

# **Tutkimuksellisia kuvauksia varhaiskasvatuksen katsomuskasvatuksesta 2020-luvulla**

Turun yliopisto/kasvatustieteiden tiedekunta  
Turun yliopiston opettajankoulutuslaitos, Rauma  
Varhaiskasvatuksenopettajan koulutusohjelma  
Pro gradu -tutkielma

Marjo Ansaharju

2.8.2024

Rauma

Turun yliopiston laatujärjestelmän mukaisesti tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu

Turnitin OriginalityCheck -järjestelmällä.

Pro gradu -tutkielma

**Oppiaine:** Kasvatustieteen syventävät opinnot

**Tekijä(t):** Marjo Ansaharju

**Otsikko:** Tutkimuksellisia kuvauksia varhaiskasvatuksen katsomuskasvatuksesta 2020-luvulla

**Ohjaaja(t):** KT Johanna Kortessalo-Ainasoja

**Sivumäärä:** 46 sivua

**Päivämäärä:** 2.8.2024

Varhaiskasvatuksen uskontokasvatus muuttui vuoden 2015 varhaiskasvatuslain uudistuksessa katsomuskasvatukseksi. Sen mukaan katsomuksia tarkastellaan tasaveroisina arvottamatta niitä keskenään, opetus on arvopohjaltaan uskonnollisesti ja katsomuksellisesti sitouttamatonta. Varhaiskasvatuksen katsomuskasvatus on merkittävässä roolissa moninaistuvan Suomen lasten kasvatuksessa. Varhaiskasvatuksen oppimisympäristöissä tulee huomioida uskonnot ja katsomukset, antaa niille näkyvyyttä ja tilaa, jotta monikatsomuksellinen perinne voisi mahdollistua. Onnistuessaan tämä antaa lapsille valmiuksia kohdata uskontojen ja katsomusten moninaisuus omassa elämässään, oppia niistä ja saada vaikutteita oman elämänsä katsomuksen kehittymiselle ja jäsentymiselle. Varhaiskasvatuslain, varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (valtakunnallinen ja paikallinen) sekä muiden ohjaavien asiakirjojen tarkoituksena on ohjata katsomuskasvatuksen toteutustapoja sekä varhaiskasvatushenkilöstön työtä.

Tutkimuksessa tarkastellaan varhaiskasvatuksen katsomuskasvatuksen sisältöjä ja teemoja 2020-luvulta. Tutkimusmenetelmänä toimii kirjallisuuskatsaus, jossa esitellään tutkimuksellinen perusta katsomuskasvatuksen määrittelylle; mitä katsomuskasvatus on, miten se määritellään ja miten se koskee varhaiskasvatukseen lapsen elämämaailmaa. Aineistona tutkimuksessa ovat katsomuskasvatusta koskevat tutkimukset sekä valikoidut paikalliset varhaiskasvatussuunnitelmat. Paikallisista suunnitelmista etsin valtakunnan ohjausta tarkentavaa ja kunnan ominaispiirteitä kuvailevaa sisältöä, jotka konkretisoivat katsomuskasvatuksen painotuksia ja toteutustapoja. Tutkimus on toteutettu syksyn 2023 ja kesän 2024 välisenä aikana laadullisena kirjallisuuskatsauksena, perehtyen mm. Turun yliopiston kirjaston Volter tietokannasta poimittuihin tutkimuksiin sekä kuntien kotisivuilta luettavissa oleviin varhaiskasvatussuunnitelmiin.

Tutkimuksen tuloksena voidaan todeta, että katsomuskasvatuksen arvopuhe varhaiskasvatuslaissa ja varhaiskasvatussuunnitelmassa on varsin inklusiivista ja edistyksellistä, samalla se on myös ylätasoisista, abstraktia ja monitulkintaista. Resurssit varhaiskasvatussuunnitelman määrittämisen katsomuskasvatuksen toteuttamiselle ovat riittämättömät ja sen odotetaan tapahtuvan vailla laajempaa keskustelua. Paikallisella tasolla ei juurikaan onnistuta konkretisoimaan valtakunnallisen varhaiskasvatussuunnitelman tavoittelemaa moninaista katsomuskasvatusta, joka olisi samanaikaisesti katsomuksellisesti ja uskonnollisesti sitouttamatonta. Paikallisissa varhaiskasvatussuunnitelmissa ei myöskään oteta kantaa, kuinka henkilöstön tietämystä eri katsomuksista lisättäisiin. Koulutuksen sekä yksilöllisen että yhteiskunnallisen reflektion tarve näyttöäytyy merkittävänä, hämmennyksen ja epätasaisuuden vähentämiseksi.

**Avainsanat:** varhaiskasvatus, uskontokasvatus, katsomuskasvatus, moninaisuus, inklusio

## Sisällysluettelo

<b>1</b>	<b>Johdanto</b>	<b>4</b>
<b>2</b>	<b>Tutkimuksellinen tausta</b>	<b>7</b>
<b>2.1</b>	<b>Käsitteiden määrittelyä</b>	<b>8</b>
2.1.1	Kasvatus ja varhaiskasvatus sekä inklusiiviset periaatteet	8
2.1.2	Katsomus, katsomuskasvatus ja katsomuksellinen sitouttamattomuus varhaiskasvatuksessa	9
2.1.3	Katsomusten moninaisuus ja sekularisaatio	10
<b>2.2</b>	<b>Varhaiskasvatuslaki ja varhaiskasvatussuunnitelman perusteet määrittelemässä katsomuskasvatuksen arvopohjaa</b>	<b>11</b>
2.2.1	Varhaiskasvatuslaki	11
2.2.2	Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet	12
2.2.3	Ohje varhaiskasvatuksen katsomuskasvatuksen toteuttamisesta ja uskonnollisista tilaisuuksista varhaiskasvatuksessa	13
<b>2.3</b>	<b>Katsomuskasvatuksen historia</b>	<b>14</b>
<b>2.4</b>	<b>Ajatuksia katsomuskasvatuksesta tässä ajassa</b>	<b>16</b>
<b>3</b>	<b>Tutkimuksen toteutus</b>	<b>19</b>
<b>3.1</b>	<b>Tutkimuksen tavoitteet ja tutkimuskysymykset</b>	<b>19</b>
<b>3.2</b>	<b>Kuvaileva kirjallisuuskatsaus tutkimusmenetelmänä</b>	<b>19</b>
<b>3.3</b>	<b>Tutkimusaineisto</b>	<b>21</b>
<b>3.4</b>	<b>Aineiston analyysi</b>	<b>24</b>
<b>3.5</b>	<b>Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys</b>	<b>27</b>
<b>4</b>	<b>Tutkimustulokset</b>	<b>29</b>
<b>4.1</b>	<b>Varhaiskasvatussuunnitelmien katsomuskasvatuspuhe</b>	<b>29</b>
<b>4.2</b>	<b>Katsomuskasvatuksen merkitys lapsen elämismaailmassa</b>	<b>31</b>
<b>4.3</b>	<b>Pedagogiset käytännöt ja materiaalit</b>	<b>34</b>
<b>4.4</b>	<b>Paikallisten varhaiskasvatussuunnitelmien katsomuskasvatuksen ohjaus</b>	<b>36</b>
<b>5</b>	<b>Pohdinta</b>	<b>38</b>
	<b>Lähteet</b>	<b>41</b>

# 1 Johdanto

Varhaiskasvatuksen katsomuskasvatus, miksi kaikkien aiheiden joukosta juuri tämä valikoitui omaksi aiheekseni? Virittäytyminen teemaan on lähtenyt liikkeelle luultavasti jo ennen opintojani. Työskentelen päiväkodissa, jonka asiakaskunta on monikulttuurinen ja olemme työyhteisössä jo jonkin aikaa pohtineet, miten saisimme perheiden moninaiset kulttuuriset ja katsomukselliset traditiot osaksi arkeamme. Paavola & Hakarin (2021) mukaan lapsiryhmät ovat katsomuksellisesti moninaisia, opettajat tunnistavat puutteita katsomusosaamisessaan eikä opetussuunnitelmaakaan koeta tuntevan riittävän hyvin.

Lähdimme käymään yhteistä keskustelua henkilökunnan kesken, siitä mitä tuntemuksia katsomuskasvatus kussakin herättää, mitä se tarkoittaa ja mikä sen merkitys on.

Keskustelumme oli aluksi vahvasti tunnevirittyneitä eikä aiheesta päästy keskustelemaan pedagogisesta näkökulmasta juuri ollenkaan. ”Uskontoasiathan ovat perheen asioita”, ”miksi en voi omaa vakaumustani ja uskoani sellaisenaan lapsille opettaa”, ”miksi pitää tutustua tai opettaa sellaista katsomusta tai uskontoa, johon itse en usko, pidä arvokkaana tai voi sen arvoja allekirjoittaa”, ”eihän pienet lapset vielä mitään näistä asioista ymmärrä”... Itse kamppailin myös tunne – pedagogiikka akselilla ja koin olevani keskustelun vetäjänä jokseenkin heikoilla. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa tämä aihe on kuitenkin kirjattuna ja velvoittavana asiakirjana katsomuskasvatuksen toteutus oli siis jotenkin ratkaistava. Koin varhaiskasvatussuunnitelman ohjauksen ylätasoisena, esimerkiksi ”henkilöstö toimii mallina...katsomuksellisen moninaisuuden myönteisessä kohtaamisessa”, ”lisäksi tulee pohtia, miten...katsomukseen...liittyvät asenteet näkyvät puheissa, eleissä, teoissa ja toimintatavoissa...” (Opetushallitus, 2022), eikä paikallinen suunnitelmakaan antanut riittävästi tukea tähän. Paneuduin kirjallisuuteen ja ohjaukseen, jota oli saatavilla esimerkiksi Opetushallituksen sivuilta. Teema lähti vähitellen avautumaan.

Oma työhistoriani varhaiskasvatuksessa alkaa 1997, jolloin uskonto näyttäytyi kiinteänä osana arkea, eikä sen olemassaoloa ymmärtänyt edes pohtia tai kyseenalaistaa, vaikka en itse silloinkaan kokenut olevani erityisen uskonnollinen. Nämä vain kuuluivat arkeen, ruokarukoukset olivat jokapäiväisiä, jouluun kuului enkelit, virret ja seimikuvaelmat ja Raamattuakin muistan lukeneeni pääsiäisen tietämillä. Luterilaisen seurakunnan edustajat, lapsityöntekijä ja pappi, kävivät päiväkodissa säännöllisesti vetämässä erilaisia hetkiä, joissa oli uskonnollinen sisältö virsineen ja rukouksineen. Nukkevauvoja kastettiin, naimisiin mentiin ja hautajaisetkin tuli vietettyä, evankelisluterilaisin perintein. Ryhmän lapset

osallistuivat näihin, eikä tätä vanhemmilta mitenkään erikseen varmistettu eikä mitään muuta ohjelmaa ollut tarjolla. Ryhmässäni oli tuolloinkin katsomuksellista moninaisuutta, mutta se ei vaikuttanut toiminnan sisältöön. Toisaalta en muista käyneeni aikuisten tai lasten kesken minkäänlaista keskustelua tai pohdintaa uskontoihin liittyvistä sisällöistä tai tulkinnoista, luterilaisen seurakunnan perinteet siirrettiin seuraavalle sukupolvelle sellaisenaan. Vähitellen rukoilut jäivät pois, en tarkkaan osaa hahmottaa missä kohden niitä ei enää ollut, ja muutoinkin uskonnollisista teemoista jätettiin puhumatta, luterilaisen seurakunnan edustaja kuitenkin vieraili säännöllisesti ainakin 2010 luvulle saakka. Teema oli siis jotenkin pois pyyhitty opettajan vastuualueista, luterilaisen seurakunnan edustaja tuli ja teki työn puolestani.

Mikä on päiväkotimme katsomuskasvatuksellinen tilanne nyt? Keskusteluja on käyty ja käydään edelleen, koko ajan. Olemme tiedostaneet, että tämä teema on uudelleen otettava opettajan vastuulle ja lähdettävä miettimään mitä ja miten tämä tehdään. Täydellistä yhteisymmärrystä oman päiväkotimme katsomuskasvatuksen toteuttamisesta emme ole saavuttaneet, mutta olemme päässeet yhteisen polun alkuun. Olennaisena havaintona voidaan todeta, että katsomuskasvatus ei liity pelkästään monikulttuurisuuteen vaan on olemassa myös saman katsomuksen piirissä, kullakin on oma yksilöllinen tapansa ajatella ja uskoa ja sen totuuden kanssa opettelemme elämään. Pyrimme jatkuvasti siihen, että katsomusten kirjo olisi arjessamme päivittäin enemmän läsnä ja henkilökunta olisi kyvykästä lapsen kanssa näistä teemoista keskustelemaan. Haluamme ymmärtää itsestämme katsomuskasvattajina enemmän ja saada työhömmme tukea - erityisesti toisiltamme. Yritämme rohkeasti avata, ainakin itsellemme, henkilökohtaisia arvojamme ja uskomuksiamme ja päästä sitä kautta lähemmäs lapsen kokemusmaailmaa ja omaa osuuttamme siinä. Haluamme avoimesti kutsua myös perheet tähän työhön kanssamme.

Tämä pro gradu tutkielma on kirjallisuuskatsaus katsomuskasvatuksen tutkimuksista varhaiskasvatuksessa. Miten niissä esitellään tutkimuksellinen perusta katsomuskasvatuksen määrittelylle; mitä katsomuskasvatus on, miten se määritellään ja millä tavoin se koskee varhaiskasvatusikäisen lapsen elämismaailmaa? Tutkimuskysymykseen vastaamista täydentävänä aineistona käytän valikoituja, paikallisia varhaiskasvatussuunnitelmia, joista tarkastelen sisällönanalyysin keinoin, miten ne ohjaavat toteuttamaan katsomuskasvatusta varhaiskasvatuksessa. Suomalainen varhaiskasvatus perustuu varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden määrittämien velvoittavien raamien varaan, mutta toteutustavat ovat varsin kirjavat (Poulter ym., 2021). Varhaiskasvatuksen opettajat ovat Paavolan ja Hakarin (2021)

mukaan kokeneet katsomuskasvatuksen suunnittelun ja toteuttamisen pulmallisena sekä lapsiryhmien katsomuksellisen moninaisuuden että opetussuunnitelmatuntemuksen ja -osaamisen vuoksi. Katsomuskasvatus on sisältöalueena vielä varsin uusi ja sen toteuttaminen vaatii vahvaa ammatillista osaamista, johon myös omat henkilökohtaiset arvot ja uskomukset liittyvät ja sekoittuvat.

## 2 Tutkimuksellinen tausta

Tässä tutkimuksessa tarkastellaan, minkälaisena varhaiskasvatuksen katsomuskasvatus näyttäytyy 2020-luvulla ja miten sitä pedagogisesti suunnitellaan ja toteutetaan. Jotta lukija voi päästä syvemmin aihepiiriin kiinni, esittelen tässä kappaleessa sekä varhaiskasvatuksen että katsomuskasvatuksen tutkimuksellisia näkökulmia, keskeisiä käsitteitä sekä toimintaa määritteleviä ja ohjaavia asiakirjoja.

Ajatellaan, että pienten lasten kokonaisvaltainen kasvu- ja oppimisprosessi vaatii moninäkökulmaista tarkastelua ja lähestymistapoja (Raittila ym., 2017, s. 63). Nummenmaan (2001) mukaan varhaiskasvatuksen keskeiset tieteenalat ovat kasvatustiede, kehityspsykologia, sosiaalipsykologia, sosiologia ja sosiaalipolitiikka, varhaiskasvatustiede on syntynyt näiden rajapinnoille. Myös varhaiskasvatukseen liittyvää tutkimusta voidaan tehdä useilla eri tieteenaloilla, erilaisia lähestymistapoja hyödyntäen. Alan tarkastelu on yhteiskuntatieteellistä, jos tarkastelun kohteena on lapsen elämän yhteiskunnallisten edellytysten ja makroprosessien tarkastelu, kehityspsykologista, jos tarkastelun kohteena on lapsen välitön sosiaalinen vuorovaikutus, perinteinen tutkimus taas nojaa vahvasti humanistiseen tutkimukseen (Karila ym., 2001).

Alasuutarin ja Raittilan (2017) mukaan varhaiskasvatus tutkii pienten lasten (0–8-vuotiaat) kasvatustapahtumaa lapsuuden erityisyyden näkökulmasta sekä siihen liittyviä yhteistyöprosesseja sekä lasten kasvuympäristöjä. Kasvatuksen ytimenä näyttäytyy itse kasvatustapahtuma, mutta tutkimusalueena on pääosin yhteiskunnallinen ja kulttuurinen ilmiö. Varhaiskasvatus yhteiskunnallisena järjestelmänä on vahvasti sidoksissa ideologisiin, poliittisiin sekä taloudellisiin kysymyksiin. (Alasuutari & Raittila, 2017.)

Varhaiskasvatuksen tavoin myös katsomuskasvatus on tieteenalana monimuotoinen. Jos sitä tarkastellaan osana varhaiskasvatustieteen tutkimusta, siihen liittyy psykologisia, sosiaalitieteellisiä ja humanistisia ulottuvuuksia. Toisaalta katsomuskasvatusta tarkastellaan osana katsomuksen tutkimusta, jossa näyttäytyy filosofian, uskontotieteen ja teologian näkökulmia. Katsomuskasvatuksen tieteenalastrukturi on siis laajempi ja moniulotteisempi kuin sitä edeltäneen uskontokasvatuksen. Tämä tarjoaakin katsomuskasvatuksen tutkimukselle mahdollisuuden erilaisiin lähestymistapoihin ja tutkimusparadigmoihin. (Kallioniemi, 2021.)

## 2.1 Käsitteiden määrittelyä

Tässä kappaleessa nostan esiin olennaisia käsitteitä aihepiiriin liittyen. Käsitteet ovat tutkijan työkaluja, joiden avulla hän sekä tekee tutkimusta että esittää tulokset. Määritelmä on käsitteen kielellinen kuvaus, joka on mahdollisimman tiivis ja looginen sekä selkeästi ja mahdollisimman yksiselitteisesti ymmärrettävä. (Hirsjärvi ym., 2009.)

Kasvatus ja varhaiskasvatus sekä katsomus ja katsomuskasvatus ovat perustermistöä läpi koko työni ja ne kuvaavat sitä viitekehystä, jonka puitteissa tutkin. Katsomuksellisen sitouttamattomuuden näkökulman määrittää varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2022) ja sen ymmärtäminen on katsomuskasvatuksen olennainen lähtökohta. Katsomusten moninaisuuden sekä sekularisaation – käsitteet lisäävät ymmärrystä siitä, miten moninaisia maailmankatsomuksen tapoja on uskontojen ja katsomusten välillä ja sisällä. Inklusio käsitteenä liitetään yleisesti lapsen tukeen, mutta pidän sitä arvovalintana myös katsomuskasvatukseen liittyen ja siksi nostan sen mukaan.

### 2.1.1 Kasvatus ja varhaiskasvatus sekä inklusiiviset periaatteet

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2022, s. 25) määrittelee kasvatuksen toimintana, jonka myötä kulttuuriset arvot, tavat ja normit välittyvät, muovautuvat ja uudistuvat. Kasvatuksen tavoitteena on tästä näkökulmasta siirtää kulttuuriperintöä sekä tärkeinä pidettyjä arvoja sekä traditiota seuraaville sukupolville. Kasvatuksella pyritään myös vahvistamaan lapsen omaa ajattelua ja pohtimaan vallitsevia ajattelu- ja toimintamalleja kriittisesti. Lapsen itsetuntoa vahvistetaan ja häntä ohjataan huomioimaan oman toimintansa vaikutuksia toisiin ihmisiin sekä ympäristöön. Kasvatus vaatii toteutuakseen vuorovaikutustilanteita erilaisten ihmisten välillä, kasvatusta tapahtuu siis monessa ympäristössä, monien toimesta, molempiin suuntiin. Hollo (1985, s. 48) määrittelee kasvatuksen olevan sui generis, sisäisen luonteen omaava kasvatustodellisuus, jossa ihmisen kasvu tapahtuu. Kasvatus on kasvamaan saattamista, jossa kasvatettava nähdään kohteen sijaan päämääränä. Kasvatus on moninainen ilmiö, jos tapahtuu kasvua tai kasvamista, voidaan puhua kasvatuksesta. (Taneli, 2012.)

Varhaiskasvatuslain (540/2018) mukaan varhaiskasvatuksella tarkoitetaan lapsen suunnitelmallista ja tavoitteellista kasvatuksen, opetuksen ja hoidon muodostamaa kokonaisuutta, jossa painottuu erityisesti pedagogiikka. Varhaiskasvatus on osa suomalaista koulutusjärjestelmää, jonka tavoitteena on tukea lapsen oppimisen edellytyksiä, edistää elinikäistä oppimista ja koulutuksellisen tasa-arvon toteuttamista. (Opetus- ja



kulttuuriministeriö, 540/2018.) Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (2022, s. 16) mukaan varhaiskasvatus tukee huoltajia kasvatustyössä ja mahdollistaa heidän osallistumisensa työelämään tai opiskeluun. Varhaiskasvatusta voidaan toteuttaa päiväkotitoimintana, perhepäivähoitona tai avoimena varhaiskasvatustoimintana. (Opetushallitus, 2022.)

Inkluusio termi yhdistetään vahvasti lapsen tukeen, tässä kohden kuitenkin ajattelen termin olevan arvovalinta varhaiskasvatuksessa yleensä. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (2022, s. 18) mukaan varhaiskasvatuksen tavoitteena on ”tukea lapsen oppimisen edellytyksiä ja edistää elinikäistä oppimista ja koulutuksellisen tasa-arvon toteuttamista inklusiivisten periaatteiden mukaisesti”. Tällöin kyse on kaikkien lasten tasa-arvosta, yhdenvertaisuudesta, moninaisuuden arvostuksesta, osallisuudesta ja yhteisöllisyydestä. Erityisesti inklusioon kuuluvat käsitteet osallisuus, sosiaalinen osallisuus ja yhteenkuuluvuus kuvaavat arvoja katsomuskasvatuksen näkökulmasta. Pihlaja (2021) kuvaa inklusion olevan tasa-arvoon pohjautuvaa kasvatusta ja koulutusta, jossa mahdollistetaan kaikkien osallisuus, yhdenvertaisuuden periaatetta noudatetaan ja moninaisuus nähdään rikkautena. Se on globaali, tasa-arvon, hyväksymisen ja kestävän kehityksen prosessi (Booth, 2011).

### 2.1.2 Katsomus, katsomuskasvatus ja katsomuksellinen sitouttamattomuus varhaiskasvatuksessa

Katsomuksella tarkoitetaan Lamminmäki-Vartian (2021) mukaan yksilön ainutkertaista tapaa katsoa maailmaa. Se muodostuu arvoista, uskomuksista, tiedosta ja tietoon liittyvistä perusteluista. Katsomus ei ainoastaan kuvaile maailmaa, vaan antaa myös suuntaviivoja sille, miten tulisi elää. Katsomus voi olla uskonnoton, uskonnollinen tai näitä elementtejä yhdistelevä. Uskonto voidaan määritellä tavaksi uskoa. Siihen liittyvät yksilön ja/tai ryhmän vakaumus, joka sisältää tietyt käytänteet ja tavat. (Hervie-Léger, 2000, s. 3.) Uskonnottomuus puolestaan voidaan määritellä henkilökohtaisena tai institutionaalisenä sitoutumattomuutena uskontoon (Zilliacus, 2014, s. 31). Uskonnottomat voivat suhtautua uskontoon vihamielisesti tai välinpitämättömästi ja se voi olla selkeä valinta tai passiivinen kanta (Zuckermann, 2012, s. 8).

Katsomuskasvatuksella taas tarkoitetaan uskontoihin ja muihin katsomuksiin liittyvää kasvatusta osana varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen toimintaa. Sitä toteutetaan samoin pedagogisin menetelmin ja perustein kuin muutakin varhaiskasvatusta ja esiopetusta. (Lamminmäki-Vartia, 2021.) Poulter (2019) kuvailee katsomuskasvatusta erityisesti

kansalaiskasvatuksen näkökulmasta, sen tehtävät ovat sivistyksellisiä, kulttuurisia ja ihmisenä kasvamiseen liittyviä. Katsomuskasvatuksella pyritään vahvistamaan yksilön kokonais käsitystä todellisuudesta, joka antaa hänen olemassaololleen suunnan ja tavan elää (Salmenkivi, 2007).

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (2022) mukaan katsomuskasvatus on sitouttamatonta. Sitouttamattomuus tarkoittaa, ettei Suomessa varhaiskasvatuksen tai opetuksen kontekstissa lapsia sitouteta ajattelemaan tai uskomaan tietyn uskonnon, katsomuksen, poliittisen aatteen tai ideologian mukaan. Mitään uskontoa, katsomusta tai uskonnottomuutta ei arvoteta toista parempana, niitä tarkastellaan tasavertaisesti, kaikkiin yhtäläisesti tutustuen. Tarkoituksena on tarjota lapsille laajempia ja monipuolisempia näkökulmia maailman ilmiöihin. (Opetushallitus 2022, s. 23.)

### 2.1.3 Katsomusten moninaisuus ja sekularisaatio

Uskontojen ja katsomusten moninaisuudessa erilaiset uskonnolliset ja katsomukselliset perinteet vaihtelevat uskontojen ja katsomusten välillä sekä niiden sisällä. Tähän liittyy erilaisten tapojen ja traditioiden moninaisuus ja niiden vaihtelevat ilmenemismuodot. Ei ole yhtä tapaa olla jonkun uskonnon harjoittaja tai katsomuksen edustaja, jokainen yksilö ilmentää tätä omalla tavallaan, tietoisesti tai tiedostamattaan. (Lamminmäki-Vartia, 2021.)

Malkavaaran (2022) mukaan sekularisaatio on prosessi, jossa uskonnollinen ajattelu, sen mukaiset tavat ja instituutiot menettävät merkitystään. Sekularisaatio tarkoittaa vieraantumista uskonnollisista tavoista, tapakulttuurista, arvoista ja asenteista, termi suomennetaan usein sanalla maallistuminen. Sekularisaatiota kuvataan usein uskonnon heikkenemisen, eriytymisen ja yksityistämisen näkökulmista. Sekularisaatiossa uskonnosta tulee maailmankatsomus muiden maailmankatsomusten joukossa ja se joutuu kilpailemaan asemastaan luonnontieteiden, teknologian, markkinoiden ja valtion kanssa. Kirkon asema heikkenee, rinnalle syntyy muun muassa erilaisia lahkoja, muita uskontoja, new age-kultteja ja psykoterapiaa. Uskonnosta tulee yksi vaihtoehto sen sijaan, että se olisi yleistä, yhteistä ja kulttuurissa vallitsevaa. (Berger, 1967.)

## **2.2 Varhaiskasvatuslaki ja varhaiskasvatussuunnitelman perusteet määrittelemässä katsomuskasvatuksen arvopohjaa**

Varhaiskasvatuksen toteuttamista, sekä rakenteellisesti että sisällöllisesti, ohjaavat pääasiassa varhaiskasvatuslaki (540/2018) sekä varhaiskasvatussuunnitelman valtakunnalliset perusteet (2022), jotka ovat juridisesti velvoittavia asiakirjoja. Varhaiskasvatuksen ohjausasiakirjojen tarkoituksena on luoda yhdenvertaiset edellytykset varhaiskasvatukseen osallistuvien lasten kokonaisvaltaiselle kasvulle, kehitykselle ja oppimiselle (Opetushallitus, 2022, s. 9) – turvata laadullinen ja menetelmällinen tasa-arvoisuus varhaiskasvatuspaikasta riippumatta.

Seuraavaksi kuvailen ohjaavien asiakirjojen sisältöä tarkemmin, miten ne määrittelevät katsomuskasvatuksen arvopohjaa ja miten ne pyrkivät ohjaamaan pedagogisia ratkaisuja.

### **2.2.1 Varhaiskasvatuslaki**

Varhaiskasvatustoimintaa määrittelee erityisesti varhaiskasvatuslaki (540/2018), jossa säädetään lapsen oikeudesta varhaiskasvatukseen, varhaiskasvatuksen järjestämisestä sekä sen tavoitteista. Lain mukaan varhaiskasvatuspalveluun ovat oikeutettuja ne lapset, jotka eivät vielä ole oppivelvollisuusikäisiä. Myös tätä vanhemmilla lapsilla on varhaiskasvatusoikeus, mikäli erityisolosuhteet sitä vaativat. Kuntien on järjestettävä palvelua kunnan tarpeen mukaan laajuus ja toimintamuodot huomioiden, joko omana toimintana tai yksityiseltä hankittuna palveluna. Lain mukaan varhaiskasvatuksella tarkoitetaan lapsen suunnitelmallista ja tavoitteellista kasvatuksen, opetuksen ja hoidon muodostamaa kokonaisuutta, jossa painottuu erityisesti pedagogiikka (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2018).

Varhaiskasvatuslaissa määritellään varhaiskasvatuksen 10 tavoitetta, joista erityisesti 6. avaa arvopohjaa katsomuskasvatuksen näkökulmasta. Siinä painotetaan jokaisen yhdenvertaisia mahdollisuuksia varhaiskasvatukseen, jossa edistetään yhdenvertaisuutta ja sukupuolten tasa-arvoa sekä ohjataan ymmärtämään ja kunnioittamaan yleistä kulttuuriperinnettä sekä jokaisen kielellistä, kulttuurista, uskonnollista ja katsomuksellista taustaa (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 540/2018, 3§).

Vuonna 2021 varhaiskasvatuslakia muutettiin (HE 148/2021) ja siinä yhteydessä inklusion käsitettä painotettiin voimakkaammin. Myös inklusio rakentuu samalle arvopohjalle, turvataan kaikille lapsille yhtäläiset oikeudet tasa-arvoon, yhdenvertaisuuteen ja syrjimättömyyteen, arvostetaan moninaisuutta sekä vahvistetaan sosiaalista osallisuutta sekä

yhteisöllisyyttä. Inklusion käsite liittyy vahvasti lapsen tukeen, mutta on myös olennainen yhdenvertaisuuden, tasa-arvon ja katsomusten kannalta.

## 2.2.2 Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet on varhaiskasvatukseen perustuva Opetushallituksen antama valtakunnallinen määräys, jonka mukaan paikalliset ja lasten varhaiskasvatussuunnitelmat laaditaan ja varhaiskasvatus toteutetaan.

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet ovat järjestäjää oikeudellisesti velvoittava määräys, johon sisältyy kokonaisuuden ymmärtämistä avaavaa tekstiä. (Opetushallitus, 2022, s. 9–10.)

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa määritellään arvoperusta, jonka varaan toiminta rakentuu. Arvoperustassa painottuvat lapsen edun ensisijaisuus, lapsen oikeus hyvinvointiin, huolenpitoon ja suojeluun, lapsen mielipiteen huomioon ottaminen sekä yhdenvertaisen ja tasa-arvoisen kohtelun vaade, inklusiiviset periaatteet ja lapsen syrjinnän kieltäminen YK:n Lapsen oikeuksien sopimuksen, varhaiskasvatustien ja YK:n vammaisten henkilöiden oikeuksia koskevan yleissopimuksen mukaisesti. (Opetushallitus, 2022.)

Yhdenvertaisuus, tasa-arvo ja moninaisuus sekä perheiden monimuotoisuus liittyvät katsomuskasvatus aiheeseen. Näiden mukaan varhaiskasvatus rakentuu moninaiselle kulttuuriperinnölle, jota rakennetaan yhdessä perheiden kanssa. Perheiden erilaisiin kieliin, kulttuureihin, katsomuksiin, uskontoihin, perinteisiin sekä kasvatusnäkömyksiin suhtaudutaan ammatillisesti, avoimesti ja kunnioittavasti. Lapsen perheidentiteettiä ja perhesuhteita tuetaan siten, että jokainen lapsi voi kokea oman perheensä arvokkaaksi. (Opetushallitus, 2022, s. 22–23.)

Varhaiskasvatuksen katsomuskasvatuksessa tutustutaan lapsiryhmässä edustettuina oleviin uskontoihin ja muihin katsomuksiin. Tarkastelu voi ulottua myös laajemmin uskontoihin ja muihin katsomuksiin. Vastaavasti tarkastellaan myös uskonnottomuutta. Lasta ei saa ohjata mihinkään katsomukseen eikä häneen saa katsomuksellisesti vaikuttaa. Katsomuskasvatus on yleissivistävää ja sitä toteutetaan osana varhaiskasvatuksen pedagogista toimintaa. Sen pyrkimyksenä on edistää keskinäistä kunnioitusta ja ymmärrystä eri katsomuksia kohtaan sekä tukea lasten kulttuuristen ja katsomuksellisten identiteettien kehittymistä. Luontevia tapoja tarkastella katsomuksia ovat esimerkiksi vuodenkiertoon liittyvät juhlat ja tapahtumat sekä päivittäiset tilanteet, kuten pukeutuminen tai ruokailu. Lasten ihmettelylle annetaan tilaa ja mieltä askarruttavia elämäntilanteita pohditaan yhdessä. Yhteistyö huoltajien kanssa

korostuu, kunkin perheen taustaa, katsomuksia ja arvoja kuullaan ja kunnioitetaan.

Katsomuskasvatus tukee muun muassa lasten kulttuuriseen osaamiseen, vuorovaikutukseen ja ilmaisuun sekä ajatteluun ja oppimisen liittyvää laaja-alaista osaamista. (Opetushallitus, 2022, s. 49.)

### 2.2.3 Ohje varhaiskasvatuksen katsomuskasvatuksen toteuttamisesta ja uskonnollisista tilaisuuksista varhaiskasvatuksessa

Opetushallitus on lisäksi antanut ohjeen varhaiskasvatuksen katsomuskasvatuksen toteuttamisesta ja uskonnollisista tilaisuuksista varhaiskasvatuksessa (OPH-55-2018). Ohje tarkentaa sitä, miten uskonnon ja omantunnon vapautta koskevat säännökset Suomen perustuslaissa (731/1999), varhaiskasvatuslaissa (580/2015) ja muussa lainsäädännössä tulee ottaa huomioon katsomuskasvatusta toteutettaessa sekä mahdollisia uskonnollisia tilaisuuksia sekä niille vaihtoehtoista toimintaa järjestettäessä. Ohjeessa muistutetaan, että varhaiskasvatuksessa voidaan viettää perinteisiä juhlia, joihin tutustumisen ja viettämisen tavoitteena on antaa valmiuksia ymmärtää ja kunnioittaa yleistä kulttuuriperinnettä. Eri kieli- ja kulttuuriryhmiä edustavien lasten yhdenvertaisuuden kannalta on tärkeää, että myös heillä on mahdollisuus tutustua varhaiskasvatuksen juhlissa suomalaiseen kulttuuriin. Lapsiryhmän kulttuurinen moninaisuus otetaan juhlien suunnittelussa huomioon ja yhteistyö perheiden kanssa korostuu (Opetushallitus, 2018).

Varhaiskasvatuksen järjestäjä voi päättää, järjestetäänkö varhaiskasvatuksen yhteydessä uskonnollisia tilaisuuksia. Kukaan ei ole kuitenkaan velvollinen osallistumaan omantuntonsa vastaisesti uskonnon harjoittamiseen eli osallistumaan uskonnollisiin menoihin, jotka tapahtuvat jonkin uskontokunnan opin ja perinteen mukaan (Hokkanen, 2010).

Osallistumisvapaus on riippumaton yhdyskunnan jäsenyydestä. Uskonnollisen tilaisuuden tai toimituksen aikana järjestetään vaihtoehtoista toimintaa, joka on uskonnollista sisältöä lukuun ottamatta, luonteeltaan ja tavoitteiltaan mahdollisimman samankaltaista. Olennaista on, että lapsen huoltajalle jää todellinen ja aito vapaus valita, osallistuuko lapsi uskonnollista ainesta sisältäviin tilaisuuksiin ja toimituksiin vai ei. (Opetushallitus, 2018.)

## 2.3 Katsomuskasvatuksen historia

Varhaiskasvatuksen historia ja arvopohja on rakentunut vahvasti uskonnollisten arvojen varaan, muutos nykyiseen katsomukselliseen linjaan on tapahtunut lyhyen ajan kuluessa. Jotta voi saavuttaa ymmärrystä tämän päivän katsomuskasvatuksen diskurssin merkitykseen ja tarpeellisuuteen, käyn läpi historiallista polkua uskonnosta katsomukseen. Historian pitkät jatkumot vaikuttavat ajatteluamme ja luo perustaa nykyidentiteetille, vanhoista ajoista kiinnostunut on kiinnostunut yhteiskunnan perusteista ja rakenteista (Heikkilä, 2021).

Uskontokasvatuksella on ollut tärkeä ja keskeinen tehtävä osana suomalaista varhaiskasvatusta. Hanna Rothman perusti vuonna 1888 ensimmäisen kansanlastentarhan, Helsingin Fröbel-laitoksen, joka rakentui nimensä mukaisesti vahvasti fröbeliläisten periaatteiden varaan (Kallioniemi, 2005, s. 17). Hanna Rothmanin ja työtoverinsa Elisabeth Alanderin elämää sävytti vahva kristillinen vakaumus, joten oli luontevaa, että myös lastentarhatoiminnan arvopohja oli kristillinen. Fröbel-laitoksessa uskontokasvatus näkyi toiminnassa laajasti, lapset tutustutettiin kristillisiin tapoihin ja juhliin, heille välitettiin Raamatun sanaa kuvien, kerronnan ja keskustelujen kautta sekä painotettiin erityisesti lähimmäisenrakkautta ja kiitollisuutta. Kasvatuksen tarkoituksena oli luoda lapselle turvallisuuden tunnetta ja luottamusta siitä, että Jumala rakastaa ja pitää huolta. (Kallioniemi, 2021, s. 16–17.) Päiväkotityön kristillistä pohjaa pidettiin itsestään selvänä periaatteena aina 1960-luvulle asti, tämä oli luontevaa, sillä evankelisluterilaisella kirkolla ja kristinuskolla oli pitkään keskeinen ja vankkumaton rooli yhteiskunnassamme (Ahteenmäki-Pelkonen, 1993, s. 11–12).

Laki lasten päivähoidosta astui voimaan vuonna 1973, kaikki päiväkotitoiminta siirtyi lain piiriin. Laki ei kuitenkaan määritellyt päivähoidon tavoitteita tai sisältöjä. Tämän vuoksi työntekijöille jäi pitkälti epäselväksi, miten uskontokasvatusta tulisi toteuttaa päiväkotien arjessa. Lisäksi yhteiskunnan yleinen aatteellinen ja katsomuksellinen ilmapiiri oli muuttumassa, luterilaisen kirkon asemaa ja uskontokasvatusta alettiin aiemman selviönä pitämisen sijaan kyseenalaistamaan. (Kallioniemi, 2005, s. 29.)

Vuonna 1979 asetettiin parlamentaarinen päivähoidon kasvatuskomitea, jonka tehtävänä oli pohtia nimenomaan toiminnan tavoitteita ja sisältöjä. Komitean työn tuloksena syntyi mietintö, joka oli varsin pitkään varhaiskasvatuksen tavoitteiston yleisohjeena (Päivähoidon kasvatustavoitekomitea, 1980). Mietinnön pohjalta eduskunta lisäsi vuonna 1983 lasten päivähoidosta annettuun lakiin (1973) tavoitepykälän (§ 2a) ”päivähoidon tulee yleinen

kulttuuriperinne huomioon ottaen edistää lapsen esteettistä, älyllistä, eettistä ja uskonnollista kasvatusta”. ”Uskonnollisen vakaumuksen tukemisessa on kunnioitettava lasten vanhempien tai huoltajien vakaumusta” (Sosiaali- ja terveysministeriö, 1983).

Uskontokasvatus kirjattiin osaksi lakitekstiä ja se sai aiempaa virallistetumman aseman, siitä tuli yksi päivähoiton kasvatustavoitteista muiden kasvatustavoitteiden joukossa (Kallioniemi, 2008, s. 11). Uskontokasvatuksen tavoitteena on se, että lapsi pääsee osalliseksi juhlapyhien perinteestä, ja hän saa tietoa kristinuskon keskeisistä sisällöistä ja kulttuuriperinnöstä, lasta ohjataan suhtautumaan kunnioittavasti uskonnolliseen vakaumukseen ja erilaisiin katsomustapoihin ja lapsi saa vastauksia uskonnollisiin kysymyksiinsä ja mahdollisuuden hiljentyä. Mietinnössä ei annettu juurikaan sisällöllisiä tai menetelmällisiä ohjeita, henkilöstö edelleen jäi epävarmaksi siitä, missä muodossa ja miten uskontokasvatusta tulisi päivähoitossa toteuttaa. (Kallioniemi, 2021, s. 17–18.)

Varhaiskasvatuksen asema vahvistui 1990- ja 2000-luvuilla, koulutus siirrettiin yliopistoihin ja oppiaine vähitellen vakiintui akateemiseksi tutkimus- ja opetusalueeksi. Sosiaali- ja terveysalan kehittämiskeskus Stakes julkaisi Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet-asiakirjan vuonna 2003, tämä korvasi vuoden 1980 Komiteamietinnön. Lainsäädännöllisesti asiakirja oli suositustasoinen puiteasiakirja, jonka tehtävänä oli tukea varhaiskasvatuksen sisällöllistä ohjausta ja toiminnan kehittämistä. (Kahiluoto & Alila, 2014, s. 40.)

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa uskonnolliskatsomuksellinen orientaatio oli yksi kuudesta sisällöllistä orientaatiosta. Muut orientaatioalueet olivat matemaattinen, luonnontieteellinen, historyayhteiskuntatieteellinen, esteettinen ja eettinen orientaatio. Uskonnolliskatsomuksellisen orientaation keskiössä olivat lapsen oman uskonnon uskonnolliset, hengelliset ja henkiset asiat sekä ilmiöt. Myös lapsen lähiympäristössä vaikuttaviin muihin uskontoihin ja katsomuksiin tutustumista korostettiin.

Uskonnolliskatsomuksellinen orientaatio korosti kulttuurikasvatuksen, kulttuuriperinnön sekä kulttuurien moninaisuuden näkökulmia, panostaen lapsen henkiseen kasvuun, erilaisuuden kohtaamiseen sekä suvaitsevaisuuteen (Pellikka, 2017, s. 154).

Uusi varhaiskasvatuslaki annettiin vuonna 2015. Lain kymmenestä tavoitteesta erityisesti kuudes liittyy keskeisesti katsomuskasvatukseen. Sen mukaan kaikille lapsille tulee antaa yhdenvertaiset mahdollisuudet varhaiskasvatukseen, jossa edistetään sukupuolten tasa-arvoa sekä annetaan valmiuksia ymmärtää ja kunnioittaa yleistä kulttuuriperinnettä sekä kunkin

kielellistä, kulttuurista, uskonnollista ja katsomuksellista taustaa (Sosiaali- ja terveystieteiden tutkimuskeskus, 580/2015).

Lakiuudistuksen myötä myös varhaiskasvatussuunnitelman perusteet -asiakirjaa uudistettiin ja siitä tuli järjestäjiä velvoittava, normatiivinen asiakirja vuonna 2017.

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2016-asiakirjassa aiemmat orientaatiot korvautuvat viidellä sisältöalueella; Kielten rikas maailma, Ilmaisun monet muodot, Minä ja meidän yhteisömme, Tutkin ja toimin ympäristössäni sekä Kasvan, liikun ja kehityn.

Katsomuskasvatus kuuluu Minä ja meidän yhteisömme – kokonaisuuteen. Tässä tavoitteena on kehittää lapsen valmiuksia ymmärtää lähiympäristön monimuotoisuutta ja harjoitella siinä toimimista. (Opetushallitus, 2016, s. 43–44.) Katsomuskasvatuksessa tutustutaan lapsiryhmässä läsnä oleviin uskontoihin ja katsomuksiin. Uskonnottomuutta tarkastellaan näiden rinnalla. Tavoitteena keskinäisen kunnioituksen ja ymmärryksen lisääminen eri katsomuksia kohtaan sekä lapsen kulttuurisen ja katsomuksellisen identiteetin kehittymisen tukeminen. (Opetushallitus, 2016, s. 43–44.) Katsomuskasvatuksessa varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (2016) mukaan korostuu vahvasti sitouttamattomuuden periaate, katsomuksia tarkastellaan tasaveroisina arvottamatta niitä keskenään ja opetus on arvopohjaltaan uskonnollisesti, katsomuksellisesti sekä puoluepoliittisesti sitouttamaton.

## **2.4 Ajatuksia katsomuskasvatuksesta tässä ajassa**

Uskontososiaalinen muutos Suomessa on tosi asia. Vuoden 2023 alussa 65,1 % suomalaisista kuului evankelisluterilaiseen kirkkoon, kun taas 1980-luvulla jäseniä oli yli 90 % väestöstä, evankelisluterilaisen kirkon jäsentilaston mukaan. Jäsenyys evankelisluterilaisessa kirkossa ei entiseen tapaan perustu perinteeseen tai vakiintuneeseen tapaan, vaan kirkkoon kuuluminen tai kuulumattomuus nähdään yhä selvemmin henkilökohtaisena valintana. Samaan aikaan yhä useampi löytää erilaisia tapoja täyttää uskonnon tai henkisyyden jättämää tilaa sielussa ja ruumiissa. (Hokkanen, 2010.) Kirkon tutkimuskeskuksen mukaan erilaisia rekisteröityjä uskonnollisia yhdyskuntia on perustettu enenevässä määrin koko 2000-luvun ajan, esimerkiksi vuonna 2005 yhdistyksiä oli 61, kun taas vuoden 2019 lopussa niitä oli jo 145. Lisäksi uskonnottomuus sen laajassa merkityksessään on näkyvämpää kuin ennen. Suomalaisten uskonnollinen ja katsomuksellinen identiteetti ja uskonnollisuus ylipäänsä on siis aikaisempaa monimuotoisempaa. (Ketola, 2020.)



Varhaiskasvatuksen katsomuskasvatuksella on erityinen asema tässä uskontososiaalisen muutoksen ajassa, sen tavoitteena on antaa valmiuksia, jotka kantavat nykyisyyden lisäksi pitkälle tulevaisuuteen. Katsomuskasvatus on osa varhaiskasvatuksen yleissivistävää toimintaa, jonka tavoitteena on edistää keskinäistä kunnioitusta ja ymmärrystä katsomusten välillä sekä tukea lasten katsomuksellisen identiteetin kehittymistä (Opetushallitus, 2016 s. 45). Pienen lapsen kohdalla perheen ja kodin merkitys arvomaailman ja katsomuksen rakentumiseen on merkittävä. Kotikasvatuksen rinnalla myös varhaiskasvatus toimii tärkeänä kasvun, kehityksen ja oppimisen paikkana, se toimii ikään kuin sillanrakentajana lapsen ja perheen sekä laajemman yhteiskunnan välillä (Kuusisto, 2021).

Monikatsomuksellisen perinteen muodostumisen vuoksi on tärkeää, että varhaiskasvatuksen oppimisympäristöt huomioivat uskonnot ja katsomukset sekä antavat niille tilaa ja näkyvyyttä. Onnistuessaan tämä antaa lapsille valmiuksia kohdata uskontojen ja katsomusten moninaisuus omassa elämässään, oppia niistä ja saada vaikutteita oman elämänsä katsomuksen kehittymiselle ja jäsentymiselle. Se voi lisätä lasten suvaitsevaisuutta, sitä miten he myöhemmässä elämässään kohtaavat erilaisia uskontoja ja katsomuksia sekä niihin liittyviä kysymyksiä. (Kallioniemi, 2021.)

Katsomuksiin liittyvät kysymykset ovat osa lapsen kansalaiseksi kasvamisen prosessia. Kasvatuksen myötä lapsi sisäistää sosiaalisen ympäristönsä arvoja ja normeja ja oppii ajattelemaan ja toimimaan niiden mukaan, hän saa aikuisilta riittävät tiedot ja taidot toimia yhteiskunnan jäsenenä. Nämä ajattelurakenteet ovat välttämättömiä, jotta voimme toimia yhteiskunnassa, yhteisössä ja ylipäänsä sosiaalisessa kanssa käymisessä toisten kanssa. Lapsi nähdään tässä paremminkin toiminnan kohteena kuin aktiivisena toimijana. (Kuusisto, 2021.) Katsomuskasvatuksella on tästä näkökulmasta merkittävä yhteiskunnallinen tehtävä.

Yksilön kannalta katsomuksellinen ajattelu on merkityksellistä, arvojen ja maailmankatsomuksen rakentumisen kannalta. Kasvatuksen tulisi tukea siis myös lapsen oman ainutlaatuisen olemuksen jäsentymistä ja oman äänen löytymistä. (Castillo ym., 2021.) Jotta lapsi saisi tukea oman maailmankatsomuksensa sanoittamiseen, varhaiskasvatuksessa tulisi olla mahdollisuuksia tunnistaa, tunnustaa ja sanoittaa moninaisia katsomuksellisia ja sekulaareja maailmankatsomuksia sekä niistä nousevia eettisiä ja katsomuksellisia ideaaleja. Tätä kautta lapsella on mahdollisuus ryhtyä muotoilemaan omia arvojaan ja koko maailmankatsomustaan. Tämä edellyttää eettistä kohtaamista eli vastuullisuutta toista kohtaan, lapsi kutsuu kasvattajaa jatkuvasti muokkaamaan omaa ammatillisuuttaan. Eettisessä

kohtaamisessa molempien sisäistä minuutta ravistellaan ja pyrkimyksenä on muutos. (Castillo ym., 2021.) Lapsi on aktiivinen toimija, joka muodostaa omaa maailmankäsitystään aikuisen kanssa ja tukemana, yhteinen keskustelu ja pohdinta korostuu.

### 3 Tutkimuksen toteutus

#### 3.1 Tutkimuksen tavoitteet ja tutkimuskysymykset

Tutkimuksessa tarkastellaan mitä katsomuskasvatuksesta on todettua tutkimuksissa sekä valikoiduissa paikallisissa varhaiskasvatussuunnitelmissa 2020-luvulla. Mikä on tutkimuksellinen perusta katsomuskasvatuksen määrittelylle; mitä katsomuskasvatus on, miten se määritellään ja miten se koskee varhaiskasvatukseen lapsen elämismailmaa. Tavoitteena on myös selvittää varhaiskasvatuksen katsomuskasvatuksen suunnittelun ja toteutuksen pedagogisia suuntaviivoja; miten varhaiskasvatustilanne ja varhaiskasvatussuunnitelmat ohjaavat ja tukevat henkilökunnan arvoja ja työtä.

Tutkimuskysymyksetni ovat:

1. Minkälaisena varhaiskasvatuksen katsomuskasvatus näyttäytyy 2020-luvun tutkimuksissa?
2. Miten varhaiskasvatuksen katsomuskasvatusta pedagogisesti suunnitellaan ja toteutetaan?

Tutkimus nostaa esiin ja kokoaa yhteen näkökulmia aihepiiristä lisäten lukijan ymmärrystä ja kokonais käsitystä varhaiskasvatuksen katsomuskasvatuksen monista tulokulmista. Tämä tutkimus antaa varhaiskasvatuksen kentälle tiivistetyn ajankohtaiskatsauksen ja korostaa niitä teemoja, joiden kehittämiseen tulisi jatkossa kiinnittää huomiota. Katsomuskasvatus varhaiskasvatuksen sisältöalueena on vielä varsin nuori ja sen lain mukainen toteutus on osin puutteellista. Arvojen sekä arjen suunnittelun ja toteutuksen vahvistamiseksi tarvitaan konkreettisempaa ohjausta ja laajempaa keskustelua eri tasojen (valtakunnallinen, paikallinen, yksikkökohtainen ja yksilöllinen) välillä sekä niiden sisällä.

#### 3.2 Kuvaileva kirjallisuuskatsaus tutkimusmenetelmänä

Tieteellisen tutkimuksen prosessi etenee vaiheittain, tutkimusideasta tutkimusaiheeseen perehtymiseen, tutkimussuunnitelman tekemiseen, aineiston keruuseen ja analysointiin sekä tutkimuksen raportoimiseen. Tutkimuksen vaiheet ovat vuorovaikutuksessa keskenään, prosessin seuraava vaihe voi vaikuttaa edellisiin vaiheisiin joskus tämentävästi joskus suuntaa merkittävästi muuttaen. (Günther & Hasanen, 2021.)

Tutkimukseni on laadullista ja käytän tutkimusmenetelmänä kuvailevaa kirjallisuuskatsausta. Laadullisella aineistolla tarkoitetaan pelkistetyimmillään aineistoa, joka on ilmiasultaan tekstiä. Teksti voi olla syntynyt tutkijasta riippuen tai riippumatta. Laadullisessa tutkimuksessa tutkimussuunnitelma elää usein hankkeen mukana eli tutkimuksen vaiheet – aineistonkeruu, analysointi, tulkinta ja raportointi – kietoutuvat yhteen eikä tutkimusprosessia ole aina helppo pilkkoa toisiaan seuraaviin vaiheisiin. Laadullisessa tutkimuksessa voidaan lähteä liikkeelle mahdollisimman puhtaalta pöydältä ilman ennakoasetelmia tai määritelmiä. Aineistolähtöisessä analyysissä teoria rakentuu empiirisestä aineistosta käsin ikään kuin alhaalta ylöspäin (Eskola & Suoranta, 1998). Tällöin aineiston rajaaminen korostuu, jotta analysointi on mielekästä ja järkevää. Laadullisen tutkimuksen analysointivaiheessa löytyy usein kiinnostavia aiheita, joita ei ennalta odottanut löytävänsä. Nämä yllättävät löydöt voivat helposti johtaa harhaan ja niitä kaikkia pyrkii tutkimaan ja kuvaamaan tutkimukseen. Olennaista on, että pystyy päättämään mikä aineistossa on kiinnostavaa ja mitkä löydökset tukevat tätä kiinnostusta, muut löydökset jäävät seuraavien tutkimusten aiheiksi. (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 104–105.) Aineistolähtöinen analyysi on perusteltua silloin, kun tarvitaan perustietoa jonkin tietyn ilmiön, tässä katsomuskasvatuksen, olemuksesta.

Tutkijan asema korostuu laadullisessa tutkimuksessa, hänellä on toimissaan vapautta, joka antaa mahdollisuuden joustavaan tutkimuksen suunnitteluun ja toteutukseen. Tutkijalta edellytetään luovuutta ja mielikuvituksellisuutta esimerkiksi uusien menetelmällisten tai kirjoitustapaa koskevien ratkaisujen kokeilemisessä. (Eskola & Suoranta, 1998.) Haasteena on tehtyjen ratkaisujen avaaminen lukijalle, jotta tutkimus olisi ylipäänsä arvioitavissa.

Kirjallisuuskatsaus menetelmänä on aineistolähtöistä, ymmärtämiseen tähtäävää ilmiön kuvausta. Sen tarkoituksena on koota olemassa olevaa tietoa. (Kangasniemi ym., 2013.)

Kirjallisuuskatsaus on ikään kuin tutkimusta tutkimuksesta eli tarkoituksena on kerätä jo julkaistua tutkimustietoa uuden tutkimuksen perustaksi. Alkuperäisiä tutkimustuloksia tunnistetaan, arvioidaan ja tiivistetään sekä tehdään niistä johtopäätöksiä.

Kirjallisuuskatsauksen keinoin rakennetaan kokonaiskuvaa asiakokonaisuudesta, kuvataan teorian kehitystä historiallisesti ja voidaan tunnistaa ilmiöön liittyviä ongelmia. (Salminen, 2023.) Kirjallisuuskatsauksen tehtävänä on auttaa tutkimusta lukevaa aiheen ymmärtämisessä ja toisaalta osoittaa, miten tutkimus asemoituu alansa tutkimuskenttään (Hirsjärvi ym., 2009).

Salminen (2023) mukaan kirjallisuuskatsauksesta on jaoteltavissa kolme perustyyppiä, kuvaileva kirjallisuuskatsaus, systemaattinen kirjallisuuskatsaus sekä meta-analyysi. Käytän

tutkimuksessani kuvailevaa kirjallisuuskatsausta, jonka avulla pystytään kuvailemaan ilmiötä laaja-alaisesti sekä luokittelemaan sen ominaisuuksia, kuvaileva synteesi ilman varsinaista analyttistä tulosta (Salminen, 2023). Kuvailevassa kirjallisuuskatsauksessa pyritään löytämään tutkimuskysymyksen kannalta relevantti aineisto eli menetelmä on aineistolähtöistä ja sen ymmärtämiseen tähtäävää, aineiston valinta ja analyysi tapahtuu samanaikaisesti (Kangasniemi ym., 2013).

Kuvailevan kirjallisuuskatsauksen vaiheet Kangasniemen ym. (2013) mukaan



### 3.3 Tutkimusaineisto

Aineistoni koostuu varhaiskasvatuksen katsomuskasvatuksen tutkimuksista (n=10). Tätä materiaalia keräsin internetin (Google) hakukoneesta, Turun Yliopiston kirjaston Volter tietokannasta sekä Finna.fi sivustoilta hakusanoilla katsomuskasvatus, katsomuskasvatus varhaiskasvatuksessa, uskontokasvatus ja katsomuksellinen moninaisuus. Aineiston valinta perustui pääosin ajanjaksoon. Halusin perehtyä 2020-luvulla tehtyihin tutkimuksiin, näissä viimeisimmissä tutkimuksissa päästään lähemmäs nykytilaa ja sen ulottuvuuksia.

Käyttämässäni aineistossa on kaksi tutkimusta, jotka on tehty ennen vuotta 2020, Itäkare 2015 ja Poulter 2019, valitsin nämä kuitenkin aineistooni sisällöllisen sopivuuden vuoksi. Lisäksi Helsingin yliopiston kasvatustieteellisen tiedekunnan toteuttamaan opetus- ja kulttuuriministeriön kehittämisprojektiin *Monikatsomukselliset oppimisen tilat varhaiskasvatuksessa* (2018–2021) liittyvät sisällöt ovat osa tutkimusaineistoani. Saatavilla oli myös katsomuskasvatukseen liittyvää, eri tahojen tuottamaa kirjallisuutta ja opetusmateriaalia, ne toimivat soveltuvin osin tutkimukseni teoreettisena taustana, ei aineistona.

Muunlaista poissulkumenettelyä ei tutkimuksessani ollut tarpeen käyttää, koska aihepiiristä tehtyjä tutkimuksia oli saatavilla vähän, hakukriteereillä löysin nämä kymmenen tutkimusta, jotka kaikki päätyivät osaksi tätä kirjallisuuskatsausta. Varhaiskasvatuksen katsomuskasvatuksesta on siis tehty tutkimuksia niukasti. Tämä johtunee siitä, että koko

aihepiiri on varhaiskasvatuksen kentällä tuore ja sitä on toteutettu nykyisen ohjauksen mukaan lyhyen aikaa.

Seuraavassa taulukossa on lueteltuna käyttämäni aineisto.

Tekijä(t), vuosiluku	Nimi
Castillo, K., Ylitapio-Mäntylä, O., Mikkonen, J. & Kuorilehto, M. 2021	Tilaa toisen kohtaamiselle vai tilaa toiseuttaa? Katsomuskasvatuksen merkityskerrokset varhaiskasvatussuunnitelmissa
Gyekye, M. & Lamminmäki-Vartia, S. 2022	Kieli-, kulttuuri- ja katsomustietoinen näkökulma varhaiskasvatuksen ammattillisiin keskusteluihin
Hytti, L., Lamminmäki-Vartia, S. & Poulter, S. 2021	Tutkimusmatkoja katsomusten maailmaan – Materiaalia varhaiskasvatuksen katsomuskasvatukseen
Itäkare, S. 2015	Vakaumukselliset vasut? Uskonto- ja katsomuskasvatuksen diskursiivinen rakentuminen varhaiskasvatussuunnitelmissa
Itäkare, S. 2023	Kohti notkeaa ja yhdenvertaista varhaiskasvatuksen katsomuskasvatusta
Kuusisto, A. 2021	Lapsen katsomuksellisen ajattelun rakentuminen moniuskontoisessa, sekulaarissa kasvuympäristössä
Paavola, H. & Hakari, S. 2021	Lapsen katsomuksellisen identiteetin rakentuminen: näkökulmia eri kontekstissa
Poulter, S. 2019	Katsomuskasvatuksen yhteiskunnallinen tehtävä: välineitä vai toisin ajattelua?
Poulter, S., Lahtinen, D., Lyhykäinen, K. & Yli-Koski-Mustonen, S. 2021	Lapsi sakraalitulassa – kokemus katsomuskasvatuksen ytimessä
Poulter, S., Lamminmäki-Vartia, S. & Castillo, K. 2021	Monikatsomukselliset oppimisen tilat varhaiskasvatuksessa – opettajan katsomuksellista osaamista kehittämässä

Sekä Castillo ym. (2021) että Itäkare (2015, 2023) tarkastelevat tutkimuksissaan valtakunnallisen varhaiskasvatussuunnitelman (2018) katsomuskasvatuksen diskursiivista rakentumista ja minkälaiseen käytännön varhaiskasvatukseen ne ohjaavat. Castillon ym. (2021) tutkimuksessa perehdytään valtakunnallisen varhaiskasvatussuunnitelman lisäksi 17 pohjoissuomalaisen kunnan paikallisiin varhaiskasvatussuunnitelmiin. Itäkare (2015) puolestaan tarkastelee valtakunnallisen varhaiskasvatussuunnitelman rinnalla neljän helsinkiläisen päiväkodin varhaiskasvatussuunnitelmia. Näiden tutkimusten tarkoituksena on nostaa esiin myös varhaiskasvatusta ohjaavien asiakirjojen kehittämiskohteita.

Kuusiston (2021), Paavolan & Hakarin (2021) sekä Poulterin (2019) tutkimuksissa perehdytään katsomuskasvatuksen merkitykseen lapsen identiteetin muodostumisprosessissa. Näissä katsomuksen käsite määritellään laajasti tarkoittamaan kokonaiskuvaa todellisuudesta, sen luonteesta ja arvosta, antaen suuntaa ihmisenä olemisesta ja siitä miten tulisi elää (Poulter, 2017.) Tutkimuksissa tarkastellaan varhaiskasvatusympäristöä lasten katsomusten rakentumista tukevana kasvu- ja kasvatuskontekstina. Paavola & Hakari (2021) peilaa tutkimuksessaan Suomalaista katsomuskasvatusta ja kasvatusympäristöä Australian, Kiinan ja Saudi-Arabian vastaaviin.

Poulterin ym. (2021) tutkimus keskittyy katsomuskasvatuksen kokonaisvaltaiseen ja kokemukselliseen oppimiseen yhteistyössä katsomusyhteisöjen kanssa muun muassa erilaisia sakraalituloja hyödyntämällä. Sakraalitulat voivat olla fyysisiä tai virtuaalisia rakennuksia, joiden alkuperäinen tarkoitus on hengellinen, ne voivat olla myös hiljentymisen paikkoja esimerkiksi luonto tai metsä, tai muita yhteisen ihmettelyn ja tutkiskelun paikkoja, jotka muodostuvat prosessinomaisesti.

Helsingin yliopiston kasvatustieteellisen tiedekunnan toteuttama opetus- ja kulttuuriministeriön kehittämisprojekti *Monikatsomukselliset oppimisen tilat varhaiskasvatuksessa* (2018–2021) on ensimmäinen katsomuskasvatukseen liittyvä hanke, jolle myönnettiin yhteiskunnallista rahoitusta. Hankkeen tavoitteena oli selvittää opettajan katsomuskasvatukseen liittyvää professionaalisuutta sekä kehittää moninaisuuden ja paikallisuuden huomioivaa varhaiskasvatuksen pedagogiikkaa. Aineistoni tutkimukset: ”Monikatsomukselliset oppimisen tilat varhaiskasvatuksessa – opettajan katsomuksellista osaamista kehittämässä”, ”Kieli-, kulttuuri- ja katsomustietoinen näkökulma varhaiskasvatuksen ammatillisiin keskusteluihin” sekä ”Tutkimusmatkoja katsomusten

maailmaan – Materiaalia varhaiskasvatuksen katsomuskasvatukseen” liittyvät tähän hankkeeseen.

Täydentävänä aineistona tässä tutkimuksessa on valikoituja, paikallisia varhaiskasvatussuunnitelmia (n=16), joiden sisältöön katsomuskasvatusta ohjaavana asiakirjana perehdyin. Pysin löytämään niistä kuntakohtaisia tarkennuksia valtakunnallisen ohjauksen konkretisoimiseksi. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (2022) mukaan paikalliset suunnitelmat tarkentavat valtakunnallisia perusteita, mutta eivät voi poissulkea mitään lain, asetusten tai varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden edellyttämää tavoitetta tai sisältöä. Niitä laadittaessa tulee huomioida paikalliset erityispiirteet, pedagogiset painotukset sekä arviointi ja kehittäminen. (Opetushallitus, 2022.)

Tämän aineiston poimin kuntien omilta kotisivuilta. Tarkastelussa olivat pääasiassa vuoden 2022 päivitykset, yhden kunnan osalta saatavilla oli vuoden 2020 päivitys. Merkittävä tekijä näiden kuntien viime vuosien väestön kehityksessä on ollut syntyvyyden pienentyminen, tämän ennustetaan jatkuvan myös tulevana vuosina. Syntyvyyden lasku vaikuttaa myös varhaiskasvatukseen järjestämiseen palveluverkkojen tarkastelun näkökulmasta, kuntakohtaiset sekä kuntien sisällä alueelliset erot korostuvat.

Paikalliset varhaiskasvatussuunnitelmat jäivät tässä tutkimuksessa täydentäväksi aineistoksi ja esittelen ne ikään kuin mielenkiintoa tuovana elementtinä, koska niiden sisällöllinen anti oli vähäinen, eikä niistä saatu tietoa riittäväksi tutkimusaineistoksi yksinään. Paikalliset suunnitelmat mukailivat valtakunnallisen varhaiskasvatussuunnitelman sisältöä eikä niistä juurikaan ollut löydettävissä kuntakohtaisia erityispiirteitä, pedagogisia painotuksia tai konkreettista suunnittelun, toteutuksen ja arvioinnin määrittelyä.

### **3.4 Aineiston analyysi**

Sisällönanalyysi on tutkijan tekemää aineiston sisällön luokittelua ja teemoittamista. Tarkoituksena on luokkien sisällöllinen tarkastelu ja vertailu. (Vuori, 2021.) Sisällönanalyysin tavoitteena on luoda sanallinen ja selkeä kuvaus aineistosta, josta on löydettävissä alkuperäisen aineiston informaatio tiiviissä muodossa. Sisällönanalyysi metodina pureutuu nimenomaisesti tekstin merkitykseen (Tuomi & Sarajärvi, 2018), sen keinoin kuvaan varhaiskasvatuksen katsomuskasvatusta ilmiönä ja sen merkitystä sekä yksilön kehityksen että yhteiskunnan monimuotoistumisen kannalta.



Olen hyödyntänyt analysoinnissa erityisesti teema-analyysin periaatteita, joka on yksi laadullisen tutkimuksen analysointimenetelmistä ja sisällönanalyysin muoto (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Teemat syntyvät tehdyn analyysin perusteella, ne ovat tutkimuskysymyksen kannalta olennaisia asiakokonaisuuksia ja aineistossa toistuvia tyypillisiä piirteitä (Juhila, 2021). Braunin & Clarken (2006) mukaan teema-analyysi etenee vaiheittain. Aluksi aineistoon perehdytään lukemalla sitä useita kertoja läpi. Perehtymisen aikana syntyy ensimmäisiä ideoita teemoista. Seuraavassa vaiheessa merkitään aineiston mielenkiintoiset ja merkitykselliset sisällöt muistiin, joiden perusteella määritellään teemat. Seuraavaksi on tarpeen tarkastella vastaavatko poimitut sisällöt syntyneitä teemoja ja vastaako teemat tutkimuskysymykseen. Tämän tarkastelun jälkeen teemat päätetään ja nimetään. Lopuksi kirjoitetaan tutkimusraportti.

Teema-analyysin vaiheet Braunin ja Clarken (2006) mukaan



Oma prosessini mukaili Braunin & Clarken (2006) vaiheita. Jotta aineiston kokonaisuus hahmottuisi mahdollisimman selkeästi, luin aineistoa läpi monia kertoja. Tein lukemastani muistiinpanoja, kirjasin avainsanoja ja alleviivasin yhtäläisyyksiä. Aihepiireistä korostuivat muun muassa arvokeskustelu, katsomuskasvatuksen diskurssin vaikutus, sosialisatio, kvalifikaatio ja subjektifikaatio käsitteiden merkitys, kasvattajan toimijuus, lapsen toimijuus, sakraalitulojen käyttö oppimisympäristönä ja yhteistyö katsomusyhteisöjen kanssa. Näistä aihepiireistä tiivistin tutkimukseni teemat, jotka nimesin seuraavasti:

varhaiskasvatussuunnitelman katsomuskasvatuspuhe, katsomuskasvatuksen merkitys lapsen elämässä sekä pedagogiset käytännöt ja materiaalit.

Seuraavassa taulukossa on kuvattuna tutkimukseni teemat sekä muutamia sisältöä kuvaavia avainsanoja.

Teema	Avainsanoja sisällöstä
Varhaiskasvatussuunnitelman katsomuskasvatuspuhe	arvokeskustelu, sosialisaatio-kvalifikaatio- subjektifikaatio-käsitteet, diskurssit,

	katsomustietoisuus, moninaisuus, kansalaiskasvatus
Katsomuskasvatuksen merkitys lapsen elämismaailmassa	toiseus, uskonnonvapaus, lapsen katsomuksellinen ajattelu, moninaisuus, kansalaiskasvatus, subjektifikaatio, kasvattajan tehtävä
Pedagogiset käytännöt ja materiaalit	kokemuksellinen oppiminen, toimintaympäristö, tilan tutkiminen, yhteistyö, pedagoginen materiaali

Täydentävänä aineistona käytettyihin paikallisiin varhaiskasvatussuunnitelmiin tutustuin lukemalla jokaisen kokonaisuudessaan läpi etsien niistä katsomuskasvatukseen liittyvää tekstiä. Aluksi merkitsin kaikki teemaan liittyvät tekstit keltaisella värikoodilla, myös ne, jotka olivat suoraan valtakunnallisesta varhaiskasvatussuunnitelmasta. Seuraavaksi lähdin poimimaan niitä kirjoituksia, joissa määriteltiin juuri kyseisen kunnan katsomuskasvatukseen liittyviä arvoja, periaatteita tai toimintatapoja. Nämä merkitsin suunnitelmiin punaisella värillä. Punaisella värillä korostuivat arvonäkökulmat, erityisesti yhdenvertaisuus, tasa-arvo ja moninaisuus, laaja-alaisen osaamisen teemoista erityisesti kulttuurinen osaaminen, vuorovaikutus ja ilmaisu sekä yhteistyö perheiden ja seurakuntien edustajien kanssa. Jonkin verran löytyi myös pedagogisia toimintaohjeita esimerkiksi vaihtoehtoisten tilaisuuksien järjestämisestä tai vuodenkierron juhlien huomioimisesta. Paikallisten suunnitelmien sisältöä en teemoittanut tämän enempää, aineiston sisällöllisen annin niukkuuden vuoksi. Esittelen löydökset tulokappaleessa omana osuutenaan, lisätietoa ja ymmärrystä lisäävänä elementtinä.

### 3.5 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys

Laadullisen tutkimuksen luotettavuuden arviointiin ei ole olemassa yhtenäisiä kriteereitä. Sosiaalisen konstruktionismin mukaan, tässäkin tutkimuksessa ei ole olemassa yhtä objektiivista todellisuutta, jonka mukaan luotettavuutta voidaan arvioida, vaan useampia näkemyksiä samasta todellisuudesta (Tuomi & Sarajärvi 2018). Luotettavuuden takaamiseksi olen pyrkinyt esittämään tutkimusprosessin, aineiston hankkiminen ja sen analysointi, mahdollisimman tarkasti. Pyrkimyksenä on lisätä lukijan ymmärrystä tutkimuksen etenemisen vaiheista, omasta ajatteluprosessistani ja raportoinnin perusteista, jotta hän voisi ymmärtää ja arvioida saamiani tuloksia. Prosessin kuvaamisen lisäksi olen lisännyt raporttiini katkelmia ja viittauksia varhaiskasvatuksen asiakirjoista ja aiemmista tutkimuksista, näiden avulla lukija pystyy paremmin ymmärtämään tekemiäni tulkintoja (Hirsjärvi ym., 2009, s. 232–233).

Varhaiskasvatussuunnitelmat ovat julkisia asiakirjoja (Vehkamäki ym., 2013, s. 14–15), joten jokaisella on oikeus saada niistä tietoa. Tutkimuslupaa näiden asiakirjojen tutkimiseen ei näin ollen tarvita. Tutkimuseettinen pulma voi syntyä paikallisten suunnitelmien vertailusta, jos kunnat käyvät tutkimuksessa ilmi. Tämän vuoksi tutkimuksessani mukana olevien kuntien nimiä ei mainita ollenkaan, epäsuotuisan kilpailutilanteen välttämiseksi. Tutkimukseni kannalta olennaista ei ole mistä kunnasta on kyse, varhaiskasvatussuunnitelman sisältö sitä vastoin.

Tutkimusta arvioitaessa on hyväksyttävä, että kukin tutkimus on vain yhdenlainen versio aiheesta, eikä siihen koskaan voi täysin luottaa. Se on tekijänsä rakennelma, joku toinen voisi tehdä samoista rakennusaineista hieman toisenlaisen tuotoksen. Tutkijoiden saamista tuloksista voidaan joitain johtopäätöksiä tehdä, mutta on muistettava kontekstin vaikutus – aika, paikka ja tutkija. Tutkimuksen toistaminen uusissa olosuhteissa, toisena aikana, toisen tekemänä voidaan tuloksia vertailemalla joko vahvistaa tai heikentää tutkimuksen informaatioarvoa ja luotettavuutta. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka, 2006.)

Suurin tutkimukseni luotettavuuteen liittyvä pulma on tutkijassa, olenko osannut reflektoida omaa tekemistäni matkan varrella riittävästi ja oikealla tavalla. Tutkimuksen luotettavuutta ja uskottavuutta parantaa se, miten tutkija onnistuu perustelemaan valintojaan ja selittämään miksi on mitään tehnyt (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka, 2006). Myös aihepiirin henkilökohtaisuus ja tunnesidonnaisuus on mietityttänyt. Olen pohtinut sitä, kuinka hyvin olen pystynyt pitäytymään ”asialinjalla” ja saanut pidettyä omat ennako-oletukseni, mielipiteeni, uskomukseni ja ajatukseni kurissa, ilman, että ne ovat liiaksi vaikuttaneet

johtopäätelmiin ja tutkimukseni tuloksiin. Toki aikaisemmat tutkimustulokset ovat olleet saman suuntaisia omieni kanssa ja siten tukeneet tulkintojani, mutta selvää on, että vaikka kuinka neutraalina olen pyrkinyt olemaan, en pysty varmaksi sanomaan, olenko ollut. Olen käynyt aiheesta työpaikkani keskustelujen lisäksi keskustelua myös kollegoiden ja perheeni kanssa. Nämä keskustelut ovat auttaneet minua huomaamaan asiaan liittyviä monipuolisia tulkintoja ja sitä, miten oikein nämä kaikki erilaiset tulkinnat ovatkaan. Tämä on antanut perspektiiviä siihen mihin omat arvoni, tulkintani ja mielipiteeni tutkimukseni kentällä asemoituvat.

Kuten johdanto-osuudessani mainitsin katsomuskasvatuksen pohdinnat, toteuttaminen ja kehitystyö on jatkuva prosessi, polku, jota kuljetaan yhdessä osallisten kanssa koko ajan. Se, että voisimme sanoa katsomuskasvatuksen olevan valmis, ei ole mahdollista. Niinpä tämäkin työ on eräänlainen pysäytyskuva aiheesta, tällaisena katsomuskasvatus näyttäytyy 2020-luvun tutkimusten valossa ja paikallisissa varhaiskasvatussuunnitelmissa tämän tutkimusprosessin aikana tutkijan eli minun tulkitsemanani.

## 4 Tutkimustulokset

Minkälaisena varhaiskasvatuksen katsomuskasvatus näyttäytyy 2020-luvun tutkimuksissa sekä miten varhaiskasvatuksen katsomuskasvatusta pedagogisesti suunnitellaan ja toteutetaan? Tässä kappaleessa esittelen tutkimukseni tuloksia edellä kuvattua teemoittelua hyödyntäen. Teemat ovat varhaiskasvatussuunnitelman katsomuskasvatuspuhe, katsomuskasvatuksen merkitys lapsen elämismaailmassa sekä pedagogiset käytännöt ja materiaalit. Paikallisten varhaiskasvatussuunnitelmien antia raportoin omana kappaleenaan.

### 4.1 Varhaiskasvatussuunnitelmien katsomuskasvatuspuhe

Tutkimusaineistoni pureutuu varhaiskasvatustieteen, varhaiskasvatussuunnitelmien ja muiden ohjausasiakirjojen katsomuskasvatuspuheeseen. Varhaiskasvatussuunnitelma on kasvatustoiminnan viitekehys, siinä on esiteltynä periaatteet, tavoitteet, arvot ja ohjeet (Salminen & Poikonen, 2017, s. 56). Katsomuskasvatuksen merkityssisältö rakentuu kielen avulla ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa. Nämä merkitykset vaikuttavat arvoihin, asenteisiin ja käyttäytymiseen. Myös sosiaaliset muutokset yhteiskunnassa syntyvät näiden merkityksenantojen avulla. (Fairclough, 2003.) Katsomuskasvatuspuhe varhaiskasvatuksen ohjaavissa asiakirjoissa määrittää lapsen saaman varhaiskasvatuksen laatua ja mahdollistaa lapsen edun toteutumisen. Itäkare (2015) näkee ohjaavien asiakirjojen sisällön ideologisena konstruktiona, joka ohjaa ja kontrolloi opettajaa monin tavoin, mutta sen yksiselitteinen ymmärtäminen on vaikeaa, katsomuskasvatuksen merkitys tai yhteinen linja puuttuu.

Varhaiskasvatuksen ohjausasiakirjoissa katsomus voidaan nähdä kiinteänä ja muusta kulttuurista eristäytyneenä järjestelmänä, jonka toteuttaminen painottuu erityisesti katsomukseen liittyviin juhliin ja uskonnollisiin tilaisuuksiin. Uskonnottomuuden määritelmä jää epäselväksi, sitä ”tarkastellaan katsomusten rinnalla” (Opetushallitus, 2018), eli se on joku muu kuin katsomus? Katsomus- ja uskontokäsitteiden tarkempi määrittely jää avoimeksi eikä käsitteiden välinen suhde ole selkeä. ”Lasten kanssa tutustutaan erilaisiin katsomuksiin ja niihin liittyviin perinteisiin” (Opetushallitus, 2018) on ainoa maininta katsomuskasvatuksesta osana arjen pedagogiikkaa, muu ohjaus painottuu uskonnollisiin tilaisuuksiin. Mikä on siis katsomusten tila varhaiskasvatuksen konteksteissa, jää aineiston perusteella epäselväksi.

Luterilainen painotus on asiakirjoista helposti löydettävissä, vaikkakin varhaiskasvatus on uskonnollisesti ja katsomuksellisesti sitouttamaton (Opetushallitus, 2018). Luterilainen kirkko mainitaan kirkkona, luterilainen seurakunta seurakuntana, ikään kuin itsestään selvinä asioina, normina, synnyttäen ajatuksen valtion kirkosta, jota Suomessa ei kuitenkaan ole. ”Yhdenvertaisuuden kannalta on tärkeää, että tutustutaan juhlissa suomalaiseen kulttuuriin” ja ”juhliin voi liittyä (luterilaiseen) uskontoon liittyviä elementtejä” (Opetushallitus, 2018, s. 2). Muita katsomusyhteisöjä verrataan tähän kirkkoon ja seurakuntaan, siitä poikkeavana toisena. Toiseus syntyy eroista, joita luokitellaan ja arvotetaan (Itäkare, 2021). Katsomuksellinen moninaisuus korostuu varhaiskasvatussuunnitelman arvoperustassa ja tavoitteissa, mutta katsomuskasvatuspuheessa se jää luterilaisuuden jalkoihin. Castillon ym. (2021) sekä Itäkareen (2015, 2023) mukaan varhaiskasvatuksen asiakirjaohjaus korostaa puheessaan moninaisuuden edistämistä, mutta tuottaa helposti yksiarvoista katsomuskasvatusta, jossa kristinusko ja erityisesti luterilaisuuden traditiot korostuvat. Yhtäältä luterilaiseen menneisyyteen kiinnittynyt toisaalta moninaiseen tulevaisuuteen kurottava ohjaus aiheuttaa epätietoisuutta (Poulter, 2019), katsomuskasvatus saattaa jäädä toteuttamatta kokonaan tai se jätetään luterilaisen seurakunnan vastuulle (Paavola & Hakari, 2021).

Katsomusten tarkastelunäkökulmassa on havaittavissa kuitenkin positiivista muutosta. Vuoden 2018 varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa monikulttuurisuus käsite on korvattu moninaisuuskäsitteellä. Monikulttuurisuus käsitteenä yhdistyy maahanmuuttoon ja heidän kulttuuriin, etnisiin ja kielellisiin ilmiöihinsä, moninaisuus taas liittyy jokaiseen ihmiseen, myös suomalaiseen enemmistöön. Moninaisuus pitää sisällään monenlaisia katsomuksellisia näkemyksiä myös enemmistön sisällä. (Paavola & Hakari, 2021.) Käsittemuutos ei kuitenkaan välittömästi näy muutoksena pedagogiikassa (Jokinen, 1999), nähtäväksi jää laajentuuko tarkastelunäkökulma ja minkälaisia vaikutuksia sillä on katsomuskasvatuksen pedagogiikassa.

Varhaiskasvatuksen katsomuskasvatuspuhe näyttäytyy siis tämän aineiston valossa abstraktina ja monitulkintaisena. Varhaiskasvatussuunnitelman arvot ja esimerkiksi inklusion näkökulma ovat edistyksellistä ja lapsen laadukkaaseen ja rikkaaseen kasvatukseen tähtäävää, mutta konkretia näiden lauseiden sisältä on vaikeasti löydettävissä. Laajamittaisen (arvo)keskustelun vaatimus korostuu, miten tämä kaikki käytännössä toteutetaan ja mitä tämä tarkoittaa pedagogisen suunnittelun ja toteutuksen näkökulmasta. Jotta voi sitoutua katsomuskasvatuksen arvoihin ja pedagogisen toteutuksen reunaehtoihin, pitää ymmärtää mitä ne tosiasiaa tarkoittavat.

Revon ym. (2018) mukaan kentältä saadun palautteen perusteella valtakunnallisen ohjauksen ja käytännön välillä vallitsee ristiriita. *Monikatsomukselliset oppimisen tilat varhaiskasvatuksessa* (2018–2021) hankkeen tutkimustulokset ovat saman suuntaisia Kansallisen koulutuksen arviointikeskuksen (Repo ym., 2018) raportin kanssa, varhaiskasvatuksen katsomuskasvatuksen tavoitteet ja sisällöt aiheuttavat epätietoisuutta henkilöstössä ja niiden toteuttaminen koetaan hankalaksi. Päiväkotien arjessa moninaisuuden kohtaamiseen liittyy toiseuttamista ja ulossulkemista, se miten ohjaavien asiakirjojen arvot ja tahtotila saadaan osaksi varhaiskasvatustodellisuutta, vaatii vielä paljon pohdintaa (Paavola & Pesonen, 2021).

Valtakunnallisen varhaiskasvatussuunnitelman ja paikallisten suunnitelmien vertailussa Castillon ym. (2021) mukaan voidaan huomata hajontaa katsomuskasvatuksen tulkinnassa, valtakunnallista suunnitelmaa on joko tulkittu laajasti, tiivistetty tai jätetty kokonaan soveltamatta paikalliselle tasolle. Varsinkin soveltamatta jättäminen herättää kysymään, onko kunnan varhaiskasvatuskontekstia pysähdytty pohtimaan? Myös Itäkare (2015) toteaa, että katsomuskasvatuksen diskurssi valtakunnallisessa suunnitelmassa on heterogeenistä ja ristiriitaistakin, ohjaus yksikkötason varhaiskasvatussuunnitelmiin jää vähäiseksi. Jos isojen linjojen pohdinta pudotetaan paikallistasolle moninaiset tulkinnat lisääntyvät, tasa-arvoinen ja yhdenvertainen laadukas varhaiskasvatus vaarantuu. (Itäkare, 2023.)

Aineistossa painottuu vahvasti asiakirjaohjauksen päivittämistarve. Itäkare (2023) korostaa varhaiskasvatussuunnitelman inklusiivisten ilmaisujen ja katsomuksellista moninaisuutta korostavien näkökulmien painottamista, ja tarvetta pureutua tekstien sisältöön, niiden argumentaatorakenteeseen sekä niissä oleviin arvoihin, uskomuksiin ja tavoitteisiin. Tällä katsomuskasvatuspuheella on tärkeä merkitys, se kertoo katsomusten ja uskontojen asemasta yhteiskunnassa sekä niiden suhteesta lasten kasvatukseen. (Castillo ym., 2021.) Konkreettisia ohjeita katsomuskasvatuksen toteuttamiseen sekä yhteistyöhön katsomuksellisten toimijoiden kanssa tarvitaan nykyistä enemmän erityisesti paikallisiin varhaiskasvatussuunnitelmiin (Paavola & Hakari, 2021).

## **4.2 Katsomuskasvatuksen merkitys lapsen elämismaailmassa**

Katsomuksen merkitys linkittyy tämän aineiston valossa kansalaiseksi kasvamisen tematiikkaan, jossa kasvatusyhteisöjen tehtävä on merkittävä. Globaalisti ajateltuna lasten

katsomustodellisuudet vaihtelevat uskonnot kieltävästä ateismista uskonnolliseen teokratiaan. Tässä moninaisuuden kentässä kasvattajan ammatillisuus joutuu koetukselle, interkulttuurinen osaaminen ja sensitiivinen ja arvostava suhtautuminen on tarpeen, ilman henkilökohtaisen ajatusmaailman ja katsomusnäkemysten vaikutusta. (Paavola, 2021.) Tähän tehtävään henkilöstö tarvitsee koulutusta ja tukea (Kallioniemi ym., 2016).

Varhaiskasvatussuunnitelman (2022) oppimiskäsityksen mukaan lapsi nähdään aktiivisena toimijana, joka on osallinen oman elämänsä asioihin ja päätöksiin. Katsomuskasvatuksen näkökulmasta tämä on ongelmallista, koska huoltajilla on keskeinen asema katsomuskasvatukseen liittyvissä päätöksissä lapsen puolesta. Toki tämä on juridisesti korrektaa, mutta toteutuuko tässä positiivisen ja negatiivisen uskonnonvapauden suoma oikeus harjoittaa ja ilmaista tai olla harjoittamatta uskontoa? Lapsen mahdollisuudet päättää ovat tosiasiallisesti vähäiset. (Paavola & Hakari, 2021.) Itäkare (2015, s. 149) toteaa: ” On ristiriitaista, että nimenomaan katsomuskasvatuksessa, jonka tutkijat katsovat tarjoavan lapselle monipuoliset välineet yksilöllisen ja sosiaalisen identiteetin rakentamiseen, lapsen aktiivinen ja kompetentti toimijuus ja itsemääräämisoikeus on pienimmillään.”

Tutkimusaineistossa korostuu sosialisointi, kvalifikaation sekä subjektifikaation käsitteet, joiden kautta koko katsomuskasvatuksen moninäkökulmaisuus avautuu. Sosialisointi ja kvalifikaation myötä lapsen yhteiskuntasuhde muodostuu, hän sisäistää arvoja ja normeja ja oppii toimimaan niiden mukaan. Subjektifikaatiolla tarkoitetaan oman äänen löytymistä, oman ainutlaatuisen olemuksen jäsentymistä (Biesta, 2020). Katsomuskasvatusta voidaan siis tarkastella sekä yhteiskunnalliselta että yksilölliseltä kannalta. Aineiston valossa lapsen katsomuksellisen ajattelun merkityksellisyys nimenomaan lapselle itselleen jää usein yhteiskunnallisen puheen varjoon (Itäkare, 2015).

Lapsi on katsomuksellisenä ajattelijana vapaa monista aikuisten ajatusmaailmaa ohjaavista ja rajoittavista rakenteista. Lapsi ajattelee notkeasti ja luovasti ”thinking outside the box” eli ulottuen myös laatikon rajojen ulkopuolelle. Oppimisen, kasvun ja kehittymisen myötä (sosialisointi) sisäistämme ajattelutapoja, arvoja ja normeja, jotka auttavat toimimaan tilanteissa ympäristön odotusten mukaan (Kuusisto, 2021). Nämä ajattelurakenteet ovat välttämättömiä, jotta voimme toimia yhteiskunnassa, yhteisössä ja ylipäänsä sosiaalisessa kanssa käymisessä toisten kanssa. Toisaalta nämä ajattelurakenteet rajoittavat tuota vapaata ajattelua, joka katsomuskasvatuksen näkökulmasta olisi merkittävää erityisesti katsomuksellisen moninaisuuden suvaitsemisen kannalta. (Poulter, 2019.)



Katsomuksellinen ajattelu on yksilön kannalta merkityksellistä, arvojen ja maailmankatsomuksen rakentumisen kannalta. Kasvatuksen tulisi tukea siis myös lapsen subjektifikaatiota, oman ainutlaatuisen olemuksen jäsentymistä ja oman äänen löytymistä. (Castillo ym., 2021.) Jotta lapsi saisi tukea oman maailmankatsomuksensa sanoittamiseen, varhaiskasvatuksessa tulisi olla mahdollisuuksia tunnistaa, tunnustaa ja sanoittaa moninaisia katsomuksellisia ja sekulaareja maailmankatsomuksia sekä niistä nousevia eettisiä ja katsomuksellisia ideaaleja. Tätä kautta lapsella on mahdollisuus ryhtyä muotoilemaan omia arvojaan ja koko maailmankatsomustaan. Subjektifikaatio edellyttää eettistä kohtaamista eli vastuullisuutta toista kohtaan, lapsi kutsuu kasvattajaa jatkuvasti muokkaamaan omaa ammatillisuuttaan. Eettisessä kohtaamisessa molempien sisäistä minuutta ravistellaan ja pyrkimyksenä on muutos. (Castillo ym., 2021.) Subjektifikaatiossa lapsi on aktiivinen toimija, joka muodostaa omaa maailmankäsitystään aikuisen kanssa ja tukemana, yhteinen keskustelu ja pohdinta korostuu.

Varhaiskasvatuksen henkilökunnalla on subjektifikaation toteutumisen näkökulmasta portinvartijan tehtävä, heillä tulisi olla aikaa arkisille katsomuskeskusteluille ja herkkyyttä hiljentyä havainnoimaan lasta yksilönä, osana ryhmää, perhettään sekä katsomuksellisia yhteisöjä. Henkilökunnan kyvykkyys mahdollistaa ja antaa tilaa lasten ihmettelulle ja elämänskysymysten pohdinnalle osana inhimillistä elämää ja arkisia tilanteita. (Castillo ym., 2021) Spontaani ihmettely ja pohdinnat maailmasta, elämästä ja uskomuksista vahvistaa kasvavan subjektifikaatiota, mutta tämän tunnistaminen ja mahdollistaminen vaatii ammatillista herkkyyttä, -ymmärrystä, -keskustelua, -ohjausta – monipuolista tukea.

Kasvattajan tulisi pyrkiä katsomuksellisen kompetenssin sijaan katsomustietoisien ajattelun kehittämiseen, jossa pohditaan mitä tieto on ja kenen tiedolla on väliä, tätä kautta syntyy vuoropuhelua ja uuden oppiminen mahdollistuu (Poulter, 2019). Nussbaum (2000) esittelee narratiivisen imaginaation käsitteen, joka kuvaa kansalaiseksi kasvamista eettiseltä kannalta suhteessa uskontoihin. Sen mukaan jokaisella kansalaisella on oikeus omaan uskonnolliseen ja katsomukselliseen traditioon, mutta niitä tulisi kriittisesti kyseenalaistaa ja pyrkiä selvittämään mitä traditioiden taakse kätkeytyy. Yksilön tulisi nähdä itsensä osana laajempaa ihmisyyttä ja ihmiskuntaa sekä kyetä asettumaan toisen asemaan, ymmärtämällä, että oma näkökulma on vain näkökulma muiden näkökulmien joukossa. Kasvattajan näkökulmasta narratiivisen imaginaation pohtiminen aloitetaan omasta persoonallisesta viitekehystä laajentuen yhteiskunnan rakenteiden ja tasojen tarkastelun kautta pohtimaan pedagogisia ratkaisuja. (Nussbaum, 2000.) Katsomuskasvatuksen sisältöön ja toteutukseen vaikuttaa näin

ollen merkittävästi lapsen kanssa työskentelevät aikuiset. Se miten he ovat sisäistäneet katsomuskasvatuksen merkityksen lapsen näkökulmasta ja miten hyvin he ovat omaksuneet varhaiskasvatussuunnitelman arvoperustan katsomuskasvatuksen ohjenuoraksi vaikuttaa lapsen saaman pedagogiikan laatuun ja sisältöön.

Näiden tutkimusten perusteella voidaan todeta, ettei lapselle tarjota täyttä mahdollisuutta oman katsomuksellisen identiteetin rakentumiseen. Tulee pohtia, mahdollistuuko välttämätön toiseuden kokemus, onko katsomusympäristön reflektio mahdollista ja voidaanko tunnistaa katsomuksellisen moninaisuuden tuoma rikkaus elämässä. (Paavola & Hakari, 2021.)

Katsomusaiheiden käsittelyssä on jätettävä tilaa lapsen omalle pohdinnalle ja tulkinnalle, aiheen moninäkökulmainen tutkiminen rakentaa identiteettiä ja tukee lapsen luontaista vapaata ajattelua. Kasvattajan näkökulmasta tehtävä on vaativa, reflektio suhteessa omiin arvoihin ja katsomukselliseen ajatteluun on välttämätön. (Kuusisto, 2021.)

### **4.3 Pedagogiset käytännöt ja materiaalit**

Vaikka yhteiskunnan tarjoama katsomuskasvatus ei ole uskonnon harjoittamista tai uskonnollisen kokemuksen tarjoamista, sen tulisi kuitenkin auttaa lasta ymmärtämään mitä tarkoittaa olla uskonnollinen. Pedagogisena tavoitteena on kokemuksellinen uskonnon tutkiminen ja uskonnollisuuden ilmiön ymmärtäminen. (Hannam, 2019.) Tällä hetkellä katsomuskasvatuksen pedagoginen lähestymistapa näyttäytyy irrallisena lapsen kokemusmaailmasta, eikä katsomuksia tutkita kokonaisvaltaisesti. Kokemuksellinen oppiminen nousi aineistossani tärkeäksi näkökulmaksi katsomusten kokonaisvaltaisemman tutkimisen keinona. Poulter ym. (2021) toteavat, että lapsen positioituminen tai oma henkilökohtainen suhde uskontoon syntyy silloin, kun sitä pääsee tarkastelemaan ilmiön keskeltä, kokemus on mahdollisuus uuden oppimiselle. Kokemus on olennainen osa oppimista ja sitä tavoitellaan tilayhteistyöllä katsomusyhteisöjen kanssa. Se mahdollistaa ilmiön keskeltä tarkastelun, yhdistää varhaiskasvatuksen opettajan pedagogisen osaamisen katsomusyhteisön edustajan uskontoon liittyvään sisältöosaamiseen lapsen monikulttuurisen kasvatuksen tueksi.

Kokemuksellisen oppimisen keskiössä ovat katsomukselliset tarjoumat, tarjotaan kieli ja käsitteet moniaistillisessa ja toiminnallisessa ympäristössä. Näiden avulla katsomusten maailma tulee lapselle tutuksi ja hän kykenee osallistumaan keskusteluihin itsenäisemmin.

(Barnes, 2020.) Pedagoginen toimintaympäristö ja pohdinta tilasta liittyvät vahvasti kokemukselliseen oppimiseen. Oppimisympäristö voi olla valmiiksi rakennettu toimintaympäristö esimerkiksi sakraalitila, kirkko tai hautausmaa, virtuaalinen tila (sähköiset oppimisympäristöt) ja prosessin omaisesti rakentuva ympäristö, joka rakentuu yhteisen tutkimisen tai ihmettelyn perusteella. Kokemuksellisissa tiloissa korostuu erityisesti eletyn tilan ajatus, tietty konteksti ja kokemukset, aistit, tunteet ja muistot. Tila saa merkityksen yhteisen eletyn kokemuksen, siihen liittyvien ihmisten kautta. (Sillanpää, 2017.)

Kokemuksellisen oppimisen mahdollisuudet ovat kuntakohtaisesti erilaisia.

Katsomusyhteisöjä ei välttämättä ole saatavilla tai niiden resurssit yhteistyölle ovat vähäiset. Henkilökunnan ammattitaito ja luovuus korostuvat, katsomuksellisia kokemuksia voi ja pitää rohkeasti synnyttää, kokeilla ja kehittää myös yhteistyössä perheiden kanssa. Katsomusten kokemuksellisen oppimisen äärellä pitää koko ajan avoimesti pohtia, missä kulkee raja, milloin kokemuksellisuudesta tulee uskonnon harjoittamista tai sitouttamista.

Varsinainen käytännön ohjaus katsomuskasvatukseen toteuttamiseen tai konkreetit materiaalit varhaiskasvatuslaissa ja varhaiskasvatussuunnitelmissa jäävät tämän aineiston valossa vähäisiksi. Valtakunnallisen ohjauksen tarkoituksena on toki tuottaa arvo ja periaate tasoista tekstiä, mutta on selvää, että esimerkiksi katsomuskasvatukseen toteutus näiden perusteella yksittäisen lapsen näkökulmasta on laadullisesti vaihtelevaa. Teksti vaatii runsaasti tulkintaa ja se on arkeen vaikeasti sovellettavaa. Kansallisen koulutuksen arviointikeskuksen (Repo ym., 2018) raportissa varhaiskasvatukseen katsomuskasvatukseen tavoitteet ja sisällöt aiheuttavat epätietoisuutta henkilöstössä ja niiden toteuttaminen koetaan hankalaksi. Päiväkotien arjessa moninaisuuden kohtaamiseen liittyy toiseuttamista ja ulossulkemista, se miten ohjaavien asiakirjojen arvot ja tahtotila saadaan osaksi varhaiskasvatustodellisuutta, vaatii vielä paljon pohdintaa (Paavola & Pesonen, 2021).

*Monikatsomukselliset oppimisen tilat varhaiskasvatuksessa (2018–2021)* hankkeen kehittämistyön lähtökohtana oli ymmärtää varhaiskasvatuksen arjen ja paikallisten kontekstien haasteita opettajien ammatilliseen osaamiseen liittyen. Sen tarkoituksena oli nostaa katsomuskasvatukseen arvoa ja roolia sekä vahvistaa opettajien koulutusta sekä ammattiin valmistumisen että täydennyskoulutuksen näkökulmasta. Erityiseksi näkökulmaksi oli nostettu käsitys tilasta ja tilallisuudesta, samoja teemoja oli myös Poulterin ym. (2021) tutkimuksessa. Fyysisten tilojen rinnalla hanke korosti tilaa metaforana, asioiden tilaa kuvaavana merkityksenä, miten rakentaa myönteistä tilaa tai ilmapiiriä moninäkökulmaisuukselle varhaiskasvatuksessa. Hankkeen aikana syntyi moninaista

materiaalia pedagogisen suunnittelun ja toteutuksen tueksi. Esimerkiksi ”Kieli-, kulttuuri- ja katsomustietoinen näkökulma varhaiskasvatuksen ammatillisiin keskusteluihin” materiaali soveltuu käytettäväksi ammatillisten keskustelujen pohjaksi, pedagogisen johtamisen apuvälineenä. Se tarjoaa ohjausta muun muassa moninaisuuden huomioimiseen ja vasukeskustelujen käymiseen. ”Tutkimusmatkoja katsomusten maailmaan – Materiaalia varhaiskasvatuksen katsomuskasvatukseen” tarjoaa lukijalle tietoa erilaisista uskonnollisista traditioista ja siitä, miten niitä varhaiskasvatuksen arjessa tulisi huomioida. Lisäksi tarjolla on materiaalia sakraalituloihin tutustumisen tueksi muun muassa moskeijaseikkailu tai seikkailu ortodoksisessa kirkossa sisältävät interaktiivista videomateriaalia ja opettajanoppaan.

#### **4.4 Paikallisten varhaiskasvatussuunnitelmien katsomuskasvatuksen ohjaus**

Paikallisten varhaiskasvatussuunnitelmien osalta halusin selvittää, miten kuntakohtaisia piirteitä ja painotuksia huomioidaan. Tutkimani suunnitelmat myötäilivät valtakunnallisia ohjeita ja määritelmiä. Kuntien suunnitelmissa korostettiin arvopohjasta erityisesti yhdenvertaisuus, tasa-arvo ja moninaisuus kohtaa, jonka mukaan henkilöstön tulee luoda moninaisuutta kunnioittava ilmapiiri (Opetushallitus, 2022, s. 23). Suunnitelmissa mainittiin muun muassa kunnioitus oman katsomuksen oikeutta kohtaan, omien juurten arvostus ja toisten juuriin tutustuminen sekä herkkyys ja aitous vuorovaikutuksessa ja moninaisuuden kohtaamisessa. Laaja-alaisen osaamisen tavoitteista korostuivat erityisesti kulttuurinen osaaminen, vuorovaikutus ja ilmaisu kohta, maininnan sai myös monilukutaito. Kaikkien kuntien suunnitelmissa mainittiin omassa ryhmässä esiintyviin katsomuksiin tutustuminen vuodenkierrossa ja arjen tilanteissa ”tutustutaan ilmiöihin leikkien, liikkuen ja tutkien, tavoitteena on monipuoliset elämykset, kokemukset ja pohdinta” (paikallinen varhaiskasvatussuunnitelma, 2022). Avoimuutta ja toisten vakaumuksen ymmärtämistä korostettiin laajasti, osallisuus ja yhteisöllisyys korostuivat.

Tärkeänä näkökulmana kunnat nostivat yhteistyön sekä perheiden, että seurakunnan kanssa. Perheen hyödyntämistä asiantuntijana ja uskomusten / tapojen avaajana pidettiin tärkeänä. ”Perheiden monimuotoisuutta arvostetaan ja hyödynnetään, toiveita kuullaan ja ideoita toteutetaan yhdessä”, ”varhaiskasvatuksen aloituskeskustelussa puhutaan kulttuuriin ja katsomuksiin liittyvistä asioista” (paikallinen varhaiskasvatussuunnitelma, 2022). Seurakuntayhteistyössä erotettiin kaikille soveltuva katsomuksellinen sisältö sekä tunnustuksellisia elementtejä sisältävä uskonnollinen sisältö. Erilaiset seurakunnan

järjestämät, kaikille soveltuvat, tilaisuudet toteutuivat joko säännöllisesti, kuukausittain tai harvemmin muutaman kerran lukukaudessa tai vuodessa. Pääasiassa mainittiin vain yhteistyö seurakunnan kanssa, oletettavasti tarkoitettiin evankelisluterilaista seurakuntaa, vaikkei sitä yleensä erikseen ollut määritelty. Kaksi kuntaa mainitsi yhteistyökumppaneikseen myös muut uskonnolliset yhteisöt tai katsomusyhteisöt.

Tutkimuksessa aineistona olevat paikalliset varhaiskasvatussuunnitelmat vahvistivat aikaisempien tutkimusten tuloksia, joiden mukaan paikallisissa varhaiskasvatussuunnitelmissa ei ole onnistuttu avaamaan riittävästi valtakunnallisen varhaiskasvatussuunnitelman arvoja ja tavoitteita eikä paikallisia ominaispiirteitä ole riittävästi huomioitu. Näiden paikallisten suunnitelmien teksti oli valtakunnallisen varhaiskasvatussuunnitelman kaltaista, abstraktia, ylätasoisista ja vaikeasti ymmärrettävää, eikä sellaisenaan riitä ohjaamaan henkilökuntaa katsomuskasvatuksen suunnittelussa ja toteutuksessa. Konkretian puuttuessa arvojen ja toteutuksen tulkinta jää yksikkö- tai pahimmassa tapauksessa yksilötasolla tehtäväksi ja se johtaa laadullisesti epätasaiseen toimintaan kunnan tai jopa yksikön sisällä.

## 5 Pohdinta

Minkälaisena katsomuskasvatus näyttäytyy aikaisempien tutkimusten valossa ja miten sitä pedagogisesti suunnitellaan ja toteutetaan? Tutkimukseni perusteella varhaiskasvatuksen asiakirjaohjaus on tekstiltään inklusiivista ja edistyksellistä, sen ymmärtäminen ja tulkinta osoittautuu kuitenkin hankalaksi. Diskurssin monitulkintaisuus haastaa ammattilaisia laajamittaiseen arvopohdintaan ja toteuttamiseen liittyviin tulkintoihin. (Poulter, 2019.) Jos katsomuskasvatuksen toteuttamisessa ilmenee puutteita, asiakirjaohjauksesta ja sen kielenkäytöstä voi löytyä yksi selitys (Itäkare, 2015).

Varhaiskasvatussuunnitelmassa suomalainen yhteiskunta nähdään ikään kuin monoliittina, joka on saavuttanut yhdenvertaisuuden, tasa-arvon ja moninaisuuden arvot, niitä ei enää tarvitse tavoitella, ne toteutuvat (Eskelinen & Itäkare, 2020). Arvoista kumpuavia toimintatapoja ei tule välttämättä pohdittua, ainakaan riittävästi. Eri kieli- ja kulttuuriryhmiä edustavien yhdenvertaisuuden kannalta pidetään tärkeänä, että he saavat tutustua ja osallistua suomalaiseen kulttuuriin esimerkiksi juhlien muodossa, mutta onko sittenkin kyseessä enemmänkin vähemmistöihin kuuluvien sopeuttaminen ja sitouttaminen suomalaisiin arvoihin? Ja mitkä itseasiassa ovat suomalaiset arvot, joihin suomalaiset kansakuntana ovat laajamittaisesti sitoutuneet? Sosialisaaion ja kvalifikaation tehtävää tulisikin säännöllisesti reflektoida sekä yksilönä että yhteiskuntana, jotta emme tiedostamattamme siirtäisi vanhentuneita traditioita seuraaville sukupolville.

Paikalliset varhaiskasvatussuunnitelmat olivat valtakunnan tason omaisia, yleistasoisia ohjausasiakirjoja, joiden tulkinta, arjen linjaukset ja toimintatavat jäävät oletettavasti yksikkötasolla ratkaistavaksi. Valtakunnallista suunnitelmaa on tulkittu laajasti, tiivistetty tai jätetty kokonaan soveltamatta paikalliselle tasolle, kunnan varhaiskasvatuksen konteksti on jäänyt pohtimatta. Mitkä ovat kunkin kunnan asiakkaista kumpuavat tarpeet, kunnan traditio, mahdollisuudet ja rajoitteet ja miten ne katsomuskasvatusta toteutettaessa otetaan huomioon niin, että valtakunnallisen ohjauksen arvopohja ja velvoitteet toteutuvat. Paikallisissa varhaiskasvatussuunnitelmissa ei ollut kuvausta kunnan erityispiirteistä, onko esimerkiksi monikulttuurisuus yleistä, esiintyykö alueellisia eroja ja kuinka näitä huomioidaan. Nämä havainnot olivat löydettävissä sekä aineistoni aikaisemmista tutkimuksista sekä omasta sivuaineistostani valikoitujen paikallisten suunnitelmien kontekstista. Kaivataan konkreettisempaa otetta paikallisiin varhaiskasvatussuunnitelmiin, mitä, miten ja miksi (Paavola & Hakari, 2021). Miten esimerkiksi seurakuntaa voidaan omassa kunnassa käyttää

oppimisympäristönä tai miten seurakuntien edustajien asiantuntijuutta hyödynnetään? Miten kulttuuriperintöön tutustutaan tai mitä tarkoittavat kristilliset perinteet, jotka pitää tuntea? Nämä havainnot ovat linjassa Kansallisen koulutuksen arviointikeskuksen (Repo ym., 2018) tekemän laadun arvioinnin kanssa. Arvioinnin ensimmäisessä osassa todetaan, ettei paikallisella tasolla juurikaan onnistuta konkretisoimaan valtakunnallisen varhaiskasvatussuunnitelman tavoittelemaa moninaista katsomuskasvatusta, joka olisi samanaikaisesti katsomuksellisesti ja uskonnollisesti sitouttamatonta. Jos katsomuskasvatuksen tulkinnat ja toteutuksen ratkaiseminen jää näin laajasti yksikkötasolle, yhdenvertaisuus ja kunnallinen samankaltaisuus jää toteutumatta, yksikkökohtaiset erot ovat huomattavia ja asiakkaat saavat laadullisesti erilaista palvelua. Arvion mukaan paikallisissa varhaiskasvatussuunnitelmissa ei myöskään oteta kantaa, kuinka henkilöstön tietämystä eri katsomuksista lisättäisiin. (Repo ym., 2018, s.113.) Kuntien varhaiskasvatussuunnitelmista tai kotisivuilta ei löytynyt tarkennuksia siitä, minkälaisia suunnitelmia kunnilla on esimerkiksi henkilökunnan osaamisen vahvistamiseen liittyen. Tämä ei silti tarkoita, etteikö suunnitelmia olisi, niitä ei avomesta verkosta ollut saatavilla.

Varhaiskasvatuksen opettajat kokevat katsomuskasvatuksen suunnittelun ja toteutuksen vaikeana lapsiryhmien katsomuksellisen moninaisuuden vuoksi, osaamisen sekä opetussuunnitelman tuntemisen puutteellisuuden vuoksi (Paavola & Hakari, 2021). Erityisesti Suomessa uskontoihin liittyvän kulttuuriperinnön siirtäminen jää yhä enemmän yhteiskunnallisen kasvatuksen tehtäväksi, samoin kuin erilaisten katsomusten ymmärtämiseen liittyvän tiedon tarjoaminen. Yhteiskunnallinen kasvatus on tässä kohden nimenomaan varhaiskasvatuksen ammattilainen, kasvattaja, jonka hartioille tämä tehtävä lasketaan. Kasvattajan kehittäminen ja kehittyminen takaa katsomuskasvatuksen laatua. Asiakirjaohjauksen merkityksellisyyden lisäksi myös hänen henkilökohtainen arvopohdintansa on välttämätöntä. Opettajan ammatilliseen itsereflektioon tulisi kuulua uskomuksia, arvoja ja katsomuksia koskeva tutkiminen. Tämä on helppo torjua liian henkilökohtaisena ja täten sulkea katsomuksiin liittyvä tarkastelu yksityiselämään kuuluvaksi asiaksi. (Poulter, 2019.)

Varhaiskasvatuksen ammattilaisten koulutuksen ja laajamittaisen keskustelun vaatimus nousee esiin ilmeisenä. Pedagogiikan korkeatasoinen kehittäminen on olennaista, jotta voidaan toteuttaa moni- ja tasa-arvoista kasvatusta tämän päivän tarpeiden ja vaatimusten mukaisesti. (Lamminmäki-Vartia & Poulter, 2021.) Kuten johdannossa kerroin oman yksikköni prosessista, sama ajatus on löydettävissä tutkimusaineistostani. Yhtenäisemmän

ymmärryksen rakentuminen kasvattajien kesken yhdenmukaistaa toteutusta ja takaa lapsille sisällöllisesti samansuuntaisempaa katsomuskasvatusta, asiakirjaohjauksen avaaminen ja pohdinta on siis tarpeellista valtakunnallisesti, paikallisesti ja yksikkötasolla – tässä järjestyksessä. Lisäksi henkilökohtainen prosessi on jokaisen käytävä yksin ja toivottavasti uskaltaudumme siihen myös yhdessä. Mitkä ovat omat uskonnolliset, katsomukselliset tai uskonnotomat arvoni, miten tunnistan ne ja niiden vaikutukset katsomuskasvattajana toimimiseen? Ammattilaisten kyvyt henkilökohtaisen pohdiskeluun ovat hyvin erilaiset, samoin se, miten tarpeelliseksi tällainen pohdinta ylipäänsä koetaan. Tässä kohden kehittämistavoite lankeaa myös oppilaitosten suuntaan. Oman kasvattajuuden syntyminen ja rakentuminen on kudelma muun muassa psykologista ja pedagogista osaamista sekä oman persoonan, historian, arvojen ja uskomusten tunnistamista ja kehittämistä (Poulter, 2019). Se on pitkä prosessi, joka tulisi aloittaa jo opiskeluvaiheessa. Varhaiskasvatuksen henkilöstö on merkittävässä roolissa tutustuttamassa lapsia erilaisiin traditioihin, kertomuksiin, tiloihin ja esineisiin. On väliä minkälainen jälki näistä ensimmäisistä kurkistuksista katsomusten maailmaan jää. (Poulter ym., 2021.)

Aiheen jatkotutkimusmahdollisuudet ovat laajat ja voivat kohdentua moneen suuntaan. Tutkimisen arvoista olisi esimerkiksi kyselyn tai haastattelun keinoin selvittää henkilökunnan ajatuksia ja kokemuksia varhaiskasvatussuunnitelmien katsomuskasvatustuksen ymmärrettävyydestä ja käyttökelpoisuudesta suunnittelun ja toteutuksen tukena. Mitkä seikat ovat avuksi, mihin koetaan tarvitsevan lisämäärittelyä tai käsitteiden ja toimintatapojen konkretisointia. Lasten näkökulma katsomuskasvatuksen kohteena olisi myös mielenkiintoinen tutkimusaihe, jota ymmärtääkseni ei ole tutkittu aiemmin. Miten lapset kokevat uskontoihin, katsomuksiin tai uskonnottomuuteen liittyvät tilanteet arjessa mitkä ovat heidän vaikutusmahdollisuutensa aihepiirin toteutukseen liittyen. Lasten kokemusmaailmaa voisi tutkia muun muassa havainnoinnin tai haastattelun keinoin. Tutkimuksen suuntaaminen myös huoltajiin voisi tuoda lisäymmärrystä kokonaisuuteen liittyen. Miten katsomuskasvatus ylipäänsä ymmärretään ja mitkä seikat huoltajien mielestä korostuvat katsomusaiheisiin liittyen.



## Lähteet

- Ahteenmäki-Pelkonen, L. (1993). *Päivähoidon uskontokasvatus*. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Alasuutari, M. & Raittila, R. (2017). Varhaiskasvatustutkimuksen kaksi vuosikymmentä: tieteenalat, kysymyksenasettelut ja metodit. *Kasvatus & Aika* 11 (3) 2017.
- Barnes, P. (2020). *Crisis, controversy and the future of religious education*. Abingdon: Routledge.
- Berger, P. (1967). *The Sacred canopy: elements of a sociological theory of religion*. New York: Doubleday.
- Biesta, G. (2020). The three gifts of teaching: Towards a non-ecological future for moral education. *Journal of Moral Education*.  
<https://doi.org/10.1080/03057240.2020.1763279>
- Booth, T. (2011). The name of the rose: Inclusive values into action in teacher education. *Prospects* 41 (s. 303-318) <https://doi.org/10.1007/s11125-011-9200-z>.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Castillo, K. (2021). Kasvatus eettisenä kohtaamisena: lapsen toiseus on ensisijaista. Teoksessa S. Poulter, M. Ubani, M. Laine & A. Kallioniemi (toim.). *Lapsen kokoinen katsomuskasvatus* (s. 55–67). Helsinki: Lasten Keskus.
- Castillo, K. Ylitapio-Mäntylä, O., Mikkonen, J., Kuorilehto M. (2021). *Tilaa toisen kohtaamiselle vai tilaa toiseutta? Katsomuskasvatuksen merkityskerrokset varhaiskasvatussuunnitelmissa*. <https://urn.fi/URN:NBN:fi-fe2021112456711>.
- Eskelinen, M., Itäkare, S. (2020). “Pidetään huolta ettei erotella tyttöjen ja poikien juttuja”. *Tasa-arvoa, yhdenvertaisuutta ja sukupuolisensitiivisyyttä rakentavat diskurssit paikallisissa varhaiskasvatussuunnitelmissa*. <https://urn.fi/URN:NBN:fi:tuni-202101131230>.
- Eskola, J. & Suoranta, J. (1998). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino
- Fairclough, N. (2003). *Analyzing discourse: textual analysis for social research*. London: Routledge.
- Günther, K. & Hasanen, K. (2021). Laadullisen tutkimuksen prosessi, Johdanto: Tutkimuksen kulku. Teoksessa J. Vuori (toim.) *Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja*. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto. [Tutkimusmenetelmien verkkokäsikirja - Tietoaarkisto \(tuni.fi\)](https://tutkimusmenetelmien.verkkokasikirja-tietoarkisto.tuni.fi).
- Hannam, P. (2019). *Religious education and the public sphere*. New York: Routledge.

- Heikkilä, T. (2021). *Historian moninaisuuden ymmärtäminen auttaa ymmärtämään nykyaikaa*. [Historian moninaisuuden ymmärtäminen auttaa ymmärtämään nykyaikaa \(tuni.fi\)](https://tuni.fi).
- Hervieu-Léger, D. (2000). *Religion as a chain of memory*. New Brunswick, NJ: Rutgers University Press.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (2009). *Tutki ja kirjoita*, 15. uudistettu laitos. Helsinki: Tammi.
- Hokkanen, P. (2010). *Uskonnon harjoittaminen – käsite ja rajat*. <https://www.edilex.fi/artikkelit/7271.pdf>.
- Hollo, J.A. (1985). *Sielun vaellus. Päiväkirjan merkintöjä 1918-1967*. I. Hollo, (toim.). Juva. WSOY.
- Itäkare, S. (2015). *Vakaumukselliset vasut? Uskonto- ja katsomuskasvatuksen diskursiivinen rakentuminen varhaiskasvatussuunnitelmissa*. <https://urn.fi/URN:NBN:fi:uta-201506301975>.
- Itäkare, S. (2023). *Kohti notkeaa ja yhdenvertaista varhaiskasvatuksen katsomuskasvatusta*. <https://urn.fi/URN:NBN:fi:tuni-202310038617>.
- Jokinen, A. (1999). Diskurssianalyysin suhde sukulaistraditioihin. Teoksessa A. Jokinen, K. Juhila & E. Suoninen. *Diskurssianalyysi liikkeessä* (s. 37-53). Tampere: Vastapaino.
- Juhila, K. (2021). Teemoittelu. Teoksessa Vuori, J. (toim.) *Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja*. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto <https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/>.
- Kahiluoto, T. & Alila, K. (2014). Varhaiskasvatuksen nykytilanteen kuvaus. Teoksessa K. Alila, M. Eskelinen, E. Estola, T. Kahiluoto, J. Kinno, H.-M. Pekuri, M. Polvinen, R. Laakonen & K. Lamberg (toim.), *Varhaiskasvatuksen historia, nykytila ja kehittämisen suuntalinjat. Tausta-aineisto varhaiskasvatusta koskevaa lainsäädäntöä valmisteleavan työryhmän tueksi*. Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2014. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö, Koulutuspolitiikan osasto.
- Kallioniemi, A. (2005). Varhaiskasvatuksen uskontokasvatus monikulttuuristuvassa maailmassa. Teoksessa P. Hilska, A. Kallioniemi & J. Luodeslampi, *Uskontokasvatus monikulttuurisessa maailmassa* (s. 11-38). Helsinki: Kirjapaja.
- Kallioniemi, A. (2008). Uskontokasvatus varhaiskasvatuksessa. Teoksessa T. Kangasmaa, H. Petäjä & P. Vuorelma (toim.), *Lapsenkaltainen. Uskonnollis-katsomuksellinen orientaatio varhaiskasvatuksessa*. Helsinki: Lasten Keskus.

- Kallioniemi, A., Honkasalo, V. & Kuusisto, A. (2016). Opettajan yhteiskunnallinen rooli moninaistuvassa koulussa. Teoksessa H. Cantell & A. Kallioniemi (toim.), *Kansankynttilä keinulaudalla: Miten tulevaisuudessa opitaan ja opetetaan?* (s. 109-125). Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Kallioniemi, A. (2021). Uskontokasvatuksesta katsomuskasvatukseen: näkökulmia alan historiaan, kehitykseen ja tutkimukseen. Teoksessa S. Poulter, M. Ubani, M. Laine & A. Kallioniemi (toim.), *Lapsenkokoinen katsomuskasvatus* (s. 15-31). Helsinki: Lasten Keskus.
- Kangasniemi, M., Utriainen, K., Ahonen, S.-M., Pietilä, A.-M., Jääskeläinen, P., Liikanen, E. (2013). Kuvaileva kirjallisuuskatsaus: eteneminen tutkimuskysymyksestä jäsenettyyn tietoon. *Hoitotiede*, 25 (4), 291-301.
- Karila, K., Kinos, J., Virtanen, J. (2001). Varhaiskasvatus muuttuvassa maailmassa. Teoksessa K. Karila, J. Kinos & J. Virtanen (toim.), *Varhaiskasvatuksen teoriasuuntauksia*. Juva: WSOY.
- Ketola, K. (2020). Uskonnolliset identiteetit ja uskomusmaailma moninaistuvat. Teoksessa H. Salomäki, M. Hytönen, K. Ketola, V.-M. Salminen & J. Sohlberg (toim.), *Usko arjessa ja juhlassa. Suomen evankelisluterilainen kirkko vuosina 2016–2019*. Tampere: Kirkon tutkimuskeskus.
- Komiteanmietintö (1980), *Päivähoidon kasvatustavoitekomitean mietintö*. Komiteanmietintö 1980. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Kuusisto, A. (2021). Lapsen katsomuksellisen ajattelun rakentuminen moniuskontoisessa, sekulaarissa kasvuympäristössä. Teoksessa S. Poulter, M. Ubani, M. Laine & A. Kallioniemi (toim.), *Lapsen kokoinen katsomuskasvatus* (s. 35–54). Helsinki: Lasten Keskus.
- Lahtinen, D. (2020). *Päiväkotien ja uskonnollisten yhteisöjen tilayhteistyö. Rakentamassa tilaa katsomuskasvatukselle*. [Pro gradu – tutkielma, Helsingin yliopisto]. Helda - julkaisuarkisto. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:hulib-202010144254>.
- Malkavaara, M. (2022). *Uskonto ja sekularisaatio*. <https://dialogi.diak.fi/2022/06/21/elamani-kasitteet-uskonto-ja-sekularisaatio/>
- Monikatsomukselliset oppimisen tilat varhaiskasvatuksessa. (2021). Lamminmäki-Vartia, S. & Poulter, S. *Hanke maalissa! Katsomuskasvatukselle on tehty tilaa! 2022*. [Hanke maalissa! Katsomuskasvatukselle on tehty tilaa! – Monikatsomukselliset oppimisen tilat varhaiskasvatuksessa \(helsinki.fi\)](http://hanke.maalissa.fi)

- Nummenmaa, AR. (2001). Tulkinallinen lähestymistapa varhaiskasvatuksen tutkimuksessa ja teorianmuodostuksessa. Teoksessa K. Karila, J. Kinos & J. Virtanen (toim.), *Varhaiskasvatuksen teoriasuuntauksia* (s. 25-39). Juva: PS-kustannus.
- Nussbaum, M.C. (2000). *Cultivating humanity. A classical defense of reform in liberal education*. Cambridge & London: Harvard.
- Paavola, H. & Hakari, S. (2021). Lapsen katsomuksellisen identiteetin rakentuminen: näkökulmia eri kontekstissa. Teoksessa S. Poulter, M. Ubani M., M. Laine & A. Kallioniemi (toim.), *Lapsen kokoinen katsomuskasvatus* (s. 148-164). Helsinki: Lasten Keskus.
- Paavola, H. & Pesonen, J. (2021). Diversity discourses in the Finnish National Core Curriculum for Early Childhood Education and Care. *Journal of Early Childhood Education Research* 10 (3), 1–20.
- Pellikka, I. (2017). Voiko uskontokasvatusta kasvattaa. Teoksessa E. Hujala & L. Turja (toim.), *Varhaiskasvatuksen käsikirja*, 5. uudistettu laitos. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Pihlaja, P. (2021). *Inklusio – mahdollomia ajatuksia ja mahdollisuuksien tarkastelua*. <https://tutkittuavarhaiskasvatuksesta.com/2021/11/05/inklusio-mahdollomia-ajatuksia-ja-mahdollisuuksien-tarkastelua/>.
- Poulter, S. (2017). From citizenship of God's kingdom to liberal individualism? A critical historical analysis of Finnish religious education. *British Journal of Religious Education* 39 (2) 187-206. <https://doi.org/10.1080/01416200.2015.1110113>
- Poulter, S. (2019). *Katsomuskasvatuksen yhteiskunnallinen tehtävä: välineitä vai toisin ajattelua?* <https://urn.fi/URN:NBN:fi:tuni-201912166898>
- Poulter, S., Lahtinen, D., Lyhykäinen, K. & Yli-Koski-Mustonen, S. (2021). Lapsi sakraalitullassa: kokemus katsomuskasvatuksen ytimessä. Teoksessa S. Poulter, M. Ubani, M. Laine & A. Kallioniemi (toim.) *Lapsen kokoinen katsomuskasvatus* (s. 167–188). Helsinki: Lasten Keskus.
- Raittila, R., Liinamaa, T. & Tuominiemi, L. (2017). Tulevaisuuteen suuntaava varhaiskasvatustiede. *Kasvatus & Aika* 11 (3), 60-69. [http://www.kasvatus-ja-aika.fi/dokumentit/ka2\\_2809171628.pdf](http://www.kasvatus-ja-aika.fi/dokumentit/ka2_2809171628.pdf).
- Repo, L., Paananen, M., Mattila, M., Lerkkanen, M-L., Eskelinen, M., Gammelgård, L., Ulvinen, J., Hjelt, H. & Marjanen, J. (2018). *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden 2016 toimeenpanon arviointi. Varhaiskasvatussuunnitelmien käyttöönotto ja sisällöt* (Julkaisut 16:2018). <https://karvi.fi/wp->

[content/uploads/2018/08/Varhaiskasvatussuunnitelman-toimeenpanon-arviointi\\_2018.pdf](https://www.karvi.fi/sites/default/files/sites/default/files/documents/KARVI_1519.pdf).

- Repo, L., Paananen, M., Eskelinen, M., Mattila, V., Lerkkanen, M.-K., Gammerlgård, L., Ulvinen, J., Marjanen, J., Kivistö, A. & Hjelt, H. (2019). *Varhaiskasvatuksen laatu arjessa. Varhaiskasvatussuunnitelmien toteutuminen päiväkodeissa ja perhepäivähoidossa* (Julkaisut 15:2019). Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. [https://www.karvi.fi/sites/default/files/sites/default/files/documents/KARVI\\_1519.pdf](https://www.karvi.fi/sites/default/files/sites/default/files/documents/KARVI_1519.pdf).
- Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. (2006). *KvaliMOTV – Menetelmäopetuksen tietovaranto*. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto. <https://www.fsd.tuni.fi/menetelmaopetus/>.
- Salmenkivi, E. (2007). Elämäkatsomustieto ja sen opetus. Teoksessa T. Sakaranaho & A. Jamisto (toim.), *Monikulttuurisuus ja uudistuva katsomusaineiden opetus* (s. 83-100). Helsinki: Helsingin Yliopisto.
- Salminen, A. (2023). *Mikä kirjallisuuskatsaus?* Johdatus kirjallisuuskatsauksen tyypeihin ja joihinkin hallintotieteellisiin sovelluksiin. Vaasan yliopisto. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-395-081-8>
- Salminen, J. & Poikonen, P.-L. (2017). Opetussuunnitelma pedagogisena työvälineenä. Teoksessa M. Koivula, A. Siippainen, P. Eerola-Pennanen & M.-L. Böök (toim.), *Valloittava Varhaiskasvatus: oppimista, osallisuutta ja hyvinvointia* (s. 56-74). Tampere. Vastapaino.
- Sillanpää, T. (2017). Muistetun lapsuuden maantiede. Päiväkotimuistot lapsuuden maantieteen ja muistitietotutkimuksen leikkauspinnassa. *Kasvatus & Aika* 11(3), 70-79. <https://journal.fi/kasvatusjaaika/article/view/68725>.
- Taira, T. (2006). *Notkea uskonto*. Turku: Eetos.
- Taira, T. (2019). *Pehmeitä kumouksia. Uskonto, media, nykyaika*. Eetos-julkaisuja; 17. Turku: Eetos. <https://doi.org/10.31885/9789527385005>.
- Taneli, M. (2012). *Kasvatus on kasvamaan saattamista. Kasvatusfilosofinen tutkimus J.A. Hollon sivistyskasvatusajattelusta*. [väitöskirja, Turun yliopisto]. UTUPub-julkaisuarkisto. <https://www.utupub.fi/bitstream/handle/10024/85782/Annales%20C%20351%20Taneli%20VK.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*, uudistettu laitos. Helsinki: Tammi.

Varhaiskasvatuslaki (540/2018). Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö.

<https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2018/20180540>.

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2016). Määräykset ja ohjeet 2016. Helsinki:

Opetushallitus.

[https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/varhaiskasvatussuunnitelman\\_perusteet\\_2016.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/varhaiskasvatussuunnitelman_perusteet_2016.pdf).

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2022). Määräykset ja ohjeet 2022:2a. Helsinki:

Opetushallitus.

[https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/Varhaiskasvatussuunnitelman\\_perusteet\\_2022\\_2.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/Varhaiskasvatussuunnitelman_perusteet_2022_2.pdf)

Vuori, J. (2021). Laadullinen sisällönanalyysi. Teoksessa Vuori, J. (toim.) *Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja*. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto

<https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/>.

Vehkamäki, P., Lahtinen, M. & Tamminen-Dahlman, A. (2013). *Julkisuus ja tietosuoja opetustoimessa. Opas koulujen ja oppilaitosten käyttöön*. Opetushallituksen julkaisun 4. uudistettu painos. Helsinki: Opetushallitus.

Yli-Koski-Mustonen, S. (2018). *Varhaiskasvattajien näkemyksiä katsomuskasvatuksen toteuttamisesta, yhteistyöstä ja osaamisen kehittämisestä*. [Pro gradu – tutkielma, Helsingin yliopisto]. Helda julkaisuarkisto. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:hulib-201806132624>.

Yli-Koski-Mustonen, S. (2019). *Yhteistyötä koreittain. Seurakunta varhaiskasvatuksen, koulun ja oppilaitosten kanssa*. Helsinki: Lasten Keskus.

Zilliacus, H. (2014). *Supporting student's identities and inclusion in minority religious and secular ethics education. A study on plurality in the Finnish comprehensive school*. Helsinki: University of Helsinki.

Zuckerman, P. (2012). Contrasting irreligious orientation: Atheism and secularity in the USA and Scandinavia. *Approaching Religion*, 2(1), 8-20. <https://doi.org/10.30664/ar.67488>