsomusaineista. (R4)

Yhteinen katsomusopetus nähdään mahdollisuutena dialogiin, moninaisuuden arvostamiseen ja oppilaiden keskinäisen ymmärryksen lisäämiseen sekä vastavoimana yhteiskunnalliselle polarisaatiolle.

Ja sitten tuota se yhteinen katsomusaine, et voitaisiin kuitenkin avata arvostavasti niinku niitä eri kulttuureita ja tai eri uskontoja ja näkemyksiä ja opittaisiin niinku näkemään sitten vähän laajemmin. (R7)

Mutta näen kuitenkin, että se katsomusaine on hyvä säilyttää, että se on kuitenkin tärkeä oppiaine. Mä ajattelen kuitenkin, että se uskonto on tärkeä ja siinä tulee aika paljon niitä eettisiä... Olipa se uskonto mikä tahansa niin siellä on aika paljon niitä pohdintoja ihmisyydestä ja miten toisia kohdellaan ja ollaan ja tehdään, niin on hyvä että on semmoinen oppiaine, jossa niitä kysymyksiä pohditaan ja mietitään. Ja ehkä se luo sitä pohjaa semmoiselle ymmärtämisellekin, kun nähdään, että on erilaisia tapoja ajatella asioita. (R7)

Ja vaikka mä sanoin tuossa alussa, että voihan se olla, että joillekin se (pienryhmäuskonnonopetus) tuo semmoista, että se on niinku kiva nähdä, että "meitä on näin monta, joilla on vähän samanlainen niinku tausta" tai jotain, mutta sitten taas toisaalta voihan sitä ajatella toisestakin suunnasta, että vaikka kotoutumisen kannalta, niin se voisi olla hyvin mielenkiintoista, että pääsisi jakamaan sitä omaa, mutta myös kuulemaan oppimaan muilta. Semmoisia oppiaineita ei ihan hirveästi ole kuitenkaan muita missä olisi tällöinen mahdollisuus. Ja sitten sitä toivoisin kovasti. (R6)

Mutta tietysti sitä toivoo hirveästi, että päästäisiin opettamaan sellaista ainetta, jossa voidaan olla ylpeitä niistä erilaisuuksista, omasta kulttuurista, omista uskoista ja katsomuksista, sekä myös oppia arvostamaan toisissa sitä, että on niitä erilaisia näkökulmia, eikä se tarkoita, että joku on toista huonompi tai parempi. Että sitä toivoisi kovasti niinku kaikkien... niinku tämän yhteiskunnan puolesta ja näiden lasten puolesta ja näiden perheiden puolesta. Mä ajattelen, että se olisi varmaan niinku valtava oppimisen paikka. (R6)

Mutta mä en ihan ymmärrä sitä, miksi me miksi me niinku... että kun tulee se uskonnon tai elämäkatsomustiedon opetuksen hetki viikossa, niin sitten me yhtäkkiä jakaudummekin erillisiin ryhmiin, kun me kaikessa muussa yritetään löytää sitä yhteistä tarttumapintaa ja oppia toisiltamme ja toisistamme. Mikä olisi parempi aine oppia toisten kulttuureista ja näkemyksistä ja saada ymmärtää miten asioita voidaan lähestyä monesta eri näkökulmasta, kuin tällainen uskonnon tai elämäkatsomustiedon, katsomuksellinen opetus ylipäättään. Että mä en henkilökohtaisesti ymmärrä sitä miten voi olla sellainen oppiaine. (R6)

Kyllähän se niinku lisää sitä dialogia, kun kaikkien katsomusaineiden oppilaat on siellä samalla tunnilla eikä sitä niinku... Mä en koskaan ajatellut, että se olisi ollut niinku syrjivää tai niinku jotenkin vähentänyt yhdenvertaisuutta, koska kaikkihan kuitenkin saa opetusta saman verran. Ne sai vaan sitten vähän niinku enemmän yhdessä. Siinä tuli tavallaan sitä dialogia enemmän että, sitä tarvittaisiin niinku enemmän. (R3)

Rehtorit näkevät yhdeksi ratkaisuvaihtoehdoksi myös uuden yhteisen oppiaineen, joka ei liittyisi uskontoihin millään tavalla vaan keskittyisi pohdintaan, ihmisyyteen ja vuorovaikutussuhteisiin.

Että mentäisiin enemmän siihen johonkin tämmöiseen eettiseen näkökulmaan, että olisi niinku yhteinen katsomusaine. Tai olisiko se sitten... mikä se voisi olla, olisiko se jotain etiikkaa sitten tai filosofiaa tai jotain niiden yhdistelmää, tai jotain kansalaistaitoja mitä joskus on ollut. Mutta että enemmän niinku tästä näkökulmasta että tullaan toinen toistemme kanssa niinku toimeen. Että tavallaan niinku jokaisessa uskonnossa on tosi paljon hyviä piirteitä, joita pitäisi käydä lävitse koulussa. Ihmisarvosta ja toisten kohtaamisesta ja tämmöisiä niinku teemoja isoja teemoja. Että jotenkin mä ajattelin, että se olisi helpompaa lähteä niinku jotenkin katsomaan ihan jostain uuden oppiaineen näkökulmasta. (R1)

Että, jos meillä olisi nyt jonkun näköinen yhteinen katsomusaine tai yhteinen joku. Mikä se nyt olisikaan? Mietin esimerkiksi, vaikka sitä vertaissovittelevaa, mikä nähdään tällä hetkellä yhtenä isona ristiriitojen ratkaisijana. Niin, että jos me ajateltaisiin, että löytyisi joku semmoinen missä kaikkea tätä tehtäisiin systemaattisesti ihan pienestä oppilaasta. (R5)

Kaikki rehtorit eivät kuitenkaan hahmota ratkaisua yksinomaan täysin yhteisen aineen kautta, vaan osa esittää ratkaisuksi osittain yhteistä tai hybridi-mallia. Näissä käsityksissä suurin osa katsomussisällöistä olisi yhteisiä kaikille oppilaille, mutta samalla säilytettäisiin mahdollisuus oman katsomuksen syvempään tarkasteluun. Tämä malli nähdään mahdollisuutena yhdenvertaisuutta lisäävälle dialogille, samalla huomioiden oppilaiden erilaiset taustat.

Mielelläni uudistaisin ja ajattelisin, että joko niin että se olisi yhteinen tai sitten niin, että siinä olisi osa yhteistä ja osa sitten sen oman katsomusaineiden opetusta. (R7)

Niin ja ehkä sitten voisi olla sekin, että jos siinä olisi se vaikka se 2/3 sitä yhteistä ja sitten olisi se 1/3 missä voisi sitten vielä syvemmin perehtyä sen oman uskontoonsa, että semmoinen voisi olla niinku ihan hyvä kombinaatio. (R7)

Mentäisiinkö askel kerrallaan ainakin siihen, että enemmän olisi niitä yhteisiä katsomusaineiden tunteja. Ja sitten voisiko vaan jotkut tietyt alueet ehkä olla, jolloin sitten kohdennettaisiin niinku ne tietyt jutut (uskontokohtaiset sisällöt) tavallaan ja käytäisiin läpi. (R4)

Osa rehtoreista lähestyy yhdenvertaisuuden ongelman ratkaisua myös oppiaineintegraation näkökulmasta, jossa katsomussisällöt sisällytettäisiin osaksi yleissivistäviä oppiaineita, kuten

yhteiskuntaoppia, historiaa ja ympäristöoppia. Integraation nähdään tukevan laajempaa kulttuurikasvatusta.

Vai onko yksi vaihtoehto, että unohdetaan kokonaan tällöinen katsomusaineiden niinku kasvatusta ja se kirjoitetaan joidenkin toisten oppiaineiden sisälle. Voitaisiinko me ottaa se sitten osana jonkin näköistä tällöistä kokonaisvaltaista kulttuuria, kasvatusta ja suvaitsevaisuuskasvatusta ja kirjoittaa se ehkä yhteiskuntaopin sisälle, niinku että tulisi tutuksi nämä eri katsomukset nuorille. Unohdettaisiin kokonaan, että se sen pitäisi olla ikioma oppiaine. Ehkä se voisi jollain tavalla, että se pilkottaisiin sinne muiden oppiaineiden sisälle ja niiden opsiin. (R4)

Sitten se, että missä meidän uskonnot esiteltäisiin, niin ne voi olla toki, että jos se on joku tällöinen yhteinen katsomusaine missä on erilaisia katsomuksia sitten esitelty, mutta se voi olla myös osana siellä sitä maantietoa se tulee joka tapauksessa tavalla tai toisella historiassa, yhteiskuntaopissa... (R5)

Mutta vielä enemmän, jos olisi niin minusta ne sisällöt pystyisi yhdistelemään riittävässä määrin eri oppiaineissa. Ja sieltä nyt sen maantiedon yhtenä isona tällöisenä missä on kuitenkin ne kansat ja kulttuurit ja ihmiset kuuluu myös. Tai sitten ylä-koulun yhteiskuntaoppi, historia, että tämän tyyppiset missä sitten... Eli jos ajattelee, että me käydään historiassa eri aikakausia, eri kansojen vaiheita läpi, niin ihan hyvin siellä sitten, koska siellä joka tapauksessa tulee myös niitä uskontoon liittyviä juttuja, niin sekin voisi olla. Ja sitten juurikin jos ajattelee näitä niinku pieniäkin oppilaita niin se oman alueen... Eli jos me ajatellaan, että me siellä ympäristössä tutustutaan omaan alueeseen ja karttaan ja se on sitä maantiedon osuutta siellä ja tuota, niin ihan hyvin sinne voisi myös tutkia sen paikkakunnan nähtävyyksien lisäksi myös vaikka ne erilaiset kirkot ja sitä kautta, että no ketä niissä kirkoissa käy tai muuta tällöistä, että jotenkin. (R5)

Se on mun mielestä just niin, että historiaan liittyvät asiat käsiteltäisiin historiassa. Se tulisi myös niinku lapsille selväksi, että tää liittyy historiaan, eikä niinkään siihen uskontoon ja sitten uskonnossa olisi tällä lailla niitä eri, niinku sitä etiikkaa ja sitä että ”millainen on hyvä ihminen” ja eri uskontoja ja näin. Se olisi niinku semmoinen yhteinen elämäkatsomus -oppiaine. (R2)

Kokonaisuutena rehtorit hahmottavat katsomusopetuksen rakenteellisen uudistamisen keinona sisällyttää yhdenvertaisuus katsomusopetuksen perusrakenteeseen. Yhdenvertaisuus näyttäytyisi tällöin sekä rakenteellisena, pedagogisena että kokemuksellisena tavoitteena, joka voidaan saavuttaa purkamalla nykyiseen katsomusopetusmalliin sisältyvät eriyttävät rakenteet.

5.2.2 Katsomusopetuksen pedagoginen kehittäminen

Tässä kategoriassa rehtorit ymmärtävät katsomusopetuksen yhdenvertaisuuden parantamisen nykyopetusmallin pedagogisen kehittämisen kautta. Rehtorit kuvaavat, että opetuksen sisältöjä tulisi kehittää niin, että ne tukevat oppilaiden eettistä ajattelua, moraalista pohdintaa sekä ymmärrystä erilaisista katsomuksista. Käsitusten mukaan nykyinen sisältö painottuu liiaksi uskonnollisiin kertomuksiin tai historiallisiin teemoihin, minkä ei koeta palvelevan yhdenvertaisuutta.

Sitten enemmän suuntaisin sitä sinne sellaiseen eettiseen ajatteluun ja ”mikä on hyvää?” ja ”millainen on hyvä ihminen?”, esimerkiksi sitä tarvitsisi tosi paljon mun mielestä nykypäivän lapsille. Ja olisi hyvä se katsomusaine suunnata siihen. (R2)

Rehtorit myös näkevät, että nykyopetusmallissa teknologia voi olla hyvä mahdollisuus varmistaa, että jokainen oppilas saa katsomuksensa mukaista opetusta, kun lähiopetus ei ole mahdollista.

Jos halutaan taata se, että jokainen saisi oman katsomusaineensa tai katsomuksensa mukaista opetusta, niin kyllä tällainen niinku teknologiaa hyödyntävä malli on minusta ihan hyvä. Se on mun mielestä ehkä ainut keino tavallaan varmistaa sitä, että se yhdenvertaisuus toteutuisi, se oppilaan niinku oikeus siihen omaan katsomusaineeseen. En mä tiedä onko mitään muita hyviä, mutta tämän oon kokenut niinku hyvänä kun vaan saadaan niinku kaikki ne aikataulut ja kaikki järjestymään niin se on. (R1)

5.2.3 Resurssien ja ohjeistuksen vahvistaminen katsomusopetuksessa

Rehtoreiden käsityksissä katsomusopetuksen yhdenvertaisuutta voitaisiin edistää vahvistamalla järjestelmän tukirakenteita, erityisesti lisäämällä resursseja ja selkeyttämällä ohjeistusta. Keskeiseksi ratkaisuksi rehtorit nostavat resurssien lisääminen, jonka katsotaan mahdollistavan yhdenvertaisten opetusjärjestelyjen toteuttamisen. Riittävät resurssit nähdään edellytyksenä sille, että kaikille oppilaille voidaan tarjota tasavertaista opetusta riippumatta katsomuksesta.

No tietenkin sitä, että olisi enemmän resursseja, että olisi tarjota kaikille kaikkea, se nyt olisi se, mutta se vaatii rahaa. (R2)

Toinen keskeinen ratkaisulinja liittyy ohjeistuksen selkeyttämiseen ja yhtenäistämiseen. Rehtoreiden mukaan katsomusopetuksen yhdenvertaisuus toteutuisi paremmin, jos käytännöt olisivat valtakunnallisesti yhdenmukaisempia. Selkeä ja kohdennettu ohjeistus helpottaisi opettajien opetuksen suunnittelua ja toteutusta sekä vähentäisi koulujen ja kuntien välisiä eroja. Ohjeistuksen merkitys korostuu erityisesti opettajien työtä tukevana elementtinä, sillä epäselvät linjaukset siirtävät tulkintavastuun opettajalle ja voivat johtaa eriarvoisiin ratkaisuihin

Ehkä ajattelen, että selkeyden vuoksi niin olisi varmaan ihan hyvä, että ympäri Suomeakin, että nämä niinku selkeytyisivät jollain tavalla, niinku ne ohjeet. (R4)

Mä ehkä tuossa sanoin aikaisemmin, että meillä elämäkatsomustiedon opettajat, niin se on vähän heidän omasta aktiivisuudestaan kiinni, että mitä sisältöjä siellä käydään. Myös ehkä siellä ev.lut. -puolella on osittain vähän sitä samaa ongelmaa, että siellä opettajatkin ovat tällä hetkellä vähän hämillään: ”Mitä täällä saa opettaja ja mistä täällä saa puhua?”. Ja myös heidän oppimateriaalinsa ovat kyllä kieltämättä useamman vuoden jääneet jo jälkeen tästä päivästä. Niin se siinä mielessä se, että siellä oikeasti tulisi ehkä vähän kohdentumpaa, selkeämpää (ohjeistusta) niinku se, että mitä ne saa opettaa ja mitä saa puhua siellä ja mitä sisältöä sinne tulisi, niin se varmaan ehkä helpottaisi vähän sitä tilannetta. (R4)

Opetushallitukselta toivotaan selkeämpää lain tulkintaa ja vahvempaa ohjausta niin kauan kuin nykyinen katsomusopetusjärjestelmä säilyy. Yhdenmukaisen valtakunnallisen ohjauksen nähdään varmistavan sen, että yhdenvertaisuus ei jää yksittäisten koulujen tai rehtoreiden harkinnan varaan, vaan toteutuu tasaisemmin eri puolilla maata.

Toivoisin, että Opetushallitus ottaisi tähän vahvemmin kantaa, että niin kauan, kun tämä systeemi säilyy tällöisenä ja jos poliittiset virtaukset täällä nyt ei näytä edistävän tätä asiaa, niin kuitenkin OPH pystyisi niiden... sen lain näkökulmasta mikä on olemassa, niin selkiyttämään sitä tilannetta, niin se auttaisi kyllä kovasti. (R6)

Kokonaisuutena rehtoreiden käsityksissä resurssien ja ohjeistuksen vahvistaminen näyttäyty ratkaisuna, joka tekisi nykyisestä katsomusopetusjärjestelmästä toimivamman ja yhdenvertaisemman. Yhdenvertaisuus mahdollistuisi järjestelmän tukemisen kautta. Kun resurssit ovat riittävät ja ohjeistus selkeää, yhdenvertaisten ratkaisujen tekeminen on koulun arjessa mahdollista.

5.2.4 Yhdenvertaisuus yhteisen ratkaisun kautta

Rehtorit käsittävät katsomusopetuksen yhdenvertaisuuden edistämisen yhteisen ratkaisun kautta. Keskeisenä ajatuksena on laaja ja osallistava päätöksenteko. Yhdenvertaiset ja käytännössä toimivat ratkaisut edellyttävät, että päätöksenteossa kuullaan katsomusaineiden edustajien ohella laajemmin koulun kenttää. Ratkaisujen tulisi perustua paitsi tavoitteisiin myös koulun arjen todellisuuteen ja eri toimijoiden näkemyksiin ja kokemuksiin.

Mä en ole ihan varma siitä, että kuinka paljon sen kentän ja opettajien ja huoltajien ääni kuuluu tällä hetkellä tässä nykyisessä ratkaisussa/tilanteessa. Jos oikeasti tilanne on se, mikä nyt niinku tuntuisi siltä, että suurin osa ihmisistä kuitenkin haluaisi jonkinnäköistä muutosta, että pitäisikö kuitenkin sitten saada se, jos niin voimakas enemmistö sitä haluaa. (R4)

Mä oikeastaan tiedänkin, että nämä eri katsomusaineiden edustajat onkin jo istunut pöytään ja ovat käyneet yhteistä keskustelua siitä, ja heille on tullut oma ehdotuksensa. Niin varmasti sen kuunteleminen niissä (päätös-) tilanteissa. (R4)

Rehtorit korostavat yhteisen näkemyksen tarvetta, jossa ratkaisut palvelisivat kaikkien oppilaiden ja kouluyhteisön etua. Rehtoreiden näkemyksen mukaan päätöksenteon ei tulisi nojata yksittäisten katsomusryhmien, ideologisten näkemysten tai intressien ajamiseen, vaan pyrkiä sellaiseen kokonaisuuteen, joka olisi yhdenvertaisuuden näkökulmasta kestävä.

Ja sitten semmoiseen rehelliseen katsomiseen, että mitkä oikeasti ovat semmoisia, niinku mikä nyt käytännössä palvelisi kaikkein parhaiten tässä tilanteessa. Niinku rehellisesti, ilman että kukaan varsinaisesti tavoittelisi vain ja ainoastaan omaa etuansa, vaan ehkä pyrkisi katsomaan silleen niinku yhteisesti, että mikä palvelisi tai... Haastava tilanne kyllä, että kaikki että ei varmaan ole semmoista niinku yksinkertaista ja helppoa ratkaisua. (R4)

Osa käsityksistä näkee yhteisen ratkaisun hallinnollisena keskittämisenä. Keskitetyn hallinnon nähtäisiin vähentävän koulujen ja alueiden välisiä eroja sekä paikallisia tulkintoja, jotka puolestaan johtavat eriarvoistaviin käytäntöihin.

No itse ajattelen sitä, että niinku tämmöisessä isossa kaupungissa juurikin se, että ne tunnit jotenkin keskitetysti järjestetään, jotta ne olisi niinku tasapuolisia, tasa-arvoisia kaikille, niin on tosi tärkeä. (R7)

Kokonaisuutena rehtoreiden käsityksissä yhdenvertaisuus yhteisen ratkaisun kautta rakentuu päätöksenteon periaatteista ja prosesseista. Yhdenvertaisuutta edistäisi, kun katsomusopetusta koskevat ratkaisut valmisteltaisiin laajasti yhteistä etua painottaen ja koulun arjen todellisuuteen nojaten. Yhteinen ratkaisu hahmotetaan lisäksi keskitettynä ja yhtenäisenä ohjauksena, jonka nähdään vähentävän paikallisten tulkintojen aiheuttamaa eriarvoisuutta.

6 Pohdinta

6.1 Johtopäätökset

Tutkimuksemme tavoitteena on tuottaa tietoa rehtoreiden käsityksiä katsomusopetuksen yhdenvertaisuuden haasteista sekä niihin liitetystä ratkaisumahdollisuuksista. Tässä luvussa tarkastelemme yllä raportoimienne tutkimustulosten suhdetta tutkimuskysymyksiimme sekä aiempaan tutkimukseen. Käsittelemme tuloksia tulosavaruuksittain kahdessa osassa, mikä vastaa myös tutkimuskysymyksiemme jaottelua. Lopuksi arvioimme kokonaisuutena, mistä tutkimustuloksemme kertovat ja kuinka ne asettuvat katsomusopetuksen tutkimuskentälle.

Ensimmäinen tulosavaruus

Ensimmäinen tulosavaruus osoittaa, että rehtorit ymmärtävät katsomusopetuksen yhdenvertaisuuden haasteet moniulotteisina ja toisiinsa kietoutuvina. Haasteet eivät rajoitu vain yksittäisiin pedagogisiin ratkaisuihin, vaan ne rakentuvat opetuksen laadun, organisatoristen reunaehtojen, katsomusainejärjestelmän rakenteiden, oppilaiden sosiaalisen kokemuksen sekä alueellisten olosuhteiden yhteisvaikutuksesta. Tämä tulosavaruus vastaa tutkimuskysymykstämme ensimmäiseen: *”Millaisia käsityksiä rehtoreilla on nykyisen katsomusopetusmallin yhdenvertaisuuden haasteista?”* ja toiseen: *”Miten rehtorit perustelevat katsomusopetuksen yhdenvertaisuuden haasteita?”*. Tulokset osoittavat millaisia yhdenvertaisuuden ongelmia rehtorit tunnistavat ja millä tavoin he niitä perustelevat.

Pedagogiset ja opetuksen laadulliset yhdenvertaisuushaasteet

Rehtoreiden käsitykset vahvistavat aiempaa tutkimusta siitä, että katsomusaineiden välillä on merkittäviä pedagogisia laatueroja. Aiempi tutkimus on osoittanut, että pienryhmäuskontojen ja elämäkatsomustiedon opetuksessa opettajapula, materiaalin puute sekä vaihtelevat pedagogiset käytännöt ovat toistuvia ongelmia (Machreich & Kallioniemi, 2023; Zilliacus & Holm, 2013; Zilliacus & Kallioniemi, 2016; Onnisekä, 2017). Haastattelemamme rehtorit liittivät näiden haasteiden vaikuttavan katsomusopetuksen laatuun ja sen myötä oppilaiden väliin yhdenvertaisuuteen.

Rehtorit kuvailevat käsityksissään pienryhmäuskontojen ja elämäkatsomustiedon kelpoisten opettajien saatavuuspulaa ja sen vaikutuksia. Käsitysten mukaan opettajan puutteellinen kelpoisuus voi näkyä opetussisältöjen ja arvioinnin ristiriitana suhteessa opetussuunnitelmaan sekä tunnustuksellisuuden voimistumisena. Vastaavasti aiemmassa tutkimuksessa on havaittu, että vähemmistöuskonnon oppimäärien oppilaat ovat itse tunnistaneet opetuksessa olevan tunnustuksellisia elementtejä (Kavonius, Kuusisto & Kallioniemi, 2015).

Kelpoisten opettajien puute rehtoreiden mukaan pakottaa jopa houkuttelemaan opetusta järjestävän opettajan. Tämän rehtorit käsittivät myös vaikuttavan opettajan omaan motivaatioon, mikä heijastuu opetuksen sisältöön ja laatuun. Lisäksi oppimateriaalien puutteellisuus tai olematon saatavuus rehtoreiden mukaan heikentää jo valmiiksi puutteellisesti kelpoisten opettajien motivaatiota kehittää laadukkaita oppitunteja. Yksi rehtori (R4) kuvailee kuulleensa, että elämäkatsomustiedon opetussisältö on jäänyt Muumien katselun ja kuvien värittelyn varaan, ja opetuksen taso ”on mitä on”. Vastaavia huomioita elämäkatsomustiedon oppimateriaalien puutteesta on havaittu aiemminkin. Zilliacuksen ja Kallioniemen (2016) tutkimustulosten mukaan elämäkatsomustiedon opettajat kokevat, ettei oppiaineella nähdä samanvertaista arvoa verrattaessa erityisesti evankelisluterilaiseen ja ortodoksiseen uskonnon oppimääriin. Tämä opettajien mukaan näkyy opetussuunnitelman ja oppimateriaalien kehittämisen laiminlyöntinä. Tutkimuksemme rehtoreiden käsityksissä oppimateriaalien laadullisen epätasaisuuden oppimäärien välillä koetaan heikentävän oppilaiden aseman

yhdenvertaisuutta. Puhe oppilaiden asemasta ja sen epäyhdenvertaisuudesta voidaan nähdä kielivän siitä, että oppimateriaalien puute vaikuttaa nimenomaan oppilaan oppimisen lähtökohtiin.

Opetusmateriaaleihin liittyvien haasteiden lisäksi pienryhmäuskonnon tai elämäkatsomustiedon oppimisympäristön heterogeenisyys tuo rehtoreiden mukaan vielä oman lisähaasteensa opetuksen lähtökohtiin. Enemmistöä poikkeavien katsomusopetusryhmien ryhmäkoot vaihtelevat alueellisesti. Pienissä kunnissa opetusryhmät voivat koostua juuri kolmen oppilaan vähimmäismäärästä ja isoissa katsomuksellisesti kirjavissa kaupungeissa oppilasmäärä voi vastata enemmistöryhmän kokoa. Opetusryhmät tavallisesti ovat ikätasoisesti heterogeenisiä, koska ryhmiä ei aina voida muodostaa ikätasojen mukaisesti. (Onniselkä, 2017.)

Rehtoreiden käsityksissä eri-ikäisistä oppilaista koostetut opetusryhmät näyttävät oppilaan oikeuksien kannalta ristiriitaisina. Perusopetuslain (628/1998) 30 § toinen momentti edellyttää, että opetusryhmien tulee muodostua siten, että opetuksessa voidaan saavuttaa opetussuunnitelmassa asetetut tavoitteet. Informantit näkevät opetusryhmien sisäisen ikäeron tuovan myös haasteita oppilaiden osallisuuteen sekä sen kautta osaamisen näyttämiseen. Lisäksi ikätasoisesti heterogeenisen ja oppilasmäärältä pienen opetusryhmän koetaan olevan vertaisoppimisen ja keskustelun kannalta eriarvoinen enemmistöryhmään verrattuna.

Tutkimustuloksissa katsomusopetuksen etäopetuksena järjestetyt toteutukset nousevat mielenkiintoisena ratkaisuna opetuksen järjestämisen haasteisiin. Etäopetuksen nähdään toimivan ratkaisuna tilanteissa, joissa yksittäisissä kouluissa vähemmistöuskontojen ja elämäkatsomustiedon oppilasmäärät ovat niin pieniä, ettei opetusta ole voitu järjestää lähiopetuksena. Suuremman alueen yhteistyönä järjestetty etäopetus mahdollistaa oman katsomuksensa mukaisen opetuksen saamisen. Kuitenkin rehtorit näkevät järjestelyssä puutteita, eikä opetuksen laatu heidän mukaansa ole samalla viivalla lähiopetuksen kanssa.

Etäopetuksessa opetuksen toiminnallisuus ja pedagogiset mahdollisuudet rajautuvat rehtoreiden mukaan huomattavasti. Rehtoreiden käsitykset myös osoittavat, että etäopetus voi lisätä eriarvoisuutta erityisesti ikätasoisesti pienillä ja erityistä tukea tarvitsevilla oppilailla, mikä tuo uuden näkökulman katsomusopetuksen yhdenvertaisuustutkimukseen. Etäopetusta on tutkittu laajemmin COVID-19-pandemian yhteydessä (esim. KARVI 2020), mutta katsomusopetuksen kontekstissa sen vaikutuksia ei ole aiemmin merkittävästi tarkasteltu. Kansallisen koulutuksen arviointikeskuksen (2020) tutkimuksen mukaan epäopiskelu jakoi oppilaita eriarvoiseen asemaan etäopetukseen liittyvien oppimis- ja opiskelualmiuksien vaatimusten vuoksi. Tutkimuksen mukaan oppilailla oli myös paljon haasteita opintojen edistymisessä. Karvin pandemia-ajan etäopetuskäytäntöihin liittyvät tuloksia voidaan nähdä vastaavan myös tutkimuksemme informantin kuvaama käsitys siitä, että etäopetuksen sujuvuus riippuu vahvasti oppilasaineksesta. Tällöin etäopetus opetuksen järjestämiskäytännönä näyttää vain ideaaliolosuhteissa toimivana sekä hankalasti sovitettavana alakoulun vaihteleviin tuen tarpeisiin.

Etäopetukseen rehtorit liittävät myös käytännön haasteita, jotka johtuvat opetuksen teknisestä haavoittuvuudesta ja valvonnan haasteita. Etäoppitunneilla aikataulu on tiukka, minkä vuoksi opettajan voi olla hankalaa seurata oppilaiden pääsyä oppitunnille. Tällöin voi syntyä tilanteita, joissa oppilas joko tipahtaa kesken opetuksen linjoilta tai ei pääse oppitunnille ennen tunnin alkua. Etäopetuksessa ei näytä rehtoreiden käsitysten perusteella olevan joustoa kouluarjen muutoksille, kuten etäopetuksen ohjaajien tai opettajien poissaoloille.

Rehtoreiden käsityksissä etäopetus näyttää oppilaiden yhdenvertaisuuden näkökulmasta eriarvoistavana ratkaisuna. Rehtoreiden käsityksistä välittyy puutteiden tiedostaminen, eikä etäopetusta pidetä laadultaan samanarvoisena lähiopetuksen kanssa. Kuitenkin etäopetuksen nähdään mahdollistavan eri katsomusaineiden opetuksen järjestäminen paikallisten olosuhteiden asettamissa rajoitteissa. Opetushallituksen uskonnon ja elämäntiedon opetuksen ohjeistuksen (2022) mukaan etäopetusjärjestelyitä voidaan hyödyntää, mutta opetusjärjestelyiden tulisi olla mahdollisimman yhdenvertaisia oppilaiden enemmistön uskonnon opetuksen kanssa. Ohjeistuksen sanavalinta ”mahdollisimman” jättää tulkinnan

vapauden rajanvedolle siinä, milloin opetusjärjestelyt ovat liian eriarvoisia. Perusopetuslain (628/1998) 20 b § mukaan opetuksen järjestäjän on kuitenkin varmistettava, että opetusjärjestelyt tukevat oppimisen edellytyksiä.

Kokonaisuutena rehtoreiden käsitykset vahvistavat aiempaa tutkimusta siitä, että katsomusaineiden välillä on systemaattisia pedagogisia laatueroja, jotka heijastuvat suoraan oppilaiden yhdenvertaisuuteen. Tuloksemme tuovat kuitenkin esiin myös uuden ulottuvuuden: etäopetuksen yleistyminen on luonut katsomusopetukseen uuden tason pedagogista eriarvoisuutta, jota aiempi tutkimus ei ole vielä kattavasti tarkastellut. Rehtoreiden käsityksissä yhdenvertaisuus näyttäytyy pedagogisena ehtona, joka rakentuu opettajien osaamisesta, oppimisympäristöistä ja opetuksen toteutustavoista.

Katsomusopetuksen organisatoriset yhdenvertaisuushaasteet

Rehtoreiden käsitykset osoittavat, että katsomusopetuksen yhdenvertaisuus rakentuu vahvasti myös organisatoristen ratkaisujen varaan. Tämä tulos vahvistaa aiempaa tutkimusta, jonka mukaan katsomusopetuksen lukujärjestystekninen suunnittelu on logistisesti ja ajallisesti haastavaa (Machreich & Kallioniemi, 2023). Rehtoreiden näkemykset tuovat myös esiin, että nämä organisatoriset rajoitteet eivät ole vain teknisiä tai hallinnollisia yksityiskohtia, vaan ne tuottavat systemaattista eriarvoisuutta oppilaiden välille. Kun opettajia on vähän ja he kiertävät useilla kouluilla, lukujärjestys joudutaan rakentamaan opettajien liikkumisen ehtoilla, ei oppilaiden pedagogisten tarpeiden mukaan. Tämä johtaa tilanteisiin, joissa tietyt katsomusaineet päätyvät vuodesta toiseen epäsuotuisille opetusajoille, kuten myöhäiseen iltapäivään, mikä heikentää oppilaiden keskittymistä ja oppimisen edellytyksiä. Hankalat, enemmistöstä poikkeavat opetusajat aiheuttavat oppilaille tiedostettua ihmetystä sekä eriarvoisuuden kokemusta suhteessa enemmistöön (Zilliacus & Holm, 2013).

Rehtoreiden käsitykset tuovat esiin myös uuden näkökulman organisatoriseen yhdenvertaisuuteen, joka synnyttää kompromissien kasautumista. Aiemmassa tutkimuksessa on

tunnistettu, että katsomusopetuksen järjestäminen vaatii joustavuutta ja kompromisseja (Åhs & Salmenkivi, 2022), mutta rehtoreiden kuvaamat tilanteet osoittavat, että kompromissit eivät jakaudu tasaisesti. Sen sijaan ne kohdistuvat toistuvasti samoihin oppilasryhmiin, esimerkiksi islamin tai ortodoksisen uskonnon oppilaisiin, mikä luo toistuvaa rakenteellista epäoikeudenmukaisuutta. Kokonaisuutena rehtoreiden käsitykset vahvistavat aiempaa tutkimusta katsomusopetuksen organisatorisista haasteista, mutta tuovat esiin uuden tärkeän näkökulman, jossa organisatoriset ratkaisut eivät ole vain käytännön järjestelyjä, vaan ne rakentavat tai heikentävät yhdenvertaisuutta arjen tasolla.

Katsomusainejärjestelmän rakenteelliset ja alueellistuneet yhdenvertaisuushaasteet

Rehtoreiden käsitykset osoittavat katsomusopetuksen yhdenvertaisuuden haasteiden olevan syvällisesti sidoksissa katsomusainejärjestelmän rakenteisiin. Tulos vahvistaa aiempaa tutkimusta, jonka mukaan suomalainen katsomusopetusmalli on monimutkainen, hallinnollisesti raskas ja vaikeasti sovitettavista kasvavan katsomuksellisen moninaisuuden tuomiin tarpeisiin (Åhs & Salmenkivi, 2022). Rehtoreiden käsitykset tuovat esiin, että rakenteelliset ongelmat eivät ole vain teoriatasoisia tai juridisia, vaan ne konkretisoituvat arjen tasolla oppilaiden eriarvoisina oikeuksina ja oppimisen edellytyksinä. Rakenteelliset ongelmat näyttäytyvät rehtoreiden käsityksissä myös eri tavoin eri alueilla. Tällöin alueellisesti vaihtelevat tarpeet ja resurssit pakottavat opetuksen järjestäjiä soveltamaan ohjeistuksia alueeseen sopivaksi.

Rehtoreiden käsitykset tuovat esiin myös katsomusainejärjestelmän sisäisen ristiriidan, jossa järjestelmä pyrkii takaamaan oppilaan oikeuden oman katsomuksensa mukaiseen opetukseen, mutta samat rakenteet voivat myös estää tämän oikeuden toteutumisen. Aiemmassa tutkimuksessa on tunnistettu, että pienryhmäuskontojen opetuksen järjestäminen on haastavaa (Machreich & Kallioniemi, 2023; Onniselkä, 2017; Åhs & Salmenkivi 2022), mutta rehtoreiden käsitykset osoittavat, että nämä haasteet eivät ole satunnaisia, vaan järjestelmään sisäänrakennettuja. Kun oppilasmäärät eivät täyty tai opettajaa ei löydy, oppilas voi jäädä kokonaan ilman oman katsomuksensa mukaista opetusta, tai opetusta järjestetään

etäyhteyksin, joita rehtorit pitävät pedagogisesti heikompana. Tämä osoittaa, että järjestelmä ei kykene takaamaan yhdenvertaisuutta kaikissa olosuhteissa.

Järjestelmän sisäisen ristiriidan lisäksi sen tulkinnanvaraisuus tuottaa rehtoreiden mukaan haasteita yhdenvertaisuuden saavuttamiselle. Rehtoreiden mukaan lainsäädännön ja ohjeistusten tulkinnanvaraisuus luovat harmaan vyöhykkeen, jossa oppilaiden oikeudet toteutuvat eri tavoin ympäri Suomea. Rehtoreiden kuvaama ”villi kenttä” konkretisoi sen, että katsomusopetuksen järjestäminen ei ole yhdenmukaista, vaan riippuu paikallisista tulkinnoista, resursseista ja hallinnollisista ratkaisuista. Esimerkiksi opetuksen laatueroja tällöin alueellistuvat ja erillistävät oppilaita asuinpaikkansa mukaan.

Lisäksi tuloksissa nousee merkittävänä havaintona käsitys epäkohdasta liittyen katsomusopetuksesta oppimäärän vaihtamisen ja vapautuksen saamiseen ehdollisuuteen. Oppimäärän vaihtamisen ehdollisuudella tarkoitetaan perusopetuslakiin perustuvia rajoitteita siitä, missä tapauksissa oppilas on eri katsomuksien oppimääriin oikeutettu. Ehdollisuus syntyy siitä, ettei perusopetuslaki oikeuta evankelisluterilaiseen tai ortodoksiseen uskontokuntaan kuuluvalle oppilaalle mahdollisuutta elämäkatsomustiedon opiskelulle. Kuitenkin muiden uskontokuntien jäsenet, joiden oman uskonnon mukaista oppimäärää ei koulussa tarjota, voivat halutesaan osallistua elämäkatsomustiedon opetukseen. (628/1998, 13§.) Rehtoreiden käsityksien perusteella tämä vaihtamisen ehdollisuus nähdään epäoikeudenmukaisena, sillä mahdollisuudet vaihtaa oppimäärää riippuvat oppilaan katsomuksellisesta taustasta, eikä kaikilla ole yhtäläisiä mahdollisuuksia.

Vapautuksen saamisen mahdollisuutta on kritisoitu myös aiemmassa tutkimuksessa. Vapautus on koettu kyseenalaisena, koska se mahdollistaa oppilaan osallistumisen oman uskonnollisen yhteisön tarjoamaan opetukseen, joka ei perustu opetussuunnitelmaan (Machreich & Kallioniemi, 2023; Matilainen, 2023). Vapautuksessa rehtorit näkevät ongelmana myös sen tuoman eriarvoisuuden oppilaiden välille, kun vapautus voi johtaa tuntimäärän vähenemiseen ja arvioinnin puuttumiseen. Tällöin oppilaiden välille muodostuu katsomukseen perustuvia eritasoisia koulunkäynnin velvoitteita.

Kokonaisuutena rehtoreiden käsitykset osoittavat, että katsomusainejärjestelmän rakenteet tuottavat ja vahvistavat eriarvoisuutta, vaikka tarkoitus onkin päinvastainen. Tulokset vahvistavat aiempaa tutkimusta järjestelmän pirstaleisuudesta ja hallinnollisesta raskaudesta. Rehtoreiden kuvaama “harmaa vyöhyke” ja “villi kenttä” konkretisoivat sen, että yhdenvertaisuus ei ole rakenteellisesti taattu, vaan altis paikallisille tulkinnoille ja resurssien niukkuudelle.

Oppilaiden sosiaalinen eriytyminen yhdenvertaisuushaasteena

Rehtoreiden käsitykset osoittavat, että katsomuksellinen yhdenvertaisuus on myös oppilaan kokemuksellinen kysymys, joka rakentuu oppilaan kuulumisen tunteesta, ryhmäytymisestä ja turvallisuuden kokemuksesta. Tulos vahvistaa aiempaa tutkimusta, jonka mukaan erilliset katsomusryhmät voivat aiheuttaa segregatiota ja sosiaalista eriytymistä vähemmistöuskontojen ja elämäkatsomustiedon oppilaille (Zilliacus & Holm, 2013; Åhs, Poulter & Kallioniemi, 2019; Åhs, Poulter & Kallioniemi, 2016).

Rehtoreiden käsityksissä painottuu, että eriytymisen kokemus on merkittävä erityisesti pienillä oppilaille, jotka eivät vielä kykene hahmottamaan katsomusopetuksen perusteita. Rehtoreiden kuvaamat tilanteet, joissa oppilas kokee olevansa “se, joka aina lähtee”, konkretisoivat miten erilliset katsomusryhmät voivat tuottaa ulkopuolisuuden kokemuksia jo varhaisessa vaiheessa koulupolkua. Rehtorit myös näkevät vähemmistöuskontojen ja elämäkatsomustiedon ikätasoisesti pienten oppilaiden voivan erityisesti kokea pelkoa vanhempia oppilaita sisältävässä opetusryhmässä. Lisäksi kuljetukset toisiin kouluihin koetaan erityisesti pienille oppilaille kuormittavina ja pelottavina. Nämä havainnot laajentavat käsitystä siitä, miten katsomusopetuksen järjestämistavat vaikuttavat eri tavoin eri-ikäisten oppilaiden emotionaalisiin kokemuksiin.

Rehtoreiden käsitykset osoittavat myös, että sosiaalinen eriytyminen ei rajoitu enemmistön ja vähemmistöjen välisiin suhteisiin, vaan sitä voi syntyä myös vähemmistöryhmien sisällä. Rehtoreiden kuvaamat tilanteet, joissa oppilaat kokevat ristiriitoja edustaessaan eri suuntauksia saman uskonnon sisällä, tuovat esiin katsomuksellisen moninaisuuden sisäisen kerrostuneisuuden. Ubani ym. (2020) osoittavat, että opetussuunnitelmassa tunnistetaan uskontojen sisäinen moninaisuus ja oppilaiden erilaisten taustojen huomioiminen. Heidän tarkastelunsa kohdistuu kuitenkin opetussuunnitelman linjauksiin, eikä siihen, millaisina oppilaiden väliset suhteet ja mahdolliset ristiriidat käytännössä ilmenevät. Tämän tutkimuksen tulokset täydentävät tätä kuvaa osoittamalla, että uskontojen sisäinen moninaisuus voi koulun arjessa konkretisoitua myös oppilaiden välisinä jännitteinä.

Kokonaisuutena rehtoreiden käsitykset osoittavat, että sosiaalinen eriytyminen muodostaa yhdenvertaisuuden kannalta itsenäisen ja merkittävän haasteen, joka ei ratkea pelkästään pedagogisilla tai organisatorisilla ratkaisuilla. Yhdenvertaisuus näyttäytyy kuulumisen ja osallisuuden ehtona, joka rakentuu arjen vuorovaikutuksessa ja ryhmädynamiikassa. Tämä korostaa tarvetta tarkastella katsomusopetuksen yhdenvertaisuutta myös oppilaiden kokemusten ja sosiaalisen hyvinvoinnin näkökulmasta.

Toinen tulosavaruus

Toinen tulosavaruus vastaa kolmanteen tutkimuskysymykseemme ”Millaisia käsityksiä rehtoreilla on ratkaisusta yhdenvertaisuuden haasteiden korjaamiseksi?”. Tulokset osoittavat, että rehtorit käsittävät ratkaisumahdollisuudet yhdenvertaisuuden haasteiden korjaamiseksi neljän eri ulottuvuuden näkökulmista. Ratkaisukäsityksissä korostuvat opetuksen rakenteisiin kohdistuvat muutostarpeet, resurssien ja ohjeistuksen vahvistaminen, katsomusopetuksen pedagoginen kehittäminen sekä yhteisen päätöksenteon ja ratkaisun näkökulma.

Rehtorit kokevat, että eivät voi määräänsä enempää vaikuttaa yhdenvertaisuuden toteutumiseen, vaikka haluaisivat, sillä vaikka vastuuta on paljon, heidän toimijuutensa on rajallinen.

Rehtoreiden käsityksistä kokonaisuudessaan on selvästi tukittavissa tyytymättömyys nykyistä opetusmallia kohtaan. Katsomusopetusmallin uudistusta kaivataan kentällä kipeästi ja rehtoreilla on paljon näkemyksiä mahdollisista ratkaisuvaihtoehdoista. Olisi uudistuksen tuloksena sitten millainen malli tahansa, jotakin muutoksia tarvitaan.

Keskeiseksi ratkaisuksi rehtoreiden käsityksistä nousee katsomusopetuksen rakenteellinen uudistaminen. Rehtorit käsittävät sen monia mahdollisuuksia sisältävänä ratkaisuna yhdenvertaisuuden haasteisiin, joihin voitaisiin rehtoreiden mukaan vastata kaikille yhteisen tai osittain yhteisen katsomusaineen, oppiaineintegraation tai kokonaan uuden oppiaineen kautta. Rakenteellinen uudistaminen nähdään suorana ratkaisuna katsomusperustaiseen erotteluun, joka liitetään moniin yhdenvertaisuuden haasteisiin. Rehtorit Machreichin ja Kallioniemen (2023) tutkimuksessa ovat pohtineet ryhmittelyä eri uskontokunnan mukaisiin ryhmiin. Sitä ei pidetä nyky-yhteiskuntaan sopivana, sillä nykyisin katsomusopetus on ainoa oppiaine, jossa oppilaat ryhmitellään jonkin tietyn asian perusteella eri ryhmiin.

Kaikille yhteinen katsomusaine toisi rehtoreiden näkemysten mukaan helpotusta katsomusopetuksen yhdenvertaiseen järjestämiseen kokonaisvaltaisesti. Rakenteellinen uudistaminen nousee yhdeksi keskeisimmäksi ratkaisunäkemykseksi rehtoreiden keskuudessa. Rehtoreiden mukaan katsomusopetusmalli nykyisellään ei ole linjassa muuttuneen yhteiskunnan tarpeiden kanssa. Yhteiseen katsomusaineeseen liittyen on todettu, että katsomusopetuksen uudistaminen on välttämätöntä muuttuneessa ja koko ajan muuttuvassa kulttuurisessa ja yhteiskunnallisessa kontekstissa (Salmenkivi & Åhs, 2022).

Rehtoreiden näkemyksistä nousee esiin tarve sellaiselle oppiaineelle, jossa voitaisiin oppia ymmärtämään, kohtaamaan ja vuorovaikuttamaan muiden ihmisten kanssa. Ymmärrystä muista kielistä, kulttuureista ja uskonnoista pidetään yhtenä moninaistuvan ja polarisoituvan yhteiskunnan tarpeista, johon voitaisiin rehtoreiden mukaan vastata koulussa paremmin. Rehtoreiden näkemysten mukaan tähän tarpeeseen voitaisiin vastata kehittämällä nykymallia sellaisenaan, muotoilemalla opetussisältöjä. Nykymallin kehittämiseen voisi liittyä myös etäopetusratkaisujen kehittäminen opetuksen järjestämistapana (Salmenkivi & Åhs, 2022).

Rehtoritkin tunnustavat, että tämä voisi olla ratkaisu siihen, että kaikki saisivat oman katsomuksen mukaista opetusta. Nykyisellään etäopetus ei kuitenkaan vastaa lähiopetusta ja vaatisi kehittämistä. Useat katsomusaineiden opetuksen tavoitteet edellyttävät lähiopetusta varsinkin pienemmillä oppilailla (Salmenkivi & Åhs, 2022).

Vikdahlin ja Skeien (2019) tutkimuksen mukaan myös oppilaat ovat kokeneet merkitykselliseksi ja kiinnostavaksi tutustua eri katsomuksen tai uskonnon omaaviin oppilaisiin. Tutkimuksessa huomattiin, että tutustuessaan toisiinsa katsomusten näkökulmasta, oppilaat alkoivat pohtia myös omia reaktioitaan oppimaansa ja oppivat sitä kautta paljon myös itsestään. (Vikdahl & Skeie, 2019.) Kaikille yhteisen katsomusdialogin tarve on tunnistettu myös muiden toimesta. Nykyinen malli on saanut kritiikkiä myös siitä, että se ei ota tarpeeksi huomioon moninaistuvassa yhteiskunnassa olevia ideologioita ja katsomuksia, jotka eivät noudata niitä rajanvetoja, jotka on institutionaalisesti määritelty. (Lipiäinen, 2024; Åhs, 2020.)

Rehtorit pitävät nykyistä katsomusopetusmallia vaikeana järjestää täysin yhdenvertaisesti, jonka vuoksi yhteinen tai osittain yhteinen katsomusaine nähdään yhtenä hyvänä mahdollisuutena. Rehtoreiden näkemysten mukaan yhteisen ja osittain yhteisen katsomusaineen avulla pystyttäisiin paremmin vastaamaan kokonaisvaltaisesti opetussuunnitelman tavoitteisiin. Se vastaisi myös yhdenvertaisuuden haasteeseen eri katsomusaineiden, opetusmateriaalin ja opetuksen osalta. Tämä on linjassa sen kanssa, että osittain yhteisen katsomusopetuksen on toteutustapana todettu helpottavan katsomusopetuksen järjestämistä ja vastaavan paremmin nykyisen katsomusopetuksen tavoitteisiin, sisältöihin ja lähtökohtiin (Machreich & Kallioniemi, 2023; Åhs ym., 2019). Ongelmaan vaihtelevista toteutuksista maan tasolla voitaisiin rehtoreiden mukaan vastata yhteisellä katsomusaineella tai kokonaan uudella yhteisellä oppiaineella.

Koirikivi (2019) toteaa, että jos halutaan mahdollistaa oppilaille laaja ja tarkoituksellinen katsomuksellinen yleissivistys, täytyisi uskonnon ja elämäntutkimustiedon asiantuntijoiden tehdä laajempaa ja perusteellisempaa yhteistyötä opetussuunnitelmatyössä. Tämä on linjassa myös tutkimuksemme rehtoreiden näkemyksen kanssa siitä, että yhdenvertaisemman

katsomusopetuksen luomiseksi tulisi kuulla laajasti eri toimijoita. Rehtorit nostavat esiin, että tällä hetkellä katsomusopetusmalli ei kuule tarpeeksi kentällä toimivien näkemyksiä katsomusopetuksen tarpeista ja haasteista. He korostavat, että katsomusopetukseen liittyvässä päätöksenteossa tulisi eri katsomuksia edustavien tahojen lisäksi kuunnella enemmän opettajien, rehtoreiden ja muiden kentällä toimivien ääntä, koska heillä on paras käsitys katsomusopetuksen järjestämisen tilasta. Katsomuskasvatusta tulisi lähteä kehittämään yhtenäistämällä ensin katsomusopetukselliset ja -kasvatukselliset tavoitteet, jonka keskiöön tulisi nostaa opetuksen keskiössä olevat toimijat, jotta ne voidaan ottaa osaksi ammatillista toimintaa (Lipiäinen, 2024, 77).

Katsomusopetuksen hajanaisuus näkyy rehtoreiden mukaan myös epäyhtenäisenä ja tulkinanvaraisena ohjeistuksena aina järjestämisen tasolta luokissa tapahtuvan opetuksen sisältöihin. Rehtorit kritisoivat nykyistä ohjeistusta ja lainsäädäntöä, joka on ristiriitainen ja mahdollistaa epäyhdenvertaiset ja alueellisesti eroavat toteutukset. Katsomusaineiden kehittämisryhmä (2025) linjaa loppuraportissaan, että laillisuusvalvontaa liittyen katsomusaineiden opetuksen järjestämiseen tulisi lisätä, jotta oppilaiden yhdenvertaisuutta ja oikeusturvaa voitaisiin parantaa. Tähän kiteytyvät myös rehtoreiden näkemykset ohjeistuksen tarkentamisen tärkeydestä yhdenvertaisuuden näkökulmasta.

Kallioniemi (2013) artikkelissaan toteaa, että 2000-luvun alussa siirtymään tunnustuksettoomaan oman uskonnon opetukseen ei sisällytetty tutkimus- tai kehittämistoimintaa, eikä muutos koulumaailmaan tapahtunut ohjatusti. Tämä on Kallioniemen mukaan jättänyt opetuksen sisällön monelle rehtorille ja opettajalle avautumatta, joka on linjassa tutkimuksessamme nousseen ohjeistuksen lisäämisen tarpeen kanssa. Opetussuunnitelman kasvatukselliset ja opetukselliset tavoitteet on nähty ristiriitaisina ja toisistaan poikkeavina, joka tekee opetussuunnitelman noudattamisesta hankalaa (Lipiäinen, 2024, 76).

Yhteenvedona voidaan todeta, että osa ratkaisukäsityksistä on uudistavia, osa korjaavia ja nykyistä rakennetta tukevia. Osassa näkemyksistä ei anneta varsinaista konkreettista ratkaisuehdotusta, vaan painotetaan dialogin ja yhteisen ratkaisun merkitystä. Rehtoreiden ratkaisut

kohdistuvat useissa näkemyksissä järjestelmätasolle valtakunnalliseen ohjeistukseen, opetus-suunnitelmatasolle sekä poliittiseen päätöksentekoon. Tulosten perusteella rehtorit hahmottavat katsomusopetuksen yhdenvertaisuuden haasteiden korjaamisen laaja-alaisena kokonaisuutena, jossa ratkaisut rakentuvat toisiaan täydentäen.

6.2 Tutkimuksen arviointi

Tutkimusmetodiksemme valikoitui fenomenografinen tutkimus. Hahmotellessamme tutkimuskysymyksiä tutkimuksemme tavoitteen pohjalta, huomasimme, että perimmäinen pyrkimyksemme on saada kuva siitä, millä eri tavoin aihe ymmärretään ja onko näkemyksien välillä huomattavissa eroja. Tämän valossa fenomenografia metodina sopi tutkimukseemme mielestämme hyvin, sillä sen keskiössä ovat ilmiön erilaiset käsitykset ja niiden variaatiot (Huusko & Paloniemi, 2006). Tutkimusmenetelmä mahdollisti sen, että rehtoreiden käsitykset voitiin kuvata suhteessa toisiinsa ja jäsentää kategorioiksi, mikä tuki tutkimuskysymyksiemme asettelua.

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on ollut tarjota uusia näkökulmia katsomusopetuksen yhdenvertaisuuden haasteiden ja ratkaisumahdollisuuksien tarkasteluun. Tutkimus onnistuu tässä mielestämme hyvin, sillä se tuo esiin rehtoreiden käsitysten eri variaatiot. Tutkimuksemme tuo näkyväksi sen, millaisia yhdenvertaisuuden haasteita rehtorit tunnistavat nykyisessä katsomusopetusmallissa, miten he perustelevat ne ja millaisia ratkaisuja he näkevät yhdenvertaisuuden haasteiden korjaamiseksi. Fenomenografisen tutkimuksen luotettavuuden kannalta merkittävää on, että tutkija on tulkinnessaan uskollinen aineiston käsitysten eroille sekä kategorioiden keskinäisille sisällöllisille eroille (Huusko & Paloniemi, 2006). Tutkimuksesamme käsitykset haasteista jakaantuivat viiteen ja käsitykset ratkaisuksista neljään eri kategoriaan. Käsityksissä on variaatioita ja ne tulevat tutkimukseemme selkeästi esille eriteltyinä omiin kategorioihinsa, riippumatta siitä, kuinka usein ne esiintyivät aineistossa.

Fenomenografisessa aineistonkeruussa keskeistä on kysymyksenasettelun avoimuus (Huusko & Paloniemi, 2006), jonka vuoksi toteutimme tutkimuksemme puolistrukturoituna teema-haastatteluna. Se mahdollisti tavoitteemme mukaisesti sekä ennalta määriteltyjen teemojen käsittelyn että haastateltavien omien painotusten esiin nousemisen. Tutkimusprosessissa hyödynnettiin tekoälyä tutkimuskysymysten muodostamisen tukena sekä lähteiden kartoittamisessa. Aineistomme koostui seitsemän rehtorin yksilöhaastattelusta, jotka toteutimme kasvokkain haastateltavien toivomassa paikassa. Kasvokkain toteutettuna haastattelutilanne mahdollisti autenttisen vuorovaikutuksen (Puusa & Juuti, 2020) ja hienovaraisen tilanteiden, ilmeiden ja eleiden lukemisen meille tutkijoille.

Lähihaastattelut osoittautuivat antoisiksi ja meidän tutkijoiden näkökulmasta opettavaisiksi vuorovaikutustilanteiksi. Pohja keskusteluiden luottamuksellisuuden ja turvallisuuden tunteelle luotiin kokemuksemme mukaan jo rekrytoidessamme haastateltavia. Haastatteluista muodostui luonnollisia keskustelunomaisia tilanteita, joissa ainakin meille haastattelijoille välittyi lämmin ja turvallinen tila tuoda omia näkemyksiä esiin avoimesti. Tähän kokemukseen vaikutti edistävästi se, että haastattelutilanteessa oltiin samassa paikassa kasvokkain.

Tutkimuksemme informantit valikoituivat kolmesta eri maakunnasta, joka oli mielestämme pro gradu -tutkielman mittakaavassa alueellisesti monipuolinen otanta. Haastattelu menetelmänä asetti omat rajoitteensa haastateltavien määrälle, sillä yksilölliset ja kasvokkain toteutetut teemahaastattelut tuottavat paljon aineistoa ja ovat ajallisesti sekä tutkimuksellisesti vaativia. Laajempi informanttimäärä olisi mahdollisesti ollut toteutettavissa esimerkiksi kyselytutkimuksen tai etähaastattelujen avulla. Tällainen ratkaisu olisi arvioimme mukaan kuitenkin edellyttänyt tutkimusasetelman lähtökohtien muokkaamista. Fenomenografisen lähestymistavan näkökulmasta tutkimuksen tavoitteena ei ollut mahdollisimman laaja aineisto, vaan käsitysten laadullisen vaihtelun tunnistaminen (Huusko & Paloniemi, 2006). Tähän tarkoitukseen aineistomme osoittautui riittäväksi.

Laadullisessa tutkimuksessa tutkijan rooli on keskeinen tutkimusprosessin kaikissa vaiheissa. Tässä tutkimuksessa tutkija toimi sekä aineiston kerääjänä että analysoijana, mikä on voinut

vaikuttaa aineiston tulkintaan. Tutkijan ennakkokäsitykset katsomusopetuksen yhdenvertaisuudesta saattoivat ohjata huomion kiinnittymistä tietynlaisiin ilmaisuihin analyysivaiheessa. Tutkimuksen luotettavuutta pyrittiin vahvistamaan tietoisien refleksiivisyyden avulla. Analyysivaiheessa aineistoa tarkasteltiin useaan kertaan, ja käsityskategorioiden muodostamisessa pyrittiin pitäytymään mahdollisimman tarkasti haastateltavien omiin ilmauksiin. Lisäksi analyysiprosessi on kuvattu läpinäkyvästi, jotta lukija voi arvioida tulkintojen perusteltavuutta. Fenomenografisen tutkimuksen luotettavuus edellyttää, että lukija voi seurata analyysin etenemistä ja arvioida tulkintojen perusteltavuutta. Huusko ja Paloniemi (2006) huomauttavat, että fenomenografisia tutkimuksia on kritisoitu siitä, ettei analyysiprosessia raportoida riittävän läpinäkyvästi. Tässä tutkimuksessa analyysin vaiheet on kuvattu yksityiskohtaisesti, ja tulosluvussa kategoriat on ankkuroitu suoriin aineistolainauksiin, mikä lisää tulkinnan läpinäkyvyyttä ja uskottavuutta.

Fenomenografisen tutkimuksen luotettavuuden kannalta keskeistä on, että muodostetut kategoriat kuvaavat aineistossa ilmenevien käsitysten laadullista vaihtelua ja että kategoriat ovat selkeästi toisistaan erottuvia. Huusko ja Paloniemi (2006) korostavat, että fenomenografisessa analyysissä luotettavuus rakentuu nimenomaan käsitysten erojen tunnistamisesta ja siitä, että kategoriajärjestelmä ”kattaa aineistossa esiin tulevien käsitysten vaihtelun” (s. 169). Tässä tutkimuksessa kategorioiden muodostuminen perustui aineistolähtöiseen vertailuun ja tutkijaparin yhteiseen tulkintaan, mikä vahvisti analyysin johdonmukaisuutta ja luotettavuutta.

6.3 Yhteenveto

Tutkimustuloksemme tuovat uutta ja syventävää tietoa katsomusaineiden ja koulutuksen tutkimuskentälle. Rehtoreiden käsityksiä katsomusopetuksen yhdenvertaisuuden haasteista ei ole aiemmin tutkittu fenomenografisella tutkimusotteella. Aiempi tutkimus on keskittynyt lähinnä kokemuksiin ja käsityksiin suomalaisesta katsomusopetusmallista ilman fokusta yhdenvertaisuusnäkökulmaan. Tässä tutkimuksessa huomiomme keskittyi juuri yhdenvertaisuuden haasteisiin ja niiden moniulotteiseen tarkasteluun, mikä tavoittikin useita eri käsityksiä

haasteista, jotka tällä hetkellä asettavat katsomusopetuksen oppilaat eriarvoisiin asemiin. Samalla tulokset nostivat useita uusia kysymyksiä, joihin tutkimuskentällä olisi arvokasta perehtyä. Yksi katsomusopetuksen yhdenvertaisuuden kannalta merkittäväksi tutkimuskohteeksi osoittautui etäopetuksen hyödyntäminen katsomusopetuksessa. Etäopetukseen liittyy paljon mahdollisuuksia, mutta tutkimustulostemme mukaan myös merkittäviä haasteita, joihin täytyisi mielestämme syventyä vielä lisää. Haasteisiin syventymällä etäopetuksen laatua olisi mahdollista kehittää, jolloin se voisi laadultaan vastata lähiopetusta. Lisäksi tutkimustuloksemme herättävät tarpeen lisätä huomiota oppilaiden sosiaalisen eriytymisen tarkasteluun, erityisesti pienten oppilaiden näkökulmasta.

Lisäksi tuloksemme tuovat esille pienempien paikkakuntien näkökulmia katsomusopetuksen järjestämisen alueellisista haasteista, mitkä ovat aiemmassa tutkimuksessa jääneet vähemmälle huomiolle. Opetuksen tulisi olla yhdenvertaista koko maan laajuisesti, kuitenkin rehtoreiden käsityksissä yhdeksi nykyisen katsomusopetusmallin yhdenvertaisen järjestämisen haasteeksi nimettiin Suomen sisäinen alueellinen vaihtelu. Opetuksen yhdenvertaistamiseksi näiden alueellisten erojen kartoittaminen olisi yksi mielestämme tärkeä jatkotutkimusaihe.

Arvioitaessa katsomusopetusmallin mahdollista uudistamista voitaisiin tutkimuksessa ja yleisessä keskustelussa pohtia kokonaisvaltaisesti hyötyjen ja haittojen suhdetta katsomusopetuksen eri toteuttamistavoissa. Pitäisikö nykyistä, oppilaita erittelevää järjestelmää ylläpitää siitä huolimatta, että se kuluttaa merkittävästi resursseja ja tuottaa rakenteellista eriarvoisuutta oppilaiden välille, vai tulisiko yhdenvertaisuuden näkökulmasta tarkastella vaihtoehtoja, jotka mahdollistaisivat opetuksen järjestämisen kustannus- ja resurssitehokkaammin. Tämä heijastaa laajemmassa keskustelussa olevaa jännitettä siitä, millä tavoin oppilaiden yhdenvertaisuus ja opetuksen järjestämisen rakenteet tulisi tulevaisuudessa sovittaa yhteen. Toisaalta halutaan pitää kiinni nykyisestä katsomusopetusmallista ja sen periaatteista, toisaalta tahdotaan turvata oppilaiden yhdenvertaiset oppimisen edellytykset ja käyttää koulutuksen resursseja tarkoituksenmukaisesti. Tämä tutkimus tuloksineen voi tarjota näkökulmaa tämän jännitteen tarkasteluun ja mahdollisten kehityssuuntien arviointiin.

Lähteet

Alajoki, J. & Mäkinen, M. (2025). Inklusionin kehitys suomalaisessa perusopetuksessa – Tutkimus tasa-arvosta ja yhdenvertaisuudesta opetussuunnitelmissa 1970-luvulta nykypäivään. *Kasvatus & Aika*, 19(3), 93–114. <https://doi.org/10.33350/ka.144967>

Alberts, W. 2007. *Integrative Religious Education in Europe: A Study of Religions Approach*. Berlin: Gruyter.

Alberts, W. (2010). The academic study of religions and integrative religious education in Europe. *British Journal of Religious Education*, 32 (3), 275-290.

<https://doi.org/10.1080/01416200.2010.498621>

Eirola, V., Hildén, T. & Weckström, E. (2024). Tietoa työn tueksi 4/2024. Yhdenvertaisuuden ja sukupuolten tasa-arvon edistäminen kasvatuksessa ja koulutuksessa. Opetushallitus.

Espinoza, O. (2007). Solving the equity-equality conceptual dilemma: a new model for analysis of the educational process. *Educational Research*, 49(4), 343–363.

<https://doi.org/10.1080/00131880701717198>

Forsgård, H. (10.2.2022). Religion och livsåskådning blev ett ämne på Åland. Hem och Skola.

<https://www.hemochskola.fi/2022/02/10/religion-och-livsaskadning-blev-ett-amne-pa-aland/> Luettu 13.1.2026.

Harriet, Z. & Holm, G. (2013). "We have our own religion": A Pupil Perspective on Minority Religion and Ethics Instruction in Finland. *British Journal of Religious Education*, 35 (2), 282-296.

Harriet, Z. & Kallioniemi, A. (2016). Secular ethics education as an alternative to religious education – Finnish teachers' views. *Journal of Beliefs and Values*, 37 (2), 140–150.

Heuru, K. (2003). *Hyvä hallinto*. Edita Publishing.

Holli, A. (2012). Kriittisiä näkökulmia tasa-arvon tutkimukseen. Teoksessa J. Kantola, K. Nousiainen & M. Saari (toim.), *Tasa-arvo toisin nähtynä: oikeuden ja politiikan näkökulmia tasa-arvoon ja yhdenvertaisuuteen*. Gaudeamus.

Huusko, M. & Paloniemi, S. (2006). Fenomenografia laadullisena tutkimussuuntauksena kasvatustieteissä. *Kasvatus*, 37 (2), 162–173.

Jamisto, A. (2007). Pienryhmäuskontojen opetus Suomessa ennen ja nyt. Teoksessa T. Sakaranaho & A. Jamisto (toim.), *Monikulttuurisuus ja uudistuva katsomusaineiden opetus* (s. 31–41). Uskontotieteen laitos.

Jantunen, A., Ahtiainen, R., Lahtero, T., & Kallioniemi, A. (2022). Finnish comprehensive school principals' descriptions of diversity in their school communities. *International Journal of Leadership in Education*, 1–21. <https://doi.org/10.1080/13603124.2022.2117416>

Jantunen, A., Sormunen, K., Loukomies, A., Kallioniemi, A. & Ahtiainen, R. (2025). Navigating the landscape of diversity leadership: Experiences of Finnish comprehensive school principals in the Helsinki area. *Frontiers in Education*, 9. <https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1405481>

Kallioniemi, A. (1.3.2020). Mieliipide: Yhteinen katsomusopetus on välttämättömyys. Kotimaa. <https://www.kotimaa.fi/mieliipide-yhteinen-katsomusopetus-on-valttamattomyys/> Luettu 24.11.2025.

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

Kallioniemi, A. (2007). Eurooppalaiset uskonnonopetusmallit ja suomalainen malli. Teoksessa T. Sakaranaho & A. Jamisto (toim.), *Monikulttuurisuus ja uudistuva katsomusaineiden opetus* (s. 101-113). Uskontotieteen laitos.

Kallioniemi, A., Kuusisto, A. & Ubani, M. (2017). Koulun katsomusaineiden opetus ja didaktiikka. Teoksessa P. Iivonen & V. Paulanto (toim.), *Uudistuva uskonnon opetus* (s. 35–48). Kirjapaja.

Kansallinen koulutuksen arviointikeskus (2020) Mitä poikkeukselliset opetusjärjestelyt opettivat? Poikkeustilanteen vaikutukset eri koulutusasteilla. <https://www.karvi.fi/sites/default/files/sites/default/files/documents/Poikkeustilanteen-vaikutusten-arviointi-tulokset.pdf> Luettu 23.4.2026.

Kavonius, M., Kuusisto, A. & Kallioniemi, A. (2015). Pupils' Perceptions of Worldview Diversity and Religious Education in the Finnish Comprehensive School. *Journal of Intercultural Studies* 36 (3), 320-337.

Koirikivi, P., Poulter, S., Salmenkivi, E. & Kallioniemi, A. (2019). Katsomuksellinen yleissivistys uskonnon ja elämäntiedon perusopetuksen opetussuunnitelman (2014) perusteissa. *Ainedidaktikka*, 3 (2), 47-68.

Käpylehto, K. (2015). Kulosaaren malli. Teoksessa H. Cantell (toim.), *Näin rakennat monialaisia oppimiskokonaisuuksia* (s. 123-144). PS-kustannus.

Lipiäinen, T. (2024). Suomalaiset opettajat koulun katsomusopetuksen ja -kasvatuksen keskeillä. *Ainedidaktikka*, 8(1), 72-79. <https://doi.org/10.23988/ad.147464>

Lipiäinen, T., Jantunen, A. & Kallioniemi, A. (2021). Leading school with diverse worldviews: Finnish principals' perceptions. *Journal of beliefs & values*, 42 (4), 450–465.

Machreich, M. & Kallioniemi, A. (2023). Rehtorien näkemykset osittain integroituneen katso-
musaineiden opetukseen siirtymisen taustalla vaikuttavista tekijöistä. *Ainedidaktikka*, 7 (1), 28-50.

Marton, F. (1981). Phenomenography – Describing conceptions of the world around us. *Instructional Science*, 10, 177-200. <https://doi.org/10.1007/BF00132516> Luettu 24.11.2025.

Marton, F., & Booth, S. (1997). *Learning and awareness*. Lawrence Erlbaum Associates.

Matilainen, M. (2016). Opettajaksi opiskelevien näkemyksiä suomalaisesta uskonnonopetus-
mallista ja sen kehitysvaihtoehdoista. *Teologinen Aikakauskirja*, 121 (1), 48-61.

Mikkola, K. (2017). Uskonnon opettaminen. Teoksessa P. Ilvonen & V. Paulanto (toim.) *Uu-
distuva uskonnon opetus* (s. 11-34). Kirjapaja.

Moisio, T. (24.10.2013) Uskonnot ja elämäntiedot koottiin yhteen koululuokkaan Kulo-
saassa. Helsingin Sanomat.

Nousiainen, K. (2012). Käsitteellisiä välineitä tasa-arvon erittelyyn. Teoksessa J. Kantola, K. N
ousiainen & M. Saari (toim.), *Tasa-arvo toisin nähtynä: oikeuden ja politiikan näkökulmia
tasa-arvoon ja yhdenvertaisuuteen*. Gaudeamus. [https://www.hs.fi/pkseutu/art-
2000002683148.html](https://www.hs.fi/pkseutu/art-2000002683148.html) Luettu 13.1.2026.

Onniselkä, S. (2017). Pienryhmäisten uskontojen opetuksen erityispiirteitä. Teoksessa P. Iivonen & V. Paulanto (toim.), *Uudistuva uskonnon opetus*. (s.94-117). Kirjapaja.

Opetushallitus (2014). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Opetushallitus. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf

Opetushallitus (2022). Ohje perusopetuksen uskonnon ja elämäkatsomustiedon opetuksen sekä esiopetuksen katsomuskasvatuksen järjestämisestä sekä yhteisistä juhlista ja uskonnollisista tilaisuuksista esi- ja perusopetuksessa. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/Ohje_perusopetuksen_uskonnon_ja_el%C3%A4m%C3%A4nkatsomustiedon_opetuksen_sek%C3%A4_esiopetuksen_katsomuskasvatuksen_j%C3%A4rjest%C3%A4misest%C3%A4_sek%C3%A4_yhteisist%C3%A4_juhlista_ja_uskonnollisista_.0901a0b580d00f51.pdf

Opetushallitus (2025) Katsomusaineiden uudistamista koskevan kehittämisryhmän loppuraportti 2025. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/Katsomusaineiden_kehittamisryhman_%20loppuraportti.pdf

Opetushallitus. (13.12.2022). Tiedote: Laajapohjainen työryhmä pohtimaan katsomusaineiden uudistamista. <https://www.oph.fi/fi/uutiset/2022/laajapohjainen-tyoryhma-pohtimaan-katsomusaineiden-uudistamista> Luettu 24.11.2025.

Opetushallitus. (julkaisuaika tuntematon, -a). Uskonnon oppimäärät. <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/uskonnon-oppimaarat> Luettu 11.11.2025.

Opetushallitus. (julkaisuaika tuntematon, -b). Johtaminen kasvatus ja koulutusallalla. <https://www.oph.fi/fi/kehittaminen/johtaminen-kasvatus-ja-koulutusallalla#:~:text=Ammatillisessa%20monialaisessa%20oppilaitoksessa%20rehtori%20on,%2C%20apulaisrehtoreille%20ja/tai%20koulutusp%C3%A4%C3%A4llik%C3%B6ille> Luettu 5.12.2025.

Perusopetuslaki 1998/628. <https://www.finlex.fi/fi/lainsaadanto/1998/628>

Puusa, A. & Juuti, P. (2020). Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät. Gaudeamus.

Sakaranaho, T. (2007). Katsomusaineiden opetus monikulttuurisen yhteiskunnan haasteena. Teoksessa T. Sakaranaho & A. Jamisto (toim.), *Monikulttuurisuus ja uudistuva katsomusaineiden opetus* (s.12–28). Uskontotieteen laitos.

Sakaranaho, T. & Salmenkivi, E. (2009). Tasavertaisen katsomusopetuksen haasteet: pienryhmäisten uskontojen ja elämänkatsomustiedon opetus Suomessa. *Teologinen Aikakauskirja* 114(5), 450–470. <http://hdl.handle.net/10138/16248>

Salmenkivi, E., Kasa, T., Putkonen, N., & Kallioniemi, A. (2022). Human rights and children's rights in worldview education in Finland. *Human Rights Education Review*, 5(1), 47–69. <https://doi.org/10.7577/hrer.4456>

Salmenkivi, E. & Åhs, V. (2022) Selvitys katsomusaineiden opetuksen nykytilasta ja uudistamistarpeista. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2022:13. Helsinki. <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/server/api/core/bitstreams/b071d7d1-65e4-4f1e-843c-2fcea9c67c1b/content>

Suomen perustuslaki 1999/731. <https://www.finlex.fi/fi/lainsaadanto/1999/731>

Suomilammi, M. (2024). Katsomusaineiden tiedonkeruu oppilasmääristä ja opetuksen nykytilasta 2023. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus (Karvi) <https://www.karvi.fi/fi/arvioinnit/esi-ja-perusopetus/teema-ja-jarjestelmaarvioinnit/katsomusaineiden-tiedonkeruu-oppilasmaarista-ja-opetuksen-nykytilasta-2023> (Luettu 17.11.2025).

Suomilammi, M. (2025). Miten katsomusaineiden valinnat ovat muuttuneet perusopetuksessa? KARVI - Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. Blogikirjoitus. <https://www.karvi.fi/fi/ajankohtaista/blogi/miten-katsomusaineiden-valinnat-ovat-muuttuneet-perusopetuksessa>

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2013). Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Tammi.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Tammi.

Tutkimuseettinen neuvottelukunta. (2023). *Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa: HTK-ohje 2023* (Tutkimuseettisen neuvottelukunnan julkaisuja 2/2023). Tutkimuseettinen neuvottelukunta. https://tenk.fi/sites/default/files/2023-03/HTK-ohje_2023.pdf

Ubani, M., Hyvärinen, E., Lemettinen, J., & Hirvonen, E. (2020). Dialogue, Worldview Inclusivity, and Intra-Religious Diversity: Addressing Diversity through Religious Education in the Finnish Basic Education Curriculum. *Religions*, 11(11), 581.

<https://doi.org/10.3390/rel11110581>

Unicef. (julkaisuaika tuntematon). Lapsen oikeuksien sopimus: koko teksti. <https://www.unicef.fi/tyomme/lapsen-oikeudet/lapsen-oikeuksien-sopimus/lapsen-oikeuksien-sopimuksen-koko-teksti/> Luettu 24.11.2025.

Vikdahl, L., & Skeie, G. (2019). Possibilities and limitations of religion-related dialog in schools: Conclusion and discussion of findings from the ReDi project. *Religion & Education*, 46(1), 115–129. <https://doi.org/10.1080/15507394.2019.1577712>

Yhdenvertaisuuslaki 2014, 1325. <https://www.finlex.fi/fi/lainsaadanto/2014/1325>

Zilliacus, H. & Holm, G. (2013). “We have our own religion”: a pupil perspective on minority religion and ethics instruction in Finland. *British Journal of Religious Education*, 35(3), 282–296. <https://doi.org/10.1080/01416200.2012.750707>

Zilliacus, H., & Kallioniemi, A. (2016). Secular ethics education as an alternative to religious education – Finnish teachers’ views. *Journal of Beliefs & Values*, 37(2), 140–150. <https://doi.org/10.1080/13617672.2016.1185231>

Åhs, V., Poulter, S. & Kallioniemi, A. (2016). Encountering Worldviews: Pupil perspectives on Integrative Worldview Education in a Finnish Secondary School Context. *Religion & Education*, 43 (2), 208-229.

Åhs, V., Poulter, S. & Kallioniemi, A. (2019). Preparing for the world of diverse worldviews: parental and school stakeholder views on integrative worldview education in a Finnish school context. *British journal of religious education*, 41 (1), 78-89.

Åhs, V. (2020). Worldviews and Integrative Education: A Case Study of Partially Integrative Religious Education and Secular Ethics Education in a Finnish Lower Secondary School Context. Helsingin yliopisto. <http://hdl.handle.net/10138/318126>

Liitteet

Liite 1. Haastattelurunko

Taustatiedot

1. Voisitko kertoa lyhyesti koulustasi ja sen katsomusaineiden opetuksen järjestämisestä?
2. Millainen oppilasmäärä ja katsomuksellinen moninaisuus koulussanne on?
 - Mitä eri katsomusaineiden oppimääriä koulussanne opetetaan?
 - Onko koulussanne oppilaita, jotka eivät osallistu ollenkaan koulun järjestämään katsomusopetukseen?

Teema 1: Nykyinen katsomusopetusmalli

3. Miten koet nykyisen katsomusopetusmallin (erilliset uskonnon oppimäärät ja elämäntietä) toimivan koulussanne?
4. Mitä etuja tai vahvuuksia näet tässä mallissa?
5. Onko katsomusopetuksen järjestämisessä mielestänne myös asioita, jotka toteutuvat yhdenvertaisuuden näkökulmasta hyvin?
6. Mitä haasteita malliin liittyy käytännön järjestämisen näkökulmasta

Teema 2: Yhdenvertaisuuden haasteet

7. Millaisia yhdenvertaisuuden kysymyksiä katsomusopetuksen järjestämiseen liittyy koulussanne?
 - Vaikuttavatko käytännön järjestämisen haasteet oppilaiden väliseen yhdenvertaisuuteen?
8. Oletko kohdannut tilanteita, joissa oppilaat tai huoltajat ovat kokeneet katsomusopetuksen epäoikeudenmukaiseksi?
9. Miten pienryhmäuskontojen (kaikki muut kuin enemmistöuskonnonopetus) tai elämäntietä opetus onnistuu koulussanne?
10. Koetko, että nykyinen kolmen oppilaan vähimmäismäärä tukee vai heikentää yhdenvertaisuutta?

Teema 3: Lainsäädäntö ja ohjeistus

11. Kuinka hyvin nykyinen lainsäädäntö ja Opetushallituksen ohjeistus tukevat yhdenvertaisuuden toteutumista?

12. Näetkö tilanteita, joissa katsomusopetusta koskevat säädökset tai ohjeistukset ovat vaikeasti sovitettavissa käytännön koulutyöhön?
13. Miten rehtorina tulkitset velvollisuutesi yhdenvertaisuuden edistämässä katsomusopetuksessa?

Teema 4: Rehtorin rooli ja vastuu

14. Millaisena näet oman roolisi katsomusopetuksen järjestämisessä ja yhdenvertaisuuden varmistamisessa?
15. Kuinka paljon koet voivasi vaikuttaa siihen, että eri katsomusryhmien oppilaat saavat tasavertaista opetusta?
16. Millaisia ratkaisuja olet itse tehnyt yhdenvertaisuuden turvaamiseksi?

Teema 5: Ratkaisumahdollisuudet ja kehittämisenäkemykset

17. Mitä muutoksia katsomusopetusmalliin toivoisit yhdenvertaisuuden näkökulmasta?
18. Millaisia käytännön ratkaisuja voisi kehittää, jotta oppilaiden yhdenvertaisuus toteutuisi paremmin?
19. Jos katsomusopetusmallia uudistettaisiin, millainen malli tukisi mielestäsi parhaiten yhdenvertaisuutta?
20. Onko sinulla kokemuksia toimivista käytännöistä, joita voisi hyödyntää laajemmin?

Loppukysymykset

21. Onko jotain muuta, mitä haluaisit nostaa esiin katsomusopetuksen yhdenvertaisuuden haasteista tai ratkaisuista?
22. Jos saisit antaa yhden keskeisen suosituksen katsomusopetuksen kehittämiseksi, mikä se olisi?

Liite 2. Näyte analyysin taulukointiprosessista: haastekäsitysten alustavien kuvauskategorioiden muodostaminen. Näytteessä taulukon ensimmäinen sivu, taulukon kokonaispituus 22,5 sivua.

Taulukko 1. Käsitteet katsomusopetusmallin yhdenvertaisuuden haasteista ja perusteluista

Analyysikysymys: Mitä käsitteitä rehtorit tuottavat katsomusopetuksen yhdenvertaisuuden haasteista?

Haastattelukatkelma (R)	Yksinkertaistettu versio (Tutkijoiden oma muistiinpano)	Merkitysyksikkö	Alustava kuvauskategoria
Se varmaan on paljon kiinni siitä oppilasaineksestakin, että minkälaisia niin kun oppilaita ne ovat, että mulla on hyvin semmoisia aktiivisia ja tavallaan rauhallisia oppilaita, että ne ei nyt niinku käytöksellään ainakaan haasta, että ne pysyvät hyvin mukana siellä etäyhteyksien päässä. Sitten heillä on hyvät ohjaajat siellä toisessa päässä mukana, että aikuinen on siellä heillä mukana ainakin nyt suurimman osan ajasta siitä opetusajasta, että sillä lailla on kokenut sen ihan hyvänä, mutta että toisenlaisiakin kokemuksia voisi olla. (R1)	Oppilaiden aktiivisuus ja ohjauksen laatu vaikuttavat etäopetuksen onnistumiseen.	Oppilaiden käyttäytymisen, aktiivisuus ja etäohjaus vaikuttavat opetuksen sujuvuuteen. Etäopetuksen erityispiirre.	Etäopetuksen haaste: Yhdenvertaisuus pedagogisena ja eettisenä tehtävänä.
Mutta sitten tietysti, kun nämä mallit ovat nyt niinku opetusmallit ja tavat on mitä on, että on tätä etää ja kaikennäköisiä niinku tavallaan vaihtoehtoja. Sitten osassa on tosi vähän oppilaita. Osassa on taas voi olla vaikka kuinka paljon niitä oppilaita niin niinku siellä etäyhteyksienkin pääsi niin se on niinku vähän hankalaa sitten. (R1)	Etäopetusryhmien koko vaihtelee paljon, mikä vaikuttaa opetuksen sujuvuuteen ja oppilaiden yhdenvertaiseen opetukseen osallistumiseen.	Etäryhmien koko vaikuttaa oppilaiden kokemaan yhdenvertaisuuteen ja opetuksen laatuun.	Etäopetuksen haaste: Yhdenvertaisuus pedagogisena ja eettisenä tehtävänä.
Ei se nyt ole ihan sama, että opetetaan sulle kasvatusten sitä oppiainetta vai otetaan sitä etäyhteyksien takana tai jollain muulla mallilla. (R1)	Etäopetus ja lähiopetus eivät ole saman tasoisia oppimisympäristöjä.	Etäopetus ja lähiopetus eivät ole yhdenvertaisia oppimisympäristöjä.	Etäopetuksen haaste: Opetus ei voi ylittää lähiopetuksen tasolle.
Ja mistä löydetään opettajat ja kaikki, että varmaan ne evankelisuterilaisen uskonnon kohdalla, niin se yhdenvertaisuus toteutuu siinä porukassa, mutta sitten taas ei niinku jos katsotaan koko sitä meidän oppilasainestamme, niin ei se välttämättä toteudu niin hyvin... No kyllä tietysti ollaan pienellä paikkakunnalla niin se että ei ole sitä opettajaa saatavilla... Ja sitten tällä seudulla tietysti ihan se, että löydetään ne opettajat sitten että vaikka kyllähän ne nyt aikataulut saadaan toisalta sovittuakin, mutta että löydetään sinne pätevät opettajat jokaiseen katsomusaineeseen, niin se on semmoinen haaste. Ja sit että se opetuksen laatu olisi vielä niinku hyvää, että kyllä se niinku tietysti haastaa kun sit niitä opettajavaihtoehtoja ei ole kauheasti välttämättä tarjolla. (R1)	Pätevien pienryhmäuskontojen opettajia on haastavaa löytää.	Eri oppimäärien oppilaat eivät välttämättä saa opetusta yhtä pätevilta opettajilta, mikä heikentää erityisesti pienryhmissä opiskelevien oppilaiden asemaa.	Yhdenvertaisuus opettajien pätevyuden ja opetuksen laadullisena kysymyksenä.
Tai niitä ryhmäjakaja on siitä hankala tehdä, että se vaatisi taas sitä, että saataisiin lisää niitä opettajia, jotka pystyy vaikka ortodoksiuskontoa pitämään	Opettajien määrä ja opetusryhmän koko rajoittavat	Ryhmäjakojen tekeminen on haastavaa, koska	Etäopetuksen haaste: Yhdenvertaisuus resurssi- ja

Liite 3. Näyte analyysin taulukointiprosessista: ratkaisukäsitysten alustavien kuvauskategorioiden muodostaminen. Näytteessä taulukon ensimmäinen sivu, taulukon kokonaispituus 11 sivua.

Taulukko 2. Käsitykset ratkaisumahdollisuuksista ja niiden perusteluista

Analyysikysymys: Mitä ratkaisuja rehtorit näkevät yhdenvertaisuuden haasteiden ratkaisemiseksi?

Haastattelukatkelma	Merkitysyksikkö	Alustava kuvauskategoria
Että tota niin minä jos multa kysytään, niin mä olisin sitä mieltä, että yksi katsomusoppiaine kaikille. (R2)	Rehtorin ehdotus on, että kaikkien oppilaiden katsomusaine olisi sama, jotta yhdenvertaisuus toteutuisi.	Yhdenvertaisuus kaikille yhteisen katsomusopetuksen kautta
Niin se on mun mielestä sitten taas se huono puoli, että siellä on niin tarkasti ne tarinat siellä ja tällaiset, että tota sitä mä jotenkin kehittäisin esimerkiksi tuolla kolmos-nelosen uskonnossa. Ja sitten enemmän suuntaisin sitä sinne sellaiseen eettiseen ajatteluun ja "mikä on hyvää?" ja "millainen on hyvä ihminen?", esimerkiksi sitä tarvitsisi tosi paljon mun mielestä nykypäivän lapsille. Ja olisi hyvä se katsomusaine suunnata siihen. (R2)	Rehtori ehdottaa, että katsomusaineen sisältöä kehitetään eettiseen ajattelun suuntaan, jotta oppilaat voisivat käsitellä hyviä tekoja ja moraalisia valintoja.	Yhdenvertaisuus opetuksen sisällön kehittämisen kautta
Niin siinä pitäisi ehkä sitten miettiä, että mitkä sisällöt ovat historian sisältöjä ja mitkä liittyvät siihen, ja sitten taas erotella siitä tavallaan se katsomusaineiden sisältö. Ja katsomusaineiden sisältö voisi mun mielestä tutustua kaikkiin uskontoihin. (R2)	Rehtori ehdottaa, että katsomusaineen sisältö erotetaan historiasta ja tutustuttaa kaikkiin uskontoihin, jotta oppilaat saavat laajemman ja yhdenvertaisen näkemyksen eri uskonnoista.	Yhdenvertaisuus opetuksen sisällön kehittämisen kautta
No tietenkä sitä, että olisi enemmän resursseja, että olisi tarjota kaikille kaikkea, se nyt olisi se, mutta se vaatii rahaa. (R2)	Lisäresurssit mahdollistaisivat sen, että kaikille oppilaille voidaan tarjota yhdenvertaisesti opetusta ja mahdollisuuksia.	Yhdenvertaisuus resursien lisäämisen kautta
Se on mun mielestä just niin, että historiaan liittyvät asiat käsiteltäisiin historiassa. Se tulisi myös niinku lapsille selväksi, että tää liittyy historiaan, eikä niinkään siihen uskontoon ja sitten uskonnossa olisi tällä lailla niitä eri, niinku sitä etiikkaa ja sitä että "millainen on hyvä ihminen" ja eri uskontoja ja näin. Se olisi niinku semmoinen yhteinen elämäntutkimus -oppiaine. (R2)	Historiaa käsiteltäisiin historiassa ja katsomusaine keskittyisi eettiseen ajatteluun ja eri uskontoihin, mahdollistaen yhdenvertaisen ja selkeän sisällön kaikille oppilaille.	Yhdenvertaisuus opetuksen sisällön ja rakenteen kehittämisen kautta
Ehkä ajattelen, että selkeyden vuoksi niin olisi varmaan ihan hyvä, että ympäri Suomeakin, että nämä niinku selkeytyisivät jollain tavalla, niinku ne ohjeet. (R4)	Yhdenvertaisuutta voitaisiin tukea selkeillä ohjeilla ja yhtenäisillä käytännöillä koko maassa. kohtelua	Yhdenvertaisuus ohjeistuksen ja käytäntöjen selkeyttämisen kautta
että musta tuntuu jollain tavalla, että isosti jos ajatellaan kenttää, minä ja moni muukin ovat sitä mieltä, että jonkinlainen yhtenäinen katsomusaine varmaan ratkaisisi tosi paljon. (R4)	Yhteinen katsomusaine voisi merkittävästi vähentää yhdenvertaisuuden haasteita oppilaiden välillä.	Yhdenvertaisuus kaikille yhteisen katsomusopetuksen kautta

Liite 4. Näyte analyysin taulukointiprosessista: haastekäsitysten lopullisten kuvauskategorioiden muodostaminen. Näytteessä taulukon ensimmäinen sivu, taulukon kokonaispituus 11 sivua.

Taulukko 1. Käsitkset katsomusopetusmallin yhdenvertaisuuden haasteista ja perusteluista

Merkitysyksiköt	Lopullinen kuvauskategoria	Aineistonäytteitä
<ul style="list-style-type: none"> • Oppilaiden käyttäytyminen, aktiivisuus ja etäohjaus vaikuttavat opetuksen sujuvuuteen. Etäopetuksen erityispiirre. (R1) • Eri oppimäärien oppilaat eivät välttämättä saa opetusta yhtä päteviltä opettajilta, mikä heikentää erityisesti pienryhmissä opiskelevien oppilaiden asemaa. (R1) • Etäopetukseen liittyy riski teknisiin haasteisiin, mikä voi vaikeuttaa oppilaan osallistumista oppitunnille ja oppilaiden valvontaan. (R1) • Pienryhmäuskontojen ja et:n opettajien pätevyys on tuottanut haasteita opetuksen laatuun. (R1) • Etäopetuksessa tekniset haasteet ja tiukat aikataulut voivat aiheuttaa sekavuutta ja estää kaikkien oppilaiden yhdenvertaisen osallistumisen. (R1) • Etäryhmien koko vaikuttaa oppilaiden kokemaan yhdenvertaisuuteen ja opetuksen laatuun (R1) • Etäopetus ja lähiopetus eivät ole yhdenvertaisia oppimisympäristöjä. (R1) • Ryhmäjakojen tekeminen on haastavaa, koska tarvitaan lisää päteviä opettajia ja ryhmäkoko vaikuttaa opetuksen hallittavuuteen, erityisesti etä- ja hybridiopetuksessa. (R1) • Etäopetuksessa yhdenvertaisuus ei toteudu, jos opettajien tekniset taidot ovat heikot. (R1) • Etäopetuksen yhdenvertaisuus on haavoittuvaista, koska se riippuu aikataulujen, teknologian ja arjen tilanteiden täydellisestä synkronisaatiosta — ja kun jokin näistä 	<p>Pedagogiset ja opetuksen laadulliset yhdenvertaisuushaasteet</p> <p><i>Ryhmäkoot ja -rakenteet</i></p> <p><i>Oppilaiden osallistuminen</i></p> <p><i>Pedagogisten mahdollisuuksien rajautuminen</i></p> <p><i>Opetusmateriaalien erot vaikuttavat opetuksen sisältöön</i></p> <p><i>Tarkoituksenmukaisen pedagogiikan toteuttamisen haasteet</i></p> <p><i>Opettajien pätevyyserot</i></p> <p><i>Etäopetuksen tekniset haasteet & oppilaiden valvonnan haasteet</i></p>	<p>”Jos tulee joku tekninen ongelma vaikka niin ei välttämättä osaa tehdä mitään tai kadotaan tunnilta tai jotain että, että se on haastava. (R1)”</p> <p>”Ei se nyt ole ihan sama, että opetetaan sille kasvatusten sitä oppiainetta vai otetaan sille etäyhteyksien takana tai jollain muulla mallilla. (R1)”</p> <p>”Sitten mä mietin ehkä sitäkin, että jos se niin kun se ryhmä on vaan sen 3 oppilasta esimerkiksi, jotka kerätään ympäri koulua, vaikka eri ikäluokista. Ja toisella on sitten isompi kahdenkymmenen oppilaan ryhmä tai siitä isompi jopa niin kyllähän se sitten semmoinen niinku vertaisoppiminen ja keskustelu ja kaikki muu on ihan erilaista, kuin sitten se... (R4)”</p> <p>”Mutta ymmärrän sen, että jos opettajana oikeasti sinut vaan houkutellaan siihen, ellei jopa pakoteta siihen, että vedät tuota ryhmää 45 minuuttia, eikä olisi oppimateriaaleja, vaan keksit päästä mitä tehdään. Ympäri Suomea on kuullut, että kyllä siellä on katsottu paljon Muumeja ja väritetty kuvia siellä, että sen opetuksen taso on ollut mitä on. (R4)”</p> <p>”Ja sitten totta kai se opettajien pätevyys on myös yhdenvertaisuuskysymys, että tarkkaan täytyy niinku ohjata sitä toimintaa tai ainakin yrittää hoksauttaa, että opetussuunnitelmaa tulee noudattaa ja arviointikriteerit ja perusteet on siellä ja että uskontoa ei harjoiteta koulussa. Ja toisille se on tietenkin ihan itsestään selvää, mutta siinä ei voi silleen niinku luottaa siihen</p>

Liite 5. Näyte analyysin taulukointiprosessista: ratkaisukäsitysten alustavien kuvauskategorioiden muodostaminen. Näytteessä taulukon ensimmäinen sivu, taulukon kokonaispituus 7 sivua.

Taulukko 2. Käsitykset ratkaisumahdollisuuksista ja niiden perusteluista

Merkitysyksiköt	Lopullinen kuvauskategoria	Aineistonäytteitä
<ul style="list-style-type: none"> • Ratkaisu yhdenvertaisuuden haasteisiin yhteisen, uskonnollisesti neutraalin oppiaineen luomisen kautta. (R1) • Rehtori ehdottaa ratkaisuksi kokonaan uutta oppiainetta, joka perustuisi eri katsomuksille yhteisiin piirteisiin, ei uskonnollisiin eroihin. (R1) • Yksi yhteinen oppiaine olisi helpompi järjestää, koska nykyinen eriytetty katsomusjärjestelmä aiheuttaa epävarmuutta, vaivaa ja vaihtelevia toteutuksia. (R1) • Rehtorin ehdotus on, että kaikkien oppilaiden katsomusaine olisi sama, jotta yhdenvertaisuus toteutuisi. (R2) • Rehtori ehdottaa, että katsomusaineen sisältö erotetaan historiasta ja tutustuttaa kaikkiin uskontoihin, jotta oppilaat saavat laajemman ja yhdenvertaisen näkemyksen eri uskonnoista. (R2) • Yhteinen katsomusaine voisi merkittävästi vähentää yhdenvertaisuuden haasteita oppilaiden välillä. (R4) • Rehtori ehdottaa lisää yhteisiä katsomusaineen tunteja ja tietyt uskontoihin liittyvät sisällöt kohdennettuna, samalla antaen perheille vastuuta uskonnon opetuksesta. Tällöin koulu tarjoaisi laajan yleiskäsityksen katsomuksista. (R4) • Opetussuunnitelmien yhteiset ydinpiirteet ja eri kulttuurien sisällöt voidaan opettaa yhtenäisesti, mikä tukee yhdenvertaisuutta. (R4) 	<p>Katsomusopetuksen rakenteellinen uudistaminen</p> <p><i>Kaikille yhteinen katsomusaine</i></p> <p><i>Oppiaineintegraatio</i></p> <p><i>Osittain yhteinen katsomusopetus</i></p> <p><i>Kokonaan uusi oppiaine</i></p>	<p>”Mun mielestä jokaisella on oikeus siihen omaan uskoon, mutta mun mielestä se ei ole koulun tehtävä, vaan että sitten omalla ajalla voi osallistua erilaisiin seurakunnan järjestämiin kerhoihin ja sunnuntai-kouluun, ja vanhempien kasvatustehtävä korostus siinä myös. Onhan siinäkin omat riskinsä tietyllä tavalla, mutta että ei he vanhemmat varmasti sitä ole nytkään unohtanut sitä heidän omaa kasvatustehtävänsä silloin kun he kokevat tärkeäksi tiettyjen arvojen välittämisen. Mutta se, että jossain maassa niinku suomessa on vielä tällainen järjestelmä, että koulu huolehtii, niin se on aika poikkeuksellista. (R6)”</p> <p>”Kyllä mä niinku ajattelen, että yhdenvertaisuuden näkökulmasta se nimenomaan toisilta oppiminen olisi tässä meidän yhteiskuntamme ajassa, ja jotenkin sellainen polarisaatio lisääntyy koko ajan sosiaalisen median kautta mielestäni melkein yksin ja ainoastaan, niin me tarvitaan sille niinku vastavoimaa ja sellainen yhteinen katsomusaine olisi ihan varmasti yksi vastaus siihen, että miten me voitaisiin siihen polarisaatioon tarttua. En mä kyllä näe, että miten tämä nyt edistää yhdenvertaisuutta. (R6)”</p> <p>”Mutta tietysti sitä toivoo hirveästi, että päästäisiin opettamaan sellaista ainetta, jossa voidaan olla ylpeitä niistä erilaisuuksista, omasta kulttuurista, omista uskoista ja katsomuksista, sekä myös oppia arvostamaan toisissa sitä, että on niitä erilaisia näkökulmia, eikä se tarkoita, että joku on toista huonompi tai parempi. Että sitä toivoisi kovasti niinku kaikkien... niinku tämän yhteiskunnan puolesta</p>