



Tilaa toisen kohtaamiselle vai tilaa toiseuttaa?

Katsomuskasvatuksen merkityskerrokset varhaiskasvatussuunnitelmissa

**Katja Castillo^a, Outi Ylitapio-Mäntylä^b,
Juha Mikkonen^c & Markku Kuorilehto^c**

^a Oulun yliopisto, vastaava kirjoittaja, s-posti: katja.castillo@oulu.fi,
<https://orcid.org/0000-0003-2620-4629>

^b Oulun yliopisto, <https://orcid.org/0000-0002-0516-2223>

^c Oulun yliopisto, Oulun yliopiston normaalikoulu

TIIVISTELMÄ: Artikkelissa tutkimme katsomuskasvatuksen rakentumista valtakunnallisissa varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2018) ja paikallisissa pohjoissuomalaisissa varhaiskasvatussuunnitelmissa. Analysoimme katsomuskasvatuksen toteutumista Biestan erittelemien kasvatuksen kolmen päätehtävän socialisaation, kvalifikaation sekä subjektifikaation kannalta. Subjektifikaation käsitettä syvennämme Levinasin filosofian näkökulmasta toiseuden kohtaamista painottaen. Katsomuskasvatus mahdollistaa eettisen subjektifikaation prosesseja, joissa kasvavan subjektin olemus kyseenalaistuu monikatsomuksellisissa kohtaamisissa. Tästä teoreettisesta näkökulmasta analysoimme katsomuskasvatusta linjaavia varhaiskasvatussuunnitelmia diskurssianalyttisin keinoin. Kysymme, millaisista merkityskerroksista katsomuskasvatus rakentuu Valtakunnallisessa varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa sekä 17 pohjoissuomalaisen kunnan paikallisissa varhaiskasvatussuunnitelmissa. Katsomuskasvatus näyttäytyy tutkimusaineistossa heterogeenisenä sekä monimerkityksisenä kasvatuksellisenä toimintana, joka ohjaa katsomuskasvatusta kolmen toteutusluokan kautta: 1. Juhlina ja tapahtumina, 2. Eri toimijoiden välisenä yhteistyönä 3. Lasten ja kasvattajan välisenä vuorovaikutuksena. Tekstuaalinen analyysi puolestaan osoittaa, että katsomuskäsitteistön käyttö varhaiskasvatussuunnitelmissa tuottaa moninaista puhetta katsomuksista: moninaisuuteen kietoutuvaa *risteytynyt katsomus* -puhetta,

katsomuksista vieraannuttavaa *toiseutettu katsomus* -puhetta sekä lapsen katsomuksellista identiteettiä vahvistavaa *lapsen katsomus* -puhetta.

Asiasanat: *katsomuskasvatus, Levinas, varhaiskasvatussuunnitelmat, diskurssianalyysi*

ABSTRACT: In this article we examine the construction of worldview education in the Finnish National Core Curriculum for Early Childhood Education (2018) and local early childhood education curricula from municipalities in Northern Finland. We analyze worldview education through Biesta's three educational purposes: socialization, qualification and subjectification. We deepen our approach to subjectification through Levinas' philosophy placing an emphasis on encountering otherness. Worldview education enables processes of ethical subjectification, where the being of the growing subject is called into question in the encountering of diversity of worldviews. We analyze the curricula of worldview education from this theoretical standpoint using discourse analysis. We ask what kind of layers of meaning construct worldview education in the national core curriculum for early childhood education and care and in local curricula of 18 municipalities in Northern Finland. Through our research data worldview education is pictured as heterogeneous and diverse, which guides early childhood educators to implement worldview education through three different orientations: 1. Celebrations and events, 2. Interaction between different stakeholders, 3. Interactions between the children and the educator. Textual analysis demonstrated how the usage of concepts related to worldview in the curricula produces diverse discursive forms on worldviews: *discourse of diversity, discourse of othering* as well as *discourse of child's worldview*.

Keywords: *worldview education, Levinas, curriculum studies, discourse analysis*

Johdanto

Uskonnon ja katsomusten asema herättää kasvatukseen liittyvissä yhteiskunnallisissa keskusteluissa säännöllisin väliajoin voimakkaita tunteita. Toiset puheenvuorot kyseenalaistavat uskonto- ja katsomuskasvatuksen tarpeellisuuden, kun taas toisissa puheissa kasvatustarpeellisuuden sekularisoitumisen nähdään murentavan yhteiskunnan keskeisiä arvoja. Dikotomiset julkiset keskustelut ovat usein äänekkäitä, mutta yhteiskuntarauhan sekä sosiaalisen vuorovaikutuksen näkökulmasta niiden alle jäävät monivivahteiset katsomukselliset näkemykset ovat tärkeä tutkimuksen kohde. Tutkimalla katsomuskasvatusta linjaavia varhaiskasvatussuunnitelmia nostamme esiin monikatsomuksellisen katsomuskasvatuksen rakentumisen ehtoja julkisessa tilassa.

Suomi on sitoutunut sekä kansallisen lainsäädännön ja kansainvälisten sopimusten että varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden näkökulmista lasten oikeuksiin, joihin kuuluu keskeisesti lasten yhdenvertainen kohtelu ja syrjimättömyys lapsen vakaumuksellista ja

Castillo, Ylitapio-Mäntylä, Mikkonen & Kuorilehto.

Journal of Early Childhood Education Research 10(3) 2021, 93–120. <http://jecer.org/fi>

uskonnollista taustaa kohtaan. Lainsäädännössä painottuvat sekä positiivinen että negatiivinen uskonnon vapaus, eli lapsen oikeus harjoittaa ja ilmaista sekä toisaalta olla harjoittamatta uskontoa. Keskeistä on suvaitsevaisuus ja eri katsomusten välinen ymmärtämys ja kunnioitus. Huoltajilla on oikeus päättää lastensa katsomuksellisesta kasvatuksesta (Yhdistyneet Kansakunnat [YK], 1948; YK, 1991; Euroopan Unioni [EU], 2000; Perustuslaki, 731/1999; Uskonnonvapauslaki, 453/2003; Varhaiskasvatustalaki, 540/2018). Valtakunnalliset Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (Opetushallitus, 2018a) linjaavat varhaiskasvatuksen katsomuskasvatuksen koostuvan kahdesta pääosa-alueesta, lapsen tukemisesta hänen oman katsomuksensa kasvussa sekä suvaitsevaisuuden rakentamisessa toisten katsomuksia kohtaan. Opetushallituksen ohje (2018b) tarkentaa perusteiden linjausta painottamalla, että lasten elämäkatsomuksellisille pohdinnoille tulee luoda mahdollisuuksia varhaiskasvatuksessa. Samalla katsomuskasvatuksen otteen tulee olla yleissivistävä eikä tiettyyn katsomukseen ohjaava, näin antaen tilaa sekä uskonnollisille että uskonottomille katsomuksille.

Varhaiskasvatuksen katsomuskasvatus on siis vahvasti normipohjaista ja kansallisesti velvoittavaa. Valtakunnalliset esiopetus- ja varhaiskasvatussuunnitelmien perusteet (2018) ohjeistavat katsomuskasvatukseen, mutta katsomuskasvatuksen merkityksestä sekä sisällöstä ei ole yhteistä linjaa. Tämä aiheuttaa kentällä hämmennystä sekä epätasaisuutta katsomuskasvatuksen toteutuksessa. Valtakunnallisen ohjauksen sekä käytännön välillä vallitseva ristiriita on havaittavissa kentältä saadun palautteen valossa (Repo ym., 2018; 2019). Katsomuskasvatuksen toteuttamiseen liittyy paljon epätietoisuutta, minkä vuoksi lasten lakisääteisen oikeuden toteutumisessa on edelleen puutteita.

Aiemman tutkimuksen pohjalta uskonto- ja katsomuskasvatusta linjaavat varhaiskasvatussuunnitelmat rakentuvat monista heterogeenisistä ja ristiriitaisista diskursseista (Itäkare, 2015). Katsomuskasvatus haastaa varhaiskasvattajan ammatillisuutta (Kuusisto & Lamminmäki-Vartia, 2012; Lamminmäki-Vartia & Kuusisto, 2015; Lamminmäki-Vartia, ym., 2020). Lisäksi katsomuksien läsnäoloa varhaiskasvatuksessa on tulkittu monikulttuurisena haasteena (Kuusisto ym., 2014; Kuusisto ym., 2016; Pellikka, 2020). Pohjoismaissa uskonto- ja katsomuskasvatusta on lähestytty tutkimalla, mitä lapsen tulisi oppia uskonnoista ja mitä lapsi voi oppia uskonnoilta (ks. Puskàs & Andersson, 2019). Lasten suhdetta katsomuksiin on laajennettu tutkimalla myös sekulaarien maailmankuvien siirtymistä sukupolvelta toiselle (Sthran & Shillitoe, 2019; Thalén & Carlsson, 2020).

Castillo, Ylitapio-Mäntylä, Mikkonen & Kuorilehto.

Tutkimuksissa korostuvat kasvatuksen sosialisointi ja koulutuksen tehtävät, joiden kautta kasvatus ohjaa uusia tulokkaita yhteiskunnan moninaisiin odotuksiin antamalla uusille tulokkaille riittävät tiedot ja taidot toimia yhteiskunnan jäsenenä (ks. Biesta, 2020a; 2020b). Biestan mukaan hyvän kasvatuksen tulisi sosialisointi ja koulutuksen lisäksi tukea myös kasvavan yksilön *subjektifikaatiota*, oman ainutlaatuisen olemuksen jäsentymistä ja oman äänen löytymistä (Biesta, 2020b). Kuitenkin uskonto- ja katsomuskasvatusta koskevissa tutkimuksissa nousee esiin, että lapsen katsomuksellisen ajattelun merkitys lapselle itselleen jää usein muun yhteiskunnallisen puheen varjoon (Itäkare, 2015; Strhan, 2019; Sthran & Shillitoe, 2019).

Jotta lapsi saisi tukea oman maailmankatsomuksensa sanoittamiseen, varhaiskasvatuksessa tulisi olla tilaa tunnistaa, sanoittaa ja tunnustaa moninaisia uskonnollisia sekä sekulaareja maailmankatsomuksia, sekä niistä nousevia eettisiä ja katsomuksellisia ideoita. Stojanovin (2019) mukaan lapsen omat ideat muotoutuvat vain, jos lapselle merkitykselliset toiset sanoittavat ja tunnustavat lapsen ideoita lapsen kanssa. Lapsen omien ideoiden sanoittaminen auttaa lasta muotoilemaan omia arvojaan ja lopulta maailmankatsomustaan (Stojanov, 2019). Lapsen eettisiin ja katsomuksellisiin ideoihin tarttuminen on siis merkityksellistä, sillä juuri metafyyssisen uteliaisuuden kautta lapsi kysyy olemassaoloa, eettisyyttä sekä katsomusta sivuavia kysymyksiä (Strhan, 2019). Eettisten ideoiden hahmottuminen kiinnittää lapsen menneisyyteen ja, tähän hetkeen sekä auttaa lasta kasvussa kohti aikuisuutta (Stojanov, 2019; Strhan, 2019).

Laajennamme Biestan (2020a; 2020b) subjektifikaation määrittelyä Levinasin filosofiasta käsin ja tuomme subjektifikaatioon eettisyyden vaatimuksen. Eettisillä subjektifikaation prosesseilla tarkoitamme *tapahtumia, jotka johtavat kasvavan subjektin syventyvään vastuullisuuteen toista kohtaan*. Jännitteisissä suhteissa muotoutuva ja syventyvä vastuullisuus toiselle eroaa negatiivisesta toiseuttamisesta, ja suhde itsen ja toisen välillä saa myönteisen merkityksen (Levinas, 1969; 1996b). Jotta katsomuskasvatuksessa avautuisi tilaa eettisille subjektifikaation prosesseille (Castillo & Kukkola, 2019), on tutkittava varhaiskasvatuksen katsomuskasvatusta linjaavien tekstien arvo- ja kasvatusihanteita. Tutkimme tässä artikkelissa katsomuskasvatusta linjaavia varhaiskasvatussuunnitelmia seuraavien tutkimuskysymysten avulla:

1. Millaisista merkityskerroksista katsomuskasvatusta rakentuu paikallisissa varhaiskasvatussuunnitelmissa?
2. Millaisia tiloja varhaiskasvatussuunnitelmien katsomuspuheet avaavat lapsen ja ympäröivän yhteiskunnan katsomukselliselle vuorovaikutukselle?

Castillo, Ylitapio-Mäntylä, Mikkonen & Kuorilehto.

Toiseuden kohtaamisen tila varhaiskasvatuksessa

Varhaiskasvatuksella on erityinen paikka lapsen, perheen sekä julkisten yhteiskunnallisten rakenteiden yhteistyön tilana. Lapsi tuo varhaiskasvatukseen oman menneisyytensä, jota värittää perheen sekä suvun tausta. Samalla nykyhetkessä oleva lapsi myös edustaa tulevaa haastaen kasvattajan näkemyksiä siitä, mikä on lapselle hyvää kasvatusta. Lapsi edustaa siis yhtäaikaisesti mennyttä, olevaa sekä tulevaa (Hanson, 2017). Kulkiessaan menneisyydestään nykyhetkessä kohti tulevaa, lapsen kasvuun vaikuttavat moninaiset kohtaamiset, joista varhaiskasvatuksen kontekstissa mahdollistuvat kasvatukselliset kohtaamiset ovat tämän artikkelin keskiössä. Myös kasvattaja kantaa omaa menneisyyttään ja tuo omat arvonsa sekä asenteensa mukanaan tullessaan eri yhteisöihin (Korhonen, 2006, s. 52–54). Lapsen ja kasvattajan kohtaamisissa rakentuvat yhteinen tila ja kulttuuriset tavat toimia. Tämän vuoksi kasvattajien on tärkeää tiedostaa menneisyyden merkitys niin nykyisyyden kuin tulevaisuudenkin kannalta (Ylitapio-Mäntylä & Uitto, 2018) ja ymmärtää, miten kasvatusta rakentaa sekä haastaa toistavaa ja uusintavaa toimintakulttuuria.

Varhaiskasvatuksessa lapsen ja aikuisen välinen vuorovaikutus rakentuu ensisijaisesti suhteisena ja vasta toissijaisesti tiedollisena. Tästä syystä kasvatuksellinen toiminta on tulkittavissa intersubjektiiivisena ja intersukupolvisena merkitysten rakentamisena (Bath & Carlsson, 2016; Zahavi, 2015), jossa kasvava subjekti kohtaa kasvattajan, kasvatusyhteisön jäsenet sekä maailman. Merkitysten rakentuminen auttaa kasvavaa subjektia osallistumaan ympäröivän kulttuurin toimintaan. Kasvatusta myös välittää taitoja ja tietoja, joita subjekti hyödyntää yhteiskunnassa toimiessaan, mikä puolestaan on osa kasvatuksen kvalifikaation tehtävää. *Subjektifikaatiolla* Biesta (2020a; 2020b) tarkoittaa subjektin oman erityisen merkityksellisyyden hahmottumista, eräänlaista sisäisen ja ulkoisen äänen yhtenäisyyttä. Subjektifikaatiossa on Biestan (2020b, s. 12) mukaan kyse kasvatuksen emansipatorisesta, vapauttavasta tehtävästä, jonka kautta subjekti kykenee vapaasti asettumaan suhteeseen ympäröivän maailman kanssa.

Mennäksemme syvemmälle varhaiskasvatuksen pedagogisen vuorovaikutuksen rakentumiseen subjektifikaation näkökulmasta avaamme ranskanjuutalaisen filosofin Emmanuel Levinasin eettistä lähestymistapaa subjektin muotoutumiseen saman ja toisen välisessä jännitteisessä suhteessa (Levinas, 1969; 1991; 1996ab; 2006). Toisen kohtaaminen on välttämätöntä kasvavan subjektin lisäksi myös kasvattajan subjektiviteetin muotoutumisen kannalta. Varhaiskasvatukseen tilaan tuleva lapsi haastaa kasvattajan aikuisuutta ja toisaalta kasvattaja haastaa lasta kohti tulevaisuutta (Ben-Pazi, 2016; Joldersma, 2016). Levinasin lähestymistapa eettisyyteen soveltuu

Castillo, Ylitapio-Mäntylä, Mikkonen & Kuorilehto.

varhaiskasvatukseen, sillä lapsi kutsuu kasvattajaa jatkuvasti muokkaamaan omaa ammatillisuuttaan.

Levinasin mukaan toista tulisi lähestyä ensisijaisesti eettisenä haasteena, joka kyseenalaistaa itsen. Tästä syystä eettisyys tulisi nähdä ensimmäisenä filosofiana (Levinas, 1969; 1996b): ennen kuin voin tietää toisesta mitään, minun on oltava eettisessä suhteessa toisen kanssa. Toisin sanoen eettisyys näyttäytyy dynaamisena minuuden peilaamisena toiseen, kutsuna jatkuvaan eettisen subjektifikaation prosessiin (Castillo & Kukkola, 2019). Levinasille eettisyys ei ole normatiivista etiikkaa, josta voitaisiin rakentaa kaiken kattavaa moraalijärjestelmää (Jokinen, 1997). Se on pikemminkin eettisyyden ehtoja tutkivaa filosofiaa, joka ravistelee ajattelemaan eettisyyttä laajemmin kuin sääntöjen ja ehtojen asettamisen järjestelmällisyytenä.

Eettisyys tiivistyy itsen kyseenalaistamiseen (Levinas, 1969; 1996b), jossa sama kohtaa toisen ensin kasvoista kasvoihin. Levinasin käyttämän metaforan mukaan toinen haastaa minuutta sekä alhaaltapäin että korkeudesta käsin. Toiselle vastaaminen ei ole kuitenkaan alentumista toisen rinnalle, se ei ole sääliä vaan syventyvää vastuullisuutta (Levinas, 1996b). Korkeuden metafora haastaa ajattelemaan lapsen ja aikuisen välistä suhdetta moniulotteisena ja moniasemaisena. Kumpikaan kasvatussuhteen osapuolista ei ole pelkistettävissä joko alempiarvoiseen tai ylempiarvoiseen asemaan, vaan toinen haastaa saman liikkeeseen, joka johtaa muutokseen tietoisuudessa (Levinas, 1996b). Liike saman ja toisen välillä on merkittävä, sillä kohdattuaan toisen, sama ei palaa itseensä vaan kiinnittyy jatkuvan muutoksen prosessiin. Eettisessä kohtaamisessa minuuden sisintä siis ravistellaan (Koskela & Siljander, 2014), mikä sysää minuuden liikkeelle kohti sisäistä muutosta. Näin ollen toisen ja saman kohtaaminen ei rakennu symmetrisesti vaan epäsymmetrisesti kasvattajan ja lapsen väliseen perustavanlaatuisen erilaisuuteen. Levinasin (1996b) mukaan eettinen kyseenalaistaminen luo subjektissa uudenlaisen jännitteen, joka ei tuhoa minuutta, mutta kiinnittää minut ja toisen yhteen ainutlaatuisella tavalla (Levinas, 1996b, s. 17).

Toisen kohtaamiseen liittyy kuitenkin haaste. Murrin (2016) tuo esille lasten *toiseuttamisen* näkökulman, jossa lasten erilaisuutta tarkastellaan etäältä ja toisuus nähdään negatiivisena tai alempiarvoisena olemisen tapana suhteessa kasvatuksen ideaaleihin rationaalisesta aikuisuudesta. Toiseuttamisessa tarkastelun kohteeksi otetaan erilaisuus, joka pyritään ottamaan tiedollisesti haltuun moninaisten luokittelujen kautta. Lisäksi toisen erilaisuutta käytetään vahvistamaan omaa asemaa tietävänä ja rationaalisena subjektina tai kasvuprosessin läpikäyneenä aikuisena, jonka ei tarvitse enää muuttua (Murrin, 2016; Spivak, 1994). Levinasin filosofiassa saman ja toisen välinen suhde onkin jännitteinen, sillä tietoisella subjektilla on taipumus suodattaa toisen erilaisuus oman tietoisuutensa kautta. Toiseuttamisessa tietoinen subjekti joko hylkää

Castillo, Ylitapio-Mäntylä, Mikkonen & Kuorilehto.

toisen erilaisuuden voimatta käsittää sitä tai ottaa toisen erilaisuuden haltuunsa, jolloin toiseus muuttuu samankaltaisuudeksi.

Katsomuskasvatuksen kontekstissa erilaiset katsomukset ovat yksi toisen ja saman välisen luokittelun työväline, minkä vuoksi taitamaton katsomusten käsittely saattaa johtaa toiseuttamisen kokemuksiin. Toiseudesta puhuttaessa onkin kyettävä erottamaan toiseuttaminen sekä eettinen toisen kohtaaminen, jossa moninaisuuden annetaan haastaa oman maailmankatsomuksen rakentumista.

Monimerkityksellisten diskurssien jäljet katsomuskasvatuksen linjausteksteissä

Katsomuskasvatus korvasi käsitteenä uskontokasvatuksen uusissa varhaiskasvatussuunnitelmien perusteissa (Opetushallitus, 2018a). Koska termi on uusi, tutkimme sen rakentumista vuoropuheluna valtakunnallisen varhaiskasvatussuunnitelmien perusteiden ja paikallisten pohjoissuomalaisen varhaiskasvatussuunnitelmien välillä diskurssianalyttisin keinoin. Määrittelemme diskurssin Heikkisen (2015, s. 96) mukaan rajattua tekstiä laajemmaksi ja moninaisemmaksi analyysiyksiköksi, johon rajattu teksti kytkeytyy. Tutkimuksessa teksti rajoittuu kirjoitettuihin varhaiskasvatussuunnitelmien katsomuskasvatusta linjaaviin teksteihin. Analyysissä emme tulkitse varhaiskasvatussuunnitelmia itsenäisinä teksteinä, vaan osana yhteiskunnallista ja poliittista keskustelua. (Heikkinen, 2015). Fairclough ja Faircloughn (2012) mukaan diskurssit ovat tapahtumien ja olosuhteiden taustarakenteita, jotka antavat syitä toiminnalle. Toimintaa perustellaan, oikeutetaan ja haastetaan vetoamalla diskurssien mahdollistamiin tulkintoihin. (Fairclough & Fairclough 2012). Diskurssien esille tuominen vaatii pureutumista tekstien sisältöön, argumentaatorakenteeseen, ja niissä oleviin uskomuksiin, arvoihin ja tavoitteisiin. Yhdymme Heikkisen (2015) tulkintaan diskursseista laajoina ajattelujärjestelminä, jotka ilmenevät teksteissä esiintyvänä puhetapoina ja luonnollistettuina kielenkäytön muotoina. Aineistomme tuo esiin katsomuskasvatuksen toteuttamiseen liittyviä haasteita, jotka johtuvat katsomuskasvatuksen merkityksien monikerroksisuudesta sekä katsomuskasvatuksen diskursiivisesta moninaisuudesta. Varhaiskasvatussuunnitelmien tekstit ovat yhtenä osana rakentamassa laajaa diskurssia katsomusten ja uskontojen asemasta yhteiskunnassa sekä diskurssia niiden suhteesta lasten kasvatukseen.

Tutkimme katsomuskasvatusta diskurssianalyttisellä otteella (Eskelinen & Itäkare, 2020; Fairclough & Fairclough, 2012; Itäkare, 2015; Pietiläinen & Mäntynen, 2009; 2019) tulkitsemalla varhaiskasvatussuunnitelmia poliittisiksi linjausteksteiksi. Analysoimme

Castillo, Ylitapio-Mäntylä, Mikkonen & Kuorilehto.

katsomuskasvatusta linjaavaa argumentaatiota, toimintaideaalien taustalla vaikuttavia arvoja sekä näiden kontekstisidonnaisuutta. (Fairclough & Fairclough, 2012, s. 87-91). Tutkimamme aineisto mahdollistaa lisäksi osittain vertailevan tutkimusotteen, jossa eri kuntien sovellukset valtakunnallisista linjausteksteistä tuovat esille linjaustekstien avaamia moninaisia tulkintoja. Pietiläisen ja Mäntynen (2019) tavoin näemme diskurssianalyysin rakentuvan intertekstuaalisen sekä tekstuaalisen analyysin yhteenkietoutumisesta hermeneuttisella tulkinnankehällä. Tekstuaalisessa analyysissä sovellamme tekstianalyysin keinoja aineiston merkityskriittiseen lukemiseen (Heikkinen, 2015; 2020): Tutkimalla tekstin rakentumisen ehtoja tuomme esiin, millaisista osista teksti on punottu. Tekstuaalinen analyysi rakentuu tekstianalyysin lisäksi aineiston sisäisen moniäänisyyden tarkastelusta, siten se tuo esiin moninaista puhetta katsomuksista. Vertailemme millaisessa suhteessa katsomuskasvatusta käsittelevät tekstit ovat varhaiskasvatussuunnitelmien muihin osa-alueisiin. Tutkimme varhaiskasvatuksessa tapahtunutta *diskursiivista muutosta*, joka ilmenee kielenkäytön tavoissa ja järjestäytymisessä katsomuskäsitteistön ympärillä (Pietiläinen & Mäntynen, 2019, s. 6–8).

Aineiston analyysin vaiheet

Aineiston ja tutkimusmetodin kuvaus

Tutkimuksen aineistoksi rajautui valtakunnallisen varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden lisäksi 10 pohjoissuomalaisista varhaiskasvatussuunnitelmaa, jotka kattoivat yhteensä 17 pohjoissuomalaisista kuntaa. Alustavaan rajaukseen vaikutti Oulun yliopiston osallistuminen valtakunnalliseen katsomuskasvatuksen kehityshankkeeseen ”Monikatsomukselliset oppimisen tilat varhaiskasvatuksessa”. Oulun osahankkeessa erityinen tutkimuksellinen huomio on kiinnittynyt katsomuskasvatuksen paikalliseen toteutukseen Pohjois-Suomessa. Kaikki paikalliset suunnitelmat rakentuivat vuoropuheluna valtakunnallisen perustetekstin kanssa. Useimmat asiakirjat esittelivät ensin valtakunnallisen linjaustekstin, jonka jälkeen avattiin paikallisen tason kontekstia (ks. Taulukko 1). Kaikissa asiakirjoissa oli myös asiakirjatyylisiä rikkovia diskursiivisia elementtejä, kuten teksteihin tuotuja lasten ja huoltajien ääniä ja mielipiteitä, sekä lasten piirustuksia tai kuvia. Aineistonrajauksessa jätimme analyysin ulkopuolelle varhaiskasvatussuunnitelmat, joita ei ollut päivitetty Valtakunnallisen varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden mukaisiksi. Ulkopuolelle jäivät myös saamelaisuuteen erikoistuneet varhaiskasvatussuunnitelmat, sillä saamelaisuuteen liittyvä kulttuurinen, kielellinen sekä katsomuksellinen erityisyys vaatisi oman teoreettisen tarkastelunsa, johon emme keskity artikkelissamme. Rajauksen jälkeen aineistoksi jäivät Pohjois-Suomen kahden suuren kaupunkikeskuksen varhaiskasvatussuunnitelmat sekä kahdeksan kunnan yhteinen seutukohtainen

Castillo, Ylitapio-Mäntylä, Mikkonen & Kuorilehto.

suunnitelma sekä seitsemän yksittäisen kunnan paikalliset varhaiskasvatussuunnitelmat. (ks. Taulukko 1.)

Yleisen perehtymisen jälkeen poimimme paikallisista teksteistä lainaukset, joissa mainittiin hakusana katsomu*, uskon* sekä eetti* (poislukien termit, joissa eetti-hakusana oli sanan keskellä esim. identiteetti). Lainaukset siirrettiin tekstinkäsittelyohjelmaan, jossa aineisto koodattiin ja luokiteltiin. Seuraavaksi jaottelimme teemoittain katsomuskasvatuksen sisältöjä tuodaksemme esiin käytännön toimintaa ohjaavia merkityksiä. Luokittelua johdatteli kysymys, millaiseen toimintaan katsomuskasvatus tiivistyy. Tässä tutkimusvaiheessa esiin nousivat tutkijoiden taustaoletukset sekä ennakkokäsitykset, ja niiden annettiin intuitiivisesti vaikuttaa luokitteluun. Aineistoa luokiteltaessa nimesimme siitä kolme katsomuskasvatuksen toteutusluokkaa: 1. Katsomuskasvatus juhlien ja tapahtumien kautta, 2. Katsomuskasvatus eri toimijoiden välisenä yhteistyönä, 3. Katsomuskasvatus lapsiryhmän ja kasvattajan välisenä vuorovaikutuksena.

Katsomuskasvatuksen luokittelu kolmeen toteutusluokkaan avasi katsomuskasvatuksen käytännön toteutusmuotojen merkityskerrosta, mutta halusimme analyysissa tuoda esiin myös käytännön toteutusluokkien alla vaikuttavia syvempiä merkityksiä. Tekstuaalisessa analyysissa tutkimmekin aineiston katsomuskäsitteistöä, sen käyttötapoja sekä suhdetta siihen rinnastettuihin termeihin. Rajasimme katsomuskäsitteistöön kuuluviksi valtakunnallisten Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa esiintyvät käsitteet: ”katsomus”, ”katsomuskasvatus”, ”katsomuksellinen”, ”katsomustausta” (Opetushallitus, 2018a, s. 10, s. 16–17, s. 21, s. 25, s. 30–31, s. 44–45, s. 49), sekä niiden taivutusmuodot. Tutkimme katsomuskäsitteistön tekstuaalisessa analyysissa tekstissä rakentuvia merkityssuhteita sekä erittelimme tekstejä nostaaksemme esille arvottavia asenteita (Heikkinen, 2020, s. 166–167). Aineiston katsomuskäsitteistön käyttötapojen tutkiminen toi esiin katsomuskasvatuksen metatason merkityksiä uudesta näkökulmasta. Lausekontekstin avulla tutkimme katsomuskäsitteiden asemaa yksittäisten lauseiden osana sekä osana laajempaa kokonaisuutta (Juhila, 2016a, s. 149). Lausekontekstien analysoiminen nosti esiin käsitteet, jotka ilmenivät yhdessä katsomuskäsitteiden kanssa, kuten katsomuksellinen identiteetti. Tekstuaalisen analyysin havainnot tiivistimme kolmeksi eri katsomuspuheeksi: risteytynyt katsomuspuhe, toiseutettu katsomuspuhe ja lapsen katsomuspuhe.

Lisäksi tutkimme aineiston *intertekstuaalisia piirteitä*, eli mistä tekstin ulkopuolisista aiemmista teksteistä linjaukset rakentuivat (Pietiläinen & Mäntynen, 2019, s. 103–105; Heikkinen ym., 2015), (ks. Taulukko 1). Intertekstuaalisuuden käsitteellistä työkalua hyödynsimme nostamaan aineistosta esiin valintoja, jotka liittyivät katsomuskasvatusta käsittelevät tekstit osaksi erilaisia diskursseja ja ideologioita. Intertekstuaalisilla

Castillo, Ylitapio-Mäntylä, Mikkonen & Kuorilehto.

valinnoilla linjaustekstien arvovalta vahvistuu (Heikkinen 2015, s. 110). Tutkimusaineistossamme suoria, eli eksplisiittisiä viittauksia olivat esimerkiksi Valtakunnallisen varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden tukeutuminen useisiin eri lakiteksteihin, muun muassa YK:n yleissopimukseen lasten oikeuksista sekä Suomen perustuslakiin (ks. Opetushallitus, 2018a, s. 15). Toisaalta aineistosta löytyy myös implisiittisiä intertekstejä, joissa viittaus tekstin ulkopuolelle tapahtuu peiteltymin (Heikkinen 2015, s. 110). Häivytetyt viittaukset ovatkin diskurssianalyttisessä mielessä kiinnostavia, sillä ne tuovat esiin piilotettuja valtarakenteita sekä -suhteita.

Aineiston luenta sai vaikutteita Itäkareen (2015) esille tuomista diskursiivisista linsseistä. Itäkareen näkökulma oli informatiivinen, ja toi aineistostamme esiin vahvan diskursiivisen muutoksen: *suunnitelmissa ei puhuta enää uskontokasvatuksesta vaan katsomuskasvatuksesta*. Heikkisen (2020) mukaan uudelleennimeäminen, jossa korvataan vanha sana uudella sanalla, ravistelee sosiaalisesti rakentuvia merkityksiä: yhteisöjen näkökulmasta sillä voidaan muun muassa horjuttaa valtaapitävän yhteisön asemaa tai tuottaa poliittisesti korrektia kieltä (Heikkinen, 2020, s. 75–76.) Diskurssianalyttiselle menetelmälle tyypillisesti tekstuaalinen ja intertekstuaalinen luenta yhteenkietoutuivat, ja aineiston tulkinta eteni vuoropuhelunomaisesti aineiston analyysin ja teoreettisen pohdinnan välillä.

TAULUKKO 1 Aineisto, valtakunnallisten perusteiden suhde paikallisiin varhaiskasvatussuunnitelmiin sekä tekstuaalisen analyysin keskeisimmät tiivistymät

AINEISTO	Aineiston suhde valtakunnallisiin perusteisiin, sekä keskeiset tiivistymät	Tekstuaalinen analyysi sekä mahd. intertekstit
Oulun kaupungin varhaiskasvatussuunnitelma (OUVASU)	Laaja paikallinen sovellus: - kodin ja päiväkodin yhteistyötä - seurakuntien vierailuja - juhlia ja tapahtumia	Perheen katsomuksellinen tausta, lapsen katsomus interteksti ns. neljän korin malli
Rovaniemen varhaiskasvatussuunnitelma (ROVASU)	Laaja paikallinen sovellus: - kulttuurista ja katsomuksellista moninaisuutta - katsomuskasvatus juhlissa - uskonnollisten tilaisuuksien mahdollisuus	Ohje katsomuskasvatuksen järjestämisestä (OPH, 2018b)
Raahen kunnan varhaiskasvatussuunnitelma (RAAHEVASU)	Perustetekstejä ei sovelleta paikalliselle tasolle	
Muhoksen kunnan varhaiskasvatussuunnitelma (MUHOSVASU)	Lyhyt paikallinen sovellus: - paikallisten seurakuntien kanssa tehtävää yhteistyötä - katsomukset tarkastelun ja tutustumisen kohteina	
Ranuan kunnan varhaiskasvatussuunnitelma (RANUAVASU)	Typistetty valtakunnallisia perusteita: - katsomukset tarkastelun ja tutustumisen kohteina - edistää kunnioitusta erilaisia katsomuksia kohtaan	Valtakunnallisiin perusteisiin verrattuna tiivis rajausta katsomuskasvatuksesta. Ei mainintaa lasten kysymyksistä ja pohdinnoista.
Posion kunnan varhaiskasvatussuunnitelma (POSIOVASU)	Lyhyt paikallinen sovellus: - yhteistyötä ev. lut. seurakunnan kanssa (yhteistyömuotona vuodenvierailuihin liittyvät kirkkohetket)	
Sallan kunnan varhaiskasvatussuunnitelma (SALLAVASU)	Lyhyt paikallinen sovellus - katsomukset tarkastelun kohteena	
Kemijärven varhaiskasvatussuunnitelma (KEMIJVASU)	Lyhyt paikallinen sovellus: - katsomukset vuoden kierron juhlissa - uskonnollisuus ja uskonnottomuus keskustelussa	
Utajärven varhaiskasvatussuunnitelma (UTAJVASU)	Laaja paikallinen sovellus: - henkilöstö katsomusten kohtajana - katsomuskeskustelu huoltajien kanssa - suomalaisuuden suhde kristinuskoon ("suomalainen kristillinen perinne") - vuoden kierros juhlat (Pääsiäinen ja joulukuun juhlat) - muut katsomukset -puhetta	Interteksti 10 askeleen malli (Lamminmäki-Vartia & Kuusisto, 2015)
Seudullinen varhaiskasvatussuunnitelma (Kolari, Ylitornio, Pello, Tornio, Kemi, Keminmaa, Tervola, Simo)	Perustetekstejä ei ole sovellettu paikalliselle tasolle	

Castillo, Ylitapio-Mäntylä, Mikkonen & Kuorilehto.

Paikallisten varhaiskasvatussuunnitelmien vertaileva lukeminen osoitti hajontaa katsomuskasvatuksen tulkinnassa. Valtakunnallista varhaiskasvatussuunnitelmaa on toisaalla tulkittu laajasti, toisaalla tiivistetty ja toisaalla jätetty soveltamatta paikalliselle tasolle. Aineistossa merkittävää olikin monen kunnan päätös jättää paikallisen sovelluksen kirjoittaminen kokonaan pois kuntansa varhaiskasvatussuunnitelmista. (ks. Taulukko 1.) Tämä herättää kysymään, missä määrin kunnan varhaiskasvatuskontekstia on pohdittu, mikäli on päädytty vain kopioimaan Valtakunnallisen varhaiskasvatussuunnitelman perusteet sellaisenaan. Havainto on linjassa Kansallisen koulutuksen arviointikeskuksen (Repo ym., 2019; 2018) tekemän kaksiosaisen varhaiskasvatuksen laadun arvioinnin kanssa. Arvioinnin ensimmäisessä osassa (Repo ym., 2018) todetaan, ettei paikallisella tasolla juurikaan onnistuta konkretisoimaan valtakunnallisen vasun tavoittelemaa moninaista katsomuskasvatusta, joka olisi samanaikaisesti katsomuksellisesti ja uskonnollisesti sitouttamaton. Arvion mukaan paikallisissa vasuissa ei myöskään oteta kantaa, kuinka henkilöstön tietämystä eri katsomuksista lisättäisiin (Repo ym., 2018, s.113). Tästä syystä onkin perusteltua tutkia varhaiskasvatussuunnitelmissa rakentuvia merkityksiä katsomuskasvatukselle sekä monikatsomuksellisille kohtaamisille.

Käytännön toimintaa ohjaavat katsomuskasvatuksen merkitykset

Juhlat ja tilaisuudet -toteutusluokka

Valtakunnallisen varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa linjataan (2018, s. 25), että *”Luontevia tapoja tarkastella katsomuksia ovat esimerkiksi vuodenkiertoon liittyvät juhlat ja tapahtumat sekä päivittäiset tilanteet, kuten pukeutuminen tai ruokailu.”* Paikallisissa varhaiskasvatussuunnitelmissa katsomuskasvatuksen keskeisiksi sisällöiksi nostettiin juhlat ja niiden välittämät perinteet. Juhlat ja tilaisuudet -toteutusluokkaan sisällyttiimme suunnitelmista löytyvät paikalliset ohjeet katsomuskasvatuksen juhlien ja tapahtumien suunnitteluun. Aineistossa huomioitiin juhlien suunnittelussa perheiden katsomukselliset taustat sekä huoltajien toiveet (ks. esim. UTAJVASU, s. 5; OUVASU, s. 77; ROVASU, s. 37). Järjestettävien juhlien kulttuurinen moninaisuus tyypistyi useimmissa paikallisissa suunnitelmissa kuitenkin kahteen katsomukselliseen vaihtoehtoon: kristillis-uskonnollisiin että tunnustuksettomiin juhliin (ks. OUVASU, s. 77; ROVASU, s. 38). Seuraavat tekstinäytteet kuvaavat juhlien ja tilaisuuksien kietoutumista varhaiskasvatuksen pedagogiseen toimintaan:

Castillo, Ylitapio-Mäntylä, Mikkonen & Kuorilehto.

”Varhaiskasvatuksessa vietettävät juhlat ovat osa pedagogista toimintaa ja niiden suunnittelu lähtee lapsiryhmästä ja sen tarpeista. Lapsiryhmän kulttuurinen moninaisuus otetaan huomioon juhlien suunnittelussa. Juhliin voi sisältyä joitakin uskontoon viittaavia elementtejä osana suomalaista juhlatraditiota ja kulttuuria.”

(ROVASU, s. 38)

”Uskonnolliset tilaisuudet, kuten esim. joulukirkko tai pääsiäiskirkko, ovat uskonnon harjoittamista positiivisen uskonnonvapauden periaatteella. Jos uskonnollisia tilaisuuksia järjestetään, niin tilaisuuksien sisältö tulee olla yhteisesti suunniteltu, jotta voidaan suunnitella pedagogisesti vaihtoehtoinen tunnustukseton tilaisuus. Tämän jälkeen molempien tilaisuuksien sisällöt kuvataan huoltajille ja perheet voivat valita kumpaan tilaisuuteen lapsi osallistuu. Tilaisuuksista tiedotetaan ajoissa koteihin.”

(OUVASU, s. 77)

”Lapsiryhmissä läsnä oleviin uskontoihin ja katsomuksiin tutustutaan esimerkiksi vuodenkiertoon liittyvien juhlien ja tapahtumien avulla”

(KEMIIVASU, s. 70).

Lapsiryhmän kulttuurinen moninaisuus vaikuttaa juhlien suunnitteluun, ja lisäksi juhlat toimivat vuodenkierron rytmittäjänä. Juhlat ja tilaisuudet -toteutusluokan tulkitsimme täyttävän kasvatuksen sosialisointia tehtävää osana perinteiden muotoutumista ja kulttuuriperinnön siirtämistä (Biesta, 2020a; 2020b; Siljander, 2014). Yhtenä sosiaalista toimintaa muokkaavana oletuksena on juhlien yhdistävä luonne. Juhlat eivät kuitenkaan kuulu kaikkien perheiden katsomukselliseen ja kulttuuriseen toimintaan. Näin ollen katsomukselliset juhlat ja tapahtumat tuovat esiin lapsiryhmässä läsnä olevan moninaisuuden (Lamminmäki-Vartia & Kuusisto, 2015).

Kansainväliset sopimukset ja kansallinen lainsäädäntö velvoittavat Suomea toteuttamaan uskonnon ja omantunnon vapautta. Viime vuosina on käyty rajanvetoa näiden tulkinnassa koskien varhaiskasvatuksen toteutusta. Ylimmät laillisuusvalvojat oikeuskansleri ja eduskunnan oikeusasiamies ovat esittäneet kannanottonsa kansalaisten esittämiin kanteluihin. Näiden perusteella Opetushallitus on tarkentanut valtakunnallista varhaiskasvatussuunnitelmaa antamalla erillisen ohjeen varhaiskasvatuksen sekä esi- ja alkuopetuksen uskonto- ja katsomuskasvatuksesta (Opetushallitus, 2018b), josta ollaan artikkelin kirjoittamisen aikaan tekemässä jälleen uutta päivitystä. Ohjeessa (Opetushallitus, 2018b) on määritelty arkipäivien ja juhlien tilanteita, joissa voidaan kohdata uskonnon tai katsomuksien piirteitä. Ohjeeseen viittaaminen onkin yksi aineiston selkeistä intertekstuaalisuuden ilmentymistä:

Castillo, Ylitapio-Mäntylä, Mikkonen & Kuorilehto.

Mikäli varhaiskasvatuksessa järjestetään uskonnollisia tilaisuuksia, on samaan aikaan oltava tarjolla vaihtoehtoista ja lapsille mielekästä toimintaa. Vaihtoehtoisen toiminnan tulee olla, uskonnollista sisältöä lukuun ottamatta, luonteeltaan ja tavoiltaan mahdollisimman samankaltaista kuin siinä tilaisuudessa, jonka tilalle muuta toimintaa järjestetään. Käytännön järjestelyt tulee toteuttaa niin, ettei lasten yhdenvertainen kohtelu vaarannu eikä lapsi leimaudu.

(ROVASU, s. 38, interteksti Opetushallitus, 2018b)

Uskonnollisten tilaisuuksien ja toimitusten aikana on mahdollisuuksien mukaan järjestettävä vaihtoehtoista ja mielekästä toimintaa (perustuslakivaliokunta 2/2014 vp). Vaihtoehtoisen toiminnan tulee olla, uskonnollista sisältöä lukuun ottamatta, luonteeltaan ja tavoitteiltaan mahdollisimman samankaltaista kuin siinä tilaisuudessa, jonka tilalla muuta toimintaa järjestetään. Varhaiskasvatuksessa tulee huolehtia myös siitä, ettei uskonnollisiin tilaisuuksiin osallistumisesta tai osallistumatta jättämisestä aiheudu lapselle leimautumista tai muita haitallisia seuraamuksia.

(Opetushallitus, 2018b, s. 3)

Opetushallituksen antaman linjauksen mukaan katsomuskasvatuksen juhlien ja tapahtumien järjestelyssä huoltajien tulee antaa lupa lastensa osallistumiseen uskonnolliseksi määriteltäviin juhliin (Opetushallitus, 2018a). Käytännön järjestelyt tulee toteuttaa lasten yhdenvertaisuutta kunnioittaen sekä lasten leimautumista välttämällä. Ohjeet osoittavat, kuinka juhlat nostavat katsomuksellisen toiseuden esiin luoden katsomuskasvatuksesta jännitteisen tilan.

Katsomuskasvatus eri toimijoiden välisenä yhteistyönä -toteutusluokka

Valtakunnallisessa varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden mukaan *"Katsomuskasvatuksessa tehdään yhteistyötä huoltajien kanssa kunkin perheen taustaa, katsomuksia ja arvoja kuullen ja kunnioittaen"* (Opetushallitus, 2018a, s. 45). Paikallisissa varhaiskasvatussuunnitelmissa tätä kohtaa tulkittiin kirjavasti ja yhteistyölle annettiin vaihtelevasti käytäntöä ohjaavia periaatteita. Aineiston laajimmassa yhteistyön mallissa huomioitiin erityisesti huoltajien ja varhaiskasvatuksen henkilöstön välinen yhteistyö sekä hyvä kommunikointi. Huoltajien kanssa käytävään keskusteluun annettiin valikoima kysymyksiä lapsen varhaiskasvatussuunnitelmakeskustelua varten:

Kysymykset huoltajille: -- 3. Perheenne katsomukselliset näkemykset (Jumala, syntymä, kuolema, turvallisuus, pelot, jne.) Miten toivotte, että näihin liittyviin kysymyksiin vastataan lapsellenne? 4. Perheessänne vietettävät juhlat, ja kuinka toivotte perheenne tärkeiden juhlien näkyvän lapsenne päiväkodissa? 5. Millä tavoin lapsenne on kohdannut muita uskontoja, tai kulttuureja aiemmin?

(UTA)VASU, s. 5)

Castillo, Ylitapio-Mäntylä, Mikkonen & Kuorilehto.

Uskonto- ja katsomuskasvatusta käsittelevään tutkimuskirjallisuuteen perehtyminen viittaa siihen, että yllä mainittu näyte on sovellus Lamminmäki-Vartian ja Kuusiston (2015, s. 164) muotoilemasta 10 askeleen ohjeesta katsomussensitiiviseen katsomuskasvatukseen. Lamminmäki-Vartian ja Kuusiston mukaan katsomuksiin liittyvissä asioissa on huomioitava, että osalle huoltajista katsomukset ja uskonnot kuuluvat yksityisinä pidettävien asioiden piiriin (Lamminmäki-Vartia & Kuusisto, 2015). Henkilöstön tehtäväksi nousee kuitenkin katsomusten puheeksi ottaminen. Pellikan (2020) mukaan katsomusten puheeksi ottaminen huoltajien kanssa lisäisi katsomuskasvatuksen läpinäkyvyyttä, poistaisi turhia ennakkoluuloja ja antaisi kasvattajille enemmän työkaluja suunnitella pedagogista toimintaa (Pellikka, 2020, s. 159). Varhaiskasvatuksen henkilöstön sekä huoltajien välinen vuorovaikutus nousikin tärkeäksi ja huoltajien kanssa tehtävän yhteistyön tavoitteita määriteltiin myös arvonäkökulman kautta.¹

”Katsomuskasvatuksen tärkein lähtökohta on luottamuksellinen, avoin ja hyvä yhteistyö huoltajien kanssa. Yhteistyö perustuu kodin vakaumuksen ja arvojen kunnioittamiseen. Katsomuskasvatuksen sisällöstä keskustellaan ja sovitaan huoltajien kanssa lapsen vasukeskustelussa. Katsomuskasvatus voidaan jakaa neljään toimintaan; yleissivistävään opetukseen, perinteisiin juhliin, uskonnollisiin tilaisuuksiin sekä kasvun ja hyvinvoinnin tukeen.”

(OUVASU, s. 77)

Varhaiskasvatus voi toimia yhteistyökumppanina seurakunnan kanssa esimerkiksi välittäen tietoa seurakunnan järjestämistä tilaisuuksista (mm. koulutielle siunaaminen). Paikkakunnan kirkkorakennuksiin voidaan tutustua.

(KEMIIVASU, s. 70)

Varhaiskasvatuksessa voidaan tehdä yhteistyötä paikallisen seurakunnan tai uskonnollisten yhdyskuntien kanssa.

(ROVASU, s. 38)

Ensimmäinen aineistonäyte on merkittävä, sillä siinä on havaittavissa huoltajayhteistyön lisäksi vahva intertekstuaalisuus evankelisluterilaisen kirkon tarjoaman ”neljän korin mallin” kanssa (Petäjä & Ojell, 2017; Yli-Koski-Mustonen, 2019). Neljän korin mallissa

¹ Perheen arvojen ja katsomuksen kunnioittaminen on arvovalinta, mutta linjausteksteissä ei juurikaan määritellä, kuinka perheen arvot tulisi huomioida varhaiskasvatuksessa. Niissä ei myöskään oteta kantaa siihen, kuinka henkilöstön tulisi toimia julkisten ja perheen arvojen välisessä jännitteessä.

katsomuskasvatusyhteistyötä rakennetaan kasvatuslaitosten sekä evankelisluterilaisen seurakunnan välille neljän eri osa-alueen varaan, joista jokainen keskittyy aikuisten ohjaamaan toimintaan: yleissivistävään opetukseen, perinteisiin juhliin, uskonnollisiin tilaisuuksiin sekä kasvun ja hyvinvoinnin tukeen. Oulun varhaiskasvatussuunnitelmassa neljän korin malli esiintyy implisiittisesti. Vaikka neljää koria ei nimetä tekstissä suoraan, katsomuskasvatus ”jaetaan neljään toimintaa”, jotka noudattelevat lähes sanasta sanaan neljän korin mallissa nimettyjä koreja.

Katsomuksellisista yhteisöistä evankelisluterilaisella seurakunnalla onkin aineistossa vahvin asema. Katsomuskasvatuksen yhteistyötahoiksi huoltajien lisäksi nostettiin siis seurakunnat, joka viittaa evankelisluterilaiseen kirkkoon, joka oli yhteistyökumppanina kirjattu useisiin paikallisiin suunnitelmiin (Oulu, Kemijärvi, Utajärvi, Muhos, Posio, Rovaniemi). Seurakunnan edustajaa on pyydetty kommentoimaan varhaiskasvatussuunnitelmaa lausuntokierroksella (ROVASU, s. 6) ja lisäksi seurakunnat mainitaan vierailukohteina, joissa voidaan tutustua suomalaiseen kulttuuriperintöön. Diskurssianalyttisestä näkökulmasta tarkasteltuna luterilaisen kansankirkon valta-asema selittyy historiallisesti muotoutuneena, mutta samanaikaisesti voidaan aineistosta nähdä viitteitä siitä, kuinka luterilaisen kirkon perinteistä asemaa haastetaan. Aineistossa syntyi hajontaa yhteistyöhön otettavien muiden katsomuksellisten tahojen rajaamisessa. Esimerkiksi Rovaniemen varhaiskasvatussuunnitelmassa yhteistyötä laajennettiin myös muiden uskonnollisten yhdyskuntien suuntaan. Yhdessäkään paikallisessa linjaustekstissä ei kuitenkaan nostettu esiin katsomuskasvatuksen mahdollisia sekulaareja yhteistyökumppaneita.

Katsomuskasvatus lapsiryhmän ja kasvattajien vuorovaikutuksena -toteutusluokka

Valtakunnallisen varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa katsomuskasvatusta ohjataan myös lapsiryhmälähtöisesti, *”Katsomuskasvatuksessa ensisijaisen tutustumisen kohteena ovat lapsiryhmässä läsnä olevat uskonnot ja muut katsomukset”* (Opetushallitus, 2018a) sekä *”Lasten ihmettelylle annetaan tilaa, ja heidän kanssaan pohditaan heitä askarruttavia elämänskysymyksiä”* (Opetushallitus, 2018a, s. 45). Katsomuskasvatus rakentuu lapsiryhmässä läsnä olevien uskontojen ja katsomusten tarkastelun kautta. Valtakunnallinen linjaus myös tekee tilaa lasten metafysiselle uteliaisuudelle. Paikalliset varhaiskasvatussuunnitelmat tarttuvat valtakunnalliseen linjaukseen eri tavoin. Useimmissa paikallisissa varhaiskasvatussuunnitelmissa lasten kysymykset ja pohdinnat jäävät yllä kuvattujen kahden toteutusluokan varjoon, ja vallan saa linjaus katsomuksista tutustumisen kohteina. Paikallisissa varhaiskasvatussuunnitelmissa toistui kysymysten merkitys katsomuskasvatuksessa:

Castillo, Ylitapio-Mäntylä, Mikkonen & Kuorilehto.

”Uskonnoista, uskonottomuudesta ja uskonnollisista juhlapyhistä keskustellaan lasten kanssa yleissivistävällä tasolla. Lasten kysymyksiin ja ihmetyksen aiheisiin etsitään tietoa yhdessä.”

(KEMIIVASU, s.70)

Lapsilla voi tulla paljon kysymyksiä elämästä katsomuksellisissa pohdinnoissa. Huoltajien kanssa keskusteltuamme tiedämme, millä tavoin perhe käsittelee pohdinnan aiheita ja miten he vastaavat lapsen kysymyksiin.

(UTAJVASU, s. 43)

Katsomuskasvatukseen kuuluu myös elämänkysymysten pohdintaa; kuolema, oikea ja väärä, kuka minä olen, kuka tai mikä on Jumala, miksi toiset lapset kutsuvat Jumalaa Allahiksi, toiset jollain muulla nimellä.

(UTAJVASU, s.44)

Katsomuskasvatuksen keskeisiä sisältöjä ovat juhlapyhät ja niiden perinteet sekä lapsen kysymykset ja pohdinta.

(ROVASU, s. 38)

Lasten kysymyksiin perustuva toteutusluokka kutsuu kasvattajaa asettumaan lapsen keskustelukumppaniksi katsomuksellisissa aiheissa. Toteutusluokka tulee lähimmäksi kasvatuksen subjektifikaatiotehtävän täyttämistä (Biesta, 2020b), sillä tilan tekeminen lasten kysymyksille on samalla pyrkimystä antaa kasvavalle subjektille mahdollisuus määritellä omaa suhdettaan katsomuksiin.

Lähtökohtana katsomuskasvatuksessa on lapsen turvallisuuden tunne, lapsen omien kokemusten, ajatusten ja kysymysten kohtaaminen. Turvallisuuden tunnetta ylläpitää se, että läheinen, omassa ryhmässä toimiva aikuinen on ensisijainen kokemusten ja pohdintojen kohtaja. Katsomuskasvatuksen antaminen on osa päivähoidon työntekijän ammattikuvaa. Jokainen aikuinen toteuttaa sitä arjessa, omassa ryhmässään, omalla persoonallisuudellaan, oman ryhmän tarpeiden mukaan, kokonaisopetuksen puitteissa ja periaatteella.

(UTAJVASU, s. 44)

Katsomuskasvatuksen toteuttamiseen vaikuttaa työntekijän positio sekä ammattitaito. Aineistonäytteessä huomioidaan aikuisen rooli ”pohdintojen kohtajana”. Tämä liittyy läheisesti Levinasin kuvailemaan eettisyyteen, jossa toinen haastaa minuutta (Levinas, 1996b). Lasten kysymyksiin vastaaminen on monitahoinen tehtävä (Simojoki, 2015; Stojanov, 2019), joka haastaa kasvattajan ammatillisuutta. Kohtaamalla lapsen pohdinnat työntekijän oma maailmankatsomus tulee haastetuksi. Samanaikaisesti kysymykset ovat merkki siitä, että lapsi etsii keskusteluyhteyttä toisen ihmisen kanssa.

Castillo, Ylitapio-Mäntylä, Mikkonen & Kuorilehto.

Hedgesin ym. (2011, s. 187–188) mukaan varhaiskasvattajan syvälinen perehtyminen lasten kiinnostusten kohteisiin tukee oppimisen prosesseja, jotka kiinnittyvät lapsen elämäkokemuksiin sekä lapsen kasvuympäristöön. Lasten informaaleja oppimiskokemuksia ei välttämättä havainnoida riittävästi, sillä kasvattajilla ei ole teoreettisesti tuettuja menetelmiä kiinnittää huomiota lasten kiinnostuksien kohteisiin (Hedges ym., 2011). Aineiston toteutusluokissakin korostuu ohjattu katsomuskasvatus, eikä katsomuskasvatuksen informaalien oppimiskokemusten havainnointia kehitellä suurimmassa osassa paikallisia varhaiskasvatussuunnitelmia. Esimerkiksi Oulun paikallisessa varhaiskasvatussuunnitelmassa juhlat ja tapahtumat sekä niiden järjestelyyn liittyvät linjaukset peittävät lasten ja aikuisten välisen vuorovaikutuksen, eikä niitä toisteta enää paikallisessa osuudessa. Samoin arkiset kohtaamiset sekä ruokailuun liittyvä tematiikka jää aineistossa vähäisempään asemaan kuin yllä mainitut kolme toteutusluokkaa.

Katsomuspuheet toiseuttamisen ja eettisen kohtaamisen rajalla: Tekstuaalisen merkityskerroksen tulkinta

Risteytynyt katsomuspuhe

Toteutusluokkien merkityskerroksen analyysin ohessa tutkimme katsomuskäsitteistöön usein rinnastettavia käsitteitä, uskontoja, kulttuureja, arvoja sekä asenteita. Näiden käsitteiden risteävyyden tarkastelu antaa lisää ymmärrystä siihen, miten arjessa esimerkiksi erilaiset katsomukset kietoutuvat muihin käsitteisiin kuten kulttuuriin ja arvoihin, ja miten ne huomioidaan pedagogiikassa. Katsomuskäsitteistön kategorisointi voi olla myös toiseuttamista. Kyse on siitä, mikä diskurssi saa hallitsevan, jopa hegemonisen aseman.

Varhaiskasvatussuunnitelmissa katsomuskäsitteistö liitettiin usein erityisesti kieleen sekä kulttuuriin. Pohdimme, miksi kieli ja kulttuuri ja katsomukset niputetaan toisiinsa, jättäen katsomukset viimeiseksi käsitteeksi. Kun käsitteet rinnastetaan toisiinsa, vaarana on, että niihin liittyvä moninaisuus jää huomioimatta. Huomioitavaa on myös, että nämä erilaiset erot risteävät. Näitä eroja on hyvä tarkastella ja pohtia intersektionaalisesti, analysoimalla arjen käytäntöjä erojen risteävyyden näkökulmasta. Katse kiinnitetään siihen, miten erilaiset erot ovat luokittelun ja marginalisoinnin välineitä (Saresma, 2018). Intersektionaalinen näkökulma avaa mahdollisuuden tarkastella katsomuspuheeseen liitettyjä muita käsitteitä ja pohtia niiden risteävää merkitystä arjessa. Nimesimme aineistossa muiden moninaisuuksien kanssa ilmenevän katsomuspuheen *risteytynyt katsomus* -puheeksi:

Castillo, Ylitapio-Mäntylä, Mikkonen & Kuorilehto.

Kielellistä, kulttuurista ja katsomuksellista moninaisuutta tehdään varhaiskasvatuksessa näkyväksi yhteistyössä huoltajien kanssa.

(ROVASU18, s. 38)

Kulttuuriset, kielelliset ja katsomukselliset taustat nivotaan osaksi oppimisen alueita ja laaja-alaista osaamista.

(OUVASU18, s. 87)

Kielen ja kulttuurin niputtaminen katsomuksen kanssa yhteen voi johtaa myös ajatukseen, että eri kieli- ja kulttuuritaustoista tulevat edustavat myös uskonnollista/katsomuksellista erilaisuutta, joka ei välttämättä pidä paikkaansa. Tällöin katsomus käsitteenä ikään kuin kiinnittyy kielen ja kulttuurin näkökulmiin, eikä sitä huomioida omana erilaisuuden ilmenemismuotonaan. Tämä havainto toistuu Hongon ja Mustosen haastattelututkimuksessa kielitietoisuudesta varhaiskasvatuksessa, missä huoltajien uskonnolliset tavat ja arvot tulevat esiin ainoastaan lyhyenä mainintana varhaiskasvattajien ja huoltajien yhteisymmärrystä vaikeuttavista kulttuurisista haasteista. (Honko ja Mustonen, 2020.) Käsitteiden niputtaminen voi tyypistää katsomuksellisuuden henkilökohtaisiksi valinnoiksi, jolloin katsomuksellisuuden merkitys ei välttämättä avaudu samalla laajuudella kuin kielen ja kulttuurin yhteiskunnalliset ilmiöt. Samalla kieleen ja kulttuuriin liittyvät ilmiöt ovat katsomuksellisuutta sivuavia ilmiöitä tutumpia ja siten myös helpommin lähestyttävissä olevia.²

Toiseutettu katsomuspuhe

Valtakunnallisessa vasussa sekä kolmessa paikallisessa vasussa (ks. Kemijärvi, Muhos, Utajärvi) puhutaan katsomuksista, jotka ovat läsnä lapsiryhmässä. Katsomukset esitetään *kolmansina* kasvatussuhteen osina, jotka vaikuttavat lasten ja perheiden taustalla. Katsomukset ovat tarkastelun ja tutustumisen kohteita. Tässä puhettavassa katsomuksista tuotetaan varhaiskasvatuksen *vieraita*, joihin voidaan tutustua. Nimesimme tämän puheen *toiseutettu katsomus* -puheeksi, ja seuraavissa aineistonäytteissä katsomuskäsitettä rakennetaan tästä puheesta käsin:

² Toinen tulkintamahdollisuus risteytyneessä katsomuspuheessa olisi tutkia käsitteellistä muutosta, missä katsomus on lisätty eksplisiittisesti omaksi vähemmistöilmiöksi kielen ja kulttuurin rinnalle. Tarkastelu vaatisi kuitenkin aiempien varhaiskasvatussuunnitelmien tutkimusta, eikä siten ole artikkelimme tulkinnan keskiössä.

Varhaiskasvatuksen katsomuskasvatuksessa yhteisen tutustumisen kohteena ovat lapsiryhmässä läsnä olevat uskonnot ja muut katsomukset. Uskonnottomuutta tarkastellaan muiden katsomusten rinnalla.

(VASU18, s. 45)

Lasten kanssa tutustutaan erilaisiin katsomuksiin ja niihin liittyviin perinteisiin.

(VASU18, s. 45)

Lasta ei ohjata mihinkään katsomukseen eikä häneen vaikuteta katsomuksellisesti. Katsomuksia tarkastellaan tasaveroisina ja arvottamatta niitä. Ensimmäisessä tutustutaan lapsiryhmässä oleviin kulttuureihin ja katsomuksiin sekä niihin liittyviin perinteisiin.

(ROVASU, s. 38)

Näytteet ovat hyvä esimerkki katsomuskäsitteistön käyttöön liittyvästä monitulkintaisuudesta. Siinä ohjataan katsomusten tasapuoliseen arvostukseen ("katsomuksia tarkastellaan tasaveroisina") ja kielletään kasvattajia arvottamasta katsomuksia. Samansuuntaisesti linjataan, että lasta ei saa ohjata mihinkään katsomukseen, mutta kuitenkin tulisi tutustua lapsiryhmässä oleviin katsomuksiin. Negaation kautta ilmaistut linjaukset "lasta ei ohjata mihinkään" eikä "lapsen vaikuteta" ovat tekstianalyttisesta näkökulmasta mielenkiintoisia, sillä Heikkisen mukaan (2020) "kielteistä informaatiota pidetään usein vaikuttavampana ja merkityksellisempänä kuin myönteistä" (Heikkinen, 2020, s. 137).

Merkittävää on myös katsomuskäsitteistön asemointi suhteessa lapseen. Toiseutettu katsomus -puheessa katsomukset ovat lapsiryhmässä olemassa olevia, mutta kuitenkin lapsista irrallisia ilmiöitä. Näytteessä käytetään passiivimuotoisia verbejä, jotka helposti häivyttävät tekijät (Heikkinen, 2020, s. 138). Lisäksi tekstin ytimeen sijoittuvat verbit välittävät asenteita. Heikkisen mukaan passiivien käyttö johtaa helposti vihjailevaan ja epämääräiseen sävyyn, kun taas modaaliverbit luovat kuvan välttämättömyydestä, pakosta, luvallisuudesta tai mahdollisuudesta (Heikkinen, 2020, s. 131–147). Aineistonäytteissä abstraktiksi jäävä katsomuksellinen vaikuttaminen näyttäytyy negatiivisena ja vältettävänä toimintana. Heikkinen kuvaa tämänkaltaista tekstuaalista ilmiötä *abstraktien olioiden luomiseksi* sekä *itsestään tapahtuvien asioiden maailmaksi* (Heikkinen, 2020, s. 86–92; 144–145). Tämä antaa viitteitä siihen, miksi sitouttamattoman katsomuskasvatuksen velvoite nousee varhaiskasvattajien käytäntöä vahvasti määrittäväksi linjaukseksi ja saattaa peittää alleen muut katsomuskasvatusta linjaavat ohjeistukset.

Castillo, Ylitapio-Mäntylä, Mikkonen & Kuorilehto.

Pohjoismaisessa kontekstissa uskonto- ja katsomuskasvatukseen liittyy vahva vaatimus tunnustuksettomaan ja uskonnollisesti sekä poliittisesti sitouttamattomaan julkiseen kasvatukseen. Tunnustuksettomuuden sekä sitouttamattoman julkisen kasvatuksen haasteeksi Thulén ja Carlsson (2020) muotoilevat sekulaarin maailmankatsomuksen epämääräisen, ahistoriallisen kiinnittymisen tieteelliseen maailmankuvaan. He kuvaavat, kuinka näennäisesti arvovapaan kasvatuksen taustalla saattaa olla osittain tiedostamaton oletus sekulaarin maailmankatsomuksen ensisijaisuudesta. Thulén ja Carlsson ehdottavatkin sekulaarien maailmankatsomusten opettamiseen hermeneuttista mallia, jossa myös sekulaareja ja ei-uskonnollisia maailmankatsomuksia tarkastellaan kriittisesti historiallisina ilmiöinä. Tämän lisäksi niiden kykyä tarjota merkitystä elämään arvioidaan ja pohditaan (Thulén & Carlsson, 2020.) Mikäli sitouttamattomuuden asettamaa tulkinnallista haastetta ei tiedosteta, tunnustuksettomasta ja sitouttamattomasta kasvatuksesta saattaa huomaamatta tulla sekulaariin maailmankuvaan sitouttavaa kasvatusta, joka toiseuttaa katsomukset kasvatuksen käytännöissä.

Lapsen katsomuspuhe

Aineistossa toiseutetusta katsomus -puheesta erosi selkeästi *lapsen katsomus* -puhe, jossa katsomus kiinnittyi osaksi lapsen elämää ja oli lapsen omistamaa. Katsomus yhdistyi lapseen tekstuaalisin keinoin, pääosin omistusmuodon avulla:

Varhaiskasvatuksessa tutustutaan lasten uskontoihin, katsomuksiin ja kulttuureihin arjessa ja juhlassa.

(OUVASU, s. 76)

Olemalla tietoinen omista kulttuurisista ja uskonnollisista juuristaan sekä toimintansa taustalla vaikuttavista arvoista ja asenteista kasvattaja kykenee tukemaan myönteisellä tavalla lasten katsomuksellisen identiteetin kehitystä.

(UTA|VASU18)

Näissä näytteissä lapsi ja katsomus kietoutuvat yhteen. Lisäksi uskonnollisuus esitetään kasvattajan elämään liittyvänä ilmiönä. Katsomuksellisuus näyttäytyy myönteisessä valossa, kun kasvattaja kykenee ottamaan aktiivisen roolin lapsen kehityksen tukemisessa myös katsomuskasvatuksessa. Kasvattajaa ohjataan tiedostamaan omat juurensa sekä toimintansa tausta-arvot ja -asenteet. Omien kulttuuristen ja uskonnollisten juurien tunnistaminen on kasvattajan ammatillisuutta, ja sen nähdään tukevan lapsen katsomuksellisen identiteetin muotoutumista. Tämä katsomusmyönteinen ote (Pellikka, 2020) antaa kasvattajalle vastuun myös oman ammatillisuuden kehittämisestä.

Castillo, Ylitapio-Mäntylä, Mikkonen & Kuorilehto.

Lapsen katsomuspuhetta tutkiessamme kiinnitimme huomiota myös paikallisten suunnitelmien *sisäiseen moniäänisyyteen* (Pietiläinen & Mäntynen, 2019, s. 106–111), eli siihen millaisessa suhteessa katsomuskasvatusta käsittelevät osiot olivat asiakirjojen muuhun tekstiin. Lapsille annettiin ääni monissa varhaiskasvatussuunnitelmissa haastattelulainauksen, valokuvien ja piirustusten muodossa, mutta katsomuskasvatuksen osioissa hyödynnettiin vain aikuisten tuottamaa tekstiä. Aineiston ”hiljaisuus” on diskurssianalyttisessä mielessä ajatuksia herättävä, sillä juuri pienillä yksityiskohdilla on merkitystä (Pietiläinen & Mäntynen, 2019). Hiljaisuudesta teimme kaksiosaisen tulkinnan. Ensinnäkin varhaiskasvatussuunnitelmissa lasten äänelle on oma rajattu tilansa. Tämä ilmiö heijastelee lasten laajempaa yhteiskunnallista asemaa, jossa lapset huomioidaan rajallisesti (Bath & Karlsson, 2016). Vaikka myös katsomuskasvatuksen osuudessa voisi olla tilaa ilmaista lasten ääntä, tätä mahdollisuutta ei käytetä. Lapsen katsomuksellinen toiminta jää vaietuksi. Toiseksi katsomuskasvatuksessa huomio kiinnittyy aikuisten tuottamaan toimintaan, lähinnä sosialisointin sekä koulutuksen tehtävien kautta. Nämä kaksi näkökulmaa antavat viitteitä sekä lasten katsomuksellisen toiminnan tilan että lasten yhteiskunnallisen aseman kapeudesta ja haastavuudesta. Katsomuskasvatusta lähestytään aineistossa sosialisointin sekä koulutuksen tehtävien kautta, mutta subjektifikaatiotehtävän huomioiminen linjausteksteissä on epätasaista.

Kohti monikatsomuksellista katsomuskasvatusta: tulkinta-avaimia käytännön työn kehittämiseen

Olemme nostaneet aineistosta esiin katsomuskasvatuksen merkityskerrosten monitahoista rakentumista avaavia katkelmia. Katsomuskasvatusta linjaavien tekstien tutkiminen kolmena laajana käytäntöä ohjaavana toteutusluokkana ja katsomuskäsitteistön metatason analyysin kautta on näkemyksemme mukaan diskurssianalyttisesti perusteltua. Kaikki analysoimamme paikalliset varhaiskasvatussuunnitelmat ovat olleet julkisia ja siten tutkimuksen vastaavuutta voidaan arvioida niihin tutustumalla. Linjaustekstien julkisuuden vuoksi emme ole myöskään anonymisoineet aineistolähteitämme. Näin ollen tutkimuksemme myös haastaa varhaiskasvatuksen paikallisia linjauksia huomioimaan paikallisen kontekstinsa tärkeyden varhaiskasvatussuunnitelmia kirjatessa.

Aineistoanalyysimme havainnot katsomuskasvatuksen paikallisten sovellusten hajonnasta saavat tukea Kansallisen koulutuksen arviointikeskuksen (Repo ym., 2018; 2019) tekemästä arvioinnista. Vaikka Valtakunnallinen varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2018) tarjoaa tilaa kokonaisvaltaisen katsomuskasvatuksen toteutusmallin rakentamiselle, kunnallisella tasolla valtakunnallisia linjauksia hyödynnettiin

Castillo, Ylitapio-Mäntylä, Mikkonen & Kuorilehto.

vaihtelevasti Paikallisten suunnitelmien merkityskerrokset antavat viitteitä siihen, että valtakunnallisesti lapset saattavat joutua eriarvoiseen asemaan katsomuskasvatuksen alueella. Tutkimissamme varhaiskasvatussuunnitelmissa rakentuu monikerroksinen kuva katsomuskasvatuksen merkityksistä. Tämä saattaa osittain selittää varhaiskasvattajien kokemusta katsomuskasvatuksen haasteellisuudesta. Katsomuskasvatuksen kehittämisen näkökulmasta onkin olennaista olla tietoinen linjaustekstien sisäisestä monitulkintaisuudesta.

Käytännön toteutusluokkien näkökulmasta katsomuskasvatus on monitahoinen oppimisen alue varhaiskasvatuksessa. Katsomuskasvatuksen puitteissa vietettävät juhlat sekä tapahtumat avaavat oven perinteisiin sekä kulttuuriperinnön välittämiseen. Juhlat mahdollistavat moninaisuutta, kun katsomuskasvatuksessa on tilaa myös lasten perheissä vietettäviin juhliin sekä tilaa pohtia, miten juhlat luovat jaettua yhteisöllisyyttä ja avaavat lapsen oman katsomuksen pohdintaa. Vuoropuhelu lasten, perheiden ja henkilöstön välillä onkin merkittävä katsomuskasvatuksen kehittämisen kohde.

Lasten, henkilöstön ja huoltajien välisen vuorovaikutuksen lisäksi katsomuskasvatuksen suunnittelussa tulisi tehdä tilaa myös moninaisille katsomusyhteisöille. Tutkimustuloksemme osoittaa kuitenkin, että uskonnollisten yhdyskuntien ja sekulaarien katsomusyhteisöjen kanssa tehtävää yhteistyötä pitäisi laajentaa perinteisten yhteistyökumppanien yli. Tällä tavoin sekulaarien ja kristillisuskonnollisten katsomusten välistä kaksijakoa olisi mahdollista myös kyseenalaistaa. Lisäksi katsomuskasvatuksen suunnittelu monipuolisesti ja monimenetelmäisesti sekä varhaiskasvatyksikön sisällä että vuorovaikutuksessa lapselle merkittävien yhteisöjen kanssa tukisi aidosti moninaisen katsomuskasvatuksen toteuttamista. Laaja ja avoin yhteistyö tekisi tilaa monikatsomukselliselle katsomuskasvatukselle.

Tekstianalyysi osoitti, että kattokäsitteessä tapahtunut suuri muutos kielii laajemmasta yhteiskunnallisesta muutoksesta suhteessa katsomuksiin ja uskontoihin. Käsitteellinen muutos heijastuu tapoihin, joilla katsomuskasvatuksen linjauksia tulkitaan. Samalla se haastaa varhaiskasvatuksen katsomuskasvatuksen toteutusta paikallisella tasolla. Vaikka linjausteksteissä rakennetaan käytännön toteutusluokkien tasolla valtakunnallisesti yhdenmukaista katsomuskasvatuksen mallia, metatasolla katsomuskasvatus sekä siihen liittyvä katsomuskäsitteistö voivat saada vieraannuttavia merkityksiä. Vieraannuttavat merkitykset tekevät katsomuskasvatuksesta vaikeasti käytäntöön sovellettavan oppimisen alueen. Lisäksi negatioiden kautta ilmaistu sitoutumattomuuden vaatimus saattaa peittää alleen käytännölliset katsomuskasvatuksen toteutusluokat.

Erytisesti subjektifikaatiota tukevan katsomuskasvatuksen toteuttamiseen tarvitaan lisää tutkimusta. Jotta katsomuskasvatus voisi antaa tilaa lasten ihmettelylelle sekä lasten

Castillo, Ylitapio-Mäntylä, Mikkonen & Kuorilehto.

mielessä olevien elämänkysymysten pohdinnalle, myös varhaiskasvatuksen henkilöstöllä tulisi olla tilaa arkisille katsomuskeskusteluille ja herkkyyttä hiljentyä havainnoimaan lasta yksilönä, osana ryhmää, perhettään sekä katsomuksellisia yhteisöjä. Lapsen katsomuspuheen vahvistaminen ja myönteinen suhtautuminen katsomuksiin osana inhimillistä elämää voisivat avata eettistä kohtaamisen tilaa, jossa katsomuksellinen moninaisuus toimisi oman katsomuksellisen pohdinnan peilinä.

Toiseuden kohtaaminen katsomuskasvatuksessa ei ole automaattisesti toiseuttavaa ja vieraannuttavaa. Levinasin filosofian pohjalta toiseus saa myönteisen merkityksen, sillä toiseuden esiin tuleminen ja kohtaaminen on käännettävissä eettisen subjektifikaation mahdollisuudeksi. Eettisissä subjektifikaation prosesseissa saman ja toisen välisen suhteen jännitteisyys asettaa oman katsomuksen kyseenalaiseksi. Toiseuttava katsomusten kohtaaminen puolestaan asettaa oman katsomuksen muiden katsomuksen mittariksi. Siinä erilaisuuden täytyy taipua samankaltaisuutta kohti ja toisen katsomus asettuu kyseenalaiseksi. Keskeistä onkin arvioida, missä määrin varhaiskasvatuksessa esiin nousevat moninaiset katsomukset saavat vastavuoroisesti haastaa varhaiskasvatusyhteisössä sekä lasten että kasvattajien käsityksiä katsomusten roolista omassa elämässä ja yhteiskunnassa.

Katsomuskasvatus tasapainottelee kolmen kasvatuksen perustehtävän välisellä rajapinnalla: se antaa äänen perinteikkäille kaiuille menneisyydestä, mutta samalla haastaa perinteitä muotoutumaan uusiin suuntiin. Katsomuskasvatuksessa voidaan edelleen tehdä yhteistyötä perinteisten uskonnollisten yhteisöjen kanssa, mutta samalla tulisi myös avata uusia kanavia vähemmistöyhteisöjen suuntaan. Katsomuskasvatuksessa tulisi olla tilaa myös suunnittelemattomille kysymyksille, joiden avulla lapsi kutsuu aikuisen lapsen katsomuksellisen toiminnan äärelle. Toisin sanoen hyvä katsomuskasvatus avaa tilaa toisen kohtaamiselle ja erilaisuuden kuulemiselle, mutta tilaa on laajennettava aktiivisesti ja sitä on uskallettava hyödyntää rohkeasti.

Kiitokset

Haluamme kiittää Monikatsomukselliset oppimisen tilat varhaiskasvatuksessa -hanketta artikkeliin kirjoittamiseen saadusta moninaisesta tuesta.

Castillo, Ylitapio-Mäntylä, Mikkonen & Kuorilehto.

Lähteet

Tutkimusaineisto

- Kemijärven kaupungin varhaiskasvatussuunnitelma (2019) (Luettu: 5.10.2020)
- Muhoksen varhaiskasvatussuunnitelma (2019) (Luettu: 16.9.2020)
- Oulun kaupungin varhaiskasvatussuunnitelma (2019) (Luettu: 29.5.2020)
- Posion kunnan varhaiskasvatussuunnitelma (2019) (Luettu: 15.9.2020)
- Raahen kaupungin varhaiskasvatussuunnitelma (2019) (Luettu: 16.9.2020)
- Ranuan kunnan varhaiskasvatussuunnitelma (2019) (Luettu: 15.9.2020)
- Rovaniemen kaupungin varhaiskasvatussuunnitelma (2019) (Luettu 29.5.2020)
- Sallan varhaiskasvatussuunnitelma (2017) (Luettu: 5.10.2020)
- Seudullinen varhaiskasvatussuunnitelma (2019) (Luettu: 15.9.2020)
- Utajärven kunnan varhaiskasvatussuunnitelma (2019) (Luettu: 16.9.2020)

Tutkimuskirjallisuus

- Bath, C., & Karlsson, R. (2016). The ignored citizen: Young children's subjectivities in Swedish and English early childhood education settings. *Childhood*, 23(4), 554–565.
<https://doi.org/10.1177/0907568216631025>
- Ben-Pazi, H. (2016). Ethics, Responsibility, Dialogue. The meaning of dialogue in Lévinas Philosophy. *Journal of Philosophy of Education*, 50(4), 619–638.
<https://doi.org/10.1111/1467-9752.12160>
- Biesta, G. (2020a). Risking ourselves in education: Qualification, socialization and subjectification revisited. *Educational Theory*, 70(1), 89–104.
<https://doi.org/10.1111/edth.12411>
- Biesta, G. (2020b). The three gifts of teaching: Towards a non-egological future for moral education. *Journal of Moral Education*. (Ennakkojulkaistu verkossa)
<https://doi.org/10.1080/03057240.2020.1763279>
- Castillo, K., & Kukkola, J. (2019). Koloniaalisen subjektin purkaminen ja eettisten subjektifikaation prosessien mahdollisuus. *Kasvatus* 50(5), 430–445.
- Eskelinen, M., & Itäkare, S. (2020). ”Pidetään huolta ettei erotella tyttöjen ja poikien juttuja”. Tasa-arvoa, yhdenvertaisuutta ja sukupuolisensitiivisyyttä rakentavat diskurssit paikallisissa varhaiskasvatussuunnitelmissa. *Journal of Early Childhood Education Research*, 9(2), 197–229.
- EU (2000). Euroopan unionin perusoikeuskirja 2000/c/364/01. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/FI/TXT/PDF/?uri=CELEX:12012P/TXT&from=EN>
- Fairclough, I., & Fairclough, N. (2012). *Political discourse analysis: A method for advanced students*. Routledge, Taylor & Francis Group.

Castillo, Ylitapio-Mäntylä, Mikkonen & Kuorilehto.

Journal of Early Childhood Education Research 10(3) 2021, 93–120. <http://jecer.org/fi>

- Hanson, K. (2017). Embracing the past: 'Been', 'being' and 'becoming' children. *Childhood*, 24 (3), 281–285. <https://doi.org/10.1177/0907568217715347>
- Heikkinen, V. (2020). *Tekstianalyysi. Miksi kielellisillä valinnoilla on merkitystä?* Gaudeamus.
- Heikkinen, V. (2015). Diskurssi. Teoksessa V. Heikkinen, E. Voutilainen, P. Lauerma, U. Tiililä & M. Lounela (Toim.), *Genreanalyysi – tekstilajitutkimuksen käsikirja* (s. 94–99). Gaudeamus.
- Heikkinen, V., Lauerma, P., & Tiililä, U. (2015). Intertekstuaalisuus. Teoksessa V. Heikkinen, E. Voutilainen, P. Lauerma, U. Tiililä & M. Lounela (Toim.), *Genreanalyysi – tekstilajitutkimuksen käsikirja* (s. 100–111). Gaudeamus.
- Honko, M., & Mustonen, S. (2020). Miten monikielisyys ja kielitietoiset toimintatavat koetaan varhaiskasvatuksessa? *Journal of Early Childhood Education Research*, 9(2), 522–550.
- Itäkare, S. (2015). Vakaumukselliset vasut? Uskonto- ja katsomuskasvatuksen diskurssiivinen rakentuminen varhaiskasvatussuunnitelmissa. *Journal of Early Childhood Education Research*, 4(2), 134–158.
- Juhila, K. (2016a). Miten tarinasta tulee tosi? Faktuaalistamisstrategiat viranomaispuheessa. Teoksessa A. Jokinen, K. Juhila & E. Suoninen (Toim.), *Diskurssianalyysi. Teoriat, peruskäsitteet ja käyttö* (s. 145–178). Vastapaino.
- Juhila, K. (2016b). Tutkijan positiot. Teoksessa A. Jokinen, K. Juhila & E. Suoninen (Toim.), *Diskurssianalyysi. Teoriat, peruskäsitteet ja käyttö* (s. 411–443). Vastapaino.
- Jokinen, R. (1997). *Tietämättömyyden etiikka. Emmanuel Levinas modernin subjektin tuolla puolen* (Yhteiskuntatieteiden, valtio-opin ja filosofian julkaisuja 15). Jyväskylän yliopisto.
- Korhonen, M. (2006). Sukupolven merkitys vuorovaikutussuhteissa. Teoksessa K. Karila, M. Alasuutari, M. Hännikäinen, A. R. Nummenmaa & H. Rasku-Puttonen (Toim.), *Kasvatusvuorovaikutus* (s. 51–69). Vastapaino.
- Kuusisto, A., Kallioniemi, A., & Matilainen, M. (2014). Monikulttuurinen työyhteisö suomalaisen varhaiskasvatuksen kentällä. *Kasvatus*, 45(2), 113–126.
- 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 sensible? Interreligiöse und Interkulturelle Kompetenz in der Ausbildung für den Elementarbereich, Interreligiöse und Interkulturelle Bildung im Kindesalter*, 5 (s. 143–162). Waxmann.
- Kuusisto, A., & Lamminmäki-Vartia, S. (2012). Moral foundation of the kindergarten teacher's educational approach: Self-reflection facilitated educator response to pluralism in educational context. *Education Research International*, 303565. <https://doi.org/10.1155/2012/303565>
- Lamminmäki-Vartia, S., & Kuusisto, A. (2015). Päiväkodin johtaja katsomussensitiivistä varhaiskasvatussyhteisöä rakentamassa. Teoksessa M. Ubani, S. Poulter & A. Kallioniemi (Toim.), *Uskonto lapsuuden kulttuureissa* (s. 127–176). Lasten keskus.
- Lamminmäki-Vartia, S., Poulter, S., & Kuusisto, A. (2020). The learning trajectory of emerging professionalism: A Finnish student teacher negotiating world-view education and early childhood education and care superdiversity. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 21(4), 297–311. <https://doi.org/10.1177/1463949120961598>

Castillo, Ylitapio-Mäntylä, Mikkonen & Kuorilehto.

- Levinas, E. (1969). *Totality and Infinity* (A. Lingis, käänt.). Duquesne University Press.
- Levinas, E. (1991). *Otherwise than being or beyond essence* (A. Lingis, käänt., 5.painos). Kluwer Academic.
- Levinas, E. (1996a). *Etiikka ja äärettömyys. Keskusteluja Philippe Nemon kanssa* (A. Pönni, suom.). Gaudeamus.
- Levinas, E. (1996b). Transcendence and Height, Teoksessa A. Peperzak, S. Critchley & R. Bernasconi (Toim.), *Emmanuel Levinas. Basic Philosophical Writings* (s. 11–31). Indiana University Press.
- Levinas, E. (2006). *Humanism of the Other* (N. Poller, käänt.). University of Illinois Press.
- Murris, K. (2016). *The posthuman child: Educational transformation through philosophy with picture books*. Routledge, Taylor & Francis Group.
- Opetushallitus. (2018a). *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet*. Määräykset ja ohjeet 2018:3a.
- Opetushallitus. (2018b). *Ohje varhaiskasvatuksen katsomuskasvatuksen toteuttamisesta ja uskonnollisista tilaisuuksista varhaiskasvatuksessa* (Ohje 55-2018).
<https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/katsomuskasvatus-ja-uskonnolliset-tilaisuudet-varhaiskasvatuksessa>
- Pellikka, I. (2020). Katse katsomuskasvatukseen. Teoksessa E. Hujala & L. Turja (Toim.), *Varhaiskasvatuksen käsikirja* (s. 157–165). PS-kustannus.
- Perustuslaki (731/1999). Suomen perustuslaki 11.6.1999/731&11.
www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1999/19990731?search%5Btype%5D=pika&search%5Bpika%5D=suomen%20perustuslaki
- Petäjä, H., & Ojell, R. (2017). Kunnan ja evankelis-luterilaisen seurakunnan varhaiskasvatuksen yhteistyö. Teoksessa T. Haapsalo, H. Petäjä, P. Vuorelma-Glad, H. Pulkkinen & I. Tahvanainen (Toim.), *Varhaiskasvatus katsomusten keskellä* (s. 75–86). Lasten Keskus.
- Pietikäinen, S., & Mäntynen, A. (2009). *Kurssi kohti diskurssia*. Vastapaino
- Pietikäinen, S., & Mäntynen, A. (2019). *Uusi kurssi kohti diskurssia*. Vastapaino.
- Poulter, S., Riitaoja, A.-L., & Kuusisto, A. (2015). 'Toisin silmin': Lapsi ja monikatsomuksellisten katsomuskulttuurien rakentuminen varhaiskasvatuksessa. Teoksessa M. Ubani, S. Poulter & A. Kallioniemi (Toim.), *Uskonto lapsuuden kulttuureissa* (s. 95–126). Lasten keskus.
- Poulter, S., & Tosun, A. (2020). Finnish and Turkish student teachers' views on Virtual Worldview dialogue. *Religion & Education*, 47(4), 26–43.
<https://doi.org/10.1080/15507394.2020.1815934>
- Puskàs, T., & Andersson, A. (2019). Keeping Education non-confessional while teaching children about Religion. *Religion & Education*, 46(3), 382–299.
<https://doi.org/10.1080/15507394.2019.1590940>
- Repo, L., Paananen, M., Eskelinen, M., Mattila, V., Lerkkänen, M.-K., Gammelgård, L., Ulvinen, J., Marjanen, J., Kivistö, A., & Hjelt, H. (2019). *Varhaiskasvatuksen laatu arjessa. Varhaiskasvatussuunnitelmien toteutuminen päiväkodeissa ja perhepäivähoidossa* (Julkaisut 15:2019). Kansallinen koulutuksen arviointikeskus.

Castillo, Ylitapio-Mäntylä, Mikkonen & Kuorilehto.

- Repo, L., Paananen, M., Mattila, M., Lerkkanen, M.-K., Eskelinen, M., Gammelgård, L., Ulvinen, J., Hjelt, H., & Marjanen, J. (2018). *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden 2016 toimeenpanon arviointi. Varhaiskasvatussuunnitelmien käyttöönnotto ja sisällöt* (Julkaisut 16:2018). Kansallinen koulutuksen arviointikeskus.
- Saresma, T. (2018). Intersektionaalisuus – erot ja hierarkiat opettamisessa. Teoksessa A. Laukkanen, S. Miettinen, A.-M. Elonheimo, H. Ojala & T. Saresma (Toim.), *Feministisen pedagogiikan ABC: Opas ohjaajille ja opettajille* (s. 26–34). Vastapaino.
- Siljander, P. (2014). *Systemaattinen johdatus kasvatustieteeseen. Peruskäsitteet ja pääsuuntauokset*. Vastapaino.
- Strhan, A. (2019). *The Figure of the Child in Contemporary Evangelicalism*. Oxford University Press.
- Strhan, A., & Shillitoe, R. (2019). The stickiness of non-religion? Intergenerational transmission and the formation of non-religious identities in childhood. *Sociology*, 53(6), 1094–1110. <https://doi.org/10.1177/0038038519855307>
- Spivak, G. (1994). Can the subaltern speak? Teoksessa P. Williams & L. Chrisman (Toim.), *Colonial discourse and postcolonial theory: a reader* (s. 66–111). Columbia University Press.
- Stojanov, K. (2019). Children's ideals as a philosophical topic. *Educational Theory*, 69(3), 327–340. <https://doi.org/10.1111/edth.12371>
- Thalén, P., & Carlsson, D. (2020). Teaching Secular Worldviews in a Post-Secular Age. *Religion & Education*, 47(3), 243–256. <https://doi.org/10.1080/15507394.2020.1785811>
- Ubani, M. (2015). Uskonnot ja katsomukset varhaiskasvatuksen pedagogisissa toimintaympäristöissä. Teoksessa M. Ubani, S. Poulter & A. Kallioniemi (Toim.), *Uskonto lapsuuden kulttuureissa* (s. 81–94). Lasten keskus.
- Uskonnonvapauslaki (453/2003). 6.6.2003/453&3. www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2003/20030453?search%5Btype%5D=pika&search%5Bpika%5D=uskonnonvapauslaki
- Varhaiskasvatustililaki (540/2018). 13.7.2018/540&3. www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2018/20180540?search%5Btype%5D=pika&search%5Bpika%5D=varhaiskasvatustililaki#L1P3
- YK (1948). Ihmisoikeuksien yleismaailmallinen julistus. 18. artikla. <https://www.ohchr.org/EN/UDHR/Pages/Language.aspx?LangID=fin>
- YK (1991). Yleissopimus lapsen oikeuksista. 60/1991/&14.1. www.finlex.fi/fi/sopimukset/sopsteksti/1991/19910060?search%5Btype%5D=pika&search%5Bpika%5D=yleissopimus%20lapsen%20oikeuksista
- Yli-Koski-Mustonen, S. (2019) *Yhteistyötä koreittain: Seurakunta varhaiskasvatuksen, koulun ja oppilaitosten kanssa*. Lasten Keskus.
- Ylitapio-Mäntylä, O., & Uitto, M. (2018). Muistoja sukupuolesta ja tunteista – lastentarhanopettajaopiskelijat kertovat lapsuudestaan. *Kasvatus & Aika*, 12(4), 22–36.
- Zahavi, D. (2015). Self and other: from pure ego to co-constituted we. *Continental Philosophical Review*, 48(2), 143–160, <https://doi.org/10.1007/s11007-015-9328-2>

Castillo, Ylitapio-Mäntylä, Mikkonen & Kuorilehto.