

”Nythän ei puhuta enää vastaamisesta vaan pohditaan yhdessä sen lapsen kanssa” Lastentarhanopettajien käsityksiä katsomuskasvatuksesta ja sen sisällöistä

Kaisa Loikala

Varhaiskasvatustieteen kandidaatintutkielma
Kevätlukukausi 2018
Kasvatustieteiden laitos
Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Loikala, Kaisa. 2018. "Nythän ei puhuta enää vastaamisesta vaan pohditaan yhdessä lapsen kanssa sitä asiaa" Lastentarhanopettajien käsityksiä katsomuskasvatuksesta ja sen sisällöistä. Varhaiskasvatustieteen kandidaatintutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. 51 sivua + liitteet

Tämä tutkimus tarkastelee lastentarhanopettajien käsityksiä varhaiskasvatuksen katsomuskasvatuksesta ja sen sisällöistä. Tutkimuksen tarkempana kohteena ovat lastentarhanopettajien määritelmät katsomuskasvatuksen käsitteelle, käsitykset katsomuskasvatuksen käytännön toimintatavoista sekä katsomuskasvatuksen käsittely koulutuksessa tai lisäkoulutuksissa. Katsomuskasvatus on syksyllä 2017 voimaan astuneen Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (2016) myötä uusi käsite, minkä takia käsitteen syvempi ymmärrys on ajankohtaista.

Tutkimus on toteutettu teemahaastattelemalla neljää jyvaskyläläistä lastentarhanopettajaa. Tutkimusaineisto on analysoitu aineistolähtöisellä sisällönanalyysillä.

Tutkimusaineiston perusteella lastentarhanopettajien käsitys katsomuskasvatuksesta on Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden mukainen. Kuitenkin lastentarhanopettajien käsitys katsomuskasvatuksesta on hyvin laaja, minkä takia käsitteiden tarkemmalle määrittelylle ja sisällöllisten toimintatapojen jakamiselle nähdään tarvetta lisäkoulutuksen muodossa.

Asiasanat: katsomuskasvatus, uskontokasvatus, lastentarhanopettajien käsitykset, varhaiskasvatus, päiväkoti

SISÄLTÖ

TIIVISTELMÄ

SISÄLTÖ

| | | |
|----------|---|-----------|
| 1 | JOHDANTO | 5 |
| 2 | KATSOMUS KASVATUKSESSA | 7 |
| | 2.1 Uskonto vai katsomus? | 7 |
| | 2.2 Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet | 8 |
| | 2.3 Esiopetussuunnitelman perusteet | 9 |
| | 2.4 Perusopetussuunnitelman perusteet | 10 |
| | 2.5 Uskontosensitiivinen kasvatustapa ja sen haasteet..... | 11 |
| 3 | VARHAISKASVATUKSEN USKONTO- JA KATSOMUSKASVATUS | 13 |
| | 3.1 Uskonto- ja katsomuskasvatus päiväkotitoiminnan historiassa..... | 13 |
| | 3.2 Katsomuskasvatuksen aikaisempi tutkimus | 16 |
| | 3.3 Katsomuskasvatus ja pedagogiikka | 18 |
| | TUTKIMUSKYSYMYKSET | 20 |
| 4 | TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN | 21 |
| | 4.1 Tutkimuskohde ja lähestymistapa..... | 21 |
| | 4.2 Tutkimukseen osallistujat | 22 |
| | 4.3 Aineiston keruu..... | 23 |
| | 4.4 Aineiston analyysi | 25 |
| | 4.5 Eettiset ratkaisut..... | 27 |
| 5 | LASTENTARHANOPETTAJIEN KÄSITYKSIÄ | |
| | KATSOMUSKASVATUKSESTA | 30 |
| | 5.1 Lastentarhanopettajien määritelmät katsomuskasvatukselle ja sen sisällöille | 30 |
| | 5.2 Käytännön toimintamuodot katsomuskasvatuksessa..... | 32 |
| | 5.2.1 Spontaanit arjen tilanteet..... | 33 |
| | 5.2.2 Etukäteen suunniteltu toiminta..... | 33 |
| | 5.3 Katsomuskasvatus ja koulutus | 35 |
| | 5.4 Suhtautuminen katsomuskasvatukseen..... | 38 |
| 6 | POHDINTA | 40 |
| | 6.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset..... | 40 |

| | |
|---|-----------|
| 6.2 Tutkimuksen luotettavuus ja jatkotutkimushaasteet | 43 |
| LÄHTEET | 48 |
| LIITTEET | 52 |

1 JOHDANTO

”Ruokarukous vaihtui loruun tänä syksynä – päiväkodeista katosi uskontokasvatus” (Poranen, Yle Uutiset 2017), ”Uskonnollinen toiminta ei enää kuulu päiväkotiin – näin kävi ruokarukouksille ja Suvivirrelle” (Suojanen, Vantaan Sanomat 2017), ”Opetushallituksen uusi ohjeistus hämmentää – saako päiväkotilapsi osallistua joulukirkkoon?” (Kytöharju, Kirkko & Kaupunki 2017). Vuoden 2017 syksynä mediassa puhuttiin hyvin paljon varhaiskasvatuksen kentällä tapahtuneesta muutoksesta. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2016) tulivat voimaan 1.8.2017 alkaen ensimmäistä kertaa velvoittavana asiakirjana. Kyseisessä asiakirjassa aikaisemmin käytetty käsite uskonnollis-katsomuksellinen orientaatio oli muutettu katsomuskasvatukseksi. Tämän muutoksen seuraukset käytännön tasolla puhuttivat paljon.

Velvoittavan asiakirjan myötä katsomuskasvatus on sisällytettävä varhaiskasvatukseen. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) on käytetty myös termiä katsomuskasvatus. Työelämässä olevien lastentarhanopettajien on sopeuduttava alan muutoksiin. Tämän tutkimuksen avulla selvitetäänkin lastentarhanopettajien tämänhetkisiä käsityksiä katsomuskasvatuksesta uuden Varhaiskasvatussuunnitelman äärellä. Tutkimuksen tavoitteena on selvittää, miten lastentarhanopettajat käsittävät katsomuskasvatuksen ja mitä sisältöjä tai toimintatapoja he pitävät tärkeänä varhaiskasvatuksen katsomuskasvatuksessa.

Tutkimuksen tavoitteena oli saada vastauksia myös siihen, kokevatko lastentarhanopettajat saavansa oman alansa koulutuksesta tarpeeksi tietotaitoa katsomuskasvatukseen liittyen. Aikaisemman tutkimuksen mukaan lastentarhanopettajaopiskelijat ovat toivoneet täsmällisempiä ohjeita katsomuskasvatuksen tavoitteiden toteuttamiseen (Kuusisto, Kuusisto, Rissanen & Lamminmäki-Varitia 2015, 150). Mielestäni on tarpeellista selvittää, näkevätkö kentällä työskentelevät lastentarhanopettajat samankaltaista tarvetta lisäkoulutukselle. Vaikka katsomuskasvatus sisältyy kansallisiin ja kansainvälisiin tavoitteisiin varhaiskasvatuksessa, lastentarhanopettajankoulutuksessa kursseja tai opetusta kyseisistä teemoista on hyvin vähän. Tutkielman aiheeni onkin noussut paljolti omasta ja

opiskelijakollegoideni kanssa käydyistä keskusteluista ilmenneestä hämmennyksestä katsomuskasvatuksen vähyydestä koulutuksessa.

Varhaiskasvatuksen tulee olla uskonnollisesti, katsomuksellisesti ja puoluepoliittisesti sitouttamatonta (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2016,16). Nykyajan lapset elävät keskellä uskonnollista, katsomuksellista ja kulttuurista moninaisuutta (Pellikka 2017, 149). Tämä on todellisuutta myös päiväkodin arjessa ja se haastaa lastentarhanopettajien ammattitaitoa ja asiantuntijuutta eri katsomusten sensitiivisessä kohtaamisessa (Ubani, Poulter & Kallioniemi 2015, 7). Miten lastentarhanopettaja voi käsitellä kaikkia läsnä olevia katsomuksia tasa-arvoisesti? Kuinka käsitellä läsnä olevia katsomuksia arvoneutraalisti, kun mediassa keskustelu aiheesta on harmittavan usein asiatonta ja kiihkoilevaa puolin ja toisin? Katsomuskasvatus on aihe, joka puhuttaa paljon ja herättää ihmisissä vahvoja tunteita. Tämän lisäksi siihen liitetään usein mielikuvia menneiltä vuosikymmeniltä, jotka eivät nykypäivänä vastaa todellisuutta. (Ubani, Poulter & Kallioniemi 2015, 7). Kaiken tämän valossa tutkimus varhaiskasvatuksen asiantuntijoiden käsityksistä on tarpeellista ja ajankohtaista.

2 KATSOMUS KASVATUKSESSA

Tässä luvussa tuon esille tämänhetkisiä käsitteitä katsomuskasvatukseen liittyen. Käsitteet ovat varhaiskasvatuksen kentällä vaihdelleet suuresti, joten ajankoh- taisten käsitteiden määrittely on tärkeää. Haastatteluissa ja tutkimuksen tulok- sissa käytän käsitettä katsomuskasvatus, mutta aikaisempien tutkimusten koh- dalla on käytetty tarpeen mukaan myös käsitteitä uskontokasvatus tai uskonnol- lis-katsomuksellinen orientaatio. Keskusteluun liittyy myös peruskoulun uskon- tokasvatus ja muut katsomusaineet, minkä takia nostan esille käsitteistöä myös peruskoulun opetussuunnitelmasta.

2.1 Uskonto vai katsomus?

Uskonnon käsitettä tarkastellessa on tärkeää tehdä ero uskonnon ja uskon välille. Usko on yksilön henkilökohtaisista tarpeista nouseva suuntautuminen, kun taas uskonto on yhteisöstä tai instituutiosta käsin määriteltyjä käsityksiä uskonnolli- sista asioista. (Halme 2010, 62.) Uskonnon ihminen voi kokea monella tavalla. Uskonto voidaan nähdä tuotteena, josta kirkollisveroa/jäsenmaksua/kym- menyksiä tms. vastaan saadaan palveluja, yhteisö, traditioita elämän merkkihet- kiin ja/tai tukea katsomuksellisiin kysymyksiin. Uskonto voidaan nähdä myös pelottavana, jolloin uskontoon usein liitetään väkivaltaa tai väkivallan uhkaa. (Tast 2017, 16.)

Katsomus on arvojen, uskomusten, tiedon ja tietoon liittyvien perustelujen muodostamaa kokonaiskäsitystä, joka luo yksilön olemassaoloa ohjaavan onto- logisen perustan, jonka varassa mahdollistuu ihmisen tehtävän ja valintojen hah- mottaminen (Poulter 2013, 163). Katsomus voi olla myös yhteyden löytämistä: mahdollisuus jakamiseen sekä tila, jossa saa pohtia hyvää elämää, etiikkaa sekä moraalia (Tast 2017, 17).

Valkin (2009) mukaan käsitteen ”katsomus” käyttäminen ”uskonnon” si- jaan lisää dialogia eri katsomusten välillä, sillä katsomus on käsitteenä uskontoa

laajempi. Katsomus sisältää uskontojen lisäksi muutakin, kuten esimerkiksi Varhaiskasvatussuunnitelmien perusteiden (2016) mainitseman uskonnottomuuden. Nykyaikana katsomus on uskontoa helpommin lähestyttävämpi käsite eikä se ole niin rajaava käsite kuin uskonto. On edelleen tilanteita, joissa uskonto-käsitettä ei voida korvata katsomuksella, mutta katsomuksista puhuminen uskontojen sijaan mahdollisesti vähentää tilanteita, joissa väittelyt, väärinymmärrykset tai polarisoituminen tyrehdyttävät aiheesta käydyn dialogin alkuunsa. Samaan aikaan on myös hyvä huomioida, että kaikki ihmiset uskovat tai luottavat johonkin eivät ainoastaan uskonnolliset. (Valk 2009, 4-6.) Myös tämä ajatus puoltaa katsomus-käsitteen käyttöä uskonto-käsitteen sijaan.

2.2 Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet

Uusi Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2016) on varhaiskasvatuksen järjestäjiä oikeudellisesti velvoittava asiakirja. Tämä tarkoittaa sitä, että kaikkien oppimisen osa-alueiden tavoin myös katsomuskasvatuksen on sisällyttävä toimintaan päiväkodeissa. Katsomuskasvatus on käsitteenä uusi ja se korvaa aikaisemmin käytetyt käsitteet uskontokasvatus ja uskonnollis-katsomuksellinen orientaatio (Pellikka 2017, 149). Katsomuskasvatusta kuvataan Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2016) seuraavasti:

”Varhaiskasvatuksen katsomuskasvatuksessa yhteisen tutustumisen kohteena ovat lapsiryhmässä läsnä olevat uskonnot ja muut katsomukset. Uskonnottomuutta tarkastellaan muiden katsomusten rinnalla. Tavoitteena on edistää keskinäistä kunnioitusta ja ymmärrystä eri katsomuksia kohtaan sekä tukea lasten kulttuuristen ja katsomuksellisten identiteettien kehittymistä. Lasten kanssa tutustutaan erilaisiin katsomuksiin ja niihin liittyviin perinteisiin. Luontevia tapoja tarkastella katsomuksia ovat esimerkiksi vuodenvuorokiertoon liittyvät juhlat ja tapahtumat sekä päivittäiset tilanteet, kuten pukeutuminen tai ruokailu. Lasten ihmettelylelle annetaan tilaa, ja heidän kanssaan pohditaan heitä askarruttavia elämäntilanteita. Katsomuskasvatuksessa tehdään yhteistyötä huoltajien kanssa kunkin perheen taustaa, katsomuksia ja arvoja kuullen ja kunnioittaen. Katsomuskasvatus tukee muun muassa lasten kulttuuriseen osaamiseen, vuorovaikutukseen ja ilmaisuun sekä ajatteluun ja oppimiseen liittyvää laaja-alaista osaamista.”

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2016) kuvaa katsomuskasvatusta lapsiryhmässä läsnä olevien uskontoihin tutustumisena, mikä sulkee uskonnon harjoittamisen pois varhaiskasvatuksen katsomuskasvatuksesta. Varhaiskasvatussuunnitelma painottaa uskonnonvapauden toteutumista varhaiskasvatuksessa ja siis myös katsomuskasvatuksessa.

Lamminmäki-Vartia (2017, 52) määrittelee katsomuskasvatuksen varhaiskasvatuksen sisältöihin, tavoitteisiin ja oppimisen alueisiin liitettävänä uskontoihin ja katsomuksiin liittyvänä kasvatuksena. Tähän sisältyvät sekä uskonnolliset että uskonnottomat vakaumukset ja ne yhdessä muodostavat katsomuskasvatuksen.

Kirkkohallitus (2015) on katsomuskasvatuksen käsitteen seurauksena tehnyt seurakunnan ja ammattikasvattajien yhteistyötä helpottamaan ns. korimallin katsomuskasvatuksesta. Siinä katsomuskasvatus on jaettu neljään eri osa-alueeseen: yleissivistävä opetus, perinteiset juhlat, uskonnolliset tilaisuudet sekä kasvun ja hyvinvoinnin tuki. Näistä osa-alueista kaksi ensimmäistä koskettavat varhaiskasvatusta, sillä ne eivät pidä sisällään uskonnon harjoittamista. Mallin kolmas ja neljäs osa-alue on tarkoitettu hahmottamaan seurakunnan omaa toimintaa varhaiskasvatuksen kanssa tehdyn yhteistyön ulkopuolella. Uskonnollisissa tilaisuuksissa mainittu kouluun siunaaminen on siis oltava vapaaehtoinen tilaisuus koulunsa aloittaville, sillä tämä lasketaan uskonnon harjoittamiseksi. Mutta esimerkiksi perinteiset juhlat lasketaan osaksi suomalaista kulttuuria, joten näitä ei lasketa uskonnon harjoittamiseksi. (Kirkkohallitus 2015.)

2.3 Esiopetussuunnitelman perusteet

Myös Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) käytetään käsitettä katsomuskasvatus. On hyvä, että Varhaiskasvatussuunnitelman ja Esiopetussuunnitelman perusteet ovat käsitteellisesti yhtenevässä linjassa. Eroavaisuus käsitteissä toisi lisähaasteita varhaiskasvatuksen kentälle.

Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) katsomuskasvatusta ja sen sisältöjä kuvataan seuraavasti:

”Esiopetuksen katsomuskasvatuksessa yhteisen tutustumisen kohteena ovat lapsiryhmässä läsnä olevat uskonnot ja katsomukset. Uskonnottomuutta tarkastellaan esiopetuksessa muiden katsomusten rinnalla. Katsomuskasvatus liitetään arjen asioihin, juhliin ja ajankohtaisiin tapahtumiin, joilla on uskonnollista tai katsomuksellista merkitystä. Tavoitteena on auttaa lapsia ymmärtämään ja kunnioittamaan sekä omia että toisten lasten ja perheiden erilaisia katsomuksellisia perinteitä sekä niihin liittyviä tapoja ja käsityksiä. Lapsia rohkaistaan erilaisten elämänskysymysten pohdintaan yhdessä toisten kanssa toimien. Samalla heidän valmiutensa ymmärtää uskontoihin ja katsomuksiin liittyviä sanoja ja käsitteitä vahvistuvat. Opetuksessa hyödynnetään esimerkiksi vierailuja ja lähiympäristön tapahtumia.”

Myös Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) katsomuskasvatuksen kohteiksi nimetään ryhmässä läsnä olevat katsomukset ja uskonnot. Varhaiskasvatussuunnitelman tavoin uskonnottomuus mainitaan erikseen uskontojen ja katsomusten rinnalla. Mainittuja sisältöjä katsomuksiin liittyen ovat arjen asiat, juhlat ja ajankohtaiset tapahtumat. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet kuvaavat katsomuskasvatuksen tavoitteiksi omien ja toisten katsomuksiin liittyvien perinteiden tai tapojen ymmärtämisen ja kunnioittamisen. Työtavoista mainitaan rohkaisu elämänkysymysten pohdintaan yhdessä muiden kanssa sekä vierailut ja lähiympäristön tapahtumat.

2.4 Perusopetussuunnitelman perusteet

Vaikka tutkielman tarkoituksena oli selvittää lastentarhanopettajien käsityksiä katsomuskasvatukseen ja sen sisältöihin varhaiskasvatuksessa, on tärkeää nostaa esille myös perusopetuksessa käytössä olevia käsitteitä. Katsomus- ja uskonto- kasvatukseen liitetään hyvin monia eri käsitteitä ja määritelmiä, ja niiden paljous voi vaikuttaa kokonaisuuden hahmottamiseen uuden Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (2016) äärellä. Peruskoulun toimintatavat uskonnon ja muiden katsomusaineiden opetuksessa ohjaavat paljolti myös Esiopetuksen toimintatapoja.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) käytetyt käsitteet ovat uskonnon opetus sekä elämänkatsomustieto. Uskonnonopetuksen tavoitteeksi kirjataan laaja uskonnollinen ja katsomuksellinen yleissivistys. Sen sijaan että puhuttaisiin ryhmissä läsnä olevista uskonnoista ja katsomuksista, perusopetussuunnitelma keskittyy uskonto- ja katsomusperinteisiin tutustumiseen sekä Suomessa että muualla maailmassa. Pää tavoitteena mainitaan uskonnon ja kulttuurin välisen suhteen ymmärtäminen sekä uskontojen ja katsomusten monilukutaito. Opetuksen toteutustavoista mainitaan tutustuminen opiskeltavan uskonnon ja muiden uskontojen eettiseen ajatteluun ja rohkaistaan oppilaita myös omakohtaiseen eettisten kysymysten pohtimiseen ja esittämiseen. Uskon-

non opetus antaa oppilaalle aineksia tukea ja arvioida omaa identiteettiä, elämäntietoa ja maailmankatsomusta. Opetuksen myötä tuetaan oppilaan kasvua yhteisön ja demokraattisen yhteiskunnan vastuulliseksi jäseneksi ja maailmankansalaiseksi. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014.)

Elämäntietotiedon keskeisimpänä tavoitteena mainitaan oppilaiden hyvän elämän etsimisen edistäminen. Katsomukset, inhimilliset käytännöt ja niitä koskevat merkitykset nähdään yksilöiden, yhteisöjen ja kulttuuriperinnön vuorovaikutuksen tuloksena. Perus-opetussuunnitelmassa painotetaan elämäntietotiedon kohdalla erityisesti ihmisen kykyä vaikuttaa aktiivisesti omaan ajatteluunsa ja toimintaansa. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014.)

2.5 Uskontosensitiivinen kasvatusote ja sen haasteet

Kuusisto ja Lamminmäki-Vartia (2010) käsittelevät artikkelissaan uskontosensitiivistä kasvatusotetta. Tällä tarkoitetaan herkkyyttä uskontojen ja katsomusten erilaisuuden tunnistamiselle ja hyväksymiselle sivuuttamatta kuitenkaan niiden välisiä eroja tai asettamatta niitä arvojärjestykseen. Artikkelissa uskontosensitiivistä kasvatusotetta on käsitelty lastentarhanopettajien nimeämien haasteiden kautta. Aikaisempaan käsitteistöön liittyen kasvatusote on alun perin liitetty uskontokasvatukseen, mutta samankaltaisia haasteita on myös katsomuskasvatuksen kohdalla ja ne haastavat yhtä lailla nykypäivän lastentarhanopettajia.

Ensimmäisenä uskontosensitiivisen kasvatusotteen haasteena mainitaan se, että uskontojen kohtaaminen haastaa kulttuurien kohtaamista vahvemmin yksilön omat arvot ja katsomuksellisen vakaumuksen. (Kuusisto & Lamminmäki-Vartia 2010, 136). Toisen ihmisen katsomus nähdään suomalaisessa kulttuurissa hyvin usein tabuna, josta ei puhuta tai kysytä. Uusi Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2016) kuitenkin rohkaisee yhteistyöhön lasten vanhempien kanssa, mikä edesauttaa kohtaamisia ja myönteistä kiinnostusta eri katsomuksia kohtaan (Kuusisto & Lamminmäki-Vartia 2010, 136).

Toinen haaste uskonto- tai katsomussensitiiviselle kasvatustoiteelle on rajoittava asennoituminen katsomuksia kohtaan. Kuusiston ja Lamminmäki-Vartian (2010, 137) tutkimusaineiston perusteella eri katsomusten vaikutus ryhmässä nähdään erilaisten rajoitusten kautta: mitä ei saa tehdä, kuulla tai nähdä. Tällä on voinut olla vaikuttamassa uskonto- ja katsomuskasvatuksen sisällön kyyhtymiseen. Myös omalla esimerkillään lastentarhanopettajien tulisi nähdä eri katsomukset mahdollisuuksina tutkia ja oppia yhdessä. Vain avoimessa oppimisympäristössä uskontosensitiivinen kasvatustoite on mahdollista.

Lastentarhanopettajat kokivat haasteelliseksi myös ymmärtää ja opettaa, jotain itselle vierasta (Kuusisto & Lamminmäki-Vartia 2010, 136–138). Uskontosensitiivisessä kasvatustoiteessa lastentarhanopettajan ei tarvitse omata kaikkea tietoa itse. Myös Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2016) ohjaa tähän vanhempien kanssa tehdyllä yhteistyöllä. Lasten kanssa yhdessä pohtiminen ja vanhemmilta saatava tieto katsomuksista ovat lastentarhanopettajan työn tukena.

3 VARHAISKASVATUKSEN USKONTO- JA KATSOMUSKASVATUS

Katsomuskasvatukseen liittyvä käsitteistö varhaiskasvatuksen kentällä on muuttunut viimeisten parin vuoden aikana. Esiopetussuunnitelman perusteet päivitettiin toimintavuoden 2016–2017 alussa ja Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet päivitettiin vuotta myöhemmin toimintavuoden 2017–2018 alussa. Nyky-yhteiskunnassa katsomusten moninaisuus on myös lisääntynyt. Lisääntynyt kirkosta eroaminen ja maahanmuuttajien määrän nousu lisäävät tarvetta sensitiiviselle katsomusten kohtaamiselle. Tämä näkyy myös päiväkodin arjessa ja se haastaa lastentarhanopettajien ammattitaitoa ja asiantuntijuutta eri katsomusten sensitiivisessä kohtaamisessa (Ubani, Poulter & Kallioniemi 2015, 7). Lastentarhanopettajat kohtaavat monia kysymyksiä katsomuskasvatukseen ja omaan asiantuntijuuteen liittyen. Miten tulisi käsitellä kaikkia lapsiryhmässä läsnä olevia katsomuksia tasavertaisesti? Miten tulisi käsitellä läsnä olevia katsomuksia arvoneutraalisti, kun mediassa keskustelu aiheesta on sen sijaan harmittavan usein asiatonta ja kiihkoilevaa? Katsomuskasvatus on aihe, joka puhuttaa paljon ja herättää ihmisissä tunteita laidasta laitaan. Tämän lisäksi siihen liitetään usein mielikuvia, jotka eivät nykypäivänä vastaa todellisuutta. (Poulter, Riitaoja & Kuusisto 2015, 107–108).

Tässä luvussa kuvaan uskonto- ja katsomuskasvatuksen läsnäoloa varhaiskasvatuksen ja päiväkotitoiminnan historiassa. Lisäksi käsittelen aiheeseen liittyvää aikaisempaa tutkimusta ja lisäksi tuon esille pedagogisen näkökulman katsomuskasvatukseen.

3.1 Uskonto- ja katsomuskasvatus päiväkotitoiminnan historiassa

Uskonnollinen kasvatus näkyy vahvasti varhaiskasvatuksen ja päiväkotitoiminnan historiassa. Ohjeistukset ja käsitteet uskonto- ja katsomuskasvatuksen kohdalla ovat vaihdelleet suuresti. Tässä luvussa nostan esille keskeisimpiä kohtia

varhaiskasvatuksen historiasta, jotka ovat määrittäneet uskonto- ja katsomuskasvatuksen muodostumista.

Lastentarhatoiminta on alkanut Suomessa Jyväskylässä Cygnaeuksen toimesta ja vakiintunut vuonna 1888, kun Hanna Rothman perusti Helsinkiin Helsingin Fröbel-laitoksen. Hanna Rothman ja hänen työtoverinsa Elisabeth Alander pitivät toimintansa aatepohjana kristillistä etiikkaa ja uskonnollinen kasvatusta oli vahvasti läsnä. Uskonnollisessa kasvatuksessa tutustuttiin kristillisiin tapoihin ja juhliin. Rothman ja Alander olivat myös vuodesta 1892 alkaen mukana kouluttamassa lastentarhanopettajia ja yhtenä oppiaineina koulutukseen kuuluivat uskonto ja etiikka. (Hänninen & Valli 1986, 62–76, 199–204)

Ennen 1970-lukua lastentarhojen määrä oli suhteellisen pieni. 1970-luvun yhteiskunta-muutoksen myötä perheenäitien työssäkäynti lisääntyi, jonka myötä myös päivähoiton tarve kasvoi huomattavasti. Tutkimustietoa siitä, kuinka vahvasti uskonnonvastaisten liikkeiden aatteet ovat näkyneet lastentarhojen toiminnassa ennen päivähoitolain säätämistä, ei ole. Vuonna 1973 voimaan astunut laki lasten päivähoitosta ei puuttanut päivähoiton tavoitteisiin tai sisältöihin. Voimaan astunut laki kuitenkin herätti keskustelua kyseisistä aiheista ja vuonna 1979 parlamentaarinen Päivähoiton kasvatustavoitekomitea alkoi pohtia päivähoiton sisältöä ja tavoitteita. (Hänninen & Valli 1986, 198.) Päivähoitolakiin lisättiin tämän seurauksena 1983 seuraava pykälä, joka on ensimmäinen maininta uskontokasvatuksen sisällöstä päivähoitoon liittyvissä asiakirjoissa: ”Lapsen iän, ja yksilöllisten tarpeiden mukaisesti päivähoiton tulee yleinen kulttuuriperinne huomioon ottaen edistää lapsen fyysistä, sosiaalista ja tunne-elämän kehitystä sekä tukea lapsen esteettistä, älyllistä, eettistä ja uskonnollista kasvatusta. Uskonnollisen kasvatuksen tukemisessa on kunnioitettava lapsen vanhempien tai holhoojan vakaumusta.” (Laki lasten päivähoitosta 1983, 2§). Mietintöä tehdessä on käyty keskustelua siitä kuuluvatko, uskonto ja etiikka samaan varhaiskasvatuksen osa-alueeseen vai ovatko ne erillisiä oppimisen tavoitteita. Lopullisessa mietinnössä uskonto ja etiikka pidettiin erillään. (Päivähoiton kasvatustavoitekomitea 1980, 137–142.)

1980-luvulla varhaiskasvatuksen suunnittelua varten laadittiin kolme päivähoiton toimintaan liittyvää suunnitelmaa: Kuusivuotiaiden lasten esiopetussuunnitelma (1984), Alle kolmevuotiaiden lasten päivähoiton toimintasuunnitelma (1986) ja Kolme-viisivuotiaiden lasten päivähoiton toimintasuunnitelma (1988). Jo näissä toimintasuunnitelmissa uskontokasvatukseen liittyen varhaiskasvattajaa ohjeistetaan yhteistyöhön vanhempien kanssa ja järjestämään korvaavaa ohjelmaa niille lapsille, jotka eivät uskonnolliseen kasvatukseen osallistu.

Vuonna 1991 Suomessakin ratifioitu YK:n lapsen oikeuksien sopimus nostaa esille lapsen oikeuden uskonnonvapauteen sekä vapauten tunnustaa omaa uskontoaan tai vakaumustaan. Tätä vapautta voidaan rajoittaa ainoastaan, jos se säädetään laissa tai on välttämätöntä yleisen turvallisuuden, järjestyksen, terveyden ja moraalinen tai muiden ihmisten perusoikeuksien ja vapauden suojelemiseksi. Sopimuksessa mainitaan myös, että lapsen koulutuksen tulee pyrkiä lapsen valmistamiseen vastuulliseen elämään vapaassa yhteiskunnassa ymmärryksen, rauhan, suvaitsevaisuuden, sukupuolten välisen tasa-arvon ja kaikkien kansakuntien, etnisten, kansallisten ja uskonnollisten ryhmien sekä alkuperäiskansoihin kuuluvien henkilöiden välisen ystävyuden hengessä. Uskonnonvapautteen liittyen sopimus painottaa erityisesti uskonnollisiin tai kielellisiin vähemmistöryhmiin tai alkuperäiskansoihin kuuluvien henkilöiden oikeutta nauttia yhdessä muiden ryhmäläisten kanssa omasta kulttuuristaan tai tunnustaa ja harjoittaa omaa uskontoaan tai vakaumustaan sekä käyttää omaa kieltään. (YK:n lapsen oikeuksien sopimus, 1989)

Vuoden 1996 Esiopetussuunnitelman perusteissa uskonto on mainittu omana oppimisen alueenaan (Esiopetussuunnitelman perusteet 1996), kun taas vuoden 2000 Esiopetussuunnitelman perusteissa uskontokasvatus on siirretty samaan osioon etiikan kanssa. Molempien osa-alueiden tavoitteet on avattu selkeästi ja uskontokasvatuksen tavoitteeksi on nostettu mahdollisuus kohdata uskontoon liittyviä asioita ja tutustua uskonnollisiin juhliin sekä siihen, miten ja miksi niitä vietetään. (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2000.)

Tämän jälkeen vuonna 2005 päivitetystä Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2005, 29) on käytetty käsitettä uskonnollis-katsomuksellinen orientaatio. Asiakirja on tarkoitettu ohjaamaan valtakunnallista varhaiskasvatuksen sisällöllistä toteuttamista, eikä siis velvoita varhaiskasvattajia. Uusimmassa Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) kuten myös uusimmassa Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2016) käytetään termiä katsomuskasvatus. Asiakirjat nostavat katsomuskasvatuksen osaksi varhaiskasvatusta ja myös velvoittavat lastentarhanopettajien toteuttamaan sitä päiväkodeissa.

3.2 Katsomuskasvatuksen aikaisempi tutkimus

Tämän tutkimuksen kohteena olivat lastentarhanopettajien käsitykset katsomuskasvatuksesta. Aikaisempaa tutkimusta lastentarhanopettajien käsityksistä Suomessa on tehnyt Kallioniemi (2000) tutkiessaan kyselylomakkeilla helsinkiläisten lastentarhanopettajien käsityksiä uskontokasvatuksesta. Kyseisen tutkimuksen mukaan lastentarhanopettajat pitivät parhaimpina tapoina toteuttaa uskontokasvatusta kirkkovuoteen liittymisen, lasten uskonnolliset kysymykset ja niistä seuraavat keskustelut sekä yhteistyön seurakunnan kanssa. Tämä tuo mielenkiintoisen vertailukohteen tutkimukseen, sillä viimeisen vuoden aikana juuri yhteistyö seurakuntien kanssa ja sen tarve on ollut paljon julkisessa keskustelussa.

Helsinkiläisten lastentarhanopettajien käsityksiä katsomuskasvatuksesta on tutkittu kyselylomakkeen avulla myös viime vuonna Helsingin yliopistossa tehdyssä pro gradu-tutkielmassa (Helki 2017). Kyseisen tutkielman tavoitteena oli verrata saatuja tuloksia Kallioniemen (2000, ks. edellinen kappale) tutkimuksen tuloksiin ja näin selvittää uskonto- ja katsomuskasvatuksen muutosta 2000-luvulla. Kyselylomakkeessa on soveltuvin osin hyödynnetty Kallioniemen tutkimuksen mittareita ja lisäksi mittareita on päivitetty varhaiskasvatusta ohjaavien asiakirjojen sisältöjä ja kansainvälistä tutkimusta hyödyntäen. Pro gradu-tutkielman tulosten mukaan eniten muutosta on tapahtunut seurakunnan kanssa tehtävässä yhteistyössä. Kallioniemen tutkimuksessa joulun- ja kevätkirjot olivat suosituin katsomuskasvatuksen sisältöalue, kun taas Helkin tutkielmassa joulun-

ja kevätkirjat olivat neljänneksi suosituin. Kolme soveltuvinta sisältöaluetta pro gradu-tutkimuksen mukaan olivat vuodenvaihtoon liittyvät juhlat osana katsomuskasvatusta, eri katsomuksiin liittyvistä ruokailutavoista keskusteleminen ja eri katsomuksiin liittyvästä pukeutumisesta keskusteleminen. Huomioitavaa on, että muutosta sisältöalueissa on voitu tutkia vain niiden sisältöalueiden kohdalla, jotka olivat tutkimusten välillä yhteneviä. Yhtenevissä sisältöalueissa muutos oli suurinta kirkkoretkien toteuttamisessa. (Helki 2017.)

Tutkittaessa vain esiopettajia tärkeimmiksi sisällöiksi uskonto- ja katsomuskasvatuksessa nousivat eettiseen kasvatukseen liittyvät tavoitteet, kun taas erilaisten katsomusten arvostaminen tai oman uskonnon keskeiset sisällöt oli määriteltä vähiten tärkeimmiksi. Kuitenkin näiden osa-alueiden arvioinnissa oli eniten vaihtelua, mikä kertoo vastaajien kohdalla olleen eniten painotuseroja juuri näillä ulottuvuuksilla. (Hytönen & Krokfors 2002, 38–39.) Tästä voidaan päätellä, että uskonto- ja katsomuskasvatuksen toimintatavat ovat hakeneet muotoaan varhaiskasvatuksen kentällä koko 2000-luvun.

Aikaisempaa tutkimusta uskontokasvatuksesta on tehty myös lastentarhanopettajiksi opiskelevien parissa. Opiskelijat kokivat uskontokasvatuksen tärkeimpinä sisältöinä etiikan, lasten elämänkysymysten käsittelyn sekä uskonnollisuuden erilaisuuteen tutustumisen. Opiskelijat kuitenkin kokivat katsomuskasvatuksen toteutuksen haasteelliseksi vähäisten tuntimäärien ja resurssien takia. (Kallioniemi & Torppa 2001.) Omien opintojen aikana olen itse kokenut ja kuullut myös kansaopiskelijoiden kokeneen samankaltaisia ajatuksia katsomuskasvatuksen opetuksen vähyydestä koulutuksessa. Opiskelijoiden kokemuksia on tutkittu myös toisessa tutkimuksessa, jonka mukaan lastentarhanopettajaopiskelijat ovat toivoneet täsmällisempiä ohjeita katsomuskasvatuksen tavoitteiden toteuttamiseen (Kuusisto, Kuusisto, Rissanen & Lamminmäki-Vartia 2015, 150). On tarpeellista selvittää, kokevatko kentällä työskentelevät lastentarhanopettajat samankaltaista tarvetta lisäkoulutukselle. Vaikka katsomuskasvatus sisältyy kansallisiin ja kansainvälisiin tavoitteisiin varhaiskasvatuksessa, lastentarhanopettajankoulutuksessa kurseja tai opetusta kyseisistä teemoista on hyvin vähän.

3.3 Katsomuskasvatus ja pedagogiikka

Tässä alaluvussa käsittelen katsomuskasvatusta pedagogiikan näkökulmasta. Mitä sisältöjä katsomuskasvatukseen kuuluu ja minkälaisia perusteluja sen sisällyttämiselle Varhaiskasvatussuunnitelman perusteisiin löytyy.

Pellikka (2017, 152) nimeää katsomuskasvatuksen pedagogiseksi peruskysymykseksi sen, miten lapsi kasvaa suhteessa maailman uskontoihin ja katsomuksiin. Yhä useammassa perheessä lapsi ei kotonaan käsittele katsomuksellisia tai uskonnollisia kysymyksiä, mutta kuitenkin nykymaailmassa moninaisuus lisääntyy ja eri katsomusten kohtaamisen taitoa tarvitaan. Jos katsomukset ja uskonnot eivät ole lasten kotona keskusteluissa mukana, ei kasvatustilanteissa voida olettaa lapsilla olevan uskonnollisia kokemuksia yhteisen oppimisen pohjaksi (Simojoki 2015, 42–43). Kallioniemen (2000) tutkimuksessa yhdeksi keskeiseksi katsomuskasvatuksen toteutustavaksi oli tulosten perusteella noussut lasten esittämät kysymykset ja niistä virittyneet keskustelut. Yhdyn Pellikan (2017) ajatukseen siitä, ettei pedagoginen perusratkaisu katsomuskasvatuksen kohdalla voi olla vain lapsilähtöinen uskonnollisista kysymyksistä keskustelu, jos lapsilta puuttuu kokemusmaailma kyseisestä aiheesta. Katsomuskasvatusta ei tule käsitellä vain verbaalisti ja abstraktisti, vaan myös tästä varhaiskasvatuksen osa-alueesta lasten tulee saada kokemuksia. Kokemuksen ei kuitenkaan tule olla uskonnon harjoittamista. Simojoen (2015) mukaan juuri kokemuksista nousevat lasten kysymykset, joiden äärellä on mahdollisuus keskustelulle.

Yleissivistävää opetusta, jota ei lasketa uskonnon harjoittamiseksi, ovat esimerkiksi tutustuminen kirkkoon, synagogaan, moskeijaan, kirkkovuoteen tai sen juhliin (Pellikka 2017, 150–152). Katsomuskasvatus antaa lapsille turvallisen mahdollisuuden tutustua erilaisiin ajattelutapoihin ja erilaisiin tapoihin ymmärtää elämää. On aikuisen tehtävä antaa lapsille mallia luonnollisesta ja vaivaantumattomasta tavasta kohdata moninaisuutta. Lapsessa ei luonnostaan herää vaivaantumista muiden lasten tai aikuisten uskonnollisista tai katsomuksellisista taustoista. (Kalliala 2015, 30.)

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2016) pohjaa katsomuskasvatuksen inklusiivisuuteen ja integraatioon, millä tarkoitetaan sitä, että katsomuksellisia kysymyksiä käsiteltäisiin yhteisinä ja katsomuksellisista eroista huolimatta voitaisiin olla yhdessä. Asiakirjassa todetaan seuraavasti: ”Toimiva vuorovaikutus erilaisista kulttuuri- ja katsomustaustoista tulevien ihmisten kanssa edellyttää oman ja muiden kulttuurin ja katsomuksellisen taustan ymmärtämistä ja kunnioittamista.” (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2016, 23). Tukeaksemme moninaisuuden kohtaamista ja monikulttuurista yhteiskuntaa, on varhaiskasvatuksen oppimisympäristöä rakennettava niin, että katsomukset saavat yhtäläisesti tilaa ja olla lasten ihmettelyn kohteina. (Kalliala 2015, 27–28.) Tämä ei tarkoita katsomusten ja perinteiden syvällistä käsittelyä tai uskonnon harjoittamista, vaan tilan antamista, läsnäoloa ja arvostusta. Myönteiselle kasvatusteelle ominaista on myönteinen ja luonteva kohtaaminen. (Lamminmäki-Vartia & Kuusisto 2015, 156.)

Osaksi lastentarhanopettajan ammattiosaamista ja asiantuntijuutta kuuluu myös omasta arvomaailmasta etääntyminen tarvittaessa, jotta katsomuskasvatus voi toteutua. Katsomuskasvatuksen kohdalla on muistettava lapsen olevan yksilö eikä uskontonsa tai kulttuurinsa edustaja. Kuten muissakin varhaiskasvattajan osaamisalueissa myös tässä on tarpeen reflektoida omia asenteita ja suhdetta toiseuteen. (Benjamin, Laine & Kallioniemi 2015, 188.)

TUTKIMUSKYSYMYKSET

Tutkimuksessa selvitettiin lastentarhanopettajien käsityksiä katsomuskasvatuksesta ja sen sisällöistä ja toteutuksesta. Lisäksi tutkimuksessa tutkittiin lastentarhanopettajien suhtautumista omasta koulutuksesta saatuun teoriapohjaan katsomuskasvatuksesta. Tutkimuksen tutkimuskysymyksiksi muotoutuivat:

1. Miten lastentarhanopettajat määrittelevät käsitteen katsomuskasvatus?
2. Millä tavoin lastentarhanopettajat toteuttavat katsomuskasvatusta käytännössä?
3. Minkälaisia tietoja ja taitoja lastentarhanopettajat ovat saaneet koulutuksestaan suhteessa katsomuskasvatukseen ja kokevatko he tarvetta lisäkoulutukselle?

4 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

4.1 Tutkimuskohde ja lähestymistapa

Tutkimusote tässä tutkimuksessa oli laadullinen eli kvalitatiivinen. Laadullisella tutkimusotteella ei saada suuria ja täten yleistettäviä tutkimusaineistoja. Yleistämisen sijaan tutkimuksen tavoitteena olikin hahmottaa katsomuskasvatusta käsitteenä tarkemmin lastentarhanopettajien näkökulmasta. Tähän tavoitteeseen laadullinen tutkimusote on toimiva. (Eskola & Suoranta 2008, 16–18.)

Tutkimuksen metodologinen lähestymistapa oli fenomenografinen. Fenomenografisessa näkemyksessä ollaan kiinnostuneita tietyn ihmisryhmän käsityksistä tietyn ilmiön suhteen. Fenomenografia tutkii sitä, miten ympäröivä maailma rakentuu ihmisen tietoisuudessa. Ihmisten käsitykset samasta ilmiöstä eroavat usein toisistaan ja tämä tulee ilmi arkisissa keskusteluissa. (Syrjälä ym. 1994, 114.) Näin on varmasti myös katsomuskasvatuksen kohdalla, mikä on vielä suhteellisen uusi käsite. Tutkimuksen avulla saadaan tarkempaa tietoa lastentarhanopettajien käsityksistä ja niiden eroista. Fenomenografian erottaakin muusta käsitystutkimuksesta sen kiinnostus käsitysten sisällöllisiin eroihin. (Syrjälä ym. 1994, 115). Tutkimuksesta saadun tiedon perusteella voidaan nostaa esille pohdintoja siitä, onko tarpeellista tarkentaa käsitteistöä aiheen ympärillä käytyyn keskusteluun.

Käsitys on hyvin dynaaminen ilmiö. Ihmisellä on tapana muuttaa omaa käsitystään jopa useita kertoja lyhyen ajan sisällä. Käsitys on kuitenkin jotain vahvempaa kuin mielipide ja vaatii perusteita. Käsityksen avulla ihminen ikään kuin käsittelee ja jäsentää uutta informaatiota ko. ilmiöstä. (Syrjälä ym. 1994, 116–117.)

Fenomenologinen lähestymistapa tutkii ilmiön pohjimmaista luonnetta ja tutkittavien kokemusten avulla tähtää ilmiön syvempään ymmärtämiseen. (Patton 2002, 104–107). Tutkittaessa suhteellisen uutta ilmiötä ja uutta käsitteistöä, tutkittavilla ei kyseisestä ilmiöstä ole pitkäaikaista kokemusta. Tämän takia tutkimukseen on fenomenologisen lähestymistavan sijaan valittu fenomenografinen lähestymistapa.

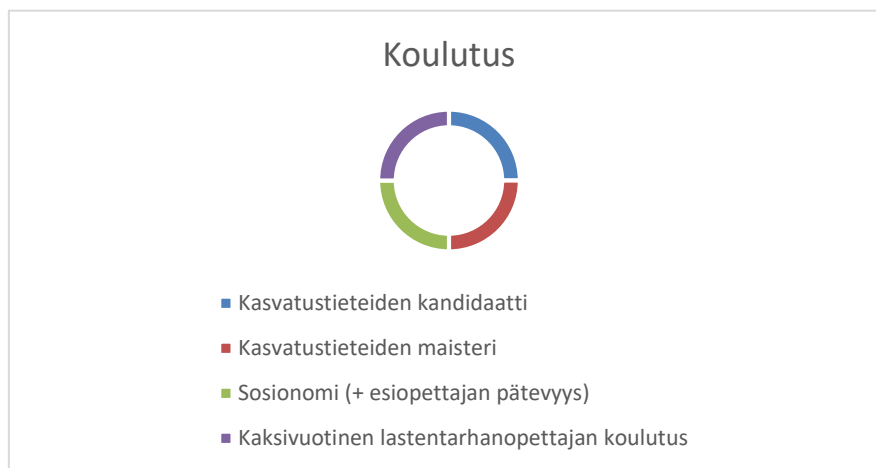
Fenomenografinen tutkimus alkaa siitä, että tutkija kiinnittää huomiota asiaan tai käsitteeseen, josta näyttää esiintyvän erilaisia käsityksiä (Syrjälä ym. 1994, 115). Tässä tutkimuksessa tutkittavana ihmisryhmänä olivat lastentarhanopettajat ja tutkittavana ilmiönä oli katsomuskasvatus, ja erityisesti lastentarhanopettajien käsitykset siitä.

4.2 Tutkimukseen osallistujat

Laadullisessa tutkimuksessa aineiston avulla ei ole tarkoitus saada aikaan tilastollisia yleistyksiä, vaan löytää pikemminkin teemoja tutkittavien vastauksista ja näin ymmärtää katsomuskasvatusta ilmiönä paremmin lastentarhanopettajien näkökulmasta. Tämän takia tiedonantajien valinnan ei olisi tarpeen olla satunnaista vaan nimenomaan harkittua. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 85–86.) Koska tutkimuksessa tutkittiin katsomuskasvatusta nimenomaan uuden Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden valossa, ei ollut tarkoituksenmukaista etsiä lapsiryhmiä, joissa olisi enemmän kohtaamisia eri katsomusten kanssa. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2016) velvoittaa jokaista lastentarhanopettajaa ja rajaa minen vain aikaisempiin kokemuksiin eri katsomusten kohtaamisista rajaisi aineistosta eri näkökulmia pois.

Tutkimuksen aineisto kerättiin haastattelemalla neljää jyvaskyläläistä lastentarhanopettajaa. Otanta oli harkittua siltä osalta, etteivät kaikki lastentarhanopettajat työskentele samassa päiväkodissa, jotta näkökulmia aiheeseen tulisi useammasta päiväkodista ja erilaisista toimintakulttuureista. Tarkoituksena oli haastatella vain 3-5-vuotiaiden lasten kanssa työskenteleviä lastentarhanopettajia, sillä katsomuskasvatuksen sisällöt vaihtelevat eri ikäryhmillä, mikä myös vaikuttaa lastentarhanopettajan vastauksiin aiheesta. Koska tarvittavaa määrää tutkittavia ei saatu 3-5-vuotiaiden ryhmistä, on tutkittavissa myös 1-3-vuotiaiden ryhmässä työskentelevä lastentarhanopettaja. Kaikki lastentarhanopettajat olivat kuitenkin jossain työuransa vaiheessa työskennelleet myös 3-5 (tai -6) -vuotiaiden lasten ryhmässä ja tutkittavia ohjattiin vastaamaan kysymyksiin yleisesti varhaiskasvatuksen tasolla liittämättä mihinkään ikäryhmään.

Tutkimukseen osallistuneet neljä lastentarhanopettajaa työskentelivät Jyväskylässä kolmessa eri päiväkodissa: yhdessä kunnallisessa ja kahdessa yksityisessä päiväkodissa. Tutkittavat olivat kaikki naisia. Tutkittavat olivat iältään 28–58-vuotiaita ja lastentarhanopettajilla oli eri mittaiset työurat takanaan. Myös tutkittavien koulutustaustat erosivat toisistaan (Kuvio 1).



KUVIO 1. Tutkittavien koulutustaustat

4.3 Aineiston keruu

Laadullisen tutkimuksen yleisimpiä aineistonkeruumenetelmiä ovat havainnointi, haastattelu, kysely ja erilaisiin dokumentteihin perustuva tieto. Menetelmiä on mahdollista käyttää vaihtoehtoisesti tai rinnakkain. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 71.) Tässä tutkimuksessa selvitettiin tutkittavien käsityksiä tietyistä ilmiöistä ja haluttiin hyödyntää mahdollisuutta tarkentaviin kysymyksiin, joten aineistonkeruumenetelmäksi valittiin haastattelu. Haastattelu onkin tavallisin aineistonkeruumenetelmä fenomenografisessa tutkimuksessa (Syrjälä ym. 1994, 136). Verrattuna kyselyyn haastattelu vie paljon enemmän aikaa, mutta haastattelussa on mahdollisuus aineistonkeruun joustavuuteen. Haastattelussa, verrattuna esimerkiksi postikyselyyn, on mahdollisuus esittää tarkentavia kysymyksiä, oikaista väärinkäsityksiä, selventää ilmausta ja käydä keskustelua tutkittavan kanssa. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 73.) Haastattelun avulla saatiin siis selkeämpi kuva lastentarhanopettajien käsityksistä katsomuskasvatukseen ja niiden eroista tai yhtäläisyyksistä.

Tässä tutkimuksessa oli tarkoituksenmukaista saada tietoa lastentarhanopettajien rehellisistä käsityksistä katsomuskasvatukseen sen sijaan, että haastattelu olisi tietokilpailutilanne. Haastattelun joustavuus antaa mahdollisuuden selittää tutkittavalle tutkimuksen taustoja jo ennen haastattelua annetulla kuvauksella tai haastattelukysymysten avulla. (Tuomi & Sarajärvi 2009,73.) Haastateltavia kerätessä oli tärkeää kiinnittää huomiota tutkimuksen kuvaukseen. Tutkittaville ei saanut muodostua käsitystä, että haastattelua tehdään katsomuskasvatukseen liittyvän tietoisuuden tarkastamisena suhteessa heidän asiantuntijuuteensa. Tutkimustulosten kannalta oli tärkeää, etteivät tutkittavat kokeneet tarvitsevansa lisää informaatiota ennen haastattelua, vaan antoivat haastattelussaan rehellisen senhetkisen käsityksensä katsomuskasvatuksesta.

Tuomi & Sarajärvi (2009, 73) mainitsevat haastattelun hyödyksi myös sen, että haastattelija voi haastattelutilanteessa toimia myös havainnoitsijana ja huomioida informanttien antamien vastausten lisäksi myös sen, miten hän vastauksensa antaa. Tässä tutkimuksessa tutkimustuloksia analysoitaessa huomioitiin kuitenkin vain haastateltavilta saatu sanallinen informaatio. Tähän perusteluina ovat mahdolliset väärät tulkinnat ja haastattelijan kokemattomuus. Katsomuskasvatus on aiheena tunteita herättävä ja tämä on saattanut vaikuttaa haastateltavan olemukseen haastattelutilanteessa ja siten olisi edesauttanut mahdollisia vääriä tulkintoja. Kokemattoman haastattelijan taas oli helpompi keskittyä vain itse haastatteluun, kun havainnointi ja huomioiden ylös kirjaaminen ei vaatinut ylimääräistä huomiota.

Erilaisia haastattelumuotoja ovat lomakehaastattelu, teemahaastattelu ja syvähaastattelu. Näistä lomakehaastattelua hyödynnetään yleensä kvantitatiivisen aineiston keräämiseen ja laajempiin sekä yleistäviin tutkimustuloksiin, kun taas teema- sekä syvähaastatteluja hyödynnetään kvalitatiivisessa tutkimusmenetelmässä. Syvähaastattelussa keskustellaan tietystä ilmiöstä haastateltavan vastauksista nostettujen avointen kysymysten perusteella, kun taas teemahaastattelussa on etukäteen määritetty tietyt teemat ja haastattelukysymykset. Tee-

mahaastattelussakin on mahdollista hyödyntää avoimia kysymyksiä ja on tutkijan päätettävissä, käytetäänkö kysymyksistä samaa järjestystä ja samoja sanamuotoja kaikissa haastatteluissa (Tuomi & Sarajärvi 2009, 74–75.)

Tämän tutkimuksen aineistonkeruumenetelmänä oli teemahaastattelu. Haastatteluja varten suunniteltiin haastattelurunko ja myös mahdollisia tarkentavia kysymyksiä mietittiin etukäteen. Haastattelutilanteelle on ominaista, että se voi elää tarkentavilla kysymyksillä tai kysymysten järjestystä muuttamalla (Hirsjärvi & Hurme 2009, 48). Teemahaastattelun suunnittelussa tulee ottaa huomioon teemojen potentiaalinen rajoittavuus. On hyvä miettiä etukäteen, saako haastateltava itse nostaa uusia teemoja keskusteluun tai vaikuttaa teemojen painottumiseen haastattelussa. Pelkän oman teemaraajauksen varassa voi haastattelusta jäädä jokin haastateltavalle tärkeä näkökulma kokonaan käymättä. (Hyvärinen 2017, 25.) Tutkimuksen haastattelussa annettiin tilaa myös haastateltavan aloitteille kuitenkin pitäytyen pohjimmaisissa tutkimus- ja haastattelukysymyksissä ja käsiteltävässä ilmiössä eli katsomuskasvatuksessa. Haastattelun teemat eivät tässä tutkimuksessa rajoittaneet tutkittavien tiedonantoa, sillä lastentarhanopettajan käsitystä katsomuskasvatukseen kysyttiin avoimilla kysymyksillä ja lopussa haastateltaville annettiin mahdollisuus nostaa esille vielä haluamiaan, aiheeseen liittyviä kommentteja.

4.4 Aineiston analyysi

Tutkimusaineisto analysoitiin käyttämällä aineistolähtöistä sisällönanalyysia. Sisällönanalyysissa tutkittava ilmiö tuodaan sanallisesti kuvattuun muotoon (Tuomi & Sarajärvi 2009, 108–113). Tutkimustulokset koskien katsomuskasvatusta esitetään mahdollisimman tiiviissä ja selkeässä muodossa. Aineistolähtöisen sisällönanalyysin avulla lastentarhanopettajien käsitykset tulevat selkeämmin esille tutkimustuloksissa kuin teorialähtöisen analyysin avulla (Tuomi & Sarajärvi 2009, 108–113). Toisaalta laadullisessa tutkimuksessa analyysia tapahtuu tutkimuksen jokaisessa vaiheessa (Syrjälä ym. 1994), joten ennakoivalta analyysilta oli haastavaa välttyä.

Aloitin analyysin kuuntelemalla nauhoitetut haastattelut läpi ja litteroimalla tutkimusaineiston sanasta sanaan kirjalliseen muotoon. Tämän jälkeen perehdyin kirjalliseen aineistoon kokonaiskuvan hahmottamiseksi. Seuraavaksi aineisto redusoitiin eli pelkistettiin, jolloin nostin aineistosta esille tutkimuskysymysten kannalta oleellisen tiedon yksi tutkimuskysymys kerrallaan. Loin jokaiselle tutkimuskysymykselle oman tiedoston, joihin siirsin aineistosta kutakin tutkimuskysymystä koskettavat analyysiyksiköt. Analyysiyksikkö voi olla yksittäinen sana, lause tai ajatuskokonaisuus. (Tuomi & Sarajärvi 2009,110). Tässä tutkimuksessa pelkistetyt ilmaukset muodostettiin aineistosta nostetuista analyysiyksiköistä. Tulosten pohdinnassa on käytetty kaikkia haastatteluja tasapuolisesti ja nostettu esille aineistoyksiköjä kaikista haastatteluista.

Redusointivaiheessa muodostetut pelkistetyt ilmaukset listasin ylös, minkä jälkeen aloin ryhmitellä eli klusteroida aineistoa. Klusterointivaiheessa pelkistetyistä ilmauksista etsitään samankaltaisuuksia ja/tai erilaisuuksia muodostaen niistä alaluokkia ja niistä edelleen yläluokkia. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 108–113). Klusterointivaihe oli analyysin vaiheista tämän tutkimuksen kohdalla haasteellisin. Oli haastavaa löytää luokkia yhdistävät samankaltaisuudet tai erilaisuudet. Tässä minua auttoi paljon kunkin tutkimuskysymyksen aineiston käsittely omassa tiedostossaan, mikä mahdollisti pelkistettyjen ilmausten ja luokkien helpon siirtelyn ja uudelleen järjestelemisen. Muodostin pelkistetyistä ilmauksista alaluokat. Tässä kohdassa rajasin viimeisen tutkimuskysymyksen käsittelemään vain lisäkoulutusta, sillä tutkimusaineisto ei vastannut kysymykseen omasta koulutuksesta kovinkaan kattavasti. Tuon tuloksissa kuitenkin lyhyesti esille tutkimusaineistosta nousseita tutkittavien kokemuksia omasta koulutuksesta.

Sisällönanalyysin seuraava vaihe on abstrahointi eli käsitteellistäminen, jolloin aikaisemmin muodostetuista ala- ja yläluokista muodostetaan pääluokkia eli kokoavia teoreettisia käsitteitä. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 108–113). Suhteellisen pienen aineiston takia alaluokat jakautuivat tutkimuksessa suoraan pääluokiksi. Seuraavassa taulukossa (Taulukko 1) on lueteltu kaikkien tutkimuskysymysten

pääluokat, joita kuvaan tarkemmin seuraavassa pääluvussa omissa alaluvuisaan. Lisäksi olen kuvannut ensimmäisen tutkimuskysymyksen analyysivaiheet pelkistetyistä ilmauksista pääluokkiin taulukon muodossa (Liite 2).

| Tutkimuskysymys 1: Käsite | Tutkimuskysymys 2: Toimintatavat | Tutkimuskysymys 3: Lisäkoulutus |
|--|-------------------------------------|--|
| Käsitteen määrittely vaikeaa | Toimintatapoja vaikea määrittellä | Lisäkoulutusta yleisen kiinnostuksen takia |
| Integroitu katsomuskasvatus | Spontaanit arjen tilanteet | Lisäkoulutusta katsomusten ja vanhempien kohtaamisesta |
| Eri katsomuksia huomioiva katsomuskasvatus | Etukäteen suunniteltu toiminta | Lisäkoulutusta katsomuskasvatuksen sisällöstä |
| | | Lisäkoulutuksen tarve riippuu lapsiryhmästä |

TAULUKKO 1: Pääluokittelut tutkimuskysymyksittäin

Tutkimuskysymysten pääluokista muodostin analyysin päätteeksi vielä havainnollistavan tyypittelyn. Tyypittely syventää katsomuskasvatuksen käsitteen ymmärtämistä ja kokoaa tutkimusaineiston yhteen. Olen nimennyt kolme aineiston tyyppiä erilaisiksi suhtautumistavoiksi, sillä tyypittelyn tavoitteena ei ole tyypitellä tutkittavia vaan heidän antamaansa tutkimusaineistoa. Kuvaan tyypittelyä tarkemmin seuraavassa pääluvussa.

4.5 Eettiset ratkaisut

Tässä alaluvussa kuvaan tutkimuksen eettisiä ratkaisuja. Tuomen ja Sarajärven (2009, 125–133) mukaan tutkimuksen uskottavuus ja eettiset ratkaisut kulkevat käsi kädessä. He kuvaavat tutkimuksen ja etiikan yhteyden kahtalaiseksi, sillä toisaalta tutkimuksen tulokset vaikuttavat tutkijan eettisiin ratkaisuihin ja toisaalta taas tutkijan eettiset kannat vaikuttavat tutkijan tieteellisessä työssään tekemiin ratkaisuihin. Hyvässä tieteellisessä tutkimuksessa noudatetaan tutkimuseettisiä ratkaisuja ja hyvien tieteellisten käytäntöjen noudattamista. Hyvä tieteellinen käytäntö pitää sisällään sen, että tutkimus on suunniteltu, toteutettu ja ra-

portoitu yksityiskohtaisesti ja tieteelliselle tiedolle asetettujen vaatimusten edellyttämällä tavalla. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 133.) Tutkimuksen alkuvaiheessa ei voida kiinnittää huomiota kaikkiin eettisiin ratkaisuihin, vaan niitä ilmenee tutkimuksen edetessä ja niihin on tilanteessa kiinnitettävä huomiota.

Jo tutkimusaiheen valintaan liittyi eettisiä kysymyksiä. Oma maailmankatsomukseni on vahvasti kristillinen ja sillä on saattanut olla vaikutusta haastattelutilanteisiin tai tutkimustulosten tulkintaan ja niiden uskottavuuteen. Oma katsomus voi heikentää tutkimuksen uskottavuutta mahdollisten ennako-oletusten ja tulkintojen takia. Itse haluan nähdä oman katsomukseni uskottavuutta tukevana asiana tutkimusta tehdessä, sillä se motivoi syventymään tutkimuksen aiheeseen. Toisaalta sama eettinen ongelma olisi ollut kenellä tahansa, sillä jokaisen oma katsomus voi vaikuttaa tutkimustuloksiin yhtä lailla.

Tutkimusetiikassa on kiinnitettävä erityistä huomiota tutkittavien suojaan. Tärkeitä asioita tutkittavan suojaan liittyen ovat tutkimuksen tavoitteiden, menetelmien ja mahdollisten riskien selvittäminen tutkittavalle, tutkimuksen vapaaehtoisuus sekä selkeä kuvaus, mistä tutkimuksessa on kyse. Lisäksi tutkittavan oikeudet, hyvinvointi ja anonymiteetti tutkimuksessa on turvattava sekä tutkimuksen rehellisyys ja luotettavuus tulee säilyttää. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 131.) Tutkittavien oikeudet otettiin huomioon tutkimuksen jokaisessa vaiheissa. Tutkimustuloksissa aineistoon on viitattu nimettömästi ja niin, ettei lastentarhanopettajia tai päiväkoteja pysty viittauksista tunnistamaan. Tutkimuksen eettisyyteen vaikuttaa myös se, miten tutkimuksesta saatuja tutkimustuloksia käytetään. Katsomus on hyvin herkkä ja paljon myös julkisessa keskustelussa ollut aihe, joten tutkimuksessa saatuja tulokset on esitetty rehellisesti, avoimesti ja sensitiivisesti.

Tutkimuksen aineistonkeruuseen liittyy aina aineistonkeruutavasta riippumatta eettisiä ratkaisuja. Kun on kyseessä ihmisiin kohdistuva haastattelututkimus, tutkimuksesta annettavaan informaatioon liittyy eettisiä kysymyksiä. Tutkittavan on saatava perusteelliset ja asianmukaiset informaatiot tutkimuksesta, jotta hän voi antaa suostumuksensa tutkimukseen. Kuitenkin ennen haastattelua on mietittävä, miten paljon tutkittaville annetaan tietoa tutkimuksen tavoitteista

ja menettelytavoista, jotta se ei vaikuttaisi haastateltavan vastauksiin. (Hirsjärvi & Hurme 2009, 19–20.) Tässä tutkimuksessa haastateltavilta haluttiin kuulla heidän rehellinen ja aito käsityksensä katsomuskasvatuksesta varhaiskasvatuksessa, joten etukäteen annettavaan informaatioon oli tärkeää kiinnittää huomiota. Tutkittaville annettiin selkeä kuvaus tutkimuksesta ja sen aiheesta ennen haastattelua, mutta haastattelukysymyksiä ei lähetetty etukäteen. Hyvärisen (2017, 31–32) mukaan haastattelukysymysten lähettäminen etukäteen vaikuttaa tutkimustuloksiin tuhoisasti ja pahimmassa tapauksessa tutkittava lukee valmiita vastauksia suoraan paperilta. Tutkimuksen tavoitteet ja tutkittavan oikeudet ilmoitettiin haastateltaville etukäteen ja kerrattiin vielä haastattelutilanteessa. Yhdessä tutkimuksen haastattelutilanteessa ilmeni informaatiokatkos tutkimustiedon kulussa ja tutkimuksen aiheesta oli epäselvyyttä tutkittavalle. Tutkittavalle kuvattiin tutkimuksen tavoitteet uudestaan haastattelutilanteessa sekä hänelle annettiin mahdollisuus olla osallistumatta tutkimukseen tai toteuttaa se myöhemmin. Tutkittavan toiveesta haastattelu kuitenkin toteutettiin.

Tutkimuksen teoriaosuudessa on viitattu aikaisempiin tutkimuksiin. Myös oikeanlainen viittaus aikaisempiin tutkimuksiin sekä asianmukainen raportointi kuuluvat hyviin tieteellisiin käytäntöihin (Tuomi & Sarajärvi 2009, 129–130). Aikaisemmat tutkimukset pidettiin erillään omasta pohdinnasta ja tutkimusten lähteet merkattiin selkeästi lähdetekstin erottamiseksi.

Hyvään tutkimustieteeseen kuuluu myös tutkimuslupien hankkiminen. Tutkimusta varten hankittiin tarvittavat tutkimusluvut itse haastateltavien lisäksi sekä Jyväskylän kaupungilta että yksityisten päiväkotien johtajilta.

5 LASTENTARHANOPETTAJIEN KÄSITYKSIÄ KATSOMUSKASVATUKSESTA

Tässä luvussa esittelen tutkimusaineistosta tekemiäni löydöksiä tutkimuskysymyksiini. Käsittelen jokaisen tutkimuskysymyksen omassa alaluvussaan. Tutkimuksen tavoitteena oli selvittää lastentarhanopettajien käsityksiä katsomuskasvatuksesta ja sen sisällöistä. Ensin käsittelen lastentarhanopettajien määritelmiä katsomuskasvatukselle ja sen sisällöille. Tämän jälkeen kuvaan lastentarhanopettajien esille tuomia käytännön toimintatapoja katsomuskasvatuksessa ja seuraavassa alaluvussa käsittelen lastentarhanopettajien käsityksiä koulutuksesta suhteessa katsomuskasvatukseen. Lopuksi kuvaan tutkimusaineistosta muodostamani tyypittelyn lastentarhanopettajien tavoista suhtautua katsomuskasvatukseen.

5.1 Lastentarhanopettajien määritelmät katsomuskasvatukselle ja sen sisällöille

Aineiston perusteella lastentarhanopettajat määrittelivät katsomuskasvatuksen sisällön avulla. Kysyttäessä määritelmää katsomuskasvatukselle, lastentarhanopettajat toivat esille, mitä asioita tai teemoja katsomuskasvatuksessa voidaan käsitellä tai mitä ei voida käsitellä. Osittain käsitteen määrittely toi myös haasteita. Luokittelin aineistosta nostamani aineistoyksiköt alaluokkiin ja lopulta kolmeen pääluokkaan: katsomuksia kohtaava katsomuskasvatus, muihin oppimisen osa-alueisiin integroitu katsomuskasvatus ja katsomuskasvatuksen määrittely on vaikeaa. Kuvaan tässä alaluvussa näitä ryhmiä aineiston avulla.

Kaksi haastateltavaa neljästä toi esille katsomuskasvatuksen käsitteen määrittämisen haasteellisuuden ja rajasin sen omaksi pääluokakseen. Katsomuskasvatuksen käsitteen katsottiin sekoittuvan uskontokasvatuksen käsitteeseen ja siksi uuden käsitteen määrittelyä tai sisältöjen kuvaamista pidettiin hankalana. Vaikka muissa haastatteluissa käsitteen määrittelyn haasteellisuutta ei otettu si-

sällössä keinoissa tai sille ei annettu selkeää perustetta, kuvattiin katsomuskasvatus kuitenkin yleisesti haasteellisena sisältönä Varhaiskasvatussuunnitelmassa.

Katsomuskasvatuksen käsitteen määrittelyn haasteellisuus selittyikin hieman muiden pääluokkien avulla. Katsomuskasvatus nähtiin hyvin laajana käsitteenä, mikä hankaloittaa sen tarkkaa määrittelyä. Katsomuskasvatuksen kuvattiin olevan eri katsomuksia huomioivaa katsomuskasvatusta, jossa saadaan tietoa erilaisista katsomuksista, mutta sen lisäksi katsomuskasvatuksen kuvattiin integroituvan vahvasti myös muihin oppimisen osa-alueisiin. Selkeä kahtiajako aineistossa haastoi ytimekästä käsitteen määrittelyä.

Toinen aineistosta muodostamani pääluokka on eri katsomuksia huomioiva katsomuskasvatus. Tässä luokassa lastentarhanopettajat määrittelivät katsomuskasvatuksen kunnioittavana, hyväksyvänä sekä tietoa lisäävänä oppimisen alueena.

”Että nyt toiset ajattelee toisella tavalla, mutta se että lapset oppis tässäkin aiheesta siihen nykyään että on erilaisia tapoja ajatella ja ne on ihan yhtä oikeita. (H3)”

Tietoa ei saada pelkästään oman katsomuksen sisällä, vaan myös muiden katsomuksista. Eri katsomusten kohtaamiseen liitettiin usein muiden kohtaaminen vertaisena ja moninaisuuden hyväksyminen.

Katsomuskasvatuksen käsitettä määriteltiin myös muiden oppimisen osa-alueiden kautta, joten kolmanneksi pääluokaksi rajasin integroidun katsomuskasvatuksen. Uudessa Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2016) painotetaan laaja-alaista oppimista ja juuri eri oppimisen osa-alueiden integroimista toisiinsa. Lastentarhanopettajat liittivät katsomuskasvatuksen määritelmän kolmeen muuhun asiakirjassa määriteltyyn oppimisen osa-alueeseen: eettinen ajattelu, kulttuurinen osaaminen ja vuorovaikutustaidot. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2016.) Tämän luokittelun mukaan eettiseen ajatteluun ja katsomuskasvatukseen liittyviä aiheita olivat käsitys oikeasta ja väärästä ja kuoleman käsittely. Kulttuurisen osaamiseen liitettyjä katsomuskasvatuksen aiheita aineiston perusteella ovat kulttuurien tuntemus, kunnioittaminen ja arvostaminen. Katsomuskasvatuksen voidaan katsoa olevan osa kulttuurista osaamista, mutta

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (2016) luokittelun mukaan pidän sen omana oppimisen osa-alueenaan. Vuorovaikutustaitoihin liitettyjä katsomuskasvatuksen osa-alueita tutkimusaineistossa olivat hyvät käytöstavat ja muiden kunnioittaminen.

Vaikka tutkimusaineistosta muodostuivat nämä kolme pääluokkaa, on hyvä huomioida, että kaikkien lastentarhanopettajien haastatteluissa ilmeni vastauksia eri pääluokista. Pääluokat ovat siis enemmänkin katsomuskasvatuksen eri tyylejä, jotka tukevat toinen toisiaan. Tutkimusaineiston perusteella voidaan siis sanoa, että lastentarhanopettajat määrittelevät katsomuskasvatuksen Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (2016) mukaisesti.

5.2 Käytännön toimintamuodot katsomuskasvatuksessa

Katsomuskasvatuksen käsitteen syvempää ymmärrystä tuettiin selvittämällä lastentarhanopettajilta myös katsomuskasvatuksessa käytettyjä toimintatapoja. Kuten katsomuskasvatuksen määritelmässä, myös toimintatapojen nimeäminen oli lastentarhanopettajille osittain haasteellista. Käsitteen laajuus ja katsomuskasvatuksen integroituminen muihin oppimisen osa-alueisiin yhdessä vaikeuttavat toimintatapojen tarkkaa nimeämistä ja määrittelemistä. Tutkimusaineistosta rajattiin yhdeksi toimintatapojen pääluokaksi toimintatapojen vaikea nimeäminen.

” No... tottakai se on tosi tärkeä mitä äsken tossa sanoin että nykyään se tuntuu olevan joka päivässä läsnä. Ni siinä mielessä se on tosi tärkeitä. Mutta sitten jos taas kysyy meiltä joltain työntekijältä, että no miten sä toteutat sun katsomuskasvatusta ni kyllä varmaan aika monella tulee vähäksi aikaa hiljaisuus et hetkonen mitä se nyt tarkoittaa. (H3)”

Muuten lastentarhanopettajien mainitsemat katsomuskasvatuksen toimintatavat jaettiin kahteen pääluokkaan. Vaikean toimintatapojen nimeämisen lisäksi lastentarhanopettajat käsittelivät katsomuskasvatuksen toimintatapoja kahdesta näkökulmasta: spontaaneina arjen tilanteina tai etukäteen suunniteltuna toimintana.

5.2.1 Spontaanit arjen tilanteet

Spontaaneilla tilanteilla varhaiskasvatuksessa tarkoitetaan tarttumista arjen tilanteisiin ja pohtimista yhdessä lasten kanssa. Kaikki lastentarhanopettajat korostivat katsomuskasvatuksen tapahtuvan arjessa lasten tekemiin aloitteisiin tai erilaisiin tilanteisiin reagoiden. Arjessa käsiteltävät aiheet on kuvattu seuraavassa taulukossa (Taulukko 2).

| Spontaanit tilanteet | |
|---|--|
| Pohtiminen lasten kanssa | Arjen tilanteet |
| Ei suoraa vastausta lapsille, vaan pohditaan yhdessä. | Keskustelu ruokailuun liittyvistä teemoista. |
| | Keskustelu kieleen liittyvistä teemoista. |
| | Keskustelu kuolemasta. |
| Tiedon etsiminen yhdessä lasten kanssa. | Vastaaminen lasten kysymyksiin arjessa. |
| | Riitatilanteiden käsittely arjessa. |
| | Katsomuskasvatus läsnä jokaisessa päivässä. |

TAULUKKO 2: Spontaanit arjen tilanteet

Arjen tilanteissa lastentarhanopettajat korostivat myös sitä, että heidän ei tule antaa suoraa vastausta lasten kysymyksiin.

”Tai nythän ei puhuta enää vastaamisesta vaan pohditaan yhdessä sen lapsen kanssa sitä asiaa.(H3)”

Enemmänkin lastentarhanopettajan tehtävä on antaa välineitä, jotta lapset voivat itse löytää vastauksia kysymyksiinsä. Tämä tukee ja helpottaa lastentarhanopettajan työtä siltä kannalta, ettei lastentarhanopettajan tarvitse arvottaa eri katsomuksia vastaamalla tietyn katsomuksen mukaan. Lasten kanssa yhdessä pohtiminen tukee myös lasten tiedon haun oppimista.

5.2.2 Etukäteen suunniteltu toiminta

Vaikka lastentarhanopettajat korostivatkin katsomuskasvatuksen tapahtumista enimmäkseen arjessa, toteutetaan sitä myös etukäteen suunnitellussa toiminnassa. Etukäteen suunniteltuja katsomuskasvatuksen toimintoja olivat erilaiset perinteet ja kirkkoretket, leikit, näytelmät ja kirjat sekä asiantuntijavierailut ja

teemapäivät. Erityisesti teemapäivien ja asiantuntijavierailujen kohdalla lastentarhanopettajat painottivat oman tiedon määrän vähyyttä.

”Varmasti se olisi ainakin ihan kivaa, että jos joku siitä niinkun tietää enemmän. Jostakin tämmösestä katsomuksesta, ku vaikka joku islam. Että joku vois tulla siitä puhumaan, ihan päiväkotiin. Et tämmöset niinku vierailut. Eri ihmiset tulisi siitä puhumaan siitä niinku ettei tarvis niinku ite ruveta arvailemaan. Eikä sitten tietysti osaa sillee ehkä keskustellakaan lasten kanssa, kun sellainen joka sen itse kokee. (H4)”

Lastentarhanopettajalta ei voida vaatia tietämystä kaikkien katsomusten sisällöistä, joten yksi mahdollisuus toteuttaa katsomuskasvatusta, jossa katsomuksen asiantuntija esittelee käsiteltävää teemaa. Haastatteluissa asiantuntijoiksi mainittiin lasten vanhemmat ja/ tai seurakuntien yms. työntekijät tai jäsenet.

Etukäteen suunniteltu toiminta ideoidaan vuosikellon ja juhlien mukaan, mutta myös suunniteltua toimintaa lastentarhanopettajat ideoivat lapsiryhmästä nousevien aloitteiden perusteella.

”Joo siis usein monet meidän vuorovaikutusleikki-tilanteet on syntynyt niistä aidoista tilanteista mitä me nähdään (H3).”

Arjessa esille tulleet tilanteet tukevat lastentarhanopettajan varhaiskasvatuksen suunnittelutyötä. Monesti arjen tilanteet menevät nopeasti ohi ilman, että lastentarhanopettaja ehtii keskustelemaan esille nousseesta aiheesta tai resurssien takia aiheen käsittely on siirrettävä myöhemmäksi. Tämän kaltaisessa tilanteessa aiheen käsittelyä on mahdollista suunnitella etukäteen.

Lastentarhanopettajat määrittelevät katsomuskasvatuksen toimintatapoja myös sen kautta, miten he sitä toteuttavat. Esimerkiksi perheiden toiveiden huomioiminen oli lastentarhanopettajille tärkeää.

”Me ollaan tehty semmonen periaatepäätös ainakin tämän toimintakauden osalta, että ei olla käyty nytte kirkossa, koska meillä on myös semmosia lapsia, jotka ei saa osallistua evankelis-luterilaiseen.... niinsanottuun katsomuskasvatukseen. (H3)”

Lastentarhanopettajat korostivat sitä, ettei omia ja aikaisempia toimintatapoja tulisi pitää itsestänselvyytenä, vaan katsomuskasvatuksenkin kohdalla on oltava valmis muokkaamaan ja laajentamaan omia toimintatapojaan. Tutkimusaineiston perusteella useimmissa päiväkotiryhmissä toimintatapoja lähdetään miettimään perheiden eri katsomukset, osallisuus ja toivomukset huomioiden.

Käytännön toimintamuodot varhaiskasvatuksen katsomuskasvatuksessa jakaantuivat arjen spontaaneihin tilanteisiin ja etukäteen suunniteltuihin toimiin. Tutkimusaineiston valossa lastentarhanopettajat käsittävät katsomuskasvatuksen toimintatavoista arjen tilanteiden sopivan parhaiten varhaiskasvatukseen. Etukäteen suunniteltu toiminta suunnitellaan myös arjen tilanteiden ja lapsiryhmän tarpeiden perusteella.

5.3 Katsomuskasvatus ja koulutus

Katsomuskasvatuksen käsitteen ja sisältöjen määrittelyn lisäksi, selvitin tutkimuksessa sitä, minkälaisia kokemuksia lastentarhaopettajilla on katsomuskasvatuksesta omassa koulutuksessaan tai kokevatko he tarvetta lisäkoulutukselle katsomuskasvatuksesta. Kuvaan tässä alaluvussa ensin lastentarhanopettajien käsityksiä omasta koulutuksesta ja sen jälkeen heidän käsityksiään lisäkoulutuksesta. Kuvaukset opettajien omasta koulutuksesta eivät kohdistu mihinkään tiettyyn koulutukseen, sillä kaikilla tutkittavilla oli erilainen koulutustausta. Tämän takia kuvaankin tarkemmin lastentarhanopettajien käsityksiä lisäkoulutuksen tarpeesta ja sisällöistä.

Omasta koulutuksestaan lastentarhanopettajat eivät joko muistaneet koulutuksen käsitelleen katsomuskasvatusta tai jos sitä oli käsitelty, katsoivat lastentarhanopettajat käsitteiden tai sisältöjen olleen vanhoja. Jokaisen lastentarhanopettajan koulutuksen aikana tietysti on puhuttu uskontokasvatuksesta, sillä katsomuskasvatus käsitteenä on hyvin uusi. Kuitenkin mitä tuorempi tutkittavan tutkinto oli, sitä helpommalta uusien käsitteiden hahmottaminen oli. Tämä ei kuitenkaan vaikuttanut tutkittavien suhtautumiseen uusiin käsitteisiin kohtaan heikentäväksi, vaan lastentarhanopettajat ottivat lämpimästi uudistukset varhaiskasvatussuunnitelmassa vastaan katsomuskasvatuksen osalta.

Teemahaastattelussa tutkittavilta selvitettiin myös kiinnostusta osallistua katsomuskasvatusta käsittelevään lisäkoulutukseen ja sen lisäksi tutkittavia pyydettiin ideoimaan, minkälaisia teemoja kyseinen koulutus voisi sisältää. Mahdol-

lisiä lisäkoulutuksen sisältöjä kysyttiin kaikilta riippumatta heidän kiinnostuksesta koulutusta kohtaan senhetkisessä työtilanteessa. Seuraavaksi käsittelen lastentarhanopettajien kiinnostusta osallistua lisäkoulutukseen ylipäätään ja sen jälkeen nostan esille tutkittavien esiin nostamia teemoja lisäkoulutuksen sisältöihin.

Yleisellä tasolla kaikki lastentarhanopettajat olivat kiinnostuneita lisäkoulutuksesta suhteessa uuteen varhaiskasvatussuunnitelmaan ja uuteen katsomuskasvatuksen käsitteeseen. Lähes kaikki tutkittavat osallistuisivat tämänhetkisessä työtilanteessaan lisäkoulutukseen, yhdelle lastentarhanopettajista lapsiryhmän tarpeilla oli vaikutusta asiaan.

”No tän hetkisessä työpaikassa koen, että meillä on niin sanotusti aika helppo tilanne, että ne erilaiset kulttuurit ja erilaiset ajattelutavat ei oo niin pinnalla. Mutta koska nyky-päivänä tällöinen ryhmä on hyvin harvinainen tai erikoinen, niin kyllä, jos lisäkoulutusta ois tarjolla niin todennäköisesti ainakin siinä vaiheessa, jos olis ryhmän vaihto tai päiväkodin vaihto edessä, niin sitten haluaisin siihen lisää tukea. (H3)”

Jos lastentarhanopettaja koki, ettei nykyisessä lapsiryhmässä ole suuresti kohtaamisia eri katsomusten kanssa, ei lisäkoulutukselle välttämättä nähdä tarvetta.

Lisäkoulutuksen sisältöjen suhteen muodostin tutkimusaineistosta kolme keskeisintä teemaa, joista rajattiin tutkimuskysymyksen pääluokat. Lastentarhanopettajat olivat joko yleisesti kiinnostuneita aiheesta, kiinnostuneita katsomuskasvatuksen sisältöjä käsittelevästä koulutuksesta tai kiinnostuneita kohtaamista ja vuorovaikutusta käsittelevästä koulutuksesta. Kuvaan seuraavaksi näistä kahta jälkimmäistä pääluokkaa tarkemmin.

Aineiston perusteella lastentarhanopettajat olivat kiinnostuneita lisäkoulutuksesta, joka käsittelee katsomuskasvatuksen sisältöjä. Tässä tutkimuksessa lasten katsomuskasvatuksen sisällöiksi käytännön tavat toteuttaa katsomuskasvatusta sekä eri käsitteet aiheeseen liittyen. Lastentarhanopettajat kaipasivat täsmennystä uuteen termistöön uuden Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (2016) sisällä sekä erityisesti selkeää käsite-eroa katsomuskasvatuksen ja uskontokasvatuksen välille. Haastatteluissa useammalle lastentarhanopettajalle suurimman haasteen toi katsomuskasvatuksen käsitteen sekoittuminen uskontokasvatukseen ja sen toimintamuotoihin.

”Mä nyt ehkä puhun edelleen uskontokasvatuksesta niin mun on hankala sanoa. (H1)”

”Koska termistö on muuttunut ja on puhuttu paljon VASU:sta.. niin mä voisin kuvitella että vois olla niinkun sillä tavalla tähän termistöihin liittyen ihan hyvä tämmöselle vähän vanhemmalle ihmiselle ihan ajankohtaista. (H2)”

Katsomuskasvatuksen käytännön sisältöihin liittyen lastentarhanopettajat toivoivat lisäkoulutusta myös siitä, miten katsomuskasvatusta voi toteuttaa käytännössä. Tämän teeman kohdalla koulutus nähtiin tapana kuulla ja jakaa ideoita muiden lastentarhanopettajien kanssa.

”Että ehkä semmonen katsomuskasvatukseen liittyvä koulutus ois hyvä, että ois vaikka semmoset niinku ööö... vinkit ja linkit osio. Missä sitte niinku oikeesti tätä työtä tehneet kertoisivat tosi semmosissa monikulttuurisissa tai monikatsomuksellisissa ryhmässä toimineet kertoisi siitä, että miten se siellä arjessa näkyy. Minkälaisia keskusteluja he on käyny. Miten he on kokeneet, että tasapuolisesti saadaan käsiteltyä kaikkien katsomuksia. (H3)”

”Että meitä (=työyhteisö) koulutetaan niin monessa asiassa, mutta tää ois kyllä ihan kiva kiva semmonen aihe, mitä voisi kyllä käsitellä yhdessä enemmänkin. (H4)”

Aineiston perusteella lastentarhanopettajat toivoisivat yhtenäisyyttä käsitteissä ja toimintatavoissa eri päiväkotien välille. Lisäksi kollegiaalinen tuki oman työympäristön ulkopuolelta nähdään tärkeänä. Yhdessä haastattelussa nousi esille myös uusiempien tutkimustulosten kuuleminen lisäkoulutuksessa.

Kohtaamiseen ja vuorovaikutukseen liittyen lastentarhanopettajat kokivat tärkeäksi saada lisäkoulutusta eri kulttuurien kohtaamisesta ja vanhempien kohtaamisesta.

”Tai miten sitten kohdataan niitä erilaisia myös vanhempien ajatuksia. (H3)”

Lastentarhanopettajat kokevat kulttuurien kirjon kasvavan päiväkodeissa ja lastentarhanopettajien tulee osata toimia tämän muutoksen keskellä. Vaikka lastentarhanopettajalta ei vaadita työssään täydellistä tietämystä katsomuksiin liittyen, vanhempien kohtaaminen nähdään silti haasteellisena ja tärkeänä, sillä tutkimusaineistossa se mainitaan lisäkoulutuksen sisältöinä.

Kokonaisuudessaan lastentarhanopettajat kokevat lisäkoulutuksen tarpeelliseksi katsomuskasvatuksen oppimisen osa-alueesta. Erityisesti tilanteessa, jossa omassa lapsiryhmässä eri katsomusten kohtaaminen on arkipäivää, koulutus koettiin tarpeellisena. Aiheet, joista lastentarhanopettajat lisäkoulutusta haluavat

jakaantuivat kahteen pääluokkaan: lisäkoulutusta kohtaamisesta ja vuorovaikutuksesta sekä lisäkoulutusta katsomuskasvatuksen tarkemmista sisällöistä.

5.4 Suhtautuminen katsomuskasvatukseen

Tässä alaluvussa kuvaan tutkimuskysymysten pääluokkien tyypittelyä havainnollistaviksi tyypeiksi. Olen tyypitellyt aineiston sen perusteella, miten tutkimusaineisto kuvaa lastentarhanopettajien suhtautumista katsomuskasvatukseen. Tyypittelyssä kuvaan siis eri suhtautumistapoja, joita olen tutkimuskysymysten pääluokkien pohjalta muodostanut kolme: 1) tiedon puute haastaa katsomuskasvatuksen, 2) integroitu katsomuskasvatus ja 3) eri katsomuksia huomioiva katsomuskasvatus (Taulukko 3).

| | Tutkimuskysymys 1: Käsite | Tutkimuskysymys 2: Toimintatavat | Tutkimuskysymys 3: Lisäkoulutus |
|---|--|--------------------------------------|--|
| Suhtautumistapa 1: Tiedon puute haastaa katsomuskasvatuksen | Käsitteen määrittely vaikeaa | Toimintatapoja vaikea määrittellä | Lisäkoulutusta yleisen kiinnostuksen takia |
| Suhtautumistapa 2: Integroitu katsomuskasvatus | Integroitu katsomuskasvatus | Spontaanit arjen tilanteet | Lisäkoulutusta katsomus- ten ja vanhempien koh- taamisesta |
| Suhtautumistapa 3: Eri katsomuksia huomioiva katsomuskasvatus | Eri katsomuksia huomioiva katsomuskasvatus | Etukäteen suunniteltu toiminta | Lisäkoulutusta katsomus- kasvatuksen sisällöstä Lisäkoulutuksen tarve riippuu lapsiryhmästä |

TAULUKKO 3: Aineiston tyypittely

Yksi tapa suhtautua katsomuskasvatukseen on pitää tiedon puutetta haasteena katsomuskasvatukselle. Tällaisessa tilanteessa lastentarhanopettaja pitää katsomuskasvatuksen käsitteitä ja sisältöjä epäselvinä eikä siksi hahmota katsomuskasvatuksen mahdollisuuksia varhaiskasvatuksessa. Käsitys katsomuskasvatuksesta on hyvin laaja, jolloin sitä on vaikea toteuttaa käytännön tasolla. Tähän suhtautumistapaan liittyy myös tietämättömyys siitä, mistä ja minkälaista

lisätietoa olisi mahdollisesti saatavilla. Tämän takia kiinnostus lisäkoulutukseen on enemmänkin yleistä kiinnostusta eikä konkreettisia toiveita lisäkoulutuksen sisällöille.

Toisessa suhtautumistavassa katsomuskasvatuksessa nähdään mahdollisuus eri oppimisen osa-alueiden integraatiolle. Katsomuskasvatusta liitetään muihin oppimisen osa-alueisiin ja arjen tilanteita hyödynnetään tärkeänä katsomuskasvatuksen toimintatapana. Arjen tilanteita ja kohtaamisia tapahtuu myös lasten vanhempien kanssa, minkä takia lisäkoulutusta pidetään tarpeellisena liittyen eri katsomusten ja vanhempien kohtaamiseen.

Kolmas tapa suhtautua katsomuskasvatukseen on pitää katsomuskasvatusta eri katsomuksia huomioivana katsomuskasvatuksena. Katsomuskasvatus käsitetään enemmänkin omana oppimisen osa-alueenaan ja sen tavoitteena on huomioida tasapuolisesti kaikkia läsnä olevia katsomuksia. Katsomuskasvatus on etukäteen suunniteltua ja sen sisällöt ovat lähtöisin lapsiryhmän tarpeista. Lisäkoulutus koetaan hyvin tarpeelliseksi ja tarpeellisina sisältöinä koulutukseen pidetään katsomuskasvatuksen sisältöjä eli käytännön toimintaa ja käsitteitä.

Eri suhtautumistapojen eli tyypittelyn kohdalla on tärkeää huomioida, että yksi lastentarhanopettaja ei määriety tietyn suhtautumistavan perusteella. Suhtautumistavat ovat enemmän tilannesidonnaisia kuin sidottuja aina yhteen henkilöön. Eri tilanteessa tai eri lapsiryhmän kohdalla lastentarhanopettajan suhtautumistapa katsomuskasvatukseen voi muuttua.

6 POHDINTA

6.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset

Tutkimuksen tavoitteena oli tutkia lastentarhanopettajien käsityksiä katsomuskasvatuksesta, sen sisällöistä ja siihen liittyvästä koulutuksesta. Tutkimukseen osallistui neljä jyväskyläläistä lastentarhanopettajaa kolmesta eri päiväkodista. Tutkimusaineisto kerättiin teemahaastatteluilla.

Lastentarhanopettajat määrittelivät katsomuskasvatuksen käsitteen pitkälti sen sisältöjen perusteella. Lastentarhanopettajat määrittelivät käsitteen eri katsomuksia huomioivana katsomuskasvatuksena sekä muihin oppimisen osa-alueisiin integroituvana katsomuskasvatuksena. Nämä eri katsomuskasvatuksen määritelmät eivät sulje toisiaan pois, vaan enemmänkin tukevat toisiaan. On Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (2016) mukaista, että katsomuskasvatus toteutetaan kaikkia kunnioittavassa ympäristössä ja integroidaan sitä muihin oppimisen tilanteisiin ja käytännön tasolle. Eri oppimisen osa-alueiden toisiinsa integroiminen tukee uuden Varhaiskasvatussuunnitelman laaja-alaisen oppimisen käsitettä.

Lastentarhanopettajien kuvaamat toimintatavat katsomuskasvatukselle jakaantuivat kahteen pääluokkaan. Katsomuskasvatus toteutuu varhaiskasvatuksessa joko spontaaneissa arjen tilanteissa tai etukäteen suunnitelluissa toiminnoissa. Spontaanit tilanteet olivat lasten kysymyksiin vastaamista, arjen tilanteista keskustelua ja lasten kanssa pohtimista, kun taas suunnitellut tilanteet olivat esimerkiksi retkiä, roolileikkejä, kirjan lukemista tai teemapäiviä. Tutkimusaineiston mukaan katsomuskasvatus toteutuu varhaiskasvatuksessa enemmän spontaaneissa arjen tilanteissa. Haastateltavat nostivat esille myös seurakuntiin tehdyt kirkkoretket, mutta retkien toteuttamisessa lastentarhanopettajat huomioivat vanhempien toivomuksia.

Kallioniemen (2000, 80–81) tutkimuksessa seurakunnan kanssa tehty yhteistyö oli yksi suosituimmista uskontokasvatuksen muodoista päiväkodissa. Siihen tulokseen nähden tämän tutkimuksen perusteella lastentarhanopettajat eivät koe yhteistyötä seurakunnan kanssa tärkeimpänä katsomuskasvatuksen toimintatapana. Arvioitaessa vastaavuutta Kallioniemen (2000) tutkimukseen on kuitenkin tärkeä huomioda, että kyseisessä tutkimuksessa tutkimuksen kohteena oli uskontokasvatus eikä katsomuskasvatus. Myöskään Varhaiskasvatussuunnitelman perusteita ei ollut tällöin ohjaamassa lastentarhanopettajan työtä. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet on otettu käyttöön vuonna 2003. Tutkimustulosten eroavaisuutta Kallioniemen (2000) tutkimukseen tukee Helsingin yliopistossa 2017 tehty pro gradu-tutkielma, jonka tulokset ovat linjassa sen kanssa, että yhteistyötä seurakuntien kanssa pidettiin vähemmän suosittuna (Helki 2017, 67–68). Tämän tutkimuksen tutkittavat toivat esille, että yhteistyötä seurakuntien kanssa tehdään useimmiten vuotuisten juhlapyhien ympärillä.

Kallioniemen (2000) tutkimuksen tuloksiin nähden, katsomuskasvatuksen toimintatavat ovat pysyneet hyvin samoina, mutta niitä painotetaan eri tavalla. Lastentarhanopettajat pitivät vuosikellon eri juhlapyhien käsittelyn osana kulttuuriperimän käsittelyä, mutta samalla korostavat kaikkien katsomusten huomioimista. Lastentarhanopettajat pitävät vanhempien toiveiden huomioimisen tärkeänä osana katsomuskasvatusta ja rakentavat katsomuskasvatuksen toimintatapoja niiden perusteella. Lastentarhanopettajat myös arvioivat enemmän omia toimintatapojaan ja korostivat kyseenalaistamisen tarvetta.

Lastentarhanopettajien koulutukseen sisältyvän katsomuskasvatuksen määrän kohdalla jatkotutkimus olisi tarpeellista. Tässä tutkimuksessa tutkittavat olivat kaikki eri koulutuksista, joten aineisto omasta koulutuksesta jäi hyvin suppeaksi kutakin koulutusta kohden. Lastentarhanopettajat eivät joko muistaneet koulutuksen sisältäneen katsomuskasvatukseen liittyviä sisältöjä tai kokivat sisältöjen olleen vanhentuneita.

Katsomuskasvatukseen liittyen lastentarhanopettajat kokivat lisäkoulutuksen ajankohtaiseksi, riippuen kuitenkin senhetkisen lapsiryhmän tilanteesta. Jos

omassa lapsiryhmässä on paljon kohtaamisia eri katsomusten välillä, lisäkoulutus nähtiin erityisesti ajankohtaisena. Kiinnostavina sisältöinä lisäkoulutukseen lastentarhanopettajat kokivat katsomuksien ja vanhempien kohtaamiseen liittyvät aiheet sekä katsomuskasvatuksen sisällöt eli käytännön toimintatavat ja käsitteet.

Lastentarhanopettajat korostivat yhdessä lasten kanssa pohtimista sekä tiedon etsimistä suoran vastaamisen sijaan. Kuitenkin lisäkoulutukselta toivottiin eri katsomusten sisältöjen läpikäymistä. Selkeästi katsomuskasvatuksen kohdalla halutaan korostaa sitä, että lapsille ei vastata suoraan, vaan annetaan välineitä oman vastauksen löytämiseen. Kuitenkin lastentarhanopettajien vastauksissa näkyy tarve tietää antamansa kasvatuksen sisältö etukäteen sen sijaan, että opettaja voisi oppia yhdessä lapsiryhmän kanssa. Lastentarhanopettajalla ei tarvitse olla valmista vastausta kaikkiin lasten kysymyksiin. Katsomuskasvatuksen kohdalla yhden vastauksen antaminen ei aina onnistu arvottamatta eri katsomuksia.

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2016, 43–44) katsomuskasvatuksen kohdalla korostetaan vanhempien kanssa tehtävää yhteistyötä. Tämän tutkimuksen perusteella yhteistyö on vielä vanhempien toiveiden kartoittamisen ja niihin reagoimisen tasolla. Tutkimuksessa ei tullut esille, että lastentarhanopettajat hyödyntäisivät vanhempia tiedonantajina heidän katsomuksestaan. Vanhempien kohtaaminen katsomuskasvatukseen liittyen olikin yksin lastentarhanopettajien toivomuksista lisäkoulutuksen sisällöiksi. Vanhempien kanssa tehtävä yhteistyö katsomuskasvatuksen saralla olisikin mielenkiintoinen jatkotutkimusaihe.

Lastentarhanopettajien käsitysten perusteella tutkimuksessa muodostettiin kolme lastentarhanopettajien suhtautumistapaa katsomuskasvatukseen. Katsomuskasvatukseen suhtauduttiin haasteellisena tiedon puutteen takia, muihin oppimisen osa-alueisiin integroitavana tai kaikkia katsomuksia huomioivana katsomuskasvatuksena. Tutkimusaineiston perusteella lastentarhanopettajat määrittelevät katsomuskasvatuksen käsitettä uuden Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (2016) mukaisesti, mutta silti esiintyy tarvetta laajojen käsitteiden

selkeyttämiseen. Erityisesti eroa uskontokasvatuksen käsitteeseen pidetään haastavana. Tutkimusaineiston tyypittelystä nähdään myös, että lastentarhanopettajien suhtautumisessa katsomuskasvatukseen on eroja, mikä aineiston perusteella on osittain seurausta tiedon puutteesta. Tämän tutkimuksen valossa varhaiskasvatuksen kentällä olisi siis tarvetta lisäkoulutukselle tai selkeämmille käsitteiden ja sisältöjen kuvauksille katsomuskasvatuksessa.

6.2 Tutkimuksen luotettavuus ja jatkotutkimushaasteet

Jotta tutkimus olisi hyvän tieteellisen käytännön mukaista, tutkimusta tehdessä on luotettavuuteen liittyviin teemoihin kiinnitettävä huomiota tutkimuksen kaikissa vaiheissa. Tutkimuksen tulee olla kokonaisuutena johdonmukainen eli koherenssi. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 134–136.) Olen kiinnittänyt tutkimuksessa erityistä huomiota luotettavuutta tukeviin ratkaisuihin niin tutkimuksen suunnittelussa, aineiston keruussa kuin tutkimustulosten analysoinnissakin. Tutkimuksen edetessä erilaiset tutkimuksen luotettavuuteen vaikuttavat ratkaisut olen tehnyt avoimesti perustellen.

Määrällisessä ja laadullisessa tutkimuksessa luotettavuutta määritellään eri tavoilla ja eri käsitteillä. Määrällisen tutkimuksen luotettavuutta mitataan validiteetin ja reliabiliteetin avulla. Validiteetilla tarkoitetaan tutkimustulosten vastaavuutta asetettuun tutkimuskysymykseen. Reliabiliteetti sen sijaan tarkoittaa tutkimuksen toistettavuutta. Laadullisen tutkimuksen luotettavuutta määriteltäessä kuvaavampia käsitteitä ovat uskottavuus, vastaavuus ja siirrettävyys. (Tuomi ja Sarajärvi 2009, 138–139; Eskola & Suoranta 2008, 211–212.)

Laadullisessa tutkimuksessa uskottavuudella tarkoitetaan sitä, kuinka hyvin tutkittavien oma ääni on onnistuttu säilyttämään tutkimustuloksissa (Eskola & Suoranta 2008, 211–212). Tutkimukseni analyysi tehtiin aineistolähtöisesti ja juuri tutkittavien antaman informaation säilyminen oli oma huolen aiheeni. Tutkimuksessa haastateltavat haastateltiin vain yhden haastattelijan toimesta. Haastattelut äänitettiin ja litteroitiin, jotta niihin oli mahdollista palata myöhemmin

aineistoa käsiteltäessä. Tutkimustuloksien esittelyssä aineistosta käytetään suoria lainauksia, jotta tiedonantajan vastaus välittyy selkeimmin näin tukien tutkimuksen luotettavuutta. Kun tutkimusraportissa lainataan aineistoyksikköä kokonaisuudessaan, lukija voi varmistua siitä, että analyysivaiheen luokittelussa ei ole eksytty ylitulkintaan (Syrjälä 1994). Analyysin eri vaiheissa palasin useampaan kertaan alkuperäiseen aineistoon, tarkistaakseni tutkittavien ilmauksia.

Lisäksi tutkijan on kiinnitettävä huomiota siihen, suodattuvatko tiedonantajan kommentit tutkijan ns. oman kehyksen läpi (Tuomi & Sarajärvi 2009, 136). Tutkijan oma katsomus voi esimerkiksi olla tällainen ja tutkittaessa katsomuskasvatusta on tärkeää tiedostaen pysyä uskollisena tutkittavien käsityksille. Tutkimuksen aineistoa ja tutkittavia kuultiin ja ymmärrettiin omina itsenään eikä tutkijan oman katsomuksen annettu vaikuttaa tuloksiin. Tutkimustulokset on esitetty rehellisesti, avoimesti ja informanttien antamaa tietoa kunnioittaen, jottei tutkimusaineiston suodattumisella olisi vaikutusta tutkimuksen luotettavuuteen heikentävästi.

Tutkimuksen siirrettävyydellä tarkoitetaan sitä, miten tutkimustulokset on yleistettävissä (Eskola & Suoranta 2008, 211–212). Siirrettävyyteen vaikuttaa tutkimuksen suhteellisen pieni tutkittavien määrä. Laadullisen fenomenografisen tutkimuksen tarkoitus ei ole löytää suoraviivaisia yleistyksiä tutkittavien perusjoukosta, vaan syventää tutkittavan käsitteen ymmärrystä (Syrjälä ym. 1994,). Tämän tutkimuksen tavoitteena oli löytää syvempää ymmärrystä lastentarhanopettajien käsityksistä katsomuskasvatukseen. Koska yleistäviä tuloksia ei tavoiteltu, ei pienellä tutkimusaineistolla ole suurta vaikutusta tutkimuksen luotettavuuteen.

Tutkimuksen vastaavuus tarkoittaa, sitä, miten hyvin tutkimustulokset vastaavat aikaisempia tutkimustuloksia aiheesta (Eskola & Suoranta 2008, 211–212). Katsomuskasvatuksen käsityksistä ei ole Suomessa tehty aikaisempaa tutkimusta paljon, sillä kyseessä on hyvin uusi käsite. Pohdin tutkimusraportissa tulosten vastaavuutta aikaisempaan tutkimukseen uskontokasvatuksen kohdalla. Tämän tutkimuksen tavoitteena oli aineistolähtöisen analyysin avulla tuoda

esille tämänhetkinen tilanne uuden käsitteen kohdalla, joten vastaavuus aikaisempaan tutkimukseen ei ole relevanttia tutkimuskysymyksen kannalta.

Tutkimusaineiston pohjalta muodostetut suhtautumistavat lisäävät katsomuskasvatuksen käsitteen syvempää ymmärrystä varhaiskasvatuksen kentällä ja niiden laajempi jatkotutkimus aiheesta olisi tarpeellista. Laajemmalla tutkimuksella olisi mahdollista saada tietoa suhtautumistavoista, jotka pienen tutkimusaineiston takia rajautuivat tämän tutkimuksen ulkopuolelle.

Myös tutkittavien valinnalla voi olla vaikutusta tutkimuksen luotettavuuteen ja onkin hyvä pohtia minkä tyyppiset käsitykset ovat jääneet aineistosta pois tutkittavien taustojen tähden (Syrjälä ym. 1994). Tutkimuksen informantit valittiin tutkimukseen pääasiassa satunnaisesti. Tiedonantajien valinnassa on ollut harkittua vain sen osalta, etteivät lastentarhanopettajat työskentele kaikki samassa päiväkodissa. Lastentarhanopettajien satunnainen valinta vaikutti siihen, että heillä oli lastentarhanopettajan ammatissa erimittaiset työurat ja tutkittavien koulutukset erosivat toisistaan. Tämän takia aineistossa on käsityksiä katsomuskasvatuksesta monipuolisesti eri näkökulmista, mikä tukee tutkimuksen luotettavuutta. Kuitenkin tutkittavien satunnainen valinta vaikutti tutkittavien taustoihin niin, että kaikki tutkittavat työskentelivät tai olivat työskennelleet vain ryhmissä, joissa he eivät kokeneet olleen kovinkaan paljoa kohtaamisia eri katsomusten välillä. Tästä syystä aineiston ulkopuolelle rajautuivat ne käsitykset, jotka ovat muodostuneet kokemuksen perusteella monikatsomuksellisessa ryhmässä. Näin pian uuden Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (2016) jälkeen on tärkeämpää saada edes hieman syvempää ymmärrystä katsomuskasvatuksen käsityksistä varhaiskasvatuksen kentällä, joten tutkimustuloksia voidaan pitää silti onnistuneina. Jatkotutkimuksissa olisi hyvä kiinnittää tarkempaa huomiota tutkittavien taustoihin ja eri katsomusten kohtaamiseen työssä. Olisi hyvä, että tutkittavissa olisi myös lastentarhanopettajia monikatsomuksellisista ryhmistä.

Luotettavuuteen vaikuttavia ratkaisuja tutkija joutuu tekemään myös haastattelutilanteessa. Eräässä haastattelutilanteessa selvisi, että tiedonkulussa tutkija ja tutkittavan välillä oli ollut katkos, minkä seurauksesta tutkittava ei ollut täysin

tietoinen haastattelun aiheesta. Tutkimusaineiston aitous edellyttää, että aineisto käsittelee tutkijan ja tutkittavan kannalta samaa asiaa tai käsitettä (Syrjälä ym. 1994). Tilanteessa annoin tutkittavan tutustua Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (2016) katsomuskasvatusta kuvaavaan kappaleeseen, jotta tämä johdattaisi tarkemmin aiheeseen. Kuitenkaan kaikki haastateltavat eivät saaneet samaa mahdollisuutta lukea asiakirjaa haastattelun alussa, mikä teki haastattelujen lähtökohdista erilaiset. Haastattelutilanteessa tekemäni ratkaisu auttoi haastateltavaa pääsemään haastattelun teemaan mukaan ja vastaamaan tutkittavasta käsitteestä, mikä tukee aineiston uskottavuutta. Toisaalta kappaleeseen tutustuminen on voinut myös antaa valmiita vastauksia ja näin vaikuttaa tutkimuksen luotettavuuteen heikentävästi.

Tutkimuksen luotettavuutta arvioitaessa on huomioitava lisäksi tutkijan kokemattomuus haastattelijana tai tutkijana. Kokemattomuuden myötä ei ole välttämättä ollut riittävästi taitoa ja ymmärrystä nostaa aineistosta tutkimuskysymyksen kannalta relevantteja ajatuskokonaisuuksia. Tämä vaikutti esimerkiksi teemahaastattelun rungon suunnitteluun. Rungossa oli muutamia kysymyksiä, jotka eivät olleet lopulta tarpeellisia aineiston kannalta. Toisaalta ne voidaan nähdä aiheeseen johdattelevina, jolloin ne myös tukevat tutkimuksen luotettavuutta.

Aikaisemman tutkimusten ja teorioiden vähyyden takia olen toteuttanut tutkimuksen analyysin aineistolähtöisenä. Aineistolähtöisessä analyysissä on luotettavuuden kohdalla kiinnitettävä huomiota tutkijan havaintojen subjektiivisuuteen. Tämän lisäksi tutkijan tekemät metodologiset ratkaisut tutkimuksen eri vaiheissa voivat vaikuttaa tutkimuksen luotettavuuteen. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 140–141.) Olen toteuttanut tutkimuksen yksin, joten eri ratkaisujen pohtiminen työparin kanssa ei ole ollut mahdollista. Avoin ja julkinen tutkimusprosessi on tämän tutkimuksen kohdalla kuitenkin toteutunut seminaariryhmäsämme. Olen palauttanut tekstiä tutkimuksen eri vaiheissa opiskelijakollegoille ja kandiseminaarin ohjaajalle ja saanut heiltä palautetta opponoinnin muodossa.

Tutkimuksen tekeminen katsomuskasvatuksen käsitteen äärellä on ollut inostavaa ja osoittanut aiheen ajankohtaisuuden päiväkodeissa. Tämä näkyi tutkittavien kommentteissa tutkimuksen aiheeseen liittyen. Aihe koettiin hyvänä muistutuksena ja teemana, johon lastentarhanopettajat halusivat jatkossa kiinnittää enemmän huomiota omassa työssään. Uuden Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden toteuttaminen päiväkodeissa hakee vielä omaa paikkaansa ja koko ajan etsitään hyviä toimintamalleja sen toteuttamiseen. Tämän kaltaisessa tilanteessa käsitteiden ja toimintatapojen selkeä ja yhtenäinen määrittely on avainasemassa. Katsomuskasvatus varhaiskasvatuksessa on muutoksessa. Tämä tutkimus syvensi lastentarhanopettajien käsitystä katsomuskasvatuksesta ja sen sisällöistä. Jatkotutkimuksen kautta olisi mahdollista selvittää, miten käsitykset ja toimintatavat muuttuvat edelleen.

LÄHTEET

- Alle kolmevuotiaiden lasten päivähoidon toimintasuunnitelma. 1986. Sosiaalihuollon julkaisuja 4. Helsinki: Sosiaalihuolto
- Benjamin, S. Laine, M & Kallioniemi, A. 2015. Varhaiskasvatuksen kulttuuriperintökasvatus yhteiskunnallisessa murroksessa. Teoksessa M. Ubani, S. Poulter & A. Kallioniemi (toim.) Uskonto lapsuuden kulttuureissa. Helsinki: Lasten Keskus, 179–208
- Eskola, J. & Suoranta, J. 2008. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. 8. painos. Tampere: Osuuskunta Vastapaino.
- Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet. 1996. Helsinki: Opetushallitus.
- Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet. 2000. Helsinki: Opetushallitus.
- Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet. 2014. Määräykset ja ohjeet 2016:1. Opetushallitus. http://www.oph.fi/download/163781_esiopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf Viitattu: 16.4.2018
- Halme, L. 2010. Uskonto ja yksilö. Teoksessa M. Ubani, A. Kallioniemi, J. Luodeslampi (toim.) Kokonaisvaltainen kasvatus, lapsi ja uskonto. Helsinki: Lasten keskus, 54–68
- Helki, E. 2017. Helsinkiläisten lastentarhanopettajien käsityksiä varhaiskasvatuksen katsomuskasvatuksesta ja sen toteuttamisesta. Helsingin yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. Pro gradu – tutkielma.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2009. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Gaudeamus.
- Hytönen, J. & Krokfors L. 2002. Esiopetuksen toimintaympäristö, esiopetusta antava opettaja ja esiopetuksen tavoitteiden painottuminen toimintakaudella 2001 – 2002. Helsingin kaupungin sosiaalivirasto, tutkimusraportti 1.
- Hyvärinen, M. 2017. Haastattelun maailma. Teoksessa M. Hyvärinen, P. Nikander, J. Ruusuvaara (toim.) Tutkimushaastattelun käsikirja. Tampere: Vastapaino, 9-38
- Hänninen, S-L. & Valli, S. 1986. Suomen lastentarhatyön ja varhaiskasvatuksen historia. Helsinki: Otava.
- Kalliala, M. 2015. Uskonto, kulttuuri ja lapsuus. Teoksessa M. Ubani, S. Poulter & A. Kallioniemi (toim.) Uskonto lapsuuden kulttuureissa. Helsinki: Lasten keskus, 15–34

- Kallioniemi, A. 2000. Helsinkiläisten lastentarhanopettajien käsityksiä päiväkodin uskonnollisesta kasvatuksesta ja sen toteuttamisesta. Tutkimuksia 220. Helsinki: Hakapaino.
- Kallioniemi, A. & Torppa, M. 2001. Lastentarhanopettajaksi opiskelevien käsityksiä uskontokasvatuksesta. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos, tutkimuksia 233. Helsinki: Yliopistopaino.
- Kirkkohallitus. 2015. Seurakunta varhaiskasvatuksen, koulun ja oppilaitoksen kumppanina. Suomen evankelis-luterilainen kirkko. [http://sakasti.evl.fi/sakasti.nsf/0/E3ED98CE097C94E6C2257EDD00483BF5/\\$FILE/4koria_10_2015.pdf](http://sakasti.evl.fi/sakasti.nsf/0/E3ED98CE097C94E6C2257EDD00483BF5/$FILE/4koria_10_2015.pdf) Viitattu: 16.4.2018
- Kolme-viisivuotiaiden lasten päivähoidon toimintasuunnitelma. 1988. Sosiaalihuollituksen julkaisuja 2. Helsinki: Sosiaalihuollitus.
- Kuusisto, A., Kuusisto, E., Rissanen, I. & Lamminmäki-Vartia, S. 2015. Finnish perspectives on supporting interreligious and intercultural sensitivities in kindergarten teacher education. Teoksessa F. Schweitzer & A. Biesinger (toim.) *Kulturell und religiös sensibel?: Interreligiöse und Interkulturelle Kompetenz in der Ausbildung für den Elementarbereich*. Band 5. Münster: Waxmann, 143–162.
- Kuusisto, A & Lamminmäki-Vartia, S. 2010. Katsomusten kohtaaminen päiväkodeissa – kohti uskontosensitiivistä kasvatusta. Teoksessa M. Ubani, A. Kallioniemi, J. Luodeslampi (toim.) *Kokonaisvaltainen kasvatusta, lapsi ja uskonto*. Helsinki: Lasten keskus, 132–156
- Kuusivuotiaiden lasten esiopetussuunnitelma. 1984. Sosiaalihuollituksen julkaisuja 1. Helsinki: Sosiaalihuollitus.
- Kytöharju, M. 2017. Opetushallituksen uusi ohjeistus hämmentää – saako päiväkotilapsi osallistua joulukirkkoon?. Kirkko ja kaupunki. <https://www.kirkkojakaupunki.fi/-/opetushallituksen-uusi-ohjeistus-hammentaa-saako-paivakotilapsi-osallistua-joulukirkkoon-> Viitattu: 15.4.2018
- Laki lasten päivähoidosta annetun lain muuttamisesta. 1983. <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/1983/19830304> Viitattu: 16.4.2018
- Lamminmäki-Vartia, S. 2017. Katsomuskasvatusta osana esiopetuksen kokonaisuutta. Teoksessa P. Iivonen & V. Paulanto (toim.) *Uudistuva uskonnon opetus*. Helsinki: Kirjapaja, 49–67.
- Lamminmäki-Vartia, S. & Kuusisto, A. 2015. Päiväkodin johtaja katsomussensitiivistä varhaiskasvatustyhteisöä rakentamassa. Teoksessa M. Ubani, S.

- Poulter & A. Kallioniemi (toim.) Uskonto lapsuuden kulttuureissa. Helsinki: Lasten Keskus, 127-179
- Patton, M. Q. 2002. Qualitative research & evaluation methods. Thousand Oaks (Ca): Sage.
- Pellikka, I. 2017. Katse katsomuskasvatukseen. Varhaiskasvatuksen laadunarviointi ja pedagoginen kehittäminen. Teoksessa E. Hujala & L. Turja (toim.) Varhaiskasvatuksen käsikirja. Jyväskylä: PS-kustannus, 150-157
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Määräykset ja ohjeet 2014: 96. Opetushallitus. http://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf Viitattu 21.3.2018
- Poranen, K. 2017. Ruokarukous vaihtui loruun tänä syksynä – päiväkodeista katosi uskontokasvatus. Yle Uutiset. <https://yle.fi/uutiset/3-9826733> Viitattu: 15.4.2018
- Poulter, S. 2013. Uskonto julkisessa tilassa: koulu yhteiskunnallisuuden näyttämönä. Kasvatus 2013; 44(22), 162-176
- Poulter, S. Riitaoja A.-L. & Kuusisto, A. 2015 "Toisin silmin". Lapsi ja monikatsomuksellisten kasvatuskulttuurien rakentuminen varhaiskasvatuksessa. Teoksessa M. Ubani, S. Poulter & A. Kallioniemi (toim.) Uskonto lapsuuden kulttuureissa. Helsinki: Lasten keskus, 95-127.
- Päivähoidon kasvatustavoitekomitea. 1980. Päivähoidon kasvatustavoitekomitean mietintö. Valtioneuvosto. Helsinki.
- Simojoki, H. 2015. Lapsen elämänkysymykset – muuttuva uskonto osana lapsen elämää. Teoksessa M. Ubani, S. Poulter & A. Kallioniemi (toim.) Uskonto lapsuuden kulttuureissa. Helsinki: Lasten keskus, 35-56.
- Suojanen, A. Uskonnollinen toiminta ei enää kuulu päiväkotiin – näin kävi ruokarukouksille ja Suvivirrelle. Vantaan Sanomat. <https://www.vantaansanomat.fi/artikkeli/563476-uskonnollinen-toiminta-ei-ena-kuulu-paivakotiin-nain-kavi-ruokarukouksille-ja> Viitattu: 15.4.2018
- Syrjälä, L. Ahonen, S. Sryjäläinen, E. Saari, S. 1994. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä Oy.
- Tast, S. 2017. Oikeus omaan katsomukseen ja katsomuskasvatukseen. Teoksessa T. Haapsalo, H. Petäjä, P. Vuorelma-Glad, M. Sandén, H. Pulkkinen, I. Tahvanainen (toim.) Varhaiskatsomus katsomusten keskellä. Helsinki: Lasten keskus ja kirjapaja Oy, 12-21.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.

- Ubani, M. Poulter, S. & Kallioniemi, A. 2015. Esipuhe. Teoksessa M. Ubani, S. Poulter & A. Kallioniemi (toim.) Uskonto lapsuuden kulttuureissa. Helsinki: Lasten keskus, 7-11.
- Valk, J. 2009. Religion or Worldview: Enhancing Dialogue in the Public Square. Marburg Journal of Religion: Volume 14 (May). 1-16
- Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005. Sosiaali- ja terveystieteiden tutkimus- ja kehittämiskeskus. Oppaita 56. <https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/77129/Varhaiskasvatussuunnitelmanperusteet.pdf?sequence>
Viitattu 21.3.2018
- Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2016. Määräykset ja ohjeet 2016: 17. Opetushallitus. http://www.oph.fi/download/179349_varhaiskasvatussuunnitelman_perusteet_2016.pdf Viitattu 21.3.2018
- YK:n Lapsen oikeuksien sopimus. 1989. <https://www.unicef.fi/lapsen-oikeudet/sopimus-kokonaisuudessaan/> Viitattu 7.1.2018.

LIITTEET

Liite 1. Teemahaastattelurunko

Teemahaastattelu

Päätutkimuskysymys

Minkälaisia käsityksiä lastentarhanopettajilla on katsomuskasvatuksesta ja sen sisällöstä varhaiskasvatuksessa?

Haastattelutilanteen kuvaus ja haastateltavan oikeudet

Haastattelutilanteen aikataulu?

Haastattelutilanteen nauhoitus, litterointi ja säilytys

Tutkittavien anonymiteetti: viittaus tutkimuksessa, nimiä ei käytetä

Tutkittavan oikeudet

Haastattelurunko

Pohjatiedot haastateltavasta

ikä

sukupuoli

koulutus

miten pitkään olet toiminut lastentarhanopettajana?

minkä ikäisten lasten kanssa olet työskennellyt? viimeisin ryhmä?

TEEMA1: Katsomuskasvatus käsitteenä

Alustus Varhaiskasvatussuunnitelman perusteisiin: Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa puhutaan uudesta käsitteestä katsomuskasvatuksesta.

Mitä katsomuskasvatus sinun mielestäsi on? / Miten määrittelet katsomuskasvatuksen?

Miten tärkeänä pidät katsomuskasvatusta varhaiskasvatuksessa? Miksi?

TEEMA2: Katsomuskasvatuksen sisältö

Mitkä ovat mielestäsi kolme katsomuskasvatuksen tärkeintä sisältöä varhaiskasvatuksessa? Miksi?

Mikä on mielestäsi katsomuskasvatuksen tärkein tavoite varhaiskasvatuksessa? Miksi?

Mainitse mielestäsi kolme tärkeintä tapaa toteuttaa katsomuskasvatusta päiväkodissa?

TAI Mainitse mielestäsi kolme tärkeintä tapaa miten varhaiskasvatus näkyy päiväkodin/lapsiryhmän toiminnassa?

Miten lapsiryhmässä läsnä olevat katsomukset selvitetään?

Miten lapsiryhmässä läsnä olevat eri katsomukset huomioidaan toiminnassa?

Vaikuttavatko lapsiryhmässä läsnä olevat eri katsomukset toimintaan?

TEEMA3: Katsomuskasvatus ja koulutus

Minkälaisia tietoja ja valmiuksia koulutuksesi on antanut katsomuskasvatuksen antamiseen varhaiskasvatuksessa?

Jos tarjolla olisi koulutusta liittyen katsomuskasvatukseen, osallistuisitko? Miksi / miksi ei?

Olisiko katsomuskasvatusta tukeville lisäkoulutuksilla tarvetta? Miksi / miksi ei?

Mitä teemoja koulutus voisi käsitellä?

Onko sinulle vielä jotain lisättävää aiheeseen?

Kiitos haastattelusta! Onko käytännön kysymyksiä tutkimukseen liittyen? Haluatko saada lopullisen tutkimuksen itsellesi?

Liite 2. Tutkimusaineiston luokittelua ensimmäisen tutkimuskysymyksen kohdalla

| Pelkistetty ilmaus | Alaluokka | Pääluokka |
|--|---|--|
| Vaikea määrittellä katsomuskasvatusta, kun se sekoituu uskontokasvatuksen käsitteeseen. (H1) | Käsite vaikea erottaa muista sisällöistä | Käsitteen määrittely vaikeaa |
| Vaikea hahmottaa uutta käsitettä. (H1) | | |
| Katsomuskasvatukselle on vaikea määrittää tärkeimpiä sisältöjä (H2) | | |
| Katsomuskasvatus varhaiskasvatuksessa tukee kotien näkemyksiä (H4). | Huomioidaan ryhmässä läsnä olevat katsomukset | Eri katsomuksia huomioiva katsomuskasvatus |
| Katsomuskasvatuksen sisällöt nousevat lapsiryhmästä ja sen toiminnasta (H3). | | |
| Katsomuskasvatuksessa huomioidaan perheiden katsomukset (H2). | | |
| Katsomuskasvatuksen tärkein tavoite on tukea ymmärrystä erilaisia käsityksiä kohtaan (H3). | Katsomusten moninaisuuden hyväksyminen | |
| Katsomuskasvatus varhaiskasvatuksessa on kaikkia katsomuksia kunnioittavaa (H4). | | |
| Katsomuskasvatuksen tärkein sisältö on muiden katsomusten läsnäolon ymmärtäminen ja hyväksyntä (H3). | | |
| Katsomuskasvatus ei saa olla lapsia tai ihmisiä erottavaa (H4). | | |
| Katsomuskasvatus ei saa olla ahdistavaa, vaan kaikkia katsomuksia tulee kunnioittaa (H4). | Tietoa uskonnoista ja perinteistä | |
| Katsomuskasvatuksessa käsitellään juhlapyyhiä ja niihin liittyviä perinteitä, mutta ei korosteta mitään uskontoa. (H1) | | |
| Katsomuskasvatukseen kuuluvat myös perinteet (H4). | | |
| Katsomuskasvatuksessa lapset saavat tärkeää tietoa muista uskonnoista (H1). | | |
| Katsomuskasvatuksessa voidaan tutustua uskonnollisiin perinteisiin, mutta se ei saa olla uskonnon harjoittamista (H3). | | |

| | | |
|---|-----------------------------------|-----------------------------|
| Katsomuskasvatus on uskontokasvatusta laajempi käsite eikä niin ohjaava (H2). | Uskontokasvatusta laajempi käsite | |
| Katsomuskasvatus on käsitteenä laajempi kuin uskontokasvatus (H3). | | |
| Katsomuskasvatus on käsitteenä laajempi ja läsnä päivittäin arjen tilanteissa (H3). | | |
| Katsomuskasvatus sisältää uskon lisäksi myös käsityksiä oikeasta ja väärästä (H3). | Eettinen ajattelu | |
| Katsomuskasvatuksen sisältöihin kuuluu eettisten kysymysten käsittely, kuten oikea ja väärä (H3). | | |
| Kuoleman käsittely on yksi katsomuskasvatuksen sisältö varhaiskasvatuksessa (H3). | | |
| Katsomuskasvatus lisää muiden kulttuurien tunte- musta (H1). | Kulttuurinen osaaminen | Integroitu katsomuskasvatus |
| Katsomuskasvatus on kulttuurisidonnaista (H2). | | |
| Katsomuskasvatus tukee muiden kunnioittamista ja arvostamista eri kulttuureja kohtaan(H2). | | |
| Katsomuskasvatuksessa käsitellään hyviä käytöstapoja (H2). | Vuorovaikutustaidot | |
| Katsomuskasvatus käsittelee ihmisyyttä ja muiden kunnioittamista ja tukee lapsen vuorovaikutustaitoja (H2). | | |
| Katsomuskasvatus käsittelee muiden kunnioitusta ja ihmisyyttä(H2). | | |