

USKONTO, KATSOMUS JA KASVATUS

TIETEELLINEN AIKAKAUSKIRJA 1/2025

JOURNAL FOR THE STUDY OF RELIGION,
WORLDVIEWS, AND EDUCATION

USKONTO, KATSOMUS JA KASVATUS

TIETEELLINEN AIKAKAUSKIRJA

JOURNAL FOR THE STUDY OF RELIGION
WORLDVIEW AND EDUCATION

TOIMITUS

Päätoimittaja

Yliopistonlehtori,
FT Anuleena Kimanen
Turun yliopiston opettajankoulutuslaitos
anuleena.kimanen@utu.fi

Toimitussihteeri

TT, Tiia Liuski
Itä-Suomen yliopisto
tiia.liuski@uef.fi

Toimituskunta

TT Kati Tervo-Niemelä,
Itä-Suomen yliopisto
TT Jouko Porkka,
Diakonia ammattikorkeakoulu
TT Minna Valtonen,
Diakonia ammattikorkeakoulu

Taitto: Maija Räisänen
Paino: Oy Nord Print Ab
Ulkoasu: Saara Savusalo
Jenni Alasimin luoman
graafisen ohjeiston perusteella

ISSN 2737-0259

Uskonto, katsomus ja kasvatustieteet on vuonna 2021 perustettu tieteellinen aikakauskirja. Julkaisun tarkoituksena on tukea ja edistää uskontojen ja katsomusten sekä kasvatuksen laaja-alaista ja monitieteistä tutkimusta. Toimitus ottaa vastaan alaan liittyviä artikkeleita ja muita kirjoituksia. Julkaisija käyttää Tieteellisten seuran valtuuskunnan vertaisarviointitunnusta ja on sitoutunut noudattamaan tunnuksen käytölle annettuja ehtoja. Aikakauskirja ilmestyy verkossa open access -julkaisuna. Julkaisija on Uskonnon, katsomuksen ja kasvatuksen tutkimusseura ry.

Religion, Worldviews, and Education is a scientific journal founded in 2021. The purpose of the publication is to support and promote wide-ranging and multidisciplinary research on religions, worldviews, and education. The editorial office receives articles and reviews related to the field. The publisher uses the peer-review label of the Federation of Finnish Learned Societies and undertakes to promote the principles of peer-review instructions. The journal is published online as an open access publication. The publisher is the Society for the Study of Religion, Worldviews, and Education.



VERTAISARVIOITU
KOLLEGIALT GRANSKAD
PEER-REVIEWED
www.tsv.fi/tunnus

SISÄLLYS

KIRJOITTAJAT 4

ABSTRACTS IN ENGLISH 5

TIETEELLISET ARTIKKELIT

📺 **Vesa Nuorva:** Voiko uskontoa ja etiikkaa opettaa?
Katsomusaineiden opetettavuudesta D. Z. Phillipsin
ajattelun valossa 9

KATSAUKSIA

Aino-Elina Kilpeläinen ja Katri Vappula: Katsomuskasvatus
varhaiskasvatuksessa ja partiossa 28

Kanerva Lattu: Suomalaisten muslimi- ja kristittytaustaisten
nuorten käsitykset toisistaan ryhmänä 39

Pia Rendic: Synti vai nautinto? Suomalaisten kristittyjen
kokemuksia ja ajatuksia pornosta ja pornonkäytön
vaikutuksista 45

Mirja Pitkänen: Yhteisen katsomusaineen oppitunnit tunteiden
herättäjänä 51

KENTÄLTÄ

Jaana Haapala: Missä olet Adam? – Kirkon etsikko aika
nuorten miesten hengellisessä liikehdinnässä 56

KIRJOITTAJAT

Päätoimittaja FT, Anuleena Kimanen

TT, YTM. Vesa Nuorva on eläkkeellä Centria-ammattikorkeakoulun humanistisen alan yliopettajan tehtävistä

TT Aino-Elina Kilpeläinen toimii kirkon alan lehtorina Diakonia-ammattikorkeakoulussa

TM Katri Vappula toimii asiantuntijana Kirkkohallituksen Jumalanpalvelus ja kasvatus -yksikössä

TT Pia Rendic on postdoc-tutkija, oppilaitospastori, seksuaaliterapeutti ja tietokirjailija.

TT, Kanerva Lattu (Helsingin yliopisto)

TM, Mirja Pitkänen (Turun yliopisto)

Jaana Haapala, brändistrategi, Tikkurilan seurakunnan kehittämishankkeen työntekijä syksyllä 2024

ARTICLE ABSTRACTS ARTIKKELIEN ABSTRAKTIT

Vesa Nuorva, TT, YTM

Can Religion and Ethics be taught?

On the teachability of worldview subjects in the light of D. Z. Phillips's thinking

This article examines the teachability of religion and ethics in the light of the views of Welsh philosopher D. Z. Phillips (1934–2006). Phillips is known as an interpreter of L. Wittgenstein's views. His thinking was influenced by Wittgensteinian fideism, according to which religion is a separate sphere of life that cannot be explained from the outside but must be understood from within. According to Phillips, religion can be taught without church confession because the purpose of teaching is to help students understand different religious ways of life and form their own views on various religious beliefs.

In 1970's Britain, an increasing number of teachers began to consider ethics a more important subject than religion and wanted to introduce it into schools alongside religion or as a cross-curricular theme under the name of moral education. However, Phillips was not enthusiastic about moral education based on a cross-cultural theme because this could easily lead to the introduction of the personal values of the education designers into the education itself. Instead, he believed that ethics could be taught as moral philosophy because then, students would learn to resolve linguistic ambiguities that appear to be ethical problems.

Phillips also attached great importance to the personality of teacher in the teaching of religion and ethics. To him, the teacher's task is to show students what empathy and a good life are.

D. Z. Phillips's views on the teachability of religion and ethics also have something positive to contribute to the Finnish debate on the teaching of worldview subjects.

Voiko uskontoa ja etiikkaa opettaa?

Katsomusaineiden opetettavuudesta D. Z. Phillipsin ajattelun valossa

Tässä artikkelissa tarkastellaan uskonnon ja etiikan opetettavuutta walesilaisen filosofin D. Z. Phillipsin (1934–2006) näkemysten valossa. Phillips tunnetaan L. Wittgensteinin ajattelun tulkitsijana. Hänen ajattelussaan on vaikutteita wittgensteinilaisesta fideismistä, jonka mukaan uskonto on oma elämänalueensa, jota ei voi selittää ulkopuolelta, vaan ymmärtää sisältäpäin. Uskontoa voi Phillipsin mielestä opettaa tunnustuksettomasti, koska opetuksen tarkoitus on auttaa oppilasta ymmärtämään uskonnollisia elämänmuotoja ja muodostamaan oma kantansa uskonnollisiin vakaumuksiin.

1970-luvun Britanniassa yhä useammat opettajat alkoivat pitää etiikkaa uskontoa mielekkäämpänä oppiaineena ja halusivat tuoda sen kouluun uskonnon rinnalle tai läpäisyperiaatteella moraalikasvatuksen nimellä. Phillips ei innostu moraalikasvatuksesta läpäisyperiaatteella, koska silloin koulutukseen helposti tuodaan sen ulkopuolisia koulutuksen suunnittelijoiden omia arvoja. Sen sijaan etiikkaa moraalifilosofiana voidaan Phillipsin mielestä opettaa, koska silloin oppilas oppii selvittämään eettisiltä ongelmilta näyttäviä kielellisiä sekaannuksia.

Phillips antaa opettajan persoonalle suuren merkityksen uskonnon ja etiikan opetuksessa. Opettajan tehtävä on näyttää oppilaille, mitä on empaattisuus ja hyvä elämä. D. Z. Phillipsin käsityksillä uskonnon ja etiikan opetettavuudesta on myönteistä annettavaa myös suomalaiseen keskusteluun katsomusaineiden opetuksesta.

PÄÄKIRJOITUS 1/2025

ANULEENA KIMANEN
PÄÄTOIMITTAJA

On *Uskonnon, katsomuksen ja kasvatuksen* viidennen vuosikerran aika, ja uudet tuulet puhaltavat. Ensinnäkin päätoimittaja on vaihtunut, eli olen huhtikuun alusta lähtien seurannut Kati Tervo-Niemelää lehden näissä tehtävissä. Olen aikaisemmin toimittanut kahden vuoden ajan yhteispohjoismaista *Nordidacticaa* ja ollut syksystä 2021 lähtien *Uskonnon, katsomuksen ja kasvatuksen* toimituskunnan jäsen. Olen saanut läheltä seurata sitä omistautumista, jolla Kati on työskennellyt näinä lehden alkuvuosina.

Toinen iloinen uutinen onkin asiaankuuluva palkinto Katin ponnisteluille. Saimme nimittäin toukokuun lopussa niin kutsutun jufo-luokituksen. Tämä tarkoittaa sitä, että saavutimme Tieteellisten seurain valtuuskunnan alaisen Julkaisufoorumin arvioinnissa tason 1, joka edellyttää lehden toiminnan vakiintuneisuutta sekä vertaisarviointiprosessin laadukkuutta ja läpinäkyvyyttä. Tällä on meille suuri merkitys, koska yliopistojen rahoitusmallissa huomioidaan tieteellisten julkaisujen julkaisukanavista vain ne, jotka on arvioitu tasolle 1 tai sitä korkeammalle. Toivommekin, että saatu luokitus innostaa yhä useampia tarjoamaan kirjoituksiaan tähän lehteen.

Kolmas uudistus on se, että journal.fi-alustalla julkaistavien lehtien artikkeleille saadaan jatkossa DOI-tunnisteet, jotka mahdollistavat pysyvien linkkien muodostamisen niille sekä alustalla julkaistavien artikkelien sisällyttämisen viittaustilastoihin. Jatkossa siis myös *Uskonnessa, katsomuksessa ja kasvatuksessa* julkaistavista artikkeleista voidaan seurata, missä niihin on viitattu Crossref-tietokannassa, ja muihin DOI-tunnisteellisiin artikkeleihin lehdessämme tehdyt viittaukset lasketaan niiden tilastoihin.

Avoin julkaiseminen on ollut alusta lähtien *Uskonnon, katsomuksen ja kasvatuksen* lähtökohta. Yksi lähiaikojen tehtävä on kehittää näkyvyyttämme avoimena julkaisuvaihtoehtona sekä toimintatapojamme niin, että lehtemme voi kehittyä monikielisenä ja monitieteisenä julkaisuna. Tärkeintä on kuitenkin aina sisältö.

Tämänkertaisen numeron sisältö on hyvä esimerkki siitä, miten moninaista tutkimusta *Uskonto, katsomus ja kasvatus* voi koota yhteen. Ensinnäkin tieteellisessä artikkelissaan Vesa Nuorva osallistuu ajankohtaiseen katsomusaineiden kehittämiskeskusteluun filosofisella näkökulmalla. Analysoidessaan D. Z. Phillipsin

ajattelua uskonnon ja etiikan opetettavuudesta hän nostaa keskeiseen asemaan kielelliset sekaannukset. Wittgensteinilaisittain voidaan siis ajatella, että opetus voi kohdistua uskonnon ja etiikan toisistaan erillisiin kielipeleihin, eikä se silloin sitouta uskontoon eikä moraaliin. Nuorvan mukaan katsomusaine keskusteluun liittyy kielellisiä sekaannuksia, joista voitaisiin päästä eteenpäin tarkastelemalla opettavuuden filosofisia perusteita.

Toisenlaisen puheenvuoron katsomusaine keskusteluun tuo Mirja Pitkäsen katsoaus, joka perustuu hänen Majakka-opinnäytepalkinnon saaneeseen pro gradu -tutkielmaansa. Pitkänen haastatteli seitsemäsluokkalaisia oppilaita tunteista, joita he liittivät yhdistetyn katsomusopetuksen tunneille. Monien muiden oppiaineiden osalta tunteita on tutkittu jo paljon, mutta katsomusaineissa se on vielä harvinaista.

Koulu ei ole kuitenkaan ainoa konteksti, jossa uskonto, katsomus ja kasvatusta ovat läsnä, ei myöskään yhteiskunnan kasvatusta laajemmin katsottuna. Aino-Elena Kilpeläinen ja Katri Vappula tarkastelevat katsausartikkelissaan katsomuskasvatusta käsitteä. Viime aikoina sitä on käytetty lähes ainoastaan yhteiskunnan varhaiskasvatusta kontekstissa, mutta sitä olisi kirjoittajien mukaan perusteltua käyttää kaikissa muissakin kasvatusta yhteyksissä. Kiinnostavana esimerkkinä he käsittelevät partion katsomuskasvatusta. Kansalaisjärjestöjen katsomuskasvatusta onkin tutkimuksessa laiminlyöty alue.

Kanerva Latun väitösluennossa äänen saavat muslimitaustaiset nuoret. Latun väitöskirjan aineistossa suurin osa vastaajista oli kristittytaustaisia nuoria, mutta keskeisenä kysymyksenä on se, millaisten stereotyyppien ja tulkittujen stereotyyppien eli metastereotyyppien keskellä musliminuoret rakentavat identiteettiään. Omalla tavallaan katsomuksen ja kasvun suhdetta käsittelee myös Pia Rendicin väitösluento suomalaisten kristittyjen kokemuksista ja ajatuksista pornonkäytön vaikutuksista. Siinä käsitellään moraalisia ristiriitoja ja hengellistä ahdistusta, joita pornonkäyttö kristityiksi identifioituville aiheuttaa ja joita seurakuntien kasvatustyö voisi paremmin käsitellä uskaltamalla ottaa kantaa seksuaalisuuteen liittyviin pohdintoihin. Lisäksi olemme saaneet Jaana Haapalalta raportin Tikkurilan evankelis-luterilaisen seurakunnan työn kehittämiseksi tehdystä haastatteluselvityksestä, joka liittyy ajankohtaiseen kysymykseen nuorten miesten suhteesta evankelis-luterilaiseen kirkkoon.

Toivon, että tämänkertainen numero tarjoaa jokaiselle lukijalle jotain, mitä voi hyödyntää tutkimuksessa, opetuksessa tai muussa työssä, mikä inspiroi uuteen tutkimukseen tai uusiin keskustelunavauksiin. Lisäksi toivon, että jatkossakin lehtemme tarjotaan monipuolisesti eri konteksteissa tapahtuvaa ja eri katsomuksiin liittyvää kasvatusta ja kasvua monipuolisista näkökulmista tehtyä tutkimusta.

VESA NUORVA, TT, YTM

VOIKO USKONTOA JA ETIIKKA A OPETTAA?

KATSOMUS AINEIDEN OPETETTAVUUDESTA D. Z. PHILLIPSIN AJATTELUN VALOSSA

Johdanto

Suomessa on pitkään keskusteltu uskonnonopetuksesta peruskoulussa ja lukiossa. Sen rinnalle tai korvaajaksi on ehdotettu etiikka oppiaineena. Viime vuosina on alettu puhua *katsomusaineista*, joilla tarkoitetaan uskontoa, elämäkatsomustietoa ja etiikkaa. Keväällä 2025 ilmestyi Katsomusaineiden uudistamista koskevan kehittämisryhmän loppuraportti¹ (myöhemmin ”Loppuraportti”), jonka taustalla oli Eero Salmenkiven ja Vesa Åhsin Opetus- ja kulttuuriministeriön toimeksiannosta tekemä selvitys katsomusaineiden opetuksen nykytilasta ja uudistamistarpeista.² Loppuraportissa ei tehdä yhtä ehdotusta katsomusaineiden opetuksen uusiksi järjestelyiksi. Siinä kuitenkin ehdotetaan oman uskonnon käsitteestä luopumista ja sen korvaamista opetettavan uskonnon käsitteellä. Vahvana vaihtoehtona Loppuraportissa esitetään uskonnon ja elämäkatsomustiedon korvaamista yhteisellä katsomusaineella.³ Huomioon otetaan myös mahdollisuus tuoda etiikka kouluun omana oppiaineena, mutta se on jätetty taka-alalle ja sijoitettu alalukuun ”Muut järjestämissmallit”.⁴

Tässä artikkelissa tuon katsomusaineiden opetusta koskevaan keskusteluun mielestäni liian vähälle huomiolle jääneen näkökulman tarkastelemalla walesilai-

1 Katsomusaineiden uudistamista koskevan kehittämisryhmän loppuraportti 2025.

2 Salmenkivi & Åhs 2022.

3 Katsomusaineiden uudistamista koskevan kehittämisryhmän loppuraportti 2025, 20–22.

4 Katsomusaineiden uudistamista koskevan kehittämisryhmän loppuraportti 2025, 26–27.

sen filosofin ja kasvatustieteilijän D. Z. Phillipsin (1934–2006)⁵ käsityksiä uskonnon ja etiikan opetettavuudesta. Tarkastelun kohteena ei siis ole uskonnon ja etiikan opetus pedagogisina käytäntöinä, vaan uskonnon ja etiikan opetettavuus filosofisina kysymyksinä. Phillipsin tekstien perusteella näyttää uskonnonopetuksen tavoitteeksi hahmottuvan uskonnon ymmärtäminen osana länsieurooppalaista elämänmuotoa. Uskonnon opetettavuus merkitsee siis mahdollisuutta saattaa oppilaita ymmärtämään uskonnon merkitys osana ympäristön elämänmuotoa. Vaikka uskonnolla ei olisi elämässä keskeistä merkitystä, joutuu jokainen tekemään eettisiä valintoja. Myös etiikan opetettavuutta katsomusaineena hallitsee saman tapainen kysymyksenasettelu kuin uskonnon opetettavuutta.

D. Z. Phillips tunnetaan Ludwig Wittgensteinin filosofisen ajattelun tulkitsejana. Wittgensteinilla uskonto, kielipeli ja elämänmuoto ovat keskeisiä käsitteitä. Phillips liittyy pääpiirteissään Wittgensteinin näkemykseen, että uskonto ja etiikka ovat kielellisiä ilmiöitä ja niihin liittyvät ristiriitaisuudet eivät ole filosofisia, vaan kielellisiä sekaannuksia. Wittgenstein ajattelee, että filosofiset vaikeudet eivät ratkea filosofisen käsitteistön tai oikean filosofisen teorian avulla, vaan ne palautuvat kysymykseen kielen luonteesta ja sen oikeasta käytöstä.⁶

Wittgensteinin mukaan kielen merkitys määräytyy sen käytön perusteella.⁷ Timo Koistisen mukaan *kielipelit* ovat Wittgensteinin käsitteistössä kielen erilaisia käyttötapoja, jotka liittyvät konkreettisiin inhimillisiin toimintoihin. Niitä voivat olla esimerkiksi ohjeiden antaminen, kiittäminen, leikkiminen tai rukoileminen. Sanan merkitystä ei Wittgensteinin mukaan pidä etsiä filosofisen analyysin avulla, vaan tarkkailemalla sanan esiintymistä kielenkäytössä. Jokainen kielipeli toimii omilla säännöillään eikä ole mielekäästä arvioida yhtä kielipeliä toisen säännöillä. Toisaalta kielipelin käsite viittaa kielenkäytön yhteisöllisyyteen, koska peli saa merkityksensä jaettujen sääntöjen perusteella.⁸

Reijo Työriänoja antaa Wittgensteinin uskonnonfilosofiaa käsittelevässä väitöskirjassaan Phillipsille merkittävän paikan mainitsemalla hänet ensimmäisenä uskonnonfilosofoista, jotka ovat kehittäneet omia filosofisia ideoitaan Wittgensteinin ajattelun vaikutuksen alaisina. Erityisesti kysymys, onko Wittgensteinin ajattelussa uskonto erityinen kielipeli, jota uskonnosta osaton ihminen ei voi ymmärtää, on tullut mukaan keskusteluun juuri Phillipsin Wittgenstein-tulkinnan kautta.⁹ Tällaista ajattelua nimitetään *fideistiseksi*. Timo Koistisen mukaan Phillips kiistää tämän

5 D. Z. Phillips tunnetaan työstään Swansean yliopiston filosofian professorina. Phillipsin elämästä ja tuotannosta ks. Koistinen 2014, 15–17.

6 Työriänoja 1984, 20.

7 Wittgenstein 1981, 49.

8 Koistinen 2017.

9 Työriänoja 1984, 31–32.

äärimmäisen tulkinnan ja sanoo, ettei tiedä yhdenkään filosofin vakavissaan kannattaneen sitä, vaikka tulkinta elää edelleen wittgensteinilaista uskonnonfilosofiaa käsittelevässä tutkimuskirjallisuudessa.¹⁰ Koistinen sanoo myös, että ”wittgensteinilaisen uskonnonfilosofian” edustajiksi nimettyjen filosofien (D. Z. Phillips, Rush Reeds, Norman Malcolm, ja Peter Winch) näkyvin edustaja on ollut juuri Phillips.¹¹

Wittgensteinin käsitteistössä kielipelit kietoutuvat yhteen *elämänmuodoiksi*. Ihminen sosiaalistuu elämänmuotoihin oppimalla niissä toimivien kielipelien säännöt.¹² Elämänmuoto toimii käsitteenä, jonka varassa kielipelien säännöt voidaan ymmärtää. Juhani Aaltola selvittää väitöskirjassaan, että elämänmuodon käsitteen avulla Wittgenstein osoittaa inhimillisen elämän ”viimeisen” perustan. Filosoifeilla on taipumus etsiä asioiden syvimpiä olemuksia analyysien avulla. Aaltola esittää, että Wittgensteinin mukaan elämänmuodon läpi ei voi tunkeutua mihinkään ”tosi-olevaiseen”, vaan elämänmuoto on hyväksyttävä olemisen annetuksi redusoimattomaksi ”kalliopohjaksi.”¹³

Phillips osallistui brittiläiseen katsomusaineiden opetusta koskevaan keskusteluun 1970-luvulla, jolloin kasvava vähemmistö opettajista alkoi pitää etiikkaa uskontoa sopivampana oppiaineena. Osa heistä puhui läpäisyperiaatteella toimivasta moraalikasvatuksesta (Moral Education) mieluummin kuin etiikan opetuksesta.¹⁴ Brittiläistä keskustelua opetuksen kehittämisestä hallitsi vuonna 1967 julkaistu Plowden-raporttina tunnettu teksti *Children and their Primary Schools*. Tämä raportti ohjaa opettajakeskeisestä lapsikeskeiseen pedagogiikkaan. Opetuksen tulee perustua lapsen tarpeisiin, kiinnostukseen ja kykyihin. Uskonnonopetukselle raportti ei omista suurta huomiota, mutta toteaa, että uskonnon kuuluu olla oppiaineena osa koulun opetussuunnitelmaa ja sen tulee edistää uskontojen ja elämäntutkimusten ymmärtämystä ja suvaitsevaisuutta.¹⁵ Phillips ei ota kirjoituksiinsaan eksplisiittisesti kantaa Plowden-raporttiin, mutta voi olla, että se on vaikuttanut hänen kriittisiin kommentteihinsa opetuksen kehittämisestä.

Wittgensteinilaisesta fideismistä vaikutteita saaneena ajattelijana Phillips ei ajatellut uskonnollisten väittämien tarvitsevan empiiristä todistamista ollakseen merkittäviä. Uskonto on elämänmuoto, joka ymmärretään sen omissa yhteyksissä eikä ulkopuolelta arvottamalla. Tämä ei kuitenkaan tarkoita, että uskontoa ymmärtäisivät vain tiettyyn uskonnolliseen vakaumukseen sitoutuneet ihmiset.¹⁶

10 Koistinen 2014, 106.

11 Koistinen 2017.

12 Koistinen 2017.

13 Aaltola 1989, 156.

14 Phillips 1979, 42.

15 *Children and their Primary Schools* 1967.

16 Koistinen 2014, 105–106,

Phillips muistuttaa, että länsimainen kulttuuri on antanut meille Marxin ja Freudin, jotka ovat opettaneet saattamaan länsimaisen kulttuurin juutalaiskristillisen perustan kyseenalaiseksi, mutta sama kulttuuri on antanut meille myös Wittgensteinin, joka on opettanut meidät epäilemään Marxin ja Freudin luomaa ”epäilyn hermeneutiikkaa”.¹⁷ Phillipsin wittgensteinilainen ”kontemplaation hermeneutiikka” ei pyri väittämään uskonnollisia uskomuksia oikeiksi tai vääriksi, vaan pyrkii tulkitsemaan niitä niiden omista lähtökohdista käsin ja tekemään käsitteellistä oikeutta uskonnollisen puheen ja elämän moninaisuudelle.¹⁸ Näin Phillips ymmärtääkseni perustelee uskonnon ja etiikan opetettavuutta koulussa.

Uskonnon elämänmuotoa ei voi koulussa sivuuttaa, koska se on läsnä muiden elämänmuotojen rinnalla kouluympäristössä. Opetuksellinen ja tunnustukseton keskustelu uskonnosta oppilaiden kanssa ei tarkoita uskonnon indoktrinointia.

Sekä uskonnon ja etiikan opetuksen että näitä yhdistävän katsomusaineen opetuksen oikeutus voidaan koulua koskevassa keskustelussa kiistää väittämällä, että uskontoa ja etiikkaa ei voisi opettaa samalla tavalla objektiivisesti kuin muita tiedollisia oppiaineita, koska niiden ytimessä ovat uskomukset ja vakaumukset. Toisaalta uskontoon ja etiikkaan kuuluvan yleistietouden omaksumista pidetään koulusivistyksessä välttämättömänä. Yleisellä tasolla voidaan myös sanoa, että uskonnollista uskoa ja eettistä käyttäytymistä ei voi saada aikaan tiedollisella opetuksella, vaan ne syntyvät ihmisen sisäisestä motivaatiosta. Phillipsin näkemykset ovat suomalaisen katsomusopetuskeskustelun kannalta kiinnostavia, koska 1960–1970-lukujen vaihteen Britanniassa keskusteltiin uskonnon ja etiikan opetuksen suhteista, mutta uskonnonopetus oli kaikille yhteistä; se ei ollut tunnustuksellista eikä sidoksissa oppilaiden jäsenyyksiin uskonnollisissa yhteisöissä.¹⁹²⁰

Tämän artikkelin lähteinä ovat D. Z. Phillipsin artikkelit *Philosophy and Religious Education* ja *Is Moral Education Really Necessary?* jotka on julkaistu *British Journal of Educational Studies* -aikakauskirjassa. Phillipsin tuotantoon kuuluu parikymmentä monografiaa sekä lukuisa määrä artikkeleita ja hänen toimittamiaan artikkelikokoelmia uskonnonfilosofisissa julkaisusarjoissa. Julkaisemalla tässä tarkasteltavat artikkelit tavoistaan poiketen opettajille ja pedagogiikan tutkijoille tarkoitettussa aikakauskirjassa Phillips osoittaa pyrkimyksensä tuoda koulupedagogiikkaa koskevaan keskusteluun oma filosofinen kontribuutionsa.

17 Phillips 1992, 45–46; Nuorva 2016, 43.

18 Koistinen 2017.

19 Kallioniemi 2003, 428; Salmenkivi & Ähs 2022, 58.

20 Nykyisin Britanniassa valtion rahoittamissa kouluissa on tarjottava uskonnonopetusta, mutta oppilas voidaan huoltajien ilmoituksen perusteella vapauttaa uskonnonopetuksesta. Quality of Religious Education in Schools of England 2024.

Tässä artikkelissa pyrin vastaamaan seuraaviin kysymyksiin:

1. Millä filosofisilla edellytyksillä uskontoa voidaan Phillipsin mukaan opettaa?
2. Mitä filosofisia edellytyksiä Phillips asettaa koulun eettiselle kasvatustyölle?
3. Millaisen merkityksen Phillips antaa opettajalle uskonnonopetuksessa ja koulun eettisessä kasvatustyössä?

Phillipsin uskonnon ja etiikan opetettavuutta koskevan ajattelun perusstrukturoi tuodaan esiin Phillipsin omista lähtökohdista, ei annetusta taustateoriasta käsin eikä ulkopuolista analyysivälineistöä soveltaen. Teologiassa tätä menetelmää nimitetään systemaattiseksi analyysiksi. Ludwig Wittgensteinin filosofia on vastaan-sanomaton taustatekijä analysoitaessa Phillipsin uskontoa ja etiikkaa ja niiden opetettavuutta koskevia tekstejä. Tarkoitus ei silti ole tehdä ”puhalluskoetta”, kuinka Phillipsin näkemykset vastaavat Wittgensteinin näkemyksiä.

Perustrukturoia analysoitaessa tuodaan esiin *ajattelukokonaisuutta strukturoiva periaate*. Tällä tarkoitetaan perusratkaisuja, näkökulmia tai intressejä, jotka leimaavat Phillipsin tuotantoa ja joiden valossa sen yksityiskohdat selittyvät. Tällaista tarkastelutapaa nimitetään *systeemi-immanenttiseksi*.²¹ Systemaattinen analyysi -nimitystä käytetään muillakin tieteenaloilla sovellettavista menetelmistä, joihin en tässä ota kantaa.²²

Hypoteettisesti voidaan olettaa, että Phillipsin sekä uskonnon että etiikan opetettavuutta koskevan ajattelun strukturoiva periaate on wittgensteinilainen kielifilosofinen lähestymistapa, jonka mukaan sekä uskontoa että etiikkaa koskevat lauseet on ymmärrettävä niiden omissa käyttöympäristöissään eikä niitä tulisi arvioida esimerkiksi positivistisen tieteen tai metafysiikan standardien mukaan. Uskontoa ja etiikkaa koskeva puhe on monitulkintaista; olisi houkuttelevaa lähestyä Phillipsin filosofiaa reduktionistisesti ja selittää uskonnolliset uskomukset ja eettiset periaatteet sosiologisiksi, psykologisiksi tai biologisiksi ilmiöiksi. Tämä kuitenkin vääristäisi niiden todellisen merkityksen. Uskonnolliset ja eettiset lauseet ovat sidoksissa inhimillisiin käytäntöihin ja elämänmuotoihin. Jotta Phillipsin tekstien intentiot saataisiin esiin, joudutaan tekstejä referoimaan jonkin verran ja lähestymään niitä rekonstruktiiivisesti kirkastaen ja systematisoiden niitä.²³ Lisäksi, jotta strukturoiva periaate eli Phillipsin näkemys uskonnosta ja etiikasta niille tyypillisellä kielellä ilmaistuina valottuisi, edetään tekstin analysoinnista Phillipsin ajattelun analysoimiseen kokonaisuutena, sisältä käsin eli systeemi-immanenttisesti ymmärtäen.

Vaikka tässä on tarkastelun kohteena vain kaksi artikkelia Phillipsin laajasta tuotannosta, katson näiden olevan Phillipsin peruslinjan mukaisia. Aluksi tarkastel-

21 Jolkkonen 2001, 21.

22 Ks. esim. Törmänen & Paasivaara 2009; Nurmi 2014.

23 Nurmi 2014.

laan, kuinka Phillips perustelee uskonnon opetettavuutta kommentoidessaan uskonnon opetuksen mahdollisuutta vastaan esitettyä kritiikkiä. Tämän jälkeen tarkastellaan Phillipsin kontribuutiota etiikan opetukseen ja koulun moraalikasvatukseen liittyvien kielellisten sekaannusten selvittämiseksi. Loppukatsauksessa kootaan yhteen pääluvuissa tehdyt analyysit.

Phillipsin käsitys uskonnon opetettavuudesta

Artikkelinsa *Philosophy and Religious Education* Phillips aloittaa siteeraamalla espanjalaisen Miguel de Unamunon (1864–1936) esseetä *La Ideocracia*:

”Here one still believes it is all a matter of Jesuits or Masons, witches or goblins, luck or exorcism, the revolutionary hydra or the black wave of reaction, the miracles of ignorance or those of science. Things are either windmills or giants; we comprehend no middle terms.”²⁴

Tässä esseessä vuodelta 1900 Unamuno purki turhautumistaan Espanjan henkiseen ilmapiiriin, jota hallitsi joko-tai -asetelma. (”We comprehend no middle-terms). Elämäntarkastelustaan etsivä ihminen joutui Cervantesin Don Quijote -romaanin henkilöiden tavoin näkemään vain joko tuulimyllyjä tai jättiläisiä. Espanjan älymystöpiireissä uskonnosta keskusteltaessa ei Unamunon kokemuksen mukaan ollut muita vaihtoehtoja kuin kannattaa joko katolista uustomistista teologiaa tai marxilaista tai muuten ateistista ajattelua.²⁵ Phillipsin mukaan Unamunon tuotannon teema ei ole Jumala-uskon tai ateismin puolustaminen; Unamuno ei halunnut väittää, että Jumala on tai ei ole, vaan hän halusi keskustella siitä, mitä tarkoitetaan, kun sanotaan, että Jumala on tai ei ole. Phillipsin mukaan Unamunon tavoitteena oli Jumala-puheen selventäminen eikä Jumalan olemassaoloa tai ei-olemassaoloa koskevan väittelyn voitto.²⁶ Phillips sanoo 1960–1970-lukujen vaihteen Britanniassa keskusteltaessa koulujen uskonnonopetuksesta ajaututun samanlaisiin taisteluasetelmiin. Phillipsin käyttämä sanapari ”middle terms” viittaa neutraaliin asenteeseen ja siitä nousevaan dialogiin, joka Phillipsin mielestä puuttuu uskonnonopetusta koskevasta keskustelusta.²⁷

24 Phillips 1970, 5. Tämän sitaatin Phillips kertoo löytäneensä Allen Lacyn tutkimuksesta Miguel de Unamuno, *The Rhetoric of Existence*. Lacy 1967, 103.

25 Unamunon teologis-filosofisesta tuotannosta ks. Nuorva 1997.

26 Phillips 1970, 5.

27 Phillips 1970, 6.

Wittgensteinilta omaksumiensa vaikutteiden valossa Phillips on luonnehtinut neutraaliutta tavoittelevaa uskonnonfilosofiaansa *kontemplatiiviseksi*. Vuonna 2001 hän julkaisi laajan tutkimuksen *Religion and the Hermeneutics of Contemplation*. Lähtökohtana Phillipsillä Koistisen mukaan on Wittgensteinin ja Platonin käsitys, että filosofian ydinkysymys on kysymys kielen ykseydestä. Taistelut filosofisista ja uskonnollisista näkemyksistä käydään kielen aseina, ja taisteluasetelmat johtuvat kielellisistä sekaannuksista. Koistinen sanoo, että Phillipsin mukaan kontemplatiivinen filosofia sen sijaan, että se taistelisi jonkin vakaumuksen puolesta tai sitä vastaan, etsii ”tähytyspaikkaa taistelun yläpuolelta”. Siksi kontemplatiivinen asenne etsii mahdollisuuksia eikä aktuaalisuutta ja tähtää moninaisuuteen eikä ykseyteen.²⁸ Voimme huomata, että Phillipsin artikkelissa *Philosophy and Religious Education* oli kontemplatiivisen uskonnonfilosofian ohjelma jo idullaan.

Brittiläinen keskustelu uskonnonopetuksesta oli 1970-luvulla Phillipsin mielestä harhautunut uskonnollisten vakaumusten puolesta ja niitä vastaan käydyksi propagandasodaksi. Phillips on sitä mieltä, että vakaumuksen sisällön ja luonteen selvittäminen ja ymmärtäminen on tärkeämpää kuin sen puolustaminen tai vastustaminen.²⁹

Tämän luvun lähteenä olevassa artikkelissa Phillips kommentoi professori Paul Hirstin vaatimuksia koulujen uskonnonopetuksen poistamisesta, jotka Hirst on esittänyt *British Journal of Educational Studies* -aikakauskirjassa vuonna 1965. Hirstin pääväite on, että uskontoa ei pidä opettaa, koska sitä ei voi opettaa samalla tavalla kuin tieteellisillä standardeilla oikeiksi osoitettuja faktoja. Uskonnollisia väitteitä ei ole mahdollista todistaa oikeiksi ja siksi uskontoa ei voi eikä pidä opettaa. Oppiaineiden sisällöissä voidaan havaita tiedon ja uskomusten alueet. Koulunopetuksessa nämä pitää erottaa ja keskittyä tiedon alueeseen. Ongelma on Hirstin mielestä siinä, että uskonnosta puhuttaessa liikutaan vain uskomusten alueella, koska uskonnollisia väitteitä ei voi todentaa yleisesti hyväksytyillä tieteellisillä standardeilla.³⁰

Hirst sanoo pelkkien filosofisten näkökulmien perusteella voitavan ajatella, että vuoden 1944 koululainsäädännön määräykset uskonnon opetuksesta eivät ole enää perusteltavissa.³¹ Phillips asettaa tavoitteekseen osoittaa Hirstille, että nimenomaan filosofisten näkökulmien perusteella ei voi väittää, että uskontoa ei voi

28 Koistinen 2014, 124. Koistinen siteeraa tässä teosta Phillips 2004, 56.

29 Phillips 1970, 6.

30 Phillips 1970, 6.

31 Kallioniemi 2003, 428, selvittää, että Isossa Britanniassa vuoden 1944 koululainsäädännön mukaan yhteiskunnan valvomissa kouluissa on noudatettava yleistä opetussuunnitelmaa, johon uskonnonopetus kuuluu pakollisena.

opettaa.³² Phillips näyttää ajattelevan Wittgensteinin myöhäisfilosofiaan kuuluvia kielipelin ja elämänmuodon käsitteitä argumentoidessaan Hirstin väitteitä vastaan.

Hirst kysyy, että jos ihminen sanoo kohdanneensa Jumalan, mistä voidaan tietää, että on kysymyksessä oikea Jumalan kohtaaminen eikä hallusinaatio. Kysymys on yksityisestä kokemuksesta, jota ei voi todentaa julkisilla standardeilla. Phillips kysyy, ajatteleeko Hirst tosiaan niin, että uskonnossa kaikki on vain yksityistä kokemusta.³³ Käsitykseni mukaan Phillips tavoittelee tässä wittgensteinilaista käsitystä yksityisen kielen mahdottomuudesta. Wittgenstein tarkoittaa tällä kieltä, jonka ilmaukset viittaavat vain yhden kielenkäyttäjän aistimuksiin ja ovat siten vain tämän yhden henkilön ymmärrettävissä. Wittgensteinin ajan (1889–1951) filosofeista osa oletti – ainakin piilevästi – yksityisen kielen mahdolliseksi. Jotkut empiristit ajattelivat, että ainoat asiat, joista meillä voi olla tietoa, ovat yksityiset kokemuksemme, jotka siis ilmaistaan yksityisellä kielellä. Wittgensteinin mielestä tämä on mahdotonta, koska kielen ilmaisut saavat merkityksensä kieliyhteisön käytännöstä.³⁴ Tämä on merkityksellistä Phillipsin käsitykselle uskonnon ymmärtämisestä ja opetettavuudesta.

Uskonnollisten ihmisten puheissa ja toiminnoissa vallitsisi Phillipsin mielestä sekasorto, jos Hirstin väite uskomusten todentamattomuudesta pitäisi paikkansa. Phillips arvioi Hirstin väittämää professori O. K. Bouwsman tekstin valossa, joka muistuttaa 1. Moos 11: 1-9 kertomuksesta Baabelin tornista ja kielten sekoittamisesta. Jumala otti tornin rakentajilta pois kielen säännöt niin, että he eivät ymmärtäneet toistensa puhetta. Phillipsin mielestä Hirstin väite uskonnollisten uskomusten pätemättömyydestä johtaa Baabelin torni -kertomuksen tulkinnassa käsitykseen, että olisi tapahtunut vain osittainen kielten sekoittuminen, joka koskee vain uskonnollista kieltä.

Hirstin väite johtaa siis käsitykseen, että inhimillinen kieli on selkeää ja ymmärrettävää kaikilla muilla alueilla paitsi uskonnon alueella.³⁵ Phillips tuo tällä argumentoinnilla esiin wittgensteinilaisen kielipeli- ja elämänmuoto -ajattelun mukaista näkemystä, että uskonnolla on omat kielipelinsä ja ne kietoutuvat elämänmuodoksi, joka on yhteydessä muihin inhimillisiin elämänmuotoihin. Siksi uskonnolliset uskomukset eivät ole vain yksityistä ajattelua, vaan ne saavat merkityksensä yhteisössä, koska kielenkäyttö kehittyy yhteisössä.

Genesiksen kertomusta kielten sekoittumisesta ei voi Phillipsin mielestä täysin soveltaa Hirstin väitteeseen uskonnollisia kokemuksia kuvaavien lauseiden päte-

32 Phillips 1970, 7.

33 Phillips 1970, 7.

34 Raatikainen 214.

35 Phillips 1970, 7–8.

mättömyydestä. Oli vertailupari ”ennen” ja ”jälkeen” tornin rakentamisen. Phillipsin mielestä uskonnollisten väitteiden – esimerkiksi ”Jumala on olemassa” – todistamattomuudesta ei seuraa, että nämä olisivat käsittämättömiä. Uskonnolliset ihmiset tunnistavat erilaisia kriteerejä, joiden perusteella uskontoon perustuvia väitteitä voidaan hyväksyä tai olla hyväksymättä. Jos henkilö sanoo Jumalan kehottaneen häntä surmaamaan tietyn joukon ihmisiä, normaalit uskonnolliset yhteisöt eivät hyväksyisi tätä kehotusta Jumalan antamaksi. Phillips ymmärtää Hirstin pelkäävän esimerkiksi uskonnollisten kokemusten väkivaltaisista seurauksista, koska hän ei uskontokritiikissään ota huomioon uskonnollisten yhteisöjen jäseniinsä kohdistamaa sääntelyä ja muutenkin katsoo uskontoa vain yksilön näkökulmasta.³⁶ Tässäkin kritiikissä Phillips tarkoittaa siis – wittgensteinilaisittain – että Jumala-puhe ja uskonnollisiin kokemuksiin perustuva puhe kuuluvat yhteisöjen sääntelemiin kielipeleihin ja elämänmuotoihin.

Uskonnon näkeminen vain yksilönäkökulmasta on Phillipsin mielestä johtanut Hirstin ”vääristyneeseen skeptisyyteen” (*misplaced scepticism*), kun Hirst vaatii, että kaiken koulussa tietona opetettavan aineksen pitää perustua yleisesti hyväksytyjen standardien valossa tehtyihin testeihin. Hirst ei kiistä, etteikö muihinkin koulussa opetettaviin aineisiin kuuluisi myös uskomuksia, mutta muissa aineissa kuin uskonnoissa voidaan erottaa tiedon ja uskomusten alueet, kun taas uskonossa liikutaan vain uskomusten alueella. Phillips kritisoi Hirstiä sanomalla, että jos opetettavuuden kriteerinä pidettäisiin oppiaineksen todennettavuutta tiedeyhteisön yksimielisesti hyväksytyillä testeillä, pitäisi koulusta poistaa muitakin oppianeita kuin uskonto, kuten vaikkapa Englannin kirjallisuus ja historia.³⁷

Phillipsin mielestä kiista siitä, voidaanko ja pitääkö uskontoa opettaa koulussa, kuuluu eri kategoriaan (wittgensteinilaisittain kielipeliin) kuin esimerkiksi kahden historioitsijan välinen kiista jostakin historianopetukseen kuuluvasta asiasta. Historioitsijat eivät kiistele siitä, onko historia totta, vaan he kiistelevät historian tulkinnoista ja niiden sopivuudesta opetukseen. Historian oppiaines ei siis välttämättä täytä Hirstin vaatimusta yksimielisesti hyväksytyillä standardeilla todennettavuudesta. Sen sijaan Hirst ei Phillipsin mielestä ota vakavasti sitä, että uskontoonkin liittyy kysymys yleisestä hyväksyttävyydestä. Hän argumentoi jälleen tuomalla esiin (wittgensteinilaisen) näkökulman uskonnosta kielellisenä ilmiönä ja kieliyhteisön koossapitäjänä. Phillips muistuttaa, uskonnolliset yhteisöt asettavat kriteereitä sille, mitä uskonnon perusasioista sopii sanoa esimerkiksi julistukseksi tarkoitettussa puheessa, ja yhteisö arvioi, mikä julistuksessa on totta tai epätotta, syvällistä tai pinnallista. Phillips tulkitsee, että Hirstin mielestä uskontoa ei voi opettaa, koska se,

36 Phillips 1970, 9.

37 Phillips 1970, 9–10.

mitä pitäisi opettaa standardoituna tietona, jää uskonnon oppiaineessa vahvistamattomien hypoteesien ja toiseksi parhaiden todennäköisyyksien tasolle.³⁸

Phillips näyttää ajattelevan, että Hirst ei ymmärrä uskonnollisen *vakaumuksen* merkitystä. Jos sanon uskovani, että kaapissa on leipää, ilmaisen epärointini. Mutta jos kuulen hengellisessä kokouksessa todistuspuheen³⁹, jossa puhuja sanoo: ”Uskon Jumalaan”, kysymys ei ole epäroinnista, vaan näin sanoessaan puhuja ilmaisee syvimmän vakaumuksensa. Phillips väittää Hirstin ”rikkovan kontekstin kielioppia tuossa kontekstissa”.⁴⁰ Phillips näyttää liittyvän tässä Wittgensteiniin, joka sanoo puheen ”kieliopin” määräytyvän siitä kontekstista, jossa puhutaan. Uskon kieliopissa usko Jumalaan merkitsee sisäistä varmuutta. Tämän kieliopin piiriin voivat kuulua myös sellaiset lauseet kuin ”maailma on olemassa”, ”minä olen olemassa” tai ”toiset ihmiset ovat olemassa.” Ne eivät ole perusteltavissa esimerkiksi luonnontieteen kriteereillä. Ne toimivat itse kielipelin perustana.⁴¹

Phillips ottaa avuksi Wittgensteinin teoksen *Lectures and Conversation on Aesthetics, Psychology and Religious Belief*, missä Wittgenstein tekee eron uskomuksen, tiedon ja vakaumuksen välillä. Voimme sanoa: ”Sinähän vain uskot ... no niin”. Uskomisen voi kuitenkin tarkoittaa epäroivän ei-tietämisen ja eksaktin tietämisen lisäksi *vakaumusta*, joka säätelee ihmisen elämää. Phillips vetoaa Wittgensteinin esimerkkiin kuvasta (ehkä krusifiksi), joka yhdellä ihmisellä vakaumuksen motivoimana on aina mielessään ja ohjaa hänen elämäänsä, mutta toiselle ihmiselle ei merkitse mitään, vaikka tietää sen olevan olemassa.⁴² Esimerkki on omiaan viemään ajatuksia niin sanottuun wittgensteinilaiseen fideismiin. Sen mukaan uskonto on autonominen elämänmuoto, johon kuuluu oma kielipelinsä, jonka sääntöjä ulkopuoliset ihmiset eivät tunne ja siksi ymmärtävät uskonnollisten ihmisten kieltä puutteellisesti.

Tutkimuksessa Phillips usein liitetään wittgensteinilaiseen fideismiin, vaikka hän itse sanoutuu siitä irti. Jonkinlaisen viittauksen fideismiin voi kuitenkin nähdä Phillipsin tavassa kommentoida Hirstin väitteitä.⁴³ Edellä sanotussa näkyy, että

38 Phillips 1970, 10–11.

39 Phillipsille vapaakristilliset kokoukset todistuspuheineen olivat tuttu ympäristö. Hän oli vanhempiensa mukana liittynyt kongregationalistiseen seurakuntaan, jossa hän jo teini-ikäisenä alkoi saamata. Koistinen 2014, 15–16.

40 Phillips 1970, 11.

41 Työriinoja 1984, 209.

42 Phillips 1970, 11–12.

43 Koistinen 2014, 106: ”Phillips määrittelee wittgensteinilaisen fideismin viittaamalla seuraaviin teeseihin: (a) uskonnolliset uskomukset ovat loogisesti erillisiä muista inhimillisen elämän aspekteista. (b) ainoastaan uskovat voivat ymmärtää uskonnollisia uskomuksia, (c) uskonnollinen kieli määrittelee sen, mikä on ja ei ole merkityksellistä uskonnossa, (d) uskonnollisia uskomuksia ei voi kritisoida, ja (e) henkilökohtaisilla, sosiaalisilla ja kulttuurisilla tapahtumilla ei voi olla vaikutusta uskonnollisiin us-

Phillips ja Hirst eivät jaa samaa käsitystä uskonnollisten väitteiden merkityskriteereistä eikä tämä ero koske vain yksittäisiä väitteitä, vaan koko käsitteellistä kontekstia. Tähän perustuen Hirst väittää, että uskontoa ei voi opettaa, kun taas Phillipsin mielestä oppilaita voidaan opettaa tuntemaan uskonnollisia vakaumuksia, kielipelejä ja elämänmuotoja, vaikka ne perustuvat uskomuksiin eivätkä ole todennettavissa Hirstin edellyttämillä yleisillä standardeilla. On liian yksinkertaistavaa pitää Phillipsiä puhdaspiirteisenä wittgensteinilaisena fideistinä, vaikka fideismin aineksia hänen ajattelussaan kieltämättä on. Wittgensteinin ajattelussa uskonto on erillinen ja autonominen elämänmuoto, johon kuuluu oma kielipelinsä. Uskovien ja ei-uskovien ristiriidat johtuvat siitä, että he pelaavat eri kielipelejä ja siksi puhuvat toistensa ohi. Mielestäni Phillips ei korosta uskonnon erillisyyttä niin vahvasti kuin Wittgenstein, vaan näkee uskonnon elämänmuodon yhteydessä muihin inhimillisiin elämänmuotoihin ja perustelee tällä myös uskonnon opetettavuutta koulussa. Phillips ajattelee Hirstin sekoittavan kontekstit puhuessaan empiirisestä totuuksista ja uskonnollisista väittämistä. Koska Hirstin mielestä uskonnollisen totuuden aluetta ei ole, hänen mielestään uskontoa ei voi koulussa opettaa. Kuinka ”totuus” pitäisi tässä ymmärtää? Phillips ehdottaa, että uskonnosta puhuttaessa totuuden käsitettä käytettäisiin samalla tavalla kuin sanottaessa ”tuossa on paljon totuutta” tai kun Jeesus sanoi olevansa ”tie, totuus ja elämä”. Tällä tavalla käytettynä totuuden käsite ei tarkoita asiaa, jonka voisi tarkistaa empiirisellä testillä.⁴⁴

Phillips ei ota kantaa kysymykseen, pitääkö koulussa opettaa uskontoa. Hän vain selvittää, että uskonnon opetus on mahdollista filosofisin perustein, jotka Hirst yrittää kiistää.⁴⁵ Uskonnon opetettavuutta Phillipsin voidaan katsoa perustelevan wittgensteinilaisesta kielifilosofiasta käsin; uskonto on uskomuksia kuvaavista kielipeleistä koostuva elämänmuoto, joka on yhteydessä muihin inhimillisiin elämänmuotoihin. Uskonnon opetettavuutta ei estä Jumalan olemassaolon tai muiden uskonnollisten propositioiden todistamattomuus. Uskontoa voidaan opettaa, koska opetuksen tehtävänä ei ole uskonlauseiden oikeiksi osoittaminen, vaan niiden sisällön selvittäminen. Ei ole tarkoitus saattaa oppilaita esimerkiksi uskomaan, että Jumala on olemassa, vaan pohtimaan, mitä tarkoitetaan, kun sanotaan, että Jumala on olemassa.

Aivan loppuksi Phillips pohtii opettajan merkitystä uskonnonopetuksessa. Opettajan ei välttämättä tarvitse olla kirkon jäsen tai uskova kristitty, mutta hänen pitää suhtautua myötätuntoisesti uskontoon. Ilman uskontoa kunnioittavaa asennetta

komuksiin. Phillips katsoo, että nämä teesit ovat absurdeja, eikä yksikään hänen tuntemansa filosofi ole kannattanut niitä.”

44 Phillips 1970, 12.

45 Phillips 1970, 17.

opettajalta ei onnistu uskontoon kuuluvien asioiden kuten arvojen, ihanteiden, erilaisten jumalanpalveluskäsitysten tai erilaisten rakkauskäsitysten selventäminen.⁴⁶

Phillipsin käsitys, että monia eri elämäntähtäyksiä edustavat henkilöt sopivat uskonnonopettajiksi, nousee hänen wittgensteinilaislähtöisestä elämänmuotokäsityksestään. Uskonnollisen uskon kannalta ei ole merkitystä, kuinka uskova ihminen asennoituu uskonnollisen elämänmuodon ulkopuolella, onko hän teisti, agnostikko vai ateisti. Tässä Phillips erottautuu Wittgensteinin ajattelusta, jonka mukaan tiedettä harjoittaessaan ja opettaessaan ihminen ei voi olla teisti eikä ateisti, vaan ainoastaan radikaali agnostikko, koska kysymys Jumalan olemassaolosta ei Wittgensteinin mukaan kuulu tieteelliseen kieleen.⁴⁷

Vastaavasti Phillipsin mielestä harras uskovainen voi olla soveltumaton uskonnonopettajaksi, jos hänellä ei ole kykyä selventää uskomusten luonnetta. Ilmeisesti Phillips ajattelee, että tällainen opettaja asettaa omat asenteensa sen edelle, mikä on oppilaille parhaaksi. Kyky opettaa ei siis tässä ole synonyymi kyvylle uskoa; Se on kuitenkin synonyymi kyvylle nähdä merkitystä uskonnossa.⁴⁸ Vaikka Phillips ei omista suurta tekstimäärää kysymykselle opettajan roolista uskonnon opettavuuden arvioinnissa, pidän tätä huomiota merkittävänä, koska katson sillä olevan vaikutusta Phillipsin kokonaiskäsitykselle katsomusaineiden opettavuudesta.

D. Z. Phillipsin näkemyksiä moraalikasvatuksen mahdollisuudesta ja etiikan opettavuudesta

Artikkelissaan *Is Moral Education Really Necessary?* Phillips pohtii näkemyksiä koulun moraalikasvatuksen tarpeellisuudesta. Artikkelin ensisijaisesti käsittelee etiikan opetusta, mutta siinä Phillips lopulta päätyy pohtimaan moraalifilosofian asemaa ja samalla etiikan opettavuutta. Hän tarkastelee W. Kayn tutkimusta, jonka mukaan 1970-luvulla kasvava vähemmistö brittiopettajista ajatteli, että uskonnonopetuksen sijasta ”arvojen opetuksessa tulisi keskittyä vain moraalikasvatukseen (*moral education*).” Phillips ei problematisoi arvon käsitettä, mutta kuljettaa sitä tekstin mukana. Hän ei ehkä halua tuoda kielifilosofista analyysia kasvatustieteelliseen aikakauskirjaan. Tulkitsen, että hän samastaa arvojen opetuksen etiikan opetukseen. Myös uskonnonopetuksen kannattajista suuri osa ajatteli, että opetuksessa tulisi painottua enemmän eettinen kuin opillinen aines. Kuitenkin kysymykseen, onko moraalikasvatus välttämätöntä, opettajat suhtautuivat ristiriitaisesti. Toisten mielestä olisi ope-

46 Phillips 1970, 17.

47 Taneli 2021, 30; Sihvola 2011, 65.

48 Phillips 1970, 17.

tettava moraalitietoutta eli etiikkaa. Toiset taas eivät innostuneet etiikasta oppiaineena, mutta ajattelivat moraalikasvatuksen kuuluvan kouluun läpäisyperiaatteella.⁴⁹ Olen toisaalla osoittanut Phillipsin kuuluvan nonkognitivistiseen etiikan traditioon.⁵⁰ Hän siis ajattelee, että etiikkaa koskevilla lauseilla ei ole kognitiivista sisältöä, vaan ne ovat tunteiden, kehotusten tai sitoumusten ilmauksia ja niillä on vaikutusta ihmisten asenteisiin. Tämä nostaa esiin kysymyksen, voiko etiikkaa opettaa ja jos voi, millä edellytyksillä. Jos sanotaan, että etiikkaa ei voi opettaa ja vedotaan nonkognitivistiseen ajatteluun, tarkoitetaan, että etiikan tiedollinen opiskelu ei tuo mitään lisää siihen eettiseen toimintavalmiuteen, joka ihmisellä luontaisesti on ja jota tavanomainen koti- ja koulukasvatus edistää.⁵¹

Etiikasta Phillips ei ole kirjoittanut paljoakaan. Tunnetuin julkaisu on esseekoelma *Interventions in Ethics*.⁵² Phillips ei halua esittää omaa etiikan teoriaansa, vaan tekee ”välihuomioita” (*interventions*). Tämä nousee wittgensteinilaisen kielifilosofian taustasta; etiikka on läsnä ihmiselämän käytännöissä ja eettiset ongelmat ovat kielellisiä sekaannuksia. Etiikka ei ole sääntöjen ja teorioiden soveltamista, vaan liittyy siihen, miten ihmiset elävät, toimivat ja perustelevat tekojaan. Koska kielen merkitys löytyy sen käytöstä, myös eettisinä ongelmina pidettyjen ongelmien ratkaisu on itse asiassa kielenkäytön sekaannusten selvittelyä. Phillipsin mielestä Ihminen voi elää hyvän elämän ilman ajatustakaan Jumalasta, mutta voiko kukaan elää ilman moraalisia näkemyksiä (*moral considerations*), Phillips kyselee. Siksi kouluopetusta järjestettäessä on tavalla tai toisella sanoitettava kysymys etiikasta. Ilman tällaista sanoitusta koulutuksen taakse voi piiloutua arvomaailma, joka tulee ilmi sattumanvaraisesti. Phillips antaa ymmärtää, että hän pitää pedagogiikan alan julkaisuissa esiintyviä näkemyksiä moraalikasvatuksesta tai arvokasvatuksesta sekavina.⁵³ Phillips käsittelee kolmea tapaa sisällyttää moraalikasvatus koulun oppimiskokonaisuuteen. Kaikkiin näihin liittyy kielellinen sekaannus, jotka Phillips haluaa oikaista lähestymällä niitä wittgensteinilaisen kielifilosofian näkökulmasta.

Ensiksi Phillips ottaa esille väitteen, jonka mukaan moraalikasvatus on kätkeytynä opetussuunnitelmaan. Phillips tarkoittaa tässä mallia, jossa etiikka ei ole oppiaine, mutta eettisten periaatteiden opetus on tarkoitus ottaa huomioon opetuksen suunnittelussa. Koulussa on aina läsnä piilevä arvojen opetussuunnitelma, joka voi olla lähtöisin koulutuspolitiikkojen omaksumista ideologioista. Phillipsin mielestä

49 Phillips 1979, 42; Kay 1973.

50 Nuorva 2016, 36–37.

51 Nuorva 2016, 36.

52 Phillips 1992.

53 Phillips 1979, 42–43. Phillips puhuu arvoista etiikan yhteydessä, mutta hän ei eksplikoi, mitä hän tässä yhteydessä tarkoittaa arvoilla.

koulutuksen arvojen tulisi kuitenkin nousta koulutuksesta ja niiden eksplikoimisen tulisi edistää koulutusta.⁵⁴ Phillips näyttää ajattelevan, että etiikan ei pitäisi olla piilotettuna opetussuunnitelmaan. Jos tyydytään ilmoittamaan, että moraalikasvatus on koulussa läsnä läpäisyperiaatteella, siihen ei kiinnitetä tarpeellista huomiota, ja silloin erilaiset moraalialueita koskevat esiympärykset alkavat toimia piilo-opetussuunnitelman tavoin.⁵⁵

Phillips kritisoi niitä, jotka kirjoittavat koulutuksen piilotetuista arvoista, jotka heidän mielestään pitäisi tehdä näkyviksi. Hän ihmettelee, miksi kirjoittajat kutsuvat näitä piileviksi arvoiksi. Phillipsin mielestä ne eivät ole piilossa, vaan hyvinkin näkyvissä, koska opetuksen käytännöistä on epäsuorasti nähtävissä, mitkä arvot ohjaavat opetustyötä.⁵⁶ Tästä huomataan, että Phillips kritisoi mainitsemiensa kirjoittajien etsivän opetuksen arvoja liian syvältä tai käytäntöjen takaa, kun hän itse wittgensteinilaisittain ajattelee, että niin kuin sanan merkitys on sen käyttö, myös opetuksen arvot ovat nähtävissä opetuksen käytännöissä.

Seuraavaksi Phillips ottaa esille kohtaamansa vaatimuksen, että kätkeytyinä olevat arvot on tehtävä näkyviksi. Arvokasvatuksesta innostuneiden opettajien mielestä ei riitä, että yhteiset arvot ovat läpinäkyvinä opetuksessa. Niille on annettava perustelut. Phillipsin mielestä tällainen tavoitteen asettelu perustuu sekaan-nukseen, joka johtuu kolmesta yrityksestä tehdä piilossa olevat arvot näkyviksi.⁵⁷

Ensimmäistä yritystä Phillips kuvaa J. Hemmingin näkemyksellä, että koulutuksen moraaliset arvot ovat juuri yhteiskunnassa kunnioitettavia arvoja. Niitä pidetään välttämättöminä henkilökohtaisen ja sosiaalisen hyvinvoinnin kannalta. Phillips on sitä mieltä, että Hemming sekoittaa tässä yhteiskunnan kokonaisuutena ja yhteiskunnassa toimivat kansalaisliikkeet ja pedagogiset suuntaukset. Siksi puhuessaan arvoista eri liikkeiden ja suuntausten edustajat puhuvat edustamiensa (poliittisten) suuntausten arvoista. Phillipsin mukaan samalla tavalla kuin filosofian tutkimusta voidaan edistää vain filosofian keinoin, voidaan kasvatusta edistää vain kasvatuksen keinoin. Jos siis sanotaan, kuten Hemming sanoo, että moraalikasvatus on moraalisten ja kasvatuksellisten arvojen perustelua, voidaan Phillipsin mukaan nähdä, että tällainen perustelu johtaa kasvatukseen liittyvien arvojen väärinymmärrykseen.⁵⁸

Kolmas yritys eksplikoida koulutuksen arvot korostaa oppilaan yksilöllistä kehitystä. Jos lapsen sosiaalisia taitoja ruokitaan, hän saavuttaa vähitellen kypsän aikuisen kyvyn rakastaa ja ottaa vastaan rakkautta, tiedostaa toisten tarpeet ja tehdä

54 Phillips 1979, 44.

55 Phillips 1979, 44.

56 Phillips 1979, 44–45.

57 Phillips 1979, 45.

58 Phillips 1979, viittaa James Hemmingin artikkeliin *Moral Education* A. J. Ayerin toimittamassa teoksessa *The Humanist Outlook* vuodelta 1968.

yhteistyötä. Phillipsin mukaan näkemykseen liittyy sekaannus, koska oppilaan kehitys suhteutetaan edellä mainittuihin yhteiskunnallisiin pyrkimyksiin. Kehityksen ja kasvatuksen arvojen määrittely viittaamalla yhteiskunnallisiin pyrkimyksiin aiheuttaa sekaannuksen, koska ne sekoitetaan kasvatuksellisiin pyrkimyksiin. Phillipsin mielestä on virhe väittää tällaista näkemystä *arvovapaaksi*.⁵⁹

Esimerkkinä virheellisestä ajattelusta Phillips ottaa esille J. Hemmingin käsityksen, että uskonnonopetus ei voi edistää moraalikasvatuksen tavoitteita, koska kokeelliseen tieteeseen perustuvan ja auktoriteeteista riippumattoman yhteiskunnan jäseniä ei voi kouluttaa opettamalla dogmeja. Tässä toistuu saman tapainen kritiikki, jolla edellisessä luvussa perusteltiin, ettei uskontoa voi opettaa, koska se ei muun kouluopetuksen tavoin perustu testattuun tieteeseen. Hemmingin virhe on Phillipsin mukaan siinä, että hän kokeelliseen tieteeseen vetoamalla nostaa esille arvoja, jotka kuuluvat yhteen diskurssiin ja yrittää soveltaa niitä toiseen diskurssiin. Filosofinen sekaannus syntyy, kun vedotaan yhteiskuntakäsitykseen ikään kuin vedottaisiin arvoneutraaliin mittapuuhun. Erilaiset yhteiskuntakäsitykset perustuvat erilaisiin arvoihin.⁶⁰ Wittgensteinilaisittain ajateltuna Phillips kritisoi Hemmingiä siitä, että hän yrittää pelata yhtä kielipeliä toisen säännöillä.

Kolmas sekaannus piilevien arvojen näkyviksi tekemisessä on Phillipsin mukaan *arvovapaan kasvatuksen ajatus*. Koska elämme pluralistisessa yhteiskunnassa, kaikkien kasvatuksellisten pyrintöjen on oltava arvovapaita. Millekään arvolle ei saa antaa auktoriteetin asemaa. Ainoa arvon tapainen, joka voidaan hyväksyä, on loputon kyseenalaistaminen.⁶¹ Väite, että kaikkea pitää voida kritisoida, ei Phillipsin mielestä ole väite ollenkaan, koska sillä ei ole sisältöä. Tässä mielessä Phillips näkee opetussuunnitelmaa läpäisevän moraalikasvatuksen sijaan mahdollisuuden opettaa moraalifilosofiaa.⁶² Tällä hän tarkoittaa omaa kontemplatiivisen filosofian pyrkimystään harjoittaa filosofiaa etsimällä edellä mainittuja tähystyspaikkoja kiistojen yläpuolelta.⁶³ Vaikka Phillips näyttää asettavan koulutuksen väitetyn ”arvovapauden” kyseenalaiseksi, hän näkee tässä mahdollisuuden ohjata oppilaita neutraaliin, kontemplatiivisen moraalifilosofisen ajattelutavan etsintään.

Lopuksi Phillips paneutuu kysymykseen opettajan roolista moraalikasvatuksessa. Opettajalla on oltava oman oppiaineensa sisältö hallussaan. Mutta mitä moraalikasvatuksen (*moral education*) opettajan on osattava? Onko tavoitteena moraalinen integriteetti (*moral integrity*)? Phillipsin mukaan mukaan moraalinen in-

59 Phillips 1979, 49.

60 Phillips 1979, 50.

61 Phillips 1979, 51; Nuorva 2016, 65.

62 Phillips 1979, 51-52.

63 Kosonen 2014, 124.

tegriteetti sinänsä ei ole opetuksen tavoite, jonka saavuttamista arvioidaan, mutta se näyttää itsensä elämän käytännöissä.⁶⁴

Phillipsin mukaan kasvatus eettisyyteen ei nouse arvovapaudesta, vaan siitä että arvot vaikuttavat ja ovat läsnä opetuksessa. Tässä *opettajan* rooli on ratkaiseva. Phillips muistelee omia opettajiaan ja sanoo, että hänen eniten kunnioittamansa opettajat eivät puhuneet paljoakaan esimerkiksi rehellisyydestä ja toisten kunnioittamisesta. Sen sijaan he *näyttivät* nämä asiat omassa toiminnassaan. Phillips kursivoi *show* -verbin. Tämä kursivointi epäilemättä nousee Wittgensteinin ajattelusta, jonka mukaan arvoja ja etiikkaa ei tule julistaa, niiden voi vain antaa näyttäytyä elämässä.⁶⁵ 1970-luvun ”moraalikasvatusbuumissa” Phillips näkee vaaran, että yritettäessä edistää yhteiskunnallisia tai muita aatteellisia arvoja koulutuksessa, jäävät koulutukselliset arvot taka-alalle. Phillips siis vastaa myönteisesti kysymykseen, voiko etiikkaa opettaa ja pitää sen opettamisen edellytyksenä pyrkimystä tarkastella eri elämänmuotoja avarakatseisesti ja kunnioittavasti.⁶⁶

Phillips ei sano selkeästi, miksi hän pitää opettajan roolia avainroolina kasvatuksessa eettisyyteen. Ymmärrän Phillipsin ajattelevan, että hänen kritisoimaansa ”arvovapauteen” pyrkivä opettaja antaa oman persoonansa väistyvän taka-alalle, ja niin opettajasta tulee vain loputtoman kyseenalaistamisen päältäkatsoja. Phillips taas ajattelee, että opettajan persoonassa koulutuksen arvot tulevat konkreettisiksi. Opettajan läsnäolo tuo koulutuksellisten arvojen läsnäolon opetukseen ja siksi arvot tiedostavan opettajan persoona on avainasemassa kasvatettaessa lapsia ja nuoria eettisyyteen. Phillips näyttää ajattelevan, että opettajan esimerkillisen työn tuloksena oppilas noudattaa elämässään eettistä periaatteellisuutta ja toimii luotettavasti eli hänellä on hyvä moraalinen integriteetti.

Lopuksi

Uskontoa voidaan Phillipsin mukaan opettaa koulussa, koska se kuuluu oppilaiden ympäristön elämänmuotoihin riippumatta siitä, ovatko he uskonnollisten yhteisöjen jäseniä. Phillips torjuu kritiikin, jonka mukaan uskontoa ei voi opettaa, koska uskonnollisia uskomuksia ei voi osoittaa oikeiksi standardoiduilla tieteellisillä menetelmillä. Silti uskonnolliset vakaumukset ja elämänmuodot ovat olemassa. Uskonnonopetuksen tehtävä ei ole synnyttää oppilaassa uskoa, vaan auttaa häntä

64 Phillips 1979, 52.

65 Kannisto 1989, 217, korostaa, että Wittgensteinin kirjoitusten kokonaisuudessa etiikkaan koskevilla teksteillä on minimaalinen osuus, koska Wittgenstein suhtautui varauksellisesti kaikkien arvopäämääriin liittyvien asenteiden kielellisiin ilmauksiin, nykyaikaisittain sanottuna ”moraaliposeeraukseen”.

66 Phillips 1979, 55.

ymmärtämään uskonnon merkitys ja kunnioittamaan erilaisia vakaumuksia. Vaikka Phillips perustelee uskonnon opetettavuuden, hän ei ota kantaa, pitääkö uskontoa opettaa koulussa.

Phillipsin mielestä hyvää koulutusta voi olla ilman ajatusta uskonnosta, mutta ei ilman ajatusta etiikasta. Moraalikasvatuksen noususuhdanne 1970-luvulla aiheutti Phillipsin mielestä sekaannuksia, joissa koulutukseen pyrittiin tuomaan sen ulkopuolisia aineksia moraalikasvatuksen nimissä. Etiikkaa voidaan Phillipsin mielestä opettaa, koska hänen mielestään eettiset ongelmat ovat wittgensteinilaisesti tulkittuina kielellisiä sekaannuksia, joiden selvittäminen edistää oppilaiden kykyä tarkastella eri elämänmuotoja neutraalisti. Phillips ei eksplisiittisesti ota kantaa Plowden-raporttiin, joka ohjaa kehittämään opetusta opettajakeskeisyydestä oppilaskeskeisyyteen. Phillips näyttää Plowden-raportin näkökulmasta ajattelevan opetuksen menetelmällisestä kehittämisestä melko konservatiivisesti, koska hän korostaa opettajapersoonallisuuden merkitystä oppimisen ohjaajana.

Tämän artikkelin lähteinä olevia Phillipsin artikkeleita yhdistää Phillipsin käsitys opettajan merkityksestä uskonnon ja etiikan opetuksessa. Hyvän uskonnonopetuksen opettamisen edellytys on opettajan ymmärtävä ja kunnioittava suhtautuminen uskontoon. Parhaita moraalikasvattajia ja etiikan opettajia ovat ne opettajat, jotka esimerkillään näyttävät, mitä on rehellisyys ja toisen ihmisen kunnioittaminen.

Käsitykseni mukaan D. Z. Phillipsin käsityksillä uskonnon ja etiikan opettavuudesta on annettavaa myös suomalaisen keskusteluun katsomusaineiden opetuksesta, koska Phillipsin wittgensteinilaisperäinen kasvatusfilosofia edistää uskonnollisten ja eettisten elämänkatsomusten tarkastelua niiden omissa yhteyksissä ja niihin liittyvää dialogia. Suomalainen keskustelu katsomusaineiden opetuksesta on paljolti juuttunut kysymykseen, kenelle mitäkin katsomusainetta saisi opettaa. Opetettavuuden filosofisiin perusteisiin keskittyvä näkökulma auttaisi keskustelua eteenpäin selkiyttämällä katsomusainekeskusteluun liittyviä kielellisiä sekaannuksia. Phillipsin avaama näkökulma voisi edistää suomalaista keskustelua kohti kaikille oppilaille yhteistä katsomusainetta, jonka päätavoitteena olisi ohjata oppilasta näkemään uskontojen, elämänkatsomusten ja eettisten periaatteiden moninaisuus, jotta oppilas voisi kehittyä sivistyneeksi, avarasti ajattelevaksi ja hyväksi ihmiseksi.

Lähteet ja kirjallisuus

Aaltola, Juhani (1989). *Merkitys opettamisen ja oppimisen näkökulmasta Wittgensteinin myöhäisfilosofian ja pragmatismien valossa*. Väitöskirja. Jyväskylän yliopisto: Jyväskylä.

Bouwsma, O. K. (1965). *Philosophical Essays*. Lincoln: University of Nebraska Press.

Children and their Primary Schools (1967). *A Report of the Central Advisory Council for Education (England)*. London: Her Majesty's Stationery Office. <https://www.education-uk.org/documents/plowden/plowden1967-1.html> (luettu 25.7.2025).

Hemming, James (1968). Moral Education. Teoksessa A. J. Ayer (toim.), *The Humanist Outlook*, 117–125. Pemberton; Barrie & Rockliff.

Hirst, Paul H. (1965). Morals, Religion and the Maintained School. *British Journal of Educational Studies* 14(6), 7–18.

Jolkkonen, Jari (2007). *Systemaattinen analyysi tutkimusmetodina. Metodiopas*. Joensuu: Joensuun yliopisto. https://www2.uef.fi/documents/11461/898474/systemaattinen_analyysi_tutkimusmetodina.pdf (luettu 27.7.2025).

Kallioniemi, Arto (2003). Uskonnonopetus Englannissa: oppiaineen ja sen didaktiikan viimeaikaista tutkimus- ja kehitystyötä. *Teologinen Aikakauskirja* 5/2003, 427–443.

Kannisto, Heikki (1989). Miksi Wittgenstein (lähes) vaikenetiikasta? *Tiede & edistys* 3/1989, 213–217. <https://tiedejaedistys.journal.fi/article/view/104120> (luettu 11.8.2025).

Katsomusaineiden uudistamista koskevan kehittämisryhmän loppuraportti (2025). Helsinki: Opetushallitus Utbildningsstyrelsen.

Koistinen, Timo (2000). *Philosophy of Religion or Religious Philosophy. A Critical Study of Contemporary Anglo-American Approaches*. Väitöskirja. Helsinki: Luther-Agricola Society.

Koistinen, Timo (2014). *Kontemplatiivinen filosofia. Wittgensteiniläisen uskonnonfilosofian näkökulmia*. Suomalaisen teologisen kirjallisuusseuran julkaisuja 279. Helsinki: STKS.

Koistinen, Timo (2017). Wittgensteiniläisestä uskonnonfilosofiasta. <https://www.areiopagi.fi/2017/06/wittgensteinilaisesta-uskonnonfilosofiasta/> (luettu 27.7.2025).

Lacy, Allen (1967). *Miguel de Unamuno. The Rhetoric of Existence*. Studies in Philosophy XII. The Hague – Paris: Mouton & Co.

Nuorva, Vesa (1997). *Luottamus ja epäily. Painopisteen muutos harmonisesta traagiseen Miguel de Unamunon uskonkäsityksessä*. Väitöskirja. Suomalaisen teologisen kirjallisuusseuran julkaisuja 205. Helsinki: Suomalainen teologinen kirjallisuusseura.

Nuorva, Vesa (2016). *Voiko etiikkaa opettaa? Etiikan opetettavuuden tarkastelua Lawrence Kohlbergin, D. Z. Phillipsin ja Martha C. Nussbaumin ajattelun valossa*. Filosofian pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto.

Nurmi, Kari E. (2014). Systemaattinen tekstianalyysi. <https://metodix.fi/2014/05/19/nurmi-systemaattinen-tekstianalyysi/> (luettu 22.8.2025).

Phillips, D. Z. (1970). Philosophy and Religious Education. *British Journal of Educational Studies* 18(1), 5–17.

Phillips, D. Z. (1979). Is Moral Education Really Necessary? *British Journal of Educational Studies* 27(1), 42–56.

Phillips, D. Z. (1992). *Interventions in Ethics*. Albany: State University of New York

Phillips, D. Z. (2004). *Religion and Friendly Fire*. Aldershot: Ashgate.

Quality of Religious Education in Schools in England (2024). <https://lordslibrary.parliament.uk/quality-of-religious-education-in-schools-in-england/#heading-1> (luettu 22.8.2025).

Raatikainen, Panu (2014). Kielifilosofia – 5. Wittgensteinin myöhäisfilosofia. <https://filosofia.fi/fi/ensyklopedia/kielifilosofia#Wittgensteinin%20my%C3%B6h%C3%A4isfilosofia> (luettu 12.4.2025).

Salmenkivi, Eero & Åhs, Vesa (2022). *Selvitys katsomusaineiden opetuksen nykytilasta ja uudistamistarpeista*. Opetus- ja kulttuuri-ministeriön julkaisuja 2022:13.

Sihvola, Juha (2011). *Maailmankansalaisen uskonto*. Helsinki: Otava.

Taneli, Matti (2021). Wittgensteinin käsitys jumaluskosta ja sen varmuudesta. *Tieteessä tapahtuu* 5/2021, 28–32. <https://journal.fi/tt/article/view/112049> (luettu 12.8.2025).

Työrinoja, Reijo (1984). *Uskon kielioppi. Uskonnollisten väitteiden ja käsitteiden luonne Ludwig Wittgensteinin myöhäisfilosofian valossa*. Väitöskirja. Suomalaisen teologisen kirjallisuusseuran julkaisuja 141. Helsinki: Suomalainen teologinen kirjallisuusseura.

Törmänen, Outi & Paasivaara, Leena (2009). Systemaattinen analyysi tutkimusmenetelmänä. *Hallinnon tutkimus* 5/2009, 13–27.

Wittgenstein, Ludwig (1981). *Filosofisia tutkimuksia*. Alkuteos: *Philosophische Untersuchungen*. Suomentanut Heikki Nyman. Porvoo – Helsinki – Juva: WSOY.

KATSOMUSKASVATUS VARHAISKASVATUKSESSA JA PARTIOSSA

AINO-ELINA KILPELÄINEN JA KATRI VAPPULA

Katsausartikkeli perustuu Teologian ja uskonnotutkimuksen päivillä 22.5.2024 pidettyyn esitelmään ”Katsomuskasvatuskäsite eri konteksteissa”.

Johdanto

Viime vuosina katsomuskasvatuskäsite on yleistynyt ja osin jopa sivuuttanut uskontokasvatuskäsitteen.¹ Tutkimuskirjallisuudessa katsomuskasvatusta pidetään usein kattokäsitteenä, jonka alle kaikenlainen uskontokasvatus eri konteksteissa asetuu. Sillä voidaan tarkoittaa sekä uskonnollisiin että uskonnottomiin katsomuksiin liittyvää kasvatusta yhteiskunnassa, kodeissa ja uskonnollisissa yhteisöissä.² Toisaalta varsin usein katsomuskasvatuskäsitettä käytetään viittaamaan nimenomaan yleissivistävän varhaiskasvatuksen katsomuksiin liittyvään toimintaan ja oppimiskokonaisuuksiin.³ Katsomuskasvatusta esiintyy kuitenkin myös muissa konteksteissa, kuten partiossa.⁴ Partio on arvopohjaista kasvatustoimintaa, johon osallistuu Suomessa vuosittain kymmeniä tuhansia lapsia ja nuoria.⁵

Tässä katsausartikkelissa tarkastellaan ja vertaillaan, miten katsomuskasvatuskäsitettä määritellään ja käytetään yhteiskunnan varhaiskasvatuksen kontekstissa ja Suomen Partiolaisten partiokasvatuksen kontekstissa. Tarkasteltavina asiakirjoina ovat *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet*⁶ ja *Ohje yhteisistä juhlista, uskonnollisista tilaisuuksista ja katsomuskasvatuksen järjestämisestä* varhaish-

1 Ks. esim. Kallioniemi 2021; Poulter & Rissanen 2019.

2 Ks. esim. Poulter & Rissanen 2019.

3 Ks. esim. Lamminmäki-Vartia 2021.

4 Ks. SP-FS (2020a).

5 Partion arvot (s.a.); Partio lukuina (s.a.)

6 OPH 2022.

*kasvatuksessa*⁷ sekä *Suomen Partiolaiset – Finlands Scouter ry:n peruskirja*⁸ ja *Partion katsomuskasvatuksen periaatteet*⁹. Tällä vertailulla haluamme tuoda esille sen, että katsomuskasvatuksen määrittely ja sisältö ovat kontekstisidonnaisia.

Kirkkohallituksen asiantuntijatyön kautta olemme havainneet, että katsomuskasvatuskäsitteen ymmärtäminen eri konteksteissa aiheuttaa toisinaan haasteita. Seurakunnissa tunnetaan varsin hyvin yhteiskunnan varhaiskasvatuksen katsomuskasvatuksen tavoitteet, mutta partion katsomuskasvatuksen toisenlaiset lähtökohdat ja tavoitteet tiedetään huonommin, vaikka arviolta noin 70 prosentilla lippukunnista on taustayhteisönään evankelisluterilainen seurakunta. Tämä aiheuttaa välillä väärinkäsityksiä tai liiallistakin varovaisuutta katsomuskasvatuksen toteuttamisessa.

Uskontokasvatuksesta katsomuskasvatukseen

Uskontokasvatus on ollut pitkään uskonnonpedagogiikan peruskäsite, joka voidaan määritellä suppeammin uskontoon liittyväksi kulttuurin välittämiseksi tai laajemmin ihmisen kasvattamiseksi uskonnon avulla.¹⁰ Viime vuosina uskontokasvatuskäsitteen rinnalla tai jopa tilalla on alettu käyttää käsitettä *katsomuskasvatus*, joka huomioi uskontojen lisäksi myös uskonnottomat katsomukset. Muutos uskontokasvatuskäsitteestä katsomuskasvatukseen on tapahtunut myös tässä artikkelissa vertailtavissa yhteiskunnan varhaiskasvatuksessa ja partiossa. Vuoden 2003 varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa käytettiin käsitettä uskontokasvatus, ja sitä tarkasteltiin osana uskonnollis-katsomuksellista orientaatiota. Katsomuskasvatuskäsite tuli osaksi varhaiskasvatussuunnitelman perusteita vuonna 2016.¹¹

Vastaavasti partiossa käytettiin vielä vuoden 2008 Partion peruskirjassa käsitettä uskontokasvatus.¹² Katsomuskasvatuskäsite tuli partioon osana vuoden 2020 peruskirjauudistusta.¹³ Suomen partiolaisten peruskirjassa käytetään käsitettä uskonto- ja katsomuskasvatus.¹⁴ Katsomuskasvatuksen käytäntöjä tarkentavassa *Partion katsomuskasvatuksen periaatteet* -linjauksessa määritellään katsomuskasvatuksen olevan termi, jolla partiossa kutsutaan ihmisen henkistä ja hengellistä

7 OPH 2025.

8 SP-FS 2024. Vuonna 2020 hyväksytyn peruskirjan joitakin sanamuotoja on päivitetty 17.11.2024 hyväksytyssä peruskirjassa. Katsomuskasvatuksen osuutta ei ole muokattu.

9 SP-FS 2020b.

10 Tamminen et al. 1987, 10–11.

11 Ks. esim. Kallioniemi 2021.

12 SP-FS 2008.

13 Ks. SP-FS 2020a.

14 SP-FS 2024.

kasvua edistävää kasvatusta. "Katsomuskasvatus-termi sisältää kaikki jäsenistön katsomukset ja kuvaa yhteisesti annettavaa kasvatusta."¹⁵

Peruskirjauudistuksessa muuttui myös partiolupaus. Aiemmin partiolupauksessa todettiin: *"Lupaan parhaani mukaan rakastaa Jumalaani, omaa maatani ja maailmaa, toteuttaa <ikäkauden> ihanteita ja olla avuksi toisille."* Uusi partiolupaus muuttui muotoon: *"Lupaan parhaani mukaan elää maani ja maailman parhaaksi, kasvaa katsomuksessani ja toteuttaa 'ikäkauden' ihanteita joka päivä."* Sen sijaan, että partiolainen lupaa rakastaa Jumalaansa, omaa maataan ja maailmaa, hän lupaa kasvaa katsomuksessaan ja elää maansa ja maailman parhaaksi. Taustalla on ollut pyrkimys tehdä tilaa eri uskontokuntiin kuuluville ja uskonnottomille.¹⁶

Katsomuskasvatuskäsitettä on määritelty monin tavoin. Laaja määritelmä katsomuskasvatuksesta "kattaa kaiken kasvatuksen ja opetuksen, joka antaa kasvaville lapsille ja nuorille valmiuksia hahmottaa maailmankatsomusta"¹⁷. Laajan tulokinnan mukaan voitaisiin esimerkiksi kirkon oma kasvatus nähdä yhdeksi katsomuskasvatuksen muodoksi. Toisaalta usein katsomuskasvatuskäsitteellä viitataan nimenomaan yhteiskunnan varhaiskasvatuksen uskontoihin ja katsomuksiin liittyvään kasvatukseen. Esimerkiksi Suomen evankelis-luterilaisen kirkon verkkosivuilla lasten katsomuskasvatuksella tarkoitetaan käytännössä yhteiskunnan varhaiskasvatuksen katsomuskasvatusta.¹⁸ Voidaankin pohtia, määritteleekö yhteiskunnan varhaiskasvatuksen katsomuskasvatus välillä liikaakin sitä, miten käsite ymmärretään yleisessä keskustelussa.

Katsomuskasvatuksen periaatteet yhteiskunnan varhaiskasvatuksessa

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa katsomuskasvatus on osa Minä ja meidän yhteisömme -oppimisen aluetta. Se "tukee erityisesti lasten kulttuuriseen osaamiseen, vuorovaikutukseen ja ilmaisuun sekä ajatteluun ja oppimiseen liittyvää laaja-alaista osaamista".¹⁹ Yhteiskunnan varhaiskasvatuksen katsomuskasvatuksen tulee olla uskonnollisesti ja katsomuksellisesti sitouttamatonta. Vuonna 2025 julkaistu Opetushallituksen ohje määrittelee: "Sitouttamattomuus tarkoittaa sitä, että lasta ei saa ohjata mihinkään katsomukseen eikä häneen saa katsomuksellisesti vaikuttaa."²⁰

15 SP-FS 2020b, 2.

16 Strömberg 2020.

17 Keränen-Pantsu et al. 2023, 93.

18 Lasten katsomuskasvatus: lasten katsomuskasvatus edistää keskinäistä kunnioitusta. (s.a.).

19 OPH 2022, 48.

20 OPH 2025, 1.

Varhaiskasvatuksen katsomuskasvatuksessa tutustutaan katsomuksiin ja niihin liittyviin perinteisiin, erityisesti lapsiryhmässä läsnä oleviin uskontoihin ja katsomuksiin. Myös uskonnottomuus on tarkastelun kohteena. ”Tavoitteena on edistää keskinäistä kunnioitusta ja ymmärrystä eri katsomuksia kohtaan sekä tukea lasten kulttuuristen ja katsomuksellisten identiteettien kehittymistä.”²¹ Katsomuskasvatuksen tavoista mainitaan juhlat, tapahtumat, päivittäiset tilanteet, ihmettely sekä elämänskysymysten pohtiminen. Katsomuskasvatuksessa tehdään yhteistyötä huoltajien kanssa ja kunnioitetaan perheiden katsomuksellisia taustoja.²²

Opetushallituksen ohjeistus täsmentää, että juhlien vietossa tulee huomioida lasten moninaiset taustat, mutta yhteisiin juhliin voi sisältyä uskontoon liittyviä yksittäisiä elementtejä.²³ Varhaiskasvatuksen aikana voidaan järjestää erikseen myös uskonnollisia tilaisuuksia, kuten joulukirkkoja, mutta ne tulee järjestää erillään muusta varhaiskasvatustoiminnasta ja niihin osallistumisen tulee olla vapaaehtoista.²⁴ Niille lapsille, jotka eivät osallistu uskonnolliseen tilaisuuteen, tulee järjestää vaihtoehtoista toimintaa, joka on luonteeltaan ja tavoitteiltaan mahdollisimman samankaltaista lukuun ottamatta uskonnollista sisältöä. Huoltajia tulee tiedottaa hyvissä ajoin uskonnollisen tilaisuuden ja vaihtoehtoisen tilaisuuden sisällöstä, järjestämispaikasta ja mahdollisista yhteistyötahoista. Samalla huoltajille annetaan mahdollisuus valita, kumpaan tilaisuuteen lapsi osallistuu.²⁵

Katsomuskasvatuksen periaatteet partiossa

Suomen partiolaiset – Finlads Scouter (SP-SF) ry: n peruskirja määrittää ja linjaa kaikkea partiotoimintaa Suomessa. Peruskirja määrittelee tavoitetta seuraavasti: ”Partio on kasvatustoimintaa, jonka tavoitteena on tukea lasten ja nuorten kasvua heidän yksilölliset ominaispiirteensä huomioon ottaen. Päämääränä on persoonallisuudeltaan ja elämäntavoiltaan tasapainoinen, vastuuntuntoinen, aktiivinen sekä itsenäisesti ajatteleva paikallisen, kansallisen ja kansainvälisen yhteisön jäsen.”²⁶

Peruskirjassa määritellään, että SP-FS on järjestönä uskonnollisesti sitoutumaton, ja toimii positiivisen uskonnonvapauden periaatteen mukaisesti. Positiivisen uskonnonvapauden mukaista toimintaa avataan lisää kertoen, että partioliikkeen kuuluu oman uskon tai muun katsomuksen etsiminen ja myönteinen suhde

21 OPH 2022, 49.

22 OPH 2022, 49.

23 OPH 2025, 2.

24 OPH 2025, 3.

25 OPH 2025, 4.

26 SP-FS 2024, 6.

hengellisyys. Peruskirja täsmentää, että katsomuskäsitteellä siinä tarkoitetaan yksilön uskonnollista tai ei-uskonnollista maailmankatsomusta.²⁷

Partion katsomuskasvatus periaatteet -linjauksessa (2020) katsomus liitetään osaksi partion ihmiskäsitystä: "Partio on kasvatusjärjestö, joka näkee katsomuksen osana ihmistä. Partio tunnustaa ja tunnistaa partiolaisen mahdollisuuden kasvaa ja kehittyä katsomuksessa ja katsomusdialogissa. Partiolainen tutkii hengellisyyttään ja henkisyttään, rakentaa uskonnollista tai uskonnotonta katsomuksellista identiteettiään ja elää sitä todeksi arjessaan."²⁸

Linjauksessa tuodaan esille, että uskonnonvapautta on perinteisesti katsottu kolmesta näkökulmasta: positiivinen uskonnonvapaus korostaa ihmisen oikeutta uskontoon, negatiivinen uskonnonvapaus korostaa vapautta uskonnosta ja vakuumusten tasa-arvo korostaa eri vakaumusten tasa-arvoisuutta. Partio on näistä kolmesta valinnut kaksi eli se on valinnut kasvattaa positiiviseen uskonnonvapauteen ja katsomusten tasa-arvoon.²⁹

"Partiolaista kannustetaan etsimään ja toteuttamaan omaa katsomustaan positiivisen uskonnonvapauden mukaan. Jäsenistön katsomukset ovat myös tasa-arvoisia vakaumusten tasa-arvon mukaisesti. Partio Suomessa kannustaa uskonnollisen tai uskonnotoman katsomuksen pohtimiseen, sanoittamiseen ja omaa elämää tukevan toiminnan löytämiseen. Partiossa myös ajatellaan, että ihmisellä on katsomus, vaikka hän ei osaisi sanoittaa sitä, ja että sen tutkiminen on arvokasta. Partio voi mahdollistaa partiolaiselle turvallisen paikan rakentaa ja toteuttaa katsomusta, jos siihen elämässä ei muuten tarjoudu mahdollisuutta."³⁰

Partion katsomuskasvatuksen periaatteet -asiakirjan mukaan partion katsomuskasvatuksen tavoitteena on tuottaa maailmaan yksilöitä, jotka ymmärtävät ja osaa-vat ilmaista itseään ja pärjäävät elämässä. Asiakirjan mukaan kehittynyt ja vakaa katsomusidentiteetti auttaa tasapainoisen elämän ylläpitämisessä ja elämän kriisi-tilanteissa.³¹

Partion ja varhaiskasvatuksen katsomuskasvatuksessa on eroja

Yhteiskunnan varhaiskasvatuksessa katsomus on tutustumisen kohde. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden 2022 pohjalta katsomuskasvatukseen voidaan

²⁷ SP-FS 2024, 7.

²⁸ SP-FS 2020b, 2.

²⁹ SP-FS 2020b, 3.

³⁰ SP-FS 2020b, 3.

³¹ SP-FS 2020b, 2.

liittää esimerkiksi verbit 'tutustua', 'tarkastella', 'ihmetellä', 'pohtia', 'ymmärtää' ja 'kunnioittaa'.³² Nämä verbit kuvaavat oppimisen orientaatiota, joka on luonteeltaan tarkasteleva ja varsin neutraali. Tavoitteeksi on kirjattu "edistää keskinäistä kunnioitusta ja ymmärrystä eri katsomuksia kohtaan sekä tukea lasten kulttuuristen ja katsomuksellisten identiteettien kehittymistä".³³

Partion katsomuskasvatuksessa on henkilökohtaisempi ote. Sen tavoitteet liittyvät partiolupaukseen kuuluvaan omassa katsomuksessa kasvamiseen. Partion peruskirjassa katsomuskasvatusta kuvataan esimerkiksi verbien 'etsiä', 'rakentaa', 'tutkia', 'elää', 'kasvaa' ja 'kunnioittaa' avulla.³⁴ Orientaatioissa on vahvasti sekä tutkiva taso että henkilökohtainen, aktiivinen toiminnan taso. Omassa katsomuksessa kasvamista on partiossa avattu kolmeen osa-alueeseen: omaa katsomusta rakennetaan, toteutetaan ja siitä voidaan käydä dialogia. Tämän kolmijaon kerrotaan olevan työkalu partiolaiselle, joka haluaa aktiivisesti kasvaa katsomuksessaan.³⁵

Kun partio korostaa positiivisen uskononvapauden hengessä kunkin omassa katsomuksessaan kasvamista, painotetaan varhaiskasvatuksen osalta sitä, että lasta ei saa ohjata minkään katsomuksen piiriin eikä uskontoa voi harjoittaa käytännössä. "Katsomuskasvatus ei voi pitää sisällään uskonnon harjoittamista, esimerkiksi ruokarukousta tai jumalanpalvelusta."³⁶ Tässä ilmaisussa korostuu negatiivisen uskononvapauden ulottuvuus – oikeus olla harjoittamatta uskontoa.

Partioon kuuluu tekemällä oppiminen, ja myös katsomusta partiossa opitaan tekemällä ja kokemalla, jolloin oppimiseen voi liittyä uskonnonharjoittamista. Partion katsomuskasvatuksen periaatteet -linjauksessa kuvataan, miten katsomustaitoja voidaan pilkkoa käytännön toiminnassa niin, että positiivinen uskononvapaus toteutuu, mutta samalla voidaan antaa tilaa "uskonnottomalle tavalle osallistua".³⁷

"Katsomustaitoja ovat esimerkiksi reflektointi, uteliaisuus, hiljentyminen, kunnioittaminen ja tulevaisuususkko, joita voidaan käsitellä monen valtauskonnon ja toisaalta uskonnottomuuden näkökulmasta. Myös jos esimerkiksi uskonnonlinen taito, rukoileminen, pilkotaan itsessään vielä pienemmiksi eri taidoiksi, kuten toivominen, kiittäminen, siunaaminen tai katuminen, annetaan rukoilemisen taitoa kokeiltaessa myös tilaa uskonnottomalle tavalle osallistua. Olemalla toiminnasta tietoinen ja avoin annetaan enemmän tilaa sille, miten osallistuja päättää suhtautua toimintaan."³⁸

32 OPH 2022, 49. Osa näistä verbeistä on johdettu substantiiveista. Esimerkiksi ymmärrys-sana on muokattu verbiksi 'ymmärtää' ja ihmettely-sana verbiksi 'ihmetellä'.

33 OPH 2022, 49.

34 SP-FS 2024, 10–13.

35 SP-FS 2020b, 2, 6.

36 OPH 2025, 4.

37 SP-FS 2020b, 5.

38 SP-FS 2020b, 5.

Varhaiskasvatuksen ja partion katsomuskasvatuksessa on siis nähtävissä samankaltaisuutta, mutta niiden uskonnonvapauden painotus ja tulkinta katsomuskasvatuksen käytännön toteutuksesta ovat selkeästi erilaisia. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa korostuvat katsomusten välinen kunnioitus ja sitouttamattomuuden ihanne. Partiossa puolestaan omassa katsomuksessa kasvaminen ja siihen sitoutuminen luovat pohjan toisten katsomusten kunnioittamiselle.

Lippukunta voi valita katsomuksellisen painotuksensa

Peruskirjansa mukaan SP-FS voi solmia yhteistyösopimuksia eri uskontokuntien kanssa. Näiden sopimusten tarkoituksena on edistää uskonto- ja katsomuskasvatuksen asemaa osana SP-FS:n tarjoamaa partiokasvatusta sekä sopia yhteistyön periaatteista.³⁹ Myös paikallistasolla toimivat lippukunnat voivat solmia taustayhteisösopimuksia. Peruskirjan mukaan taustayhteisösopimus vaikuttaa lippukunnan katsomuskasvatuksen painotukseen: ”Lippukunnat, joiden taustayhteisönä on tunnustuksellinen uskontokunta, antavat ensisijaisesti sen tunnustuksen mukaista uskontokasvatusta huomioiden kuitenkin jäsentensä uskontojen ja katsomusten moninaisuuden. Lippukunnat, joilla ei ole uskonnollista taustayhteisöä, tukevat muutoin jäsentensä uskonnollista tai katsomuksellista kasvua.”⁴⁰

Katsomuskasvatus partiossa ei siis lähde lippukuntatasolla aina tunnustuksellisesti neutraalilta pohjalta kuten kunnan tarjoama varhaiskasvatus. Yhteiskunnan katsomuskasvatus varhaiskasvatuksessa on sitouttamatonta, vaikka se toteutettaisiinkin yhteistyössä eri tahojen, kuten uskonnollisten toimijoiden kanssa. Seurakunta voi olla yksi varhaiskasvatuksen yhteistyökumppani.⁴¹ Katsomusyhteisöjen ja varhaiskasvatuksen välisen yhteistyön eri muotoja on hahmotettu yhteistyön korimallilla, joka on uudistettu vuonna 2025.⁴²

Partio on sen sijaan kolmannen sektorin toimija, joka voi sallia paikallisten toimintayksiköidensä valita katsomuskasvatuksensa sisällön ja sitoutumisen tunnustuksiin. Useimmat lippukunnat Suomessa ovat valinneet itselleen uskonnollisen taustayhteisön ja näin ollen myös lippukunnan katsomuskasvatuksen painotuksen tämän uskonnon tunnustuksen pohjalta.⁴³

³⁹ SP-FS 2024, 7.

⁴⁰ SP-FS 2024, 7.

⁴¹ OPH 2022, 38.

⁴² Katsomusyhteisöt päiväkodin, koulun ja oppilaitoksen yhteistyössä (s.a.); ks. myös Koulu ja kirkko työskentelevät yhdessä (s.a.).

⁴³ Ks. esim. Yhteistyö taustayhteisön kanssa. (s.a.) Arviolta noin 70 prosentilla lippukunnista on taustayhteisönä evankelisluterilainen seurakunta.

Käytännön tasolla tämä ero partiolippukunnan ja kunnan varhaiskasvatuksen toiminnassa voi näkyä esimerkiksi siten, että lippukunnan ryhmätoimintaan voi sisältyä uskonnon harjoittamiseen liittyviä elementtejä ilman että niihin osallistumisesta kysytään erikseen lupaa lapsen huoltajilta. Erilaista katsomustaustaa edustavat tulee kuitenkin huomioida ja heitä voidaan ohjata osallistumaan itselleen vieraan katsomuksen tilanteeseen esimerkiksi tarkkailijan orientaatiolla, kun kyseisen katsomuksen edustajat voivat valita osallistua siihen harjoittaen omaa katsomustaan. Jokaisen katsomusta kunnioitetaan ja jokainen saa itse määritellä onko tilanteessa mukana esimerkiksi syventäen katsomustaan vai tarkkailijana oppimassa uutta toisen katsomuksesta.⁴⁴

Suomen partiolaiset ja Suomen evankelis-luterilainen kirkko ovat sopineet, että he kannustavat lippukuntia tiedottamaan taustayhteisöstään avoimesti niin että liittäessään lapsen lippukuntaan, huoltajat tietävät, mikä lippukunnan taustayhteisö on ja miten se vaikuttaa lippukunnan toimintaan.⁴⁵

Katsomuskasvatuksen toteutuminen käytännössä on vaihtelevaa

Voidaan ajatella, että katsomuskasvatuskäsitteen käyttöön ottaminen kasvatusta ohjaavissa asiakirjoissa on vahvistanut katsomuksellisen moninaisuuden huomioimista ja antanut tilaa myös uskonottomuudelle muiden katsomusten rinnalla. Asiakirjoissa katsomuskasvatus nähdään osaksi kokonaisvaltaista kasvatusta.⁴⁶

Katsomuskasvatuksen toteuttaminen käytännössä aiheuttaa kuitenkin haasteita niin varhaiskasvatuksessa kuin partiossakin. Varhaiskasvatuksen tutkijat ovat puheenvuoroissaan nostaneet esille, että varhaiskasvatuksen katsomuskasvatus ei toteudu sellaisena kuin sen ohjaavien asiakirjojen mukaan tulisi toteutua. Varhaiskasvatuksen henkilöstöltä puuttuu katsomuskasvatukseen liittyvää osaamista ja rohkeutta. Julkisessa keskustelussa korostuu uskonnonvapauslain negatiivinen tulkinta, jossa uskonnonvapaus nähdään vapautena uskonnosta – ei vapautena uskoa.⁴⁷ Myös partiossa kasvattajien epävarmuus voi tehdä katsomuskasvatuksesta varovaista tai johtaa jopa siihen, että katsomuskasvatus jää kokonaan pois lippukuntatoiminnasta, vaikka se on keskeinen osa partion kasvatustavoitteita niin Suomessa kuin maailmanlaajuisestikin.⁴⁸

44 ks. SP-FS 2020b, 8–9.

45 Suomen Partiolaiset – Finlands Scouter ry:n ja Suomen evankelis-luterilaisen kirkon välinen yhteistyösopimus 2021.

46 Ks. OPH 2022; SP-FS 2024.

47 Poulter & Lamminmäki-Vartia 2023. Ks. myös Poulter, Lamminmäki-Vartia & Kuusisto, 2017.

48 Ks. esim. SP-FS 2020b.

Katsomuskasvatus ei näytä olevan katsomukselliseen moninaisuuteen kasva-neille nuorille yhtä haastava ajatus kuin heitä vanhemmille sukupolville. Nuorisoba-rometrin 2023 mukaan enemmistö 15–29-vuotiaista nuorista suhtautui uskonnon näkymiseen koulussa myönteisesti. Heidän mielestään katsomuksen muodostami-seen pitää myös saada tukea. Tutkimuksessa jopa kaksi kolmannesta nuorista oli samaa mieltä väittämästä 'Koulussa oppilaiden tulisi saada tukea oman katsomuk-sen (uskonnollisen tai uskonnotoman) muodostamiseen'. Eri mieltä olevien osuus on tähän verrattuna varsin pieni (10 %). Nuorisobarometrin mukaan nuoret eivät kannata sitä, että koulu olisi uskonnosta vapaa sekulaari tila vaan he hyväksyvät uskonnon näkymisen koulussa, erityisesti nuorten keskinäisen vuorovaikutuksen osalta.⁴⁹ Nuorten näkemyksissä korostuu uskonnonvapauden positiivinen tulkinta. Tältä osin voi toivoa, että uudet aikuissukupolvet tuovat muutosta myös katsomus-kasvatuksen käytännön toteutumiseen sen mukaisesti kuin se on linjaavissa asia-kirjoissa kuvattu.

Johtopäätökset

Tässä katsausartikkelissa olemme verranneet yhteiskunnan varhaiskasvatuksen ja partion katsomuskasvatuksen tavoitteita ja lähtökohtia. Jo näiden kahden kon-tekstin tarkastelu osoittaa, että eri katsomuskasvatuksen kontekstien tavoitteet poikkeavat toisistaan. Yhteiskunnan varhaiskasvatuksen katsomuskasvatuksessa on neutraalimpi ja tarkastelevampi ote, kun taas partion katsomuskasvatus pai-nottuu positiivisen uskonnonvapauden suuntaan pyrkimyksessään tukea lasta ja nuorta kasvamaan omassa katsomuksessaan. Erilaisista painotuksista huolimatta molemmissa konteksteissa nähdään katsomuskasvatus tärkeäksi osaksi kasva-tusta ja sen tueksi on kehitetty monipuolisia pedagogisia materiaaleja.⁵⁰ Partion tekemällä oppimisen pedagogiikasta voisi mahdollisesti ammentaa näkökulmia katsomuskasvatukseen myös muissa konteksteissa.

Kasvattajan tai yhteistyötä tekevän työntekijän on tärkeää tuntea katsomus-kasvatuksen tavoitteet ja lähtökohdat eri konteksteissa. Olemme Kirkkohallituksen asiantuntijatyön kautta havainneet, että aina katsomuskasvatuksen tavoitteita ei tunneta. Jos partion katsomuskasvatusta tarkastellaan varhaiskasvatuksen kat-somuskasvatuksen reunaehtojen näkökulmasta, se voi johtaa virhetulkintoihin tai turhiinkin rajoituksiin.

Katsomuskasvatuskäsitteen käyttämistä laajemmassa merkityksessä olisi hyvä lisätä, jotta hahmottuisi entistä enemmän se, että katsomuskasvatusta on monen-

⁴⁹ Kiilakoski & Happonen 2023, 47–49.

⁵⁰ Ks. esim. Materiaaleja katsomuskasvatukseen (s.a.); Katsomus (k)antaa – ohjelmapainotus 2021 (s.a.).

laista ja sen tavoitteet riippuvat kontekstista. Katsomuskasvatuskäsite voi hyvin kuvata myös uskonnollisten yhteisöjen toteuttamaa monenlaista kasvatusta. Esi-merkiksi rippikoulu on evankelisluterilaisen kirkon tunnustuksen pohjalta toteutettavaa katsomuskasvatusta. Myös koti on edelleen hyvin merkittävä katsomuksellisen oppimisen konteksti. Entä jos ryhtyisimme puhumaan kodin uskontokasvatuksesta kodin katsomuskasvatuksena? Voisiko se madaltaa aikuisten kynnystä pohtia kotien roolia katsomuksellisen kasvun tukemisessa?

Kirjoittajat

TT Aino-Elina Kilpeläinen toimii kirkon alan lehtorina Diakonia-ammattikorkeakoulussa. Hän on toiminut aiemmin asiantuntijana Kirkkohallituksessa.

aino-elina.kilpelainen@diak.fi

TM Katri Vappula toimii asiantuntijana Kirkkohallituksen Jumalanpalvelus ja kasvatusta -yksikössä. katri.vappula@evl.fi

Lähteet ja kirjallisuus

Kallioniemi, Arto (2021). Uskontokasvatuksesta katsomuskasvatukseen: näkökulmia alan historiaan, kehitykseen ja tutkimukseen. Salla Poulter, Martin Ubani, Marja Laine & Arto Kallioniemi (toim.), *Lapsenkokoinen katsomuskasvatus*. Lasten Keskus, Helsinki.

Katsomus (k)antaa – ohjelmapainotus 2021 (s.a.). *Suomen partiolaiset*. <https://partio-ohjelma.fi/toiminta/katsomus-k-antaa-ohjelm-painotus-2021> (luettu 4.9.2025).

Katsomusyhteisöt päiväkodin, koulun ja oppilaitoksen yhteistyössä (s.a.). *Suomen evankelis-luterilainen kirkko*. https://evl.fi/plus/wp-content/uploads/sites/3/2025/08/VER-SIO_25_08_25_katsomusyhteisot.pdf (luettu 4.9.2025).

Keränen-Pantsu, Raili, Rauno Huttunen, ja Hannu L. T. Heikkinen (2023). Kohti reflektiivistä katsomuskasvatusta. *Kasvatus & Aika* 17 (1):93–108. <https://doi.org/10.33350/ka.119357>

Kiilakoski, Tomi & Konsta Happonen (2023). Tilasto-osio. Teoksessa Tomi Kiilakoski (toim.) Katsomusaiheita. Nuorisobarometri 2023. Helsinki: Valtion nuorisoneuvosto, Nuorisotutkimusseura, Opetus- ja kulttuuriministeriö, 9–98.

Koulu ja kirkko työskentelevät yhdessä (s.a.). *Suomen evankelis-luterilainen kirkko*. <https://evl.fi/plus/yhteiskunta-ja-kirkko/koulu-ja-kirkko/> (luettu 4.9.2025).

Lamminmäki-Vartia, Silja (2021). *Opetushallitus*. Katsomuskasvatukseen liittyviä käsitteitä. https://www.opi.fi/sites/default/files/documents/LIITE_katsomuskasvatukseen-liittyv%C3%A4tk%C3%A4sitteet.pdf (luettu 4.9.2025).

Lasten katsomuskasvatus: lasten katsomuskasvatus edistää keskinäistä kunnioitusta. (s.a.). *Suomen evankelis-luterilainen kirkko*. <https://evl.fi/uutishuone/pinnalla-nyt/lasten-katsomuskasvatus> (luettu 4.9.2025).

Materiaaleja katsomuskasvatukseen (s.a). *Opetushallitus*. <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/materiaaleja-katsomuskasvatukseen> (luettu 4.9.2025).

Opetushallitus (OPH). (2022). *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet*. <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/varhaiskasvatussuunnitelmien-perusteet> (luettu 4.9.2025).

Opetushallitus (OPH). (2025). *Ohje yhteisistä juhlista, uskonnollisista tilaisuuksista ja katsomuskasvatuksen järjestämisestä varhaiskasvatuksessa*. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/Ohje_yhteisist%C3%A4_juhlista_uskonnollisista_tilaisuuksista_ja_katsomuskasvatuksen_j%C3%A4rjest%C3%A4misest%C3%A4_varhaiskasvatuksessa%20%281%29.pdf (luettu 4.9.2025).

Partio lukuina (s.a). *Suomen Partiolaiset*. <https://www.partio.fi/suomen-partiolaiset/partiofaktat/partio-lukuina/> (luettu 4.9.2025).
Partion arvot (s.a.). *Suomen Partiolaiset*. <https://www.partio.fi/suomen-partiolaiset/partiofaktat/partion-arvot/> (luettu 4.9.2025).

Poulter, Saila, Silja Lamminmäki-Vartia & Arniika Kuusisto (2017). Katsomuskasvatus kuuluu päiväkodissa kaikille. *Helsingin Sanomat* 23.10.2017, B13. <https://www.hs.fi/paivanlehti/23102017/art-2000005418869.html> (luettu 4.9.2025).

Poulter, Saila & Inkeri Rissanen (2019). Pääkirjoitus: Ikkunoita katsomuskasvatukseen. *Teologia.fi* 2019/2. <https://teologia.fi/2019/05/paaekirjoitus-ikkunoita-katsomuskasvatukseen/> (luettu 4.9.2025).

Poulter, Saila & Silja Lamminmäki-Vartia (2023). *Pienten lasten katsomuskasvatuksessa puutteita*. <https://www.helsinki.fi/fi/uutiset/koulutus-ja-oppiminen/pienten-lasten-katsomuskasvatuksessa-puutteita> (luettu 4.9.2025).

Strömberg, Jari (2020). Partiolupauksesta poistettiin sana "Jumala" – tarkoituksena

on korostaa, että Partio kuuluu kaikille. *Yle*. <https://yle.fi/a/3-11648312> (luettu 4.9.2025).

Suomen Partiolaiset – Finlands Scouter ry (SP–FS) (2008). *Suomen partiolaiset – Finlands Scouter ry:n peruskirja*. Hyväksytty Suomen Partiolaiset – Finlands Scouter ry:n jäsenkokouksessa 15.11.2008.

Suomen Partiolaiset – Finlands Scouter ry (SP–FS) (2020a). *Suomen partiolaiset – Finlands Scouter ry:n peruskirja*. Hyväksytty Suomen Partiolaiset – Finlands Scouter ry:n jäsenkokouksessa 14.11.2020.

Suomen Partiolaiset – Finlands Scouter ry (SP–FS) (2020b). *Partion katsomuskasvatuksen periaatteet*. Hyväksytty: Suomen Partiolaiset –Finlands Scouter ry:n hallituksen kokouksessa 19.9.2020. <https://www.partio.fi/wp-content/uploads/2020/11/Partion-katsomuskasvatuksen-periaatteet.pdf> (luettu 4.9.2025).

Suomen Partiolaiset – Finlands Scouter ry (SP–FS) (2024). *Suomen partiolaiset – Finlands Scouter ry:n peruskirja*. Hyväksytty Suomen Partiolaiset – Finlands Scouter ry:n jäsenkokouksessa 17.11.2024.

Suomen Partiolaiset – Finlands Scouter ry:n ja Suomen evankelis-luterilaisen kirkon välinen yhteistyösopimus (2021). Hyväksytty Kirkkohallituksen täysistunnossa 15.12.2020 ja SP-FS:n partioneuvostossa 23.1.2021. https://www.partio.fi/wp-content/uploads/2021/01/Suomen-ev.lut_-kirkon-ja-Suomen-partiolaisten-yhteistyosopimus-2021.pdf (luettu 4.9.2025).

Tamminen, Kalevi, Juha Vermasvuori, Hannele Niemi & Lassi Kontula (1987). *Johdatus uskontokasvatukseen*. Helsinki: Helsingin yliopisto / Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus.

Yhteistyö taustayhteisön kanssa (s.a). *Suomen Partiolaiset*. <https://www.partio.fi/suomen-partiolaiset/partiofaktat/partion-arvot/yhteistyö-taustayhteisön-kanssa/> (luettu 4.9.2025).

SUOMALAISTEN MUSLIMI- JA KRISTITTYTAUSTAISTEN NUORTEN KÄSITYKSET TOISISTAAN RYHMÄNÄ

KANERVA LATTU

Teksti perustuu kirjoittajan väitöskirjan lectio praecursoriaan Helsingin yliopistossa 22.3.2024. Vastaväittäjänä toimi dosentti Inkeri Rissanen Tampereen yliopistosta.

Eräänä keväänä yksi ystävästäni kertoi minulle monien kyselleen, milloin ystäväni kotona vietetään rippijuhlaa. Ystäväni lapsi oli juuri päättänyt kahdeksannen luokan. Tuona kesänä, kahdeksannen ja yhdeksannen luokan välissä, useat suomalaiset nuoret osallistuvat Suomen evankelis-luterilaisten seurakuntien järjestämään leirimuotoiseen rippikouluun. Rippijuhlaa vietetään suvun ja perheen kesken leirin jälkeen.¹ Kaveriltani kyselijät eivät luultavasti tulleet ajatelleeksi, että rippikoulu on esimerkki kristillisestä perinteestä, eikä se kosketa kaikkia suomalaisia tai Suomessa asuvia. Itseasiassa ystäväni ja hänen perheensä jäsenet eivät noudata monia perinteisiä luterilaisesta kristillisyydestä ammentavia juhlia. Ystävälleni oli tullut näistä kyselyistä jotenkin ulkopuolinen olo ja tunne siitä, että hän edustaa vähemmistöä.

Tämä on esimerkki siitä, miten suomalaisessa yhteiskunnassa monet perinteet ja siirtymäriitit ovat kristillistä alkuperää, vaikka niiden ei ehkä ajatella liittyvän uskontoon. Monet tekevät oletuksia siitä, että tietyt perinteet kuuluvat osaksi elämää ja ovat itsestään selvä, normaali osa elämänkaarta. Samalla, vaikei se ehkä ole tarkoitus, tulee toiseuttaneeksi.

Toiseuttamisella tarkoitetaan sitä, että sanavalinnoilla, jopa rasistisella, seksistisellä tai ableistisella kielenkäytöllä luodaan versio todellisuudesta, jossa on oikealla tavalla elävä normaali ryhmä ja erilainen, poikkeava, jopa huonompi ryhmä. Yleensä, ja varsinkin silloin, jos on enemmistön jäsen, normaalina pidetty on ryh-

1 ks. esim. Hytönen 2020.

mä, johon itse kuuluu. Toiseuttamista ei ehkä huomaa silloin, kun kuuluu enemmistöön. Ystäväni taas koki ulkopuolisuuden tunnetta, koska hän tarkasteli keskustelua vähemmistöpositiosta käsin.

Suomessa muslimit ovat esimerkki ryhmästä, johon tutkimuskirjallisuudessa liitetään toiseuttaminen suomalaisen yhteiskunnan eri osa-alueilla. Suomessa on ollut muslimiyhteisöjä jo toistasataa vuotta, mutta tutkimusten mukaan suomalaisista, jotka eivät ole muslimeja itse, 62% ajattelee, ettei islam sovi yhteen suomalaisen arvoperustan ja kulttuurin kanssa². Islamin julkisuuskuva on enimmäkseen aika kielteinen.³ Islam ja suomalaisuus nähdään siis ikään kuin toisensa poissulkevana. Teemu Pauhan tutkimuksen mukaan suomalaiset musliminuoret itsekkin arvioivat islamin ja suomalaisuuden toisilleen jokseenkin vastakkaisiksi ominaisuuksiksi, kun liittävät suomalaisuuden ja kristillisyyden yhteen⁴.

Suomalaisista hieman yli 60% kuuluu yhä Suomen evankelis-luterilaiseen kirkkoon. Tämä ei vielä kerro kristillisestä identiteetistä. Joka tapauksessa tutkijoiden mukaan Suomessa suomalaisuus ja luterilainen kristillisuus kietoutuvat yhteen monin tavoin⁵. Ihmisten mielikuvien tasolla kristillisyyden on ylipäättään helpommin yhdistettävissä suomalaiseen enemmistöyhteen, mutta vähemmistöön kuuluvilla kristillisillä ryhmillä saattaa olla toiseuden kokemuksia⁶. Uskonto kietoutuu kuitenkin mielenkiintoisella tavalla kansallisuuteen ja enemmistö-vähemmistö-asetelmaan. Kyse ei ole vain uskontojen välisistä käsityksistä.

Suomessa muslimit ovat todennäköisesti tietoisia tutkimuksessa ilmenneistä suomalaisten asenteista. Enemmistön edustajat saattavat myös olla tietoisia vähemmistön altavastaaaja-asemasta. Meillä ei kuitenkaan juurikaan ole tietoa siitä, miten muslimit ajattelevat tulewansa nähdyksi enemmistön silmissä eikä siitä, mitä kristitty enemmistö kuvittelee muslimien ajattelevan heistä. Väitöskirjassani tartun tähän ajankohtaiseen kysymykseen. Tarkastelen suomalaisten muslimitaustaisten ja kristittytaustaisten nuorten käsityksiä toistensa ryhmästä, siis muslimitaustaisten käsityksiä kristityistä ja kristittytaustaisten muslimeista.

Keskeinen mielenkiintoni kohde on metastereotypia. Metastereotypia tarkoittaa uskomusta siitä, mitä toisen ryhmän jäsenet, sen ryhmän, johon ei itse kuulu, ajattelevat siitä ryhmästä, jonka jäsen itse on. Tutkin siis, mitä muslimitaustaiset nuoret ajattelevat, että kristityt ajattelevat muslimeista ja mitä kristittytaustaiset nuoret kuvittelevat muslimien ajattelevan kristityistä. Samalla vertaan näitä uskomuksia stereotyyppioihin eli siihen, mitä ryhmästä oikeasti ajatellaan.

2 Pew Research Center 2018.

3 Raittila & Maasilta 2008; Ketola 2010; ks. myös Suomuvuori et al. 2016.

4 Pauha 2018.

5 esim. Sinnemäki et al. 2019; Helkama & Portman 2019.

6 esim. Poulter et al. 2016; Raivio et al. 2020.

Metastereotypioita on tutkittu vähän. Näin siitäkin huolimatta, että tutkijoiden mukaan metastereotypiat vaikuttavat ryhmien välisiin suhteisiin⁷. Stereotypiatutkimusta sen sijaan on tehty runsaasti jo lähes sata vuotta. Metastereotypioita ja stereotypioita vertailevaa tutkimusta on aiemmin tehty tietääkseni vain yksi⁸ eikä aiemmissa metastereotypiatutkimuksissa ei ole tutkittu juuri uskontoja, joihin kansallisuuskin ja enemmistö-vähemmistö-positiot usein kietoutuvat. Siksi minulle ei ole haasteellista perustella oman tutkimukseni paikkaa lähes olemattoman tutkimuskirjallisuuden joukossa. Huomionarvoista metastereotypia- ja stereotypiatutkimuksissa kuitenkin on se, että ne liittyvät jollakin tapaa enemmistön ja vähemmistön välisiin käsityksiin ja useasti vielä valta-asemaan. Tältä osin jatkan metastereotypia- ja stereotypiatutkimuksen perinnettä.

Halusin tutkia nuoria, koska erityisesti nuorille on tyypillistä pohtia, mitä muut heistä ajattelevat⁹. He eivät välttämättä saa suoraan palautetta muilta siitä, millaisina muut heidät näkevät. Ryhmäjäsenyys tulee tällöin mieleen. Yleensä ihmiset kuuluvat useisiin ryhmiin ja voivat helposti päätellä, mikä ryhmä on se, johon vuorovaikutuksen toinen tai toiset osapuolet yksilön sijoittaa tai sijoittavat. Siten voi arvailla, mitä muut ajattelevat itsestä ryhmäjäsenyyden perusteella. Toisaalta nuoruusiässä ryhmiin liittyvät käsitykset vahvistuvat ja tulevat pysyvimmiksi¹⁰.

On perusteltua kysyä, miksi stereotypioita ja metastereotypioita tutkitaan ja näin tutkimuksessa tuotetaan nuorille sellainen käsitys, että ryhmien välillä voi olla eroja. Yksi vastaus kysymykseen on pyrkimys yhdenvertaisuuteen. Suomessa, ainakin periaatteen tasolla, puhutaan ja kirjoitetaan yhdenvertaisuuteen merkityksestä. Esimerkiksi perusopetuksen valtakunnallisessa opetussuunnitelmassa vuodelta 2014 yhdenvertaisuus mainitaan useita kertoja eri yhteyksissä. Yhdenvertaisuus.fi-sivustolla, joka on oikeusministeriön ylläpitämä nettisivu, määritellään yhdenvertaisuus näin:

”Yhdenvertaisuudella tarkoitetaan sitä, että kaikki ihmiset ovat samanarvoisia riippumatta heidän sukupuolestaan, iästään, etnisestä tai kansallisesta alkuperästään, kansalaisuudestaan, kielestään, uskonnostaan ja vakaumuksestaan, mielipiteestään, vammastaan, terveydentilastaan, seksuaalisesta suuntautumisestaan tai muusta henkilöön liittyvästä syystä.”

Jotta yhdenvertaisuus voisi todella toteutua, on saatava tietoa siitä, millaiset tekijät voisivat vaikuttaa siihen, ettei yhdenvertaisuus toteudu. Vaikka lain pyrkimyksenä

7 Finchilescu 2005.

8 ks. Saroglou et al. 2011.

9 Elkind 1967; Galanaki 2012.

10 Kiesner et al. 2009.

on taata yhdenvertaisuus, voiko yhdenvertaisuuteen päästä, jos ryhmällä on kielteisiä käsityksiä toisistaan? Tämän päivän nuoret ovat niitä, jotka vaikuttavat tulevaisuudessa yhdenvertaisuuden toteutumiseen ihmisten välillä.

Väitöskirjaani varten keräsin aineistoa kouluista. Kyselytutkimukseeni osallistui peruskoululaisia ja lukiolaisia. Tutkittavat saivat omin sanoin kertoa, mitä ajattelevat ryhmästä, johon eivät itse kuulu (muslimit tai kristityt) ja kuvata omin sanoin, mitä sen ryhmän jäsenet, johon he eivät kuulu (muslimit tai kristityt) ajattelevat vastaajan edustamasta ryhmästä.

Aineiston analyysin perusteella piirtyi kaksi tyypillistä kristittytaustaista ja kaksi tyypillistä muslimitaustaista vastaajaa. Tyypillinen kristittytaustainen vastaaja oli sitä mieltä, että muslimien mielestä kristityt ovat väärässä. Tästä kertovat esimerkiksi sellaiset sanat kuin "vääräuskoinen" tai "syntinen" ja "harhaoppinen". Lisäksi kristityt olisivat muslimien mielestä suvaitsemattomia, kuten rasistisia ja ennakkoluuloisia. Vastaaja ajatteli, että muslimit mukautuvat normeihin ja ovat muut huomioivia. Tällaisista näkemyksistä kertoivat sellaiset käsitteet kuten kiltti, kohtelias, normaali ja tavallinen. Toinen tyypillinen kristittytaustainen vastaaja ajatteli vastaaja ykkösen tavoin, että muslimit mukautuvat normeihin ja ovat muut huomioivia, mutta muslimit ajattelevat näin myös kristityistä.

Tyypillinen muslimitaustainen vastaaja 1 puolestaan piti kristittyjä normaaleina ja muut huomioivina. Vastaajan mielestä kristityt kuitenkin pitävät muslimieja radikalisoituneina ja epäsosiaalisina. Tällaisista ajatuksista viestivät sellaiset käsitteet kuten terroristi, väkivaltainen, rikollinen, pelottava ja epäluotettava. Toinen tyypillinen muslimitaustainen vastaaja oli samaa mieltä siitä, että kristittyjen silmin muslimit ovat radikalisoituneita ja normeista poikkeavia. Näin ollen kristityt ovat myöskin ennakkoluuloisia.

Toisaalta aineistossa oli paljon erilaisia vastauksia. Käsitykset perustuvat kokemuksiin, olivatpa kokemukset sitten henkilökohtaisia kontakteja muiden kanssa tai välillisiä, kuten läheisten ihmisten, median ja vaikka oppikirjojen kautta välittyneitä. Kristittytaustaisten stereotypiavastausten joukossa oli kielteisiäkin arvioita. Vaikka vastaukset eivät olisikaan suoraan kielteisiä – nuoret esimerkiksi eivät välttämättä ajattele, että on huono asia, ettei ole suomalainen – jotkut vastaukset olivat jollakin tapaa toiseuttavia. Tällaisia vastauksia olivat sellaiset, jotka loivat kuvaa muslimista poikkeavana ryhmänä, ei suomalaisina, muualta tulleina ja erilaisina ja outoina. Lähes kaikki muslimitaustaisista nuorista arvioi, että he olisivat kristittyjen mielestä radikalisoitumisen ja epäsosiaalisuuden lisäksi muutoinkin poikkeavia, siis esimerkiksi maahanmuuttajia, erilaisia ja outoja.

On mahdollista, että nuoret ovat havainneet yhteiskunnan eri osa-alueilla tuotetun vastakkainasettelun ryhmien välillä ja pyrkivät etsimään toiseuttamiselle vaihtoehtoisia puhetapoja. Stereotypiat, mutta erityisesti metastereotypiat voivat olla toiseuttamisen väline, mutta myös toiseuttamista purkavia.

Kristittytaustaisilla nuorilla oli jonkin verran toiseuttavia stereotyyppailmaisuja. Suurin osa stereotyyppia-ilmaisuista kuitenkin viittasi inklusiiviseen käsitykseen ryhmien välisistä suhteista. Sen sijaan monet kristittytaustaisten metastereotyyppailmaiset voidaan tulkita toiseuttaviksi. Näitä ovat esimerkiksi suvaitsematon, väärällä tavalla ajatteleva ja epäsosiaalinen ja etuoikeutettu. Kun kristittytaustaisen mielestä muslimit kokevat, että kristityt ovat suvaitsemattomia, väärässä ja epäsosiaalisia ja etuoikeutettuja, vastaajien mielestä muslimit saattavat kokea, että kristittyjen kanssa ei ole helppo tulla toimeen ja että muslimit ehkä kokevat ulkopuolelle jäämistä. Metastereotyyppiat paljastavat myös stereotyyppiaa ulkoryhmästä. Muslimitaustaiset nuoret toistavat toiseus-puhetapaa, kun heidän näkökulmastaan normaali ja myönteisesti kuvailtu enemmistö ajattelee muslimeista negatiivisesti, poikkeavana ryhmänä.

Toisaalta osa muslimitaustaisista nuorista ajatteli, että kristityt ovat ennakkoluuloisia, jolloin muslimitaustaisten oma ryhmä ei olekaan se toinen, normeja rikkoja ryhmä, vaan kristityt ovat niitä, jotka ovat ennakkoluuloisia. Kristittytaustaisilla oli myös myönteisiä metastereotyyppioita: he odottavat muslimeilta myönteisiä arvioita ja arvioivat muslimeita myönteisesti, eivätkä tee vastauksissaan pesäeroa ryhmien välille. Nämä taas ovat toiseuden diskurssille vaihtoehtoisia puhetapoja. Kieli on toiseuttamisen väline ja kun se on tehty kielen avulla, se voidaan myös kielen keinoin purkaa.

Väitöskirja

Lattu, Kanerva (2024). Intergroup stereotypes and meta-stereotypes held by Finnish Muslim- and Christian background youth. Unigrafia oy: Helsinki.

Lähteet ja kirjallisuus

Elkind, David (1967). "Egocentrism in Adolescence." *Child Development* 38 (4): 1025–1034. <https://doi.org/10.2307/1127100>.

Finchilescu, Gillian (2005). "Meta-stereotypes may hinder inter-racial contact." *South African Journal of Psychology* 35 (3): 460–472. <https://doi.org/10.1177/008124630503500305>

Galanaki, E. P. (2012). "The Imaginary Audience and the Personal Fable: A Test of Elkind's Theory of Adolescent Egocentrism." *Psychology* 3 (6): 457–466. <https://doi.org/10.4236/psych.2012.36065>

Helkama, Klaus & Anneli Portman (2019). "Protestant Roots of Honesty and Other Finnish Values." Klaus Sinnemäki, Anneli Portman, Jouni Tilli & Robert H. Nelson (toim.), *On the Legacy of Lutheranism in Finland. Societal Perspectives*, 81–98. Helsinki: STK.

Hytönen, Maarit (2020). *Handing on the Christian Tradition*. Hanna Salomäki, Maarit Hytönen, Kimmo Ketola, Veli-Matti Salminen & Jussi Sohlberg (toim.), *Religion in Daily Life and in Celebration*. Evangelical Lutheran Church of Finland 2016–2019, 181–218. Vantaa: Church Research Institute.

Ketola, Kimmo (2010). Uskontotilanteen muutos ja suomalaisten suhtautuminen eri uskontoihin. Tuomas Martikainen & Ville Jalovaara (toim.), *Religionens återkomst: Brytningspunkter i kyrkan, religionen och kulturen / Uskonnon ylösnousemus: Kirkon uskonnon ja kulttuurin murros*. Helsingfors: Finlands svenska tankesmedja Magma, 47–87.

Kiesner, Jeff, Anne Maass, Mara Cadinu & Isi Vallesse (2003). Risk factor for ethnic prejudice during early adolescence. *Social Development*, 12(2), 288–308.

Pauha, Teemu (2018). Religious and national identities among young Muslims in Finland: A view from the social constructionist social psychology of religion. Väitöskirja. Helsingin yliopisto.

Pew Research Center (2018). Being Christian in Western Europe. <https://www.pewforum.org/wpcontent/uploads/sites/7/2018/05/Being-Christian-in-Western-Europe-FOR-WEB1.pdf> (luettu 15.5.2021).

Poulter, Salla, Anna-Leena Riitaaja & Anniika Kuusisto (2016). "Thinking Multicultural Education 'otherwise' - from a Secularistic Construction Towards Plurality of Epistemologies and Worldviews." *Globalisation, Societies and Education* 14 (1): 68–86. <https://doi.org/10.1080/14767724.2014.989964>.

Raivio, Magdalena, Ellinor Skaremyr, & Anniika Kuusisto (2022). "Caring for Worldviews in Early Childhood Education: Theoretical and Analytical Tool for Socially Sustainable Communities of Care." *Sustainability* 14 (7): 7. <https://doi.org/10.3390/su14073815>.

Raittila, Pentti & Mari Maasilta (2008). Silmäyksiä islamin esittämiseen suomalaisessa joulun joulussa. Tuomas Martikainen, Tuula Sakaranaho & Marko Juntunen (toim.), *Islam Suomessa*. Muslimit arjessa, mediassa ja yhteiskunnassa. Suomalaisen kirjallisuuden seura: Helsinki, 225–243.

Saroglou, Vassilis, Vincent Yzerbyt, & Cecilia Kashten. 2011. "Meta-Stereotypes of Groups with Opposite Religious Views: Believers and Non-Believers." *Journal of Community & Applied Social Psychology* 21 (6): 484–498. <https://doi.org/10.1002/casp.1123>.

Sinnemäki, Klaus, R. H. Nelson, Anneli Portman, & Jouni Tilli. 2019. "The Legacy of Lutheranism in a Secular Nordic Country: An Introduction." Klaus Sinnemäki, Anneli Portman, Jouni Tilli & Robert H. Nelson (toim.), *On the Legacy of Lutheranism in Finland. Societal Perspectives*, 9–36. Helsinki: STK.

Sumuvuori, J., A. Vähäsöyrinki, T. Eerolainen, J. Lindvall, R. Pasternak, M. Syrjälä & A. Talvela (2016). "Refugees and Asylum seekers in Press Coverage. A comparative content analysis of texts published in Helsingin Sanomat and Aamulehti (FI), The Guardian and The Times (UK) and Le Soir and De Morgen (BE) newspapers in the time period from 1 January to 31 January 2016. The Finnish Institute in London and The Finnish Cultural Institute for Benelux." *Refugees_and_asylum_seekers_in_press_coverage.pdf*.

SYNTI VAI NAUTINTO? SUOMALAISTEN KRISTITTYJEN KOKEMUKSIA JA AJATUKSIA PORNOSTA JA PORNONKÄYTÖN VAIKUTUKSISTA

PIA RENDIC

Teksti perustuu kirjoittajan väitöskirjan lectio praecursoriaan Itä-Suomen yliopistossa 16.5.2025.
Vastaväittäjänä toimi dosentti Marjo Kolehmainen Turun yliopistosta.

Asiasanat: pornografia, pornonkäyttö, seksuaalisuus, kristityt, kristinusko, hengellisyys, moraalinen inkongruenssi, jumalasuhde, parisuhde

Arvoisa kustos, kunnioitettu vastaväittäjä, hyvä yleisö.

Aloitan lektioni siteeraamalla Yhdysvaltojen korkeimman oikeuden tuomari Potter Stewartin kuuluisaa lausahdusta pornografiaan liittyen: *“I know it when I see it.”* Kyseisestä ilmaisusta tuli yksi korkeimman oikeuden historian tunnetuimmista lauseista kovaan pornografiaan liittyen. Ilmaisua keuhuttiin realistiseksi, rohkeaksi ja rehelliseksi¹, mutta sitä myös kritisoitiin harhaanjohtavaksi siinä esiintyvän individualistisen mielivallan vuoksi.² Joka tapauksessa tuo ilmaus pitää sisällään jotakin olennaista, johon uskon meidän kaikkien voivan yhtyä. Me kyllä tiedämme, kun näemme pornoa.

Oma ensikosketukseni pornoon tapahtui, kun tutustuin ex-mieheeni. Hänen vaatehuoneensa hyllyltä löytyi pino VHS kasetteja, joiden muovisissa päällyskoteiloissa poseerasivat puolialastomat naiset huulet kutsuvasti töröllään. Toki olin jo

1 Kalven 1988, 40; Posner 1988, 308.

2 Baskin 2018; Goldberg 2010.

sitä ennen nähnyt lapsuuden kotikyläni paikalliskioskin lehtihyllyn valikoimissa Jal-lun ja Erotiikan maailman, joiden kansikuvat ja sisällöt ovat sittemmin internetin voittokulun ja kulttuurimme pornoistumisen myötä muuttuneet tutkijoiden määritel-missä pehmopornoksi ja taiteeksi.

Pornografian tuotannon kasvu onkin ollut räjähdysmäistä, kun tarkastelun lähtö-kohdaksi otetaan vuosi 1991, jolloin World Wide Web tuli verkkoon. Tuolloin Yhdys-valloissa julkaistiin alle 90 erilaista aikuisviihdelehteä. Kuusi vuotta myöhemmin, vuonna 1997, verkossa oli noin 900 pornosivustoa.³ Nykyään on jo vaikeaa arvioi-da, kuinka paljon internetissä on pornosivustoja ja niillä kävijöitä, mutta esimerkiksi vuonna 2019 maailman suurin yksittäinen pornosivusto, pornhub.com, tiedotti yli 42 miljardin yksittäisen kävijän määrästä. Tämä tarkoittaa keskimäärin 115 miljoonaa yksittäistä kävijää päivässä.⁴ Pornografialla näyttääkin olevan valtava merkitys nykypäivän ihmisten elämässä. Arvioiden mukaan Internetin pornosivustoilla on nykyään enemmän yksittäisiä kuukausittaisia kävijöitä kuin Netflixillä, Twitterillä ja Amazonilla yhteensä.⁵

Väitöskirjassani tutkin sitä, millaisia kokemuksia ja ajatuksia suomalaisilla kristi-tyillä on pornosta ja omasta pornonkäytöstään. Aihetta ei ole tutkittu Suomessa ai-kaisemmin, eli tutkimukseni tulee täyttämään tätä olemassa olevaa tyhjiötä. Tutki-muksessa painottuvat vastaajien omat henkilökohtaiset kokemukset vastakohtana aiemmalle pornotutkimukselle, jossa ovat usein korostuneet tutkijoiden näkemyk-set ja määritelmät suhteessa pornografiaan ja pornografian käyttöön. Tutkimuksen taustalla on havainto pornografian käytön räjähdysmäisestä kasvusta, sekä kansainväliset tutkimustulokset. Ne osoittavat, että vaikka pornografian käytöstä on tullut tietyllä tapaa kulttuurisesti hyväksytympää, niin kristillisissä yhteisöissä por-noa edelleen yleisesti vastustetaan ja pidetään seksuaalisena syntinä. Tästä vas-tustuksesta huolimatta myös kristityt kuluttavat runsaasti pornoa ja kokevat siitä usein syvää moraalista ristiriitaa. Pornografian näennäinen ja voimakas vastustus ei siis useinkaan heijastu kristittyjen todelliseen pornografian käyttöön.⁶

Muita keskeisiä havaintoja näissä kansainvälisissä tutkimuksissa ovat olleet pornonkäytöstä koettu voimakas häpeä, syällisyys ja moraalinen inkongruenssi sekä niiden vaikutukset ihmisten uskonnollisuuteen⁷, kuten myös pornonkäytön pääosin kielteiseksi koetut vaikutukset parisuhteeseen.⁸ Lisäksi tutkimukset ovat osoittaneet nettipornon voimakkaan vaikutuksen ihmisen itse kokemaan pornoriip-puvuuteen ja nettipornon aiheuttamat uskonnolliset sekä hengelliset kamppailut.

3 Weiss 2020.

4 Grubbs & Kraus 2021.

5 F. Ahmed, M. Z. Shafiq and A. X. Liu 2016, 88.

6 Perry 2018, 370.

7 Perry 2017, 369–380; Perry 2019.

8 Perry 2020, 1199–1213; Perry 2020, 64–76.

Nämä voidaan jakaa kolmeen eri osaan: jumalalliseen kamppailuun, moraaliseen kamppailuun ja ihmisten väliseen kamppailuun.⁹ Tulokset osoittavat, että nämä kamppailut ovat usein yhteydessä itsekoettuun pornoriippuvuuteen, sillä pornonkäyttöä seuraava moraalinen ahdistus ja hengellinen kamppailu lisäävät yksilön kokemusta pornon hallitsevuudesta omassa elämässään.¹⁰

Omalle tutkimukselleni suomalaisten kristittyjen pornonkäyttöä koskien antoi lopullisen sysäyksen Kyproksella tekemäni työ seksiperäisen ihmiskaupan uhrien parissa. Perustaessani päiväkeskusta ja puolivälintaltoa Kyprokselle vuonna 2013 osallistuin kansainväliseen ihmiskaupan vastaisen työn konferenssiin. Konferenssissa järjestettiin työpaja, jonka fokuksena oli pornografia ja sen yhteys prostituutioon ja ihmiskauppaan. Tuossa työpajassa sisälläni syttyi kipinä tutkia pornografiaa. Ei vain ilmiönä, vaan laajemmin kytköksiin. Minua kiehtoi paitsi pornografian rooli taustavaikuttimena seksin ostamiseen, myös se kaksinaismoralismi ja avoimena edessäni leijuva kysymys, joihin olin työssäni terapeutina, ihmiskaupan asiantuntijana ja kirkon työntekijänä törmännyt: miksi myös niin monet kristityt käyttivät pornoa, vaikka he samaan aikaan vastustivat sitä äänekkäästi?

Kolmisen vuotta myöhemmin keskusteltuani lukuisten kristillisen arvomaailman omaavien seksinostajien ja pornoaddiktien kanssa, ryhdyin tutkimustyöhön. Tutkimuksen aineistossa äänen ovat saaneet itsensä kristityiksi identifioivat henkilöt, jotka käyttävät tai ovat käyttäneet pornoa. Heidän vastaustensa (N505) analysoimiseen olen käyttänyt sekä laadullista että määrällistä tutkimusotetta. Olen kerännyt tietoa tavalla, joka on mahdollistanut sekä tutkittavien äänen autenttisuuden (bottom-up), että tutkijan etukäteen asettamien mittarien hyödyntämisen (top-down). Myös poikkitieteellisyys ja moninäkökulmaisuus ovat tutkimuksessa keskeisiä tutkimisen tapoja.

Tutkimus koostuu neljästä osajulkaisusta, joissa olen yhdistänyt teologista, psykologista ja seksuaalisuuden tutkimusta. Teoreettisina lähtökohtina ja näkökulmina toimivat seksuaalisuus uskonnon ja yhteiskunnan kautta tarkasteltuna, häpeätutkimus, 3A-malli ja skriptit, sekä ruumiin teologia. Osajulkaisut fokusoivat kristittyjen naisten käsityksiin pornosta ja omasta pornonkäytöstään (artikkeli I), pornonkäytön vaikutuksiin suhteessa kristittyjen hengellisyteen ja ihmissuhteisiin (artikkeli II), pornonkäytön vaikutuksiin suhteessa kristittyjen seksuaalisuuteen, parisuhteeseen ja parisuhdeseksiin (artikkeli III), sekä kristittyjen käsityksiin erotiikasta ja pornosta, sekä niiden suhteesta kristilliseen ihmiskuvaan (artikkeli IV).

Tutkimus on vahvasti käytännöllisen teologian ja kirkkososiologian ytimessä, sillä vaikka pornografiaa yleisesti vastustetaan kristillisissä yhteisöissä, sitä silti

9 Grubbs & al. 2016, 1733–1745.

10 Grubbs & al. 2016, 1733–1745.

kulutetaan. Tästä aiheutuvan moraalisen ristiriidan vuoksi siitä koetaan vahvaa häpeää ja syyllisyyttä¹¹, jotka aiheuttavat monenlaisia haasteita kristittyjen elämään. Tutkittaessa seksuaalisuutta teologisesta perspektiivistä näyttääkin kiistattomalta, että seksuaalisuus ja sen erilaiset toteuttamisen muodot voivat olla ihmiselle suuri nautinto, mutta ne voivat tuottaa myös ahdistusta, petetyksi tulemista, hyväksikäyttöä ja monia muita tuskallisia kokemuksia.¹² Tästä syystä erityisesti kristittyjen pornolle antamien määritelmien ja merkitysten tutkiminen sekä pornografian käytön vaikutusten tutkiminen kristittyjen elämässä valottavat käsityksiä kristinuskon sisällä vallitsevasta kielletystä ja hyväksytystä seksuaalisuudesta ja auttavat ymmärtämään, kuinka kristilliseen ihmiskuvaan liittyviä hyväksytyn ja kielletyn seksuaalisuuden jännitteitä jäsennetään ja eletään todeksi tavallisten suomalaisten kristittyjen elämässä.

Tutkimuksen tulokset osoittavat, että tutkimukseen vastanneet suomalaiset kristityt kuluttavat pornoa varsin runsaasti, vaikka enemmistö pitää sitä kristinuskon vastaisena, eettisesti vääränä sekä syntinä. Omien arvojen ja käytöksen välillä on siis vahva ristiriita, joka aiheuttaa monille häpeää, syyllisyyttä ja kelpaamattomuuden tunnetta Jumalan ja ihmisten edessä. Tämä pornonkäyttöä seuraava moraalinen ahdistus ja hengellinen kamppailu lisäävät yksilön kokemusta pornon hallitsevuudesta omassa elämässään. Nämä tulokset ovat varsin yhteneviä kansainvälisten tutkimusten kanssa.

Lisäksi vastaajat kokevat pornonkäytöllä olevan runsaasti negatiivisia vaikutuksia seksuaalisuuteen, parisuhteeseen ja parisuhdeseksiin. Pornonkäytön seurauksena koetaan itsetunto-ongelmia, seksuaalista riittämättömyyttä sekä painetta ylittää omia seksuaalisia rajoja. Lisäksi pornonkäytön koetaan etäännyttävän omasta puolisuudesta, aiheuttavan parisuhteeseen surua ja psyykkisiä tai seksuaalisia loukkaantumisen tunteita sekä johtavan pahimmillaan pettämiseen. Vastaajat myös kokevat pornografisen kuvaston aiheuttaneen vääristyneitä mielikuvia seksistä ja seksuaalisuudesta ja aiheuttaneen oman puolison ja naisten esineellistämistä. Nämä tulokset ovat varsin yhteensopivia Paul Wrightin 3A-mallin kanssa, jonka mukaan seksuaalinen media tarjoaa kuluttajilleen erilaisia seksuaalisen käyttäytymisen käsikirjoituksia, joista käyttäjät eivät ennen tienneet (acquisition), joista he jo ovat tietoisia (activation), tai jotka rohkaisevat käyttäjän havaintoihin perustuvaa käytöstä kuvaamalla käyttäytymistä normatiivisena ja palkitsevana (application).¹³ Lisäksi vähemmistö vastaajista kokee pornonkäytöllä olevan myös positiivisia vaikutuksia. Näitä vastauksia yhdistää pornonkäytön vähäisyys, pornonkäyttö

11 Rendic 2023, 54, 60; Perry & Whitehead 2019, 50–61.

12 Kamitsuka 2014, 517.

13 Wright, Tokunaga & Bae 2014, 98.

yhdessä oman kumppanin kanssa sekä se, että kumppanit ovat tietoisia toistensa henkilökohtaisesta pornonkäytöstä.

Merkillepantavaa on, että raja pornon ja erotiikan välillä ei kuitenkaan ole kaikille vastaajille selkeä. Osa vastaajista pitää pornona myös elokuvien seksikohdauksia, taikka kaikkea eroottisävytteistä alastomuutta. Pääsääntöisesti vastaajat kuitenkin mieltävät pornoksi kuva- ja videomateriaalin, jossa näytetään sukupuolielimiä, yhdyntää tai molempia, ja jonka tarkoituksena on kiihottaa katsojaansa. Tämä havainto palauttaa huomion esitelmäni alkuun ja Potter Stewartin lausahdukseen, *“I know it when I see it”*.

Ylipäätään tutkimuksen tulokset moninaistavat kuvaa pornonkäyttäjien ryhmistä ja pornonkäytön syistä. Naisten kohdalla pornonkäyttö on yleistä erityisesti nuorten naisvastaajien keskuudessa, joille uskonto on tärkeää. Tutkimuksessa aktiivisimmat pornonkäyttäjät löytyivätkin yllättäen niiden kristittyjen naisten joukosta, jotka osallistuivat aktiivisimmin hengellisiin tilaisuuksiin. Yleisintä pornonkäyttö on sekä nais- että miesvastaajien keskuudessa itsetyydytyksen yhteydessä sekä ahdistuksen ja stressin purkamisen välineenä. Pornoja siis käytetään itsetyydytyksen yhteydessä, vaikka valtaosa vastaajista pitää itsetyydytystä nimenomaan pornonkäytön yhteydessä syntyinä. Mielenkiintoista on, että vaikka vastaajat pääsääntöisesti ajattelevat, että kaiken seksin tulisi tapahtua vain ja ainoastaan parisuhteen sisällä, niin tästä huolimatta sinkut näyttävät käyttävän pornoa vain hieman enemmän, kuin parisuhteessa elävät kristityt.

Kaiken kaikkiaan pornonkäytön räjähdysmäinen kasvu ja sen aiheuttamat moraaliset, hengelliset, psykologiset ja seksuaaliset seuraukset kristillisissä yhteisöissä herättävät tarpeen tarkastella aihetta niin koko yhteiskunnan kuin kirkonkin tasolla. Tutkimus nostaa pintaan aiheellisen kysymyksen siitä, muuttaako porno edelleen muotoaan suhteessa arvoihin ja arvostuksiin yhteiskunnan muutosten mukana, sulautuen osaksi kulttuuria ja muuttuen samalla jollain tasolla hyväksytyksi. Vai muokkaavatko pornoa kuluttavat kristityt omia moraalisia käsityksiään ja arvojaan suhteessa pornografiaan, jotta siitä tulisi heille hyväksyttävämpää. Tutkimus tarjoaa myös tärkeää tietoa kirkon työntekijöille ja sosiaali- ja terveydenhuollon ammattilaisille, jotka yhä useammin kohtaavat työssään ihmisiä, jotka kamppailevat pornonkäytön, pornoriippuvuuden tai niihin liittyvien moraalisten ristiriitojen kanssa. Yhteiskunnan muuttuessa kirkon onkin uskallettava ottaa kantaa ihmisten seksuaalisuutta koskeviin pohdintoihin ja kyettävä aktiivisesti tukemaan niitä ihmisiä, jotka kamppailevat oman seksuaalisen käytöksensä ja sitä myötä myös oman hengellisen elämänsä kanssa, kuten esimerkiksi seuraava aineistositaatti osoittaa:

”Minulla on salaisuuksia, joita kannan, ja koen niistä taakkaa. Koen epäonnistuneeni todella syvästi kristittyinä, koska käytän pornoa. En koe kelpaavani Jumalallekaan.”

Nyt pyydän teitä, dosentti ja akatemiututkija Kolehmainen, tiedekunnan määräämänä vastaväittäjänä esittämään ne muistutukset ja huomautukset, joihin katsotte väitöskirjani antavan aihetta.

Lähteet

Ahmed, Faraz, Shafiq, Zubair M. & Liu, Alex X. (2016) *The Internet is for Porn: Measurement and Analysis of Online Adult Traffic*. 2016 IEEE 36th International Conference on Distributed Computing Systems (ICDCS), Nara, Japan, 2016, pp. 88–97, doi: 10.1109/ICDCS.2016.81.

Baskin, Barry (November 16, 2018). *Implicit Bias in the Courtroom* (PDF) (Speech). 2018 Afternoon Plenary Speakers. Contra Costa County, California: Contra Costa County Bar Association. Archived from the original (PDF) on November 30, 2018. Retrieved November 29, 2018.

Goldberg, William (October 2010). "Two Nations, One Web: Comparative Legal Approaches To Pornographic Obscenity By The United States And The United Kingdom" (PDF). *Boston University Law Review*. **90**: 2121–2148. Retrieved November 29, 2018.

Grubbs, Joshua B., & Kraus, Shane W. (2021). Pornography Use and Psychological Science: A Call for Consideration. *Current Directions in Psychological Science*, 30(1), 68–75. <https://doi.org/10.1177/0963721420979594>

Grubbs, Joshua B., Exline, Julie J., Pargament, Kenneth I., Volk, Fred. & Lindberg, Matthew J. (2016) Internet Pornography Use, Perceived Addiction, and Religious/Spiritual Struggles. *Archives of Sexual Behavior* volume 46, pages 1733–1745 (2017).

Kalven, Harry Jr., *A Worthy Tradition: Freedom of Speech in America*, p. 40 (1988)

Kamitsuka, Margaret D., 'Sexual Pleasure', in Adrian Thatcher (ed.), *The Oxford Handbook of Theology, Sexuality, and Gender* (2014; online edn, Oxford Academic, 5 May 2015), <https://doi-org.ezproxy.uef.fi/2443/10.1093/oxfordhb/9780199664153.013.010>

Perry, Samuel L. (2017). Not Practicing What You Preach: Religion and Incongruence

Between Pornography Beliefs and Usage, *The Journal of Sex Research*, 55:3, 369–380, DOI: 10.1080/00224499.2017.1333569

Perry, Samuel L. (2020) Pornography and Relationship Quality: Establishing the Dominant Pattern by Examining Pornography Use and 31 Measures of Relationship Quality in 30 National Surveys. *Archives of Sexual Behavior* 49: 1199–1213. DOI: 10.1007/s10508-019-01616-72020b

Perry, Samuel L. (2020)) Is the Link Between Pornography Use and Relational Happiness Really More About Masturbation? Results From Two National Surveys. *The Journal of Sex Research* 57(1):64–76. <https://doi.org/10.1080/00224499.2018.1556772>

Perry, Samuel L. & Whitehead, Andrew L. (2019). Only Bad for Believers? Religion, Pornography Use, and Sexual Satisfaction Among American Men. *Journal of Sex Research*. 2019 Jan;56(1):50–61. DOI: 10.1080/00224499.2017.1423017.

Posner, Richard A. *Law and Literature: A Misunderstood Relation* p. 308 (1988)

Rendic, Pia (2023). Porno kristittyjen hengellisyys ja läheisten ihmissuhteiden haasteena. *Diakonian tutkimus*, (1). <https://doi.org/10.37448/dt.120987>

Weiss, Robert (2020). The Evolution of Pornography. The medium may change, but the needs of our species do not. *Psychology Today*. <https://www.psychologytoday.com/intl/blog/love-and-sex-in-the-digital-age/202007/the-evolution-pornography> (Luettu 11.9.2023).

Wright, Paul J., Tokunaga, Robert S. & Bae, Sayoung (2014). More Than a Dalliance? Pornography Consumption and Extramarital Sex Attitudes Among Married U.S. Adults. *Psychology of Popular Media Culture*, 3, 97–109. <https://doi.org/10.1037/ppm0000024>

YHTEISEN KATSOMUSAIINEEN OPPITUNNIT TUNTEIDEN HERÄTTÄJÄNÄ

MIRJA PITKÄNEN

Pro gradu-opinnäytetyön pohjalta kirjoitettu teksti, Uskonnon, katsomuksen ja kasvatuksen tutkimusseura ry:n Majakka-palkinto 2024

Tekonsa voi harkita, sanansa voi valita, tunteet kulkevat omia teitään.

Sylvi Kekkonen

Yhteinen katsomusaine ja tunteet

Tunteet ovat osa meistä jokaista. Tunteiden viriämiselle emme voi mitään, vaikka kuinka haluaisimme. Tunteet vain tulevat ja ravisuttelevat meitä niin hyvässä kuin pahassa. Tunteet ovat läsnä jokaisessa hetkessä, jokaisena päivänä. Tunteet vaikuttavat kokemuksiimme itsestämme ja toisistamme, toisten kohtaamiseen ja opimiseen – ja sen vuoksi niiden tutkiminen on merkityksellistä.¹

Suomalainen yhteiskunta ja siten myös oppilasaines monissa kouluissa on muuttunut viimeisten vuosikymmenten aikana yhä monikulttuurisemmaksi sekä moniarvoisemmaksi.² Tässä muuttuvassa maailmassa lapset ja nuoret tarvitsevat dialogitaitoja kohdatakseen vertaisensa kunnioittavalla ja ymmärtävällä tavalla. Tätä on käytetty yhtenä argumenttina yhteisen katsomusaineen puolesta keskusteluissa, joissa pohditaan nykyisen uskonnonopetusmallin muuttamista yhteiseen katsomusaineeseen³ Tunteiden ja yhteisen katsomusaineen voidaan nähdä yhdistyvän juuri oppiaineen dialogisuudessa: yhteisessä katsomusaineessa tavoitteena on harjoitella toisten, mahdollisesti eri tavalla ajattelevien ja uskovien ihmisten kohtaamista rakentavalla tavalla. Yhteisessä katsomusaineen kontekstissa oppilaiden

1 Nummenmaa 2010, 11, 32.

2 esim. Kallioniemi 2013, 73. Sakaranaho 2007, 3.

3 Hakala 2013, 71, Himanen 2015, 147. Salmenkivi & Ähs 2022, 189.

olisi hedelmällistä harjoitella ja tutkailla omia tunne- ja dialogitaitojaan osana moniarvoista oppilasjoukkoa.

Tutkimuksen aihe, viitekehys ja metodologia

Olen itse opiskellut yliopistovuosieni aikana uskontotieteen lisäksi psykologiaa ja kasvatustieteitä. Sen vuoksi tuntui luonnolliselta yhdistää näitä aloja myös maisterintutkielmassani. Pro gradu -tutkimuksessani vastasin kolmeen eri kysymykseen: Mitä tunteita seitsemäsluokkalaiset oppilaat kokevat yhteisen katsomusaineen oppitunneilla? Miten oppilaat selittävät tunteiden syntymistä? Millaisena oppilaat kokevat tunteiden ilmaisun yhteisen katsomusaineen oppitunneilla?

Tunteiden tutkimus kuuluu vahvasti emootiopsykologian alaan, ja siksi tutkimukseni teoreettinen viitekehys löytyi tunnetutkimuksen maailmasta. Tässä tutkimuksessa, ja erityisesti ensimmäisen tutkimuskysymyksen kohdalla, olen hyödynttänyt yhdysvaltalaisen emootiopsykologin, Daniel Golemanin, tunnejaotteluteoriaa. Golemanin teoria koostuu kahdeksasta tunneperheestä: jokaisessa tunneperheessä on kahdeksan päätunnetta sekä useita tarkentavia sukulaistunteita.⁴

Tunteet harvoin ovat vain yksilön sisäisiä kokemuksia, minkä vuoksi tässä tutkimuksessa keskityin myös tunteiden ilmaisemisen tutkimiseen. Tässä käytin hyödyksi kolmea yleistä tunnetaitoteoriaa, joista ensimmäisen on muodostanut Daniel Goleman (1995), toisen Reuven Bra-On (1997) ja kolmannen teorian kaksikko Peter Salovey ja John Mayer (1997). Teorioissa on paljon yhtäläisyyksiä, kuten omien tunteiden tunnistaminen, tunteiden ilmaisu ja hallinta, empatia ja tunteiden merkitys ihmissuhteissa.⁵ Tarkemmin luokahuonetilanteissa koskevassa emootiopsykologiaa käytetty tunneilmapiirin käsite sen sijaan kuvastaa oppilaiden keskinäisen ja opettajan välisen kanssa käydyn sosiaalisen ja emotionaalisen vuorovaikutuksen laatua.⁶ Usein tunteet juuri syntyvät ja muotoutuvat sosiaalisessa kanssakäymisessä, mikä osoittautui todeksi myös tässä tutkimuksessa.

Laadullisen tutkimukseni aineistonani oli 26 seitsemäsluokkalaisten haastattelut, jotka toteutin kahdessa turkulaisessa yläkoulussa alkuvuonna 2023. Päädyin käyttämään tutkielmassani *yhteisen katsomusaineen* -käsitettä, sillä se tulee lähelle koulujen hieman toisistaan poikkeavaa tapaa kuvata kouluissa järjestettyä yhdistettyä katsomusopetusta omissa koulukohtaisissa opetussuunnitelmissaan. Toteutin kouluissa yhteensä 16 haastattelua, joista kuusi oli yksilöhaastatteluja ja kymmenen parihaastatteluja. Oppilaat saivat itse vapaasti valita, kummalla tavalla

4 Goleman 1997, 342.

5 Goleman 1997, 65. Bar-On 2006, 23. Mayer 2004, 4–5.

6 Reyes ym. 2012, 700–701.

he haluavat osallistua haastatteluihin ja tällä tavoin sain lisättyä oppilaiden osallisuuden kokemusta. Näiden puolistrukturoitujen haastatteluiden kesto oli 20–30 minuuttia. Haastatteluaineistot analysoin laadullisen sisällönanalyysin menetelmin: ensimmäisen tutkimuskysymyksen kohdalla haastattelu oli teorialähtöistä, kahden muun tutkimuskysymyksen kohdalla aineistolähtöistä. Eettisyys oli koko ajan läsnä tutkimuksen teon kaikissa vaiheissa, mikä on erityisen tärkeää huomioon ottaen haastateltavien alaikäisyyden.

Haastatteluiden tueksi olin muodostanut Golemanin tunneperheteoriaa hyödyntäen ja muokaten paperisen tunnekartan, sillä tunteista puhuminen voi olla haastavaa. Tunnekartta toimi virikkeenä ja apuna haastatteluissa helpottamassa vuorovaikutusta haastateltavien kanssa. Tunnekartassa oli kahdeksan päättunutta sekä 3–6 sukulaistunnetta tukikuvan ympärillä.

Tunneperheet tunnekartassa:

Pelko: kauhu, ahdistus, hermostuneisuus, huolestuneisuus

Nautinto: onni, huvittuneisuus, tyytyväisyys, innostus, ylpeys, ilo

Inho: halveksunta, vastenmielisyys, vähättely

Viha: raivo, kiukku, harmistuneisuus, suuttumus, ärtymys

Rakkaus: hyväksyminen, ystävällisyys, arvostaminen, ihailu, luottamus, uppoutuminen

Suru: epätoivo, alakulo, yksinäisyys, haikeus, itseinho, huoli

Häpeä: syyllisyys, nolous, harmitus, katumus, nöyryytys

Yllätys: hämmästyks, järkytys, ihmettely, kummastelu

Yhteisen katsomusaineen oppitunneilla koetaan moninaisia tunteita

Tutkimustulokset osoittivat, että yhteisen katsomusaineen oppitunneilla oppilaiden tunnekokemukset vaihtelivat laajasti. Kaikki tunneperheet tulivat mainituksi ja yhteensä oppilaat kertoivat tunteneensa tunteita 101 tunnesanan edestä. Eniten mainintoja tuli nautinnon, vihan ja rakkauden tunneperheistä.

Toiseen tutkimuskysymykseen aineistosta nousi neljä vastausta eli oppilaiden mukaan tunteiden synty liittyi neljään eri tekijään: opettajaan, oppitunnin sisältöön, omaan suoriutumiseen ja luokkakavereihin. Positiivisia tunteita koettiin erityisesti, kun oppituntien aiheet olivat oppilaiden mielestä kiinnostavia tai opettajan toiminta koettiin innostavaksi. Negatiivisia tunteita aiheuttivat puolestaan syrjivät ja mahdollisesti jopa rasistiset kommentit, työrauhan häiriöt ja oma suoriutuminen.

Tunteiden ilmaisun kokemuksissa aineistosta nousi neljä pääteemaa: tunteiden peittäminen, tunteiden ilmaisun muodot, tunneilmapiiri sekä tunteiden tarttuvuus. Oppilaat kertoivat kokevansa negatiivisten tunteiden ilmaisun hankalaksi, mikä johdatti tunteiden peittämiseen tai niiden ilmaisemiseen epäsuorasti. Tunnetaitojen osalta oppilaiden haastatteluista kävi ilmi, että he pystyivät refleктоimaan tunnekokemuksiaan, mutta niiden ilmaiseminen oli haasteellista. Suuri osa oppilaista koki, että tunteiden ilmaiseminen oli riskialtista, sillä heitä mietitetty ja jopa pelotti vertaisten reaktiot. Moni oppilas koki, että negatiivisia tunteita tulee hillitä kouluissa, sillä niiden hallitsematon purkautuminen vaikuttaa niin työrauhaan, opettajaan kuin muihin oppilaisiin. Yli puolet oppilaista koki yhteisen katsomusaineen tunneilmapiirin negatiivisena, esimerkiksi herkkänä tai välinpitämättömänä. Kuitenkin hieman vajaa puolet haastatteluista koki taas tunneilmapiirin positiivisena. Valtaosa oli myös sitä mieltä, että toisten positiiviset ja negatiiviset tunteet tarttuvat luokassa ja he kokivat heijastelevansa luokkalaistensa tunteita.

Tutkimus osoittaa, että yhteinen katsomusopetus ei ole siis tällaisenaan ongelmatonta. Opettajien ja kouluyhteisön pitäisi pyrkiä luomaan kaikille oppitunneille turvallinen ja hyväksyvä tunneilmapiiri, jossa tunteiden ilmaiseminen olisi mahdollista ja mieluista kaikille oppilaille. Yhteisen katsomusaineen tunneilmapiirillä voidaan ajatella olevan vaikutusta suoraan myös oppituntien dialogisuuteen ja siten oppilaiden dialogitaitojen kehittymiseen, minkä vuoksi sen kehittämisellä on merkitystä. Opettajien tulisi myös tarjota tukea oppilaille tunteiden käsittelyssä ja tunnetaitojen harjoittelussa, sillä nuorten tunne-elämä on vielä kehittyvässä vaiheessa peruskouluikäisenä. Tutkimustulosten perusteella yhteisen katsomusaineen opetuksessa ja kehitystyössä tulisi siis kiinnittää huomiota enemmistö-vähemmistö-asetelmaan sekä rasistisen tai muutoin loukkaavan puheen ja käytöksen käsitteeseen, jotta jokaisella oppilaalla olisi turvallinen, hyväksytty ja kuultu olo osana moniarvoista oppilasjoukkoa.

Maisterintutkielma

Pitkänen, Mirja (2023). Seitsemäsluokkalaisten tunnekokemukset yhteisen katsomusaineen oppitunneilla. Haastattelututkimus turkulaisissa yläkouluissa. Pro gradu -tutkielma, 11/2023. Uskontotiede. Turun yliopisto.

<https://urn.fi/URN:NBN:fi-fe20231211153080>

Lähteet ja kirjallisuus

- Bar-On, Reuven 2006: The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). *Psicotema*, 18 (Suppl.), 13–25.
- Goleman, Daniel 1997 (1995): *Tunneäly. Lahjakkuuden koko kuva*. Suom. Jaakko Kankaanpää. Otava, Helsinki.
- Hakala, Olli 2013: Filosofista etiikka ja elämäntutkimustietoa ei voi korvata, *Niin & Näin* 20 (1), 71–73.
- Himanen, Timo 2015: Miten uskonnonopetuksesta keskustellaan monikulttuuristuvassa Suomessa ja Euroopassa? Teoksessa Jaana Kouri (toim.) *Näkyvä ja näkymätön uskonto*, 141–166. Etiäinen; No. 7. Turun yliopisto, Turku.
- Kallioniemi, Arto 2013: Uskonto- ja katsomustieto kehitettävä uudeksi oppiaineeksi, *Niin & Näin* 20 (1), 73–75.
- Mayer, John D. 2004: *What is Emotional Intelligence?* UNH Personality Lab. University of New Hampshire.
- Nummenmaa, Lauri 2010: *Tunteiden psykologia*. Tammi, Helsinki.
- Reyes, Maria. R. & Marc A. Brackett & Susan E. Rivers & Mark White & Peter Salovey 2012: Classroom emotional climate, student engagement, and academic achievement. *Journal of Educational Psychology*, 104 (3), 700–712.
- Sakaranaho, Tuula 2007: Pienryhmäläisten uskontojen opetus ja monikulttuurisuuden haasteet. Teoksessa Arto Kallioniemi & Eero Salmenkivi (toim.) *Katsomusaineiden kehittämissaasteita: opettajankoulutuksen tutkimusnonuudistuksen virittämää keskustelua*, 3–17. Helsingin yliopisto, Helsinki.
- Salmenkivi, Eero & Vesa Ähs 2022: *Selvitys katsomusaineiden opetuksen nykytilasta ja uudistamistarpeista*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2022: 13. Helsinki. Saatavissa: https://www.edilex.fi/ministerioiden_julkaisut/26869.pdf.

MISSÄ OLET ADAM? – KIRKON ETSIKKOAIKA NUORTEN MIESTEN HENGELISESSÄ LIIKEHDINNÄSSÄ

JAANA HAAPALA

Julkaisemme tässä osastossa raportteja työn kehittämisestä tutkimuksellisella otteella, esimerkiksi systemaattisella havainnoinnilla tai kriittisellä reflektiolla.

Tämä tutkimuskatsaus kumpuaa Tikkurilan seurakunnan halusta ymmärtää ja analysoida ilmiötä, joka on viime aikoina herättänyt huomiota niin mediassa kuin yhteiskunnallisessa keskustelussa: suomalaisten nuorten miesten kasvava kiinnostus uskonnollisuuteen ja erityisesti kristinuskoon. Ilmiön yllättävyys sekä sen mahdolliset vaikutukset kirkon toimintaan, nuorisokulttuuriin ja laajemmin yhteiskuntaan nostavat esiin kysymyksiä, jotka ansaitsevat tarkempaa tarkastelua.

Taustalla on oletus, että hengellisessä liikehdinnässä on kyse enemmän kuin ohimenevästä ilmiöstä. Se saattaa ilmentää nuorten miesten pyrkimystä vastata nykyajan haasteisiin ja merkityksellisyyden kaipuuseen.

Aineisto ja menetelmä

Tutkimuksen aineisto kerättiin kevään ja syksyn 2024 aikana toteutetuilla 32 haastattelulla. Tutkimuksessa hyödynnettiin laadullista menetelmää, joka mahdollistaa nuorten miesten oman äänen ja kokemusten esille tuomisen.

Haastattelut suoritettiin puhelimitse sekä ryhmäkeskustelulla Teamsin välityksellä. Osallistujina oli 18–32-vuotiaita miehiä, jotka ilmaisivat kiinnostusta kristinuskoon tai sen arvoihin. Vaikka kaikki haastateltavat eivät olleet aktiivisia kristillisten yhteisöjen jäseniä, he löysivät kristillisiin arvoihin yhtymäkohtia omassa ajattelussaan.

Osallistujia rekrytoitiin monikanavaisesti, muun muassa TikTok-mainonnan, KirkkoVantaalla Instagramin, Tikkurilan seurakunnan verkkosivujen sekä opiskeli- ja peliyhteisöjen kautta. Netin kautta toteutetussa rekrytointihaussa etsittiin nuoria miehiä, joita pohdituttavat kristilliset kysymykset sekä niihin liittyvät arvot ja jotka ilmaisivat halukkuutta kertoa kokemuksistaan ja tunnoistaan. Vaikka rekrytointi aluksi painottui Vantaalle, haastateltavia kertyi ympäri lopulta Suomea, mikä antaa kuvaa kristillisten arvojen ja teemojen pohdinnoista tässä kohderyhmässä.

Haastattelut pohjautuivat kysymykseen: *"Millaista on olla nuori mies tämän päivän maailmassa ja Suomessa?"* Tämä avasi tilan luottamuksellisille avautumiselle siitä, mitkä tekijät muovaavat nuorten miesten kokemuksia ja miten ne liittyvät kristillisiin arvoihin. Haastateltavat muodostivat suhteellisen heterogeenisen ryhmän, muutamaa poikkeusta lukuun ottamatta. Tämä viittaa siihen, että rekrytoinnissa onnistuttiin tavoittamaan nuoria miehiä, jotka etsivät kristillisyydestä ja sen arvoista merkityksellisyyttä sekä vastauksia elämänsä keskeisiin kysymyksiin. Haastateluissa toistuivat tietyt tärkeiksi koetut asiat, joten esiin nousseet aiheet ovat merkityksellisiä tälle nuorten miesten kohderyhmälle.

Kaikki haastattelut litteroitiin, minkä tuloksena syntyi 75 sivua tekstimuotoista aineistoa. Kerätty aineisto analysoitiin ja teemoitettiin aihepiireittäin, joiden katsottiin tarjoavan syvällistä ymmärrystä tutkimusongelmasta: mitä tekijöitä nuorten miesten hengellisen liikehdinnän taustalla piilee.

Tämä tutkimuskatsaus keskittyy analyysin perusteella kuuteen aihepiiriin, joissa käsitellään tutkimuksen tärkeimpiä löydöksiä. Nämä teemat ovat: ristiriitaiset viestit miehuudesta, tyhjiön täyttävät väärät esikuvat, konservatiivisuudesta perinteikkyyteen, kristinuskon mahdollisuudet, veljeyttä kaivataan ja deittailun karikot.

Teema 1: Ristiriitaiset viestit miehuudesta

Nuoret miehet elävät ajassa, jossa miehuus on murroksessa. Perinteisen maskuliinisuuden arvostus on hiipumassa, mutta sen tilalle ei ole muodostunut selkeitä, houkuttelevia vaihtoehtoja. Haastateltavat kuvaavat tilannetta epävarmaksi ja hämmentäväksi. He kokevat saavansa ristiriitaisia viestejä siitä, millainen mies on nykypäivän yhteiskunnassa hyväksytty ja tarpeellinen. "Millainen on ihailtu mies? Ja mikä on miehen tarkoitus?" pohtii 18-vuotias mies.

Miehet kertovat epäroivänsä, kuinka paljon omaa maskuliinisuutta tulisi ilmaista – tai pitäisikö sitä jopa pyrkiä hillitsemään. "Millaisia miehen piirteitä itsessä pitäisi vahvistaa? Miehistä on tehty pahoja, meidät on asetettu tyrannin rooliin," toteaa 20-vuotias haastateltava.

Nuoret miehet kokevat joutuvansa tasapainoilemaan menneiden sukupolvien virheidensä ja nyky-yhteiskunnan uusien odotusten välillä. Kyse ei ole siitä, että he haluaisivat palata aikaan, jolloin miehet dominoivat yhteiskuntaa, vaan pikemminkin tarpeesta löytää hyväksyttävä ja mielekäs tapa olla kunnon mies nykypäivänä.

Teema 2: Tyhjiön täyttävät väärät esikuvat

Sosiaalinen media vaikuttaa voimakkaasti siihen, millaisia käsityksiä miehuudesta muodostuu. "Somessa esiteltävät mieskuvat ovat usein ääripäitä. On helppoa elämää ja vastuuttomuutta ylistäviä tyyppejä sekä jyrkän naisvihamielisiä, hyper-

maskuliinisia pullistelijoita. Fiksumpia esikuvia on todella vähän,” kertoo 23-vuotias mies.

Haastateltavat tunnistavat somen äärimmäisiä hahmoja, jotka pönkittävät miehen identiteettiä kärjistetyillä sanoilla ja tavoilla. Näitä ei kuitenkaan useimmiten pidetä realistisinä eivätkä ne sovi suomalaiseen miehen malliin. Haastateltavat nuoret miehet kokevat tarvetta rakentaa itsestään ”paras versio”, mahdollisesti juuri kristinuskon arvojen ohjaamina. Samalla miehuus on muuttunut individualistiseksi projektiksi, sillä esikuvien puuttuessa mieheyden ydin on löydettävä itse.

Haastateltavat kaipaavat ohjausta ja mallia maskuliinisuuden toteuttamiseen nyky-yhteiskunnan asettamien reunaehtojen mukaisesti. Monet kokevat, että naisvaltaiset instituutiot eivät pysty tarjoamaan riittävästi samaistumiskohteita miehille. ”Monet tahot yrittävät tarjota feminiinisiä ratkaisuja maskuliinisiin ongelmiin,” toteaa aiheesta 25-vuotias mies. Moni instituutio ei heidän mukaansa ole valmiudessa ymmärtää nk. tavallista miestä, joiaksi useimmat haastateltavat itsensä luokittelivat. Sama feminiinistymiskehitys koskee myös kirkkoa instituutiona, Kuten 20-vuotias haastateltava toteaa: ”Menen pois päin kirkosta, kun se on liian naisten juttu. Ei nainen ei voi antaa mallia, miten pitää olla mies”.

Isä nähdään pojille tärkeänä roolimallina, mutta tämä voi olla sattumanvaraista, eikä kaikilla ole vanhempia, jotka toimivat ohjaavina auktoriteetteina – heidät saatetaan kokea ennemmin ”kaverivanhemmiksi”. ”Jos haluaa olla mies, niin miten olla mies? Ainoa paikka, missä siihen jotain opetetaan, on armeija,” sanoo 20-vuotias haastateltava.

Nuoret miehet tarvitsevat terveistä esikuvia, jotka auttavat heitä ymmärtämään miehuuden merkityksen ja sen hyviä piirteitä.

Teema 3: Konservatiivisuudesta perinteikkyyteen”

Yleisessä keskustelussa ja jopa mediassa on esitetty, että nuorten miesten arvot ovat muuttuneet konservatiivisemmiksi. Monet haastateltavat kuitenkin kokevat, että tämä analyysi johtuu nopeasti muuttuvasta maailmasta, jossa heidän asenteensa tulkitaan aiempaa konservatiivisammiksi suhteessa ympäristöön. Itse he eivät tunnista muuttuneensa, mutta maailma ympärillä on. ”Maailman pelikirja on muuttunut, minä olen ihan samanlainen kuin ennenkin.” kuvailee tilannetta 25-vuotias nuori mies.

Termiä ”konservatiivisuus” kritisoidaan leimaavaksi, ja moni pitää osuvampana ilmaisuna ”perinteikkyyttä” tai ”perinteisiä arvoja.” Perinteikkyydestä nuoret miehet löytävät turvaa ja tunteen siitä, että heidän olemassaolollaan on merkitys. ”Konservatiivisuudesta miehet hakevat arvoa. Siinä puolustetaan sitä, että sä et ole ylimääräinen, sua tarvitaan ja kunnioitetaan. Sua ei hylätä sivuun,” sanoo 18-vuotias haastateltava koskettavasti.

Vaikka perinteiset arvot koetaan tärkeiksi, nuoret miehet näkevät myös nykukehityksessä paljon hyvää. Esimerkiksi epäkohtiin, joista naiset ovat pitkään kärsineet, on alettu kiinnittää enemmän huomiota. Samalla kehitys on saattanut tuoda mukanaan uudenlaisen varjopuolen, joka on jäänyt huomiotta: nuorten miesten omanarvontunnon heikkenemisen ja mieheyden sisällön hämärtyksen. ”Miehet on kriisissä, miesten itsetunnon puolustajia on vähän.” kuvaa tilannetta 22-vuotias mies. Samaa asiaa sanoittaa 26-vuotias mies toteamalla: ”Maailma on pyörinyt miesten ehdoilla ja siihen on tullut hyvää muutosta, mutta nyt miehen pitäisi muuttua joksikin muuksi. Siinä tulee aika epävarmaksi.”

Haastateltavat korostavat tarvetta saada myös samanikäisten naisten tukea. Sukupuolten välinen yhteys ja halu ymmärtää toisiaan ovat avainasemassa, kun rakennetaan tulevaisuudessa terveitä ja tasapainoisia suhteita sukupuolten välillä.

Teema 4: Kristinuskon mahdollisuudet

Kristinuskon arvojen koetaan parhaimmillaan edustavan vakautta, mikä puhuttelee monia nuoria miehiä. Kristinuskon pohjana nähdään vaikuttavan juuri perinteiset arvot, perhearvot tai konservatiiviset arvot, joka tarjoavat miehisyydelle sijaa. ”Kristinuskossa viehättää myös sen haastavuus. Se voisi tarjota nuorille miehille hyviä tavoitteita,” pohtii 25-vuotias mies. ”Pelkkä hyväksyntä ei riitä. Mitkä ovat luterilaiset mallit hyvästä elämästä? Me lillumme täällä mukavasti, mutta se ei johda pitkälle,” kiteyttää 20-vuotias haastateltava. Haasteiden kaipuu kertoo nuorten miesten halusta löytää kasvupolku ja reitti kunnon mieheksi, hyväksi ihmiseksi. Kristinuskon ei nykyisellään tunnu tarjoavan haasteita tai eväitä nuorille miehille tähän tarpeeseen. ”Miehille on luontaista hakea asioita, olla tavoitteellisempia. Me halutaan, että on haasteita ja jotain mitä tavoitella”, kiteyttää nuori 19-vuotias mies.

Kristinuskoon liitetään myös mahdollisuus käsitellä aitoja tunteita, mikä koetaan merkitykselliseksi. Nykyajan nuorilla miehillä on aiempia sukupolvia enemmän halua pohtia omia tuntejaan, kunhan se tapahtuu oikeassa ympäristössä ja oikealla tavalla – luotettavassa seurassa, tekemisen tai harrastamisen lomassa.

Monet haastateltavat kuitenkin pohtivat, onko Suomen evankelisluterilainen kirkko kiinnostunut miehistä. Kun kirkkoa pidetään melko naisvaltaisena instituutiona, sen ei nähdä aktiivisesti pyrkivän edes tavoittamaan nuoria miehiä. ”Onko kirkko kiinnostunut nuorista miehistä? Tai miehistä ylipäänsä? Eikö siellä ole vain vanhoja ja naisia?” kysyy 18-vuotias mies. Saman ajatuksen jakaa 25-vuotias haastateltava: ”Miehet voisivat kiinnostua kirkosta, jos siellä olisi tilaa tavalliselle miehelle. Mutta kirkko tuntuu liian feminiiniseltä”.

Lisäksi kirkon koetaan muuttuneen poliittisemmaksi instituutioksi. Sen nähdään olevan nykyisin esillä enemmän poliittisten kannanottojen ja median kohuotsikoi-

den kuin hengellisen ohjauksen kautta. ”Ehkä niiden pitäisi puhua Jeesuksesta enemmän kuin politiikasta” toteaa 25-vuotias mies.

Teema 5: Veljeyttä kaivataan

Miesten yhteiset kokoontumiset ovat vähentyneet, ja haastateltavat pohtivat, onko miesten tapahtumista tullut poliittisesti epäkorrekteja. ”Eikö miehille suunnattuja ryhmiä enää saa olla olemassa?” kysyvät monet haastateltavat. He kertovat kai-paavansa veljellistä yhteisöä – paikkaa, jossa voi tuntea kuuluvansa joukkoon ja saada vertaistukea. ”Mieskaverit ovat tärkeitä juuri siksi, että niissä saa esimerkiksi muilta miehiltä, kun kuulee, mitä he tekevät ja ajattelevat,” toteaa eräs haastatel-tava.

Vaikka sosiaalinen media on korvannut monia perinteisiä yhteisöjä, virtuaaliset yhteydet eivät riitä täyttämään aidon vuorovaikutuksen tarvetta. Veljeydeksi kuvail-tiin luottamuksellista yhteyttä miesten kesken – yhteisöä, jossa voi harrastamisen tai tekemisen ohessa jakaa omaa elämäänsä ja saada tukea sekä uusia näkökul-mia. ”Se perustuu luottamukseen. Siinä ei kuultuja asioita käytetä toista vastaan. Sitä on veljeys,” kertoo 24-vuotias mies.

Teema 6: Deittailukulttuurin karikot

Nykyinen deittailukulttuuri aiheuttaa joillekin nuorille miehille ahdistusta ja epävar-muutta. Lähes jokainen haastateltava tunnisti ilmiön – joko omasta kokemukses-taan tai ystäväpiiristään. ”On vaikeaa saada vakavaa parisuhdetta kasaan. Pitää tasapainotella. Jos olet överimaskuliininen, päädyt häirintäzonelle, ja jos alimasku-liininen, olet kaverizonella,” kuvailee 28-vuotias mies.

Incel-ilmiö (involuntary celibacy) nousi esiin yhtenä huolestuttavimmista kehi-tyskuluista. Sukupuolten väliset erot näyttävät kasvavan, ja yhteistä säveltä pari-suhteiden muodostamiseen voi olla yhä vaikeampi löytää. Tämä lisää erkaantumista ja katkeruutta, jossa parisuhteiden ongelmat henkilöityvät vastakkaiseen suku-puoleen. Incel-ilmiön syylistävissä ja synkimmissä ilmentymissä nettimaailma ruok-kii katkeroitumista ja voi kannustaa jopa koston ja väkivaltaisuuksiin.

Haastateltavat korostavat, että sukupuolten välistä kuilua olisi pyrittävä kaikin keinoin kaventamaan. Nuorten haastateltavien miesten mukaan ratkaisua voi etsiä sukupuolten välisestä vuoropuhelusta, jossa pinnan alla voi piillä myös kristinus-kon ydinarvoja – anteeksiantoa ja hyväksyntää. Kuten 28-vuotias haastateltava viisaasti totesi: ”Vaan kuuntelemalla toisiamme me voidaan löytää sitä luottamusta, jota tarvitaan terveisiin ihmissuhteisiin ja koko yhteiskuntaan.”

Lopuksi

Nuorten miesten pyrkimys löytää paikkansa muuttuvassa maailmassa on keskeinen osa yhteiskunnan hyvinvoinnin rakentamista. Tämä tutkimus alleviivaa tarvetta kuulla nuoria miehiä ja syventää ymmärrystä heidän kokemuksistaan sekä odotuksistaan. Hengellisen liikehännän ja konservatiivisten arvojen taustalla piilee perustavanlaatuisia tarpeita, joita nykyinen arvoilmapiiri ei aina onnistu tunnistamaan.

Tämän tutkimuksen tulokset osoittavat, että kristilliset arvot voivat tarjota nuorille miehille vastauksia heidän keskeisiin kysymyksiinsä, jotka liittyvät hyvän ja arvostetun miehen rooliin, miehenä elämiseen ja hyväksi mieheksi kasvamiseen. Tämän otannan perusteella, näiden miesten kohdalla, ole kyse ei paluusta miesten dominoivaan menneeseen, naista alistavaan aikaan, vaan tarpeesta tulla kuulluksi tasa-arvoisemman maailman rakentamisessa. Kyseessä on aidosta tarpeesta hahmottaa omaa merkityksellistä paikkaa muuttuvassa yhteiskunnassa. Tämä tarve on usein yksioikoisella tulkinnalla tullut väärinymmärretyksi ja jopa leimatuksi.

Evangelisluterilainen kirkko, kuten monet muutkin instituutiot, koetaan nuorten miesten keskuudessa feminiiniseksi, mikä voi tehdä sen viesteistä ja toimintatavoista nuorille miehille etäisiä. Tämä etäisyys saattaa heijastua kirkon mahdollisuuksiin tavoittaa nuoria miehiä ja kykyyn ottaa käsittelyyn nuorten miesten todellisia kysymyksiä. Kirkko myös näyttäytyy heille usein vahvasti poliittisena toimijana, mikä saattaa luoda vaikutelman, ettei se ole edes kiinnostunut miehistä tai ja miehisyysyteen liittyvistä näkökulmista.

Tutkimuksen perusteella on olennaista kysyä, kuinka eri instituutiot, kuten kirkko, koulut ja nuorisotyö, voivat paremmin tunnistaa ja vastata nuorten miesten tarpeisiin, samalla kun ne edistävät sukupuolten välistä tervettä vuoropuhelua. Näiden teemojen käsittely ei ole merkityksellistä ainoastaan yksilötasolla, vaan se voi myös edistää yhteiskunnan laajempaa tasapainoa ja yhtenäisyyttä. Merkityksellisyiden ja kaikkien osapuolten osallisuuden rakentaminen ovat keskeisiä tekijöitä, joilla vahvistetaan yhteiskunnallista koheesiota ja hyvinvointia.

SISÄLLYS

KIRJOITTAJAT

ABSTRACTS IN ENGLISH

TIETEELLISET ARTIKKELIT

📖 **Vesa Nuorva:** Voiko uskontoa ja etiikkaa opettaa?
Katsomusaineiden opetettavuudesta D. Z. Phillipsin
ajattelun valossa

KATSAUKSIA

Aino-Elina Kilpeläinen ja Katri Vappula: Katsomuskasvatus
varhaiskasvatuksessa ja partiossa

Kanerva Lattu: Suomalaisten muslimi- ja kristittytaustaisten
nuorten käsitykset toisistaan ryhmänä

Pia Rendic: Synti vai nautinto? Suomalaisten kristittyjen
kokemuksia ja ajatuksia pornosta ja pornonkäytön
vaikutuksista

Mirja Pitkänen: Yhteisen katsomusaineen oppitunnit tunteiden
herättäjänä

KENTÄLTÄ

Jaana Haapala: Missä olet Adam? – Kirkon etsikkoaika
nuorten miesten hengellisessä liikehdinnässä