



Laura Hytti

Diakonia-ammattikorkeakoulu
Sosiaali- ja terveysalan ammattikorkeakoulututkinto
Sosionomi (AMK), kirkon varhaiskasvatuksen ohjaaja,
varhaiskasvatuksen opettaja
Opinnäytetyö, 2022

KATSOMUSKASVATUSMATERIAALIN KOOSTAMINEN MONIKATSOMUKSELLISET OPPIMISEN TILAT VARHAISKASVATUKSESSA -HANKKEELLE

TIIVISTELMÄ

Laura Hytti

Katsomuskasvatusmateriaalin koostaminen Monikatsomukselliset oppimisen tilat varhaiskasvatuksessa -hankkeelle

63 sivua ja 5 liitettä

syksy 2022

Diakonia-ammattikorkeakoulu

Sosiaali- ja terveystieteiden ammattikorkeakoulututkinto

Sosionomi (AMK), kirkon varhaiskasvatuksen ohjaaja, varhaiskasvatuksen opettaja

Kehittämispainotteinen opinnäytetyö laadittiin yhteistyössä *Monikatsomukselliset oppimisen tilat varhaiskasvatuksessa* -yliopistohankkeen kanssa, joka oli opetus- ja kulttuuriministeriön rahoittama opettajankoulutuksen kehittämishanke. Tarkoituksena oli kehittää varhaiskasvatuksen katsomuskasvatuksen pedagogista toimintaa laatimalla monikatsomuksellinen materiaali, joka mallintaisi, miten uuden varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (vasu) mukaista katsomuskasvatusta voitaisiin käytännössä toteuttaa. Monikatsomuksellisista katsomuskasvatusmateriaaleista on työelämässä pulaa ja katsomuskasvatusta on Suomessa tutkittu ja kehitetty vain vähän, mistä johtuu tarve mallintaa sitä.

Opinnäytetyön tavoitteena oli ottaa Helsingin yliopiston varhaiskasvatuksen opettajaopiskelijat, yhteistyöpäiväkotien lapset ja opettajat mukaan kehittämiseen. Tavoitteena oli myös vastata työntekijöiden materiaaliarpeeseen ja vahvistaa katsomuskasvatuksen pedagogista toimintaa, laatua ja ammatillista osaamista. Yliopistohankkeen yhtenä tavoitteena oli luoda tilaa monikatsomuksellisuudelle, moniäänisyydelle, moninäkökulmaisuukselle, katsomuskasvatukseen liittyvälle pedagogiselle mielenkiinnolle ja keskustelulle varhaiskasvatustyöskentelyssä. Tämä opinnäytetyö liittyy omalta osaltaan samaan tavoitteeseen.

Menetelminä käytettiin havainnointia ja yhteiskehittämistä. Opiskelijoiden laatimat työskentelysuunnitelmat testattiin lapsiryhmien parissa. Työskentelysuunnitelmien arvioijina toimivat lapset, lapsiryhmien opettajat, opiskelijat, katsomusyhteisöiden edustajat sekä varhaiskasvatuksen ja katsomuskasvatuksen asiantuntijat. Arviointeja hyödynnettiin katsomuskasvatusmateriaalin toimitustyössä.

Opinnäytetyön tuotoksena toimitettiin monikatsomuksellinen katsomuskasvatusmateriaali *Tutkimusmatkoja katsomusten maailmaan – Materiaalia varhaiskasvatuksen katsomuskasvatukseen*, jossa on kahdeksan katsomuksellista teema-, ilmiö- ja juhlakokonaisuutta ja 31 työskentelysuunnitelmaa. Työskentelysuunnitelmien valinnassa kiinnitettiin huomiota, että niiden avulla voitaisiin ilmentää katsomusten moninaisuutta. Materiaali on vasun linjaamien periaatteiden mukainen ja mallintaa vasun mukaista katsomuskasvatusta. Materiaali on saatavilla Avointen oppimateriaalien kirjastosta. Uuden vasun mukainen monikatsomuksellinen katsomuskasvatus ei ole vielä osa kaikkien varhaiskasvatustyöskentelyä, minkä vuoksi tarvitaan materiaaleja, tutkimusta ja kehittämistyötä, jossa myös lapset ja varhaiskasvatustyöskentelyä tekevien henkilöiden henkilökunta ovat mukana.

Asiasanat: katsomuskasvatus, varhaiskasvatus, varhaiskasvatussuunnitelmat

ABSTRACT

Laura Hytti

Compiling a worldview education material for the 'Creating Spaces for Diversity of Worldviews in Early Childhood Education' research project

63 pages and 5 appendices

Autumn 2022

Diaconia University of Applied Sciences

Bachelor's Degree Programme in Social Services

Early Childhood Education

Bachelor of Social Services

The thesis is development oriented. The development work was carried out in cooperation with the 'Creating Spaces for Diversity of Worldviews in Early Childhood Education' project. The purpose was to develop pedagogical activities in early childhood education by compiling material that would demonstrate how to carry out worldview education based on the new national education plans. Diverse worldview education plans are lacking in working life. Worldview education is also an area that lacks further research and development work. Therefore, there is a need to create models for worldview education.

The aim of the thesis was to involve Helsinki University's teacher students, children, and their teachers in the development work. It was also to respond to the material wishes of working life and to strengthen pedagogical activities, quality, and professional skills in the fields of early childhood education. Among other things, the university project sought to create space for a diversity of worldviews and increase pedagogical interest in and discussion of worldview education in kindergartens. The thesis shares this aim.

The methods used in the development work were observation and communal development methods. The students' activity plans were tested among the cooperative kindergarten children groups. The children, their teachers, students, representatives of different faith communities, and experts in early childhood pedagogy and worldview education evaluated the plans. The evaluations assisted in the editing work.

The result of the process was the edited material *Research Journeys into Worldviews: Material for Worldview Education in Early Childhood Education*. The material consists of eight themes and 31 plans which demonstrate the diversity of worldviews. It corresponds to the principles of the national education plans, modelling how to conduct worldview education according to the national curriculum. The material is available for downloading in the Library of Open Educational Resources. Worldview education based on the new national education plans is not yet part of the everyday life of every early childhood education unit. Therefore there is a need for material, further research, and development work which includes children and local teachers as active contributors.

Keywords: early childhood education and care, early childhood education plans, worldview education

SISÄLLYS

1 JOHDANTO	4
2 VARHAISKASVATUKSEN KATSOMUSKASVATUKSEN TEOREETTISET LÄHTÖKOHDAT	6
2.1 Katsomuskasvatus pohjautuu lakiin ja varhaiskasvatussuunnitelmiin ...	6
2.2 Katsomuskasvatuksen keskeisiä käsitteitä	10
2.2.1 Uskonto ja katsomus.....	10
2.2.2 Katsomuskasvatus.....	12
2.2.3 Monikatsomuksellisuus ja superdiversiteetti	14
3 YHTEISTYÖ KATSOMUSKASVATUKSEN KEHITTÄMISEN YTIMESSÄ	15
3.1 Yhteistyö huoltajien ja eri tahojen kanssa	15
3.2 Kumppanuuden korit -malli ohjaa seurakuntayhteistyötä	16
4 KATSOMUSKASVATUKSEN PEDAGOGIIKASTA.....	19
4.1 Katsomuskasvatuksen pedagogiset lähtökohdat	19
4.2 Osallisuus ja kokemuksellisuus.....	20
4.3 Leikki.....	22
4.4 Menetelmät	23
5 OPINNÄYTETYÖN YHTEISTYÖKUMPPANI, TAUSTA, TARKOITUS JA TAVOITE	24
6 KATSOMUSKASVATUSMATERIAALIN KEHITTÄMISTYÖN PROSESSI JA MENETELMÄT	26
6.1 Suunnittelu ja valmistelu	26
6.2 Toteutus ja testaaminen.....	31
6.3 Arviointi	34
6.4 Toimitustyö.....	37
7 KATSOMUSKASVATUSMATERIAALI	40
8 OSALLISTAVAN JA TUTKIVAN KEHITTÄMISEN PERIAATTEIDEN TOTEUTUMINEN, EETTISET NÄKÖKOHDAT JA LUOTETTAVUUS.....	42

9 KATSOMUSKASVATUKSEEN LIITTYVÄ YHTEISTYÖ JA AMMATTIOSAAMINEN SUOMEN EVANKELIS-LUTERILAISEN KIRKON TYÖKONTEKSTISSA	48
10 JOHTOPÄÄTÖKSET JA POHDINTA.....	53
LÄHTEET.....	55
LIITE 1. Katsomuskasvatusmateriaali <i>Tutkimusmatkoja katsomusten maailmaan – Materiaalia varhaiskasvatuksen katsomuskasvatukseen</i>	64
LIITE 2. Lasten tekemä arviointi katsomuskasvatustuokiosta	65
LIITE 3. Työntekijän tekemä arviointi katsomuskasvatustuokiosta	67
LIITE 4. Opiskelijan itsearviointi	69
LIITE 5. Valokuva emoji-arvioinnista.....	70

1 JOHDANTO

Suomalainen yhteiskunta on viime vuosina muuttunut kulttuurisesti ja katsomuksellisesti monimuotoisemmaksi ja sekulaarimmaksi muun muassa maahanmuuton seurauksena (Illman ym., 2020, s. 8–9). Perinteisten uskontojen rooli on aiempaa pienempi. Erityisesti Suomen evankelis-luterilaisen kirkon rooli on muuttunut 2000-luvun aikana, kun jäsenten ja kasteiden määrät ovat vähentyneet, eikä kirkko ole kaikkialla enää enemmistön kirkko (Suomen ev. lut. kirkko, 2020b, s. 2, 23–24). Muutokset vaikuttavat työelämässä varhaiskasvatuksen moninaistuvaan toimintaympäristöön. Monet päiväkotien lapsiryhmät ovat monikulttuurisia ja monikatsomuksellisia, mikä haastaa työntekijät kehittämään uusia pedagogisia taitoja (Eerola-Pennanen, 2020, s. 241; Tirri & Toom, 2020, s. 7).

Valtakunnallinen varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (vasu) velvoittaa varhaiskasvatusyksiköt toteuttamaan katsomuskasvatusta, eikä vastuuta voi ulkoistaa uskonnollisille yhteisöille. Vasun mukaan varhaiskasvatuksessa tulee myönteisesti huomioida katsomuksellinen moninaisuus ja käsitellä ryhmässä läsnä olevia ja lasten ympärillä vaikuttavia katsomuksia. Uskonottomuutta ja vähemmistökatsomuksia tulee käsitellä yhdenvertaisesti. (Opetushallitus, 2018a, s. 31, 45; Opetushallitus, 2022b, s. 14, 29.)

Vuosina 2019 ja 2022 voimaan tulleiden vasujen myötä varhaiskasvatuksessa on havaittu tarve monikatsomukselliselle katsomuskasvatusmateriaalille ja katsomuskasvatuksen pedagogiselle mallintamiselle ja kehittämiseksi. Tämä työelämälähtöinen ja kehittämispainotteinen oppinäytetyö pyrkii vastaamaan tähän tarpeeseen. Joitakin katsomuskasvatusmateriaaleja on tuotettu paikallisesti, mutta kaikki eivät koe esimerkiksi evankelis-luterilaisten seurakuntien laatimia materiaaleja riittävän neutraaleina (Rantanen & Reinikainen, 2019, s. 43), eikä uskonottomuuden ja vähemmistöuskontojen käsittelyyn ole ollut tarjolla riittävästi materiaaleja (Balčin ym., 2021, s. 121). Työntekijät ovat myös kertoneet tarvitsevänsä täydennyskoulutusta. Katsomuskasvatuksen toteutukseen liittyy epäselviä kysymyksiä (Castillo ym., 2021, s. 95). Varhaiskasvattajilta puuttuu muun muassa opetussuunnitelma- ja menetelmäosaamista, arkeen sovellettavaa tietoa

katsomuksista ja pedagogista osaamista. (Lamminmäki-Vartia ym., 2020, s. 298–299; Yli-Koski-Mustonen, 2018, s. 108.)

Katsomuskasvatus on ajankohtainen aihe kehitettäväksi. Varhaiskasvatus ei kaikissa yksiköissä toteudu varhaiskasvatustilain ja -suunnitelmien mukaisesti. Katsomuskasvatusta linjaavissa teksteissä on ristiriitaisia tulkintoja, ja tekstejä tulkitaan ja sovelletaan eri tavoin eri yksiköissä. Myös katsomuksiin liittyvän professionaalisuuden rakentumisen tilan on varhaiskasvatuksen opettajilla huomattu olevan jännitteinen. (Castillo ym., 2021, s. 95, 114–115; Poulter ym., 2021, s. 55; Kuusisto ym., 2020, s. 299.) Kansallisen koulutuksen arviointikeskuksen mukaan tapoja monikatsomuksellisen ja sitouttamattoman katsomuskasvatuksen toteuttamiseksi ei riittävästi konkretisoida paikallisissa vasuissa. Niissä ei myöskään pääsääntöisesti oteta kantaa, miten henkilökunnan ammatillista osaamista ja tietämystä katsomuksista lisätään, eikä aina kuvata yhteistyötä muiden kuin evankelis-luterilaisten seurakuntien kanssa. (Repo ym., 2018, s. 113–114.)

Tämä opinnäytetyö ja produkti laadittiin yhteistyössä *Monikatsomukselliset oppimisen tilat varhaiskasvatuksessa* -yliopistohankkeen kanssa, joka oli opetus- ja kulttuuriministeriön rahoittama opettajankoulutuksen kehittämishanke. Tarkoituksena oli kehittää katsomuskasvatuksen pedagogista toimintaa laatimalla monikatsomuksellinen materiaali, joka mallintaisi, miten uuden vasun mukaista katsomuskasvatusta voitaisiin toteuttaa. Monikatsomuksellisista katsomuskasvatusmateriaaleista on pulaa, ja katsomuskasvatusta on tutkittu ja kehitetty vain vähän, mistä johtuu tarve mallintaa sitä. On keskeistä kysyä, ketkä saavat osallistua varhaiskasvatuksen ja katsomuskasvatuksen kehittämiseen. Opinnäytetyön tavoitteena oli ottaa Helsingin yliopiston varhaiskasvatuksenopettajaopiskelijat, yhteistyöpäiväkotien lapset ja opettajat mukaan kehittämiseen. Tavoitteena oli myös vastata työelämän materiaalitarpeeseen ja vahvistaa katsomuskasvatuksen pedagogista toimintaa, laatua ja ammatillista osaamista. Yliopistohankkeen yhtenä tavoitteena oli luoda tilaa monikatsomuksellisuudelle, katsomuskasvatukseen liittyvälle pedagogiselle mielenkiinnolle ja keskustelulle varhaiskasvatusyksiköissä. Tämä opinnäytetyö ja produkti liittyvät samaan tavoitteeseen. Uuden vasun mukainen monikatsomuksellinen katsomuskasvatus ei ole vielä osa kaikkien varhaiskasvatusyksiköiden arkea.

2 VARHAISKASVATUKSEN KATSOMUSKASVATUKSEN TEOREETTISET LÄHTÖKOHDAT

2.1 Katsomuskasvatus pohjautuu lakiin ja varhaiskasvatussuunnitelmiin

Varhaiskasvatusta ja katsomuskasvatusta ohjaavat varhaiskasvatuslaki, esiopetuksen osalta perusopetuslaki, valtakunnalliset varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (vasu) ja esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet (EOPS). Varhaiskasvatuslain ja perusopetuslain taustalla vaikuttaa YK:n lapsen oikeuksien sopimus, jota pidetään myös vasussa suomalaisen varhaiskasvatuksen yhtenä lähtökohtana (Eerola-Pennanen, 2020, s. 242). Varhaiskasvatuslain mukaan varhaiskasvatuksen tavoitteena on ”toteuttaa lapsen leikkiin, liikkumiseen, taiteisiin ja kulttuuriperintöön perustuvaa monipuolista pedagogista toimintaa ja mahdollistaa myönteiset oppimiskokemukset”. Varhaiskasvatus on suunnitelmallista ja tavoitteellista pedagogista toimintaa. Sen tehtäväksi määritellään muun muassa ”antaa kaikille lapsille yhdenvertaiset mahdollisuudet varhaiskasvatukseen, edistää yhdenvertaisuutta ja sukupuolten tasa-arvoa sekä antaa valmiuksia ymmärtää ja kunnioittaa yleistä kulttuuriperinnettä sekä kunkin kielellistä, kulttuurista, uskonnollista ja katsomuksellista taustaa”. (L 540/2018.)

Varhaiskasvatusta ja katsomuskasvatusta määrittävät myös yhdenvertaisuus- ja perustuslaki. Yhdenvertaisuuslaki kieltää syrjinnän kansalaisuuden, kielen, uskonnon, vakaumuksen, mielipiteen tai muun henkilöön liittyvän syyn perusteella (L 1325/2014). Perustuslain mukaan jokaisella on uskonnon ja omantunnon vapaus eli ”oikeus tunnustaa ja harjoittaa uskontoa, oikeus ilmaista vakaumus ja oikeus kuulua tai olla kuulumatta uskonnolliseen yhdyskuntaan” (L 731/1999). Kenelläkään ei ole velvollisuutta osallistua tahtomattaan uskonnon harjoittamiseen, mikä koskee myös varhaiskasvatustyöyksiköiden järjestämää toimintaa.

Varhaiskasvatuslaki implementoi myös kansainvälistä YK:n lapsen oikeuksien sopimusta, joka on Suomessa voimassa lainsäätöinä ihmisoikeussopimuksena. Suomen lainsäädännön on noudatettava sopimukseen kirjattuja lapsen oikeuksia. Sopimuksen mukaan jokaisella lapsella on oikeus ajatuksen-, omantunnon-

ja uskonnonvapauteen, eikä lapsi saa joutua syrjityksi perheenjäsentensä aseman, toiminnan tai vakaumusten vuoksi. Jokaisella lapsella on oikeus omaan kieleen, kulttuuriin ja katsomukseen sekä ruumiilliseen, henkiseen, hengelliseen, moraaliseen ja sosiaaliseen kehitykseen. (Lapsen oikeuksien sopimus, 1959.) YK:n lapsen oikeuksien sopimus on yhteydessä myös Suomen kansalliseen lapsistrategiaan, sillä lapsistrategia pohjautuu lapsen oikeuksien sopimukseen ja varmistaa sen toteutumista. Lapsistrategian tavoitteena on lapsimyönteinen Suomi. (Sosiaali- ja terveysministeriö, 2021.)

Varhaiskasvatusta velvoittavat varhaiskasvatussuunnitelman valtakunnalliset perusteet (vasu), esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet (EOPS) silloin, kun varhaiskasvatusyksikössä järjestetään perusopetuslain mukaista esiopetusta, niiden kanssa linjassa olevat paikalliset asiakirjat ja Opetushallituksen ohjeet. Kunnilla, varhaiskasvatusyksiköillä, ryhmillä ja lapsilla on omia vasuja. Ne eivät kuitenkaan voi olla ristiriidassa valtakunnallisen vasun kanssa. Vasu antaa varhaiskasvatuksen pedagogiselle toiminnalle viitekehyksen. Vasu ja EOPS määrittelevät varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen katsomuksellisesti ja puoluepoliittisesti sitouttamattomaksi, mikä koskee myös katsomuskasvatusta (Opetushallitus, 2018a, 17; Opetushallitus, 2022a, s. 8; Opetushallitus, 2014, s. 15).

Vasussa kuvataan kasvatuksen tavoitteet laaja-alaisena osaamisena ja oppimisen alueina (Kuvio 1). Katsomuskasvatus ja eettinen kasvatus sisältyvät molempiin. Katsomuskasvatuksen voidaan katsoa sisältyvän laaja-alaisessa osaamisessa muun muassa kulttuuriseen osaamiseen, vuorovaikutukseen ja ilmaisuun sekä oppimisen alueeseen Minä ja meidän yhteisömme. Vasun keskiössä toimintaa ohjaavina tekijöinä ovat oppiva ja hyvinvoiva lapsi sekä hänen mielenkiinnon kohteensa, vahvuutensa, tarpeensa, osallisuutensa ja toimijuutensa. Keskeistä on laaja-alainen osaaminen, leikki, yhdenvertaisuus ja osallisuus. Vasussa puhutaan kieli- ja kulttuuritietoisesta varhaiskasvatuksesta, jossa kielten, kulttuurien ja katsomusten tulisi nivoutua luontevaksi osaksi muuta varhaiskasvatuksen toimintaa (Opetushallitus, 2018a, s. 49; Opetushallitus, 2022a, s. 32).



Kuvio 1: Varhaiskasvatuksen pedagogisen toiminnan viitekehys (Opetushallitus, 2022b, 38).

Katsomukset ja katsomuskasvatus mainitaan useissa kohdissa vasua. Lapsen vasua laadittaessa tulee huomioida lapsen kielellinen, kulttuurinen ja katsomuksellinen tausta (Opetushallitus, 2018a, s. 10; Opetushallitus, 2022a, s. 3). Työntekijöiden ammatillisen, avoimen ja kunnioittavan suhtautumisen monimuotoisiin perheisiin, kieliin, kulttuureihin, katsomuksiin, uskontoihin ja perinteisiin nähdään luovan edellytyksiä hyvälle kasvatusyhteistyölle (Opetushallitus, 2018a, s. 21; Opetushallitus, 2022a, s. 11). Vasussa veloitetaan tukemaan lasten taitoja jäsentää, nimetä ja kuvata ympäristöä ja sen ilmiöitä, ja ohjataan työntekijät toimimaan mallina lapsille kielellisen, kulttuurisen ja katsomuksellisen moninaisuuden myönteisessä kohtaamisessa. Toimiva vuorovaikutus erilaisista kulttuuri- ja katsomustaustoista tulevien ihmisten kanssa edellyttää oman ja muiden kulttuurin ja katsomuksellisen taustan ymmärtämistä ja kunnioittamista (Opetushallitus, 2018a, s. 24–25; Opetushallitus, 2022a, s. 14).

Vasun mukaan varhaiskasvatuksessa arvostetaan ja hyödynnetään suomalaista kulttuuriperintöä ja kansalliskieliä sekä yhteisön ja ympäristön kulttuurista, kielellistä ja katsomuksellista monimuotoisuutta. Oikeus omaan kieleen, kulttuuriin, uskontoon ja katsomukseen on jokaisen perusoikeus. Vasussa edellytetään henkilöstöltä tietoa toisista kulttuureista ja erilaisista katsomuksista. (Opetushallitus, 2018a, s. 31; Opetushallitus, 2022a, s. 19.)

Katsomukset näkyvät myös EOPS:ssa, jonka mukaan toiminnassa tulisi näkyä lapsiryhmässä edustettuina olevat kielet, kulttuurit, uskonnot ja katsomukset. Toiminnassa on tarkoitus oppia kunnioittamaan toisten yksilöllisyyttä ja luoda pohjaa monikulttuurisessa, moniäänisessä ja monikatsomuksellisessa yhteiskunnassa elämiseen. (Opetushallitus, 2014, s. 22.)

Vasun ja EOPS:n oheen Opetushallitus on laatinut ohjeistukset *Ohje varhaiskasvatuksen katsomuskasvatuksen toteuttamisesta sekä yhteisistä juhlista ja uskonnollisista tilaisuuksista varhaiskasvatuksessa* (Opetushallitus, 2018b) ja *Ohje perusopetuksen uskonnon ja elämänskatsomustiedon opetuksen sekä esiopetuksen katsomuskasvatuksen järjestämisestä sekä yhteisistä juhlista ja uskonnollisista tilaisuuksista esi- ja perusopetuksessa* (Opetushallitus, 2022b). Ohjeissa selvennetään vasussa ja EOPS:ssa määriteltyä katsomuskasvatuksen toteuttamista. Uskonnot ja kulttuurit saavat näkyä varhaiskasvatuksen ja koulun toiminnassa, mutta toiminnan on tapahduttava vasun, opetussuunnitelmien ja ohjeiden mukaisesti. Varhaiskasvatuksen ohjeen mukaan katsomuksia tarkastellaan yhdenvertaisina, eikä lapsia ohjata mihinkään katsomukseen. Juhlaperinteitä voi vaalia ja juhliin saa sisältyä muutamia uskontoihin liittyviä elementtejä, esimerkiksi yksittäinen virsi, mitä ei vielä katsota hartauden harjoittamiseksi. Katsomuskasvatuksen toteuttaminen on päiväkodin varhaiskasvattajien vastuulla. Päiväkodit voivat päättää, järjestetäänkö varhaiskasvatuksessa uskonnollisia tilaisuuksia, kuten jumalanpalveluksia ja ruokarukouksia, joihin osallistuminen on vapaaehtoista. Mikäli niitä järjestetään, tulee vasun mukaan järjestää myös vaihtoehtoista toimintaa, josta tiedotetaan huoltajille. (Opetushallitus, 2018b, s. 1–4.)

Esiopetusta koskevassa ohjeessa todetaan esiopetuksen olevan eheytettyä opetusta, johon kuuluu lapsiryhmän yhteistä katsomuskasvatusta. Ryhmässä

tutustutaan lapsiryhmän elinpiirissä laajasti oleviin eri uskontoihin ja katsomuksiin yhdenvertaisesti. Esiopetuksessa vahvistetaan lasten tietoja ja taitoja ymmärtää yhteiskunnallista monimuotoisuutta ja arvostaa erilaisuutta myös katsomusten näkökulmasta. Paikallistasolla voidaan itse päättää, järjestetäänkö esi- ja perusopetuksen yhteydessä uskonnollisia tilaisuuksia. Opetushallitus ei ota siihen kantaa. Uskonnolliset tilaisuudet on järjestettävä erillään muusta toiminnasta, eikä vaihtoehtoista tilaisuutta ole välttämätöntä järjestää samanaikaisesti tilaisuuden kanssa. Ohje linjaa yhteisistä juhlista esi- ja perusopetuksessa, etteivät kaikille yhteiset juhlat voi olla uskonnollisia tilaisuuksia, eikä niille voida järjestää korvaavia, vaihtoehtoisia tilaisuuksia, mutta juhliin voi sisältyä ”joitakin uskontoon viitattavia elementtejä”, esimerkiksi yksittäinen virsi, mitä ei vielä tulkita hartaudenharjoittamiseksi. (Opetushallitus, 2022b, s. 6–7.)

2.2 Katsomuskasvatuksen keskeisiä käsitteitä

Katsomuskasvatuksen käsitteistä on viime vuosina käyty akateemista keskustelua Suomessa ja kansainvälisesti ja määritelty myös uusia käsitteitä. Varhaiskasvatuksessa on siirrytty vanhasta, kristillisperustaisesta uskontokasvatusmallista nykyisen vasun mukaiseen, inklusiivisempaan katsomuskasvatukseen. Samalla on ilmennyt tarve luoda uusia käsitteitä, kuten tämän opinnäytetyön kannalta keskeinen monikatsomuksellisuus sekä superdiversiteetti.

2.2.1 Uskonto ja katsomus

Uskonto voidaan määritellä esimerkiksi uskontotieteilijä Ninian Smartin esittämien uskonnon seitsemän ulottuvuuden kautta, joita ovat myyttinen, opillinen, rituaalinen, kokemuksellinen, yhteisöllinen, eettinen ja materiaalinen ulottuvuus (Kilpeläinen, 2022, s. 15; Smart, 1996, s. 10–11; Smart, 1998, s. 11–22). Tässä opinnäytetyössä keskeisiä uskonnon ulottuvuuksia ovat erityisesti materiaalinen eli esineisiin ja tiloihin liittyvä ulottuvuus ja kokemuksellinen eli katsomuksiin liittyviin kokemuksiin ja tunteisiin liittyvä ulottuvuus.

Katsomuskasvatuksen kannalta tärkeä käsite on myös eletty uskonto tai eletty katsomus, joka ottaa huomioon, mitä uskonto tai katsomus yksilöille merkitsee ja miten se näkyy käytännön elämässä. Käsitteessä korostuvat instituutioiden virallisten oppien ja rakenteiden sijaan yksilöiden näkemykset ja elämäntavat, kokemukset ja omat tulkinnat, jotka voivat poiketa virallisesta opista ja ilmetä eri tavoin, kuin virallisesti on määritelty. (Poulter ym., 2021, s. 171.) Holm (2005, s. 60) toteaa, että uskonnoissa on paljon muutakin kuin opillisia tai teologisia käsitteitä ja sääntöjä, esimerkiksi runoja, kertomuksia, lauluja ja leikkejä. Tämä on tärkeä huomio varhaiskasvatuksen katsomuskasvatuksen toteuttamisen kannalta. Katsomus ei ole vain kulttuuriperintöä tai systeemi, vaan se voi näyttäytyä eri yksilöiden kohdalla ja eri ympäristöissä elettyinä ja koettuna eri tavoin. Esimerkiksi suomalaisia koululaisia on havaittu kiinnostavan uskonnon merkitys omille ystävilleen, ei teoretieto uskonnoista. (Åhs ym., 2019.)

Katsomus tai maailmankatsomus on uskontoa laajempi ja inklusiivisempi käsite, joka sisältää sekä uskonnolliset että uskonnottomat katsomukset (Kimanen ym., 2021, s. 16). Katsomus voi olla organisoitu, yhteisöllinen ja jaettu maailmankatsomus tai yksilön oma monimuotoinen ja mahdollisesti monesta eri maailmankatsomuksesta ammentava elämäkatsomus (Hirvonen ym., 2021, 182–183). Kaikki ihmiset eivät ole uskonnollisia, mutta jokaisella on maailman- tai elämäkatsomus (Poulter, 2013, s. 164).

Katsomuksella tarkoitetaan yksilön tapaa katsoa maailmaa ja ”arvojen, uskomusten, tiedon ja tietoon liittyvän perustelun muodostamaa kokonaiskäsitystä, joka luo yksilön olemassaoloa ohjaavan ontologisen perustan, jonka varassa ihmisen tehtävän ja valintojen hahmottaminen mahdollistuu” (Poulter, 2013, s. 163). Niiniluoto (1999, s. 86) määrittelee maailmankatsomuksen muodostuvan maailmankuvan, arvojen ja tiedon kokonaisuudesta. Hirvonen, Holm, Åhs ja Rissanen (2021, s. 182) määrittelevät samansuuntaisesti katsomuksen olevan yksilön tai yhteisön kokonaiskäsitys todellisuudesta, arvosta, tiedosta ja tietämisestä. He lisäävät katsomuksen ohjaavan ihmistä ja antavan suunnan olemassaololle, ajatuksille ja valinnoille.

Katsomus on positio, josta käsin ”yksilö tai yhteisö tulkitsee, mitä (maailma) on, mitä tieto on, mitä voimme tietää (maailmasta) ja mikä tämän tiedon alkuperä ja arvo on. Katsomus voi olla joko selkeän uskonnottomasti tai uskonnollisesti määrittävä, mutta useimmiten se on näiden väliin jäävä, monikerroksinen, muuttuva ja siihen voi liittyä jännitteisiä elementtejä.” (Poulter ym., 2021, s. 17.) Erityisesti lasten maailmankatsomuksissa hengelliset ja maalliset tai uskonnolliset ja uskonnottomat elementit voivat olla sekoittuneina keskenään (Lamminmäki-Vartia ym., 2020, s. 298).

Poulter, Lamminmäki-Vartia, Castillo ja Kuusisto (2021, s. 17) tuovat katsomuskäsitteen määrittelyssä esiin tiedollisen ja eettisen puolen lisäksi moninaisuuden ja eletyn katsomuksen näkökulmat sekä hybridinäkökulman, joita Niiniluodon määritelmä ei sisällä. Kimanen, Urponen ja Kilpeläinen (2021, s. 17) kritisoivat Niiniluodon määritelmää siitä, että se unohtaa identiteetin ja kulttuuriset ulottuvuudet, jotka ovat tärkeitä ulottuvuuksia uskonnoille ja sekulaareille katsomuksille. Nämä Kimanen, Urponen ja Kilpeläisen huomioimat eletyn katsomuksen, moninaisuuden, kulttuurin ja identiteetin ulottuvuudet tulevat esiin vasussa. Varhaiskasvatuksen katsomuskasvatuksen tulisi vasun mukaisesti lisätä kunnioitusta ja ymmärryksiä erilaisia katsomuksia kohtaan ja mahdollistaa lasten kulttuurillisten ja katsomuksellisten identiteettien muodostuminen (Opetushallitus, 2018a, s. 45; Opetushallitus, 2022b, s. 29).

2.2.2 Katsomuskasvatus

Varhaiskasvatuksessa on aiemmin puhuttu uskontokasvatuksesta (1980) ja uskonnollis-katsomuksellisesta orientaatiosta (2005). Vasu-uudistusten myötä on siirrytty inklusiivisempaan käsitteeseen katsomuskasvatus, joka tarkoittaa vasun mukaista uskonnollisiin ja uskonnottomiin katsomuksiin liittyvää kasvatusta (Lamminmäki-Vartia & Kuusisto, 2017, s. 135–137). Katsomuskasvatuksen periaate on inklusiivisuus ja integraatio: katsomuksia tulisi käsitellä koko lapsiryhmän kanssa yhteisesti. Suomalaisissa päiväkodeissa katsomuskasvatus yhdistyy varhaiskasvatuksen muihin sisältöihin, tavoitteisiin ja oppimisen alueisiin. (Pellikka 2020, s. 151–153). Se on kaikille lapsille yhteistä ja sitouttamatonta, eikä ohjaudu

tietyn uskonnon tai uskonottoman katsomuksen perusteella. Katsomuskasvatuksella on yhteys kulttuuriperintökasvatukseen. (Lamminmäki-Vartia & Kuusisto, 2017, s. 136–137.) Katsomuskasvatus antaa lapsille välineitä puhua ja ymmärtää katsomuksiin liittyviä asioita. (Lamminmäki-Vartia, 2017, s. 51, 53.)

Käsite katsomuskasvatus määrittyy hieman eri tavoin erilaisissa katsomuskasvatusta linjaavissa teksteissä. Vasussa katsomuskasvatuksen määritellään olevan toisaalta lapsen tukemista hänen oman katsomuksensa kasvussa ja samalla tukemista suvaitsevaisuuteen muiden katsomuksia kohtaan (Opetushallitus, 2018a, s. 44–45; Opetushallitus, 2022b, s. 29). Opetushallituksen ohjeen (2018b) mukaan katsomuskasvatuksessa on annettava tilaa lasten omille pohdinnoille ja katsomuskasvatuksen tulee olla yleissivistävää, ei sitouttavaa. (Castillo ym., 2021, s. 95.)

Uskontokasvatusta ja uskonnonopetusta määriteltäessä käytetään usein John Hullin kolmijakoa ”oppia uskonto” (*learn a religion*), ”oppia uskontoa” (*learn about religion*) ja ”oppia uskonnosta” (*learn from religion*). Kimanen, Urponen ja Kilpeläinen soveltavat kolmijakoa katsomuskasvatukseen seuraavasti: ”oppia katsomus”, ”oppia tuntemaan katsomusten moninaisuutta” ja ”oppia katsomusten moninaisuudesta”. (Kimanen ym., 2021, s. 17.) Yhteiskunnan varhaiskasvatuksen katsomuskasvatuksen tehtäviä ovat kaksi jälkimmäistä.

Katsomuskasvatus on vasussa ja EOPS:ssa osa laaja-alaista osaamista ja sen tehtävänä on tukea ”lasten kulttuuriseen osaamiseen, vuorovaikutukseen ja ilmaisuun sekä ajatteluun ja oppimiseen liittyvää laaja-alaista osaamista”. Katsomuskasvatuksen tavoitteena on myös ”edistää keskinäistä kunnioitusta ja ymmärrystä eri katsomuksia kohtaan sekä tukea lasten kulttuuristen ja katsomuksellisten identiteettien kehittymistä”. (Opetushallitus, 2018a, s. 44–45; Opetushallitus, 2022a, s. 29.) Poulter (2019, s. 337–338) näkee katsomuskasvatuksella olevan myös yhteiskunnallinen, lapsen oman paikan, minuuden ja äänen löytymistä tukeva tehtävä. Näkemys liittyykin lapsen osallisuuteen, joka on tärkeä periaate vasussa. Poulterin mukaan katsomuskasvatuksen tehtävä ei ole ainoastaan lisätä lasten tietoja ja taitoja, vaan myös tukea lasten täysivaltaisuutta yhteisön jäsenenä ja antaa välineitä ajatella toisin. Poulterin mukaan vastakulttuurinen

ja moninäkökulmaisuuksi puolustava katsomuskasvatus voi tukea kriittisen ja demokraattisen kansalaiskasvatuksen tavoitteita.

2.2.3 Monikatsomuksellisuus ja superdiversiteetti

Monikatsomuksellisuudella tarkoitetaan näkökulmaa, jossa huomataan katsomusten moninaisuus, myös katsomuksen sisällä, ja ymmärretään moninaisuuden moninaistuminen eli superdiversiteetti lasten toimintaympäristöissä. Monikatsomuksellisuus syventää aiemmin käytettyä käsitettä katsomustietoisuus. Monikatsomuksellisuudella tarkoitetaan myös opettajan erilaisuutta ja moninaisuutta huomioivaa ja kunnioittavaa asennetta, opettajan taitoa toimia katsomuksellisesti yhä moninaistuvimmista ympäristöistä, tehdä pedagogisia ratkaisuja ja toteuttaa monikatsomuksellista pedagogiikkaa lapsiryhmässä. Monikatsomuksellisuus on näkökulma, mutta myös pedagoginen työkalu katsomusten vuorovaikutukseen. Monikatsomuksellisuus liittyy edellä määriteltyyn käsitteeseen eletty uskonto tai eletty katsomus. Uskonnot eivät muodosta pelkästään pysyviä oppirakenteita, vaan näkyvät ihmisten ja yhteisöjen elämässä eri tavoin samankin katsomuksen ollessa kyseessä. (Lamminmäki-Vartia ym., 2020, s. 298; Poulter ym., 2021, s. 16, 19, 53.)

3 YHTEISTYÖ KATSOMUSKASVATUKSEN KEHITTÄMISEN YTIMESSÄ

3.1 Yhteistyö huoltajien ja eri tahojen kanssa

Yhteistyö ja vuorovaikutus eri toimijoiden, kuten huoltajien ja uskonnollisten yhdyskuntien kanssa on katsomuskasvatuksen kehittämisen ytimessä. Myös ryhmän lapset otetaan mukaan toiminnan suunnitteluun, toteutukseen, arviointiin ja kehittämiseen. Yhteistyötä ohjaavat asiakirjat ovat edellä mainitut varhaiskasvatustuki, vasu, EOPS ja paikalliset suunnitelmat sekä Opetushallituksen ohjeet. Yhteistyön tulee noudattaa näiden asiakirjojen suuntaviivoja. Kaikessa yhteistyössä pedagoginen vastuu on varhaiskasvatustukiyksikön työntekijöillä, ei yhteistyökumppanilla (Opetushallitus, 2018a, s. 33; Opetushallitus, 2022a, s. 21).

Käytännön katsomuskasvatustukiyhteistyön osalta lasten huoltajat ovat tärkeitä yhteistyökumppaneita. Yhteistyö huoltajien kanssa on olennainen osa varhaiskasvatuksen katsomuskasvatusta. Sekä varhaiskasvatustuki että vasu velvoittavat siihen. Varhaiskasvatustukilain mukaan huoltajilla tulee olla mahdollisuus osallistua ja vaikuttaa lapsensa varhaiskasvatuksen suunnitteluun, toteuttamiseen ja arviointiin. Henkilökunnan tehtävänä on varmistaa katsomuskasvatuksen läpinäkyvyys ja huoltajien osallisuus esimerkiksi säännöllisten kasvatuskeskustelujen avulla. Huoltajat päättävät lapsen osallistumisesta uskonnollisiin tilaisuuksiin tai vaihtoehtoiseen toimintaan. Huoltajien toiveet kirjataan lapsen vasun yhteyteen. Valtakunnallinen vasu painottaa sekä lasten että huoltajien osallistamista. Työntekijöiden kiinnostus perheiden katsomuksiin vahvistaa lasten ja perheiden osallisuutta. (Opetushallitus 2018a, s. 30, 34; Opetushallitus, 2022a, s. 19, 21; Pellikka, 2017, s. 153.)

Vasu ohjaa myös monialaiseen yhteistyöhön eri yhteistyökumppanien kanssa. Yhteistyö alueen toimijoiden kanssa, vierailijat sekä vierailut katsomusyhteisöjen tiloihin rikastuttavat oppimisympäristöjä, tutustuttavat moninaisuuteen ja varmistavat, että varhaiskasvatusta toteutetaan lasten erilaisia tarpeita vastaavasti. Yhteistyötahoiksi mainitaan muun muassa järjestöt ja seurakunnat. (Opetushallitus, 2018a, s. 34–35; Opetushallitus, 2022a, s. 22.) Varhaiskasvatustukiyksiköiden on

kuitenkin todettu tekevän tällä hetkellä vain vähän yhteistyötä eri uskonnollisten yhteisöjen kanssa. Osa päiväkodeista ei tee yhteistyötä minkään uskonnollisen yhdyskunnan kanssa. Muihin kuin kristillisiin juhlapyhiin ei ole päiväkodeissa juurikaan tutustuttu. (Rantanen & Reinikainen, 2019, s. 45–46; Yli-Koski-Mustonen, 2018, s. 116–117.) Monissa päiväkodeissa evankelis-luterilainen seurakunta on ainoa katsomuskasvatuksen yhteistyökumppani ja kristinusko ainoa käsiteltävä uskonto. Yhteistyötä tehdäänkin paikoitellen vanhoja toimintatapoja ylläpitäen, vaikka vasu on uudistunut. (Yli-Koski-Mustonen, 2018, s. 127.)

Haasteiksi katsomusyhteistyölle on koettu varhaiskasvatuksen vähäiset resurssit ja opettajien vähäinen tietämys eri katsomuksista (Poulter ym., 2021, s. 169). Uskonnot ja katsomuskasvatus koetaan vaikeaksi aiheeksi ja osa perheistä ja varhaiskasvattajista suhtautuu uskonnollisten yhteisöjen kanssa tehtävään yhteistyöhön kielteisesti tai kriittisesti. Monilta kasvattajilta puuttuu perustietoa katsomuksista ja aikaa tai mielenkiintoa ottaa selvää. Vanhan vasun mukainen uskonnolliseen orientaatioon liittyvä uskontokasvatus oli mahdollista delegoida evankelis-luterilaisen seurakunnan tehtäväksi, mutta nykyisen vasun mukaan se ei ole mahdollista. (Lamminmäki-Vartia & Kuusisto, 2015, 138; Yli-Koski-Mustonen, 2018, s. 127.)

3.2 Kumppanuuden korit -malli ohjaa seurakuntayhteistyötä

Aiemmin Suomen evankelis-luterilaisella kirkolla on ollut erityisasema varhaiskasvatusyksiköiden uskontokasvatuksessa, mutta uuden vasun ja aiempaa monimuotoisempien lapsiryhmien myötä tilanne on muuttunut. Evankelis-luterilainen seurakunta on vasun mukaisesti nyt yksi mahdollinen yhteistyökumppani muiden joukossa ja vastuu katsomuskasvatuksesta on varhaiskasvatusyksiköillä (Opetushallitus, 2018a, s. 34–35; Opetushallitus, 2022a, s. 22).

Vaikka yhteistyö on vähentynyt vasu-uudistuksen ja maahanmuuton seurauksena, on paikallinen evankelis-luterilainen seurakunta edelleen yhteistyökumppani monelle päiväkodille. Suomen evankelis-luterilaisen kirkon kirkkohallitus ja Opetushallitus ovat laatineet avuksi yhteistyöhön ja pedagogisen toiminnan

suunnitteluun Kumppanuuden korit -mallin, jota käytetään koko opinpolulla: varhaiskasvatuksessa, esi- ja perusopetuksessa sekä toisen asteen oppilaitoksissa (Suomen ev. lut. kirkko, 2015). Malli kuvaa varhaiskasvatuksen tai oppilaitoksen ja seurakuntien välisen yhteistyön moninaisuutta ja pyrkii varmistamaan uskonnonvapauden toteutumisen. Kirkkohallitus ohjeistaa lisäksi seurakuntia ja kuntia laatimaan yhteistyösopimuksen.



Kuva 2: Kumppanuuden korit -malli (Suomen ev. lut. kirkko, 2015).

Kumppanuuden korit -mallissa yhteistyö on jaoteltu neljään eri kategoriaan eli koriin. Kaksi ensimmäistä koria täyttävät vasun mukaiset katsomuskasvatuksen tavoitteet. Ensimmäisessä kategoriassa on vasun mukainen yleissivistävä opetus, joka ei sisällä uskonnon harjoittamista ja johon kaikki lapset voivat osallistua. Vasun, YK:n Lapsen oikeuksien sopimuksen ja varhaiskasvatuslain mukaan jokaisella lapsella on oikeus katsomuskasvatukseen ja eettiseen kasvatukseen, ja varhaiskasvatuksen opettajilla on velvollisuus järjestää sitä. (Suomen ev. lut. kirkko, 2015.)

Toinen kori on perinteisten juhlien kori ja se sisältää esimerkiksi syys- ja kevätkauden päätösjuhlat, jotka Opetushallituksen ohjeen (Opetushallitus, 2018b) mukaisesti voivat sisältää esimerkiksi yksittäisen virren. Tämä ei tee niistä vielä uskonnon harjoittamista. Myös toisen korin mukaisiin tilaisuuksiin voivat kaikki lapset osallistua. (Suomen ev. lut. kirkko, 2015.)

Kolmannessa korissa ovat uskonnolliset tilaisuudet, joita on mahdollista järjestää positiivisen uskonnonvapauden perusteella ja jotka voivat tukea lapsen oman katsomuksellisen identiteetin rakentumista ja kehitystä vasun mukaisesti. Toisaalta kolmannen korin voidaan nähdä olevan ristiriidassa vasun painottaman inklusiivisuuden ja integraation kanssa, sillä katsomuksia tulisi tarkastella koko lapsiryhmän yhteisenä kysymyksenä (Pellikka, 2020, s. 153). Osa varhaiskasvatussyksiköistä ei järjestä tai osallistu kolmannen korin mukaisiin tilaisuuksiin. Nämä tilaisuudet on suunniteltava yhteistyössä, huoltajilta on kysyttävä lupa lapsen osallistumiseen ja varhaiskasvatussyksikön on yhdenvertaisuuden periaatteella tarjottava korvaavaa ohjelmaa niille, jotka eivät osallistu uskonnolliseen tilaisuuteen. Huoltajat päättävät, osallistuuko lapsi uskonnolliseen tilaisuuteen, minkä vuoksi tiedottaminen on tärkeää. (Suomen ev. lut. kirkko, 2015.)

Neljäs kategoria on kasvun ja hyvinvoinnin tuen kori, jossa yhteistyön muotona on hyvinvointia tukeva toiminta, kuten yhteistyökumppanin järjestämät henkilökunnan virkistystapahtumat, yhteinen täydennyskoulutus tai lapsiryhmien ryhmätykset (Suomen ev. lut. kirkko, 2015).

Korimalli selkeyttää yleissivistävän katsomuskasvatuksen rajoja ja yhteistyömahdollisuuksia. Yli-Koski-Mustonen (2018, s. 129) pohtii, voisiko evankelis-luterilaisien seurakuntien, varhaiskasvatuksen ja koulujen välistä yhteistyötä käsittelevä malli toimia työvälineenä myös muiden uskonnollisten yhteistyötahojen kanssa tai pohdittaessa uskonnottomien katsomusten mukaan ottamista katsomuskasvatukseen. Mallia voisikin muokata tuomalla esimerkeiksi muitakin kuin kristillisiä juhlia tai kristillisiä rakennuksia, esimerkiksi id-juhlan tai moskeijan. Muokattu malli voisi samalla mallintaa eri yhteistyömahdollisuuksia muiden kanssa. Toisaalta on huomioitava, että muilla uskonnollisilla yhdyskunnilla ei ole samanlaisia resursseja yhteistyöhön kuin evankelis-luterilaisilla seurakunnilla.

4 KATSOMUSKASVATUKSEN PEDAGOGIIKASTA

4.1 Katsomuskasvatuksen pedagogiset lähtökohdat

Varhaiskasvatuksen katsomuskasvatus on paitsi vasuun ja päiväkotien kasvatus- ja opetustyöhön liittyvä asia, myös poikkitieteellinen akateeminen tieteenala, joka perustuu tutkimuksessa saatuun tietoon pienen lapsen oppimisesta ja kasvusta. Katsomuskasvatuksen pedagogiset lähtökohdat ovat lapsilähtöisyys, osallisuus, kokemuksellisuus, tilallisuus ja leikki, sillä varhaiskasvatusikäinen lapsi oppii leikin, yhdessä kokemisen ja tekemisen kautta. Vasussa lapsi ja hänen mielenkiinnonkohteensa ovat kaiken pedagogisen ajattelun keskiö. (Poulter ym., 2021, s. 53–54.) Vasun mukaan kaikessa varhaiskasvatuksen toiminnassa tulee huolehtia lasten osallisuudesta ja lapsilähtöisyydestä (Opetushallitus, 2018a, s. 26–27, 30; Opetushallitus, 2022a, s. 15, 19).

Katsomuskasvatuksen pedagogiikka on uutta. Aiemmin varhaiskasvatuksessa vaikutti kristillisperustainen uskontokasvatus ja uskonnonpedagoginen ajattelu. Lisäksi useilla lapsilla oli aiemmin kokemuksia uskonnosta. Nykyisin monille lapsille uskontojen sanasto, kieli ja käsitteet ovat vieraita, minkä vuoksi varhaiskasvattajan tehtävänä on katsomuskasvatuksessa tuoda tarjouxia tai virikkeitä, jotakin uutta ja kasvatuksellista lapsen maailmaan. (Poulter ym., 2021, s. 173.)

Uuden vasun myötä uskontokasvatus on muuttunut monikatsomukselliseksi katsomuskasvatukseksi ja on ilmennyt tarve kehittää katsomuskasvatuksen pedagogiikkaa vastaamaan nykytilannetta. Varhaiskasvatuksen katsomuskasvatus poikkeaa myös koulujen katsomusopetuksesta ja didaktiikasta. Varhaiskasvatuksen katsomuskasvatus on inklusiivista eli katsomuksia käsitellään koko lapsiryhmän kanssa yhdessä, toisin kuin koulun katsomusopetuksessa. Osallisuus on tärkeää, eikä kukaan lapsi saisi kokea jäävänsä ulkopuolelle oman tai perheensä katsomuksen vuoksi. Katsomuskasvatuksessa ei pedagogisesti etsitä katsomusten eroja, vaan haetaan yhtäläisyyksiä, yhteisiä kokemuksia, yhteisöllisyyttä ja osallisuutta. Toisaalta osa tutkijoista katsoo erojen tunnistamisen tarpeelliseksi ja puhuu toiseusdidaktiikan puolesta. Simojoen mielestä pelkkä

samankaltaisuuksien korostaminen sivuuttaa lasten kysymykset eri katsomuksista: “Toisen arvo nousee juuri hänen toiseudestaan, minkä vuoksi erilaisuuden hyväksyminen ja vierauden salliminen on ensisijaisen tärkeää uskontojenvälisessä kasvatuksessa.” (Simojoki, 2015, s. 48-49.) Vasun mukaan keskusteluja tulisi käydä lapsilähtöisesti lasten aloitteiden pohjalta, minkä vuoksi myös katsomusten välisistä eroista voi olla perusteltua keskustella, mikäli lapsi nostaa ne esille. Varhaiskasvatuksen katsomuskasvatus pohjautuu tietoon pienten lasten oppimisesta. (Poulter ym., 2021, s. 53–58.)

Vasu linjaa varhaiskasvatuksen pedagogiikan olevan lapsilähtöistä, kokonaisvaltaista, laaja-alaista ja vuorovaikutteista. Keskeistä on eheä pedagoginen jatkumo, jossa huomioidaan laaja-alainen osaaminen ja oppimisen alueet. Pedagoginen toiminta rakentuu vuorovaikutukselle, lasten aloitteille, moniaistisuudelle, kehollisuudelle ja osallisuudelle. Työmenetelminä ovat pedagoginen dokumentointi ja erilaiset monipuoliset työtavat, kuten omaehtoinen ja ohjattu leikki, moniaistinen tutkiminen ja ihmettely, liikkuminen, tietotekniikka, taide ja ilmaisu. Vasun mukainen varhaiskasvatuksen pedagogiikka edellyttää erilaisten työtapojen lisäksi monipuolisia oppimisympäristöjä, mikä on huomionarvoista katsomuskasvatuksen kannalta. Yhteistyö uskonnollisten yhdyskuntien kanssa ja vierailut pyhiin tiloihin fyysisesti tai virtuaalisesti toteutettuina rikastavat oppimisympäristöjä. Oppimisympäristöt ovat ”tiloja, paikkoja, yhteisöjä, käytäntöjä, välineitä ja tarvikkeita, jotka tukevat lasten kehitystä, oppimista ja vuorovaikutusta.” (Opetushallitus, 2018a, s. 32, 36–38; Opetushallitus, 2022a, s. 20–21, 23–25.)

4.2 Osallisuus ja kokemuksellisuus

Osallisuus on tärkeä käsite varhaiskasvatusta ohjaavassa vasussa (Opetushallitus, 2018a; Opetushallitus, 2022b), Suomen evankelis-luterilaisessa kirkossa (Suomen ev. lut. kirkko, 2020b, s. 6; Suomen ev. lut. kirkko, 2008, s. 23–24) sekä ajankohtaisessa yhteiskunnallisessa, akateemisessa ja kirkollisessa kasvatuskeskustelussa (Jankko, 2019; Kilpeläinen, 2022, s. 53). Osallisuuden käsite liittyy sosiokulttuuriseen oppimiskäsitykseen. Lapsen osallisuuden perusta löytyy YK:n lapsen oikeuksien sopimuksesta (1989), jossa ovat kirjattuina lapsen oikeus tulla

kuulluksi ja ilmaista mielipiteensä itseään koskevissa asioissa ja oikeus osallistua taide- ja kulttuuritoimintaan. Osallisuutta voidaan tarkastella yksilön ja yhteisön välisenä suhteena tai lapsen ja aikuisen välisenä valtasuhteena. Osallisuus on kuulumista yhteisöön arvostettuna jäsenenä, kuulluksi tulemista, toimimista osana yhteisöä ja osallistumista suunnitteluun, päätöksentekoon ja asioiden toteutukseen. (Kilpeläinen, 2022, s. 20–21; Turja, 2020, s. 45.)

Vasussa toiminnan keskiössä on oppiva ja hyvinvoiva lapsi. Vasussa korostuu lapsilähtöinen pedagogiikka, jossa keskeistä on lapsen osallisuus ja siihen tukeminen. Laaja-alaisen osaamisen yhtenä alueena on osallistuminen ja vaikuttaminen. Vasu määrittelee varhaiskasvatuksen tehtäväksi lasten kokonaisvaltaisen kehityksen ja oppimisen, tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden edistämisen sekä lasten osallisuuden ja aktiivisen toimijuuden vahvistamisen. Lapsen oikeuksia ovat muun muassa kuulluksi tuleminen ja osallisuus omaan elämään vaikuttaviin asioihin. Varhaiskasvatuksessa huomioidaan lasten aiemmat kokemukset ja osaaminen sekä ohjataan tarttumaan lasten aloitteisiin ja mielenkiinnon kohteisiin. Vertaisryhmään ja yhteisöön kuuluminen nostetaan lapsen oppimisen ja osallisuuden kannalta tärkeiksi asioiksi.

Vasu velvoittaa työntekijät kohtaamaan lapset arvostavasti, kuuntelemaan heidän ajatuksiaan, vastaamaan lasten aloitteisiin ja ottamaan lapset mukaan toiminnan suunnitteluun, toteutukseen ja arviointiin. Henkilöstön tehtävänä on huolehtia, että jokaisella lapsella, työntekijällä ja huoltajalla on tilaisuus osallistua ja vaikuttaa. Vasu ohjaa käyttämään toiminnallisia, luovuutta ja osallisuutta edistäviä työtapoja varhaiskasvatuksessa sekä kehittämään osallisuutta edistäviä toimintatapoja ja rakenteita. (Opetushallitus, 2018a, s. 22, 26–27, 30, 34, 38; Opetushallitus, 2022a, s. 12, 15, 19, 22, 24–25.) Katsomuskasvatuksen ja evankelis-luterilaisen kirkon kasvatuksen näkökulmista on huomionarvoista, että ajankohdainen empiirinen tutkimus on havainnut lasten olevan aktiivisia kyselijöitä ja keskustelijoita. Lasten kanssa käytyjen katsomusaiheisten keskustelujen on huomattu usein olevan vastavuoroisia, jolloin myös lapset voivat vaikuttaa aikuisten ajatteluun. (Kilpeläinen, 2022, s. 18.)

Katsomuskasvatuksen pedagogiikassa olennainen käsite on myös kokemus. Asiantuntijoiden mukaan katsomuskasvatuksessa vallitsee tällä hetkellä lasten kokemusmaailmasta irrallinen pedagoginen lähestymistapa, eikä lapsia tueta tutkimaan katsomuksia kokonaisvaltaisesti. Kuitenkin kokemuksen tulisi olla katsomuskasvatuksen teoreettinen ja pedagoginen näkökulma ja lapsia tulisi esimerkiksi sakraalililavierailuiden kautta ohjata tutkimaan katsomuksia moniaistisesti, kehollisesti ja toiminnallisesti. Tilavierailut voivat rikastaa oppimisympäristöjä, kehittää katsomuskasvatuksen pedagogiikkaa ja lisätä lasten kokonaisvaltaista ymmärrystä katsomuksista ja moninaisuudesta. (Lahtinen, 2020; Poulter ym., 2021, s. 167, 169–170.)

4.3 Leikki

Vasun mukaan leikki on oppimisen lähde, varhaiskasvatuksen keskeinen työtapa ja varhaiskasvatusikäiselle lapselle luontainen tapa oppia ja jäsentää maailmaa. Pieni lapsi oppii vuorovaikutuksessa toisiin, leikkien, ihmetellen, kokemuksellisesti, toiminnallisesti, kokonaisvaltaisesti, moniaistisesti ja kehollisesti. (Opetushallitus, 2018a, s. 38–40; Opetushallitus, 2022a, s. 25.) Leikki ja kokemuksellisuus ovat katsomuskasvatuksen pedagogiikassa ja sen kehittämisessä perusperiaatteita. Leikki on tärkeää sosiaalisten, emotionaalisten ja kognitiivisten kykyjen kehittymisen kannalta. Katsomukselliset elementit leikissä voivat edistää moninaisuuden ymmärtämistä ja opettavat toimimaan ja ajattelemaan eri tavoin. (Tahvanainen & Turunen, 2017, s. 167.)

Varhaiskasvatuksessa ja katsomuskasvatuksessa työntekijän on tärkeää varata aikaa leikkiin, rikastaa sitä ja tuoda tarjoumia tai vihjeitä. Erilaiset oppimisympäristöt ovat vasun mukaan tärkeitä lapsen oppimisen kannalta. Lasten saatavilla tulisi olla riittävästi leikkivälineitä ja materiaaleja, joilla leikkiympäristöjä voi rikastaa. Katsomuskasvatuksen kannalta on merkityksellistä, saavatko ja voivatko katsomukset näkyä leikeissä. Katsomuskasvatuksessa käytetyt materiaalit ja välineet olisikin hyvä jättää esille työskentelyn jälkeen, jotta niillä voisi leikkiä.

4.4 Menetelmät

Katsomuskasvatuksessa käytetään monipuolisesti samoja varhaiskasvatuksen muustakin toiminnasta tuttuja toimintatapoja ja menetelmiä, kuten tarinankerrontaa, elämyksellisyyttä, tekemällä, tutkimalla ja kokemalla oppimista, juhlia, perinteitä ja ruokakulttuuria, musiikkia, leikkiä, draamaa, kuvataidetta, luontopedagogiikkaa, vierailuja, vierailijoita, havainnointia, pedagogista dokumentointia ja keskusteluja (Yli-Koski-Mustonen, 2018, s. 30–35). Varhaiskasvatuksessa kokonaisvaltaisuus, osallisuus, leikki, kokemuksellisuus ja yhdenvertaisuus ovat tärkeitä. Erityisiä katsomuskasvatuksen ja uskontokasvatuksen menetelmiä ovat esimerkiksi lattiakuvat (Mäkinen, 2007 ja 2009; Aitlahti ym., 2017), Tutki tilaa (Step-koulutus, i.a.) ja Deep talk (Valkonen, 2014), joissa voidaan huomioida katsomuksellisesti moninaiset näkökulmat ja joissa osallisuus, yhteisöllisyys, yksilöllisyys, erilaisuuden arvostaminen, moniäänisyyden vahvistaminen ja yhdenvertaisuus ovat keskeisiä periaatteita. Monikatsomuksellista katsomuskasvatusta tukevia materiaaleja ovat esimerkiksi vuosittain julkaistava Kulttuurien juhlakalenteri (Espoon kaupunki, i.a.), Juhlakalenteri (Fokus ry, i.a.) ja Juhlakaruselli (Fokus ry, i.a.).

Varhaiskasvatuksen perustana ovat toimintavuosi ja vuodenkiertoon kuuluvat juhlat, perinteet ja tavat. Katsomuskasvatus on luontevaa ottaa osaksi näitä laaja-alaisen osaamisen suunnitelmia. Katsomuksia on mahdollista käsitellä esimerkiksi taidekasvatuksen ja ilmaisun menetelmillä, kuten tämän opinnäytetyön produktina tuotetussa materiaalissa näkyy. Katsomuskasvatus sisältää myös mahdollisuuksia monilukutaidon kehittämiseen esimerkiksi katsomusten symbolien kautta.

Katsomuskasvatus ja sen pedagogiset menetelmät pohjautuvat varhaiskasvatustieteeseen. Pellikka toteaa keskustelun, tarinoiden lukemisen ja katsomusten oppien käsittelyn olevan lapsille abstrakteja ja vaikeasti ymmärrettäviä. Smartin määrittelemän uskonnon seitsemän ulottuvuuden pohjalta Pellikka esittää hyväntekeväisyyden, taidekasvatuksen menetelmien, hiljentymisen, musiikin sekä pyhiin esineisiin, rakennuksiin ja muihin paikkoihin, kuten hautausmaihin tutustumisen olevan hyviä menetelmiä katsomuskasvatuksessa. (Pellikka, 2020, s. 153–154; Tahvanainen & Kokkonen, 2021, s. 228–229.)

5 OPINNÄYTETYÖN YHTEISTYÖKUMPPANI, TAUSTA, TARKOITUS JA TAVOITE

Työelämälähtöinen ja kehittämispainotteinen opinnäytetyö ja produkti *Tutkimusmatkoja katsomusten maailmaan – Materiaalia varhaiskasvatuksen katsomuskasvatukseen* (Liite 1) laadittiin yhteistyössä *Monikatsomukselliset oppimisen tilat varhaiskasvatuksessa* -hankkeen kanssa, joka oli opetus- ja kulttuuriministeriön rahoittama opettajankoulutuksen kehittämishanke. Hanke toteutettiin vuosina 2018–2021. Opinnäytetyöni produktin eli katsomuskasvatusmateriaalin kustantajana toimi Helsingin yliopiston kasvatustieteellinen tiedekunta.

Monikatsomukselliset oppimisen tilat varhaiskasvatuksessa -hanke oli yksi hallituksen kärkihankkeista. Hanketta hallinnoi Helsingin yliopiston kasvatustieteellisen tiedekunnan kasvatustieteiden osasto. Yhteistyötahoina olivat Itä-Suomen yliopiston filosofisen tiedekunnan soveltavan kasvatustieteen ja opettajankoulutuksen osasto ja teologinen osasto, Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta, helsinkiläisiä, joensuulaisia ja oululaisia päiväkoteja, Helinä Rautavaara museo ja Diakonia-ammattikorkeakoulu. Hankkeessa kehitettiin opettajankoulutusta, katsomuskasvatusta ja sen toimintaympäristöjä sekä varhaiskasvatuksen opettajien ja opettajaksi opiskelevien katsomustietoista opettajuutta ja osaamista katsomuskasvatuksen toteuttamiseen ja moninaisuuden ymmärtämiseen liittyen. Erityisnäkökulmana hankkeessa oli tilan ja tilallisuuden pedagogiikka, ja hankkeessa luotiin tiloja hyödyntäviä pedagogisia ratkaisuja työelämää varten. Hankkeessa tila ymmärrettiin oppimisympäristönä, mutta myös ilmapiirinä, varhaiskasvatuksen käytänteinä sekä käsitteellisenä ja henkisenä tilana, jossa monikatsomuksellisuus, moninäkökulmaisuus ja moniäänisyys ovat mahdollisia. Hankkeessa laadittiin tieteellisiä julkaisuja, pedagogisia materiaaleja, suosituksia ja opinnäytetöitä. (Poulter ym., 2021, s. 65–66, 75–78.)

Laadin opinnäytetyöni yhteistyössä Helsingin osahankkeen kanssa. Työni funktio oli tuoda opiskelijoiden pedagogista osaamista esille päiväkoteja hyödyttävän konkreettisen, pedagogisen katsomuskasvatusmateriaalin muodossa, ottaa opiskelijat, lapset ja opettajat mukaan katsomuskasvatuksen kehittämiseen sekä

omalta osaltaan vastata hankkeen aikana kentältä tulleisiin materiaalitoiveisiin. *Tutkimusmatkoja katsomusten maailmaan – Materiaalia varhaiskasvatuksen katsomuskasvatukseen* koostuu Helsingin yliopiston varhaiskasvatuksen opettaja-opiskelijoiden laatimista työskentelysuunnitelmista, jotka toimitin julkaistavaan muotoon. Toimitustyössä apuna olivat hankkeen johtaja, dosentti Saila Poulter ja hankesuunnittelija, väitöskirjatutkija Silja Lamminmäki-Vartia ja eri katsomusyhteisöjen edustajat ja katsomuskasvatuksen asiantuntijat Rebecca Hasenson, Karoliina Juhola, Raili Keränen-Pantsu, Mina Khan, Aino-Elina Kilpeläinen, Dani Lahtinen, Isra Lehtinen, Kaarina Lyhykäinen, Miriam Schwartz, Osmo Vartiainen, Johanna Vilja-Mantere ja Sanna Yli-Koski-Mustonen.

Opinnäytetyön ja produktin tarkoituksena oli kehittää varhaiskasvatuksen katsomuskasvatusta toimittamalla monikatsomuksellinen pedagoginen katsomuskasvatusmateriaali, joka mallintaisi, miten uuden vasun mukaista katsomuskasvatusta voitaisiin käytännössä toteuttaa varhaiskasvatusyksiköissä. Monikatsomuksellisista katsomuskasvatusmateriaaleista on pulaa, työntekijät ovat toivoneet niitä, ja katsomuskasvatuksen pedagogiikkaa on Suomessa tutkittu ja kehitetty vain vähän. Tästä johtuu tarve mallintaa katsomuskasvatuksen toteuttamista. Tavoitteena oli vastata varhaiskasvatuksen työntekijöiden ja opiskelijoiden tarpeeseen ja vahvistaa osaltaan katsomuskasvatuksen pedagogista toimintaa, laatua ja työntekijöiden katsomuskasvatuksellista mielenkiintoa ja osaamista. *Monikatsomukselliset oppimisen tilat varhaiskasvatuksessa* -hankkeen yhtenä tavoitteena oli luoda tilaa monikatsomuksellisuudelle ja katsomuskasvatukseen liittyvälle pedagogiselle mielenkiinnolle ja keskustelulle varhaiskasvatusyksiköissä. Osaltaan tämä materiaali liittyy samaan tavoitteeseen.

Uuden vasun mukainen monikatsomuksellinen katsomuskasvatus ei ole vielä osa kaikkien varhaiskasvatusyksiköiden arkea. Varhaiskasvatuksen laatu vaihtelee paikkakunta- ja yksikkökohtaisesti. Joissakin yksiköissä katsomuskasvatus sivuutetaan tai suositaan jotakin katsomusta. Hankkeen yhtenä suosituksena onkin, että katsomuskasvatuksen kehittämistyössä on kiinnitettävä huomiota opetussuunnitelma-ajattelun konkretisoimiseen sekä kokonaisvaltaisuuden ja moninaisuuden huomioimiseen. (Poulter ym., 2021, s. 69.)

6 KATSOMUSKASVATUSMATERIAALIN KEHITTÄMISTYÖN PROSESSI JA MENETELMÄT

6.1 Suunnittelu ja valmistelu

Ammattikorkeakoulujen tutkimus- ja kehittämistyön tulee olla työelämälähtöistä, käytännönläheistä ja ajankohtaista (Karvinen, 2015, s. 208; Vilkka, 2015, s. 17). Tarkoituksena on kehittää työelämän käytäntöjä. Opinnäytetyöni oli ajankohtainen ja liittyi akateemiseen ja yhteiskunnalliseen keskusteluun varhaiskasvatuksen katsomuskasvatuksesta. Työelämälähtöinen, kehittämispainotteinen ja produktiivinen opinnäytetyöni pyrki vastaamaan varhaiskasvatuksen työntekijöiden ajankohtaiseen materiaalitärkeeseen. Menetelmien valinta nousi tavoitteista. Hyödynsin osallistavan ja tutkivan kehittämisen menetelmiä. Kuten kaaviosta 1 ja taulukosta 1 ilmenee, kehittämisprosessi noudatti suunnittelun, toteutuksen ja testaamisen sekä arvioinnin syklistä mallia (Ojasalo ym., 2014, s. 23, 26).



Kaavio 1: Prosessin keskeiset työvaiheet.

Prosessin keskeiset työvaiheet
1. Suunnittelu ja valmistelu
<ul style="list-style-type: none"> • 21.11.2019 hankkeen työntekijöiden tapaaminen • sopimus opinnäytetyön tekemisestä hankkeessa • hankkeella oli kattava tutkimuslupa, minkä vuoksi ei ollut tarvetta erilliselle tutkimusluvalla • suunnittelin lapsille emojiarvioinnin ja laadin arviointilomakkeet lapsille, lapsiryhmien työntekijöille ja opiskelijoille • lapsiryhmien työntekijöiden ohjeistus • info opinnäytetyön ja produktin suunnitelmasta kurssin aloitusluennolla 14.1.2020 • tammi-helmikuussa 2020 opiskelijat laativat työskentelysuunnitelmat, joita hankkeen työntekijät kommentoivat etukäteen • hankkeen työntekijät tapasivat lapsiryhmät etukäteen • kuvausluvut lasten huoltajilta
2. Työskentelysuunnitelmien toteutus ja testaus
<ul style="list-style-type: none"> • 24.–28.2.2020 opiskelijat toteuttivat työskentelysuunnitelmat lapsiryhmien parissa PLC-tilassa tai opiskelijoille katsomuskasvatusmessuilla • toimin havainnoijana
3. Työskentelysuunnitelmien arviointi
<ul style="list-style-type: none"> • lasten emoji-arviointi • lasten, lapsiryhmien työntekijöiden ja opiskelijoiden arviointilomakkeet • opiskelijoiden ja hankkeen työntekijöiden kommentit
4. Katsomuskasvatusmateriaalin toimitustyön suunnittelu ja toteutus
<ul style="list-style-type: none"> • valintakriteeristön laadinta materiaaliin tulevien työskentelysuunnitelmien valintaa varten • toimitin materiaalin arvioinnin avulla ja hankkeen työntekijöiden ohjauksessa
5. Toimitetun katsomuskasvatusmateriaalin arviointi
<ul style="list-style-type: none"> • katsomusyhteisöjen edustajien ja asiantuntijoiden kommentit • hankkeen työntekijöiden kommentit • dosentti Jonna Kankaan arvio • Diakonia-ammattikorkeakoulun lehtorien ja opiskelijoiden palaute opinnäytetyöseminareissa • Hankkeen arviointi- ja päätösseminaari

Taulukko 1: Prosessin keskeiset työvaiheet.

Toimitin pedagogisen katsomuskasvatusmateriaalin (Liite 1) yhteistyössä Moni-katsomukselliset oppimisen tilat varhaiskasvatuksessa –hankkeen kanssa. Prosessi alkoi joulukuussa 2019, jolloin etsin aihetta opinnäytetyölleni. Etsin

katsomuskasvatukseen liittyvää opinnäytetyön aihetta, sillä katsomuskasvatus oli uuden vasun 1.1.2019 voimaantulon myötä ajankohtainen aihe varhaiskasvatuksessa ja Diakonia-ammattikorkeakoulun opinnoissani. Olen aiemmalta koulutukseltani teologi ja uskonnonopettaja, minkä vuoksi katsomuskasvatus aiheena kiinnosti minua. Väitöskirjatutkija Aino-Elina Kilpeläinen neuvoi minua tiedustelemaan *Monikatsomukselliset oppimisen tilat varhaiskasvatuksessa* -hankkeesta, voisinko laatia opinnäytetyöni yhteistyössä hankkeen kanssa.

Tapasin 21.11.2019 hankkeen työntekijät dosentti, vanhempi yliopistonlehtori Saira Poulterin ja väitöskirjatutkija Silja Lamminmäki-Vartian. Keskustelimme hankkeen aikana varhaiskasvatuksen kentältä nousseista tarpeista koota monikatsomuksellinen katsomuskasvatusmateriaali. Esitin ideapaperini Diakonia-ammattikorkeakoulun seminaarissa 11.12.2019, jonka jälkeen sovimme opinnäytetyöni tekemisestä. Päätimme, että kokoan ja toimitan katsomuskasvatusmateriaalin pääasiassa Helsingin yliopiston varhaiskasvatuksen opettajaopiskelijoiden Eettinen kasvatus ja katsomuskasvatus (EDUK727) -kurssin aikana tammi-helmikuussa 2020 laatimista työskentelysuunnitelmista. Sovimme, että olen mukana havainnoimassa työskentelyjen toteuttamista lapsiryhmille ja opiskelijoille. Esitin suunnitelmani opettajaopiskelijoille kurssin aloitusluennolla 14.1.2020. Kurssin opettajina toimivat Saira Poulter ja Silja Lamminmäki-Vartia. Opiskelijoilta kysyttiin luvat työskentelysuunnitelmien käyttöön.

Kokosin ja toimitin katsomuskasvatusmateriaalin pääasiassa vuoden 2020 opettajaopiskelijoiden Eettinen kasvatus ja katsomuskasvatus -kurssin aikana laatimista suunnitelmista. Lisäksi päädyimme hankkeen työntekijöiden kanssa täydentämään materiaalia vuoden 2019 kurssin neljällä suunnitelmalla. Vuoden 2020 opiskelijat laativat suunnitelmat kurssin opettajien arpomissa pienryhmissä, ja vuonna 2019 opiskelijat saivat itse valita ryhmänsä. Aiheet arvottiin. Opiskelijoiden tehtävänä oli joko katsomuskasvatustyöskentelyn suunnittelu ja ohjaaminen yhteistyöpäiväkodin lapsiryhmälle Helsingin yliopistolla Playful Learning Center -tilassa (PLC) tai teemapöydän suunnittelu ja työskentelysuunnitelman esittely katsomuskasvatusmessuilla.

Opiskelijat laativat vuoden 2020 kurssilla 37 työskentelysuunnitelmaa. Playful Learning Center -tilassa lapsiryhmille toteutetut tuokiot on merkitty PLC-lyhenteellä. Työskentelysuunnitelmien aiheina olivat kultainen sääntö, kansainvälinen YK:n päivä, pyhä tila, yhteisymmärrysviikko, avaruus, Nooan arkki (PLC), ihme, ramadan ja id al-Fitr, rukous, kultainen sääntö ja kristillinen kertomus laupiaasta samarialaisesta (PLC), ystävyys, lapsen oikeudet, islamilainen kertomus Itkevä kameli (PLC), islamilainen kertomus Linnunpoikaset (PLC), Buddhan ajatus kohtuullisuudesta (PLC), hanukka, kristillinen kertomus Viisi leipää ja kaksi kalaa (PLC), loppiainen, maailman synnyt eri katsomusten ja kulttuuriperintöjen mukaan, maailman synty -myytit (Kalevala ja Raamattu) (PLC), vesi ja pyhän käsite, lapsen juhlat: nimenanto ja kaste (PLC), vesak – Buddhan syntymäjuhla, pyhäinpäivä, halloween, pyhäinpäivä ja meksikolainen kuolleiden päivä, kekri, uuden vuoden juhlat eri maissa, kiinalainen uusivuosi (PLC), diwali, songkran, pyhäpäivä ja lepopäivä, laskiainen ja paasto sekä pääsiäinen, purim, holi – värien juhla, vappu, saamelaiden kansallispäivä ja romanien kansallispäivä.

Päätimme ehdotuksestani, että katsomuskasvatusmateriaalin toimitus- ja kehitystyössä olisivat mukana lisäksi myös Helsingin yliopiston opettajaopiskelijat, hankkeen yhteistyöpäiväkotien lapset, lapsiryhmien opettajat sekä uskonnollisten yhdyskuntien ja katsomuskasvatuksen asiantuntijat. Diakonia-ammattikorkeakoulun tutkimus- ja kehittämistoiminnan keskeinen periaate on osallistava ja tutkiva kehittäminen, työelämää palveleva yhteiskehittäminen, jossa keskeistä on jaettu asiantuntijuus (Hyväri & Vuokila-Oikkonen, 2020b). Opinnäytetyöni lähtökohtana ja viitekehyksenä sovelsin osallistavan toimintatutkimuksen menetelmiä. Osallistavassa toimintatutkimuksessa keskeistä on toiminnan kehittäminen ja osallistujien aktiivinen rooli (Valtonen ym., 2020). Kehitystyöhön otetaan mukaan sen kannalta keskeisiä toimijoita.

Katsomuskasvatuksen tutkimuksessa ja kehittämisessä lapset eivät ole tois- taiseksi päässeet laajasti ääneen, vaan tutkimuksissa on haastateltu pääasiassa varhaiskasvatuksen opettajia (esim. Helki, 2017; Laakso, 2018; Yli-Koski-Mustonen, 2018; Aroranta, 2019 ja Lahtinen, 2020). Lasten näkökulman on todettu puuttuvan suomalaisessa katsomuskasvatuksen tutkimuksessa (Yli-Koski-

Mustonen, 2018, s. 134), vaikka esimerkiksi vasu ohjaa osallisuuteen. Sen vuoksi kehitystyöhön oli tarpeellista ottaa mukaan myös lapset.

Laadin opinnäytetyöni yhteistyössä jo vuonna 2018 alkaneen hankkeen kanssa osana opiskelijoiden yliopistokoulutusta. Tulin mukaan kesken hankkeen, juuri ennen vuoden 2020 kurssin alkua. Tämän vuoksi minulla ei ollut mahdollisuutta vaikuttaa opiskelijoille etukäteen annettuihin työskentelyiden aiheisiin, eikä siten kaikilta osin katsomuskasvatusmateriaaliin tulevaan aineistoon. Päiväkotiryhmien lapset ja työntekijät eivät myöskään voineet osallistua tuokiosuunnitelmien aiheiden valintaan ja tuokioiden suunnitteluun aikataulullisista syistä. Ihanteellista olisi ollut osallistaa lapset, lapsiryhmien työntekijät ja opiskelijat jo aiheiden valintaan ja suunnitteluun. Osallistavan toimintatutkimuksen menetelmiä on käytetty tässä kehittämistyössä soveltuvin osin, kun se on ollut mahdollista.

Laadin etukäteen lapsille, lapsiryhmien työntekijöille ja opiskelijoille arviointilomakkeet (Liitteet 2–4), jotka Silja Lamminmäki-Vartia välitti eteenpäin. Lasten ja työntekijöiden arviointilomakkeet Lamminmäki-Vartia välitti sähköpostitse ja opiskelijoiden itsearviointilomakkeen kurssin Moodle-alustalla. Arviointilomakkeiden kysymysten luomisessa hyödynsin ja sovelsin teorian tietoa haastattelun ja kyselyn toteuttamisesta. Haastattelukysymyksessä tulee kysyä asiaa helppotajuisesti, eikä kysymyksessä tulisi olla tarpeettomia tai arvottavia sanoja. Kysymysten muoto vaikuttaa ymmärrettävyyteen ja lomakkeen pituus vastaamishaluun. (Ojasalo, ym. 2014, s. 131; Vilka, 2015, s. 129.) Kysymykset laaditaan kehittämistyön tavoitteiden saavuttamiseksi (Ojasalo ym., 2014, s. 130).

Kyselylomakkeiden tavoitteena oli saada tietoa, joka auttaisi toimittamaan ja kehittämään työskentelysuunnitelmia lasten ja työntekijöiden kannalta kiinnostaviksi, toimiviksi ja vasun mukaisiksi. Lomakkeiden tarkoituksena oli myös auttaa valitsemaan poisjätettävät suunnitelmat ja suuntaamaan toimitettavaa materiaalia työntekijöiden tarpeita vastaavaksi. Valitsin tietoisesti avoimet kysymykset, enkä antanut vastausvaihtoehtoja, sillä lomakkeissa kysyttiin kokemuksia tuokiosta. Valmiit vastausvaihtoehdot eivät olisi tuottaneet tarvittavaa tietoa.

Kyselylomake tulisi testata etukäteen tutkimuksen ohjaajilla tai muilla alan asiantuntijoilla ja muutamalla perusjoukkoa edustavalla henkilöllä, jotka osaavat arvioida ohjeiden ja kysymysten ymmärrettävyyttä, puuttuvia tai tarpeettomia kysymyksiä, lomakkeen pituutta ja vastausaikaa. Kohderyhmän, toimintaympäristön ja -kulttuurin tuntemus on laadullisessa tutkimuksessa ja kysymysten muotoilussa keskeistä, sillä ihmisten kokemukset ja käsitykset ovat sidoksissa kulttuuriin ja tilanteeseen. (Vilka, 2015, s. 108, 130.) Testaajana ja palautteen antajana toimi hankkeen työntekijä Silja Lamminmäki-Vartia, joka on varhaiskasvatuksen opettaja. Työntekijöiden ja lasten arviointilomakkeiden kirjaajana toimi kunkin lapsiryhmän varhaiskasvatuksen opettaja, minkä vuoksi Silja Lamminmäki-Vartian pitkäaikainen kokemus varhaiskasvatuksen opettajana oli hyödyllistä kyselylomakkeen laatimisessa. Sain palautetta ja muutosehdotuksia kyselylomakkeeseen myös Diakonia-ammattikorkeakoulun lehtori Satu Keisalalta.

Muutin kyselylomakkeen kysymysten määrää ja sijaintia palautteiden perusteella. Hankkeen aikataulun ja resurssieni vuoksi laajempaan testaamiseen lapsilla ja opettajilla ei ollut mahdollisuutta, vaikka osallisuuden ja tulosten luotettavuuden kannalta se olisi tärkeää. Tässä tilanteessa laaja testaaminen ei olisi ollut tarkoituksenmukaista, sillä kaikki kysymykset olivat avoimia ja vastaaminen edellytti osallistumista tuokioon. Lomakkeen tehtävä oli täydentää havainnointia, ei tuottaa taulukoitavaa tietoa. Lapset ja muut osallistujat olisi kuitenkin tärkeää osallistaa työn kaikkiin vaiheisiin: suunnitteluun, toteutukseen ja arviointiin.

Suunnittelu- ja valmisteluvaiheessa helmikuussa 2020 ennen katsomuskasvatustyöskentelyä hankkeen työntekijät tapasivat yhteistyöpäiväkotien lapsiryhmät. Saila Poulter ja Silja Lamminmäki-Vartia kertoivat lapsille ja huoltajille etukäteen, mitä yliopistolla tapahtuu ja kysyivät kuvausluvat lasten kuvaamiseen. He tapasivat ryhmät myös työskentelyn jälkeen.

6.2 Toteutus ja testaaminen

Kehittämistyössä on hyödyllistä käyttää useita menetelmiä rinnakkain (Ojasalo ym., 2014, s. 3, 18). Käytin työssäni monimetodista lähestymistapaa kattavuuden

ja luotettavuuden lisäämiseksi (Vilkkä, 2015, s. 70). Valitsin kehittämismenetelmiksi tarkkailevan havainnoinnin muistiinpanoja tehden, osallistuvan havainnoinnin sekä osallistavan kehittämisen emoji-arvioinnin (Liite 5) ja arviointilomakkeiden (Liitteet 2–4) avulla toteutettuna.

Toteutin havainnoinnin ja aineiston keruun 24.–28.2.2020 Helsingin yliopistolla, jossa opiskelijat toteuttivat etukäteen ryhmissä laatimansa työskentelysuunnitelmat yhteistyöpäiväkotien lapsiryhmille Playful Learning Center -tilassa tai toisilleen katsomuskasvatuksen messuilla. Opiskelijat olivat etukäteen käsitelleet suunnitelmat Silja Lamminmäki-Vartian kanssa ja saaneet palautetta ja mahdollisia muutosehdotuksia. Olin läsnä havainnoijana ja laadin muistiinpanoja katsomuskasvatustyöskentelyiden toimivuudesta, lasten reaktioista, havainnoistani ja muutosehdotuksista.

Havainnointi on yksi laadullisen tutkimuksen aineistonkeruumenetelmä, joka voi tapahtua tarkkailemalla tai osallistumalla. Tarkkailevaa havainnointia pidetään toimivana menetelmänä muuttuvissa vuorovaikutustilanteissa. (Vilkkä, 2015, s. 142, 144.) Havainnointi sopii kehittämistyön menetelmäksi, kun tutkitaan ihmisen toimintaa ja kommunikaatiota. Havainnoinnin suunnittelussa on keskeistä määrittellä havainnoijan rooli ja näkyvyys, sillä havainnoinnin on kritisoitu häiritsevän tutkittavaa tilannetta. (Ojasalo ym., 2014, s. 114, 116.) Toimin tuokioissa ulkopuolisena tarkkailijana osallistumatta toimintaan. Valitsin menetelmäksi tarkkailevan havainnoinnin, jotta häiritöisin työskentelyyn osallistuvia lapsia mahdollisimman vähän. Dokumentoin havaintoni strukturoimattomasti ilman havainnointilomaketta, sillä minulla ei ollut tutkimusresurssien puitteissa mahdollisuutta perehtyä laajasti kaikkiin työskentelysuunnitelmiin etukäteen ja laatia sen pohjalta jäsenneltyä lomaketta. Systemaattinen havainnointi ei olisi ollut tarkoituksenmukainen katsomuskasvatusmateriaalin, eikä ajankäytön kannalta, sillä laadin opinäytetyöni yksin. Halusin myös kerätä mahdollisimman paljon ja monipuolisesti tietoa tuokiosuunnitelmien käytettävyydestä, missä strukturoimaton havainnointi on tarkoituksenmukainen menetelmä (Ojasalo ym., 2014, s. 116).

Kirjasin työskentelysuunnitelmapaperiin ja muistivihkoon omat huomioni, ajatukset ja ideani sekä muiden opiskelijoiden ja hankkeen työntekijöiden tuokion

jälkeen antaman palautteen. Lisäksi hankkeen työntekijä Silja Lamminmäki-Vartia otti tuokioista valokuvia samalla, kun hän ohjasi opiskelijoita. Päädyimme Lamminmäki-Vartiaan kuvaajana, jotta tuokion aikana huoneessa ei olisi ylimääräistä, häiritsevää liikettä ja jotta voisin keskittyä havainnointiin. Havainnoin sekä lapsia että tuokiota toteuttavia opiskelijoita ja tuokiosuunnitelman ohjeistuksia. Havainnoin muun muassa tuokion toimivuutta kokonaisuutena, lasten reaktioita, sitoutumista toimintaan, ohjeiden ymmärrettävyyttä ja lasten mielipiteitä tuokiosta. Minulla oli apuna kirjallinen tuokiosuunnitelma, josta näkyivät tavoitteet, aikataulu ja pedagogisesti perusteltu toiminta. Katsomuskasvatusemessuilla käytin menetelmänä sekä tarkkailevaa että osallistuvaa havainnointia.

Havainnoinnin kautta pääsin tietoisesti tarkkailemaan suunnitelmien testausta aidossa tilanteessa ja arvioimaan muutosten tarvetta. Lapsiryhmän havainnointi tapahtui yliopiston tiloissa. Vaikka tila oli toisaalta rinnastettavissa päiväkotiin ja toisaalta keinotekoiseen ympäristöön, laboratorioon, oli lapsiryhmä toisilleen tuttu, oikea päiväkotiryhmä ja retkikohteessa tapahtuva varhaiskasvatustyöskentely oli aito. Pohdin etukäteen videokuvauksen mahdollisuutta, sillä silloin tuokio olisi ollut mahdollista katsoa useita kertoja. Yksi ihminen ei pysty havaitsemaan ja muistamaan kaikkea (Ojasalo ym., 2014, s. 116). Materiaalia olisi kuitenkin kertynyt paljon ja paikallaan oleva videokamera ei olisi tavoittanut huoneessa liikkuvaa ryhmää ja kaikkien lasten ja opiskelijoiden ilmeitä ja eleitä. Ryhmissä oli myös lapsia, joilla oli kuvauskielto. Koska laadin opinnäytetyöni yksin, jätin videokuvauksen ajallisten resurssien vuoksi pois menetelmistä.

Keskustelimme jokaisen tuokiosuunnitelman jälkeen, päivän päätteeksi ja viikon lopuksi hankkeen työntekijöiden kanssa havainnoistamme. Osallistuin opponointikeskusteluihin, joissa ennalta nimetyt opiskelijat oppoivat vuorollaan toisen ryhmän toteuttaman työskentelyn, ja tein muistiinpanoja. Havainnointi menetelmänä vaatii ennakovalmisteluja ja syventymistä tutkittavan kohteen sisältöön (Vilkkä, 2006, s. 40). Aiempi osaamiseni teologian maisterina ja uskonnonopettajana sekä varhaiskasvatuksen opintoni ja laatimani suunnitelmapaperi auttoivat minua. Omaa havainnointiani täydensivät hankkeen työntekijöiden ja opiskelijoiden tekemät havainnot sekä päiväkodin työntekijöiden arviointilomakkeeseen kirjaamat havainnot. Lapsiryhmän työntekijät havainnoivat ryhmäänsä PLC-tilan

peililasin takaa. Minulla ei ollut emotionaalista suhdetta kehenkään lapseen tai opiskelijaan, mikä olisi voinut vaikuttaa havainnointiin (Ojasalo ym., 2014, s. 117).

6.3 Arviointi

Välittömästi jokaisen toteutetun työskentelyn jälkeen keräsin lapsilta palautteen emojiarviointiin avulla (Liite 5). Ryhmien ruokailujen aikataulun vuoksi arviointiin oli käytettävissä vain muutamia minutteja. Halusin kuitenkin kerätä lapsilta palautteen työskentelystä heti, jolloin se olisi heillä mielessä. Käytin menetelmän valinnassa yhteisöllistä ideointimenetelmää. Yhteisöllisiä ideointimenetelmiä on monia, esimerkiksi *brainstorming*. Sosiaalisen median kautta ideointiin voidaan saada mukaan suuri joukko ihmisiä. (Ojasalo ym., 2014, s. 44–45.) Kysyin helmikuussa 2020 Facebookissa Varhaiskasvatuksen ideapankki -ryhmässä varhaiskasvattajien hyväksi havaitsemia arviointimenetelmiä. Sain vastaukseksi muun muassa peukkuarviointiin ja emojiarviointiin. Konsultoin hankkeen työntekijöitä ja opinnäytetyöni ohjaajaa Satu Keisalaa ennen menetelmän valintaa. Valitsin emojiit, koska ne ovat monelle lapselle tuttuja ja konkreettisia ja niiden avulla lapsiryhmän mielipiteiden dokumentoiminen ja laskeminen oli helpompaa ja luotettavampaa kuin peukkuäänestyksellä. Menetelmän tuttuus helpottaa sen käyttöä ja turvallisen mielipiteenilmaisun ilmapiirin syntymistä lasten kanssa.

Toteutin emojiarviointiin kolmen erivärisen hymynaaman avulla (Liite 5). Jokainen lapsi sai merkitä tussilla rastin. Valitsin värit monille lapsille tutusta liikennevalosta: Vihreä kuvasi tyytyväisyyttä ja emoji oli hymyilevä. Keltainen kuvasi neutraalia vaihtoehtoa tai ”En osaa sanoa” ja emojiin kasvoilla suu oli viivasuora. Punainen emoji, jolla oli surullinen ilme, kuvasi mielipidettä, jossa lapsi ei tykännyt tuokiosta. Lapset tulivat arviointiin yksin tai muutaman lapsen ryhmissä siinä järjestyksessä, kuka oli ehtinyt pukea ulkovaatteet. Näin mahdollistui rauhallinen vastauksia kaikille. Ohjeistin jokaisen lapsen tai pienen ryhmän erikseen, kun annoin tussin. Vaikka suurin osa lapsista vastasikin valitsemalla hymynaaman, syntyi kuitenkin myös hajontaa, mikä kertoi arviointiin olevan lapsille tuttua ja myös negatiivisen palautteen antamisen olevan mahdollista ja hyväksyttävää. Yhtään

tuokiota ei lopulta toimitustyössä karsittu emojiarvioinnin perusteella, vaikka osa tuokioista oli pidetympiä kuin toiset. Pääosa arvioinneista oli positiivisia.

Emoji-arvioinnin rinnalle valitsin arviointimenetelmäksi ryhmän oman opettajan päiväkodilla johtaman keskustelutuokion ja lasten yhteisen arviointilomakkeen (Liite 2), johon opettaja kirjasi lasten palautteen. Etukäteen tehty valinta kahdesta arvioinnin tavasta lasten kohdalla osoittautui hyväksi ratkaisuksi, sillä emojiarviointi ei erotellut riittävästi tuokioita eikä tuonut tarkempaa tietoa. Keskustelutuokio ja arviointilomake täydensivät emojiarviointia. Välittömästi tuokion jälkeen saatu palaute on arvokasta, sillä asia on lasten mielessä ja oman mielipiteen ilmaisu on tärkeää. Pelkän emojiarvioinnin kautta saatu palaute ei kuitenkaan ole kattava. Lasten lomakkeelle antama palaute antoi tarkempaa tietoa ja auttoi minua tekemään tarvittavia muutoksia tuokiosuunnitelmiin ja parantamaan niiden käytettävyyttä ja laatua. Päätin kerätä lasten palautteen kerralla koko ryhmältä, sillä yksilöpalautteeseen ei välttämättä olisi ollut mahdollisuutta ajankäytöllisesti päiväkodin arjessa, enkä mahdollisesti olisi saanut arviointilomakkeita jokaiselta päiväkotiryhmältä.

Lasten toimiessa tiedon tuottajina on tärkeää kiinnittää huomiota tilanteen kiireettömyyteen ja turvallisuuteen sekä kysymysten muotoiluun ja ymmärrettävyyteen. Ryhmässä voi myös muodostua paine tai tapa vastata samalla tavalla kuin muutkin tai miellyttää aikuista. Koska keskustelutuokio ei tapahtunut välittömästi, ohjeistin työntekijöitä palauttamaan työskentelyn lasten mieliin esimerkiksi valokuvien avulla. Suurin osa ryhmistä osallistui useampaan työskentelyyn, minkä vuoksi kyseessä olevan tuokion mieleen palauttaminen oli erityisen tärkeää. Lasten haastattelijana toimi ryhmän opettaja, jonka lapset tunsivat ja joka tunsu lasten erityistarpeet ja pystyi esittämään kysymykset ymmärrettävästi ja tarvittavia esimerkkejä apunaan käyttäen. Päiväkodilla keskustelutuokioon oli käytettävissä enemmän aikaa kuin yliopistolla. On tärkeää, ettei lapsen vastaamista ohjaa kiire tai aikuisen miellyttämisen tarve. Olin kiinnittänyt huomiota lomakkeen kysymysten muotoiluun, jotta ne olisivat helposti ymmärrettäviä ja tarkkoja, mutta niihin ei voisi vastata ainoastaan kyllä tai ei.

Valitsin menetelmäksi myös työntekijöiden arviointilomakkeen (Liite 3), koska heidän havaintonsa täydensivät lasten kokemuksia. Työntekijät tuntevat ryhmänsä lasten reaktiot, ilmeet ja eleet eri tilanteissa, erityistarpeet ja haasteet, jolloin heidän havaintonsa voivat poiketa minun ja opiskelijoiden havainnoista. Työntekijöillä oli myös aikaa ja mahdollisuus keskustella kokemuksista jälkikäteen lasten kanssa päiväkodilla. Lapsilla on työntekijöihin usein pidempiaikainen ja turvallinen suhde, joten he mahdollisesti uskaltavat kertoa heille rehellisesti ajatuksiaan. Työntekijät seurasivat lapsiryhmänsä toimintaa erillisestä, PLC-tilan viereisestä huoneesta peili-ikkunan läpi, eikä heillä ollut ohjausvastuuta, joten he pystyivät keskittymään havainnointiin.

Lapset ja opettajat vastasivat etukäteen laatimiini arviointilomakkeisiin päiväkodilla heille sopivana ajankohtana, ja opettajat palauttivat lomakkeet minulle sähköpostitse. Lasten lomakkeita palautettiin 9 ja opettajien lomakkeita 9. Vastausprosentti oli 100. Kyselylomakkeen riskinä on vastausprosentin jääminen pieneksi (Vilkkä, 2015, s. 94). Pyrimme Silja Lamminmäki-Vartian kanssa minimoimaan riskin lähettämällä lomakkeet etukäteen, jakamalla tuokiopäivänä lomakkeet paperiversioina ja kirjoittamalla ohjeistuksen. Kiinnitin huomiota kyselyn pituuteen ja palauttamisen helppouteen. Lomake oli mahdollista täyttää käsin tai tietokoneella ja palauttaa esimerkiksi kännykkäkameralla otettuna kuvana.

Käytin menetelmänä myös opiskelijoiden itsearviointia (Liite 4), sillä he toteuttivat testauksen lapsiryhmälle ja mahdollisesti huomasivat asioita, joita minä havainnoijana en huomannut. Opiskelijat tekivät itsearvioinnin työskentelyn jälkeen. Opiskelijoita oli kurssilla 159 ja itsearvioinnin palautti 115 opiskelijaa. Vastausprosentti oli 72.

Lasten, työntekijöiden ja opiskelijoiden antama palaute auttoi minua tekemään tarvittavia muutoksia työskentelysuunnitelmiin ja parantamaan niiden käytettävyyttä ja laatua. Heidän osaamisensa täydensi omaa osaamistani.

6.4 Toimitustyö

Havaintomuistiinpanojeni sekä opiskelijoilta, lapsilta, opettajilta ja hankkeen työntekijöiltä saamieni palautteiden pohjalta toimitin työskentelysuunnitelmista pedagogisen katsomuskasvatusmateriaalin kevään 2020 ja syksyn 2021 välisenä aikana. Silja Lamminmäki-Vartian uskontojen ja katsomusten, varhaiskasvatuksen pedagogiikan ja käytännön työn asiantuntemus oli merkittävä apu toimitustyössä. Toimitustyön aikana loin valintakriteeristön yhteistyössä hankkeen työntekijöiden kanssa ja valitsimme mukaan tulevat työskentelysuunnitelmat. Muodostin suunnitelmien aiheista ilmiökokonaisuuksia, joiden alle kokosin suunnitelmat, yhteinäistin ja toimitin suunnitelmat, kokosin ne taittopohjaan ja valitsimme kuvat. Laadin esipuheen ja johdannon luonnosehdotukset, joita hankkeen työntekijät kommentoivat ja muokkasivat, sekä ohjeistuksen ja vinkkejä. Työskentelin hankkeen työntekijöiden ohjauksessa ja heidän kanssaan vuorovaikutuksessa. Toimitustyön loppuvaiheessa lisäsimme vielä kolme suunnitelmaa mukaan materiaaliin, jotta se edustaisi kattavammin myös uskonnottomia katsomuksia.

Työskentelysuunnitelmien valinnassa kiinnitimme huomiota siihen, että niiden avulla voitaisiin lapsiryhmässä ilmentää uskonnollisten ja uskonnottomien katsomusten moninaisuutta. Valinnassa apuna ja työvälineenä olivat myös lasten, työntekijöiden ja opiskelijoiden arvioinnit. Päädyin kokoamaan suunnitelmat kahdeksan ilmiökokonaisuuden alle, sillä vasu ohjaa laaja-alaiseen osaamiseen tuokiopedagogiikan sijaan. Ilmiökokonaisuudet olivat Ystävyys ja toisten huomioiminen, Ihme, Maailman synty ja avaruus, Vesi, Syntyminen, Suru ja kuolema, Uusi vuosi sekä Juhlat ja pyhäpäivät. Katsomusten tulisi nivoutua osaksi muuta varhaiskasvatuksen toimintaa (Opetushallitus, 2018a, s. 49; Opetushallitus, 2022a, s. 32). Ilmiöpedagogiikka on tällä hetkellä ajankohtaista varhaiskasvatuksessa ja perusopetuksessa.

Kysyimme opiskelijoilta luvan suunnitelmien käyttöön katsomuskasvatusmateriaalissa ja saimme luvat 33 suunnitelman käyttöön. Emme saaneet lupaa seuraavien neljän suunnitelman käyttöön: Nooan arkki, ihme, ramadan ja id al-Fitr sekä rukous. Näistä 33 suunnitelmasta lopulliseen materiaaliin valitsimme 27 suunnitelmaa ja yhdestä suunnitelmasta (ystävyyss) osia. Seuraavia suunnitelmia en

valinnut mukaan: kultainen sääntö, kansainvälinen YK:n päivä, pyhä tila, yhteisymmärrysviikko ja avaruus. Kulusta sääntöä käsiteltiin myös toisessa kurssin suunnitelmassa, minkä vuoksi olisi tullut toistoa, eikä kyseisen työskentelysuunnitelman valinta olisi tuonut lisäarvoa aiheelle. Suunnitelma oli myös verrattain pitkä ja joiltakin osin keskeneräinen. YK:n päivän, yhteisymmärrysviikon ja avaruuden suunnitelmat eivät käsitelleet uskontoja ja katsomuksia, minkä vuoksi ne jätettiin pois. Pyhä tila -suunnitelma ei ollut yhtenäinen ja tarkoituksenmukainen valintakriteerien perusteella, minkä vuoksi se jätettiin pois.

Vuoden 2020 eettisen kasvatuksen ja katsomuskasvatuksen kurssin työskentelysuunnitelmien lisäksi päädyimme hankkeen työntekijöiden kanssa täydentämään materiaalia vuoden 2019 kurssin neljällä suunnitelmalla. Valitsimme mukaan ramadania ja id al-Fitr -juhlaa käsittelevän suunnitelman, sillä emme saaneet lupaa käyttää vuoden 2020 kurssin osalta samaa aihetta. Varhaiskasvatuksen työntekijät ovat toivoneet konkreettista materiaalia erityisesti islamiin liittyen, sillä pääkaupunkiseudun ja suurimpien kaupunkien päiväkotien ryhmissä on merkittävä määrä muslimilapsia.

Kultainen sääntö -lattiakuvan valitsimme mukaan siksi, että halusimme mallintaa katsomuskasvatuksessa keskeistä lattiakuva-menetelmää. Hankkeen työntekijät Silja Lamminmäki-Vartia ja Saira Poulter olivat havainneet edellisenä vuonna suunnitelman toimineen hyvin lapsiryhmän kanssa. Kolmantena työskentelysuunnitelmana valitsimme mukaan suunnitelman Vesi ja kaste, sillä myös se oli toiminut hyvin edellisenä vuonna lapsiryhmän kanssa ja vesi-ilmiön alle oli tarpeellista koota lisää katsomuksia käsitteleviä työskentelysuunnitelmia. Neljäntenä mukaan otettiin Nooan arkki – kolmen uskonnon yhteinen kertomus, sillä emme saaneet lupaa käyttää vuoden 2020 kurssin osalta samaa aihetta. Halusimme painottaa materiaalissa monikatsomuksellisuutta, minkä vuoksi kolmen uskonnon yhteinen kertomus oli olennaista valita mukaan. Näiden neljän täydennyksen jälkeen lopulliseen materiaaliin tuli mukaan 31 suunnitelmaa: vuodelta 2019 valittiin 4 suunnitelmaa ja vuodelta 2020 valittiin 27 suunnitelmaa ja yhdestä suunnitelmasta osia.

Toimitustyön lopuksi käytimme kehitystyökaluna eri katsomusten edustajien sekä varhaiskasvatuksen ja katsomuskasvatuksen asiantuntijoiden arvioita, jotta vastun mukainen monikatsomuksellisuus ja moniäänisyys näkyisivät mahdollisimman hyvin materiaalissa. Silja Lamminmäki-Vartia ja minä pyysimme katsomuskasvatusmateriaaliin kommentteja eri tahoilta. Suunnitelmia kommentoivat Rebecca Hasenson, Karoliina Juhola, Raili Keränen-Pantsu, Mina Khan, Aino-Elina Kilpeläinen, Dani Lahtinen, Isra Lehtinen, Kaarina Lyhykäinen, Miriam Schwartz, Osmo Vartiainen, Johanna Vilja-Mantere ja Sanna Yli-Koski-Mustonen. Katsomusten edustajien kommentit olivat arvokkaita materiaalin katsomuksellisen moniäänisyyden kannalta.

Lopuksi materiaalin arvioi Saira Poulterin pyynnöstä dosentti, yliopistonlehtori Jonna Kangas Helsingin yliopistosta. Kankaan pedagoginen arviointi on liitetty tuotteeseen. Tuotetta arvioi myös KT Outi Arvola Turun ammattikorkeakoulusta ja KL Anna-Leena Lastikka Helsingin yliopistosta, jotka hankkeen päätösseminariin olivat tarkastelleet tuotetta osana hankkeen tuottamaa muuta pedagogista materiaalia. Heidän näkökulmansa olivat erityisesti moninaisuudessa, oikeudenmukaisuudessa sekä yhdenvertaisuudessa.

7 KATSOMUSKASVATUSMATERIAALI

Opinnäytetyön tuotos on pedagoginen työväline, 193-sivuinen monikatsomuksellinen katsomuskasvatusmateriaali *Tutkimusmatkoja katsomusten maailmaan: Materiaalia varhaiskasvatuksen katsomuskasvatukseen* (Liite 1). Materiaali julkaistiin hankkeen arviointi- ja päätösseminaarissa 8.12.2021 yliopistomaailmalle ja työelämän edustajille. Seminaariin oli mahdollista osallistua myös Zoom-yhteyden kautta, mikä lisäsi osallistujamäärää. Materiaali on saatavilla Avointen oppimateriaalien kirjastosta (<https://aoe.fi/#/materiaali/1794>) ja hankkeen nettisivuilla (<https://blogs.helsinki.fi/monikatsomukselliset-tilat-varhaiskasvatuksessa/materiaalit/tutkimusmatkojakatsomustenmaailmaan/>), jonka kautta se on mahdollista tilata painettuna omakustannehintaan.

Materiaali on saanut varhaiskasvatuksessa innostuneen vastaanoton, kun sitä on esitelty täydennyskoulutuksissa. Lisäksi materiaali on linkitetty dialogikasvatus.fi-sivustolle (<https://dialogikasvatus.fi/dialogitaitajat/dialogiset-tyoskentelyt/>) osaksi Dialogitaitajat-kampanjan materiaaleja. Olen keskustellut opinnäytetyöni esittelystä myös Suomen evankelis-luterilaisen kirkon kirkkohallituksen Jumalanpalvelus ja kasvatus -yksikön asiantuntijan Ilkka Tahvanaisen kanssa. Kirkkohallituksessa opinnäytetyöni on herättänyt kiinnostusta. Kirjoitan työstäni blogitekstin kirkkohallituksen ylläpitämälle Kasvua katsomuksesta -sivustolle tammi-kuussa 2023.

Materiaalissa on kahdeksan katsomuksellista tema-, ilmiö- ja juhlakokonaisuutta, joiden alla on 31 työskentelysuunnitelmaa. Toimitustyössä apuna olivat opiskelijoiden, lasten ja lapsiryhmien opettajien arviointilomakkeet, hankkeen työntekijät Saira Poulter ja erityisesti Silja Lamminmäki-Vartia sekä edellä luvuissa 5 ja 6.4 mainitut eri katsomusyhteisöjen edustajat ja asiantuntijat, joilta sain hyödyllisiä ja kehittäviä kommentteja ja ideoita. Eri katsomusyhteisöjen asiantuntijoiden kommentit varmistivat materiaalin monikatsomuksellisuutta, moniäänisyyttä ja tietojen oikeellisuutta. Työskentelysuunnitelmien valinnassa kiinnitimme Saira Poulterin ja Silja Lamminmäki-Vartian kanssa huomiota siihen, että niiden avulla voitaisiin ilmentää katsomusten moninaisuutta ja moniäänisyyttä.

Tärkeitä periaatteita toimitustyössä olivat myös vasussa keskeiset kokemuksellisuus, lapsilähtöisyys, osallisuus ja leikki sekä katsomuskasvatuksen integroituminen päiväkodin muuhun pedagogiseen toimintaan.

Materiaali on vasun linjaamien periaatteiden mukainen ja mallintaa vasun mukaista katsomuskasvatusta. Dosentti, yliopistonlehtori Jonna Kangas arvioi materiaalin noudattavan suomalaisen varhaiskasvatuksen pedagogisia toimintatapoja ja -kulttuuria sekä noudattavan vasua ja muita ohjaavia asiakirjoja. Kankaan mukaan materiaali ”johdattaa lukijansa varhaiskasvatuksen pedagogisille poluille tarkastelemaan, ihmettelemään, pysähtymään, työstämään sekä arvioimaan ja reflektoimaan oppimisympäristöjä, vuorovaikutusta, kasvatuksen arvoja sekä kokemuksia moninaisuudesta. (--) Materiaalin tekstit ja työskentelyt kuvaavat katsomuskasvatuksen kenttää laajasti ja moninaisesti. Mitään katsomusta tai tapaa nähdä maailma ei nosteta toisen yläpuolelle, mutta toisaalta kaikkien – lasten ja henkilöstön – arvoille on tilaa. Tämä on katsomuskasvatuksen pedagoginen lähtökohta.”

8 OSALLISTAVAN JA TUTKIVAN KEHITTÄMISEN PERIAATTEIDEN TOTEUTUMINEN, EETTISET NÄKÖKOHDAT JA LUOTETTAVUUS

Osallistavan ja tutkivan kehittämisen periaatteita ovat muun muassa työelämän haasteiden ennakointi, havaitseminen ja kehittämistarpeisiin vastaaminen sekä palveluiden ja toiminnan yhteiskehittäminen, kokeilu ja arviointi yhdessä asiakkaiden kanssa (Hyväri & Vuokila-Oikkonen, 2020). Periaatteet toteutuivat hyvin, sillä produkti vastasi työelämästä nousseeseen kehittämistarpeeseen ja se toimitettiin ja arvioitiin yhteistyössä opiskelijoiden, lasten, opettajien, hankkeen työntekijöiden ja muiden asiantuntijoiden kanssa.

Osallistavan ja tutkivan kehittämisen periaatteisiin kuuluvat myös eettiset periaatteet ja säännöt. Opinnäytetyössä huomioitavia ja Diakonia-ammattikorkeakoulun keskeisiä eettisiä periaatteita ja sääntöjä ovat esteellisyyden tarkistaminen, perehtyneisyys aiheeseen ja tutkimuseettisiin ohjeisiin, resurssien pohtiminen, henkilötietojen käsittelyyn ja tietosuojaan liittyvien lakien, määräysten ja ohjeiden noudattaminen, tarvittaessa eettinen ennakoarviointi ja tutkimusluvan hankkiminen, tarvittavien sopimusten teko, tekijänoikeuksista sopiminen ja rahoituksen julkistaminen, tarvittaessa aineistohallintasuunnitelman laatiminen, plagiointikiellon noudattaminen ja opinnäytetyön julkisuus. (Kettunen ym., 2020).

Eettiset säännöt ja periaatteet toteutuivat opinnäytetyössäni hyvin. En tarvinnut opinnäytetyöni aiheen vuoksi eettistä ennakoarviointia, erillistä tutkimus- ja kehittämistyön lupaa tai tietosuojaa koskevaa vaikutusten arviointia. Hankkeella oli kattava tutkimuslupa, jonka piiriin oma opinnäytetyöni sisältyi. En käsitellyt opinnäytetyöprosessini aikana henkilötietoja, kuten lasten nimilistoja. En ollut esteellinen, eikä minulla ollut hankkeeseen, Helsingin yliopistoon, hanketta rahoittavaan opetus- ja kulttuuriministeriöön, opiskelijoihin tai hankkeessa mukana oleviin päiväkotiryhmiin liittyen merkittäviä sidonnaisuuksia. Opiskelijoilta kysyttiin lupa tuokiosuunnitelmien käyttöön, toimittamiseen ja nimien mainitsemiseen katso muskasvatusmateriaalissa.

Perehdyin opinnäytetyöprosessini aikana perusteellisesti ja laajasti aiheeseen ja tutkimuseettisiin ohjeisiin. Katsomuskasvatukseen olin perehtynyt myös Diakonia-ammattikorkeakoulun opinnoissani ja kasvatustieteeseen aiemmissa opettajan pedagogisissa opinnoissani. Ennen havainnointia sovin Saira Poulterin ja Silja Lamminmäki-Vartian kanssa opinnäytetyöni tekemisestä Monikatsomukselliset oppimisen tilat varhaiskasvatuksessa -hankkeessa. Opinnäytetyöni on julkinen ja se julkaistaan Theseus-tietokannassa. Produktini julkaistiin osana hankkeen lopuraporttia ja materiaaleja, mikä kerrottiin mukana oleville opiskelijoille ja ryhmille. Otin huomioon opinnäytetyössäni ja menetelmien käytössä eettiset periaatteet ja säännöt. Diakonia-ammattikorkeakoulun opiskelijana sitouduin oppilaitoksen ja Tutkimuseettisen neuvottelukunnan eettisiin periaatteisiin. Säilytin muistipanoni ja arviointilomakkeet tietokoneellani paikallisesti salasanan takana. Lomakkeissa ei näkynyt lasten nimiä. Lomakkeiden ohjeistuksessa kerrottiin niiden käsittelytapa. Opinnäytetyön julkistamisen jälkeen tuhoan kaikki havainnointimateriaalit yhden vuoden kuluttua.

Eettisten kysymysten pohdinta on tärkeää kehittämistyön kaikissa vaiheissa. Eri-tyisen tärkeää se on, kun kohderyhmänä ovat alaikäiset lapset. Alle 12-vuotialta lapsilta tarvitaan tutkimukseen osallistumiseen lapsen ja huoltajan lupa. (Vilka, 2006, s. 63–64.) Aikuisella on myös vastuu turvallisesta ilmapiiristä. Hankkeen työntekijät Saira Poulter ja Silja Lamminmäki-Vartia kävivät tapaamassa lapsiryhmät ennen tuokiota ja sen jälkeen. Lapsille ja huoltajille kerrottiin etukäteen, mitä yliopistolla tapahtuu ja heiltä pyydettiin luvat. Hankkeen työntekijät tarkistivat opiskelijoiden suunnitelmat etukäteen ja antoivat niistä palautetta ennen kuin opiskelijat toteuttivat työskentelyt varhaiskasvatuksen lapsiryhmien parissa. Hankkeen työntekijä oli läsnä samassa tilassa koko tuokion ajan ja puuttui tarvittaessa tilanteeseen. Lapsiryhmän omat työntekijät seurasivat tuokiota peililasin takaa. Valokuvaukseen kysyttiin lupa lasten huoltajilta. Ne lapset, joilla ei ollut kuvauslupaa, merkittiin selkeästi. Toimin vuorovaikutuksessa lasten kanssa ainoastaan emojiarvioinnin aikana. Tavoitteenani oli antaa lapsille selkeä ohjeistus ja luoda turvallinen ja hyvä ilmapiiri. Emojiarviointi oli vapaaehtoinen. Kukaan lapsista ei kuitenkaan kieltäytynyt siitä.

Pysyin aikataulussa ja materiaalini valmistui hankkeen päätösseminaariin. Toimin itsenäisesti ja vastuullisesti ja noudatin sopimuksia. Noudatin ja sovelsin oman alan arvoperustaa ja ammattieettisiä periaatteita. Olin yhteydessä hankkeeseen erityisesti Silja Lamminmäki-Vartian kautta, mutta myös Saira Poulterin kautta hankkeen suunnittelu-, toteutus- ja arviointivaiheissa. Tapasin hankkeen työntekijöiden kanssa korona-aikana Zoomissa ja lähitapaamisena.

Validiteetti eli tutkimus- ja kehittämistyön pätevyys ja luotettavuus tarkoittaa usein tulosten tarkkuutta ja toistettavuutta. Validiteetti kertoo myös, miten käsitteiden yhdistäminen tutkittaviin ilmiöihin on toteutettu. Kehittämistyössä luotettavuuden arviointi kattaa koko kehittämistyön prosessin ja arvioi sen systemaattisuutta ja johdonmukaisuutta eli käsiteltävän ilmiön perusrakenteen, aineiston keräämisen prosessin, lähestymistavan, dokumentoinnin analyysimenetelmän ja -tavan, tulosten esittämisen ja johtopäätösten selkeää kokonaisuutta. (Hyväri & Vuokila-Oikkonen, 2020a.) Opinnäytetyöni kehittämistyön prosessi oli systemaattinen ja johdonmukainen. Suunnitteluvaiheesta lähtien kehittämistyön tehtävä oli selkeä, sillä hankkeen aikana varhaiskasvatuksen työntekijöiltä tullut toive monikatsoimuksellisesta katsomuskasvatusmateriaalista oli selvä.

Arvioin kehittämistyöni päteväksi ja luotettavaksi. Käytin kehittämistyössä menetelminä havainnointia ja yhteisöllistä kehittämistä. Luotettavuuden arvioinnin kriteerit tulevat menetelmistä ja arvioinnin kohteena ovat tavoitteet, menetelmien soveltuvuus tavoitteiden kannalta ja ajankäyttö. Menetelmien valinta nousee tavoitteista. Opinnäytetyössäni sovellettiin osallistavan toimintatutkimuksen menetelmiä, joissa on keskeistä osallistujien monipuoliset osallistumis- ja tiedontuottamismahdollisuudet prosessin eri vaiheissa. Osallistavan toimintatutkimuksen luotettavuutta arvioitaessa arvioidaan, miten kehittämistyön osallistujat ovat olleet mukana prosessin aikana. (Hyväri & Vuokila-Oikkonen, 2020a.) Otimme mukaan kehittämistyöhön sen kannalta keskeiset toimijat eli lapset, varhaiskasvatuksen lapsiryhmien työntekijät, opiskelijat, katsomusyhteisöjen edustajat ja kasvatuksen asiantuntijat.

Osallistavina menetelmiä kehitystyössä käytin emoji- ja lomakearviointeja sekä työskentelysuunnitelmien kommentointia. Nämä kehittämismenetelmät olivat

tarkoituksenmukaisia tavoitteiden ja lopputuloksen kannalta. Käytetyt menetelmät soveltuivat hyvin kehitystyöhön ja ajankäyttöön ja tukivat kehitystyön tavoitteeseen pääsyä. Arviointilomakkeiden kautta sain arvokasta tietoa ja apua toimintustyöhön. Koska kirjoitin opinnäytetyöni yksin ja toimitettava materiaali oli laaja, ei minulla olisi ollut ajallisia resursseja useampiin osallistaviin menetelmiin.

Osallistavan toimintatutkimuksen luotettavuutta arvioitaessa kriteerit määrittyvät lähestymistavan keskeisillä sitoumuksilla (Hyväri & Vuokila-Olkkonen, 2020a). Kaikilla toimijoilla oli mahdollisuus osallistua johonkin prosessin vaiheeseen. Kaikki osallistuivat arviointiin. Hankkeen aikataulun, tehokkaan ajankäytön ja minun mukaantuloni myöhäisen ajankohdan vuoksi eri toimijat opiskelijoita lukuun ottamatta eivät kuitenkaan pystyneet osallistumaan täysivaltaisesti suunnitteluvaiheeseen. Tämä vähensi osallisuutta ja oli mahdollisesti luotettavuutta heikentävä asia. Hankkeen ja yliopistokurssin aikataulun vuoksi asiaa oli mahdotonta toteuttaa toisin. Lapset ja työntekijät kuitenkin tavattiin suunnitteluvaiheen aikana ja he pystyivät esittämään kysymyksiä. Suunnittelu perustui myös vasuun ja ajankohtaiseen pedagogiseen katsomuskasvatusopetukseen. Arviointivaiheessa kiinnitin erityistä huomiota lasten osallisuuteen, ymmärrettävyyteen ja tarkoituksenmukaisen menetelmän valintaan. Lasten kohdalla käytettiin siksi sekä emoji-että haastattelulomakearviointia.

Luotettavuutta voivat heikentää esimerkiksi kyselylomakkeen kysymyksen tulkin-
taerot. Siksi lomakkeet on tärkeää testata etukäteen. Ajanpuutteen vuoksi ja koska kysymyksiin vastaaminen edellytti osallistumista työskentelyyn, en toteut-
tanut kyselylomakkeen laajaa esitestausvaihetta. Testauksen ja palautteenan-
non tekivät kaksi varhaiskasvatuksen asiantuntijaa Silja Lamminmäki-Vartia ja
Satu Keisala. Tällä voi mahdollisesti olla tutkimus- ja kehitystyön luotettavuutta
heikentävää vaikutusta. Toisaalta vastausten laadun ja 100 vastausprosentin pe-
rusteella arvioituna kysely oli ymmärrettävä ja riittävän lyhyt. Työntekijät olivat
sitoutuneet hankkeeseen, sillä he toivat vapaaehtoisesti lapsiryhmän yliopistolle
useaan tuokioon. Kyselytutkimuksessa on aina väärinymmärtämisen riski. Luo-
tettavuuden arviointiin liittyvä kysymys on, vastaavatko tutkittavat kysymyksiin it-
senäisesti vai siten, kuin he olettavat tutkijan toivovan. Hajontaa esiintyi ja

vastauksissa uskallettiin tuoda esiin myös negatiivisia ja kriittisiä mielipiteitä, mikä puoltaisi sitä, että tutkittavat vastasivat itsenäisesti ja vapaasti.

Raportointiaikana 8.12.2021–18.11.2022 toimittamaani katsomuskasvatusmateriaalia on ladattu Avointen oppimateriaalien kirjastosta 99 kertaa ja näytetty 1703 kertaa. Materiaalin voi ladata osoitteesta <https://aoe.fi/#/materiaali/1794>. Kehittämistyön seurauksena syntyneiden muutosten arviointi vaatisi siihen kohdentuvan tutkimuksen. Katsomuskasvatusmateriaalia käyttäneitä tai hankkeessa mukana olleita varhaiskasvatuksen opettajia tulisi haastatella. Samoin kurssilta valmistuneita opettajaopiskelijoita, jotka mahdollisesti käyttävät työskentelysuunnitelmia opettajantyössään, mikäli hakeutuivat varhaiskasvatukseen töihin, tulisi haastatella. Arviointia on vaikea tehdä, sillä hankkeessa ei toteutettu esimerkiksi koulutusta materiaalin käyttäjille. Katsomuskasvatusosaamisen lisääntymistä olisi mielenkiintoista tutkia, mutta se saattaisi vaatia pidemmän aikavälin, sillä hanke päättyi vasta joulukuussa 2021. Dokumentoin kuitenkin kehityshankkeen vaiheet mahdollisimman tarkasti ja yksityiskohtaisesti. Dokumentointia tehtiin paljon. Pyysimme materiaalista useiden ihmisten kommentteja. Hankkeen työntekijät Saira Poulter ja Silja Lamminmäki-Vartia seurasivat työskentelyäni ja olin heihin aktiivisesti yhteydessä. Tuotoksen eli katsomuskasvatusmateriaalin työskentelyiden arvioijina toimivat sekä lapset, työntekijät, opiskelijat että katsomusyhteisöjen edustajat ja asiantuntijat. Valinta oli ajankäytöllisesti tarkoituksenmukainen.

Opinnäytetyössäni on useita viittauksia hankkeen työntekijöiden Saira Poulterin ja Silja Lamminmäki-Vartian artikkeleihin. Olen kuitenkin pyrkinyt viittaamaan myös muiden tutkijoiden artikkeleihin aina, kun se on ollut tarkoituksenmukaista ja mahdollista. Katsomuskasvatusta on tutkittu Suomessa vain vähän. Saira Poulterin ja Silja Lamminmäki-Vartian sekä heidän kollegoidensa artikkelit edustavat tällä hetkellä Suomessa ajankohtaisinta ja korkeatasoista katsomuskasvatukseen liittyvää tutkimusta, minkä vuoksi olen päätenyt viittamaan heidän teksteihinsä, vaikka tiedostan tähän liittyvän kritiikin mahdollisuuden.

Tutkijat ovat nostaneet esiin myös puolueettomuusnäkökulman. En ollut osa yliopisto- tai päiväkotiyhteisöä. En tuntenut etukäteen opiskelijoita, työntekijöitä, enkä lapsia, joten minulla ei ollut heistä ennakoasenteita. Neutraalia tutkimusta

ei ole, mutta arvovapaaksi tutkimuksen voi tehdä kertomalla tutkimukseen vaikuttavat arvonsa. Läpinäkyvyys kuuluu eettisesti kestävään tutkimukseen. (Vilka, 2015, s. 194, 196–198.) Havainnoin työskentelyä Diakonia-ammattikorkeakoulun opiskelijana, mutta myös edellisen koulutukseni pohjalta teologina ja uskonnonopettajana. Kiinnostukseni liittyi työskentelyiden pedagogiseen toimivuuteen ja käytettävyyteen. Olen aiemmin havainnoinut muiden opiskelijoiden toteuttamia oppitunteja opettajaopinnoissani, joten työskentelysuunnitelmien seuraaminen ja ohjatun toiminnan havainnointi olivat minulle tuttua. Kannatan itse vasun mukaista katsomuskasvatusta ja näen sen tärkeäksi lasten kokonaisvaltaisen kehityksen, hyvinvoinnin, oppimisen ja yhteiskuntarauhan kannalta. Kuulun evankelis-luterilaiseen kirkkoon. Olen tietoisesti pyrkinyt toimimaan opinnäytetyö- ja kehittämistyöprosessin aikana eettisesti kestäväällä tavalla.

9 KATSOMUSKASVATUKSEEN LIITTYVÄ YHTEISTYÖ JA AMMATTIOSAAMINEN SUOMEN EVANKELIS-LUTERILAISEN KIRKON TYÖKONTEKSTISSA

2000-luvun aikana Suomen evankelis-luterilaisessa kirkossa jäsenten ja kasteiden määrät ovat vähentyneet samalla kun yhteiskunnan katsomuksellinen moninaisuus on lisääntynyt (Kilpeläinen, 2022, s. 52-54). Kotien uskonnollisuus ja kristillinen kasvatustilanne ovat muuttuneet ja vähentyneet. Samaan aikaan uusien vasujen ja opetussuunnitelmien myötä seurakunnan päiväkotijärjestelmä ja kouluyhteistyö on muuttunut, eikä sitä voida toteuttaa kuten aiemmin. Seurakunnan työntekijät eivät esimerkiksi voi tulla toteuttamaan itsenäisesti suunniteltua kirkkohetkeä, kristillisiä päivänavauksia tai muita hartaushetkiä koko lapsiryhmälle tai koululle. Toisaalta taide- ja ympäristökasvatukseen näkökulmia huomioidaan mahdollisesti nykyisin enemmän kuin aikaisemmin.

Suomen evankelis-luterilaisten seurakuntien kasvatustyöhön osallistuvien työntekijöiden työn kontekstissa katsomuskasvatukseen liittyvä yhteistyö perustuu valtakunnalliseen vasuun (Opetushallitus, 2022), Kumppanuuden korit -malliin (kuva 2) ja paikallisiin yhteistyösopimuksiin kunnan ja seurakunnan välillä. Ei ole olemassa vain evankelis-luterilaisen kirkon tarjoamaa katsomuskasvatusta, vaan kyse on aina yhteistyöstä, jossa seurakunta on toisena osapuolena. Yhteistä työtä suunnitellaan, toteutetaan ja arvioidaan parhaimmillaan yhdessä, mikä vaatii molemmilta osapuolilta aktiivisuutta ja halua. Opetushallitus ja Suomen evankelis-luterilaisen kirkon kirkkohallitus ovat laatineet sopimus pohjan yhteistyöneuvotteluiden avuksi. Yhteistyösopimus on käytössä useissa kunnissa ja seurakunnissa. Yhteistyötä jäsentävä Kumppanuuden korit -malli on käytössä 89 prosentissa seurakunnista. (Tahvanainen & Kokkonen, 2021, s. 224.)

Evankelis-luterilaisten seurakuntien ja kuntien välinen katsomuskasvatustyö vaihtelee paikkakunnittain, mutta on valtakunnallisesti tarkasteltuna monipuolista, laadukasta ja vasun mukaista. Osa yhteistyöstä tapahtuu kasvotusten, osa verkossa ja osa esimerkiksi materiaalien muodossa. Jotkin varhaiskasvatustyöryhmät tai kunnat eivät tee yhteistyötä seurakunnan tai seurakuntayhtymän kanssa,

mutta suurin osa tekee. Esimerkiksi paikkakuntien kirkkorakennukset muodostavat merkittävän osan aineellisesta kulttuuriperinnöstä ja monet hyödyntävät tätä oppimisen resurssia.

Laadin opinnäytetyöni Helsingin osahankkeessa ja olen työskennellyt seurakunnan varhaiskasvatuksessa Helsingissä ja Espoossa, minkä vuoksi olen selvittänyt tilannetta erityisesti pääkaupunkiseudulla. Helsingin kaupungin ja Helsingin seurakuntayhtymän välillä ei ole yhteistyösopimusta, mutta Espoon kaupungilla ja Espoon seurakuntayhtymällä on sopimus ja Vantaalla seurakunnat ja kunnan varhaiskasvatus ovat sopineet yhdestä painopisteistä. Espoon seurakuntayhtymä on laatinut myös oman varhaiskasvatussuunnitelman (Espoon seurakuntayhtymä, 2021). Espoon seurakuntayhtymän seurakunnat ja kaupungin varhaiskasvatus järjestävät katsomuskahvila-tapaamisia varhaiskasvatuksen henkilöstölle. Katsomuskahviloissa lisätään varhaiskasvatuksen työntekijöiden katso- muksiin liittyvää osaamista. Kunnan ja seurakunnan työntekijöiden yhteiset täy- dennyskoulutukset, kuten katsomuskasvatuksen ajankohtaispäivät, ovat yksi esi- merkki yhteistyömahdollisuuksista myös tulevaisuudessa.

Vuonna 2019 Suomen evankelis-luterilaisen kirkon seurakunnista 69 prosenttia teki yhteistyötä kunnan kanssa. 94 prosenttia näistä seurakunnista järjesti jou- luun liittyviä varhaiskasvatuksen tapahtumia, 85 prosenttia teki tilayhteistyötä vie- railukohteena ja oppimisympäristönä, 70 prosenttia järjesti yhteisiä tapahtumia lapsille ja perheille yhteistyössä kunnan kanssa ja 50 prosenttia järjesti uskonnol- lisia tilaisuuksia osana yhteiskunnan varhaiskasvatusta. Toisaalta osa seurakun- tien työntekijöistä koki katsomuskasvatustyönsä haasteiksi, ettei kunnan var- haiskasvatuksessa ollut tarpeeksi resursseja yhteistyöhön, henkilökunnalla ei ol- lut riittävästi tietoa tai osaamista katsomuksista ja kasvattajat kokivat epävar- muutta, miten huoltajat suhtautuvat yhteistyöhön seurakunnan kanssa. (Tahva- nainen & Kokkonen, 2021, s. 226–228.)

Kirkon kasvatuksen barometri toteutettiin ensimmäistä kertaa vuonna 2020. Kas- vatuksen barometrin mukaan lasten ja perheiden osallisuuden vahvistamisessa on seurakunnissa tehtävää (Porkka & Valtonen, 2020). Huomio koskee

mahdollisesti myös katsomuskasvatusyhteistyön kehittämistä. Olisi tärkeää ottaa lapset ja perheet mukaan myös katsomuskasvatusyhteistyön kehittämiseen.

Poulter, Lahtinen, Lyhykäinen ja Yli-Koski-Mustonen (2021, s. 167) painottavat kokemuksen merkitystä katsomuskasvatuksessa. Kirkkotilojen ja leikin käyttö katsomuskasvatusyhteistyössä muodostavat merkittävän resurssin ja rikastavat oppimisympäristöjä (Tahvanainen & Kokkonen, 2021, s. 221). Ajankohtainen esimerkki evankelis-luterilaisen kirkon puolelta on Kirkkopolku-taidekasvatushanke. Luterilaiset seurakunnat voisivat kehittää edelleen tapoja moniaistisiin ja toiminnallisiin kirkkotilaseikkailuihin, pyhiin tiloihin tutustumisiin ja pyhiinvaelluksiin, joihin kaikki lapset voisivat osallistua.

Suomen evankelis-luterilaisen kirkon seurakuntien yhteistyötä varhaiskasvatus-toimijoiden kanssa ei ole tutkittu akateemisesti väitöskirjatasolla. Kirkon varhaiskasvatustakin on tutkittu vasta yhdessä väitöskirjassa: *"Lintu emon siiven alla": Kirkkotilassa toteutettava vauvamusiikkitoiminta Suomen ja Tanskan evankelis-luterilaisissa kirkoissa* (Kilpeläinen, 2022). Toinen ajankohtainen väitöskirja *Lapsi Suomen evankelis-luterilaisessa kirkossa* (Jankko, 2019) tutki lapsen ja lapseuden käsitteitä Suomen evankelis-luterilaisen kirkon ydinteksteissä ja toi siten osaltaan uutta näkökulmaa ja syvyyttä myös kirkon varhaiskasvatukseen. Lisätutkimukselle on tarvetta. Pro gradu -tutkimuksia kirkon varhaiskasvatuksesta on ilmestynyt jonkin verran ennen kahta viimeisintä vasua (Pynttari, 2015; Peltola, 2016, ja Latvala, 2017).

Kristillisen kasvatuksen toteuttamisen lisäksi seurakunnissa tarvitaan myös katsomuskasvatukseen liittyvää osaamista. Katsomuskasvatusyhteistyö päiväkotien ja muiden varhaiskasvatusyksiköiden kanssa on nykyisin keskeinen osa monien seurakuntien varhaiskasvatusta, sillä yhä suurempi osa alle kouluikäisistä lapsista on päiväkodissa, eikä enää kotihoidossa ja seurakunnan päiväkerhossa. Painopiste perinteisestä päiväkerhotoiminnasta on monessa seurakunnassa siirtynyt tai siirtymässä vauva- ja pikkulapsiperheille suunnattuun toimintaan, vauva- ja kirkkomuskareihin, vanhemmuuden tukemiseen, perhetapahtumiin, verkostoyhteistyöhön ja päiväkotiyhteistyöhön (Petäjä & Ojell, 2018, s. 45–46).

Esimerkiksi YK:n kansainvälinen uskontojen ja katsomusten yhteisymmärrysviikko tarjoaa hyvän katsomuskasvatusyhteistyön mahdollisuuden varhaiskasvatussyksiköiden, seurakuntien ja muiden katsomusyhteisöjen välille. On myös huomionarvoista, että osa seurakunnista, esimerkiksi espoolainen Leppävaaran seurakunta, järjestää nykyisin päiväkodeille tai kouluille myös korvaavaa ohjelmaa oman 3. korin ohjelmansa eli uskonnollisen tilaisuutensa aikana. Tämä mahdollistaa useamman päiväkodin tai koulun osallistumisen seurakunnan uskonnolliseen tilaisuuteen, kun päiväkodin tai koulun työntekijöiden ei tarvitse järjestää osalle lapsista korvaavaa ohjelmaa. Samalla se edellyttää seurakunnan työntekijöiltä katsomuskasvatusosaamista.

Kirkon varhaiskasvatuksen ohjaajan ja lastenohjaajan ammatillisen ydinosaamisen kuvauksista löytyvät katsomuskasvatukseen liittyvän osaamisen vaatimukset. Varhaiskasvatuksen ohjaajalta edellytetään, että työntekijä osaa toimia katsomussensitiivisesti, toimii uskonto- ja katsomusdialogin rakentajana, ohjaa lapsia dialogiseen keskustelutapaan ja osaa edistää katsomuskasvatuksen periaatteita verkostoyhteistyössä. Lastenohjaajalta edellytetään, että työntekijä mahdollistaa uskonto- ja katsomusdialogin toteutumisen osana lasten ja perheiden kohtaamisia ja osaa toimia katsomuskasvatuksen yhteistyössä kunnan varhaiskasvatuksen kanssa. (Suomen ev.lut. kirkko, 2020a.)

Ydinosaamisen kuvauksista katsomuskasvatuksen yhteydestä puuttuu varhaiskasvatuksessa keskeinen vasu-osaaminen erikseen mainittuna. Varhaiskasvatuksen katsomuskasvatus rakentuu vasun arvopohjalle, minkä vuoksi seurakunnan työntekijän on yhteistyötä tehdessään tärkeää tuntea vasu. Ydinosaamisen kuvauksissa ei ole myöskään mainittuna Kumppanuuden korit -mallia, joka on yhteistyössä tarvittavaa ydinosaamista ja perusymmärrystä, jota jokaisella työntekijällä olisi keskeistä olla seurakunnan varhaiskasvatuksessa tai kunnan varhaiskasvatuksen opettajana työskenneltäessä. Toisaalta sekä vasu-osaamisen että Kumppanuuden korit -mallin voi ajatella sisältyvän ”katsomuskasvatuksen periaatteisiin”. Varhaiskasvatusta koskevat asiakirjat ja mallit päivittyvät ja uudistuvat, joten ei välttämättä ole tarkoituksenmukaista nimetä niitä ydinosaamisen kuvauksissa.

Opinnäytetyöni produkti on laadittu yliopistohankkeessa pedagogiseksi työvälineeksi päiväkotien vasun mukaiseen katsomuskasvatukseen, ei evankelis-luterilaisen kirkon omaan kristilliseen kasvatustyöhön. Se voi kuitenkin olla hyödyksi myös seurakunnan työntekijöille esimerkiksi katsomuskasvatukseen liittyvän mielenkiinnon ja pohdinnan herättäjänä, uuden oppimisen mahdollistajana suhteessa erilaisiin katsomuksiin sekä katsomuskasvatuksen pedagogiikkaan liittyvän osaamisen syventäjänä. Aikuisen tehtävänä on myös seurakuntien varhaiskasvatuksessa tuoda käsiteltäviin asioihin, lasten mielenkiinnon kohteisiin ja leikkiin niitä rikastuttavia ja syventäviä elementtejä. Näin ollen materiaali voi olla tarpeellinen myös Suomen evankelis-luterilaisissa seurakunnissa.

Varhaiskasvatusyksiköiden ja seurakuntien varhaiskasvatuksen käyttämät menetelmät ovat pääosin yhteisiä, esimerkiksi kuvataide ja draama, joten produktini menetelmiä voi soveltaa myös seurakunnissa. Päiväkotiyhteistyötä tekevien seurakunnan työntekijöiden on tärkeää olla tietoisia päiväkodissa toteutettavan katsomuskasvatuksen erityispiirteistä ja eroista suhteessa seurakuntien kristilliseen kasvatukseen. Työkontekstit ovat erilaiset kunnan varhaiskasvatuksessa ja seurakunnassa. Produktini mallintaa katsomuskasvatuksen toteuttamista päiväkotikontekstissa ja avaa seurakunnan työntekijälle, miten kunnan varhaiskasvatuksen työntekijät voivat itsenäisesti tai yhteistyössä katsomusyhteisöjen kanssa toteuttaa sitä.

10 JOHTOPÄÄTÖKSET JA POHDINTA

Tutkimus- tai kehittämistyön voidaan katsoa olevan onnistunut, kun se auttaa näkemään asian selkeämmin ja monipuolisemmin kuin ennen tutkimusta tai kehittämistyötä (Laine, 2001, s. 42–43). Kehittämistyöni tarkoituksena oli tuottaa pedagoginen työväline, monikatsomuksellinen katsomuskasvatusmateriaali ja osallistaa opettajaopiskelijat, lapset ja lapsiryhmien opettajat kehittämistyöhön. Tämä toteutui. Materiaali julkaistiin 8.12.2021. Produktin merkitys ammattialalle on merkittävä. Monikatsomuksellista ja moniäänistä materiaalia ei ole tuotettu riittävästi, joten produktini vastasi ajankohtaiseen työelämän tarpeeseen. Se palvelee myös yhtenä avauksena jatkotyöskentelyyn ja katsomuskasvatukseen liittyvään keskusteluun yhdessä muiden hankkeessa tuotettujen materiaalien kanssa.

Laajan materiaalin käyttöönotto ja hyödynnettävyys ilman siihen liittyvää koulutusta on haaste. Katsomuskasvatuksen toteuttamisen yksi este on varhaiskasvattajien aikapula. Ihanteellista olisi, jos pedagogisten materiaalien yhteyteen voitaisiin tuottaa koulutuksia, mikä voisi lisätä materiaalin hyödynnettävyyttä ja työn vaikuttavuutta. Uutena tuotteena katsomuskasvatusmateriaalista voisikin tuottaa esimerkiksi verkossa tapahtuvia lyhyitä koulutuksia ja esittelyvideoita. Muita katsomuskasvatukseen liittyviä, jatkossa kehitettäviä tuotteita voisivat olla esimerkiksi erilaiset materiaalipaketit katsomuskasvatuksessa tarvittavista perustarvikkeista sekä uskonottomien katsomusten käsittelyyn ja vähemmistöuskontoihin liittyvät monipuoliset materiaalit. Uskonottomia on paljon, mahdollisesti jokaisessa varhaiskasvatuksen lapsiryhmässä, ja uskonottomuus on monenkirjavaa. Uskonottomuuden huomioimiseen yhdenvertaisesti uskonnollisten katsomusten rinnalla tarvittaisiin koulutusta ja materiaaleja. Jäin myös pohtimaan, miten katsomuksia käsittelevää leikkiä voitaisiin mahdollistaa, tukea ja rikastaa, sillä leikki on varhaiskasvatusikäisille lapsille luontainen tapa oppia ja jäsentää ympäristöä. Voisiko katsomusten leikkejä koota materiaaliksi?

Katsomuskasvatus on itsenäinen ja kehittyvä tiedonala, jota on tutkittu vasta vähän. Myös evankelis-luterilaisen kirkon varhaiskasvatusta on tutkittu vähän. Tarvitaan lisää tutkimusta katsomuskasvatuksesta ja kirkon varhaiskasvatuksesta.

Katsomuskasvatuksen pedagogiikkaa on edelleen tarpeen kehittää. Jatkossa tutkimuksissa olisi hyvä paneutua myös lasten näkemyksiin siitä, miten katsomuskasvatuksen pedagogiikka ja oppimisympäristöjä tulisi kehittää. Lapset tulisi vasun hengessä ottaa mukaan kehittämistyöhön. Tähän asti tutkimuksissa on haastateltu pääasiassa aikuisia varhaiskasvatuksen opettajia (esim. Helki, 2017; Laakso, 2018; Yli-Koski-Mustonen, 2018; Aroranta, 2019 ja Lahtinen, 2020). Katsomuskasvatuksen kehittämistyössä lasten ääni ei ole riittävästi päässyt esille, vaikka vasu velvoittaa osallistamaan lapset toiminnan suunnitteluun, toteutukseen ja arviointiin (Opetushallitus, 2018b, s. 26–27). Kirkon kasvatuksen barometrin mukaan myös evankelis-luterilaisissa seurakunnissa on vielä tehtävää lasten osallisuuden vahvistamisessa (Porkka & Valtonen, 2020).

Seurakuntien käyttämää lattiakuvat-menetelmää on mahdollista käyttää myös uskonnollisesti sitouttamattomassa kunnan katsomuskasvatuksessa. Menetelmä on peräisin Itävallasta. Olisi mielenkiintoista selvittää, onko Euroopassa ja muualla muita katsomuskasvatukseen soveltuvia ajankohtaisia menetelmiä. Tämänhetkisessä suomalaisessa katsomuskasvatusta koskevassa keskustelussa ei näy viittauksia esimerkiksi saksankielisten maiden päiväkodeissa tapahtuvaan uskontokasvatukseen ja siitä käytävään keskusteluun.

Diakonia-ammattikorkeakoulun tutkinnon (sosionomi (AMK), kirkon varhaiskasvatuksen ohjaaja, varhaiskasvatuksen opettaja) kautta saan sekä kirkollisen että yhteiskunnallisen pätevyyden. Opinnäytetyöni kautta kehityin ammatillisesti sekä kirkon varhaiskasvatuksen ohjaajana että yhteiskunnan varhaiskasvatuksen opettajana. Tunnen molempia ammatillisen keskustelun kenttiä. Kehityin erityisesti katsomuskasvatuksen pedagogina ja osajana. Osaan arvioida omaa pedagogista ja katsomuskasvatukseen liittyvää työtäni, ja sain lisää varhaiskasvatuksen menetelmä- ja vasuosaamista. Arvioin produktin voivan lisätä ja vahvistaa vastaavaa ammattialani kompetenssia myös sen lukijoissa. Katsomuskasvatusosaaminen ja yhteistyö vaihtelevat kunnittain, varhaiskasvatusyksiköittäin ja seurakunnittain. Uskon, että työntekijät varhaiskasvatuksessa sekä evankelis-luterilaisissa seurakunnissa ja muissa uskonnollisissa yhteisöissä hyötyvät erilaisista lisämateriaaleista ja täydennyskoulutuksista katsomuskasvatuksen pedagogiikkaan ja opetussuunnitelmaosaamiseen liittyen.

LÄHTEET

- Aitlahti, K., Keränen-Pantsu, R., Mäkinen, A., & Reina, R. (2017). *Lattiakuvat katsomuskasvatuksessa ja opetuksessa*. Lasten Keskus.
- Aroranta, S. (2019). *Katsomuskasvatus helsinkiläisessä varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa: opetussuunnitelmat ja käytäntö* [Pro gradu -tutkielma, Helsingin yliopisto]. Saatavilla 18.11.2022 <https://helda.helsinki.fi/handle/10138/309387>
- Balčin, E., Metso, P., Havu-Nuutinen, S., & Ubani, M. (2021). Pienryhmäiset uskonnot varhaiskasvatuksen katsomuskasvatuksessa. Teoksessa S. Poulter, M. Ubani, M. Laine, & A. Kallioniemi (toim.), *Lapsenkokoinen katsomuskasvatus* (s. 105–125). Lasten Keskus.
- Castillo, K., Ylitapio-Mäntylä, O., Mikkonen, J., & Kuorilehto, M. (2021). Tilaa toisen kohtaamiselle vai tilaa toiseutta? Katsomuskasvatuksen merkityskerrokset Valtakunnallisissa varhaisuunnitelmien perusteissa sekä kunnallisissa varhaiskasvatussuunnitelmissa. *Journal of Early Childhood Education Research* 10(3), 2021, 93–120. Saatavilla 18.11.2022 <https://journal.fi/jecer/article/view/114172/67371>
- Eerola-Pennanen, P. (2020). Kulttuurinen moninaisuus varhaiskasvatuksessa. Teoksessa E. Hujala, & L. Turja (toim.), *Varhaiskasvatuksen käsikirja* (s. 241-254). PS-Kustannus.
- Espoon kaupunki. (i.a.). *Kulttuurien juhlakalenteri lukuvuodelle 2021-2022*. Saatavilla 6.11.2022 <https://kulttuurinvuosikello.fi/kulttuurien-juhlakalenteri-lukuvuodelle-2018-2019/>
- Espoon seurakuntayhtymä. (2021). *Espoon seurakuntien varhaiskasvatussuunnitelma*. Saatavilla 18.11.2022 https://www.espoonseurakunnat.fi/documents/5402875/88475334/VASU_pieni_2021.pdf/b6b8cb9d-105e-b7e0-557f-9687972e9150?t=1625737766744
- Fokus ry. (i.a.). *Juhlakalenteri*. Saatavilla 6.11.2022 <https://dialogikasvatus.fi/material/materiaali-2/>
- Fokus ry. (i.a.). *Juhlakaruselli*. Saatavilla 6.11.2022 <https://dialogikasvatus.fi/material/juhlakaruselli/>

- Helki, E. (2017). *Helsinkiäisten lastentarhanopettajien käsityksiä varhaiskasvatuksen katsomuskasvatuksesta ja sen toteuttamisesta*. [Pro gradu - tutkielma, Helsingin yliopisto, kasvatustieteellinen tiedekunta]. Saatavilla 18.11.2022 <http://urn.fi/URN:NBN:fi:hulib-201712196014>
- Hirvonen, E., Holm, K., Åhs, V., & Rissanen, I. (2021). Kohti katsomustietoisuutta. Suomalaisten opettajien orientaatioita katsomuksiin koulussa. Teoksessa A. Kimanen, J. Urponen, & A-E. Kilpeläinen (toim.), *Oppimista katsomusten äärellä. Juhlakirja Tapani Innasen jäädessä eläkkeelle* (s. 180–203). Suomalainen Teologinen Kirjallisuusseura.
- Holm, N. G. (2005). Kehityspsykologisia näkemyksiä uskontokasvatukseen. Teoksessa P. Hilska, A. Kallioniemi, & J. Luodeslampi (toim.), *Uskontokasvatus monikulttuurisessa maailmassa* (s. 57–78). Kirjapaja.
- Hyväri, S., & Vuokila-Oikkonen, P. (2020a). Tutkimus- ja kehittämistyön luotettavuus. Teoksessa A. L. Karjalainen, M. Kivirinta, M. Nylund, M. Valtonen, & O. Vesterinen (toim.), *Osallistavan ja tutkivan kehittämisen opas 2.0*. (Diak opetus, 7). Diakonia-ammattikorkeakoulu. Saatavilla 18.11.2022 <http://libguides.diak.fi/oskeopas>
- Hyväri, S., & Vuokila-Oikkonen, P. (2020b). Työelämälähtöinen osallistava kehittäminen. Teoksessa A. L. Karjalainen, M. Kivirinta, M. Nylund, M. Valtonen, & O. Vesterinen (toim.), *Osallistavan ja tutkivan kehittämisen opas 2.0*. (Diak opetus, 7). Diakonia-ammattikorkeakoulu. Saatavilla 18.11.2022 <http://libguides.diak.fi/oskeopas>
- Illman, R., Ketola, K., Latvio, R., & Sohlberg, J. (Toim.) (2020). *Monien uskontojen ja katsomusten Suomi*. Kirkon tutkimuskeskuksen verkkojulkaisuja 48. Saatavilla 6.11.2022 <https://evl.fi/documents/1327140/45386794/Ktk+++Monien+uskontojen+ja+katsomusten+Suomi/c8c8d8be-e49b-5998-3539-6b2a29a4903d>
- Jankko, E. (2019). *Lapsi Suomen evankelis-luterilaisessa kirkossa*. [Väitöskirja, Helsingin yliopisto] Saatavilla 18.11.2022 <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-51-5383-8>
- Karjalainen, A. L., Kivirinta, M., Nylund, M., Valtonen, M., & Vesterinen, O. (toim.) (2020). *Osallistavan ja tutkivan kehittämisen opas 2.0*. (Diak

- opetus, 7). Diakonia-ammattikorkeakoulu. Saatavilla 18.11.2022 <http://libguides.diak.fi/oskeopas>
- Karvinen, I. (2015). Tutkiva kehittäminen työelämäyhteistyönä – esimerkkinä terveysalan ylemmät tutkinnot. Teoksessa R. Gothóni, S. Hyväri, M. Kolkka, & P. Vuokila-Oikkonen (toim.), *Osallisuutta, oppimista ja arviointia. Diakonia-ammattikorkeakoulun TKI-toiminnan vuosikirja 2015* (s. 207–222). (Diakonia-ammattikorkeakoulun julkaisuja. B Raportteja 60). Saatavilla 18.11.2022 <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-493-233-2>
- Kettunen, J., Kärki, A., Näreaho, S., & Päällysaho, S. (2020). *Ammattikorkeakoulujen opinnäytetöiden eettiset suositukset*. Saatavilla 18.11.2022 <https://www.arene.fi/julkaisut/raportit/opinnaytetoiden-eettiset-suositukset/>
- Kilpeläinen, A-E. (2022). "*Lintu emon siiven alla*": Kirkkotilassa toteutettava vauvamusiikkitoiminta Suomen ja Tanskan evankelisluterilaisissa kirkkoissa [Väitöskirja, Helsingin yliopisto]. Saatavilla 6.11.2022 <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-51-7880-0>
- Kimänen, A., Urponen, J., & Kilpeläinen, A-E. (2021). Oppimisen kirjoa katsomusten äärellä. Teoksessa A. Kimanen, J. Urponen, & A-E. Kilpeläinen (toim.), *Oppimista katsomusten äärellä. Juhlakirja Tapani Innasen jäädessä eläkkeelle* (s. 16–20). Suomalainen Teologinen Kirjallisuusseura.
- L 731/1999. Perustuslaki. Saatavilla 18.11.2022 <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1999/19990731>
- L 1325/2014. Yhdenvertaisuuslaki. Saatavilla 18.11.2022 <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2014/20141325>
- L 540/2018. Varhaiskasvatustalaki. Saatavilla 18.11.2022 <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2018/20180540>
- Laakso, R. (2018). *Yhteiskunta muuttuu, muuttuuko katsomuskasvatus? Turku-laisten päiväkotityöntekijöiden käsityksiä katsomuskasvatuksesta* [Pro gradu -tutkielma, Turun yliopisto, Humanistinen tiedekunta]. Saatavilla 18.11.2022 <https://www.utupub.fi/handle/10024/145483>
- Lahtinen, D. (2020). *Päiväkotien ja uskonnollisten yhteisöjen tilayhteistyö – Rakentamassa tilaa katsomuskasvatukselle* [Pro gradu -tutkielma,

- Helsingin yliopisto]. Saatavilla 6.11.2022 <https://helda.helsinki.fi/handle/10138/320272>
- Lamminmäki-Vartia, S., & Kuusisto, A. (2015). Päiväkodinjohtaja katsomussensitiivistä varhaiskasvatusyhteisöä rakentamassa. Teoksessa M. Ubani, S. Poulter, & A. Kallioniemi (toim.), *Uskonto lapsuuden kulttuureissa* (s. 127–176). Lasten Keskus.
- Lamminmäki-Vartia, S. (2017). Katsomuskasvatus osana esiopetuksen kokonaisuutta. Teoksessa P. Iivonen, & V. Paulanto (toim.), *Uudistuva uskonnon opetus*. Kirjapaja.
- Lamminmäki-Vartia, S., & Kuusisto, A. (2017). Katsomustietoisuus varhaiskasvattajan ammatillisuuden ytimessä. Teoksessa T. Haapsalo, H. Peltäjä, P. Vuorelma-Glad, M. Sandén, H. Pulkkinen, & I. Tahvanainen (toim.), *Varhaiskasvatus katsomusten keskellä* (s. 130–163). 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. Saatavilla 6.11.2022 <https://doi.org/10.1177/1463949120961598>
- Lapsen oikeuksien sopimus. (1959). *Yleissopimus lapsen oikeuksista*. Yhdistyneet kansakunnat.
- Latvala, S. (2017). *Vertaisvuorovaikutusta, kaverisuhteita ja piristystä lapsiperhearkeen: Tapaustutkimus Tapiolan seurakunnan perhekerhojen kehittämisestä ja toiminnan merkityksestä osallistuvien perheiden elämään* [Pro gradu -tutkielma, Helsingin yliopisto, Teologinen tiedekunta]. Saatavilla 6.11.2022 <http://urn.fi/URN:NBN:fi:hulib-201711285754>
- Mäkinen, A. (2007). *Lattiakuvat*. Lasten Keskus.
- Mäkinen, A. (2009). *Lattiakuvat 2*. Lasten Keskus.
- Niiniluoto, I. (1999). *Johdatus tieteenfilosofiaan. Käsitteen- ja teorianmuodostus*. 2. painos. Otava.

- Ojasalo, K., Moilanen, T., & Ritalahti, J. (2014). *Kehittämistyön menetelmät. Uudenlaista osaamista liiketoimintaan* (3. uudistettu painos). Sanoma Pro.
- Opetushallitus. (2014). *Esi- ja perusopetussuunnitelman perusteet*. Saatavilla 18.11.2022 https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/esiope-tuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf
- Opetushallitus. (2018b). *Ohje varhaiskasvatuksen katsomuskasvatuksen toteuttamisesta ja uskonnollisista tilaisuuksista varhaiskasvatuksessa*. Saatavilla 18.11.2022 [https://www.oph.fi/sites/default/files/docu-ments/ohje_varhaiskasvatuksen_katsomuskasvatuksen_toteuttami-sesta_ja_uskonnollisista-tilaisuuksista.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/ohje_varhaiskasvatuksen_katsomuskasvatuksen_toteuttamisesta_ja_uskonnollisista-tilaisuuksista.pdf)
- Opetushallitus. (2018a). *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet*. Saatavilla 18.11.2022 https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/varhaiskasvatussuuvvarhaiska_perusteet.pdf
- Opetushallitus. (2022a). *Ohje perusopetuksen uskonnon ja elämäkatsomustiedon opetuksen sekä esiopetuksen katsomuskasvatuksen järjestämisestä sekä yhteisistä juhlista ja uskonnollisista tilaisuuksista esi- ja perusopetuksessa*. Saatavilla 18.11.2022 <https://www.oph.fi/fi/ti-lastot-ja-julkaisut/julkaisut/ohje-perusopetuksen-uskonnon-ja-ela-mankatsomustiedon-opetuksen-seka>
- Opetushallitus. (2022b). *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet*. Saatavilla 18.11.2022 <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/varhaiskasva-tussuunnitelmien-perusteet>
- Pellikka, I. (2020). Katse katsomuskasvatukseen. Teoksessa E. Hujala, & L. Turja (toim.), *Varhaiskasvatuksen käsikirja* (s. 150–157). PS-kustannus.
- Peltola, A.-R. (2016). *Lapsi käskyjen pujottelumaassa. Varhaiskasvatuskäisen lapsen hengellinen pohdinta Suuri leikki -ohjauksessa* [Pro gradu - tutkielma, Helsingin yliopisto, Teologinen tiedekunta]. Helsingin yliopisto.
- Petäjä, H., & Ojell, R. (2018). Kirkon varhaiskasvatus lasta ja perhettä varten myös tulevaisuudessa. Teoksessa J. Kokkonen (toim.), *Kirkon kasvatus vuonna 2030. Kristillisen uskon välittymisen haasteita ja*

- mahdollisuuksia*. Kirkon tulevaisuusselonteko 2018 (s. 37–51). Suomen ev.-lut. kirkon julkaisuja 74. Kirkkohallitus.
- Porkka, J., & Valtonen, M. (2020). *Innostava ja kohtaava kasvatus. Kirkon kasvatuksen barometri 2020*. Kirkon tutkimuskeskuksen verkkojulkaisuja 65. Saatavilla 18.11.2022 <https://julkaisut.evl.fi/catalog/Tutkimukset%20ja%20julkaisut/r/4231/viewmode=infoview/fc=38%3A14>
- Poulter, S. (2013). Uskonto julkisessa koulussa: koulu yhteiskunnallisuuden näyttämönä. *Kasvatus* 44 (2), 162–176. Saatavilla 6.11.2022 <http://hdl.handle.net/10138/236577>
- Poulter, S. (2019). Katsomuskasvatuksen yhteiskunnallinen tehtävä. Välineitä vai toisin ajattelua? Teoksessa T. Autio, L. Hakala, & T. Kujala (toim.) *Siirtymiä ja ajan merkkejä koulutuksessa. Opetussuunnitelmatutkimuksen näkökulmia* (s. 319–345). Tampere University Press.
- Poulter, S., Lahtinen, D., Lyhykäinen, K., & Yli-Koski-Mustonen, S. (2021). Lapsi sakraalitulussa: Kokemus katsomuskasvatuksen ytimessä. Teoksessa Poulter, S., Ubani, M., Laine, M., & Kallioniemi, A. (toim.) *Lapsenkokoinen katsomuskasvatus* (s. 167–188). Lasten Keskus.
- Poulter, S., Lamminmäki-Vartia, S., & Castillo, K. (toim.) (2021). *Monikatsomukselliset oppimisen tilat varhaiskasvatuksessa – Opettajan katsomuksellista osaamista kehittämässä*. Helsingin yliopiston kasvatustieteellinen tiedekunta. Saatavilla 18.11.2022 <http://hdl.handle.net/10138/337816>
- Poulter, S., Riitaoja, A-L., & Kuusisto, A. (2015). ”Toisin silmin”: Lapsi ja monikatsomuksellisten kasvatuskulttuurien rakentuminen varhaiskasvatuksessa. Teoksessa M. Ubani, S. Poulter, & A. Kallioniemi (toim.), *Uskonto lapsuuden kulttuureissa* (s. 95–126). Lasten Keskus.
- Pynttari, S. (2015). *Yhdessä lasta kasvattaen – Uuden Verson Varikkomessun pyhäkoulu* [Pro gradu -tutkielma, Helsingin yliopisto, Teologinen tiedekunta]. Helsingin yliopisto.
- Rantanen, A., & Reinikainen, V. (2019). ”Eipä olla koskaan istuttu katsomuskasvatuksesta keskustelemassa kahvipöydässä.” *Katsomuskasvatus esiopetuksen opettajien kokemana* [Kandidaatintutkielma,

- Jyväskylän yliopisto, kasvatustieteiden laitos]. Saatavilla 18.11.2022 <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/63850/URN%3aNBN%3afi%3ajyu-201905092512.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- 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 käyttöönotto ja sisällöt*. Julkaisut 16:2018. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. Saatavilla 18.11.2022 https://karvi.fi/wp-content/uploads/2018/08/Varhaiskasvatussuunnitelman-toimeenpanon-arviointi_2018.pdf
- Simojoki, H. (2015). Lapsen elämänkysymykset – muuttuva uskonto osana lapsen elämää. Teoksessa M. Ubani, S. Poulter, & A. Kallioniemi (toim.), *Uskonto lapsuuden kulttuureissa* (s. 35–55). Lasten Keskus.
- Smart, N. (1996.) *Dimensions of the Sacred. An Anatomy of the World's Beliefs*. University of California Press.
- Smart, N. (1998). *The World's Religions*. Cambridge University Press.
- Sosiaali- ja terveysministeriö. (2021). *Lapsistrategia*. Saatavilla 18.11.2022 <https://www.lapsenoikeudet.fi/kampanja/lapsistrategia/>
- Step-koulutus. (i.a.). *Tutki tilaa*. Saatavilla 6.11.2022 <https://uskonnonopetus.fi/materiaalit/pedagogiset-kokonaisuudet/tutki-tilaa/>
- Suomen ev. lut. kirkko. (2008). *Lapsi on osallinen. Kirkon varhaiskasvatuksen kehittämissasiakirja*. Saatavilla 18.11.2022 https://evl.fi/documents/1327140/52567046/Varhaiskasvkehittamisen_asiakirja.pdf/dacf17ee-cf99-fa79-ab11-65a480bc4387?t=1620279652822
- Suomen ev. lut. kirkko. (2015). *Seurakunta varhaiskasvatuksen, koulun ja oppilaitoksen kumppanina*. Saatavilla 18.11.2022 https://kouluja-kirkko.evl.fi/wp-content/uploads/2018/09/KH_4koria_012018_www.pdf
- Suomen ev. lut. kirkko. (2020a). *Kirkon ammattien ydinosaamiskuvaukset*. Saatavilla 18.11.2022 <https://kirkonydinosaaminen.fi/>

- Suomen ev. lut. kirkko. (2020b). *Ovet auki. Suomen evankelis-luterilaisen kirkon strategia vuoteen 2026*. Saatavilla 18.11.2022 <https://evl.fi/documents/1327140/77189567/suomen-ev.lut.kirkon-strategia-vuoteen-2026.pdf>
- Tahvanainen, I., & Kokkonen, J. (2021). Kehittyvä katsomuskasvatus ja kirkon monialainen yhteistyö. Teoksessa Poulter, S., Ubani, M., Laine, M., & Kallioniemi, A. (toim.) *Lapsenkokoinen katsomuskasvatus* (s. 221–234). Lasten Keskus.
- Tahvanainen, I., & Turunen, S. (2017). Leikin katsomukselliset ulottuvuudet. Teoksessa T. Haapsalo, H. Petäjä, P. Vuorelma-Glad, M. Sandén, H. Pulkkinen, & I. Tahvanainen (toim.), *Varhaiskasvatus katsomusten keskellä* (s. 166–176). Lasten Keskus.
- Tirri, K., & Toom, A. (2020) The moral role of pedagogy as the science and art of teaching. Teoksessa K. Tirri, & A. Toom (toim.) *Pedagogy in Basic and Higher Education: Current Developments and Challenges* (s. 3–13). IntechOpen. Saatavilla 18.11.2022 <http://hdl.handle.net/10138/311958>
- Turja, L. (2020). Lasten osallisuus varhaiskasvatuksessa. Teoksessa E. Hujala, & L. Turja (toim.), *Varhaiskasvatuksen käsikirja* (s. 38–55). PS-kustannus.
- Valkonen, T. (2014.) *Deep talk – tunnista yhteisön voima*. Kirjapaja.
- Valtonen, M., Karjalainen A. L., Nylund, M., Riihimäki, T., & Vesterinen, O. (2020). Opinnäytetyön erilaiset toteuttamistavat. Teoksessa A. L. Karjalainen, M. Kivirinta, M. Nylund, M. Valtonen, & O. Vesterinen (toim.), *Osallistavan ja tutkivan kehittämisen opas 2.0*. (Diak opetus, 7). Diakonia-ammattikorkeakoulu. Saatavilla 18.11.2022 <http://libguides.diak.fi/oskeopas>
- Vilka, H. (2006). *Tutki ja havainnoi*. Tammi.
- Vilka, H. (2015). *Tutki ja kehitä* (4., uudistettu painos). PS-kustannus.
- Yli-Koski-Mustonen, S. (2018). *Varhaiskasvattajien näkemyksiä katsomuskasvatuksen toteuttamisesta, yhteistyöstä ja osaamisen kehittämisestä* [Pro gradu -tutkielma, Helsingin yliopisto, kasvatustieteiden laitos]. Saatavilla 18.11.2022 <https://helda.helsinki.fi/handle/10138/236270>

Åhs, V., Poulter, S., & Kallioniemi, A. (2019). Pupils and worldview expression in an integrative classroom context. *Journal of Religious Education*, 67(3), 203–221. Saatavilla 18.11.2022
<https://doi.org/10.1007/s40839-019-00088-0>

LIITE 1. Katsomuskasvatusmateriaali *Tutkimusmatkoja katsomusten maailmaan*
– *Materiaalia varhaiskasvatuksen katsomuskasvatukseen*

Materiaali on saatavilla Avointen oppimateriaalien kirjastosta (<https://aoe.fi/#/materiaali/1794>) ja hankkeen nettisivuilla (<https://blogs.helsinki.fi/monikatsomukselliset-tilat-varhaiskasvatuksessa/materiaalit/tutkimusmatkojakatsomustenmaailmaan/>), jonka kautta se on mahdollista tilata painettuna omakustannehintaan.

LIITE 2. Lasten tekemä arviointi katsomuskasvatustuokiosta

Lasten tekemä arviointi PLC-katsomuskasvatustuokiosta

Tietoa arviointilomakkeesta ja sen käytöstä

Tämä arviointilomake ja sen avulla koottavat tiedot ovat osa sosionomi AMK, kirkon varhaiskasvatuksen ohjaaja, varhaiskasvatuksen opettaja -tutkintoa Diakonia-ammattikorkeakoulussa opiskelevan Laura Hytin opinnäytetyötä. Opinnäytetyö laaditaan osana Monikatsomukselliset oppimisen tilat -yliopistohanketta ja sen ohjaajina toimivat Helsingin yliopistosta Saila Poulter ja Silja Lamminmäki-Vartia sekä Diakonia-ammattikorkeakoulusta Satu Keisala. Osana opinnäytetyötä kootaan Helsingin yliopiston varhaiskasvatuksen opiskelijoiden katsomuskasvatustuokioiden suunnitelmista materiaalivihkonen, joka on suunnattu varhaiskasvatuksen ammattilaisille. Materiaali julkaistaan osana Laura Hytin opinnäytetyötä Theseus-tietokannassa sekä Monikatsomukselliset oppimisen tilat -hankkeen loppuraportin/muun julkaistavan materiaalin yhteydessä. Tämän kyselylomakkeen tietoja voidaan käyttää opinnäytetyön teoriaosuudessa ja materiaalivihkonen tekstissä sekä apuna vihkonen toimitustyössä. Vastaukset käsitellään luottamuksellisesti ja aineisto hävitetään asianmukaisesti. Vastauksiin viitataan anonymisti. Lisätietoja: laura.hytti@student.diak.fi

Ohje lomakkeen täyttämiseen

Pyydämme sinua/teitä arvioimaan osallistumaanne katsomuskasvatustuokiota yhdessä lasten kanssa päiväkodilla sopivana hetkenä. Palauta vierailu ensin lasten mieliin. Muistukkeena voit näyttää esimerkiksi tuokion aikana otettuja valokuvia. Täytä kustakin tuokiosta oma, erillinen arviointilomake.

Palautteen voit kirjata käsin ja lähettää valokuvan lomakkeesta ja mahdollisista lisäsivuista osoitteeseen laura.hytti@student.diak.fi tai skannata sivut. Vaihtoehtoisesti voit myös tallentaa tiedoston omalle koneellesi, täyttää ja lähettää sen. Lämmin kiitos yhteistyöstänne!

Lasten tekemä arviointi katsomuskasvatustuokiosta

Tuokion aihe ja ajankohta: _____

Päiväkoti ja ryhmä: _____

Arvioinnin täyttänyt henkilö ja ammattinimike: _____

1. Mikä tuokiossa oli kiinnostavaa?
2. Mitä jäit miettimään? Mitä kysymyksiä sinulla tuli mieleen?
3. Mikä tuokiossa oli kivaa?
4. Mistä et tykännyt?
5. Mitä olisit toivonut? Mitä olisit halunnut tehdä eri tavalla?
6. Vapaa sana: Mitä muuta haluaisit sanoa?

LIITE 3. Työntekijän tekemä arviointi katsomuskasvatustuokiosta

Työntekijöiden tekemä arviointi PLC-Katsomuskasvatustuokiosta

Tietoa arviointilomakkeesta ja sen käytöstä

Tämä arviointilomake ja sen avulla koottavat tiedot ovat osa sosionomi AMK-kirkon varhaiskasvatuksen ohjaaja-varhaiskasvatuksen opettaja -tutkintoa Diakonia-ammattikorkeakoulussa opiskelevan Laura Hytin opinnäytetyötä. Opinnäytetyö laaditaan osana Monikatsomukselliset oppimisen tilat -yliopistohanketta ja sen ohjaajina toimivat Helsingin yliopistosta Saila Poulter ja Silja Lamminmäki-Vartia sekä Diakonia-ammattikorkeakoulusta Satu Keisala. Osana opinnäytetyötä kootaan Helsingin yliopiston varhaiskasvatuksen opiskelijoiden katsomuskasvatustuokioiden suunnitelmista materiaalivehkonen, joka on suunnattu varhaiskasvatuksen ammattilaisille. Materiaali julkaistaan osana Laura Hytin opinnäytetyötä Theseus-tietokannassa sekä Monikatsomukselliset oppimisen tilat -hankkeen loppuraportin/muun julkaistavan materiaalin yhteydessä. Tämän kyselylomakkeen tietoja voidaan käyttää opinnäytetyön teoriaosuudessa ja materiaalivehkonen tekstissä sekä apuna vihkonen toimitustyössä. Vastaukset käsitellään luottamuksellisesti ja aineisto hävitetään asianmukaisesti. Vastauksiin viitataan anonymisti. Lisätietoja: laura.hytti@student.diak.fi

Ohje lomakkeen täyttämiseen

Pyydämme sinua/teitä arvioimaan osallistumanne katsomuskasvatustuokion pedagogista sisältöä. Täytä kustakin tuokiosta oma, erillinen lomake. Voit tallentaa tämän tiedoston omalle koneellesi, täyttää ja lähettää sen osoitteeseen laura.hytti@student.diak.fi Palautteen voi myös kirjata käsin ja lähettää lomakkeesta valokuvan tai skannata sen. Lämmin kiitos yhteistyöstänne!

Työntekijöiden tekemä arviointi katsomuskasvatustuokiosta

Tuokion aihe ja ajankohta: _____

Päiväkoti ja ryhmä: _____

Arvioinnin täyttänyt henkilö ja ammattinimike: _____

1. Mikä tuokiossa oli hyvää ja toimivaa?
2. Millaista keskustelua tuokio herätti lapsissa jälkikäteen?
3. Miten käsiteltte tuokion teemaa tai sen sisältöä päiväkodissa jälkeenpäin?
4. Tuliko lasten vanhemmilta jotain palautetta?
5. Miten muokkaisit ja kehittäisit tuokiota ja sen toteutusta?
6. Miten tuokiossa mielestäsi toteutui lasten osallisuus?

7. Miten tuokiossa mielestäsi toteutuivat varhaiskasvatussuunnitelman eri teemat ja tavoitteet (laaja-alainen osaaminen ja oppimisen alueet)?



8. Voisitko toteuttaa tuokion omassa työssäsi? Perustele vastauksesi.
9. Millaista materiaalia tai muuta tukea yleisellä tasolla kaipaisit katsomuskasvatukseen?
10. Mitä muuta haluaisit sanoa

LIITE 4. Opiskelijan itsearviointi

Opiskelijan itsearviointi PLC-tuokiosta tai messuideasta

Ohje

Arvioi omaa katsomuskasvatustuokiota tai messuilla esittelemääsi toimintaideaa seuraavalla sivulla olevien kysymysten avulla. Itsearviointi tehdään omaa pedagogista reflektiota varten, eikä se vaikuta kurssi-arvosanaan. Arviointi tehdään tällä kertaa yksin, ei ryhmässä. Tallenna tiedosto ennen vastaamista omalle koneellesi. Palauta itsearviointi Moodleen sille varattuun palautuskansioon kohdassa ryhmätyöt. Kiitos!

Lupa vastauksien hyödyntämiseen

Saako vastauksiasi käyttää anonymisti tuokiosuunnitelmien/messuideoiden jatkokokehittelyssä ja osana Monikatsomukselliset oppimisen tilat -hankkeessa luotavaa katsomuskasvatusmateriaalia ja Laura Hytin opinnäytetyötä?

KYLLÄ _____

EI _____

Itsearviointi

PLC-tuokion aihe:

Messuaihe:

1. Mikä katsomuskasvatustuokiossanne tai messuilla esittelemässänne toimintaideassa oli hyvää ja toimivaa? Mikä onnistui?
2. Mitä olisit tehnyt toisin?
3. Mikä yllätti sinut? Saitko joitakin oivalluksia lapsista tai omasta toiminnastasi aiheen parissa?
4. Miten tuokiossa tai toimintaideassa toteutui lasten osallisuus?
5. Miten tuokiossa tai toimintaideassa toteutuivat vasun eri teemat ja tavoitteet (laaja-alainen osaaminen ja oppimisen alueet, kts. kaavio alla)?
6. Mitä muuta haluat sanoa? Vapaa sana.



LIITE 5. Valokuva emoji-arvioinnista

