




Kohti notkeaa ja yhdenvertaista varhaiskasvatuksen katsomuskasvatusta

Susanna Itäkare ¹

¹*Kasvatustieteiden ja kulttuurin tiedekunta, Tampereen yliopisto*

 Tässä artikkelissa tutkitaan kriittisen diskurssianalyysin menetelmällä Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (2018) ja Ohjeen varhaiskasvatuksen katsomuskasvatuksen toteuttamisesta ja uskonnollisista tilaisuuksista varhaiskasvatuksessa (2018) katsomuskasvatuspuhetta. Tutkimuskysymyksinä ovat, millaisia diskursseja kyseisistä asiakirjateksteistä on tuotettavissa, miten niitä tuotetaan ja millaiseen käytännön varhaiskasvatukseen ne ohjaavat. Teoreettisena viitekehystenä tutkimuksessa on paitsi varhaiskasvatustiede ja katsomusaineiden didaktiikka, myös uskontotiede ja siinä erityisesti Tairan kehittämä notkean uskonnon teoria.

Päätutkimustulos on, että varhaiskasvatuksen asiakirjaohjaus tuottaa yhä katsomuskasvatusta, joka piiloisesti suosii yhtä uskonnollista traditiota, nimittäin yleensä kristinuskoa ja erityisesti luterilaisuutta. Artikkelissa esitellään useita kehittämisehdotuksia, jotta niin varhaiskasvatuksen katsomuskasvatuksen asiakirjaohjaus kuin sen käytännön toteutuskin voivat muuttua inklusiivisemmäksi, yhdenvertaisemmaksi ja moninaisuutta edistävämmäksi.

Asiasanat: varhaiskasvatus, katsomuskasvatus, opetussuunnitelma, kriittinen diskurssianalyysi

Lähetetty: 12.11.2021

Hyväksytty: 14.6.2022

Vastuukirjoittaja: susanna.itakare@tuni.fi

DOI 10.23988/ad.112121

Johdanto tutkimukseen katsomuskasvatuspuheesta

Eletään joulua edeltäviä päiviä. Varhaiskasvatuksen ammattilaisten sosiaalisen median ryhmissä keskustellaan jokavuotisesta aiheesta: miten joulu ja etenkin sen kristillinen ulottuvuus saa näkyä päiväkodissa – vai saako lainkaan. Vaikka *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet* (2018, jatkossa myös Vasu) antaa institutionaaliselle varhaiskasvatukselle Suomessa selkeät ja velvoittavat raamit, sosiaalisen median keskustelujen perusteella katsomuskasvatuksen toteutustavat ovat varsin kirjavat täydellisestä tekemättömyydestä tiiviiseen yhteistyöhön evankelis-luterilaisen seurakunnan kanssa. Samansuuntaisia tuloksia on saatu myös varhaiskasvatuksen katsomuskasvatuksen tutkimuksissa (esim. Helki, 2017; Kuusisto, 2010; Kuusisto & Lamminmäki-Vartia, 2012; Lamminmäki-Vartia & Kuusisto, 2015; Paavola & Hakari, 2021; Poulter, 2019; Poulter, Lahtinen, Lyhykäinen & Yli-Koski-Mustonen, 2021; Yli-Koski-Mustonen, 2018).

Varhaiskasvatuksen opettajat voivat monista syistä kokea, että katsomuskasvatusta on vaikea suunnitella ja toteuttaa. Lapsiryhmät ovat katsomuksellisesti moninaisia, opettajat tunnistavat puutteita osaamisessaan eivätkä he koe tuntevansa opetussuunnitelmaa riittävän hyvin (Kuusisto & Lamminmäki-Vartia, 2012; Lamminmäki-Vartia, Poulter & Kuusisto, 2020; Paavola & Hakari, 2021). Myös Vasun laatinut Opetushallitus on tiedostanut, että varhaiskasvatuksen kentällä katsomuskasvatus voidaan kokea vaikeaksi tiedonalaksi. Niinpä se julkaisi vuonna 2018 Vasua täydentämään *Ohjeen varhaiskasvatuksen katsomuskasvatuksen toteuttamisesta ja uskonnollisista tilaisuuksista varhaiskasvatuksessa*. Vasu ja ohje ovat molemmat velvoittavia ja arvovaltaisia viranomaistekstejä, jotka tuottavat totuuspuhetta varhaiskasvatuksesta.

Tässä tutkimuksessa tutkin kriittisen diskurssianalyysin menetelmällä *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden* (2018a) ja *Ohjeen varhaiskasvatuksen katsomuskasvatuksen toteuttamisesta ja uskonnollisista tilaisuuksista varhaiskasvatuksessa* (2018b) puhetta katsomuskasvatuksesta. Minua kiinnostaa se, millaisia diskursseja aineistostani on tuotettavissa ja millaiseen käytännön varhaiskasvatukseen ne ohjaavat. Diskurssianalyysissä ajatellaan, että sanat ovat tekoja (esim. Fairclough, 2003). Jos katsomuskasvatuksen toteuttamisessa on puutteita, eräs ”syy” sille voi olla asiakirjaohjauksessa ja sen kielenkäytössä (vrt. Itäkare, 2015; Paavola & Hakari, 2021).

Kehystän aineistoni tekstit paitsi suomalaisen institutionaaliseen varhaiskasvatukseen, myös laajemmin suomalaisen yhteiskunnan katsomukselliseen kontekstiin. Useimpien Euroopan maiden tavoin Suomi on samanaikaisesti kristillinen, maallinen ja katsomuksellisesti monimuotoinen yhteiskunta (Taira, 2019a). Teoreettisena kehyksenä tutkimuksessani on paitsi varhaiskasvatustiede ja katsomusaineiden didaktiikka, myös uskontotiede ja siinä erityisesti Tairan kehittämä notkean uskonnon ja uskonnollisuuden teoria.

Pynnösen sanoin kriittisessä tutkimuksessa ”tavoitteena on muutos: sekä diskursiivisten käytäntöjen muuttaminen että niiden kautta vaikut-

taminen sosiaalisiin ja kulttuurisiin muutoksiin” (2013, s. 29). Tarkoituksenani on kriittisellä analyysillä osoittaa varhaiskasvatuksen ohjaavien asiakirjojen kehityskohteita. Tavoitteena on varhaiskasvatuksen laadun parantaminen ja lapsen edun entistä kokonaisvaltaisempi toteutuminen (vrt. Eskelinen & Itäkare, 2020). Ennen kaikkea varhaiskasvatuksen ohjausasiakirjojen kehittämisessä katsomuskasvatuksen osalta on kyse siitä, että lapsen oikeus uskonnonvapauteen ja yhdenvertaiseen katsomuskasvatukseen toteutuu hänen katsomuksellisesta taustastaan riippumatta (vrt. Salmenkivi, Kasa, Putkonen & Kallioniemi, 2022). Todetaanhan Suomen perustuslaissa (731/1999, 6 § 2 mom.): ”Ketään ei saa ilman hyväksyttävää perustetta asettaa eri asemaan sukupuolen, iän, alkuperän, kielen, uskonnon, vakaumuksen, mielipiteen, terveydentilan, vammaisuuden tai muun henkilöön liittyvän syyn perusteella.”

Aiempaa opetussuunnitelmatutkimusta varhaiskasvatuksen katsomuskasvatuksesta on tehty Suomessa melko niukasti (esim. Castillo, Ylitaipio-Mäntylä, Mikkonen & Kuorilehto, 2021; Itäkare, 2015; Paavola & Pesonen, 2021; Poulter, 2019). Tämä tutkimusartikkeli rikastaa aiempaa tutkimusta kriittisellä diskurssianalyttisellä otteellaan ja kehystämällä asiakirjatekstit notkean uskonnon teoriaan.

Tutkimusprosessini aikana Opetushallitus julkaisi päivitettyt *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet* (2022). Uusi asiakirja ei ole tämän tutkimuksen aineistona, mutta käsittelen sitä lyhyesti artikkelini lopussa.

Katsomuksia ja katsomuskasvatusta notkeassa jälkisekulaarissa yhteiskunnassa

Suomalaisen varhaiskasvatuksen ja evankelis-luterilaisen kristinuskon sidos on historiallisesti pitkä ja vahva. Lastentarhojen kaikella pedagogisella toiminnalla oli pitkään kristillissiveellinen perusta. Vasta 1960-luvulla uskonnon rooli suomalaisessa lastentarhainsituutiossa rajautui erityisen luterilaisen uskontokasvatuksen alueelle. Uskontokasvatuksen asemasta varhaiskasvatuksessa käytiin 1970-luvulla poliittinen kamppailu, joka päättyi uskontokasvatuksen sisällyttämiseen päivähoitolakiin vuonna 1983 (Kallioniemi, 2021; Vaalgamaa, 2003). Uskontokasvatuksen asema on suomalaisessa varhaiskasvatuksessa ollut siitä lähtien lainsäädännöllä ja asiakirjaohjauksella turvattu.

Vuoden 2016 Vasussa ´uskontokasvatus` muuttui moninaisuutta edistäväksi, inklusiiviseksi ja yleissivistäväksi ´katsomuskasvatukseksi` (ks. Opetushallitus, 2018a; vrt. Balčín, Metso, Havu-Nuutinen & Ubani, 2021; Itäkare, 2015; Kallioniemi, 2021). Toisin kuin perusopetuksen uskonto-oppiaine, joka perustuu oppilaan omaan uskontoon, varhaiskasvatuksen katsomuskasvatus on kaikille lapsille yhteistä. Tätä voidaan pitää yhdenvertaisuuden näkökulmasta edistyksellisenä (Poulter, 2019; vrt. Åhs, Kallioniemi & Poulter, 2019). Käsittemuutos uskontokasvatuksesta katsomuskasvatukseen ei kuitenkaan välttämättä merkitse välitöntä muutosta pedagogiikassa (vrt. Jokinen, 1999).

Kuusiston mukaan ”katsomus on ontologinen perusta arvoille, uskomuksille ja tiedolle, jota käytetään merkityksen antamisessa ja valintojen tekemisessä” (2021, s. 37). Täten se käsittelee aina eksistentiaalisia kysymyksiä (van der Kooij, de Ruyter & Miedema, 2017). Katsomus voi olla organisoitu ja yhteisöllinen tai henkilökohtainen ja yksilöllinen (van der Kooij ym., 2017). Toisaalta se voi olla uskonnollinen, uskonnoton, jotakin niiden väliltä tai myös sisäisesti ristiriitainen (van der Kooij ym., 2017; Kuusisto, 2021; Poulter, Riitaoja & Kuusisto, 2015). Bråten puhuu ei-binäärisistä katsomuksista, jotka eivät asetu sekulaari/uskonnollinen -binäärioppositioon, vaan voivat olla yksilöllisesti koottuja monista eri uskomuksista ja traditioista (Bråten, 2021).

Katsomusparadigman näkökulmasta jotkut tutkijat pitävät uskontoa katsomuskäsitteen alakäsitteenä (ks. esim. Bråten, 2021; van der Kooij ym., 2017; Lemettinen, Hirvonen & Ubani, 2021). Näin teen myös itse tässä tutkimuksessa. Uskonnota on esitetty lukuisia määritelmiä (esim. Smart, 2005), joiden on kuitenkin vaikea kattaa koko monimuotoista ilmiötä. Se, mikä ilmiö määritellään uskonnoksi, on aina myös politiikkaa ja vallankäyttöä (Taira, 2006, 2019a). Täten vaikkapa Närvän määritelmä ”uskonto on psyykkisesti normaalia tai tervettä ajattelua, kokemista ja käyttäytymistä, jossa otetaan spontaanisti ja tunneperusteisesti todesta ei-empiirisiä intuition vastaisia olentoja” (Närvä, 2014, s. 22) sopii hyvin kristinuskoon, mutta ei esimerkiksi joihinkin buddhalaisuuden muotoihin. Tässä tutkimusartikkelissa määrittelen uskonnon väljästi ja antiessentialistisesti kulttuuris-katsomukselliseksi kategoriaksi, jolla ”ei ole mitään yhtä ennalta määrättyä olemusta tai sisältöä” (Taira, 2019a, s. 202). Uskonollisuus on puolestaan asia tai ilmiö, joka perustuu uskontoon (van der Kooij ym., 2017).

Länsimaissa modernisaatio on muuttanut uskonnon merkitystä ja asemaa 1800-luvulta lähtien. Modernisaatiolla viitataan yleensä jo renessanssista alkaneeseen länsimaiseen prosessiin, jota luonnehtii ”teollistuminen, kaupungistuminen, rahatalouden synty, kolonialismi, maailmankuvan avartuminen (löytöretket, tieteiden kehitys, teknologian kehitys)” (Taira, 2006, s. 8). Sekularisaation eli maallistumisen on nähty olevan modernisaation tuote: modernisaation edetessä myös maallistuminen etenee (Taira, 2019a). Modernisaatiossa yhteiskunnan ykseyttä vaalinut uskonnon ja kirkon dominoiva toiminnanpiiri on eriytynyt ja typistynyt vain yhdeksi lohkoksi, jolla ei ole enää muita yhteiskunnan alueita jäsentävää ja kontrolloivaa voimaa (Taira, 2019a).

Sekularisaatio ei ole kuitenkaan edennyt niin nopeasti ja universaalisti kuin uskontososiologiset sekularisaatioteoriat 1960-luvulta lähtien ovat olettaneet (Taira, 2019a). Uskonto on ja pysyy yhteiskunnan ja kulttuurin yhtenä keskeisenä rakennusosana myös länsimaissa, vaikkakaan ei välttämättä valtauskontoja suosivassa muodossa (Komulainen, 2009). Tairan mukaan sekularisaatioteesin ongelmallisuus johtuukin sen perustavanlaatuisuudesta sokeudesta. Käsityksessään uskonnosta se nojautuu yhä kiinteään protestanttisen kirkkouskonnollisuuden perinteeseen eikä huomioi sitä, millaista uskonnollisuus on nykyaikana (Taira, 2006, 2019a). Sekularisaatioteesiä ei tarvitse kuitenkaan hylätä, mutta sen rinnalle pitää avata tila ”notkean uskonnollisuuden tarkasteluun” (Taira, 2006, s. 27).

Länsimaista nyky-yhteiskuntaa on usein luonnehdittu postmoderniksi. Postmodernin rinnalla tai sijasta voidaan Baumania seuraten puhua notkeasta modernista (esim. Calinescu, 1990; Taira, 2006). Tairan teoretoinnissa notkea moderni tuottaa notkeaa uskontoa (vrt. Bauman, 2012). Notkealla uskonnolla on kaksoismerkitys: se kuvaa sekä uskonnon käytötapojen monimuotoistumista että uskonnon käsitteen liukkautta (Taira, 2006, 2019a). Tällöin uskonnoksi voidaan määritellä muitakin kuin esimerkiksi islamin ja kristinuskon kaltaisia institutionaalisia uskontoja. Toisaalta notkistumisen voidaan katsoa koskevan myös muita kuin uskonnollisia katsomuksia (ks. Åhs, 2020). Notkea uskonto – ja ylipäätään katsomus – on kontekstisidonnaista, ja keskeistä siinä on usein affektiivisuus, joka nousee nykykulttuurissa dogmeja tai jäsenyyttä tärkeämmäksi. Affektiivinen uskonto tuottaa ihmisille tilanteisesti elämyksiä, toivoa ja toimintakykyä. (Taira, 2006). Tätä kuvastaa esimerkiksi erilaisten retriittien ja enkeliuskon suosio ja ylipäätään henkinen itsensä kehittäminen (vrt. Hytönen, Ketola, Salminen, Salomäki & Sohlberg, 2020; Taira, 2019a). Toki toisaalta täytyy muistaa myös affektiivisuuden kyky tuottaa pelkoa, vihaa, ulossulkemista ja fanaattisuutta (ks. esim. Taira, 2019a).

Suomalaista monimuotoista ja notkeaa katsomuksellista todellisuutta 2000-luvulla leimaavat niin kristinuskko, islam ja muut maailmanuskonnot kuin maallistuminen, yksilöllistyminen ja uusien hengellisyyden ja henkisyyden muotojen harjoittaminen (ks. Hytönen ym., 2020; Komulainen, 2009; Poulter ym., 2015). Tätä yhteiskunnallista tilannetta voidaan kutsua kokoavasti *jälkisekulaariksi*, vaikka käsite ei olekaan ongelmaton (ks. esim. Taira, 2014). Jälkisekulaarissa yhteiskunnassa uskontojen ja uskonnollisuuden merkityksestä ja niiden paikasta julkisessa tilassa keskustellaan jälleen (esim. Moberg & Granholm, 2012; Vähärautio-Halonen, 2021; Ziebertz & Riegel, 2009). Tällöin voidaan puhua myös uskonnon deprivatisaatiosta: sen sijaan että uskonto lukkiutuisi yksityisen alueelle kuten kiinteässä modernissa (privatisaatio), se muotoutuu notkeasti osaksi julkista tilaa ja keskustelua (Taira, 2019a).

Varhaiskasvatuksen kaikille yhteinen katsomuskasvatus paikantuu sen osaksi julkista tilaa. Vasussa katsomuskasvatus kuuluu Minä ja meidän yhteisömme -oppimisen alueeseen, jolloin se jäsenyyttä osaksi historiallis-yhteiskunnallista kasvatusta. Tätä voi pitää nimenomaan pyrkimyksenä katsomusten deprivatisaatioon jälkisekulaarissa yhteiskunnassa (ks. Poulter, 2019; Poulter ym., 2021). Jatkuvasti muuttuva yhteiskunta on asettanut ja asettaa varhaiskasvatuksen katsomuskasvatuksen uuteen tilanteeseen, jossa yhtäältä aiempia merkityksenantoja on syytä tarkastella kriittisesti ja toisaalta on tarve tuottaa uusia merkityksiä (vrt. Jokinen, 1999).

Miten tämä tutkimus tehdään

Tutkin sitä, millaista varhaiskasvatuksen katsomuskasvatustietoa tuotetaan diskursiivisesti varhaiskasvatuksen ohjausjärjestelmän valtakunnallisella ”ylätasolla” eli kansallisessa opetussuunnitelmassa ja sitä täydentävässä Opetushallituksen ohjeessa (ks. Salminen & Poikonen, 2017). Tutkin myös sitä, miten kyseistä puhetta asiakirjoissa tuotetaan. Samoin

minua kiinnostaa varhaiskasvatuksen puitteissa järjestetyille uskonnollisille tilaisuuksille annettavat merkitykset kyseisissä asiakirjoissa. Tulkitseen uskonnolliset tilaisuudet katsomuskasvatuksen yhdeksi toteuttamistavaksi (ks. Benjamin, Laine & Kallioniemi, 2015; Tahvanainen & Kokkonen, 2021). Tämä näkemys ei ole kuitenkaan ongelmaton, sillä katsomuskasvatus on inklusiivista, yleissivistävää ja sitouttamatonta, kun taas uskonnolliset tilaisuudet voivat sisältää sitouttavaa uskonnonharjoitusta, johon koko lapsiryhmä ei välttämättä voi osallistua. Silti vielä ongelmallisempaa olisi todeta, että varhaiskasvatuksen puitteissa järjestetään ei-pedagogista toimintaa, jonka tarkoitus on antaa osalle lapsista mahdollisuus yhteisölliseen uskonnonharjoitukseen. Tämä olisi vastoin sekä varhaiskasvatuksen vahvaa pedagogiikkapainotusta että yhdenvertaisuus- ja inklusioperiaatteita (ks. Opetushallitus, 2018a).

Diskurssianalyysissa ajatellaan, että puhe tuottaa seurauksia, joten pyrin pohtimaan myös sitä, miten analysoimani ohjaavat dokumentit mahdollisesti vaikuttavat käytäntöihin. Tutkimuskysymykset ovat:

Millaista puhetta katsomuskasvatuksesta tuotetaan *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa* (2018) ja sitä täydentävässä *Ohjeessa varhaiskasvatuksen katsomuskasvatuksen toteuttamisesta ja uskonnollisista tilaisuuksista varhaiskasvatuksessa* (2018)?

Miten katsomuskasvatuspuhetta tuotetaan edellä mainituissa asiakirjoissa ja mitä seurauksia puheella voi olla?

Tutkimus on laadullinen tutkimus, ja sen tutkimusmenetelmänä toimii kriittinen diskurssianalyysi, jossa kielitieteellinen analyysi yhdistetään diskurssien sosiokulttuurisen ja ideologisen ulottuvuuden tutkimukseen (Fairclough, 1993, 2003). Kriittinen diskurssianalyysi rakentuu tieteenfilosofisesti sosiaalisen konstruktionismin varaan. Siinä kaikki inhimillinen tieto tuotetaan sosiokulttuurisesti, tietystä historiallisesta tilanteesta. Merkitykset syntyvät ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa kielen avulla. (Burr, 2004; Fairclough, 2003; Jokinen, 1999). Diskurssin ymmärrän Foucault'laisittain kiteytyneeksi, sosiokulttuurisesti jaetuksi merkityksellistämisen (puhe)tavaksi, joka muokkaa puhunnan kohdetta (Pynnönen, 2013). Kielen ontologian vuoksi merkityksistä neuvotellaan jatkuvasti uudelleen (Pietikäinen & Mäntynen, 2009).

Kieli ja sen avulla tuotetut merkitykset vaikuttavat arvoihin, uskomuksiin, asenteisiin ja käyttäytymiseen (Fairclough, 2003). Yhteiset merkityksellistämisen tavat ohjaavat ja rajoittavat ihmisten käyttäytymistä eri tilanteissa (Burr, 2004; Fairclough, 1995). Toisaalta merkityksenantojen avulla voidaan saada aikaan merkittäviä sosiaalisia muutoksia yhteiskunnassa. Täten kriittinen diskurssianalyysi suuntaa huomionsa valtasuhteiden ja hallinnan tarkasteluun ja ideologioihin, jotka se ymmärtää kielenkäytössä syntyvinä, alistamista ja syrjintää tuottavina vallankäytön muotoina (Fairclough, 2003; Pynnönen, 2013). Kriittisessä diskurssianalyysissa sitoudutaan emansipaatioon ja syrjinnän ja epätasa-arvon diskursiiviseen purkamiseen (Fairclough, 2003). Analyysissani painottuu kriittinen yhteiskunnallinen näkökulma lingvistisen analyysin jäädessä vähemmälle.

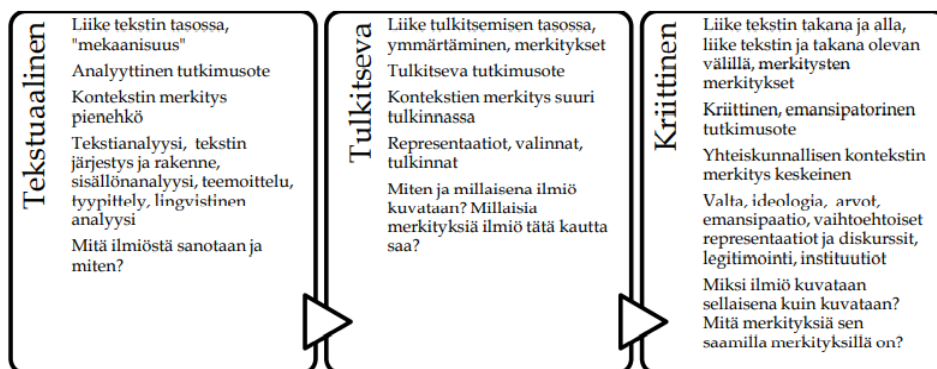
Kielenkäyttö on aina kontekstisidonnaista ja kontekstien ohjaamaa ja rajaamaa (Pietikäinen & Mäntynen, 2009). Kontekstilla ”tarkoitetaan kaikkia niitä eri tekijöitä, jotka vaikuttavat merkityksen muodostumiseen sekä mahdollistavat ja rajaavat merkityksen käyttämistä ja tulkitsemista” (Pynnönen, 2013, s. 11). Analysoin ja tulkitsen katsomuskasvatuksen selontekoa eli kuvauksia niiden tekstuaalisessa lähikontekstissa, osana yhtä asiakirjatekstiä. Diskurssianalyyssissa puhutaan tällöin tilannekontekstista (Pynnönen, 2013). Seuraavaksi huomioin aineiston lajikonkstin eli genren (Fairclough, 2003; Pynnönen, 2013).

Tässä tutkimuksessa aineiston ensimmäisenä lajikonkstinä toimii varhaiskasvatussuunnitelmien laji, joka kuuluu puolestaan osana laajempaan opetussuunnitelmien lajiin (ks. Salminen & Poikonen, 2017). ”Opetussuunnitelma voidaan määritellä yleiseksi kasvatus- ja opetustoiminnan viitekehyyksi, joka koostuu periaatteista, tavoitteista, arvoista ja ohjeista, joita päättäjät pyrkivät välittämään muun muassa kasvatushenkilöstölle, vanhemmille ja opiskelijoille” (Salminen & Poikonen, 2017, s. 56). Aution mukaan nykyisessä opetussuunnitelmatutkimuksessa opetussuunnitelma näyttää suhteellisen ongelmattoman järjestelyasiakirjan sijasta ”koulutuksen älyllisenä ja organisatorisena keskuksena” (2017, s. 17). Tutkimuksessani korostuu näkemys opetussuunnitelmasta ideologisena konstruktiona, jolla on diskursiivista valtaa esimerkiksi ohjatessaan ja kontrolloidessaan opettajaa monin tavoin (ks. Itäkare, 2015; Saari, Tervasmäki & Värri, 2017; Törmä, 2003). Toisena lajikonkstinä aineistossani on viranomaisohjeen laji, joka on normeiltaan jonkin verran väljemmin säädely kuin opetussuunnitelmagenre. Näiden kahden genren välillä on myös hierarkia: kasvatus- ja koulutusjärjestelmässä opetussuunnitelma on lajina arvostetumpi ja vaikuttavampi kuin viranomaisohje.

Lajikonkstin laajempi konteksti on sosiokulttuurinen konteksti (ks. Pietikäinen & Mäntynen, 2009; Pynnönen, 2013). Tässä tutkimuksessa se jakaantuu kahtia. Mikrotason sosiokulttuurinen konteksti on suomalainen institutionaalinen varhaiskasvatus uskonto- ja katsomuskasvatuksen traditioineen (ks. esim. Kallioniemi, 2021). Makrotason sosiokulttuurinen konteksti on puolestaan notkean modernin tuottama suomalainen jälkisekulaari yhteiskunta notkeine uskontoineen ja muine katsomuksineen. Nämä kontekstit eivät ole jähmeitä monoliitteja, vaan ne ovat jatkuvan muutoksen tilassa olevia tulkintaresursseja. Täten ne eivät ole valmiina odottamassa tutkijaa, vaan hänen tulee rakentaa ne itse (Taira, 2019a). Tutkimuksessani konteksteista tulkintaresursseina korostuu uloin ja laajin kehä eli makrotason sosiokulttuurinen konteksti.

Analyysin vaiheet

Analyysiprosessi eteni kolmivaiheisesti tekstuaalisesta analyysistä tulkinan kautta kohti kriittistä diskurssianalyysia Pynnösen mallia (2013, s. 32) mukailten. Prosessia voi kuvailla abduktiiviseksi, sillä aineiston analyysiin sain tukea aiemmin esitellystä teoreettisesta kehyksestä (ks. Tuomi & Sarajärvi, 2003).



Kuvio 1 (Pynnönen 2013, s. 32)

Aloitin etsimällä aineistosta selontekoja, jotka jollakin tavoin kuvasivat katsomuksia, katsomuskasvatusta tai uskonnollisia tilaisuuksia varhaiskasvatuksessa. *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteista* selontekoja löytyi hakusanalla katsomu* 34 mainintaa, joista suuri osa paikantui lukuun 4.5. Oppimisen alueet: Minä ja meidän yhteisömme. Uskonto tai uskonnot mainittiin seitsemän kertaa katsomusten yhteydessä. Puolestaan *Ohjeessa varhaiskasvatuksen katsomuskasvatuksen toteuttamisesta ja uskonnollisista tilaisuuksista varhaiskasvatuksessa* hakusana katsomu* tuotti 27 mainintaa ja uskon* 49 mainintaa. Ne jakaantuivat melko tasaisesti pitkien nelisivuista ohjetta. Näiden ilmausten ympärille keskittyvät selonteot redusoin yhden tai muutaman virkkeen mittaisiksi. Luokittelin selonteot värikoodaten ne eri teemoihin kuten ”luterilaisuus” tai ”katsomuksellinen moninaisuus”.

Seuraavassa tulkitsevan analyysin vaiheessa aloin tulkita luokiteltuja selontekoja asettamalla ne ennalta valitsemiini konteksteihin. Tämä oli erittäin tärkeä vaihe, sillä siinä yhdistelin ja abstrahoin selontekoja diskurssiksi, jotka eivät palaudu pelkästään aineistoon, vaan ovat laajempia ja vakiintuneita sosiokulttuurisia merkityksellistämisen tapoja. Viimein pääsin kriittisen diskurssianalyysin vaiheeseen, jossa tuotetut diskurssit asetettiin erilaisiin vallan ja vaikuttamisen konteksteihin. Tässä vaiheessa korostui makrotason sosiokulttuurinen konteksti ja sen normalisoimat hegemoniset diskurssit mutta toisaalta myös sen vaientamat äänet.

Tulokset: kuusi katsomuskasvatusta tuottavaa diskurssia

Edellä kuvatun analyysiprosessin kautta tuotin aineistosta kuusi diskurssia:

- Kiinteän (uskonnollisen) katsomuksen diskurssi
- Hegemonisen luterilaisuuden diskurssi
- Sosialisatio suomalaisuuteen -diskurssi
- Katsomuksellisen moninaisuuden diskurssi

- Lapsen rajoitetun subjektifikaation diskurssi
- Laaja-alaisen kvalifikaation diskurssi

Diskursseista kiinteän (uskonnollisen) katsomuksen diskurssi, hegemonisen luterilaisuuden diskurssi ja sosialisatio suomalaisuuteen -diskurssi liittyvät erottamattomasti toisiinsa. Yhdessä niiden voi katsoa muodostavan aineistossa hegemonisen diskurssiryppään, jolle muut diskurssit jäävät alisteisiksi. Hegemoniset diskurssit ovat dominoivia, itsestään selvänä pidettyjä ja usein myös haastamattomia (ks. Pynnönen, 2013).

Kiinteän (uskonnollisen) katsomuksen diskurssi

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa Minä ja meidän yhteisömmepöppimisen alueessa todetaan:

Lasten kanssa tutustutaan erilaisiin katsomuksiin ja niihin liittyviin perinteisiin. Luontevia tapoja tarkastella katsomuksia ovat esimerkiksi vuodenvierokiertoon liittyvät juhlat ja tapahtumat sekä päivittäiset tilanteet, kuten pukeutuminen tai ruokailu. (Opetushallitus 2018a, s. 45, ks. 2018b, s. 2)

Tässä opetussuunnitelma – ja myös sitä lähes sanasta sanaan lainaava Opetushallituksen ohje – rakentaa *kiinteän (uskonnollisen) katsomuksen diskurssia*. Asiakirjoissa katsomuksen ja uskonnon suhde jää epäselväksi. Välillä uskonto näyttyy katsomuksen vieruskäsitteenä, välillä alakäsitteenä (Opetushallitus 2018a, s. 16, 31, 45, 2018b, s. 2). Näin ollen jää määrittelemättä, sisältääkö 'katsomus' alakäsitteenä 'uskonnon' vai ovatko ne toisistaan erillisiä vieruskäsitteitä. Täten 'uskonnollinen' on diskurssin nimessä sulkeissa, koska ei ole täysin selvää, miten asiakirjoissa uskonto ja katsomus määrittyvät ja paikantuvat toisiinsa nähden.

Yhtä kaikki opetussuunnitelmassa ja sitä täydentävässä ohjeessa katsomus näyttyy kiinteänä, institutionaalisenä, muusta kulttuurista suhteellisen eriytyneenä järjestelmänä, jolla on omat perinteensä (ks. Taira, 2006). Uskonottomia katsomuksia ei mainita Vasussa ja Opetushallituksen ohjeessa eksplisiittisesti kuin kerran: ”Uskonottomuutta tarkastellaan katsomusten rinnalla” (Opetushallitus 2018a, s. 45, ks. 2018b, s. 1). Herää kysymys, eikö uskonottomuutta lasketa Vasussa varsinaiseksi katsomukseksi, koska sitä käsitellään ”katsomusten rinnalla”.

Suuri osa Opetushallituksen ohjeesta käsittelee perinteisiä juhlia ja uskonnollisia tilaisuuksia ja toimituksia varhaiskasvatuksessa. Katsomuskasvatukseen osana arjen pedagogiikkaa ei enää ohjeessa edellä mainitun Vasun lainauksen jälkeen palata. ”[P]äivittäiset tilanteet, kuten pukeutuminen tai ruokailu” (Opetushallitus, 2018a, s. 45; ks. Opetushallitus 2018b, s. 2) jäävät näin ollen katsomuskasvatuksessa ulkokehälle. Täten ohje paikantaa katsomukset kiinteänä entiteettinä ensisijaisesti omiin nimettyihin, arjesta irrotettuihin tiloihinsa, kuten juhliin ja uskonnollisiin tilaisuuksiin.

Kiinteän katsomuksen diskurssi on huomattavasti avoimemmin *uskonnollisten* katsomusten diskurssi Opetushallituksen ohjeessa kuin Vasussa. Ohjeessa jopa yksi kiinteä uskonto nimetään: ”Ohje koskee myös erityiseen katsomukseen, kuten kristillisyyteen, perustuvaa varhaiskasvatusta” (Opetushallitus 2018b, s. 1). Sitouttava uskonnonharjoitus saa myös ohjeessa tilaa:

Varhaiskasvatuksen järjestäjät voivat päättää, järjestetäänkö varhaiskasvatuksen yhteydessä uskonnollisia tilaisuuksia, kuten jumalanpalveluksia ja uskonnollisia päivänavauksia, ja uskonnollisia toimituksia, kuten ruokarukouksia (Opetushallitus, 2018b, s. 2)

Jumalanpalvelukset ja ruokarukoukset ovat elementtejä kiinteästä, eriytyneestä uskonnon alueesta, joka on monille suomalaisille esimerkiksi *Gallup Ecclesiastica 2019* -kyselyn mukaan vieras ja kaukana notkeasta nykyuskonnollisuudesta (ks. Hytönen ym., 2020; Salomäki, 2020). Kiinteä, eriytynyt uskonnon alue on lisäksi segregoiva: esimerkiksi kristilliseen jumalanpalvelukseen tuskin voivat kaikki päiväkodin lapsiryhmän lapset osallistua.

Hegemonisen luterilaisuuden diskurssi

Niin Vasu kuin erityisesti Opetushallituksen katsomuskasvatuksen ohje kiinnittyvät yleensä kiinteään (uskonnolliseen) katsomukseen ja erityisesti luterilaisuuteen, vaikka jälkimmäistä käsitettä ei kummassakaan asiakirjassa mainita kertaakaan. Hiljaisuus on ymmärrettävää, sillä onhan varhaiskasvatus uskonnollisesti ja katsomuksellisesti sitouttamaton (Opetushallitus 2018a, 2018b). Silti verhottua luterilaisuutta tai *kaappiluterilaisuutta* on diskursiivisesti tuotettavissa molemmista asiakirjoista, sillä kaikki asiakirjoissa esitetyt konkreettiset yksittäiset esimerkit viittaavat luterilaisen perinteen käytäntöihin ja tilaisuuksiin. Sedgwickiä mukaillen kaappiluterilaisuudessa on kyse julkisesta salaisuudesta, josta juuri kukaan ei puhu mutta jonka kaikki tietävät (ks. Sedgwick, 1990). Kiinteä uskonto ja *hegemoninen luterilaisuus* liittyvät Suomessa historiallisesti ja diskursiivisesti erottamattomasti toisiinsa (vrt. Kallioniemi, 2021; Paavola & Hakari, 2021).

Vasussa luetellaan varhaiskasvatuksen yhteistyötahoja: ”järjestöt, seurakunnat, poliisi sekä ravitsemus- ja siivouspalvelu” (Opetushallitus 2018a, s. 35). Analyysissäni, jossa mikrotason sosiokulttuurisena kontekstina toimii varhaiskasvatuksen uskonto- ja katsomuskasvatuksen traditio luterilaisine historioineen, seurakuntien tulkitseminen nimenomaan luterilaisiksi on perusteltua (vrt. Hytönen, 2020). Suomessa on muutenkin yleistä, että luterilaisesta kirkosta puhutaan pelkkänä kirkkona ilman tarkentavaa adjektiivia ja luterilaisista seurakunnista pelkkänä seurakuntina (ks. Toivanen, 2021). Sen sijaan jos halutaan viitata esimerkiksi katoliseen seurakuntaan, epiteetti ’katolinen’ mainitaan erikseen. Tämä kertoo siitä, että hegemonisen diskurssin ei tarvitse selittää tai perustella itseään, koska sitä pidetään normaalina, luonnollisena ja itsestään selvänä (Pynnönen, 2013). Tämän kaltainen luonnollistaminen (*naturalization*) on diskursiivisessa vallankäytössä toimivimpia retorisia menetelmiä (Fairclough, 1989).

Vasusta poiketen Opetushallituksen ohje mainitsee muitakin yhteistyötahoja kuin (luterilaisen) seurakunnan:

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa seurakunta mainitaan esimerkkinä alueellisesta ja paikallisesta yhteistyötahosta. Myös muiden uskonnollisten yhteisöjen kanssa voidaan tehdä yhteistyötä. (Opetushallitus 2018b, s. 2)

Muiden tahojen mainitseminen on askel kohti katsomusten yhdenvertaisuutta. Se ei kuitenkaan pura luterilaisuuden hegemoniaa: seurakunta mainitaan ensimmäiseksi normina ja esimerkkinä, muut ovat siitä poikkeavia *toisia*. Erot, joita luokitellaan ja arvotetaan, tuottavat toiseutta. Tätä prosessia voidaan kutsua toiseuttamiseksi (ks. esim. Hall, 1999; Itäkare 2021; Paavola & Pesonen, 2021). Toiseuttamisen kautta määritellään sitä, mikä on normaalia ja epäproblemaattista (Sjö & Häger, 2015; vrt. Castillo, 2021). Tässä tapauksessa se on varhaiskasvatuksen yhteistyö luterilaisen seurakunnan kanssa. Vaikka yhteistyön määrä on jonkin verran vähentynyt 2000-luvun aikana (Helki, 2017; Yli-Koski-Mustonen, 2018), yhteistyön muodot ovat yhä monet (Hytönen, 2020; Tahvanainen & Kokkonen, 2021). Muiden uskonnollisten toimijoiden kuin luterilaisen kirkon kanssa varhaiskasvatuksen yhteistyö on varsin vähäistä, eikä vakiintuneita rakenteita saati resursseja sille välttämättä ole (Helki, 2017; Poulter ym., 2021; Repo ym., 2018).

Opetushallituksen ohjeessa ehdotetaan korvaavaa toimintatapaa varhaiskasvatuksen toiminta-aikana järjestettäville uskonnollisille tilaisuuksille:

Järjestäjä voi sopia, että varhaiskasvatukseen osallistuvien lasten huoltajille tiedotetaan mahdollisuudesta osallistua vapaa-aikana eri seurakuntien ja uskonnollisten yhdyskuntien järjestämiin tilaisuuksiin kuten joulu- ja kevätkirkkoon (Opetushallitus, 2018b, s. 3)

Täten paradoksaalisesti hegemonista luterilaisuutta tuotetaan joulu- ja kevätkirkkomaininnan kautta myös ohjeen kohdassa, joka ehdottaa varhaiskasvatuksen ja uskonnollisten yhteisöjen yhteistyön rajoittamista.

Opetushallituksen ohje sisältää runsaasti selontekoja uskonnollisia elementtejä sisältävien perinteisten juhlien järjestämisestä varhaiskasvatuksessa. Ohjeessa mainitaan ”joulujuhla, kevätjuhla ja itsenäisyyspäivän juhla” (Opetushallitus, 2018b, s. 2). Perustuslakivaliokunnan mietintöön vuodelta 2014 viitaten ohjeessa todetaan:

Juhlaan mahdollisesti sisältyvän yksittäisen virren tai hengellisen laulun laulamisen johdosta juhlaa ei voida uskonnollisen suvaitsevaisuuden nimissä pitää uskonnon harjoittamiseksi katsottavana tilaisuutena (Opetushallitus, 2018b, s. 2).

Ohje ottaa tässä epäsuorasti kantaa jo vuosia jatkuneeseen Suvivirsi -keskusteluun. Tairan (2019b) mukaan Suvivirren nimeämisessä osaksi suomalaista kulttuuriperintöä ja sen uskonnollisuuden häivyttämisessä on kyse kristinuskon kulttuuristumisesta, jolloin virsi – eli laulettu rukous – voidaan asettaa myös koulun ja päiväkodin kaltaiseen sekulaariksi ymmär-

rettyyn tilaan (ks. Kallioniemi, 2015). Tämä ”suosii erityisesti luterilaista kirkkoa ja sen etuoikeutettua asemaa suomalaisessa koulumaailmassa ja yhteiskunnassa yleisemmin” (Taira, 2019b, s. 19).

Kun perinteiset juhlat suvivirsineen ja seimikuvaelmineen neutralisoidaan kulttuuriperinnöksi ja legitimoidaan osaksi varhaiskasvatusta, tullaan samalla jälleen pönkittäneeksi hegemonista luterilaisuutta. Diskurssianalyysin näkökulmasta Opetushallituksen ohjeessa kyse on auktoriteettiperustaisesta argumentoinnista, jossa retorisin keinoin Perustuslakivaliokunnan mietintöön viittaamalla vahvistetaan hegemonisen luterilaisuuden asemaa keskeisenä osana kasvatus- ja koulutusjärjestelmää (ks. Pynnönen, 2013).

Sosialisaatio suomalaisuuteen -diskurssi

Katsomuksiin liittyvät kysymykset ovat yhteydessä yksilön yhteiskuntasuhteen muodostumiseen, sanalla sanoen kansalaisuuteen (ks. Poulter, 2019). Yhdessä Vasu ja Opetushallituksen ohje tuottavat *sosialisaatio suomalaisuuteen -diskurssia*. Sosialisaatiolla viitataan prosessiin, jossa lapsi kasvatuksen myötä oppii ja sisäistää sosiaalisen ympäristönsä arvoja ja normeja ja oppii ajattelemaan ja toimimaan niiden mukaan. Klassisissa sosialisaatioteorioissa (esim. Bergerin & Luckmanin teoria) lapsi on parhaimminkin toiminnan kohde kuin itse aktiivinen toimija. (Kuusisto, 2021).

Vasussa suomalaisuutta ei eksplikoida katsomuskasvatuksen selonteissa, mutta se mainitaan varhaiskasvatuksen arvoperustassa (vrt. Kuusisto, 2021):

Varhaiskasvatus edistää suomalaisen yhteiskunnan demokraattisia arvoja, kuten yhdenvertaisuutta, tasa-arvoa ja moninaisuutta. (- -) Varhaiskasvatus rakentuu moninaiselle suomalaiselle kulttuuriperinnölle, joka muotoutuu edelleen lasten, heidän huoltajiensa sekä henkilöstön vuorovaikutuksessa. (Opetushallitus 2018a, s. 21).

Vasussa suomalainen yhteiskunta liitetään yhdenvertaisuuteen, tasa-arvoon ja moninaisuuteen, jotka esitetään saavutettuna lähtökohtana tavoitteen sijasta (ks. Eskelinen & Itäkare, 2020; Paavola & Pesonen, 2021). Suomalainen yhteiskunta esitetään tällöin monoliittina, jonka demokraattiset arvot ongelmattomasti ja olemuksellisesti läpäisevät. Viralliset tekstit ovat usein vakuuttavimmillaan, kun ne näyttäytyvät tyyliään tällaisina niin sanottuina nolla-asteen teksteinä, jotka ovat näennäisesti puolueettomia, yksinäisiä ja vailla retorisia keinoja. Tällöin voi unohtua, että nolla-asteen tyylikin on tyyli ja retorinen keino. (MacLure, 2003). Lisäksi yllä lainattu selonteko on toiseuttava, sillä sen logiikkaa seuraten ei-suomalaisuus yhdistyy helposti ei-demokraattisuuteen (vrt. Siippainen, 2017).

Opetushallituksen ohje puolestaan liittää ikään kuin itsestään selvästi yhteen varhaiskasvatuksen juhla-kulttuurin, (luterilaisen) uskonnon ja suomalaisuuden, jota ei lainkaan problematisoida:

Eri kieli- ja kulttuuriryhmiä edustavien lasten yhdenvertaisuuden kannalta on tärkeää, että heillä on mahdollisuus tutustua varhais-

kasvatuksen juhlissa suomalaiseen kulttuuriin. Myös lapsiryhmän kulttuurinen moninaisuus otetaan huomioon juhlien suunnittelussa. (Opetushallitus 2018b, s. 2)

Juhliin voi sisältyä joitakin uskontoon viittaavia elementtejä. Tällaiset juhlatraditiot ovat samalla tavoin kuin esi- ja perusopetuksessa osa suomalaista kulttuuria. (Opetushallitus 2018b, s.2)

Juhlien, kuten itsenäisyyspäivän juhlan ja joulujuhlan kautta tuotetaan kertomusta suomalaisuudesta. Taira kiteyttää: ”hegemonisessa kansakuntapuheessa luterilaista kirkkoa pidetään homogeenisen suomalaisuuden takajana sekä tärkeänä osana suomalaista myyttistä historiaa” (2019b, s. 12; ks. Paavola & Hakari, 2021; Riitaoja, 2013).

Kansallinen kertomus suomalaisuudesta on valkoinen ja luterilainen – ja essentialistinen ja ulossulkeva (Paavola & Pesonen, 2021; Riitaoja, 2013). On erikoista, että yllä lainatussa Opetushallituksen ohjeessa lasten mahdollisuutta tutustua varhaiskasvatuksen juhlissa suomalaiseen kulttuuriin perustellaan *yhdenvertaisuudella*. Suhteessa suomalaiseen kulttuuriin ja sen tuottamaan kansalliseen narratiiviin ”eri kieli- ja kulttuuriryhmiä” edustavat lapset eivät ole suinkaan yhdenvertaisia, vaan alempiarvoisia toisia (ks. Riitaoja, 2013). Tutustuminen voi itse asiassa toimia syrjivän hallinnan välineenä, jolla vähemmistöihin kuuluvia lapsia sopeutetaan ja sosiaalistetaan suomalaiseen kulttuuriin – enemmistön määrittämin tavoin (Riitaoja, 2013; vrt. Biesta, 2020; Taira, 2019b).

Ohjeen mainitsema lapsiryhmän kulttuurisen moninaisuuden huomioon ottaminen juhlien suunnittelussa ei liioin riitä suomalaisuuden narratiivin transformaatioon. Tieto, subjektius ja valta pysyvät siinä yhä enemmistöön kuuluvalla suomalaisella subjektilla, kuten opettajalla (ks. Riitaoja, 2013; vrt. Fairclough, 2003; Kuusisto, 2021). Kulttuurisissa rakenteissa ei tällöin muutu mikään.

Katsomuksellisen moninaisuuden diskurssi

Moninaisuus mainitaan Vasussa niin varhaiskasvatuksen tavoitteissa, arvoperustassa kuin Minä ja meidän yhteisömme -oppimisen alueen lähtökohdissa (Opetushallitus, 2018a). Demokraattisena arvona sitä käsitellään yhdessä yhdenvertaisuuden ja tasa-arvon kanssa. Moninaisuus liitetään Vasussa etenkin kieliin ja kulttuureihin, mutta myös katsomusten yhteydessä se mainitaan: ”Henkilöstö toimii mallina lapsille toisten ihmisten sekä kielellisen, kulttuurisen ja katsomuksellisen moninaisuuden myönteisessä kohtaamisessa” (Opetushallitus 2018a, 25, ks. myös 31, 45). Puolestaan Opetushallituksen ohjeen ”tarkoituksena on varmistaa sivistyksellisten ja uskonnon vapautta koskevien perusoikeuksien toteutuminen varhaiskasvatuksessa, edistää suvaitsevaisuutta ja moniarvoisuutta - -” (Opetushallitus, 2018b, s.1). Lisäksi ohjeessa moninaisuus tuodaan esille henkilöstön katsomuksellisen osaamisen yhteydessä ja, kuten jo edellisen diskurssin kohdalla kävi ilmi, juhlien suunnittelun yhteydessä (Opetushallitus, 2018b).

Makrotason sosiokulttuurisen kontekstin ja Vasun arvoperustan huomioon ottaen voisi kuitenkin olettaa, että *katsomuksellisen moninaisuuden diskurssi* olisi asiakirjoissa nykyistä vahvempi. Aineistossa katsomuksellisen moninaisuuden diskurssia rakentavat selonteot ovat edellä lainattujen kaltaisia yksittäisiä, hieman irrallisiksi jääviä virkkeitä. Liioin asiakirjateksteissä ei problematisoida kriittisesti moninaisuuden käsitettä, jolloin se saattaa jopa vahvistaa hierarkkisia ja eksotisoituja eroja esimerkiksi suomalaisen kulttuurin ja ”muiden” kulttuurien välillä (ks. Paavola & Pesonen, 2021). Myöskään kulttuurin käsitettä ei Vasussa avata, jolloin vaarana on kulttuurin tulkitseminen essentialistiseksi ja homogeeniseksi ilmiöksi (Paavola & Pesonen, 2021).

Katsomuksellisen moninaisuuden diskurssi jää kiinteää, luterilaista ja suomalaista uskonnollisuutta rakentavan diskurssiryppään jalkoihin. Hegemoniset diskurssit dekonstruoivat tehokkaasti katsomuskasvatuksen moninaisuutta. Tämä osoittaa sen, että vakiintunutta diskurssijärjestystä ei hyvistä intentiosta huolimatta pysty muuttamaan muutamilla selonteoilla (ks. Pynnönen, 2013). Itse asiassa katsomuksellisen moninaisuuden diskurssin tulisi olla hegemoninen, jotta se muuttaisi vakiintuneita merkityksiä ja sitä kautta ihmisten ajattelua ja käyttäytymistä (ks. Jokinen, 1999).

Lapsen rajoitetun subjektifikaation diskurssi

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden yhtenä peruseriaatteena on näkemys lapsesta aktiivisena subjektina. Asiakirjan lapsikäsitys painottaa lapsen toimijuutta ja osallisuutta (ks. Paavola & Hakari, 2021; Turja & Vuorisalo, 2017). Toimijuuden ja osallisuuden perustana on yksilön subjektifikaatio, joka tapahtuu suhteessa yhteisöihin ja traditioihin (Poulter, 2019). Subjektifikaatio merkitsee lapsen tulemistä oman elämänsä subjektiksi, jolla on vapaus toimia – tai olla toimimatta (Biesta, 2020). Notekeassa jälkisekulaarissa yhteiskunnassa subjektit ja identiteetit rakentuvat joustaviksi ja tilanteisiksi. Esimerkiksi uskontoon ei välttämättä enää sitouduta pysyvästi, ja yksilöllä voi olla merkityksellinen suhde useaan eri uskontoon tai muuhun katsomukseen (Keränen-Pantsu & Heikkinen, 2021; Taira, 2019a). Puolestaan kriittisessä diskurssianalyysissä subjekti on yhtäältä alistettu diskurssille ja asemoitu tiettyyn positioon ja toisaalta aktiivinen ja osallinen sosiaalinen toimija (Fairclough, 1995).

Vasussa on kaksi katsomuskasvatukseen liittyvää selontekoa, jotka näyttävät eksplisiittisesti edistävän lapsen katsomuksellista subjektifikaatiota (vrt. Castillo, 2021):

Tavoitteena on edistää keskinäistä kunnioitusta ja ymmärrystä eri katsomuksia kohtaan sekä tukea lasten kulttuuristen ja katsomuksellisten identiteettien kehittymistä (Opetushallitus 2018a, s. 45).

Lasten ihmettelylle annetaan tilaa, ja heidän kanssaan pohditaan heitä askarruttavia elämänkysymyksiä (Opetushallitus 2018a, s. 45).

Kuitenkin lauseopillinen analyysi osoittaa, että lapset rakentuvat Vasun selonteoissa varhaiskasvatuksen henkilöstön toiminnan kohteiksi, joita

tuetaan ja joiden ihmettelyle annetaan tilaa (vrt. Itäkare, 2015; Paavola & Pesonen, 2021). Elämäkysymysten kohdalla tosin aloite tulee lapsilta: kysymykset, joita henkilöstö heidän kanssaan pohtii, ovat *lapsia* askarruttavia (ks. Castillo, 2021; Helki, 2017).

Lapsen katsomuksellisessa subjektifikaatiossa huoltajilla on keskeinen asema. Vasussa todetaan: ”Katsomuskasvatuksessa tehdään yhteistyötä huoltajien kanssa kunkin perheen taustaa, katsomuksia ja arvoja kuullen ja kunnioittaen” (2018a, s. 45). Vaikka perheen ja siis myös lapsen katsomuksia luvataankin kuulla ja kunnioittaa, käytännössä selonteko tuottaa diskurssia, jossa huoltajien näkemys katsomuksista ratkaisee. Selonteot tuottavat *lapsen rajoitetun subjektifikaation diskurssia*. Lapsen katsomukselliselle identiteetin rakentamiselle ja puhevallalle ei tällöin jää kovin paljon diskursiivista tilaa.

Toisaalta Opetushallituksen ohjeen juhlia käsittelevässä osuudessa todetaan lapsen negatiivisesta uskonnonvapaudesta: ”lasta ei voida velvoittaa osallistumaan jumalanpalvelukseen, uskonnolliseen päivänavaukseen tai muuhun uskonnolliseen tilaisuuteen tai toimitukseen” (Opetushallitus 2018b, s. 3). Selonteko on subjektifikaation näkökulmasta ongelmallinen, sillä yhtäältä siinä puhutaan lapsen uskonnonvapaudesta, mutta toisaalta siinä lapsi jälleen rakentuu (aikuisten) toiminnan kohteeksi. Myös positiivisen uskonnonvapauden eli lapsen perustuslaillisen oikeuden tunnustaa ja harjoittaa uskontoa ohje mainitsee lyhyesti (Opetushallitus 2018b, s. 2). Enemmän huomiota ohjeessakin kuitenkin saavat huoltajien oikeudet:

Varhaiskasvatuksen järjestäjien tulee tiedottaa riittävän ajoissa juhlista ja muista tilaisuuksista, jotka sisältävät uskontoon viittaavia elementtejä tai uskonnon harjoittamista. Tarvittaessa huoltajien kanssa voidaan sopia lasta koskevista yksilöllisistä järjestelyistä esimerkiksi silloin, jos huoltaja ei halua lapsen osallistuvan kaikkeen juhlaan kuuluvaan ohjelmaan. (Opetushallitus 2018b, s. 2, ks. myös s. 4)

Huoltajien päätösvalta lapsen katsomukseen liittyvissä asioissa on toki juridisesti korrektia. Lapsellahan on uskonnonvapauslain (2003/453, 3§) mukaan myötämääräämisoikeus uskonnollisen yhdyskunnan jäsenyyteen, vasta kahdentoista vuoden iässä, mitä voi pitää ongelmallisena lapsen perus- ja ihmisoikeuksien toteutumisen kannalta (Hakalehto & Helander, 2021). Kuten Hokkanen muistuttaa, ”uskonnonvapauden perusoikeus kuuluu myös kaikille (jokaiselle) ilman ikärajoituksia, siis myös lapselle” (2014, s. 266). Uskonnonvapauden toteutumisen varmistaminen mainitaan myös Opetushallituksen ohjeen yhdeksi tarkoituksiksi (2018b). Silti asiakirjojen perusteella vaikuttaa siltä, että lapsen mahdollisuudet tosiasiallisesti päätetään esimerkiksi uskonnollisia elementtejä sisältävään juhlaan osallistumisestaan ovat vähäiset.

Täten ohje, kuten myös Vasu, jää lapsen katsomuksellisen subjektifikaation osalta ristiriitaiseksi ja rajoitetuksi. Tämä ei ole yllättävää, sillä sama diskursiivinen epävakaus toteutuu myös kyseisten asiakirjojen perusteena olevassa Yhdistyneiden Kansakuntien Lapsen oikeuksien sopimuksessa (1989) (vrt. Hakalehto & Helander, 2021). Siinä yhtäältä kunnioitetaan lapsen oikeutta uskonnonvapauteen, mutta toisaalta mainitaan vanhem-

pien ja muiden laillisten huoltajien oikeus ja velvollisuus ”antaa lapselle ohjausta hänen oikeutensa käyttämisessä tavalla, joka on sopusoinnussa lapsen kehitystason kanssa” (Lapsen oikeuksien sopimus 1989, 14 artikla). Mahkonen toteaaakin lakonisesti: ”jokainen käsittää, että esimerkiksi uskonnonvapaus - - ei voi ulottua vauvoihin sen enempää kuin 1–5 -vuotiaisiin pienokaisiin” (2018, s. 50; vrt. Hakalehto & Helander, 2021). Varhaiskasvatuksen asiakirjat tuottavat tätä samaa näkemystä ”pienokaisten” katsomuksellisesta subjektifikaatiosta, jota huoltajien päätösvalta ohjaa ja rajoittaa voimakkaasti.

Laaja-alaisen kvalifikaation diskurssi

Sekä Vasusta että sitä lainaavasta Opetushallituksen ohjeesta voidaan tuottaa *laaja-alaisen kvalifikaation diskurssi*, jossa katsomuskasvatus näyttäytyy yhteiskunnassa tarpeellisia tietoja, taitoja ja valmiuksia välittävänä kasvatuksen osa-alueena (ks. Poulter, 2019). Vasussa todetaan: ”Katsomuskasvatus tukee muun muassa lasten kulttuuriseen osaamiseen, vuorovaikutukseen ja ilmaisuun sekä ajatteluun ja oppimiseen liittyvää laaja-alaista osaamista” (Opetushallitus 2018a, s. 45). Tällöin kvalifikaatio näyttäytyy elämän mittaisena, jatkuvan oppimisen prosessina pelkän tiedon välittämisen ja omaksumisen sijaan.

Laaja-alaisen osaamisen osa-alueessa Kulttuurinen osaaminen, vuorovaikutus ja ilmaisu painotetaan katsomusten kohtaamisen kohdalla vuorovaikutusta: ”Toimiva vuorovaikutus erilaisista kulttuuri- ja katsomustaustoista tulevien ihmisten kanssa edellyttää oman ja muiden kulttuurin ja katsomuksellisen taustan ymmärtämistä ja kunnioittamista” (Opetushallitus 2018a, s. 25). Täten laaja-alaisen kvalifikaation diskurssi ei tuota varhaiskasvatuksen henkilöstölle niinkään velvoitetta katsomustiedon opettamiseen kuin lasten vuorovaikutustaitojen edistämiseen katsomuksellista moninaisuutta ja eroja kunnioittavassa hengessä (vrt. Poulter, 2019; Poulter ym., 2021). Keskeistä on katsomuksellinen sensitiivisyys, ei tiedollinen osaaminen (ks. Kallioniemi, 2021).

Asiasisältöjen kuten eri katsomusten keskeisten uskomusten opettelu ilman vuorovaikutusta ja dialogia voisi pahimmillaan johtaa vain stereotyyppisten käsitysten vahvistamiseen ”eksoottisista toisista” (ks. Paavola & Hakari, 2021; Paavola & Pesonen, 2021). Se myös pönkittäisi kiinteän (uskonnollisen) katsomuksen diskurssia, jossa katsomuskasvatusta tuotetaan vain institutionaalisten katsomusten eli käytännössä uskontojen rakenteiden kautta (ks. Keränen-Pantsu & Heikkinen, 2021). Laaja-alaisen kvalifikaation diskurssi on sen sijaan notkean modernin tuote ja voi sellaisenaan purkaa hegemonisia diskursseja kuten kiinteän (uskonnollisen) katsomuksen ja hegemonisen luterilaisuuden diskursseja.

Pohdinta: kohti notkeaa ja yhdenvertaista varhaiskasvatuksen katsomuskasvatusta

Olen tuottanut kriittisen diskurssianalyysin menetelmällä *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteista* (2018) ja *Ohjeesta varhaiskasvatuksen katsomuskasvatuksen toteuttamisesta ja uskonnollisista tilaisuuksista varhaiskasvatuksessa* (2018) kuusi diskurssia vastauksina tutkimuskysymyksiini. Ne ovat kiinteän (uskonnollisen) katsomuksen diskurssi, hegemonisen luterilaisuuden diskurssi, sosialisatio suomalaisuuteen -diskurssi, katsomuksellisen moninaisuuden diskurssi, lapsen rajoitetun subjektifikaation diskurssi ja laaja-alaisen kvalifikaation diskurssi.

Vasun ja Opetushallituksen ohjeen tilannekonteksteissa kiinteä kaappiluterilaisuus ja suomalaisuus ovat diskursiivisesti hegemonisessa asemassa edellä analysoidulla tavalla. Niiden hegemonisuutta tuotetaan retorisin keinoin, kuten nolla-aseteen tyylillä ja auktoriteettiperustaisella argumentaatiolla. Lisäksi lajikonkstin tasolla luterilaisen uskontokasvatuksen pitkä traditio ohjaa vahvasti molempien asiakirjojen selontekojen merkityksenantoa.

Vasun mukaan ”[v]arhaiskasvatusta toteutetaan inklusion periaatteiden mukaisesti” (2018a, s. 54). Katsomuskasvatuksen hegemonisen luterilaisuuden diskurssi ei kuitenkaan voi koskaan olla inklusiivinen ja yhdenvertainen, vaan se marginalisoi esimerkiksi ne lapset ja perheet, jotka eivät halua tai voi rakentaa siihen edes hetkellisesti suhdetta vaikkapa jouluhartaudteen osallistumisen, enkeliaskartelun tai Suvivirren laulamisen kautta. Toisaalta kyseinen diskurssi voi ohjata huoltajia toimimaan perheen katsomuksen vastaisesti ja sallimaan lapsen osallistumisen esimerkiksi uskonnollisia elementtejä sisältävään joulujuhlaan, jotta lapsi ei joudu eroon muusta ryhmästä tai tule leimatuksi (ks. Yli-Koski-Mustonen, 2018). Lisäksi asiakirjojen selonteoissa uskonnottomiin katsomuksiin kiinnittyvät lapset jäävät katsomuskasvatuksessa yhtä eksplisiittistä selontekoa lukuun ottamatta ulkokehälle. Tässä on kyse positioiden ja sosiaalisten ja diskursiivisten resurssien epäsymmetriasta, joka tuottaa hierarkkisia diskurssijärjestyksiä. Vallassa olevat ryhmät pyrkivät pitämään yllä vakiintunutta järjestystä myös viranomaispuheessa (ks. Pynnönen, 2013).

Itse asiassa *kaikkien* lasten subjektifikaatio katsomuskasvatuksen diskursseissa on tutkimustulosteni mukaan rajoitettua. Päätösvalta esimerkiksi lapsen uskonnollisiin tilaisuuksiin osallistumisesta on huoltajilla, jolloin lapsen toimijuus ja uskonnonvapaus eivät välttämättä toteudu. Itäkare toteaa: ”On ristiriitaista, että nimenomaan uskonto- ja katsomuskasvatuksessa, joiden tutkijat katsovat tarjoavan lapselle monipuoliset välineet yksilöllisen ja sosiaalisen identiteetin rakentamiseen, lapsen aktiivinen ja kompetentti toimijuus ja itsemääräämisoikeus ovat pienimmillään” (2015, s. 149).

Jälkisekulaarissa suomalaisessa yhteiskunnassa eletään varsinkin institutionaalisten uskontojen osalta murrosvaihetta (ks. Benjamin ym., 2015). Jälkisekulaaria yhteiskuntaa rakentavat ristiriitaiset merkityksenannot – luterilaisesta traditiosta sekularisaatioon, deprivatisaatioon ja katsomuk-

selliseen moninaisuuteen. Epävakaassa tilanteessa on varmintä toimia niin kuin aina ennenkin on tehty. Tällöin, kuten tämä tutkimus osoittaa, varhaiskasvatuksen asiakirjaohjaus tuottaa näennäisestä moninaisuuden edistämisestä huolimatta yhä helposti yksiarvoista katsomuskasvatusta, joka suosii yhtä uskonnollista yhteisöä ja traditiota, nimittäin yleensä kristinuskoa ja erityisesti luterilaisuutta (ks. Balčín ym., 2021). Koska tällainen katsomuskasvatus koetaan notkeassa jälkisekulaarissa yhteiskunnassa usein vieraaksi, se saattaa jäädä varhaiskasvatuksessa toteuttamatta lainkaan – tai se sysätään luterilaisen seurakunnan vastuulle (ks. esim. Paavola & Hakari, 2021). Ristiriitainen, yhtäältä luterilaiseen menneisyyteen haittaileva ja toisaalta moninaiseen tulevaisuuteen kurottava, asiakirjaohjaus aiheuttaa epä tietoisuutta varhaiskasvatuksen kentällä (ks. esim. Poulter, 2019).

Katsomusten eristäminen varhaiskasvatuksen juhlahetkiin, erityisiin tuokioihin tai lapsiryhmää jakaviin retkiin ja hartauksiin ei enää jälkisekulaarissa yhteiskunnassa riitä ja ole pedagogisesti perusteltua. Lisäksi se on ristiriidassa Vasun lapsilähtöisen, inklusiivisen ja kehkeytyvän pedagogiikan kanssa (ks. Poulter ym., 2021; Turja & Vuorisalo, 2017). Vaikka varhaiskasvatuksen katsomuskasvatuksen voi nykyhetkellä sanoa olevan jopa kriisissä (Poulter, 2019) – eikä vähiten asiakirjaohjauksen vuoksi – muutos on aina mahdollinen. Uskonnollisen kotikasvatuksen vähentyessä varhaiskasvatuksen yleissivistävän katsomuskasvatuksen tulee olla nykyistä paljon laaja-alaisempaa, eheyttävämpää, lapsilähtöisempää ja laadukkaampaa (ks. Kuusisto, 2021).

Varhaiskasvatuksen katsomuskasvatuksen asiakirjaohjaus tuleekin päivittää 2020-luvulle. Katsomuskasvatuksen tietoinen kehystäminen notkeaan jälkisekulaariin yhteiskuntaan tarkoittaa kiinteän (uskonnollisen) katsomuksen, hegemonisen luterilaisuuden, suomalaisuuteen sosialisointia ja lapsen rajoitetun subjektifikaation diskurssien kriittistä tarkastelua ja purkamista. Laaja-alaisen kvalifikaation korostaminen nykyisissä asiakirjoissa antaa jo viitteitä kiinteän katsomuksen ja hegemonisen luterilaisuuden purkamisesta moninaisuuden tieltä. Tähän suuntaan osoittaa myös vuonna 2022 uudistetut *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet*, joiden katsomuskasvatuspuheessa on pieniä lisäyksiä ja tarkennuksia verrattuna aiempaan opetussuunnitelmaan. Lapsiryhmässä voidaan läsnäolevien katsomusten rinnalla ”tarkastella myös laajemmin uskontoja ja katsomuksia” (Opetushallitus, 2022, s. 29). Yhteistyökumppaneiksi puolestaan mainitaan ”katsomusyhteisöt kuten seurakunnat” (Opetushallitus, 2022, s. 22) aiempien pelkkien seurakuntien sijaan. Nämä ovat tärkeitä askelia kohti yhdenvertaista katsomuskasvatusta, mutta silti vielä paljon on kehitettävää.

Opetussuunnitelmassa katsomus- ja uskonto -käsitteet tulee jatkossa määritellä, kuten myös niiden väliset suhteet. Tulevassa asiakirjaohjauksessa tulee huomioida myös muut kuin institutionaaliset, vakiintuneet uskonnolliset katsomukset vahvoine perinteineen. Perheillä voi olla samanaikaisesti useampi kuin yksi katsomus, eikä katsomuksiin välttämättä sitouduta pitkäaikaisesti. Liioin perusopetuksen ongelmallisen oman uskonnon käsitteen ja binäärisen uskonto/elämänkatsomustieto – jaon ei tarvitse rajoittaa inklusiivista katsomuskasvatusta (vrt. Salmenkivi ym.,

2022). Lisäksi kristinuskoon viittaavista piiloisistakin ilmaisuista ja sisällöistä pitää asiakirjaohjauksessa luopua. Ne on hyvä korvata inklusiivisilla ilmaisuilla ja katsomuksellista moninaisuutta, affektiivisuutta ja koheesiota tukevilla sisällöillä, kuten yhteisillä juhlilla ilman sitouttavaa uskonnollista ulottuvuutta. Myös lapsen positiivinen ja negatiivinen uskonnonvapaus tulee ottaa varhaiskasvatuksessa vakavasti ja tukea hänen osallisuuttaan katsomuskasvatuksen suunnittelussa, toteuttamisessa ja arvioinnissa. Varhaiskasvatuksen katsomuskasvatuksen asiakirjojen selonteojen transformaatio katsomuksellisen moninaisuuden ja lapsen subjektifikaation suuntaan voi toimia kyseisten diskurssien hegemonisoimisen strategiana (ks. Jokinen & Juhila, 1993).

Asiakirjaohjauksen tulee varsinkin paikallisella tasolla antaa nykyistä huomattavasti enemmän konkreettisia ohjeita katsomuskasvatuksen toteuttamiseen (ks. Paavola & Hakari, 2021; Repo ym., 2018). Esimerkiksi monilukutaidon nykyistä vahvempi kytkeminen katsomuskasvatukseen voisi olla yksi kehittämislinja, sillä ”uskonnot tulevat nykyaikana näkyviksi julkisessa tilassa nimenomaan median ja (populaari)kulttuurin kautta” (Sjö & Häger, 2015, s. 40, suomennos kirjoittajan). Katsomuksellisia elementtejä, joita voisi työstää lapsiryhmän kanssa monin eri tavoin, löytyy niin Topeliuksen saduista, digitaalisista oppimispelista kuin vaikkapa japanilaisesta animesta.

Varhaiskasvatuksen katsomuskasvatuksen kehittämistyössä huomio tulee kiinnittää myös yhteistyöhön katsomuksellisten toimijoiden kanssa ja tämän yhteistyön asiakirjaohjaukseen. Niin kauan kun varhaiskasvatuksessa yhteistyötä tehdään tosiasiallisesti vain evankelis-luterilaisen kirkon kanssa, asiakirjaohjauksen tulisi pidättäytyä myönteisistä ilmauksista yhteistyön suhteen. Katsomuksellisesti moninaisissa lapsiryhmissä yhteistyön eri toimijoiden kanssa tulee olla katsomuksellisesti moninaista – tai sitten yhteistyöstä luovutaan kokonaan. Jotta kristinuskon hegemoniasta varhaiskasvatuksessa päästään eroon, tarvitaan radikaalejakin ratkaisuja niin sanoissa kuin teoissa (ks. Itäkare, 2015).

Muutoksen mahdollistamiseksi opetussuunnitelmatyöhön valtakunnallisella ja paikallisella tasolla pitäisi kutsua entistä enemmän eri katsomusyhteisöjen – myös ei-uskonnollisten katsomusten – edustajia ja katsomusaineiden didaktiikan asiantuntijoita (vrt. Repo ym., 2018). Katsomusdialogia, jossa keskustelukumppanit tulevat kuulluksi ja kunnioitetuksi mahdollisista erimielisyyksistä huolimatta, tulee vahvistaa (ks. Vähärautio-Halonen, 2021). Lisäksi varhaiskasvatuksen opettajankoulutuksessa katsomuskasvatus tulee siirtää tutkinto-ohjelman sisältöjen ulkokehältä keskiöön. Myös varhaiskasvatuksen henkilöstön täydennyskoulutusta pitää lisätä, jotta henkilöstö osaa toteuttaa moninaisuutta tukevaa katsomuskasvatusta notkeassa modernissa (vrt. Paavola & Hakari, 2021).

Vaikka uskonnollisesti sitouttava toiminta ei kuulu varhaiskasvatukseen, niin katsomukset ja katsomuskasvatus kuuluvat. Vähärautio-Halosta lainaten: ”uskonnolla ja katsomuksilla voi olla luonnollinen, tärkeä, kunnioitettu ja ihmisten hyvinvointia lisäävä paikkansa kaikkien julkisten yhteisöjen tiloissa” (2021, s. 237). Katsomuksilla on todellakin väliä, myös ja ennen kaikkea varhaiskasvatuksessa. Notkea, inklusiivinen, yhdenver-

tainen ja yleissivistävä katsomuskasvatus on kaikkien lasten oikeus.

Lopuksi käänän katseeni tutkimuksen luotettavuuteen. Laadullisen tutkimuksen luotettavuuden arvio ei perustu esimerkiksi tutkimustulosten yleistettävyyteen vaan muun muassa siihen, kuinka koherentin tutkimuksen tutkija onnistuu rakentamaan, miten hän tuo esille tutkimuskohteensa ”ääntä” ja miten hän tiedostaa omat sitoumuksensa (Juhila 1999; Lewis & Ritchie, 2003). Olen tehnyt tämän tutkimuksen emansipaatioon sitoutuneen diskurssianalyttikon positiosta (ks. Juhila, 2016), kriittisesti mutta samalla aineistoani ja sen ainutlaatuisuutta kunnioittaen.

Tutkimuksen luotettavuutta lisää myös se, että olen kirjoittanut tutkimusprosessin auki yksityiskohtaisen tarkasti ja läpinäkyvästi (ks. Lewis & Ritchie, 2003). Yksityiskohtaisten analyysien kautta lukija voi helposti arvioida, ovatko esittämäni tulokset perusteltuja vai eivät (ks. Tuomi & Sarajärvi, 2003). Vaikka tekstin tulkinnat ovat aina jossakin määrin subjektiivisia, tutkijan tulee silti perustella ne tekstilähtöisesti. Aineiston asiakirjojen julkisuus lisää tutkimuksen luotettavuutta: kuka tahansa voi lukea aineiston ja esittää siitä toisen tulkinnan. Tätä itse asiassa toivonkin. Dialogin kautta voimme yhdessä kehittää varhaiskasvatuksen katsomuskasvatusta ja sen asiakirjaohjausta entistä paremmaksi.

Aineisto

- Opetushallitus (2018a). *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet*. Määräykset ja ohjeet 2018:3a. Helsinki: Opetushallitus.
- Opetushallitus (2018b). Ohje varhaiskasvatuksen katsomuskasvatuksen toteuttamisesta ja uskonnollisista tilaisuuksista varhaiskasvatuksessa. Helsinki: Opetushallitus. Ohje varhaiskasvatuksen katsomuskasvatuksen toteuttamisesta ja uskonnollisista tilaisuuksista varhaiskasvatuksessa

Kirjallisuus

- Autio, T. (2017). Johdanto. Kansainvälistyvä opetussuunnitelmatutkimus kansallisen koulutuspolitiikan ja opetussuunnitelmareformien älyllisenä ja poliittisena resurssina. Teoksessa T. Autio, L. Hakala, & T. Kujala (toim.), *Opetussuunnitelmatutkimus: Keskustelunavauksia suomalaiseen kouluun ja opettajankoulutukseen* (s. 17–58). Tampere: Tampere University Press.
- Balčín, E., Metso, P., Havu-Nuutinen, S. & Ubani, M. (2021). Pienryhmäiset uskonnot varhaiskasvatuksen katsomuskasvatuksessa. Teoksessa S. Poulter, M. Ubani, M. Laine & A. Kallioniemi (toim.), *Lapsenkokoinen katsomuskasvatus* (s.105–125). Helsinki: Lasten Keskus.
- Bauman, Z. (1999). Postmodern Religion? Teoksessa P. Heelas, D. Martin & P. Morris (toim.), *Religion, Modernity and Postmodernity* (s. 55–78). Oxford, Malden: Blackwell,
- Bauman, Z. (2012). *Liquid Modernity*. Cambridge: Polity Press.
- Benjamin, S., Laine, M. & Kallioniemi, A. (2015). Varhaiskasvatuksen kulttuuriperintökasvatus yhteiskunnallisessa murroksessa. Teoksessa M. Ubani, S. Poulter & A. Kallioniemi (toim.), *Uskonto lapsuuden kulttuureissa* (s. 179–207). Helsinki: Lasten Keskus.
- Biesta, G. (2020). *Risking Ourselves in Education: Qualification, Socialization,*

- and Subjectification Revisited. *Educational Theory* 70(1), 89–104. <https://doi.org/10.1111/edth.12411>
- Bråten, O.M.H. (2021). Non-binary worldviews in education, *British Journal of Religious Education*, DOI: [10.1080/01416200.2021.1901653](https://doi.org/10.1080/01416200.2021.1901653)
- Burr, V. (2004). *Social constructionism*. London: Taylor & Francis.
- Calinescu, M. (1990). *Five faces of modernity*. Durham: Duke University Press.
- Castillo, K. (2021). Kasvatus eettisenä kohtaamisena: lapsen toiseus on ensisijaista. Teoksessa S. Poulter, M. Ubani, M. Laine & A. Kallioniemi (toim.), *Lapsenkokoinen katsomuskasvatus* (s. 55–67). Helsinki: Lasten Keskus.
- Castillo, K., Ylitapio-Mäntylä, O., Mikkonen, J. & Kuorilehto, M. (2021). Tilaa toisen kohtaamiselle vai tilaa toiseutta? Katsomuskasvatuksen merkityskerrokset varhaiskasvatussuunnitelmissa. *Journal of Early Childhood Education Research* 10(3), 93–120. <https://jecer.org/fi/wp-content/uploads/2021/09/Castillo-YlitapioMantyla-Mikkonen-Kuorilehto-Issue10-3.pdf>
- Eskelinen, M. & Itäkare, S. (2020). ”Pidetään huolta ettei erotella tyttöjen ja poikien juttuja”. Tasa-arvoa, yhdenvertaisuutta ja sukupuolisensitiivisyyttä rakentavat diskurssit paikallisissa varhaiskasvatussuunnitelmissa. *Journal of Early Childhood Education Research*, 9(2), 197–229. <https://jecer.org/fi/wp-content/uploads/2020/04/Eskelinen-Itakare-issue9-2.pdf>
- Fairclough, N. (2003). *Analysing discourse: textual analysis for social research*. London: Routledge.
- Fairclough, N. (1995). *Critical Discourse Analysis: the critical study of language*. London: Longman.
- Fairclough, N. (1989). *Language and Power*. London and New York: Longman.
- Hakalehto, S. & Helander, M. (2021). Lapsen uskonnonvapaus perheessä. Teoksessa S. Hakalehto & V. Toivonen (toim.), *Lapsen oikeudet perheessä* (s. 116–151). Helsinki: Kauppakamari.
- Hall, S. (1999). *Identiteetti*. Suom. ja toim. M. Lehtonen ja J. Herkman. Tampere: Vastapaino.
- Helki, E. (2017). Helsinkiläisten lastentarhanopettajien käsityksiä varhaiskasvatuksen katsomuskasvatuksesta ja sen toteuttamisesta. Pro gradu -tutkielma. Kasvatustieteellinen tiedekunta, Opettajankoulutuslaitos. Helsinki: Helsingin yliopisto. [Helsinkiläiste ... ja sen toteuttamisesta.pdf](https://www.helsinki.fi/julkaisut/helsinkilaiste...)
- Hokkanen, P. (2014). *Uskonnonvapaus monikulttuuristuvassa koulussa*. Acta Wasaensia 307. Oikeustiede 13, julkioikeus. Vaasa: Vaasan yliopisto.
- Hytönen, M. (2020). Kristillisen perinteen välittyminen. Teoksessa H. Salomäki, M. Hytönen, K. Ketola, V.-M. Salminen & J. Sohlberg (toim.), *Uskonto arjessa ja juhlassa. Suomen evankelis-luterilainen kirkko vuosina 2016–2019* (s. 181–218). Kirkon tutkimuskeskuksen julkaisuja 134. Helsinki: Kirkon tutkimuskeskus.
- Hytönen, M., Ketola, K., Salminen V.-M., Salomäki, H. & Sohlberg, J. (2020). Johtopäätökset. Teoksessa H. Salomäki, M. Hytönen, K. Ketola, V.-M. Salminen & J. Sohlberg (toim.), *Uskonto arjessa ja juhlassa. Suomen evankelis-luterilainen kirkko vuosina 2016–2019* (s. 251–266). Kirkon tutkimuskeskuksen julkaisuja 134. Helsinki: Kirkon tutkimuskeskus.
- Itäkare, S. (2021). ”Jeesus-känni, paras kanni”: Kristillinen fundamentalismi ja toiseuden problematiikka Markku Karpion nuortenromaanissa Tie auki taivasta myöten. *Avain - Kirjallisuudentutkimuksen Aikakauslehti*, 18(4), 22–37. <https://doi.org/10.30665/av.107614>
- Itäkare, S. (2015). Vakaumukselliset vasut? Uskonto- ja katsomuskasvatuksen diskursiivinen rakentuminen varhaiskasvatussuunnitelmissa. *Journal of Early Childhood Education Research*, 4(2), 134–158. <https://jecer.org/fi/wp-content/uploads/2015/12/Itakare-issue4-2.pdf>
- Jokinen, A. (1999). Diskurssianalyysin suhde sukulaistraditioihin. Teoksessa A. Jokinen, K. Juhila & E. Suoninen, *Diskurssianalyysi liikkeessä* (s. 37–53). Tampere: Vastapaino.
- Jokinen, A. & Juhila, K. (1993). Valtasuhteiden analysoiminen. Teoksessa A. Jokinen,

- K. Juhila & E. Suoninen, *Diskurssianalyysin aakkoset* (s. 75–108). Tampere: Vastapaino.
- Juhila, K. (2016). Tutkijan positiot. Teoksessa A. Jokinen, K. Juhila & E. Suoninen (toim.), *Diskurssianalyysi. Teoriat, peruskäsitteet ja käyttö* (s. 411–443). Tampere: Vastapaino.
- Juhila, K. & Suoninen E. (1999). Kymmenen kysymystä diskurssianalyysistä. Teoksessa A. Jokinen, K. Juhila & E. Suoninen, *Diskurssianalyysi liikkeessä* (s. 233–252). Tampere: Vastapaino.
- Kallioniemi, A. (2021). Uskontokasvatuksesta katsomuskasvatukseen: näkökulmia alan historiaan, kehitykseen ja tutkimukseen. Teoksessa S. Poulter, M. Ubani, M. Laine & A. Kallioniemi (toim.), *Lapsenkokoinen katsomuskasvatus* (s. 15–31). Helsinki: Lasten Keskus.
- Kallioniemi, A. (2015). Koulun juhla-kulttuuri moninaistuvassa yhteiskunnassa. Teoksessa M. Ubani, S. Poulter & A. Kallioniemi (toim.), *Uskonto lapsuuden kulttuureissa* (s. 208–228). Helsinki: Lasten keskus.
- Keränen-Pantsu, R. & Heikkinen, H.L.T. (2021). Kerronnallisuus lapsen identiteettityön tukena. Teoksessa S. Poulter, M. Ubani, M. Laine & A. Kallioniemi (toim.), *Lapsenkokoinen katsomuskasvatus* (s. 89–104). Helsinki: Lasten Keskus.
- Komulainen, J. (2009). Monien uskontojen Suomi. Teoksessa J. Komulainen & M. Vähäkangas (toim.), *Luterilaisen Suomen loppu? Kirkko ja monet uskonnot* (s. 12–40). Helsinki: Edita.
- van der Kooij, J.C., de Ruyter, D.J. & Miedema, S. (2017). The Merits of Using “Worldview” in Religious Education. *Religious Education* 112(2), 172–184. <https://doi.org/10.1080/00344087.2016.1191410>
- Kuusisto, A. (2021). Lapsen katsomuksellisen ajattelun rakentuminen moniuskontoisessa, sekulaarissa kasvuympäristössä. Teoksessa S. Poulter, M. Ubani, M. Laine & A. Kallioniemi (toim.), *Lapsenkokoinen katsomuskasvatus* (s. 35–54). Helsinki: Lasten Keskus.
- Kuusisto, A. (2010). *Kulttuurinen, kielellinen ja katsomuksellinen monimuotoisuus päiväkodissa: haasteita ja mahdollisuuksia*. Tutkimuksia 2010:3. Helsinki: Helsingin kaupungin sosiaalivirasto.
- Kuusisto, A. & Lamminmäki-Vartia, S. (2012). Moral Foundation of the Kindergarten Teacher’s Educational Approach: Self-Reflection Facilitated Educator Response to Pluralism in Educational Context. *Education Research International* 2012, 1–13. <https://doi.org/10.1155/2012/303565>
- Lamminmäki-Vartia, S. & Kuusisto, A. (2015). Päiväkodin johtaja katsomussensitiivistä varhaiskasvatusyhteisöä rakentamassa. Teoksessa M. Ubani, S. Poulter & A. Kallioniemi (toim.), *Uskonto lapsuuden kulttuureissa* (s. 127–176). Helsinki: Lasten Keskus.
- Lamminmäki-Vartia, S., Poulter, S., & Kuusisto, A. (2020). The learning trajectory of emerging professionalism: A Finnish student teacher negotiating world-view education and early childhood education and care superdiversity. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 21(4), 297–311. <https://doi.org/10.1177/1463949120961598>.
- Lemettinen, J., Hirvonen, E. & Ubani, M. (2021). Is worldview education achieved in schools? A study of Finnish teachers’ perceptions of worldview education as a component of basic education. *Journal of Beliefs & Values*, 42(4), 537–552. DOI: [10.1080/13617672.2021.1889218](https://doi.org/10.1080/13617672.2021.1889218)
- Lewis, J. & Ritchie J. (2003). Generalising from Qualitative Research. Teoksessa J. Ritchie & J. Lewis (toim.), *Qualitative Research Practice. A Guide for Social Science Students and Researchers* (s. 263–286). Thousand Oaks, New Delhi, London: SAGE Publications.
- MacLure, M. (2003). *Discourse in Educational and Social Research*. Buckingham, Philadelphia: Open University Press.
- Mahkonen, S. (2018). *Vuoden 2018 varhaiskasvatuslaki*. Helsinki: Edita.
- Moberg, M. & Granholm, K. (2012). The Concept of the Post-Secular and the Contemporary Nexus between Religion, Media, Popular Culture, and Consumer

- Culture. Teoksessa P. Nynäs, T. Utriainen & M. Lassander (toim.), *Post-Secular Society* (s. 95–128). New Brunswick: Transaction Publishers.
- Närvä, J. (2014). Ratkaisuehdotus uskonnon määrittelykysymykseen. *Uskonnontutkija - Religionsforskaren*, 3(2), 1–31. <https://journal.fi/uskonnontutkija/article/view/64596>
- Opetushallitus (2022). *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet*. Määräys OPH-700-2022. Helsinki: Opetushallitus.
- Paavola, H. & Hakari, S. (2021). Lapsen katsomuksellisen identiteetin rakentuminen: näkökulmia eri konteksteissa. Teoksessa S. Poulter, M. Ubani, M. Laine & A. Kallioniemi (toim.), *Lapsenkokoinen katsomuskasvatus* (s. 148–164). Helsinki: Lasten Keskus.
- Paavola, H. & Pesonen, J. (2021). Diversity discourses in the Finnish National Core Curriculum for Early Childhood Education and Care. *Journal of Early Childhood Education Research*, 10(3), 1–20. <https://jecer.org/fi/wp-content/uploads/2021/07/Paavola-Pesonen-Issue10-3.pdf>
- Pietikäinen, S. & Mäntynen, A. (2009). *Kurssi kohti diskursssia*. Tampere: Vastapaino.
- Poulter, S. (2019). Katsomuskasvatuksen yhteiskunnallinen tehtävä. Välineitä vai toisin ajattelua? Teoksessa T. Autio, L. Hakala, & T. Kujala (toim.), *Siirtymiä ja ajan merkkejä koulutuksessa : Opetussuunnitelmatutkimuksen näkökulmia* (s. 319–345). Tampere: Tampere University Press.
- Poulter, S., Lahtinen D., Lyhykäinen, K. & Yli-Koski-Mustonen, S. (2021). Lapsi sakraalitulussa: kokemus katsomuskasvatuksen ytimessä. Teoksessa S. Poulter, M. Ubani, M. Laine & A. Kallioniemi (toim.), *Lapsenkokoinen katsomuskasvatus* (s. 167–188). Helsinki: Lasten Keskus.
- Poulter, S., Riitaoja, A-L. & Kuusisto, A. (2015). 'Toisin silmin': Lapsi ja monikatsomuksellisen kasvatuskulttuurin rakentuminen varhaiskasvatuksessa. Teoksessa M. Ubani, S. Poulter & A. Kallioniemi (toim.), *Uskonto lapsuuden kulttuureissa* (s. 95–126). Helsinki: Lasten Keskus.
- Pynnönen, A. (2013). *Diskurssinanalyysi: tapa tutkia, tulkita ja olla kriittinen*. N:o 379/2013 Working Paper. Jyväskylän yliopiston kaupparokkeakoulu. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Repo, L., Paananen, M., Mattila, M., Lerkkanen, M.-K., Eskelinen, M., Gammelgård, L., Ulvinen, J., Hjelt, H. & Marjanen, J. (2018). *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden 2016 toimeenpanon arviointi. Varhaiskasvatussuunnitelmien käyttöönotto ja sisällöt*. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus, julkaisut 16:2018. Helsinki: Kansallinen koulutuksen arviointikeskus.
- Riitaoja, A-L. (2013). *Toiseuksien rakentuminen koulussa: tutkimus opetussuunnitelmista ja kahden helsinkiläiskoulun arjesta*. Akateeminen väitöskirja. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia 346. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Riitaoja, A-L., Poulter, S. & Kuusisto, A. (2010). Worldviews and Multicultural Education in the Finnish Context: A Critical Philosophical Approach to Theory and Practices. *Finnish Journal of Ethnicity and Migration*, 5:(3), 87–95.
- Saari, A., Tervasmäki, T. & Värri, V.-M. (2017). Opetussuunnitelma valtiollisen yhtenäisyyden rakentajana. Teoksessa T. Autio, L. Hakala, & T. Kujala (toim.), *Opetussuunnitelmatutkimus: Keskustelunavauksia suomalaiseen kouluun ja opettajankoulutukseen* (s. 83–108). Tampere: Tampere University Press.
- 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>
- Salminen, J. & Poikonen, P.-L. (2017). Opetussuunnitelma pedagogisena työvälineenä. Teoksessa M. Koivula, A. Siippainen, P. Eerola-Pennanen, & M.-L. Böök (toim.), *Valloittava varhaiskasvatus: oppimista, osallisuutta ja hyvinvointia* (s. 56–74). Tampere: Vastapaino.
- Salomäki, H. (2020). Jumalanpalvelus, kristilliset toimitukset ja kristilliset juhlapyhät. Teoksessa H. Salomäki, M. Hytönen, K. Ketola, V.-M. Salminen & J. Sohlberg (toim.), *Uskonto arjessa ja juhlassa. Suomen evankelis-luterilainen kirkko vuosina*

- 2016–2019 (s. 90–132). Kirkon tutkimuskeskuksen julkaisuja 134. Helsinki: Kirkon tutkimuskeskus.
- Sedgwick, E. Kosofsky (1990). *Epistemology of the Closet*. Berkeley: University of California Press.
- Siippainen, A. (2017). Sukupuoli ja ikä. Teoksessa M. Koivula, A. Siippainen, & P. Eerola-Pennanen (toim.), *Valloittava varhaiskasvatus. Oppimista, osallisuutta ja hyvinvointia* (s. 207–220). Tampere: Vastapaino.
- Smart, N. (2005). *Uskontojen maailma*. Suomentajat L. Hekanaho, A. Häkkinen, J. Hämeen-Anttila, V. Hämeen-Anttila, P. Koskikallio, T. Kostet, L. Samallahti & K. Turpeinen. (Alkuteos *The World's Religions*. Second Edition.) Helsinki: Otava.
- Sohlberg, J. & Ketola, K. (2020). Uskonnolliset yhteisöt Suomessa. Teoksessa H. Salomäki, M. Hytönen, K. Ketola, V.-M. Salminen & J. Sohlberg (toim.), *Uskonto arjessa ja juhlassa. Suomen evankelis-luterilainen kirkko vuosina 2016–2019* (s. 45–66). Kirkon tutkimuskeskuksen julkaisuja 134. Helsinki: Kirkon tutkimuskeskus.
- Suomen perustuslaki 731/1999. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1999/19990731>
- Tahvanainen, I. & Kokkonen, J. (2021). Kehittyvä katsomuskasvatus ja kirkon monialainen yhteistyö. Teoksessa S. Poulter, M. Ubani, M. Laine & A. Kallioniemi (toim.), *Lapsenkokoinen katsomuskasvatus* (s. 221–234). Helsinki: Lasten Keskus.
- Taira, T. (2006). *Notkea uskonto*. Turku; Eetos.
- Taira, T. (2007). Uskonto nykykulttuurissa: avainsanoja ja näkökulmia. Teoksessa E. Vainikkala & H. Mikkola (toim.), *Nyky aika kulttuurintutkimuksessa* (s. 270–300). Nykykulttuurin tutkimuskeskuksen julkaisuja 86. Jyväskylä: Nykykulttuurin tutkimuskeskus.
- Taira, T. (2014). *Väärin uskottu? Ateismin uusi näkyvyys*. Turku: Eetos
- Taira, T. (2019a). *Pehmeitä kumouksia. Uskonto, media, nykyaika*. Eetos-julkaisuja 17. Turku: Eetos. <http://eetos.org/2015/05/08/eetos-17/>
- Taira, T. (2019b). Suvivirsi ja kristinuskon ”kulttuuristuminen” katsomuksellisen monimuotoisuuden aikana. *Uskonnontutkija - Religionsforskaren*, 8(1), 1–20. <https://doi.org/10.24291/uskonnontutkija.v8i1.83000>.
- Toivanen, M. (2021). ”Nimitys on ekumeenisesti arrogantti” – Kirkolliskokouksen edustaja-aloite haluaa eroon Kirkko Suomessa -brändistä. *Kotimaa.fi* 21.7.2021. <https://www.kotimaa.fi/artikkeli/nimitys-on-ekumeenisesti-arrogantti-kirkolliskokouksen-edustaja-aloite-haluaa-eroon-kirkko-suomessa-brandista/>
- Tuomi, J. & Sarajarvi, A. (2003). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.
- Turja, L., & Vuorisalo, M. (2017). Lasten oikeudet, toimijuus ja osallisuus. Teoksessa M. Koivula, A. Siippainen, & P. Eerola-Pennanen (toim.), *Valloittava varhaiskasvatus. Oppimista, osallisuutta ja hyvinvointia* (s. 36–55). Tampere: Vastapaino.
- Törmä, S. (2003). Piilo-opetus suunnitelman jäljillä. Teoksessa M. Vuorikoski, S. Törmä & S. Viskari, *Opettajan vaiettu valta* (s. 109–130). Tampere: Vastapaino.
- Ubani, M. (2015) Uskonnot ja katsomukset varhaiskasvatuksen pedagogisissa toimintaympäristöissä. Teoksessa M. Ubani, S. Poulter & A. Kallioniemi (toim.), *Uskonto lapsuuden kulttuureissa* (s. 81–94). Helsinki: Lasten keskus.
- Uskonnonvapauslaki 453/2003. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2003/20030453>
- Vaalgamaa, E. S. (2003). *Lasten ahdistamista vai olennainen osa suomalaista kasvatusta? Uskonnollisen kasvatuksen hyväksyminen osaksi päiväkotien toimintaa*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Vähärautio-Halonen, U. (2021). *Kasvot kohti Kaabaa. Islamin rukousrituaali maahanmuuttotasaisten toisen sukupolven muslimioppilaiden diskursseina yksityisen ja julkisen rajoilla*. Publications of the University of Eastern Finland. Dissertations in Dissertations in Education, Humanities, and Theology; 175. Joensuu: Itä-Suomen yliopisto.
- Yhdistyneet Kansakunnat (1989). Yleissopimus lapsen oikeuksista. <https://www.unicef.fi/lapsen-oikeudet/sopimus-kokonaisuudessaan/>
- Yli-Koski-Mustonen, S. (2018). Varhaiskasvattajien näkemyksiä katsomuskasvatuksen toteuttamisesta, yhteistyöstä ja osaamisen kehittämisestä. Pro gradu -tutkielma. Kasvatustieteellinen tiedekunta, Opettajankoulutuslaitos. Helsinki: Helsingin

yliopisto. SannaYli_Koski_Mustonen_2018.pdf

- Ziebertz, H.-G. & Riegel, U. (2009). Europe: A Post-secular Society? *International Journal of Practical Theology*, 13(2), 293–308.
- 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*. Doctoral Dissertation. Helsinki Studies in Education, number 89. Faculty of Educational Sciences. Helsinki: University of Helsinki.
- Åhs, V., Kallioniemi, A., & Poulter, S. (2019). Developing integrative practices in a separate RE system: Some Finnish perspectives. Teoksessa M. Ubani, I. Rissanen, & S. Poulter. (toim.), *Contextualising Dialogue, Secularisation and Pluralism: Religion in Finnish Public Education* (s. 81–103). Religious diversity and education in Europe, Vol. 40. Münster: Waxmann,