

Opettajat yhdistettyä katsomusopetusta kehittämässä: professionaalisuuden näkökulmia

TUULI LIPIÄINEN¹, SAILA POULTER², MARJAANA KAVONIUS² JA ARTO KALLIONIEMI²

tuuli.lipiaiainen@helsinki.fi

¹Helsingin yliopisto, Kasvatustieteellinen tiedekunta, Helsingin normaalilyseo, ²Helsingin yliopisto, Kasvatustieteellinen tiedekunta, Kasvatustieteiden osasto

Tiivistelmä

Muutokset suomalaisten katsomuksellisuudessa ovat luoneet tarpeen kehittää katsomusaineiden opetusta. Opetusta on usein kehitetty opettajien toimesta tunnistamalla uskonnon ja elämänskatsomustiedon oppiaineiden sisältöjen päällekkäisyyksiä. Kehitystyössä on keskeistä huomioida oppiaineiden erilaiset ainedidaktiset taustat ja toisaalta opettajan professionaalisuuteen kuuluvat rajapinnat ammatillisuuden ja henkilökohtaisuuden välillä. Tämä tutkimus keskittyy Helsingin yliopiston normaalikouluissa toteutettavaan osittain yhdistetyn katsomusopetuksen kehittämistyöhön, tutkien opettajien professionaalisia lähestymistapoja opetussuunnitelmaprosessin luomisessa. Tulosten mukaan opettajat lähestyivät opetussuunnitelman tekemistä hyvin erilaisista näkökulmista, korostaen esimerkiksi professioon kuuluvia henkilökohtaisia elementtejä. Tutkimustulosten valossa katsomusaineiden opetuksen kehittämisessä on jatkossa tarpeen kiinnittää huomiota opettajan professiosta tehtäviin moninaisiin tulkintoihin.

Avainsanat

yhdistetty katsomusopetus, opettajan professionaalisuus, uskonnonopetus, elämänskatsomustiedon opetus

Teachers Developing Integrative Worldview Education: Perspectives of Professionalism

Abstract

Changes in the Finnish worldview landscape have created the need to develop religious and worldview education. Teachers have often pioneered integrative teaching of worldview education subjects identifying overlapping content in religious education and worldview studies. In the development work, it is essential to consider the different didactic backgrounds of the subjects and the interfaces between professionalism and personality that are part of the teacher professionalism. This study focuses on the development work for partially integrative worldview education in the University of Helsinki training schools, investigating teachers' professional approaches in the curriculum process. According to the results, the teachers used different roles and perspectives in the process, emphasizing often the personal elements of the profession. This study shows that it is necessary to pay attention to the multiple interpretations of the teacher's profession in the future when developing integrative worldview education.

Keywords

integrative worldview education, teacher professionalism, religious education, worldview studies

Johdanto

Katsomuksellinen tilanne Suomessa on muuttunut viimeisten vuosikymmenten aikana muun muassa maallistumisen ja katsomuksellisen moninaistumisen takia. Vaikka suomalaisista noin 65% kuuluu yhä Evankelis-luterilaiseen kirkkoon (Suomen evankelis-luterilainen kirkko 2023), alle 50% suomalaisista ja vain 23% alle 30-vuotiaista määrittelevät itsensä uskonnollisiksi (Ketola 2020). Muutokset näkyvät myös koulumaailmassa ja keskustelu katsomusopetuksen merkityksestä, ydinsisällöistä ja paikasta nyky-yhteiskunnassa on herättänyt laajaa keskustelua (Salmenkivi & Åhs 2022). Katsomusaineiden opetuksella tarkoitetaan yleissivistävässä koulutuksessa annettavaa uskonnon opetusta eri oppimäärissään ja elämänskatsomustiedon opetusta. Katsomusaineiden opiskelu on pakollista ja oppilaan katsomusaine määräytyy oppilaan kirkollisen tai uskonnollisen yhdyskunnan jäsenyyden perusteella (Opetushallitus 2024).

Opetusministeriön tilaama tuore selvitys katsomusaineiden opetuksen nykytilanteesta (ks. Salmenkivi & Åhs 2022) nostaa esiin katsomusopetukseen liittyviä haasteita nyt ja tulevaisuudessa ja korostaa tieteellisen tutkimuksen tarvetta katsomusaineiden osittain yhdistetyistä opetuskokeiluista. Selvityksen mukaan yhdistettyjä kokeiluja tehdään Suomessa paljon, mutta tutkimusta niistä on vähän (ks. myös Suomilammi 2023). Osittain yhdistetyllä opetuksella tarkoitetaan opetusta, jossa osa katsomusaineiden opetuksesta toteutetaan kaikille yhteisenä opetuksena, ja osa eriyttäen oppilaat oman katsomusaineen mukaisiin ryhmiin (Kallioniemi 2005).

Helsingin yliopiston normaalikoulujen (Viikin normaalikoulu ja Helsingin normaalilyseo) ja Helsingin yliopiston Kasvatustieteellisen tiedekunnan yhteinen *Osittain yhdistetyn katsomusaineiden opetuksen tutkimus- ja kehittämishankeen (Odysseus)* tavoitteena on vastata muutospaineeseen käytännön opetussuunnitelmatyön ja tutkimuksen näkökulmista. Hankkeen toimesta tehtyä osittain yhdistettyä katsomusaineiden opetussuunnitelmaa alettiin toteuttaa normaalkouluissa syksyllä 2023.

Tässä tutkimusartikkelissa tarkastellaan opettajan professionaalisuuden lähestymistapoja osittain yhdistetyn katsomusopetuksen suunnittelu- ja opetussuunnitelmavaiheissa. Opettajien näkökulman tutkiminen on katsomusaineiden opetusta kehitettäessä erityisen tärkeää, koska opettajien rooli suomalaisessa

koulutusjärjestelmässä on vahva (ks. esim. Tirri & Kuusisto 2020; Thrupp ym. 2023) ja katsomusaineiden on havaittu olevan hyvin opettajaherkkiä oppiaineita (ks. esim. Lipiäinen 2024; Poulter & Kavonius 2023).

Lisäksi opettajilla on Suomessa vankka professionaalinen asema, joka pitää sisällään verrattain vahvan autonomian (Tirri 2014), ja toisaalta eettisen vastuullisuuden (Tirri & Kuusisto 2020). Professioniin kuuluva autonomia ulottuu samanaikaisesti eri tasoille, mikä tarkoittaa, että opettaja tekee päätöksiä liittyen opetuksen sisältöön ja opetustapoihin, suhteuttaen päätöksentekoa samalla esimerkiksi erilaisiin oppilaisiin, omaan ammatilliseen kehittymiseensä, sekä yhteiskuntaan ja sen tavoitteisiin (Wermke & Salokangas 2021).

Professionaalisuudella tässä artikkelissa tarkoitetaan sitä, että opettajia ei nähdä ainoastaan koulutuksen toimeenpanijoina, vaan osaajina, joilla on erityisesti koulutuksen käytännön kautta rakentuvaa ammatillista tietoa (Campbell-Barr 2019). Tämän lisäksi määritelmämme opettajan professiosta pitää sisällään myös henkilökohtaisen ulottuvuuden (ks. esim. Tirri & Kuusisto 2020; Thrupp ym. 2023). Ammatillinen ja henkilökohtainen nähdäänkin tässä tutkimuksessa toisiinsa kietoutuneina osina tai puolina, jotka vaikuttavat opettajan ajatteluun ja toimintaan tiedostetusti ja tiedostamattomasti (ks. myös Beauchamp & Thomas 2009; Day 2018). Tutkimuksen tavoitteena on vastata kysymykseen: *Millaisia professionaalisuuden lähestymistapoja opettajat tuovat esiin osittain yhdistetyn katsomusopetuksen opetussuunnitelmaprosessissa?* Professionaalisuuden lähestymistapoja käsitteellistetään tässä tutkimuksessa jakamalla professio instrumentaaliseen ja normatiiviseen professionaalisuuteen.

Instrumentaalinen ja normatiivinen professionaalisuus

Opettajan professiota on usein tarkasteltu voimakkaan kontekstisidonnaisena, ja siihen vaikuttaa yhteiskunta arvoineen, sekä odotukset siitä, mitä on hyvä opettajuus. Professiota voi lähestyä myös ammattieettisistä ja kasvatuksellisista ihanteista käsin, sekä sosiaaliskonstruktiiivisesta näkökulmasta interaktiivisesti muodostuvana prosessina, joka muokkautuu tietyssä yhteiskunnallis-kulttuurisessa kontekstissa (Beauchamp & Thomas 2009; Beijaard, Meijer & Verloop 2004). Lisäksi opettajan henkilökohtaista näkökulmaa professionaalisuuden tarkastelussa ei voi häivyttää, vaan se tulee nähdä ammatillisuuteen kietoutuneena

osana (Beijaard, Meijer & Verloop 2004). Kontekstisidonnaisuuden, sekä henkilökohtaisen ja ammatillisen ulottuvuuden yhteen kietoutumisen takia opettajan professionaalisuus edellyttää varsin moninaisten tietojen, taitojen ja eettisen kompetenssin yhdistämistä (Bakker & Montessori 2016). Tätä kompleksisuutta voidaan tarkastella jakamalla professio *instrumentaaliseen ja normatiiviseen* professionaalisuuteen.

Instrumentaalisella professionaalisuudella tarkoitetaan, että opettajan professio perustuu muodolliseen kvalifikaatioon, jolloin opettajan tehtävänä on seurata kasvatuksen ja koulutuksen ohjeistuksia ja arvoja, sekä toimia opetus- ja kasvatusjärjestelmän toimeenpanijana. Käytännössä hyvä opettaja on sellainen, joka seuraa esimerkiksi opetussuunnitelmaa, lainsäädäntöä, tietopohjaisia oppiaineita ja laajempia opetuksellisia taitoja. Instrumentaaliseen professionaalisuuteen liitetään siis tiettyjen koulutuksellisten ja kasvatuksellisten päämäärien tavoittelemisen (Bakker & Montessori 2016; Bakker & van der Zande 2023). Esimerkiksi Biesta (2012; 2021) on määritellyt nämä päämäärät kvalifikaation, sosialisatiion ja subjektifikaation kolmijaon kautta. Sosialisatiolla hän viittaa koulun laajempaan tehtävään kasvattaa yksilöitä yhteiskunnan jäseniksi ja kvalifikaatiolla prosessia, jonka myötä oppilaille välitetään tietoa ja ymmärrystä maailmasta ja heitä ympäröivästä yhteiskunnasta. Subjektifikaatiolla puolestaan tarkoitetaan yksilön kasvamista omaksi ainutlaatuiseksi itsekseen, joka kykenee eettisessä mielessä arvioimaan ja asemoimaan itseään suhteensa toisiin ja maailmaan.

Opettajan professionaalisuus tässä tutkimuksessa sisältää myös subjektiivisen ulottuvuuden, sekä moraalikysymyksiin ja kasvatuksen päämäärään sitoutumisen, jota voidaan kutsua normatiiviseksi professionaalisuudeksi (Bakker & Montessori 2016; Bakker & van der Zande 2023). Normatiivinen professionaalisuus korostuu erityisesti suomalaisen opettajan professionissa, koska opettajalla on Suomessa katsottu olevan oikeus työssään toimiessaan myös henkilökohtaisiin näkemyksiin ja arvoihin (ks. esim. Tirri & Kuusisto 2020). Toisaalta henkilökohtaisen ulottuvuuden tarkastelu on kiinnostavaa, koska aikaisempi tutkimus osoittaa, että opettajilla on haasteita erottaa henkilökohtaiset näkemykset ja arvot ammatillisuudestaan toimiessaan katsomusopettajina ja -kasvattajina (Flanagan 2021; Häusler ym. 2019; Lipiäinen 2024).

Normatiivisuuteen liittyy pohdinta kasvatuksen päämäärästä ja 'hyvästä' (Bakker & van der Zande 2023; Biesta 2012). Normatiivisuutta on myös se, että opettaja

osaa tehdä ratkaisuja joustavasti muuttuvissa kasvatustilanteissa ja ymmärtää, että niihin liittyy aina arvojen ja periaatteiden tulkintaa, soveltamista ja harkintaa (Bakker & Montessori 2016; Bakker & van der Zande 2023). Van der Zande ja Bakker (2023) ehdottavat, että normatiivisen professionaalisuuden tarkastelussa tulisikin erottaa kolme eri tasoa: (1) persoonallinen, (2) ammatillinen ja (3) yhteiskunnallinen. Normatiivisuus on täten ymmärrettävissä monikerroksisena, ja sen arvot, uskomukset ja muut henkilökohtaiset näkemykset kietoutuvat niin opettajuuden yksilölliseen, ammatilliseen, kuin yhteiskunnalliseenkin ulottuvuuteen. Normatiivisuudessa perusajatuksena on sen hyväksyminen, että opettajuudessa ei ole valmiita vastauksia, ja ammatillisuuteen kuuluu väistämättä tasapainoilu epäselvien tulkintojen välillä. Tämän hämmennyksen hyväksymällä opettaja voi kuitenkin tiedostaa uusia näkökulmia asiaan (Bakker & van der Zande 2023).

Katsomusaineiden oppiainetraditiot

Suomessa katsomusaineiden opetuksella on pitkät oppiainetraditiot, jotka vaikuttavat katsomusaineiden opetuksessa ja niiden opetukseen liittyvässä keskustelussa. Vaikka uskonnonopetus eri muodoissaan ja elämänskatsomustiedon opetus sisältävät samankaltaisia tavoitteita ja sisältöjä, niiden näkökulmat ja oppisisällöt ovat muodostuneet omanlaisikseen ja ne ovat toisistaan erillisiä, itsenäisiä oppiaineita (Kavonius 2021; Koirikivi ym. 2019). Uskonnonopetuksella ja elämänskatsomustiedon opetuksella on omat toisistaan eroavat taustatieteensä, jotka vaikuttavat aineiden oppiainetraditioihin. Uskonnonopetuksen taustatieteinä ovat perinteisesti olleet teologiset tieteet ja uskontotiede, kun taas elämänskatsomustiedon taustatieteinä ovat olleet käytännöllinen filosofia, kulttuuriantropologia ja uskontotiede (Kavonius 2021).

Uskontoa on opetettu kansakoulussa sen perustamisesta lähtien, mutta vasta 1920-luvulla kansakoululaissa määriteltiin, että koulun oli annettava uskonnonopetusta siitä uskonnosta, johon oppilaiden enemmistö kuului (esim. Kähkönen, 1976; Saine 2000). Uskonnonopetus säilyi luonteeltaan pitkään tunnustuksellisenä opetuksena. Vasta 2000-luvun alussa tunnustuksellisesta uskonnonopetuksesta luovuttiin ja siirryttiin 'oman uskonnon opetukseen', joka perustui oppilaan jäsenyyteen uskonnollisessa yhdyskunnassa (Ubani 2013, 69–72).

Uskonnon eri oppimäärien määrä on kasvanut vähitellen 2000-luvulla ja Opetushallitus on hyväksynyt opetussuunnitelman 14 uskonnon oppimäärälle (Opetushallitus 2024). Evankelis-luterilaista uskontoa on alakoulussa perinteisesti opettanut luokanopettaja, kun taas yläkoulussa uskonnonopetuksesta vastaa yleensä aineenopettaja. Tosin vähemmistöuskontojen opetuksessa myös alaluokilla on tavallista, että opetusta antavat aineenopettajat. Ryhmien moninaistuessaa haasteena on kuitenkin ollut pätevien vähemmistöuskontojen opettajien löytäminen (Salmenkivi & Åhs 2022). Uskonnonopetuksen ryhmät ovat myös sisäisesti hyvin moninaisia, koska oppilaat eivät välttämättä määrittele omaa katsomustaan opetusryhmän mukaisesti (Kavonius 2021) ja etenkin pienryhmäuskontojen ryhmät kootaan usein eri ikäisistä ja taustaisista oppilaista (Salmenkivi & Åhs 2022).

Uskonnottomia oppilaita varten kehitettiin 1920-luvulla erityinen oppiaine nimeltä uskonnon historia ja siveysoppi, jota järjestettiin aina 1980-luvulle, kunnes peruskouluun vuonna 1985 kehitettiin uusi oppiaine elämäntutkimustieto (esim. Kähkönen, 1976; Saine 2000). Elämäntutkimustiedon opiskelijoiden määrä säilyi pitkään varsin maltillisena, mutta viime vuosikymmeninä elämäntutkimustiedon opetus on laajentunut merkittävästi. Oppiaineeseen osallistuu hyvin erilaiselta katsomuspohjalta tulevia oppilaita (Salmenkivi & Åhs 2022).

Vaikka molempien katsomusaineiden on katsottu tähtäävän katsomukselliseen yleissivistykseen, näkökulma tähän on erilainen (Koirikivi ym. 2019). Siinä missä uskonnonopetus lähtee oppilaan oletetusta 'lähitraditiosta käsin', elämäntutkimustiedon opetuksen lähtökohdista tällainen taustaoletus puuttuu (Koirikivi ym. 2019, 63). Niin kutsuttujen vähemmistöuskontojen opetuksella on lisäksi nähty olevan merkityksellinen rooli esimerkiksi vähemmistöidentiteetin vahvistamisessa (ks. esim. Rissanen 2014).

Oppiainetraditioihin, sekä katsomuksiin koulumaailmassa yleisemminkin on perustavanlaatuisesti vaikuttanut myös keskustelu katsomuksen käsitteestä (engl. worldview). Uskonto perinteisessä merkityksessä on mielletty huonosti nykyistä katsomuksellista moninaisuutta määrittäväksi käsitteeksi, ja sen määritelmistä on näkemyseroja tieteenalojen välillä (Namdar ym. 2024). Keskustelun pääteemana onkin ollut, voidaanko uskonnon käsite nähdä katsomuskäsitteen alaisena käsitteenä vai ei. Katsomuksen käsitettä on usein suomalaisessa kasvatuksessa ja koulutuksen tutkimuksessa käytetty kattokäsitteenä kaikille uskonnollisille ja ei-uskonnollisille, henkilökohtaisille ja organisoiduille tavoille nähdä ja käsittää

maailma (ks. esim. Åhs 2020; Kavonius 2021; Lipiäinen 2024). Tämä inklusiivinen, ei-binaarinen ja monimuotoinen määrittely katsomuskäsitteestä (ks. mm. Åhs 2020; Bråten 2021; Flanagan 2021) mahdollistaa myös katsomusaineiden oppiainetraditioiden ja uskonnon ja elämänskatsomustiedon ydinsisältöjen tarkastelun niitä yhdistävästä näkökulmasta.

Aineisto ja metodologiset valinnat

Hankkeen metodologisena viitekehyksenä toimii osallistava toimintatutkimus (ks. esim. Reason & Branbury 2008), joka perustuu moniammatillisen työryhmän työskentelyyn. Toimintatutkimuksen metodologisen lähestymistavan mukaisesti tämän tutkimuksen keskiössä toimi opettajista koottu kehittäjäopettajaryhmä, sekä tutkijoita, jotka tarkastelivat ryhmän toimintaa. Työskentelyn lähtökohtana olivat jokaisen opettajan professionaalisuuteen kuuluvan autonomian kunnioitus, heidän ainedidaktinen osaamisensa ja opettajan erityinen tiedollinen ja taidollinen positio liittyen opettamiseen ja opetettaviin oppiaineisiin. Työskentely toteutettiin osallistavan oppimisen (learning community) mallin mukaan, ja kehittäjäopettajat osallistuivat työskentelyyn ryhmän toiminnasta ja päämäärästä vastuuta ottaen (ks. esim. Reason & Branbury 2008).

Kehittäjäopettajaryhmä koottiin syksyllä 2022 ja sen tehtävänä oli selvittää, missä laajuudessa katsomusaineiden opetussuunnitelmista voisi olla löydettävissä päällekkäisiä sisältöjä, joita voisi opettaa yhdistetysti. Ryhmään kuului normaalikoulujen luokanlehtoreita sekä uskonnon aineenopettajia harjoittelukouluissa opetettavista uskonnon oppimääristä. Opettajat määrittelivät opetuksen sisällöistä yhteisesti ja erikseen opetettavat osuudet ja yhdistivät yhteisesti opetettavat sisällöt oppiaineiden tavoitteisiin. Ryhmä tapasi lukuvuoden aikana noin kuukausittain ja opetussuunnitelma saatiin valmiiksi keväällä 2023.

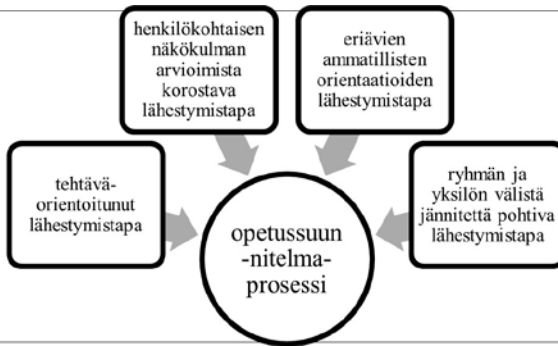
Kehittäjäopettajaryhmän jäsenet (N = 7) haastateltiin opetussuunnitelmatyön alussa syksyllä 2023, sekä prosessin loppuvaiheessa keväällä 2024. Nämä puolistrukturoituina teemahaastatteluina toteutetut haastattelut toimivat tämän tutkimuksen aineistona (ks. esim. Cohen, Manion & Morrison 2018). Haastattelut kestivät noin 60–90 minuuttia ja ne toteutettiin yksilöhaastatteluina opettajien kouluilla tai etäyhteyksin.

Haastatteluiden jälkeen aineisto litteroitiin ja litteroitua aineistoa muodostui yhteensä 109 sivua. Aineisto analysoitiin käyttäen kvalitatiivista, teoriaohjaavaa sisällönanalyysia (ks. esim. Tuomi & Sarajärvi 2018). Teoriaohjaavan sisällönanalyysin taustalla hyödynnettiin Bakkerin ja Montessorin (2016) jaottelua opettajan professionaalisuudesta ja sen käsitteellistämistä instrumentaalisen ja normatiivisen ulottuvuuden kautta. Analyysissa käytettiin lisäksi tulkinnallisina näkökulmina Van der Zande ja Bakkerin (2023) määritelmää professionaalisuuden persoonallisista, ammatillisista ja yhteiskunnallisista tasoista.

Tulokset

Tutkimusaineiston perusteella opettajat lähestyivät opetussuunnitelmaprosessia hyvin erilaisista näkökulmista ja rooleista. Osa opettajista lähestyi annettua tehtävää selvästi instrumentaalisesti, ylhäältä päin annettuna ja opettajan kompetenssiin kuuluvana tehtävänä, ja osa normatiivisemmasta näkökulmasta korostaen valintoihin liittyviä arvoja, ristiriitoja, tunteita ja sidonnaisuuksia. Instrumentaaliset ja normatiiviset elementit eivät kuitenkaan olleet selvärajaisia, vaan limittyivät voimakkaasti opettajien argumentoinnissa ja olivat osittain päällekkäisiä. Yleisesti havaittiin, että opetussuunnitelmaprosessin aikana opettajat käyvät jatkuvaa neuvottelua instrumentaalisen ja normatiivisen, eli eräänlaisten professionaalisuuden tulkintojen ääripäiden välillä.

Analyysin avulla tunnistettiin, että opettajien käymät neuvottelut instrumentaalisen ja normatiivisen välillä oli mahdollista jakaa neljään professionaalisuuden eri puolia avaavaan kategoriaan. Nämä kategoriat tulkittiin erilaisiksi opetussuunnitelmaprosessin lähestymistavoiksi ja ne on esitetty kuviossa 1.



Kuvio 1. Opettajien lähestymistavat opetussuunnitelmaprosessissa

Lähestymistavat olivat seuraavat: tehtäväorientoitunut lähestymistapa, henkilökohtaisen näkökulman arvioimista korostava lähestymistapa, eriävien ammatillisten orientaatioiden lähestymistapa ja ryhmän ja yksilön välistä jännitettä pohtiva lähestymistapa. Nämä neljä lähestymistapaa muodostivat aineiston pääkategoriat, joiden sisällä instrumentaaliset ja normatiiviset piirteet painottuivat seuraavaksi esitettävin tavoin.

Tehtäväorientoitunut lähestymistapa

Osa opettajista näki roolinsa opetussuunnitelmatyöskentelyssä ensisijaisesti ammatillisena ja ylhäältä päin määriteltynä. Tällaista roolia voidaan pitää pääosin instrumentaalisenä (ks. Bakker ja Montessori 2016). Tällaisessa lähestymistavassa opettaja sitoutui suorittamaan annettua tehtävää, vaikka olisi itse henkilökohtaisesti ollut eri mieltä tai jopa vastustanut integroitua katsomusopetusta tai jotain muuta tehtävään kuuluvaa. Eräs opettaja kuvasi neuvotteluun normatiivisen ja instrumentaalisen välillä seuraavasti:

Ehkä semmonen, et varmaan mä yllätyinkin siitä, et vaikka minussa itsessäni henkilökohtaisesti herää paljonki ajatuksii tähän teemaan liittyen, jos mä sanon nyt tälleen siviilihenkilönä, niin kuinka sitä työskentelyy pysty kuitenkin tosi hyvin tekemään niin, että ihan vaan teki sitä hommaa ikään ku jotenki, että tää on tehtävänänto ja me tehdään tätä (Opettaja 3).

Tehtäväorientoituneessa lähestymistavassa korostui opettajien mandaatti opetussuunnitelman tekijöinä, sekä harjoittelukoulujen rooli koulutuskentän pioneereina ja tutkimusalueina. Opettajat lähestyivät kehittäjäopettajarooliaan muodollisen pätevyyden, annetun tehtävän tai oman opetuskokemuksensa kautta. Aineiston perusteella havaittiin, että tällainen lähestymistapa oli yleistä erityisesti luokanopettajataustaisilta opettajilta.

Tehtäväorientoituneen lähestymistavan piirteet korostuivat myös vastauksissa, joissa opettajat näkivät tärkeänä lainsäädännöllisten asiakirjojen, kuten Opetushallituksen ohjeiden ja opetussuunnitelmien noudattamisen. Osa opettajista korosti erityisesti uskonto-oppiaineen opetussuunnitelmissa määriteltyä sitouttamatonta ja tunnustuksetonta luonnetta ja sitä kautta opettajan ammatillisen identiteetin ja henkilökohtaisen vakaumuksen erottamista toisistaan opetussuunnitelmatyössä, samoin arjen opetustyössä.

Henkilökohtaisen näkökulman arvioimista korostava lähestymistapa

Opettajat lähestyivät opetussuunnitelmaprosessia usein henkilökohtaisen vakaumuksen, katsomuksen tai mielipiteittensä näkökulmasta. Näiden lähestymistapojen voidaan tulkita olevan normatiivisia ja niissä havaittiin piirteitä kaikista normatiivisuuden tasoista (persoonallinen, ammatillinen ja yhteiskunnallinen) (Van der Zande & Bakker 2023). Henkilökohtaisen näkökulman arvioiminen tuli esiin opettajien viittauksissa arvosidonnaisiin ja ideologisiin näkökulmiin. Erityisesti opettajat toivat esiin henkilökohtaisia ajatusmallejaan ja peilasivat näitä laajempaan, yhteiskunnalliseen keskusteluun katsomuksista.

Vaikka normatiivisuus painottui tässä lähestymistavassa, osa opettajista painotti työskentelyssä instrumentaalisia päämääriä ja näin tietoisesti siirsi sivuun henkilökohtaisen vakaumuksensa ja mielipiteensä. Opettajat olivat tietoisia annetusta tehtävästä ja erottivat siitä neuvotteluissaan myös sanallisesti henkilökohtaisen vakaumuksen ja mielipiteet:

Mähän tarkoituksellisesti pidin sitä ET_hattua päässä ja usein sanoinikin, et mä laitan nyt ET-hatun päähän, kun mä sanon näin. Välillä sitte jouduin sanoon aika selkeesti, et esimerkiksi, kun oli ne maailman uskonnot, että ei, se ei vaan käy, että niitä ET-oppilaille opetetaan. Se ei liity mun henkilökohtaseen vakaumukseen

mitenkään, vaan kyl mä koin hyvin selkeästi, että mä olen se ET:n edustaja siinä, lähinnä siis mun työn puolesta, koska mä nyt satun opettaa sitä ET:tä ja koska mä nyt satuin oleen siin kriteeriryhmässä. Mut se ei liity mitenkään mun henkilökohtaiseen vakaumukseen, vaan siis professionaalisuuden osaamiseen (Opettaja 7).

Vaikka opettajat kokivat tärkeänä oppia varsinkin muiden uskonnon oppimäärien näkökulmia katsomusaineisiin, ajattelussa korostuivat opettajien näkemyksissä jokseenkin tiukka rajanveto oman henkilökohtaisen katsomuksen ja ammatillisena koetun suhtautumisen valossa. Osa opettajista kertoi, että heidän edustamansa oppiaine tai oppimäärä ei ikään kuin vastannut heidän henkilökohtaista katsomustaan, mutta he pitivät tärkeänä ammatillisuuden osoituksena kyvyn erottaa nämä aspektit toisistaan. Tämä näkökulma kuvastaa jälleen neuvottelua ja myös rajanvetoa professionaalisuuden ääripäiden välillä. Kuvatessaan tätä neuvottelua opettajat olivat hyvin tietoisia ammatillisen ja henkilökohtaisen lähestymistavan rajanvedosta ja olivat reflektoineet asiaa tietoisesti jo ennen opetussuunnitelmaprosessia:

Mut siis toisaalt, nii ehkä mulla itelläni on painottunut aika vahvasti semmoseen hyvin pragmaattiseen työhön jollain tavalla se oma tulokulma. - - - että kun ite oon tunnustuksellinen kristitty, niin sit varmaan siin on ehkä se, et erityisesti silloin, kun tietää, että se myös liippaa mun sisäistä maailmaa läheltä tää aihe, niin varmaan semmonen erityisen huolellinen rajanveto siihen, et mä en sit kuitenkaan anna sen liikaa vaikuttaa siihen, että mä teen tätä työtä (Opettaja 3).

Eriävien ammatillisten orientaatioiden lähestymistapa

Aineiston pohjalta oli havaittavissa, että opettajan lähestymistapaan vaikutti usein opettajan ammatillinen orientaatio, eli luokanopettaja- ja aineenopettaja-taustaiset lähestyivät opetussuunnitelmaprosessia eri tavoin. Lähestymistavan voidaan tulkita olevan osittain instrumentaalinen (ks. Van der Zande & Bakker 2023), koska luokan- ja aineenopettajat ovat koulutustaustaltaan erilaisia. Lähestymistavassa havaittiin kuitenkin hyvinkin normatiivisia piirteitä, kun opettajat tulkitsivat ammatilliseen orientaatioon kuuluvia piirteitä. Eroja luokanopettajien ja aineenopettajien, etenkin pienryhmäisten uskontojen opettajien välillä löytyi paljon. Näissä korostui joidenkin vähemmistöuskontojen aineenopettajien kehittämistyössä ottaman roolin stabiilius ja toisaalta taas luokanopettajien esittä-

yhä oppiainetta laajempi näkökulma suhteessa katsomusaineisiin ja niiden opettamiseen, kuten seuraavassa luokanopettajataustaisen opettajan neuvottelussa:

Mut sitte taas ei oo itellä mitään sellasta henkilökohtaista mitään uskontoa tai et jotenkin enemmän se oma asenne on semmonen maailmaa syleilevä, niin sitte niin. Se mun mielestä oli ehkä hyvä tässä projektissa, että tai prosessissa että pystyy nähdä sillain semmosen jotenki isomman kuvan eikä kattoo vaan vaikka sitä jotain omaa uskontoa tai vaan lasien läpi. Tai sellanen objektiivinen ehkä näkökulma uskontoon tai näihin asioihin yleensäkin, niin on itsellä (Opettaja 1).

Pienryhmäisten uskontojen opettajat eivät haastatteluissaan niinkään tuoneet esiin tai kommentoineet omaa henkilökohtaista katsomustaan, kun taas luokanopettajista useimmat toivat jollain tavoin esiin omaa katsomustaan. Tämä tapahtui erityisesti siten, että he refleктоivat työtään opettajana tai rooliaan kehittämistyöryhmässä oman katsomuksensa näkökulmasta, usein vieläpä korostaen, että eivät itse sitoudu tai samaistu esimerkiksi kehittämistyössään ottamaansa tai ylhäältä päin annettuun rooliin.

Aineiston perusteella oli havaittavissa, että luokan- ja aineenopettajat tulksitsivat ammatillista orientaatiota toisistaan poikkeavalla tavalla, mikä osaltaan selittää erilaisia painotuksia neuvotteluissa instrumentaalisen ja normatiivisen välillä. Tämä näkyi erityisesti pienryhmäisten uskontojen opettajien kuvauksessa siitä, kuinka he kokevat olevansa roolissa, jossa he puolustavat ja ylläpitävät pienryhmäisten uskontojen asemaa kouluissa ja yhteiskunnassa yleisemmälläkin tasolla. Ammatilliseen rooliin vaikutti näin ollen työnantajan ja esimiehen lisäksi myös esimerkiksi uskonnollisen yhteisön suhtautuminen yhteistä katsomusopetusta kohtaan:

Et täs on nyt varmaan sit semmonen, että minun tämmönen maineeni nyt sitten xx uskonnon opettajien keskuudessa, niin varmasti, kun tämä asia tulee jotenki julkiseksi, on sitten semmonen, että tuossa on se opettaja, joka on mennyt tekemään tällaista yhteistyötä muitten kanssa ja nyt suunniteltu tämmöisen. [...] Nyt jännityksellä odotan, mitä nyt sitte tällä tavalla tulee tai tän asian puolelta tulee, että minkälaisia kommentteja saan sitte kuulla (Opettaja 6).

Ryhmän ja yksilön välistä jännitettä pohtiva lähestymistapa

Aineiston analyysin perusteella oli tunnistettavissa, että lähestymistapa opetus-suunnitelmaprosessiin oli osittain sidoksissa työryhmän dynamiikkaan. Näissä tilanteissa opettajien tulkinta toisten työryhmän jäsenten keskusteluista normatiivisen ja instrumentaalisen välillä vaikutti siihen, miten opettajat lähestyivät opetussuunnitelmaprosessia. Osa opettajista koki joidenkin työryhmän opettajien käyttäytyneen siten, että henkilökohtainen ja ammatillinen rooli sekoittuvat työskentelyssä. Tämä nousi erityisesti esiin tilanteissa, joissa joidenkin opettajien koettiin hankaloittavan annetun tehtävän tekemistä, eli osittain integroidun opetussuunnitelman luomista henkilökohtaisista syistä:

Mut kuitenkin, et koko aika ei ollu sellanen fiilis kaikilla, että hei, nyt lähetään luomaan jotain uutta ja tuodaan tätä asiantuntijuutta esiin, vaan pidetään kiinni jostain, ja pidetään kiinni, ettei varmastikaan mikään onnistu, jotenkin sellanen (Opettaja 5).

Mut ehkä just se, et jos tulee sellanen olo, et jollakin siinä pelissä onkin jotain just semmosta henkilökohtaista ja jollain ei ja sit kun niistä asioista aletaan puhumaan, niin sit, nii ei jotenki löydy, et ku ei aina löytynyt sellasta yhteistä. Tai tavallaan tuli semmone olo, että puhutaanko me edes samasta asiasta, nii se oli musta hankalinta tässä (Opettaja 1).

Opettajat toivat esiin myös huomion siitä, että uskonnon eri oppimääriin suhtaututaan opettajien kesken hyvin eri tavoin, mikä korostuu joidenkin pienryhmäisten uskontojen opettajien toiminnassa:

Koska musta tuntu välillä, et x ja x ei nää sitä kokonaisuutta. Et ne ei nää metsää puilta, et se metsä on ikään kuin tää katsomuskokonaisuus kunki oppilaan osalta ja ne puut on sit niitä, että millä tunnilla nyt sit kukakin on. Kuka saa mitäkin puuta kastella tai istuttaa, niin se mua välillä vähä huolestutti (Opettaja 7).

Katsomusopetuksen merkitys yleissivistävänä korostui myös osalla opettajista, mutta he pohtivat opetussuunnitelmaprosessin myötä myös sitä, miksi kaikki opettajat eivät pidä yleissivistystä katsomusaineiden päämääränä tärkeänä. Opettajat kokivat myös jonkin verran 'polarisoitunutta kuvakulmaeroa' (opettaja 3) siinä, millaisena katsomusopetuksen merkitys koetaan ja kuinka tämä vaikutti prosessiin.

Tulosten yhteenveto ja pohdinta

Aineiston pohjalta voidaan todeta, että opettajat käyvät jatkuvaa neuvottelua professionaalisuuden ääripäiden, eli instrumentaalisen ja normatiivisen välillä. Nämä neuvottelut tulivat esiin neljän eri opetussuunnitelmaprosessiin lähestymistavan kautta ja selittivät osaltaan eri lähestymistapojen muodostumista. Myös hankkeen aineistosta tehdyn Pro gradu -tutkielman mukaan opettajien lähestymistavat eri oppiaineisiin, niiden luonteeseen ja tavoitteisiin poikkesivat toisistaan (Hirvelä 2023). Pienryhmäuskontojen opettajat lähestyivät tutkimuksessa koko prosessia normatiivisemmin, oman opetettavan uskonnon kautta, kun taas taustaltaan luokanopettajakoulutuksen saaneet opettajat tarkastelivat kehitystyötä laajemmasta, myös instrumentaalisemmasta näkökulmasta. Kaikkiaan voitiin havaita, että henkilökohtaiset näkemykset painoutuivat opettajien opetussuunnitelmaprosessissa instrumentaalisia enemmän.

Myös aikaisempi tutkimus osoittaa, että opettajat kohtaavat katsomukset koulu- maailmassa usein henkilökohtaisesta näkökulmasta ammatillisen sijaan ja opettajien henkilökohtaisten uskomusten ja arvojen on todettu vaikuttavan heidän ammatilliseen toimintaansa (Lipiäinen 2024). Henkilökohtaisen ja ammatillisen erottaminen näyttäytyi tässäkin prosessissa aikaisemman tutkimuksen tapaan haasteellisenä tai jopa mahdottomana (ks. esim. Flanagan 2021; Häusler ym. 2019). Siksi henkilökohtaisen ja ammatillisen erottamisen sijaan, professiota tulisi tarkastella huomioiden ja hyväksyen näiden yhteys. Tämä tutkimus vahvistaa profession tulkittamista laajempänä ilmiönä, sisältäen henkilökohtaisen, ammatillisen ja yhteiskunnallisen ulottuvuuden toisiinsa limittyvinä ulottuvuuksia erillisten sijaan (ks. esim. Bakker & van der Zande 2023, 49).

Katsomustietoisuutta ja/tai katsomusreflektiivisyyttä osana opettajan professiota on painotettu viimeaikaisessa ainedidaktisessa tutkimuksessa (ks. esim. Poulter, Lamminmäki-Vartia & Castillo 2021; Poulter & Kavonius 2023; Ubani, Poulter & Rissanen 2020). Katsomustietoisuus määritellään usein katsomuksellisen ulottuvuuden tiedostamiseksi ja hyväksymiseksi osana elämää. Katsomustietoinen opettaja tunnistaa oppilaiden katsomukset ja niiden moninaisuuden ja tarkastelee niitä yhdenvertaisesti osana koulun arkea (Poulter, Lamminmäki-Vartia & Castillo 2021). Toisaalta pelkkä katsomuksellisen ulottuvuuden tiedostaminen ei pidä sisällään laajempaa professioon kohdistuvaa tarkastelua esimerkiksi opettajan henkilökohtaisen maailmankatsomuksen ja ammatillisuuden suhteesta. Tästä

syystä opettajan tulee reflektoida myös omaa katsomustaan osana professiota ja sen yhteyksiä arjen opetus- ja kasvatustoiminnassa (ks. Poulter & Kavonius 2023). Tässä tutkimuksessa opettajien reflektio omaa katsomustaan kohtaan nousi esiin lähinnä tilanteissa, joissa opettajat tietoisesti siirsivät syrjään oman henkilökohtaisen katsomuksensa ja lähestyivät tehtävää instrumentaalisesti. Tutkimuksen perusteella voidaan siis havaita, että opettajat eivät näissä tilanteissa reflektoi omaa katsomustaan niinkään professionsa osana vaan siitä irrallisena.

Opettajankoulutuksessa korostuvat eri aikoina erilaiset opettajuuden profession tulkinnat (Luukkainen 2004). Tämä näkyy myös katsomusaineiden opettajankoulutuksessa, ja viime vuosina vahva oppiaineiden kehittämispaine on omiaan synnyttämään opettajaprofessiota, jossa katsomuksellisuus näyttäytyy vahvasti persoonallisen ja yhteiskunnallisen dimension kautta. Olisi suotavaa, että katsomusaineiden kehittämisessä opettajuusprofessiota tulkittaisiin entistä vahvemmin ammatillisen näkökulman kautta. Akateemisen opettajankoulutuksen ihanne on tutkimusperustaisuuden vahvistamisessa, jossa tavoitteena on omaa työtään tutkiva ja tieteellistä tietoa hyväksikäyttävä opettaja (Sitomaniemi-San 2017). Tutkimukseen perustuva näkemys opettajuudesta voisi auttaa professionaalisuustarkastelua karkaamasta liian etäälle ja instrumentalistiseksi, ja toisaalta hillitä sen normatiivis-henkilökohtaisen ulottuvuuden ylikorostamista.

Tulokset avaavat ja valottavat integroidun opetussuunnitelmatyön haasteita, mutta ennen kaikkea opettajuuteen liittyviä haasteita. Katsomusaineet ovat erittäin opettajaherkkiä oppiaineita ja siksi katsomusopetuksen mallin kehittämisen rinnalla tulisi kehittää opettajan professionaalisuutta katsomuksiin liittyvissä kysymyksissä. Oman katsomuksellisen tietoisuuden reflektion lisäksi opettajat tarvitsevat ajankohtaista tietoa eri katsomuksista sekä ymmärrystä niiden luonteesta ja katsomusten kohtaamisesta moninaistuvassa yhteiskunnassa (ks. myös Lipiäinen 2024; Poulter & Kavonius 2023).

Lähteet

- Bakker, C. (2016). Professionalization and the quest how to deal with complexity. Teoksessa C. Bakker & N. M. Montessori (toim.), *Complexity in Education: From Horror to Passion* (9–29). Sense Publishers.

- Bakker, C., & Montessori, N. M. (2016). Introduction. Teoksessa C. Bakker & N. M. Montessori (toim.), *Complexity in Education: From Horror to Passion* (3–8). Sense Publishers.
- Bakker, C., & van der Zande, E. (2023). The Professional as an Interpreting Subject: Utrecht's Concern for the Normative Nature of Professionalism and Professional Development. Teoksessa C. Cederberg, K. Fuglseth, & E. van der Zande (toim.), *Exploring Practical Knowledge: Life-World Studies of Professionals in Education and Research* (44–62). Brill.
- Beauchamp, C., & Thomas, L. (2009). Understanding teacher identity: An overview of issues in the literature and implications for teacher education. *Cambridge Journal of Education*, 39(2), 175–189. <https://doi.org/10.1080/03057640902902252>
- Beijaard, D., Meijer, P. C., & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education* 20(2), 107–128. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2003.07.001>
- Biesta, G. (2012). Giving teaching back to education: Responding to the disappearance of the teacher. *Phenomenology & Practice*, 6(2), 35–49. <https://doi.org/10.29173/pandpr19860>
- Biesta, G. (2021). Education, education, education: Reflections on a missing dimension. Teoksessa G. Biesta & P. Hannam (toim.), *Religion & Education: The Forgotten Dimensions of Religious Education* (8–19). Brill.
- Bråten, O. M. H. (2021). Non-binary worldviews in education. *British Journal of Religious Education*, 44(3), 325–335. <https://doi.org/10.1080/01416200.2021.1901653>
- Campbell-Barr, V. (2021). Professional knowledges for early childhood education and care. *Journal of Childhood Studies*, 44(1), 134–146. <https://doi.org/10.18357/jcs.v44i1.18786>
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2018). *Research Methods in Education* (8th ed). Routledge.
- Day, C. (2012). New lives of teachers. *Teacher Education Quarterly*, 39(1), 7–26. <http://www.jstor.org/stable/23479560>
- Day, C. (2018). Professional identity matters: Agency, emotions, and resilience. Teoksessa P. Schutz, J. Hong, & D. Cross Francis (toim.), *Research on Teacher Identity* (61–70). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-93836-3_6
- Finnish National Board of Research Integrity. (2023). *The Finnish code of conduct for research integrity and procedures for handling alleged violations of research integrity in Finland*. Finnish National Board of Research Integrity.

- Flanagan, R. (2021). Teachers' personal worldviews and RE in England: A way forwards? *British Journal of Religious Education*, 43(3), 320–336. <https://doi.org/10.1080/01416200.2020.1826404>
- Helve, H. (2002). *Arvot, muutos ja nuoret*. Yliopistopaino.
- Helve, H. (1987). *Nuorten maailmankuva: Seurantatutkimus pääkaupunkiseudun erään lähiön nuorista*. Helsingin yliopisto.
- Hirvelä (2023). *Katsomusopetus murroksessa?: Opettajien näkemyksiä katsomusopetuksen tehtävästä alakoulussa*. Helsingin yliopisto.
- Häusler, N., Pirner, L. M., Scheunpflug, A., & Kröner (2019). Religious and professional beliefs of schoolteachers – A literature review of empirical research. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 18(5), 24–41. <https://doi.org/10.26803/ijlter.18.5.3>
- Kavonius, M. (2021). *Young people's perceptions of the significance of worldview education in the changing Finnish society*. Helsingin yliopisto.
- Koirikivi, P., Poulter, S., Salmenkivi, E., & Kallioniemi, A. (2019). Katsomuksellinen yleissivistys uskonnon ja elämäntutkimustiedon perusopetuksen opetussuunnitelman (2014) perusteissa. *Ainedidaktiikka*, 3(2), 47–68. <https://doi.org/10.23988/ad.78078>
- Kallioniemi, A. (2005). Uskonnonopetus ja uskontokasvatus historiallis-yhteiskunnallisessa kontekstissaan. Teoksessa J. Luodeslampi & A. Kallioniemi (toim.), *Uskonnonopetus uudella vuosituhannella* (11–49). Kirjapaja.
- Kähkönen, E. (1976). *Uskonnonopetuksen asema Suomen koulunuudistuksessa 1944–1970*. Suomalaisen teologisen kirjallisuusseuran julkaisuja.
- Lipiäinen, T. (2024). *Finnish teachers and education concerning worldviews in schools*. Helsingin yliopisto.
- Luukkainen, O. (2004). Kehittyvä opettajan professio. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*, 6(4) 20–30.
- Namdar, C., Kavonius, M., Ubani, M., Kallioniemi, A., & Kuusisto, A. (2024). Nuoret, katsomukset ja hengellisyys koulussa. Teoksessa T. Kiilakoski (toim.), *Katsomusaiheita: Nuorisobarometri 2023* (197–219). Opetus- ja kulttuuriministeriö: Valtion nuorisoneuvosto: Nuorisotutkimusverkosto.
- Nieminen, M. (2020). Women teachers and the feminisation of the teaching profession in a Finnish journal for primary school teachers (The Teacher), 1915–1920. *Paedagogica Historica*, 58(1), 139–153. <https://doi.org/10.1080/00309230.2020.1818797>

- Opetushallitus. (2024). Uskonnon oppimäärät. <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/uskonnon-oppimaarat> [Luettu 20.11.2024].
- Opetushallitus. (2024). Uskonnon ja elämänkatsomustiedon opetuksen järjestäminen perusopetuksessa. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/VALMIS_perusopetuksen_katsomusaineiden_opetuksen_vaihtoehdot_2.pdf [Luettu 16.11.2024].
- Pals, D. L. (2015). *Eight theories of religion*. Oxford University Press.
- Poulter, S., & Kavonius, M. (2023). Katsomusreflektiivisyys opettajan professionaalisuuden ulottuvuutena. *Kasvatus & Aika*, 17(1), 74–92. <https://doi.org/10.33350/ka.119383>
- Reason, P., & Bradbury, H. (2008). *The SAGE handbook of action research: Participative inquiry and practice*. SAGE.
- Rissanen, I. (2014). *Negotiating identity and tradition in single-faith religious education: A case study of Islamic education in Finland*. Waxmann.
- Ropo, E. (2015). Identiteetti tutkimuskohteena. Teoksessa E. Ropo, E. Sormunen, & J. Heinström (toim.), *Identiteetistä informaationlukutaitoon: Tavoitteena itsenäinen ja yhteisöllinen oppija* (26–47). Tampere University Press.
- Saine, H. (2000). *Uskonnonopetus Suomen oppivelvollisuuskoulussa 1900-luvulla* (Julkaisuja C-165). Turun yliopisto.
- Salmenkivi, E., & Åhs, V. (2022). *Selvitys katsomusaineiden opetuksen nykytilasta ja uudistamistarpeista*. Opetus- ja kulttuuriministeriö.
- Sitoniemi-San, J. (2017). Tutkivan opettajan rakentuminen akateemisessa opettajankoulutuksessa: kohti monimutkaisia keskusteluja. Teoksessa T. Autio, L. Hakala, & T. Kujala (toim.), *Opetussuunnitelmatutkimus: Keskustelunavauksia suomalaisen kouluun ja opettajankoulutukseen* (137–159). Tampere University Press.
- Suomilampi, M. (2024). *Katsomusaineiden tiedonkeruu oppilasmääristä ja opetuksen nykytilasta 2023*. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus (KARVI).
- Suomen evankelis-luterilainen kirkko. (2023). *Jäsentilasto 2023*. <https://www.kirkontilastot.fi/viz.php?id=246> [Luettu 16.11.2024].
- Thrupp, M., Seppänen, P., Kauko, J., & Kosunen (2023). Introduction. Teoksessa M. Thrupp, P. Seppänen, J. Kauko, & S. Kosunen (toim.), *Finland's famous education system*. Springer.
- Tirri, K. (2014). The last 40 years in Finnish teacher education. *Journal of Education for Teaching*, 40(5), 600–609. <https://doi.org/10.1080/02607476.2014.956545>

- Tirri, K., & Kuusisto, E. (2020). *Opettajan ammattietiikkaa oppimassa*. Gaudeamus.
- Tuomi, J., & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi* (Uudistettu laitos). Tammi.
- Ubani, M. (2013). *Peruskoulun uskonnonopetus*. PS-Kustannus.
- Wermke, W., & Salokangas, M. (2021). *The autonomy paradox: Teachers' perceptions of self-governance across Europe*. Springer Nature.
- van der Zande, E., & Bakker, C. (2023). Ultimately, reflective professionals ask existential questions. Teoksessa C. Cederberg, K. Fuglseth, & E. van der Zande (toim.), *Exploring Practical Knowledge: Life-World Studies of Professionals in Education and Research* (95–116). Brill.
- Åhs, V. (2020). *Worldviews and integrative education: A case study of partially integrative religious education and secular ethics education in a Finnish lower secondary school context*. Helsingin yliopisto.