



EENARIINA HÄMÄLÄINEN

---

# SATA VUOTTA KATSOMUS- KAMPPAILUA

---

YHTEINEN ETIIKAN  
OPETUS SUOMALAISESSA  
KOULUKESKUSTELUSSA



*Sata vuotta katsomuskamppailua*



Eenariina Hämäläinen

SATA VUOTTA KATSOMUSKAMPPAILUA  
– YHTEINEN ETIIKAN OPETUS  
SUOMALAISESSA KOULUKESKUSTELUSSA



*niin & näin*  
Tampere 2024

AKATEEMINEN VÄITÖSKIRJA

Kasvatustieteiden ja kulttuurin tiedekunta  
Tampereen yliopisto

OHJAAJAT

KT Tuukka Tomperi  
Professori (emerita) Anja Heikkinen  
Professori (emeritus) Veli-Matti Värri

ESITARKASTAJAT

Dosentti Saila Poulter  
Dosentti Eero Salmenkivi

KUSTOS

Professori (emerita) Anja Heikkinen

VASTAVÄITÄJÄ

Dosentti Eero Salmenkivi

Tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu Turnitin OriginalityCheck -ohjelmalla.

© Eenariina Hämäläinen ja Eurooppalaisen filosofian seura ry

ISBN-numero

978-952-7478-23-3 (nid.)  
978-952-7478-24-0 (sähkök.)

KANSI

Pasi Romppainen

TAITTO

Susanna Laurola

PAINOTYÖ

Hansaprint  
Tampere 2024

KUSTANTAJA

Eurooppalaisen filosofian seura ry / *niin & näin*

# SISÄLLYS

<b>ESIPUHE</b>	<b>13</b>
<b>1. JOHDANTO</b>	<b>15</b>
1.1 Katsomuskamppailun jäljillä	15
1.2 Katsaus nykytilanteeseen	19
Eettiset tavoitteet opetussuunnitelmien perusteissa	19
Oppiaineen muotoutuminen	20
Etiikan status tieteenalana ja oppiaineena	21
Etiikka katsomusaineiden opetussuunnitelmissa	23
Etiikka koulun muissa oppiaineissa	26
1.3 Aiempi tutkimus ja tutkimuksen relevanssi	27
<b>2. TUTKIMUKSEN TEOREETTISET JA KÄSITTEELLISET KEHYKSET</b>	<b>29</b>
2.1 Katsomuksista ja koulusta	30
Katsomuskäsitteen käytöstä	30
Koulutuspolitiikka, katsomuspolitiikka ja katsomusopetus koulussa	33
2.2 Moraalifilosofian käsitteitä ja kysymyksiä katsomuskamppailun takana	37
2.2.1 Etiikkaoppiaineen peruskäsitteistä	37
2.2.2 Metaetiikan kysymykset etiikanopetusargumenttien taustalla	38
Objektivismi	39
Relativismi	40
Konstruktivismi	41
Rawlsin oikeudenmukaisuusteoria metaeettisen konstruktivismiin normatiivisena sovelluksena	42
Muita konstruktivistisia näkemyksiä	43
2.2.3 Uskonnollinen ja sekulaari etiikka	45
2.3 Näkökulmia etiikan opetukseen	49
Etiikanopetusmallien jakolinjoja	49
Etiikan opetuksen koulukuntia	51
Etiikan opetusta vai moraalikasvatusta?	56
Etiikan opetuksen ja kansalaiskasvatuksen suhteesta	57
2.4 Kansainvälisiä vertailukohtia	59
Etiikka osana yhteistä katsomusainetta	60
Etiikka eriytetyn katsomusopetuksen osana	62
Etiikka katsomusaineen ulkopuolella	63
Opetusratkaisuihin liittyviä ongelmakohtia ja avoimia kysymyksiä	67

<b>3. TUTKIMUKSEN TOTEUTUS JA METODOLOGIA</b>	<b>69</b>
3.1 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset	69
3.2 Tutkimusaineisto	70
3.3 Etiikanopetuskeskustelujen historia: tutkimuksen kulku 1.	74
3.4 Etiikanopetusargumenttien jäljillä: tutkimuksen kulku 2.	76
3.5 Kriittinen kasvatustiede tutkimuksen lähtökohtana	81
3.6 Ideologiasta ja hegemoniasta	82
3.7 Etiikanopetuskeskustelujen kriittinen genealogia	84
3.8 Tutkijan positiosta	87
<b>4. SIVEYSOPISTA ETIIKKAAN – ETIIKANOPETUSKESKUSTELUT JA PERUSTEET YHTEISEN ETIIKAN PUOLESTA</b>	<b>89</b>
4.1 Moraalipedagogiikkaa ja kansansivistystä: keskustelu siveysopista itsenäisyyden alussa	89
4.1.1 Katsomus- ja siveysopetuskysymys 1880–1910-luvuilla	89
4.1.2 Siveysoppi kansakoulun oppiaineeksi?	94
Huoli kansan moraalista	94
Pedagogit ja moraalikasvatuksen kehittäminen	95
Kannanottoja yhteisen siveysopin puolesta	98
Soininen yhteisen siveysopin kannattajana	99
Soininen ehdottaa yhteistä siveysoppia	102
Kirkkokansan nousu	106
Siveysoppikysymys politisoituu	107
Kansakouluväen suhtautuminen siveysoppiin	110
Siveysopin puolustusta koululakien käsittelyn aikana	112
Siveysoppikysymys ratkeaa	114
4.1.3 Yhteenvedo 1920-luvun alun keskustelusta	116
4.1.4 Katsomus- ja etiikanopetuskysymys sotien välisenä aikana	121
4.2 Siveysoppi ja peruskoulun luominen	124
4.2.1 Katsomus- ja etiikanopetuskysymys sotien jälkeen	124
Katsomuspolitiikkaa 1940-luvulla	124
Kansakoulun opetussuunnitelman uudistustyö	125
Katsomusopetus 1950-luvulla	128
4.2.2 Siveysoppi peruskoulun oppiaineeksi?	129
Kohti peruskoulua: yhteiskunnallisen ja aatteellisen murroksen vuosikymmen	129
Katsomus- ja etiikanopetuskeskustelu 1960-luvun alussa	132
Siveysoppi peruskoulukomiteassa	135
Siveysoppi koulunuudistustoimikunnassa	141
Siveysoppi eduskunnassa	144
Siveysoppi lehdistössä koulunuudistuksen aikana	147
Siveysoppi peruskoulun opetussuunnitelmakomiteassa	154
4.2.3 Yhteenvedo 1960-luvun keskustelusta	161

<b>4.3 Etiikka lukion tuntijakokeskustelussa 1990-luvulla</b>	<b>168</b>
4.3.1 Katsomus- ja etiikanopetuskysymys 1970–1980-luvuilla	168
4.3.2 Etiikka lukion oppiaineeksi?	174
Keskustelun taustat	174
Etiikkaa ehdotetaan lukion oppiaineeksi	177
Kirkon piirissä pohditaan katsomusopetusta	179
Selvitys nuorten arvoista ja arvopohdinnoista	182
Lausunnonantajat ja kantojen jakautuminen	183
Etiikka Opetushallituksen valmistelutyössä	190
Julkista keskustelua katsomusopetuksesta ja etiikasta	195
Perusteita yhteisen etiikan puolesta	199
4.3.3 Yhteenveto 1990-luvun keskustelusta	203
<b>4.4 Etiikka peruskoulun tuntijakokeskustelussa 2010-luvulla</b>	<b>204</b>
4.4.1 Katsomus- ja etiikanopetuskysymys 1990–2000-luvuilla	204
4.4.2 Etiikka peruskoulun oppiaineeksi?	214
Keskustelun taustat	214
Kannanottoja yhteisen etiikan puolesta	221
Peruskoulun tuntijakotyöryhmä katsomusopetuksesta ja eettisestä kasvatuksesta	222
Lausunnonantajat ja kantojen jakautuminen	227
Filosofiaa ja kansalaiskasvatusta?	237
Julkista keskustelua etiikasta	238
Valtioneuvosto tekee päätöksen, keskustelu jatkuu	240
Perusteita yhteisen etiikan puolesta	242
Millaista etiikkaa?	247
4.4.3 Yhteenveto 2010-luvun keskustelusta	248
<b>4.5 Yhteenveto yhteisen etiikan puolustuksesta eri aikakausina</b>	<b>250</b>
<b>5. PUHE YHTEISTÄ ETIIKKA VASTAAN</b>	<b>251</b>
<b>5.1 Etiikka ja koulu</b>	<b>251</b>
5.1.1 Uhkapuhe	251
Itsenäisyyden ajan alun huolet uskonnonopetuksen asemasta	251
Peruskoulua luodaan – uskonto pitää paikkansa	254
1990-luku: viekö etiikka tunteja uskonnolta?	259
2010-luku – uskonto edelleen puolustusasemissa	261
5.1.2 Pedagoginen puhe	263
Kalpea ja eloton siveysoppi – pedagoginen puhe itsenäisyyden alussa	263
Pedagoginen puhe peruskoulu-uudistuksen aikana	265
1990-luku – pedagogisesti tarkoituksenmukaista etiikkaa?	267
2010-luku – henkilökohtaisuutta, vuorovaikutteisuutta ja dialogia	268
Etiikkaa läpäisyperiaatteella?	268
<b>5.2 Etiikka ja yksilö</b>	<b>273</b>
5.2.1 Yksilöpuhe	273
Äidin polvella – yksilöpuhe itsenäisyyden alussa	273
Tavoitteena sopusointuinen persoonallisuus – yksilöpuhe 1960-luvulla	274
Omakohtaista arvopohdintaa – yksilöpuhe 1990- ja 2010-luvuilla	276



5.2.2 Kasvatusoikeuspuhe	282
<i>Tuska ja suru täyttää sydämemme</i> – kasvatusoikeuspuhe itsenäisyyden alussa	282
Saako peruskoulu kotien luottamuksen? – kasvatusoikeuspuhe 1960-luvulla	284
Uskonnonvapauden toteuttamista	
– kasvatusoikeuspuhe 1990- ja 2010-luvuilla	289
5.3 Etiikka ja yhteiskunta	292
Kansamme kallein perintö – yhteiskuntapuhe 1920-luvulla	292
<i>Elinjuuret syvällä kansan sielussa</i> – yhteiskuntapuhe 1960-luvulla	295
Suomalainen ratkaisu – yhteiskuntapuhe 1990-luvulla	297
Uskontojen välistä dialogia – yhteiskuntapuhe 2010-luvulla	301
6. YHTEISEN ETIIKAN MAHDOLLISUUDET JA MAHDOTTOMUUKSET	307
6.1 Puhe moraalin perustasta	307
<i>Ihmislunnon parhaimmat taipumukset vai viheläistä humbuugia?</i>	
– moraalin perusta 1920-luvun keskustelussa	307
<i>Ihmisrakkauden vaateet ja henkisen materialismin hyiset tuulet</i>	
– moraalin perusta 1960-luvun keskustelussa	311
<i>Arvovapaa etiikka on arvotonta</i>	
– moraalin perusta 1990-luvun keskustelussa	319
<i>Ihmisellä on eettiset aivot</i>	
– moraalin perusta 2010-luvun keskustelussa	321
6.2 Etiikanopetusargumenttien metaeettiset taustaoletukset	325
6.3 Etiikanopetuskyseminen valtiopolitiikkana	327
Yhteisen etiikan yhteiskunnallinen mahdottomuus	328
Tietoisuus osallistumisesta pitkään taisteluun	329
Epäilyt etiikkaoppiaineen luonnetta kohtaan	332
Vastapuolen vaikuttimien epäily	335
7. YHTEENVETO JA JOHTOPÄÄTÖKSET	339
7.1 Puhe yhteisen etiikan puolesta	339
Etiikka demokraattisen yhteiselämän turvana	339
Yhteiselämän ehdot yhteisen etiikan perustana	340
Etiikka ja täysi-ikäistytvä kansalainen	344
Tavoitteena moraalijattelun taidot	345
<i>Me olemme ennen kaikkea ihmisiä</i>	346
7.2 Yhteistä etiikkaa vastustava puhe	347
Uhkapuhe	347
Pedagoginen puhe	349
Yksilöpuhe	349
Kasvatusoikeuspuhe	351
Yhteiskuntapuhe	353
<i>Persoonasiveellisyttä ja lujaa arvopohjaa etsimässä</i>	
– uskontoon sidotun etiikan opetuksen luonne	355
Uskontoon sidotun etiikan luonnollisuuden syntyhistoria	356

<b>7.3 Mistä etiikanopetusdebateissa on ollut kyse?</b>	<b>358</b>
Moraalinen huoli vallankäytön kohteista	358
Kirkon hegemonian mureneminen	359
Julkisen koulutuksen laajeneminen sekä kysymys sen tarkoituksesta ja rajoista	360
Katsomuspoliittinen kamppailu	361

## **8. POHDINTA** **366**

Tutkimuksen arviointia	366
Eron politiikka ja yhteinen ihmisyyys	368
Kohti yhteistä etiikkaa?	372

**Lähteet ja Kirjallisuus** 377

**Liitteet** Liite1. Etiikan opetussuunnitelmaluonnoksia 1992. 420

**Tiivistelmä** 423

**English summary** 425

## LUETTELO TAULUKOISTA

- Taulukko 1. Tutkimusaineisto, aineistotyytit ja aineistotyyppien lukumäärä
- Taulukko 2. Siveysoppikeskustelun toimijoita 1900-luvun alussa
- Taulukko 3. Siveysoppikeskustelun toimijoita peruskoulu-uudistuksen aikana
- Taulukko 4. Lausunnot lukion tuntijakotyöryhmälle 1992
- Taulukko 5. Kannanotot peruskoulun tuntijakotyöryhmälle 2009/2010
- Taulukko 6. Lausunnot peruskoulun tuntijakotyöryhmälle 2010
- Taulukko 7. Demokraattisen yhteiselämän turva - yhteisen etiikan puolustus eri aikakausina
- Taulukko 8. Uskonnon tuntimäärän kehitys peruskoulussa

## LUETTELO KUVIOISTA

- Kuvio 1. Tutkimuksen teoreettiset ja käsitteelliset kehykset
- Kuvio 2. Etiikanopetuskeskustelu/katsomusopetuskeskustelu/katsomuspolitiikka/koulutuspolitiikka
- Kuvio 3. Tutkimustulokset suhteessa tutkimuksen teoreettisiin ja käsitteellisiin kehyksiin

## LYHENTEET

AL = *Aamulehti*  
EIT = Euroopan ihmisoikeustuomioistuin  
ET = elämäkatsomustieto  
FETO = Filosofian ja elämäkatsomustiedon opettajat ry  
Hbl = *Huvudstadsbladet*  
HE = hallituksen esitys  
HS = *Helsingin Sanomat*  
KA = Kansallisarkisto  
KD = Suomen Kristillisdemokraatit (vuoteen 2001 Kristillinen Liitto)  
KeS = *Keskisuomalainen*  
Kesk. = Suomen Keskusta  
KK = *Kasvatus ja koulu*  
KL = *Kansakoulun lehti*  
KM = *Kotimaa*  
Kok. = Kansallinen Kokoomus  
KOPSK = kansakoulun opetussuunnitelmakomitea  
KOPS = kansakoulun opetussuunnitelman perusteet  
KU = *Kansan uutiset*  
KS = *Kouvolan Sanomat*  
LOPS = lukion opetussuunnitelman perusteet  
ML = Maalaisliitto  
MLL = Mannerheimin Lastensuojeluliitto  
MOPS = Maalaishkansakoulun opetussuunnitelma  
MSA = Mikael Soinisen arkisto  
Nuora = Valtion nuorisosiain neuvottelukunta  
OPH = Opetushallitus  
OKM = Opetus- ja kulttuuriministeriö  
OPKO = Suomen evankelis-luterilainen Opiskelija- ja koululaislähetys  
OPMA = Opetusministeriön arkisto  
POPS = peruskoulun opetussuunnitelman perusteet  
POPSK = peruskoulun opetussuunnitelmakomitea  
PK = peruskoulukomitea  
ptk. = pöytäkirja  
PSa = *Päivän Sanomat*  
PS = Perussuomalaiset  
R.H.O.YA = R. H. Oittisen yksityisarkisto  
RKP = Suomen ruotsalainen kansanpuolue  
SBU = Suomen Buddhalainen Unioni ry  
SDP = Suomen Sosialidemokraattinen Puolue

SK = *Suomen Kuvalehti*  
SKDL = Suomen Kansan Demokraattinen Liitto  
SKO = Suomen Kristillinen Opettajaliitto  
SKSK = Suomen Kirkon Seurakuntatyön Keskusliitto  
SKSS = Suomen kirkon seurakuntaopiston säätiö  
SKYP = Suomen Kansan Yhtenäisyyden Puolue  
SLL = Suomen Lukiolaisten Liitto  
SMA = *Suomenmaa*  
SMP = Suomen Maaseudun Puolue  
SOOLi = Suomen Ortodoksisten Opettajien Liitto ry  
SS = *Suomen Sosialidemokraatti*  
SUOL = Suomen uskonnonopettajain liitto ry  
TJTRM = Tuntijakotyöryhmän muistio  
TNNKY = Tampereen Nuorten Naisten Kristillinen Yhdistys  
TPSL = Työväen ja Pienviljelijäin Sosialidemokraattinen Liitto  
TN = *Työläisnuoriso*  
TTM = Tarjotin-työryhmän muistio  
Vihr. = Vihreä liitto  
Vp. = valtiopäivät  
Vvt = vuosiviikkotunti  
WL = *Warkauden Lehti*  
YKK = Yhteiskristillinen kasvatusasiain neuvottelukunta

## ESIPUHE

Olen häpeilemätön koulutusoptimisti. Naiivi, sanoisi varmasti joku. Aidosti ajattelen, että tieto, asioista perillä oleminen, tekee elämästä parempaa ja mielekkäämpää. Lapsena luin kaikesta eteeni osuvan maitopurkkien kyljistä Neiti Etsiviin ja Sinuhe egyptiläiseen. Välitunneilla livahdin Tainionkosken ala-asteen kirjastoon lukemaan maantiedon suurta tietosanakirjaa. Minulla ei ollut Leviksiä, purjehduskenkiä eikä muitakaan 1990-luvun alun esiteinien maailmassa navigoimiseen tarvittavia resursseja, mutta kirjoista aavistelin saavani – ja sainkin – jotain vielä arvokkaampaa. Tampereen yliopiston uusilta historian opiskelijoilta kysyttiin vuonna 1998, miksi olette täällä. Viattoman innokkaalle vastaukselleni hymähdeltiin tuoloin, mutta vastaisin vieläkin samoin: haluan oppia ymmärtämään maailmaa.

Uteliaasta mielestä huolimatta en kirjoittaisi tässä väitöskirjan esipuhetta ilman peruskoulua ja hyvinvointivaltiota. Vain hieman aiemmin minua syntyneet päätyivät näillä neurotyypin, varallisuuden, sosiaalisen pääoman ja mielenterveyden lähtökohdilla yleensä johonkin ihan muualle. Olen siis koulun, järjestelmän, ystävä, samaan tapaan kuin takavuosien mainion suomalaisen tv-sarjan Yhteiskunta-Anneli.

Yllätys ei olekaan, että kaikki aikuiselämän työni ovat liittyneet koulutukseen. Historian, filosofian, yhteiskuntaopin ja elämäntutkimustiedon opettajana, oppikirjailijana ja opettajien täydennyskouluttajana olen saanut antaa oman pienen panokseni tiedon lisäämiseen, maailman hahmottamiseen ja ajattelun taitojen kehittämiseen. Parasta näissä töissä on ollut se, etten ole joutunut epäilemään niiden merkityksellisyyttä hetkeäkään.

Kouluun liittyy myös väitöstutkimukseni aihe, tarkemmin neuvottelua siitä, miten yhteiselämän ehtoihin ja hyvään elämään kasvattaminen julkisessa koulussa olisi parasta järjestää. Aiheen äärelle löysin vuonna 2003 itsenäisyyden alun siveysoppikiistaa käsittelevää historian pro gradua kirjoittaessani. Myöhemmin etiikan opettajana elämäntutkimustiedon ja filosofian tunneilla päädyin usein pohtimaan arvojen ja oikeuksien opettamista, kasvatuksen paradoksia, demokratiaan kasvattamista ja oppilaiden autonomiaa. Olen iloinen, että väitöstutkimuksessa pääsin tarkastelemaan näitä kysymyksiä kasvatushistorian ja -filosofian näkökulmista. En voisi kuvitella minua enempää motivoivaa ja paremmin eri tieteenaloille hajaantuvia mielenkiinnon kohteitani yhdistelevää tutkimusaihetta. Pitkään sen parissa viihdyinkin, mutta nyt työ on valmis ja on kiitosten aika.

Ohjaajallani Tuukka Tomperilla on käsittämättömän laaja tietämys filosofian sekä kasvatustutkimuksen ja -politiikan tilanteesta Suomessa ja maailmalla. Kiitos Tuukka asiantuntevasta, analyttisestä ja aina kannustavasta palautteesta, on ollut etuoikeus olla ohjauksessasi. Anja Heikkistä kiitän johdattamisesta kasvatuksen historian tutkimukseen, genealogiseen tutkimusotteeseen tutustuttamisesta ja inspiroivista seminaaritapaamista; Veli-Matti Värriä puolestaan kiitän innostamisesta kasvatustutkimuksen ja hyvän kasvattamisen pariin.

Kiitän Saira Poulteria paitsi arvokkaista kommentteista väitöskirjan esitarkastajana myös hänen inspiroivasta tutkimuksestaan, jonka kautta aloin ajatella katsomustietoisuutta ja kriittisyyttä kasvatustutkimuksessa uudella tavalla. Toista esitarkastajaani ja vastaväittäjäni Eero

Salmenkiveä kiitän niin ikään kommenteista ja muokkausehdotuksista, joiden avulla sain vuosien projektin viimeisteltyä. Arvostan suuresti Eeron vuosikymmenten työtä uskonnottoman katsomusopetuksen kehittämiseksi.

Olen saanut väitöskirjan tekemisessä apua useilta ja yllättäviltäkin tahoilta, joille kaikille lausun tässä yhteisen kiitoksen. Seminaariryhmälle, etenkin Jenni Pärärille, Sini Teräsahteelle, Johanna Lättille ja Katriina Tapanilalle, kiitos vertaistuesta ja palautteesta. Kiitos Kansallisarkiston, Kansalliskirjaston, Opetushallituksen ja Kirkkohallituksen henkilökunnalle avusta lähteiden jäljittämiseksi, Tuula Vantöselle avusta 1960-luvun käsin kirjoitettujen pöytäkirjojen tulkinnassa ja Arto Laitiselle elämänpolitiikan ja Charles Taylorin ajatusten selventämisestä. Kiitos myös Aapeli Kähköselle teknisestä avusta, Tarna Kannistolle, Arto Kallioniemelle, Arno Kotrolle, Enni Huhtalalle, Bruno Lefortille ja lukuisille käsikirjoitusta eri vaiheissa lukeneille kommenteista ja erityisesti Hannele Junttilalle kielentarkastuksesta ja ilmaisujen terävöittämisestä, joiden myötä syksyllä 2023 tuntui, kuin minua olisi kädestä pitäen lempeästi ohjannut eteenpäin vanhempi, viisaampi nainen.

Haluan kiittää myös työnantajaani Tampereen yhteiskoulun lukiota ja rehtori Tuija Flinckää ymmärryksestä ja joustavuudesta, joita ilman väitöskirjan tekeminen opetustyön ohella ei olisi ollut mahdollista. Opettajakollegoille kiitos kahvihuoneessa silmät vedessä nauramisesta. Oppikirjakollegojen kanssa tehty työ peruskoulun ja lukion oppikirjatekstien parissa on ollut hyvää vastapainoa tutkimustyölle ja palauttanut kerta toisensa jälkeen opetuksen ja kasvatuksen perusasioiden äärelle. Kiitos myös oppilaille ja opiskelijoille, joiden kanssa reflektoidessa on moni tämänkin tutkimuksen asia hahmottunut mielessä oikean kokoiseksi.

Ystäviäni halaan kiittääkseni, tunnistatte kyllä itsenne tästä. Kiitos, että olette poimineet sieluni sirpaleita milloin Näsijärven, milloin Tonavan rannoilta. Kiitos runonlausunnasta, avantosaunoista, lounaista, yöuinneista, virrenveisuusta, koira- ja heppalengeistä, metsäretkistä, keikoista, reissuista, soista ja pitkospuista, teatterista, pipariworkshopeista, pyöräilystä, itkuista, iloista ja ihmisyydestä. Toisilajinen ystäväni Auri Markkanen-Habermas on paitsi syönyt erään Rawlsin teoksen kannet ollut myös jatkuvasti ja lämpimästi läsnä väitöskirjan teossa.

Kasvatuskumppanuudesta ja yhteisestä vanhemmuudesta suuri kiitos Mikolle, jonka joustavuuden ja tuen ansiota tämän tutkimuksen valmistuminen osaltaan on.

Kiitos äiti, että kyselit minulta koululaisena ruotsin sanakoetta ja biologian lajitestiä varten, vaikka et ollut itse opiskellut kumpaakaan. Kiitos konkreettisesta avusta lasten ja kodin kanssa, kiitos sydämen sivistyksestä.

Kiitos siskoni Saanamaria, jota ilman ihmisenä oleminen olisi vielä keskeneräisempää kuin se nyt on. Pienenä purit minua polveen, mutta aikuisena olet paras matkatoveri, samalla tavalla ja samaan aikaan tässä maailmassa juureton.

Kiitos Panu rakkaudesta ja siitä, että olet tarkastanut lähdeviitteitä, tuonut Aakkosia ja vakuuttanut kerta toisensa jälkeen, että mitään hätää ei ole.

Aatto ja Aamu, omistan tämän tutkimuksen teille. Olette kasvaneet äidin väitöskirjaprosessin aikana Grundschuleen potkulautailevista pellavapäistä ihaniksi ja oivaltaviksi nuoriksi. Kiitos, että olette opettaneet minulle maailmassa olemisen totaliteetin.

Kotona Tampereella 4.4.2024  
Eenariina Hämäläinen

# 1. JOHDANTO

## I.1 KATSOMUSKAMPPAILUN JÄLJILLÄ

*Voiko itse ajattelun aktiviteetti, se, että kukin pitää jatkuvasti mielessään yllä pohdintaa siitä, mikä on oikein, mikä väärin, mikä hyvä, mikä paha – voisiko itse tämän aktiviteetin ylläpitäminen olla se, millä me torjumme perimmäisen pahan?*

Hannah Arendt

Filosofi Hannah Arendt (1906–1975) pyrki erittelemään ajatuksia, joita natsiupseeri, holokaustin organisoiija Adolf Eichmannin oikeudenkäynti vuonna 1961 hänessä herätti. Suomalainen tutkija Jaana Venkula (1941–) päättää kyseiseen Arendt-lainaukseen raportin *Arvot ja nuorten arvopohdinta* vuonna 1992. Samana vuonna Venkula oli mukana Opetushallituksen työryhmässä, joka vaati *oppilaiden omakohtaisen arvopohdinnan*<sup>1</sup> tukemista koulussa. Työryhmä esittikin kaikille yhteistä etiikkaa oppiaineeksi lukioon.

Esitys tyrmättiin. Samoin on käynyt kaikille neljälle yritykselle saada etiikka yhteiseksi oppiaineeksi yleissivistävään<sup>2</sup> kouluun viimeisen sadan vuoden aikana. Näin kävi Mikael Soinisen siveysoppiesitykselle koululakien säätämisen yhteydessä 1920-luvun alussa, peruskoulukomitean siveysoppiesitykselle peruskoulu-uudistuksen yhteydessä 1960-luvulla, mainitulle etiikkaehdotukselle lukion tuntijakouudistuksen yhteydessä 1990-luvun alussa ja peruskoulun tuntijakotyöryhmän etiikkaehdotukselle 2010-luvun alussa<sup>3</sup>. Jokaisessa neljässä vaiheessa esitys kaikille yhteisestä etiikasta aiheutti suuren palautevyöryn ja kiivaan julkisen keskustelun. Nuo debatit ovat tämän tutkimuksen kohde.

Etiikka kaikille yhteisenä oppisisältönä olisi siis merkinnyt sen irrottamista *katsomusopetuksesta*. Kysymys katsomusopetuksesta ja katsomuspolitiikasta on etiikanopetuksen kannalta keskeinen, ja palaan termien määrittelyyn tarkemmin luvussa 2. Alustavasti määrittelen katsomusopetuksen tässä tunnustuskuntaryhmittäin annettavaksi opetuksiksi<sup>4</sup>, jollaista nykyään peruskoulussa ja lukiossa on ns. oman uskonnon<sup>5</sup> sekä elämäkatsomustiedon opetus.

1. Käytän tutkimustekstissä runsaasti suoria alkuperäisaineiston tekstilainauksia, jotka on merkitty *kursiivilla*. Suorat lainaukset tutkimuskirjallisuudesta on puolestaan merkitty lainausmerkkeihin.
2. Yleissivistävällä koululla tarkoitan peruskouluja ja lukiota sekä niitä edeltäviä kansakouluja ja oppikouluja.
3. Siveysoppi on vanha suomalainen vastine kreikkaan pohjautuvalle etiikka-sanalle. 1920-luvun keskusteluissa ehdotetun uuden oppiaineen nimi oli siveysoppi. 1960-luvun keskustelussa käytettiin sekä siveysoppi- että etiikkanimitystä ja 1990-luvulta eteenpäin puhuttiin vain etiikasta. Käytän ehdotetusta oppiaineesta aina kunkin aikakauden tarkastelun kohdalla aikalaisnimitystä sekä attribuutteja ”yhteinen” tai ”itsenäinen”. Molempia termejä on sadan vuoden debattien aikana käytetty vaihtelevasti ja usein samaa tarkoittaen. Jos merkityseroa näiden välille haluaa luoda, on mahdollista tulkita, että ensimmäinen sisältää yhteisyyden, kaikkien oppilaiden yhdessä opiskelun painotuksen, jälkimmäinen puolestaan korostaa etiikan itsenäisyyttä omana oppiaineenaan ja irrallisuutta etenkin uskonnosta.
4. Ks. esim. OPH 2023a.
5. Vuonna 2023 Suomen perusopetuksen osalta Opetushallitus on hyväksynyt opetussuunnitelman perusteet 14 eri uskonnon sekä elämäkatsomustiedon oppimääriin (OPH 2023b).



Peruskoulussa opetettavista oppiaineista säädetään Suomessa perusopetuslaissa ja lukion oppiaineista<sup>6</sup> lukiolaissa. Tuntijaosta niin peruskoulussa kuin lukiossakin päättää valtioneuvosto asetuksella. Tuntijako määrää eri oppiaineiden vähimmäistuntimäärät vuosiviikkotunteina (1 vvt = 38 oppituntia). Opetussuunnitelmista eli oppiaineiden oppimäärän tavoitteista ja sisällöistä päättää koulutuksen järjestäjä paikallisesti Opetushallituksen antaman määräyksen eli opetussuunnitelman perusteiden pohjalta. (Lahtinen ja Lankinen 2022; Perusopetuslaki 1998/15 §; Lukiolaki 2018 / 12§.)

Oppiaineet, tuntijako ja opetussuunnitelma ovat keskeinen koulutuspolitiikan ja yhteiskuntasuunnittelun väline. Niiden kautta yhteiskunta määrittelee itseään ja viestii kansalaisille siitä, mikä on relevanttia ja kaikille tarpeellista tietoa ja näin yhteiskunnassa tärkeää ja arvostettavaa. (Kelly 2004, 48; Rinne 1984; Rajakaltio 2011, 40, 44.) Ahosen (2003, 35) mukaan julkisen koulun opetussuunnitelma on kuvaus yhteiskunnasta itsestään. Se on yhteiskunnallisten valtasuhteiden määrittämää ja samalla myös näkemys vallitsevasta hyvän kansalaisen ihanteesta.

Koulu on jatkuvien poliittisten määrittelykamppailujen kohde, eikä oppiainejakoa, tuntijakoa tai opetussuunnitelmaa näin voi pitää neutraalina tai annettuna. Yhteiskunnan kuvana oppiaineet ja tuntijako ovat useiden tahojen vaikuttamispyrkimysten ja valtaintressien kohde. Ne elävät yhteiskunnan arvojen muutoksen mukana, kuten muukin yhteiskunnan virallinen koodisto. (Rinne 1984; Kelly 2004, 163; Siekkinen 2017.) Tyypillisesti virallinen koodisto muuttuu hieman arvoilmastoa hitaammin, mikä yhtäältä suojelee oikeusvaltiota päivänpoliittisilta tuulenvireiltä ja toisaalta pakottaa yhteiskuntaa avoimeen keskusteluun muutoksen perusteista<sup>7</sup>.

Etiikan opetuksen ja yleisemmin katsomusopetuksen järjestelyt ovat edustava esimerkki siitä, miten koulutuspolitiikka seuraa kunkin aikakauden vallitsevia arvoja ja eettisen kasvatustajatteluun painotuksia. Etiikkaa opetettiin uskonnon yhteydessä, eivätkä eri vuosikymmenten ehdotukset yhteisestä siveysopista tai etiikasta saavuttaneet riittävää poliittista kannatusta. Vuoden 1949 *Suomen lasten aapisen* (Koski 2001, 163) luonteenkasvatuksellinen värssy kuvaakin suomalaisen eettisen kasvatuksen pohjavirettä 1900-luvun alkupuolella:

*Yli itses rakasta kotias ja äidin, isän kunniaa; mut ennen näitä Suomeas ja yli kaiken Jumalaa! Tee työtä, sitä rakastain, ja vaipumatta laiskuuteen; rakasta vapautta vain, ei ylhäisyttä kableineen. Kun kasvat aina muistaen työt' rakkauden oikean, oot silloin iloks ihmisten ja iloks taivaan Jumalan.*

Launonen (2000) ja Rinne (1984) ovat kuvanneet, kuinka sotien välisenä aikana moraalin ja uskonnon itsestään selvä side opetussuunnitelmatekstien tasolla alkoi rakoilla. Kasvatustajattelu luonnehti kuitenkin vielä eettinen objektivismi, jolla rinta rinnan talonpoikaisen

6. Perusopetuslaissa oppiaineet on määritely tarkemmin kuin lukiolaissa. Perusopetuslain 11 § mukaan peruskoulun oppimäärä sisältää *kaikille yhteisinä aineina äidinkieltä ja kirjallisuutta, toista kotimaista kieltä, vieraita kieliä, ympäristöoppia, terveystietoa, uskontoa tai elämäntutkimustietoa, historiaa, yhteiskuntaoppia, matematiikkaa, fysiikkaa, kemiaa, biologiaa, maantietoa, liikuntaa, musiikkia, kuvataidetta, käsityötä ja kotitaloutta*. Lukiolain 11 § mukaan lukion oppimäärä sisältää *äidinkielen ja kirjallisuuden, toisen kotimaisen kielen ja vieraiden kielten opintoja, matemaattis-luonnontieteellisiä opintoja, humanistis-yhteiskunnallisia ja uskonnon tai elämäntutkimustiedon opintoja ja taito- ja taideaineiden opintoja (oppiaineryhmät) sekä opinto-ohjausta*. On huomattava, että uskonto ja elämäntutkimustieto ovat ainoat reaaliaineet, jotka on lukiolaissa erikseen mainittu, siksi niiden asemaan kohdistuvat muutokset edellyttäisivät lain muutosta pelkän tuntijakoasetuksen sijaan.
7. Esimerkkinä tästä voidaan pitää tasa-arvoista avioliittolakia, joka tuli voimaan tilanteessa, jossa yleinen arvoilmasto oli jo hyvän aikaa hyväksynyt samaa sukupuolta olevien avioliitot. Toisinaan asenneilmasto muuttuu vasta virallisen koodin muuttumisen myötä: turvavöiden käyttö lisääntyi ratkaisevasti vasta kun niiden käytöstä säädettiin lailla. (Liikenneturva 2021.)

elämänmuodon, luterilaisen moraalin ja valkoisen Suomen isänmaallisuuden kanssa tuotettiin nuoren valtion kansallista yhtenäisyyttä (ks. myös Koski 2001).

Toisen maailmansodan jälkeen etiikan opetuksen toteuttamisen ja eettisen kasvatustutkimuksen välille alkaa avautua yhä suurempi rako. Moraalia ei enää ensi sijassa kytketä metafyyssis-uskonnolliseen maailmanjärjestykseen, vaan yhteiskunnallisen vuorovaikutuksen tarpeisiin. Esimerkiksi Launonen (2000) ja Poulter (2013; 2017) ovat osoittaneet, että 1950-luvulta lähtien pedagogisissa teksteissä yleistyy liberalistinen näkemys, jonka mukaan yhteiskunnan täytyy hyväksyä arvojen pluralistisuus ja kansalaisten yksilölliset hyvän elämän valinnat ja keskittyä opettamaan kouluissa demokratian kannalta keskeiset perusarvot.

Samoihin aikoihin yleisempi sekularisaatiokehitys ja arvojen muutosprosessi löyhensivät uskonnon ja moraalin siteitä entisestään sekä muokkasivat ja pluralisoivat suomalaisten käsityksiä aina perhe-etiikasta yksilön oikeuksiin. Muiden Pohjoismaiden tavoin Suomi muuttui absoluuttisesta luterilaisesta valtiosta moderniksi hyvinvointivaltioksi, jossa entinen valtionkirkko määritteli itsensä uudelleen kansankirkoksi. Uskonnon merkitys yksilön toimintaa ja valintoja ohjaavana tekijänä heikkeni samalla kun evankelis-luterilaisen kirkon jäsenmäärä ja uskonnollisiin toimituksiin osallistumisen aktiivisuus laskivat. Myös koulutus emansipoitui<sup>8</sup> kirkon vallasta 1900-luvun mittaan. (Ketola 2011a; Salomäki 2011, 25; Ubani, Rissanen ja Poulter 2019; Rinne 1984, 324–328; Skeie 2020, 43; Kühle ym. 2018, 83.)

Etiikan opetusjärjestelyihin tämä muutos ei kuitenkaan pitkään aikaan vaikuttanut. Peruskoulussa katsomusaineilla on edelleen monopoli etiikan opettamiseen. Lukiossa tilanne muuttui vuoden 2014 tuntijakouudistuksessa, kun kaikille pakollinen etiikan kurssi siirrettiin uskonnon ja elämäntutkimuksen alta filosofiaan. Uudistuksen<sup>9</sup> myötä syntyi ensimmäistä kertaa Suomen historiassa tilanne, jossa etiikkaa opetettiin kaikille yhteisessä oppiaineessa yleissivistävässä koulussa. (OKM:n tiedote 13.11.2014; Tomperi 2017, 138.)

Tämä tutkimus selvittää suomalaisen etiikanopetuskeskustelun historiaa. Tutkimuksen lähtökohta on nykyisyys: katsomusainejärjestelyt ja etiikan opetus niiden osana ovat jälleen keskustelun kohteena, ja esimerkiksi Opetushallituksen vuonna 2022 asettama työryhmä selvittää katsomusaineiden uudistamista.

Kyse on kasvatuksen historian, tarkemmin koulutus- ja katsomuspolitiikan historian, tutkimuksesta. Tutkimustehtävänä on selvittää etiikan opetuksesta sadan vuoden aikana esitettyjä argumentteja ja keskustelun luonnetta. Historiallinen perustutkimus täydentyy kriittisen kasvatustieteen ja genealogian näkökulmilla, jolloin tutkimusta voi luonnehtia vallalla olevan etiikanopetusjärjestelyn ja sen muutosyritysten geneologiaksi. Jos lähtökohdaksi otetaan kamppailussa alakynteen jääneet etiikkaehdotukset, tutkimustehtävän voi muotoilla myös toisin: Miksi ehdotukset kaikille yhteisestä etiikasta tyrmättiin kerta toisensa jälkeen?

Jokaisessa neljässä vaiheessa julkisessa debatissa oli osallisina laaja joukko eri intressiryhmiä, esimerkiksi poliittisia, kirkollisia ja hallinnollisia toimijoita, etujärjestöjä, koulu- ja yliopistoväkeä, pedagogeja ja yksityishenkilöitä. Aikalaisten tulkinnoissa debatti sai kamppailuluonteensa. Puhuttiin *kulttuuritaistelusta*<sup>10</sup>, *elämäntutkimuksellisesta taistelusta* ja *katsomuskamppailusta*.

- 
8. Kirkon ja koulun kontaktit ovat vähentyneet, aamuhartaudet muuttuivat päivänavauksiksi, uskonnon opetuksen tavoitteet on irrotettu kirkon kasvatustavoitteista ja esimerkiksi kirkon tekemästä oppikirjojen esitarkastuksesta on luovuttu. (Kühle ym. 2018, 82; Ubani 2019, 106.)
  9. Sosiaalidemokraattisen opetusministerin Krista Kiurun ajama uudistus eli etiikan siirtäminen uskonnosta filosofiaan oli kuitenkin hallituksen sisällä kiistanalainen ja KD:n Päivi Räsänen jättikin hallituksen pöytäkirjaan tältä osin eriyvän mielipiteen. (Tomperi 2017, 138.)
  10. Sanaa kulttuuritaistelu käytettiin katsomuspoliittisesta kädenväännöstä ensi kerran Saksassa 1800-luvulla, kun tutkija ja liberaali poliitikko Rudolf Virchow (1821–1902) nimesi Bismarckin taistelun katolista kirkkoa vastaan *Kulturkampfiksi*. (Parenti 2006, 15–16; Adair-Toteff 2012, 56.)

Määrittelyn alustavasti etiikanopetusdebatit opetuksen kentällä tapahtuvaksi ideologia- ja hegemoniakamppailuksi, kädenväänöksi siitä, kuka saa määritellä opetuksen luonnetta ja sen keskeisiä sisältöjä. Käsitän etiikanopetuskysymyksen kulttuuritaisteluluonteen tässä Pikusaaren (1998, 22, 70) tavoin niin, että taistelu on ihmisten koko maailman ymmärtämistä koskevaa, mutta valtion toimissa aktualisoituvaa kamppailua.

Viimeisen sadan vuoden aikana yksilön elämä on ”kouluistunut” voimakkaasti, kun yhteiskunnan velvoittama koulutus on muuttunut muutaman vuoden velvollisuudesta lähes koko lapsuuden ja nuoruuden kattavaksi toiminnaksi (Nevala 2008, 89; Simola 1995a). Ei ole siis yhdentekevää, mitä ja millä ehdoilla ja taustasitoumuksilla julkisessa koulussa opetetaan. Etiikanopetuskeskustelujen historia on myös suomalaisen koulutuksen laajentumisen historiaa ja julkisen koulun yhteisen sivistysohjelman määrittelyn historiaa. Luenkin etiikanopetusdebatteja koulutuspoliittisina kamppailuina (ks. esim. Okkonen 2017; 2018) yhteiskunnan koulun suunnasta.

Tutkittavista historiallisista keskusteluista kolme (1920-, 1960- ja 2010-luvut) on liittynyt koko kansan oppivelvollisuuskouluun. 1990-luvun alussa väiteltiin etiikan opetuksesta lukiossa, mikä epäilemättä on vaikuttanut debatin luonteeseen. Eri kouluasteiden keskustelun vaiheita yhdistää kuitenkin debatin mieltäminen katsomuskamppailuksi. Huomionarvoista on, että etiikan opetus kaikille yhteisen oppiaineen puitteissa lopulta toteutui lukiossa, ei koko kansan koulussa.

Eettistä opetusta annetaan koulun lisäksi perheissä, harrastus- ja yhdistystoiminnassa sekä uskonnollisissa ja katsomuksellisissa yhdyskunnissa. Kysymys etiikan opetuksesta muotoutuu noissa konteksteissa hyvin erilaiseksi kuin yhteiskunnan koululaitoksessa. Oleellinen tutkimukseni rajaus onkin se, että keskityn nimenomaan kysymykseen etiikan opettamisesta julkisessa koulujärjestelmässä.

Habermas (1989) määritteli julkisen tilan (*Öffentlichkeit*) kaikille kansalaisille avoimeksi ja saatavilla olevaksi tilaksi valtion ja yksityisen piirin välissä. Tulkitsen julkisen koulun sijoittuvan näiden kolmen elämänalueen dynaamiseen leikkauspisteeseen: koulua ja sen oppiaineita määrittelee paitsi julkinen valta (eli valtio ja kunnat) koulutuksen järjestäjänä myös kansalaisten, poliittisten toimijoiden ja järjestöjen julkinen debatti. Toisaalta konkreettisena instituutiona koulu kohtaa yksityisen piiristä tulevat oppilaat ja heidän perheensä arvoineen ja odotuksineen.

Launonen (2000) viittaa Wilsonin, Williamsin ja Sugarmanin klassiseen teokseen *Introduction to Moral Education* (1967), jossa todetaan, että etiikan opetuksen ratkaisusta on käytävä perusteellista keskustelua juuri liberaalissa demokratiassa, joka ei perustu yksilöiden indoktrinaatioon tai automaattiseen arvojen siirtämiseen. Julkisen moraalin alue on liberaalissa demokratiassa tyypillisesti pieni, totalitaarisissa ja teokraattisissa valtioissa puolestaan suuri. Liberaalissa demokratiassa julkisen moraalin piiriin kuuluvat perustavimmat arvot, kuten oikeus elämään, fyysiseen koskemattomuuteen, vapauteen ja omaisuuteen, sekä kansalaisen poliittiset oikeudet, kuten äänioikeus, sananvapaus ja oikeus asettua ehdolle vaaleissa. Yksityisen piiriin kuuluu käsitys hyvästä elämästä, jäsenyys kulttuurisissa, etnisissä tai uskonnollisissa yhteisöissä sekä henkilökohtaiset arvokkaan elämän päämäärät. Historiallisesti suomalaisessa kansanopetuksessa nämä elämänpiirit ovat olleet kuitenkin pikemminkin päällekkäisiä ja mainittu jaottelu on alkanut muotoutua vasta viime vuosikymmeninä. (Ks. esim. Spiecker ja Steutel 1996, 161–163; Halstead ja Pike 2006, 24; Poulter 2013.)

Jaotteluun liittyy myös uskonnon näkyminen julkisessa tilassa (Poulter 2013 78; Furseth 2018, 2). Koska koulu on yhteiskunnan ydininstituutioita, uskonnon näkyminen siellä kertoo jotain oleellista myös uskonnon roolista yhteiskunnassa (Skeie 2020, 37, 39). Arkkipiispa Vikströmin (2011, 137) mukaan katsomusopetuskeskustelussa aktualisoituu monia tärkeitä ideologisia kysymyksiä, kuten kirkon ja valtion sekä uskonnon ja etiikan välinen suhde.

## 1.2 KATSAUS NYKYTILANTEeseen

### *Eettiset tavoitteet opetussuunnitelmien perusteissa*

Koululait, esimerkiksi peruskoululaki ja lukiolaki, luettelevat hyveitä, joita koulutuksella tavoitellaan. Valtakunnallisten opetussuunnitelman perusteiden yleisessä osassa määritellään koulun arvoperusta ja arvokasvatustavoitteet. Nykyisiin yleissivistävän koulun opetussuunnitelmien perusteiden yleiseen osaan on kirjattu vahva eettinen painotus. Peruskoulun opetussuunnitelman perusteiden (2014, 19) mukaan koulun pitää *tukea oppilaiden kasvua ihmissyyteen ja eettisesti vastuulliseen yhteiskunnan jäsenyyteen*. Perusteiden mukaan *elämän, toisten ihmisten ja luonnon kunnioittamisen rinnalla korostetaan ihmisarvon loukkaamattomuutta, ihmisoikeuksien kunnioittamista ja suomalaisen yhteiskunnan demokraattisia arvoja, kuten yhdenvertaisuutta ja tasa-arvoa*.

Lukion opetussuunnitelman perusteiden (2019, 58) tavoitteet tähtäävät *eettisesti vastuulliseen ja aktiiviseen toimijuuteen osana paikallista, kansallista, eurooppalaista ja globaalia yhteisöä*. Lukio-opetus myös *kannustaa opiskelijaa tunnistamaan ja käsittelemään eettisiä kysymyksiä, ristiriitoja ja jännitteitä monista näkökulmista. Se rohkaisee opiskelijaa vaikuttamaan ja toimimaan nykyistä oikeudenmukaisemman, kestävämmän ja ihmisoikeuksia paremmin kunnioittavan yhteiskunnan ja maailman puolesta*.

Yleisten tavoitteiden lisäksi peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa listataan seitsemän laaja-alaista osaamiskokonaisuutta<sup>11</sup>, joiden yhteiseksi tavoitteena on *tukea ihmisenä kasvamista sekä edistää demokraattisen yhteiskunnan jäsenyyden ja kestävän elämäntavan edellyttämää osaamista*. Lukion opetussuunnitelman perusteissa (2019, 60) eettisyys ja ympäristöosaaminen on yksi kuudesta<sup>12</sup> laaja-alaisen osaamisen sisältöalueesta. Oppiaineiden opetussuunnitelmissa järjestelmällistä etiikan opetusta annetaan Suomessa uskonnon ja elämäntutkimuksen, lukiossa myös filosofian opetuksessa.

Koulu kasvatetaan siis arvoihin monella tavalla ja jopa suurelta osin varsinaisen etiikan opiskelun ulkopuolella (Tirri 1997, 233; Elo 1993, 73–73). Eettisiä tavoitteita osana koulun yleisiä kasvatustavoitteita pitäisi edistää kaikessa koulun toiminnassa. Se on johtanut ajatuksen eettisen opetuksen toteutumisesta ns. läpäisyperiaatteella. Läpäisyperiaatetta on pidetty yhtenä perusteena sille, ettei erillistä etiikkaa oppiaineena tarvita (ks. luku 5.1.2.). Etiikka oppisisältönä hukkuu kuitenkin helposti aihekokonaisuuksiin<sup>13</sup>, joiden toteuttamiseen varsinaisten oppiaineiden sisältöpainoiden alla opettajille ei yksinkertaisesti jää aikaa. Esimerkiksi vuonna 2004 peruskoulun opetussuunnitelman perusteisiin liitetyn ihmisenä kasvamisen aihekokonaisuuden toteutumisesta tehdyssä kartoituksessa nousi esille aihekokonaisuuden huono toteutuminen käytännössä (Toivonen 2014, 126–128). Toivonen (2014, 156–157) esittää, että edes katsomusaineiden opetus ei riitä antamaan riittävää perustaa persoonan eettiselle kasvulle. Hänen mukaansa opetussuunnitelmissa varhaiskasvatuksesta toiselle asteelle pitäisi ottaa vahvempi kanta siihen, miten *eettisen persoonan kasvu ja kasvatusta huomioidaan ja toteutetaan*.

Eettinen kasvatusta jääkin usein opettajan ammattitaidon ja tilannekohtaisen harkinnan varaan. Eettisten kasvatustavoitteiden toteuttamiseen koulutyössä on kaivattu konkretiaa ja selkeyttä (ks. esim. Launonen 2000, 289; Tirri 2002, 28–29; Kallio 2005, 43). Tiilikaisen

11. Laaja-alaiset tavoitteet ovat: Ajattelu ja oppimaan oppiminen, Kulttuurinen osaaminen, vuorovaikutus ja ilmaisu, Itsestä huolehtiminen ja arjen taidot, Monilukutaito, Tieto- ja viestintäteknologinen osaaminen, Työelämätaidot ja yritysajattelu, Osallistuminen, vaikuttaminen ja kestävän tulevaisuuden rakentaminen (POPS 2014, 20–24).
12. Muut ovat Globaali- ja kulttuuriosaaminen, Hyvinvointiosaaminen, vuorovaikutusosaaminen, Yhteiskunnallinen osaaminen sekä Monitieteinen ja luova osaaminen (LOPS 2019, 60).
13. Kysymys koskee myös esimerkiksi demokratiakasvatusta, jonka ongelmallisen statuksen läpäisevänä aihekokonaisuutena ovat nostaneet esille esim. Tomperi ja Piattoeva (2005).

(1998, 283) mukaan hajautettu eettisten kysymysten pohtiminen ei tee etiikanopetuksen tarvetta tyhjäksi, sillä etiikka on uskonnon ja filosofian tavoin synteesiaine.

Tätä tutkimusta lukiessa on siis muistettava, ettei kysymys moraalikasvatuksesta tai edes etiikan opetuksesta rajoitu ainoastaan oppiaineopetuksen puitteisiin.

### Oppiaineen muotoutuminen

Etiikanopetuskeskustelua on kaikkina neljänä tutkimukseni kohteena olevana ajankohtana ryhdytty käymään tilanteesta, jossa etiikka on osa muiden aineiden (uskonto ja elämäntietomustieto, osin myös muut aineet) opetussuunnitelmaa, mutta siitä on haluttu tehdä oma, itsenäinen oppiaine.

Uuden oppiaineen lisääminen tuntijakoon ei ole helppoa. Se pakottaa arvioimaan oppiaineen asemaa suhteessa jo olemassa oleviin oppiaineisiin ja niiden tuntimääriin ja vaikuttaa näin oppiainejakoon kokonaisuudessaan. Tuntijako vaikuttaa myös eri oppiaineiden opettajien työllisyyteen ja edellyttää opettajankoulutuksen ja opettajien kouluttaja-asiantuntijoiden järjestämistä. Koulu on instituutiona hidas muuttumaan senkin vuoksi, että opettajat ovat sosiaalistuneet omana kouluaiikanaan vallitsevaan systeemiin. (Hellström ym. 2016, 44–45; Perusopetus 2020, 21.)

Perusopetuksen tuntijakoa on uudistettu jokaisen peruskoulu-uudistuksen yhteydessä vuosina 1970, 1985, 1993, 2001 ja 2012 mutta tuntijako on silti pysynyt verrattain muuttumattomana. Uusia oppiaineita lisätään opettettävien aineiden luetteloon vain harvoin. (Perusopetus 2020, 21–22.) Viimeisin lisäys oli terveystieto itsenäisenä oppiaineena peruskouluun ja lukioon 2000-luvun alussa. Vastaavasti kansalaistaito poistui peruskoulun opettettävien aineiden listalta 1990-luvulla, kun se sulautettiin ympäristö- ja luonnontietoon. Terveystieto ja kansalaistaito ovat esimerkkejä oppiaineista, joilla ei ole selkeää vastinetta akateemisissa tieteenaloissa. Ne ovat yleissivistävää koulua varten muokattuja, monen tieteenalan tietosisältöön perustuvia kokonaisuuksia, samoin kuin ympäristöoppi ja yhteiskuntaoppi. Selkeimmin monitieteisen oppiaineen status on elämäntietomustiedolla, joka integroi muun muassa filosofian<sup>14</sup>, sosiaali- ja kulttuuriantropologian, uskontotieteen, psykologian ja yhteiskuntatieteiden tietosisältöjä. (Tomperi 2004, 392–393; Tomperi 2006, 104–105, 107; Löfström 2001, 14.)

Suuri osa yleissivistävän koulun oppiaineista (kuten biologia, historia, kemia) noudattelee kuitenkin akateemista tieteenalajakoa, ja usein ajatellaan, että koulun oppiaine ikään kuin samastuu tieteenalaan. Varsinkin lukiossa tällaisia aineita voidaan pitää samalla propedeuttisina, jatko-opintoihin valmistavina. Lukiossa tätä vahvisti yleisestä reaaliaineiden ylioppilaskokeesta ainereaaliin eli oppiainekohtaisiin reaalikokeisiin siirtyminen vuonna 2006. Uudistuksen perusteluna oli mahdollisuus aiempaa tarkempaan tieteenalakohtaisen osaamisen mittaamiseen ja reaalikokeen tekeminen paremmin korkea-asteen opiskelijavalinnoissa hyödynnettäväksi. (Tomperi 2006, 104–105; Kaarninen ja Löfström 2011, 41, Salmenkivi 2013, 31.)

Vaikka oppiainekokoelma yleissivistävässä koulussa on pysynyt suhteellisen samanlaisena vuosikymmeniä, oppiaineiden määrät, opetussuunnitelman sisällöt ja oppiaineiden suhde toisiinsa elävät tuntijako- ja opetussuunnitelmamuutosten mukana. Hyvä vertailukohta etii-kalle löytyy yhteiskuntaopista, jota 2000-luvun alkuun asti opetettiin historian kanssa yhdessä HY-lyhenteen alla kaksoisoppiaineena, jossa suurempi painoarvo<sup>15</sup> oli historialla. Kun yhteiskuntaoppi erotettiin omaksi oppiaineekseen, sen oppiainestatus itsenäistyi ja vakiintui. Kehitystä voimisti ainereaaliin siirtyminen. Peruskoulussa yhteiskuntaopin määrää lisättiin ja

14. Elämäntietomustiedon identiteetistä oppiaineena on kirjoitettu paljon ja erityisesti sen suhdetta ja päällekkäisyyttä filosofian kanssa pohdittu (ks. esim. Kallioniemi 2001; Kotkavirta, 2003; Salmenkivi 2003; Tomperi 2004; Salmenkivi ym. 2007).

15. Esimerkiksi vuoden 1994 lukion opetussuunnitelmassa historiaa ja yhteiskuntaoppia oli yhteensä viisi pakollista kurssia, joista neljä oli historiaa ja yksi yhteiskuntaoppia. (LOPS 1994, 98–99.)

sen opetus aikaistettiin alkamaan jo alakoulussa. Vuoden 2015 lukion opetussuunnitelmassa historia ja yhteiskuntaoppi olivat jo tasa-arvoisessa asemassa, molemmat kolmella pakollisella kurssilla. (Opetushallitus 2015, 253; Salmenkivi 2013, 32; Tillonen 2022, 115.)

Tomperin (2006, 106) mukaan oppiaineen tiedekytköksien ääneen lausumista on 2000-luvulla pidetty yhä tarpeellisempänä, erityisesti reaaliaineiden kohdalla<sup>16</sup>. Tieteenalan perusteleva kouluaineeksi helpottuu, jos se on riittävän vakiintunut akateemisenä alana ja kulttuurisena kategoriana julkisen yleisön silmissä. Tomperi (2006, 109) huomauttaa myös, että oppiaineen tiedetaustan määrittely on osa koulutuspoliittista debattia, johon kytkeytyy useita vallankäytön kysymyksiä esimerkiksi siitä, kenellä ylipäänsä on legitiimiä toimivaltaa oppiaineen määrittelyyn. Kallioniemi (2001, 42) korostaa akateemisen tieteenalan muotoutumisen oppiaineeksi olevan monimutkainen transformaatio, jossa tieteenalan keskeisiä käsitteitä ja lähtökohtia joudutaan muokkaamaan kouluun sopiviksi.

Olen koonnut muita oppiainestatuksen muotoutumiseen vaikuttavia tekijöitä seuraavaan listaan Grünthalin (2007), Tomperin (2004, 2006), Salmenkiven (2013) ja Satokankaan (2019) pohjalta:

- Oppiaineen paikka ja status tuntijaossa:
  - Onko oppiaine itsenäinen vai osa toista oppiainetta?
  - Onko oppiaine pakollinen vai valinnainen?
- Oppiaineelle annetut resurssit: tuntimäärä ja paikka lukujärjestyksessä, saatavilla olevat oppimateriaalit ja niiden (akateeminen) laadukkuus ja tieteenalaidentiteetti
- Oppiaineen vakiintunut opettajankoulutus, pätevien opettajien saatavuus
- Julkisen yleisön käsitys oppiaineen tarpeellisuudesta ja yleismerkittävydestä
- Oppilaiden mielenkiinto, motivaatio ja arvopreferenssit oppiaineen suhteen
- Oppiaineen sisältöjen käsitteellinen ja kognitiivinen rakenne sekä oppiaineuksen oppimisen arvioitavuus ja asema ylioppilastutkinnossa:
  - Onko oppiaineen koe pakollinen vai valinnainen?
  - Kuinka houkuttelevaa oppiaineen loppukokeen suorittaminen on? (Esim. Suomessa<sup>17</sup> lukiossa opintomäärä suhteessa loppukokeen painoarvoon vaikuttaa lukiolaisten valintoihin.)
- Oppiaineen painoarvo ja merkitys tutkintojärjestelmässä ja yleissivistävän koulun jälkeisellä koulutuspolulla ja ammateissa:
  - Suomessa vuosina 2018–2020 toteutettu korkeakoulujen opiskelijavalintauudistus lisäsi ylioppilastutkinnon merkitystä jatko-opintoihin pääsyn kannalta ja asetti oppiaineet eriarvoiseen asemaa ylioppilastutkinnon arvosanojen painoarvon suhteen.
- Oppiaineen viiteryhmiä kyky argumentoida oman asemansa puolesta vallitsevassa koulutuspoliittisessa diskurssissa.

## **Etiikan status tieteenalana ja oppiaineena**

Yliopistollisena oppiaineena ja tieteenalana etiikalla eli moraalifilosofialla on varsin vakiintunut status, vaikka etiikan asema tieteenä onkin monisyisempi ja ongelmallisempi kuin

16. Yksi esimerkki tästä oli oppiaineiden nimien muuttaminen 2010-luvulla tieteellistä oppialaa vastaaviksi (maantieto > maantiede; kuvaamataito > kuvataide).

17. Esimerkiksi terveystieto nousi ainerealiuudistuksen myötä nopeasti ylioppilaskirjoituksen suosituimmaksi reaaliaineeksi. Salmenkiven (2013, 31–32) mukaan syynä tähän oli ainakin osittain oppiaineen edullinen panos-tuotto-suhde, eli vähäinen kurssimäärä ja verrattain kevyt tietosisältö.

vaikkapa fysiikan. Etiikan asemaa tieteenä puolustaa sen neutraalissa, siis tieteellisessä ja objektiivisessa hengessä, toteutettu tutkimus ja opetus. Etiikan tutkija ei esitä kannanottoja tai moraalisia suosituksia, vaan pyrkii arvioimaan esitettyjen moraaliväitteiden perusteluja ja argumentaation johdonmukaisuutta. Tutkija tarkastelee siis etiikan kielenkäyttöä, käsitteitä ja perusteita ulkopuolelta. (Pihlström 2007, 2–4; Rydenfelt 2010; 2014.) Sama neutraalisuusihanne koskee ainakin yliopistossa annettavaa etiikan opetusta, jonka tarkoitus ei ole ohjata opiskelijaa moraalisiin valintoihin. Pihlström (2007, 3) toteaa, että tästä näkökulmasta etiikan kurssija voi suorittaa kiitettävien arvosanoin vaikka moraalinen nihilisti.

Pihlström tunnustaa neutraaliuteen ja objektiivisuuteen pyrkivän etiikan tutkimuksen ja opetuksen ansiot, mutta asettuu kuitenkin kannattamaan näkemystä etiikasta normatiivisena tieteenä. Hän kirjoittaa: ”Uskoakseni etiikkaa on vaikeaa, kenties mahdotonta, tutkia tai opettaa ottamatta samalla jatkuvasti kantaa siihen, miten eettisesti korkeatasoista elämää tulisi elää. – – On hyvin vaikeaa ajatella, että eettisen toiminnan ja moraalisen sitoutumisen koko vakavuus voisi välittyä moraalin itsensä ulkopuolelle asettuvasta tutkimuksesta tai opetuksesta.” (Pihlström 2007, 3; ks. myös Holma 1998, 221.)

Peruskoulussa ja lukiossa opiskelulla on vahvan normatiivisia tavoitteita, alkaen opetussuunnitelman yleisen osan *ihmisyys- ja eettisesti vastuulliseen yhteiskunnan jäsenyyteen* kasvamisen ihanteesta. Katsomusaineiden yhteydessä annettavan etiikan opetuksen kohdalla kasvatukselliset ja normatiiviset tavoitteet korostuvat, kun taas filosofian yhteydessä annettava etiikan opetus on yleensä ollut selkeämmin yllä kuvatun neutraalin tieteenalastuksen mukaista. Etiikan kaksitahoinen luonne yhtäältä propedeuttisena, neutraalina tieteenalana ja toisaalta normatiivisena, kasvatuksellisena oppisisältönä kulkee pohjakäsitteenä läpi tutkijani etiikanopetusdebattien.

Etiikan opetuksen oikeutus julkisessa koulussa ylipäänsä on kyseenalaistettu. Epistemologisen vasta-argumentin mukaan koulun tehtävä on ennen kaikkea tiedollinen ja koska moraaliväitteet eivät ole puolueettomia faktoja, oppilaita ei pitäisi koulussa niille altistaa. Individualistisen argumentin mukaan yhteiskunnan instituution pitäisi tukea lapsen autonomiaa, ei altistaa lasta valtion tai muun tahon arvojen siirtämiselle. Sosialistisen vasta-argumentin mukaan koulun ei pitäisi ylläpitää olemassa olevia arvorakenteita, mitä sosiaaliammin kapitalistisen yhteiskunnan arvoihin väistämättä olisi. Empiirisen vastustuksen näkökulma on, että koulun etiikan opetuksella ei ole tosiasiallista merkitystä, sillä esimerkiksi media ja kaverit muokkaavat lapsen arvoja enemmän kuin koulu. Rakenteellinen vasta-argumentti yhdistelee edellisten näkökulmia, korostaa koulukasvatukseen liittyvää indoktrinaation vaaraa ja kyseenalaistaa sen oikeutuksen ylipäänsä. (Räsänen 1993c, 10–11; Chazan 1985, 93–102.)

Epäilyä etiikan opettamista kohtaan on esitetty myös siksi, että sitä pidetään moninaisessa ja moniarvoisessa maailmassa hankalana (ks. esim. Wardekker 2001, 103). Atjosen (2004, 24) mukaan joudutaan helposti moni- ja yksiarvoisuuden paradoksiin. Koulun pitäisi tukea moniarvoisuutta ja suvaitsevaisuutta, mutta kuitenkin välittää nuorille ydinarvot, joihin ankkuroida elämänsä. Tasapainoilua autonomisuuden tukemisen ja indoktrinaation välttämisen ja toisaalta relativismin ja epävarmuuden välillä on pidetty haasteellisena. Etiikan opettamisen kompleksisuus ei kuitenkaan oikeuta laiminlyömiään sitä koulussa. (Räsänen 1993c, 17–18; Atjonen 2004, 20–21; Airaksinen 1993; Wardekker 2001, 103; Barrow 2007, 166–179.)

Jonkinlaisen etiikan opetuksen oikeutuksesta vallitseekin varsin laaja konsensus niin tutkijoiden kuin opetussuunnitelmista ja käytännön koulutyöstä päättävien keskuudessa (ks. aiheesta kansainvälisesti seuraava luku 2.4.; Airaksinen 1993; Ukskoski 2018; Niiniluoto, 1993; Räsänen 1993a, b, c).

Etiikkaa ei voi sivuuttaa senkään vuoksi, että kasvatus on itsessään etiikkaan monella tavalla kietoutuva projekti. Värin (2000, 25) mukaan ”kasvatus on lapsen omimpia kykyjä edistäessään samalla luonteen- ja moraalikasvatusta – kasvatettavan parhaiden kykyjen ja

luonteenhyveiden esille saamista maailmassa, joka on yhteinen kasvatettavalle ja muille ihmisille”.

Etiikan opetusta onkin perusteltu sillä, että etiikassa on pohjimmiltaan kyse elämään ja ihmisen olemassaoloon ja tarkoitukseen liittyvistä peruskysymyksistä. Mahdollisuus moraaliseen ajatteluun on olennaisesti ihmisyyteen kuuluva ilmiö. Sen vuoksi sitä ei voi koulukasvatuksessa sivuuttaa. Etiikkaa ei voi myöskään pitää vain yksityisasiana, sillä eettiset valinnat vaikuttavat myös toisten ihmisten elämään. On myös korostettu yhteiskunnan uudistamista koulukasvatuksen tehtävänä, mikä edellyttää tietoista eettistä toimintaa. (Hallamaa 1998, 93–102; Räsänen 1993c, 17; Levomäki 1998, 10; Launonen 2000, 56.)

Kun on hyväksytty eettisen kasvatuksen oikeutus koulussa, avoimena on vielä useita kysymyksiä. Etiikan opettaminen voidaan järjestää omana oppiaineenaan, osana katsomusaineiden oppisisältöjä, läpäisyperiaatteella kaikissa koulun oppiaineissa tai osana koulun yleistä toimintaa. Tämä tutkimus on näkökulma erityisesti kahteen ensimmäiseen vaihtoehtoon. Sitä, miten tuo kysymys tämän hetken suomalaisessa koulussa on ratkaistu, kuvaan seuraavissa alaluvuissa ja tilannetta kansainvälisesti tarkastelen luvussa 2.4.

### Etiikka katsomusaineiden opetussuunnitelmissa

Vuonna 2023 voimassa olevien opetussuunnitelmien mukaan etiikkaa opetetaan peruskoulussa osana katsomusaineita ja lukiossa filosofian yhteydessä, mutta etiikan oppisisältöjä on myös lukion katsomusaineissa, erityisen paljon elämäntutustumustiedossa.

Vuoden 2014 peruskoulun opetussuunnitelman alakoulun perusteissa uskontojen yhteisessä osassa etiikasta on oma kappaleensa: *Opetuksessa tutustutaan opiskeltavan uskonnon ja muiden uskontojen sekä katsomusten eettiseen ajatteluun ja rohkaistaan oppilaita pohtimaan omakohtaisesti eettisiä kysymyksiä.* (POPS 2014, 246.)

Evankelis-luterilaisen uskonnon kohdalla alakoulun sisältöalue tarkentuu seuraavasti: kultaan sääntö, rakkauden kaksoiskäsky ja kymmenen käskyä, keskeiset elämäntutustumukset sekä tunteet ja arvot Vanhasta ja Uudesta testamentista valittujen kertomusten avulla. Tärkeiksi sisällöiksi mainitaan myös ihmisoikeusetiikka, YK:n Lapsen oikeuksien sopimus sekä ihmisarvo, elämän kunnioittaminen ja luonnon vaaliminen. (POPS 2014, 250.)

Elämäntutustumustiedon ydintehtävä alakoulussa on edistää oppilaiden kykyä etsiä hyvää elämää ja tavoitteena *kehittää oppilaiden valmiuksia kasvaa itsenäiseksi, suvaitsevaisiksi, vastuulliseksi ja arvostelukykyiseksi yhteisönsä jäseneksi.* Alakoulun perusteissa korostetaan demokraattista kansalaisuutta sekä eettistä ajattelu- ja toimintakykyä. Etiikan sisällöiksi mainitaan esimerkiksi vapaus ja vastuu, arvot ja normit ja yhteiselämän perusteet: sopimukset, lupaukset, oikeudet, velvollisuudet, yhdenvertaisuus, rauha, demokratia ja lapsen oikeudet. (POPS 2014, 254–255.)

Yläkoulun uskonnon yhteiset perusteet kuvaa etiikan opetusta seuraavasti: *Opetuksessa käsitellään eettisen ajattelun keskeiset käsitteet sekä opiskeltavan uskonnon eettiset periaatteet. Opetuksessa perehdytään Ihmisoikeuksien yleismaailmalliseen julistukseen sekä eri uskontojen ja katsomusten eettisiin näkemyksiin. Opetuksessa pohditaan ihmisyyteen kuuluvia elämäntutustumuksia ja ajankohtaisia eettisiä ongelmia.* (POPS 2014, 404.) Evankelis-luterilaisen uskonnon kohdalla yläkoulun hyvän elämän sisältöalue tarkentuu seuraavasti: *Perehdytään syvämmällä kristinuskon ja muiden uskontojen eettiseen opetukseen ja eri kristillisten kirkkojen eettisiin painotuksiin sekä Raamatun ja etiikan suhteeseen. Tutustutaan YK:n Yleismaailmalliseen ihmisoikeuksien julistukseen ja ihmisoikeusetiikkaan. – – Opetuksessa pohditaan omien valintojen eettisiä ulottuvuuksia ja niiden vaikutusta omaan ja toisten hyvinvointiin.* (POPS 2014, 408.)

Yläkoulun elämäntutustumustiedon perusteissa etiikan oppisisällöt syvenevät. Etiikan perusteita -sisältöalueen alla teemoja ovat esimerkiksi etiikan peruskysymykset ja pääsuunnat, hyvän elämän lähtökohdat ja yleisinhimilliset arvot, teon eettinen arviointi (teon tahallisuus,



tekijän tarkoitus ja teon seuraukset), eettisen lähestymistavan ja käsitteiden soveltaminen nuorten arjessa esiintyviin tilanteisiin ja sosiaalisessa mediassa ja muissa tiedotusvälineissä esiintyviin ajankohtaisiin kysymyksiin perehtyminen eettisestä näkökulmasta. Ihmisoikeudet ja kestävä tulevaisuus -sisältöalueessa tarkastellaan esimerkiksi ihmisarvoa, ihmisoikeuksien kehitystä, ihmisoikeusloukkauksia kuten holokaustia<sup>18</sup>, sekä ympäristöetiikkaa ja eläinten oikeuksia. (POPS 2014, 412–413.)

Koirikivi ym. (2019, 61–62) toteavat uskonnon ja elämäntutkimustiedon vuoden 2014 opetussuunnitelman perusteiden vertailun pohjalta, että etiikka sisältönä, erityisesti ihmis-oikeusetiikka ja lapsen oikeudet, korostuu molemmissa oppiaineissa läpi peruskoulun. Uskonnoissa käsitellään oman uskonnon eettisiä ohjeita (esimerkiksi *islamilaisten käytöstavat*, juutalaisuuden *uskonnolliset käskyt eli mitzvat* ja kristillisissä uskonnoissa *rakkauden kaksoiskäskey*) mutta kaikkien uskontojen opetussuunnitelmien perusteet edellyttävät eettisten aiheiden olevan yksilöä, lähiyhteisöä ja globaalia vastuuta käsitteleviä.

Sekä uskonnoissa että elämäntutkimustiedossa katsomuksellisen, myös eettisen, sivistyksen perustaksi nähdään Poulterin (2013, 212) *katsomustietoiseksi* nimeämä lähestymistapa eli yksilön reflektiivinen suhde omaan taustaansa ja lähiyhteisöönsä. Erona on kuitenkin se, että uskonnonopetuksessa oppilaan ”oman” lähitradiition oletetaan olevan se uskontokunta, jonka jäsen hän on, kun taas elämäntutkimustiedossa vastaavaa oletusta ei tehdä. Ero näkyy oppiaineiden opetussuunnitelmissa ja lähestymistavoissa. (Koirikivi ym. 2019, 63, 64; Mikola ja Åhs 2023b.)

Lukion vuoden 2015 ja 2019 opetussuunnitelman perusteissa uskonnon kuudesta kurssista yksikään ei ole otsikoitu etiikan kurssiksi, sillä etiikan kurssi tuli pakolliseksi filosofian puolella. Etiikkaa käsitellään lähinnä maailmanuskontojen yhteydessä deskriptiivisesti. Elämäntutkimustiedossa eettinen painotusta on hieman enemmän. Sisältöjä ovat esimerkiksi *hyvä elämä, ihmisarvo, ihmisoikeudet, ihmisoikeusasiakirjat, kuten YK:n yleismaailmallisen ihmisoikeuksien julistus, Lapsen oikeuksien sopimus sekä Euroopan ihmisoikeussopimus ja ihmisoikeusloukkaukset, kuten holokausti*. (LOPS 2015, 184–185; 199–200; LOPS 2019, 296–327.)

Käsittelen etiikkaa osana katsomusaineiden opetussuunnitelmia historiallisesti osana etiikanopetuskeskustelujen kronologista tarkastelua luvussa 4., mutta etiikan oppisisällöstä katsomusaineiden opetuksessa on tässä vaiheessa relevanttia nostaa esille seuraavat näkökulmat.

Ensimmäinen on eettisen aineksen lisääntyminen ja etiikan sisältöjen luonteen muuttuminen sadan vuoden aikana. Tarkemmin uskonnon opetussuunnitelmia ja eettistä osuutta niissä ovat selvittäneet esimerkiksi Saine (2000), Räsänen (2006, 2007a, 2007b) ja Kallioniemi (2001, 2005a), joiden pohjalta yleistäen voi sanoa etiikan osuuden ja painoarvon katsomusaineissa kasvaneen jatkuvasti nykypäivää kohti tultaessa. Muutos itsenäisyyden alun luonteenkasvatuksellisesta, yksilöeettisestä siveellisen luonteen muovaamisesta ihmisoikeusetiikan painotuksiin 2000-luvulla on huomattava (muutoksen tarkastelu kansalaiskasvatuksen näkökulmasta ks. Poulter 2013). Salmenkivi ja Åhs (2022, 124) toteavatkin, että kaikkeen vuoden 2014 opetussuunnitelman perusteista rakentuvaan suomalaiseen katsomusopetukseen sisältyy vahva, yhteinen lapsen oikeuksiin ja ihmisoikeuksiin kytkeytyvä etiikka.

Toiseksi opetussuunnitelman kokonaisuutta tarkasteltaessa etiikka oppisisällönä on painottunut hieman enemmän uskonnon sekulaarissa rinnakkaisaineessa kuin uskonnoissa. Tätä implikoi jo se, että etiikka mainittiin aiemmin eksplisiittisesti rinnakkaisaineen nimessä (uskontojen historia ja siveysoppi). Elämäntutkimustieto on katsomusaineena monitieteinen ja huomioi edeltäjänsä enemmän esimerkiksi kulttuurin, yhteiskunnan ja median kysymyksiä, mutta etiikan painotus on edelleen selvä, mikä näkyy esimerkiksi peruskoulun vuoden 2014 ops-perusteissa. Ihmisoikeusetiikka korostuu molemmissa katsomusaineissa, mutta erityisesti

18. Myös yläkoulun uskonnon sisältöihin kuuluu ihmisoikeuksien loukkaukset kuten holokausti. (POPS 2014, 405–406.)

elämänkatsomustiedossa. Vuoden 1994 opetussuunnitelman perusteissa elämänkatsomustiedon katsomukselliseksi sitoumukseksi määritellään itse asiassa YK:n ihmisoikeuksien julistuksen mukainen etiikka. YK:n ihmisoikeusetiikka elämänkatsomustiedon perustana on niin väljä ja toisaalta virallisesti hyväksytty, että sen ei katsota loukkaavan uskonnottomia koteja. Ja vaikka näin tapahtuisi, opetus voidaan oikeuttaa jo sillä, että Suomi on valtiona sitoutunut ihmisoikeusetiikkaan kansainvälisten sopimustenkin kautta. (Salmenkivi 2003, 39; Tirri 1997.)

Kolmas huomionarvoinen näkökulma onkin elämänkatsomustiedon tavoitteiden huomattava yhteneväisyys opetussuunnitelman yleisten tavoitteiden kanssa sekä peruskoulussa että lukiossa. Se, ettei kuulu uskonnolliseen yhteisöön, ei muodosta yhtenäistä maailmankatsomusta, joten uskonnottoman katsomusaineen sisällöt ja tavoitteet on muotoiltu linjaan opetuksen ja kasvatuksen yleisten päämäärien, kuten ihmisoikeusetiikan, kanssa. (Salmenkivi 2003, 39; Tomperi 2004, 400; Tomperi 2013a, 2013b; Eerolainen 1993; Kallioniemi 2001, 2003; Kotkavirta, 2003.)

Neljäs huomio on, että sekä elämänkatsomustiedon että uskonnon kohdalla on haluttu korostaa, ettei oppiaine pelkisty etiikkaan. Poulter (2013, 131–132) korostaa eettisen kasvatuksen olevan vain yksi uskonnonopetuksen tehtävä<sup>19</sup> muiden kulttuuristen, sivistyksellisten, psykologisten ja yhteiskunnallisten tehtävien joukossa. Uskonnondidaktiikan tutkimuksessa on 2000-luvulla puhuttu uskonnollisesta tai katsomuksellisesta kompetenssista tai uskontolukutaidosta. Sillä tarkoitetaan uskontoihin ja katsomuksiin liittyvää osaamista. Kallioniemen (2005a, 41–43) mukaan kompetenssi rakentuu eettisen ulottuvuuden lisäksi uskonnon perusluonteen ymmärtämisestä, omaan uskontoon tutustumisesta ennen kaikkea identiteetin näkökulmasta ja eri tavalla ajattelevien ihmisten ymmärtämisestä.

Kotkavirta (2003; 2007) on huomauttanut, että eettisten sisältöjen suuresta määrästä huolimatta elämänkatsomustieto ei ole etiikkaa eivätkä sen kysymykset ensisijaisesti moraalisia. Oppiaineen perusta on monitieteinen, mutta se ei palaudu mihinkään tieteenalaan, vaan sen tulisi viime kädessä perustua oppilaiden käytännöllisen identiteetin kehittämisen ja hyvän elämän etsimisen tarpeisiin. (Kotkavirta 2003, 47; 2007, 118.) Elämänkatsomustiedon kohdalla on korostettu laajaa katsomuksellista yleissivistystä, kulttuurista ja yhteiskunnallista osaamista sekä kriittisen ajattelun taitoja. (Ks. esim. Tomperi 2006, 105; Salmenkivi ym. 2007, 143; Toivonen 2014, 139.)

Viides huomio liittyy kysymykseen eri katsomusaineissa annettavan etiikanopetuksen arvopohjan yhteneväisyydestä. Elämänkatsomustiedossa etiikan opetus on linjassa koulun yleisten kasvatustavoitteiden ja ihmisoikeusetiikan kanssa. Etiikan yleisyyttä on kuitenkin korostettu myös uskonnonpedagogiikan puolella. Luterilaiseen uskoon liittyy vahvasti luonnollisen moraalin perinne, joka korostaa Raamatun opetusten yhdenmukaisuutta kaikkialla vallitsevien inhimillisten periaatteiden kanssa (ks. tarkemmin luku 2.2.3). Esimerkiksi Kallioniemen (2001, 37–60) mukaan evankelis-luterilaisen uskonnon opetus ei etiikan kohdalla eroa elämänkatsomustiedosta. Myös Tiilikainen (1998, 285) katsoo kristillisen etiikan opetuksen olevan yhtä kuin kaikki inhimillinen etiikka ja päinvastoin. Hänen mukaansa uskonnontunneilla annettava etiikan opetus ei ainakaan ensisijaisesti tähtää jumalasuhteen synnyttämiseen vaan on yleispätevää ja ainoastaan väljästi luterilaista.

Se, kuinka paljon ja millaista etiikan opetusta osana katsomusaineita annetaan, vaikuttaa keskusteluun kaikille yhteisestä etiikasta. Eriytetyn etiikan opetuksen luonne ja näkemykset tuon opetuksen ”yleisyydestä” ovat osaltaan vaikuttaneet tutkimuksen kohteena oleviin argumentteihin yhteisen etiikan puolesta ja sitä vastaan.

19. Uskonnonopetuksen tehtävistä ks. myös Saine 2000, 19; Kähkönen 1976, 232–237; Räsänen 2007a, 84–85; Hokkanen 2014, 154–155.

## Etiikka koulun muissa oppiaineissa

Katsomusaineiden lisäksi eettisiä sisältöjä on muidenkin oppiaineiden opetussuunnitelmissa. Esimerkiksi lukion historian opetussuunnitelman perusteiden (2019) mukaan opetuksessa korostetaan ihmisoikeuksien, tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden merkitystä. Peruskoulun biologian opetussuunnitelman perusteissa (2014) puolestaan kerrotaan biologian opetuksen auttavan oppilaita ymmärtämään, miten biologian tietoja ja taitoja voidaan soveltaa eettisissä pohdinnoissa. Salmenkiven (2013, 31–32) mukaan myös lukion terveystiedosta on 2000-luvulla tullut ylioppilaskoekysymyksiä myöten eettisesti orientoitunut oppiaine, jonka tarkaselutapa on kuitenkin arkiajattelua lähellä oleva eikä edellytä etiikan tieteenalaan kytkeytyvää teoretisointia.

Kansalaiskasvatuksen ja eettisen opetuksen limittäisyyden kysymykset tulevat esille Suomessa yhteiskuntaopin oppiaineessa. Peruskoulun opetussuunnitelman perusteiden (2014) alakoulun osion mukaan yhteiskuntaopin opetuksessa oppilaita *ohjataan toimimaan erilaisuutta ymmärtävässä, ihmisoikeuksia ja tasa-arvoa kunnioittavassa moniarvoisessa yhteiskunnassa demokratian arvojen ja periaatteiden mukaan.*

Yhteiskuntaopissa etiikka kietoutuu normatiiviseen sisältöön eikä ole oppiaineen tutkimusaihe itsessään. Oppitunnilla voidaan väitellä ja vertailla sisällöllisesti argumentteja esimerkiksi lapsen oikeuksiin, kulutusvalintoihin tai kuolemantuomioon liittyen, mutta itse keskustelu eettisten perusteiden luonteesta tai päättelyn johdonmukaisuudesta ei enää ole oppiaineen ydinsisältöä.

Toinen nähdäkseen keskeinen ero yhteiskunnallisen opetuksen ja etiikan opetuksen välillä suomalaisessa koulussa on jälkimmäisessä toteutuva arvojen omakohtainen pohdinta ja etiikan kysymysten kytkeminen (myös henkilökohtaisella tasolla) hyvän ja merkityksellisen elämän kokonaisuuteen. Yhteiskuntaoppi on joka tapauksessa oppiaine, jonka suhteen mahdollisen etiikan erillisenä oppiaineena olisi tehtävä rajanvetoa ja oppiaineluonteiden määrittelyä.

Järjestelmällisimminkin ja selkeimminkin etiikan propedeuttinen tieteenalaluonne toteutuu filosofiasa, jota yleissivistävässä koulussa opetetaan vain lukiassa. Lukion pakolliseksi oppiaineeksi filosofia palasi vuonna 1994. Pitkään etiikan kurssi oli yksi filosofian syventävistä eli valinnaisista kursseista, mutta vuoden 2015 tuntijaon myötä siitä tuli kaikille pakollinen. Räsänen (1993a, 32) mukaan etiikan opetus on ollut Suomessa niin kiinteästi kytkeytynyt uskonnonopetukseen, että osin sen vuoksi etiikan filosofinen tausta ja sen traditiot ovat myös opettajankoulutuksessa jääneet vähemmälle huomiolle.

Tomperi (2017, 97) lainaa Michel Tozzin jäsenystä filosofian opetuskäytön määrittelystä. Tomperin mukaan suomalaisen lukiofilosofian taustalla ovat vaikuttaneet historiallinen ja kulttuuriperinnön paradigma, ongelmanratkaisuparadigma, demokraattinen ja keskusteleva paradigma sekä prakseologinen ja eettinen paradigma. Vuonna 2021 käyttöön otetuissa lukion filosofian opetussuunnitelman perusteissa oppiaineen tehtävää luonnehditaan tavalla, jossa toteutuvat historiallista painotusta lukuun ottamatta kaikki edellä mainitut paradigmat, myös Tomperin itsensä korostama transformatiivinen paradigma (LOPS 2019, 267).

Etiikka hahmottuu lukiassa nimenomaan osaksi filosofian tieteenalaa sekä sisältöjen että tavoitteiden puolesta: *Etiikka on filosofian perinteinen osa-alue ja siksi keskeinen osa filosofian opiskelua* (LOPS 2019, 267–268). Etiikan moduulissa korostuu formaali, muotoa ja rationaalista harkintaa painottava etiikanopetuksen suuntaus, kun tavoitteiksi nimetään esimerkiksi että opiskelija *osaa perustella käsityksiä hyvästä ja oikeasta sekä hahmottaa normatiivisten ja kuvailevien väitteiden eron sekä osaa esittää suullisesti ja kirjallisesti johdonmukaisia eettisiä argumentteja sekä perustella moraalien velvoittavuutta.* (LOPS 2019, 270.) Etiikan tukimateriaalin (Perälä ym. 2022, 2) mukaan lukion etiikan tavoitteena *on johdatella opiskelijat tarkastelemaan moraalisia arvoja ja moraalista toimintaa näkökulmasta, joka on yleisempi kuin perusopetuksen eri aineiden etiikan opetuksessa.*

### 1.3 AIEMPI TUTKIMUS JA TUTKIMUKSEN RELEVANSSI

Etiikan oppiainestuksesta tai etiikanopetuskeskustelujen luonteesta ei ole Suomessa aiemmin tehty systemaattista tutkimusta. Seuraavaan olen listannut tutkimuksia, joissa etiikanopetuskysymystä on sivuttu, sekä tutkimuksia, jotka aiheensa puolesta muodostavat tärkeän taustan tälle tutkimukselle:

- Uskonnonopetuksen historiaan ja luonteeseen liittyvät tutkimukset: Tamminen 1967a; 1967b; Kähkönen 1976 Pyysiäinen 1982, 2000a ja 2000b; Saine 2000; Poulter 2013; 2017; 2019a; 2019b; Poulter ja Kallioniemi 2014; Ubani ym. 2019; Luodeslampi 2021a; Kallioniemi 2005a; 2005b; 2005c; 2007a; 2009; Odiah 2007; Räsänen, A. 2006; 2007a; 2007b; Sakaranaho 2005; 2006; 2007a; 2007b; Zilliacus 2013; 2014; 2019; Zilliacus ja Kallioniemi 2015.
- Katsomusopetuskysymykseen yleisesti sekä filosofianopetukseen liittyvät tutkimukset: Tomperi 2003; 2004; 2005; 2006; 2013a; 2013b; 2017; Kallioniemi 2001; 2007b; 2007c; Salmenkivi 2003; Koirikivi ym. 2019; Salmenkivi ym. 2007; Kallioniemi ym. 2017; Eerolainen 1993; Kotkavirta 2003; 2007; Mikkola 2013; Sakaranaho ja Salmenkivi 2009; Sakaranaho 2007a; Salmenkivi ja Åhs 2022; Salmenkivi ym. 2022; Zilliacus 2019; Åhs ym. 2016; Åhs 2020; Åhs ym. 2019a; 2019b; 2019c.
- Eettisen kasvun ja kasvatuksen tutkimukset: Räsänen, R. 1993a; 1993b; 1993c; Launonen 2000; Värrö 2000; Peltonen 1979; Tähtinen 1992; Koski 2001; Kallio 2005, Toivonen 2014; Pulkkinen 1979; Atjonen 2004; Tirri 1995; 1997; 1998; 2003; 2007; Ukskoski 2018; Koski ja Paju 1998; Niskanen 1993; Helkama 1993; 1995; 1997; Helve 1997; 2002; Ahokallio 1995; Anttonen 1994; Elo 2003; Törmä 1996.
- Koulutuspolitiikan, katsomuspolitiikan ja opetussuunnitelman historian tutkimukset: Hokkanen 2014; Simola 1995a, Pikkusaari 1998, Rinne 1984; Ahonen 2001a; 2003; Arola 2003; 2008; Heikkinen ja Leino-Kaukiainen 2011; Okkonen 2017; Pernaa 2007; Seppo 2003.

Läheisimmin tähän tutkimukseen rinnastuvat Esko Kähkösen (1976) ja Harri Sainen (2000) uskonnonopetuksen historiaa käsittelevät tutkimukset, Leevi Launosen (2000) eettisen kasvatustieteen historiaa tarkasteleva väitös, Saila Poulterin (2013) uskonnonopetuksen kansalaiskasvatustehtävän historiaa tarkasteleva väitös sekä Pete Hokkasen (2014) uskonnonvapautta monikulttuuristuvassa koulussa tarkasteleva väitös.

Suomessa on tutkittu yllättävän vähän oppiaineiden historiallista muotoutumista tai arvioitu niiden luonnetta tiedonsosiologisesti. Tomperi (2006, 104) näkee syyksi tälle esimerkiksi kasvatustieteen tutkimuksen kiinnostuksen suuntautumisen koulun kehityksen suuriin linjoihin, opetussuunnitelmateoreettisen tutkimuksen vähäisyyden ja opetussuunnitelmatyön keskus- ja virkamiesjohtoisuuden sekä sen, että oppiaineita tutkitaan etupäässä ainedidaktisessa kontekstissa ja keskittyen pikemmin didaktiseen kehittämiseen kuin oppiaineen muotoutumisen problematisoimiseen. Uskonnon ja etiikan yhteenkuulumista ei ole Suomessa juuri tarkasteltu kriittisesti uskonnonopetuksen tutkimuksen puolellakaan.

Suomessa katsomusaine keskustelu on jäänyt usein turhan suppeasti puolesta tai vastaan uskonnonopetuksen ympärille, vaikka toisiinsa kytkeytyvien aiheiden piiri on paljon laajempi (Saine 2000). Ubani analyysin<sup>20</sup> (2017) mukaan suomalaisessa katsomusopetuksen

20. Ubani (2017) nostaa esimerkiksi Pyysiäisen (1982), Poulterin (2013) ja Hokkasen (2014) väitöskirjat.

tutkimuksessa on ilmestynyt ylipäänsä vain vähän väitöksiä, jotka tarkastelisivat katsomusopetuksen fundamentaalisia kysymyksiä kantaa ottavalla ja kriittisellä tavalla.

Etiikan opetuksen historiasta on toistaiseksi puuttunut eritelty kuva periaatteista, joilla kaikille yhteistä etiikan opetusta on Suomessa tavoiteltu, sekä syistä, joiden vuoksi se on kerta toisensa jälkeen torjuttu. Kirjoitan etiikanopetuskeskustelujen genealogiaa tästä näkökulmasta (ks. esim. Kalela 2000, 183).

Yhden katsomusainekeskustelun osa-alueen systemaattinen historiallinen analyysi tuo tarpeellisen tieteellisen näkökulman ajankohtaiseen kansalaiskeskusteluun katsomusainetilanteesta ja sen mahdollisesta muuttamisesta ja auttaa ymmärtämään keskustelun ehtoja ja taustaoletuksia. Tutkimukseni antaa näkökulmia siihen, miten ja millaiseksi etiikka oppiaineena voisi määrittyä ja mikä on sen suhde muihin katsomuksellisiin elementteihin kouluopetuksessa.

Tällä tutkimuksella rakennetaan historiallista ymmärrystä etiikan opetuksen nykytilanteen taustoista ja sadan vuoden aikana käydyistä kamppailuista, joissa on keskusteltu siitä, miten etiikkaa pitäisi julkisessa koulussa liberaalissa demokratiassa opettaa. Aiheen historiallisen ymmärryksen laajentaminen ja tutkimustiedon syventäminen on nähdäkseni tarpeellinen pohja valistuneelle ja jäsenytyneelle katsomusopetuskeskustelulle.

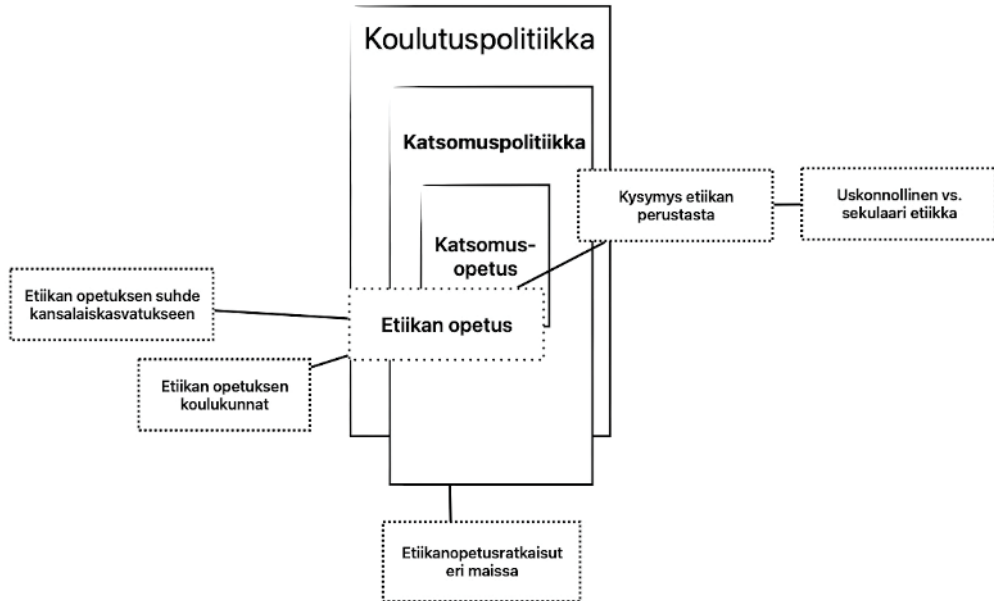
## 2. TUTKIMUKSEN TEOREETTISET JA KÄSITTEELLISET KEHYKSET

Tässä luvussa avaan niitä teoreettisia ja käsitteellisiä keskusteluja, joihin katson etiikanopetuksen määrittelyn oppisisältönä sekä kansainvälisesti että Suomessa pohjautuvan. Tämä jäsenys on kuvattu kuviossa 1. Keskustelut etiikan opetuksesta määrittyivät aikalaisten puheessa katsomuskamppailuksi, joten aloitan käsitteellisteoreettisen tarkastelun katsomuskäsitteestä. Siitä laajennan näkökulmaa koulutuspolitiikkaan ja katsomuspolitiikkaan, joiden osana ja kohteena myös katsomusopetusta tarkastelen (luku 2.1). Keskustelu etiikanopetuksesta on myös keskustelua etiikasta, moraalista, arvoista ja normeista yleensä. Toisessa alaluvussa (2.2) luonkin katsauksen etiikanopetuksen taustalla vaikuttaviin peruskäsitteisiin, erityisesti kysymyksen metaetiikasta (luku 2.2.2). Näkemys moraalien perustasta on etiikan oppiainestatuksen ja -luonteen määrittelyn kannalta keskeinen. Luvussa 2.3 luon katsauksen etiikanopetuksen teoriaan ja erityisesti koulukuntaeroihin siitä, miten etiikkaa pitäisi opettaa ja millaisena sen luonnetta on tutkimuksessa kuvattu ja tuotettu. Tähän liittyy myös kysymys etiikanopetuksen ja kansalaiskasvatuksen suhteista.

Kuvion 1 katsomusopetusta ja etiikan opetusta sen osana kehystävät kysymykset eroavat toisistaan esimerkiksi tieteenalataustoiltaan: kysymykset etiikan ja metaetiikan perusteista kytkeytyvät filosofiaan, kun taas keskustelua etiikan opetuksen ja kansalaiskasvatuksen luonteesta ja tavoista käydään kasvatustieteen, yhteiskuntafilosofian, kasvatustieteen ja didaktiikan parissa. Hahmotan etiikan perustaan ja etiikan opetuksen luonteeseen liittyvien kysymysten suhteet katsomuspolitiikkaan ja katsomusopetukseen sen osana vastavuoroisiksi. Sen vuoksi olen kuvannut nämä kysymykset kuviossa katsomuspolitiikan kanssa osin limitteiksi. Katsomuspolitiikka säätelee sitä, millaista etiikan opetusta koulussa annetaan, mutta annettu opetus osaltaan muovaa katsomuspolitiikkaa. Samoin katsomuspolitiittiset päätökset vaikuttavat siihen, millaista kuvaa moraalien perustasta ja etiikan luonteesta yhteiskunnassa toisinnetaan, mutta vaikutusta tapahtuu myös tässä toiseen suuntaan, eli kansalaisten moraalikäsitykset muokkaavat katsomuspolitiikkaa. Kaikki koulutuspolitiikka ei ole katsomuspolitiikkaa, eikä kaikki katsomuspolitiikka koulutuspolitiikkaa. Koulujärjestelmää, tuntijakoa, oppiaineita ja oppisisältöjä säätelevä katsomuspolitiikka on kuitenkin aina myös koulutuspolitiikkaa.

Viimeisessä alaluvussa (2.4) tarkastelen etiikan opetuksen kansainvälisiä vertailukohtia eli sitä, millaisiin etiikanopetusratkaisuihin edellä kuvattujen kysymysten kautta on muutamassa muussa maassa päädytty.

Kuvio 1. Tutkimuksen teoreettiset ja käsitteelliset kehykset



## 2.1 KATSOMUKSISTA JA KOULUSTA

### Katsomuskäsitteen käytöstä

Kielitoimiston sanakirja (2023) määrittelee ”katsomuksen” seuraavasti: *pysyväksi lujittunut käsitys elämästä ja perusasioista, näkö-, katsantokanta, näkemys*. Salmenkivi ja Åhs (2022, 22) nostavat esiin Vanhan kirjasuomen sanakirjan merkitykset *katsominen, huomion kiinnittäminen sekä hoito, huolenpito, tarkkailu*. Se vertautuu näin germaanisten kielten näkemystä tarkoittavaan sanaan, kuten saksan *Anschauung* ja englannin *view*. Mikkola ja Åhs (2023a) kirjoittavat Opetushallituksen katsomusaineiden esittelysivulla katsomuksen tarkoittavan *yksilön tai yhteisön kokonaiskäsitystä todellisuudesta, sen luonteesta ja arvosta, käsityksiä tiedosta ja tietämisen mahdollisuuksista*.

Nyky-suomen tapa käyttää katsomus-sanaa palautuu merkityshistoriallisesti saksan sanaan *Weltanschauung*, jonka Kant ja Schelling ottivat käyttöön 1700-luvun lopulla, ja joka 1800-luvulla levisi sivistyneistön muotisanaksi. Termi levisi käyttöön myös Suomessa sekä suomeksi että ruotsiksi. (Satokangas, Salmenkivi ja Jantunen 2021, 95; Kavonius 2021, 13–14; Salmenkivi ja Åhs 2022, 22; Naugle, 2002, 55–66.) Sana on perinteisesti esiintynyt suomen kielessä sanojen maailmankatsomus tai elämäkatsomus osana mutta 2000-luvulla sitä on käytetty yhä enemmän myös irrallaan. Joissain tapauksissa sanaa katsomus käytetään neutraalina vaihtoehtona yhteyksissä, joissa ennen käytettiin sanaa uskonto, esimerkiksi puhuttaessa katsomuskasvatuksesta, katsomusopetuksesta tai katsomuspolitiikasta. (Satokangas, Salmenkivi ja Jantunen 2021, 96–98.)

Parhaiten etiikan opetuksen kannalta katsomustermin merkitystä avaa sen tarkastelu sanojen ”maailmankatsomus” ja ”elämäkatsomus” yhteydessä. Ilkka Niiniluoto on puolustanut Suomessa näkyvästi tieteellistä maailmankuvaa ja luonut myös maailmankatsomuksen teoreettista määrittelyä. Hän käsittelee aihetta useissa teksteissään (esim. Niiniluoto 1984,

1990, 1994, 2000; ks. myös Satokangas, Salmenkivi ja Jantunen 2021, 96). Maailmankatsomus koostuu Niiniluodon mukaan kolmesta elementistä:

- maailmankuvasta eli siitä, millainen maailman katsotaan olevan,
- tietoteoriasta eli siitä miten maailmaa koskevaa tietoa katsotaan olevan mahdollista saada ja
- etiikasta eli siitä, mitä pidetään hyvänä ja oikeana. (Niiniluoto 1984, 87–89.)

Maailmankatsomuksessa on siis deskriptiivinen osa eli maailmankuva, joka koostuu ihmisen tai yhteisön esimerkiksi maailmankaikkeuteen, aikaan, ihmiseen, elämään, kuolemaan, luontoon ja yhteiskuntaan liittyvistä tosiasiaväitteistä. Tietoa ja etiikkaa koskevat käsitykset maailmankatsomuksessa sisältävät jo kokonaan tai osittain normatiivisia kannanottoja siitä, miten maailmaa koskevaa tietoa voi saada, tai siitä, millainen maailman pitäisi olla. (Niiniluoto 1984, 87–89.) Tieteellinen maailmankuva on Niiniluodon mukaan silloin, jos kaikki siihen kuuluvat väitteet ovat tieteellisin menetelmin hankittuja ja tiedeyhteisön hyväksymiä. Tieteellisen maailmankuvan piirteisiin kuuluu historiallinen kehittyminen, avoimuus ja itseäänkorjaavuus. Uskonnollisen maailmankuvan pohjana on Niiniluodon mukaan väitteitä, jotka perustuvat uskonnollisiin auktoriteetteihin. Toisaalta uskonnollinen maailmankuva on epätieteellinen vain silloin, jos se sisältää tieteen tulosten kanssa ristiriitaisia väitteitä. Uskonnollista maailmankuvaa voi kuvata myös ei-tieteelliseksi, jos ne osat maailmankuvasta, jotka ovat ristiriidassa tieteen kanssa, tulkitaan vertauskuvallisiksi. (Niiniluoto 1984, 80–82.) Tosiasiassa maailmankatsomuksen normatiiviset osat ohjaavat myös sitä, millainen kuva maailmasta muodostuu (psykologiassa puhutaan esim. Neisserin havaintokehästä ja filosofiassa havaintojen teoriapitoisuudesta). Tässä mielessä kenelläkään ihmisellä tai yhteisöllä ei voi olla täysin neutraalia maailmankuvaa<sup>21</sup>, vaan se on aina jo muotoutuessaan normatiivisesti rakentunut. (Niiniluoto 1984, 89.)

Ihmiset voivat siis jakaa saman maailmankuvan, mutta heillä voi olla erilaiset maailmankatsomukset, jos katsomuksen ei ajatella olevan vain maailman näkemistä vaan maailmaa arvottavaa näkemistä. Mikkolan ja Åhsin (2023a) mukaan katsomus ohjaa ihmisen olemassaoloa, merkityksenantoa, ajattelua ja valintoja tietoisesti sekä ei-tietoisesti.

Elämäkatsomus on yksilön oma tulkinta (mahdollisesti yhteisön kautta määrittynyt) maailmankatsomuksesta ja sen sijoittaminen henkilökohtaisen elämän päämäärien kontekstiin. Yksilölliset elämänpyrkimykset nousivat länsimaisessa filosofiassa keskiöön eksistentiaalismin myötä, jonka varhainen edustaja tanskalainen Søren Kierkegaard käytti termiä *livsanskuelse* eli elämäkatsomus (Naugle 2002, 74–76; Satokangas, Salmenkivi ja Jantunen 2021, 95).

Termi *elämäkatsomus* vakiintui itsenäistymisen jälkeen suomalaisessa koulukeskustelussa kuvaamaan ei-kristillisiä katsomuksia ja myös kattokäsitteeksi uskonnollisille ja uskonnottomille katsomuksille. Salmenkiven ja Åhsin (2022, 23) mukaan erilaisilla elämä-alkuisilla termeillä (elämäkysymykset, elämänfilosofia, elämäkatsomus, ruots. *livsåskådning*) onkin ollut huomattava rooli pohjoismaisessa katsomusopetuksessa. Nykytilanteessa elämäkatsomus on etenkin arkikielessä uskonnottomiin katsomuksiin viittaava termi, jonka suhde uskonnon käsitteeseen on jännitteinen. Salmenkivi ja Åhs viittaavat Bräteniin ja Everingtoniin, jotka liittävät uskonnottomuuden sivumerkityksen myös norjan ja englannin vastaaviin termeihin *livssyn* ja *worldview*. (Salmenkivi ja Åhs 2022, 23–24; ks. myös Naugle 2002.)

21. Niiniluoto (1984, 89) korostaa, että tieteellisen maailmankatsomuksen pitää olla kaikilta osin, myös tiedon ja etiikan suhteen, tieteen ihanteita kunnioittava. Juuri epädogmaattisuus erottaa Niiniluodon mukaan tieteellisen maailmankatsomuksen uskonnollisesta, jossa oletetaan, että uskonnollinen auktoriteetti voi toimia sekä maailmankuvan että arvotiedon lähteenä.



Katsomuskäsitteiden moninaisuus on johtanut tiettyyn sekavuuteen niiden käytössä. Salmenkivi ja Åhs (2022, 24–25) erottavat kolme tapaa ymmärtää katsomus. Opetussuunnitelman perusteissa, erityisesti uskonnon opetussuunnitelmassa, katsomus ymmärretään uskonnon rinnakkaiskäsitteeksi ja sitä käytetään esimerkiksi muodossa ”uskonnot ja katsomukset”. Katsomus voidaan mieltää myös institutionaalisenä ilmiönä, jolloin sana viittaa esimerkiksi uskonnolliseen yhdyskuntaan tai muuhun katsomukselliseen organisaatioon. Katsomusta voidaan käyttää myös kattokäsitteenä, joka kattaa yhtä lailla uskonnolliset ja uskonnottomat mutta myös poliittiset ja elämäntavalliset katsomukset.

Salmenkiven ja Åhsin (2022, 22) mukaan uskontojen tutkimuksessa<sup>22</sup> käsitteenvaihdoksessa on kyse tutkimuksen laajentamisesta ei-uskonnollisiin katsomuksiin ja tutkittavien ryhmien itsemäärittelyyn kunnioittamisesta inklusiivista<sup>23</sup> termiä käyttämällä. Miedeman (2018, 137) mukaan uskonto on opetuskontekstissa terminä liian kapea, mutta katsomus sen sijaan olisi inklusiivisempi ja heijastaisi paremmin nyky-yhteiskunnan diversiteettiä. Miedema korostaa myös, että katsomuksellinen merkityksenanto tapahtuu nykyään yhä enemmän kirkkoinstituution ulkopuolella ja ilman jumalakäsitettä. Mikkola ja Åhs (2023a) kuitenkin huomauttavat, että jako uskonnollisiin ja ei-uskonnollisiin katsomuksiin on ongelmallinen, sillä katsomuksia ei pitäisi määritellä ainoastaan uskonnon tai uskonnottomuuden kautta. Se tyypistää katsomuskysymykset vain uskomista koskeviksi, vaikka katsomus sisältää paljon laajemman joukon määreitä poliittisista ideologioista seksuaalisuuteen ja ihmiskäsityksestä ympäristökysymyksiin. Esimerkiksi ekologinen maailmankatsomus voi olla osa uskonnollista tai uskonnotonta katsomusta. Elämäkatsomustiedon tukimateriaalissa (OPH 2023c) käytetäänkin muotoilua *kaikki uskonnot ovat katsomuksia, mutta kaikki katsomukset eivät ole uskontoja*.

Jackson (2014, 75) esittää maailmankatsomustermin käyttöä kattokäsitteenä uskonnollisille ja uskonnottomille katsomuksille. Hollannissa on ehdotettu, että maailmankatsomus korvaisi termin uskonto opetuskontekstissa ja Britanniassa on ehdotettu julkisen koulun oppiaineen nimeksi ”uskonto ja katsomukset” (*Religion and Beliefs*). (Thalén 2020, 157.) Kavonius (2021, 15–16) viittaa Valkiin (2019) ja van de Kooijin ym. (2013, 2017), joiden mukaan katsomuskäsitteen käyttöä puoltaa se, että käsitteellä vältetään äärisekulaari uskonnon roolin vähättely mutta toisaalta myös uskonnon roolin ylikorostaminen.

Katsomuskäsitteen käyttöä opetuskontekstissa on myös haastettu. Thalén (2020) pitää käsitettä luonteeltaan lähtökohtaisesti pluralistisena ja individualistisena, mikä ei tunnusta katsomuksen kiinnittymistä historiaan, perinteeseen, kieleen ja muihin yksilön ulko- ja yläpuolella oleviin seikkoihin. Ilman tällaisten kiinnittymien tunnustamista kaikista valinnoista tulee samanarvoisia, mikä johtaa Thalénin mukaan paitsi mielettömään, totuudenjälkeiseen ja populistisena aikana myös vaaralliseen, relativismiin. Thalén kritisoi esimerkiksi *worldview*-käsitteen kritiikitöntä käyttöä Iossa-Britanniassa, jossa vuoden 2018 uskonnon opetussuunnitelmassa koulutuksen tavoitteeksi asetettiin oppilaan henkilökohtaisen maailmankatsomuksen luominen. Kriittisen ajattelun opettamisen on hänen mukaansa oltava sisäisesti kiinnittynyttä johonkin historialliseen tai kulttuuriseen kontekstiin, oltava kritiikkiä sisältäpäin. (Thalén 2020, 158–164.)

22. Salmenkiven ja Åhsin (2022, 22) mukaan uskonnon korvaamista katsomus-termillä ovat edistäneet erityisesti hollantilaiset tutkijat (van der Kooij ym. 2013, 2017) mutta termi *worldview* on yleistynyt myös englanninkielisessä tutkimuksessa, jossa suomalaiset tutkijat ovat hyödyntäneet sitä laajasti. Esimerkiksi Salmenkivi ja Åhs nostavat Elina Kuusiston, Laura Hirston ja Martin Urbanin päätoimittaman erikoisnumeron *Journal of Belief and Values*issa vuonna 2019.
23. Vuodesta 2018 lähtien Katsomukset-niminen portaali on toiminut uskontoihin ja katsomuksiin liittyvän tutkimuksen ja keskustelun kohtaamispaikkana. Portaalin vastuullisena tahona on Helsingin yliopiston uskontotieteen yksikkö, mutta portaalia rakentaa ja ylläpitää laaja joukko tutkijoita eri tieteenaloilta ja yliopistoista. Portaali määrittelee itsensä uskonnollisesti, katsomuksellisesti ja poliittisesti sitoutumattomaksi ja kertoo tavoitteekseen lisätä ymmärrystä siitä, millaisissa tilanteissa eri uskontojen ja katsomusten tuntemusta yhteiskunnassamme tarvitaan. (Katsomus.fi)

Suomessa esimerkiksi Salmenkivi ja Åhs (2022, 24) sekä Kavonius (2021, 16) puoltavat katsomustermin käyttöä kattokäsitteenä ja huomauttavat, että suomen kielen sana katsomus voi viitata yhtä lailla institutionaalisiin maailmankatsomuksiin (saks. *Weltanschauung* ja engl. *organized worldview*) kuin yksilöllisiin elämänkatsomuksiin (saks. *Lebensanschauung* ja engl. *private worldview*). Suomen kielen sana katsomus ei siis liene yhtä helposti tulkittavissa Thalénin (2020) kritisoidulla relativistisella tavalla. (Ks. myös Åhs 2020 ja Satokangas, Salmenkivi ja Jantunen 2021, 96–98.)

Salmenkivi ja Åhs (2022, 24) käyttävät raportissaan Koirikiven ym. (2019, 48) määritelmää:

Viittaamme [katsomuksen] käsitteellä inklusiivisesti sekä uskonnollisiin että uskonnottomisiin katsomuksiin tunnistaen sekä jaettuihin sosiaalisiin identiteetteihin että henkilökohtaisiin tulkintoihin liittyvät merkitykset. Katsomus sisältää siis niin yksilön kuin yhteisönkin tapauksessa kokonaiskäsityksen todellisuudesta, sen luonteesta ja arvosta, sekä käsityksiä tiedosta ja tietämisen mahdollisuudesta. Katsomus ohjaa ihmisen olemassaoloa, ajattelua ja tehtäviä valintoja sekä antaa suunnan, miten hänen tulisi elää.

### **Koulutuspolitiikka, katsomuspolitiikka ja katsomusopetus koulussa**

Lehtisalonen ja Raivola (1993, 31) määritelmän mukaan koulutuspolitiikka on se yhteiskuntapolitiikan osa, jonka ”pääasiallisena poliittisena tehtävänä on valvoa ja ohjata muodollisen kasvatuksen jakamista”. Etiikanopetusjärjestelyjä koulutuspoliittisena ratkaisuna voi pitää myös Sarjalaa (1981, 12) mukaillen kasvatuksen ehtojen säätelynä ja koulutusinstituutioiden valtakunnallisten tavoitteiden asettamisena. Etiikanopetuskeskustelua koskevassa koulutuspolitiikka-analysissä tutkin etiikan opetusta säätelevien poliittisten päätösten syntymistä ja päätösten yhteiskunnallisia ehtoja ja seurauksia (ks. esim. Berndtson 2005).

Koulutuspolitiikan tutkimuksessa on erotettavissa kaksi politiikan analyttistä merkitystä, joista molemmat ovat tämän tutkimuksen kannalta relevantteja. ”Politiikka tekstinä” kuvaa politiikkaa tahdonilmauksena, joka on syntynyt monimutkaisten kamppailujen seurauksena. Luen etiikanopetusratkaisuja koulutuspoliittisessa tekemisessä muodostuneiden kompromissien, konfliktien, julkisten määrittelyjen ja uudelleenmäärittelyjen tuloksena. ”Politiikka diskursina” korostaa koulutuspolitiikan diskursiivisia käytänteitä, jotka systemaattisesti muotoilevat puhumisen kohteina olevia objekteja. (Silvennoinen, Kauko ja Varjo 2021, 13–14.) Palaan jälkimmäiseen luvussa 3., jossa määrittelen etiikanopetusratkaisuja perustelevan ja etiikan oppisisällön luonnetta tuottavan puheen tutkimuksen kohteeksi.

Viranhaltijat esimerkiksi opetusministeriössä avustavat poliittisia päättäjiä koulutuspolitiikan suunnittelussa, linjauksissa ja toimeenpanossa (Silvennoinen, Kauko ja Varjo 2021, 17). Tässäkin tutkimuksessa keskeisiä toimijoita ovat olleet Opetushallitus sekä opetusministeriön asettamat komiteat ja työryhmät. Niiden ohella koulutuspoliittiseen kamppailuun on osallistunut useita eturyhmiä, järjestöjä, organisaatioita ja yksilöitä (ks. esim. Lampinen 2003, 11). Tervasmäen ja Tomperin (2018) tavoin katsonkin, että koulutuspoliittisten päätösten taustalla on aina eturyhmien keskinäistä kilpailua ideologisesta vallasta mutta myös konkreettisista ryhmäkohtaisista, esimerkiksi ammatti-intressien mukaisista, eduista.

Katsomuspolitiikalla tarkoitan niitä poliittisia päätöksiä, joilla säädellään, edistetään tai rajoitetaan kansalaisten katsomuksia, katsomuksellisia vapauksia tai katsomuksiin liittyvää toimintaa sekä noiden päätösten perusteluja ja niihin liittyvää yhteiskunnallista debattia. Se toteutuu koulutuspolitiikkana silloin, kun tehdään katsomuksia koulujärjestelmässä ja kouluopetuksessa koskevia ratkaisuja. Edellinen määritelmä on omani, koska termi ei ole vakiintunut suomalaisessa keskustelussa<sup>24</sup>. Jussi Pikkusaari käytti termiä katsomuspolitiikka

24. Esimerkiksi edellä mainitun Katsomukset-portaalin haku ei anna yhtään osumaa sanalla katsomuspolitiikka.

vuonna 1998 ilmestyneessä väitöskirjassaan *Vaikea vapaus. Sosialidemokratian häviö kirkolle 1850-luvulta 1920-luvulle käydyssä Suomen kulttuuritaistelussa*. Pidän katsomuspolitiikkaa samantyyppisenä termivastineena uskontopolitiikalle kuin katsomusopetus on ollut uskonnonopetukselle. Katsomuskysymykset voivat olla, mutta eivät aina ole, uskonnollisia, joten katsomuspolitiikka terminä on inklusiivisempi ja pluralistiseen yhteiskuntaan sopivampi kuin uskontopolitiikka.

Katsomusvapaus (perustuslaissa käytetään termiä *uskonnon ja omantunnon vapaus*) on keskeinen katsomuspolitiikan säätelämä perusoikeus. Käsittelen sitä luvussa 4.4.1 etiikanopetuskeskustelujen kontekstissa. Suomalaisessa katsomusaineekeskustelussa on käsitteellisesti erotettu negatiivinen ja positiivinen uskonnonvapaus (ks. esim. Salmenkivi ja Åhs 2022; Seppo 2003). Negatiivinen uskonnonvapaus viittaa perustuslain kohtaan, jonka mukaan jokaisella on oikeus *olla kuulumatta uskonnolliseen yhdyskuntaan* sekä kohtaan, jonka mukaan *kukaan ei ole velvollinen osallistumaan omantuntonsa vastaisesti uskonnon harjoittamiseen*. Jos negatiivinen uskonnonvapaus on vapautta uskonnosta, positiivinen uskonnonvapaus on vapautta uskontoon. Perustuslain mukaan jokaisella on *oikeus tunnustaa ja harjoittaa uskontoa, oikeus ilmaista vakaumus ja oikeus kuulua uskonnolliseen yhdyskuntaan*. (Suomen perustuslaki 11.6.1999/731; Hokkanen 2014, 89; Seppo 2003, 160.)

Näkyvin katsomuspoliittinen kysymys koulutuspolitiikan alueella on ollut katsomusopetus<sup>25</sup>. Termi katsomusopetus alkoi vähitellen korvata termiä uskonnon opetus 1900-luvun loppupuolella. Kehitystä vauhditti elämäntutkimustiedon synty uskonnon opetuksesta vapautettujen oppiaineeksi 1980-luvulla (ks. luku 4.3.1). Opetushallinnollisissa teksteissä termiä katsomusaine käytettiin ensimmäisen kerran vuonna 1993 lukion tuntijaossa, jossa uskonto/elämäntutkimustieto ja filosofia oli ryhmitelty katsomusaineosikoksi. Filosofian nimeäminen katsomusaineeksi kohtasi kritiikkiä<sup>26</sup> jo lausuntokierroksella. Salmenkiven (2003) mukaan nimitys oli hallinnollinen eikä esimerkiksi Lukion opetussuunnitelman perusteissa 1994 sille annettu mitään yleisluonnehdintaa. Filosofian nimeämisestä katsomusaineeksi luovuttiin vuoden 2002 tuntijakouudistuksessa. (Ks. myös Salmenkivi ja Åhs 2022, 127.)

Jos katsomus määritellään edellä kuvatulla tavalla laajasti ja inklusiivisesti, niin kaikkien koulun oppiaineiden voidaan ajatella muokkaavan katsomusta. Kehittyvän lapsen ja nuoren katsomuksen kannalta yhtä merkittäviä tai jopa merkittävämpiä kuin varsinaiset katsomusaineet voivat olla esimerkiksi äidinkielen ja kirjallisuuden, terveystiedon tai yhteiskuntaopin opinnot. Niitä, kuten myös uskontoa vuodesta 2003 alkaen, opetetaan tunnustuksettomasti. (Salmenkivi 2003, 38.) Peruskoulun opetussuunnitelman perusteiden (2014, 15) mukaan opetus onkin *oppilaita uskonnollisesti, katsomuksellisesti ja puoluepoliittisesti sitouttamaton*.

Tomperi (2013b, 92) ja Salmenkivi ja Åhs (2022, 25–26) huomauttavat kuitenkin, että yleissivistävä koulutus opetussuunnitelman perusteiden tasolla perustuu tiettyihin katsomuksellisiin sitoumuksiin. Valtioneuvoston asetuksessa (422/2012) perusopetuslaissa tarkoitetun opetuksen valtakunnallisista tavoitteista ja perusopetuksen tuntijaosta todetaan yksiselitteisesti: *Opetettavan tiedon tulee perustua tieteelliseen tietoon*. Opetussuunnitelma perustuu luonnontieteelliselle maailmankuvalle. Näin on mahdollista, että esimerkiksi kreationismiin uskovan oppilaan maailmankuva on ristiriidassa opetussuunnitelmien perusteiden kanssa. (Salmenkivi ja Åhs 2022, 25.)

Opetussuunnitelman perusteissa on myös varsin vahva ihmisoikeuksia ja tasa-arvoa puolestava arvositoumus. Perusteiden (POPS 2014, 15–16) mukaan: *Perusopetus tukee oppilaan*

25. Katsomusopetusta säätelevistä kansainvälisistä sopimuksista ja suosituksista ks. Salmenkivi ja Åhs 2022, 27–35 ja tämän tutkimuksen luku 4.4.1.

26. Salmenkiven mukaan filosofian sisällyttäminen katsomusaineisiin oli äärimmäisen ongelmallista. Helsingin yliopiston filosofian laitosten johdolla Suomen filosofisen yhdistyksen piirissä ilmaistiin keväällä 2001 selkeästi, että filosofia ei ole katsomusaine. (Salmenkivi 2003, 37–38.)

*kasvaa ihmisyyteen, jota kuvaa pyrkimys totuuteen, hyvyyteen ja kauneuteen sekä oikeudenmukaisuuteen ja rauhaan. Perusopetus rakentuu elämän ja ihmisoikeuksien kunnioittamiselle. Se ohjaa niiden puolustamiseen ja ihmisarvon loukkaamattomuuteen. Perusopetus edistää hyvinvointia, demokratiaa ja aktiivista toimijuutta kansalaisyhteiskunnassa. Tasa-arvon tavoite ja laaja yhdenvertaisuusperiaate ohjaavat perusopetuksen kehittämistä. Opetus edistää osaltaan taloudellista, sosiaalista, alueellista ja sukupuolten<sup>27</sup> tasa-arvoa.*

Salmenkivi ja Åhs (2022, 26) huomauttavat että sitaatissa mainitut arvot ja tieteellinen maailmankuva kuuluvat niihin tavoitteisiin, jotka Suomi on yhteiskuntana päättänyt olevan tärkeää opettaa lapsille ja nuorille. Ylipäänsä se, mitä julkisessa koulussa opetetaan, on poliittisen konsensuksen tulos ja tietoisesti neuvoteltu päätös. Huomautus on oleellinen ja palaa siihen jatkossakin.

Toisaalta opetussuunnitelman perusteissa (POPS 2014, 15) korostetaan myös *koulun ja kotien yhteistä arvopohdintaa ja siihen perustuvaa yhteistyötä*. Koulun henkilöstön pitää perusteiden mukaan suhtautua kotien erilaisiin uskontoihin, katsomuksiin, perinteisiin ja kasvatustähtämyksiin rakentavasti ja kunnioittavasti (aiheesta yhteiskunta- ja kasvatustieteiden näkökulmasta ks. Kannisto 2023).

Edellä kuvatun pohjalta voisi tiivistää, että julkinen yleissivistävä koulu Suomessa on väljässä (mutta ei kapeassa) mielessä katsomuksellisesti sitoutunut (esim. luonnontieteellinen maailmankuva, ihmisoikeudet) mutta kuitenkin *sitouttamaton*, eli se kunnioittaa oppilaiden ja kotien partikulaareja katsomuksia ja arvoja, ainakin jos ne ei eivät ole räikeässä ristiriidassa opetussuunnitelman arvoperustan kanssa. Neuvottelua asiasta käydään aika ajoin, mikä pluralistisen oikeusvaltion luonteeseen kuuluukin.

Yhteiskunta toteuttaa katsomuspolitiikkaa koulussa esimerkiksi seuraavissa katsomusopetukseen liittyvissä kysymyksissä:

- Opetetaanko kaikille samaa katsomusainetta vai katsomusryhmiä erikseen?
- Jos katsomusopetusryhmiä on useita, kuinka katsomusaine juridisesti määräytyy oppilaalle?
- Mikä on katsomusopetuksen tuntimäärä esim. suhteessa muihin ihmis-, yhteiskunta- ja kulttuuritieteellisiin oppiaineisiin?
- Mitä sisältöjä katsomusaineiden opetussuunnitelmissa on? Opetetaanko joitain sisältöjä yhteisesti?
- Opetetaanko etiikkaa kaikille yhteisesti vai katsomusryhmille erikseen?

Nykyään katsomusaineiksi määritellään peruskoulussa ja lukiossa eri uskontojen sekä elämänkatsomustiedon opetus (OPH 2023a). Varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa puhutaan *katsomuskasvatuksesta*<sup>28</sup>. Opetushallituksen mukaan se *on osa yleissivistävää varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen pedagogista toimintaa. Katsomuskasvatuksen tavoitteena on edistää keskinäistä kunnioitusta ja ymmärrystä eri katsomuksia kohtaan sekä tukea lasten kulttuurisen ja katsomuksellisen identiteetin kehittymistä.* (OPH 2023a.)

27. Talvella 2023 keskustelua herätti Helsingin kaupungin päätös järjestää sateenkaarityöpajoja peruskoululaisille. Taustalla on POPS (2014), joka velvoittaa *lisäämään tietoa ja ymmärrystä sukupuolen ja seksuaalisuuden moninaisuudesta*. Jotkin vanhemmat pitivät työpajaa arvojen vastaisena. Ks. esim. HS 25.1.2023 Helsinki järjestää 6.–9.-luokkalaisille sateenkaarityöpajan – osa huoltajista haluaisi kieltää lastensa osallistumisen. <https://www.hs.fi/kaupunki/art-2000009348873.html> (viitattu 3.2.2023) ja HS 25.1. 2023 Osa huoltajista huolestui koululaisten sateenkaarityöpajasta – Tällainen se on <https://www.hs.fi/kaupunki/art-2000009349553.html> (viitattu 3.2.2023).

28. Termiä käytetään myös koulumaailman ulkopuolella, esim. partio on määritellyt katsomuskasvatuksen periaatteet (Partio 2023).

Tilanne vuonna 2024 katsomusaineen määrätymisen suhteen on Suomessa se, että katsomusryhmille annetaan katsomusopetusta erikseen. Evankelis-luterilaiseen kirkkoon kuuluvat eivät voi valita katsomusainetta, vaan heidän on pakko opiskella evankelis-luterilaista uskontoa peruskoulussa ja lukiossa. Muilla katsomusryhmillä vaihtoehtoja on enemmän. Uskontokuntiin kuulumattomat voivat valita elämäkatsomustiedon tai evankelis-luterilaisen uskonnon. Ortodoksit voivat opiskella omaa uskontoaan tai huoltajan ilmoituksella evankelis-luterilaista uskontoa. Muihin uskonnollisiin yhdyskuntiin rekisteröityneet voivat saada oman uskontonsa opetusta tietyin vähimmäisryhmäkokoedellytyksin<sup>29</sup> tai valita elämäkatsomustiedon tai luterilaisen uskonnon.

Voimassa olevan katsomuspoliittisen linjauksen mukaan siis kaikki voivat halutessaan valita katsomusaineeksi evankelis-luterilaisen uskonnon. Muun uskonnon voi valita kyseessä olevaan uskontokuntaan tai kulttuuritaustaan kuuluva ja elämäkatsomustiedon uskontokuntaan kuulumaton tai muuhun kuin evankelis-luterilaiseen tai ortodoksiseen kirkkoon kuuluva. Peruskoulun kohdalla katsomusaineen määrättyminen merkitsee myös etiikan opetuksen määrätymistä. (Salmenkivi ja Åhs 2022, 82–83, 89–90.)

Edeltävän pohjalta Suomen etiikanopetustilanteen voi vuonna 2023 tiivistää seuraavasti:

- Peruskoulussa etiikkaa opiskellaan katsomusryhmissä. Painotus on yksilöeettisempi ja moraalikasvatuksellisempi kuin lukiossa. 2000-luvulla kuitenkin sekä evankelis-luterilaisessa uskonnoissa että elämäkatsomustiedossa annettavaan etiikan opetukseen on kuulunut voimakas ihmisoikeusetiikan painotus.
- Lukiossa etiikkaa opiskellaan filosofian osa-alueena, kaikille yhteisessä opetuksessa. Näkökulma on käsitteellisempi, yleisempi, teoreettisempi ja formaalimpi kuin peruskoulussa.

Lopuksi on huomattava, että kouluun liittyy muutakin katsomuspoliittista säätelyä kuin katsomusopetuksen kokonaisuus. Suomessa julkista keskustelua on viime vuosina käyty esimerkiksi seurakunnan pitämistä päivänauvauksista ja uskonnollisista tilaisuuksista, mutta kiistoja on herättänyt erityisesti kysymys koulun juhlien<sup>30</sup> luonteesta, esimerkiksi kirkosta juhlien järjestämispaikkana tai Suvirrestä kevätjuhlien perinteenä (ks. esim. Niemi 2019).

Kavonius (2021, 34) korostaa, että katsomusopetuksesta käydään käytännön mutta myös ideologisen tason keskustelua, jossa osallisina ovat niin vanhemmat, koulupäätäjät, tutkijat, opettajat, poliittiset puolueet sekä uskonnolliset että ei-uskonnolliset katsomusyhteisöt. Aiheen herkkyyttä ja monitulkintaisuutta korostaa se, että viime vuosina asiaa on puitu sekä eduskunnan apulaisoikeusasiamiehen, aluehallintovirastojen ja eduskunnan perustuslakivaliokunnan mietintöjen ja ratkaisujen pohjalta. Kyse on yhtäältä siitä, millainen näkyvyys ja asema uskonnolle julkisessa tilassa ylipäänsä annetaan, ja toisaalta oppilaan katsomusvapaudesta ja oikeudesta olla osallistumatta uskonnollisiksi luokiteltaviin rituaaleihin. Eri puolilla Eurooppaa on keskusteltu esimerkiksi uskonnollisten symbolien kuten ristien tai huivien käytöstä koulussa. (Habermas 2006; Kallunki 2010; Poulter 2013; 2017; OPH 2022a; OPH 2022b; Salmenkivi ym. 2007, 152–153; Hokkanen 2014, 104, 112–131; Seppo 2003,

29. Opetuksen järjestäjän on tarjottava vähemmistöuskontojen ja elämäkatsomustiedon opetusta, jos saman opetuksen järjestäjän piirissä eli yleensä samassa kunnassa on vähintään kolme opetukseen oikeutettua oppilasta.

30. Opetushallituksen viimeisimmässä ohjeistuksessa (2022) korostetaan sitä, että uskonnolliset tilaisuudet pitää järjestää selkeästi muusta koulun toiminnasta erillään ja niille tulee tarjota vaihtoehtoisia toimintoja, joka on järjestelyiltään tasapuolista ja ei-leimaavaa. Kaikille yhteisissä juhlissa saa kuitenkin olla uskontoon viittaavia, suomalaisen kulttuuriperintöön kuuluvia, elementtejä. Opetushallituksen ohjeiden mukaan vapaus olla osallistumatta uskonnolliseen tilaisuuteen tai toimitukseen ei riipu uskonnollisen yhdyskunnan jäsenyydestä.

19–33; Toivonen 2014, 136.) Katsomusvapauden kannalta nykyjärjestely merkitsee sitä, että esimerkiksi evankelis-luterilaiseen kirkkoon kuuluva oppilas ei voi valita katsomusainettaan mutta voi kieltäytyä osallistumasta joulukirkkoon<sup>31</sup>. (OPH 2022a, 6–9.)

## 2.2 MORAALIFILOSOFIAN KÄSITTEITÄ JA KYSYMYKSIÄ KATSOMUSKAMPPAILUN TAKANA

### 2.2.1 Etiikkaoppiaineen peruskäsitteistä

Tutkimissani keskusteluissa puhutaan esimerkiksi *arvokasvatuksesta*, *arvotyhjiöstä*, *arvoulottuvuudesta*, *arvokeskustelusta*, *arvoristiriidoista* ja *arvopohdinnoista*. Sana *arvo* lieneekin tiuhimpaan tutkimusaineistossani esiintynyt käsite. Arvolla tarkoitetaan jotain hyvää ja tavoittelemisen arvoista, joka ohjaa ihmisen toimintaa, kuten totuus, vapaus, luovuus – tai vaikka raha. (Niiniluoto 1994, 179; Suhonen 1988, 20–21; Airaksinen ja Kuusela 1989, 29; Launonen 2000, 33.)

Kaikki arvot eivät olekaan luonteeltaan moraalisia. Arvot voidaan jaotella esimerkiksi sosiaalisiin, taloudellisiin, uskonnollisiin, hedonistisiin ja moraalisiin arvoihin. Moraalisten arvojen tunnuspiirteinä pidetään R. M. Haren (1919–2002) jaottelun mukaan universaalisuutta (kaikkien pitäisi kaikkina aikoina tavoitella niitä), preskriptiivisyyttä (käskevyttä pelkän kuvailun sijaan), autonomisuutta (ne eivät saisi riippua muista arvoista) ja ylivertaisuutta (kahden arvon ollessa ristiriidassa, moraalisen pitäisi voittaa). (Airaksinen 1987, 62; Häyry ja Häyry 1997, 13–18; Price 2019; Perälä ym. 2022, 6, 9.)

Normit ovat käskyjä ja kieltoja, jotka suojelevat arvoja ja ohjaavat ihmisiä toimimaan arvon edellyttämällä tavalla. Normit voivat olla kirjoittamattomia tapanormeja, joiden rikkomisesta rangaistaan lähinnä sosiaalisella paheksunnalla, tai lakeja, joiden rikkomisesta seuraa yhteiskunnan määräämä sanktio. Vain osa tavoista ja laeista on moraalisia arvoja suojelevia normeja. Usein yhteiskunnan lait ovat yhteneväisiä kansalaisten moraalikäsitteen kanssa, mutta demokraattisen valtion politiikassa tästä käydään jatkuvaa keskustelua. Huomattavaa on, että laki ja moraalit eivät tarkoita samaa asiaa: laitonta teko voi olla moraalinen<sup>32</sup> ja laillinen teko moraaliton<sup>33</sup>. (Perälä ym. 2022, 12; Airaksinen ja Kuusela 1989, 29.)

Ei ole sattumaa, että myös sana *tapakasvatus* toistuu useaan kertaan tutkimissani etiikan-opetuskeskusteluissa. Sekä sanan *etiikka* että sanan *moraali* taustalla on tapaa merkitsevä sana: etiikan kantasana on kreikan *êthos*, joka tarkoittaa luonnetta ja tapoja. Moraalin kantasana on latinan *mores*, joka viittaa yhteisössä vallitseviin tapoihin. (Gert ja Gert 2020; Häyry 2002, 17; Pietarinen 2015; Launonen 2000, 30–31.)

Usein etiikalla ja moraalilla tarkoitetaankin ihmisten elämää sääteleviä tapoja, tottumuksia ja rajoituksia (ks. esim. Häyry 2002, 18). Arkikielessä sanoja etiikka ja moraalit ja vastavasti adjektiiveja eettinen ja moraalinen käytetään usein synonyymeina. Sanoilla on kuitenkin selvä käsitteellinen ero niin filosofisesti kuin aiheen koulukasvatuksessakin (tätä käsitellen seuraavassa alaluvussa).

Moraalilla tarkoitetaan yksilön tai yhteisön käsitystä hyvästä ja pahasta sekä oikeasta ja väärästä toiminnasta. Moraali voi olla deskriptiivinen käsite, kun puhutaan esimerkiksi ”nuorten” tai ”suomalaisten” moraalista. Tässä mielessä moraalit on empiirinen ilmiö, josta voidaan tehdä havaintoja. (Gert ja Gert 2020.) Kun moraalit kuvataan ja siitä puhutaan näin, on kyse Pietarisen (2015) mukaan kyse *ensimmäisen tason moraalidiskursista*.

31. Lapsiasiainvaltuutetun mukaan lasten uskonnonvapaus ei katsomusopetuksen osalta toteudu Suomessa. LAPS/9/2022 22.2.2022.

32. Esimerkkinä käytetään usein juutalaisten piilottelua natsi-Saksassa: se oli laitonta, mutta moraalista.

33. Kuten esimerkiksi turkistarhaus, joka on Suomessa laillinen elinkeino, mutta esimerkiksi eläinoikeusliikkeen mielestä moraalitonta toimintaa.

Etiikka on moraalialaajempi käsite. Moraali on etiikan tutkimuskohde, objekti. Etiikka eli moraalifilosofia on tieteenala, joka tutkii moraaliala. Siinä kun arkinen moraaliala voi olla tiedostamatonta, etiikka on tietoista toimintaa, joka suhteuttaa moraalialäsitukset teorioihin ja ajatussuuntauksiin ja jäsentää moraaliala johdonmukaiseksi ja käsitettäväksi. (Koskinen 1995, 27–29.) Pietarinen (2015) puhuu etiikasta *toisen tason moraalialäskurssina*, joka selvittää, analysoi ja tutkii mainitun ensimmäisen tason moraalialäskurssin luonnetta ja etsii sen valinnoille kestäviä perusteista.

Räsänen (1993a, 10) siteeraa Helaa (1955), jonka mukaan sanalla moraaliala on suomalaisessa keskustelussa tarkoitettu eräänlaista valmistavan asteen eettisyyttä, konformistista mukautumista yhteisön perinteisiin moraaliala vaatimuksiin. Etiikka puolestaan edellyttää itenäistä sitoutumista eettisiin periaatteisiin, eli Helan mukaan *ihmisen pysyvää ja kokonaista antautumista sille, minkä hän tunnustaa hyväksi ja oikeaksi*. (Ks. myös Launonen 2000, 31 ja Pietarinen ja Poutanen 2005.) Tämä erottelu on kasvatuksen kannalta keskeinen, ja palaa siihen seuraavassa alaluvussa.

Etiikka voidaan jakaa deskriptiiviseen, normatiiviseen ja soveltavaan etiikkaan sekä metaetiikkaan. Deskriptiivisellä (puhutaan myös komparatiivisesta etiikasta) etiikalla tarkoitetaan jonkin yhteisön tai kulttuurin tapojen ja moraalialäsitysten kuvailua, eikä se ota kantaa niiden käsitusten perusteluihin. Deskriptiivistä<sup>34</sup> etiikkaa ovat esimerkiksi historian tai kulttuuriantropologian kuvaukset jonkin kulttuurin tai aikakauden moraalialäsityksistä tai esimerkiksi psykologian teorit lasten moraalialäsitysten kehittymisestä. (Pietarinen 2015.)

Normatiivinen etiikka etsii sen sijaan arviointiperusteita moraalialisille valinnoille ja teoille. Kuvaamisen sijaan normatiivisen etiikan suuntauksot ottavat kantaa siihen, mikä tekee teosta moraalialisesti oikean. Moraalialifilosofia on ollut suurelta osin normatiivista. Suuntauksot eroavat toisistaan esimerkiksi siinä, painottavatko ne oikeiden periaatteiden mukaista toimintaa, toiminnan seurauksia, toimijan luonteenpiirteitä vai moraalialisopimuksen noudattamista. (Pietarinen 2015; Rydenfelt 2014; Perälä ym. 2022, 22.)

Soveltava etiikka tarkastelee johonkin tiettyyn alueeseen, esimerkiksi lääketieteeseen, seksuaalisuuteen tai ympäristöön ja eläimiin liittyviä eettisiä kysymyksiä. Soveltavassa etiikassa etsitään normatiivisia ratkaisuja eri elämänaalojen moraalialiongelmiin filosofisen analyysin ja argumentaation avulla. (Pietarinen 2015; ks. myös Häyry 2014.)

Metaetiikka on moraalialifilosofian osa-alue, joka tutkii moraalialväitteiden luonnetta ja moraalialin pätevyysalaan, alkuperään sekä moraalialisiin tosiasioihin ja moraalialiseen tietoon liittyviä kysymyksiä. Metaetiikka on nimensä mukaisesti normatiivisen etiikan taustatiede. Se selvittää normatiivisen etiikan keskustelujen käsitteitä ja lähtöoletuksia mutta ei sisällöllisesti ota osaa noihin keskusteluihin. (Ks. esim. Pietarinen ja Poutanen 2005; van Roojen 2015; Pietarinen 2015.)

## 2.2.2 Metaetiikan kysymykset etiikanopetusargumenttien taustalla

Metaetiikan piirissä ollaan, kun kysytään, minkä tyyppisiä näkemyksiä moraalialin perustasta etiikanopetusdebatissa on esitetty, mihin yhteinen etiikkaoppiaine arvonsa perustaisi, ovatko koulun opettamat arvot absoluuttisia vai suhteellisia ja onko universaaliala etiikkaa ylipäänsä olemassa. Aineiston analyysissa moraalialin perustaan liittyvät kannanotot ovat yksi argumenttityyppi niin yhteisen etiikan puolustajilla kuin vastustajillakin. Keskustelu vaikuttaa siis oleen osin myös keskustelua moraalialin perustasta eli metaetiikasta. Luon seuraavassa katsauksen

34. Toisaalta filosofinen etiikka voi saada virikkeitä empiirisestä tutkimuksesta ja käyttää sen tuloksia perusteluina. Esimerkiksi suomalainen Edward Westermarck teki vuosia antropologista avioliittoon ja perheetiikkaan liittyvää kenttätutkimusta Marokossa. (Pietarinen 2015.)

metaetiikan teorioihin, joita käytän taustana moraalien perustaan liittyvien etiikanopetusargumenttien analyysissa.

Metaetiikan teorioita on lukuisia, ja ne on mahdollista jakaa ryhmiin sen perusteella, mihin kysymykseen ne ottavat kantaa (esim. Onko moraalilla totuusarvoa? / Mihin moraaliperustuu? / Onko moraalilla säätäjää? / Mikä on moraalien pätevyysala? / Onko moraalitiedollinen asia?). Aiheesta olisi mahdollista tehdä laaja ja hienosyinen moraalifilosofinen analyysi, joka ei kuitenkaan ole tämän tutkimuksen keskiössä. Nähdäkseni suppeampikin metaetiikan suuntausten avaaminen mahdollistaa sen hahmottamisen, mihin taustaoletuksiin etiikanopetuskeskustelun osapuolten kannat perustuvat. Käytän tässä Niiniluodon (1984, 1994) sekä Häyryn ja Kopperin (2003) metaetiikan suuntausten jaottelua kolmeen ryhmään: objektivismiin, relativismiin sekä konstruktivismiin.

## Objektivismi

Objektivismin mukaan on olemassa ihmisestä riippumattomia, objektiivisiä moraalisia arvoja. Objektivismiin yhdistetäänkin universalismi eli ajatus moraalien yleispätevyydestä sekä moraalirealismiksi eli käsitys moraalisten totuuksien olemassaolosta. (Häyry ja Kopperi 2003, 247–248; Suhonen 1988, 61; Airaksinen 1987, 100; Koskinen 1995, 104–110.)

Moraalirealismissa on ontologinen eli olemassaoloon liittyvä ja epistemologinen eli tiedollinen ulottuvuus. Ontologiselta kannalta objektivistiset teoriat voivat katsoa, että objektiivinen moraalitiedon säädettä, esimerkiksi jumalalliseen ilmoitukseen perustuvaa tai ei-säädettä, luonnollisiin tosiasioihin perustuvaa (naturalismi) tai ei kumpaakaan näistä, mutta silti objektiivista, kuten Platonilla objektiiviseen hyvyyden ideaan perustuvaa. (Sihvola 2009, 33; Pietarinen ja Poutanen 2005, 138–142.)

Epistemologiselta kannalta moraalirealistit ovat kognitivistejä eli katsovat, että moraalitiedon saaminen on mahdollista saada tietoa (Pietarinen 2015). Objektiivisen moraalitiedon voi katsoa perustuvan esimerkiksi jumalalliseen ilmoitukseen. Hallamaan (1994, 91) mukaan perinteiset kristillisen teologian mallit ovat luonteeltaan kognitivistisia. Niiden mukaan moraalikieli tavoittaa tietoa moraalitodellisuudesta.

Ajatus ylliluonnollisesta moraalien säätäjistä yhdistyykin moraalien objektiivisuuteen, kuten monissa uskonnoissa ajatellaan: moraalien alkuperä on jumalallisessa ilmoituksessa, ja se koskee kaikkia ihmisiä, kaikkina aikoina. Käsittelemme uskonnon ja moraalien suhdetta tarkemmin luvussa 2.2.3.

G. E. Mooren<sup>35</sup> (1873–1958) mukaan ihminen ei tarvitse moraalitiedon saavuttamiseksi ilmoitusta tai monimutkaista järkeilyä, vaan oikea ja väärä tunnustetaan välittömästi intuition avulla. (Airaksinen 1987, 28–33; Sihvola 2009, 33; Pietarinen 2015.) On mahdollista katsoa objektiivisen moraalitiedon perustuvan myös moraaliseen harkintaan (Häyry ja Kopperi 2003, 247; Sihvola 2009, 33). Vaikka metafyyminen arvo-objektivismi hylättäisiin, voidaan silti väittää ihmisillä olevan kyky saavuttaa yksimielisyys oikeista arvoista riippumatta siitä, ovatko nuo arvot platonisen ideamaailman olioita. Niiniluodon (1994, 183) mukaan monet filosofit ovat kannattaneet tällaista objektivismia heikommassa muodossa: esimerkiksi Aristoteleen *fronesis* eli harkinta, Kantin käytännöllinen järki, Rawlsin reflektiivinen tasapainotila ja Habermasin herruudesta vapaa kommunikaatio tulevat lähelle metaettistä konstruktivismia, johon palaan tuonnempana.

35. Moore kritisoi ajatusta moraalista luonnollisena tosiasiana. Kyse oli hänen mukaansa naturalistisesta virhepäätelmästä. Hyvän käsitettä ei voinut Mooren mukaan johtaa mistään luonnollisen maailman tosiseikoista vaan hyvä oli jakamaton, itsestään käsin määrittyvä käsite. (Moore 1993)



## Relativismi

Objektivismiin vastakohtaksi metaetiikassa hahmottuvat moraalien suhteellisuutta korostavat suuntaukset kuten subjektivismi ja relativismi. Relativismi katsoo (esim. kulttuurisen, uskonnollisen, poliittisen, kansallisen) yhteisön säätävän moraalien ja moraalien ulottuvan koskemaan vain sen säätänyttä yhteisöä. Relativismi korostaa moraalien aika-, paikka- ja kulttuuri-sidonnaisuutta ja suvaitsevaisuutta vaihtelevia moraalikäsitteitä kohtaan. Subjektivismiin mukaan sekä moraalien säätäjä että moraalien pätevyysala on yksilö itse. Arvosubjektivismi onkin relativismin äärimuoto. (van Roojen 2015, 101–105; Pietarinen 2015; Pietarinen ja Poutanen 2005, 99–101; Niiniluoto 1994, 183; Sihvola 2009, 35; Koskinen 1995, 116; Airaksinen 1987, 104–117.)

Analyttisen relativismin mukaan moraaliväitteiden merkitys ja pätevyys on sidoksissa sosiaalisen yhteisön tai kulttuurin elämäntapaan, mutta analyttinen relativismi ei ota kantaa siihen, mitä on oikeassa oleminen tai moraalinen paremmuus. Analyttistä relativismia on puolustanut esimerkiksi Ludwig Wittgenstein<sup>36</sup> (1889–1951). Samoin suomalaisen Edward Westermarckin<sup>37</sup> sosiaaliantropologiset tutkimukset osoittivat selvästi, että eri kulttuurien moraalikäsitteet poikkeavat suuresti toisistaan. (Pietarinen 2015; Swoyer 2010; Pietarinen ja Poutanen 2005, 100.)

Deskriptiivisestä tai analyttisestä moraalien luonnetta koskevasta huomioista ei kuitenkaan vielä voi päätellä, etteikö objektiivista moraalialia *voisi* olla olemassa tai etteikö vieraita moraalikäsitteitä *voisi* tuomita. Normatiivinen relativismi ottaa kantaa siihen, että meidän *pitäisi* suhtautua omista poikkeaviin moraalikäsitteisiin suvaitsevaisesti. (Pietarinen 2015; Swoyer 2010; Pietarinen ja Poutanen 2005, 101–103; Häyry 2002, 25.)

Relativismilla on juuret antiikin sofistien ajattelussa, mutta se saavutti suosiota, kun siirtomaa-aika päättyi ja ”valkoisen miehen taakkaa” alettiin kyseenalaistaa ja kritisoida. Eurooppalaisen kulttuurin ja arvojen itsestään selvänä pidetty paremmuus purkautui, ja ulko-eurooppalaisia kansoja ei enää pidetty vain orjina tai raakalaisina. Myös länsimainen kulttuuri alettiin nähdä historiallisesti kehittyvänä, ei absoluuttisena järjestelmänä. Radikaaliin relativismiin sisältyi eräänlainen siirtomaa-ajan sortoon liittyvän eurooppalaisen syyllisyyden ruokkima ajatus siitä, että suhteellisuusajattelu edistäisi kulttuurien välistä kunnioitusta ja suvaitsevaisuutta, kun kaikkia arvojärjestelmiä pidetään yhtä hyvinä. (Niiniluoto 1994, 183; Sihvola 2009, 39; Airaksinen 1987, 103; Häyry 2002, 25.)

Radikaalia relativismia on pidetty sekä naiivina että sisäisesti ristiriitaisena kantana. Suvaitsevaisuuden ja muiden arvojärjestelmien hyväksymisen vaatimus edellyttää ainakin yhden kaikkia koskevan moraaliperiaatteen tunnustamista. Jos suvaitsevaisuusnäkökulmaa ei täydennetä esimerkiksi ihmisoikeuksien kunnioittamisen vaatimuksella, johtaa radikaali relativismi jopa väkivaltaisten ja yksilön itsemääräämisoikeutta polkevien kulttuuristen tapojen (kuten lasten fyysinen kurittaminen, naisten ympärileikkaus, ihmisten uhraaminen) oikeuttamiseen. (Pietarinen 2015; Sihvola 2009, 40; Airaksinen 1987, 104.)

Relativismissa on kuitenkin aste-eroja. Maltillisen relativismin mukaan tiettyjä arvostelmia voidaan pitää suhteellisina, mutta sellaisia objektiivisina, jotka vaativat kohtelevaan samanlaisia tapauksia yhdenvertaisesti, ovat johdonmukaisia ja ottavat maailmaa koskevan relevantin tiedon huomioon. Maltillisen relativismin näkökulmasta voidaan puhua jopa moraalien edistymisestä esimerkiksi tilanteesta, jossa käsitys joukosta, jota yhdenvertaisuus-

36. Wittgensteinin mukaan moraalit on eräs yhteiskunnallinen kielipeli, jossa kielen käsitteitä voi ymmärtää vain sisältäpäin, osallistumalla kieltä käyttävän yhteisön elämänmuotoon. (Wittgenstein 1953; Pietarinen ja Poutanen 2005, 116–118.)

37. Edvard Westermarck (1862–1939) oli suomalainen sosiaaliantropologi, filosofian ja sosiologian professori ja Åbo Akademin rehtori, ja aikansa kansainvälisesti menestynein suomalainen tutkija. Hän esitti omana aikanaan radikaaleja näkemyksiä esimerkiksi moraalien perustasta, avioliitosta ja seksuaalisista suhteista. (Aho 1998.)

periaate koskee, laajenee. Maltilliseen relativismiin sisältyy myös rationaalisuuden vaatimus: eettisessä päätöksenteossa on vältettävä mielivaltaa ja otettava huomioon järkevä, relevantti, ajantasainen ja tieteelliseen maailmankuvaan perustuva tieto maailmasta. (Niiniluoto 2000, 138–139; Niiniluoto 1994, 184; Sihvola 2009, 44–45.)

Maltillisena relativistina on pidetty esimerkiksi suomalaista Edward Westermarckia, joka katsoi, että moraalille ei ollut muuta perustaa kuin retributiiviset hyväksymisen ja paheksumisen tunnetilat. Moraaliarvostelmat olivat noiden tunteiden ilmauksia, eli Westermarck oli myös emotivistisen moraaliteorian puolustaja. (Pietarinen 2015; Airaksinen 1987, 110.) Tasapuolisuuden ja rationaalisuuden huomioonottava relativismi voisi Westermarckin mukaan edistää demokratiaa, koska se sallii ajattelun vapauden ja erilaisuuden. (Sihvola 2009, 45.)

Ilkka Niiniluoto (1984, 1994, 1999) on kehittänyt Westermarckin ajatuksia eteenpäin. Niiniluoto pitää osuvana Westermarckin evolutionistista käsitystä, jonka mukaan moraalien alkuperänä ovat tunteet. Tämä ei kuitenkaan merkitse, että nyt voisimme perustella moraalitunteiden avulla. Niiniluoto kritisoikin emotivismia, joka katsoo, ettei arvoväitteillä ole mitään kognitiivista sisältöä vaan ne ovat pelkästään hyväksynnän tai paheksunnan ilmaisuja. Tunteilla voi kuitenkin Niiniluodon mukaan olla merkitystä moraalissa kasvatuksessa, sillä ilman niitä arvojen omaksuminen saattaa jäädä puolitiehen. (Niiniluoto 1994, 186.)

Totuusnäkökulmasta relativismi on antirealistinen suuntaus, mutta on huomattava, etteivät kaikki antirealistiset metaeettiset teoriat ole relativistisia (kuten seuraavassa käsiteltävä konstruktivismi osoittaa) ja että on mahdollista olla tieteellinen realisti mutta moraalinen antirealisti. Tätä näkemystä on suomalaisessa keskustelussa puolustanut Niiniluoto (1984, 1994) lisäksi Juha Sihvola (2009). Tieteellisen realismin mukaan ulkomaailma on olemassa ihmisestä riippumatta ja voimme saada siitä vähitellen täsmentyvää objektiivista tietoa. Moraalisen realismin hylkäävän tieteellisen realistin mukaan moraalitunteet eivät kuitenkaan ole luonnonilmiöiden kaltainen, ihmisestä riippumaton ilmiö, vaan pohjimmiltaan ihmisten luomus. Moraalisen objektiivisuus edellyttäisi ihmisen mielestä ja ihmisyyhteisöstä riippumattoman moraalisen todellisuuden, kuten Platonin ideamaailman tai jumalallisen ilmoituksen, olemassaolon hyväksymisen, mikä taas ei olisi perusteltua tieteelliseen maailmankuvan näkökulmasta. (Niiniluoto 1984, 80; Sihvola 2009, 33–35.)

On huomattava, että radikaalikin relativismi on eri asia kuin metaeettisen antirealismien äärimmäiseltä laidalta löytyvä nihilismi. Nihilismin mukaan arvoja tai moraalisia mittapuita ei yksinkertaisesti ole olemassa. (Haatanen 2008; Pietarinen 2015; Pietarinen ja Poutanen 2005, 103–104.)

### Konstruktivismi

Objektivismiin tai moraalirealismiin sekä naiivin relativismiin tai nihilismin väliin asettuu arvokonstruktivismiksi, konsensualismiksi tai intersubjektivismiksi kutsuttu kanta. Tavoitteena on moraalirealismiin ja ihmisten ulkopuolisten moraalisten totuuksien hylkäämisestä huolimatta puolustaa mahdollisuutta objektiiviseen, yhteiseen moraalisiin ja yhteisön jäsenten sopusointuiseen elämään. (Bagnoli 2021; Niiniluoto 1984, 1994; Pietarinen 2015; Pietarinen ja Poutanen 2005; Häyry ja Häyry 1995; Laitinen 2016.)

Immanuel Kant (1724–1804) puolustaa ulkoisista auktoriteeteista tai moraalitotuuksista vapaan<sup>38</sup> ihmisen moraalitunteita kuulisilla sanoillaan: *Kaksi asiaa täyttää mieleni yhä uudella ja*

38. Kant vastusti David Humen ja Adam Smithin edustamaa sentimentalismia eli näkemystä, jonka mukaan moraaliarvostelmat ovat passioiden eli tunnetilojen ja halujen tuotetta. Moraalisesti hyvää ihmistä ohjaavat sentimentalistien mukaan oikeat tunnetilat. Tämä teki sentimentalismista Kantin mukaan heteronomisen opin, joka ei onnistu perustelemaan moraalien objektiivisuutta. Kant vastusti myös dogmaattista rationalismia, jonka mukaan moraalilähtökohdat vain passiivisina vastaanottajina saavat tietoa objektiivisesta

*kasvavalla ihailulla, mitä useammin ja mitä herkeämättömämmin niitä ajattelen: tähtitaivas yläpuolellani ja moraalilaki sisälläni.* (Kant 1788, suomennos 2016.)

Kantin mukaan rationaalinen ja autonominen yksilö siis konstruoi moraalilain. Normatiivisesti tämä Kantin mukaan johtaa kategoriseen imperatiiviin, jonka moraalisesti täysi-ikäinen tajua kirkaasti kuin ”tähtitaivaan yllänsä”. Kategorisen imperatiivin mukaan ihmisen pitäisi aina toimia niin, että hänen toiminnastaan voitaisiin johtaa yleinen laki, ja niin, että hän kohtelee ihmisyyttä aina päämääränä, ei koskaan pelkästään välineenä. (Johnson ja Cureton 2022.)

Moraalirealistit ovat katsoet, että Kantin väite moraalivelvoitteiden objektiivisuudesta perustuu moraalitotuusien olemassaoloon (Bagnoli 2021). John Rawls (1921–2002) sen sijaan katsoo Kantin etiikan sijoittuvan realismin ja antirealismien väliin. Hän esittää konstruktivistisen<sup>39</sup> luennan Kantin etiikasta kuuluisassa esseessään *Kantian Constructivism in Moral Theory* (1980).

Rawlsin (1980) mukaan vapaa, tasavertainen moraalinen persoona päättyy kategoriseen imperatiiviin deliberatiivisen prosessin kautta, kun hän rationaalisesti harkitsee ja testaa, voisiko jostakin moraaliprinsipiä tulla yleinen laki (ks. myös Bagnoli 2021). Kantin konstruktivistisen tulkinnan mukaan moraaliperiaatteiden objektiivinen velvoittavuus johtuu Kantin kuvaaman rationaalisen, konstitutiivisen prosessin luonteesta. Näin Rawls katsoo, että realistien käsitys objektiivisuudesta on itse asiassa tarpeeton objektiivisuuden kannalta. Etiikassa ei niinkään löydetä moraalitotuuksia, vaan Rawls katsoo etiikan olevan käytännöllinen prosessi, jossa konstruoidaan sellaisia moraalitotuuksia, joita ei muuten olisi olemassa. (Rawls 1980: 519, 523–524, 570; Rees 2020; Bagnoli 2021.)

Rawlsin (1980, 532) mukaan vapaat kansalaiset ovat hyvin järjestäytyneessä yhteiskunnassa vapaita kahdella tavalla. Ensinnäkin he katsovat olevansa moraalisesti oikeutettuja osallistumaan yhteiskunnan järjestämiseen (*citizens think of themselves as self originated sources of valid claims*). Toiseksi ihmiset eivät katso olevansa etukäteen sidottuja mihinkään partikulaariseen hyvän käsitteeseen vaan tunnustavat oman ja muiden moraalisen oikeuden tuon hyvän määrittämiseksi. Aika ajoin hyvän käsitettä pitää muuttaa ja muokata rationaalisten argumenttien pohjalta, eikä se milloinkaan saa olla ristiriidassa oikeudenmukaisuuden kanssa. (Rawls 1971; Rawls 1980, 543–545.)

Reflektiivisen tasapainotilan (*reflective equilibrium*) pitäisi Rawlsin mukaan olla tavoitteena moraalialueen keskustelussa. Se on eräänlainen moraalisen harkinnan koherentti yksimielisyys, tasapainopiste yleisten oikeudenmukaisuuden periaatteiden ja yksittäistapauksia koskevien moraaliväitteiden välillä. (Rawls 1971, 21.) Reflektiivisen tasapainotilan metodin kautta päästäisiin Rawlsin mukaan periaatteisiin, jotka olisivat hyväksyttävissä kelle tahansa yksilölle riippumatta hänen henkilökohtaisista preferensseistään. Periaatteet olisivat myös objektiivisia ilman tarvetta tunnustaa ihmisen ulkopuolista moraalilähdettä, sillä niitä olisi testattu ja arvioitu puolueettomasta alkutilanteesta käsin. (Rawls 1971, 516–517.)

### **Rawlsin oikeudenmukaisuusteoria metaeettisen konstruktivismin normatiivisena sovelluksena**

Rawls katsoi puolueettoman arvioinnin johtavan normatiivisesti kahteen periaatteeseen, jotka hän esitti 1971 teoksessaan *A Theory of Justice*. Ensimmäinen oli vapausperiaate, jonka mukaan

---

moraalitotuudesta ilman omaa järkeilyä. (Bagnoli 2021; Rawls 1980.) Sentimentalismia ei pidä sekoittaa emotivismiin: jälkimmäisen mukaan moraaliväitteet ovat luonteeltaan vain tunteiden ilmaisua, ensimmäisen mukaan oikeiden tunteiden olisi ohjattava moraalista päätöksentekoa eli moraalisesti hyvät päätökset ovat oikeiden passioiden (kuten myötätunto) aikaansaamia. (Pietarinen ja Poutanen 2005; Pietarinen 2015.)

39. Viime aikoina metaeettisessä keskustelussa on muotoiltu konstruktivistisia tulkintoja myös Humen ja Aristoteleen moraalifilosofioista. (Laitinen 2016.)

kaikille on yhteiskunnassa turvattava mahdollisimman laaja vapaus eli perusvapaudet, kuten sananvapaus, omantunnonvapaus, poliittiset vapaudet sekä yhdenvertaisuus lain edessä. Tämä vapaus piti kuitenkin olla, kuten myös Mill vahinkoperiaatteessaan katsoi, sovittavissa yhteen muiden vastaavan vapauden kanssa. Vapausperiaate oli Rawlsin oikeudenmukaisuusteoriassa ensisijainen, eivätkä muut periaatteet saisi loukata sitä. (Rawls 1999, 266; Lovett 2011.)

Toinen minimisääntö yhteiskunnalle, johon rationaaliset ihmiset puolueettomasta alkutilasta käsin päätyisivät, oli Rawlsin mukaan eroperiaate. Eroperiaatteen osa, yhtäläisten mahdollisuuksien periaate, oli hierarkiassa seuraavana vapausperiaatteen jälkeen. Sen mukaan sosiaaliset ja taloudelliset erot ovat hyväksyttävissä vain, jos kaikilla on yhtäläinen mahdollisuus tavoitella sen hetkistä tilannettaan parempaa asemaa. Kansalaisilla pitäisi siis olla aktuaalinen, esimerkiksi koulutuksen luoma mahdollisuus tavoitella asemia yhtäläisesti, ei vain muodollinen oikeus siihen. (Rawls 1999, 266; Wenar 2021; Hellsten 1997.) Eroperiaatteen toisen osan mukaan sosiaaliset ja taloudelliset erot ihmisten välillä ovat hyväksyttävissä vain, jos ne hyödyttävät heikoimmassa asemassa olevia. (Rawls 1999, 266; Lovett 2011.)

Siinä missä vapausperiaatteen voi lukea klassisen liberalismien perinteen ja valtion minimaalisen puuttumisen ihanteen mukaiseksi, eroperiaate keskittyy tulonjakoon ja esittää normatiivisen kannanoton vaurauden reilusta jakautumisesta. Monien oikeistoliberaalisten tai libertaristien mukaan Rawlsin distributiivinen oikeudenmukaisuus ei enää edustakaan klassista liberalismia ja siitä versonutta vapaata markkinataloutta, vaan kiinnittyy monessa mielessä sosiaaliliberalismiin ja sosiaalidemokratiaan. (Hellsten 1997.) Rawls katsoi, että hänen teoriansa oikeudenmukaisuudesta reiluutena on kantilaisen konstruktivismien normatiivinen ilmentymä. (Rawls 1980, 535; Rawls 1971, 252–257; Lovett 2011.)

Etiikanopetuskeskustelujen kannalta kiinnostava on Rawlsin toinen pääteos *Political Liberalism* (1993), jossa Rawls ottaa kulttuurisesti ja uskonnollisesti pluralistisen, liberaalidemokraattisen yhteiskunnan yhteiselämän ehdot tarkastelun keskiöön. Hän kysyy esimerkiksi, kuinka uskonnolliset kansalaiset voivat hyväksyä liberaalin demokratian instituutiot ilman että heidän täytyy luopua vakaumuksestaan. (Rawls 2005; Päivänsalo ja Mäkinen 2009.)

Modernissa moniarvoisessa yhteiskunnassa kansalaisten on sitouduttava kunnioittamaan toistensa erilaisia elämänpäämääriä eikä tavoitella yhtä kokonaisvaltaista arvojärjestelmää. Sen vuoksi tarvitaan kaikkien hyväksymät minimiehdot, jotka turvaavat liberaalidemokraattisen yhteiskunnan rakenteen. Kaikille kohtuullisen järkevästi hyväksyttävissä olevaa argumentaatiota Rawls nimittää oikeanlaiseksi julkisen järjen (*public reason*) käytöksi. Julkisen järkeilyn kautta ensisijaisiksi poliittisiksi arvoiksi nousevat kansalaisten vapaus ja tasa-arvo. Sen sijaan muista elämänkysymyksistä partikulaareilla yhteisöillä on oikeus päättää itse, kunhan periaatteet eivät ole ristiriidassa liberaalin demokratian ydinarvojen<sup>40</sup> kanssa. (Rawls 2005, 134–140; Päivänsalo ja Mäkinen 2009.)

Rawlsilla *oikeus* on siis ensisijainen *hyvään* nähden. Oikeuden ensisijaisuus johtuu pluralistisen yhteiskunnan faktuaalisesta elämänkatsomuksien moninaisuudesta. Yhteisymmärrys yhteismitattomien kulttuuristen ja katsomuksellisten yhteisöjen välillä voi Rawlsin mukaan löytyä näiden päällekkäin menevistä poliittisista intresseistä (*overlapping consensus*) ja jokaisen omaa elämää koskevien valintojen vapaudesta edellyttäen, että yksilö ei vastaavasti vahingoita muiden vastaavaa vapautta. (Rawls 1999, 340.)

### Muita konstruktivistisia näkemyksiä

Tunnettu etiikan konsensusteorian ja kommunikatiivisen arvokäsityksen puolestapuhuja on

40. Päivänsalo ja Mäkinen (2009) ottavat tästä esimerkiksi Yhdysvaltain perustuslaillisen perinteen. Rawlsin mukaan kaikille asianosaisille kohtuullisen järkevästi hyväksyttävissä olevat argumentit olivat muotoilleet perustuslain. Jos nykyisessä demokratiassa esimerkiksi rasistinen laki saisi enemmistön tuekseen, korkeimman oikeuden pitäisi estää sen voimaantulo perustuslakiin vedoten.

Jürgen Habermas (1929–). Habermas puolusti modernia valistusprojektia, joka 1900-luvun sotien ja kansanmurhien edessä oli tuomittu tulleeaksi tiensä päähän<sup>41</sup>. Habermas kehitti ajatuksen ideaalisesta puhetilanteesta, ”herruudesta vapaasta kommunikaatiosta”<sup>42</sup>, jossa argumentit reilusti kilpailevat keskenään. (Niiniluoto 1994, 325; Huttunen 2003.)

Habermas lakkasi käyttämästä ideaalisen puhetilanteen käsitettä myöhemmällä kaudellaan ja kehitti ajatusta eteenpäin niin kutsuttuna *diskurssietikkana*<sup>43</sup>. Käytännöllinen diskurssi on keskustelumalli moraalisten erimielisyyksien ratkaisemiseksi. Se muodostuu käskyjen, kiitosten, arvostelujen, kieltojen ja lupien kaltaisista puheakteista<sup>44</sup>. Konsensus, yksimielisyys on Habermasin mukaan moraaliväitteiden pätevyys ehto. Konsensukseen pääseminen edellyttää ihanteellista tilannetta: keskustelijoiden on oltava tasavertaisessa asemassa, keskustelun on oltava vapaata, tosiasiat huomioon ottavaa, kriittistä ja yhteisymmärrykseen pyrkivää. Tällaisella kommunikaatiolla voidaan myös erottaa yhteiset arvot ja normit sellaisista, joista ei päästä ja joista ei tarvitse päästä yksimielisyyteen. (Pietarinen ja Poutanen 2005, 159–161; Pietarinen 2015; Niiniluoto 1994, 120; Huttunen 2003.) Diskurssietikka on Habermasin mukaan universalistinen projekti, ja hän hylkäsikin sekä objektivismiin että relativismiin (Pietarinen ja Poutanen 2005, 160). Habermasin mukaan moraalinormit ovat päteviä vain, jos ne täyttävät seuraavat kaksi ehtoa:

Diskurssiperiaate (D): *Vain sellaiset moraalinormit ovat päteviä, jotka saavat tai voisivat saada kaikkien praktisen diskurssin osallisten hyväksynnän.* (Habermas 1987, 119; Habermas 1990, 121.) Periaate muistuttaa Kantin kategorista imperatiivia, sillä erotuksella, että Kantin prosessi on monologinen ja perustuu autonomisen yksilön harkintaan, kun taas Habermasin prosessi on dialoginen, yhteisöllinen. (Rees 2020, 681.)

Universalisointiperiaate (U): *Pätevä normi voi praktisen diskurssin osallistujien keskuudessa tulla ainoastaan, jos kaikki voivat pakottomasti hyväksyä ne seuraukset ja sivuvaikutukset, joita etukäteen näyttää aiheutuvan pätevän normin yleisestä seuraamisesta kunkin intressien tyydyttämisen kannalta.* (Habermas 1987, 143.)

Periaatteet toimivat argumentaation muodollisina sääntöinä moraalidiskurssissa, ja ne saattoi Habermasin mukaan ymmärtää esimerkiksi Rawlsin reflektiivisen tasapainotilan käsitettä vasten, eräänlaisena moraalikonfliktien puolueettoman ratkaisun taustalla olevien jokapäiväisten intuitioiden rekonstruktiona. (Habermas 1990, 116.)

Diskurssietikka on ennen kaikkea proseduraalista<sup>45</sup>, menetelmällistä ja perustuu edellytyksille, jotka on suunniteltu takaamaan moraalisen arviointiprosessin puolueettomuus. Se ei siis itsessään anna normeja eikä ratkaise yksilöllisiä hyvän elämän kysymyksiä. Habermasin teoria eroaa Rawlsista, joka eteni muotoilemaan oikeudenmukaisuusteoriassaan – vaikkakin niukkoja – sisällöllisiä normeja. Tässä mielessä Rawlsin periaatteet ovat vain yksi osallistuja ja kilpailija avoimessa diskurssissa, ei teoria itse. Habermasin praktinen diskurssi on hypoteettisten normien pätevyys testausmenetelmä, ei oikeutettujen normien tuottamista. (Habermas 1990, 122; Rees 2020, 680.)

41. Pettymystä valistuksen kyvyttömyyteen lunastaa lupauksiaan käsittelevät erityisesti Horkheimer ja Adorno kuuluisassa pessimistisessä puheenvuorossa *Valistuksen dialektiikka* (1944).

42. Habermas esitti ajatuksen tällaisesta ideaalisesta puhetilanteesta vuonna 1973 artikkelissa *Wahrheitheorien*, jota ei ole käännetty muille kielille. (Huttunen 2003.)

43. Habermas katsoi, että Kohlbergin moraalisen kehityksen mallissa ylimmällä periaatteellisen moraalien tasolla voidaan tunnistaa diskurssietikan pääpiirteet. (Habermas 1990, 117.)

44. Habermasin mukaan puhetta käytetään kolmella tavalla: konstatiivisesti eli toteavasti väittämään jotain ulkoisesta todellisuudesta, ekspressiivisesti eli omaan subjektiiviseen kokemukseen, tunteisiin ja aikomuksiin viitaten ja regulatiivisesti eli säätelevästi. Tämä viimeinen puhetapa liittyy yhteiseen elämäntapaan, normeihin ja arvoihin. Kussakin tilanteessa väitteet voidaan kyseenalastaa, jolloin niiden pätevyys on pystyttävä osoittamaan. (Pietarinen ja Poutanen 2005, 156–157; Huttunen 2003.)

45. Habermasin teoria ei olekaan konstruktivistinen siinä mielessä kuin Rawlsin, jossa konstruoidaan jonkinlainen yhteiskunnan vähimmäismoraalisäännöstö (Rees 2020, 680).

Suomessa arvokonstruktivismia on puolustanut erityisesti Ilkka Niiniluoto (1984, 1994, 2000). Hän lähtee liikkeelle Karl Popperin kolmen maailman teoriasta<sup>46</sup>, joka ontologisesti edustaa eräänlaista emergenttiä materialismia. Maailma 3 on siis suhteellisen itsenäinen suhteessa fyysiseen ja henkiseen maailmaan, mutta ei olemassa ilman tajunnan omaavien olioiden aktiiviteettia. Arvot ovat Popperin kolmanteen, jaetun todellisuuden maailmaan kuuluvia, yhteisiä ja jaettuja, mutta kuitenkin ihmisen luomuksia. (Niiniluoto 1984, 319–321.) Vaikka moraalit on näin sosiaalisen konstruktion tuote, siitä ei Niiniluodon mukaan seuraa moraalin mielivaltaisuus. Arvot eivät ole olemassa vain yksittäisen subjektin mielessä, vaan niillä on julkinen ulottuvuus. Ne syntyvät yhteisön neuvottelun, suostuttelun ja järkevän argumentaation kautta ja ohjaavat ihmisten yhteistä toimintaa. (Niiniluoto 1994, 59, 331.)

Tämän neuvottelun institutionalisoitu muoto on kunkin maan lainsäädäntö, mutta globaalilla tasolla niiden pohjalla voi olla koko ihmiskunnan konsensus (Niiniluoto 1994, 59, 184). Lähimmäksi yhteistä etiikkaa on päästy YK:n ihmisoikeuksien julistuksessa, jota Niiniluoto pitää virstanpylväänä ihmiskunnan moraaliosuudessa edistymisessä (Niiniluoto 2000, 132, 140). Tällaiseen rationaaliseen kommunikaatioon kasvamiseen tarvitaan moraalikasvatusta, jossa tartutaan tosielämän ongelmiin, täsmennetään käsitteitä, avataan uskomuslähtökohtia ja opitaan analysoimaan argumentteja (Niiniluoto 1994, 193).

Sihvola (2009) ottaa niiniluotolaisen konstruktivismin metaeettiseksi lähtökohdaksi teoksessaan *Maailmankansalaisen etiikka*. Hän tekee erottelun ulkoisen ja sisäisen realismin välillä. Ulkoisessa, metafysisessä realismissa moraaliväitteet ovat olemassa ihmisestä riippumatta. Sisäisessä realismissa moraalit pidetään ihmisestä riippuvaisena mutta katsotaan silti, että on olemassa objektiivisesti tosia moraaliväitteitä. Sihvola viittaa McDowelliin (1998), joka on tehnyt Otto Neurathin kuuluisasta laivankorjausvertauksesta moraaliarvostelmien oikeutukseen liittyvän tulkinnan. Merimiehet voivat korjata laivaa avomerellä yhdestä kohdasta kerrallaan käyttämällä sitä materiaalia, jota laivassa on saatavilla. Laiva voi lopulta korjaantua kokonaankin, mutta milloinkaan ei ole mahdollista vaihtaa kerralla kaikkia laivan osia. Samaan tapaan toimii objektiivista moraalit konstruoiva ihmisyyhteisö. (Sihvola 2009, 50; ks. myös Häyry ja Häyry 1995, 32.)

Sihvolan (2009, 51–52) mukaan maltillinen moraalinen relativismi ja sisäinen moraalirealismit tulevat lähelle toisiaan. Niitä on mahdollista puolustaa kritiikkiä vastaan toteamalla, että parempaa objektiivisuutta ei inhimillisessä moraalitajattelussa voi tavoittaa. Objektiivisuuden saavuttamisen mahdollisuus on moraaliteorian luomisen edellyttämä käytännön olemus. Sihvola kysyy, miksi olisi jo etukäteen ajateltava, että se ei ole mahdollista.

### 2.2.3 Uskonnollinen ja sekulaari etiikka

Silloin kun etiikkaa, sen metaperusteita tai normatiivista puolta, määritetään ja tarkastellaan uskontoon kytkeytymisen tai tuon kytköksen puutteen kautta, tavataan puhua uskonnollisesta ja sekulaarista eli maallisesta etiikasta. Uskonnon, uskonnottomuuden ja etiikan suhde on laaja teologian, uskonnonfilosofian, käyttäytymistieteiden ja moraalifilosofian teema, jota seuraavassa sivuan vain niiltä osin kuin se on etiikan opetusjärjestelyihin liittyvän keskustelun ymmärtämisen kannalta tarpeellista.

Kymmenen käskyä, rakkauden kaksoiskäsky ja kultainen sääntö, samoin kuin Koraanin ja islamilaisen sunnan ohjeet, Kungfutsen viisi suhdetta ja niihin kuuluvat hyveet sekä hindulaisuuden dharmaan, karmaan ja mokshaan perustuva eettinen ajattelu ovat esimerkkejä

46. Popper jakoi todellisuuden kolmeen ontologiseen tasoon: maailma 1 oli fyysinen, konkreettisten kappaleiden maailma (esim. pallo, kahvikuppi, puut), maailma 2 mentaalinen, yksilön mielensisäisten tunteiden ja tilojen maailma (esim. suru, pelko, toive) ja maailma 3 yhteisen kulttuurin maailma (esim. joulu, kansakunta, raha). <https://plato.stanford.edu/entries/popper/> (viitattu 12.12.2022).

uskontojen normatiivisista järjestelmistä. Koska uskonto on kokonaisvaltainen tapa hahmottaa elämää, kuuluu siihen myös näkemys inhimillisen yhteiselämän hyvästä ja pahasta, oikeasta ja väärästä. Uskontojen normatiivinen etiikka perustuu tyypillisesti pyhiin kirjoituksiin tai oppeihin, ja sen on katsottu eroavan filosofisesta normatiivisesta etiikasta esimerkiksi ilmoitusluonteensa, auktoriteetilähtöisyytensä ja metafyyssisten sitoumuksiensa puolesta. (Schweiker 2005; Lovin 2005, 20; Hallamaa 1998, 97.)

Perinteisesti Suomessa, kuten muuallakin kristinuskon vaikutuspiirissä, moraalin ja Jumalan on ajateltu kytkeytyvän kiinteästi ja itsestään selvästi toisiinsa (Pessi 2012; Ylikoski 2012), mistä uskontoon sidottua etiikan opetusta voi pitää yhtenä esimerkkinä. Hallamaan (1998, 97) mukaan tämä kiinteä side näkyy myös siinä, että kirkollisten herätysliikkeiden yhteiskunnalliset kannanotot koskevat useimmiten nimenomaan moraalialueita.

On kuitenkin huomattava, että teologisen etiikan piirissä tuota sidettä on purettu monella tavalla. Tutkimuksessa on tarkasteltu ja haastettu kristillisen normatiivisen etiikan suhdetta moraaliseen järjestykseen ja filosofisiin eettisiin teorioihin ja toisaalta auktoriteetteihin ja sääntöihin, uskonnollisen etiikan monidimensionaalisuutta sekä uskonnon vaikutusta moraaliseen motivaatioon. (Ks. esim. Schweiker 2005; Lovin 2005; Pessi 2012; Päivänsalo 2012; Hallamaa 1994; 1998.)

Kuten edellisessä luvussa huomautin, metaeettisesti uskonnolliseen moraalisiin liitetään tyypillisesti ajatus moraalirealismista, objektivismista, universalismista ja kognitivismista. Kristillisellä etiikalla on kuitenkin rikas ja monipuolinen perinne, jossa näkemykset uskonnon ja moraalin suhteen luonteesta vaihtelevat (ks. esim. Kirjavainen 1996; Sihvola 2009).

Niin sanotun puhtaan kristillisen teologisen etiikan näkemyksen mukaan moraalinen tieto on mahdollista vain kristityille ja ilmoitus on olennainen moraalin sisällön kannalta (Kirjavainen 1996, 28). Sihvolan (2009, 249–250) mukaan sekä luterilaisessa että katolisessa teologiassa on ilmoitustotuutta painottavia suuntauksia, joiden mukaan ei-uskovilla voi olla korkeintaan osittain oikeaa moraalitietoa, mutta kuitenkin sen verran, että moraalinen ja poliittinen yhteistyö on mahdollista. Reformoidussa teologiassa on myös jyrkkiä näkemyksiä, joiden mukaan Jumala on ilmoittanut moraalitotuuden vain valituilleen.

Toisaalta kristillisessä teologiassa elää vahva luonnollisen moraalilain perinne, jonka mukaan kristillinen etiikka ei niinkään perustu jumalalliseen ilmoitukseen vaan on yhdenmukainen ihmisen luonnostaan tunnustamien ja hyväksymien moraaliperiaatteiden kanssa. Tämä järjeä korostava moraalijattelu alkoi jo 1200-luvulla Tuomas Akvinolaisen myötä, joka muokkasi Aristoteleen etiikan pääpiirteet yhteensopiviksi kristillisten oppien kanssa. (Raunio 2006; Häyry ja Häyry 1997, 177.) Luonnollisen moraalilain näkemystä kannattaa Kirjavaisen (1996, 28) mukaan suuri osa sekä roomalaiskatolisista että luterilaisista teologeista (ks. myös Raunio 2006; Hallamaa 1994; Haikola 1997; Laulaja 2011). Keskityn tässä etiikanopetuskeskustelun suomalaisen kontekstin vuoksi luterilaisiin näkemyksiin.

Luonnollisen moraalilain lähtökohdat löytyvät Uuden testamentin Vuorisaarnasta sekä Roomalaiskirjeestä. Vuorisaarnassa Jeesus olettaa kaikille yhteisen moraalilain olemassaolon, joka sitoo ja velvoittaa jokaista. (Hallamaa 1994, 87, 95; Raunio 2007; Päivänsalo 2012.) Haikolan (1997, 120–121) mukaan Jeesus ei näin ollut minkään moraalisen uutuuden opettaja, vaan kun hän esittää eettisiä vaatimuksia, hän edellyttää kuulijoilla jo olevan eräänlainen lain ja moraalin tuntemus, jota hän ei tuomitse kokonaan vääräksi. Paavali selvittää Roomalaiskirjeessä ihmisen eettistä vastuuta. Hänen mukaansa pakanoillakin on moraalilain tuntemus ja vastuu, joka perustuu ihmisen siveelliseen luontoon. Jumalan ihmiselle antama luonto antaa myös viitteitä siitä, kuinka on oikein toimia. (Haikola 1997, 122; Sihvola 2009, 250.)

Luonnollisen moraalilain mukaiset säännöt voi omaksua Raamatusta, mutta Jumalan katsotaan antaneen ihmiselle kyvyn ymmärtää samat periaatteet muutenkin. Näin moraalin sisältö on uskonnolliseen ilmoitukseen ja uskoon nähden itsenäinen. Raamatun ohjeilla voi

silti olla moraalista merkitystä, mutta konservatiivisten ja radikaalien teologien välillä on kiistaa siitä, kuinka suoraan moraalinormeja voi Raamatusta lukea. (Schweiker 2005, 6, 9; Lovin 2005, 22; Tillich 1983, 16; Sihvola 2009, 250; Haikola 1997, 120–124.)

Uskon merkitys moraalille liittyikin luterilaisuudessa käsitykseen koko Jumalan luoman todellisuuden moraalista luonteesta. Näin kristitty ei voi ajatella moraalin perustuvan kokonaan inhimillisiin sopimuksiin, vaikka moraalit ilmoituksesta riippumaton olisikin. Wahlströmin (1993, 116) mukaan kristinusko antaa yksilölle ikään kuin kielen, jolla yleisinhimilliset kokemukset ovat kuvailtavissa. Keskeistä on myös ajatus uskon motivationaalisesta voimasta. Esimerkiksi Hallamaan (1994, 99) mukaan kristitty toimii moraalin vaatimusten mukaan rakkaudesta, koska hän on ensin tullut Jumalan rakastamaksi. Kirjavainen (1996, 205) toteaa uskon motivoivan kristittyä toimimaan luonnollisen moraalilain edellyttämällä tavalla. Lutherin mukaan usko saa aikaan aidon moraalisen toiminnan edellyttämän muutoksen yksilössä. Raunio (2006; 2007) on kuvannut luterilaista etiikkaa toisia varten olemiseksi, eräänlaiseksi lahjan eteenpäin antamisen eetokseksi.

Koski (2001, 27–28, 30) on kuvannut luterilaista moraalialueita suomalaisten lasten aapisten ja lukukirjojen kasvatuskertomuksissa. Lutherin mukaan jokainen lapsi syntyy perisyntiin, joka merkitsee ihmisen kykenemättömyyttä hyvään omin voimin. Voiman hyvään ihminen saa elävästä yhteydestä Jumalaan, samoin pelastus on yksilön ja Jumalan suhteesta riippuvainen. Se tekee Kosken mukaan kasvatuksesta luterilaisuudessa keskeisen instituution. Omantunnon käsite ja Jumalan tahdon tulkinta on opetettava ymmärrettävästi jo pienille lapsille. Luterilaisessa moraalikasvatuksessa korostetaan yhtäältä yksilön itsemääräytyvyyttä, vastuuta ja kontrollia oman sielun tilasta, toisaalta edellytetään kuuliaisuutta auktoriteeteille, erityisesti vanhemmille, jotka edustavat Jumalan tahtoa lapsen arjessa. Yleiset kristilliset moraaliprinsipit saavatkin luterilaisuudessa arkisen painotuksen: keskiöön tulee arkinen elämä lähimmäistä rakastaen ja maallista kutsumusta täyttäen. Se tarkoittaa tiettyä uskonnollista maallistumista luterilaisissa Pohjoismaissa. (Koski 2001, 26.)

Evankelis-luterilaisen kirkon muun muassa Opetushallituksen kanssa yhteistyössä tuotetun Koulu ja kirkko -sivuston (2024) Luterilainen etiikka ja usko -osion mukaan luterilaisessa kirkossa painotetaan omatuntoa ja järjen käyttöä. Eettiset ongelmat on ratkaistava rakkauden kaksoiskäskeyä ja kultaista sääntöä noudattaen. Keskeistä on lähimmäisen asemaan asettuminen, mutta koska ihminen on viime kädessä kyvytön elämään oikein, tarvitsee hän Jumalan armoa ja rakkautta.

Jos ei ole olemassa yhtä ”uskonnollista etiikkaa”, ei sekulaarista etiikastakaan voi ongelmitta puhua yhtenä (Clem 2023, 24). Filosofian perinteisenä osa-alueena etiikka on ollut oma rationaalinen perusteita vaativa tieteenalansa yli kahden vuosituhannen ajan. Modernin sekulaarin etiikan juuret ovat valistuksessa, esimerkiksi Voltairen ja John Locken yrityksissä löytää moraalille jumalallisen auktoriteetin ulkopuoliset perusteet, mutta erityisesti Immanuel Kantin filosofiassa ja hänen edellä käsitellyssä moraalin autonomisuuden<sup>47</sup> vaateessaan. (Clem 2023, 14; Hakala 2013, 72.) Kuten viime luvussa huomattiin, metaetiikan alalla on hahmoteltu uskonnosta irrallisia moraalin perusteita useassa koulukunnassa ja ajatteluperinteessä, kuten platonilaisessa objektivismissa, relativismin eri muodoissa ja konstruktivistisissa teorioissa. Metaetiikassa kauimmaksi uskonnosta tai jopa uskonnonvastaiseksi tavataan asemoida naturalismi, joka pitää ihmistä luonnolentona ja näin moraalialueen luonnollisiin tosiasioihin perustuvana ilmiönä. (van Roojen 2015; Sihvola 2009, 33; Pietarinen ja Poutanen 2005, 138–142.)

Myös normatiivisen etiikan puolella on laaja ja rikas sekulaarien suuntausten perinne, eivätkä länsimaisen moraalifilosofiaan kuuluisimmat normatiiviset suuntaukset nojaa uskonnolliseen auktoriteettiin moraalisen arvioinnin lähteenä. Esimerkiksi Kantin velvollisuus-

47. Kant piti moraalin itsensä ulkopuolelta tulevia vaikuttimia, kuten Jumalan käskyjen tottelemista tai onnellisuuden tavoittelua, esimerkkeinä heteronomiasta, joka liuentaa moraalisten tekojen arvon. (Clem 2023, 13; Johnson ja Cureton 2022.)



etiikassa teon moraalisen arvon määrittää sen yhdenmukaisuus kategorisen imperatiivin kanssa, utilitaristit ovat puolestaan kiinnostuneita teon seurauksista, sen tuottamasta hyödystä ja haitasta. (Johnson ja Cureton 2022; Pietarinen ja Poutanen 2005; Pietarinen 2015.)

Kritiikkiä uskonnon ja etiikan yhteen sitomista vastaan on esitetty Platonista lähtien. Platon kritisoi Euthyfron-dialogissa supernaturalistista jumalallisen käskyn teoriaa dilemman kautta. Dialogissa Sokrates esittää Euthyfronille kysymyksen: ”Mietihän tätä: rakastavtko jumalat hurskasta siksi että se on hurskasta, vai onko se hurskasta siksi että jumalat rakastavat sitä?” (Platon, Euthyfron 10a.) Dilemma johtaa supernaturalismin kannalta kahteen huonoon vaihtoehtoon: joko jumala ei ole kaikkivoipa ja hyvyyden lähde on jossain hänen ulkopuolellaan tai hyvä pelkistyy pelkäksi jumalan tahdoksi, jolloin mikä tahansa jumalan määräämä olisi automaattisesti hyvää.

Uskontokritiikki voikin olla, mutta ei välttämättä ole, keskeinen osa sekulaaria etiikkaa. Näkemys uskonnon ja moraalin yhteen sitomisen ongelmallisuudesta on ollut keskeinen osa joitain valistusfilosofian kantoja, 1800-luvun yhteiskuntakriittistä filosofiaa (esimerkiksi Marx) ja modernia tieteellisestä maailmankuvasta ponnistavaa uskontokritiikkiä (Platon 1999; Hare 2019; Harris 2010; Dawkins 2007; Dawkins 2017, 235–237; Dennett 2006; Pikkusaari 1989; Vainio 2013).

Selkeän normatiivisena kannanottona sekulaarius ja uskonnosta irrottautuminen hahmottuu modernin humanismin (myös ns. sekulaarin humanismin) perinteessä. Toisen maailmansodan jälkeen Amsterdamissa vuonna 1952 perustettu *International Humanist and Ethical Union* (IHEU)<sup>48</sup> oli etiikanopetusdebattiinkin aktiivisesti osallistuneen Matti Luoman (1966a, 15) mukaan vastapaino uskonnoille ja totalitaarisille järjestelmille. Liike järjestäytyi Suomessa Suomen humanistiyhdistykseksi<sup>49</sup> vuonna 1968. (Kähkönen 1976, 154; Pikkusaari 1989.)

Suomalaiset humanistit Elo ja Savolainen (1997, 120) kiinnittävät humanistisen etiikan valistuksen perintöön, jossa ihminen ja yhteiskunta alettiin nähdä luonnon ja historian tuotoksiksi, ei osaksi jumalallisesti säädettyä järjestystä. Valistuksen etiikka merkitsi näin pesäeroa kristillisiin pelastustoiveisiin. IHEU:n humanismin määritelmään kuuluu teististen ja supernaturalististen käsitysten hylkääminen: ”Humanism is a democratic and ethical life stance, which affirms that human beings have the right and responsibility to give meaning and shape to their own lives. It stands for the building of a more humane society through an ethic based on human and other natural values in the spirit of reason and free inquiry through human capabilities. It is not theistic, and it does not accept supernatural views of reality.” (IHEU Minimum Statement on Humanism 1996.)

Edellisessä luvussa kuvatussa konstruktivistisessa etiikan perusta -tulkinnassa Niiniluoto ja Sihvola (2009) yhtyvät monilta osin sekulaarin humanismin eettiseen perinteeseen. Niiniluodon (1994, 59, 331) mukaan rationaalisen humanismin tavoitteena on hylätä myyttien, uskontojen ja ideologioiden kaltaiset suuret kertomukset ajautumatta silti postmoderniin relativismiin ja nihilismiin. Yhteiset eettiset periaatteet pitää pystyä rationaalisesti perustelemaan. Niiniluoto huomauttaa, että uskonnollismetafyysisissä lähestymistavoissa normatiivisen etiikan perustaksi joudutaan tekemään oletuksia esimerkiksi jumalien käskyistä. Tämän pohjalta ei olla päädytty mihinkään yhteiseen etiikkaan, päinvastoin. (Niiniluoto 2000, 132, 140; ks. myös Elo ja Väyrynen 1997.)

48. Luoman mukaan humanistisen liikkeen taustalla ovat positivismi, pragmatismi ja empirismin perinteet sekä Deweyn ja Russellin ajattelu, Darwinin ja Huxleyn biologinen evolutionismi sekä humanistisen psykologian ryhmä (johon kuuluivat esimerkiksi Erich Fromm ja A.H. Maslow). (Luoma 1966b, 8–16.)

49. Humanistiyhdistys muuttui 1987 Helsingin humanistiyhdistykseksi, joka yhdessä muiden paikallisten humanistiyhdistysten kanssa järjestäytyivät Suomen humanistiliitoksi. Helsinki: Suomen humanistiliitto. Arkistoitu verkkosivu: <https://web.archive.org/web/20090710062146/http://home.brotherus.net:8080/display/hum/Liiton+historia+lyhyesti>. (Viitattu 10.10.2023).

Jos lähtökohdaksi otetaan tulkinta, jonka mukaan sekulaari merkitsee yksinkertaisesti uskonnollisen aspektin tai ylikuonnollisen auktoriteetin puuttumista eettisestä järjestelmästä<sup>50</sup>, ei uskontokritiikkiä tai kannanottoa uskontoon itsessään, suuri osa modernia moraalifilosofiaa on negatiivisessa (uskonnon poissaolo) mutta ei positiivisessa (aktiivinen uskonnon vastaisuus) mielessä ”sekulaaria”. Tulkinta on avoin kritiikille ja sitä haastettiin myös tämän tutkimuksen kohteena olevissa debateissa. Näin yhteisen etiikan reformiehdotukset ja niiden kohtaama vastustus muotoutuivat osaltaan määrittelykamppeiluiksi siitä, mitä ”sekulaari” etiikka on.

Lopuksi on huomattava, että sekulaarin ja uskonnollisen etiikan välille tehtävän jaon mielekkyys on kyseenalaistettu useista lähtökohdista. On esimerkiksi korostettu kristillisen etiikan ja universaalien (sekulaarin) ihmisoikeusetiikan yhteneväisyyttä (Sinnott-Armstrong 2009, xiv; Laulaja 2011, 162; Tiilikainen 1998, 285; Kauppi 1971b, 79) tai huomautettu kyseisen binäärisen jaon kiinnittyvän nimenomaan eurooppalaisessa ajatteluperinteessä uudella ajalla kristillisen maailmanselityksen ja luonnontieteellisen maailmankuvan ja valituksen välille avautuneeseen kuiluun. Jälkimmäisestä näkökulmasta esimerkiksi idän filosofiauskontojen eettisiä opetuksia on vaikea määritellä sen paremmin uskonnollisiksi kuin sekulaareiksikaan, yhtä vähän kuin on mahdollista kysyä, oliko esimerkiksi Aristoteles tai muut esikristilliset ajattelijat ”uskonnollisen” vai ”sekulaarin” etiikan edustaja (Clem 2023, 20–21).

### 2.3. NÄKÖKULMIA ETIIKAN OPETUKSEEN

Sitä, millaista koulussa annettavan etiikan opetuksen pitäisi olla, on tarkasteltu laajasti yhteiskunta- ja kasvatustieteiden ja pedagogiikan tutkimuksen parissa. Nostan seuraavassa esille joitakin suomalaisen etiikanopetuskeskustelun kannalta relevantteja huomioita etiikan opetuksen luonteen tulkinnoista ja koulukuntaeroista. Pidän tätä taustaa hyödyllisenä erityisesti etiikan oppisisällön luonteeseen ja pedagogiikkaan liittyvien argumenttien kontekstoisuudeksi. Tärkeä kysymys on myös etiikan ja kansalaiskasvatuksen suhde, jota tarkastelen viimeisessä alaluvussa.

#### Etiikanopetusmallien jakolinjoja

Yksilön ja yhteisön välinen jännite on keskeinen filosofinen kysymys etiikan opetuksen luonteen taustalla. Karkeasti voidaan kysyä, onko etiikan opettamisen tavoitteena oppilaitse yksilöllisen ajattelun ja kykyjen kehittäminen (liberalismi) vai yhteisön sääntöihin mukautuminen (kommunitarismi). Yhteiselämän kannalta sääntöjen noudattaminen on tärkeää ja tietty määrä tottelemista välttämätöntä, toisaalta halutaan välttää tottelemista täydellisenä alistumisenä, joka tekisi tyhjäksi autonomian ja yksilöllisen vastuun. (Atjonen 2004, 34; Koski 2001, 15; Niiniluoto 1994, 31; Suhonen 1988, 183; Launonen 2000, 256–258; Räsänen 1993a, 38–30; Rinne 1984, 48–85.)

Liberaali individualismi korostaa jokaisen yksilön oikeutta muodostaa itse maailmankatsomuksensa, uskonnolliset käsityksensä ja arvonsa sekä osallistua vapaasti ja demokraattisesti yhteiskunnalliseen elämään. Klassinen eettinen liberalismi painottaa yksilön arvokkuutta yhteisöön nähden. John Stuart Mill formuloi yksilönvapauden ihanteen vahinkoperiaatteeseen: jokaisen tulisi olla vapaa toimimaan miten haluaa, kunhan ei toimillaan aiheuta muille vahinkoa tai rajoita muiden vastaavaa vapautta. Rawlsilaisen liberalismiin (ks. luku 2.2.2.)

50. Brittiläinen agnostikko George Jacob Holyoake käytti termiä sekularismi teoksessaan *English Secularism* vuonna 1896 juuri tässä negatiivisessa merkityksessä. Hän piti ateismia liian jyrkkänä ja kapeana, mutta halusi muotoilla ajattelulle uskonnottomat lähtökohdat tyrmäämättä tai kieltämättä uskonnon merkitystä.

mukaan valtion ei pitäisi puuttua yksilökansalaisten elämään enempää kuin on rauhanomaisen yhteiselämän järjestämisen kannalta tarpeen. (Niiniluoto 1994, 31; Sihvola 2007, 62–64; Poulter 2013, 60; Räsänen 1993a, 38–40; ks. myös Delaney 1994.)

Kommunitaristisen ajattelun juuret ulottuvat antiikkiin. Aristoteelisen tradition mukaan ihminen on ensisijaisesti yhteisöllinen eläin. Perinne korostaa yhteisön sitoumusta tiettyyn hyvän elämän malliin ja kansalaisen velvollisuutta noudattaa tuota ihannetta. (Niiniluoto 1994, 31; Poulter 2013, 60; Sihvola 2007, 65.) Uudempi yhteiskuntafilosofinen kommunitarismi ponnistaa kritiikistä Rawlsin liberalismia kohtaan. Kommunitaristiset yhteiskuntafilosofit (kuten Alasdair McIntyre ja Charles Taylor) ovat 1980-luvulta lähtien korostaneet yksilön yhteisöllisten kytkösten merkitystä. Yksilön hyvinvointi ja elämän mielekkyys liittyy yhteisöön, jonka arvojen ja normien tavoittelu edistää myös yksilön etua. Poliitiikka ei saikaan keskittyä vain yksilöiden autonomisten päätösten tukemiseen, vaan siinä pitäisi huomioida esimerkiksi kulttuuristen ja uskonnollisten yhteisöjen oikeus määrittää hyvää elämää. (Häyry 2002, 178; Delaney 1994.)

Kollektivismi menee vielä pidemmälle. Kollektivismin eri muodoissa yhteisön arvo menee yksilön arvon edelle. Yksilö alistetaan osaksi yksilöä suurempaa järjestelmää (esim. kirkko, kansallisvaltio, puolue), kuten yhtenäiskulttuurin aikana yleisesti ja 1900-lukulaisissa totalitaarisissa järjestelmissä äärimmillään tapahtui. (Niiniluoto 1994, 31.)

Tutkimuksissa on esitetty useita jaotteluperusteita<sup>51</sup> etiikan opetuksen malleille, joista monissa yksilön ja yhteisön painotukset ovat tunnistettavissa. Sekä Peters (1981) että Elo (1993) vertaavat kahta perinnettä etiikan opettamisessa. Olennaista on, nähdäänkö kasvatuksen tavoitteeksi:

- Oman ajan ja kulttuurin hyvän ihmisen mallin uusintaminen, jolloin kasvatuksen tavoitteena on auttaa oppilasta täyttämään rooli, jota yhteisö häneltä odottaa. Painottaa ”oikeaksi” miellettyä suoritusta ja sääntöjen ulkoista noudattamista.
- Tavanomaisen selviytymisen ja sopeutumisen ylittävien ihanteiden tukeminen. Kasvatettavan oman ajattelun kehittyminen, kauniita tapoja pidemmälle näkeminen. (Elo 1993, 75; Peters 1981, 45.)

Ilkka Niiniluoto (1993) erittelee neljä mallia:

- Absoluuttis-fundamentalistinen tunnustuksellinen moraalikasvatus tarjoaa oppilaille valmiin moraalikoodiston eikä salli kriittisyyttä. Tämä on Niiniluodon mukaan ollut perinteisen tunnustuksellisen uskonnon opetuksen lähtökohta.
- Relativistis-arvosubjektivistinen moraalikasvatus on eräänlainen moraalin valintamymälämalli, jossa erilaisia moraalikoodistoja kuvaillaan historiallisesti ja sisällöllisesti.
- Läpäisyperiaatteella annettavaa moraalikasvatusta voi Niiniluodon mukaan kutsua indoktrinaatioksi, sillä siinä eksplisiittisen esilletuomisen sijaan arvot välittyvät piilevästi.
- Valistukseen ja itsenäisen ajattelun tukemiseen perustuva moraalikasvatus. Tästä Niiniluoto pitää esimerkkinä elämänkatsomustiedon tapaa yhdistää käsitteelliset välineet sisällölliseen ihmisoikeusetiikkaan. (Niiniluoto 1993, 92.)

51. Etiikan opetuksen malleista tässä esiteltyjen lisäksi ks. myös Launonen (2000, 20–36), joka perustaa seitsenjakaisen mallinsa etiikan opetuksen muodoista Straughanin (1988) jäsentelyyn; Räsänen (1993c, 22–24), joka erottaa viisi tapaa toteuttaa etiikan opetus sekä Tirri (2007, 85), joka muotoilee Bebeauin, Restin ja Narvaezin (1999) pohjalta neljän komponentin mallin.

Hallamaan (1998, 96) mukaan kysymystä etiikan opetettavuudesta on lähestytty filosofian perinteessä kahdesta näkökulmasta. Platonin ajatteluun pohjaava näkemys korostaa tietämistä: moraalisesti hyväksi tuleminen edellyttää todellisuuden moraalista luonnetta koskevasta tiedosta osalliseksi tulemistä. Aristoteelinen perinne korostaa käytännöllisyyttä, hyvään harjaantumista. Tämän ihanteen mukaisesti oikein toimiva ihminen ei ensisijaisesti noudata jotakin sääntöä vaan toimii niin kuin ihmisyys edellyttää. Etiikka on osa kokonaisvaltaista ihmisenä<sup>52</sup> olemista. Launonen (2000, 42) tekee samantyyppisen jaottelun, mutta nostaa aristoteelisen tradition vastapariksi Kantin velvollisuusetiikan. Kantilaisessa ajattelussa korostuu oikean käsite, aristoteelisessa hyvän käsite. Ensimmäinen korostaa oikeaa toimintaa, jälkimmäinen hyvää ihmistä.

### Etiikan opetuksen koulukuntia

Edellä esiteltyjen jakolinjojen pohjalta voi tiivistäen sanoa, että keskeiset näkemyserot etiikan opetuksen tavasta ovat liittyneet kysymyksiin siitä, kumpaa seuraavista<sup>53</sup> painotetaan:

- moraaali – etiikka
- moraalikasvatus – etiikan opetus
- arvot – välineet
- omaksuminen – pätevät perustelut
- hyvä – oikea
- tunteet – tieto
- sopeutuminen – autonomia
- kasvatus – opetus
- tavat – periaatteet
- toiminta – ajattelu
- luonne – järki (ks. myös Launonen 2000,31; Atjonen 2004, 34; Barrow 2007, 166–179.)

John Wilsonin (1973; 1990) mukaan etiikan opetuksessa voidaan korostaa joko sisältöä (*content*) tai muotoa (*form*) (ks. myös McLaughlin ja Halstead 2000, 260–261). Listan vasemman puolen painotukset ovat sijoitettavissa Wilsonia mukaillen etiikan opetuksen *sisältö*korostukseen, oikealla puolella olevat puolestaan *muodon* korostamiseen. Luon seuraavassa lyhyen katsauksen näihin etiikan opetuksen suuntauksiin.

Amerikkalaisessa pedagogisessa keskustelussa sisältöä, hyveitä ja arvojen omaksumista on korostettu kulttuurin siirtämisen (*the cultural transmission orientation*) alle sijoittuvissa moraalikasvatuksen suuntauksissa. Suuntaus lähtee siitä, että arvot ja tieto ovat objektiivisia totuuksia ja sinänsä jotain ihmisen ulkopuolista. Opetuksen tehtävä on saada lapsi sisäistämään<sup>54</sup> nämä arvot ja tiedot, olipa kyse sitten pienestä ideologisesta tai uskonnollisesta

52. Hallamaan (1998, 96) mukaan holistisesta näkökulmasta käsin tulee luontevaksi myös kysyä kuinka uskonto liittyy etiikan opetukseen.

53. Olen jättänyt yhteisö-yksilöjaottelun tarkoituksella listasta pois. Vaikka sisältöä painottavat etiikan opetuksen suuntauksukset ovat tyypillisemmin yhdistettävissä kollektivismiin ja muotoa painottavat individualismiin, kysymys ei ole yksioikoinen. Muotoa painottavissa suuntauksissa korostetaan yksilön autonomiaa liberalismien hengessä, mutta niissä vaikuttaa vahvasti myös yhteisöllinen, demokraattisen ja oikeudenmukaisen yhteiselämän ehtojen etsintä.

54. Myös Emilé Durkheimin adaptaatioteoria on sijoitettu arvojen siirtämisen koulukuntaan. Durkheimin mukaan ihminen voi olla eettinen vain yhteisössä ja moraalikasvatuksen tavoitteena oli moraalinen sosialisatio eli saada yksilö toimimaan yhteisön normien ja ihanteiden mukaan. (Chazan 1985, 13–19, 23;

ryhmästä tai valtiotason koulutuksesta. Suuntaukseen kuuluu lähtöoletus arvojen tietystä pyryydestä. (Räsänen 1993c, 26–27; Leming 1997, 28.)

Luonteenkasvatus (*character education*) on esimerkki arvojen siirtämiseen nojaavasta moraalikasvatuksen mallista. 1920–30-luvuilla Yhdysvalloissa suosittu liike lähtee liikkeelle itsekontrollin, lempeyden, velvollisuudentunnon ja totuudenmukaisuuden kaltaisista luonteen hyveistä, korostaa käyttäytymisen merkitystä ja on luonteeltaan epäteoreettinen. (Räsänen 1993c, 28–30.) Luonteenkasvatuksen kehityksessä on kehitelty laajasti erilaisia moraalikasvatuksen strategioita<sup>55</sup> viimeisen sadan vuoden aikana. Aristoteleen hyve-etiikan uusi tuleminen 1900-luvun lopussa toi hyve-etiikan jälleen eettisen kasvatuksen keskiöön angloamerikkalaisessa maailmassa ja *character education*<sup>56</sup> levisi etenkin Yhdysvalloissa ja Kanadassa. (Räsänen 1993c, 30–31; Nucci ja Narvaéz 2008; Toivonen 2014, 137.)

Selkeintä arvojen siirtäminen on ollut totalitaarisissa maissa, mutta arvojen suoraa välittämistä pidettiin hyväksyttävänä myös yhtenäiskulttuurin Suomessa sotien välisenä aikana ja toisen maailmansodan jälkeen. Opettajankoulutuksessa käytetyn etiikan oppikirjankin nimi oli *Luonteenkasvatuksen etiikka* (Hela 1955). (Launonen 2000, 190; Räsänen 1993c, 27–32; Atjonen 2004, 32.)

Suomessa luonteenkasvatuksen merkitystä on korostanut esimerkiksi teologi ja kasvatustieteilijä Kirsi Tirri (1995, 1997, 2007). Hän kritisoi Kohlbergin moraalikehityksen teoriaan pohjautuvaa kognitiivista suuntausta ja katsoo, että moraaliseen lahjakkuuteen kuuluvat myös tunteet, empatia ja huolenpito eli eettinen sensitiivisyys<sup>57</sup> (Tirri 1995, 100–103). Tirrin mukaan moraalikasvatuksella on oleellinen merkitys koko persoonallisuuden kehittymisen kannalta. Koulussa jokaisen opettajan pitäisikin olla moraalikasvattaja oppiaineesta riippumatta. (Tirri 1997, 234; 2007, 79, 84; ks. myös luku 5.1.2.) Painotus näkyi myös esimerkiksi *Suomalainen moraalikasvatus tänään* -hankkeessa. Kallio (2005, 8–9) korostaa, että moraalikasvatuksen tulee kattaa arvojen ja normien välittäminen mutta myös ihmisen hyväksi kasvamisen tukeminen.

Uusaristotelisiin pohjautuva luonteenkasvatusta on kritisoitu indoktrinaatiosta ja oppilaan autonomian sivuuttamisesta. Nussbaumin (1993) mukaan on ongelmallista, jos yhteisön vallitsevaan elämänmuotoon ja sen hyveiden suhtaudutaan absoluutteina ja ne jäävät kritiikin yläpuolelle. Toivonen (2014, 137, 150–151) on korostanut luonteen hyveiden harjoittamisen tärkeyttä koulutyössä, mutta katsoo, että luonteenhyveiden rinnalla on kehitettävä kykyä itsenäiseen rationaaliseen ajatteluun ja kriittisyyteen.

Rationaalisen ajattelu- ja arviointiprosessin muotoa korostavien etiikan opetuksen suuntausten tausta on liberaalissa ja kriittisessä yhteiskuntatieteiden perinteessä. Yhteistä suuntauksille on se, että ne korostavat lapsen moraalista autonomiaa ja sovinnainten moraalilainormien yläpuolelle nousemista. Lähestymistapa painottaa järjenkäyttöä ja objektiivista, punnittua ongelmanratkaisua ilman emotionaalisia ja irrationaalisia vaikuttimia. (Althof ja Berkowitz 2006, 499–500; Hersch, Miller ja Fielding 1980, 20; Törmä 1996, 30–55; Launonen 2000, 163–164; Räsänen 1993b, 19; Leming 1997, 12–13.) Perustana on myös kehityspsykologi Jean Piagetin (1896–1980) näkemys lapsen moraalitajun kehittymisestä

Räsänen 1993c, 33–35.)

55. Traditionaalinen luonteenkasvatus painotti varsin konservatiivista auktoriteettien kunnioittamista, minkä vuoksi Althof ja Berkowitz (2006, 499–500) arvioivat joidenkin uudempien pedagogisten mallien (esim. social and emotional learning (SEL) halunneen välttää itsensä määrittelyä luonteenkasvatukseksi.
56. Myös Japanissa 2000-luvun alussa opetussuunnitelmiin kirjattu arvokasvatus noudattelee hyve-etiikan periaatteita. Tavoitteena on ”egoistisen individualismin voittaminen”, yhteenkuuluvuus ja moraalinen vastuu, mikä edellyttää itsekurin kehittämistä. (Toivonen 2014, 136.)
57. Tirri tulkitsee eettiseen sensitiivisyyteen kuuluvan myös jonkinlaisen hengellisen, spirituaalisen komponentin. Akateemisesti lahjakkaiden nuorten moraalista lahjakkuutta koskevasta tapaustutkimuksesta Tirri nostaa vastakkaisiksi esimerkeiksi Jumalaan tukeutuvan, eettisesti vastuullisen nuoren ja individualistisen, itsekkään nuoren, joka ei uskonut Jumalaan. (Tirri 2007, 83; ks. myös Tirri, 1995, 102.)

heteronomisen, auktoriteettien valtaan alistuvan ja tottelemista korostavan vaiheen kautta autonomisen moraalien vaiheeseen, jossa yksilö ymmärtää moraalien vastavuoroisuuden periaatteet itse ja toimii aidosti moraalisten valintojen merkityksen ymmärtäen. (Launonen 2000, 164; Räsänen 1993b, 17–18; Helkama 1993.) Myös John Deweyn (1859–1952) vaikutus suuntaukseen on ollut keskeinen. Dewey<sup>58</sup> edusti pedagogista progressivismia ja korosti lasten älyllisten taitojen kehittämistä, demokratian vaalimista ja kansalaisyhteiskunnan vahvistamista. (Törmä 1996, 29; Hersch, Miller ja Fielding 1980, 20–23; Chazan 1985, 69–70; Helkama 2001.)

Amerikkalainen psykologi Lawrence Kohlberg (1927–1987) perusti tunnetun moraalikehityksen teorian Piaget'n sekä Deweyn näkemyksiin. Kohlberg kuvasi ihmisen moraalien kehittävän kolmen tason ja kuuden vaiheen<sup>59</sup> kautta palkkioiden ja rangaistuksen motivoimasta moraalista kohti periaatteellista, postkonventionaalista moraalista. (Räsänen 1993b, 20–21; Hersch, Miller ja Fielding 1980, 119–122; Chazan 1985, 69.) Kohlbergin mukaan sisällöllistä moraalista ei voinut opettaa ilman oppilaan autonomian loukkaamista. Sisällön sijaan pitäisi keskittyä moraalipäätelyn valmiuksen kehittelyyn esimerkiksi erilaisten tarinoiden ja dilemmojen avulla. Lapsen käsitys oikeasta ja väärästä muuttuu iän ja kognitiivisen kehityksen mukana, mutta vaiheesta toiseen siirtymistä voidaan helpottaa tietoisella opetuksella. Kohlberg hylkää relativismia, sillä hän uskoo, että kognitiivisen kehityksen ylimmässä vaiheessa ihmiset ovat yksimielisiä oikeudenmukaisuuden periaatteista ja erimielisyyksissä on kyse vain ihmisten erilaisista kehitystasoista. (Räsänen 1993b, 21–22; 1993c, 54–57; Hersch, Miller ja Fielding 1980, 119; Helkama 1995, 58–62; Helkama 2001.)

Kohlbergin teoriaa on kritisoitu lukuisista lähtökohdista<sup>60</sup>. Tutkimusaiheeni kannalta keskeinen on rationaalisuuden painottamiseen kohdistunut kritiikki, jonka mukaan malli ei huomioi tunteiden<sup>61</sup> roolia moraalissa arvioinnissa. (Chazan 1985, 79; Tirri 1995, 1997, 2007.) Kohlbergin on katsottu sijoittuvan osaksi moraalirationaalisuuden pitkää kehityskaarta Platonista Kantin moraalifilosofian kautta Piagetiin ja edelleen Kohlbergiin. (Launonen 2000, 237.)

58. Dewey muotoili myös Piaget'n vaiheita muistuttavat moraalikehityksen vaiheet, jotka hän nimesi esimoraaliseksi, konventionaaliseksi ja autonomiseksi vaiheiksi. Dewey ei kuitenkaan testannut näkemyksiään kokeellisissa tutkimuksissa. (Räsänen 1993b, 20.)

59. Esikonventionaalinen taso:

- heteronominen moraalit (toimintaa ohjaavat palkkiot ja rangaistukset)
- oman edun ja reilun vaihdon moraalit (omien etujen ajaminen mutta ymmärrys että muillakin on omat etunsa)

Konventionaalinen taso:

- hyvien ihmissuhteiden moraalit (kultainen sääntö, tarve olla hyvä ihminen)
- sosiaalisen järjestelmän ja omantunnon moraalit (järjestelmän merkityksen ymmärtäminen moraalille)

Postkonventionaalinen taso:

- yhteiskuntasopimuksen / utilitaristinen yksilön oikeuksien moraalit (lakien hyödyllisyys ja sitovuus, rationaalisen kokonaisedun huomiointi)
- yleispätevien eettisten periaatteiden moraalit (usko universaalien moraaliperiaatteiden pätevyteen ja henkilökohtainen sitoutuminen niihin)

(Hersch, Miller ja Fielding 1980, 123–133; Chazan 1985, 71–72; Helkama 1995, 58–59; Räsänen 1993b, 23–25.)

60. Esim. sen on katsottu edustavan yksisilmäisen länsimaista, individualistista näkemystä moraalista ja olevan myös ongelmallisen mieskeskeinen, koostuihan tutkittava oppilasjoukko vain pojista (Hersch, Miller ja Fielding 1980, 158; Räsänen 1993c, 61–62; Anttonen 1994, 19). On myös väitetty, ettei Kohlbergin rationaalinen arviointiprosessinsa ole niin proseduraalinen kuin hän antaa ymmärtää, vaan edustaa itse asiassa yhdenlaista (kantilaista) normatiivista etiikkaa. (Chazan 1985, 79; Tirri 1995, 1997, 2007.)

61. Kohlberg on pitänyt tätä kritiikkiä perusteettomana, sillä hänen mukaansa tasolle 6 edennyt yksilö on myös vahvojen moraalisten tunteiden ohjaama (Chazan 1985, 79).

Käytännön koulutyöstä noussut vastareaktio arvojen siirtämisen mallille oli niin kutsuttu arvojen selkiyttämismenetelmä (*values clarification*). Se on Louis Rathsin, Merrill Harminin ja Sidney Simonin kehittämä menetelmä, joka nousi 1970-luvulla suosituksi Yhdysvalloissa mutta myös muissa maissa. Menetelmä lähtee ajatuksesta, että ylhäältä annetut, sisäistämättömät arvot johtavat helposti kaksinaismoraaliin ja ulkokohtaisuuteen. Suuntaukseen liittyy voimakas indoktrinaation ja ulkopaopettelu vastustus sekä tavoite auttaa oppilasta ohjaavien kysymysten avulla muodostamaan oma, johdonmukainen arvomaailmansa. (Hersch, Miller ja Fielding 1980, 75–78; Räsänen 1993c, 65–70; Chazan 1985, 45–53.)

Rationaalisen pohdinnan ja moraalisen arvioinnin periaatteita on korostettu myös filosofiaan tavalla tai toisella pohjaavissa suuntauksissa. Brittiläinen kasvatusfilosofi John Wilson on tämän painotuksen tunnetuimpia edustajia. (Chazan 1985, 29; McLaughlin ja Halstead 2000, 247.) Wilson perusti kasvatusajattelunsa liberalistiseen etiikkaan<sup>62</sup>, johon hänen mukaansa kuuluvat avoimuuden, ennakkoluulottomuuden ja suvaitsevaisuuden ihanteet sekä kyky nähdä asiat toisten näkökulmasta ja ratkaista ristiriitoja argumentoimalla ja neuvottelemalla<sup>63</sup>. (Wilson 1990, 60–62; Räsänen 1993a, 37.) Wilsonin (1973, 13–16) mukaan opettajan olisi oltava tietoinen tekijöistä, jotka estävät oppilaan itsenäistä, rationaalista moraalista ajattelua. Näitä voivat olla esimerkiksi auktoriteettiin, kasvatustaustaan, uskoon tai enemmistöön vetoaminen. Sääntöjen seuraaminen tai ”moraalinen käytös” ei ole Wilsonin mukaan riittävä tavoite etiikan opetukselle. Etiikan opetus ei voi pohjautua mihinkään katsomukselliseen sitoumukseen eikä antaa mitään valmiita sisältöjä kuten tieteessäkin ei opeteta ainoastaan tietoja vaan myös menetelmiä ja keinoja arvioida tuloksia kriittisesti. (Wilson 1973, 20, 34–35; Wilson 1990, 123; McLaughlin ja Halstead 2000, 251–252; Chazan 1985, 35–36.) Ei ole tarkoitus, että oppilaille vain esiteltäisiin erilaisia eettisiä näkemyksiä tai kerrottaisiin kaikkien näkemysten olevan yhtä hyviä. Moraaliselle ajattelulle on selkeät kriteerit ja näkemysten johdonmukaisuutta ja perusteluja on mahdollista arvottaa. Etiikan opetuksen pitäisi kehittää oppilaan tutkivaa asennetta, pohdintakykyä ja ongelmien systemaattista analysointia. Vaikka etiikan alueella tunteet ottavat helposti vallan, rationaalisuuteen olisi silti pyrittävä. (Wilson 1973, 16–17, 21–24; Wilson 1990, 121–124; McLaughlin ja Halstead 2000, 251–253.)

Wilson puolusti voimakkaasti etiikan asemaa itsenäisenä oppiaineena. Etiikka on tieteenala, jolla on oma logiikkansa ja omat traditionsa kuten matematiikalla ja historialla, ja siksi sitä olisi opetettava systemaattisesti propedeuttisena oppiaineena. Vaikka eettisiä teemoja voidaan käsitellä muissakin oppiaineissa, etiikkaa olisi silti opetettava myös itsenäisenä. (Wilson 1973, 78–79; Wilson 1990, 3; Chazan 1985, 43; McLaughlin ja Halstead 2000, 248–249, 255.)

Columbian yliopiston filosofian professori Matthew Lipmanin kehittämä Filosofiaa lapsille -opetusohjelma<sup>64</sup> on uudempi esimerkki eettisestä kasvatuksesta rationaalisen ajattelun ja ongelmanratkaisuprosessin suuntaus ei kuitenkaan rajaudu etiikkaan vaan on tunnetuin pedagogisen filosofian suuntaus ylipäänsä. Lipmanin ajatteluun vaikutti myös 1960-luvun yhteiskunnallinen kuohunta, joka teki kriittisen ajattelun ja demokratian vaalimisen kysy-

62. Samantyyppistä ajattelua edustaa James Shaver, jonka mukaan etiikan opetuksen tavoite on harjaannuttaa oppilaita arvojen suhteuttamisessa ja arvioimisessa ja saada heidät ymmärtämään demokraattisen yhteiskunnan ydinarvo eli jokaisen ihmisen luovuttamaton itseisarvo ja oikeus tehdä omat valintansa ja hyvän elämän suunnitelmansa. Autonomia voi kukoistaa vain avoimessa ja pluralistisessa yhteiskunnassa, joka puolestaan edistää kriittistä ja rationaalista moraaliarviointia, kun erilaisia arvovalintoja on perusteltava. (Hersch, Miller ja Fielding 1980, 26–27, 33–37; Räsänen 1993c, 44–46.)

63. Suomessa esimerkiksi Rydenfelt (2018) on arvioinut, että aito erimielisyys ja avoin keskustelu etiikan opetuksessa voivat toimia vastalääkkeenä populismille.

64. Lipmanin kehittämän mallin taustalla oli Deweyn näkemys oppimisesta refleksiivisenä, tutkivana ja maailmaa merkityksellistävänä inhimillisenä toimintana sekä myös kognitiivisen psykologian kehitys ja Brunerin ja Vygotskyn teokset. (Lipman 2003; Juuso 2007; Tomperi 2017, 103, 112; Elo 1993, 93.)

myksistä erityisen ajankohtaisia. Lipman kritisoi aikansa koulua siitä, ettei se ollut onnistunut kyseenalaistavan ja perusteita etsivän ajattelun kehittämisessä. Lipman nimesi tiedonsiirtoon keskittyvän opetuksen standardiparadigmaksi ja sen haastavan, ajattelun taitoja korostavan näkemyksen reflektiiviseksi paradigmaksi. (Lipman 2003; Juuso 2007; Tomperi 2017, 103–104, 112; Elo 1993, 93.)

Keskiössä ei ole filosofian substanssi, vaan filosofinen tutkiva asenne, joka kohdistuu myös omaan ajatteluun. Filosofia alkaa ihmettelystä ja opetuksessa voidaan hyödyntää lasten luontaista kiinnostusta etiikan, tiedon ja olemassaolon kysymyksiin. (Juuso 2007.) Lipman kehitti opetusta<sup>65</sup>, joka lähtee liikkeelle kognitiivis-affektiivisen ongelman esittämisestä, esimerkiksi fiktiivisen tarinan muodossa. Tarinan tarkoitus on virittää keskustelua ja ajattelua, jossa edetään jäsentäen asioiden välisiä suhteita, yhteyksiä ja eroja sekä vertaillaan oppilaiden näkemyksiä ja peilataan omia ajatuksia muiden näkökulmiin. (Tomperi 2017, 107.)

Suomessa rationaalisformaalia näkemystä ovat tuoneet esille esimerkiksi Kohlbergin moraalikehitystä tarkastellut sosiaalipsykologi Klaus Helkama (1986, 1993, 1995), Helsingin yliopiston käytännöllisen filosofian professori Timo Airaksinen (1993; 1995), filosofi Ilkka Niiniluoto (2000), pedagogista filosofiaa tutkinut ja Filosofiaa lapsille -suuntausta Suomessa tunnetuksi tehnyt Tuukka Tomperi (2017) ja filosofian ja elämäntutkimustiedon ylitarkastaja Pekka Elo.

Rationaalisformaalia eettisen opetuksen suuntausta on kritisoitu tunteiden laiminlyömisestä ja vähäisestä sovellettavuudesta käytäntöön. Sen on katsottu jäävän rationaalisen teoretisoinnin tasolle, ja siitä on katsottu puuttuvan lasta elähdyttävä ja motivoiva affektiivinen komponentti. (Räsänen 1993c, 52; Tirri 1995; 1997; 2007.) Samanlaista kritiikkiä uskonnollisen etiikan puolustajat kohdistivat kaikille yhteiseen etiikkaan Suomessa, mitä tarkastelen luvussa 5.1.2.

Formaalia etiikan opetussuuntausta on syytetty myös relativismista. Liikkeen edustajat ovat kuitenkin pitäneet kritiikkiä perusteettomana, sillä rationaalisessa arviointiprosessissa ei kelpuuteta mitä tahansa vastauksia ja voidaan päästä varsin pitkälle menevään yksimielisyyteen. (Hand 2014, 528–529; Räsänen 1993c, 52.) Tämänkin kysymys liittyy läheisesti etiikanopetusdebattiin Suomessa ja tarkastelen sitä luvussa 6.

Etiikan opetuksen tutkijat ovat muotoilleet myös muodon ja sisällön synteisiin pyrkiviä näkökulmia. Hollantilainen Wim Wardekker (2001) ehdottaa arvojen siirtämisen tai rationaalisformaalisen etiikan opettamisen välimallia, etiikan oppimista transformaationa. Lähtökohtana on, että koulu opettaa osallisuutta yhteisössä ja kulttuurissa, mutta se on tehtävä dynaamisella ja yksilön autonomiaa kunnioittavalla tavalla. Autonominen persoona oppii koko ajan muilta ja häneltä opitaan kognitiivisesti ja moraalisesti. (Wardekker, 2001, 110–113; ks. myös Miedema ja Wardekker 1999.)

Kasvatustutkimuksen professori Michael Hand vaatii artikkelissaan *Towards a Theory of Moral Education* (2014), että koulussa pitäisi opettaa *moraalisiin standardeihin* ja *moraalisista standardeista*. Jälkimmäistä eli moraalisien standardien arviointia (*moral inquiry*) ei voi koulussa laiminlyödä, sillä oppilaat on saatava näkemään ja ymmärtämään moraalikoodien oikeutus, ei vain tottelemaan niitä. (Hand 2014, 524–527.) Hand päätyy Rawlsia muistuttavalla tavalla nimeämään standardeja, jotka kaikki voivat allekirjoittaa. Ne palvelevat yhteiskunnassa ”yhteiselämän ongelmaa” eli ihmisyhteisöissä rajallisten resurssien oloissa aina mahdollisen konfliktin ja yhteisön hajoamisen riskin torjumista. Riskiä vähentää huomattavasti se, jos sosiaalisen ryhmän jäsenet jakavat yhteistyötä edistävät ja konflikteja estävät normit. (Hand 2014, 528–529.)

65. Tomperin (2017, 113) mukaan Filosofiaa lapsille -liike ei ole levinnyt laajalle maissa, joissa on vahva lukion filosofian opettamisen perinne. Norjassa lasten ja nuorten filosofointia on pilotoitu valtakunnallisessa hankkeessa perusopetuksessa ja filosofiaa on tuotu osaksi kaikille yhteisen uskonto-, katsomus- ja etiikka-oppiaineen suunnitelmaa.



Hand etsii legitimaatiota moraalikoodien opettamiselle ja korostaa, että legitimaation lähteeksi ei riitä se, että jokin moraalikoodi on sattunut aikojen saatossa pääsemään yleiseen moraalikoodistoon. Direktiivinen moraalikasvatus voi olla rationaalisesti perusteltua vain, jos se rajoittuu yhteiselämän kannalta keskeisten moraalikoodien perusteiden opettamiseen. (Hand 2014, 529.) Lapsilla ja ihmisillä yleensä voi olla toki muitakin oikeutuksia moraalinormeille kuin yhteiselämän turvaaminen, eikä niitä ole Handin mukaan syytä tyrmätä, elleivät ne ole räikeässä ristiriidassa sosiaalisen järjestyksen normien kanssa. Näin ollen esimerkiksi uskonnollinen koodisto voi elää koulun opettaman moraalikoodiston rinnalla, mutta rationaalinen, yhteiselämän turvaamiseen perustuva moraalinen arviointi on koulussa keskeinen senkin vuoksi, että sen perusteet säilyvät, vaikka uskonnollinen motivaatio esimerkiksi iän myötä muuttuisi. (Hand 2014, 530.)

Lopuksi on huomattava, että uskonnon opetuksen piirissä on käyty uskonnon sisällä annetun etiikan opetuksen luonteesta debattia, joka kytkeytyy osin tässä luvussa tarkasteltuihin etiikan opetuksen koulukuntaeroihin.

Kauppi (1971b, 74–84) katsoo, että tunnustuksellisuudesta luopuminen on jopa helpompaa raamattuopetuksessa kuin etiikan opetuksessa. Hänen mukaansa monet tunnustuksellisuuden kritisoijatkin ajattelevat, että etiikkaa ei voi opettaa vain tiedollisesti vaan se edellyttää tiettyä sitoutuneisuutta. (Ks. myös Saine 2000, 148.)

Tiilikainen (1998, 283–290) puolestaan pitää teorian sivuuttamista uskonnon tuntien etiikan opetuksessa mahdottomana. Erityisesti lukiossa arvoteorian ja etiikan yleislinjojen tuntemus muodostaa pohjan sekä moraalisesti autonomisen yksilön kehitykselle että moraalille ratkaisuille. Opiskelu ilman teoriaa johtaa ”hedelmättömään kasuistiikkaan”. Tiilikainen itse asiassa ajattelee, että teorialähtöisyys ja etiikan käsittely tieteenä ratkaisisivat ongelmat, jotka liittyvät koulussa opetettavan etiikan tunnustuksellisuuteen ja sitoumuksiin.

Holman (1998, 221–223) mukaan opetuksessa on valittava kahden painotuksen välillä: mikä on oikein ja mikä väärin, vai millainen ihminen haluan olla? Hän pitää uskonnon opetuksen etiikan tavoitteena moraalisesti vastuullisen persoonallisuuden kasvattamista, ei pelkkää moraaliarvioinnin oppimista.

Satokangas (2019) tekee kiinnostavia huomioita evankelis-luterilaisen uskonnon vuoden 2014 opetussuunnitelman oppikirjojen etiikkaosuuksia koskevassa tutkimuksessaan. Eettiset kysymykset abstrahoidaan niissä yleisinhimilliseksi ilmiöksi ja etiikan korostetaan olevan nimienomaan tieteenala<sup>66</sup>, erotuksena arkikielen merkityksiin. Satokankaan mukaan tällainen tieteenalamerkityksen konstruointi on yksi oppialan identiteettityön resurssi ja merkillepantavaa, koska etiikan asema institutionaalisenä tieteenalana ei ole yksiselitteinen. (Satokangas 2019, 13–14.) Tutkimukseni kannalta huomionarvoista on, että etiikan itsenäisyyttä korostavaa tieteenalaidentiteettimäärittelyä on tehty uskonnon oppikirjoissa.

### Etiikan opetusta vai moraalikasvatusta?

Aineistoissani hyvän ja pahan, oikean ja väärän opettamista nimitetään lukuisilla eri nimityksillä. Puhuttiin etiikasta ja siveysopista, mutta myös moraalifilosofiasta, moraalikasvatuksesta, arvokasvatuksesta ja jopa tapakasvatuksesta. Nimitysten kirjo kertoo paitsi siitä, että monet eri tahot ovat esittäneet kantansa kouluopetuksen sisällöistä, myös etiikan opetusta koskevien käsitysten moninaisuudesta ja yleistä hämmennystä siitä, mitä etiikan opetus voisi ja mitä sen pitäisi olla. Selvää ei siis ole ollut edes se, millä nimityksellä etiikan opettamisen aktiviteettia olisi koulussa kutsuttava (ks. esim. Launonen 2000, Atjonen 2004).

Termien kannalta sisältöä painottavat suuntaukset painottavat **moraalia** eli oikeita tapoja toimia etiikan sijaan ja **kasvatusta** eli oppilaan toiminnan ja luonteen muokkaamista tiedollisen opetuksen sijaan.

66. Osassa oppikirjoja etiikka liitetään tieteenalana selkeästi filosofiaan (Satokangas 2019, 13).

Rationaalis-formaalit näkemykset puolestaan painottavat **etiikkaa** eli teoreettisperiaatteilista moraalien ja arvojen analyysia sekä moraalisen ajattelun taitoja moraalisen käytöskoodiston sijaan. Siinä missä sisältösuuntaus painottaa kasvatusta, muutossuuntaus painottaa **opetusta**, eli sopivien ajattelun välineiden ja rationaalisten käsitteiden harjoittelua.

Myös Launonen (2000, 31–33) katsoo, että termien etiikka ja moraalit eroista johtuen moraalikasvatusta liitetään tyypillisesti käytännöllisiin toimintayhteyksiin, esimerkiksi yleisesti hyväksytyihin käytöstapoihin. Termi eettinen kasvatusta tavoittelee puolestaan Launosen mukaan arvojen itsenäistä pohdintaa ja tiedostamista. Launonen käyttää itse termiä eettinen kasvatusta, jonka hän katsoo tarkoittavan tietoisesti tapahtuvaa yritystä siirtää yhteiskunnassa hyväksytyt arvot ja normit, selkeyttää oppilaan omia arvoja ja harjoituttaa oppilasta sellaiseen moraaliongelmien tiedostamiseen ja ratkaisemiseen, joka lisää eettistä vastuuta. Launonen korostaa myös oppilaan autonomisen kasvun ja hyvän elämän tavoittelun tukemista. (Launonen 2000, 38.)

Räsänen (1993c) ja Launosen (2000) mukaan suomalaisessa keskustelussa on vältelty termiä moraalikasvatusta, sillä siihen liittyy *moralismin* miellelyhtymä. Siksi on mieluummin puhuttu arvokasvatuksesta ja eettisestä kasvatuksesta. Toisaalta Kallio (2005, 5–9) perustelee *Suomalainen moraalikasvatusta tänään* -hankkeen raportissa, miksi siinä puhutaan tarkoituksellisesti moraalikasvatuksesta. Kallion mukaan etiikan opetus viittaisi kapeasti vain tiedolliseen osaamiseen. Kasvatustavoitteeksi ei kuitenkaan riitä vain etiikan käsitteiden tunteminen ja kyky keskustella, vaan lisäksi täytyy edistää oppilaan kasvua hyväksi ihmiseksi. Kallio katsoo, että termi moraalikasvatusta pitää sisällään nämä molemmat.

Sisältöpainotuksessa puhutaan luonteen ja tapojen muovaamisesta, joten suuntaukseen liitetään usein *tapakasvatusta*. Monet teoreetikot (esim. Kohlberg, Wilson, Shaver, Lipman) ovat vastustaneet etiikan tyypistämistä hyväksi tavoiksi. Hyvät tavat nähdään omana arkielämän osa-alueenaan, jossa voidaan toimia yhteiselämää helpottavien tapojen mukaan ilman kattavaa filosofista pohdintaa, kunhan tavat eivät ole räikeässä ristiriidassa moraaliperiaatteen kanssa. (Häyry 2002, 180–181.) Wagner (1991, 5–8) pitää tapakasvatusta ns. ensimmäisen tason moraalikasvatuksena (*first-order standard*). Ensimmäisen tason moraalikasvatuksesta voi pitää esimerkkinä peruskoulun tapakasvatushankkeita, esimerkiksi kouluhallituksen 1991 julkaisemaa *Tapakasvatuksen opasta* tai vuodesta 2013 Suomen kouluissa vietettyä tapakasvatusta<sup>67</sup>. Toisen tason moraalikasvatuksessa (*second-order standard*) noustaan hyviä tapoja abstraktimmalle tasolle ja pohditaan normien oikeutusta ja hyvän elämän kokonaisuutta. (Wagner 1991, 5–8.)

### Etiikan opetuksen ja kansalaiskasvatuksen suhteesta

Etiikan opetuksen luonteen, oppiainestatuksen ja julkisen legitimaation kannalta oleellinen kysymys on, mihin oppiaineryhmään tai tieteenalaan etiikka oppisisältönä liitetään. Suomessa se on kytkeytynyt pääasiassa katsomusopetukseen ja filosofiaan, mutta kuten seuraavan luvun kansainvälisestä katsauksesta käy ilmi, monessa maassa (esim. Ranskassa ja Espanjassa) etiikka yhdistyy kansalaiskasvatukseen. Eettisiä kysymyksiä tarkastellaan useilla muillakin kasvatuksen<sup>68</sup> osa-alueilla. Heater (1990, 341) viittaa Englannissa 1900-luvun lopulla valinneeseen oppisisältöjen moninaisuuteen: *Political Education, Law-Related Studies, Multicultural Studies, Human Rights Education, Moral Education, Peace Studies*. Poulterin (2013, 67) mukaan kansalaiskasvatuksella on yhtymäkohtia esimerkiksi ihmisoikeuskasvatukseen ja

67. Opetushallituksen mukaan *tapakasvatusta on yksi sekä esi- ja perusopetuksen että toisen asteen koulutuksen tärkeimmistä kaikista oppiaineista ja koulun toimintakulttuurin läpäisevistä kokonaisuuksista*. <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/mita-tapakasvatusta> (Viitattu 2.2.2023.)

68. Piattoeva (2010, 31) huomauttaa, että termi poliittinen kasvatusta synonyyminä kansalaiskasvatukselle on ongelmallinen, sillä se viittaa vain kapeaan politiikan tutkimuksen taustaan ja toisaalta ei huomioi seikkaa, että kaikki kasvatusta on lopulta luonteeltaan poliittista.

globaalikasvatuksen kanssa, mutta spesifien näkökulmien ja intressien myötä niitä on pidettävä erillisinä kasvatuksen osa-alueina.

Kasvatustutkimuksen tutkimuskirjallisuudessa etiikan ja kansalaiskasvatuksen suhdetta on hahmoteltu erityisesti liberaalin demokratian ja monikulttuurisen, arvopluralistisen yhteiskunnan konteksteissa. Tarkastelun lähtökohdaksi on otettu poliittisessa filosofiassa tehty julkisen ja yksityisen tilan ja moraalien erottelu. (Ks. esim. Spiecker ja Steutel 1996, 161–163; Halstead ja Pike 2006, 24; tämän tutkimuksen johdanto.) Kansalaiskasvatuksen liberalistisena lähtökohdaksi on tyypillisesti pidetty julkiseen moraaliseen identiteettiin eli demokratia-kansalaisten jaettujen arvojen omaksumista. Liberalismissa katsotaan, ettei valtio voi suosia ja edistää jotakin katsomusta ja näin käsitystä inhimillisestä hyvästä. Uskonto ja hyvän elämän substantiaaliset ihanteet kuuluvat yksityisen piiriin, joten niiden suhteen yhteiskunnan on oltava neutraali (”liberaali hiljaisuus”). Julkisen hyvän määrittelyyn tarvitaan ”ohuempi” käsitys yhteisestä hyvästä. Julkisen hyvän on katsottu sisältävän demokratian ydinarvot, joita ovat esimerkiksi vapaus, tasa-arvo ja rationaalisuus. Kansalais- ja eettinen kasvatusta kasvattaa kunnioittamaan yksilönvapautta, joka puolestaan maksimoi kansalaisen mahdollisuuden toteuttaa henkilökohtaista hyvän elämän projektiaan, kunhan se ei aiheuta vahinkoa muille. (McLaughlin 1992; Halstead ja Pike 2006, 24–25, 28, 30–32.)

Kansalaiskasvatusta ja etiikan opetuksen rajankäynnin onkin katsottu tapahtuvan pohdinnassa siitä, kuinka laajalle yksityiseen, partikularististen hyvän elämän käsitysten piiriin opetuksen pitäisi laajentua. Rajanvedossa julkisten arvojen on katsottu olevan kansalaiskasvatusta kasvattavaa aluetta, kun taas kokonaisvaltainen käsitys hyvästä elämästä ja henkilökohtaisista eettisistä pyrkimyksistä kuuluisi etiikan opetuksen piiriin. (Esim. Halstead ja Pike 2006; Spiecker ja Steutel 1996, 162–163.) Toisaalta Piattova (2010, 28–30) huomauttaa, että moderni kansalaiskasvatusta on ollut hyvin sitoutunutta *kansalaisuuteen* ja kansallisvaltion perinteisiin ja identiteettiin sosiaalistamiseen, minkä vuoksi sen julki lausuttuihin tavoitteisiin aktiivisesta, kriittisestä kansalaisuudesta tulisi suhtautua varauksella.

Liberaalia käsitystä ”ohuesta” julkisesta moraalista ja atomistisesta individualismista on kritisoitu kommunitaristista lähtökohdasta (Niiniluoto 1994, 31; Poulter 2013, 60; Häyry 2002, 178). Post-sekulaarinen tarkastelu viime vuosisadan lopun yhteiskuntafilosofiassa on puolestaan haastanut liberaalin demokratian tapaa sulkea uskonto yksityisen piiriin ja kyseenalaistaa uskonnollisen katsomuksen merkitys kansalaisuuden arvoperustan ja motivaation lähteenä (esim. Habermas 1989; 2006; Taylor 1995a; 1995b).

Suomessa Poulter on kritisoinut liberalistia, yksilön autonomiaa korostavaa kansalaistulokintaa ja katsoo, että eettisyys kansalaisuuden ulottuvuutena merkitsee yksilön näkemistä suhteessa kanssaihmiin. Aristoteelisen perinteen hengessä hän korostaa, että ihmisen hyvä elämä ja hyveelliseksi kasvaminen voi toteutua vain yhteisössä. Poulterin mukaan ”kansalaisuus on yksilöllisen ja yhteisöllisen moraliteetin kohtaamisessa tapahtuvaa toimimista”. (Poulter 2013, 79.) Poulter yhtyy kuitenkin edellä kuvattuihin liberalistisiin kansalaiskasvatustutkimuksiin siinä, että hän ei oleta eettisen kansalaisihanteen perustaksi yksimielistä moraalista yhteisöä ja sen yhdenmukaisia arvoja. Kansalaiskasvatusta on yhteiskunnan arvoihin sitouttamisen sijaan transformatiivisuuteen ja kriittisyyteen kasvattamista. (Poulter 2013, 79–80.)

Kansalaiskasvatusta ja eettisen kasvatusta suhteesta etiikanopetuskeskustelun kannalta tärkeiksi näkökulmiksi voi nostaa seuraavat huomiot (ks. esim. McLaughlin 1992; Spiecker ja Steutel 1996; Halstead ja Pike 2006; Poulter 2013; Gutmann 1999; Splitter 2011; Bull 2006):

- Eettinen opetus on nähty keskeisenä demokratian vahvistamisen ja ylläpidon kannalta ja erityisesti legitimoimaan kansalaiskasvatusta tietosisällöt ja antamaan niille moraalinen motivaatio.

- Eettinen opetus ja kansalaiskasvatus ovat osin limittäisiä, osin erillisiä oppisisältöjä ja on mahdollista ajatella, että
  - kansalaiskasvatus tekee eettisen kasvatuksen tarpeettomaksi
  - eettinen opetus tekee kansalaiskasvatuksen tarpeettomaksi
  - molempia tarvitaan koulussa erillisinä
  - molemmat sisältyvät esim. filosofiaan tai katsomusopetukseen.
- Yhteiskunnallisessa debatissa on ratkaistava se, missä määrin julkisen koulun on huomioitava yksityisen moraalin piiri ja esimerkiksi uskonnolliset identiteetit ja mikä rooli niillä on kansalais- ja moraalikasvatuksessa.
- Edellisessä luvussa kuvattiin etiikanopetuskoulukuntien sisällön ja muodon välinen jännite on havaittavissa myös kansalaiskasvatuksen teoriassa: Demokratia edellyttää tietoja ja taitoja jakavaa mutta ennen kaikkea kriittisesti refleктоivaa kansalais- ja moraalikasvatusta.
- Kriittistä reflektiota kansalais- ja eettisen kasvatuksen tavoitteena ovat korostaneet niin rawlsilaista liberalismia kuin postsekulaaria, katsomussensitiivistä lähestymistapaa kannattavat ajattelijatkin.

### 2.4 KANSAINVÄLISIÄ VERTAILUKOHTIA

Näkemykset etiikan opetuksen ja kansalaiskasvatuksen luonteesta ovat tuottaneet erilaisia opetusratkaisuja eri puolilla maailmaa. Koska etiikan opetus on useimmiten tavalla tai toisella sidottu katsomusopetuksen kokonaisratkaisuun ja suuri osa etiikanopetusargumentointia suomalaisessakin keskustelussa liittyy siihen, avaan tässä luvussa tapoja järjestää katsomusopetus ja etiikan opetus eri maissa.

Suomalaisissa tutkimuksissa viitattuja kansainvälisiä uskonto- ja katsomusopetuksen malleja teoretisoineita tutkijoita ovat esimerkiksi brittiläinen uskontokasvatuksen professori John M. Hull (1984), saksalainen uskontokasvatuksen tutkija Peter Schreiner (2001; 2002), norjalainen uskonnonpedagogiikan professori Geir Skeie (2001; 2020), norjalainen uskonnonvapauden ja uskontokasvatuksen tutkija Ingvill Thorson Plesner (2002; 2004) ja norjalainen uskonnon- ja katsomusdidaktiikan professori Oddrun Marie Hovde Bråten (2013; 2015; ks. myös Bråten ja Everington 2019).

Suomalaisessa katsomuspedagogiikan tutkimuksessa eri katsomusopetuksen malleja on hahmotellut esimerkiksi Kähkönen (1976), jonka mallia ovat hyödyntäneet Pyysiäinen (2000b) ja Räsänen (2006). Uskonnon didaktiikan professori Arto Kallioniemi on käsitellyt katsomusopetuksen malleja useissa tutkimuksissaan (esim. 2005a; 2005b; 2007; 2009). Kati Mikkola (2013) on tarkastellut katsomusopetuksen malleja vähemmistöjen näkökulmasta.

Tällä vuosituhanella on tehty useita kansainvälisiä selvityksiä Euroopan valtioiden tavoista järjestää katsomusopetus (esim. Lähnemann ja Schreiner 2009; Riegel ja Ziebertz 2009; Rothgangel, Skeie ja Jäggle 2014), joista osassa suomalaiset tutkijat ovat olleet mukana (esim. Ubani ja Tirri 2014). Hokkanen (2014) vertailee Suomen mallia läntisen Euroopan maihin uskonnonvapauden ja katsomusopetuksen suhteen näkökulmasta. Tomperi (2013) vertailee eurooppalaisia katsomusopetuksen malleja suomalaiseen ratkaisuun myös uskonottoman katsomusopetuksen näkökulmasta. Salmenkivi ja Åhs (2022) perustavat eurooppalaisen katsomusopetuksen jaottelunsa italialaisen kirkon ja valtion suhteita tutkineen Silvio Ferrarin (2013) jaotteluun.

Rajaan tässä käsittelyn ulkopuolelle erilaisten katsomusopetuksen mallien teoriat ja tavat perustella ja oikeuttaa katsomusopetus. Keskityn etiikanopetusjärjestelyihin muutamassa eurooppalaisessa esimerkkipaikassa. Olen tehnyt seuraavan kolmijaon Tomperin

(2013), Ferrarin (2013) sekä Salmenkiven ja Åhsin (2022) jaotteluiden pohjalta mutta otanut yleisen katsomusopetuksen sijaan näkökulmaksi etiikan opetuksen. Vertailukohdaksi Suomelle otan esimerkkejä

- maista, joissa etiikkaa opiskellaan yhdessä osana yhteistä katsomusainetta
- maista, jossa etiikkaa opiskellaan eriytetysti katsomusryhmissä katsomusaineen osana
- maista, jossa etiikkaa opiskellaan yhteisesti katsomusaineesta irrallaan omana oppiaineenaan.

Maiden vertailua hankaloittavat monet seikat. EU-alueella noin 20 prosenttia oppilaista käy esimerkiksi kirkkokunnan ylläpitämää yksityiskoulua, mikä luo julkiselle koululle merkittävän rinnakkaisjärjestelmän monessa maassa. Eroja on myös siinä, pitääkö katsomusaineen opetusta anoa vai anoa katsomusopetuksesta vapautumista. (Tomperi 2013a, 69.) Lisäksi on hyvä huomata, että etiikan osuus osana eri maiden katsomusopetuksen tai muun oppiaineen oppisisältöä voi vaihdella paljonkin.

### Etiikka osana yhteistä katsomusainetta

Suomea lukuun ottamatta muissa Pohjoismaissa, Isossa-Britanniassa ja Virossa on käytössä kaikille yhteisen pakollisen katsomusopetuksen malli, jossa käsitellään neutraalisti eri katsomuksia sekä etiikkaa ja elämänskysymyksiä (Salmenkivi ja Åhs 2022, 44; Tomperi 2013a, 65; Hokkanen 2014, 200–201). Otan yhteisen katsomusaineen ja etiikan opetuksesta esimerkiksi Ruotsin, Norjan, Tanskan ja Skotlannin.

Ruotsissa tunnustuksellinen uskonnon opetus korvattiin kaikille yhteisellä katsomusaineella asteittain 1960-luvulta alkaen. Muista Pohjoismaista Ruotsin malli eroaa siinä, että sen lähestymistapa on uskontotieteellinen. Tunnustukseton uskontotieto (*icke-konfessionell religionskunskap*) ei aseta katsomuksia arvojärjestykseen eikä ohjaa tietyn katsomuksen valitsemiseen. Mahdollisuus vapautua opetuksesta poistettiin vuonna 1997, mitä perusteltiin aineen samankaltaisuudella muiden akateemisten ihmistieteiden opetuksen kanssa sekä oppiaineen ihmisoikeuksia ja yhdenvertaisuutta kunnioittavalla arvopohjalla. Ihanteena on kaikkien oppilaiden opiskelu yhdessä kodin<sup>69</sup> katsomustaustasta riippumatta. (von Brömssen, Ivkovitz ja Nixon 2020; Kittelmann-Flensner 2015; Salmenkivi ja Åhs 2022, 46; Hokkanen 2014, 215.)

Opetuksen tavoitteena on antaa katsomuksiin, kulttuuriin ja uskonnollisiin traditioihin liittyvää tietämystä ja reflektoida erilaisia elämänskysymyksiä, identiteettiä ja eettistä toimintaa. Opetuksen tavoitteena on myös lisätä ymmärrystä siitä, miten ihmisen arvot ovat kytköksissä uskontoon tai muuhun elämänskatsomukseen. (Hokkanen 2014, 217.) Vuosiluokilla 1–3 tutustutaan ihmisoikeuksiin ja erityisesti lapsen oikeuksiin. Alkuopetuksessa katsomusaine on yhdistetty osaksi yhteiskunnallisten aineiden opetusta yhdessä maantiedon, historian ja yhteiskuntaopin kanssa. (Kittelmann-Flensner 2015; Osbeck ja Skeie 2014; Hokkanen 2014, 216.) Vuosiluokilla 4–6 ja 7–9 etiikka on yksi neljästä sisältökokonaisuudesta<sup>70</sup> ja sisältöalueessa ”identiteetti ja elämänskysymykset” käsitellään myös eettisiä kysymyksiä. Lukion

69. Ruotsissa on kuitenkin käyty vilkasta keskustelua vuonna 1992 säätelystä vapautettujen yksityiskoulujen asemasta koulujärjestelmässä. Uskonnollisia yksityiskouluja on pidetty eräänlaisena ”varaventiilinä”, silloin kun kaikille yhteisestä katsomusopetuksesta ei voi vapautua. Yksityiskouluissa opiskelevien oppilaiden määrä on kasvanut Ruotsissa 1990-luvulta lähtien mutta on edelleen eurooppalaisittain melko pieni. (Salmenkivi ja Åhs 2022, 47; Lepola 2000, 233.) On huomattavaa, että yksityiskoulujen perustamisen vaaraa käytettiin myös argumenttina kaikille yhteistä etiikkaa vastaan Suomessa.

70. Muut sisältökokonaisuudet ovat uskonnot ja muut elämänskatsomukset (*Religioner och andra livsåskådningar*), uskonto ja yhteiskunta (*Religion och samhälle*) sekä identiteetti ja elämänskysymykset (*Identitet och livsfrågor*) (Salmenkivi ja Åhs 2022, 48).

kolmella uskontotiedon kurssilla etiikka on yksi sisältöalueista mutta muutkin sisältöalueet ovat varsin yleisiä ja sisältävät eettisiä näkökulmia esimerkiksi aiheessa ”uskonto intersektionaalisenä ilmiönä suhteessa sukupuoleen, seksuaalisuuteen, etnisyyteen ja yhteiskuntaluokkaan”. (Kittelmann-Flensner 2018; Salmenkivi ja Åhs 2022, 47–48.)

Norjassa siirryttiin vuonna 1997 kaikille yhteiseen katsomusaineeseen, johon yhdistettiin kristinuskon opetus ja elämänfilosofia, joista jälkimmäistä oli annettu vuodesta 1974 vaihtoehtoisena aineena uskonnon opetukselle. Tavoitteena oli luoda objektiivinen, neutraali ja pluralistinen oppiaine. (Skeie 2009, 19–23; 2020, 45–48; Kallioniemi 2007a, 71–72; Salmenkivi ja Åhs 2022, 52.) Katsomusaineen opetus on kaikille pakollista ja tunnustuksetonta, mutta evankelis-luterilaisella kristinuskolla ja humanismilla on (perustuslaissakin mainittuna arvoperustana) erityisasema opetuksessa. Aluksi laki antoi mahdollisuuden vanhemmille hakea lapselleen vapautusta sellaisista opetuksen osista, joita he pitivät tunnustuksellisia tai vakaumuksensa vastaisina. Joukko linjaukseen tyytymättömiä lasten vanhempia halusi vapautuksen koko kristillisenä pidetystä opetuksesta ja valitti asiasta vuonna 2003 Euroopan ihmisoikeustuomioistuimeen, joka asettui tukemaan vanhempien vaatimuksia. Tapauksen seurauksena oppiaineen nimi muutettiin ja opetusta muokattiin neutraaliin suuntaan. (Salmenkivi ja Åhs 2022, 52; Skeie 2009, 19–23; 2020, 45–48; Kallioniemi 2007, 72; Hokkanen 2014, 207–208.)

Peruskoulussa oppiaineen nimi on nykyään *Kristinuskko, uskonnot, maailmankatsomukset ja etiikka*. Sisällöllisesti kristinuskko kattaa noin puolet opetussuunnitelmasta. Lisäksi opiskelaan muiden katsomusten perusteita ja katsomuksia yleisesti sekä etiikkaa ja filosofiaa. Lukiossa oppiaineen nimi on uskonto ja etiikka. Sekä peruskoulussa että lukiossa uudet opetussuunnitelmat painottavat taitoja, joista kaksi liittyvät selvästi etiikkaan: kyky asettua muiden asemaan ja eettinen pohdinta. (Bråten ja Skeie 2020; Salmenkivi ja Åhs 2022, 52.)

Tanskassa tunnustukseton ja kaikille yhteinen oppiaine nimeltä *Tieto kristinuskosta* on osa valtakunnallista opetussuunnitelmaa. Sisällöissä painottuu evankelis-luterilainen kristinuskko varsinkin peruskoulun alaluokilla. Elämänkysymykset ja etiikka ovat yksi sisältöalue. Vuosiluokilla 7–9 opetus järjestetään evankelis-luterilaisten seurakuntien toimesta ja kirkkoon kuuluvat oppilaat opiskelevat konfirmaatiota varten. Muut oppilaat on vapautettu opetuksesta, tai he opiskelevat vaihtoehtoista humanistista siirtymäriittä varten. (Buchardt ja Enemark 2021; Hokkanen 2014, 225; Salmenkivi ja Åhs 2022, 50–51.)

Merkittävää muihin Pohjoismaihin verrattuna Tanskassa on perustuslakiin kirjattu oikeus saada vapautus peruskoulun uskonnon opetuksesta, mikä koskee myös kirkkoon kuuluvia, jos he kokevat opetuksen aiheuttavan heille omantunnon ristiriitaa. Oikeutta on käytetty vaihtelevasti, mutta kuitenkin niin että joissain kouluissa jopa 70 prosenttia oppilaista valitsee vapautuksen. (Buchardt ja Enemark 2021; Hokkanen 2014, 225; Salmenkivi ja Åhs 2022, 50–51.) Lukiossa katsomusaineen nimi on uskonto, jonka pakollisesta kurssista ei voi vapautua. Opetuksen sisältö on uskontotieteellistä kuitenkin kristinuskoon painottuen: kristinuskon, islamin ja muun valinnaisen maailmanuskonnon lisäksi tutustutaan uskontoilmiöön liittyviin käsitteisiin ja tutkimukseen. (Buchardt ja Enemark 2021; Salmenkivi ja Åhs 2022, 50–51.)

Iso-Britannia on englanninkielisen kielialueen ainoa maa, jossa uskontoa opetetaan kaikissa julkisissa kouluissa. Vanhemmilla on oikeus saada lapselleen vapautus uskonnon opetuksesta. Lisäksi huomattava määrä oppilaita opiskelee yksityisissä tunnustuksellisissa oppilaitoksissa. 1960-luvulta lähtien uskonnon opetus on käynyt läpi perusteellisen muutoksen ja siinä kiinnitetään yhä enemmän huomiota sekularisaatioon ja yhteiskunnan uskonnolliseen pluralisaatioon. Katsomusopetuksen luonne vaihtelee kuitenkin Isossa-Britanniassa alueesta riippuen, ja esimerkiksi Englannissa se on hyvin paikallisesti määräytynyttä. (Gates 2009, 11–14; Kallioniemi 2005c, 99, 101; Hokkanen 2014, 231; Salmenkivi ja Åhs 2022, 59.)

Tämän vuoksi Skotlanti on Salmenkiven ja Åhsin (2022, 59) mukaan mielekkäämpi vertailukohta Suomelle. Kiinnostavaa on myös se, että Skotlannissa on kaikille yhteiseen katsomusaineeseen siirtymisen yhteydessä keskusteltu uskonnollisen aineksen ja etiikan välisestä suhteesta katsomusopetuksessa. Skotlannissa julkisten koulujen<sup>71</sup> kaikille yhteisen ja pakollisen katsomusaineen nimi on *Religious and Moral education* (RME). Sisältöalueet muistuttavat pohjoismaisia verrokkeja: kristinusko, maailmanuskonnot sekä uskomusten ja arvojen kehittyminen. Opetuksen pitäisi kehittää oppilaiden kykyä hahmottaa yleisinhimillisiä arvoja kuten yhdenvertaisuutta, kykyä perustella omia eettisiä kantojaan ja hahmottaa eettisten ja katsomuksellisten näkemysten merkitystä yhteiskunnassa. Lukiovaiheessa opiskelija voi valita erikoistumisalueekseen katsomusaineen (*Religious, Moral and Philosophical Studies*, RMPS). RME ja RMPS ovat siis vahvasti sidoksissa brittiläiseen<sup>72</sup> opetussuunnitelmatraditioon, joka painottaa lain ja kansalaisuuden merkityksen kunnioittamista sekä yhteisiä pelisääntöjä monikulttuurisessa yhteiskunnassa. Eettisen asenteen ja ajattelun kehittyminen on julkilausuttu tavoite jo alakoulussa. (Hokkanen 2014, 232; Salmenkivi ja Åhs 2022, 60–62.)

### Etiikka eriytetyn katsomusopetuksen osana

Uskontoa ja etiikkaa opiskellaan eriytetysti katsomusryhmissä Saksassa, Belgiassa, Itävallassa, Puolassa, Serbiassa, Unkarissa, Slovakiassa ja Suomessa. Ensisijaisesti opetusta järjestetään enemmistöuskonnon mukaan, mutta maasta riippuen myös rekisteröidyt vähemmistöuskonnot voivat saada oman uskonnon opetusta tietyillä ehdoilla (esim. oppilasmäärä). Vaihtoehtona uskonnon opetukselle tarjotaan esimerkiksi etiikkaa (esim. Puolassa, Belgiassa), filosofiaa tai etiikkaa eri painotuksin (Saksassa) tai kansalaiskasvatusta (Serbiassa). (Tomperi 2013a, 69.) Otan esimerkiksi tästä ryhmästä Itävallan ja Saksan.

Itävallassa etiikan opetus on osa uskontokuntasidonnaista katsomusopetusta. Opetus on tunnustuksellista, ja oikeus antaa opetusta on 16 uskonnollisella yhdyskunnalla<sup>73</sup>, joista jokaisella on oma opetussuunnitelmansa<sup>74</sup>. Itävallassa katsomusaine määräytyy oppilaan uskonnollisen yhdyskunnan jäsenyyden perusteella, mutta toisin kuin Suomessa vapautuksen uskonnon opetuksesta voi saada omantunnon syihin vedoten kuka tahansa (Königsberger ja Kubarth 2013, 35; Salmenkivi ja Åhs 2022, 57–58; Haarscher 1996, 66.)

Itävallassa on käyty pitkään keskustelua korvaavan etiikkaoppiaineen opettamisesta uskonnon opetuksesta pois jättäytyville. Etiikkaa on kokeiltu sadoissa kouluissa, mutta valtakunnallisesti oppiainetta ei kuitenkaan tarjota huolimatta siitä, että uskonnon opetuksesta

71. Julkisia on noin 85 prosenttia maan kouluista, minkä lisäksi maassa on merkittävä määrä katolisia yksityiskouluja. Vapautuksen hakeminen RME:sta on mahdollista mutta sitä tehdään hyvin vähän. (Salmenkivi ja Åhs 2022, 60.)

72. Merkittävä muutos tapahtui ns. Birminghamin opetussuunnitelmassa (1975), jonka myötä uskonnonopetuksen tavoite ei enää ollut kristinuskoon kasvattaminen vaan oppilaiden kriittisen, uskontoihin ja moraalisiin, liittyvän ymmärryksen kehittämistä. Uskonnonopetus on nykyään siis tunnustuksetonta ja moniuskontoista. Tosin monikulttuurisuuden painotuksesta huolimatta uskonnonopetuksen yhteiseksi lähtökohdaksi on otettu kristinusko. (Hokkanen 2014, 233–235.)

73. Opetus on mahdollista seuraaville Itävallassa toimiville yhdyskunnille: Katolinen kirkko, Protestanttinen uskonto (luterilaisen ja reformoidun tunnustuksen mukainen), kreikkalaisortodoksinen kirkko, Juutalainen uskonnollinen yhdistys, Itävallan islamilainen yhdyskunta, Koptilais-ortodoksinen kirkko, Vanha-katolinen kirkko, Evankelis-metodistinen kirkko, Myöhempien Aikojen Pyhien Jeesuksen Kristuksen kirkko, Armenian apostolinen kirkko, Uusi apostolinen kirkko, Itävallan buddhalainen yhdyskunta, Syyrialais-ortodoksinen kirkko, Jehovan todistajat, Itävallan islamilaisalaviittinen yhdyskunta ja Itävallan vapaakirkot (Salmenkivi ja Åhs 2022, 57).

74. Itävallassa lapsella on myös enemmän itsemääräämisoikeutta katsomuksensa suhteen kuin Suomessa: 10-vuotiaasta lasta täytyy kuulla uskontokunnan jäsenyyteen liittyvissä asioissa, ja 14-vuotiaalla on oikeus erota tai liittyä uskonnolliseen yhdyskuntaan ja myös jättäytyä pois uskonnon opetuksesta (Königsberger ja Kubarth 2013, 34).

pois jäävien määrä on kasvanut. Kritiikkiä on herättänyt esimerkiksi se, että etiikan opettajat ovat olleet katolisen uskonnon opettajia. (Königsberger ja Kubarth 2013, 40; Salmenkivi ja Åhs 2022, 57.)

Saksan osavaltioiden katsomusopetuskäytännöt muistuttavat suurilta osin suomalaista mallia, mutta variaatiota on runsaasti (esim. Berliinissä etiikkaa opetetaan kaikille yhteisenä oppiaineena, ks. seuraava alaluku). Uskonto on pakollinen oppiaine julkisissa kouluissa ja opetusta järjestetään valtauskonnoissa (katolisuus, protestanttisuus tai molemmat alueen mukaan) sekä useissa osavaltioissa myös vähemmistöuskonnoissa. Eettinen kasvatusta ja ihmisten arvojen edistäminen on keskeinen osa uskonnon opetusta, mihin vaikuttaa myös maan kansallissosiaalinen menneisyys. (Schreiner 2009, 34–39; Kwiran 2001, 225; Hokkanen 2014, 241; Tomperi 2013a, 65.)

Uskonnottoman korvikeoppiaineen nimi vaihtelee. Esimerkiksi Baijerissa ja Thüringenissä opiskellaan etiikkaa (*Ethik*), Saarlandissa oppiaineen nimi on yleinen etiikka (*Allgemeine Ethik*), Brandenburgissa Elämäntaito – etiikka – uskontotieto (*Lebensgestaltung-Ethik-Religionskunde LER*), Nordrhein-Westfalenissa Käytännöllinen filosofia (*Praktische Philosophie*) ja Niedersachsenissa Arvot ja normit (*Werte und Normen*). Joissain osavaltioissa<sup>75</sup> vapautuksen uskonnon opetuksesta saa pyynnöstä; joissakin<sup>76</sup> on lähtökohtainen valinnanvapaus uskonnon opetuksen ja sekulaarin katsomusopetuksen välillä. Pynnön tai valinnan tekee huoltaja tai 14-vuotta täyttänyt oppilas. Katsomusainevalinta ei ole sidottu uskontokunnan jäsenyyteen. (Schreiner 2009, 34–39; Hokkanen 2014, 243; *Zur Situation des Ethikunterrichts in der Bundesrepublik Deutschland* 2008.)

### Etiikka katsomusaineen ulkopuolella

Katsomusopetusratkaisu ei yksin vielä avaa etiikan opetuksen toteutumista. Jotta etiikanopetusratkaisusta eri maissa saisi kattavan kokonaiskuvan, Tomperin (2013, 64) mukaan olisi hyödyllistä tarkastella katsomusopetuksen lisäksi ainakin seuraavia kysymyksiä:

- Kuinka yhteiskunnallinen opetus (*citizenship/civic education, l'instruction civique*) on järjestetty? Mitä moraalikasvatuksen elementtejä yhteiskunnallisissa oppiaineissa on?
- Onko filosofia ja näin ollen moraalifilosofia kaikille yhteinen, pakollinen oppiaine? Mikä filosofian asema koulussa on?
- Onko eettinen kasvatusta kirjattu opetussuunnitelmaan läpäisyperiaatteella?
- Ovatko eettistä kasvatusta sisältävät (katsomus)aineet pakollisia ja kaikille yhteisiä vai valinnaisia?

Sekulaarisuudelle tai tunnustuksettomuudelle perustuvissa yhteiskunnissa (esim. Ranska ja Yhdysvallat) julkisissa kouluissa ei tarjota katsomusopetusta lainkaan. Yhdysvalloissa on toisen maailmansodan jälkeen toteutettu lukuisia koulujen moraalikasvatushankkeita. Eettistä ainesta opiskellaan kuitenkin yleensä muiden oppiaineiden osana tai läpäisyperiaatteella koulun kaikessa toiminnassa, ei omana oppiaineenaan. Vain osa osavaltioista on kirjannut eettisen kasvatuksen lain tasolla opetussuunnitelmaan. (Nucci ja Narvaez 2008; Warren ja Patrick 2006; Hersch, Miller ja Fielding 1980; Chazan 1985.)

Koulu ja sen opetussuunnitelma ovat olleet kiihkeän poliittisen kamppailun aihe Yhdysvalloissa jo ennen Trumpin kaudella roihahtanutta liberaalien ja konservatiivien kulttuuri-

75. Baden-Württemberg, Bayern, Mecklenburg-Vorpommern, Niedersachsen, Hessen, Rheinland-Pfalz, Saarland ja Schleswig-Holstein (*Zur Situation des Ethikunterrichts in der Bundesrepublik Deutschland* 2008, 7).

76. Hamburg, Nordrhein-Westfalen, Sachsen, Sachsen-Anhalt ja Thüringen (*Zur Situation des Ethikunterrichts in der Bundesrepublik Deutschland* 2008, 7).



sotaa<sup>77</sup>. Samanlaisia jakolinjoja on syntynyt myös moraalikasvatuskeskusteluissa. Väittäminen on käyty muun muassa siitä, mikä on kodin ja uskonnon yksityisen moraalin suhde koulun julkiseen moraaliiin sekä siitä, pitäisikö moraalikasvatuksen tähdätä yhteiskunnan arvojen säilyttämiseen vai muuttamiseen. (Ks. esim. Kannisto 2023.) Myös luvussa 2.3 esitelty etiikan opetuksen koulukuntajako on jossain määrin politisoitunut. Ajattelun ja eettisen harkinnan taitoja painottava suuntaus oli liberaalien ja progressivistien suosiossa ja korostui 1960–1970-luvuilla, kun taas luonteenkasvatuksen suuntaus nousi uudelleen esiin Reaganin aikana. Reagan lausui avoimesti pitävänsä uskontoa moraalin lähteenä, ja hänen uskonnolliskonservatiivinen opetusministerinsä William Bennett vaati voimallisesti moraalista ryhtiliikettä kouluihin<sup>78</sup>. (Leming 1997, 11; Freeman Butts 2006, 12.)

Olen valinnut tarkasteluun kolme koulujärjestelmää, joissa annetaan kaikille yhteistä etiikan opetusta omana oppiaineenaan. Kahdessa niistä, Ranskassa ja Japanissa, ei opeteta uskontoa julkisissa kouluissa, ja Berliinin osavaltiossa Saksassa opetetaan etiikan lisäksi myös uskontoa.

Japanissa uskonnon ja valtion perustuslakiin kirjattu ero estää myös uskonnon opetuksen julkisissa kouluissa<sup>79</sup>. Moraalikasvatus on ollut tärkeä osa opetussuunnitelmaa modernin koululaitoksen synnystä, 1800-luvun loppupuolelta, saakka. Japanin imperialistisella kaudella moraalikasvatus sai nationalistisuskonnollisia sävyjä, mutta toisen maailmansodan päätyttyä shintoelementit karsittiin kouluopetuksesta. (Takahata 2013, 182–183.) Moraalikasvatus kirjattiin opetussuunnitelmaan 1900-luvun loppupuolella integroituna elementtinä: esimerkiksi alakouluissa moraalikasvatushetkille (*dōtoku-no jikan*) oli varattava tietty aika kouluviihköstä. Tavoitteet olivat pitkälle luonteenkasvatuksellisia: hetkien piti kehittää oppilaiden moraalista mielenlaatua, sitoutumista, ahkeruutta, reiluuutta ja järjestelmällisyyttä mutta myös arviointikykyä. (Bamkin 2018, 80.)

Kulttuurikonservatiivina ja nationalistina pidetyn pääministeri Shinzo Aben johdolla aloitettiin koulutusreformi, joka korosti japanilaisia arvoja ja patriotismia. Aben toisella kaudella (2012–2020) aloitettiin moraalikasvatuksen opetussuunnitelmauudistus, minkä seurauksena etiikasta tuli oma oppiaineensa (*toku-betsu kyōka*) ala- ja yläkouluissa vuodesta 2018 alkaen. Uudistus merkitsi standardisoituja oppikirjoja kuten muissakin kouluaineissa sekä etiikan oppimisen arviointia. (Bamkin 2018, 80–81.) Etiikanopetus on politisoitunut myös Japanissa. Aben koulutusreformi herätti huolta vasemmistossa, kulttuuriliberaaleissa, antimilitaristeissa ja esimerkiksi Japanin opettajien ammattiliitossa. Julkisen koulun virallisessa etiikan opetuksessa nähtiin vaarana Japanin imperialistisen ja militaristisen kauden indoktrinoivan ja valtiokeskeisen opetuksen perintö. (Bamkin 2018, 80–81.)

Ranskalaista yhteiskuntaa ja myös koulujärjestelmää määrittää tiukka kirkon ja valtion eron sekä maallisuuden (*laïcité*) periaate. Uskonnolla ei ole paikkaa julkisessa tilassa, eikä

77. Viimeaikaisia esimerkkejä ovat esimerkiksi Floridan päätös (2022) kieltää sukupuoli- ja seksuaalivähemmistöistä puhuminen alaluokkien oppilaille, mitä perusteltiin vanhempien kasvatusoikeudella sekä keskustelut postkolonialistisen ja kriittisen rotunäkökulman opettamisesta, mitä useat osavaltiot ovat rajoittaneet. Ks. esim. <https://www.washingtonpost.com/politics/2022/04/01/what-is-florida-dont-say-gay-bill/> (viitattu 8.2.2023) ja <https://www.economist.com/interactive/united-states/2022/07/14/critical-race-theory-is-being-weaponised-whats-the-fuss-about> (viitattu 8.2.2023).

78. Freeman Buttsin (2006, 12) mukaan George Bush nuoremman kaudella 2000-luvun alussa käytiin samantyyppistä keskustelua uskonnon ja moraalikasvatuksen suhteesta ja esimerkiksi Bushin päätös sallia uskonnollisten yhdyskuntien osallistuminen julkisten palveluiden tarjoamiseen herätti huolta perustuslaissa taatun kirkon ja valtion eron toteutumisesta.

79. Yksityisissä kouluissa uskonnonopetusta voidaan kuitenkin antaa. Vuonna 2012 yksityisistä lukioista noin 25 prosenttia oli uskonnollisia kouluja, esimerkiksi katolisia, protestanttisia, shintolaisia tai buddhalaisia. (Takahata 2013, 186.)

Ranskan julkisissa kouluissa<sup>80</sup> ole opetettu uskontoa yli sataan vuoteen<sup>81</sup>. Täydellinen kirkon ja valtion ero toteutui vuonna 1905 säädetyssä laissa, jonka seurauksena Ranskasta tuli sekulaari, tunnustukseton ja uskonnollisesti neutraali valtio. Laissa todetaan: *L'état ne se mêle pas des questions religieuses. L'état ignore la religion*<sup>82</sup>. (Haarscher 2006, 22–54; Klein 2009, 24–29; Hokkanen 2014, 246–247.)

Ratkaisevia askelia kohti tunnustuksetonta valtiota otettiin Ranskassa suuren vallankumouksen jälkeisellä vuosisadalla, kun uskonnonvapaudesta säädettiin ja esimerkiksi siviilisäätö irrotettiin tunnustuksesta. Kirkolla oli vaihtelevasti valtaa kouluopetukseen vielä 1800-luvulla. (Haarscher 2006, 39; Terral 1998; Meng 2017; Hokkanen 2014, 49.) Tilanne muuttui, kun Jules Ferryn (1832–1893) hallitus vei läpi useita kirkon valtaa rajoittavia lakeja (*lois Ferry*). Ferryn johdolla Ranskaan luotiin ilmainen, kaikille pakollinen ja sekulaari kansanopetus. Vuonna 1882 säädetyissä koululaeissa myös uskonnon opetus korvattiin moraali- ja kansalaisopetuksella (*l'instruction morale et civique*). (Holter 1956, 270–274; Haarscher 2006, 39; Terral 1998; Hokkanen 2014, 248; Meng 2017.) Loeffelin (2003) mukaan varhaisessa kansalaisopetuksessa korostuivat isänmaallisuus ja kansalaisen oikeudet ja velvollisuudet, kun taas moraaliopetus jakaantui affektiiviseen luonteenkasvatukseen puoleen (mikä korostui alaluokilla) ja moraalin opettamiseen (mikä korostui yläluokilla). Ensimmäisessä painotettiin toimintaa, toisessa tietoa.

Moraali- ja kansalaiskasvatusoppiaineen nimi, opetus suunnitelmat ja opetusmäärät muuttuivat useampaan kertaan 1900-luvun aikana. Sana moraali putosi oppiaineen nimestä pois, ja 1900-luvun loppupuolella painotus oli yhteiskunnallinen, puhuttiin yksinkertaisesti kansalaiskasvatuksesta. Lukion yläluokilla etiikkaa opiskeltiin filosofian osana. Vuonna 2012 keskustavasemmistolainen PS-puolueen opetusministeri Vincent Peilloin ehdotti maallisen moraalin (*morale laïque*) opetuksen palauttamista kouluihin. (Richon 2012; Kahn 2016; *Cités* 2012.)

Peilloinin ehdotusta pidettiin monella tapaa paluuna kolmannen tasavallan<sup>83</sup> maallisen moraalikasvatuksen juurille. Peilloin korosti vapauden, solidaarisuuden ja tasa-arvon perinnettä sekä rationaalisen päättelyn tärkeyttä. Peilloin perusteli etiikaopetuksen tarpeen lausunnossaan tasavaltalaisen yhteiskunnan eduilla: *La morale laïque, c'est apprendre ce qui est juste, distinguer le bien du mal [...]. Si la République ne dit pas quelle est sa vision de ce que sont les vertus et les vices, le bien et le mal, d'autres le feront à sa place*<sup>84</sup>. (Kahn 2016.)

Toisaalta Peillon korosti, ettei ollut tarkoitus luoda kansalaiskasvatusoppiainetta uudelleen, vaan moraaliopetukseen pitäisi sisältyä myös ihmisenä olemisen, hyvän elämän sekä itsen ja toisten kohtaamisen ja hyvän kohtelun teemoja (*Cités* 2012, 95–99; Thibaud 2013).

Ehdotusta seurannut keskustelu ja valmistelutyö ovat kiinnostavia myös Suomen etiikanopetuskeskustelujen kannalta. Ranskassa väiteltiin esimerkiksi yhteisen moraalin mahdollisuudesta ja relativismin vaaroista 2000-luvun monikulttuurisessa ja osin segregoituneessa yhteiskunnassa. Myös termi *maallinen* herätti kysymyksiä: toisaalta sitä kritisoitiin uskonnonvastaisuudesta, toisaalta sitä pidettiin turhana, sillä Ranskan perustuslain mukaan kaikki julkinen toiminta oli joka tapauksessa maallista. Termi jäi lopulta pois oppiaineen nimestä, ja

80. On huomattava kuitenkin, että noin 20 prosenttia ranskalaislapsista opiskelee yksityiskouluissa, joista suuri osa on katolisia ja joissa uskonnonopetusta annetaan (Schreiner 2002, 83; Dericquebourg 2013, 113–114).

81. Tunnustuksettomuuden periaatetta ei sovelleta Alsacen ja Mosellen departamenteissa (Haarscher 2006, 47).

82. Valtio ei puutu uskonnollisiin kysymyksiin. Valtio jättää uskonnon huomioimatta.

83. Peilloin on taustaltaan filosofian professori. Hän on julkaissut vuonna 2010 kirjan Buissonin ajattelusta: *Une religion pour la République: la foi laïque de Ferdinand Buisson*.

84. ”Maallinen moraali on oikeudenmukaisuuden oppimista, oikean ja väärän erottamista toisistaan [...]. Jos tasavalta ei kerro omaa näkemystään hyveistä ja paheista, muut tekevät sen tasavallan puolesta.”

vuodesta 2015 Ranskan kouluissa alakoulusta lukioon alettiin opettaa moraal- ja kansalaiskasvatusta. (Kahn 2016; Thibaud 2013.)

Opetussuunnitelman (*Programme d'enseignement moral et civique* 2019) mukaan oppiaineella on herkkyyden ulottuvuus (minä ja toiset), normien ulottuvuus (lait ja säännöt, muiden kanssa elämisen periaatteet), kognitiivinen ulottuvuus (rationaalinen arviointi, yksin ja muiden kanssa ajattelu) ja käytännön ulottuvuus (sitoutuminen, toiminta yksin ja muiden kanssa).

Myös Ranskassa on kuitenkin herännyt viime vuosikymmeninä useita keskusteluja siitä, pitäisikö kouluopetukseen sisällyttää uskontoja koskevaa tietoa monikulttuuristuvassa yhteiskunnassa (Schreiner 2002, 83; Dericquebourg 2013, 113–114).

Kiinnostavan kansainvälisen vertailukohdan Suomelle tarjoaa Berliinin osavaltio Saksassa, jossa etiikka on ollut pakollinen, kaikille yhteinen kahden viikkotuntin oppiaine vuosiluokilla<sup>85</sup> 7–10 vuodesta 2006 alkaen. Etiikan lisäksi oppilas voi valita vapaaehtoista uskonnon opetusta tai humanistista elämäntutkimusopetusta. (*Zur Situation des Ethikunterrichts in der Bundesrepublik Deutschland* 2008, 23–25.)

Osavaltion kouluhallinnon esitteessä uuden oppiaineen tarpeellisuutta perustellaan ja sen luonnetta kuvataan. Aiheen mahdollinen sensitiivisyys paljastuu esimerkiksi esitteen kohdasta, jossa etiikan kerrotaan olevan aivan normaali oppiaine, kuten historia tai biologia (*ein ganz normales Schulfach wie Geschichte oder Biologie*). Etiikan todetaan olevan osa filosofiaa ja sen opetuksen tavoitteiksi mainitaan rauhanomainen yhteiselämä (*friedlich zusammenzuleben*), yhteiskuntaa koossa pitävien arvojen pohdinta yhdessä (*gemeinsam über Werte, die unsere Gesellschaft zusammenhält, nachzudenken*), tutustuminen sekä yhteyden ja luottamuksen löytäminen erilaisiin ihmisiin (*Fremdes kennen zu lernen und darin auch Vertrautes und Gemeinsamkeiten zu finden*) ja kunnioitus toisia kohtaan (*Respekt für den anderen zu entwickeln*).

Vaikka muissakin oppiaineissa harjoitellaan yllä olevia tavoitteita, etiikan tunneilla niihin voidaan keskittyä täysin (Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie 2006). Oppiaineen tarpeellisuutta perustellaan Berliinin monikulttuurisuudella ja uskontojen ja maailmankatsomusten moninaisuudella. Moninaisuudesta huolimatta kaikkien pitää tunnustaa yksilön vastuu, sukupuolten välinen tasa-arvo ja toisinajattelun suvaitseminen yhteiselämän perustaksi. (Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie 2006.)

Etiikan korostetaan olevan katsomuksellisesti neutraali oppiaine. Se ei kuitenkaan tarkoita relativismia, vaan oppilaita kannustetaan esittämään päteviä perusteita arvovalinnoille. Opetussuunnitelmaan kuuluu teemoja kuten *identiteetti, ystävyys, onnellisuus, tasa-arvo, oikeudet, oikeudenmukaisuus, vapaus, vastuu, solidaarisuus, syyllisyys, velvollisuus ja omatunto*. (Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie 2006.)

Etiikan ympärillä on kuohunut myös Berliinissä. Pian oppiaineen perustamisen jälkeen syntyi Pro Reli -kansanliike, joka vastusti etiikan pakollisuutta ja kannatti uskonnon opiskelua tunnustuksen mukaan jaetuissa ryhmissä. Liikkeessä oli mukana kirkkoja, uskonnollisia järjestöjä sekä CDU:n konservatiivipoliitikkoja<sup>86</sup>. Liikkeen argumentti oli, että monikulttuurisessa yhteiskunnassa oman uskonnon opiskelu lisää suvaitsevaisuutta etiikkaa paremmin ja toimii myös uskonnollisen fundamentalismin estäjänä. (Pro Reli 2009.) Liike vaati lakimuutosta, joka antaisi vanhemmille mahdollisuuden valita uskonnon ja etiikan välillä. Asiasta järjestettiin kansanäänestys 2009, jonka vastapuoleksi järjestäytynyt, yhteistä ja pakollista etiikan opetusta kannattanut Pro Ethik -liike voitti. Etiikka pysyi yhteisenä oppiaineena yläluokilla. Keskustelua<sup>87</sup> käytiin myös etiikan opetuksen laadusta: opetussuunnitelmaa

85. Samantyyppistä peruskoulun yläluokkien yhteistä etiikan opetusta ehdotti Annika Takala Suomessa 1960-luvulla, ks. luku 4.2.2.

86. Esim. Angela Merkel kannatti Pro Reli -liikettä. <https://www.welt.de/politik/article3615693/Merkel-unterstuetzt-Berliner-Initiative-Pro-Reli.html> (viitattu 10.2.2023).

87. Ks. esim. Tagesspiegel 6.5.2010 <https://www.tagesspiegel.de/berlin/ethikstunden-sollen-besser-werden->

pidettiin liian filosofiapainotteisena ja epämääräisenä. Huolta oli myös pätevien opettajien saatavuudesta ja etiikan maineesta täyteineenä, jota minkä oppiaineen tahansa opettaja voisi opettaa.

Uudelleen oppiaine nousi keskusteluun vuodesta 2017 lähtien, kun osavaltiossa vaadittiin demokratia- ja kansalaiskasvatuksen lisäämistä ja tunteja siihen otettiin etiikalta. Etiikan opettajien järjestö vastasi korostamalla etiikan olevan itsessään demokratia- ja kansalaiskasvatusta. (Iversen, ja Gerwig 2019; Schaller 2020.)

### Opetusratkaisuihin liittyviä ongelmakohtia ja avoimia kysymyksiä

Katsomus- ja etiikanopetusjärjestelyihin liittyy useita ongelmia ja avoimia kysymyksiä, joista nostan muutamia esille edellä kuvattuihin esimerkkimaihin liittyen.

Salmenkiven ja Åhsin (2022, 48, 56) mukaan ruotsalaista yhteisen katsomusaineen mallia on kritisoitu sen näennäisestä neutraaliudesta huolimatta painottavan tiettyjen katsomusten, kuten luterilaisuuden ja sekularismin, valta-asemaa. Vaikka EIT on linjannut, että kulttuuri-sista syistä tietyn katsomusperinteen korostuminen opetuksessa on perusteltua, asetelma voi silti synnyttää muunlaisten katsomusten toiseuttamista. Tanskassa yhteinen katsomusopetus on vielä eksplisiittisemmin kristinuskokeskeistä.

On myös huomattava, että etiikka on oppisisältönä varsin erilainen verrattuna katsomusaineiden muihin osa-alueisiin, esimerkiksi uskontotieteelliseen uskontoilmiön käsittelyyn tai tietyn uskonnon metafysiisiin uskomuksiin ja oppeihin tutustumiseen (ks. esim. Schreiner 2002, 85–86). Voi kysyä, onko näiden yhdistäminen pedagogisesti mielekästä. Skotlannissa on esimerkiksi esitetty, että oppiaineen kehittyminen kohti kaikille yhteisiä, moraalifilosofisia painotuksia, vahvistaa sen asemaa koulussa. Toisaalta on väitetty, että laajentuminen eettisten ja filosofisten kysymysten pariin on tehnyt siitä haastavamman opettaa. (Salmenkivi ja Åhs 2022, 62; ks. myös Matema 2015.)

Tunnustusryhmäkohtaisessa katsomusopetusmallissa täytyy ratkaista kysymys uskontoa korvaavan, tunnustuksettoman vaihtoehdon luonteesta. Euroopankin maissa on päädytty tässä hyvin erilaisiin ratkaisuihin. Pelkkä etiikka korvaavana oppiaineena jättää useita katsomuksen osa-alueita sivuun ja toisaalta antaa (mahdollisesti tahattoman) vaikutelman, että etiikka on keskeisin sisältö myös uskontoryhmien opetuksessa. Uskontotieto puolestaan tyypistää katsomuskysymykset uskonnollisiksi ja sivuuttaa etiikan oppisisältönä. Suomen ratkaisu on ainutlaatuinen maailmassa: uskonnoton katsomusaine elämäntietotietoa yhdistää katsomusten tarkastelun ja etiikan monitieteiseksi kokonaisuudeksi (Tomperi 2013a, 69; Salmenkivi ja Åhs 2022, 44).

Keskustelua on herättänyt myös kysymys vanhempien kasvatusoikeudesta. Niin kansainvälisesti (esim. edellä kuvattu Norjan tapaus) kuin Suomessakin (ks. Hartikaisen tapaus luku 4.3.1) on vedottu YK:n kansalaisoikeuksia ja poliittisia oikeuksia koskevan kansainvälisen yleissopimuksen (1966; 8/1976; ns. KP-sopimus) 18 §:n 4. momenttiin, jonka mukaan vanhempien *vapautta taata lastensa uskonnollinen ja moraalinen opetus omien vakaumustensa mukaan* on kunnioitettava.

Ratkaistava on myös etiikan ja katsomusaineiden suhde yhteiskunnalliseen opetukseen. Ruotsissa uskontotiedon aseman osana yhteiskunnallista opetusta on katsottu häivyttävän sen katsomusaspektia. (Salmenkivi ja Åhs 2022, 56.) Ranskassa ja Saksassa on keskusteltu etiikan ja yhteiskunnallisen (demokratia)kasvatuksen suhteesta ja näiden välisistä jakolinjoista ja opetussuunnitelmapainotuksista on haettu useaan otteeseen konsensusta.

Muiden Suomen kaltaisten maiden viime vuosikymmenten keskustelujen ja nykytilanteen tarkastelu osoittaa tämän tutkimuksen aiheen ajankohtaisuuden. Tällä hetkellä monissa

---

bundnis-pro-ethik-fordert-qualitatsoffensive-1811971.html ja Süddeutsche Zeitung 17.5.2020 <https://www.sueddeutsche.de/karriere/pro-reli-gescheitert-berlin-glaubt-an-ethik-1.390808>.

maissa kiistellään siitä, millaista katsomusopetusta julkisen koulujärjestelmän pitäisi tarjota, missä muodossa etiikan opetusta pitäisi koulussa toteuttaa ja millainen on etiikan opetuksen ja katsomusopetuksen välinen suhde. Kansainvälinen vertailu osoittaa osaltaan oman tutkimukseni genealogisen näkökulman perustelluksi: on tarvetta uusille tutkimuksille, jotka kertovat siitä, miten olemme Suomessa päätyneet nykyiseen tilanteeseen.

Kansainvälisten vertailukohtien tarkastelun pohjalta katson, että suomalaista etiikanopetusratkaisua tutkittaessa on relevanttia huomioida ainakin seuraavat seikat:

- Etiikanopetusmallit vaihtelevat eri maissa suuresti ja ovat poliittisen neuvottelun ja historiallisen kehityksen tulosta.
- Etiikka voi liittyä katsomusaineen opiskeluun, filosofiaan, yhteiskunnalliseen opetukseen tai sitä opetetaan omana oppiaineenaan.
- Etiikan opetuksen määrästä, luonteesta ja kytköksistä katsomuksiin tai muihin oppiaineisiin on käyty historiassa ja käydään edelleen yhteiskunnallista debattia.
- Etiikkaa opiskellaan eriytetyissä katsomusryhmissä vain maissa, joissa toteutetaan eriytettyä katsomusopetusta. Yhteisen katsomusaineen tai yhteisen etiikkaoppiaineen maissa etiikkaa opiskelevat kaikki oppilaat yhdessä.

## 3. TUTKIMUKSEN TOTEUTUS JA METODOLOGIA

### 3.1 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET

Hahmotin edellisessä luvussa etiikanopetuskysymystä osana keskustelua moraalien perustasta, katsomuspolitiikasta ja katsomusopetuksesta, etiikan opetuksen teorian koulukuntaeroista sekä kansalaiskasvatuksesta. Tuossa teoreettiskäsitteellisessä kehyksessä tutkimustehtävä ja -kysymykset muotoutuvat seuraavasti:

Tutkimustehtäväni on muodostaa näkemys etiikanopetusdebatin luonteesta. Selvitän tapaa, jolla etiikan opetuksesta on suomalaisessa koulutus- ja katsomuspoliittisessa keskustelussa kamppailtu. Tämän tavoitteen kautta päätutkimuskysymykseksi muotoutui: Mistä etiikanopetuskamppailuissa voi tulkita olleen kyse?

Selvitän päätutkimuskysymystä seuraavien osakysymysten avulla:

- Millä argumenteilla ja millaisella puheella kaikille yhteistä etiikkaa on puolustettu? Näihin kysymyksiin vastaan luvuissa 4. ja 6.
- Millä argumenteilla kaikille yhteistä etiikkaa on vastustettu? Millaisella puheella vallalla olevan etiikanopetusjärjestelyn välttämättömyyttä ja luonnollisuutta on tuotettu? Näihin kysymyksiin vastaan luvuissa 5. ja 6.
- Mitkä intressiryhmät, tahot ja toimijat ovat puolustaneet kaikille yhteistä etiikkaa? Entä mitkä intressiryhmät, tahot ja toimijat ovat sitä vastustaneet? Tähän vastaan luvussa 4.
- Millaista tulkintaa etiikasta yleissivistävän koulun oppisisältönä debatin osapuolet ovat tuottaneet? Tähän vastaan luvuissa 4., 5. ja 6. sekä kootusti luvussa 7.

Pikkusaari (1998, 20) korostaa, että se katsomuspoliittinen järjestys, joka Suomessa muotoutui itsenäisyyden alussa (ja joka peruskoulun etiikanopetusjärjestelyn suhteen on edelleen voimassa), ei syntynyt yksimielisesti tai itsestään selvästi, vaan kulttuuritaistelun seurauksena. Salmenkivi ja Åhs (2022, 17–18) puolestaan muistuttavat, että valtioilla on varsin suuri harkintamarginaali siinä, millaista katsomusaineiden opetusta koulussa annetaan vai annetaanko sitä julkisessa koulussa lainkaan. Lisäksi he painottavat, ettei katsomusaineita koskevan tutkimuksen pohjalta voida yksiselitteisesti päätyä suosittelemaan tietynlaista opettamisen mallia.

Tutkimukseni sosiaalisontologisena lähtökohtana onkin käsitys yhteiskunnallisesta todellisuudesta ihmisen rakentamana ja uusintamana konstruktiona (esim. Berger ja Luckmann 2011 (1967)). Konstruktivistisesta lähtökohdasta katson, että käsitykset oppiaineista, tunti- ja opetuksen opettamisesta ja uskonnon roolista yhteiskunnassa ja opetuksessa ovat historiallisesti muovautuneita ja tietyissä yhteiskunnallisissa tilanteissa rakennettuja tai kamppailtuja asiointiloja (ks. esim. Kelly 2004).

Tomperi (2006, 104) viittaa brittiläiseen opetussuunnitelmatutkimukseen, jossa oppiaineiden vakiintunutta asemaa on kyseenalaistettu enemmän kuin suomalaisessa didaktiikan tutkimuksessa. Tomperin (mt) mukaan ainedidaktiikka oppiainetutkimuksen viitekehystenä on osaltaan saattanut vahvistaa oppiaineisiin liittyvää itsestäänselvyiden vaikutelmaa etenkin reaaliaineiden kohdalla.

Tutkimuksestani muodostui oppiaineen ja oppisisällön sosiokulttuurihistoriallinen tarkastelu, johon kuuluu se, ettei mitään vakiintunutta oppiaineen profiilia, tavoitteita tai edes tiedeustaa pidetä itsestään selvänä (Kelly 2004; Apple 2004). Koulujärjestelmän institutionaaliset kategoriat eivät ilmesty tyhjästä, vaan luodaan koulutuspoliittisessa (ja tässä tapauksessa myös katsomuspoliittisessa) kamppailussa. Tomperi (2006, 106) kirjoittaa: ”Oikeutuksen saavuttamiseksi on oppiaineiden luonnetta ja sisältöä muovattaessa tukeuduttava julkisuudessa tunnistettuihin merkityksellisiin kategorioihin. Näin ollen myös oppiaineiden koostamisen ainekset ja oppiaineen legitimoinnissa käytetyt argumentit voivat olla menestyksellisiä vain, jos niillä kyetään vetoamaan koulutuspoliittisen päätöksenteon kannalta merkittäviin ’yleisöihin’.”

Tässä tutkimuksessa seuran ja erittelen yrityksiä legitimoida kaikille yhteinen etiikka oppiaineena ja toisaalta hahmotan ja puran uskontoon sidotun etiikan legitimoinnin historiaa. Tutkimukselliset lähtökohdat purkamiselle olen omaksunut historian tutkimuksesta, kriittisestä kasvatustieteestä ja genealogiasta. Tutkimuksen toteutuksessa yhdistelen perinteisen lähdekriittisen historian tutkimuksen, laadullisen sisällön luokittelun, hermeneuttisen tulkinnan ja diskurssianalyysin piirteitä.

Esittelen seuraavassa tutkimusta ohjanneiden ajattelusuuntausten keskeisiä näkökulmia ja kirjoitan auki sitä, kuinka ne omaa tutkimustani kehystävät. Sen lomassa esittelen myös tutkimuksen aineiston ja rakenteen.

### 3.2 TUTKIMUSAINEISTO

Tutkimusaineiston kokoaminen lähti liikkeelle vuosien 1992 ja 2010 tuntijakotyöryhmien mietinnöistä ja niistä annetuista lausunnoista ja kommentteista. Ne muodostavat verrattain selkeän ja yhteismitallisen aineistokokonaisuuden: tuntijakotyöryhmän mietinnöissä on perusteltu ehdotusta kaikille yhteiseksi etiikaksi, ja niistä annetuissa kymmenissä lausunnoissa eri toimijat ja intressiryhmät argumentoivat etiikan puolesta tai sitä vastaan.

Pian kuitenkin kävi selväksi, että on syytä ulottaa tarkastelu koskemaan kaikkia itsenäisyyden ajan etiikkadebatteja, jotta voin tuoda esiin etiikkakysymyksen pitkän historian suomalaisessa koulukeskustelussa. Ongelma aineiston kannalta oli se, ettei aiemmista etiikanopetuskeskusteluista ollut samanlaista koherenttia lausuntopakettia saatavilla, vaan aineisto piti koostaa useasta eri lähteestä.

Tein Suomen historian pro gradu -tutkielmani vuonna 2003 itsenäisyyden alun siveysoppikiistasta, joten minulla oli käsitys siitä, millä areenoilla siveysoppikeskustelua oli tuolloin käyty. Tuolloin keräämäni lähdeaineiston otin myös väitöstutkimuksen pohjaksi 1920-luvun alun osalta. Tämä tutkimus sisältää myös joitakin pro gradussa tekemiäni huomioita. Tutkielmaa varten tekemäni työ oli olennainen osa esiyymmärrystäni aihepiiristä ja ohjasi siten osaltaan tutkimustehtävän pohtimista ja syvempää perehtymistä aiheeseen. Jotkut jo tuolloin tekemäni havainnot osoittautuivat kestäviksi, mutta johtopäätökset kehittyivät kuitenkin tässä laajemmassa, pitkittäistutkimuksen omaisessa tarkastelussa eri suuntaan.

Esko Kähkösen (1976) ja Harri Saineen (2000) uskonnon opetusta koskevien tutkimusten avulla pääsin 1960-luvun siveysoppikeskustelun lähteiden jäljille ja löysin lisämateriaalia itsenäisyyden ajan alun keskustelua valaisemaan. Tärkeä apu oli myös *Filosofia.fi* -portaalissa

julkaistu, Tomperin (2013) toimittama 1900-luvun alun siveysoppikirjoittelua sisältävä koelma.

Lopulta laajensin myös 1990-luvun ja 2010-luvun alun keskustelujen aineistopohjaa ja täydensin tuntijakotyöryhmän perusaineistoa muilla lähteillä. Erityisen hedelmälliseksi 1990-luvun alun keskustelun osalta osoittautui Opetushallituksen arkisto, josta löytyi ennen tutkimatonta valmistelumateriaalia etiikkaoppiaineeseen liittyen, esimerkiksi opetussuunnitelmaluonnoksia. 2010-luvun keskustelua olen taustoittanut myös haastattelemalla muutamia asianosaisia informantteina.

Pitkän aikajänteen kattavan, koherentin lähdeaineiston kerääminen on ollut haasteellista. Keskustelua on käyty lukuisilla eri foorumeilla, eikä neljän toisistaan poikkeavan historiallisen vaiheen keskusteluista ole valitettavasti voinut luoda neljää keskenään yhteismitallista aineistokorpusta. Näin esimerkiksi mielekäs kvantitatiivinen arvio perusteiden historiallisesta muutoksesta ei ole ollut mahdollinen. Laajaa ja moninaista aineistoa sitoo kuitenkin yhteinen teema: etiikka koulutus- ja katsomuspoliittisen debatin kohteena.

Taulukko 1. kuvaa tutkimusaineiston kokonaisuutta tutkimuksen kohteena olevissa neljässä vaiheessa. Aina lähteiden julkaisu-aika ei vastaa suoraan tutkimuksen vaihetta: esimerkiksi peruskoulun opetussuunnitelmakomiteassa etiikkaa kannattaneen Touko Voutilaisen vuonna 1996 postuumisti julkaistu käsikirjoitus on laskettu osaksi vaihetta III eli peruskoulu-uudistuksen ajan vaihetta. Vaiheiden väliajoilta on huomioitu joitakin alkuperäislähteitä niiltä osin kuin se on tutkimuksen kannalta ollut relevanttia. Esimerkiksi 1970-luvulla käytiin vielä aktiivista keskustelua katsomusopetuksesta ja edellisen vuosikymmenen debattia kommentoitiin. Väliaikojen aineisto on huomioitu aineistotaulukossa seuraavasti:

- Vaihe I: koululakien säätäminen 1920-luvun alussa (1900–1940)
- Vaihe II: peruskoulu-uudistus 1960-luvulla (1940–1980)
- Vaihe III: lukion tuntijakouudistus 1990-luvun alussa (1980–2000)
- Vaihe IV: peruskoulun tuntijakouudistus 2010-luvun alussa (2000–2013)

Sanomalehdistä olen käynyt läpi järjestelmällisesti *Helsingin Sanomat* ja *Kotimaan* etiikanopetuskeskustelujen neljän vaiheen ajankohdissa, mutta aineistoa on poimittu mukaan myös muista lehdistä.

Kaikille yhteiseen etiikkaan kantaa ottavan aineiston metsästyks on ollut ajoittain salapoliisityötä, jossa tutkimuskirjallisuuden huomioidut ja alkuperäislähteet ovat johdattaneet vähitellen uusien lähteiden jäljille. Lopulta lähteitä oli sellainen määrä, että uusia argumentteja tai näkökulmia etiikkaan ei niistä enää noussut esille. Näin saatoinkin katsoa aineiston saturoituneen (Hietala 2001, 22).

Kuten alussa mainitsen, käytän tutkimustekstissä runsaasti suoria alkuperäisaineiston tekstilainauksia, jotka on merkitty *kursiivilla*. Suorat lainaukset tutkimuskirjallisuudesta on puolestaan merkitty lainausmerkkeihin.



Taulukko 1. Tutkimusaineisto, aineistotyypit ja aineistotyyppien lukumäärä

<p><b>Vaihe I: koululakien säätäminen 1920-luvun alussa 1900–1940</b></p>
<p><b>Mikael Soinisen arkisto (MSA)</b> Muistiinpanovihko (1) Luentovihko (1) Tekstiluonnos (1) Pöytäkirjat (13)</p>
<p><b>Kouluhallituksen arkisto</b> Pöytäkirjat (2)</p>
<p><b>Kansallisen Edistyspuolueen arkisto</b> Pöytäkirja (1)</p>
<p><b>Suomen Kirkon Seurakuntatyön Keskusliiton arkisto</b> Pöytäkirjat (2) Ohjelma (1)</p>
<p><b>Julkaistut lähteet</b> Lait ja asetukset (1) Valtiopäiväasiakirjat: – Valtiopäiväpöytäkirjat (9) Mietinnöt, muistiot ja pöytäkirjat (5) Opetussuunnitelmat (1) Selonteot, tiedotteet, katsaukset ja kirjelmät (1)</p>
<p>Lehtikirjoitukset (34)</p>
<p>Aikalaiskirjallisuus (23)</p>
<p><b>Vaihe II: peruskoulu-uudistus 1960-luvulla 1940–1980</b></p>
<p><b>Peruskoulukomitean arkisto</b> Lakiluonnos (6) Pöytäkirja (1) Kirje (1)</p>
<p><b>Peruskoulun opetussuunnitelmakomitean arkisto</b> Pöytäkirjat (12) Lausunnot (7) Muistiot (2)</p>

<p><b>R. H. Oittisen yksityisarkisto</b>                  Puheet/julkiset esiintymiset (9)                  Lehtikirjoitukset (1)                  Tekstiluonnokset (4)</p>
<p><b>Eduskunnan arkisto</b>                  Valiokunnan kokouspöytäkirjat (2)</p>
<p><b>Opetusministeriön arkisto</b>                  Lausunnot (5)</p>
<p><b>Julkaistut lähteet</b>                  Lait ja asetukset (1)                  Valtiopäiväasiakirjat                  – Hallituksen esitykset (1)                  – Valtiopäiväpöytäkirjat (2)                  – Lakialoitteet (1)                  – Eduskunnan vastaukset (1)                  – Valiokuntien mietinnöt ja lausunnot (2)                  Mietinnöt, muistiot ja pöytäkirjat (3)                  Opetussuunnitelmat (3)                  Selonteot, ohjelmat, tiedotteet, katsaukset ja kirjelmät (2)</p>
<p>Mediahaastattelut (5)                  Lehtikirjoitukset (85)</p>
<p>Aikalaiskirjallisuus (23)</p>

<p><b>Vaihe III: lukion tuntijakouudistus 1990-luvun alussa                  1980–2000</b></p>
<p><b>Opetusministeriön arkisto</b>                  Lausunnot (153)</p>
<p><b>Kirkkohallituksen arkisto</b>                  Muistiot (2)</p>
<p><b>Opetushallituksen arkisto</b>                  Peruskoulun ja lukion opetussuunnitelman perusteiden laadintaa koskevat asiakirjat (17)                  – lausunnot ja kannanotot (6)                  – pöytäkirjat (4)                  – alustus/seminaarimateriaali (3)                  – opetussuunnitelmatekstin luonnos (6)                  – puhe (1)</p>

<b>Julkaistut lähteet</b> Valtiopäiväasiakirjat – Valtiopäiväpöytäkirjat (1) – Valiokuntien mietinnöt ja lausunnot (1) Mietinnöt, muistiot ja pöytäkirjat (3) Opetussuunnitelmat (1) Selonteot, ohjelmat, tiedotteet, katsaukset ja kirjelmät (2)
Mediahaastattelut (5) Lehtikirjoitukset (11)
Aikalaiskirjallisuus (11)

<b>Vaihe IV: peruskoulun tuntijakouudistus 2010-luvun alussa 2000–2013</b>
<b>Opetusministeriön arkisto</b> Lausunnot (236) Kannanotot (122)
<b>Opetushallituksen arkisto</b> Tiivistelmä keskustelupalstan kommentteista (1)
<b>Julkaistut lähteet</b> Lait ja asetukset (4) Valtiopäiväasiakirjat – Valiokuntien mietinnöt ja lausunnot (1) – Aloitteet ja kysymykset (3) Mietinnöt, muistiot ja pöytäkirjat (5) Opetussuunnitelmat (4) Selonteot, ohjelmat, tiedotteet, katsaukset ja kirjelmät (5) Puheet (5)
Tekijän tekemät haastattelut (3)
Mediahaastattelut (10) Lehtikirjoitukset (6)
Aikalaiskirjallisuus (12)

### 3.3 EETTIKANOPETUSKESKUSTELUJEN HISTORIA: TUTKIMUKSEN KULKU I.

Kasvatuksen historiaksi luonnehditaan usein tutkimusta, joka käsittelee kasvatukseen ja koulutukseen liittyviä kysymyksiä ja ongelmia historiatieteellisellä menetelmällä. Sen kohteina ovat menneisyyden kasvatus- ja opetusprosessit ja näihin liittyvät aatteet sekä koulutusjärjestelmät. (Tähtinen 1993, 35–37; Kuikka 1991.) Tutkimuksessani on monia perinteisen kasvatuksen historian tutkimuksen elementtejä. Käsittelytapa on pääosin kronologinen ja

pitkittäisleikkauksen omainen. Etiikanopetuskeskustelujen kulun, vaiheiden, osapuolten ja näyttämöiden suhteen tämä on historiallinen perustutkimus, mikä monin paikoin edellyttää tapahtumahistoriallista otetta. Esitän reformiehdotukset etiikanopetusjärjestelyn muuttamiseksi sekä niiden synnyttämien debattien vaiheet ja pitkän historian luvussa 4.

Konkreettisesti tämä tutkimuksen vaihe on ollut menetelmältään historiallisten arkistolähteiden etsimistä, kartoittamista, tutkimista ja lähilukemista, mikä on merkinnyt kymmeniä esimerkiksi Kansallisarkistossa, Kansalliskirjastossa ja Opetushallituksen arkistossa vietettyjä tunteja. Rekonstruoin menneisyydessä käytyjä etiikanopetuskeskusteluja historiallisen lähdemateriaalin pohjalta ja liitän keskustelut historiallisyhteiskunnalliseen kontekstiinsa. Prosessin aikana olen verrannut alkuperäislähteiden löydöksiä sekundäärlähteisiin ja keskustelluttanut lähteistä tekemiäni havaintoja tutkimuskirjallisuuden kanssa. Lähtökohtani on historian tutkimuksen ajatus siitä, etteivät lähteet itsessään ole luotettavia tai epäluotettavia, vaan eri tavoilla informatiivisia, minkä pohjalta luen edellä kuvattuja historiallisia lähteitä nimenomaan kannanottoina etiikanopetuskielitykseen. (Kalela 2000, 91–93; Hietala 2001, 23; Tähtinen 1993, 11, 18; Tähtinen 2008.)

Perinteisestikin tulkitsen historian tutkimusprosessissa voi pitää myös oman ajan tutkimuksena, joka avaa tärkeitä näkökulmia nykyisten ajattelu- ja toimintatapojen ymmärtämiseksi (Tähtinen 2008; Hyrkkänen 2002, 240; Ahonen 1999, 49). Tämänkin tutkimuksen päämäärien voi katsoa olevan linjassa Kuikan (1991, 37) yli kolme vuosikymmentä sitten nimeämien kasvatuksen historian tavoitteiden kanssa: oman maan koulutusjärjestelmän kehityksen tunteminen ja taustan antaminen nykyisten koulutusta koskevien ongelmien ratkaisuvaihtoehtojen arvioimiselle.

Etiikanopetuskeskustelujen historian tutkimusprosessissa on ollut hermeneuttisia piirteitä. Olen lähestynyt lähdeaineistoa tietyistä esiymmärryksistä käsin, mutta tutkimuksen aikana lähteet ovat muokanneet ennakkokäsityksiäni ja tarkentaneet näin tulokulmaa tutkimukseen. Tulkinta on kulkenut lähdetekstien kokonaisuudesta yksittäisiin osiin ja takaisin. Lähteet ja kehittyvä ymmärrys ovat ohjanneet etsimään uusia lähteitä hermeneuttisessa prosessissa eli pyrkimyksessä syventää ymmärrystä historiassa käydyistä keskusteluista. Kehämäinen tutkimustapa on sallinut joustavan liikkeen tutkimuskirjallisuuden, alkuperäislähteiden ja omien tulkintojen välillä. (Kalela 2000; Gadamer 2004; Tähtinen 1993, 19.)

Katson kuitenkin Leinon (2003, 273) ja Kalelan (2000, 51) tavoin, että hermeneuttinen ihanne omien käsitysten projisoimisen välttämiseksi ja menneisyyden omilla ehdoilla tarkastelusta on paitsi mahdoton, myös vie edellytyksen hyödyntää historiallista tietoa nykyisyyden kriittisessä tarkastelussa. Tutkija tekee tutkimuspoliittisen valinnan jo valitessaan tutkimuskohteensa sekä tehdessään päätöksen asiayhteydestä, jonka osana tutkimuskohdetta tarkastelee. Kolmas valinta liittyy näkökulman merkittävyyteen eli siihen, miksi on tärkeää tarkastella tutkimuskohdetta juuri tuossa asiayhteydessä. Näitä valintoja Kalela kutsuu tutkimuksen peruslähtökohdiksi tai -premissiksi. (Kalela 2000, 76.)

Huttunen (1999, 110) viittaa Althusseriin, jonka mukaan koulu on ottanut perinteisesti kirkolle kuuluneen ideologisen roolin yhteiskunnan vallitsevan järjestyksen ja hegemonian ylläpitäjänä ja uusintajana. Esimerkiksi Kelly (2004, 161) huomauttaa olevan näivia olettaa, etteikö uskonnollisilla toimijoilla olisi koulutuksen suhteen myös valtaintressejä. Kirkon hegemonian murentumisesta huolimatta se on onnistunut säilyttämään valtansa yhdellä kasvatuksen keskeisellä alueella, kun uskonnon opetuksella on edelleen monopoli peruskoulun etiikan opettamisessa. Valta-asema on demokraattisesti saavutettu, mutta se on yhtä kaikki valta-asema, joka ansaitsee lähempää tarkastelua (Salmenkivi 2003, 32). Tämä valta-aseman toteaminen on käsillä olevan tutkimuksen lähtöpremissi.

### 3.4 ETIIKANOPETUSARGUMENTTIEN JÄLJILLÄ: TUTKIMUKSEN KULKU 2.

Etiikanopetuskeskustelujen vaiheiden selvittäminen historiallisena perustutkimuksena luvussa 4. on ollut välttämätön pohjatyö. Keskustelun historiallisten vaiheiden lisäksi tutkimus laajenee katsomuspoliittisen argumentaatiohistorian suuntaan. Fokuksessa on siis yhteiskunnallinen uudistusvaatimus (kaikille yhteinen etiikka) ja vallitsevan *status quon* puolustaminen (uskontoon sidottu etiikka). Tutkimuskohteena ovat näin muutosta ja säilyttämistä perustelevat argumentit.

Niin muutoksen kuin säilyttämisenkin oikeutus edellyttää puhetta. Tutkimus tekee näkyväksi sitä, millaisella *puheella* vallitsevaa tilaa ja valta-asemaa on oikeutettu ja millaisella puolestaan muutosta vaadittu. Avaan seuraavaksi, mitä tässä tutkimuksessa tarkoitetaan argumentin ja puheen käsitteillä ja millaiseksi niiden ero ja keskinäinen suhde hahmottuu.

Argumentti muodostuu väitteestä ja sen perustelusta ja sen tavoitteena on saada muut hyväksymään väite. Argumentti koostuu lähtöoletuksista eli premiseistä, johtopäätöksestä sekä päättelystä, joka sitoo premissit ja johtopäätöksen yhteen. Argumentin vakuuttavuutta arvioitaessa tarkastellaan tyypillisesti:

- premissien totuutta tai ainakin yhdenmukaisuutta muiden yleisesti hyväksytyjen todellisuutta koskevien väitteiden kanssa sekä
- päättelyn pätevyyttä eli sitä, seuraako johtopäätös annetuista premiseistä loogisesti. (Kakkuri-Knuutila ja Heinlahti 2006, 23–29; Siitonen ja Halonen 1997, 148–151.)

Argumentin arvioinnin haasteista esimerkiksi käy katkelma Laajennetun piispainkokouksen 8.12.1966 opetusministeriölle antamasta lausunnosta: *Raamatullinen aines ei tarjoa vain siiveellisiä normeja vaan myös voimaa niiden täyttymiseen*. Kyseessä on lähtöpremissi argumentissa, joka johtaa johtopäätökseen: etiikan pitäisi säilyä uskonnon opetuksen osana. Jotta argumentin muodollista pätevyyttä voi arvioida, on kirjoitettava auki implisiittinen välipremissi: etiikka pitäisi opettaa yhteydessä, joka tarjoaa oppilaille motivaatiovoimaa elää eettisten normien mukaisesti. Näin lausuntokatkelman taustalta hahmottuu seuraavanlainen argumentti:

P1 Uskonto (*raamatullinen aines*) tarjoaa voimaa eettisten arvojen mukaan elämiseen.

P2 Etiikkaa pitää opettaa yhteydessä, joka tarjoaa voimaa eettisten arvojen mukaan elämiseen.

JP: Etiikkaa pitää opettaa uskonnon yhteydessä.

Jotta argumentti olisi loogisesti moitteeton, ensimmäisessä premississä pitäisi rajata eettinen motivaatiovoima *ainoastaan* uskonnon tarjoamaksi: Uskonto ja vain uskonto tarjoaa voimaa eettisten arvojen mukaan elämiseen. Loogista muotoa enemmän erimielisyyttä poliittisissa kamppailuissa aiheuttaakin usein premissien totuus: eksklusiivisessa muodossa ensimmäinen premissi olisi totuusarvoltaan selvästi kyseenalaisempi. Toisen premissin totuudesta vallinnee ainakin jonkinlainen konsensus, mutta kuten tuonnempana nähdään, etiikan opetuksen tavoitteista ylipäänsä ja emotionaalisten ja rationaalisten elementtien suhteesta siinä on käyty niin pedagogista kuin poliittistakin keskustelua.

Fairclough ja Fairclough (2012, 11) erottavat toisistaan neljä premissityyppiä: olosuhdepremissi (*circumstantial premise*), tavoitepremissi (*goal premise*), arvopremissi (*value premise*) ja keino-tavoitepremissi (*means-goal premise*). Olosuhdepremississä esitellään tilanteen empiiriset olosuhteet. Fairclough ja Fairclough (2012, 76) kuitenkin huomauttavat, että empiirinen arvio asioiden tilasta on aina sidoksissa argumentin esittäjän arvoihin. Tällaisesta

olosuhdepremissistä esimerkiksi käy Suomen helluntaikirkon lausuma (1.9.2010), jonka mukaan nykyaikana nuori joutuu rakentamaan arvomaailmaansa *ristiriitaisten ja pinnallisten* arvovaikutteiden keskellä. Halttunen ja Halttunen (2020, 11) huomauttavatkin, että politiikassa pyritään usein esittämään tilannetta kuvaava narratiivi totena, koska se on tarpeen argumentin uskottavuuden rakentamiseksi. Toiminnan viitekehyksen esittäminen eri tavoilla voi näet johtaa hyvin erilaisiin toimintavaatimuksiin.

Tavoitepremissit kuvaavat tulevaisuuteen sijoittuvaa (imaginaarista) tavoitetilaa. Humanisti Matti Luoma hahmotteli 1960-luvulla tavoitetilaksi katsomusta, joka *on riittävän universaali, avara ja ihmisluontoon itseensä rationaalisesti perustuva* (Luoma 1966a, 15).

Keino-tavoitepremissi esittää toiminnan ja tavoitteen välisen kytköksen ja oikeuttaa näin jonkin toiminnan. On huomionarvoista, että premissi voi yhtäältä korostaa jonkin tietyn toiminnan välttämättömyyttä: ainoastaan näillä keinoilla tavoite on saavutettavissa (Fairclough ja Fairclough 2012, 144, 49–50). Oulaisten kunnan kirkkokansan kokouksen pöytäkirjaan kirjattiin 19.2.1922: *Tätä rikkirevittyä kansaamme ja sen yksityisiä jäseniä ei voi ensinkään parantaa yleinen, uskonnoton siveysoppi vaan sen taitaa ainoastaan tehdä Jeesuksen Kristuksen evankeliumi*. Toisaalta premissi voi korostaa jonkin toiminnan kielteisiä seurauksia. Arkipiispa Paarma arvioi 3.5.2010, että kaikille yhteinen etiikka ei *varmaankaan kasvattaisi moraaliseen kannanottoon vaan helpommin kynniseksi relativistiksi*.

Arvopremissit rajaavat mahdollisia tavoitteita, mutta myös mahdollista toimintaa tavoitteiden saavuttamiseksi (Fairclough ja Fairclough 2012, 46). Helluntaiseurakuntien koulupalvelu korostaa lausunnossaan 2010, että *kristilliset arvot ovat keskeinen osa suomalaista kulttuuriperintöä ja yhteiskuntamme hyvinvointia – myös tulevaisuudessa*.

Esimerkiksi Halttunen ja Halttunen (2020) ovat kehittäneet poliittisen diskurssianalyysin mallia politiikassa esitettyjen argumenttien arvioimiseen ja niiden heikkouksien osoittamiseen. Tämä tutkimus ei kuitenkaan ole ensisijaisesti argumentaatioanalyysi eikä tutkijan ensisijainen tavoite tuomaroida esitettyjen argumenttien pätevyyttä tai premissien totuutta, vaikka joitain huomioita argumenttien ristiriitaisuuksista ja sisällöistä lopulta teenkin.

Edeltävien esimerkkien tarkoitus on osoittaa, että lukijan on mahdollista tarkastella tutkimuksessa näkyväksi tehtyä pitkää argumentaatiohistoriaa myös argumentaatioanalyysin linssien läpi. Tämä tutkimus on kuitenkin argumentaatiohistoriallinen, ja argumenttien tarkastelua kuljetetaan sadan vuoden aikajänteen läpi osana *puheen* tarkastelua. Näen argumentin ja puheen suhteen niin, että kaikki argumentaatio on puhetta mutta kaikki puhe ei ole argumentaatiota. Halttunen ja Halttunen (2020, 12) huomauttavat, että vaikka politiikan diskurssi on luonteeltaan argumentatiivista, poliittiset päätökset saatetaan tehdä jonkin muun syyn kuin vahvimman argumentin perusteella, esimerkiksi institutionaalisen vallan vaikutuksesta.

Käytän diskurssin sijaan suomenkielistä sanaa *puhe* selvyiden vuoksi ja diskurssianalyysiin liittyvien konnotaatioiden välttämiseksi, vaikka termin määrittelyyn olen tiettyjä piirteitä diskurssianalyysistä poiminutkin. Puhe on viime vuosina korvannut suomen kielessä aiemmin tiuhaan käytettyä ”diskurssi”-sanaa etenkin lehtiteksteissä, mutta myös tutkimuksessa<sup>88</sup>. Puhutaan esimerkiksi tasa-arvopuheesta ja lapsipuheesta (Vilkamaa-Viitala 2010). Yksinkertaisimmillaan puhe yhdyssanan loppuosana merkitseekin yhdyssanan määriteosaan *liittyvää* puhetta (esim. kasvatuspuhe).

Kiinnitän erityistä huomiota aineistossani esiintyvän puheen normatiiviseen ulottuvuuteen. Puhe ei ainoastaan kuvaa maailmaa vaan ottaa kantaa siihen, millainen maailman pitäisi olla. Tarkoitän puheella sosiaalista, intentionaalista, todellisuutta konstruoivaa, valtaa ja tietoa tuottavaa toimintaa. Ymmärrän puheen Suurpään (2002, 24) tavoin sosiaalisen kontrollin keinona, jota muokkaavat kollektiiviset ideologiat ja arvostukset. Todellisuutta

88. Käsitettä ”puhe” käyttää myös esimerkiksi Kokkonen 2016.

arvottavana puhe on aina valikoivaa, ja sen käyttämät käsitteet ja niihin kiinnittyvät sisällöt ovat valinnan ja vallankäytön seurausta.

Tutkimuksessa käyttämäni puheen käsite on limittäinen diskurssin käsitteen kanssa siltä osin, että puheen tutkimuksessa pyritään yhtä lailla ymmärtämään ilmiötä (tässä tapauksessa etiikanopetusdebatia) historiallisesti, valtasuhteiden näkökulmasta ja institutionaalisissa sosiaalisissa käytännöissä (ks. esim. Jokinen ym. 2016, 32, 34–35). Diskurssianalyysistä lainaan Fairclough'ta (1993, 66–67; 1997, 85) mukailien myös seuraavat määrittelyt, joiden katson sopivan puheen merkitykseen tässä tutkimuksessa. Katson, että puhe luo, ylläpitää ja muuttaa valtasuhteita ja ideologisena käytäntönä puhe luonnollistaa, vakiinnuttaa tai muuttaa maailman merkityksiä valtasuhteen asemista. Jokinen ym. (2016, 76–78) huomauttavat, että päätös lähteä etsimään aineistosta hegemonisia diskursseja rajaa jo näkökulmaa. Tässä tapauksessa valintaa perustelee debattien lopputulos, joka itsessäänkin kertoo uskontoon sidotun etiikanopetusjärjestelyn valta-asemasta.

Tämän tutkimuksen kohteena oleva puhe on tekstiä, esimerkiksi lausuntojen, kannanottojen, muistioiden, kantaa ottavien sanomalehtikirjoitusten ja kokouspöytäkirjojen muodossa. Siihen pätee esimerkiksi Heikkisen (2012, 3) määritelmä tekstistä kirjoitetun kielen muodossa olevana toimintana, jonka avulla ihmiset välittävät merkityksiä ja vaikuttavat toisiinsa poliittisilla, materiaalisilla ja moraalisisilla tavoilla.

Argumentti on aineistoni kaltaisessa koulutuspoliittisessa tekstissä suora (usein julkilausumattomiin) premissihin perustuva toimenpide-ehdotus, kuten seuraavissa esimerkeissä: *Vanhempien oikeutta lapsen uskontokasvatukseen ei voida sivuuttaa* (SOOLi L/2.9.2010) ja *Siveysoppi edistäisi sodan jakaman kansakunnan yhtenäisyyttä* (Nimimerkki J. H. *Opettajain lehdessä* 1922).

Puheella sen sijaan voidaan *tuottaa* edellä mainittuja olosuhde-, tavoite-, keino-tavoite- ja arvopremissejä. Puhe kehystää argumenttia ja muokkaa sille maaperää, kuten Kymin seurakuntalaisten lausuma kokouspöytäkirjassa 1922: *Tuska ja suru täyttää sydämemme, kun tietoomme on tullut, että meiltä evankelisluterilaisilta tahdotaan uskonnonvapaus riistää, kun nimittäin tahdotaan tehdä uskonnoton etiikanopetus lapsillemme pakolliseksi* tai Katolisen kirkon lausunnossa 1.9.2010: *Kasvatus psyykkisenä, henkisenä ja hengellisenä olentona tasapainoiseksi edellyttää uskonnonopetusta*.

Näin puhe on käsitteenä paitsi argumentin kanssa limittäinen, myös sitä laajempi. Puheen tutkimisen lähtökohtana on *Auslegung*, ulospoimiminen (Palonen 1988). Tekstin tulkinta on puheeseen sisältyvien merkitysten uloskirjoittamista. Mikään ilmiö ei ole välttämättä poliittinen, mutta millä tahansa ilmiöllä voi olla poliittinen aspekti. Näen analyysin kohteena olevat aineistotekstit ”poliittisina tekoina” siinäkin mielessä miten ne luovat kuvaa todellisuudesta. (Jokinen ym. 2016; Suurpää 2002; Palonen 1988, 19–21, 46.)

Tämän tutkimuksen kohteena olevat yksittäisten ihmisten tekstit ovat useimmiten jostakin asiantuntija- tai vaikuttajapositiosta (esim. pedagogit, poliitikot) käsin tuotettuja muutamaa yksityishenkilön kommenttia lukuun ottamatta. Suurin osa tutkimusaineiston puheesta on kuitenkin jonkin kollektiivin, esimerkiksi järjestön, puolueen, uskonnollisen yhdyskunnan, kirkon organisaation tai julkishallinnon toimielimen tuottamaa tekstiä ja muodostunut näin useamman ihmisen yhteistyön ja neuvottelun tuloksena. Suurin osa teksteistä on muodostettu kannattamaan tai vastustamaan etiikkaesitystä, mutta mukaan on poimittu myös yleisemmin etiikanopetusta reflektoivia tekstejä (vrt. Siekkinen 2017, 87).

Hyödynnän etiikanopetusargumenttien tarkastelussa konkreettisenä metodina laadullista sisällönanalyysia, jonka käsitän kuitenkin enemmän aineiston luokittelu- kuin analyysitavaksi. Salon (2015, 169) mukaan kansainvälisessä tutkimusmenetelmäkirjallisuudessa sisällönanalyysistä käytetään usein nimitystä ”temaattinen analyysi” ja sillä viitataan analyysin sijaan aineiston alkuvaiheen tematisointiin. Metodin tavoite on saada kerätty aineisto

järjestetyksi analyysia ja johtopäätösten tekoa varten. (Tuomi ja Sarajärvi 2009, 103; Salo 2015, 171.)

Aineiston käsittely alkoi aineiston redusoinnilla eli pelkistämisellä. Suodatin tutkimusaineistosta etiikanopetuskysymykseen liittyvät kohdat erikseen. Seuraavaksi jaottelin tekstin osat kaikille yhteistä etiikan opetusta puolustaviin ja sitä vastustaviin. Tämän jälkeen etsin tekstiaineiston alkuperäisilmauksista samankaltaisuuksia ja eroavaisuuksia ja jaottelin argumentteja temaattisiin ryhmiin. Prosessi vastanee sisällönanalyyssissa tyypillistä ”koodausta”, jota terminä haluan kuitenkin välttää sen määrällisten ja mekanististen konnotaatioiden vuoksi (ks. esim. Salo 2015, 177–178; Jackson ja Mazzei 2012, xii).

Alustavat aineistosta poimitut temaattiset otsikot kertoivat väljästi, mihin etiikkaa puolustava tai vastustava argumentti liittyi ja vetosi. Ne olivat esimerkiksi seuraavanlaisia: *monikulttuurisuus, kansakunta, demokratia, yksilön kasvu, oppiminen, yhdessä eläminen, relativismi*.

Laadullinen sisällönanalyysi on tavattu jakaa aineisto- ja teorialähtöiseen tai niiden välimuotoon, teorian ohjaamaan analyysiin, sen mukaan, onko tutkimuksen lähtökohta teoreettisessa viitekehyksessä vai aineistossa itsessään (Tuomi ja Sarajärvi 2009). ”Puhtaan” aineistolähtöisyyden mahdollisuus ylipäänsä on kyseenalaistettu, ja esimerkiksi Salo (2015, 172) katsoo, että tapa lukea aineistoa, asettaa sille kysymyksiä ja poimia sieltä teemoja on jo itsessään ennakkoymmärryksen ja tietystä määrin myös teoreettisten käsitteiden ohjaama prosessi. Näin on myös tämän tutkimuksen kohdalla. Vaikka en ole kytenyt tutkimusta etukäteen mihinkään yhteen rajattuun teoreettiseen viitekehykseen, kokemukset ja kertynyt tieto etiikan opettajana, historian tutkimuksen esiyymmärrys katsomusainekeskustelusta sekä kriittisen kasvatustieteen näkökulmat ovat ohjanneet aineiston keruuta ja lukemista. Pysin kuitenkin aineiston alkuvaiheen tarkastelussa mahdollisimman avoimeen ja ennalta määräämättömään lukutapaan.

Argumenttien alkuvaiheen tarkastelu johti kahteen keskeiseen havaintoon, jotka sittemmin määrittivät tutkimuksen kulkua. Ensimmäisenä huomio kiinnittyi luonnollisuuden korostamiseen vallalla olevaa etiikanopetusjärjestelyä puolustavissa argumenteissa. Etiikan sanottiin kuuluvan uskontoon *luontevasti, luonteensa mukaisesti* tai *luonnollisena osana* (ks. luku 6.1). Uskontoon sidotun etiikan puolustus hahmottui luonnollisen, itsestään selvän ja ikuisen puolustuksena. Tämän havainnon myötä lähdin etsimään käsitteellisiä välineitä nykyisen uskontoon sidotun etiikanopetusjärjestelyn väitetyn luonnollisuuden ymmärtämiseksi.

Missä ovat ja miten ovat rakentuneet luonnollisuuden juuret? Suoranta (2005, 11–12) käyttää kriittisestä kasvatustieteestä nimitystä *radikaali kasvatus*. Radikaalin latinankielinen kantasana tarkoittaa juurta ja radikaali kasvatus näin juurille menemistä, kulloisenkin yhteiskunnallisen tilanteen juurien ylös kaivamista, paljastamista. Samansuuntainen on pyrkimys nykyisyyden historiaksikin kutsutussa metodologisessa perinteessä, genealogiassa. Etiikanopetusdebatin historian tutkimuksellinen kehys täydentyikin kriittisen kasvatustieteen ja genealogian näkökulmilla. Etiikanopetusjärjestelyjen muotoutuminen asetetaan kriittisen genealogisen katseen alle ja kysytään Helénin (2005, 94) sanoin: ”– – minkälaisen kiistojen ja pyrkimysten ja taistelujen kautta nykyisyys on tullut mahdolliseksi?”

Toinen alkuvaiheen havainto aineiston äärellä oli, että kaikille yhteisen etiikan perustelut ovat pysyneet varsin samanlaisina läpi vuosisadan, kun taas uskontoon sidotun etiikan perustelut ovat eläneet ajassa ja niissä on ollut selvästi enemmän variaatiota. Jo tämä alustava havainto murensi käsitystä luonnollisena pidetyn opetusjärjestelyn itsestäänselvydestä – vaikuttii siltä, että itsestäänselvyys on pitänyt tuottaa aina kunakin ajankohtana uudestaan.

Alustavan havainnon pohjalta päädyin rakenneratkaisuun, jossa käsittelen puhetta kaikille yhteisen etiikan puolesta kronologisen etiikanopetuskeskustelun vaiheiden esittelyn yhteydessä luvussa 4. Tätä puoltaa se, että reformiehdotukset (ja täten myös niiden perustelut) yhteiseksi etiikkaoppiaineeksi ovat olleet aina keskustelun sytyttävä ja liikkeelle paneva voima, ja niitä on näin luontevaa käsitellä kunkin keskustelun vaiheen yhteydessä. Tulen esittämään,



että yhteistä etiikkaa puolustavat argumentit ovat kaikki sijoitettavissa yläotsikon *yhteiselämä demokratiassa* alle.

Uskontoon sidotun etiikan puolesta argumentoitiin sen sijaan säilyttämisen ja vallan positiosta käsin. Kuten mainittua, tämän osapuolen argumentaatiossa on enemmän variaatiota sekä synkronisesti eli yhden debatin ajankohdan sisällä, että diakronisesti eli eri aikoina käytyjen debattien välillä. Tämän vuoksi käsittelen yhteistä etiikkaa vastustavia argumentteja erikseen temaattisesti luvussa 5. Tätä perustelee myös genealoginen kiinnostus itsestäänselvytyden syntyhistoriaan ja luonnollisuuden tuottamiseen. Ryhmittelin etiikkaa vastustavan aineiston alustavat teemaotsikot isommiksi kokonaisuuksiksi, minkä myötä lukuun 5. muotoutui kolme alalukua. Ensimmäisessä käsittelen kouluun liittyviä argumentteja kaikille yhteistä etiikkaa vastaan. Näitä ovat uhkapuhe, joka liittyy uskonnon opetuksen uhanalaiseksi esitettyyn asemaan ja pedagoginen puhe, joka liittyy uskontoon sidotun etiikan pedagogiseen yliveraisuuteen. Toisessa luvussa käsittelen yksilöön liittyvää argumentointia: individualistista puhetta, joka nostaa nuoren henkisen ja moraalisen kasvun uskontoon sidotun etiikan perusteeksi, ja kasvatusoikeuspuhetta, joka nimensä mukaisesti pitää perheiden kasvatusoikeutta vastaargumenttina kaikille yhteiselle etiikalle. Kolmas luku keskittyy yhteiskuntapuheeseen, jonka alla tarkastelen sekä kansakuntaan että monikulttuurisuuteen vetoavia argumentteja.

Yhteinen piirre yhteistä etiikkaa puolustavissa ja vastustavissa argumenteissa oli vetoaminen johonkin käsitykseen moraalien perustasta etiikanopetusjärjestelyn oikeuttajana. Luvun 6. aluksi esittelen ja analysoin tätä puhetta moraalien perustasta kriittisesti niin puolustajien kuin vastustajienkin näkökulmasta. Luvun 6. lopuksi tarkastelen ja tulkiten moraalien perustaan liittyvää kädenvääntöä valtakamppailuna. Luku 6. hahmottuu näin osittain aineiston analyysiluvuksi, osittain synteisinomaiseksi.

Tarkastelun hahmottuminen etiikanopetusdebatin kriittiseksi genealogiaksi irrotti tutkimuksen alkuvaiheen aineistolähtöisyydestä. Jackson ja Mazzei (2012, 2–3) kuvaavat teorian mukaan tuomista aineiston analyysiin Deleuzen ja Guattarin (2011, 4–5) innoittamana ”töpselin seinään laittamiseksi” (*plugging in*). Vertaus lienee tutkimukseni tarkoituksiin liian tiukka ja sitova, pikemminkin kyse on Jacksonin ja Mazzein (2012, luvut 2.–7.) niin ikään käyttämästä löyhemmästä ilmaisusta ”ajattelusta teorian kanssa”. Tälle polulle lähdän luvun 4. etiikanopetusta puolustavan puheen käsittelyssä, luvun 5. vastustavan puheen analyysissä sekä luvussa 6., jossa katson etiikanopetusdebattia moraalipuheen taustalla vaikuttavana valtakamppailuna.

Tutkimuksen analyysilukujen rakenne muotoutui siis seuraavanlaiseksi:

Luku 4:

- Kronologinen: etiikan opetuksen reformiehdotusten ja niiden synnyttämien debattien historia neljässä vaiheessa.
- Temaattinen: yhteistä etiikkaa puolustavien argumenttien analyysi.

Luku 5:

- Temaattinen: yhteistä etiikkaa vastustavien argumenttien analyysi.

Luku 6:

- Temaattinen: yhteistä etiikkaa puolustavien ja vastustavien moraalien perustaan liittyvien argumenttien analyysi.
- Synteesi: etiikanopetusdebatin analyysi valtakamppailuna.

### 3.5 KRIITTINEN KASVATUSTIEDE TUTKIMUKSEN LÄHTÖKOHTANA

Kriittinen kasvatustiede on 1900-luvulla syntynyt monipuolinen teoriaperinne, jossa keskeistä on kasvatustieteen ymmärtäminen yhteiskuntatieteenä (Siljander 2002; Simola 2015; Torres 1999). Suoranta (2005, 37) erottaa kriittisessä kasvatustieteessä kolme suuntausta: eurooppalaisen kriittiseen teoriaan pohjautuvan suuntauksen, angloamerikkalaisen kriittisen pedagogiikan perinteen sekä Latinalaisessa Amerikassa kehitetyn vapautuksen pedagogiikan. Tämän tutkimuksen perustaksi on poimittu näkökulmia kahdesta ensimmäisestä.

Saksassa 1960- ja 1970-luvuilla muotoutunut eurooppalainen kriittinen kasvatustiede perustui Frankfurtin koulukunnan kriittiseen teoriaan<sup>89</sup> ja Jürgen Habermasin tiedonintressiteoriaan (Siljander 2002, 151; Popkewitz 1999, 2–4; Suoranta 2005, 58). Kriittinen teoria syntyi vastaliikkeenä perinteiselle yhteiskuntateorialle, joka pyrki vain ymmärtämään ja selittämään yhteiskunnallisia oloja. Kriittisen teorian mukaan oli ongelmallista, jos tieteen ja yhteiskunnan yhteenliittymistä ei tunnusteta eikä problematisoida. Kriittisessä teoriassa tiede nähdään osana yhteiskunnallista käytäntöä. Yhteiskuntatieteen tehtävänä ei ole vain kuvaata, ymmärtää ja selittää maailmaa, vaan myös vapauttaa subjekteja muuttamaan maailmaa. (Horkheimer ja Adorno 1998; Habermas 1976, 138; Siljander 2002, 152; Siljander 1988, 135.)

Habermas muotoili näkemyksen tieteenteon ja ympäröivän yhteiskunnan kytköksistä tiedonintressiteoriassaan (1976). Tieteellistä tutkimusta ei tehdä tyhjiössä, vaan sitä ohjaa aina jokin intressi: tekninen (intressi luonnon manipuloimiseksi ja ilmiöiden ennustamiseksi), praktinen (inhimillisten merkitysten hermeneuttinen ymmärrys ja tulkinta) tai emansipatorinen eli kriittinen intressi. Viimeinen oli kriittisen teorian mukaan kriittisen yhteiskuntatieteen motivaatio. Tavoitteena oli yhteiskunnallisten lainalaisuuksien ja ideologisten valta- ja riippuvuussuhteiden paljastaminen sekä sen osoittaminen, että ne olivat ihmisen tietoisien toiminnan avulla muutettavissa. Emansipatorinen tiedonintressi tähtää nimensä mukaisesti noista valtasuhteista vapautumiseen. (Suoranta 2005, 58; Siljander 1988, 138–140, 153; Popkewitz ja Fendler 1999, xiii; Burbules ja Berk 1999, 46–50.)

Tutkimukseni on tiedonintressiltään osittain praktishermeneuttista, kuten ylisukupolviseen yhteisön itseymmärrykseen tähtäävä historian tutkimus tyypillisesti on. Sen ohella tutkimusta ohjaa myös emansipatorinen intressi. Tavoitteena ei ole vain kuvata etiikanopeusdebatteja, vaan tuomalla esiin niissä esiintyneitä valtasuhteita ja -strategioita avata mahdollisuus etiikan opetuksen toisin näkemiseen. Torres (1999, 92, 97) määrittelee kriittisen teorian historialliseksi sosiologiaksi ja normatiiviseksi sosiokulttuuriseksi kritiikiksi, jonka tehtävänä on paljastaa ”luonnollisuuksien” kontingentti tausta. Kriittisen kasvatustieteen tehtävä on partikularisoida kouluinstituution tuottama, jakama ja ylläpitämä totuus, jotta se voidaan aidosti nähdä sosiaalisena konstruktiona. (Simola 2015; Apple 2004, 26.) Siljander (1988, 145–148) korostaa, että emansipaatio kasvatuksen päämääränä on avoin käsite, jota on tulkittava aina suhteessa tiettyyn kasvatukseen ja yhteiskuntajärjestelmään. Hän viittaa Klafkiin (1982), jonka mukaan emansipaation sukulaiskäsitteitä ovat *Mündigkeit* (kypsyys), *Selbstbestimmung* (itseääänminen), *Freiheit* (vapaus) ja *Demokratisierung*. Emansipaatiolle luodaan mahdollisuuksia purkamalla koulutuksen ja kasvatuksen hallitsevia poliittisia rakenteita ja kulttuurisia oletuksia.

Amerikkalaisessa kontekstissa kriittistä kasvatustiedettä ovat kehittäneet näkyvimmin Henry Giroux ja Peter McLaren nimellä kriittinen pedagogiikka. Heidän mukaansa kriittisen pedagogiikan tavoite on tarjota vaihtoehto historiattomalle ja poliittiselle diskurssille. Koulu-

89. Koulukunnan keskeisiä teoreetikoita olivat esimerkiksi Theodor Adorno (1903–1969), Max Horkheimer (1895–1973), Walter Benjamin (1892–1940) ja Herbert Marcuse (1898–1979), nykyteoreetikoista tärkeimpiä taas Jürgen Habermas (1929–) ja Axel Honneth (1949–) (Suoranta 2005, 51).

tuksen epäpoliittisuus on myytti, joka täytyy murtaa (Giroux ja McLaren 2001b, 29–33).

Politiikka ymmärretään kriittisessä pedagogiikassa laajasti. Puoluepolitiikan lisäksi politiikka nähdään kulttuurisena ja sosiaalisena toimintana, joka rakentaa identiteettejä, uusintaa elämäntapoja ja luo merkityksiä. *Kulttuurin politiikasta* puhutaan, kun viitataan siihen, miten koulussa tuotetaan tiettyjä arvoja, elämänmuotoja ja todellisuuskäsityksiä. Kyse on myös tiedosta ja vallasta: tieto ymmärretään aina *jonkun* tiedoksi, sosiaalisesti syntyneeksi ja oikeutetuksi. (Aittola ja Suoranta 2001, 12–13.)

Miellän Siljanderia (2002, 172–173) mukaillen opetussuunnitelman ja tuntijaon kulttuurin politiikkana, mikä tarkoittaa sen hyväksymistä, että koulua ei voi tarkastella eturistiriitojen ulkopuolella, vaan se on nähtävä ristiriitaisten pyrkimysten ja diskurssien kilpailukenttänä. Kriittisessä pedagogiikassa opetussuunnitelma mielletään eräänlaiseksi kulttuuriseksi käsikirjoitukseksi, joka sosiaalistaa oppilaat tiettyyn tulkintaan todellisuudesta ja moraalisen sääntelyn muotoihin. Kun opetussuunnitelma käsitetään politiikaksi, voidaan tutkimuksessa osoittaa, kuinka tämä käsikirjoitus on rakennettu ja kuinka se on yhteydessä valtaan ja etuoikeuksiin.

Tässä tutkimuksessa ymmärrän koulutuspolitiikan ja sen säätelämän tunti- ja oppiaine- jaon poliittisena, kulttuuripoliittisena, ja tarkemmin katsomuspolitiittisena, kamppailuna. Etiikan sijoittaminen tuntijaossa uskonnon opetuksen yhteyteen on ollut yli vuosisadan osa suomalaisen koulun itsestään selvää käsikirjoitusta, jota tässä tutkimuksessa on tarkoitus avata ja purkaa.

### 3.6 IDEOLOGIASTA JA HEGEMONIASTA

Siljanderin (2002, 161) mukaan kriittisen teorian tavoitteeseen, emansipaation, liittyy olennaisesti ”pyrkimys ja vaatimus vapautua ideologioista, jotka peitetysti ja itsestäänselvyyksinä ohjaavat toimintaamme”. Yhteiskunnassa joistakin puhunnoista ja käytänteistä muodostuu vallitsevia eli hegemonisia eikä hegemonista asemaa voida haastaa ilman hegemonian tunnistamista (Aittola ja Suoranta 2001, 13; Jokinen ym. 2016, 76–78). Ideologia ja hegemonia ovatkin kriittisen kasvatustieteen keskeisiä käsitteellisiä välineitä vallan purkamiseksi. Kriittinen kasvatustiede on määritelty esimerkiksi ideologia- ja aikalaiskriitikiksi, yritykseksi paljastaa kouluun piiloutuneet ideologiset sisällöt. (Apple 2004, 6; Aittola ja Suoranta 2001, 14; Suoranta 2005, 21–23.)

Destutt de Tracy toi ideologian käsitteen poliittiseen filosofiaan 1700-luvun lopulla (Torres 1999, 104). Käsitteellä on siis pitkä ja monimerkityksinen historia, ja sitä onkin määritelty ja hyödynnetty monin eri tavoin eri ajatteluperinteissä<sup>90</sup> ranskalaisesta myöhäisvalistuksesta uusmarxismiin, tiedonsosiologiaan ja lukuisiin yhteiskuntateorioihin. (Ks. esim. Eatwell 1999; Hall 1992; Pietikäinen 2000; Torres 1999; Siljander 1988, 194–195.)

Ideologialla tavataan viitata yleisellä tasolla ideoiden, uskomusten, arvojen ja perustavaa laatua olevien sitoumusten systeemiin, eräänlaiseen normien ja arvojen institutionaalisoituun kokonaisuuteen, joka saa ihmiset sisäistämään järjestelmän ja toisintamaan sitä vapaaehtoisesti. Kapeammin ideologialla voidaan tarkoittaa jonkin ryhmän tai puolueen toiminnan rationaliteettia tai laajempaa poliittista ohjelmaa tai yhteiskunnallista liikettä. Ranskalainen marxisti Louis Althusser kutsui kirkon ja koulun tyyppisiä, oikeutta, uskontoa ja moraalialueita opettavia instituutioita ideologisiksi valtiokoneistoiksi. (Suoranta 2005, 21;

90. Kuuluisimpia lienee Marxin määrittely ideologiasta ”vääränä tietoisuutena”, joka estää ihmisiä näkemästä ideologian taustalla olevia intressejä. Kellner (2011, 85) kuitenkin korostaa, että marxilaisessa perinteessä on myös positiivisia tapoja tulkita ideologia. Esimerkiksi Ernst Bloch piti ideologiaa Janus-kasvoisena: siinä on manipulaatiota, dominointia ja väärää tietoisuutta, mutta myös toivoa, utooppisia jäänteitä, joita voi käyttää maailman muuttamiseen paremmaksi.

Apple 2004, 18.)

Giddens (1984, 290–295) erittelee kolme tämän tutkimuksen kannalta tärkeää ideologian ilmenemismuotoa: Ensinnäkin ryhmäspesifit intressit voidaan esittää yleisenä etuna ja koko yhteisön intresseinä. Tyypillistä on myös yhteiskunnallisten perusvastakohtaisuuksien kieltäminen tai niiden sivuuttaminen sijoittamalla ne poliittisen kamppailun ulkopuolelle eli verhoamalla ne epäpoliittisiksi. Kolmanneksi ideologia ilmenee vallitsevien asiointilöjen luonnolliseksi ja välttämättömäksi esittämisessä.

Apple (2004, 18) nostaa esille tulkinnan ideologiasta kattavana selitysjärjestelmänä. Tutkimusaiheeni kannalta on kiinnostavaa, että saksalaisella kielialueella ideologiasanan käänös on usein ollut *Weltanschauung* eli maailmankatsomus. Sen katsottiin sisältävän uskonnolliset, poliittiset, epistemologiset ja moraaliset lähtöoletuksen maailmasta. (Torres 1999, 104; Hyrkkänen 2002, 109.) Applen mukaan lähelle tätä tulkintaa tulee Bergerin ja Luckmannin (1967) käsite symboliuniversumi. Symboliuniversumin legitimaatio tapahtuu merkitysten objektivoinnin kautta, ja siinä on sekä kognitiivinen että normatiivinen elementti. Esiteoreettisen tason ”näin on aina tehty” -ajattelu luo perustaa tiedon itsestäänselvyydelle. Oikeuttaminen ja objektivointi jatkuu institutionaalisella ja asiantuntijoiden tasolla. (Berger ja Luckmann 1967, 192–199.)

Italialaisen Antonio Gramscin (1891–1937) hegemoniakäsitettä on käytetty paljon kriittisen kasvatustieteen analyyseissa. Hegemonialla viitataan yhtäältä valtion harjoittamaan hallintaan ja toisaalta hegemoniakamppailuun, jossa eri intressitahot pyrkivät määrittelemään kasvatuksen keskeisiä sisältöjä ja tavoitteita. Se voi perustua pakottamiseen tai konsensukseen. Gramsci piti hegemoniaa ideologiaa kattavampana käsitteenä. Ideologia ilmenee hegemoniakamppailussa siitä, millaiset ihmistä, yhteiskuntaa, luontoa ja uskontoa koskevat käsitykset vakiintuvat itsestään selviksi esioletuksiksi asioiden tilasta ja ”tervejärkisestä” ajattelusta. (Tomperi 2017, 55; Suoranta 2005, 59; Torres 1999, 106.)

Applen (2004, 4–5) mukaan hegemonia saturoi ihmisten tietoisuuden tavalla, joka saa yhteiskunnan vallitsevan järjestyksen, esimerkiksi koulutuksen, vaikuttamaan maalaisjärjen mukaiselta, ainoalta mahdolliselta (*tout court*). Hegemonia luo todellisuuden, absoluuttisuuden tunteen, jonka yli on vaikeaa nähdä. Cherryholmes (1988, 35) kuvaa, kuinka jokainen aika määrittelee sen, mikä on totta, tärkeää ja merkityksellistä. Yksilöt sosiaalistuvat hegemonisten instituutioiden tuottamiin merkityksiin, jotka muokkaavat myös sitä, miten yksilöt itsestään ajattelevat. Näin koulu ei kontrolloi vain ihmisiä, vaan myös merkityksiä, sitä, mitä pidetään legitimiinä tietona ja mikä suljetaan ulkopuolelle. Kriittisessä perinteessä kaiken tiedon katsotaan olevan ideologista ja valtaa harjoitetaan paitsi tiedon jakelemisen kautta myös manipuloimalla diskursseja, jotka tuottavat virallisia arvoja. (Apple 2004, 65; Cherryholmes 1988, 133; Kelly 2004, 35.)

Hegemonista merkitysrakennetta ylläpitämään tarvitaan Applen (2004, 10) mukaan joukko asiantuntijoita, jotka legitimoivat vallalla olevat kategoriat ja saavat niiden ideologisen muodon vaikuttamaan neutraalilta. Perinteeseen vetoaminen on keskeinen osa legitimoitiprosessia, joka tässä tutkimuksessa otetaan tarkastelun kohteeksi etiikanopetusjärjestelyn osalta. Kelly (2004, 162) korostaa, että perinteellä on aina tapana palvella *status quota*. Apple (2004, 5–6) puhuu selektiivisestä traditiosta hegemonian ylläpidossa: se on hallitsevan ideologian määrittelemä ”merkityksellinen menneisyys” (*significant past*), joka toisintaa hegemonian arvoja.

Koulu ja koulutuspolitiikka ovat kriittisen kasvatustieteen näkökulmasta väistämättä ideologisia kysymyksiä ja koulut hegemoniakamppailun kenttiä (Tomperi 2017, 53–54; Kelly 2004, 34; Apple 2004, 7). Kelly (2004, 38–39) viittaa käsitteellä ”ideologinen dominanssi” koulutuksen käyttämiseen hallitsevan ryhmän eduksi. Vallitseva ideologia määrittelee koulutiedon ja ohjaa myös sitä, mitä tietoa asetetaan oppilaiden saataville. Rinne (1984, 58) puhuu

kasvatustieteestä eli uskomusten ja arvojen järjestelmästä, jota koko yhteiskunta tai jokin sen valtaapitävä ryhmittymä kannattaa. Tomperin (2017, 54) mukaan opetussuunnitelma toteuttaa sosialisatiota ja kulttuurista uusintamista ja on sellaisenaan läpikotaisin ideologinen ilmiö (ks. myös Peltonen 2009, 74–75).

Simola (2015, 304–307) kuvaa kouluhegemonian dynamiikkaa Bourdieun käsitteillä. Doksa on koulun kiistämättömän ja keskustelemattoman aluetta, hyvin tiedetty mutta huonosti tiedostettu vallitseva totuus. Doksa on perinteen maailmaa ja ortodoksia on tuon tradition puolustamista, ”yritys palauttaa doksan viattomuus”. Heterodoksia on puolestaan kilpailevaa, kyseenalaistavaa ja kriittistä puhetta, joka pyrkii nostamaan vaiettuja ja puhumattomia asioita näkyville. Sitä doksa kuitenkin rajoittaa, sillä hallitsevien intressissä on rajata puhevaruus doksan piiriin. Simolan (2015, 307) mukaan kasvatustieteen on pyrittävä näkemään doksan ja heterodoksian välisen debatin, yhteiskunnassa keskenään taistelevien kantojen yli. Tämän tutkimuksen tehtäväksi tulee näin etiikanopetuskysymyksen doksan ja heterodoksian välisen puhevaruuden rajan hahmottaminen, näkyväksi tekeminen ja koetteleminen.

Kriittisen kasvatustieteen perinteen mukaisen ideologia- ja hegemonia-analyysin myötä tämän tutkimuksen tavoitteeksi hahmottui suomalaisen koulun erään objektivoidun totaliteetin, uskontoon sidotun etiikan opetuksen, avaaminen. Vesikansa (2009, 24) viittaa Bourdieuhun (2001), jonka mukaan ulkoisesti havaittava, hierarkkisten käytäntöjen myötä muovautunut todellisuus osaltaan vahvistaa hegemonisen diskurssin sanomaa (ks. myös Saari 2011, 49). Tässä tapauksessa tuo ulkoisesti havaittava järjestely on tuntijako ja oppisisältöjen sijoittuminen siinä eri oppiaineisiin. Hegemonista puhetta on puolestaan tuotettu sadan vuoden aikana keskusteluissa, jotka ovat tämän tutkimuksen kohde.

### 3.7 ETIIKANOPETUSKESKUSTELUJEN KRIITTINEN GENEALOGIA

Genealogia on ranskalaisen filosofin ja sosiologin Michel Foucault’n (1926–1984) 1970-luvun<sup>91</sup> ajattelussa muotoutunut historian lukemisen ja kirjoittamisen tapa. Genealogiasta, kuten muustakin Foucault’n ajattelusta on laaja määrä kirjallisuutta, tulkintoja ja uudelleenluentoja monella eri tasolla. Foucault itse ei koskaan laatinut genealogiaa esittelevää yleisteosta, vaan hänen näkemyksensä genealogisesta tutkimuksesta on poimittu useasta eri lähteestä. Genealogista tutkimusotetta Foucault’lla edustavat esimerkiksi *Tarkkailla ja rangaista* (1975) sekä *Seksuaalisuuden historian ensimmäinen osa* (1976). (Rabinow 1984; Alhanen 2007; Tambokou 1999, 204; Viljanen 2003, 111; Saar 2002, 232.)

Foucault ei muotoillut mitään genealogisen metodin reseptiä tai ohjeistusta. Useat tutkijat ovatkin painottaneet, että genealogiassa ei ole niinkään kyse metodista, vaan ennemmin näkökulmasta tai lähestymistavasta, eräänlaisesta käytännöstä, keinosta ”kuulustella totuutta”. (Christensen 2016; Tambokou 1999, 215; Walters 2012; Dean 1994; Saar 2002, 231–232; Viljanen 2003, 125.)

Ensimmäinen askel genealogisen tutkimuksen polulla onkin termin monitulkintaisuuden ja -tahoisuuden tunnistaminen. En osallistu tutkimuksellani keskusteluun genealogisen perinteen tulkinnoista, enkä myöskään katso noudattavani jotain oikeana pitämäni genealogista perspektiiviä. Enemminkin kyse on avoimen näkökulmaisesta poiminnasta: olen valinnut tutkimuksen linssiksi genealogiaa tulkinneiden ja hyödyntäneiden tutkijoiden näkökulmia, joiden katson mielekkäällä tavalla tasapainottavan perinteisen historian tutkimuksen otteen luomaa näköalaa etiikanopetuskysymykseen.

91. Foucault’n tuotanto tavataan jakaa kolmeen vaiheeseen: tiedon ”arkeologiaan” 1960-luvulla (ennen kaikkea teokset *Sanat ja asiat* sekä *Tiedon arkeologia*), genealogiaan 1970-luvulla ja myöhäiskauden problematisointeihin ja subjektiviteetin historiaan (Seksuaalisuuden historian kaksi viimeistä osaa) (Viljanen 2015, 110.)

Foucault<sup>92</sup> hahmotteli genealogista tapaa kirjoittaa historiaa laajasti lainatussa esseessään *Nietzsche, genealogia, historia* (1998). Tämän tutkimuksen kannalta kiinnostavaa on genealogisen tutkimusotteen synnyn kietoutuminen 1800-luvulla laajemminkin eurooppalaisessa ajattelussa virinneeseen moraalien alkuperän<sup>93</sup> jäljittämiseen. Friedrich Nietzsche (1844–1900) muotoili teoksessaan *Moraalien alkuperästä*<sup>94</sup> (*Zur Genealogie der Moral*) kritiikin genealogian muodossa.

Helénin (2005, 95) mukaan genealogia tarjosi keskusteluun moraalien alkuperästä kolme näkökulmaa: genealogia asetti historiallisen tarkastelun avulla moraalien, siis hyvän ja pahan, kriittisen tarkastelun kohteeksi. Toiseksi moraalien historiallinen tarkastelu osoitti, ettei arvoilla ollut etuoikeutettua, varmaa alkuperää, jonka tutkimus voisi paljastaa. Kolmanneksi Nietzsche korosti vallantahdon merkitystä: sen voimasta arvot ilmaantuivat, muuttuivat ja kuihtuivat pois. Genealogialle olikin tyypillistä pitää arvoja historiallisesti kontingentteina ja (elämän)olosuhteiden muovaamina. (Ks. myös Saar 2002, 232.) Genealogian kohteena olivat ne olosuhteet, ehdot ja prosessit, joissa moraalit ja arvot syntyvät ja muuttuvat. (Nietzsche 1969, johdanto §3, §6; ks. myös Helén 2005, 94–95.)

Foucault poimi *Moraalien alkuperän* esipuheesta kolme alkuperään viittaavaa käsitettä, joista tuli merkityksellisiä genealogian määrittelyssä: *Ursprung*, *Herkunft* ja *Entstehung*. Ursprungin tutkimus viittaa jonkin tarkan olemuksen tai pysyvän muodon etsimiseen. Genealogiassa luovutaan tällaisten totaliteettien jäljittämisestä, joten *Herkunft* ja *Entstehung* kuvaavat Foucault'n mukaan paremmin sitä, mistä genealogiassa on kyse. *Herkunft* viittaa periytymiseen tai polveutumiseen, jonka tutkiminen pilkkoo aiemmin yhtenäiseksi ajatellut ja liikuttaa liikkumattomana pidettyä. *Entstehung* puolestaan merkitsee ilmaantumista tai esiintuloa, jotka Foucault'n mukaan ovat aina eri voimien kamppailun ja vuorovaikutuksen tulosta, tulkintojen taistelusta muodostuva näytelmä. Näin genealogian tavoite onkin paljastaa sellaisten ilmiöiden historiallisuus, jotka aiemmin on ajateltu historiattomiksi. (Foucault 1998, 72; Foucault 1984, 82–84; ks. myös Saar 2002, 232; Ojakangas 1992, 291; Viljanen 2003, 112; Kaarre 1994, 20; Kinnari 2020, 32; Christensen 2016; Helén 2005.)

Polveutumisen ja ilmaantumisen jäljittäminen tekee myös tästä genealogisesta tutkimuksesta *nykyisyyden historiaa*. Nykyhetken historia menetelmän tarkoittoa yksinkertaisimmillaan sitä, että menneisyyttä käytetään apuna nykyisyyden ymmärtämiseen. Genealogin voidaan sanoa tutkivan menneisyyttä, koska hän on kiinnostunut nykyisyydestä. Genealogia on tietoisesti nykyhetken kysymysten motivoimaa historian tutkimusta. (Helén 2005, 94; Dean 1994, 4, 174; Saari 2011, 45; Tambokou 1999, 208; Anderson 2015.) Genealogian tavoitteena on tehdä näkyväksi ne valtasuhteet ja elämäkäytännöt, joissa nykyinen luonnollisuus on tullut mahdolliseksi. Genealoginen tutkimus alkaa siis nykyhetkessä lausutusta kysymyksestä, jonka polveutumisen jäljittämiseen ryhdytään. (Foucault 1988; Helén 2005, 94; Lightbody 2018, 168; Christensen 2016; Tambokou 1999, 210–213; Ramos do Ó et al. 2013, 159–160.)

Foucault nimesi Nietzschea seuraten genealogian vaikuttavaksi<sup>95</sup> historiaksi (*wirkliche Historie*). Vaikuttava historia historiallistaa ylihistoriallisena pidettyä ja paljastaa tapahtumien

92. Vaikka Foucault viittasi Nietzscheen eksplisiittisesti vain harvoin, hän tunnusti Nietzschen suuren vaikutuksen ajatteluunsa ja jopa määritteli itsensä nietzscheläiseksi. (Ojakangas 1998, 9; Fendler 2010, 26; Viljanen 2003, 111; Tambokou 1999, 207.)

93. Asialla oli esim. suomalainen Edward Westermarck (1906).

94. Teoksessa Nietzsche ryhtyi Kantin *Puhtaan järjen kritiikin* uudelleen kirjoittamiseen. Kantin kriittinen järki oli riittämätön, sillä se ei asettanut itse kriittistä järkeä kritiikin kohteeksi. Ainoa toimiva kritiikin muoto oli Nietzscheelle genealogia. (Helén 2005, 93.)

95. Dean (1994) käänsi termin englanniksi muotoon *effective history*. Suomeksi on vaikuttavan historian lisäksi käytetty myös esimerkiksi käännoiksi todellinen historia (Foucault 1998, 92) ja tehokas historia (Leino 2003, 276).

singulariteetin. Vaikuttava historia kieltäytyy käyttämästä historiaa identiteetin tai nykyisyyden välttämättömyyden kannatteluun. (Foucault 1998, 85; Dean 1994, 18, 20; Fendler 2010, 42.)

Genealogia pitää historiaa sarjana tulkintoja ja genealogiaa puolestaan näiden toisiaan vastaan taistelevien tulkintojen historiana. Ajatus inhimillisestä olemisesta tulkinnallisena toimintana yhdistääkin genealogian nykyhermeneutiikkaan, samoin ajatus aina tietystä pisteestä ja esikäsituksesta lähtevästä katseesta, josta tutkija on tietoinen. Foucault kuitenkin uskoi, että genealogin on mahdollista löytää perspektiivi, joka osoittaa ja tekee näkyväksi tiedon ja vallan käytäntöjen konstituoidun historiallisen todellisuuden. Siinä missä hermeneutiikkaa kiinnostavat merkityssuhteet, genealogia keskittyy valtasuhteisiin. (Foucault 1998, 92; Helén 2005, 97; Viljanen 2003, 120–121, 124.)

Tätä tutkimusta ohjaa genealoginen kysymys siitä, millaisten kamppailujen kautta nykyisyys on tullut mahdolliseksi. Nykyajan erityiselementin ilmaantumista jäljitetään historiallistamisen ja nykyisyyden tapahtumallistamisen kautta. Kysyn, missä olosuhteissa ja missä tapahtumissa vallitseva poliittinen ja moraalinen järjestys etiikanopetuskeskymyksessä on rakentunut. (Dean 1994, 20–21; Tambokou 1999, 202–203; Lightbody 2018, 168; Helén 2005, 104; Christensen 2016.) Genealogin työkaluna historiallistamisessa on kontingenssin paljastaminen eli sen osoittaminen, että välttämättöminä ja luonnollisina pidetyillä käytännöillä on historia ja juuret. Pyrin selvittämään, kuinka nykyinen itsestäänselvyys on muotoutunut erilaisten aikaan ja paikkaan sidottujen tapahtumien ja kamppailujen seurauksena. (Helén 2005, 105; Alhanen 2007; Pitkänen 2019, 45.)

Tapahtumallistavaan historiaan on viitattu *vastamuistin* käsitteellä. Genealogi haastaa totutun tavan esittää menneen ja nykyisen suhde ja pyrkii problematisoimaan vallitsevan eetoksen. Vastamuisti avaa näin uutta tilaa toisin ajattelemiselle ja toisin elämiselle. Tavoite jatkaa kriittisen teorian perinnettä vastatulkinnan ja vallitsevan yleiskuvan haastamisen hengessä. (Ojakangas 1998, 19–20; Tambokou 1999, 203; Walters 2012, 118; Helén 2005, 105; Suoranta 2005, 11–12.)

Waltersin (2012, 116–118) kolmijako genealogisen tutkimuksen tyypeistä tiivistää genealogian aspektit. Genealogia voidaan nähdä polveutumisen jäljittämisenä (GI), vastamuistina ja uudelleenjärjestämisenä (GII) sekä unohdettujen kamppailujen elvyttämisenä (GIII). Tyyli eivät Waltersin mukaan ole toisiaan poissulkevia. Tässäkin tutkimuksessa yhdistelen useampaa Waltersin mainitsemaa genealogian tyyliä. Nähdäkseni GII ja GIII yhdistävät genealogian tavoitteet kriittisen kasvatustieteen tavoitteisiin.

Polveutumisen purkamisen voi nähdä juuri sinä analyysina, johon Foucault viittasi ”harmaana, pikkutarkkana ja kärsivällisen dokumentaarisena” (Foucault 1984, 76; ks. Walters 2012, 118). Genealogiaa onkin luonnehdittu tarkkana lukemisena: kyse on taidosta lukea dokumenteille uskollisesti. Genealogin ei pidä väheksyä pikkuseikkoja. Nykyisyyden eetoksen rakentumista ei jäljitetä suurista ideologisista ohjelmista, vaan ”pienestä kirjallisuudesta”, kuten muistioista ja suunnitelmista ja politiikan toimeenpanoon liittyvästä keskustelusta. (Ojakangas 1992, 288–289; Viljanen 2003, 125; Helén 2005, 95, 102.)

Genealogiassa laaja arkistotyö ei kuitenkaan tähtää rankelaiseen selvitykseen siitä, miten asiat ovat olleet, eikä se myöskään pyri rekonstruoimaan historian toimijoiden intentioita tai motiiveja. Genealogiassa ”dokumentti on monumentti”. Dokumentti otetaan tarkastelu kohteeksi sinällään, ilman pyrkimystä herättää henkiin kuolleiden ajatuksia. (Ojakangas 1992, 291; Helén 2005, 95; vrt. Kalela 2000, 50–51.)

Etiikanopetusargumenttien jäljitys perustuu genealogiselle tutkimukselle tyypilliseen tapaan suurelle määrälle ”pieniä” tekstejä. Pitkäsen (2019) tavoin olen valinnut teksti-immanentin lukutavan, joka näkyy suurena määränä suoria aineistositaatteja. Perustelen valintaa yhtäältä historian perustutkimuksen tavoitteista käsin: pyrkimykseni on tuottaa tietoa ilmiöstä,

josta tiedetään liian vähän, ja suorat lähdelainaukset antavat lukijalle mahdollisuuden arvioida debatin osapuolten argumentteja sellaisenaan (ks. esim. Kalela 2000, 54). Toisaalta valintaa perustelee genealoginen lähestymistapa. Kysymys on tietoisesta argumenttien kuljettamisesta ja ”kasauttamisesta”. Suuntaan huomion vallan ja tiedon tuottamisen *tapaan* ja prosessiin itsessään, enkä lähde yksittäisen argumentin kohdalla arvioimaan sen esittäjän poliittisia tai muita intentioita. Näin tutkimus katsomus- ja koulutuspolitiikan genealogiana asettuu jonnekin aate- ja poliittisen historian välimaastoon (ks. esim. Hyrkkänen 2002).

Jos sisällönanalyysin ja diskurssianalyysin eroksi katsotaan esimerkiksi Tuomen ja Sarajärven (2009, 47) mukaan se, että ensimmäinen tarkastelee tekstejä todellisuuden kuvana ja jälkimmäinen todellisuuden rakentamisena, etiikanopetusargumenttien tarkastelu sijoittuu näiden välimaastoon. Puheen analyysi yhtäältä tarkentaa aatehistoriallista kuvaa ”käsittämisen käsittämisestä” (ks. Hyrkkänen 2002, 228), toisaalta se tuo näkyville tapaa, jolla puhe rakentaa tietoa ja todellisuutta ”hyvästä” etiikan opetuksesta. Erotuksena klassiseen kriittiseen teoriaan genealogia ei ensisijaisesti tarkastele sitä, kenen käytännöstä on kysymys, kuka alistaa ja kuka on alistettu, vaan huomio kiinnittyy siihen, miten käytäntö toimii eli millaisia subjekteja ja suhteita se luo ja mitä ehtoja sillä on. (Lightbody 2018, 167; Helén 2005, 102–103; Viljanen 2003, 114–116; Christensen 2016; Cherryholmes 1988, 33; Sitomaniemi-San 2015, 34.)

Genealogiassa tekstit asetetaan analysoitavaksi vallan, tiedon ja normien linssien läpi. Popkewitzin (1999, 6) mukaan Foucault’n genealoginen historian luenta laajentaa ja tarjoaa historiallista tarkkuutta kriittisen teorian näkökulmille ja avaa mahdollisuuden tarkastella sitä, kuinka valtaa luodaan instituutiiorakenteissa. Foucault’lle tieto on sellainen puhetapa, joka otetaan tiettyinä aikoina vakavasti ja jonka katsotaan kertovan totuuden maailmasta. Valta on näin ennen kaikkea totuutta tuottavaa: se luo tarpeidensa mukaisen totuuden, joka puolestaan on kehämäisessä suhteessa vallan systeemeihin, jotka tuottavat ja ylläpitävät sitä, sekä vaikutuksiin, jotka valta saa aikaan. Tämän vastavuoroisen suhteen näkyväksi tekeminen ja tematisoiminen on tämänkin tutkimuksen tavoite. Etiikanopetuskeskustelujen analyysissäni kiinnostuksen kohde ei ole se, mitä tekstit todella tarkoittavat, vaan se, millaista tietoa ja totuutta niillä asiantuntija- ja valtapositioissa rakennetaan. (Viljanen 2003, 116; Kaarre 1994, 21; Tambokou 1999, 205; Sitomaniemi-San 2015, 35–36; Saari 2011, 64–65.)

### 3.8 TUTKIJAN POSITIOSTA

Huomionarvoinen piirre katsomusopetuksen historiaa käsittelevissä tutkimuksissa on tutkijan positio suhteessa tutkittavaan kysymykseen, mikä osaltaan kertoo edellä mainitusta tiedon ja vallan yhteen kietoutumisesta. Usein katsomusopetuskeskustelun tutkija on yhtä lailla keskusteluun osallistuja. Esimerkiksi Tamminen (1967a, 1967b), Kähkönen (1976) ja Saine (2000, 145–147; 187–188; 210–212) puolustavat tutkimuksissaan uskonnon opetusta yleensä sekä etiikan kytkemistä uskonnon opetukseen. Kähkösen tulkintoja käsittelemme tarkemmin luvussa 4.2.2. Tamminen, Kähkönen ja Sainen lisäksi esimerkiksi Luodeslampi (2021a) toistaa katsomusopetuskeskustelussa uskonnon opetuksen puolustajille tyypillistä uhkapuhetta, siis asettelmaa, jossa uskonnon opetus esitetään (epäoikeutetun) hyökkäyksen kohteena. Myös Tomperi (2017, 16) toteaa, että oppiaineiden kriittinen koulutuspoliittinen tutkimus osallistuu itsekin keskusteluihin samalla kentällä, jota tutkii. Hänen filosofian opetusta ja filosofian oppiainetta käsittelevä tutkimuksensa pyrkii myös etsimään oikeutusperusteita filosofian opettamiselle koulussa. Tässä mielessä on oppiainetutkimuksessa tyypillistä, ettei tutkijan asemaa voi pitää täysin erillään koulutuspoliittisen keskustelijan roolista.



Tutkijan osallistuminen keskusteluun tai edes asemoituminen jonkin kannan taakse ei vielä itsessään ole ongelma. Ongelmallista on, jos tällaista sitoumusta ei tuoda avoimesti esille ja reflektoida. Tässä genealogisessa, kriittisen kasvatustieteen piirissä tehdyssä tutkimuksessa en täyttä ulkopuolisuutta edes tavoittele. Pitkästä (2009, 41–42) mukaillen katson, että genealogisen tutkimuksen luotettavuuden arvioinnissa on tunnistettava tutkijan rooli historian konstruujana. Samoin on hyväksyttävä tutkijan kietoutuminen oman ajan ja paikan kontekstiin ja näin genealogian kirjoittamisen väijäämätön perspektiivisyys. Heléniin (2005, 96) viitaten korostan, ettei perspektiivisyys kuitenkaan tarkoita niin sanottua *standpointia* eli sorretun tai vaiennetun ihmisryhmän näkökulmasta kirjoittamista vaan genealogiaa leimaa kokonaisvaltaisuus, nykyhetken ”korkealta näkeminen”. Fokuksessa on kuitenkin konkreettinen kysymys, etiikan opetus, ei abstrakti ajan henki. Koska genealogi kysyy, miten ”me” olemme, tutkimus koskee politiikkaa ja moraalialia ja näin genealogisen kritiikin katse väistämättä määrittäytyy ”meitä” koskevan poliittisen ja moraalisen kysymyksen horisontissa. Genealogia ei kuitenkaan tuomitse omaa aikaansa, vaan osallistuu kamppailuun sen luonteen määrittelystä. (Helén 2005, 104–105.)

Läpinäkyvyyden vuoksi on hyvä tuoda esille se, että päivätyöhöni lukion lehtorina kuuluu historian ja yhteiskuntaopin ohella etiikan opetus lukiossa, niin katsomusaineesta irrallaan (filosofian yhteydessä) kuin katsomusaineen osanakin (elämänkatsomustiedossa). Tutkimusaiheeni valinta itsessään on jo kannanotto siihen, että uskonnon ja etiikan kytköstä julkisessa koulussa on nähdäkseni syytä tarkastella lähemmin. Tulen esittämään pohdintaluvussa näkemykseni siitä, mitä meneillään olevassa katsomus- ja etiikanopetuskeskustelussa olisi hyvä ottaa huomioon.

Pyrkimyksenäni on ollut rakentaa tutkimuksen reliabiliteettia niin, että tutkimus antaisi tasapuolisesti äänen ja tilaa keskustelun kaikille osapuolille. Olen tavoitellut tätä läpi tutkimuksen käyttämällä monipuolista ja laajaa aineistoa ja kontekstoimalla aineistossa olevia kannanottoja omaan aikaansa niin että niiden relevantti asiayhteys avautuisi lukijalle. Tätä tarkoitusta palvelee myös runsas alkuperäisaineiston pitkienkin lainausten käyttö, mikä toivoakseni antaa lukijalle tilaisuuden arvioida kannanottoja sellaisenaan alkuperäisilmaisui-

## 4. SIVEYSOPISTA ETIIKKAAN – ETIIKANOPETUSKESKUSTELUT JA PERUSTEET YHTEISEN ETIIKAN PUOLESTA

### 4. I MORAALIPEDAGOGIIKKA JA KANSANSIVISTYSTÄ: KESKUSTELU SIVEYSOPISTA ITSENÄISYYDEN ALUSSA

#### 4.1.1 Katsomus- ja siveysopetuskysymys 1880–1910-luvuilla

1800-luvun alkupuolella kirkon, koulun ja näin myös etiikan opetuksen kytkökset olivat tiiviit ja kyseenalaistamattomat. Suomi oli tiukan yksiuskontoinen maa aina Ruotsin vallan loppuun asti<sup>96</sup>. Kirkolla oli monopoli myös siviilioikeudellisiin toimiin: ehtoollisella käynti oli pakollinen kirkolliseen avioliittoon vihkimisen ehto aina vuoteen 1910, ja siviilivihkiminen tuli mahdolliseksi vasta 1918. (Seppo 2003, 39.)

Ruotsin vallan aikana koulut olivat olleet kirkon auktoriteetin alaisia, vaikka muodollista määräysvaltaa käyttikin maan hallitus. Käytäntö vahvistettiin koulujärjestyksessä 1843: vaikka senaatin tehtävä oli vahvistaa opetussuunnitelmat ja oppikirjat, piispat pysyivät koulujen valvojina tuomiokapitulien<sup>97</sup> rinnalla ja paikallisina koulutarkastajina toimivat kirkkoherrat. (Saine 2000, 24; Somerkivi 1979, 17.)

Suomessa merkittävin 1800-luvun kulttuurivirtaus luterilaisen perinteen ohella oli hegeliläisnellmanilainen suuntaus. J. V. Snellmanin pääteos *Valtio-oppi* keskittyi siveellisyyden olemuksen ja merkityksen tarkasteluun, ja hänen moraalin ja kansakunnan yhteen nivova ajattelunsa vaikutti osaltaan suomalaisen moraalikasvatustieteen siveellisyyden perustan hän näki olevan kansallishengessä ja vallitsevan kulttuurin arvoissa. Siveellisyys oli sekä yksilön sisäistä moraalialueita ulkoista lainkuuliaisuutta, jolla oli osansa kansakunnan rakentamisessa. (Tähtinen 2011, 187–188; Jalava 2011, 74–80.)

Liberalismista vaikutteita saaneet keskustelijat, kuten Uno Cygnaeus, haastoivat hegeliläisnellmanilaisen kasvatustulkinnan 1800-luvun puolivälin jälkeen. Näiden kahden sivistysvaikuttajan välinen kamppailu väritti myös kansakoulun syntyä. Snellman korosti ihmisryhmien välisiä luonnollisia ja pysyviä eroja, sukupuolten erilaista kasvatusta, koulun tiedollista painotusta sekä suomen kielen ja kansallishengen vahvistamista. Cygnaeus puolestaan halusi kansakoulusta eri säätyjen lasten yhteisen pohjakoulun, jossa opiskeltaisiin myös käsitöiden ja voimistelun kaltaisia käytännön aineita ja vahvistettaisiin lapsen yksilöllisiä taipumuksia. Snellman tuomitsi Cygnaeuksen näkemykset tunnetta järjen sijaan korostavaksi rousseaulaiseksi haihatteluksi. (Jalava 2011, 74–94; Tuomaala 2011, 107–109.)

96. Ruotsin vuoden 1634 hallitusmuodossa nimettiin yksimielisyys luterilaisessa uskonnossa ja oikeassa jumalanpalveluksessa vakaan hallintovallan perustaksi. Periaate toteutui kaikissa hallitusmuodoissa itsenäistymiseen asti. (Hokkanen 2014, 50.)

97. Piispat vastustivat tuomiokapitulien valtaa, minkä seurauksena vuoden 1856 koulujärjestyksessä heidän valtaansa jälleen vahvistettiin tuomiokapitulien kustannuksella. (Saine 2000, 24.)

Itsestäänselvä side koulun (sekä valtion) ja kirkon välillä alkoi rakoilla 1800-luvun puolivälissä. Kunta ja seurakunta erotettiin toisistaan vuonna 1865. Kansanopetus- ja kansallisuusaatteen näkökulmasta koulu ei enää palvellut yksinomaan kirkon, vaan kansan ja kansakunnan tarpeita, joten koulun johto ja valvonta oli annettava maalliselle vallalle. (Saine 2000, 24; Somerkivi 1979, 17–19.) Vuosien 1863–64 valtiopäivillä kirkon ja koulun suhteista väiteltiin. Koulujen irrottamisen kirkon valvonnasta pelättiin heikentävän uskonnon asemaa yhteiskunnassa. Esimerkiksi piispa F. L. Schauman rauhoitteli pelkoa arvioimalla, että koulujen valvonnan ja vieläpä kansakoulujen uskonnon opetuksen siirtyminen maallikoille itse asiassa vahvistaisivat uskonnon asemaa. (Nikander 2011, 143; Saine 2000, 24.) Säädetyt ja senaatti hyväksyivät kirkon ja koulun eron, ja se vahvistettiin vuonna 1868 uuden kirkkolain yhteydessä. Uuden kirkkolain astuttua voimaan 1870 aloitti toimintansa myös pääkaupunkiin perustettu kouluhallitus. (Somerkivi 1979, 19–21; Hokkanen 2014, 152.)

Vuoden 1869 kirkkolaki toteutti valtion ja kirkon periaatteellisen ja pitkälle myös käytännöllisen eron Suomessa<sup>98</sup>. Liberaalin uskonnonvapauden hengessä luotu laki teki kirkosta suuressa määrin valtiosta riippumattoman, autonomisen laitoksen. Laki salli myös muun kuin luterilaisen opin tunnustamisen, mutta ei uskonnottomuutta. Uskonnonvapaus lisääntyi, kun vuoden 1889 eriuskolaislain perusteella protestanttiset vähemmistöseurakunnat saivat luvan järjestäytyä. (Hokkanen 2014, 162–163.)

Yhteiskunnalliset ja taloudelliset uudistukset muuttivat Suomea ja kansanopetuksen odotuksia 1860-luvulla. Elinkeinovapaus, taloudellisen toiminnan viriäminen ja heräävä kansalaisyhteiskunta tarvitsivat lukutaitoisia kansalaisia, ja sivistyneistö näki kansanopetuksen keinona tuottaa tehokkaita ja kuuliaisia kansalaistyöntekijöitä. (Heikkinen ja Leino-Kaukiainen 2011, 16.) Kansakoululaitos perustettiin vuonna 1866 annetulla kansakouluasetuksella. Kaikkia koskevasta oppivelvollisuudesta luovuttiin vielä tässä vaiheessa, sillä koulunkäyntimahdollisuuden järjestämistä kaikille ei pidetty realistisena. (Somerkivi 1979, 49–50; Saine 2000, 25.)

Varhaisen kansakoulun kasvatustavoitteet määrittivät kristinuskosta ja kristillisestä moraalikasvatuksesta käsin. Kansakoulun keskeinen tehtävä oli kansan moraalisien tason kohottaminen kristillissiveellisessä hengessä. Cygnaeus näki ihmisen Jumalan kuvana, jolla oli omat yksilölliset taipumuksensa. Kun kasvattaja kunnioittaisi ja vahvistaisi näitä taipumuksia, Jumalan valtakunta toteutuisi jo maan päällä. (Salmesvuori ja Salmi-Nikander 2011; Saine 2000, 70.)

Mallikurssit oli ensimmäinen valtakunnallinen opetussuunnitelmasuositus Suomessa. Vuonna 1881 kiertokirjeenä kouluille lähtenyt ohje sisälsi oppiaineiden tavoitteet ja oppimäärät. (Nurmi 1977, 6; Tamminen 1967b, 9.) Uskonto oli ensimmäisenä oppiainelistassa, ja uskonnon tuntimääräksi määrättiin mallikursseissa 6 tuntia viikossa eli yksi tunti päivässä. Vain äidinkielessä oli enemmän tunteja, mutta esimerkiksi historiaa ja laskentaa vain murtoosa uskonnon määrästä<sup>99</sup>. (Heinonen 1968, 83; Halila 1949b, 234–235.)

Oulun läänin ensimmäisessä opettajien kokouksessa vuonna 1886 keskusteltiinkin siitä, onko kansakoulun tehtävä ennen kaikkea kasvattaa kunnan kristittyjä vai kunnan kansalaisia<sup>100</sup>. Kokous päättyi yksimielisesti lausuntoon, jonka mukaan ”kansakoulun pyhä, kallis velvollisuus on johdattaa lapsia ennen kaikkea totiseen kristillisyyteen ja kasvattaa heitä sen *ohessa* myöskin kelpo kansalaisiksi”. (Tamminen 1966, 173–174; Heinonen 1968, 83.)

98. Lain myötä evankelis-luterilaisen kirkko sai erillisen itsenäisen juridisen henkilön aseman ja sen korkeimmaksi päättäväksi elimeksi perustettiin kirkolliskokous (Hokkanen 2014, 163).

99. Kansakoulun alkuaikoina koulun tehtäväksi nähtiin ennen kaikkea ohjaaminen siveellisyyteen eli eettisyyteen. Pedagogit ja koulupoliitikot määrittivät tuon siveellisyyden hieman eri tavoin. Cygnaeuksen, Snellmanin ja Soinisen siveellisyyksikäsitysten eroista ks. esim. Saine 2000 ja Jalava 2011, 74–94.

100. Esimerkiksi Snellmanin käsitys kansakoulun tavoitteista poikkesi Cygnaeuksen ja papiston käsityksestä: Snellman korosti kansallishenkeä ja näki kansakoulun keinona kasvattaa yksilöitä hyödyttämään kansakuntaa (Jalava 2010, 50, 60; ks. myös Koski 2001, 182).

Kansakouluasetuksen 1866 ja oppivelvollisuuslain 1923 välillä luterilainen kirkko vaikutti ja osallistui edelleen voimakkaasti kansanopetukseen. (Kuikka 1989, 55; Nurmi 1988, 180–181.) Kansakouluasetuksen mukaan vanhemmat olivat vastuussa lasten alkuopetuksesta, mutta seurakuntien velvollisuus oli toimia alkuopetuksen onnistumisen varmistajana. Vanhempien antaman esiopetuksen tuloksia kontrolloitiin vuosittaisilla kinkereillä, joiden rinnalle tuli 1800-luvulla pyhäkoulu. Kirkko ylläpiti myös pysyviä pienlastenkouluja sekä kiertokouluja. Asetuksen mukaan alkuopetuksen tehtävä oli valmistaa kansakouluun, mutta kirkko tulkitsi sen rippikouluun valmistavana. Saineen (2000, 30) mukaan tämä ilmenee tuomiokapituleiden maan hallitukselle esittämästä ehdotuksesta, jonka mukaan kansakoulun olisi pitänyt toimia ennen kaikkea kirkon päämääriä palvelevana alkeiskouluna, eräänlaisena esirippikouluna. (Saine 2000, 33; Kilpi 1987, 390–394.)

Eettiset sisällöt olivat varhaisessa kansakoulussa uskontoon sidottuja ja uskonnosta motivoituneita. Luterilaisen käsityksen mukaan moraalinen päätöksenteko toteutui jatkuvana suhteena Kristukseen ja synnille altis ihminen tarvitsi kristillistä armoa ja opastusta oikean ja väärän erottamiseen. Poulterin (2013, 146–149) ja Kosken (2001, 28–30) mukaan ajan moraalikasvatuksen tavoitteena oli auttaa lapsi siveelliseen vapauteen. Tämä vapaus oli kuitenkin sidottu kristilliseen transsendenttiin.

Cygnaeus olisi halunnut kirkollisen alkuopetuksen viranomaisten valvontaan, mutta toive ei toteutunut, ja autonomian ajan loppuvaiheilla kirkko valvoi omaa opetustaan lähes yksinoikeudella. (Saine 2000, 30–33; Kilpi 1987, 400–410; Kuikka 1989, 57–59.) Kun ottaa huomioon, että vielä vuoden 1900 tienoilla kiertokoulujen oppilasmäärä ylitti kansakoulun oppilasmäärän, voi todeta, että kansanopetus oli vielä tiukasti kirkon käsissä. Kirkko toisaalta kannatti kansakoulua kansan sivistystason nostajana, mutta toisaalta aluksi esiintyi pelkoja siitä, että maallinen koulu etäännyttäisi kansaa kristinopista. Pelko oli turha, sillä kansakoulua määrittä pitkälle 1900-luvulle vahvan kristillissiveellinen henki. (Tähtinen 2011, 189.)

Saineen (2000, 70–72) mukaan kirkon ja kansakoulun välinen epäluulo ja erimielisyydet uskonnon opetuksen tavoitteista jatkuivat 1920-luvulle saakka. Papisto<sup>101</sup> epäili kansakoulun uskonnon opetuksen kristillisyyttä ja korosti kristinopin osaamista mahdollisimman täydellisesti. Tätä pyrkimystä moderni kansainvälisistä pedagogisista aatteista vaikutteita saanut kansakouluväki vastusti.

Poulterin (2013, 145) mukaan vuosisadan vaihteen koulupuheessa eettisyyden nähtiin olevan yhtä kuin kristillisuus. Kristillisten ihanteiden ohjaamana kristityillä oli mahdollisuus edetä kohti siveellisuuden korkeinta tasoa. Ajatus tiivistyy rehtori, kirkkoherra ja kouluvaikuttaja Paavo Virkkusen<sup>102</sup> tekstissä, jota Poulter (2013, 145) lainaa: *Kristinuskossa uskonto ja siveellisyys täydellisesti peittävät toisensa. – – kristinuskossa on täydellisesti siveellinen ja näin ollen myöskin siveellisesti täydellinen uskonto.* Poulterin (2013, 151) mukaan ajan kouluteksteissä uskonnon ja eettisyyden sidos on selvä hengellisellä tasolla tarkasteltuna, mutta eettistä ihmistä ei esitetä yhteiskunnallisena toimijana. Hyvä kansalainen oli kristitty, hurskas ja siveä valtiokansalainen, jonka sitoutuminen kristilliseen moraaliiin oli myös hyvän kansalaisuuden tae.

Ajan uskonnon opetus oli luonteeltaan vahvan tunnustuksellista, aivan kuten kaikki koulutyö aamuhartauksineen, ruokarukouksineen ja virrenveisuineen. Uskonnon opetusta, jota annettiin pakollisena, kaikille yhteisenä oppiaineena, ei pidetty niinkään erillisenä oppiaineena, vaan koko koulun siveellisenä perusajatuksena. Ajan hegemonia oli kaiken läpäisemä kristillinen yhtenäiskulttuuri, joka itsestään selvästi liitettiin moraalikasvatukseen ja kaiken koulutyön

101. Nurmi (1988, 200, 220) arvioi, että uskonnon suuri tuntimäärä saattoi olla kädenojennus papistolle, joka oli 1870-luvulla kritisoinut kansakoulua.

102. Paavo Virkkunen (1874–1959) toimi Helsingin suomalaisen normaalikoulun rehtorina, kirkkoherrana, sekä vuosien 1913–1945 aikana myös poliitikkona, vanhasuomalaisten ja kokoomuksen kansanedustajana sekä opetusministerinä. Hän osallistui näkyvästi itsenäisyyden alun kiistaan itsenäisestä siveysopista ja oli ehdotuksen äänekkäimpiä vastustajia. (Vares 2001.)

tavoitteisiin. Moraalikasvatuksen perusta nojasi vahvasti kristilliseen etiikkaan, jota pidettiin parhaana perustana paitsi yksilön, myös kansakunnan tulevaisuudelle. Uskonnon opetus sai tukea muilta oppiaineilta: esimerkiksi historian, laulun ja äidinkielen opetuksessa oli paljon uskonnollista ainesta. Myös opettajankoulutusseminaarien henki oli vahvan kristilliskansallinen. (Tamminen 1967a, 24; Tähtinen 2011, 188–189; Halila 1949a, 234–241.)

Darwin ja luonnontieteellinen kehitysajattelu, tieteen edistyminen, positivismi ja Jumalan kuolemaa julistava filosofia nostattivat eurooppalaisen maailmankuvan muutoslaineita, jotka 1800-luvun lopulla ulottuivat Suomeenkin. Mikko Juva (1956) on nimittänyt näitä kulttuurisessa ja henkisessä ilmapölyssä tapahtuneita muutoksia liioitellusti ”rajuilmaksi”. Termi on ongelmallinen, jos sillä tarkoitetaan jonkinlaista katkosta tai taitekohtaa historiassa. Tämän tutkimuksen kannalta oleellista on, että kristilliselle yhtenäiskulttuurille ylipäänsä esitettiin haaste ja vaihtoehtoja ja että vuosisadan vaihteessa itsenäistä siveysoppia esitettiin ensi kerran koulun oppiaineeksi. Koulu- ja siveysopetuksen maailmassa *status quo* säilyi kuitenkin vielä pitkään, ja vuosisadan vaihteen maailmankatsomukselliset muutostuulet koskettivat Suomessa lopulta vain pientä älymystö- ja vasemmistopiiriä. Myös uusien pedagogisten suuntausten vaikutteista huolimatta kristillinen kasvatuserän säilytti keskeisen aseman suomalaisten pedagogien ajattelussa sekä kansakoulun kasvatuserän suuntajauksissa ja käytänteissä. (Tähtinen 2011, 189.)

Sivistyneistön keskuudessa alkoi esiintyä kristinuskokritiikkiä, joka sai voimansa tieteellisen maailmankuvan ja kristinuskon yhteentörmäyksestä. Eräs reaktio tähän oli uskonnollinen liberalismi, joka kristinuskon dogmeihin kohdistetusta kritiikistä huolimatta uskoi tieteellisen maailmanselityksen ja kristinuskon eettisen sanoman yhdistämisen mahdollisuuteen. (Juva 1956.) Esimerkiksi Zachris Castrén<sup>103</sup> (1908, 517) kirjoittaa, että *uskonnollisia kysymyksiä on tarkastettava vapaan ajattelun ja tieteellisen menettelytavan periaatteita noudattaen*.

Suomalaisen puolueen niin sanottu Valvojan ryhmä<sup>104</sup> omaksui tieteellisen kritiikin, uskonnollisen suvaitsevaisuuden, yleisen yhteiskunnallisen ja sivistyksellisen edistysmielisyyden ja kansallispolitiikan periaatteet ja kannatti uskonnollista liberalismia naturalismin ja puhdasoppisen kirkollisuuden välissä (Juva 1956, 82–92, 174–178; Nieminen 1951, 22–23). Suurin osa fennomaaneista edusti kuitenkin kirkolle myönteistä snellmanilaishegeliläistä näkemystä.

Uskontokriittinen ja maailmankatsomuksellinen radikalismi levisi sen sijaan ruotsinkielisen nuoren älymystön keskuudessa. Vuonna 1905 perustettiin ylioppilasyhdistys Prometheus<sup>105</sup>, joka vaati uskonnonvapautta ja vastusti kansalaisyhteiskunnan sitomista uskonnolliseen vakaumukseen. Prometheuslaiset pitivät käsitystä Jumalan absoluuttisesta hengestä tieteen, uskonnon, moraalin ja taiteen takana tyhjänä ja vastustivat kirkollisen uskonopin sovinnaisuutta ja dogmaattisuutta. Nuorten mielestä moraaliksi oli suhteellinen käsite, kansallista yhtenäisyyttä painottaneiden snellmanilaishegeliläisten mielestä absoluuttinen. (Tähtinen 2011, 187; Nieminen 1951, 27.) Radikaalin ruotsinkielisen älymystön kirkonvastaisuus oli luonteeltaan myös poliittista, sillä papiston sortokautteen ja laittomiin asevelvollisuuskutsuntoihin omaksuma myöntyväisyysuunta herätti heissä katkeruutta. (Murtorinne 1977, 7.)

103. Zachris Castrén (1868–1938) toimi muun muassa Helsingin työväenopiston johtajana ja edistyspuolueen kansanedustajana. Hänet tunnettiin vapaamielisenä kulttuuripoliitikkona, uskonnonvapauden puolustajana sekä aikuiskasvatuksen uranuurtajana. (Muiluvuori 2001.)

104. Ryhmä muodostui E.G. Palménin, J.R. Danielsonin, Th. Reinin, V. Vaseniuksen ja O.E. Tudeerin perustaman kulttuuriaikakauslehden ympärille (Juva 1956, 82–92).

105. Yhdistyksen taustalla olivat ”Raketen” -keskustelupiiri sekä kirjallistaiteellinen radikaali aikakauslehti Euterpe. Puheenjohtajaksi valittiin kansainvälistäkin mainetta akateemisissa piireissä niittänyt sosiologi, antropologi ja filosofi Edvard Westermarck. (Mustelin 1963, 274–275.) Uskonnonvapautta ajoi myös vuonna 1887 perustettu *Föreningen för religionsfrihet och tolerans i Finland*, jota perustamassa oli mm. Minna Canth sekä Viktor Heikel, joka myöhemmin oli myös Prometheusin jäsen (Salmenkivi ym. 2007, 126).

Uskonnon ja siveysopin opetuksesta keskusteltiin Prometheus-yhdistyksen kokouksissa<sup>106</sup> Yhdistys lähetti vuonna 1906 koulukomitealle kirjelmän, jossa pyydettiin komiteaa anomaan hallitukselta tunnustuksellisen uskonnon opetuksen poistamista niin kansa- kuin oppikouluistakin tai uskonnon muuttamista valinnaiseksi, objektiiviseksi oppiaineeksi. Kirjelmä ei koulukomiteassa aiheuttanut toimenpiteitä. (*Uskonnonopetus kouluissamme* 1906, 1–6.) Tammisen (1967a, 43–44) mukaan kirjelmä oli todennäköisesti saanut vaikutteita Bremenin opettajien edellisenä vuonna laatimasta muistiosta, jonka mukaan uskonto oli jätettävä yksityisasiaksi eikä koulun tehtävä ollut uskonnon opetus vaan ainoastaan uskonnosta riippumaton siveysopin opetus.

Uskonnosta irrallisesta siveysopista keskusteltiin myös sosialistien keskuudessa. Työväenliikkeen etujoukko oli varonut sosialismin kristinuskonvastaisuuden korostamista, sillä sen pelättiin karkottavan uskonnollismielistä kansaa. 1800-luvun lopulla korostettiinkin sosialismin yhteensopivuutta kristillisen etiikan kanssa. (Soikkanen 1961, 143–145.)

Soikkasen (1961, 153) mukaan vuosi 1899 oli suomalaisessa työväenliikkeessä eräänlainen taitekohta, jonka jälkeen alkoi esiintyä selkeän uskonnonvastaisia kannanottoja. Taustalla oli sosialismin muotoutuminen yhtenäisemmäksi maailmakatsomukselliseksi opiksi, ulkomailta saadut vaikutteet sekä liberaalien ja ateististen virtausten leviäminen sivistyneistön piiristä työväen keskuuteen<sup>107</sup>.

Sosiaalidemokraattien kritiikki kristillistä moraalikäsitystä kohtaan keskittyi sen käyttöön hallitsevan luokan etujen valvomisessa. Kritiikki ei niinkään kohdistunut kristillisten moraalinormien sisältöön vaan niiden sovellukseen. Esimerkiksi Hilja Pärssinen syytti kirkkoa sokean uskon hallitseman kansan orjuuttamisesta. Hän arvosteli kovin sanoin myös miehiin ja naisiin, omistavaan luokkaan ja köyhälistöön eri tavalla suhtautuvaa moraalinormistoa. Työläisten ei kannattaisi eettisissä kysymyksissä omaksua porvarillisen kristillissosiaalisten (nais) järjestöjen ajatusmalleja, sillä ne keskittyivät kaunopuheisesti naisen puhtauden vaatimiseen, eivätkä ottaneet huomioon yhteiskunnallistaloudellisia oloja, jotka ajoivat köyhät naiset moraalittomuuteen. (Asikainen 1994, 51; Nieminen 1951, 253–254.)

Forssan vuoden 1903 puoluekokouksen ohjelman viides, uskontoa ja kirkkoa käsittelevä pykälä oli ainoa, joka aiheutti laajaa erimielisyyttä<sup>108</sup>. Uskontokriittinen asenne ei ollut lyönyt itseään läpi varsinkaan Suomen maaseudulla, ja paikallisyhdistykset jättivätkin vastalauseita uskontopykälään. Kokouksen johtohenkilöt, erityisesti Eetu Salin ja Yrjö Mäkelin, mursivat opposition ja Suomen Sosialidemokraattisen Puolueen nimen ottanut Suomen Työväenpuolue omaksui avoimen kirkonvastaisen linjan. Puolueohjelman 5. kohdan mukaan: *Uskonto on julistettava yksityisasiaksi. Kirkko on erotettava valtiosta ja kirkolliset sekä uskonnolliset yhdyskunnat katsottava yksityisiksi yhdistyksiksi, jotka itse järjestävät sisäiset asiansa. Uskonnonopetus on poistettava kouluista.* (SDP:n ohjelma 17-20.8.1903 teoksessa Borg 1965, 31–36.). Kokouksen jälkeen kenttäväen asenteita alettiin muokata uskontopykälän kannalle<sup>109</sup>. (Pikusaari 1998; Soikkanen 1961, 155–157.)

Työväenliikkeen keskuudessa esitettiin 1900-luvun alussa useita kannanottoja koulun moraaliopetuksesta. Forssan puoluekokouksen ohjelmavaliokunta pohti uskonnon opetuksen korvaamista tolstoilaisen kristillisiveellisyyden hengessä ”Kristuksen yksinkertaisella rakkauden opilla” sekä yhteiskuntaopilla. (Tamminen 1967a, 36; Soikkanen 1961, 156.) Oulun

106. Seuran luonteesta johtuen kritiikin kärki kohdistui voittopuolisesti oppikoulun opetukseen, kun taas työväenliike keskittyi uskonnonopetuskritiikissään kansakouluun (Tamminen 1967a, 42).

107. Näiden kulttuuriradikaalien aatteiden välittäjinä työväenliikkeeseen toimivat Matti Kurikka, A. B. Mäkelä ja A. F. Tanner (Soikkanen 1961, 149–151).

108. Myöskään kansainvälisen sosialistisen liikkeen kannalta vaatimus ei ollut yksiselitteinen, esim. Englannissa ja Norjassa se ei sisällynyt ohjelmaan (Kähkönen 1976, 28).

109. Suurlakon kiristäessä yhteiskunnallista ilmapiiriä SDP:n nuorisoliitto vaati uskonnonopetuksen poistamista, sillä se oli ristiriidassa tieteellisten totuuksien kanssa ja tuki porvariston valtaa (Tamminen 1967a, 37; Soikkanen 1961, 296–305).

puoluekokouksessa SDP:n vaaliohjelmaan lisättiin maininta kouluopetuksen järjestämisestä ”käytännöllistä elämää ja ajan vaatimusta vastaavalle kannalle”, millä lienee verhotusti viitattu dogmaattisen uskonnon opetuksen poistoon ja nykyaikaisten moraaliteemojen käsittelyn tarpeeseen koulussa<sup>110</sup>. (Tamminen 1967a, 38.)

#### 4.1.2 Siveysoppi kansakoulun oppiaineeksi?

##### Huoli kansan moraalista

Ensimmäisen varsinaisen ehdotuksen tunnustuksettomasta siveysopista Suomessa teki Rolf Lagerborg<sup>111</sup> 23.3.1907 Prometheus -yhdistyksen kokouksessa. Esitelmässään *Kristendomsundervisning eller världslig moraluppfostran*.<sup>112</sup> Lagerborg pohti mahdollisuutta parantaa kansan väitettyä moraalista turmellusta uskonnosta riippumattomalla siveysopilla. Yhteiskunnan yhteinen hyvä piti Lagerborgin mukaan asettaa ensisijaiseksi moraalisen toiminnan ohjaajaksi. Uskonnollisesti neutraalissa siveysopetuksessa moraaliauktoriteettina eivät toimisi Jumalan käskyt, vaan yhteiskunnan vaatimukset. (Lagerborg 1907, 10–11.)

Huoli ajan moraalista ongelmista oli 1900-luvun alussa vahva. Valtiopäivillä tehtiin aloitteita niin prostituutioon kuin lapsenmurhienkin estämiseksi ja suojeluskasvatuskomitea perustettiin nuorisorikollisuutta kitkemään. Samalla raittiusliike eli kultakautaan ja usean puolueen tavoitteena oli kieltoain aikaansaaminen. (Markkola 2002; Borg 1965; Sulkunen 1986; Pulma ja Turpeinen 1987.)

Pedagogit, kuten Oskari Mantere<sup>113</sup>, Mikael Soininen<sup>114</sup> ja Zachris Castrén, jakoivat huolen kansan moraalista rappiosta. He näkivät vuosisadan alun suurten mullistusten aikana, jossa tieteen kehityksen, maallistumisen, maailmansodan, venäläistämiskauden ja kulttuuri-maailman muutosten aiheuttama kuohunta aiheutti moraalista hämmennystä ja sekasortoa (A. R. Rosenqvist 1921a, 203–205; Mantere 1914b, 329). Oskari Mantere (1914b, 328) kirjoitti: *[a]ikamme elämä jo varhain, usein jo lapsuusiällä panee ihmisen pahimmillekin siveellisille vaaroille alttiiksi, ja joka mutkikkaine oloineen vaatii itsekultakin entistä terävämpää siveellistä huomio- ja arvostelukykä, moraalista ryhdistä puhumattakaan...*

Castrén puolusti maallisen siveyskasvatuksen tarvetta. Hän esitteli Vartijassa norjalaisen Fridtjof Nansenin ajatuksia, joiden mukaan siveelliset arvot ovat kaikille ihmisille yhteisiä, kun taas uskonnollisissa käsityksissä ilmenee suurempaa vaihtelua. Kasvatuksessa pitäisi ottaa huomioon se, että siveellisyys ja uskonto ovat eri asioita, eikä moraalialia voi perustaa jollekin niin häilyvälle kuin usko. Olisikin tärkeää, että kaikille kansalaisille opetetaan samat perusarvot riippumatta heidän uskonnollisesta näkemyksestään. *Nykyisissä murrosoloissa nuoret tarvitsevat sitä uutta johdatusta, jota siveellisyyden opettaminen voisi antaa. Elämä on käynyt kovin monimutkaiseksi ja ihmisten aivot eivät ole vielä soveltautuneet nopean aineellisen kehityksen muodostamiin uusiin oloihin.* (Castrén 1908, 520–523.)

110. Vaalitaistelun yhteydessä vaadittiin uskonnonopetuksen poistamista, mutta asiaa lievennettiin tosikristillisyyden edistämisellä (Soikkanen 1961, 310–312).

111. Jo neljä vuotta aiemmin Lagerborg oli painottanut etiikan opetuksen tärkeyttä Euterpe-lehden artikkelissaan *Etik – ett skolans undervisningsämne?* (Euterpe 1903, 389–393).

112. Esitelmä julkaistiin suomeksi nimellä *Kristinuskon opetusta vai maallista siveyskasvatusta?*

113. Edistyspuolueen pitkäaikainen puheenjohtaja, opettaja ja oppikirjailija Oskari Mantere (1874–1942) toimi uransa aikana kansanedustajana, kouluhallituksen ylijohtajana, sosiaaliministerinä (1922–1924), opetusministerinä (1924–1925, 1932–1936) sekä pääministerinä (1928–1929).

114. Klassisten kielten opettajana uransa aloittanut Soininen (1860–1924) (vuoteen 1907 Johnsson) toimi muun muassa Aleksanterin yliopiston ylimääräisenä kasvatustieteen professorina (1907–1917), kansanedustajana (1907–1910 sekä 1919–1922), kirkollis- ja opetusministerinä kolmessa eri hallituksessa (1918–1920) sekä kouluhallituksen ylijohtajana (1917–1924) (Autio 1998). Soininen oli myös innokas raittiusmies ja yksi kieltoain merkittävimpiä kannattajia Suomessa (Voipio 1944, 621–646).

Mikael Soinisen toimittamassa kasvatustieteellisten tutkielmien sarjassa ilmestyi vuonna 1914 A. R. Rosenqvistin<sup>115</sup> havaintokyselyihin pohjaava tutkimus koululaisten moraalien taustasta. Tutkimuksen kokeellisten metodien tieteellisyyttä kritisoitiin jo sen ilmestymisaikana, mutta koululaisten moraalien nostaminen tutkimusaiheeksi kertoo etiikan teemojen yhä vahvemmasta merkityksestä koulu- ja kasvatustieteissä. (Päivänsalo 1971, 128–129.)

Vuoden 1918 sodan jälkeen pedagogien näkemys kansan moraalien hauraudesta vahvistui entisestään. Soininen kannatti oppivelvollisuutta ja kaikille yhteistä pohjakoulua, jotta sisällissodan kaltainen tragedia voitaisiin tulevaisuudessa välttää. Oppivelvollisuuslain käsittelyssä 9.4.1920 Soininen korosti, että kansakoululaitoksen vanhanaikaisuus oli ylläpitänyt kansan henkistä rikkinäisyyttä. Koulutusta laajentamalla myös kansallista lujuuksi parannettaisiin. (VP 1920. Ptk I.) Okkosen (2017, 12) mukaan myös Yhdysvalloissa sisällissodan jälkeen sivistysrepublikaanit olivat kannattaneet oppivelvollisuutta muokataksaan ”sivistymättömiä massoja” yhteiskuntakelpoisiksi.

### Pedagogit ja moraalikasvatuksen kehittäminen

1900-luvun alussa pedagogit esittivät useita vaatimuksia moraalikasvatuksen kehittämiseksi. Usein vaatimukset liittyivät uskonnonpedagogiikan kritiikkiin. Esimerkiksi vuoden 1912 opetussuunnitelmakomiteassa kritisoitiin uskonnon opetuksen puutteita. Suutarisen (1992, 109) mukaan komitean jäsenet olivat enemmistöltään herbartilaisia<sup>116</sup> ja Soininen puheenjohtajana vaikutti suuresti komitean kantoihin. Komitean työ keskeytyi toisen venäläistämiskauden ja maailmansodan myötä, mutta se julkaisi työstään välimietinnön vuonna 1916. Ajan kasvatustieteiden muuttuminen uskonnollisfilosofisesta tieteellispsykologiseksi heijastui komitean vaatimuksista: kristinopin ulkolukua ja alakansakoulun opetuksen liian vaikeaa tasoa kritisoitiin ja eettistä kasvatusta suositeltiin annettavan opettajien, lasten elämää lähellä olevien tarinoiden kautta. (Launonen 2000; Saine 2000, 67; Tamminen 1967b, 31–48.)

Pedagogit arvostelivat kirkkoa pedagogisen perinteen puuttumisesta. A. R. Rosenqvist ja Paavo Virkkunen kritisoivat uskonnon opetusta ulkoluvun suosimisesta ja vaativat tilalle oppilasta aidosti siveelliseen toimintaan motivoivaa otetta. Virkkunen totesi kansalaissodan kauhujen olevan todiste oppilaiden sisintä koskettavan ja ”iäisyysvoimaa” henkivän uskonnon opetuksen tarpeesta. (A. R. Rosenqvist 1914, 239–244. 180; Virkkunen 1918, 87.)

Moraalikasvatuksen kysymykset olivat 1900-luvun alussa pinnalla monessa maassa ja kansainväliset vaikutteet muokkasivat myös suomalaista keskustelua. Ranskassa etiikka<sup>117</sup> oli korvannut uskonnon julkisissa kouluissa vuonna 1882. Esimerkiksi Oskari Mantere kommentoi Belgian katolisten pappien suhtautuneen Ferdinand Buissonin maalliseen siveysoppiin *myrskyllä vihalla*. (Mantere 1914a, 224.)

Ruotsissa<sup>118</sup> vuoden 1919 opetussuunnitelman laatijana toimi sosiaalidemokraatti opetusministeri ja kansakoulunopettaja Värner Rydén, jonka vaikutuksesta uskonnon tuntimäärää vähennettiin ja opetusteksteiksi otettiin katekismuksen sijaan Vuorisäärän kertomukset (Melander 1963, 292–293).

Eettillisen kulttuurin liike<sup>119</sup> oli 1870-luvulla Pohjois-Amerikassa alkunsa saanut ja sittemmin Saksan kautta muualle Eurooppaan levinnyt ajattelusuuntaus, jonka tavoitteena oli

115. Axel Rafael Rosenqvist (vuodesta 1935 lähtien Kurki) (1880–1951) oli opettaja ja kasvatustieteen dosentti, joka tutki erityisesti eettistä kasvatusta (Ahonen 2001b).

116. Saksalaisen J.F. Herbartin (1776–1841) ajatuksille perustuva kasvatuksellinen suuntaus, joka korosti siveellisen luonteen kehittämistä, monipuolista harrastuneisuutta ja opettajan roolia (ks. esim. Suutarinen 1992).

117. Ranskan etiikan opetuksesta tarkemmin ks. luku 2.4.

118. Ruotsin uskonnon ja etiikan opetushistoriasta on Suomessa kirjoittanut Markku Pyysiäinen (1982).

119. Sainio (1960) kuvaa liikettä kolmantena ratkaisuyrityksenä 1800-luvun maailmankatsomukselliseen kriisiin. Kaksi muuta olivat marxilainen filosofia ja Leo Tolstoin kulttuurinihilismi.



täyttää tieteen nopean kehityksen ja kristinuskon merkityksen murenemisen luomaa henkistä tyhjiötä. Liikkeen juuret olivat Comten positivismissa, englantilaisessa utilitarismissa ja saksalaisessa valistusfilosofiassa. (Sainio 1960, 66–67.) Liike nosti moraal<sup>120</sup> uuden maailmankatsomuksen perustaksi, eikä maailmankatsomuksen periaatteessa tarvinnut sisältää sen enempää myönteistä kuin kielteistäkään kantaa uskontoon. Liikkeen keskeinen yhteinen pyrkimys oli saada etiikka itsenäiseksi oppiaineeksi ja jotkut sen edustajista halusivat poistaa uskonnon opetuksen kokonaan. (Tähtinen 2011, 197; Tamminen 1967a, 51.)

Eetillisen kulttuurin liike vaikutti myös suomalaisiin kasvatusajattelijoihin. Mikael Soininen, Oskari Mantere ja Waldemar Ruin osallistuivat vuonna 1912 Haagissa pidettyyn liikkeen kansainväliseen moraalikasvatuskonferenssiin. Mantere selosti konferenssia laajasti *Helsingin Sanomissa* sekä *Kasvatus ja koulu* -lehdessä. Konferenssissa oli Mantereen mukaan kaikenuskoisia ja kaikenmielisiä puhujia, niin uskonnotonta moraal<sup>121</sup>ia kannattavia liberaaleja filosofeja kuin tiukasti uskonnon ja moraal<sup>122</sup>in yhteenkuuluvuutta puolustaneita katolisia pappejakin. (HS 27.8.1912; 29.8.1912; 1.9.1912; 8.9.1912; Mantere 1914a, 224.)

Erittäin suuren vaikutuksen suomalaisiin pedagogeihin<sup>123</sup> teki eetillisen kulttuurin liikkeessä mukana ollut mutta myöhemmin kristinuskon oppeihin tiukemmin nojautunut Friedrich Wilhelm Foerster<sup>122</sup>, joka kritisoi voimakkaasti koulun liikaa tietopainotteisuutta ja nosti oppilaan moraalisen kehityksen kasvatuksen päätavoitteeksi. Aito, toimintaa ohjaava moraalisuus saavutettaisiin tahdonvoiman harjoittamisella sekä aistillisen minän ja ulkonaisen kiihotusten kontrollilla<sup>123</sup>. (Foerster 1909, 9–25.)

Foerster (1931) käsitteli kirjassaan *Nuorison kasvatus* uskonnosta riippumatonta etiikan opetusta. Kirjan esipuheessa Foerster kertoi pohjaavansa yksinomaan eettisyyden sosiaaliin ja luonnollisiin perusteluihin, vetoamatta uskonnollisiin mielikuviin ja tunteisiin. Hän irtisanoutui kuitenkin eetillisen kulttuurin liikkeen ranskalaisradikaaleista ja korosti haluvansa torjua sen väärinkäsityksen, että olisi etiikan opetuksessa samalla kannalla kuin *ne radikaalit, jotka kasvatuksessa ja elämässä tahtovat korvata uskonnon pelkällä moraalilla*. (Foerster 1931, VII; ks. myös Foerster 1909, 201–204.) Foerster tunnusti uskonnon pedagogisen merkityksen eettisessä kasvatuksessa, mutta piti myös itsenäistä siveysoppia välttämättömänä moniarvoisessa ja -katsomuksellisessa maailmassa (Foerster 1931, VIII). Hän hahmotteli mallin, jossa etiikan opetusta annettaisiin koulussa kolmella eri tasolla: uskonnon opetuksen yhteydessä ja erillisenä siveysoppiaineena mutta myös jatkuvasti kaikissa aineissa läpäisyperiaatteella (Foerster 1909, 205).

120. Uskonnosta irrotetun moraal<sup>120</sup>in ensimmäisenä ilmaisuna pidettiin Immanuel Kantin etiikan kategorista imperatiivia. Kantin deontologisen etiikan sijaan eetillisen kulttuurin moraal<sup>120</sup>i kiinnittyi kuitenkin lähemmin Kantin oppilaan Wilhelm Snellin 1800-luvun saksalaiselle utilitarismille virikkeitä antaneeseen onnellisuutta korostavaan etiikkaan. (Sainio 1960, 68–69.)

121. Foersteria ihailevia pedagogeja olivat esim. kasvatusopin professori Waldemar Ruin, foersterilaisen väitöskirjan (*Valhe ja eetillinen kasvatus: psykologinen ja eksperimentaalipedagoginen tutkimus* 1914) tehnyt opettaja ja kasvatustieteilijä A. R. Rosenqvist, koulutuspolitiikko Oskari Mantere, joka suomensi Foersterin teokset *Koulu ja luonteenkasvatus* (1909, *Schule und Charakter*) sekä *Nuorison kasvatus* (1916, *Jugendlehre*) sekä ylistävään sävyyn Foersteristä *Kansakoulun lehteen* 1918 kirjoittanut K. G. Tamminen. (Päivänsalo 1971, 128–129.)

122. Fr. W. Foerster toimi professorina Wienissä 1912 ja Münchenissä 1914–1920. Hän sai isältään monismiin ja positivismiin pohjaavan kotikasvatuksen. Nuoruusiässä Foerster kiinnostui myös sosiaalidemokratiasta, mutta hylkäsi vanhemmiten niin isänsä uskontokielteisen positivismin kuin sosialisminkin aatteet. (Päivänsalo 1971, 123.) Sainio huomautti Foersterin jääneen henkisesti kodittomaksi. Esim. katolinen kirkko kritisoi Foersteriä amerikkalaisen pragmatism<sup>122</sup>in vaikutteiden omaksumisesta. Foerster kielsi tämän, mutta Sainion mukaan Foerster ei kuitenkaan koskaan kyennyt voittamaan puhtaan moraal<sup>122</sup>in ja uskonnon välisiä dualismeja. (Sainio 1960, 88, 93.)

123. Tahdon täytyi Foersterin mukaan taistella ympäristön valtaa vastaan: sekä köyhyys että rikkaus saattoivat johtaa siveelliseen turmellukseen, sillä köyhä oli vaarassa ajautua rikollisuuteen, rikkaat puolestaan saattoivat sortua ylellisyyden ja kilpailun paiseisiin (Tamminen 1918, 232–233).

Herbartilaisen kasvatustilafilosofian vaikutusvalta suomalaisissa kansakouluissa ja opettajan-koulutusseminaareissa oli vahva aina 1920-luvulle saakka. Suomalaiset pedagogit eivät täysin hyväksyneet Foersterin kritiikkiä eettisen kasvatuksen puutteista koulussa, olihan luonteenkasvatus keskeinen osa herbartilaista kasvatustilafilosofiaa<sup>124</sup>. Herbartilais-zilleriläisen metodin tietopainotteisuutta kuitenkin arvosteltiin<sup>125</sup> ja Foersterin konkreettisempi, voluntaristinen eli suoraan tahtoon vetoava näkemys moraalikasvatuksesta saavutti suosiota suomalaisten pedagogien ja opettajien keskuudessa.

Foerster kritisoi myös perinteistä kurinpittoa kouluissa ja osoitti sen olevan epätarkoituksenmukaista niin psykologisesti kuin eettisen kasvatuksen kannaltakin. Foersterin mukaan koulukuri oli saatava *sopuointuun aikamme yhteiskuntaelämässä vallitsevan kansanvaltaisen hengen kanssa*. Se tarkoitti keskittien etsimistä perinteisen tiukan ”korpraalihenkeisen” kurinpidon ja toisaalta vallattomuuteen ja oikutteluun johtavan liian vapaan kasvatuksen välillä. Oppilaita oli valmistettava vapauteen ja toimimiseen kansalaisyhteiskunnassa. (Foerster 1909, 76–88, 107–110; Mantere 1914a, 228–229.)

Kansalaisyhteiskunnan rakentaminen toimi siis siveysopetuksen kehittämisen yhtenä taustasyynä. Ruotsissa tämä motiivi tuli selkeästi esille, kun etiikan opetus tuli keskeiseksi osaksi yhteiskuntaoppia. Etiikan opetuksen tavoitteen korostettiin Ruotsissa olevan nuorten kasvattaminen vastuuntuntoisiksi kansalaisiksi ja demokraattisessa yhteiskunnassa toimimiseen. (Melander 1963, 293.)

1910-luvulla Suomessa keskusteltiinkin siveysopetuksen metodeista foersteriläisessä hengessä. Sekä ranskalaistyyppistä tunnustuksetonta että uskonnollista siveysoppia kritisoitiin pänttävyydestä ja liiallisesta deduktiivisen menetelmän käytöstä<sup>126</sup> (A. R. Rosenqvist 1914, 287–288; Nurmiraanta 1922, 774). Näiden sijaan siveysopetuksen lähtökohdaksi haluttiin nostaa lapsen omat kokemukset ja induktiivinen metodi, jossa arkisista esimerkeistä edetäisiin kohti yleisempiä moraalinormeja (Tamminen, 1918, 240; Mantere 1914b, 330; A. R. Rosenqvist 1914).

Näkyvimmin Foersterin moraalikasvatusta tekivät Suomessa tunnetuksi etiikanopetusriidan vastakkaisina osapuolina esiintyneet Mikael Soininen ja Paavo Virkkunen (1910, 264–279; 1922, 44), jotka tulkitsivat Foersteria kuitenkin hyvin eri tavoin.

Siinä missä sosiaalidemokraatit ja liberaali älymystö vaativat siveysoppia yhteiseksi oppiaineeksi maailmankatsomuksellista ja poliittista syistä, pedagogit näkivät sen lääkkeenä kansan moraaliseen turmelukseen. Pedagogien moraalikasvatusta oli eräänlainen vastaus demokratian haasteeseen: tavoitteena oli istuttaa suomalaisiin nuoriin *siveellinen kansalaiskunto*, joka takaisi yksilöiden ymmärryksen velvollisuuksista ja vastuusta oikeuksien kääntöpuolena ja täten yhteiskuntarauhan.

124. A.R. Rosenqvist (1914, 274) huomauttaa Herbartin sanoneen: ”Me voimme koko kasvatuksen päämäärän sulkea käsitteeseen moraliteetti.” Myös Soininen ihmetteli Foersterin moitteita moraalikasvatuksen si-  
vuuttamisesta koulussa, olihan herbartilaisen pedagogiikan tavoitteena nimenomaan koko opetuksen  
tähääminen luonteenkasvatukseen. (Mikael Soinisen muistiinpanovihko syksyiltä 1911.)

125. Esim. Oskari Mantere huomautti, ettei herbartilainen idea luonteenkasvatuksesta ollut kuitenkaan kyen-  
nyt kylliksi murtamaan liikaa älyperäisyyttä, rakentuihan koko herbart-zilleriläinen kasvatustilafilosofia  
Mantereen mielestä *sangen yksipuolisesti intellektualistiselle sieluopille*. Mantereen mukaan herbartilaisuus ei  
ollut kiinnittänyt tarpeeksi huomiota niihin keinoihin, joilla eettistä kasvatusta voitaisiin tehokkaammin  
harjoittaa. (Mantere 1914a, 225.)

126. A.R. Rosenqvist muun muassa kritisoi eettisen kulttuurin liikkeen etiikanopetuskirjoituksissa usein mai-  
nittua Kantin moraalipedagogiikkaa, sillä Kantilla ei hänen mukaansa ollut lainkaan lapsipsykologista ja  
pedagogista tuntemusta, vaikka hänen moraalikatekismushankkeensa sinänsä arvokas olikin (A. R. Rosen-  
qvist 1914, 287–288). Opettaja A. Nurmiraanta puolestaan puolusti moraalioopin havainnollisen metodin  
paremmuutta uskontoon verrattuna pitämiensä koetuntien pohjalta. Nurmiraannan testien mukaan oppi-  
laat sekä omaksuivat moraalioppituntien opetukset paremmin, että pitivät niistä enemmän kuin uskonto-  
tunneista. (Nurmiraanta 1922, 774.)

Pedagogit korostivat siveysopetuksen oikeita ja tarkoituksenmukaisia metodeja varsinaista siveysopin sisältöä<sup>127</sup> enemmän. Vaikka esimerkiksi A.R. Rosenqvist painotti myös filosofista moraalien olemuksen tuntemisen tärkeyttä, käytännöllinen luonteenkasvatuksellinen, lasten lähipiiristä ja arkielämästä lähtevä painotus oli vallitseva suomalaisten pedagogien näkemyksissä. Käytännöllisyyden painotus antoi mahdollisuuden välttää katsomuspoliittisesti arka kysymys moraalien perustasta, miellettiinhan moraalien teoreettisfilosofinen käsittely osaksi ranskalaistyylistä uskonnonvastaisena pidettyä siveysopin opetusta. (Esim. Järvinen 1920, 193; Mantere 1914a, 227–228.)

### Kannanottoja yhteisen siveysopin puolesta

Lehtori K. Oksala piti seminaariopettajakokouksessa vuonna 1914 puheenvuoron, jossa hän kannatti yleisinhimillistä, yksilöä ja yhteiskuntaa koskevaa siveysoppia ja piti sitä tarpeellisenä nyky maailman ongelmien ymmärtämiseksi ja opettajiston oman siveellisen tason kohottamiseksi. Seminaarien opettajat eivät kuitenkaan yhtyneet näkemykseen. Koulutoimen ylläpidon kyselyssä<sup>128</sup> vain kaksi seminaaria viittasi mahdolliseen erillisen siveysopin tarpeeseen seminaareissa, muut halusivat sitoa siveysopin uskonnon opetukseen. (Kiertokatsaus 1914, 236–239.)

Myös kansakoulun pedagogit esittivät huolen, että uskonnon opetuksen ja muiden aineiden yhteydessä ei jää tarpeeksi aikaa induktiiviselle, havainnolliselle moraaliopetukselle. Tästä syystä esimerkiksi Oskari Mantere ja A. R. Rosenqvist päätyivät kannattamaan kaikille yhteistä, omilla tunneillaan annettavaa siveysoppia. (Kiertokatsaus 1914, 236–239.)

Mantere (1914b, 326) epäili myös, olisiko siveellisten elämäkysymysten perusteellinen ja yhtenäinen käsittely uskontotunneilla edes mahdollista oppiaineen dogmaattisen luonteen vuoksi. Mantere piti myös harmillisena siveysoppikysymyksen kietoutumista kiistaan uskonnon ja moraalien suhteesta, sillä se ei ollut eduksi pedagogisille pyrkimyksille tehostaa moraaliopetusta. Manteren kanta siveysopetukseen olikin varsin pragmaattinen: oma oppiaine mahdollistaisi vaikeiden elämäkysymysten tarkastelun puhtaasti etiikan näkökulmasta. (Mantere 1914b, 326.) Suomalaispedagogit<sup>129</sup> korostivat, että heidän visiossaan itsenäinen siveysoppi täydentäisi uskonnon opetusta, ei poistaisi sitä, vaikka joissakin maissa näin olikin käynyt.

Pedagogien perusteluissa näkyikin myös huoli uskontoon sidotun moraalien hauraudesta ajassa, jossa uskonnon kaikkivoipaisuus ei ollut enää itsestään selvää. *Kun lapsi pääsee pois kansakoulusta on tuhannet agitaattorit, suutareista tohtoreihin asti, häntä vastaan ottamassa* kirjoitti opettaja Joosua Järvinen (1920, 193). Kun uskonnon metafysisen, yliluonnollisen pohja todistettaisiin tieteen avulla paikkansapitämättömäksi, mitä kävisi kouluttamattoman massan moraalille? Seurauksena olisi Järvisen sanoin, että *ihmeet kaatuvat, kaikki kaatuu*. A. R. Rosenqvist piti uskonnollisiveellistä mielenlaatua parhaana eettisen toiminnan takeena, mutta vain niiden oppilaiden kohdalla, joilla jo luja vakaumus. Nykyajan uskonnollisten epäilyksien ja materialististen aatteiden keskellä uskonto saattaisi kuitenkin menettää moraalisesti motivoivan voimansa, minkä vuoksi tarvittiin yhteistä etiikkaa. (A. R. Rosenqvist 1921a, 206–207.)

Uskonnon irrallista siveyskasvatusta pohti myös senaatin asettama uskonnonvapauskomitea, jonka ehdotukset tosin jäivät vuosiksi jumiin autonomian loppuajan eduskunnan

127. Joitain sisällöllisiä ehdotuksia kuitenkin tehtiin. Esimerkiksi Mantere korosti ruumiillisen kasvatuksen ja eettisen kasvatuksen yhteyttä ja piti myös hyvänä, että sukupuolikysymys otettaisiin asiallisen käsittelyn alaiseksi (Mantere 1914a, 227).

128. Samana vuonna koulutoimen ylläpidon kyselyssä korotti kuitenkin kasvatustieteen osuuden kahdeksasta 11 tuntiin ja kehotti seminaariopettajia käsittelemään etiikkaa enemmän kasvatustieteen yhteydessä (Hämäläinen 2003, 49–50).

129. Esimerkiksi A. R. Rosenqvistin mukaan uskonnon ja moraalien välillä oli ollut tiukka side kautta aikojen, eikä moraaliopetus voisi koskaan korvata uskonnonopetusta (A. R. Rosenqvist 1914, 289–290).

jatkuvien hajottamisten ja poliittisen epävarmuuden aikoina (Pikkusaari 1998; Saine 2000). Salmenkivi ja Åhs (2022, 22) nostavat esille myöhemmän katsomusopetuskeskustelun kanalta kiinnostavan seikan: uskonnonvapauskomitea käytti vuoden 1908 mietinnössään ensimmäisen kerran *elämänkatsomuksen* käsitettä: *Jos lapsi, joka käy kansa- tai alkeiskoulua, ei ole kasvatettava siihen uskonoppiin, jonka mukaan koulun uskonnonopetus tapabuu, on hänet vapautettava tästä opetuksesta, jos edusmies sitä vaatii ja on selvitetty, että lapsi saa tarpeellista opetusta siinä uskonopissa, johon se on kasvatettava, taikka että sille, ellei sitä ole kasvatettava mihinkään uskontunnustukseen, muulla tavoin erityisellä opetuksella annetaan siveellinen elämänkatsomus.* (Uskonnonvapauskomitean mietintö 1908, 109.)

### Soininen yhteisen siveysopin kannattajana

Mikael Soininen nousi yhteisen siveysopin näkyvimmäksi kannattajaksi Suomessa ja omistautui yritykselle saada kaikille pakollinen siveysoppi kansakoulun oppiaineeksi niin täysin, että puhuttiin ”Soinisen ehdotuksesta”. Vielä 1960-luvun peruskoulukeskustelussa saatettiin viitata ”Soinisen siveysoppiin” (ks. luku 4.2). Suutarisen (1992, 231) mukaan siveysopin kariutuminen oli Soinisen uran suurimpia pettymyksiä.

Autonomian aikana Soininen oli poliittiselta kannaltaan vanhasuomalainen<sup>130</sup>. Valtio-  
muotokysymyksessä Soininen oli tasavaltalainen ja päätyi sen myötä Kansallisen Edistys-  
puoleen jäseneksi. (Voipio 1944, 516–525.) Sisällissodan jälkeisessä tilanteessa Soininen oli  
tarvittaessa valmis yhteistyöhön myös sosialistien kanssa, kun se edisti hänen tavoitettaan eli  
oppivelvollisuuslain läpiviemistä (Autio 1998). Soininen olikin poliitikkona ja virkamiehenä  
ratkaisevalla tavalla vaikuttamassa sekä oppivelvollisuuslain että ensimmäiseen oppivelvolli-  
suuskoulun opetussuunnitelman (*Maalaiskansakoulun opetussuunnitelma*<sup>131</sup>) syntyyn. (Voipio  
1944, 659–664, 670–671.)

Soinisen kolmiosaisesta kasvatusopin teoksesta (*Yleinen kasvatusoppi* 1900, *Opetusoppi I*  
1901 ja *Opetusoppi II* 1906) tuli suomalaisen kansakoululaitoksen kasvatusopillinen norma-  
liteos, jonka auktoriteettiasema säilyi sen julkaisemisesta aina toisen maailmansodan loppuun  
asti. (Aurola 1968, 18.) Soinisen kasvatusopilliset näkemykset perustuivat vahvasti Johann  
Friedrich Herbartin (1776–1841) ja tämän oppilaan Tuiskon Zillerin (1817–1882) kasvatus-  
filosofisen ajatteluun, joka painotti oppilaan siveellistä luonteenkasvatusta ja oppilaan harras-  
tuksen eli toiminnallisten periaatteiden herättämistä. (Autio 1998.)

Vielä 1900-luvun alkuvuosina Soininen korosti yleiskristillisen opetuksen tärkeyttä. Vuonna 1910 hän kirjoittaa, ettei ihminen *voine lopultakaan elää ilman yhteyttä ylöspäin* ja ilmaisi tyytyväisyytensä Cygnaeuksen luomaan kansakoulun uskonnolliseen<sup>132</sup> henkeen. (Soininen 1910, 7.) Uskonnottomat perheet saattoivat luopua kristillisestä maailmankatsomuksesta, mutta hyötyisivät silti yleiskristillisestä opetuksesta. Uskonnollisen puolen poistaminen kasvatukselta johtaisi Soinisen mukaan yksipuolisuuteen, jopa lapsen henkisen elämän silpomiseen. (Soininen 1910, 8–9.)

Soininen kirjoittaa foersteriläisen moraalipedagogiikan hengessä moraalili eli itsekasvatus-  
opetuksesta, joka *lähtee koti- ja kouluelämän konkreetisista tapauksista ja oloista ja alistaa nämä kypsyneempäin oppilaiden siveellisen arvostelun alaisiksi. Otetaan puheeksi mm. se, miksi ei saa koulussa vilppiä harjoittaa, miksi valhe ylipäättään on paha, pohditaan täsmällisyyden merkitystä, miehuutta ja lujaa itsenäisyyttä.* (Soininen 1911, 65.)

130. Sisällissodassa Soininen oli porvaripoliitikkona ja kouluhallituksen ylijohantajana punaisten etsimien henkilöiden listalla, mutta onnistui piileskelemään Helsingissä ja välttämään vangitsemisen (Voipio 1944, 648–649).

131. Julkaistiin Soinisen kuoleman jälkeen vuonna 1925.

132. Toisaalta 1880-luvulla Pohjois-Amerikkaan tehdyn opintomatkan pohjalta kirjoitetussa väitöskirjassaan Soininen oli myöntänyt ymmärtävänsä myös uskonnonopetuksen hoitamisen koulun ulkopuolella (Päävänsalo 1971, 101).

Soininen suositteli tällaiseen opetukseen Foersterin induktiivista metodia, jossa hyödynnetään oppilaiden omia mielipiteitä ja kokemuksia. Tässä vaiheessa Soininen ei vielä kuitenkaan kannattanut siveysoppia erilliseksi oppiaineeksi, vaan siveellisiä kysymyksiä voitaisiin hänen mukaansa käsitellä muiden oppiaineiden tunneilla aina kun aihe eettiselle pohdinnalle tuli vastaan. (Soininen 1911, 66.) Soininen kritisoikin Foersterin syytöksiä siitä, että koulusta puuttuisi moraalikasvatuksellinen elementti täysin (Soinisen muistiinpanovihko 1911).

Tammisen (1967b, 123) mukaan herbartilainen ajatus kaiken opetuksen moraalikasvatuksellisesta luonteesta pidätti Soinista irrottamasta eettisten kysymysten käsittelyä erilliselle oppitunnille. Sainion (1960,10) mukaan Soininen piti kuitenkin Foersterin siveysopetusmetodeja tahtoon tehokkaammin vetoavina kuin pelkkää herbartilaisuutta.

Opetussuunnitelmakomitean kokouksessa vuonna 1912 Soininen esitti ensimmäisen keran itsenäisen siveysopin järjestämistä. Soinisen mukaan *tulee ehkä aika, jolloin saamme mekin siveysopetusta, ei uskonnon sijalle vaan sen rinnalle*. (Kansakoulun opetussuunnitelmakomitean ptk:t syyslukukaudella 1912, I.) Koska hän oli vain vuotta aiemmin (Soininen 1911, 66) pitänyt vielä erillistä siveysoppia tarpeettomana, voi olettaa, että osallistuminen Haagin kansainväliseen moraalikasvatuskonferenssiin<sup>133</sup> vuonna 1912 muutti Soinisen ajatuksia itsenäisestä siveysopista.

Voipio (1944, 464) tulkitsee, että Soininen kannatti konferenssin niitä esitelmiä, jotka esittelivät itsenäisen siveysopetuksen yleisiä etuja, maallikkomoraalin uskonnollista neutraaliutta ja yleisen solidaarisuuden ihannetta. Tulkintansa Voipio perustaa alleviivauksiin ja muistiinpanoihin, joita Soininen teki konferenssin painettuihin esitelmiin *Mémoires sur l'éducation morale*. Painokkaasti alleviivatut kohdat saattoivat hyvin olla myös niitä, joita Soininen ihmetteli tai vastusti.

Soinisen moraalikäsitelyksen perustasta on tutkimuksessa esitetty erilaisia tulkintoja. Kennan (1979, 295) mukaan Soininen edusti maltillista muotoa positivistisen maailmankuvan autonomisesta moraalikäsitelmästä. Sainio (1960, 64–65) taas yhdistää Soinisen moraalikäsitelyksen ennen kaikkea Uuden testamentin etiikkaan.

Soinisen myöhemmistä siveysoppisuunnitelmista heijastuu selvä kristilliseettinen näkemys. Siveysoppikeskustelun aikana Soininen pyrki kuitenkin välttämään kysymystä moraalin perustasta tai perustelemaan kristillisen ja autonomisen moraalikäsitelyksen yhteensopivuuden, kuitenkin vahvasti kristilliseen etiikkaan nojautuen.

Autonomian ajan loppuvuosina Soinisen idea itsenäisestä siveysopista alkoi täsmentyä. Soininen katsoo, että kansan syvien rivien vieraantuminen uskonnosta teki aiheelliseksi tarkastella opetuksen luonnetta uudelleen. (Soininen 1916, 26.) Tammisen (1967b, 124) mukaan odotettavissa oleva uskonnonvapauslain uudistus ja sen mukana tulevat muutokset kiirehtivätkin osaltaan Soinista kehittämään siveysoppia pidemmälle.

Aliina Soinisen<sup>134</sup> (1949, 22) mukaan taustalla oli Soinisen pettymys kansakoulun opetuksen tuloksiin ja kansan moraalin tasoon. Aliina Soinisen mukaan hänen appensa oli harmitellut suomalaisten isänmaallisuuden ja arvostelukyvyn puutetta sekä vallalla olevaa yleistä välinpitämättömyyttä. Kansakoulun opetussuunnitelmakomiteassa Soininen esittää, että koulussa olisi käsiteltävä enemmän teemoja kuten *avuliaisuus, rakkaus, tottelevaisuus, soinnollisuus, toisen omaisuuden arvostaminen, ahkeruus, kohteliaisuus, kiitollisuus ja eläinten sääliminen* (Kansakoulun opetussuunnitelmakomitea 1916, 38). Tottelevaisuuden ja toisen omaisuuden arvossa pitämisen tyyppiset

133. Sainion (1960) mukaan Soininen tutustui eettillisen kulttuurin liikkeeseen vuonna 1912. Tammisen (1967b, 123) mukaan Soininen kuitenkin esitteli jo vuonna 1910 luennoissaan moraalipedagogista liikettä.

134. Aliina Soininen (o.s. Pennanen) oli kansakoulunopettaja ja lastenkirjailija, joka vuonna 1918 meni naimisiin Mikael Soinisen pojan Kaarlo Mikael Johnsson Soinisen kanssa.

arvot Soinisen listassa kertovat ajalle tyypillisestä sivistysporvareiden varauksellisuudesta ja etäisyyden pitämisestä sosialistina ja vallankumouksellisina pidettyihin näkemyksiin.

Soininen kirjoittaa siveysopetuksen painotuksista kansa- ja keskikoulussa seuraavasti: – *tuntuu luonnolliselta ja ajan vaatimalta, että myöskin siveysopilliselle opetukselle annetaan koulussa huomattava sija, tapahtukoon opetus sitten puhtaasti uskonnollisessa tai enemmän filosofisessa hengessä. Sitä vaatii myöskin pedagoginen katsantokanta, sillä uskonnonopetuksessa on todellakin tähän saakka kansakoulun oppimäärien uusi käsitteleminen oppikoulussa tuottanut sekin osaltaan yksitoikkoisuutta ja harrastuksen puutetta. Sen vuoksi on ehdotettu keskikoulussa tämän opetuksen keskitysaineeksi kristillinen tai käytännöllisfilosofinen yhteiskuntaetiiki, sittenkun kansakoulussa on käsitelty raamatun historian yksilökohtainen siveysoppi.* (MSA: Soininen, käsikirjoitus kansakoulusta.)

Soininen aloitti siveysopin opetuskokeilun opetussuunnitelmakomitean kokeilukoulussa Pukinmäessä. Koulun opettajana ja kokeilutuntien pitäjänä toimi Aliina Soininen. Myös Mikael Soininen itse opetti toisinaan koulussa saadakseen käytännön näkemystä lasten kanssa työskentelystä. Aliina Soinisen mukaan kokeilun kokemukset olivat myönteisiä ja vahvistivat Soinisen Haagin moraalipedagogisessa konferenssissa saatuja käsityksiä. (A. Soininen 1949, 9–11; Voipio 1944, 474.)

Keväällä 1918 Soininen kirjoitti Foersterin *Jugendlehren* pohjalta siveysopin opetusoppaan luonnoksen seminaarien opettajankoulutusta varten. Opas käsittelee konkreettisia eettisiä esimerkkejä kahdeksan otsikon alla: rohkeus, itsekuri, ahkeruus, järjestys ja puhtaus, kauneus, rakkaus ja nöyryys. Oppaassa ei oteta kantaa etiikan perusteisiin tai aseteta minkään eettisen teorian kannalle, vaan kirja muistuttaa ennemmin arjen moraalisen käyttäytymisen ja tapatietouden opasta.

Toisaalta Rohkeus-otsikon alla Soininen käsittelee sodan siveysoppia ja hahmottelee ajatusta kansainvälisestä tuomioistuimesta, joka ratkaisisi valtioiden ristiriidat. *Jos yksi yrittäisi vastustamaan väkivalloin tuon kansainvälisen tuomioistuimen päätöstä, niin muut yhteisin voimin vastarinnan tukahduttaisivat – – Tällöisen maailmanrauhan ajatusta meidän tulisi kaikkien hyväksymisellämme ja uskollamme ja omalta vähältä osaltamme kukin myös työllämme tukea, sillä kuta enemmän meitä on, jotka siihen uskomme ja sen edestä työtä teemme, sitä varmemmin ja pikemmin tämä ”Jumalan valtakunta” tulee.* (MSA: Soininen, Siveysopin opetusoppaan luonnos 1918; Voipio 1944, 588.)

Soinisen perusteissa itsenäiselle siveysopille oli paljon samaa kuin opetussuunnitelmakomitean vaatimuksissa uskonnon opetuksen uudistamiseksi. Tavoitteena oli lasta lähellä oleva, havainnollinen induktiivinen opetus. Soinisen siveysoppi oli yksilöetiikkaan keskittyvä, oppilaan käyttäytymiseen vaikuttamiseen pyrkinyt oppiaine, jossa olennaista oli elämysten ja tunteet huomioivan sisäistämisen kautta herättää oppilaan empatiakyky. Vaikeaa tietoinesta tai periaatteellisia maailmankatsomuksellisia kannanottoja piti Soininen mukaan välttää. (MSA: Soininen, Siveysopin opetusoppaan luonnos 1918.) Voipion (1944, 587–588) mukaan Soininen arveli induktiivisen siveysopin voivan olla myös uskonnon opetukselle tiennäyttävä metodin uudistukseen.

Vaikka Soininen vältti ottamasta kantaa maailmankatsomuksellisiin kysymyksiin, siveysopin sisältö perustui pitkälle kristillisen etiikan periaatteille. Esimerkiksi Aliina Soinisen (1931, 262) Pukinmäen kokeilutuntien siveysopin kirjassa valheen karttamista käsittelevä opetuskertomus päättyy vertaukseen Pietarista, joka valehteli, ettei tuntenut Jeesusta sekä aihetta käsittelevään Koskenniemen runoon *Hiilivalkealla*. Aliina Soinisen (1949, 23) mukaan uskonnon ja siveysopin välille syntyi kokeilukoulussa katkeamaton vuorovaihtussuhde.

*Yleisessä kasvatusopissa* (1908/1942) Soininen kirjoittaa, että vaikka tunteisiin vetoamalla voidaan saada henkilö katumaan tekojaan, pysyvä siveellinen toiminta edellyttää tietoa ja

ymmärrystä. Alkuun siveellisessä kasvatuksessa oppilaalta voidaan vaatia ehdotonta kuuliaisuutta, mutta tiedon, tahdon ja ymmärryksen kehittymisen myötä oppilas alkaa siveellisesti itse ohjata itseään. (Soininen 1908/1942, 30, 33.)

Soinisen siveysoppi-ideaa vastustettiin muun muassa sen vuoksi, että erillisen siveysopin katsottiin olevan ristiriidassa herbartilaisen, koulun kokonaissiveellistä kasvatusta korostavan kasvatusfilosofian kanssa. Lahdeksen (1961, 45, 71) mukaan Soininen alkoi ottaa etäisyyttä herbartilaisuuteen opetussuunnitelmakomiteavuosina 1912–1924. Myös Voipio (1944, 587–588) arvioi Soinisen siveysoppi-idean kertovan siitä, että Soinisen herbartilainen kausi oli tuossa vaiheessa päättynyt, sillä siveysopin suunnitelmassa ei puhuta herbartilaisen metodiopin muodollisista asteista mitään. Väittämää voisi tukea myös Tammisen (1967b) arvio siitä, että aiemmin juuri herbartilaisuus esti Soinista irrottamasta siveysoppia omille tunneilleen.

Toisaalta Voipio (1944, 587–588) myös tulkitsee Soinisen siveysoppiehdotuksen luonnollisena jatkumona Soinisen herbartilaisille pyrkimyksille saada kouluopetus erityisesti luonteenkasvatukseen tähtääväksi. Myös *Kasvatus ja koulu* -lehti (1920, 10) kuvasi Soinista hänen kuusikymmenvuotispäivänsä juhlaulkaisussa vuonna 1920 hartaaksi, mutta ei sokeaksi herbartilaisuuden<sup>135</sup> kannattajaksi. Suutarisen (1992, 27) mukaan Soininen ei voi katsoa luopuneen herbartilaisuudesta<sup>136</sup>, sillä Soininen antoi ottaa vielä 1920-luvun alussa herbartilaisista kasvatusteorioista uusia painoksia.

Se, millaista kasvatusteorioita Soininen tulkittiin 1920-luvun alussa edustavan, vaikutti siihen, kuinka erityisesti pedagogit vastaanottivat hänen ideansa ja kuinka he tulkitsivat niitä.

### Soininen ehdottaa yhteistä siveysoppia

Eduskuntaudistuksesta 1906 lähtien tapetilla ollut oppivelvollisuuslaki otettiin eduskunnassa ensimmäiseen käsittelyyn 9.4.1920. Mikael Soininen perustelee alkupuheenvuorossaan oppivelvollisuuslain tarpeellisuutta seuraavasti: *Olemme saaneet yleisen yhtäläisen äänioikeuden sekä valtiollisissa että kunnallisissa vaaleissa ja uuden mitä kansanvaltaisimman hallitusmuodon. Meillä on jokainen kansalainen, mies ja nainen, välittömässä vastuussa yhteiskunnan asioiden hoidosta. Kuinka hän voipi täyttää tämän vaativan velvollisuuden, jos hänellä ei ole edes alkeellista kansalaissivistystä? Mutta meillä on tapahtunut muutakin. On omassa keskuudessamme annettu hirvittävä havainto-opetusta siitä, mihin voidaan joutua, jos pimeät, valistumattomat kansanjoukot saavat käsiinsä vallan käytön.* (Vp 1920. Ptk I, 99.)

Arolan (2003, 151, 167) mukaan Soininen, Mantere ja SDP:n Julius Ailio jakoivat samansuuntaisen käsityksen kansanvallan lujittamisesta ja oppivelvollisuuslain tarpeesta. Kaikki kolme myös korostivat kansansivistystä valtion turvana ja kivijalkana. Tätä taustaa vasten myös Soinisen siveysoppiehdotuksen voi lukea osaksi toivetta kansanvallan lujittamisesta ja kansalaiselle välttämättömien tietojen ja taitojen antamisesta.

Oppivelvollisuuslaki tuli ratkaisevaan toiseen käsittelyyn lokakuussa 1920. Oppivelvollisuuslain yhteydessä käyty eduskuntakeskustelu paljastaa myös siveysoppikysymyksen ympärille syntyviä jakolinjoja. Suuri valiokunta oli poistanut lakiesityksestä koulussa opettavien aineiden luettelon, mitä kirkon edustajat, oikeistopoliitikot ja *Kotimaa*-lehti pitivät yrityksenä syrjäyttää uskonnon opetus kouluista. Muiden muassa PaaVo Virkkunen ja Erkki Kaila vaativat oppiaineluettelon kirjaamista lakiin, sillä heidän mielestään vanhempien oli tiedettävä, mitä heidän lapsilleen oppivelvollisuuslainsäädännössä opetettaisiin. (Vp 1920. Ptk II, 987; Sandberg 1986, 38–39.)

135. Mikael Soinisen muistojulkaisussa vuonna 1924 K. Oksala lukee hänet viimeiseen saakka herbartilaisen kasvatusteorian edustajaksi (Oksala 1924, 2).

136. Soinisen kanssa Haagin konferenssiin osallistunut Waldemar Ruin pettyi herbartilaisuuteen noihin aikoihin ja siirtyi uusien suuntausten kannattajaksi (Suutarinen 1992, 27).

Maalaisliiton Frans Kärki moittii oppiaineluettelon poistamista: *Jokainen, ken ajattelee esim. nykyistä kurittomuuden ja laittomuuden aikaa, yhä kasvavaa rikollisuutta ja siveellisten käsitteiden hämmennystä, on varmaankin huolissaan maamme tulevaisuudesta. On suuresti valitettava seikka, että ne, joilla nyt on valta, tahtovat ohjata olot siihen, että uskonto kokonaan poistettaisiin kouluistamme. Siten he riistäisivät kansaltamme ja sen nuorisolta tärkeimmän ja todellisen onnen ja menestyksen elinehdon. Siten he aukovat portit tietämättömyydelle ja jumalattomuudelle.* (Vp 1920. Ptk II, 960–961.)

Kärki sai tukea puoluetoveriltaan K. A. Lohelta, joka niin ikään katsoi, että oppiaineluettelon poistamisella saatiin kierrettyä kysymys uskonnon opetuksesta (Arola 2003, 152). Soininen ja Mantere puolestaan vastustivat luettelon ottamista lakiin, sillä heidän mielestään luettelon paikka oli laissa kansakoulun järjestysmuodon perusteista. Uskonnon opetuksen asemaa säädeltäisiin uskonnonvapauslailla ja lailla kansakoulun järjestysmuodon perusteista, ei oppivelvollisuuslailla. (Vp 1920. Ptk II, 989–990.)

Rauhoittelusta huolimatta keskustelu roihahti ja laajeni jopa filosofiseen väittelyyn uskonnon ja moraalien suhteesta (ks. tarkemmin luku 6.1). Arolan (2003, 152–154) mukaan kokoomuksen ja maalaisliiton kansanedustajat löivät kiilaa edistyspuolueen ja sosiaalidemokraattien yhteistyöhön nostamalla uskonnon opetuksen keskustelun kohteeksi.

Arola (2003, 154) arvioi, että sosiaalidemokraattien esiintyminen eduskunnassa, esimerkiksi kansanedustaja Ailion uskontokriittiset puheenvuorot synnyttivät epäilyn sosiaalidemokraattien uskonnonvastaisesta myyräntyöstä. Kun taustalla oli myös oppivelvollisuuslain jarruttajien pettymys, uskontokysymys ryöpsähti jo oppiaineluettelon kohdalla, vaikka sekä laki että paikka olivat väriä, kuten Soininen asian ilmaisi. (Vp 1920. Ptk II, 1004.) Lisäksi oikeistossa oli kansanedustajia, jotka tahtoivat varata vanhemmille oikeuden kasvattaa lapsensa haluamallaan tavalla ja välttää näin sosialistisena pidettyä yhteiskunnan kasvatusvastuuta. (Arola 2003, 158.) On huomionarvoista, että lain kolmannessa käsittelyssä nostettiin vielä esille oppivelvollisuuslakia vastustava argumentti kotien kasvatusoikeudesta ja -vastuusta, mitä perustetta myöhemmin käytettiin myös itsenäistä siveysoppia vastaan (ks. luku 5.2.2).

Eduskunta päätti olla sisällyttämättä oppiaineluetteloa oppivelvollisuuslakiin. Erkki Kaila<sup>137</sup> (1923, 29) kirjoittaa myöhemmin: *Tällainen aineluettelo olikin luonnollisesti kuuluva lakiin, joka asettaa kansan kokonaisuudessaan oppivelvollisuuden alaiseksi. Vasemmiston painostuksesta kuitenkin aineluettelo poistettiin, ja uskonnon asema jäi oppivelvollisuudessa määrittelemättä.*

Rintamalinjat hahmottuivat samalla tavalla myöhemmin keskustelussa, jossa vastakkain olivat siveysoppia puoltavat, oppiaineluettelon siirtämistä kannattaneet Soininen ja Mantere sekä oppiaineluettelon oppivelvollisuuslakiin kuulumista vaatineet siveysopin vastustajat Virkkunen ja Kaila.

Soininen sai vastaansa myös G. G. Rosenqvistin<sup>138</sup>. G. G. Rosenqvist oli autonomian ajan lopulta saakka ollut näkyvä hahmo kulttuuriradikalismien<sup>139</sup> vastustamisessa. Hän oli osallistunut vuosisadan vaihteessa prostituution ja muun sukupuolisiveettömyyden vastaiseen moraalireformiin. Toisaalta G. G. Rosenqvist kannatti monia varsin liberaaleja<sup>140</sup> uudistuksia, kuten

137. Erkki Kaila (ent. Erik Johansson 1867–1944) toimi 1917–1927 kokoomuksen kansanedustajana, 1925–1935 Viipurin hiippakunnan piispana ja seurasi sitten Lauri Ingmania arkkipiispana. (SKS 2017.)

138. Georg Gustaf Alexander Rosenqvist (1855–1931) oli teologi, Helsingin yliopiston teologisen tiedekunnan dogmatiikan ja siveysopin professori, pappissäädyn edustaja valtiopäivillä ja ruotsalaisen puolueen kansanedustaja (Murtorinne 2001).

139. Itsenäistä siveysoppia ehdottanutta kulttuuriradikaali Rolf Lagerborgia Rosenqvist vastusti niin julkisissa keskusteluissa kuin akateemisessa maailmassakin ja yritti jopa estää tämän etenemisen urallaan. (Jalava 2005, 221.)

140. Hän ei myöskään hyväksynyt *Vartija*-lehden edustamaa kirkollisen suunnan konservatismia. Rosenqvist oli perustanut 1896 *Vartijaa* vapaamielisemmän *Teologisen aikakauskirjan*. (Jalava 2005, 221.)



ehtoolispakon poistamista, siviiliavioliittoa ja vapaamielisempää eriuskolaislakia. (Markkola 2002, 353; Jalava 2005, 221.) Itsenäistä siveysoppia G. G. Rosenqvist vastusti kiivaasti. Vuosina 1921 ja 1922 käytiinkin lehdissä useita Soinisen ja Virkkusen sekä Soinisen ja G.G. Rosenqvistin välisiä debatteja, joissa Soinista syytettiin väärinymmärtämisestä ja sanojen suuhun laittamisesta (esim. G. G. Rosenqvist 1922a; Virkkunen 1922e).

Siveysoppi vilahteli koululakien lisäksi uskonnonvapauslain valmistelutyössä. Vuonna 1917 maaliskuun vallankumouksen jälkeen asetettu uskonnonvapauskomitea tavoitteli täydellistä uskonnonvapautta kulttuuriliberalismin hengessä. (Reijonen 1980, 64, 102; Kena 1979, 156–158; 166–167.) Komiteassa otettiin kantaa myös koulun katsomusopetukseen. Osa komitean jäsenistä<sup>141</sup> katsoi, että uskonnonvapaus edellytti uskonnonhistorian ja siveysopin opettamista tunnustuksellisen uskonnon opetuksen sijaan tai ainakin sen rinnalla. (Välimäki 1998, 223–225; Reijonen 1980, 107–108.)

Kirkolliskokouksen uskonnonvapauslakivaliokunta katsoi lausunnossaan 1918, että uskonnonvapaus ei saanut merkitä vapautta uskonnosta, vaan mahdollisimman suuri kansanosa piti säilyttää evankelis-luterilaisen kasvatuksen piirissä. Uskonnon opetuksesta uskonnonvapauslain nojalla vapautettavien korvikeopetuksiksikin kokouksessa suositeltiin uskonnonhistoriaa, joka olisi turvallisempi vaihtoehto kuin epämääräisenä pidetty siveysoppi. (Hämäläinen 2003, 58; Reijonen 1980, 169–172.)

Eduskunta hyväksyi keväällä 1921 hallituksen esityksen uskonnonvapauslaiksi. Lakiesityksessä koulujen tunnustuksellisesta uskonnon opetuksesta puhuttiin ehdollisena. Kahdeksas pykälä kuuluu: *Jos uskonnonopetusta valtion tai kunnan ylläpitämässä tai avustamassa kansakoulussa, oppikoulussa tai muussa oppilaitoksessa annetaan jonkun uskontokunnan opin mukaan, on oppilas, joka kuuluu toiseen uskontokuntaan tai joka ei kuulu mihinkään uskontokuntaan, edusmiehen vaatimuksesta vapautettava sellaisesta uskonnonopetuksesta.* (Vp. 1921. Ptk. I., 87–137, 174–178, 325–335, 369–376.)

Yli vaalien lepäämään äänestetty uskonnonvapauslaki hyväksyttiin lopullisesti vuonna 1922, ja se tuli voimaan seuraavan vuoden alusta. Tunnustuksellisen uskonnon opetuksen asemasta huolissaan olleet pitivät lakia helpotuksena. (Välimäki 1998, 225; Reijonen 1980, 257, 306.)

Oppivelvollisuus- ja uskonnonvapauslakien aikaansaaminen loivat puitteet Soiniselle ehdottaa siveysoppia itsenäiseksi oppiaineeksi kansakouluihin. Soinisen toimiessa kouluhallituksen ylijohtajana opetusministeri Ingman antoi tammikuussa 1921 kouluhallitukselle kehotuksen laatia oppivelvollisuuskoulun oppiaineluettelon sisältävä lakiehdotus kansakoulun järjestysmuodosta, jonka kouluhallitus nopeasti toteuttikin (Kouluhallituksen yhteisistunnon ptk. 18.2.1921).

Aution (1986, 62) mukaan lakiehdotuksen valmistuminen kahdessa kuukaudessa viittaa siihen, että Soininen oli jo etukäteen suunnitellut ehdotuksen sisällön suurin piirtein valmiiksi. Kouluhallitus lähetti 22.2.1921 Soinisen johdolla kirkollis- ja opetusministeriölle lakiesitysehdotuksen, jonka oppiaineluettelossa toisena aineena uskonnon jälkeen oli kaikille yhteinen siveysoppi<sup>142</sup> ja lakiesitysehdotuksen kuudennessa pykälässä mainittiin vielä erikseen, että siveysoppia opetetaan itsenäisenä aineena (Kouluhallituksen kansanopetusosaston täysistunnon ptk. 22.2.1921).

Siveysopin liittäminen ehdotukseen ei tapahtunut kouluhallituksessa yksimielisesti. Kouluneuvos Albin Järvinen jätti ehdotukseen eriävän mielipiteen, johon apulaiskouluneuvokset

141. Esim. ruotsalaisen puolueen vasemmistoliberaali kansanedustaja ja Helsingin yliopiston ylikirjastonhoitaja Georg Schauman sekä nuorsuomalainen kansansivistysmies Z. Castrén. Uskonnonopetuksen kokonaan poistamista esitti sosialisti Väinö Jokinen. (Välimäki 1998, 225; Reijonen 1980, 107–108.)

142. Koska nyt siveysoppia ehdotettiin kaikille, myös uskonnon opetuksen osallistuville, yhteiseksi aineeksi, siihen ei liittynyt uskonnonhistoriaa, vaikka Soininen oli vuonna 1920 puhunut eduskunnassa uskonnonhistoriasta ja etiikasta vastikeaineena uskonnonopetukselle (Tamminen 1967b, 127).

Tengren ja Takolander, kouluneuvokset Tunkelo ja Forsius sekä osastopäälliköt Rosenqvist ja von Bonsdoff yhtyivät. Järvisen mukaan uudessa oppiaineessa oli kyseessä niin kauaskantoisen päätös, että oppiaineen tarpeen pitäisi olla yleisemmin tunnustettu. (Kouluhallituksen kansanopetusosaston täysistunnon ptk. 22.2.1921. V.t. kouluneuvos Järvisen lausunto.)

Lakiesityksen antaminen siirtyi Vennolan toiselle keskustahallitukselle<sup>143</sup> syksyyn 1921. Tulossa oleva uskonnonvapauslaki, joka antaisi uskontokuntaan kuulumattomille vapautuksen uskonnon opetuksesta, mahdollisti hallituksen mukaan uskonnon opetuksen antamisen enemmistön tunnustuksen mukaan. Siveysopin osalta hallituksen esitys noudatteli kouluhallituksen ehdotusta. (Vp. 1921 Asiak.II, HE n:o 49.)

Kaikille yhteistä siveysoppia puolsivat hallituksen esityksen mukaan käytännön syyt. Lisäksi lakiesityksessä erillistä siveysoppia perustellaan sillä, että se voisi tuoda opetukseen nykyaikaisia esimerkkejä: *Järjestetty siveysopetus ei suinkaan olisi haitaksi niillekään oppilaille, jotka nauttivat uskonnonopetusta, vaan voidaan sen päinvastoin katsoa tukevan tätä opetusta, vieläpä tavallaan täydentävän sitä tuomalla opetuksen piiriin semmoisiakin elämänsuhteita, jotka eivät välittömästi esiinny raamatunhistorian kertomuksissa.* (Vp. 1921 Asiak.II, HE n:o 49, 2–4.) Hallituksen yksimielisyys lakiehdotuksesta kertoo siitä, etteivät maalaisliittolaiset ministerit ainakaan vielä kokeneet yhteistä siveysoppia poliittiseksi vaaratekijäksi, joka siitä myöhemmin tuli<sup>144</sup> (Autio 1986, 62).

Mikael Soinisen johtamassa sivistysvaliokunnassa hallituksen esitys herätti erimielisyyttä, ja mietintöön jättivät eriävät mielipiteet niin sosiaalidemokraatit kuin oikeistolaiset pappisedustajatkin, joista Paavo Virkkunen kommentoi myöhemmin, että olisi voinut hyväksyä siveysopin, jos se olisi määritelty perustuvaksi Raamattuun ja Jeesuksen etiikkaan. (Virkkunen 1922e; Voipio 1944, 597.) Soininen ei halunnut määritellä siveysoppia tiukan kristilliseksi mahdollisesti taktisista syistä, sillä määrittely olisi heikentänyt lakiehdotuksen läpimenomahdollisuuksia sosiaalidemokraattien keskuudessa.

Kokoomuksen Paavo Virkkunen vastusti siveysopin määräämistä pakolliseksi kaikille ja jätti asiasta vastalauseen sivistysvaliokunnan mietintöön. Virkkusen vastalauseeseen yhtyivät ML:n Frans Kärki ja kokoomuksen Mikko V. Erich, osaan myös ML:n Antti Kukkonen ja RKP:n John Österholm<sup>145</sup>. Virkkusen vastalauseen allekirjoittajat vaativat uskonto-oppia-aineen nimen muuttamista kristinuskoksi ja vastustivat jyrkästi kaikille yhteistä siveysoppia. Uskonnon irrallinen siveysoppi oli hyväksyttävissä kouluun ainoastaan uskonnon opetuksesta vapautettujen korvikeopetuksena. (Vp. 1921 Asiak.II, HE n:o 49. Sivistysvaliokunnan mietintö n:o 11, vastalause I.)

Sosiaalidemokraattien<sup>146</sup> eriävän mielipiteen mukaan siveysoppi olisi parannus koulun opetusohjelmaan. Sosiaalidemokraattien mukaan oppivelvollisuuskoulussa *opetuksen tulee olla sama kaikille kansalaisille*, joten uskonnon opetuksesta olisi luovuttava. Uskonnoista ja niiden kehityksestä voi oppilaille antaa tieteellistä tietoa, mutta yhtä vähän kuin matematiikassa tai piirustuksessa opetetaan yhtä tiettyä suuntausta, sitä pitäisi tehdä uskonnossakaan. (Vp. 1921 Asiak.II, HE n:o 49. Sivistysvaliokunnan mietintö n:o 11, vastalause II.)

Lakiesitys siirtyi seuraavaksi suureen valiokuntaan ja otettiin uudelleen valmisteluun vasta kesän 1922 eduskuntavaalien jälkeen. Julkisuuteen esitys tuli heti keväällä<sup>147</sup> 1921, kun *Uusi*

143. Edistyspuolueen Juha Vennolan johtama hallitus oli edistyspuolueen ja maalaisliiton vähemmistöhallitus 9.4.1921 - 2.6.1922.

144. Autio (1986, 62) arvioi, että maalaisliiton myöntymisen syynä oli oppiaineluetteloon tullut maa- ja kotitalouden opetus, jota puolue piti tärkeänä. Arolan (2003, 186) mukaan kyse oli ennemminkin siitä, että edistyspuolueen ja maalaisliiton yhteistyö jatkui edelleen.

145. Erichii ja Österholmia lukuun ottamatta vastalauseen allekirjoittajat olivat pappeja (Arola 2003, 187).

146. Allekirjoittajina: Julius Ailio, Taavetti Pöyhönen, Aug. Koskinen, Fanny Ahlfors ja W. Korhonen.

147. Pelkästään helmi-maaliskuun vaihteesta 1922 Mikael Soinisen arkistossa on 28 hänelle lähetettyä kirjettä tai pöytäkirjaa, joissa vastustettiin itsenäistä siveysoppia. Keskustelua siveysopista ja uskonnonopetuksesta.

*Suomi* ja *Kotimaa* julkaisivat sen tuoreeltaan 1.3.1921, mikä synnytti keskustelumyrskyn, joka otti paikoittain tiukkoja ja henkilökohtaisuuksiinkin meneviä sävyjä.

Aliina Soininen (1949, 24) kuvailee myöhemmin, etteivät hän ja Mikael Soininen osanneet kuvitella, kuinka myrskyisän vastustuksen *pienessä kansakoulussa kaikkien rakastama siveysopin opetus saisi maailmalla osakseen* ja jatkoi, että *maassa vallitsi käsitteiden sekaannus, puoluekiikko ja vääristelevä asioiden tulkinta tämän kysymyksen suhteen*. Aliina Soininen kertoo Mikael Soinisen myös harmitelleen sitä, etteivät siveysoppia tiukimmin vastustaneet koskaan tulleet Pukinmäkeen tutustumaan sen opetukseen.

### Kirkkokansan nousu

Professori Lauri Ingman<sup>148</sup> (1922a) harmittelee sitä, ettei itsenäisestä siveysopista ole pidetty julkisuudessa riittävästi ääntä. Tämän vuoksi oli Ingmanin mukaan *välttämätöntä, että ne kirkon ystävät, jotka tuntevat vireillä olevan asiain merkityksen, harjoittavat innokasta valistustoimintaa*. Ingmanin toive toteutui, kun Suomen Kirkon Seurakuntatyön Keskusliiton (SKSK) kirkkopäivillä Viipurissa tammikuussa 1922 alkunsa sai ”kirkkokansan nousu”, joka oli suurin ja näkyvin kampanja siveysoppia vastaan.

Ingman muotoili *Kirkkokansan ohjelman*, jossa puolustettiin tunnustuksellista uskonnon opetusta. Ingman piti uskomattomana sitä, että niin tärkeässä asiakirjassa kuin hallituksessa koululakiesityksessä eduskunnalle otettaisiin jokin oppiaine opetusohjelmaan ikään kuin varmuuden vuoksi. (Ingman 1922a, 3; 1922b; 1922c; Välimäki 1994, 226, 232–235.)

SKSK oli perustettu nuorkirkollisen liikkeen asiaa ajamaan. Nuorkirkollisten tavoitteena oli kirkosta vieraantuneen kansan palauttaminen seurakuntayhteyden piiriin ja kirkon kasvatus- ja opetustehtävän tehostaminen. Suomen evankelis-luterilaisen kirkon kehityksessä valtionkirkosta kansankirkoksi nuorkirkollisella liikkeellä oli suuri merkitys. Nuorkirkollisen suunnan äänitorveksi tuli *Kotimaa*-lehti<sup>149</sup>, josta siveysoppikeskustelussa tuli kirkkokansan nousun mielipiteiden keskeinen julkaisukanava. (Murtorinne 1980, 91–92; Kena 1977, 56; Reijonen 1980, 261.)

SKSK lähetti pastorinvirastoille, kristillisille järjestöille, seurakunnille ja opettajayhdistyksille kehotuksen järjestää kansalaiskokouksia uskonnon- ja siveysoppiasian selvittämiseksi. SKSK:lle lähetettiinkin noin 300 kokouksen pöytäkirjat. (SKSK:n johtokunnan ptk. 24.1.1922, 4.pykälä; Nordström 1922, 1.)

Ingmanin ehdotuksesta ohjelmaluonnokseen<sup>150</sup> lisättiin siveysoppia vastustava ponsi: *Kirkkokansa ehdottomasti vastustaa, että kristinuskonopetukseen nojautumaton siveysopinopetus tehdään pakolliseksi evankelis-luterilaisten vanhempien lapsille*.<sup>151</sup> (Kolmansien suomalaisten kirkkopäivien ptk. 1922, Kirkkokansan ohjelma; KM 10.1.1922.)

Kirkkokansan kokouksista raportin laatineen SKSK:n sihteerin U. Nordströmin (1922, 1) mukaan kokoukset olivat olleet julkisia ja niistä oli tiedotettu kirkossa tai sanomalehdessä. Osanottajia oli Nordströmin mukaan tullut kaikista puolueista ja yhdessä kokouksessa

M. Soinisen arkisto.

148. Ingman oli siviiliurallaan pappi, pedagogi ja teologi. Hän toimi Suomalaisen puolueen ja sittemmin kokoomuksen kansanedustajana, eduskunnan puhemiehenä, kahdesti pääministerinä (1918–1919, 1924–1925), neljästi opetusministerinä (1920–1921, 1924–1925, 1925–1926 ja 1928–1929) ja elämänsä viimeiset vuodet arkkipiispänä. Vesa Vares (1993, 14–15) luonnehtii häntä maltillisen konservatistimin vaikutusvaltaiseksi keulahahmoksi ja merkittävimmäksi kokoomuspoliitikoksi sotien välillä. (Vares 1997.)

149. *Kotimaan* nuorkirkolliset, yhteiskunnallista vaikutusta ja aktiivisuutta korostavat mielipiteet veivät sen yhä kauemmaksi toisesta kirkollisesta sanomalehdestä *Herättäjästä*. (Murtorinne 1980, 92.)

150. Vaasan ruotsinkieliset kirkkopäivät hyväksyivät samanlaisen etiikan opetusta vastustavan ponnin. (KM 14.3.1922; Herättäjä 17.3.1922.) Ruotsalaisten ja suomalaisten kirkkopäivien ohjelmaeroista ks. Kena 1979, 285–287.

151. Lauri Ingman (1922, 3) esitti alkuvuodesta 1922 myös *Vartijassa* toivomuksen, että kristillisissä piireissä aloitettaisiin julkinen keskustelu erityisesti tunnustuksellisen uskonnonopetuksen asemasta.

oli osanottajia sadoista jopa 1000–2000 ihmiseen. Lähes kaikkien kokousten päätöksenä oli ponsi, jossa vaadittiin uskonnon aseman säilyttämistä entisellään ja vastustettiin uskonnotonta itsenäistä siveysoppia. Raportissaan Nordström (1922, 1) korostaa päätösten olleen yksimielisiä, mikä ilmeisimmin oli lioittelua, sillä ainakin yhdessä seurakuntakokouksessa ehdotettiin siveysopin opettamista vapaaehtoisena myös uskonnon opetukseen osallistuville. (Hiitolan seurakuntakokouksen ptk. 19.2.1922.)

*Kotimaa*-lehti aloitti ponnekkaan siveysopin vastaisen kampanjan. Keväällä 1922 lehden otsikoissa kehoitettiin: *Kritikansa – pysy valveilla* ja kannustettiin lukijoita ryhtymään aktiivisiin toimiin kirkkokansan ponsien tunnetuksi tekemiseksi. Kirkkokansan kokouksista uutisoimiseen laajasti, ja lehti nimitti siveysopin vastustavien kokousten rypästä *nousuksi* tai *liikehdinnäksi*. (KM 14.2.1922; 28.2.1922; 3.3.1922)

Eduskuntavaalien lähestyessä lehdessä oli yhä useampia kehotuksia kantaa huolta suomalaisten *uskonnollissiveellisestä tilasta*. Lehti myös lähetti tiedustelun kansanedustajille ja pyysi heitä paljastamaan kantansa siveysoppikysymykseen (KM 18.4.1922; 16.6.1922). *Kotimaa* julkaisi 30.6.1922 suuren vaalimainoksen, jossa kehoitettiin valitsemaan vain *niitä, jotka eivät tyrkytä lapsillesi uskonnotonta siveysoppia*.

Suuria puolueita lähellä olevista sanomalehdistä kokoomuksen *Uusi Suomi* suhtautui kirkkokansan nousuun myönteisesti. Helmikuussa 1922 lehti kirjoitti monien sellaistenkin tahojen lämmenneen nyt kirkkokansan vaatimuksille, jotka aiemmin olivat olleet epävarmoja tai välinpitämättömiä siveysoppikysymyksen suhteen. (US 17.2.1922.)

Edistyspuolueen lehdet *Helsingin Sanomat* ja *Turun Sanomat* sen sijaan suhtautuivat kirkkokansan kokouksiin kriittisesti. Molemmat katsoivat, että kyseessä oli pääkaupungista liikkeelle laitettu kansankiihotus, joka asioita vääristelemällä ja suurentelemalla sai maaseudun helposti mukaan lähtevän kansan taakseen. *Helsingin Sanomien* mukaan vastaavaa maaseudun väen kiihotusta oli tapahtunut kuninkuuskysymyksen yhteydessä. (HS 25.2.1922; TS 8.3.1922.)

Kenan (1979, 301–302) mukaan kirkkokansan nousu oli eräänlainen nuorkirkollisten periaatteiden demonstraatio, jossa luotiin kuvaa yhdistävästä, osallistuvasta ja vaikuttavasta kansankirkosta. Kena arvioi kampanjalla olleen suuri aatteellispoliittinen merkitys siinä mielessä, että se onnistui herättämään myös maallikoissa valveutumista ja vahvistamaan kirkon asemaa ihmisten tietoisuudessa.

Eduskunta joutui kirkkokansan nousun myötä massiivisen painostuksen kohteeksi. Eduskuntaryhmille lähetettiin kymmenittäin kirjelmia ja kirkkokansan kokousten pöytäkirjoja keväällä ja kesällä 1922. Kansakoululain käsittelyn siirtyminen vaalien yli nosti uskonto- ja siveysoppikysymyksen kesän 1922 vaalien teemaksi. (Arola 2003, 192.)

### Siveysoppikysymys politisoituu

Kysymys kaikille yhteisestä ja pakollisesta siveysopista sävytti kesän 1922 eduskuntavaaleja ja Soinisen pedagogisena uudistushankkeena liikkeelle lähtenyt siveysoppiehdotus politisoitui. Niin keskusta- kuin oikeistopuolueiden edustajat kavahtivat erityisesti sitä, että uskonnon opetuksen poistamista vaatineet sosialistit esiintyivät siveysopin kannattajina. (Voipio 1944, 594–595; Tamminen 1967b, 133–134.)

Edistyspuolue halusi sekä ideologisista että reaalipoliittisista syistä rehabilitoida maltillisen vasemmiston sisällissodan jälkeen, mitä taas oikeisto piti valkoisen Suomen ja vuoden 1918 saavutusten pettämisenä. Keskustaliberaalien valmius päästää vuonna 1918 kapinoineet takaisin demokratian ytimeen vain vuosi sodan jälkeen katkerointi kokoomuslaisia. (Karimäki 2016, 46–47; Uino 1994, 334–335, 342–343.) Asetelma heijastui myös siveysoppikysymykseen vaalitaistelussa.

Monimutkaisimmaksi siveysoppikannan määrittäminen kävi Soinisen omalle puolueelle, edistyspuolueelle. Kirkkokansan lähetystö kävi eduskuntaryhmien puheilla helmikuussa 1922

esittämässä ohjelmansa ja kysymässä ryhmien mielipidettä siveysoppikysymykseen. Edistyspuolueen eduskuntaryhmän puheenjohtaja K. E. Linna ilmoitti kirkkokansan lähetystölle, että ryhmä piti asiaa tärkeänä ja tulisi ottamaan huomioon lähetystön esityksen lopullisen kannan määrittämisessä. (KM 17.2.1922.) Edistyspuolueen eduskuntaryhmä julkaisi maaliskuussa 1922 kannanoton, jossa se ilmoitti puolueen puoltavan uskonnon opetuksen säilyttämistä entisellään ja muun uskonnon- ja siveysopetuksen antamista evankelis-luterilaisesta opetuksesta vapautetuille oppilaille. (HS 17.3.1922.)

Edistyspuolueen puoluekokouksessa huhtikuussa 1922 käytiin kiivasta keskustelua siitä, pitäisikö vaaliohjelmassa ottaa kantaa uskonnon ja siveysopin opetukseen. Monet halusivat eduskuntaryhmän lausuman kaltaista selkeää kannanottoa, sillä siveysoppia vastustavan kokoomuksen agitointi tällä kysymyksellä haluttiin estää. Edistyspuolue kilpaili kokoomuksen kanssa osin samoista äänestäjistä, joten vuoto oikealle haluttiin estää<sup>152</sup>. Puoluekokousedustaja Himanen totesi kokoomuksen ottavan kirkkokansan noususta hyödyn itselleen ja pyrkivän näin kalastelemaan maalaisväestön ääniä. Edustaja Raevaara painotti kyseessä olevan *suuri uskonnollinen kysymys* ja varoitti, että ilman selvää ja rehellistä kannanottoa puolue ei voisi lähteä vaalitaistoon Savon maaseudulla. Edustaja Apalan mielestä kokoomuksen vaalikiihotus oli vaikuttanut Raevaaraan. Apalan mukaan *tällä pikkumaisella riidalla siveysopin opettamisesta ei ole mitään tekemistä suurten uskonnollisten ja eettisten kysymysten kanssa*. Apala ehdottikin, että puolue muotoilisi *jonkun pyöreän* lausunnon asiaan. (Edistyspuolueen puoluekokouksen ptk. 17.–18.4.1922.)

Edistyspuolueen puolueneuvosto päätti, että vaalijulistuksessa otettaisiin myönteinen kanta uskonnon opetukseen kansakouluissa. Oskari Mantere esitti tähän vastalauseensa ja ilmoitti eroavansa sekä puoluehallituksen että -neuvoston puheenjohtajuudesta. Mantereen uhkaus ei kuitenkaan toteutunut. (Sandberg 1986, 48.) Vaaliohjelmassa ei lopulta puhuttu siveysopista mitään, ja puolue ilmoitti vain kannattavansa uskonnon opetuksen säilyttämistä entisellään. (HS 27.5.1922.)

*Kotimaa* syytti edistyspuolueen kannanottoa epämääräiseksi. Vaikeneminen siveysoppikysymyksestä johtui lehden mukaan siitä, että puolueen johtomiehet Soininen ja Mantere olivat tunnetusti siveysopin kannattajia, sekä siitä, ettei kirkkokansan ohjelmaa pidetty puolueessa niin tärkeänä, että se vaatisi puoluetta selvästi määrittelemään kantansa. (KM 30.5.1922; Eskelinen 1992, 73.)

*Maaseudun Sanomat* (3.6.1922) tarttui tähän *Kotimaan* tulkintaan ja ilmoitti olevan selvää, että edistyspuolue vastusti siveysopin pakollisuutta kaikille oppilaille. Tähän *Kotimaa* vastasi, ettei voinut ottaa lehden sanoja todesta, koska ne olivat luultavasti vaalien aikaansaamia. *Kotimaa* syytti edistyspuoluetta edelleen vastuuttomuudesta, kun se ei ilmaissut yksiselitteistä kantaansa siveysoppiasiaan. (KM 9.6.1922 ja 16.6.1922.)

Edistyspuolueen lehdistä *Helsingin Sanomat* ja *Turun Sanomat* puolustivat siveysoppia avoimesti, *Maaseudun Sanomien* kannanotot olivat vaihtelevia, ja *Länsi-Savo* otti kielteisen kannan. Karimäen (2016, 19–22) mukaan kaupunkien ja maaseudun välinen vastakkainasetelu näytteli edistyspuolueessa suurta roolia. Kaupunkilainen, koulutettu, keski- tai yläluokkainen puolueliitti joutui tasapainottelemaan sivistysliberaalin aatemaailman ja maaseudun kannattajakunnan konservatiivisempien näkemysten välissä. Kun siveysoppi nousi vaaleissa keskeiseksi teemaksi, kasvoi edistyspuolueen kannattajien paine maakunnissa. *Kotimaa* julkaisi 27.5.1922 kyselyn kansanedustajaehdokkaiden suhtautumisesta kirkkokansan ohjelmaan, mikä edelleen toi esille edistyspuolueen hajaannusta siveysoppikysymyksen suhteen. Tähän vastineeksi edistyspuolueen ehdokkaat vakuuttivat mainoksissaan olevansa *totuutta rakastavia ja Jumalaa pelkääviä*. (KM 27.5.1922; ks. myös Sandberg 1986, 60.)

152. Maltillisuuden taustalla saattoi vaikuttaa myös se, ettei edistyspuolueella ollut nyt maalaisliittoa liittolaisenaan kuten vuoden 1919 vaaleissa.

Edistyspuolue hävisi heinäkuun alun vaaleissa 11 paikkaa ja sai eduskuntaan 15 edustajaa. *Kotimaa* (18.7.1922) esitti puolueen vaalitappion syyksi sen epämääräisen suhtautumisen kirkkokansan ohjelmaan ja uskonnon opetukseen<sup>153</sup>. Karimäki (2016, 80) arvioi, että edistyspuolueen liberaali, vasemmistoporvarillinen eheytysspolitiikka ei aatteellisena vaihtoehdona vedonnut kansaan, vaan menestys vaaleissa kolme vuotta aiemmin oli liittynyt valtiomuotokysymykseen. Nyt armahduspolitiikka, Itä-Karjalan kysymys, Lex Kallio ja yhtenä tekijänä uskonnonvapausasiat olivat saaneet äänestäjiä valumaan oikealle.

Vareksen (1991, 40–41) mukaan kokoomuksessa edistyspuoluetta oli pidetty läheisempänä kuin sivistymättömäksi ja epäpäteväksi koettua maalaisliittoa. Asenne kuitenkin muuttui, kun edistyspuolue alkoi vaikuttaa kokoomuksen silmissä ääriiberaalilta haihattelijalta ja sosiaalidemokraattien myötäilijältä. Maalaisliitto alkoi vaikuttaa valkoisessa Suomessa luotettavammalta kumppanilta perinteisen arvojen vaalimisessa, joihin uskonnon opetuskin lukeutui. Karimäen (2016, 80) mukaan asenteen muuttuminen johti kokoomuksen aggressiiviseen vaalikampanjaan edistyspuoluetta vastaan. Se näkyi esimerkiksi siveysopin nostamisessa vaaliteemaksi.

Maalaisliiton suhtautuminen siveysoppiin oli niin ikään ristiriitojen sävyttämää. Santeri Alkio vastasi eduskuntaryhmien kantoja tiedustelevalle kirkkokansan lähetystölle helmikuussa 1922, että hänen ryhmässään mielipiteet menivät eri suuntiin mutta hän omasta puolestaan kannatti pakollista kaikille yhteistä siveysoppia. (US 17.2.1922.) Kesäkuussa julkaistussa vaaliohjelmassa maalaisliitto ilmoitti kuitenkin kannattavansa siveysopin opettamista vain korvikeaineena uskonnon opetuksesta vapautetuille. (Ilkka 1.6.1922; KM 9.6.1922.)

*Ilkassa* kahdessa osassa keväällä 1922 ilman kirjoittajan nimeä julkaistu laaja artikkeli *Siveysopin opetus ja kansan tarve* valaisee maalaisliittolaisten ristiriitaista kantaa kysymykseen. Lehti ilmaisee huolensa kansan siveellisyysalpuudesta ja syyttää tästä kaupunkikulttuurin ylivaltaa ja perinteisen maaseudun sosiaalisen järjestyksen katoamista. Perinteiset kasvattajat koti, kirkko ja koulu olivat keskittyneet köyhyyden ja sosiaalisen uudistuksen tarpeen aiheuttamien tekojen moraalittomuuteen, vaikka ajan helmasynti on lehden mukaan ylellinen, tuhlaileva elämäntapa. Lehti kirjoittaa selvästi kokoomusta sivaltaen: *Sivistyneissä ja herraspiireissä moraalit on rappeutunut ja merkittävää on, että näitä piirejä edustavat puolueet näyttävät pelkäävän siveysopetuksen uudistusta ajan tarpeita vastaavaksi*. Lehden mielestä uudistus siveyskasvatuksessa oli elintärkeää, tapahtui se sitten itsenäisenä siveysoppina tai uskonnon opetuksen yhteydessä. Mahdollinen itsenäisen siveysopin hyväksyminen oli kuitenkin todennäköisemmin suuntaus kokoomuksen vanhoillisena ja kaksinaismoralistisena pidettyä politiikkaa vastaan kuin kannanotto uskonnottoman siveysopin puolesta itsessään. Artikkelin lopussa näet painotetaan siveysopin olennaisesti kristillistä luonnetta: *Meidänkään käsittääksemme ei ole muuta ehdotonta siveysopetusta kuin kristillinen siveysoppi. Kaikki siveysoppi tulee siis rakentaa sen pohjalle. Mutta sen määrittäminen uusia yhteiskuntaoloja varten edellyttää suurta reformia*. (Ilkka 11.3.1922; 14.3.1922.)

Kokoomuksen Erkki Kaila ilmoitti kirkkokansan lähetystölle puolueensa eduskuntaryhmän olevan kokonaisuudessaan kirkkokansan ponsien kannalla. (US 17.2.1922; KM 17.2.1922.) Kokoomus oli myös ainoa puolue, joka yksiselitteisesti otti vaaliohjelmassaan<sup>154</sup> kantaa siveysoppikysymykseen. Kokoomuksen vaaliohjelmassa lukee uskonnonopetuskohdan alla: *puolue vastustaa sitä, että siveysopin opetus, joka ei nojaudu kristinuskon opetukseen, tehdään pakolliseksi niille lapsille, joille uskonnonopetusta annetaan*. (US 14.5.1922; Borg 1965, 181.)

153. Myös 1960-luvulla itsenäistä siveysoppia vastustanut Kalevi Tamminen (1967b, 138) arvioi siveysoppikysymyksellä olleen vaikutusta edistyspuolueen vaalitappioon.

154. Kenan (1979, 289) mukaan sekä kirkkokansan ohjelma että kokoomuksen vaalijulistuksen kirkkopoliittinen osa olivat Lauri Ingmanin laatimia.

Eduskunnan ruotsalaisen ryhmä vastasi kirkkokansan lähetystölle, ettei se ollut määritelty virallista kantaansa, mutta sen jäsenet tulisivat yksimielisesti vastustamaan pakollista siveysoppia. (US 17.2.1922.) Ruotsalaisen kansanpuolueen vaaliohjelmassa siveysopista ei puhuttu mitään. (Hbl 30.6.1922.)

Myöskään sosiaalidemokraattien Väinö Voionmaa ei antanut kirkkokansan lähetystölle tarkkaa vastausta mutta sanoi ryhmän *aina valvovan kansan siveellistä kasvatusta ja tekevän päätöksensä sen pohjalta*. (US 17.2.1922.) Suomen Sosialidemokraatin pääkirjoituksen (10.3.1922) mukaan sen sijaan yhteiskunnan on tärkeää antaa jäsenilleen puolueetonta, tieteellistä moraalioppia, joka ei ole sidottu mihinkään uskontoon. Puolueen siveysoppinäkemykset liittyivät useimmiten vaatimuksiin poistaa tunnustuksellinen uskonnon opetus koulusta kokonaan. Vaaliohjelmassaan sosiaalidemokraatit eivät kuitenkaan enää maininneet uskonnon opetusta tai siveysoppia. (SS 19.5.1922.)

Sosiaalidemokraattien nuorisoliikkeen lehti *Työläisnuoriso* kommentoi aktiivisemmin siveysoppikysymystä. Sosialistinuorten kannanotoissa itsenäinen siveysoppi nähtiin pikkuaskeleena tiellä kohti *todellista uskonnonvapautta* ja uskonnon opetuksen lopettamista. (TN 17.3.1922; 9.6.1922; 16.6.1922.) Juuri tämänkaltaiset kannanotot lietsoivat siveysopin vastustajien käsitystä siveysopin välttämättömästä uskonnonvastaisuudesta.

Sosialistinuoret reagoivat myös suoraan kirkkokansan nousuun: Sosialidemokraattisen Työläisnuorisoliiton Viipurin piiri ehdotti, että nuoriso- ja muut työväenjärjestöt ryhtyisivät järjestämään mielenosoituskokouksia, jotta kysymykset kirkon ja valtion erosta, uskonnon opetuksen lopettamisesta ja tunnustuksettomasta etiikan opetuksesta tulisivat ratkaistuksi työväen kannan mukaisesti. (TN 14.4.1922.)

### Kansakouluväen suhtautuminen siveysoppiin

Kansanopetuslaitosten opettajaneuvoston<sup>155</sup> kokous hyväksyi vuonna 1921 ponneen uskonnonhistorian ja siveysopin opettamisesta kaikille pakollisena oppiaineena. (Kolmas kansanopetuslaitosten opettajaneuvoston kokous 1921, 23, 35.) Voipio (1944, 586–587) arvioi Soinisen vaikuttaneen huomattavasti kokouksen hyväksyvään päätökseen. Opettajaneuvoston päätöksestä tuli ase siveysoppikiistan eri osapuolille. Siveysopin puolustajat, erityisesti Soininen, vetosivat opettajaneuvoston ottamaan myönteiseen kantaan, vastustajien mielestä ehdotus oli tullut kokoukseen yllättäen ja valmiiksi muotoiltuna esiin viimeisenä kokouspäivänä, jolloin se hyväksyttiin kiireessä ja antamatta opettajille tilaisuutta harkita päätöstään. (OL 1922, Siveysopin opetus kansakoulussa ja kansanopetuslaitosten opettajaneuvosto, 169–170.)

Siveysoppikysymystä käsiteltiin jälleen opettajaneuvostossa tammikuussa 1922. Vastoin aikaisempaa päätöstään opettajaneuvosto yhtyi nyt Virkkusen eduskunnan sivistysvaliokunnassa esittämään vastalauseeseen ja asettui kannattamaan siveysoppia vain uskonnon opetuksesta vapautetuille oppilaille. (Neljäs kansanopetuslaitosten opettajaneuvoston kokous. Ptk. 1922, 45, 47–48.)

Suomen Opettajayhdistys lähti selvittämään jäsenistönsä kantaa asiaan ja pyysi paikallisyhdistyksiään käsittelemään asiaa kokouksissaan ja lähettämään kokouspöytäkirjansa keskuhallitukselle. Kysymystä käsitelleistä ja pöytäkirjan<sup>156</sup> lähettäneistä yhdistyksistä ainoastaan

155. Suomen koulutoimen hallinto uudistettiin itsenäisyyden myötä. Kansanvaltaisuuden lisäämiseksi oli peräänkuulutettu opettajien edustusta koulutoimen johdossa. Opettajien pysyvä edustus kouluylhallituksessa kuitenkin tyrmättiin ja siirryttiin nk. opettajaneuvostoyhteisöihin. Opettajaneuvosto käsitteli ja antoi lausuntonsa kaikista laajakantoisista kasvatuksellisista ja hallinnollisista kysymyksistä. (Halila 1949b, 387–388.)

156. *Opettajain lehdessä* julkaistiin paikallisyhdistysten kokousten pöytäkirjoja, esim. OL 1922, 145 (Porvoon opettajayhdistyksen pöytäkirja) ja OL 1922, 766 (Raahen opettajayhdistyksen pöytäkirja). Ks. myös KM 2.5.1922 ja *Herättäjä* 5.5.1922.

yksi asettui puoltamaan itsenäistä siveysoppia, joka tosin sai hajaääniä muissakin yhdistyksissä. (OL 1922, Uskonnon ja siveysopin asema kansakoulussa, 195–196.)

Opettajayhdistyksen keskushallitus yhtyi paikallisyhdistysten siveysoppia vastustavaan kantaan ja julkaisi kyselyn tulokset julkilausumana, joka toimitettiin eri lehtiin julkaistavaksi. Opettajayhdistyksen kannanotoissa on osittain nähtävissä kirkkokansan ohjelman vaikutusta. Tätä painotti erityisesti Mikael Soininen (1922e), jonka mukaan opettajien aiemmin siveysoppia kohtaan osoittama kiinnostus ja suosio oli laimentunut kirkkokansan propagandan vuoksi.

Soinisen väitettä puoltaa se, että kirkkokansa pyrki aktiivisesti saamaan nimenomaan opettajiston tukemaan siveysoppia vastustavaa ponttansa. Opettajilta SKSK ajatteli saavansa vakuuttavaa tukea ja asiantuntevia kannanottoja myös itsenäisen siveysopin pedagogisista ja lapsipsykologisista toimimisedellytyksistä. Opettajien osuutta korostettiin myös kirkkokansan kokousraportissa, jossa U. Nordström ilmoitti huikeista opettajayhdistysten etiikanopetuskokousten osanottajamääristä<sup>157</sup>. Raportissa myös painotettiin opettajayhdistysten vastustaneen siveysoppia samoista syistä kuin yleiset kirkkokansankokouksetkin, mutta sen lisäksi opettajat kritisoivat siveysopin pedagogisia puutteita. (Nordström 1922, 5–6.)

Kun opettajayhdistyksen keskushallituksen julkilausuma paikallisyhdistysten kannoista oli ilmestynyt *Helsingin Sanomissa* (9.5.1922), nimimerkki W.L. vastasi siihen yleisönosastopalstalla ja ihmettelee, kuinka keskushallitus saattoi väittää puhuvansa opettajien enemmistön puolesta, varsinkin kun julkilausumassa ei ollut ilmoitettu tarkkoja lukuja eivätkä läheskään kaikki kansakoulunopettajat opettajayhdistykseen kuuluneet. Kirjoittajan mukaan on todennäköisempää, että opettajat oikeudenmukaisessa kyselyssä äänestäisivät aiheesta tyhjä. (HS 2.6.1922.)

Vuoden 1922 kansakoulujen piiritarkastajien kokouksessa siveysopista keskusteltiin ja monet tarkastajat esittivät epäilynsä oppiainetta kohtaan. Kokous ei kuitenkaan katsonut aiheelliseksi määritellä kantaansa asiaan. (10. kansakoulujen piiritarkastajain kokous. Ptk. 1922, 16–17.) Albin Järvinen, joka oli kouluhallituksessa vastustanut siveysoppia, laati kuitenkin lausunnon itsenäistä siveysoppia vastaan, jonka hän sai allekirjoittamaan 21 maan 38 piiritarkastajasta. Vain viisi tarkastajaa ilmoitti Järvisen mukaan olevansa yhteisen siveysopin kannalla. (OL 1922, Ehdotus tarkastajakomitean lausunnoksi, 141.)

*Opettajain lehti* julkaisi runsaasti siveysoppiin liittyvää kirjoiteltua. Toimituksen artikkeleiden sävy oli kautta linjan siveysopille kielteinen. Myös lehden Keskustelua -palstalla julkaistut eri opettajien ja kansakouluvaikuttajien kirjoitukset olivat suurelta osin jyrkästi siveysoppia vastustavia. Poikkeuksena esiintyi opettaja Jaakko Liukko, joka edusti sovittelevaa kantaa ja asettui myös puolustamaan Mikael Soinista. (Liukko 1922, 213–214, 644–646.) A. Nurmiraanta ilmoitti puoltavansa erillistä moraaliopetusta, mutta toivoi, että sitä ensin valmisteltaisiin ja tehtäisiin tunnetuksi. (Nurmiraanta 1922, 775.)

Peruskoulu-uudistuksen aikana itsenäistä etiikkaa vastustanut Kalevi Tamminen (1967b, 137) arvioi, ettei Soinisen esittämä väite siitä, että opettajat nousivat vastustamaan siveysoppia heihin lietsotun epäluulon vuoksi, voinut pitää paikkaansa. Tamminsen mukaan opettajien keskuudessa oli esitetty epäileviä kantoja itsenäistä siveysoppia kohtaan jo aikaisemmin, mitä tapahtuikin (esim. OL 1921, 179, 264, 377, 411, 731, 734; KM 22.6.1921; Kierto katsaus: Yleisen siveysopin opetus seminaareissa. KL, 236–239. Kymenlaakson opettajayhdistyksen kokous. OL 1915, 226; 9. kansakoulujen piiritarkastajain kokous. Ptk. 1920.)

Yllytys ei lienekään riittävä selitys opettajien kielteiselle suhtautumiselle itsenäiseen siveysoppiin. Suutarisen (1992, 229–231) mukaan valkoisten voitto vuoden 1918 sodassa vahvisti moraalikonservatiivisia asenteita myös opettajien keskuudessa. Sota oli koskettanut kansa-

157. SKSK ilmoitti esimerkiksi Jyväskylässä osanottajia olleen 200, Juankoskella 400, Orimattilassa 500 ja Kangasniemellä jopa yli 1000.



koulua syvästi: sen aikana murhattiin maaseudulla 18 opettajaa, minkä lisäksi sodan aikainen lakkojulistus oli saattanut opettajat hankalaan välikäteen. (Opettajien poliittisista kannoista ks. Autio 1986, 73.)

Opettajiston ja kansakouluväen intressissä oli oppivelvollisuuskoulun aseman vakiinnuttaminen Suomessa, mikä edellytti tuen saamista paitsi maaseudun kriittisesti pakolliseen kansakouluun suhtautuvilta vanhemmilta, myös aiemmin kansanopetukseen aktiivisesti osallistuneelta kirkolta. Oppivelvollisuuslain voimaantulo siirsi kirkolta pois viimeisenkin sen hallussa olevan osan yleisluontoisesta koulukasvatuksesta, mihinkä osa papistoa suhtautui hyvin vastahakoisesti. Kirkon ja kansakoulun suhteita hiersivätkin itsenäisyyden alussa papiston epäilyt kansakoulun kristillisyyttä kohtaan ja pelko siitä, että ”kansakoulusta tulisi toinen valtionkirkko”. *Kotimaan* ja *Herättäjän* palstoilta saattoi 1920-luvulla lukea uutisointia alakansakoulun moraalisesti rapauttavasta vaikutuksesta ja jopa alakansakoulunopettajattarien pukeutumista kommentoitiin. (Halila 1949b, 83, 380–381; Kena 1979, 271.) Kansakouluväki ei jättänyt näitä epäilyjä kannanotoissaan huomioimatta. Albin Järvinen huomautti, että itsenäisellä siveysopilla saatettaisiin saada koko papisto oppivelvollisuuskoulua vastaan. (Kouluhallituksen kansanopetusosaston täysistunnon ptk. 22.2.1921. Albin Järvisen vastalause.)

### Siveysopin puolustusta koululakien käsittelyn aikana

A. R. Rosenqvistin (1921a, 205–207) mukaan oppivelvollisuuskoulun piti *siveellisesti jalostaa* oppilaiden käsityksiä ja taistella näin egoismin, materialismin ja individualismin ylivaltaa vastaan. Koulun piti kehittää velvollisuudentuntoa ja modernin elämän vaatimaa *lujaa eettistä tahtoa*. Vaikka A. R. Rosenqvist tunnusti uskonnon arvon moraalien perustana, pitäisi tällaista kansalaiskasvatukseen ja moraaliopetukseen syventyvää oppiainetta antaa hänen mukaansa uskonnosta erillään. (A. R. Rosenqvist 1921a, 205–207.) Perusteluissa heijastuvat vuoden 1918 traumat: Koulun tavoitteena oli *veljessotamme yhäti vielä suitsuavista raunioista rakentaa uutta elävää Suomea ja uutta sopusointuista, yksimielistä sukupolvea*. (A.R. Rosenqvist 1921b, 241, 248.)

Zachris Castrén liittyi *Helsingin Sanomissa* julkaistuissa (Castrén 1922a; 1922b; 1922c) kirjoituksissaan eettisen kulttuurin liikkeen yleislinjaan. Vaikka uskonnollinen vakaumus voi Castrénin mukaan tukea moraalisuutta, eivät kristilliset vanhemmatkaan voi olla varmoja siitä, että lapsi läpi elämänsä pysyy uskonnollisena. Hän viittaa myös sosialistiseen agitaatioon, mikä myös antaa syyn rakentaa moraalille koulussa vahvaa, pysyvämpää pohjaa. Castrén (1922a) kirjoittaa: *On erittäin tärkeää, että ainakin moraalinopetuksen avulla pyritään oppilaisa tehostamaan heidän henkistä yhteisyyttään ja heille kaikille kuuluvaa velvollisuutta kehittyä kunnan ihmisiksi ja kansalaisiksi*.

*Helsingin Sanomat* (27.1.1922) katsoi siveysopin voivan toimia valmistuksena ja tukena uskonnon opetukselle. Lehti ei pitänyt myöskään asiallisesti perusteltuina väitteitä siveysopin soveltumattomuudesta uskonnonvapaus- ja oppivelvollisuuslakien luomaan tilanteeseen. Lehden mukaan vastikeopetuksena ja ”hätävarana” uskonnosta vapautetuille siveysopin asema tulisi koulussa nurinkuriseksi. Mutta kaikille pakollisena se voisi tulla *hyvin suuriarvoiseksi tekijäksi kansan kasvattamisessa*<sup>158</sup>. Lehden mukaan eettisen kasvatuksen tavoitteena oli *valistunut, siveellinen tunto*. (HS 25.2.1922.)

Siveysopin puolustajat vetosivatkin oppiaineen mahdollisuuksiin kansalaiskasvatuksessa ja yhteiskunnallisen elämän toimivuuden turvaamisessa. Soinisen mukaan ilman yhteisiä eettisiä käsitteitä eri tavoin uskonnosta ajattelevien ihmisten yhteiselämä kansalaisina olisi mahdotonta. (Soininen 1922c; 1922d.) Siveysoppiehdotusta voidaan pitää heijastumana edistyspuolueen sosiaaliliberaalista sivistyspolitiikasta ja kansan eheyttämiseen tähtäävästä

158. Sanamuoto on lähes suoraan Castrénin 27.1.2022 HS:ssa julkaistusta kirjoituksesta.

aatemaailmasta<sup>159</sup>. Siinä kokonaisuuden etu nähtiin samanaikaisesti jokaisen kansalaisen etuna ja vastaavasti yhteiskunta hyötyi, kun se tarjosi kansalaisilleen peruskoulutuksen ja riittävät edellytykset itsensä kehittämiseksi. Karimäen (2016, 17) mukaan edistyspuolueen eheytmispolitiikassa näkyivät sosiaaliliberalismin klassikkoihin kuuluvan L. T. Hobhousen näkemykset liberaalin keskiluokan ja järjestäytyneen työväen yhteistyöstä. Myös siveysoppikysymyksessä edistyspuolue haki tukea vasemmistopuolueilta.

*Opettajain lehdessä* nimimerkki J. H. otti kantaa yhteisen siveysopin puolesta sillä perusteella, että se edistäisi *sodan jakaman kansakunnan yhtenäisyyttä*. Oppilaiden jakaminen kahteen leiriin sillä perusteella, että toisille annettaisiin yleistä siveysopin opetusta ja toisille ei, olisi hänen mielestään vaarallista, varsinkin kun jako todennäköisesti noudattelisi vuoden 1918 linjoja. (J. H., Onko uskonnon ja siveysopin opetus tehtävä... OL 1922, 476–477.)

Soininen jatkoi sen korostamista, ettei itsenäisen siveysopin ja kristinuskon välillä ollut ristiriitaa. Soininen arveli, että siveysopin kiihkeälle vastustukselle oli syynä se, että nousevan demokratian oli kauan pelätty iskevän koulun uskonnon opetusta vastaan. Kun mitään iskua kansakoulun järjestysmuodon perusteiden lakiehdotuksessa ei tullut, oli ruvettu luulemaan, että hyökkäys onkin tehty peitetyssä muodossa, kätkeytyä siveysopin opetukseen. (Soininen 1922a, 3.)

Soininen vakuutti useassa yhteydessä, että siveysoppi ei missään tapauksessa merkitsisi uskonnon opetuksen poistamista koulusta. (Soininen 1922a; 1922c; 1922d.) Soininen huomauttaa, ettei siveysoppi myöskään vaikuttaisi siihen, tuleeko lapsi saamaa uskonnon opetusta vai ei, sillä lepäämään äänestetty uskonnonvapauslaki antoi vapautuksen uskonnon opetuksesta vain evankelis-luterilaisesta kirkosta eronneiden huoltajien lapsille, ja tämä oikeus heillä olisi riippumatta siveysopin opetuksesta. (Soininen 1922d.) Castrén (1922c) kannattaa myös uskonnon säilymistä oppiaineena, sillä *uskonnolla on ihmiselämässä ja historiallisessa kehittämisessä niin merkittävä sija*, mutta kannattaa uskonnonopetukseenkin tiedollisempaa painotusta, kuten muissakin oppiaineissa.

Soinisen mukaan olisi täysin ristiriitaista asettaa uskonto ensin opetussuunnitelmaan ja lisätä sitten sen vieren toinen aine, jolla yritettäisiin kumota sen vaikutus. (Soininen 1922e.) Hän ihmettelee, miksi uskonnon opetus tekisi eettisten teemojen tarkastelun omalla oppitunnillaan tarpeettomaksi, kun *esimerkiksi historianopetuksessa oli pidetty jokaisen opettajan velvollisuutena lietsoa oppilaiden mieleen isänmaallisuutta ja sankarimieltä*. (Soininen 1922a.)

Soininen (1922a, 2) puolustaa siveysoppia ajan yleisesti tunnustetulla eettisen kasvatuksen tarpeella, joka Soinisen mukaan ilmeni muun muassa *omantunnon ja sydämen asioita painottavien* lastenkirjojen suurena suosiona. Myös muilla koulun oppitunneilla käsiteltiin etiikan teemoja, esimerkiksi *Maamme kirjan*, *Vänrikki Stoolin tarinoiden* ja uudenaikaisten äidinkielen oppikirjojen lukukappaleiden avulla. (Soininen, 1922e.)

Siveysoppi voisi myös tukea uskontoa eettisten dilemmausten käsittelyssä. Vaikka eettistä kasvatusta annettiin monissa oppiaineissa, hajanaiset vaikutteet oli Soinisen mukaan johdonmukaisesti koottava yhteen: – *satunnaiset vaikutukset on säilytettävä ja niitä on yhä kehitettävä, ne vain rikastuttavat opetusta ja lisäävät sen vaikutusta. Mutta juuri siitä syystä, että nämä vaikutukset ovat satunnaisia, ne eivät riitä. Ne avaavat vain niinkuin vilaukselta oven aarreaittaan, jonka aarteet makaavat osaksi unhotettuina ja käyttämättöminä kätkeissänsä, silloin kun kaikkialla äänekkäästi valitetaan, että koulu tekee niin vähän luonteenkasvatuksen hyväksi*. (Soininen 1922a, 7–8.) Soinisen mukaan siveysopin opettaminen voisi itse asiassa laimentaa uskonnon vastustajien pyrkimystä poistaa uskonnon opetus kouluista. (Soininen 1922b.)

159. Edistyspuolueen roolista kansallisessa eheyttämisessä ks. Kettunen ja Turunen 1994, 63–86.

### Siveysoppikysymys ratkeaa

Siveysoppikysymyksen käsittely jatkui kesän 1922 vaalien jälkeen uudessa tilanteessa. Edistyspuolue oli kokenut vaalitappion. Vaalien suurin voittaja oli oikeisto. Kokoomuksen paikallaluku nousi 35:een ja ruotsalaisen kansanpuolueen 25:een. Maalaisliitto sai 45 paikkaa eli muutaman lisää edellisiin vaaleihin verrattuna. Uusi asetelma kertoi oikeiston ja vasemmiston erojen jyrkkemmisestä ja edistyksen keskustalaisen, sivistysliberaalin politiikan epäsuosiosta. (Ks. esim. Arola 2003, 175–176; Karimäki 2016, 80–82.)

Esitys laiksi kansakoulun järjestysmuodon perusteista tuli uudelleen eduskunnan käsitte-lyyn syksyllä 1922. Siveysopin suhteen esityksessä oli tapahtunut merkittävä muutos: laki-esityksen mukaan *kansakoulussa opetetaan uskontoa tai siveysoppia, äidinkieltä, historiaa* –. Lakiesityksen perusteluiden mukaan siveysoppi oli pakollinen uskonnonvapauslain nojalla uskonnon opetuksesta vapautetuille oppilaille. Esitykseen sisältyi kuitenkin mahdollisuus opettaa siveysoppia vapaaehtoisena aineena myös uskonnon opetukseen osallistuvilla. Laki-esityksen teksti kuuluu: *mutta toistaiseksi, kunnes on saatu enemmän kokemusta tuosta meillä uudesta opetusaineesta, voitaneen, poiketen aikaisemmasta esityksestä, jättää säätämättä se pakolliseksi uskonnon rinnalla.* (Vp 1922 Asiak. I, HE n:o 28.)

Sivistysvaliokunnassa hallituksen esitystä ruodittiin pykälä pykälältä. Jännitettä aiheutti esimerkiksi lain 2 §:n muotoilu, jonka mukaan oppilaita oli *kasvatettava Jumalan pelkoon ja isänmaan rakkauteen*. Sosialistijäsenten mukaan sanamuoto ei sopinut uskonnonvapauslain henkeen, vaan olisi ennemmin puhuttavan ihmisrakkaudesta. Lain 3 §:n oppiaineluettelo uskonnon osalta aiheutti valiokunnassa neljä äänestystä. (Vp 1922. Sivistysvaliokunnan ptk 4.10.–13.11.1922, erityisesti 4.10.1922 äänestyspöytäkirjoineen.)

Sivistysvaliokunta puheenjohtajansa Paavo Virkkusen johdolla ei hyväksynyt siveysoppia vapaaehtoisena aineena. Virkkunen vastusti siveysoppia myös korvikeaineena uskonnon opetuksesta vapautetuille. Hänen mukaansa siveysoppi ei kykenisi yksinään toimimaan uskonnon korvikeopetuksena, vaan tarvitsisi rinnalleen uskonnonhistoriaa historiallista sisällystä ja havainnollisuutta antamaan. (Virkkunen 1922c; Virkkunen 1922d.)

Lakiesityksen ensimmäisessä käsittelyssä 17. 11. 1922 käytiin kiivas keskustelu uskonnon opetuksen asemasta. Keskusteluun heijastui uuden uskonnonvapauslain aiheuttama oletettu epävarmuus, minkä Virkkunen myös nosti perusteeaksi. Sosialistisen työväenpuolueen Jalmari Mäkinen kommentoi myöhemmin lain toisessa käsittelyssä tätä Virkkusen näkemystä siitä, että valtiolla oli uskonnonopetuskysymyksessä oikeutettuja etuja ajettavanaan: *Niitähän sillä on: saada kansa mahdollisimman yksinkertaiseksi; silloinhan sitä on helppo hallita. Siinähan, se on asian ydin. Siis ei rakkaus kansaan ja sen tulevaisuudesta huolehtiminen, vaan vallan säilyttäminen porvariston käsissä ja mukava elämä kansan hartioilla, siitähän sitä lopullisesti on kysymys* –. (Vp 1923. Ptk I, 89.)

Virkkunen sai tukea esimerkiksi RKP:n maanviljelijäkansanedustajalta Levi Jerniltä, joka piti itsenäistä siveysoppia kasvatukselle vahingollisena sekä kokoomuslaiselta kirkkoherra Kustaa Kylänpäältä, joka Virkkusen tavoin suhtautui epäilevästi myös siveysopin opetuksen kokeiluun, sillä se aiheutti vaaran aineen pakolliseksi tekemiseen. (Vp 1922. Ptk I, 837–838; 846–847.)

Sosiaalidemokraattien edustaja, maanviljelijä Taneli Typpö puolestaan arvioi, että uskontoon sidottu siveysoppi tukahdutti ihmisen tiedonhalun ja uteliaisuuden. Typpön mielestä siveysopin vastustajat eivät tarkastelleet nykyaikaa tosiasioiden valossa, vaan pitivät uskonnon korostamista ainoana ratkaisuna nuorison oletettuun siveelliseen rappeutumiseen. (Vp 1922. Ptk I, 838–839.) Myös RKP:n Johannes Inborr esitti näkemyksen, että yhteinen pohja siveellisyydelle olisi koulussa hyvä löytää. (Vp 1922. Ptk I, 843–845.)

Laki siirtyi suureen valiokuntaan ja toinen käsittely alkoi 13.2.1923. Lain toisessa käsittelyssä Virkkusen ajatukset saivat laajempaa kannatusta. RKP:n edustaja, kirkkoherra Julius

Lindberg korosti uskonnon opetuksen merkitystä kansan moraalisen kasvatuksen kannalta, mitä epämääräinen siveysoppi ei voisi korvata. (Vp 1923. Ptk I, 58–59.)

Kokoomuksen edustaja, lääninrovasti Waldemar Bergroth arvioi, että yritykset perustella uskonnotonta siveysoppia olivat jääneet heikoiksi ja kirkkokansan kokouksiin kiirehtinyt kristikansa oli ymmärtänyt, että lopulta taustalla oli yritys heikentää uskonnon asemaa koulussa. (Vp 1923. Ptk I, 69–71.) Tähän sosiaalidemokraattien edustaja, kivityömiestä Tuomas Bryggari kommentoi: *Hän unohti kuitenkin mainita, että nuo kokoukset olivat hyvin vähälukuisia ja että siellä oli ainoastaan muutamia vanhoja naisihmisiä.* (Vp 1923. Ptk I, 97–99.)

Kansakoulunopettaja, ML:n Lauri Perälä syytti puheenvuorossaan oikeistoa siitä, että se oli ottanut maalaisliiton ilman syytä hyökkäysten kohteeksi uskonnonopetusasiassa, ja vasemmistoa puolestaan yrityksistä hävittää uskonnon opetus. Perälän mielestä velvollisuudentuntoa valtiota kohtaan ei voitu perustaa pelkästään ihmisen synnynnäisiin yhteiskunnallisiin vaistoihin, vaan siihen tarvittiin uskonnon siveellistä voimaa. (Vp 1923. Ptk I, 64–68.)

SDP:n edustajat käyttivät puheenvuoroja uskonnoton siveysopin puolesta, kritisoivat Virkkusta ja katsoivat, että uskonnon opetuksen voisi jättää seurakunnille. K. H. Wiikin mielestä kokoomus oli tahallaan tehnyt kysymyksen siveysopista vaaliagitaatiovälineeksi. (Vp 1923. Ptk I, 85.) Miina Sillanpää kommentoi ihmettelevänsä Virkkusen pyhää vihaa siveysoppia vastaan ja epäili kyseessä olevan kiihkouskonnollisuuden ilmaus. Sillanpää kritisoi myös sitä, että kokoomus oli ottanut uskonnon vaalisyötiksi ja agitoinut ympäri Suomea uskonnollista hurmahenkeä. Tunnustuksellisen uskonnon opetuksen voisi kansakoulusta poistaa. (Vp 1923. Ptk I, 68–69.)

SDP:n kansakoulunopettajaedustaja Aino Sommarberg<sup>160</sup> kritisoi niin ikään kokoomuksen pappisedustajia, jotka Sommarbergin mielestä kuvittelivat omistavansa yksin totuuden uskonasioissa. Arvostelua saivat myös kansakoulunopettajat, joista joidenkin mielestä on *seurakunnan pappi kuin jumala*. Sommarbergin mielestä uskonnottomassa siveysopin opetuksessa *lapset saisivat kaikille ihmisille yhteiset, elämässä tärkeät ja välttämättömät ohjeet. Koti, kirkko ja eri lahkot pitäkoot huolen erilaisuuksien opettamisesta kunkin maun mukaan.* (Vp 1923. Ptk I, 78–79.)

Kansakoulunopettaja J. W. Latvalan (SDP) mielestä kaksi pakollista ainetta, uskonto ja siveysoppi, tuottaisivat sekaannusta, joten uskonnon opetuksen voisi jättää seurakuntien tehtäväksi. Kaikille yhteisen siveysopin pitäisi Latvalan mukaan käsitellä seuraavia periaatteita:

- oikea suhtautuminen muihin ihmisiin (vahinkoperiaate)
- mitä joku tahtoo tehtävän itselleen, tehkään samoin toisille
- velvollisuudentunnon, rehellisyyden ja oikeustajunnan kehittäminen
- totuttautuminen täsmällisyyteen ja hyviin tapoihin sekä muuten ympäröiviin olosuhteisiin soveliaasti mukautuminen
- mielenmaltti ja itsehillitsemisen suuri taito
- suvaitsevuus muita ihmisiä, toisin ajatteleviäkin kohtaan
- arvoa antava suhtautuminen valtioon ja voimassa olevaan yhteiskunnalliseen järjestykseen.

Siveysopin pohjimmaisena tavoitteena oli Latvalan mukaan *kasvattaa ihmisiä kunnan kansalaisiksi, jotka arvokkaasti täyttävät paikkansa niin hyvin yhteiskunnan jäsenenä kuin oman itsensä eduksi.* (Vp 1923. Ptk I, 73–77.)

Asia ratkaistiin lopulta eduskunnassa 20.2.1923 Virkkusen toivomalla tavalla, kun siveysopista ei tullut kaikille yhteistä oppiainetta. Laki kansakoulun järjestysmuodon perusteista

160. Sommarberg oli yksi sosiaalidemokraattien eriävän mielipiteen allekirjoittajista.

ja siihen liittyvä asetus määräisivät, että yhdelle tai useammalle oppilaille, joka oli uskonnonvapauslain nojalla vapautettu uskonnon opetuksesta ja joka ei muuten saanut uskonnon opetusta, oli annettava uskontojen historian ja siveysopin opetusta vähintään yksi viikkotunti. Vähemmistön uskonnon opetukseen sen sijaan vaadittiin 20 oppilasta. (Vp 1922 Asiak. I, HE n:o 28. Sivistysvaliokunnan mietintö n:o 5; VP 1922 Asiak. I, suuren valiokunnan mietintö n:o 38; AsK 137/18.5.1923 pykälät 3 ja 4; Kähkönen 1976, 108–109; Saine 2000, 104; Jamisto 2007.)

Oppivelvollisuuslaki siirsi lopullisesti vastuun kansan koulutuksesta kirkolta kunnalliselle kansakoululle, ja uskonnon opetus ainakin periaatteessa irtaantui kirkon valvontavallasta. Uskonnonvapauslain synnyttämä kysymys uskonnon opetuksen luonteesta ratkaistiin laissa kansakoulun järjestysmuodon perusteista, jossa siis määrättiin uskontoa opetettavaksi oppilaiden enemmistön tunnustuksen mukaan. (Hokkanen 2014, 153, 158.) Näin vuonna 1923 sementoitiin katsomusopetukselle ja etiikan opetukselle Suomessa raamit, jotka tulisivat pysymään perustaltaan samanlaisina seuraavat sata vuotta.

#### 4.1.3 Yhteenveto 1920-luvun alun keskustelusta

Luterilainen yhtenäiskulttuuri määritteli keskustelua siveysopista vastaitsenäistyneessä Suomessa. Ajatuksia uskonnottomasta siveysopista oli esitetty 1900-luvun alussa liberaaliälymyksen ja sosialistien keskuudessa. Pettymys kansaan ja vuoden 1918 trauma saivat pedagogit hahmottelemaan kaikille yhteistä moraaliopetusta, jossa kuitenkin otettiin etäisyyttä radikaaleihin katsomuksiin ja korostettiin opetuksen yhteensopivuutta kristillisen etiikan kanssa. Uskonnollis-konservatiiviset tahot ryhmittäytyivät puolustamaan kristillistä siveyskasvatusta, joka heidän katsannossaan oli nuoren valtion paras turva radikalismia vastaan. Uskonnonvapaus- ja oppivelvollisuuslait loivat kontekstin keskustelulle koko kansan koulun oppiaineista.

Siveysoppikeskustelu 1920-luvun alussa kiinnittyi vahvasti kahteen hahmoon, Mikael Soinisen ja Paavo Virkkuseen, ja henkilöityi näin voimakkaammin kuin yksikään myöhemmistä etiikanopetuskeskusteluista. Soinisen lisäksi siveysopin puolesta näkyvästi esiintyivät Oskari Mantere, A. R. Rosenqvist ja sosiaalidemokraattiset kansanedustajat. Siveysoppia vastusti näkyvästi kokoomuslaisten teologipoliitikkojen kolmikko Virkkunen, Ingman ja Kaila. Kokoomus nosti siveysopin vastustamisen vaaliteemakseen 1922 ja otti ainoana puolueena yksiselitteisen kannan oppiaineeseen. SKSK ja *Kotimaa*-lehti olivat myös aktiivisia siveysopin vastustajia.

Taulukossa 2. on kuvattu 1920-luvun alun siveysoppikeskustelun osallistujia. Taulukkoon koottu lista perustuu aikaisempaan tutkimuskirjallisuuteen keskustelusta (esim. Tamminen 1967a; Saine 2000) sekä oman tutkimukseni kirjallisiin alkuperäislähteisiin, mutta tiedostan sen, että jokin kantaa ottanut taho on voinut jäädä listan ulkopuolelle. Keskeisimmät ja näkyvimät keskusteluun eri foorumeilla osallistuneet tahot se kuitenkin sisältää. Näkyvimät omalla nimellään kantaa ottaneet henkilöt on listattu taulukkoon henkilöinä, minkä lisäksi mukaan on listattu siveysoppiin kantaa ottaneita puolueita, yhdistyksiä ja organisaatioita.

Itsenäisyyden alun siveysoppiehdotusten taustalla vaikuttivat 1900-luvun alun kulttuuri-radikalismi, sosialistien uskontopoliittiset näkemykset ja uudet kansainväliset moraalipedaagogiikan suuntaukset. Sosialistit ja liberaali älymystä vaativat itsenäistä siveysoppia oppiaineeksi maailmankatsomuksellisista ja poliittisista syistä, kun taas pedagogit painottivat huolta kansan moraalista ja yhteiselämän edellytyksistä. Nämä kolme ryhmää jakoivat näkemyksen kaikille yhteisen etiikan opetuksen tarpeesta modernissa yhteiskunnassa. Kulttuuriradikaalit ja sosialistit katsoivat moraalien perustan olevan ihmisloukossa, kun taas pedagogit välttivät

ottamasta kantaa moraalien perustaan tai maailmankatsomuksellisiin kysymyksiin. Sosialistien ja kulttuuriradikaalien visioissa siveysoppi korvautui uskonnon opetuksen, pedagogien mukaan se täydentäisi uskonnon opetusta.

Lakiesitykseen kansakoulun järjestysmuodon perusteista päätyneet ehdotukset siveysopista itsenäisenä oppiaineena oli usean pedagogin hahmottelema, mutta ennen kaikkea Mikael Soinisen kasvatusopillisen ajattelun luonne. Oppiaineen suunniteltu luonne on ymmärrettävä tuolloin syntyneessä oppivelvollisuuskoulun kontekstissa. Soininen hahmottelee siveysoppia oppiaineeksi, joka sopisi laajoille kansanpiireille ja kouluttamattomien kotien lapsille. Soinisen siveysoppi oli luonteenkasvatuksellista, käytännöllistä, lapsilähtöistä ja arjen tilanteisiin keskittyvää, jossa piti välttää teoreettista tai dogmaattista käsittelyä. Aiemmin kirkolle kuulunut kansanopetus oli siirtymässä kokonaan yhteiskunnan vastuulle, ja oppivelvollisuuskoulun moraalikasvatuksen pitäisi puhutella kaikkien, myös kristinuskosta irtautuneiden, kotien lapsia. Soinisen siveysoppisuunnitelmissa näkyi kuitenkin vahva kristilliseettinen painotus, ja uskonnollisia tarinoita hyödynnettiin opetusmateriaalina esimerkiksi siveysopin opetuskokeilussa.

Soinislainen kaikille yhteinen siveysoppi motivoitui mahdollisuudesta ja tarpeesta käsin: mahdollisuuden yhteiselle etiikalle loi tuo ihmisille yhteinen, tunnustuksesta riippumaton moraalinen tietoisuus (moraalin perustasta ja yhteisen etiikan mahdollisuuden kysymyksestä tarkemmin luvussa 6). Tarve puolestaan syntyi pluralisoituvasta, modernista yhteiskunnasta, jossa katsomuksellisista ja muista eroista huolimatta oli löydettävä yhteinen nimittäjä, johon kaikki voivat yhteiselämän onnistumisen nimissä sitoutua. Siveysopin oikeuttava puhe oli *kansalaiskuntopuhetta*, jota leimasi etäisyyden ottaminen ja varauksellisuus sosialistisina pidettyihin asenteisiin.

Soininen uskoi oppivelvollisuuskoulun kansalaiskasvatukselliseen voimaan, jota voitiin entisestään tehostaa opettamalla kaikille yhteistä siveysoppia. Myöhemmässä maalaiskansakoulun opetussuunnitelmassa, johon Soininen vahvasti vaikutti, eivät Rinteen (1984, 298) mukaan korostu demokratiakasvatukselliset elementit. Soininen katsoi varsinaisen yhteiskunnallisen harrastuksen heräävän vasta myöhemmällä iällä, ja kansanvaltaisuuden eksplisiittinen korostaminen saattoi olla hankalaa myös vuoden 1918 sodan tuoreiden haavojen vuoksi.

Rinne (1984, 298) huomauttaa, että toisaalta tuona aikana isänmaallisuus, kotiseuturakkaus ja Soinisen siveysoppisuunnitelmissakin korostama siveellisyysuskonnollinen luonne olivat osittain demokratiakäsitteen kanssa limittäisiä ilmaisuja. Soinisen siveysopissa korostui luonteenkasvatuksellinen aines, joka kuitenkin motivoitui kansanvaltaisuuden vaatimuksista käsin. Yhteisen siveysopin voi nähdä liittyvän nuoren kansakunnan kansanvaltaisuuden opetteluun ja kansanvallan puolustamiseen sisällissodan jälkeisessä tilanteessa.

Itsenäisyyden alun kansalaiskuntopuhe ei vielä korosta yksilöä demokratian muutosvoimana tai yksilönvapauksien ja -oikeuksien suojelun ensisijaisuutta, vaan yhteiskunnan suojelua ääriliikkeiden vietävissä olevilta yksilöiltä. Siveysoppi hahmottui käytännönläheiseksi, jotta nyt oppivelvollisuuden piiriin tulevilla kaikkien kansanosien lapsilla olisi sen oppeja mahdollisuus omaksua. Soininen totesi oppivelvollisuuslain käsittelyssä 9.4.1920: *Tämän kansan suojeluskunta on lopulta kuitenkin sen koulu.* (Vp 1920. Ptk.t I.)

Taulukko 2. Siveysoppikeskustelun toimijoita 1900-luvun alussa

Kaikille yhteistä siveysoppia kannattivat	Kaikille yhteistä siveysoppia vastustivat	Ristiriitaisia kannanottoja kaikille yhteiseen siveysoppiin
<p><b>Keskeiset henkilöt</b></p> <p>Mikael Soininen (ehdotti, tutki ja kehitti siveysoppia monella eri pedagogiikan ja politiikan foorumilla)</p> <p>Oskari Mantere (kannatti siveysoppia pedagogina useissa lehtikirjoituksissa ja poliitikkona eduskunnassa)</p> <p>Rolf Lagerborg (ehdotti siveysoppia Prometheus-yhdistyksen kokouksessa 1907)</p> <p>A.R. Rosenqvist (kannatti siveysoppia pedagogina useissa lehtikirjoituksissa)</p> <p>Sosialistit 1900-luvun alkuvuosina: esim.</p> <p>Väinö Jokinen, Hilja Pärssinen (kannattivat uskonnon opetuksen lakkauttamista ja korvaamista siveysopilla ja yhteiskuntaopilla)</p> <p>Georg Schauman, Zachris Castrén (kannattivat siveysoppia uskonnonvapauskomiteassa)</p>	<p><b>Keskeiset henkilöt</b></p> <p>Paavo Virkkunen (vastusti siveysoppia teologina ja poliitikkona useissa lehtikirjoituksissa ja eduskunnassa)</p> <p>Lauri Ingman (vastusti siveysoppia teologina ja poliitikkona useissa lehtikirjoituksissa ja eduskunnassa, vaikutti kirkkokansan nousun ohjelmaluonnokseen)</p> <p>Erkki Kaila (vastusti siveysoppia teologina ja poliitikkona lehtikirjoituksissa ja eduskunnassa)</p> <p>G. G. Rosenqvist (vastusti siveysoppia useissa lehtikirjoituksissa)</p>	

Kaikille yhteistä siveysoppia kannattivat	Kaikille yhteistä siveysoppia vastustivat	Ristiriitaisia kannanottoja kaikille yhteiseen siveysoppiin
<p><b>Kansanedustajia ja poliitikkoja</b></p> <p>Julius Ailio, Taneli Typpö, Taavetti Pöyhönen, August Koskinen, Fanny Ahlfors, Jalmari Mäkinen, Aino Sommarberg, K. H. Wiik, Miina Sillanpää, J. W. Latvala ja W. Korhonen (sosiaalidemokraattien kansanedustajia, jotka kannattivat uskonnon opetuksen lakkauttamista ja sen korvaamista uskonnottomalla siveysopilla)</p> <p>Santeri Alkio (vastasi kirkkokansan lähetystölle helmikuussa 1922, että hän omasta puolestaan kannatti yhteistä siveysoppia)</p>	<p><b>Kansanedustajia ja poliitikkoja</b></p> <p>Frans Kärki (ML), Mikko V. Erich (Kok.), Antti Kukkonen (ML), John Österholm (RKP) (vastustivat siveysoppia sivistysvaliokunnassa)</p> <p>Levi Jern (RKP) Kustaa Kylänpää (Kok.) Julius Lindberg (RKP), K. E. Kilpeläinen (Kok.), Waldemar Bergroth (Kok.) (vastustivat siveysoppia eduskunnassa)</p> <p>Kouluneuvos Järvinen, apulaiskouluneuvokset Tengren ja Takolander, kouluneuvokset Tunkelo ja Forsius, osastopäälliköt Rosenqvist ja von Bonsdoff (vastustivat siveysoppia kouluhallituksen kansanopetusosastossa)</p>	
<p><b>Päätöksentekijöitä ja organisaatioita</b></p> <p>Vennolan II hallitus antoi siveysopin sisältävän esityksen laiksi kansakoulun järjestysmuodosta)</p>	<p><b>Päätöksentekijöitä ja organisaatioita</b></p> <p>Sivistysvaliokunta 1922 (pj. Paavo Virkkunen)</p> <p>Suomen Kirkon Seurakuntatyön Keskusliitto (SKSK) (organisoi kirkkokansan nousu-kampanjan) ja eri puolilla maata järjestetyt kirkkokansan kokoukset</p>	<p><b>Päätöksentekijöitä ja organisaatioita</b></p> <p>Kansanopetuslaitosten opettajaneuvosto</p> <p>Kansakoulujen piiritarkastajien kokous (21/38 tarkastajasta vastusti, osa kannatti ja osa ei ilmaissut kantaansa)</p>



<b>Kaikille yhteistä siveysoppia kannattivat</b>	<b>Kaikille yhteistä siveysoppia vastustivat</b>	<b>Ristiriitaisia kannanottoja kaikille yhteiseen siveysoppiin</b>
<p><b>Lehdet</b></p> <p><i>Helsingin Sanomat</i>  <i>Turun Sanomat</i>  <i>Suomen Sosialidemokraatti</i>  <i>Työläisnuoriso</i></p>	<p><b>Lehdet</b></p> <p><i>Kotimaa</i>  <i>Herättäjä</i>  <i>Uusi Suomi</i>  <i>Opettajain lehti</i>  <i>Länsi-Savo</i></p>	<p><b>Lehdet</b></p> <p><i>Maaseudun Sanomat</i></p>
<p><b>Opettajia</b></p> <p>Lehtori K. Oksala (kannatti siveysoppia seminaariopettajakokouksessa 1914)</p> <p>Opettaja Joosua Järvinen (kannatti siveysoppia Kansakoulun Lehdessä 1920)</p> <p>Aliina Soininen (opetti siveysoppia Pukinmäen kokeilukoulussa)</p> <p>Jaakko Liukko ja A. Nurmiranta (asettuivat puolustamaan siveysoppia Opettajain lehdessä)</p> <p>Kouluneuvos Franssila (kannatti siveysoppia kansakoulun piiritarkastajien kokouksessa)</p>	<p><b>Opettajia</b></p> <p>Opettaja Ollilainen</p>	<p>Suomen Opettajajyhdistys (suurin osa piiriyhdistyksistä vastusti, mutta osa kannatti siveysoppia)</p>
<p><b>Puolueet</b></p> <p>SDP</p>	<p><b>Puolueet</b></p> <p>Kansallinen Kokoomus</p>	<p><b>Puolueet</b></p> <p>Kansallinen Edistyspuolue  Maalaisliitto</p>

#### 4.1.4 Katsomus- ja etiikanopetuskysymys sotien välisenä aikana

Koulutuspoliitikot jakaantuivat vuoden 1918 sodan jälkeen koulutus pessimisteihin ja -optimisteihin. Jaottelu näkyi oppivelvollisuus- ja kansakoulun järjestysmuotolakien käsittelyssä. Edistysmieliset, sivistysliberaalia, koulutusoptimistista linjaa edustavat uskoivat koulutuksen takaavan yhteiskuntarauhan, kuten siveysoppikeskustelussa oli ilmennyt. Edistysmieliset poliitikot ryhtyivät Soinisen ja Mantereen johdolla ajamaan myös oppivelvollisuuden pidentämistä yli kuuden vuoden ja näin tekivät avauksen koulutuksen yhtenäistämisen suuntaan<sup>161</sup>. (Ahonen 2012, 145.)

Soinislainen sivistysoptimistinen linja koki kuitenkin sisällissodan jälkeisessä tilanteessa tappion. Sisällissodan jälkeen monet näkivät sodan syyksi perinteisten auktoriteettien kaatamisen ja katteettoman uskon demokratian ja ihmisen mahdollisuuksiin (Koski 2001, 22–23). Naumasan (1990, 123–125) mukaan esimerkiksi opettajien ammattilehdissä painotettiin sisällissodan jälkeen kansakunnan sisäistä eheyttä ja tuomittiin sosialismin ja liberalismin kaltaiset aatteet eheyttä järkyttävinä uhkina. Äärimmäisyyksiä karttavan kristillisen talonpoikaisen elämäntavan lujittamisen ajateltiin olevan paras kansan yhtenäisyyden ta. Sodan jälkeen erityisesti sivistyneistö ja papisto korostivat kirkon merkitystä isänmaan moraalisenä tukirankana ja uskontoa yhteiskunnallisen järjestyksen ylläpitäjänä. (Arola 2003, 154; Koski 2001, 23–25; Launonen 2000, 158.)

Tätä taustaa vasten Poulter (2013, 164) tiivistää uskonnon opetuksen kansalaiskasvatus-tehtävän ensimmäisen tasavallan aikana samoin: tavoitteena oli kristillisevällisen mielen herättäminen ja kansalaisihanteena isänmaalle kuuliainen ja siveellinen kristitty. Kristillinen moraalitavoite legitimoiti koulun tarkoituksen ja sitoi kirkon ja kansallisvaltion tavoitteet yhteen. (Ks. myös Poulter 2017, 193–194.)

Vuonna 1925 valmistunutta maalaiskansakoulun opetussuunnitelmaa on pidetty yhtenä tärkeimmistä kansakoulun yhdenmukaisuutta luoneista toimenpiteistä. Opetussuunnitelma oli myös 20-luvun alussa vakavasti sairastuneen Mikael Soinisen viimeinen kädenjälki suomalaisessa koulussa. (Tamminen 1967b, 157.) Opetussuunnitelmakomitea asetti kristillisevällisen luonteen kasvattamisen koulun<sup>162</sup> päätehtäväksi: lapset piti ohjata arvostamaan Jumalan tahtoa ja elämään sen mukaisesti. Sisällissodan jakamaa kansaa haluttiin yhdistää koulutuksen kautta, kun koulun tehtäväksi normitettiin yhteisen kansallisen sivistyksen ja arvomaailman vahvistaminen. Myös Soinisen johtama kansakoulun jatko-opetuskomitea nimesi koulumuodon tärkeimmäksi tehtäväksi siveellisten kansalaisten kasvattamisen, ohi ammatillisen koulutuksen. (Tähtinen 2011, 200.)

Lapsi määritetty maalaiskansakoulun opetussuunnitelmassa vaistoimensa varassa toimivaksi, vailla vapaata rationaalista tahtoa olevaksi olennoksi, joka on kristillisellä luonteenkasvatuksella jalostettava kompetentiksi moraalisubjektiksi. Hyveitä opettavissa kertomuksissa kerrotaan koettelemuksiin joutuvista lapsista, jotka eivät lankea houkutuksiin, vaan osoittavat sisäistä moraalista lujuuutta. Ahkeruuden, nöyryyden ja tottelevaisuuden vaatimukset kohdistuvat erityisesti työväenluokan ja tyttöjen moraalikasvatukseen. (Koski 2001, 20, 32, 45, 52.)

Opetussuunnitelmassa todetaan yläkansakoulun uskonnon opetuksen kohdalla: *Mutta jos jolloinkin nuorisomme kasvatustyössä uskonnollista pohjaa on tarvittu, niin tarvitaan sitä nyky-aikana, jolloin uskonnolle vihamieliset voimat pyrkivät horjuttamaan uskonnollisia ja se ohella*

161. Soinisen yritykset luoda yhtenäisempää koulupolkua torjuttiin ja 1930-luvulle tultaessa mieliala muuttui yhä yhtenäiskouluvastaisemmaksi oikeiston linnoittautuessa rinnakkaiskoulun puolustamiseen. (Ahonen 2012, 145.)

162. Opetussuunnitelma oli Tammisen (1967b, 170) mukaan uskonnon osalta varsin epämääräinen. Hän arvioi, että tuossa vaiheessa vakavasti sairaana Soininen tyytyi jo olemassa olevaan aineistoon eikä jaksanut pohtia päämääriä syvemmin tai taustalla saattoi herbartilais-zilleriläisestä perinteestä irtautuminen ja uuden päämäärän jäsentymättömyys.

*monia syvimpiä siveellisiä peruskäsityksiä ja jolloin tapojen turmellus ja siveellinen höltyminen peloittavassa määrässä on lisääntynyt kansassamme.* (MOPS 1925, 67.)

Opetussuunnitelmakomitea suositteli, että kansakoulussa uskontoa opiskellaan yhteensä 20 vuosiviikkotuntia<sup>163</sup> kuuden vuoden aikana. Tuntijaot olivat kuitenkin vain suosituksia, joita ei noudatettu kaikissa kansakouluissa. (Tamminen 1967b, 10–11; Saine 2000, 93.)

Maalaiskansakoulun opetussuunnitelmassa 1925 uskonnon opetuksen tehtäväksi alakansakoulussa mainitaan lasten *uskonnollisen ja siveellisen mieluunnan* kasvattaminen (MOPS 1925, 25). Myös yläkansakoulun uskonnon opetuksen kohdalla todetaan: – – *ennen kaikkea pyrittävä siihen, että opetuksen antamat tiedot vaikuttavat oppilaiden mielensuuntaan ja elämänmuodostukseen.* (MOPS 1925, 68.)

Saineen (2000, 94–95) mukaan keskustelua uskonnon opetuksen luonteesta sotien välisenä aikana leimasi kirkon halu varjella mahdollisimman täydellistä kristinopin opiskelua jo kansakoulussa ja toisaalta pedagogien ja opettajien halu muokata uskonnon opetusta pedagogisesti mielekkäämmäksi, esimerkiksi painottamalla uusitamentillisiä aineksia raamatunhistoriassa.

Tammisen (1967b, 168) mukaan alakansakoulun uskonnon osalta opetussuunnitelma-komitean mietintö oli jopa hieman komitean aiempia näkemyksiä konservatiivisempi, kun se painotti siveellisessä kasvatuksessa nimenomaan Raamatun kertomuksia ja poisti maininnat muista kertomuksista. Ilmeisesti taustalla oli myös uskonnollisissa piireissä huolta herättänyt Soinisen Pukinmäen siveysopin opetuskokeilu.

Opetussuunnitelma herätti kirkollisella taholla runsaasti huomiota ja kirkko toivoi enemmän tiedollista painotusta kansakoulun uskonnon opiskeluun. Esimerkiksi piispainkokous korosti, että yhteiskunta on sitoutunut järjestämään kansakoulun niin että se vastaa seurakunnan<sup>164</sup> uskonnollisia periaatteita ja tarpeita. (Autio 1986, 307; Tamminen 1967b, 186; Saine 2000, 90–91.) Myös opettajien kanta muuttui<sup>165</sup> uskonnonvapaus- ja oppivelvollisuuslakien myötä kristinopille myönteisemmäksi. Kun uskonnon opetuksesta saattoi nyt saada vapautuksen, opetuksen tunnustuksellisuutta oli mahdollisuus jopa lisätä. Katakismusta puolustettiin opettajien lausunnoissa myös siveellisen kasvatuksen välineenä. (Tamminen 1967b, 199.)

Vuonna 1926 perustettiin Suomen Kristillinen Opettajaliitto (SKO), ja seuraavana vuonna liitto aloitti opettajille suunnatun *Kristillinen kasvatus*<sup>166</sup> -lehden (KKS) julkaisemisen. Taustalla oli huoli uskonnon opetuksen asemasta ja yleisestä maallistumisesta sekä tavoitteena puolustaa kristinuskon asemaa erilaisissa kasvatusratkaisuuissa. (Kokkonen 2014.)

163. Kokonaistuntimäärän ollessa 170 oli uskonnon osuus 11,8 prosenttia.

164. 1920-luvulla keskustelu kirkon ja koulun välillä herätti myös kinkereillä käynti. Kirkko katsoi lain velvoittavan kansakoulun oppilaita saapumaan kinkereille, mutta kouluväki toi esille poissaolo-ongelman. Kouluhallitus oli haluton nimeämään kinkeripäivää työpäiväksi. Asiassa suositeltiin kuitenkin yhteistyötä kirkon ja koulun välille, niin että koko koulun oppilaat voisivat samana päivänä osallistua kinkereihin, jotka katsottaisiin hartaustilaisuudeksi ja vapaapäiväksi. (Saine 2000, 92.)

165. *Opettajain lehdessä* oli 1910-luvulla vaadittu kristinopin poistamista paitsi pedagogisista myös katsomuspoliittisista syistä: dogmaattinen aines oli omiaan herättämään uskonnon opetuksen vastustusta. Opetuksen muuttamisesta yleiskristilliseen suuntaan vaadittiin, jotta se uudessa uskonnonvapautilanteessa tyydyttäisi yhä useampia. (Tamminen 1967b, 141–152.)

166. Lehteä julkaistiin aina vuoteen 2012 saakka ja lehden palstoilla käytiin myös etiikanopetuskeskustelua, erityisesti 1960-luvulla. Sotien jälkeen lehti ilmestyi hetken aikaa *Kotimaa*-lehden liitteenä, kunnes vuodesta 1950 sitä alettiin julkaista itsenäisenä lehtenä yhteistyössä kirkon Kristillisen Kasvatuksen Keskuksen (KKK) kanssa. Kokkonen mukaan lehti profiloitui siitä lähtien eräänlaiseksi puoliviralliseksi kirkon ja kirkkohallituksen julkaisuksi, vaikka juridisesti lehteä julkaisi vuodesta 1967 alkaen Kristillinen kasvatus ry. (Kokkonen 2014.)

Uskonnonhistorian ja siveysopin etiikan oppisisällön<sup>167</sup> kohdalla opetussuunnitelma huomauttaa, että kaikilla *kunnon ihmisillä ja kansalaisilla* on maailmankatsomuksellisista eroista huolimatta *varasto yhteisiä siveellisiä käsitteitä*. Oppiainetta perustellaan yhteiskunnan koossa pysymisen edellyttämällä etiikalla: *Tämä on yhteiskunnan siveyskäsitteiden ja siveellisen elämän yhteinen pääoma, jota ilman se rappeutuu ja hajoaa, ja jonka siirtämisestä nousevalle polvelle, riippumatta vanhempien uskonnollisesta mielipiteestä, tässä on puhe*. (MOPS 1925, 103–105.)

Opetussuunnitelmakomitea katsoi, että opetuksessa voidaan käyttää uskonnollisia esimerkkejä, kuten vertauksia laupiaasta samarialaisesta, fariseuksesta ja publikaanista, Jeesuksen rakkaudenkäskystä ja Paavalin rakkauden ylistyksestä. Opetuksen pitäisi kansakoulussa liikkua vain yksilöetiikan alalla, sillä se olisi lapsille helpompaa käsittää kuin yhteiskuntaetiikan kysymykset. (MOPS 1925, 105–106.)

Uskonnon korvikeaineen sisältö oli siis käytännössä hyvin kristillistä ja oppikirjat selkeän uskonnollisia. Uuden testamentin tarinoiden moraalipedagogista käyttöä perusteltiin lapsentajuisuudella ja tavoitteeksi asetettiin ”kristillisen rakkauden korkea päämäärä”. (Tamminen 1967b, 142.)

Vasemmiston uskontopolitiikassa tapahtui uskonnonvapauslain säätämisen jälkeen muutos. Kun kommunistit tulivat vuoden 1922 vaaleissa eduskuntaan edustamaan jyrkkää kirkon- ja uskonnonvastaisuutta, SDP sai taktisen tilaisuuden pehmeämpään linjaan ja vapautumiseen potentiaalisten äänestäjien silmissä rasitteeksi osoittautuneesta ohjelmavoitteenasta. (Autio 1986, 109.) SDP:n vuoden 1926 puoluekokous esitti kyllä edelleen katsomusaineeksi tunnustuksetonta uskontojen historian ja etiikan peruskäsitteiden opetusta. Toisaalta kokous kehotti jäseniään suvaitsevaisuuteen uskonnollisissa kysymyksissä. Uskonnonvastaisen toiminnan virittäminen oli Kähkösen (1976, 28) mukaan ollut työlästä puolueen nuortenkin keskuudessa, ja SDP asemoi itsensä 20-luvulla katsomuskysymyksissä varovaiselle, reaali-poliittiselle linjalle eikä tehnyt radikaaleja uudistuksia edes Tannerin vasemmistohallituksessa, jolloin kirkosta eronnut Julius Ailio oli opetusministerinä. (Autio 1986, 109; Kähkönen 1976, 43; Pikkusaari 1998.)

Oikeisto, kirkko ja osin myös opettajat aktivoituivat 1930-luvun alussa katsomusopetuskysymyksissä. Tamminen (1967b, 214) tulkitsee toiminnan jatkoksi 1920-luvun alun katsomuskamppailulle. Myös Saineen (2000, 89) mukaan 1930-luvun alun sisäpoliittinen muutos, lapuanliike ja kommunisminvastaisuus aiheuttivat jännitteitä kansakoulun ja kirkon suhteisiin.

Piispainkokous kirjelmöi 1928 opetusministeriölle ja vaati seminaarin uskontotuntien määrän nostettavaksi entiselle, ennen vuoden 1917 muutosta olleelle tasolle. Samalla piispankokous katsoi tunnustuksellisuuden koulussa edellyttävän, että kristinoppi opetetaan ainakin pääosin. (Autio 1986, 307; Tamminen 1967b, 214.)

Lapuanliike ja SKO ilmaisivat 1930-luvun alussa huolensa uskonnon opetuksen asemasta ja toivoivat kirkolle<sup>168</sup> isompaa roolia kansakoulun uskonnon opetuksen määräämisessä. Eräänä perusteena vaatimuksilleen lapuanliike esitti kansan siveellisen tilan höltymisen. (Tamminen 1967b, 215; Autio 1986, 235.)

Kansanopetuslaitosten opettajaneuvosto oli vaatinut 1920-luvun alussa papiston uskonnon opetuksen tarkastusoikeuden poistamista, mutta uskonnonvapauslain jälkeen nämäkin vaatimukset heikkenivät. Tarkastuksia tehtiin Tammisen mukaan yhtä paljon kuin ennenkin,

167. Siveysopin opetusaiheiksi komitea listaa esim. seuraavat: *säästäväisyys, rohkeus, itsekuri, lioittelun karttaminen, kiihvastumisen hillitseminen, oikeudenmukaisuus, kiitollisuus, heikkojen suojaaminen, puhtaus ja järjestys, kestävyys, vatsan halujen hillitseminen, valheen karttaminen, pahantuulisuuden hillitseminen, sovinnollisuus, kunnioitus, abkeruus, vastusten voittaminen, sanassa pysyminen, anteeksiantavaisuus, ystävällisyys, hienotunteisuus, huolellisuus, panettelun karttaminen, toisen omaisuuden kunnioittaminen*. (MOPS 1925, 106.)

168. Aution (1986, 235) mukaan tähän vaikutti erityisesti herännäisoppien aktiivisuus lapuanliikkeessä.

ja selostusten mukaan papisto vieraili vuosittain noin puolessa Suomen kansakouluista. (Tamminen 1967b, 224.)

Yhteisen siveysopin vastaista taistelua johtanut kokoomuksen Paavo Virkkunen viritte- li vuonna 1930 kristikansan kulttuuritaistelua kouluhallitusta vastaan, jonka katsoi liiaksi vieraantuneen kristillisistä arvoista. Opetusministerinä Virkkunen<sup>169</sup> kehotti kiertokirjeissään kouluja takaamaan uskonnon opetuksen vähimmäistuntimäärän, yläkansakoulussa 4 viikko- tuntia. Virkkusen<sup>170</sup> paimenkirjeiden seurauksena oli riita kouluhallituksen ylijohtaja Man- tereen kanssa, joka liberaalina puolusti koulun riippumattomuutta kirkosta ja politiikasta. (Autio 1986, 235, 308.)

## 4.2 SIVEYSOPPI JA PERUSKOULUN LUOMINEN

### 4.2.1 Katsomus- ja etiikanopetuskysymys sotien jälkeen

#### Katsomuspolitiikkaa 1940-luvulla

Välirauhan jälkeen poliittinen painopiste Suomessa siirtyi vasemmalle<sup>171</sup>, mikä vaikutti myös katsomuspoliittiseen keskusteluun. Esimerkiksi SKDL:n piirissä esitettiin uskontokriittisiä katsomusopetusnäkemymiä. Syksyllä 1944 vt. kansakoulutarkastaja Niininen kritisoi kirkon ohjaamaa koululaitosta, jonka tehtävä tuntui olevan ”kasvattaa ihmistä taivasta varten”. Niinisen mukaan uskonnon olisi oltava tunnustuksetonta tai vapaaehtoinen aine, tunnustukset- toman siveysopin sen sijaan kaikille pakollista. (Kähkönen 1976, 29.)

Keväällä 1945 SKDL:n opetusministeri Johan Helo vaati kysymystä kirkon ja valtion erosta valtioneuvoston käsiteltäväksi ja hautausmaiden kunnallistamista siviilirekisteriin kuu- luvien aseman parantamiseksi. Siviilirekisteriläiset organisoituivat Vapaa-ajattelijat-nimellä 1940-luvulla, ja Helon kannanotto tuli julkisuuteen samaan aikaan kun vapaa-ajattelijoiden uskontokriittikki alkoi voimistua. Siviilirekisteriläisten yhdistyksellä oli yhteyksiä SKDL:ään, ja yhdistys luovuttikin Helolle kirjelmän, jossa epädemokraattisena pidetyn valtionkirkon vaikutusta kouluun ja opetukseen kritisoitiin. Helo lupasi ottaa kirjelmän esille valtioneuvos- tossa, mutta toimiin kirjelmä ei johtanut<sup>172</sup>. (Heikkilä 1990, 317–318.)

Vapaa-ajattelijat alkoivat kampanjoida aktiivisesti uskonnon opetuksen lakkauttamiseksi vuosina 1945–1946. Liitto vetosi luonnontieteellisen maailmankuvan ja kristinuskon ope- tusten väliseen ristiriitaan ja vaati kirjeessään opetusministerille tunnustuksettoman siveys- opin opettamista. Myös kouluoloja tutkiviin ja oppikirjoja valitseviin elimiin vaadittiin sivi- lirekisteriläisten edustajia. (Heikkilä 1990, 317; Seppo 2003, 47; Saine 2000, 116.) Liiton kampanjasta seurasi kansalaiskokous, jossa Kouluhallituksen ylijohtaja Ruutu kannatti pu- heessaan uskonnosta irrallista siveysoppia. (Heikkilä 1990, 317–318.)

*Kotimaa*-lehti seurasi tilannetta jälleen tarkasti: uskonnon opetusta käsiteltiin yksin vuon- na 1945 viidessä pääkirjoituksessa sekä lukuisissa artikkeleissa ja pakinoissa. Esimerkiksi

169. Virkkusen kanta kristinopin opetukseen kansakoulussa oli myös muuttunut: siinä missä hän aiemmin pedagogisista syistä oli kannattanut sen poistamista, nyt hän katsoi uskonnonvapauslain suoman mahdol- lisuuden vapautukseen tarkoittavan, että uskonnon opetus voisi olla vahvasti tunnustuksellista. Ilmeisesti taustalla oli myös uuden, pedagogisesti käyttökelpoisemman oppikirjan saanti ja kansainväliset muutokset uskontopedagogiikasta. (Tamminen 1967b, 216–217; Autio 1986, 308.)

170. Aution (1986, 235) mukaan riidan seurauksena Virkkunen menetti mahdollisuuden jatkaa opetusminis- terinä seuraavassa hallituksessa, kun edistyspuolue vihoitteli näitä toimia.

171. Yksi näkyvä merkki oli kouluhallituksen ylijohtaja Poijärven painostettu ero. Hänen tilalleen nimitettiin SKDL:n Yrjö Ruutu (Autio 1990, 111).

172. Muutenkin Helo opetusministerinä hoiti kirkkoa koskevat hallintotoimet korrektiksi ja sai jälkeensä tästä kiitosta (Heikkilä 1990, 317–318).

Martti Sainio argumentoi lehdessä, että uskonnollista siveysoppia (ja uskonnon opetusta ylipäätään) on tehokkaampi puolustaa kasvatopsykologisilla ja kulttuurisilla perusteilla, sillä vastustajille uskonnollinen pelastusnäkökulma on merkityksetön. (Kähkönen 1976, 39.)

Kähkönen (1976, 41; ks. myös Saine 2000, 116) mukaan mitään suurta aaltoa uskonnon opetusta vastaan tai itsenäisen siveysopin puolesta ei kuitenkaan syntynyt, eivätkä vapaaajattelijat saaneet politiikasta tarvittavaa vastakaikua. SKDL:ssa ateismia kannatettiin, mutta toisaalta puolueessa ilmeni varovaisuutta<sup>173</sup> uskonnonvastaiseksi profiloitumisessa. Radikaali katsomuspolitiikka ei Heikkilän (1990, 325) mukaan lopulta sopinut yleiseen sodanjälkeiseen mielipideilmastoon, jossa esimerkiksi kirkon sotavuosina osoittamaa sosiaalista vastuuntuntoa arvostettiin. Toiveet katsomuspoliittisen tilanteen muuttamisesta kytivät kuitenkin pinnan alla ja nousivat ajoittain esille.

SDP:ssä puolueen kristillisiä piirejä lähellä ollut professori Yrjö E. Alanen esitti vuonna 1946, että pelkkä tunnustukseton uskonnonhistorian opetus jäisi vaille eettistä ja luonteenkasvatuksellista voimaa. Alanen ehdotti puolueohjelman uskontopykälän tarkistamista, jotta kirkon ja puolueen välinen jännite lientyisi ja saisi mahdollisesti uusia jäseniä puolueeseen. (Kähkönen 1976, 43.) SDP:n vuoden 1946 puoluekokous kumosikin Forssan puoluekokouksen vaatimuksen uskonnon opetuksen poistamiseksi sekä kirkon ja valtion erottamiseksi. Päätöstä on kuvattu puolueen oikeistosiiven voitoksi ja sodanjälkeisen uudelleenaseoinnin symboliksi. Esimerkiksi *Kotimaa* piti ratkaisua todisteena siitä, että puolue oli nyt uskonnollisesti luotettava. (Saine 2000, 122; Kähkönen 1976, 44.)

Kaikki eivät uutta linjaa puolueessa hyväksyneet. Kysymys liittyi laajempaan kysymykseen marxilaisuuteen sitoutumisesta, ja tunnustuksetonta siveysoppia kannattavia äänenpainoja esiintyi edelleen. Esimerkiksi puolueen vahva koulumies, opetusministeri ja kouluhallituksen ylijohtaja Oittinen vaikutti SDP:n vuoden 1949 sivistyspoliittisen ohjelman muotoiluun niin, että katsomusopetuksen pitkän tähtäimen tavoitteeksi asetettiin ”uskonnollisiin dogmeihin perustumattoman siveysopin ja uskonnonhistorian kehittäminen ja laajentaminen”. (Kähkönen 1976, 45, 70.)

### Kansakoulun opetussuunnitelman uudistustyö

Edellinen suuri katsomusopetuskeskustelu ennen peruskoulu-uudistusta käytiin Suomessa kansakoulun opetussuunnitelmakomitean työn<sup>174</sup> yhteydessä vuosina 1945–1952. Heti komiteatyön alkuvaiheessa julkisuudessa esitettiin useita kannanottoja etiikan opetukseen ja katsomusopetukseen. Helsingin normaalilyseon yliopettaja U. U. Seppä epäili, että koulun uudistajat suhtautuvat viileästi uskontoon ja väitti itsenäisen siveysopin olevan uhka, joka surkastuttaisi kasvatuksen juuret. Vapaa-ajattelijoiden V. T. Aaltonen sen sijaan esitti kouluihin filosofista siveysoppia kristillisen sijaan. Kansakoulutarkastaja J. K. Santala esitti uskonnon rinnalle erillistä siveysoppia soinnilaiseen tapaan. Anna Nevalainen (SKDL) esitti tunnustuksettomaan opetukseen tai etiikkaan siirtymistä, mikä ei saanut komiteassa kannatusta. (Kähkönen 1976, 69–70.)

1960-luvun siveysoppikeskustelun keskeinen hahmo, vuonna 1948 ensimmäisen keran opetusministeriksi noussut Reino Oittinen korostaa *Kotimaan* haastattelussa nykyajan

173. Kun Uudenmaan seurakuntien edustajat vierailivat eduskuntaryhmien luona vuonna 1945 katsomusopetus-kysymyksen tiimoilta, Hertta Kuusinen vakuutti delegaatiolle, ettei SKDL ollut uskonnonvastaisten ilmausten takana. Toisaalta jo samana vuonna Kuusinen alusti Vapaa-ajattelijoiden kokouksessa. (Kähkönen 1976, 38.)

174. Poliittisesti vasemmalle painottunut kansakoulun opetussuunnitelmakomitea asetettiin 1945. Varsinaisen kansakoulun opetussuunnitelma valmisteltiin vuosina 1945–1952. Komitean ensimmäinen mietintö julkaistiin vuonna 1946 ja toinen vuonna 1950. Lähinnä uskonnon opetukseen tehtyjen, lopultakin vain pienten korjausten jälkeen varsinaisen mietintö hyväksyttiin vuonna 1952. (Saine 2000, 122; Launonen 2000, 196.)

pulmien käsittelyn tärkeyttä. Dogmatiikan sijaan nuorille pitäisi opettaa arkielämän siveysoppia. (KM 10.8.1948.)

Komitean ensimmäisessä mietinnössä painottuu uskonnon merkitys eettiselle kasvatukselle: *Niinkuin uskonto on yhteiskunnallisen ilmiö, niinkuin se vuosituhanten aikana on antanut yksityisille ja koko kansoille voimaa tehtävien täyttämässä ja taistelussa pabeita vastaan, samoin se kasvatuksessa jatkuvasti tuo esille moraalista ja yhteiskunnallista elämää lujittavia henkisiä voimavaroja, joiden hyljeksiminen osoittaisi reaalisten tosilojen ymmärtämättömyyttä.* (KOPS 1946, 21.)

Komitean vuoden 1950 mietinnön pohjavire on vahvasti kristilliseettinen, mutta nyt korostuvat yhteiskunnasta lähtöisin olevat kasvatusperustelut. Koulun tehtävänä ei ole ainoastaan tietoainekseen opettaminen vaan eheän persoonallisuuden sekä moraalisen autonomian kasvattaminen. Komitea korostaa, että yhteiskunnassa muiden kanssa elävä ihminen tarvitsee vakaata arvojärjestelmää. (KOPSK 1950, 19–26; Poulter 2013, 169; 2017, 194; Vesikansa 2009, 169; Kähkönen 1976, 72.)

Komitean tapa perustella uskonnon opetus pääosin yhteiskunnallisesti ja eettisenä kasvatuksena ei saanut kaikilta hyväksyntää.<sup>175</sup> Komiteaa syytettiin uskonnon opetuksen rapauttamisesta. (Kähkönen 1976, 74–77; Rinne 1984, 146–149.)

Uskonnon opetuksesta käyty keskustelu viivytti opetussuunnitelmaprosessia. Esitettiin myös epäilyjä, että Kekkonen ensimmäiseen hallitukseen opetusministeriksi tullut pappistaustainen Lennart Heljas (ML) tahallaan viivästytti asiaa katsomuskysymysten vuoksi. (Heikkilä 1990, 322.) Rinteen (1984, 145) mukaan teologi ja pedagogi Martti H. Haavio otti johtavan roolin komitean ”uskonnonvastaisuuden” paljastamisessa ja väitti, että suunnitellun uskonnon opetuksen vähennyksen taustalla oli maailmankatsomuksellisia syitä.

Kritiikin seurauksena komitea vakuuttaa seuraavassa ops-versiossa, ettei se tahdo kieltää *uskonnon iäisyysarvoja*, vaikka perusteleekin uskonnon opetuksen tarpeellisuuden yhteiskunnallisilla<sup>176</sup> syillä (KOPSK 1952, 65). Kompromissiin päästiin, kun kristinopin perusasioiden tarkastelu kuului yhä opetusohjelmaan. *Kristillinen kasvatus* -lehti kiittikin valtiiovallan halua päästä sopusointuun kirkon kanssa. Kirkko joutui antamaan periksi siinä, että uskonnon opetuksen tavoitteet asetettiin yhteiskunnan koulun pedagogisesta tehtävästä, eikä kirkon tarpeista käsin. (Heikkilä 1990, 322; Kähkönen 1976, 78–79.)

Kun kävi ilmi, että kansakoulun oppiaineiden tuntijaoissa poikettiin paikallisesti paljonkin vuonna 1925 annetusta suosituksesta, komitea päätyi suosittelemaan, että annetuista tuntijaoista saisi poiketa vain yhden viikkotunnin verran. Komitea suositteli kahta viikkotuntia luokkien 1–7 uskonnon opetukseen luokka-astetta kohti. (KOPSK 1952, 69.)

Komitea ehdotti näin uskontotuntien määrän vähentämistä. Komiteassa vallitsi myös yhteinen käsitys siitä, että uskonnon opetuksen sisältöä piti karsia ja järjestää uudelleen lapsiystävällisemmäksi ja painopistettä siirtää dogmatiikasta, kristinopista ja kirkkohistoriasta eettiseen pohdintaan. Saine (2000, 102) lainaa komitean jäsentä Anna Nevalaista (SKDL), joka lausui: ”Uskonnonopetus ei saa aiheuttaa ristiriitaa biologian opetuksen kanssa. - - - Kristinuskossa on tyydyttävä eettisiin päämääriin – Katekismuksesta riittää kymmenen käskyä. Ulkoluvusta tulisi päästä kokonaan irti. Raamatunhistoria tulisi supistaa Uuden testamentin siveysoppiin, ei ihmeitä Jeesuksen elämästä.”

175. Kouluhallitus ja Suomen kansakoulunopettajien liitto antoivat komitean mietinnöstä myönteisen lausunnon, muut yhdeksän lausuntoa olivat kriittisiä. Kähkönen (1976, 75) mukaan Kansakoulun opettajien liitossa oltiin vaivaantuneita ops:n viivästyisestä kirkon kannanottojen vuoksi ja haluttiin, ettei kiista yhden oppiaineen asemasta estäisi ops:n voimaantumista.

176. Komitea tulkitsi kuitenkin säädöksen oppilaiden enemmistön tunnustuksen mukaisesti annettavasta uskonnon opetuksesta merkitsevän, että uskonnon opetus on luonteeltaan tunnustuksellista. Opetus ei saisi siis sisältää mitään enemmistön tunnustuksen vastaista, mutta opetukseen ei tarvitse sisällyttää kaikkea tunnustukseen kuuluvaa. (Kähkönen 1976, 72; Saine 2000, 110.)

Suomen sodanjälkeiseen katsomusopetuskeskusteluun vaikutti myös Ruotsi, jossa siirryttiin tunnustuksettomaan uskonnon opetukseen, joka oli kenen tahansa pätevän opettavissa uskontokunnasta riippumatta. (Kähkönen 1976, 32–33.) Kansakoulun opetussuunnitelmakomitea perusteli uskontotuntien vähentämistä Ruotsin koulujen tuntimäärällä, tuntien tarpeella muille oppiaineille sekä eettisen kasvatuksen toteutumisella läpäisyperiaatteella kaikessa koulutyössä. Esitykseen reagoitiin lehdistössä<sup>177</sup> ja kentällä ja vilkas huolestunut keskustelu jatkui aina vuoteen 1952. (Saine 2000, 117; Kähkönen 1976, 52.)

Kirkko esitti komitean ehdotuksista kritiikkiä, joka Kähkösen (1976, 58) mukaan muistutti itsenäisyyden alun katsomusopetustaistelua. Piispainkokous perusti asiaa käsittelemään vuonna 1946 uskonnonopetuskomitean, jonka mietintö opetussuunnitelmaehdotuksineen lähetettiin kaikille kansakouluille ja jonka lähetystö vieraili pää- ja opetusministereiden luona. Kirkko ehdotti kolmen viikkotuntin säilyttämistä eikä hyväksynyt opetuksen eettistä painotusta, vaan korosti evankeliumin pelastussanomaa. Piispainkokous myös vaati, ettei katsomusopetukseen liittyviä lainsäädännöllisiä ratkaisuja saa tehdä ilman kirkolliskokouksen lausuntoa. (Heikkilä 1990, 321; Kähkönen 1976, 60–61.) Samoin SKSK:n johtokunta lähetti opetussuunnitelmakomitealle kirjeen, jossa esittää, että uskonnon tuntimäärän vähentäminen johtaisi kouluopetuksen siveellisen tason laskuun. (Saine 2000, 116.)

Kirkon aktivoituminen uskonnonopetuskeskustelussa ilmeni myös kristillispedagogisen keskuksen perustamisena vuonna 1948. Sitten Kristillisen kasvatuksen keskukselta (vuodesta 1967 lähtien Kirkon kasvatusasiain keskus) tuli eräänlainen uskonnon opetuksen aseman vahtipalvelu, joka ensi töikseen kommentoi ja seurasi 1950-luvun alun opetussuunnitelmatyötä. Keskus on ottanut näkyvän ja aktiivisen roolin myöhemmissäkin katsomuskeskusteluissa, myös tämän tutkimuksen kohteina olevissa kamppailuissa. (Heikkilä 1990, 321; Kähkönen 1976, 63, 230.)

Myös poliittinen oikeisto tulkitsi uskonnon opetukseen suunnitellut muutokset merkiksi maailmankatsomuksellisesta taistelusta naturalistisateistisen ja kristillisen näkemyksen välillä. He näkivät tuntimäärän vähentämisen lopulta uskonnon opetukseen poistamiseen johtavana uhkana, olihan SKDL esittänyt vuonna 1947 yleisinhimillistä siveysoppia vaihtoehdokseksi uskonnon opetuksen kanssa. Uskonnon opetuksen vähentäminen torjuttiin kokoomuksen puolueohjelmissa 1945 ja 1948. Maalaisliitto ei maininnut ohjelmassaan tuntimääriä, mutta piti uskonnon säilyttämisen kouluissa tärkeänä. Vuoden 1948 vaaleissa SKDL kannatus oli kuitenkin jo heikentynyt, ja poliittista kynnyksykysymystä katsomusopetuksesta puolue ei halunnut tehdä. (Kähkönen 1976, 62.)

Koulun uudistamisvaatimukset liittyivät sodan jälkeen pitkälti yhtenäiskoulun luomiseen. Vasemmistolaiset kouluvaikuttajat pitivät koulunuudistuksen ydinkysymyksenä kaikkien kansalaisten oikeutta samaan pohjakoulutukseen varallisuuteen ja yhteiskunnalliseen asemaan katsomatta. (Ahonen 2012, 146–149; Kähkönen 1976, 30–32.)

Kansakoulun opetussuunnitelman kehitystyön lomassa käynnistettiin ensimmäisen kerran myös koulujärjestelmän uudistamishanke. Koulujärjestelmäkomitea asetettiin huhtikuussa 1946, ja sen puheenjohtajaksi valittiin vasemmistolainen kouluhallituksen pääjohtaja Yrjö Ruutu. Myös koulujärjestelmäkomitean työskentely herätti huolta uskonnon opetuksen asemasta, kun puheenjohtaja Ruutu oli ehdottanut uskonnon muuttamista vapaaehtoiseksi tai sen rinnalle itsenäistä siveysoppia. Vasemmistolaisen koulujärjestelmäkomitean ehdotukset saivat porvarilliselta taholta jyrkän tuomion. Yhtenäiskouluesitys kaatui muiden puolueiden tuen puutteeseen ja SKDL:n vaalitappioon. Uudistus pysähtyikin vuosikymmeneksi. (Ahonen 2012, 146; Autio 1990, 14–15; Launonen 2000, 178.) *Kotimaa* julisti uskonnon opetuksesta tulevan koulujärjestelmämuutoksen uhrilammas, ja Kristillisen kulttuurin liitto esittää

177. *Opettajain lehti* ei tuominnut tuntimäärän vähentämistä suoraan, vaan piti onnistunutta opetusta enemmän pedagogiikasta kuin tuntimäärästä riippuvaisena. (Kähkönen 1976, 53.)



kirjelmässään opetusministeriölle 1948, ettei uskonnon opetusta saisi aliarvioida, jos nuoret halutaan kasvattaa siveellisesti lujiksi luonteiksi. (Kähkönen 1976, 65–67.)

### Katsomusopetus 1950-luvulla

1950-luku oli maltillisen SDP:n ja ML:n yhteistyön aikaa. Kompromissista huolimatta koulun katsomusopetuksen ympärillä käyty keskustelu ei kuitenkaan samaan tapaan hiljentynyt vuoden 1952 jälkeen kuin 1920-luvun alun kiistojen jälkeen, vaan kyti pinnan alla. (Kähkönen 1976, 84.) Esimerkiksi Martti H. Haavion vuonna 1950 uskonnon opetuksen pedagogiseksi perustaksi tekemä teos *Koulun uskonnonopetuksen rakenne ja henki* ottaa kantaa etiikan opetukseen. Haavion mukaan vanhemmalla sukupolvella on oikeus opettaa nuorille oman elämäntähtäyksensä arvot kuten muutkin kulttuuriarvot. Uskonnottoman moraaliopetuksen Haavio näki yrityksenä sekularisoida koulu. Haavion teos oli vaikutusvaltainen, sillä se oli miltei ainoa suomenkielinen uskonnon opetusoppi aina 1960-luvun loppuun asti. (Haavio 1950; Kähkönen 1976, 83; ks. myös Haavio 1941.)

Myös koululainsäädäntöä uudistettiin 1950-luvulla. Vuonna 1957 hyväksytyt kansakoululain myötä kansakoulu koostui kuusivuotisesta varsinaisesta kansakoulusta ja kansalaiskoulun kaksivuotisesta jatko-opetuksesta. Laissa otetaan kansaa koulun eettiseen kasvatus-tehtävään: lain mukaan koulun piti kasvattaa oppilaita ”siveellisyyteen ja hyviin tapoihin”. (Launonen 2000, 196.) Oppiaineluettelossa uskonnosta tuli yleisnimike, joka kattoi oppilaiden enemmistön mukaisen uskonnon opetuksen sekä uskontojen historian ja siveysopin. Lain mukaan uskonnon opetusta annetaan sen uskontokunnan tunnustuksen mukaisesti, johon enemmistö kuuluu. Korvikeoppiaineen nimi muutettiin uskonnonhistoriasta ja siveysopista uskontojen historiaksi ja siveysopiksi. (Saine 2000, 110–111; 121.)

Kähkösen (1976, 88–90) mukaan itsenäinen siveysoppi oli esillä myös jatkokoulujen katsomusopetuskeskusteluissa<sup>178</sup>. Kansalaiskoulu liitettiin vahvasti elinkeinoelämään ja katsomusaineeksi määrättiin opetettavan uskontoa ja uskontojen historiaa. Kansalaiskoulussa oli siis tarkoitus opiskella myös vieraita uskontoja oppilaiden ”henkisen näköpiiriin avartamiseksi”. Ajan koulukeskustelussa kristinuskon suhdetta muihin uskontoihin toivottiin kuitenkin opetettavan kristinuskon edellyttämän totuuden mukaisesti, jotta kristillinen lähetystyö tuli ymmärrettäväksi. (Kähkönen 1976, 91.)

1940–50-lukujen uskonnonopetuskeskusteluissa sivuttiin myös oppikoulujen opetusta, jossa kaivattiin uskonnon opetuksen sanoman eettistä syventämistä saksalaisen uskonto-pedagogisen mallin mukaisesti. (Kähkönen 1976, 93–95.) Oppikoulukomitea hahmotteli 1950-luvulla oppikoulun uskonnon opetuksen kehittämistä, ja esimerkiksi lukion kritisoi-tua historiallista painotusta muokattiin Raamattuun ja elämäntähtäykseen suuntaamisella. (Kähkönen 1976, 96.) Kähkösen (1976, 95) mukaan uskonnon opetuksen perustelut kansakoulussa kiinnittyivät sotien jälkeen yhteiskuntaan ja kansalaiseksi kasvamiseen, kun taas oppikoulussa korostettiin pedagogisen tunnustuksellisuuden ja evankeliumin henkilökohtaisen kokemisen suuntaa.

Uskontojen historian ja siveysopin ja vähemmistöuskontojen määriä lähennettiin 1957, kun uskontojen historiaa ja siveysoppia määrättiin opetettavaksi vähintään viidelle ja pienryhmäuskontojen ryhmän vähimmäiskoko putosi kahdeksaan. (Kähkönen 1976, 108–109; Saine 2000, 104; Jamisto 2007.) Vaikka siviilirekisteriin kuuluvien määrä kaksinkertais-tui 1950-luvulla, uskontojen historian ja siveysopin opetus jäi edelleen marginaaliseksi ilmiöksi. Kähkösen (1976, 109–110) mukaan vuonna 1946 erillistä siveysopin opetus-ta annettiin 20 seurakunnan alueella. Suurimmissa kaupungeissa, joissa asui myös eniten

178. Esimerkiksi piiritarkastajien kokouksessa 1948 esitettiin siveysoppia pakolliseksi aineeksi uskonnon rinnalle kansalaiskoulussa ja kansakoululain käsittelyn yhteydessä 1956 SDP:n Tyne Paasivuori ehdotti siveysoppia kansalaiskoulun yhteiseksi aineeksi. (Kähkönen 1976, 88–90.)

kirkosta eronneita, oli esimerkiksi lukuvuonna 1966–1967 seuraavasti oppilaita: Helsingissä 34 (yhteensä 31 000 oppilasta), Tampereella 10 (yhteensä 13 000 oppilasta) ja Turussa 8 (11 000 oppilasta). Oppikoulussa korvaavaa opetusta ei käytännössä edes tarjottu. (Saine 2000, 104–107; Tamminen 1967b, 141–143.)

Vapaa-ajattelijan Liitto pyrki valistustoiminnalla saamaan kirkosta eronneiden vanhempiä ottamaan lapsensa pois uskonnon opetuksesta ja vaatimaan heille uskontojen historian ja siveysopin opetusta. Se myös ehdotti, että kirkosta eroaminen merkitsisi automaattisesti uskonnon opetuksesta poisjäämistä. (Kähkönen 1976, 109, 111; Saine 2000, 116.) Vapaa-ajattelijat myös kritisoivat sitä, että uskonnollinen oppiaines ulotettiin laulun ja piirustuksen tunneille esimerkiksi Raamatun tarinoiden muodossa. Raamatunhistorian ja dogmatiikan opetus oli vapaa-ajattelijoiden mukaan ristiriidassa koulun yleisen tieteesen pohjaavan opetuksen kanssa. (Suomela 1958, 9; Saine 2000, 116.)

Kansakoulun opetussuunnitelmakomitea linjasi vuonna 1952 siveysopista seuraavaa: *Siveysopin opetuksessa on tuettava keskinäisen ihmisrakkauden ja hyvän tahdon siveellistä vaatimusta. Samoin on myös selvennettävä ja vahvistettava yksilöllisen ja yhteisöllisen siveellisyyden vaatimusten tajuamista ja edistettävä niiden toteutumista käytännössä.* (Saine 2000, 106.)

Siveysopin opetuksen luonteesta ja perustasta keskusteltiin. Opetussuunnitelmakomitean mukaan siveysopissa, kuten muussakin opetuksessa, on noudatettava kotiseutuperiaatetta ja aloitettava lapsen lähipiiristä ja perheen keskinäisistä suhteista. Yläluokilla voidaan siirtyä käsittelemään yhteiskunnallisen toiminnan etiikkaa ja ihmisyyden kysymyksiä. Oppilasta ohjataan huolehtimaan itsensä kehittämistä hyvään sekä harjoittamaan itsehillintää. (Saine 2000, 106.)

Komitean käyttämä asiantuntija J. O. Metsikkö nimesi siveysopin tavoitteeksi omantunnonelämän kehittämisen. Komitean jäsen Anna Nevalainen (SKDL) ei hyväksynyt kristillisyyteen viittaavaa omantuntonimitystä ja vaati siveysopin opetuksen objektiivisuutta. Komiteassa todettiin olevan ymmärrettävää, että kristinusko sai runsaasti tilaa, olihan se länsimaisen kulttuurin perusta. Ensimmäistä kritiikkiä korvikeaineen uskontopainotteisuutta kohtaan alkoi kuitenkin esiintyä 1960-luvulla, kun esimerkiksi Kalevi Kivistö (SKDL) vaati myös ei-uskonnollisten katsomusten huomioimista. (Kähkönen 1976, 112; Saine 2000, 106.)

#### 4.2.2 Siveysoppi peruskoulun oppiaineeksi?

##### Kohti peruskoulua: yhteiskunnallisen ja aatteellisen murroksen vuosikymmen

Vuoden 1921 oppivelvollisuuslaki toi kaikki suomalaiset yhteiskunnan järjestämän kansanopetuksen piiriin, mutta aina 1960-luvulle saakka Suomen koulujärjestelmä perustui kahden sivistyksen ajatukseen. Kansansivistys ja oppisivistys kuuluivat eri yhteiskuntaluokille ja oppilaitoksille, ensimmäinen kansakoululle ja jälkimmäinen oppikoululle. Oppikoulusta avautui tie yliopistoon, mutta kansakoulusta muodostui koulutuksellinen umpiperä. Rinnakkaiskoulujärjestelmä uusinsi näin yhteiskunnan luokkajakoa. (Ahonen 2012, 145.)

Toisen maailmansodan jälkeen suomalainen yhteiskunta koki nopean murroksen. Ihmismassat muuttivat kaupunkeihin ja siirtyivät maataloudesta teollisuuteen ja palveluammatteihin. Alkava kansainvälistyminen, kansalaisyhteiskunnan ja demokratian kehitys sekä elinkeinoelämän ja uuden kaupunkilaisen elämäntavan vaatimukset edellyttivät kaikilta kansalaisilta laajempaa yleissivistystä ja kohdistivat uudistuspainetta koulujärjestelmään. Tieteiden ja tekniikan merkitys ja arvostus lisääntyivät, tieteellinen maailmankuva vakiintui ja televisio toi globaalejakin ongelmia ihmisten tietoisuuteen. (Ahonen 2012, 147; Itälä 2005, 48; Rinne 1984, 116; Helander 1999, 56; Kuisma 2008, 16–17.)

Aatteellinen kuohunta leimasi 1960-lukua. Moniarvoisuus yhteiskunnassa kasvoi, ja kulttuuriradikaali uusvasemmistolaisuus alkoi nostaa päätään Suomessakin. Täysi-ikäistyvät suuret ikäluokat kyseenalaistivat sodan käyneen sukupolven konservatiivisuskonnollisina pidettyjä arvoja ja arvostelivat kirkkoa porvarillisuudesta ja epädemokraattisuudesta. Ylioppilaslaike alkoi vaatia kirkon erottamista valtiosta, kirkon verotusoikeuden ja uskonnon opetuksen lakkauttamista sekä kirkosta eroamisen helpottamista. (Saine 2000, 124; Rinne 1984, 116; Helander 1999, 56; Kuisma 2008, 16–17.)

Yleisen moraalikäsitteiden alkava muutos näkyi esimerkiksi ”seksuaalikeväänä” 1965, kun lääkäripopiskelijat vaativat aborttilain uudistamista, perhesuunnittelun edistämistä, sukupuoli-valistusta kouluihin ja homoseksuaalisuutta koskevan lainsäädännön uudistamista. Julkinen moraalit alkoi irtautua tiukan kristillisistä näkemyksistä, ja seuraavien vuosikymmenien aikana esimerkiksi abortti sosiaalisista syistä sallittiin, homoseksuaalisuus dekriminoidittiin, ehkäisytabletit yleistyivät, keskiolut tuli ruokakauppoihin ja avioeron saaminen helpottui. (Helén 2008, 234; Sipilä ja Anttonen 2008, 58.) Osin vastaliikkeenä yhteiskunnan maallistumiselle ja moraalien muuttumiselle perustettiin Suomen Kristillinen Liitto, joka sai ensimmäisen eduskuntapaikan 1970. (Rantala 1982, 71.)

Rinnakkaiskoulujärjestelmä alkoi näyttää ajan oloihin sopimattomalta ja sosiaalisesti epäoikeudenmukaiselta. Yhtenäiskouluvaatimusten taustalla oli demokraattisuuden ideaali, jolla luokkakakoon perustuva yhteiskunta purettiin. Yhtenäiskouluvaatteella olikin voimakkaan vasemmistolainen leima. Koulusta haluttiin tehdä tasa-arvoinen, demokraattinen ja yhteistyötaitoihin kasvattava laitos. (Ahonen 2012, 146–148; Kähkönen 1976, 172–173; Launonen 2000, 232–234.)

Koulutuksen tasa-arvopolitiikka alkoi puhdistua sosialistisesta leimasta, kun yhteiskunta- luokkien välisten erojen tasaamisen osoitettiin edistävän myös talouskasvua. Silti konservatiivinen oikeisto vastusti peruskoulua ja katsoi sen johtavan kansakunnan sivistystason madaltumiseen. Yhtenäiskoulun pelättiin lisäksi latistavan yksilöiden henkisiä pyrkimyksiä tasapäistämällä. Opettajista kansakoulun opettajajärjestö oli jo 1930-luvulta lähtien kannattanut yhtenäiskoulua, kun taas oppikouluväki oli rinnakkaiskoulujärjestelmän kannalla. (Ahonen 2012, 149–150.)

Okkosen (2017, 69–72) mukaan koulunuudistusprosessia voi kuvailla osana kulttuuri- taistelua, jossa yhteiskunnan perinteiset linnakkeet politisoituivat. Radikalismi ja traditionalismi törmäsivät toisiinsa yhteiskunnan instituutioiden uudistamisesta neuvotellessa. Tuohon neuvotteluun kiinnittyi myös keskustelu etiikan opetuksesta 1960-luvulla.

Yhä useammin kunnallinen keskikoulu oli perheille kansalaiskoulua houkuttelevampi vaihtoehto, tarjosihan se sosiaalisen nousun mahdollisuuden. Rinnakkaiskoulujärjestelmän mielekkyyttä kyseenalaistui entisestään, kun suuret ikäluokat rynnistivät 1950-luvun puolivälissä oppikouluihin, mikä vahvisti myös monet poliitikot tunnustamaan koulun uudistustarpeen. (Ahonen 2012, 147.)

Reino Oittisen<sup>179</sup> tuli Suomen koulunuudistuksen voimahahmo<sup>180</sup>, joka ajoi koulunuudistusta niin sosiaalidemokraattipoliittikkona, kouluhallituksen pääjohtajana kuin opetus-

179. Reino Oittinen (1912–1978) opiskeli valtio-oppia ja sosiologiaa. Hän työskenteli mm. Työväen sivistysliitossa ja Työväen akatemiassa ennen uraansa kouluhallituksen pääjohtajana (1950–1972). Oittinen oli yksi SDP:n pääideologeista ja toimi opetusministerinä viidessä eri hallituksessa. Oittinen joutui ensi keran opetusministerinä toimiessaan vuonna 1948 hylkäämään Ruudun komitean yhtenäiskouluesityksen, vaikka itse yhtenäiskoulua jo tuolloin kannattikin. Esitys oli leimaantunut kommunistiseksi, minkä lisäksi kokonaisuudistus vaikutti taloudellisesti mahdolliselta vasta suurten ikäluokkien perussivistävän vaiheen jälkeen. (Autio 1997; Ripatti 1992; Virtanen 2007.)

180. Oittisen elämäkerran kirjoittanut Ripatti (1992, 261) arvioi Oittisen merkityksen koulunuudistuksessa niin suureksi, että peruskoulun puitelaki olisi ansainnut nimen Lex Oittinen.

ministerinäkin. Vuonna 1959 Oittisen johtama kouluohjelmakomitea esitti mietinnössään<sup>181</sup> yhdeksänvuotista yhteistä kunnallista maksutonta peruskoulua. Pelätyt kustannukset ja oppikoulujen asema aiheuttivat kuitenkin erimielisyyksiä.<sup>182</sup> (Ahonen 2012, 149–150.)

Vuonna 1961 Oittinen sai kouluhallituksessa ajettua koulunuudistusta puoltavan lausunnon komitean mietinnöstä, mikä osaltaan käänsi porvaripoliitikkoja yhtenäiskoulun kannalle. (Autio 1997; Kärenlampi 1999, 32.) Aika uudistukselle alkoi olla kypsä, ja eduskunnassa tehtiin lukuisia aloitteita yhtenäiskouluun siirtymiseksi. Niiden pohjalta eduskunta hyväksyi vasemmiston ja ML:n tuella vuonna 1963 ponnin äänin 123–68, jossa vaadittiin hallitusta ryhtymään pikaisiin toimiin koulujärjestelmän uudistamiseksi. (Autio 1997; Kettunen ym. 2012, 37–38; Rinne 1984, 133–135.)

Oittinen nimitettiin opetusministeriksi Lehdon virkamiesshallitukseen vuonna 1963 ainoana poliittisena ministerinä. Tämän valtakirjan turvin hän ryhtyi ripeisiin toimenpiteisiin koulunuudistuksen läpiviemiseksi. Oittinen asetutti peruskoulukomitean, jonka puheenjohtajana hän itse toimi, selvittämään uudistuksen konkreettista toteutusta. (Autio 1997; Ahonen 2012, 150–151; Virtanen 2007.) Kokoomus sai opetusministerin salkun Virolaisen hallituksessa vuosiksi 1964–66, mikä huolestutti Oittista. Opetusministeri Saukkosella oli oppikoulutausta, ja oppikouluväki tunnetusti vastusti yhtenäiskoulua. Saukkonen oli kuitenkin lojaali hallituksen linjalle, vaikka kokoomuksen riveistä epäiltiin mielettömänä pidettyä hanketta, jonka ”seurauksista ei tiedetty”. (Kettunen ym. 2012, 38.)

Koulu-uudistuksen vauhti kiihtyi vasemmiston vaalivoiton myötä 1966, missä yhteydessä Oittinen myös palasi opetusministeriksi. Paasion kansanrintamahallitus antoi Oittisen peruskoulukomitean mietinnön pohjalta esityksen laiksi koulujärjestelmän perusteista 1967. (Kettunen ym. 2012, 39; Autio 1997.) Peruskoulun puitelaki hyväksyttiin lopulta eduskunnassa 1968 varsin yksimielisesti. Oikeisto-oppositio vetosi käsittelyn aikana lähinnä taloudellisiin argumentteihin, koska vasemmistoenemmistön eduskunta ja kolmen suurimman puolueen (SDP, ML, SKDL) kansanrintamahallitus takasi koulu-uudistukselle ideologisen tuen. (Perna 2007, 21.)

Ennen koulunuudistuksen alkamista puolueohjelmiin kirjattiin myös uskonnon opetuksen liittyviä kannanottoja. SKP:n tavoitteena oli kirkon ja valtion ero ja uskonnon opetuksen muuttaminen vapaaehtoiseksi oppiaineeksi. SKDL:n kulttuuriohjelmassa vuonna 1964 esitetään niin ikään uskontoa vapaaehtoiseksi ja sen opetusta koulun sijaan uskonnollisille yhteisöille. (Kähkönen 1976, 132.)

SDP:n kulttuuripoliittisessa ohjelmassa vuonna 1963 yksilön henkistä elämää kasvattavaa, oikeudenmukaisuuden, sosiaalisen vastuuntunnon, hyvyyden ja kauneuden tajuamiseen kehittävää uskonnon opetusta pidettiin yhteiskunnallisesti myönteisenä. SDP:ssä peräänkullutettiin kuitenkin uskonnon opetuksen uudistamista eettisyyttä ja sosiaalisuutta korostavaan suuntaan ja vaadittiin mahdollisuutta itsenäisen siveysopin opettamiseen. (SDP:n kulttuuripoliittinen ohjelma 1963.)

Maininta uskonnon opetuksen uudistustarpeista vaikutti Kähkösen (1976, 133) mukaan myöhemmän etiikanopetuskeskustelun kehkeytymiseen, varsinkin kun Rafael Paasio nimesi puheenjohtajaksi tullessaan ohjelmaksi ”pari piirua vasemmalle”. Kähkönen puhuu puolueen ideologisesta terävöitymisestä, johon vaikutti hänen mukaansa uusradikalismista innostunut nuoriso.

ML suhtautui jatkuvasti myönteisesti uskonnon opetukseen, eikä linja muuttunut niimen muututtua Keskustapuolueeksi: puolue korosti luterilaisuutta kansan tahtona sekä

181. Komitea päätyi kuitenkin suosittelemaan opetuksen eriyttämistä, joka toteutettaisiin yläluokilla linjajako-  
na. (Ahonen 2012, 149–150.)

182. Maalaisliittolainen hallitus ei myöskään kiirehtinyt lakiesityksen antamisessa, sillä puoluetta repi koulu-  
asiassa toisaalta pelko uudistuksen kustannuksista, toisaalta tarve saada maaseudun nuorille yhdenvertaiset  
koulutusmahdollisuudet. (Ahonen 2012, 149–150.)

uskonnonvapauden ja tunnustuksellisuuden huomioimista. Samoin myönteisesti suhtautui kokoomus, joka painotti vuoden 1957 yleisohjelmassaan koulun kasvatustyön kristillisyyden tärkeyttä. Kähkösen mukaan poliittinen tilanne oli koulunuudistuksen alkaessa uskonnon opetuksen kannalta turvallinen. (Kähkönen 1976, 132–134.)

Katsomus- ja etiikanopetuskyseminen oli vain pieni osa koulunuudistusprosessia, mutta kysymystä käsiteltiin tärkeimmissä koulunuudistamiseen liittyvissä instansseissa (peruskoulukomiteassa, koulunuudistustoimikunnassa ja peruskoulun opetussuunnitelmakomiteassa sekä eduskunnassa). Kysymys etiikan opetuksesta kytkeytyy tiukasti osaksi keskustelua uskonnon opetuksen asemasta, minkä vuoksi avaan tässä luvussa myös 1960-luvulla esitettyjä vaatimuksia katsomusopetuksen uudistamiseksi.

### Katsomus- ja etiikanopetuskeskustelu 1960-luvun alussa

Katsomusopetuksesta ja etiikasta keskusteltiin 1960-luvun alussa, mutta keskustelu ei vielä tuolloin levinnyt muutamaa aikakauslehteä laajemmalle. Rationaalisuuden ja uskonnollisuuden vastakkainasettelu alkoi kuitenkin hahmottua, ja termi moniarvoisuus alkoi toistua kannanotoissa yhä tiuhempaan. (Kähkönen 1976, 122; 124; 130.)

Vapaa-ajattelijat ottivat kantaa 1960-luvulla uskonnon opetusta vastaan ja inhimillisen, maallisen moraalien puolesta (esim. Charpentier 1961). *Vapaa-ajattelija*-lehden pääkirjoituksessa todetaan otsikon *Uskonnollisen moraalien rappiokuvia* alla uskonnollisten spekulatioiden hämärtäneen ihmisen luonnollisen eettisyyden mutta nyt uskonnollisen siveysoopin kahleiden olevan murtumassa ja vapaan ihmisyyden näkemyksen voittamassa. (Immonen 1961, 194–196.)

*Vapaa-ajattelija* (3/1963, 76–79) julkaisi kirjoituksen otsikolla *Oppi perisynnistä luonnollisen moraalien vihollisena*. Kirjoituksen mukaan perisynti mitätöi yleisinhimillisen onnen ja sopusointuisuuden tavoittelun yksilön ja yhteiskunnan elämässä. Lisäksi kirjoitus pitää ristiriitaa tieteellisen, edistyksen ja kehityksen luottavan näkemyksen ja kirkon perisyntikäsitteen välillä myrkylynä luonteen kehitykselle.

Aarne Sipposen mukaan kristinusko saa ylistystä etiikkansa vuoksi myös kansalaisilta, jotka eivät ole kristittyjä. Sipposen mukaan on kuitenkin ongelmallista, jos etiikka perustuu yliluonnolliseen uskomukseen jumalasta, joka valvoo, rakastaa ja kurittaa ihmisiä. Siveellisyyden perustana pitäisi olla ihmisen todellinen toiminta todellisissa arjen tilanteissa, eikä palkinnon toivo tai rangaistuksen pelko. (Sipponen 1965, 62–63.)

Jyväskylän yliopiston kasvatustieteen apulaisprofessori, myöhemmin myös peruskoulun opetussuunnitelmakomiteassa vaikuttaneen Annika Takalan<sup>183</sup> mukaan eettisen kasvatuksen affektiivinen aspekti merkitsee sitä, että yksilö todella tahtoo toteuttaa eettisiä perusarvoja elämässään, ja tämän affektiivisen aspektin kannalta voidaan perustella eettisen kasvatuksen sitomista uskonnon opetukseen. Kuitenkin eettisen kasvatuksen kognitiivinen aspekti voi kärsiä siitä, sillä eettisten periaatteiden opetuksessa on Takalan mukaan keskeistä, että opetetaan selkeitä käsityksiä ja loogisesti ristiriidattomia periaatteita. Kun *Vanhan testamentin* kertomuksissa on eettisesti arveluttavia ilmiöitä, kuten kateutta ja vihaa sekä antropomorfistinen jumalakäsitys, syntyy oppilaille paljon kognitiivisesti kuormittavaa poisopittavaa. Kognitiivisesti haastavaa on myös saada nuoret ymmärtämään, mitä kukin käsky heidän nykyajan elämässään merkitsee. Esimerkiksi kuudennen käskyn saatetaan Takalan mukaan haitallisesti tulkita kieltävän kaiken seksuaalisuuden, jolloin nuoret jäävät kokonaan ilman normeja tuosta elämänalueesta. (Takala 1963, 244–249.)

183. Takala (1921–1996) oli keskeinen suomalainen kasvatustieteen vaikuttaja 1900-luvun jälkipuoliskolla. Hän toimi Jyväskylän yliopiston kasvatustieteen apulaisprofessorina 1960–1971, Joensuun yliopiston käytännöllisen kasvatustieteen professorina 1971–1984 ja Suomen akatemian tutkijaprofessorina 1978–1981. Eettinen kasvatustiede oli kantava teema hänen tuotannossaan.

Takala pohtii myös uskonnollisuuden suhdetta lapsen mielenterveyteen. Jos lapsi uskonnollisen moraalikasvatuksen tuloksena kokee väärin tehdessään rikkovansa ennen kaikkea Jumalan tahtoa vastaan, voi se aiheuttaa syvää ahdistusta. Takalan mukaan on lapsen mielenterveydelle tärkeää, että vapautumisen mahdollisuus syyllisyyden tunteesta oli olemassa. (Koski 2001, 175.)

Filosofi, kasvatustieteilijä ja kansansivistysvaikuttaja Urpo Harva<sup>184</sup> otti useammassa yhteydessä osaa siveysoppikeskusteluun 1960-luvulla. Vuonna 1963 hän arvioi, että kirkon ja valtion liiton vuoksi katsomusopetus säilyy kouluissa ennallaan. Mutta juuri valtionkirkon asema oli Harvan mielestä johtanut Suomessa tiettyyn uskonnon pintapuolisuuteen ja passiivisuuteen uskonelämässä. Tämä epäaitous ja maallistuminen olivat Harvan mukaan osaltaan vaikuttaneet myös nykyaikaisen länsimaisen ateismin leviämiseen. (Harva 1963, 17.)

Laajemman näkemyksensä etiikan opetuksesta Harva esittää vuonna 1964 kirjoituksessaan *Etiikan opetus oppikoulussa*. Sen lähtökohta Haavion ja Pitkäsen oppikoulun uskonnon oppikirja *Kristillinen uskomme*, mutta Harva puhuu etiikan opetuksesta myös yleisemmin. Hänen teesinsä kuuluu: *Haavion ja Pitkäsen oppikirja on saanut minut lopullisesti vakuuttuneeksi siitä, että koulumme etiikanopetus on kestävämmällä pohjalla. Mielestäni nykyisessä yhteiskunnassa ei voi enää mitenkään puolustaa sitä, että koulumme moraaliopetus on rajoitettava vain kristillisen etiikan opettamiseen.* (Harva 1964, 192.)

Uskontoon liitetty moraaliopetus on Harvan mukaan jäänne kirkon aiemmasta koulutusmonopolista. Vaikka yleissivistävä opetus on siirtynyt yhteiskunnan hoidettavaksi, kirkon ajatellaan edelleen hoitavan omatuntoja ja opettavan kansalle mikä on hyvää ja paha. (Harva 1964, 190.) Harvan perustelu etiikan opetuksen uudistamisvaateelle lähtee yhteiskunnan moraalisen pluralistisuuden tunnustamisesta. Kristillisen moraalin rinnalla elää sosialistista, marxilaista, ateistista ja humanistista moraalialia. Jos moraaliopetus kytketään uskonnon opetukseen, näyttää se väijäämättä johtavan kapeasti vain kristillisen moraalin opettamiseen. (Harva 1964, 184.)

Harva pitää ongelmallisena, että luterilaisessa moraaliopetuksessa on korostettu lainkuuliaisuutta, minkä pohjalta esimerkiksi Eichmannin puolustuksen olisi voinut hyväksyä. Harvan mukaan *demokraattisen moraalin tärkeimpiä periaatteita on, että kansalaisten velvollisuutena on myös kritiikoida lainsäädäntöä ja pyrkiä uudistamaan sitä.* Kritiikkiä saa myös kapitalistisen talousjärjestelmän puolustaminen ja omaisuuden kasvattamisen hyväksyminen kristinuskon varjolla. (Harva 1964, 186–187.)

Uskontoon sidotun etiikan sijaan pitäisi Harvan mukaan koulussa ennen kaikkea opettaa *moraalista ajattelemista*, eli oppilaat pitäisi opettaa itsenäisesti pohtimaan ja arvioimaan moraalisia ongelmia. Se vaatii lähtökohdakseen itsenäisen ajattelun absoluuttisena hyvänä pitämistä. Yleisen etiikan voisi Harvan mukaan liittää osaksi filosofiaa tai yhteiskuntaoppia tai sitä voisi opettaa omana erillisenä oppiaineenaan. (Harva 1964, 189, 193.)

Filosofi ja psykologi Matti Luoma<sup>185</sup> (1925–2007) oli näkyvä katsomusopetuskeskustelija ja peruskoulu-uudistuksen aikoihin. Luoma julkaisi useita uskonnon ja moraalin suhteisiin ja humanistiseen etiikkaan liittyviä artikkeleita ja kirjoituksia 1960-luvulla (esim. Luoma 1963a; 1963b; 1963c; 1964a; 1964b; 1966a; 1966b; 1967a; 1967b; 1967c).

184. Urpo Harva (1910–1994) oli ensimmäinen kansansivistysopin (myöh. aikuiskasvatus) professori Pohjoismaissa. Hän teki yliopistouransa Yhteiskunnallisessa korkeakoulussa, joka 1966 muutettiin Tampereen yliopistoksi. Harva oli elämäntarkoitukseltaan humanisti, joka korosti henkisiä arvoja aineellisten ja taloudellisten sijaan. Laajaa huomiota Harva sai julkaistuaan hyvinvointivaltion perusteita kritisoivan pamfletin *Ihminen hyvinvointivaltiossa*. (Tuomisto 2004.) Uskonnonopetuskritiikistään huolimatta Harva suhtautui kristinuskoon kunnioittavan humanistisesti. Harva esimerkiksi katsoi, että yleistä etiikkaa voisivat opettaa myös uskonnonopettajat. Opiskelijaradikaalit leimasivatkin Harvan 1960-luvulla vanhoilliseksi. (Tuomisto 2004; Kähkönen 1976, 129.)

185. Tampereen yliopiston kulttuurifilosofian dosentti Luoma toimi myös psykoterapeuttina. Hän julkaisi 1960-luvulla tutkimukset *Uskonnonpsykologia eilen ja tänään* (1965) sekä *Kristinuskon moraalikritiikki Edward Westermarckin elämässä ja ajattelussa* (1967).

Luoma edusti Suomessa vuosisadan alun eettillisestä liikkeestä innoituksensa saanutta humanistista liikettä. Hän piti selvänä, että modernin hyvinvointivaltionkin aatteellinen perusta oli kristinuskon sijaan valistushumanismissa. Jälkimmäinen on viimeisten vuosisatojen aikana koko ajan vienyt tilaa ensimmäiseltä painopisteen siirtyessä tuonpuoleisesta tämänpuoleiseen. Kun maailma pienenee ja kansat ja aatteet kohtaavat yhä useammin, tarvitaan katsomus, joka on riittävän universaali, avara ja ihmisluntoon itseensä rationaalisesti perustuva. Vain tällainen katsomus voi auttaa ihmisiä välttämään yhteentörmäysten vaarat, ja tällainen katsomus on Luoman mukaan moderni, kansainvälinen, sekulaari humanismi<sup>186</sup>. (Luoma 1966a, 15.)

Luoma kritisoi kristinuskon varjolla tehtyjä historian vääryyksiä. Luoman mukaan uskon nimissä on loukattu ihmisoikeuksia ja tukahdutettu vapaata ajattelua ja tieteen kehitystä niin paljon, ettei tämän aineksen tekopyhä kieltäminen sillä perusteella, että ”ihmiset, ei kristinuskoko”, vakuuta ketään asiaa vähääkään ajattelevaa ihmistä. (Luoma 1964b, 27; Luoma 1963a, 21.)

Luoma arvioi, että suurta yleisöä rasittaa yhä vieläkin kirkon vallan pelko ja kritiikistä kirkkoa kohtaan pidättäytytään sosiaalisten normien vuoksi (Luoma 1964b, 27). Luoman mukaan on kestävämpi, jos kristillisen etiikan kritiikkiin vastataan paheksamalla jumalallisen maailmanjärjestyksen horjuttamista tai jumalanpilkasta syyttämällä, sillä mainitun kritiikin kohteena voivat luonnollisesti olla vain ei-jumalalliset seikat. (Luoma 1963a, 23.)

Ongelmallisena Luoma pitää niin ikään kristinuskon lähes mahdotonta eettistä ideaalia – oikea toiminta ei riitä, vaan tarvitaan puhdas usko. Siveellisyys on seurausta vain kristillisestä uskosta, ja usko ilmenee siveellisinä tahdonilmaisuuksina ja tekoina. Jos ihanne on hankala saavuttaa, moraalinen motivaatio kärsii. (Luoma 1963a, 22; Luoma 1963c, 7.)

Luoma vastaa Takalan pohdintaan eettisen kasvatuksen ongelmista. Takala on Luoman mukaan kritiikissään liian varovainen: etiikan opetuksen kytkeminen uskontoon ei ollut haitallista ainoastaan kognitiivisen aspektin näkökulmasta, vaan ylipäättänsä. (Luoma 1964a, 33.) Luoman mukaan edes Takalan arvostama Uuden testamentin etiikka<sup>187</sup> ei toimi etiikan opetuksen pohjana, sillä se on ahtaasti individualistista, pelastuskeskeistä eikä sisällä kehoitusnormeja tai konkretiaa, jota Takalakin on peräänkuuluttanut. Luoma pitää eettisen kasvatuksen näkökulmasta ongelmallisena ja nihilismia lähentyvänä, jos on yhdentekevää, tappaako vai ”vihastuuko veljeensä”. (Luoma 1964a, 34–35.)

Luoman mukaan eettisen kasvatuksen kytkeminen uskontoon on paitsi tarpeetonta myös haitallista. Syynä tähän on uskonnon ja moraalin alueiden riippumattomuus toisistaan ja kuvatut kristillisen etiikan ongelmat mutta myös se, että kristinuskoko on modernissa maailmassa yhä heikommin ihmisten käyttäytymistä motivoiva tekijä – näin etiikan kytkeminen uskontoon voisi johtaa etiikankin hylkäämiseen<sup>188</sup>. (Luoma 1964a, 34.)

Rationaalinen perusta on parempi etiikan opetuksen pohja yksinkertaisesti siksi, että tällainen teoria vaikuttaa vahvemmin sen omaksuvien ihmisten eettisen elämän käytäntöön. (Luoma 1963c, 11.) Luoma toivoi, että moraalifilosofian specialistit kirjoittaisivatkin normatiivisen etiikan modernin oppikirjan kouluihin. (Luoma 1964a, 35.)

Vapaa-ajattelija Väinö Voipion mukaan kirkko on estänyt modernin etiikan opetuksen ja kansalaiskasvatuksen kehittymisen Suomessa eikä yleisinhimillinen etiikka<sup>189</sup> ei ole saanut

186. Luoma kannatti sekulaaria humanismia Työväenopistojen liiton neuvottelupäivillä, jossa toinen alustaja, Oulun piispa Olavi Kares puhui kristillisestä humanismista ja totesi humanismin kestävän vain, jos sen ytimessä on Kristus. (Luoma 1966, 11.)

187. Takala (1964, 35–38) vastaa Luoman kritiikkiin tähdentämällä, että siinä missä *Vanhan testamentin* palkkiot ja rangaistukset ovat selvästi ulkoisia, Uudessa testamentissa ne ilmaistaan käsittein, jotka sallivat sisäisen tulkinnan. Uuden testamentin etiikka on näin korkeatasoisempaa, sillä se tähtää yksilön eettiseen toimintaan sisäisten palkkioiden varassa.

188. Luoman mukaan nuorisorikollisuuden kasvu oli tämän ilmiön, jos ei välitön, niin ainakin paralleeli korostaja (Luoma 1964a, 34).

189. Humanistista etiikkaa kannatettiin myös syksyllä 1965 Opiskelijoiden YK-liiton järjestämässä keskustelutilaisuudessa ”Kristillinen vai humanistinen kasvatustilaisuus”. (Kähkönen 1976, 153.)

edes mahdollisuutta näyttää, mihin se olisi kasvatustyön pohjana pystynyt. Voipio viittaa siveysoppikiistaan itsenäisyyden alussa: *Ja kouluväen tuoreessa muistissa lieenee, kuinka kirkko vielä 1920-luvulla nostatti myrskyn, ”kirkkokansan nousun”, murskaamaan kasvatustieteen suurmiehemme Mikael Soinisen ehdotuksen siveysopin saattamiseksi koulujen yleiseksi opetusaineeksi. Tässä sodassa kirkko voitti ja säilyttää yhä voittonsa hedelmät, sillä vielä tänä päivänä tuohon aineeseen tutustuminen on myrkkynsä vuoksi kiellettyä Suomen koulunuorisolle (paitsi sille promillelle maan lapsista, joka on vapautettu uskontotunneilta).* (Voipio 1964a, 5.)

### Siveysoppi peruskoulukomiteassa

Peruskoulukomitean<sup>190</sup> tehtäväksi annettiin laatia säännökset yhtenäiskoulujärjestelmän luomiseksi. Uskonnonopetuskysymys oli peruskoulukomitean valtavan kokonaistehtävän kannalta irrelevantti, joten se ei noussut merkittävästi esille työskentelyssä. Katsomusopetuksen säilyminen entisellään näyttää olleen selvä asia peruskoulukomitean alkuvaiheessa. (Kähkönen 1976, 143; Luodeslampi 2009, 425.)

Peruskoulukomitea esitti 12.5.1964 lakiluonnoksen, jossa uskonto on oppiaineena mukana ala- ja yläasteella kansakoululain mukaisesti. Vuoden 1964 lopulla peruskoulukomitea kuitenkin muutti oppiaineluetteloa, joka sisällytettiin lakiluonnoksen kuudenteen pykälään. Vielä lokakuun 1964 luonnoksessa pykälän alku on kategorinen: *Peruskoulussa opetetaan uskontoa.* Loppuvuodesta 1964 luonnokseen kuitenkin lisättiin ehto, joka sittemmin herätti paljon epävarmuutta: *Peruskoulun opetussuunnitelmiin, sen mukaan kun niistä asetuksella säädetään, tulee sisältyä – –.* (PK ptk. 6.10.1964, 22.11.1964, 22.12.1964, 31.12.1964.)

Taustalla oli komitean jäsenen, kasvatustieteen professori Matti Koskenniemen<sup>191</sup> näkemys, jonka mukaan opetussuunnitelman vapauden ja joustavuuden vuoksi oppiaineluettelo kannattaisi jättää itse laista pois. Koskenniemi toteaa kirjeessään 28.8.1964 Oittiselle, ettei oppiaineluettelo edes tarvitsisi olla lain tasolla: *Periaatteessa ei opetussuunnitelmaa olisi lailla liian tarkkaan sidottava, koska näin sen kehitys kahlehditaan (mitä kokemus opettaa oppi- versus kansakoulun opetussuunnitelmasta!).* (PK: Komitealle saapuneet kirjeet 1964–1967; ks. myös Koskenniemi 1978, 48.)

Kansakouluja edustanut Alfred Salmela puolestaan vaati oppiaineluettelon säätämistä lailla. Myös komitean jäsen Toivo Aattonen (1952, 172–173) esitti aiemmin oppikoulun yhteydessä näkemyksen, jonka mukaan uskonnon opetuksesta pitäisi säätää lailla, koska uskonnonvapaudesta on säädetty lailla. (Kähkönen 1976, 143–144.)

Toinen epävarmuutta katsomusopetuksen suhteen herättänyt seikka oli oppiaineiden merkitsemistävän muuttuminen luettelossa. Työvaliokunnan<sup>192</sup> lakiluonnoksessa 6.10.1964 oppiaineluettelo oli merkitty uskontoa, uskontojen historiaa ja siveysoppia. Komitean jäsenet Kallio ja Koskenniemi olivat Kähkösen (1976, 143) mukaan kertoneet kyseessä olevan lakitekniinen asia, sillä oppiaineluettelo haluttiin sisällyttää myös uskonnonvapauslain nojalla vapautetuille opetettava korvaava aine. Tätä tukee myös se, että aiemmin oppiaineet

190. Peruskoulukomitean jäseninä toimivat puheenjohtaja Reino Oittisen lisäksi Toivo Aattonen, Kauko Haahtela, Voitto Kallio, Matti Koskenniemi, Armas Leinonen, Aarno Niini, Ensio Partanen, A. Salmela, Gösta Cavonius, L.O. Johanson, Aulis Kohonen, Olavi Lahtela, Olavi Lähteenmäki, Kurt Nordfors, Paa-vo Pekkanen ja Anna-Liisa Tiekso.

191. Koskenniemi toi Suomeen 1930-luvulta alkaen sosiaalipedagogisia ja kasvatustieteellisiä vaikutteita. Hänen teoksensa *Kansakoulun opetusoppi* (1944) oli osaltaan murtamassa herbartilais-zilleriläistä didaktiikan perinnettä Suomessa. Koskenniemi korosti lapsen tarpeiden dynamiikkaa didaktiikan psykologisena perustana sekä yksilöllisyyden ja yhteisöllisyyden tasapuolista huomioimista opetuksessa. (Kähkönen 1979, 17–18.)

192. Peruskoulukomitean työvaliokunnan jäseniksi valtioneuvosto oli nimittänyt puheenjohtaja Oittisen, varapuheenjohtaja Aulis Korhosen, sekä komitean jäsenet Toivo Aattosen ja Voitto Kallion (pääsihteeri). (Kähkönen 1976, 142.)



olivat luettelossa numeroituna: 1) uskontoa, 2) uskontojen historiaa ja siveysoppia, missä muodossa vaihtoehto 2 viittaa korvikeaineeseen. Ilmeisesti koska seikkaa pidettiin lakitekni- senä, asiasta ei keskusteltu komiteassa enempää.

Alfred Salmela (1968) kritisoi myöhemmin Oittista kovin sanankääntein kirjoitukses- saan *Diktaattorin poliittinen koulu*. Hän pitää listausta harkittuna tempuna, jolla siveysoppi saadaan ututettua uskonnon rinnalle tasaveroiseksi oppiaineeksi: *Ja nyt nouseekin diktaattori pykäläpensaikosta: ... asetuksella voidaan määrätä, että uskonto on valinnainen aine, joka voi- daan korvata siveysopilla, käsityöllä, taikka että sitä opetetaan vain kansakoulun ensimmäisellä luokalla*. Myös Kähkönen tulkitsee, että kysymys ei välttämättä ollut ainoastaan teknisestä seikasta, vaan komiteassa oli halua varata joitain lisämahdollisuuksia eettisen opetuksen jär- jestämiseksi. (Kähkönen 1976, 143–144; ks. myös Pyysiäinen 1982, 36.)

Vuodenvaihteen 1964–1965 aikana oppiaineluettelo muuttui vielä ratkaisevalla tavalla. Työvaliokunnan lakiluonnoksessa 5.2.1965 maininta korvikeaineen uskonnonhistoriasta oli poistettu ja oppiaineluettelo kuului: – *tulee sisältyä sen mukaan kuin siitä asetuksella sää- detään uskontoa, siveysoppia, ympäristöoppia*–. Peruskoulukomitean pöytäkirjoista ei löy- dy merkintöjä, että asiasta olisi keskusteltu. Nyt kun korvikeaineen (uskontojen historia ja siveysoppi) ensimmäinen osa oli poistettu, siveysoppi vaikutti itsenäiseltä oppiaineelta luet- telossa uskonnon rinnalla. Kähkösen (1976, 145) haastatteleman työvaliokunnan pääsihtee- rin Voitto Kallion mukaan työvaliokunnan taustalla oli Koskenniemen näkemys siitä, ettei siveysopin opetuksen tarvitse olla sidottu uskontoon. Koskenniemi jätti myöhemmin kou- lunuudistuskomitean mietintöön eriävän mielipiteen, jossa hän toivoo kaikille oppilaille yh- teistä etiikan opetusta, joten lienee mahdollista, että Koskenniemi on ajanut itsenäistä etiik- kaa myös peruskoulukomiteassa. (KUT:n mietintö 1966, 106.) Peruskoulukomitea hyväksyi siveysopin oppiaineluettelossa sisältävän kuudennen pykälän 17.2.1965 ilman keskustelua uuden oppiaineen perustamisesta. (PK ptk. 17.2.1965.)

Paasion hallituksen esitys laiksi koulujärjestelmän perusteista keväällä 1967 noudatteli peruskoulukomitean ehdotusta oppiaineiden osalta. Siveysoppi vaikutti esityksessä itsenäi- seltä oppiaineelta, mikä käynnisti kiivaan spekulaaation ja keskustelun niin lehdistössä kuin esimerkiksi peruskoulun opetussuunnitelmakomiteassakin. Koska komitean pöytäkirjoista ei löydy merkintöjä asiasta keskustelemisesta, ehdotus jättää tilaa erilaisille tulkinnoille siitä, millaiseksi Oittisen komitea oli halunnut katsomus- ja etiikan opetuksen peruskoulussa jär- jestää. (HE 44/1967.)

Kähkösen (1976, 146–147) mukaan taustalla vaikutti julkisuudessa käyty keskustelu, jossa oli tuotu esille itsenäistä siveysoppia. Kähkönen mainitsee taustasyynä myös SDP:n kulttuuripoliittisen ohjelman ja valmistautumisen erilliseen siveysoppiin. Kähkönen viittaa keskusteluihin Oittisen kanssa, joissa Oittinen oli maininnut luonnoksen taustalla olleen soinnlaiset ajatukset erillisestä siveysopista. Komitea jätti mietintönsä<sup>193</sup> 22.9.1965 liitteenä 7 eriävää mielipidettä mutta ei yhtään uskontoa koskevaa. Komitean voi siis katsoa olleen yksimielinen, mutta epäselväksi jäi, millaisen katsomusopetusratkaisun komitean jäsenet tar- kalleen ottaen olivat hyväksyneet.

Kähkönen (1976, 148–149) esittää, että asetusmenettely saattoi lain kuudennen pykälän kohdalla tarkoittaa seuraavia tulkintamahdollisuuksia:

- Uskonto oppiaineena kuten aiemmin, sen rinnalla itsenäinen siveysoppi jatkuvasti tai määrättyinä aikana, vapautetuille uskonnonhistoriaa ja siveysoppia.

193. Mietinnöstä antoi lausuntonsa 22 toimijaa. Siveysoppi oli koulun ison järjestelmämuutoksen rinnalla vähäinen asia ja sitä ei mietinnön perusteluissa mainittu lainkaan. Niinpä asia vaikuttaa menneen myös lausunnonantajilta ohi. Toisaalta myöskään yhteiskuntaoppia omana oppiaineenaan ei erikseen perusteltu, vaikka senkin asema poikkesi entisestä käytännöstä. (Kähkönen 1976, 152.)

- Uskonto ja siveysoppi yhden uskonto-oppiaineen sisällä opetettavaksi kuten aiemmin, vapautetuille uskonnonhistoriaa ja siveysoppia.
- Uskonto ja siveysoppi valinnaisiksi.
- Uskonnon opetuksesta voisi vapautua muillakin syillä kuin uskonnonvapauslain nojalla.
- Uskonnon opetus voitaisiin määrätä vain joillekin luokille.
- Uskonnon opetus voitaisiin jättää kokonaan tai joiltakin osin uskonnollisten yhteisöjen tehtäväksi.

Kähkönen (1976, 148–151) tulkitsee pykälän tulkinnanvaraisuuden verhotuksi poliittiseksi hivutusyritykseksi saada uskonnosta irrallinen siveysoppi peruskoulun oppiaineeksi. Kähkösen mukaan SDP:n vasemmistosuuntauksen paine olisi saattanut johtaa siihen, että lain hataruutta käytetään uskonnon opetusta vastaan. Oittisen vasemmistolaisen koulupolitiikan ja Suomen yleisen uskontomyönteisyyden huomioon ottaen oli Kähkösen mukaan ymmärrettävää, että peruskoulukomitea halusi ohittaa katsomusopetuksen aseman muutokset vähin äänin<sup>194</sup>. Kähkönen viittaa esimerkiksi siihen, että Oittinen oli osallistunut ruotsalasiin keskusteluihin neutraalista uskonnon opetuksesta. Myös Luodeslampi (2009, 425) korostaa, että vasemmistossa oli tuohon aikaan uskonnon opetuksen muospaineita, esimerkiksi pyrkimys muuttaa uskonto vapaaehtoiseksi aineeksi, jonka opetus siirrettäisiin uskonnollisille yhteisöille. Vasemmiston uskonnonvastaisuuden vuoksi olisi Luodeslammen mukaan ollut mahdollista, että epäselvästi muotoiltua lakia olisi tulkittu oppiainetta vastaan.

Kähkösen alle kymmenen vuotta tapahtumien jälkeen julkaisemassa tutkimuksessa esitetty tulkinta siitä, että peruskoulukomitean lakiluonnoksen 6 § olisi voinut merkitä jopa uskonnon opetuksen siirtämistä uskonnollisille yhdyskunnille, on nähdäkseni vahvasti liioiteltu. Kähkösen tutkimuksen ohjaajana toimi aiemmin KKK:ssa työskennellyt professori Kalevi Tamminen, jonka päätoimittama *Kristillinen kasvatus* -lehti otti peruskoulu-uudistuksen aikana voimakkaasti kantaa itsenäistä siveysoppia vastaan ja maalaili kuvaa uskonnon opetuksen uhanalaisesta asemasta. Näiltä osin Kähkösen tutkimuksen tulkinat kiinnittyvät osaksi koulunuudistuksen aikalaiskeskustelua.

Pidän todennäköisimpänä ja uskottavimpana Kähkösen listauksen kahta ensimmäistä tulkintaa. On täysin mahdollista, ettei peruskoulukomitea oppiainelistauksella tehnyt mitään tietoista katsomuspoliittista kannanottoa, olihan oppiaineista tarkoitus joka tapauksessa säätää tarkemmin asetuksella, mikä tarkoitti sitä, että uskonto ja siveysoppi olisi voitu silloin määrätä opetettavaksi myös yhdessä. Siveysoppi oli vain pieni osa koulunuudistuksen valtavaa kokonaisuutta, jossa huomiota veivät ja eripuraa aiheuttivat ennen kaikkea vieraiden kielten määrä, yläasteen linjajako ja yksityisoppikoulujen asema. Siveysoppi oppiainelistassa on voinut siis mennä komitean jäseniltä huomaamatta ohi.

Kähkösen neljä viimeistä tulkintavaihtoehtoa, missä kaikissa uskonnon opetuksen asema olisi radikaalisti muuttunut, vaikuttavat kaukaa haetuilta Suomen 60-lukulaista katsomuspoliittista ilmastoa vasten tarkasteltuna. Kulttuuriradikaalit, teiniliike, humanistit ja vasemmistolaiset esittivät kyllä uskontokritiikkiä, mutta kirkollisten ja uskonnollisten tahojen puolustus oli vahva. Hannu Salaman *Juhannustanssit*-teoksesta syttynyt kulttuurisota päättyi kirkon ja konservatiivisten piirien ainakin väliaikaiseen voittoon, kun Salama ja kustantaja tuomittiin jumalanpilkasta ja teosta sensuroitiin vuosikymmeniä. Vasemmistolaisten ja

194. Kähkönen (1976, 151) vertaa tilanteen epäselvyyttä jopa Ranskan koulunuudistukseen 1800-luvun lopussa. Siellä esitys kaikille pakollisesta koulusta ei sisältänyt avointa suunnitelmaa koulun sekularisoinnista, vaan opetus- ja välillä pääministerinä olleen Ferryn strategiana oli viedä suunnitelma läpi ilman parlamenttikeskustelua. Kähkösen mukaan hiljaa hyväksytyt neutraali moraaliopetus sai Ranskassa pian uskonnonvastaisen ja naturalistisen olemuksen.

vapaa-ajattelijoiden vaatimukset kirkosta eroamisen helpottamiseksi etenivät hitaasti, eikä edes kirkosta eroaminen kirjallisella ilmoituksella tullut mahdolliseksi vielä 60-luvulla. (Autio 1990, 340–341.)

Vasemmistossa oltiin hyvin tietoisia oikeiston ja ML:n uskontomyönteisyydestä ja siitä, että radikaali hyökkäys uskonnon opetusta vastaan olisi voinut hidastuttaa tai jopa vesittää koko koulu-uudistuksen. Vasemmistolle peruskoulu-uudistus oli ensisijaisen tärkeä ennen kaikkea sosiaalisista ja tasa-arvosyistä. Tässä kokonaisuudessa katsomuspolitiikka oli toisijaista. Oittinen ei itse kuulunut kirkkoon, mutta hänen oli koulunuudistuksen strategisena johtajana harkittava tarkkaan, mikä oli käytännössä mahdollista ja mikä ei. (Autio 1990, 77; Ripatti 1992, 265.)

Antti Henttonen, *Opettajain lehd*en pitkäaikainen päätoimittaja, muistelee Oittisen kutsuneen hänet puheilleen alkuvuodesta 1967 ja tiedustelleen opettajien mielipiteitä uskonnon opetuksesta. Oittinen oli Henttonen mukaan kertonut ”oman väkensä” painavan päälle ja vaativan uskonnon opetuksen pakollisuudesta luopumista. Henttonen kertoi vastanneensa, että koko maan kristikansa liittyisi koulunuudistajien vastustajien rintamaan, jos uskonnon opetukseen koskettaisiin. Oittinen oli vastannut: *Sitähän minä olen yrittänyt heille tolkuttaa!* Henttonen mukaan Oittinen oli vaikuttanut helpottuneelta saadessaan näin tukea omille ajatuksilleen. (Henttonen 1987, 175.) Oittisen kanssa Kouluhallituksessa työskennellyt Reijo Virtanen<sup>195</sup> kuvaa Oittista 1960-luvulla hieman varovaiseksi uudistajaksi, jolle kapina ja vallankumous eivät saaneet olla itsetarkoitus. Virtanen (1983, 68) kirjoittaa: *Täten entinen radikaali joutui lähinnä vasemmistolaisten nuorten silmissä leimautumaan jossain määrin konservatiiviksi ja asettumaan puolustusasemiin nykyradikalismia vastaan.* (Ks. myös Virtanen 1972b.)

Ripatin (1992, 265) mukaan Oittinen olisi pitänyt uskontojen- ja kirkkohistoriaa sekä yhteistä siveysoppia kaikille lapsille sopivana katsomusopetuksena. Koska tunnustuksellisen uskonnon opetuksen puolustus oli niin voimakasta, Oittinen katsoi parhaaksi luopua muutosaikeista, ettei koulunuudistus kokonaisuudessaan vaarantuisi. Itälän (2011, 115) mukaan Oittinen pelkäsi koko koulunuudistuksen leimautuvan kristillisen ja epäkristillisen koulumallin taisteluksi, jos siveysoppia ajettaisiin peruskoulun oppiaineeksi.

Sosiaalidemokraattien 1900-luvun loppupuolen katsomuspoliittisen linjan jatkuvan pehmentymisen valossa ei myöskään näytä todennäköiseltä, että Oittinen ja sosiaalidemokraatit olisivat olleet valmiita tai edes halukkaita radikaaliin katsomusopetuksen muutokseen, varsinkin kun se olisi hidastuttanut tai jopa vaarantanut koko yhtenäiskouluhankkeen.

Jos peruskoulukomitean tulkitsee todella tarkoittaneen siveysoppia omaksi oppiaineekseen, kyse lienee ollut soinnillisesta, kaikille yhteisestä siveysopista, joka ei syrjäyttäisi uskonnon opetusta, vaan tulisi sen rinnalle ja yhdistäisi eri katsomusryhmien oppilaat opiskelemaan etiikan teemoja yhdessä. Tällaisen tulkinnan perusteeksi voi komitean mietinnöstä lukea seuraavat kohdat:

- *Nykyaikaisen koulun tulisikin kiinnittää entistä enemmän huomiota nykyajan ihmisen ongelmiin, lisätä yhteiskunnallisen toiminnan tuntemusta ja pyrkiä entistä tehokkaampaan yhteiselämän perusteiden lujittumiseen.* (PK I osamietintö 1965, 9.)
- *Koulujärjestelmän tulee olla yhtenäinen siinä mielessä, että kaikkien lasten opetus on peruskoulussa yleensä yhteistä ja samansisältöistä...* (PK I osamietintö 1965, 12.)

195. Virtanen muisteli toisessa yhteydessä Oittisen joutuneen toisinaan palauttamaan uudistusmielisiä joukkonsa maan pinnalle. Oittinen oli painottanut, että oli olettava huomioon kokonaisuus ja taktiikka ja rakennettava kokonaisuutta pala palalta. (Koulunuudistusvaiheita muistelemassa 1974 (muistiin merkinnyt Marjatta Pitkänen). KA: R. H. Oittisen yksityisarkisto, kansio 9.)

Koska peruskoulukomitea ei suoraan julkisesti (tai edes pöytäkirjamerkintöjen perusteella kokouksissaan) tarkentanut tai perustellut ehdotustaan siveysopista, olen hakenut mahdollista taustaa komitean puheenjohtajan Oittisen kirjoituksista sekä hänen yksityisarkistonsa kirjeistä, puheiden käsikirjoituksista ja muista materiaaleista.

Oittisen kirjoituksista ei juuri löydy suoria viittauksia siveysoppikiistaan tai selkeää kannanottoa itsenäisen siveysopin puolesta. Yhtenäiskoulu ja tasa-arvoisten koulutusmahdollisuuksien toteutuminen oli Oittisen suurin poliittinen tavoite<sup>196</sup>, johon suhteutettuna yksittäisen oppiaineen asema jäi vähämerkitykseksi.

Oittisen kirjoituksissa koulunuudistuksesta on kuitenkin luettavissa periaatteita, jotka voi tulkita taustaksi peruskoulukomitean päätökselle nostaa siveysoppi oppiaineluetteloon itsenäiseksi aineeksi. Näissä periaatteissa on myös paljon samaa kuin Soinin tavassa perustella kaikille yhteistä siveysoppia. Harva (1977, 45) kirjoittaa peruskoulu-uudistuksen yhtenä motiivina olleen yhteiskuntaa koossa pitävän yleissivistyksen antaminen ja tähdentää Oittisen roolia kansallisen yhtenäisyyden tavoittelussa.

Oittiselle koko kansan yhteinen sivistys oli tärkeää, ja hän puhuikin paljon peruskoulusta kahdenlaisen sivistyksen mallin murtajana (esim. Oittinen 1966, 60). Hän katsoi, että yhtenäiskoulun oppisisällön pitäisi olla kaikille yhteinen, samaan tapaan kuin Koskenniemi myöhemmin koulunuudistustoimikunnassa. Oittinen (1962, 72) kirjoittaa: *Erilaisen koulunhan on todettu ylläpitävän sosiaalisia ja uskonnollisia, rotujen ja sukupuolten välisiä eroavaisuuksia*. Oittisen visiossa yhteinen koulu lisäisi kansalaisten yhteenkuuluvaisuuden tunnetta ja yhteiskuntaluokkien keskinäistä yhteisymmärrystä. (Oittinen 1972, 20.) Hän kirjoittaakin: *Jokaiselle kansalle on tärkeätä, että sen jäsenten kesken vallitsee mahdollisimman voimakas yhteenkuuluvaisuuden ja yhteisvastuun henki*. (Oittinen 1972, 72.) Oittinen piti kaikille yhteistä koulua sekä demokraattisen asennoitumisen varmistamisen että yhteiskunnallisten ongelmien selvittelyn edellytyksenä. (Oittinen 1972, 245.)

Oittinen piti kodin ja koulun yhteistyötä välttämättömänä *pyrittäessä tehostamaan koulun kasvatuksellista panosta nuorison eettisen persoonallisuuden kehittämisessä ja sen sopeuttamisessa yhteiskuntaan*. (Koulu ja koti. Kouluhallituksen työsaralta 1/1963, 3. KA: R.H.O.YA.)

Oittinen hahmotteli perustaa eettiselle kasvatukselle luonnoksessa puheeksi Kasvatusopilliselle yhdistykselle 29.10.1963. Puheen luonnos alkaa viittauksella siihen, että eettinen ja sosiaalinen kasvatus oli koulutyössä nojautunut *paitsi uskonnollisiin seikkoihin suuressa määrin myös kansalliseen romanttiseen ideologiaan*. Tämä kohta on kuitenkin luonnoksesta viivattu yli ja muotoiltu uudelleen: *Opettaja on kuitenkin sosiaalisessa kasvatustyössään useimmiten lähtenyt julistuksen tielle ja nojautunut enemmän koulun ja omaan arvovaltaansa enemmän kuin perusteellisesti selvitettyyn tiedolliseen pohjaan*. Oittinen katsoi, että tällainen toiminta oli kyllä aiemmin tuottanut tulosta, mutta oli sitä mieltä, että *meidän sisäisesti rikkinaisen aikamme, jolloin luottamus auktoriteetteihin on suuresti horjunut, on kasvatustyössä kuitenkin pyrittävä käyttämään ennen kaikkea vanhaa tiedollista pohjaa ja nykyaikaisen ajattelun mukaisia tosiasioita*. Viimeinen argumentti on hyvin samankaltainen kuin Soinin perusteet itsenäiselle siveysopille itsenäisyyden alussa. (Kansakoululaitoksen ajankohtaisia ongelmia. KA: R.H.O.YA.)

Yliviiwaus kertonee Oittisen varovaisuudesta uskontoa kohtaan, mikä tulee näkyviin muisakin Oittisen teksteissä<sup>197</sup>. Oittinen totesi uskonnon opetuksen tuntien vähentämisen olevan

196. Oittiselle tärkeitä teemoja koulunuudistuksessa olivat ennen kaikkea koulu sosiaalisen oikeudenmukaisuuden toteuttajana, koulun vastaaminen nykypäivän taloudellisteknisiin ja henkisiin tarpeisiin, materiaattisen ja luonnontieteellisen sivistyksen merkitys sekä yhteiskunnallinen opetus ja sen vahvistaminen (ks. esim. Reijonen 1972, 8).

197. Esimerkiksi puheessaan peruskoulukokeiluun liittyvien suunnittelupäivien avajaisissa Tampereella 18.8.1968 Oittinen kertoi uskonnon opetuksen olleen kritiikin kohteena *kenties syystäkin*. Hän pohti, että nuorille olisi *ehkä* tarjottava heidän henkistä ahdinkoaan helpottamaan useiden uskontojen ja eettisten

*erittäin arka ja tunnepitoinen asia*, jota pitäisi kuitenkin asiallisesti ja kiihkottomasti tutkia. (Oittinen 1972, 256.) Oittinen esitti huolensa siitä, että uskonnon opetus ei läheskään aina pysty antamaan vastauksia nuorta askarruttaviin lukuisiin elämänongelmiin. (Oittinen 1972, 108.)

Oittisen puheet Mikael Soiniseen syntymän 100-vuotisjuhlien yhteydessä kertovat arvostavasta asenteesta tätä vanhemman polven koulunuudistajaa kohtaan. Oittisen mukaan Virkkunen ja kirkkokansan nousu onnistuivat tekemään tyhjäksi *Soinisen avarasta kristillisestä vakaumuksesta lähteneen suunnitelman*. Oittinen kuvaa Soinista yhtenäiskoulun varhaisena visionäärinä ja antaa arvoa Soinisen tavoitteelle sitoa sodan repimää kansaa yhteen koulutuksen avulla. (Mikael Soinisen syntymän 100-vuotisjuhlapuhe 1960, 25. KA: R.H.O.YA.)

Oittinen tulkitsi siveysoppiehdotuksenkin liittyneen nimenomaan Soinisen toiveeseen koko kansan yhdistävästä yhtenäiskoulusta ja halusta taata kaikille ihmisille samanlaiset kehittymisen mahdollisuudet. (Oittinen radiossa Päivän peili 3.11.1960. KA: R.H.O.YA.)

Oittisen kirjoituksissa ja puheissa toistuu *kansanvaltaisuus* uuden peruskoulun johtavana periaatteena. Tuo periaate ja siihen Oittisen peräänkuuluttama sitouttaminen koulussa on mahdollista hahmottaa paitsi yhteiskuntaopin opetuksen vahvistamisen ja laajentamisen myös kaikille yhteisen siveysopin periaatteelliseksi taustaksi. Puheessaan pohjoismaisessa koulukokouksessa Tukholmassa elokuussa 1948 Oittinen lausui: *Koulun tulee kasvattaa eheitä persoonallisuuksia ja vastuuntuntoisia, sosiaalisesti aktiivisia demokraattisen yhteiskunnan kansalaisia*. (Oittinen 1972, 34.)

Oittinen suhtautuikin demokratian edistämiseen vakaumuksellisesti (Ripatti 1992, 269). Kansanvaltaisuus oli Oittisen mukaan olemuksellisesti suomalaisen yhteiskuntaan kuuluva piirre ja kansalaisyhteisyydet puolestaan menneiden sukupolvien taisteluiden tulos. Hän piti kansanvaltaista yhteiskuntamuotoa vapauden takeena ja menestyksellisen uudistustyön edellytyksenä, minkä arvo koulun pitäisi pystyä nuorille osoittamaan. Koululla olikin Oittisen mukaan tärkeä tehtävä *yhteiskuntaelämän eettisten periaatteiden lujittamisessa*. (Oittisen puhe yleisessä kansakoulukokouksessa, Koulunuudistuksen nykyvaihe 31.5.1964; Mistä koulunuudistuksessa on kysymys? Puheen luonnos 5.5.1965, ei julk. KA: R.H.O.YA.; ks. myös Oittinen 1972, 263; Oittinen: päiväämätön puhe kesällä 1962, 3; Oittinen: Koulupoliittisia tavoitteita ja tehtäviä (päiväämätön puhe). KA: R.H.O.YA.)

Koulussa oli Oittisen mukaan vanhastaan pyritty välttämään ristiriitoja ja juurruttamaan tunnustettuja, perinteisiä arvoja. Koulu ei voinut ilman muuta hyväksyä vanhaa ja tuomita uutta, vaan koulussa pitäisi Oittisen mukaan voida rohkeasti käsitellä myös ristiriitoja herättäviä kysymyksiä. Se kävi tärkeämmäksi yhä moniarvoisemmaksi muuttuvassa yhteiskunnassa. *Huolimatta moniarvoisuudestaan tai ehkä juuri sen johdosta kansanvaltaisessa yhteiskunnassa on tiettyjä keskeisiä periaatteita, jotka antavat sille ja sen piirissä tapahtuvalle toiminnalle sille ominaisen perusluonteen, mikä tekee mahdolliseksi monien arvojen syntymisen ja säilymisen sekä takaa yhteiskunnan jatkuvan kehittymisen. Juuri tämän keskeisen aineksen siirtäminen nuorison henkiseksi omaisuudeksi on kansanvaltaisen yhteiskunnan koululaitoksen tehtävä*. (Oittinen 1972, 239.)

Demokratia edellytti yhteiskunnan moniäänisyyttä, mutta demokratian ja kansalaisyhteisyyksien arvoihin piti kaikkien voida sitoutua. Oittinen piti tärkeänä, että sisällöllisten vanhojen arvojen sijaan oppilaille opetettaisiin demokraattisen yhteiskunnan tärkeimmät *formaalit* periaatteet ja eettinen asennoituminen kansanvaltaan ja demokratian toimintamuotoihin: *Omasta puolestani olen korostanut sitä, että demokratia sisältää ne arvot, joille koulu voidaan rakentaa, koska niihin sisältyvät sekä moniarvoisuus että uudistamisen oikeus ja mahdollisuus*. (Oittinen 1972, 181, 245, 257, 289; Yhteiskunnan muutokset tekevät tarpeelliseksi myös koulunuudistuksen. TSL:n Uusi koulu uudessa yhteiskunnassa -seminaari 21.–23. 8.1964; Kansakoululaitoksen

---

järjestelmien vaihtoehtoja. (Oittinen 1972, 108.)

ajankohtaisia ongelmia. Luonnos puheeksi/tekstiksi Kasvatusopillinen yhdistys 28.10.1963; Koulutusyhteiskunnan tehtäviä ja ongelmia 29.9.1967. KA: R.H.O.YA.)

Oittisen mukaan oppilaille on tähdennettävä, että demokratian pelisääntöjen noudattaminen on tärkeää ei alistumisen, vaan kaikkien kansalaisoikeuksien turvaamisen kannalta. Hän kirjoittaa: *Mahdollisimman varhaisessa ikävaiheessa on todettava: ”Minun oikeuteni ja velvollisuuteni ovat samat kuin muidenkin”, koska se on vapaan kansalaiselämän perusta.* (Oittinen 1972, 290.)

Uuden koulun eettisessä kasvatuksessa oli siis Oittisen mukaan korostettava yhtäältä yksilön aktiivista, kriittistä ja itsenäistä ajattelua ja toisaalta sitoutumista kaikkien oikeuksien kunnioittamiseen ja demokratian periaatteeseen. Tällä tavoin kansanvaltaisen yhteiskunnan kasvatusjärjestelmä oli oleellisesti erilainen kuin autoritäärisen yhteiskunnan. (Oittinen: Suomen koululaitos ja sen ajankohtaisia probleemoita (päiväämätön puhe) KA: R.H.O.YA.; Oittinen 1972, 239–240; 287.) Oittisen kasvatusihanne laajeni myös ajan painotusten mukaisesti Suomen ulkopuolelle: *meidän on kasvatustyössä pyrittävä ihmisen ja kunnan kansalaisen ohella avarakatseisen ja vastuuntuntoisen maailman kansalaisen kasvattamiseen.* (Mietteitä kasvatuksen päivänä 14.2.1964 Oittinen. KA: R.H.O.YA.)

Oittisen näkemykset demokratian edellyttämistä kansalaistaidoista ja moniarvoisen yhteiskunnan koulun rakentamisesta antavat perspektiiviä siihen, mistä lähtökohdista siveysoppia peruskoulun oppiaineeksi ehdotettiin. Tärkein Oittiselle oli kuitenkin peruskoulu itsessään, eikä hän ollut valmis vaarantamaan hanketta katsomuksellisesti arkaluonteisen siveysopin vuoksi. Siveysopin ja koko kansan peruskoulun perustelut olivat kuitenkin pitkälti yhteneväiset.

Okkosen (2017, 96) mukaan peruskoulukeskustelussa nousi esille kasvavan hyvinvointivaltion sosiaaliliberaali tavoite vähentää perheiden vastuita ja valtaa ja vahvistaa yksilön itsenäisyyttä. Tavoite näkyy myös Oittisella, joka viittasi monessa yhteydessä yksilön itsenäiseen mielipiteen muodostamisen tärkeyteen ja yhtenäiskouluun oppilaan yksilöllisyyden tunnustajana, kun taas vanha koulujärjestelmä oli korostanut perheen määräysvaltaa yli yksilön. (esim. Oittinen 1972, 294; US 3.10.1967.) Siveysopin vastustajat (joista monet suhtautuivat ainakin aluksi epäillen myös yhtenäiskouluun) vetosivat vastaavasti kodin kasvatusoikeuteen ja karsastivat kasvatuksen ”valtiollistumista” (ks. luku 5.2.2).

### Siveysoppi koulunuudistustoimikunnassa

Keskustelu itsenäisestä siveysopista jatkui koulunuudistustoimikunnassa<sup>198</sup>, jonka perustamista peruskoulukomitea ehdotti koulunuudistuksen pedagogista perusselvitystä tekemään. Puheenjohtajaksi nimettiin professori L. Arvi P. Poijärvi<sup>199</sup>. Kähkösen mukaan Poijärvellä<sup>200</sup> oli uskonnon opetukseen myönteisen kriittinen asenne. Hän arvosti alaluokkien tarinallista eettistä kasvatusta mutta arvosteli oppikoulun uskonnon opetuksen kapeakatseisuutta. Toimikunnassa puheenjohtaja ei kuitenkaan tukenut uskonnon opetukseen kriittisesti suhtautuvia. (Kähkönen 1976, 157–158.)

198. Toimikunnan jäseniä olivat: Pekka Aukia, Matti Koskenniemi, Reijo Virtanen, Nils Görän Engström, Paa-vo Malinen, Touko Voutilainen, Margareta Grigorkoff, Jouko A. Räihä, Aleksanteri Hinkkanen, Tuomo Saurio, Olavi Isokallio, Urho Somerkivi, Jaakko Itälä ja Herta Turunen (KUT:n mietintö 1966). Toimikunnan arkistoa ei ole olemassa, Kähkösen (1976, 158) mukaan ilmeisesti siksi, etteivät valtioneuvoston asettamia komiteoita koskevat ohjeet välttämättä velvoita ministeriön asettamia toimikuntia arkistoimaan asiakirjojaan. Koulunuudistustoimikunnan materiaaleista minulla on ollut käytössäni toimikunnan mietintö, siitä annetut lausunnot sekä toimikunnan peruskoulukomitealle lähettämä tiivistelmä 13.6.1966.

199. L. Arvi P. Poijärvi (1900–1986) oli kasvitieteestä väitellyt luonnonhistorian ja maantieteen lehtori, joka seurasi Oskari Manteretta kouluhallituksen pääjohtajana. Asevelitoiminnassa aktiivinen Poijärvi syrjäytettiin sodan jälkeen kouluhallituksen johdosta poliittisista syistä ja palasi oppikoulun opettajaksi. Hän sai professorin arvonimen 1965. (Uola ja Autio 1997.)

200. Kähkösen (1976, 156) mukaan Poijärven valinnan toivottiin lisäävän ei-sosialistien ja oppikouluväen luottamusta koulunuudistusta kohtaan.

Koulunuudistustoimikunnan tiivistelmässä 13.6.1966 mainitaan yhteisinä oppiaineina uskonto ja siveysoppi. Samoin toimikunnan tiedonannossa peruskoulukomitealle ja opetusministeriölle listataan peruskoulun yhteiset aineet, ja listaan ensimmäiseksi on merkitty uskonto ja siveysoppi. (KUT:n tiedonanto (päiväämätön); KA: R.H.O.YA.) Ilmeisesti koulunuudistustoimikunnassa oli epäselvyyttä, samoin kuin myöhemmin peruskoulun opetussuunnitelmakomiteassa, siitä, olisiko siveysoppi tulevassa peruskoulussa kaikille yhteinen oppiaine vai uskonnon opetukseen sidottu.

Katsomusopetuksesta käytiin keskustelua vielä koulunuudistustoimikunnan työn loppuvaiheessa. Professori Matti Koskenniemi toi Tuusulan kansanopistossa 29.–30.9.1966 pidettyyn mietinnön loppukäsittelyyn ehdotuksen<sup>201</sup> kaikille yhteisen etiikan järjestämisestä. Koskenniemen mukaan *peruskoulun kaikille oppilaille tarkoitettuun yhteiseen sivistysisällyykseen tulisi kuulua myös siveysopillista ainesta*. Kähkönen väittää Koskenniemen ehdotuksen olleen tarkoituksellisen ympäröivä, jotta se olisi toimikunnan loppukielessä tullut hyväksytyksi. Kähkösen mukaan Koskenniemen esitys liittyisi sekulaariin malliin antaa valtion koulussa uskontoon sitoutumatonta eettistä kasvatusta. (Kähkönen 1976, 160–161.)

Rehtori Pekka Aukia teki kokouksessa nopeasti vastaehdotuksen, joka korosti uskonnon eettisyydelle antamaa tukea. Aukian ehdotus voitti ja päättyi sellaisenaan koulunuudistustoimikunnan mietintöön, jossa suositeltiin katsomusopetuksen toteuttamista kansakoululain suuntaviivojen mukaisesti. Erillistä etiikkaa toimikunta piti tarpeettomana. (KUT:n mietintö 1966, 55; Saine 2000, 137.)

Matti Koskenniemi<sup>202</sup> jätti mietintöön eriävän mielipiteen, johon Reijo Virtanen yhtyi. Koskenniemi painotti edelleen, että peruskoulun keskeisen oppisisällön pitäisi olla kaikille yhteistä eikä eettisessä kasvatuksessa lapsia saisi tunnustuksen mukaan erotella toisistaan. Koskenniemi viittaa vastalauseessaan itsenäisyyden alun katsomuskiistaan: *On syytä palauttaa mieleen, että toimikunnan enemmistön mainitseman kansakoululain säännös sai nykyisen muotonsa eduskunnassa aikanaan käydyn kiivaan keskustelun jälkeen ja ettei silloinen opetusministeri, prof. Mikael Soininen kannattanut ratkaisua*. (KUT:n mietintö 1966, 106.)

Saari (2011, 297–300) kuvaa Koskenniemen mieltäneen koululuokan pienisyyhteiskunnaksi. Ajatus tulee esille myös yhteistä etiikkaa puoltaneissa argumenteissa. Koskenniemen mukaan oppilaiden jako tunnustuksen mukaisiin ryhmiin etiikan opetuksessa ei palvele peruskoulun yleisiä kasvatustavoitteita: *Esim. suvaitsevaisuus, joka on yksi tärkeimpiä peruskoulussa opittavia eettisiä sääntöjä, menettää suurilta osin merkityksensä, ellei sitä voida koulun elämässä soveltaa edes niin suuressa määrin, että sitä käsiteltäisiin samanaikaisesti koko oppilasjoukon kanssa*. (KUT:n mietintö 1966, 106.)

Urpo Harva (1977, 46–47) katsoi myöhemmin, että toimikunnan yhteisen etiikan vastainen kanta oli ristiriidassa koulun yhteissivistyksellisen pyrkimyksen kanssa. Harvan mukaan toimikunnan tulkinta uskonnosta yhteisenä aineena oli virheellinen, ja oteltiinhan oppilaat siinä tunnustuksen mukaan ryhmiin. Harvan mielestä toimikunta ei esittänyt kestävä perustelua sille, miksi yhteiskunnan koulussa, jonka tavoitteena on nimenomaan kasvattaa eri taustoista tulevia lapsia elämään yhdessä, lapset pitää etiikan opetuksessa jakaa ryhmiin. Koulupolitiikassa oli voimakkaasti korostettu YK:n ihmisoikeuksien mukaisesti suvaitsevaisuutta, mutta lasten erottelu näin ryhmiin ei Harvan mukaan palvele suvaitsevaisuuteen kasvattamista.

201. Tässä Kähkösen lähteenä on ollut keskustelu Koskenniemen kanssa 14.3.1975 sekä Aukian hallussa olevat koulunuudistustoimikuntaan liittyvät asiakirjat.

202. Koskenniemi oli kertonut Kähköselle (1973, 95–98) haastattelussa 29.5.1972, että toimikunnassa oli enemmänkin kannatusta hänen ajatuksilleen, vaikka sitä ei virallisesti tuotu esiin. Kähkösen niin ikään haastattelema Poijärvi piti Koskenniemen arviota oikeana.

Myös Koskenniemen vastalauseeseen yhtynyt Reijo Virtanen<sup>203</sup> katsoo, että oli outoa jaotella lapset etiikan opetuksessa, jos heidän *muussakin yhteiskuntaelämässä tulisi olla täysin tasa-arvoisia, samoin oikeuksin ja velvollisuuksin*. Virtasen mukaan yhteisen etiikan opetuksen olisi pitänyt perustua YK:n ihmisoikeuksien julistukseen. Hän kuvaa peruskoulun syntyvaiheen uskonnonopetuskeskustelua ja reaktioita uskonnon opetuksen muutosvaatimuksiin myöhemmin: *tuntuu siltä, että vähäinenkin yritys saada asia keskusteltavaksi on kuin variksen lennättäminen rastasyhdyskuntaan: yhdyskunnan koko olemassaolo koetaan uhatuksi ja reagoidaan sen mukaisesti*. (Virtanen 1972a, 101.)

Kasvatusopin professori Oiva Kyöstiö asettui julkisuudessa Koskenniemen ja Virtasen mielipiteen kannalle ja harmitteli sitä, että mahdollisuus kaikille yhteiseen siveysopetukseen oli jätetty käyttämättä. Kyöstiön mielestä kyse oli laajakantoisesta asiasta, sillä koulu olisi kipeästi tarvinnut yhteisen siveysopin tarjoamaa, kansainväliseen yhteisymmärrykseen tähtäävää uudistusta. (Kyöstiö 1967, 4.)

Koulunuudistustoimikunnan mietintö valmistui 26.10.1966. Siitä annetut lausunnot olivat katsomusopetuksen osalta pääosin myönteisiä, mutta parissa lausunnossa yhdyttiin Koskenniemen ja Virtasen eriväen mielipiteeseen.

Vapaa-ajattelijoiden Turun yhdistys ry toteaa lausunnossaan olevansa samaa mieltä toimikunnan kanssa siitä, että yhteiskunnalliset olosuhteet vaativat koulua tehostamaan eettistä kasvatusta. Yhdistys lausuu kannattavansa Koskenniemen ehdotusta kaikille yhteisestä siveysopista, sillä *kasvatuksen tärkeällä alueella ei oppilaita olisi tunnustuksellisesti syistä jaettava erikseen opettettaviin ryhmiin*. Edelleen toimikunnan väite siitä, että eettistä kasvatusta hoidettaisiin parhaiten uskontotunneilla, on yhdistyksen mukaan *epätieteellisyydessään räikeä vastakohta muuten objektiivisuuteen pyrkineiden komiteakäsitysten rinnalla*. Yhdistys vaati myös pakollisen uskonnon opetuksen lakkauttamista. (OPMA: Lausunto/Vapaa-ajattelijoiden Turun yhdistys ry 14.11.1966.)

*Vapaa-ajattelija* -lehdessä esitetään hämmentävästi täysin päinvastainen tulkinta koulunuudistustoimikunnan mietintöön liitetystä Koskenniemen ja Virtasen erivästä mielipiteestä. *Peruskoulu ja uskonnon opetus* -otsikon alla julkaistussa tekstissä (*Vapaa-ajattelija* 8/1966, 174–175) väitetään, että Koskenniemi ja Virtanen halusivat poistaa siveysopin opetuksen kokonaan ja saattaa tunnustuksellisen uskonnon opetuksen koskemaan kaikkia peruskoululaisia. Jukka Paastela (1967, 20–21) jakaa saman tulkinnan ja kutsuu kirjoituksessaan Koskenniemeä ja Virtasta toimikunnan *taantumukselliseksi jäseniksi*, joille ei ollut *riittänyt edes nykyinen vallitseva henkinen terrori*. Paastelan mukaan erivä mielipide on sanamuodoltaan kaksimielinen, mutta muita syitä *Vapaa-ajattelijan* kirjoituksista ei avaudu sille, miksi lehdesä<sup>204</sup> tulkitaan erivä mielipide niin eri tavalla kuin esimerkiksi Vapaa-ajattelijoiden yhdistyksessä oli tehty.

Kouluhallitus lähetti lausuntonsa liitteenä kouluhallituksen kansanopetusosaston kokouspöytäkirjan sekä siihen liittyvän osastopäällikkö Aleksanteri Hinkkasen erivän mielipiteen. Hinkkasen lausunnosta käy ilmi, että peruskoulukomitean ehdotusta on ainakin kouluhallituksessa tulkittu niin, että siveysoppi olisi oma oppiaine: *Siveysoppi on peruskoulukomitean ehdottoman koulujärjestelmälain 6 §:n ensimmäisen momentin mukaan erillinen oppiaine, kuten äidinkieli tai matematiikka, eikä sen opetusta niin ollen ole yhdistettävä uskonnon opetukseen*. Hinkkanen pitää ehdotusta hyvänä ratkaisuna, sillä ilmoitukseen perustuva uskonto ei hänen mukaansa *voi muodostaa siveysopin opetukselle sellaista havainnollista ja kestävästä perustaa*,

203. Saineen (2000, 137) mukaan Virtanen kannatti itsenäistä siveysoppia myös kansakouluntarkastajien kokouksessa 1967. Etiikka ei pitäisi Virtasen mukaan sitoa tiukasti uskontoon, joka oli henkilökohtainen asia. Koulussa voisi olla yhteisenä oppiaineena kaikille tunnustukseton uskontotieto ja siveysoppi ja erikseen vapaaehtoinen tunnustuksellinen uskonnon opetus.

204. Edellä mainittu Vapaa-ajattelijoiden Turun yhdistyksen lausunto julkaistiin lisäksi kokonaisuudessaan samalla sivulla *Vapaa-ajattelija* -lehdessä kuin *Peruskoulu ja uskonnon opetus* -teksti.



*mikä sen opetukselle on välttämätöntä.* Hinkkanen vaatii, että siveysoppia olisi peruskoulussa opetettava erillisenä, autonomisena ja uskonnosta riippumattomana, tunnustuksettomana oppiaineena<sup>205</sup>. (OPMA: Lausunto/Kouluhallitus 9.1.1967.)

### Siveysoppi eduskunnassa

Paasion hallituksen esityksessä laiksi koulujärjestelmän perusteista 6 §:n 1. momentin oppiaineluettelossa uskonto ja siveysoppi oli erotettu eri oppiaineiksi ja pykälän 3. momentin määräyksen mukaan uskonnon opetuksesta vapautetuille olisi opetettava uskontojen historiaa, ei siis uskontojen historiaa ja siveysoppia. (He 44/1967vp.) Sen voi tulkita viittaavan hallituksen tarkoittaneen siveysopin kaikille yhteiseksi oppiaineeksi. Näin hallituksen esitys muokaili opetusministeri Oittisen johtaman peruskoulukomitean, eikä peruskoulun pedagogista sisältöä suunnitelleen Poijärven koulunuudistustoimikunnan kantaa. Tosin Oittinen korosti katsauksessaan eduskunnalle, ettei kaikkea, kuten pakollisia ja vapaaehtoisia oppiaineita, tarvitse vielä mainita laissa. (Vp. 1967. Ptk I, 465.)

Yksityisoppikoulurintamaa johtanut Niilo Honkala lähetti muutamille poliitikoille helmikuussa 1967 Pohjoismaiden sosialistien kokouksesta kirjeen<sup>206</sup>, joka Honkalan mukaan paljastaa vasemmistolaisen koulutuspolitiikan todellisen luonteen. Kirje on suunnattu yhteinäiskoulua vastaan yleisesti, mutta siinä on kiinnostava näkökulma myös katsomusopetukseen. Honkala kirjoittaa: ”Mutta jos yrittää ajatella millainen on ihminen, joka on käynyt tuollaisen koulun, niin luulisin, että tulos on jotenkin seuraavanlainen: hän on uskonnoton, vailla yrittämisen tarmoa (kilpailuhenkeä) oleva, valtion tukitoimenpiteiden varassa elävä, sosialistinen kaikkien tyytymätön kverulantti, josta seuraavassa vaiheessa ja viimeistään seuraavassa polvessa tulee kommunisti.” (Okkonen 2017, 109.)

Ainoan katsomus- ja eettistä opetusta käsitelleen puheenvuoron lähetekeskustelussa piti SKDL:n Anna-Liisa Tiekso, joka myös johti sivistysvaliokuntaa puitelain käsittelyn aikana. Tiekso viittasi keväällä julkaistuun, uskonnon opetusta kritisoivaan 59:n puheenvuoroon ja kertoi olevansa yksi vetoimuksen allekirjoittajista. Tiekson mukaan tunnustuksellisesta uskonnon opetuksesta voitaisiin luopua, mutta hän ei kuitenkaan ollut samaa mieltä vetoimuksen kanssa kaikille yhteisen siveysopin opettamisesta, mikäli sillä tarkoitettaisiin siveysoppia sen koulussa nykyisin opetettavassa muodossa.

Tiekson mukaan olisi luotava uusi aatehistoriallinen oppiaine, jossa *selviteltäisiin ihmiskunnan kehitykseen vaikuttaneita aatteita, niiden syntyä ja merkitystä*. Tällaisessa oppiaineessa pitäisi kuitenkin olla sija myös kristinuskolla, joka on Tiekson mukaan *luonut vahvimmin perusteita länsimaisen ihmisen etiikalle ja moraalille*. (Vp 1967 Ptk I, 484–485.) Aiemmin Tiekso oli pitänyt uskonnon opetuksen poistamista epärealistisena<sup>207</sup>, mutta Kähkösen (1976, 180) mukaan ilmeisesti 59:n puheenvuoro oli antanut rohkeutta tavoitteen esittämiseen eduskunnassa. Teiniliiton johto oli käynyt Tiekson luona 13.4.1967, ja Tiekso kiittelikin puheenvuorossaan nuoria vanhojen käsitysten ravistelusta. (Kähkönen 1976, 180–181.)

205. Hinkkanen ehdotti myös, että selvyuden vuoksi uskonnon opetuksesta vapautetuille kirjattaisiin opetettavan vain uskontojen historiaa: *Kun peruskoulussa opetetaan siveysoppia kaikille oppilaille ja kun ei ole siihen aihetta opettaa sitä enää erikseen tuon yhteisen opetuksen lisäksi niille oppilaille, jotka on vapautettu uskonnon opetuksesta*. (Lausunto/Kouluhallitus 9.1.1967/Opetusministeriön II arkisto Ea:801a Kirjiasiakirjat, KD 345/725.)

206. Kirje lähetettiin keskustan kansanedustaja Juho Tenhiälälle, kokoomuksen Anna-Liisa Linkolalle, Jussi Saukkoselle, Olavi Lähteenmäelle, Helsingin kokoomuksen kaupunginvaltuutetulle Pirkko Koskiselle ja kokoomuksen tiedotuspäällikkö Jouni Mykkäselle. (Okkonen 2017, 109.)

207. Kähkönen viittaa 13.11.1966 Tiekson kanssa käymäänsä keskusteluun, jossa Tiekso oli sanonut ryhmänsä kannattavan uskonnon opetuksen poistamista, mutta että siitä ei kannattaisi pitää kiinni, ettei koko peruskoulu-uudistus kariutuisi siihen. (Kähkönen 1976, 181.)

Keskustapuolueen Kerttu Saalasti ilmoitti lähete keskustelussa keskustalaisten tehneen rinnakkaisaloitteen<sup>208</sup>. Aloite ehdotti katsomusopetuksen järjestämistä koulunuudistustoimikunnan ehdottamalla tavalla, eli lain 6 §:sta ehdotettiin poistettavaksi siveysoppi itsenäisenä aineena. (Vp 1967. Liitteet i–XIV B, 1692–1695. Lakialoite n:o 147.)

Vuoden 1967 lokakuussa uskonnonopettajat ja kirkolliset järjestöt<sup>209</sup> jättivät kansanedustajille muistion *Uskonnonopetus uudistuvassa koulussa*. Muistion tekijät nostavat esille hallituksen esityksen oppiaineiden luettelon, jossa uskonto ja siveysoppi on erotettu eri aineiksi. Muistion tekijät tulkitsevat, että *siveysoppi voisi tämän mukaan olla kaikille oppilaille yhteisenä aineena siitä huolimatta, että uskonnonopetus olisi lakiehdotuksen mukaan järjestettävä tunnustuksellisenä*. (Uskonnonopetus uudistuvassa koulussa 1967.)

Muistion tekijät toivoivat, että puitelakiesitystä täsmennettäisiin niin, ettei olisi mahdollista tulkita uskonnosta irrallisen, kaikille yhteisen siveysopin sisältyvän peruskoulun oppiaineisiin. Toisaalta muistion allekirjoittajat eivät tulkinneet oppiaineluettelon voivan tarkoittaa tunnustuksellisen uskonnon opetuksen lakkauttamista kokonaan, vaan ainoastaan siveysopin nostamista uskonnon rinnalle kaikille yhteiseksi oppiaineeksi. (Uskonnonopetus uudistuvassa koulussa 1967.) Mikko Iskala, yksi muistion allekirjoittajista, toistaa tämän tulkinnan *Kristillinen kasvatus* -lehden pääkirjoituksessa syksyllä 1967.

Sivistysvaliokunnan kokouksissa talvella 1967–1968 puitelain 6. pykälää käsiteltiin useaan otteeseen. Asiantuntijoina kuultiin muun muassa opetusministeri R. H. Oittista, professori Matti Koskenniemeä, rehtori Reijo Wileniusta, pastori Mikko Iskalaa sekä dosentti Kalevi Tammista<sup>210</sup>.

Anna-Liisa Linkola (Kok.) ehdotti 19.12.1967 sivistysvaliokunnan kokouksessa Kerttu Saalastin (Kesk.) kannattamana erillisen siveysopin poistamista oppiaineluettelosta, kuten keskustan rinnakkaisaloitteessa oli esitetty. Asiasta äänestettiin 21.12.1967, ja hallituksen esitys voitti täsmälleen sosialistien ja ei-sosialistien voimasuhteiden mukaisesti 9–8. (Sivistysvaliokunta. Kokousptk. 1967.)

Koulunuudistuksen tilanne oli alkuvuodesta 1968 kärjistynyt. Toisen vieraan kielen määrääminen peruskoulussa pakolliseksi aineeksi aiheutti kiistaa, mutta myös katsomusopetuksesta keskusteltiin. Oppiaineiden asetuksella säätämistä jo aiemmin kiivaasti vastustanut Salmela toteaa 1.2.1968 *Uudessa Suomessa*, että on mahdollista, että uskonnosta tulee peruskoulussa vapaaehtoinen aine, jos asetuksella ei toisin säädetä. Oittinen harmittelee uskonnonopetuskomitean mutkistavan koulunuudistusta liikaa. Toisaalta KKK:n uskonnonopetuskomitea päätyi kuitenkin siihen, ettei ”sen mukaan kuin asetuksella säädetään” synnyttä toimenpiteiden tarvetta, jos vaan siveysoppia ei irroteta uskonnosta omaksi oppiaineekseen. (Kähkönen 1976, 192–193; Itälä 2011, 115.)

Kähkösen mukaan (1976, 193) sivistysvaliokunnalle alkoi kuitenkin alkuvuodesta 1968 hahmottua, että uskonnon osalta pysytään olemassa olevassa käytännössä, kuten opetussuunnitelmakomitea kirjeessään 16.2.1968 opetusministeriölle ehdotti. Siitä kieli esimerkiksi valiokunnan ratkaisu olla kuulematta enää asiantuntijoita aiheen tiimoilta. (Sivistysvaliokunnan kokousptk. 20.2.1968.)

208. Aloitteen allekirjoittivat seuraavat kansanedustajat: Eino Uusitalo, Heimo Linna, Kerttu Saalasti, Veikko Savela, Reino Korpela, Veikko Hanhiova, Aulis Sileäkangas, Artturi Jämsén, Reino Kangas, Paavo Niinikoski, Pekka Vilmi, Toivo Anttila.

209. Muistion allekirjoittaneita olivat: Kirkon kasvatusasiain keskus (M.O. Karttunen, Mikko Iskala), Suomen kirkon seurakuntatyön keskusliitto (Aarre Rauhala, Olavi Vuorela), Förbundet för svenskt församlingsarbete i Finland (Karl-Erik Forssell, Bror Borgar), Suomen uskonnonopettajien liitto (T.P. Virkkunen, Vesa Nikunen).

210. *Kristillinen kasvatus* -lehden päätoimittajana toimi peruskoulu-uudistuksen aikaan Kalevi Tamminen ja toimitussihteerinä Mikko Iskala.

Sivistysvaliokunnan kokouksessa 29.2.1968 keskustan edustaja Eemil Partanen ehdotti SDP:n Edit Terästön kannattamana, että sana ”siveysoppia” olisi poistettava lain kuudennen pykälän ensimmäisestä momentista. Ehdotus hyväksyttiin valiokunnassa yksimielisesti. (Sivistysvaliokunnan kokousptk. 29.2.1968.)

Sivistysvaliokunta totesi siveysopista keväällä 1968 valmistuneessa mietinnössään<sup>211</sup>: *Koska uskonnon ja siveysopin opetusta koskeva kysymys on valiokunnan saaman tiedon mukaan parhaillaan selvitetävänä*<sup>212</sup>, *valiokunta on tässä vaiheessa pitänyt asianmukaisena muuttaa kuudennen pykälän kolmannen momentin säännöksen vastaamaan periaatteessa nykyisin voimassa olevan kansakoululain määräyksiä sekä poistaa siveysopin kuudennen pykälän ensimmäisessä momentissa lueteltujen opetussuunnitelman otettavien aineiden joukosta.* (Sivistysvaliokunnan mietintö n:o 1 hallituksen esityksen johdosta laiksi koulujärjestelmän perusteista 1968 Vp. Esitys N.o 44.)

Ratkaisu kypsi sivistysvaliokunnassa poliittisten realiteettien paineessa. Oli vaarana, että laki lykkääntyisi seuraavaan syksyyn, minkä vuoksi vasemmistossa ei haluttu tehdä liian suurta kiistaa ja kynnyskysymystä hallituksen esittämästä siveysopin erillisyydestä. Koulujärjestelmän uudistuksen läpivienti painoi vaakakupissa katsomuspolitiikkaa enemmän. (Somerkivi 1982, 15–16; Kähkönen 1976, 194–195.)

Puitelaki tuli eduskunnan täysistuntoon ensimmäiseen käsittelyyn 2.4.1968. Viidessä puheenvuorossa<sup>213</sup> käsiteltiin katsomusopetusta. Eino Uusitalo (Kesk.) totesi, että hallitus oli esittänyt uskontoa ja siveysoppia opetettavaksi eri aineina, mikä olisi Uusitalon mukaan merkinnyt uskonnon opetuksen tuntuvaa vähentämistä, mutta sivistysvaliokunta palautti oppiainejaon kansakoululain mukaiseksi. (Vp 1968 Ptk I, 279.)

SKDL:n edustaja Oulun vaalipiiristä, kunnanlääkäri Pauli Räsänen käytti puheenvuoron itsenäisen siveysopin ja uskonnon opetuksen uudistamisen puolesta. Räsänen harmittelee sitä, että sivistysvaliokunta on poistanut siveysopin, ja toteaa, että uskonnon opetuksen pelottele katoituksella ja lupailu taivaallisesta palkkiosta on *kaupankäyntiä eettillisillä arvoilla*. Räsänen vaatii tunnustuksellisen uskonnon opetuksen poistamista koulusta kokonaan ja koulussa opetettavaksi vain tieteellisesti todistettuja tosiasioita. Räsänen mielestä kristinoppiin sisältyy eettinen ristiriita, jota yleisinhimillinen, tieteelliselle elämäntähtäykselle perustuva etiikka ei voi tunnustaa. Hän pitää vahingollisena oppia perisynnistä ja ihmisen kelvottomuudesta sekä sitä, että uskonnon puitteissa lapsi opetetaan nielemään henkisiä pakotteita<sup>214</sup>. Räsänen lausuu: *Koululaitoksemme olisi vihdoinkin kyettävä siirtymään keskiaikaisista asenteista atomiaikaan*. Räsänen puolustaa puheenvuorossaan voimakkaasti biologiaa ja luonnontieteellisen maailmankuvan vahvistamista, mutta peräänkuuluttaa myös eettisen kasvatuksen tehostamista: *kouluopetuksessa on entistä keskeisempi sija ihmisen kasvattamisessa*. (Vp 1968 Ptk I, 304–305.)

SDP:n Arvo Salo totesi kokevansa pettymystä juuri sen puitelain pykälän kohdalla, jota hän oli pitänyt kaikista tärkeimpänä, eli kuudennen pykälän, *joka määrää, mitä peruskoulun opetussuunnitelmaan tulee sisältyä*. Salon mukaan kyseessä oli vanhaan jääminen tai jopa taaksepäin astuminen. (Vp 1968 Ptk I, 306–307.)

Suuressa valiokunnassa katsomusopetuskysymykseen palattiin. Kuudennessa pykälässä ehdotettiin pysymistä sivistysvaliokunnan ehdottamassa muodossa lukuun ottamatta

211. Sivistysvaliokunta edellytti mietinnössään niin ikään, että tehdään tutkimus uskonnon opetuksen uudistamisesta vastaamaan muuttuvan yhteiskunnan tarpeita ja uskonnonvapauden periaatteita.

212. Viittaus ”selvitettävänä oloon” viittanee peruskoulun opetussuunnitelmakomitean 16.2.1968 opetusministeriölle lähettämään kirjeeseen ja selvitykseen uskonnon ja siveysopin opetuksesta.

213. TPSL:n kansanedustaja Impi Lukkarinen lausui, että oppiaineluettelon olisi voinut lain sijaan jättää ase-  
tuksen varaan, sillä se olisi tulevaisuudessa tarjonnut mahdollisuuksia joustavampiin muutoksiin ajan tasalla pysymiseksi. (Vp 1968 Ptk I, 280–281.)

214. Räsänen viittasi ajankohtaiseen Hannu Salaman jumalanpilkkaoikeudenkäyntiin, jossa hän totesi olevan kyse kirkon ja suurporvariston henkisestä diktatuurista.

muutosta kieltenopetukseen liittyen sekä tarkennusta uskonnon opetuksen vapauttamis-säädökseen. Suuri valiokunta lisäsi säädökseen sanat *viidelle tai useammalle oppilaalle, jotka ovat uskonnonvapauslain nojalla vapautettu uskonnonopetuksesta* – (Suuren valiokunnan mietintö n:o 1 hallituksen esityksen johdosta laiksi koulujärjestelmän perusteista 1968 Vp.-V-M.- Esitys N.o 44.) Kähkösen (1976, 198) mukaan tarkennus sulkee pois mahdollisuuden, että asetuksella olisi yritetty määrätä uskonnon opetus ja korvaava opetus valinnaisiksi.

Toisessa täysistuntokäsittelyssä katsomusopetusta vielä sivuttiin, mutta siveysoppia ei enää kommentoitu. Artturi Jämsén (Kesk.) piti sivistysvaliokunnan ja suuren valiokunnan muotoilua puitelain kuudennesta pykälästä myönteisenä uskonnon opetuksen kannalta, sillä laki oli nyt yksitulkintainen: peruskoulussa on opetettava uskontoa. (Vp 1968 Ptk I, 616–617; 625.)

Kolmannessa käsittelyssä kesällä 1968 eduskunta hyväksyi lopulta peruskoulun puitelain katsomusaineiden osalta vuoden 1957 kansakoululain muodossa<sup>215</sup>. Tunnustuksellinen uskonnon opetus säilyi pakollisena oppiaineena, siitä vapautetuille opetettaisiin uskontojen historiaa ja siveysoppia, eikä siveysoppia otettu kaikille yhteiseksi aineeksi. Eduskunta hyväksyi sivistysvaliokunnan ehdottaman lausuman uskonnon opetuksen kehittämistä vastaamaan muuttuvan yhteiskunnan tarpeita, mutta mikään ei uskonnon ja etiikan opetuksen osalta lopulta muuttunut. (Vp 1968. Asiakirjat III, osa II. Eduskunnan vast. Esitys n:o 44.) *Kansan Uutiset* kommentoikin lakia *vasemmiston suurvoittona*, mutta harmitteli, että opetussuunnitelmaa jäivät rasittamaan *sekä oikeiston että keskustapuolueen konservatiiviset puumerkit*. (KU 23.5.1968.)

### Siveysoppi lehdistössä koulunuudistuksen aikana

Uskonnon opetusta ja mahdollista itsenäistä siveysoppia käsiteltiin laajasti eri lehdissä koulunuudistuksen ratkaisuvuosien aikana.

Syksyllä 1966 *Oulun ylioppilaslehdessä* käytiin kirkko- ja uskonnonopetuskeskustelua. Oulun yliopiston opettajankoulutuslaitoksen professori Oiva Kyöstiö (1966, 6) kartoitti katsomusopetuksen historiaa ja piti Soinisen yritystä saada itsenäinen siveysoppi oppiaineeksi kansakouluun rohkeana. Kyöstiö mukaan kansainvälistyvässä maailmassa on tarpeellista opettaa nuorille normijärjestelmää, joka *olisi mahdollisimman neutraali uskonnollisten arvostelmien suhteen*.

Kyöstiö (1966, 6) pitää uskontoon sidotun etiikan opetuksen ongelmana sitä, että sinänsä eettisesti arvokkaan sisällön lisäksi uskonto vaatii hyväksymään uskomuksia, joita pidetään jumalallisena ilmoituksena, mutta jotka tosiasiaassa ovat jonain historiallisena aikana eräiden kansojen keskuudessa syntyneitä käsityksiä. Kun nuoret huomaavat räikeän ristiriidan tieteen tulosten ja noiden uskomusten välillä, saattaa se saada heidät välinpitämättömäksi myös eettisten kysymysten suhteen<sup>216</sup>.

SKDL:n kansanedustaja Pauli Räsänen peräänkuuluttaa *Oulun ylioppilaslehdessä* etiikan opetuksen uudistamista: *Tarvitaan uusia, kestävämpiä, nykyaikaisempia elämänohjeita ja tavoitteita – nuorisomme ei pidä pelkistä kielloista – se ei ole viehättynyt kostonfilosofiasta*. Räsänen viittaa Pöijärven kommenttiin, jonka mukaan peruskoulun pitäisi kehittää oppilaassa persoonallisuutta, joka olisi sopusoinnussa itsensä ja Jumalan kanssa. Räsänen mukaan parempi olisi pyrkiä sopusointuun yhteiskunnan ja luonnon kanssa. Räsänen vaatii myös jumalanpilkkapykälän poistamista laista ja toteaa, että *ero kirkosta vapauttaa nuoremmat polvet pelon, pessimismin ja epävarmuutta tuovan psyykkisen kaksijakoisuuden pakkopaidasta*. (Räsänen 1966, 4–6.)

215. Pieni muutos koski ainoastaan sitä, että oman uskontokunnan tunnustuksen mukaisen opetuksen saamisen edellytyksenä oli nyt viisi oppilasta entisen kahdeksan sijaan. (Pyysiäinen 1982, 37.)

216. Kyöstiö (1966, 6) piti myös mahdollisuutta vapautua uskonnon opetuksesta näennäisenä, sillä se vaati väivannaköä vanhemmilta ja lisäksi asiaa hankaloitti opettajien ja oppilaiden enemmistön asettama paine kuulua joukkoon.

Kyöstiö (1966,6) ja Räsänen<sup>217</sup> (1966, 4–6) pitävät kirkon valta-aseman puolustamista keskeisenä esteenä etiikan- ja katsomusopetuksen uudistamiselle. Kyöstiö pahoittelee sitä, että Soinisen ennakkoluuloton ja laajakatseinen yritys uudistaa opetusta oli joutunut kirkon ankaran hyökkäyksen kohteeksi. Räsänen kirjoittaa: *Kirkko luonnollisesti väittää lisääntyvien vapauksien johtavan rappioon ja vastuuttomuuteen ja tähän pelotteluun se käyttää ja tulee käyttämään propagandakoneistoaan ilmeisen vastuuttomasti* (Räsänen 1966, 4–6).

Vilkkain keskustelu julkisuudessa alkoi kun 59 julkisuudessa tunnetun henkilön<sup>218</sup> allekirjoittama vetoamus julkaistiin *Teinilehdessä* 5.4.1967 otsikolla *Puheenvuoro demokratiasta, yksilönvapaudesta ja tasa-arvoisuudesta*<sup>219</sup>. Puheenvuorossa viitataan Poijärven koulunuudistustoimikunnan mietintöön, jossa korostetaan demokratian, yksilönvapauden ja tasa-arvoisuuden periaatteita. Puheenvuoron mukaan *opetusta näiden periaatteiden pohjalta suunniteltaessa on myös erittäin tärkeää saattaa myös kauaskantoinen kysymys uskonnon ja eettisen kasvatuksen opetustavasta perusteellisen ja vakavan harkinnan kohteeksi*.

Puheenvuorossa ihmetellään koulunuudistustoimikunnan valintaa ottaa katsomusopetuksen lähtökohdaksi kansakoululain periaatteet. Kannanoton mukaan nykyinen opetustapa on Raamatun totuuksiin perustuvaa asennekasvatusta<sup>220</sup>, synnintunnon ja uskon herättämistä, jonka opetus ihmisen kelvottomuudesta vaikuttaa lapsiin neurotisoivasti eikä edistä eettisen kasvatuksen tavoitteita. Uskonnonhistoria ja siveysoppi ovat allekirjoittajien

217. Kyöstin ja Räsäsen lisäksi kirkon valtaa ja/tai uskontoon sidottua etiikan opetusta *Oulun ylioppilaslehdessä* kritisoivat esimerkiksi Heikki Hautala (1966, 5), joka toivoi kirkon erityisaseman purkamista ja uskonnon opetuksen tilalle siveysoppia ja Arvo Kippola (1966, 5), joka arvioi ihmiskunnan vapautuvan uskonnoista samoin kuin se on vapautunut taikauksesta ja magiasta.

218. Vetoamuksen allekirjoittivat: Matti Aaltonen, pof. Oulu; Oiva Arvola, opettaja, Rovaniemi; Göran von Bonsdorff, prof, HKI; Pehr Charpentier, nuorisonhuoltotoimiston esimies, Tampere; Lars Durfholm, lainsäädäntöneuv, HKI; Antti Eskola, prof, TRE; Jorma Etto, kirjastonhoitaja, Rovaniemi; Urpo Harva, prof, TRE; Pertti Hemänus, yht. tiet. toht, HKI; Gun Hemming, fru, HKI; Maija-Liisa Isojärvi, opettaja, Rovaniemi; Sampsa Jaakkola, ylilääkäri, Rovaniemi; Eino Jestilä, opettaja, Kemi; Taisto Johteinen, kaupunginjohtaja, Kemi; Jyrki Juurmaa, fil.toht., Järvenpää; Lauri Kaarto; Yrjö Kallinen, opetusneuvos, Espoo; Verner Kempainen, muusikko, Rovaniemi; Yrjö Koivukari, kirjailija, HKI; Sven Krohn, prof, Turku; Karl Lagerpettz, prof Turku; Aila Lahti, kansakoulunopettaja, Jyväskylä; Kai Laitinen, kirjailija, Hki; Matti Larni, kirjailija, HKI; Maija Liisa Lauri, lehtori, Rovaniemi; Juhani Leino, varatuomari, Kemi; Leena Linnovaara, kirjastonhoitaja, Porvoo; Matti Luoma, dosentti, psykologi, TRE; Teuvo Makkonen, erityiskoulunjohtaja, Oulu; Margreta Mickwitz, frk, HKI; Timo K. Mukka, kirjailija, Pello; Mikko Niemi, prof, Turku; Regina Nieminen, arkkitehti, Kemi; Eino Erkki Niskanen, lääketiet ja kir tohtori, HKI; Oula Näkkäläjärvi, oikeustiet kand, Rovaniemi; Seija Okko, fil kand Rovaniemi; Anneli Pukema, näyt. kirj. Kemi; Kullervo Rainio, prof. HKI; Tapani Rantala, taidemaalari, Rovaniemi; Hillikka Rasku, kirjastonhoitaja, Puistola; Matti Raudaskoski, kunnanlääkäri, Haapavesi; Paavo Raudaskoski, kansakoulunopettaja, Nivala; Märten Ringbom, fil.lis. Borgå; Paavo Rintala, kirjailija, HKI; G. Riskula, kaupungin ins. Kemi; Marianna Runeberg, fru, HKI; Olavi Räsänen, lääketieteen lis, Oulu; Pauli Räsänen, lääketieteen lis, Oulu; Valto Räsänen, lääketieteen lis, HKI; Kosti Salminen, opettaja, Rovaniemi; Arvo Salo, kirjailija, HKI; A.B. Seljo, opettaja, HKI; Kyösti Skyttä, kasvatusopillisen yhdistyksen pj, HKI; Kari-Mikael Strömmer, valtiot. maisteri, HKI; Klaus Vala, apulaisprof, HKI; Timo Vasama, lääketieteen lis, Karkkila; Paavo Voipio, prof. Turku; Tuija Vuolle- Wessman, näyttelijä, TRE; Sven-Erik Åström, prof., HKI.

219. Vetoomukseen viitattiin julkisuudessa Puheenvuorona tai 59:n vetoamuksena. Kähkösen (1976, 176) mukaan mahdollisimman suuren arvovallan ja julkisuuden vuoksi laadittiin nimilista henkilöistä, joiden nimeä vetoomukseen toivottiin. Vetoamuksen allekirjoittajat Luoma ja Charpentier olivat Kähkösen mukaan kertoneet hänelle, että osa allekirjoittajista näki tekstin, osa vain kuuli sen sisällön pääpiirteissään etukäteen. Allekirjoittajien huomattavimmat ammattiryhmät olivat professoreita tai apulaisprofessoreita (11), opettajia (9), kirjailijoita ja lääkäreitä (8). Pohjois-Suomen kattavaan edustukseen vaikutti Kähkösen haastatteleman Luoman mukaan lääkärikansanedustaja Pauli Räsänen (SKDL) aktiivinen toiminta. (Kähkönen 1976, 173; Kauppi 1971, 8.)

220. Tässä viitattiin SUOL:n antamaan lausuntoon koulunuudistustoimikunnan mietinnöstä sekä Martti Haavion *Koulun uskonnonopetuksen rakenne ja henki* -teokseen (1950) ja sen päämäärään Jeesukseen Kristukseen uskovasta kristitystä, joka toteuttaa tuosta uskosta lähtevää siveillisyyttä.

mielestä jääneet oppiaineena merkityksettömäksi, sillä myös useimmat kirkkoon kuulumattomat vanhemmat ovat mukavuussyistä tai lapsiin kohdistuvan painostuksen välttämiseksi antaneet lapsensa osallistua uskonnon opetukseen. Kolmas vaihtoehto olisi, ettei mitään oppiainetta olisi, vaan yhteiselämän perusteena olevat eettiset periaatteet sisältyisivät koulun kaikkeen opetusaineeseen ja yleiseen henkeen<sup>221</sup>. (Puheenvuoro 1967.)

Puheenvuoron mukaan kaikki elämän perustavimmat eettiset normit ovat tunnustuksesta riippumatta samat kaikille. Uskonnon opetuksessa tapahtuva auktoriteettiuskoon kasvattaminen on ristiriidassa koulun muun opetuksen kriittisen luonteen kanssa eikä edistä lasten kasvattamista itsenäisiksi, järkipärisiksi kansalaisiksi. Ongelmallista on myös moraalien sitominen yhteen tiettyyn uskoon, mikä on pluralistisdemokraattisessa yhteiskunnassa ristiriitoja luova ja moraalialia heikentävä tekijä. (Puheenvuoro 1967.)

Eettisessä kasvatuksessa on Puheenvuoron mukaan tärkeää rohkaista oppilaita kyseenalaistamaan ja vaatimaan perusteita ja välttää ajattelun suuntautumista aina ennakolta hyväksytyihin uumiin. Eettisen kasvatuksen tavoitteena on ymmärtää alusta pitäen arvo- ja normijärjestelmien erilaisuus ja suhteellisuus: *Jos eettinen kasvatusta saisi auttaa oppilaita oman ja lähimmäisen sosiaalisen sidonnaisuuden tiedostamiseen, se voimistaisi heidän suhteellisuuden-tajuaan ja auttaisi inhimillisten konfliktien selvittämisessä.* (Puheenvuoro 1967.)

Tärkeää on myös ymmärtää uskon ja tiedon rajat ja hyväksyä elämän epävarmuus. Lapsen turvallisuudentunne perustuu allekirjoittajien mukaan ratkaisevasti hänen ja aikuisen väliseen luottamussuhteeseen. *Elämä omin avuin tuntuu mahdottomalta vain sellaisesta, joka on lapsesta pitäen opetettu turvautumaan jumalaan.* (Puheenvuoro 1967.)

Allekirjoittajat toivovat, että koulunuudistuksen yhteydessä tehtäisiin periaatepäätös uskonnon opetuksen korvaamisesta uskonnonhistorialla ja siveysopilla, mikä allekirjoittajien mukaan toteuttaisi paremmin perustuslain hengen mukaisen uskonnonvapauden koulussa. (Puheenvuoro 1967.)

Kähkösen (1976, 175) mukaan idea julkilausumasta oli syntynyt vapaa-ajattelija, tuomari Väinö Voipion koolle kutsumasta keskusteluryhmästä. Alussa mukana olivat dosentti Matti Luoma, maisteri Pehr Charpentier<sup>222</sup> sekä maisterit Teuvo ja Hilikka Rasku. Ryhmän tarkoitus oli keskustella uskonnonvapauden kysymyksistä avarammalta ja laajemmalta pohjalta kuin kommunistisena pidetyn Vapaa-ajattelijoiden puitteissa oli mahdollista. Luoma (1967a, 51–54) rinnastaa ryhmän ideoinnin 1900-luvun alussa vaikuttaneen Prometheus-seuran toimintaan. Ryhmä kokoontui tiuhaan Vanhan ylioppilastalon kellarikabinetissa, ja sen toimintaan osallistuivat myös lainsäädäntöneuvos Lars Dufholm (RKP), lääkäri Erkki Niskanen (Kok.) ja filosofian tohtori Jyrki Juurmaa, joka oli esittänyt uskonnon tilalle siveysoppia ja yhteiskuntaoppia. Kähkösen mukaan ajassa esillä pidetty moniarvoisuus oli ryhmää määrittävä tekijä, mikä mahdollisti myös sekä oikeiston että vasemmiston liittymisen mukaan. (Kähkönen 1976, 176.)

Teiniliiton hallituksen työvaliokunta käsitteli Puheenvuoroa ja teki päätöksen julkaisusta *Teinilehdessä*. *Teinilehti* jatkoi kampanjointia uskonnon opetusta vastaan ja vetosi maan teinikuntiin, jotta ne aktivoituisivat asiassa. Teiniliitto lähetti myös teinikunnille kiertokirjeen *Uskonnon opetus vapaaehtoiseksi* -vetoomuksen nimenkeruulistoineen. Keräyksen tulos oli 2000 nimeä, mikä *Teinilehden* yli 100 000:n lukijan joukossa oli vähän. (Saine 2000, 152; Kähkönen 1976, 177.)

Teiniliiton päätös julkaista vetoomus lehdessään nostatti itsessään keskustelua ja paheksuntaa liiton toimintaa kohtaan<sup>223</sup>. *Opettajain lehdessä* käytiin vuonna 1967<sup>224</sup> keskustelua

221. Tällaiseen vaihtoehtoon puheenvuoron mukaan viitataan Poijärven koulunuudistustoimikunnan kannanotoissa.

222. Charpentier oli useaan otteeseen ottanut *Vapaa-ajattelija*-lehdessä kantaa uskonnon opetusta vastaan.

223. *Kotimaa* (11.4.1967) piti nimienkeruukampanjaa *kauko-ohjauksena*, jolla ei ollut mitään tekemistä vapauden kanssa.

224. Ks. myös OL n:o 47 25.11.1967.

Teiniliiton kannattamasta kouludemokratiasta<sup>225</sup> kriittiseen sävyyn. Lehti myös julkaisi piispa Martti Simojoen vastauksen 59:n puheenvuoroon 3.6.1967. Lehdessä julkaistuissa kannanotoissa on myös viittauksia *Teinilehden* päätökseen julkaista 59:n vetoamus. Veijo Vornamo (1967, 6–7) kirjoittaa loppuvuodesta 1967: *Nykyisiin muotivirtauksiin kuuluu kaiken sen väheksyminen ja vastustaminen, mikä ennen on ollut arvostettua. – – Vanhat hyvät tavat ja moraalikäsitteet pitäisi heittää roskakoriin.* Vornamo vastusti kouludemokratiaa ja piti teinien tavoitteita epärealistisina ja epäkunnioittavina.

Myös Kähkönen (1973a, 98; 1976, 177) kritisoi kymmenen vuotta myöhemmin Teiniliittoa, jonka toiminta Kähkösen mukaan ei ollut normaalin järjestödemokratian mukaista, vaan enemmän suoran toiminnan mallia. Kähkösen kommentti heijastaa aikansa latautunutta kysymystä kouludemokratiasta sekä 1960-luvulla repeytyneitä kuilua konservatiivisen sodankäyneen sukupolven ja nuoren radikaalin polven välillä: *Hallitus ei pitänyt moraalisesti arveluttavana, että alaikäinen koulunuoriso ottaa kantaa koulukysymyksiin vanhempiensa tieteen tai tietämättä.*

Teiniliitto perustelee ratkaisua *Teinilehdessä* 19.4.1967. Liiton puheenjohtaja Otso Appelqvist pyrkii oikaisemaan julkisuudessa syntyneen käsityksen siitä, että vetoamus olisi ollut Teiniliiton hanke. Appelqvist korostaa kyseessä olleen yksityishenkilöiden vetoamus, jonka liitto halusi saattaa jäsentensä tietoisuuteen, sillä liiton tarkoituksena on herättää kiinnostusta kaikkiin kouluun liittyviin kysymyksiin. Toista vaihtoehtoa eli tunnustuksellista uskonnon opetusta oppilaat saivat joka tapauksessa viikoittain 12 vuoden ajan. Appelqvist huomauttaa Teiniliiton tekevän yhteistyötä kristillistenkin tahojen kanssa, joten yksipuolisuutena ei voisi pitää sitä, että liitto välittää jäsenilleen myös toisenlaisia näkemyksiä. (Appelqvist 1967, 3.) Teinilehti julkaisikin keväällä 1967 myös vetoomusta kritisoivia kannanottoja<sup>226</sup>.

Heikki Palmu<sup>227</sup> harmittelee samassa *Teinilehden* numerossa, että vetoomukseen<sup>228</sup> on lehdistössä suhtauduttu niin asiattomasti ja puolustaa liiton ratkaisua julkaista vetoamus. Palmun mukaan *Kotimaan* ja *Herättäjän* tapa nimitellä vetoomuksen allekirjoittajia ateisteiksi ja kommunisteiksi ei edistä asiallista keskustelua. Palmun mukaan kaikkien oppiaineiden, niin uskonnon kuin historiankin, opetuksessa tärkeintä on dialektisuus: ristiriitoja ei pidä välttää, vaan ne ovat hedelmällisen keskustelun lähtökohta. Uskonnon tekemistä vapaaehtoiseksi Palmu ei kuitenkaan kannata, sillä se olisi kasvattavan ja hyödyllisen oppiaineen loppu. (Palmu 1967, 7.)

Itse Puheenvuoron sisältö synnytti laajan julkisen keskustelun, ja lehdistössä esitettiin argumentteja niin puheenvuoron puolesta kuin sitä vastaan. Vastareaktioita käsittelemättä vastustavien argumenttien tarkastelun yhteydessä luvussa 5.

Puheenvuoroa puolustavissa kannanotoissa korostettiin ongelmia, joita moraalin sitomiseksi uskontoon koitui. Jo alkuvuodesta 1967 puheenvuoron ydinryhmään kuulunut Jyrki Juurmaa huomauttaa, ettei uskonnollinen kasvatus *ole missään kyennyt estämään ihmisiä raatelemasta toisiaan.* Moraali ei myöskään ole sen heikompi maissa, joissa ei opeteta kristinuskoa. Juurmaan mukaan lapsi kestää kyllä sen, että joihinkin kysymyksiin ei ole vastauksia. Sen sijaan turvallisuuden tunteen luominen lapselle jumalakertomuksilla saattaa kostautua

225. Koulu- ja opiskelijademokratiasta Suomessa 1960- ja 1970-luvuilla ks. esim. Kärenlampi 1999 ja Kolbe 1996.

226. Esim. T. P. Virkkusen Suomen uskonnonopettajien liiton puolesta julkaiseman tekstin *Peruskoulun uskonnonopetus* (3.5.1967), nimimerkin Occam Turkulainen tekstin *Demokratian opetus vapaaehtoiseksi - vetoamus* (24.5.1967) ja Risto Volasen *Tarvitaanko uskonnonopetusta* (3.5.1967).

227. Palmu oli myöhemmin ”punapappina” tunnetuksi tullut vasemmistolainen, tuolloin 21-vuotias teologian ylioppilas.

228. Julkaisua puolusti myös nimimerkki Aamos (TL19.4.1967), joka toteaa kirkon edustajien kannan jakaantuneen ja edistyksellisempien näkevän vetoomuksessa paljon hyvääkin, kun taas vanhoilliset pitivät vetoomusta salakavalana ateistisena hyökkäyksenä.

myöhemmin, kun lapsenusko romahtaa. (Juurmaa 1967, 15–16.) Juurmaa saa *Suomen Kuva-lehdessä*<sup>229</sup> kannatusta useammalta kirjoittajalta, jotka pitävät uskonnon opettamista lapselle vahingollisena ja paheksuvat kuolemalla, kostolla ja helvetillä pelottelua. Nimimerkki *Ei ehdottomasti oikeassa* kertoo, ettei voinut millään uskoa, että ihminen pelastuisi helvetin tullelta vain sen sattuman vuoksi, että on syntynyt länsimaissa.

Veikko Junttila (1967, 157) kritisoi vanhatestamentillista moraalikäsitystä kolmanteen tai neljänteen polveen ulottuvasta kostosta ja pessimististä ihmiskäsitystä, jonka mukaan ihminen ei edes kykene hyvään. Markus Raikamo (1967, 13) ja Leena Kulovaara (1967, 5) kirjoittavat kristinuskon kosta ja vihaa henkivän, ahdasmielisen jumalakäsityksen haitallisuudesta. Pakottaminen ja paatoksellisuus johtaa Kulovaaran mukaan välinpitämättömyyteen tai jopa kyseenalaisiin eettisiin valintoihin.

Uskontoon sidottua moraalialia pidettiin haitallisena yhteiskunnan kannalta. Kari-Mikael Strömmerin<sup>230</sup> (1967a, 3) mukaan vetoamuksen lähtökohtana on ollut niiden *vaarojen tajuaminen, jotka aiheutuvat maallistuvan yhteiskunnan moraalin jatketusta sitomisesta uskonnolliseen vakaumukseen. Nykyaikainen yhteiskunnan kehitys vie uskontoon pohjatuun moraaliopeutuksen yhä loitommalle kansalaisten moraalisen käyttäytymisen todellisista vaikuttimista. Juuri huoli yhteiskuntamoraalista antaa aiheen korostaa kristilliseen etiikkaan nähden vaihtoehtoisen humanistisen etiikan olemassaoloa.*

Argumentit ovat hyvin samanlaisia kuin esimerkiksi Järvinen (1920) ja A.R. Rosenqvist (1921) itsenäisyyden ajan alun siveysoppikeskustelussa esittivät. Strömmerin (1967b, 4) mukaan ei ole enää tarkoituksenmukaista liittää toisiinsa yhteiskunnan sääntöjen noudattamista ja uskoa yliluonnolliseen. *Kun nimittäinkin näin tehdään, johtaa toisen häviäminen helposti myös toisen sortumiseen, ts. uskon katoaminen johtaa tunteeseen, että moraalilla arvoilla ei ole mitään perustaa. Yhteiskunnan säilymisen ja vakavuuden kannalta on elintärkeää tehdä selväksi, että on moraalialia ilman uskoa.*

Samana huolen esittäjä paperityömies Salonen *Sosialidemokraatissa*: on *lasten viattomien sielujen peukaloimista* opettaa heille kahta toisistaan poikkeavaa maailmankuvaa. Etiikan oppiminen kävi päinsä ilman jumala-auktoriteettiäkin. Kun lapset tajuaisivat auktoriteetin lupauksen kateettomuuden, he yhdistäisivät yhteiskunnalle vaarallisella tavalla uskonnon opetuksen tuoman pettymyksen yhteiskuntaan, sillä koulu oli sen instituutio. (Salonen 1967.)

Pertti Hemánus (1967, 8) katsoo uskontoon sidotun etiikan olevan ongelmallista yhteiskunnan kannalta siksikin, että se tähtää *sydämen muuttumiseen*, mutta väheksyy yhteiskunnallisten uudistusten arvoa.

Puheenvuoron allekirjoittajat nostivat esiin myös uskontoon sidotun moraalin yksilölle aiheuttamia ongelmia. Strömmerin (1967a,3) mukaan *voi virheellinen olettamus uskon ja moraalin toisistaan riippuvuudesta lapsenuskon kadotessa johtaa neurotisoivaan moraaliseen epävarmuuteen*. Myös Luoma (1967c ja 1967d) pitää mahdollisena, että uskonnolla voi olla joihinkin neurotisoiva vaikutus. Kristinuskoko oli luonteeltaan autoritääristä, kun Jumala oli sekä arvojen asettaja että arvokkaan elämän takaaja. Sen sijaan Luoma ajattelee, että *humanistinen ja muukin aito moraalialia on pitkällisen kehityksen tulos, josta lapsena opitaan elämyksellisesti vain joitain alkeellisia käytösesikkeitä ja vasta asteittain vaativampia yhteiselämän eettisiä hienouksia ja syvällisyyksiä.*

Paul J. Koponen (1967, 22) varoittaa mielenterveydellisistä vaaroista, joita syntyy, kun *uneliaaseen lapsen mieleen ympätään jonkinlainen perisyntin kaava ja vakuutetaan vakuuttamasta päästyään oman tahdon ja älyn mitättömyyttä ja arvottomuutta*. Veikko Junttila kritisoi kristinuskoko eettisen kasvatuksen perustana: *Kristinopissa annetaan joukko kieltoja ja käskyjä,*

229. Nimimerkki Vapaa-ajattelija, nimimerkki Isoäiti, Väinö Peltonen. Kirjeitä toimittajalle: Uskonnonopetuksen seuraukset. SK 5/1967 4.2.1967.

230. *Kotimaan* kanta oli yksiselitteisesti uskonnon puolella, itsenäistä siveysoppia vastaan, mutta Puheenvuoron allekirjoittajien näkemyksiä julkaistiin lehdessä keväällä 1967, kuten mainittu Strömmerin kirjoitus.



joita on noudatettava Jumalan hirvittävän koston uhalla ja hänen hyvityksensä toivossa. Tämä on siveellisen kasvatuksen kannalta arveluttavaa rangaistus- ja palkintomoraalia. Siveelliset arvot ovat tällöin kauppatavaraa. Näin kristinopissa rikotaan eettisen kasvatuksen perusteet. (Junttila 1967, 157–160.)

Teinien nimienkeräystoimikunnan jäsen Ilkka-Christian Björklundin mukaan eettisen opetuksen antaminen on kokonaisuudessaan ongelma, jota ei ole pystytty koulussa tyydyttävästi ratkaisemaan, minkä lisäksi uskonnon opetus on synnyttänyt tiettyjä kaksinaismoraalia aiheuttavia tilanteita. (AL 22.4.1967.)

*Ilta-Sanomat* kommentoi vetoomusta etiikan opetuksen kannalta varsin myönteisesti pääkirjoituksessa 18.4.1967. Lehden mukaan koulussa pitäisi olla aikaa myös yleisen moraaliopin antamiseen ja suvaitsevaisuuteen kasvattamiseen: *Jotta uusi koulu olisi siihen kiinnitettyjen toiveiden mukainen, sen tulisi myös uskonnonopetuksessa ohjata nykyistä enemmän ymmärtämään niitä ihmisiä ja yhteisöjä, jotka uskovat toisin samoin kuin niitä, jotka eivät usko lainkaan... olisi aiheellista selittää esimerkiksi, miksi jossain erittäin uskonnollisessa maassa rikollisuus ja paheet voivat olla yleisempiä kuin suorastaan uskonnottomassa valtiossa.*

Pertti Hemánus (1967, 4) vastaa Puheenvuoron saamaan kritiikkiin: *Todella arvelen arvopluralismin aiheuttavan vähemmän neurooseja kuin monismin – –. Voin perustaa käsitykseni sille, minkä näen joka päivä ympärilläni: ”neuroottisimpia”, onnettomimpia ja säälettävimpiä tämän hetken suomalaisen yhteiskunnan jäsenistä ovat mielestäni monismin kannattajat, joihin kuuluvat esim. nuorison tuomitsijat, sensuurin vaativat, rangaistusten korottamista huutavat, yhteyttä kommunistisen tai kapitalistisen maailman kanssa pelkäävät, nykyajan kelvottomuuden kaunistelijat jne.*

Kyse oli Puheenvuoron allekirjoittajien mukaan myös lasten katsomusvapaudesta. Juurmaa korostaa lapsen itsenäiseksi yksilöksi kasvattamisen tärkeyttä radio-ohjelmassa 6.5.1967. (Kähkönen 1976, 185.) Hemánus (1967, 4) totesi itse kuuluvansa kirkkoon<sup>231</sup>, mutta ajattelee, ettei kellään isällä tai äidillä ole eettistä oikeutta kasvattaa lapsiaan kritiikittömän kristityiksi, ateisteiksi tai minkään ehdottoman vakaumuksen kannattajiksi. *Se on enemmän valtaa kuin ihmisellä saa olla toisen ihmisen, nuorensa, yli. Tasapuolisuuden nimessä toivon koulunkin antavan opetusta, jotta kaikki valinnan vapaus jää lapselle itselleen.* Myöskään Strömmerin (1967b, 4) mielestä koulun eettinen kasvatusta ei saa ohjata oppilaiden elämäkatsomuksellista valintaa yhtään enempää kuin ehdottomasti on tarpeen. Luomasta (1967e, 3) on lähinnä irvokasta väittää kansa- ja oppikoulun oppilaita kirkon jäseniksi, he kun eivät valintaa jäsenyydestä itse ole tehneet. On myös harhaanjohtavaa sanoa kirkkoon kuulumisen olevan vapaaehtoista, kun kirkosta eroamisen menettely on niin hankala ja polkee eroajan oikeuksia.

Luoman (1967b) mukaan vetoomus ei kiistä tunnustuksellisen uskonnon opetuksen merkitystä vaan kyseenalaistaa ainoastaan sen oikeutuksen julkisessa koulussa: *Yhden ainoan elämäkatsomuksellisen laitoksen, luterilaisen kirkon, perimmäinen etuoikeus saada harjoittaa julistustyötään koulujen virallisten opetusohjelmien sisällä on julistuksen ja sen allekirjoittajien protestien pääkohde.* Suurelta osin katsomusopetus hahmottuikin kysymykseksi kirkon vallasta ja tunnustuksettomana, liberaalin valtion muovautumisesta.

Myös Väinö Voipio (1967, 4) piti vallitsevaa katsomusopetustilannetta jäänteinä kirkon etuoikeuksista. Hemánus (1967, 7) korostaa, että laissa taattu oikeus jäädä pois uskonto-tunneilla johtaa käytännössä usein diskriminaatioon ja painostuksen vaaraan. Lääkäri Eino Erkki Niskanen (1967, 4) pitää pohjimmaisena ongelmana valtionkirkon erityisasemaa. Jos se purettaisiin, seurauksena olisi yhteiskunnan ylläpitämien koulujen tunnustuksellinen puolueettomuus. Niskanen mukaan tarkoitus ei ole häiritä kristittyjen uskonnonvapautta vaan ainoastaan pyrkiä yhteiskunnan julkisoikeudelliseen maallistamiseen (sekularisaatioon).

231. Tästä syystä olisi Hemánuksen (1967a, 8) mukaan poistettava välittömästi myös aamuhartaudet koulusta, sillä ne voivat loukata oppilaiden arvoja ja mielipiteitä ilman että he itse saavat tilaisuutta ottaa asiaan kantaa.

Raikamo (1967, 13) kritisoi kirkkoa maallisen vallan tavoittelusta ja ihmiskielteisyydestä. Hemánuksen (1967, 7) mukaan *Kristus ei tullut maan päälle siksi jotta häneen uskovat tai muodollisesti kirkkoon kuuluvat saisivat yhteiskunnassa erityistä valtaa tai etuoikeuksia*<sup>232</sup>.

Puheenvuoron allekirjoittajien ja kannattajien kannanotoissa hahmottuu ihanne tunnustuksettomasta valtiosta, jonka kouluissa opiskellaan yhteiskunnan toiminnan ja yksilön oikeuksien suojelun kannalta keskeisiä arvoja. Strömmer (1967a, 3) kirjoittaa: *Yhteiskunta on meille kaikille yhteinen, uskonnollisesta ja poliittisesta kannastamme riippumatta. Sen takia koulun suhtauduttava puolueettomasti uskontoihin ja aatteisiin ja rajoittauduttava antamaan asennekasvatusta pelkästään yhteiskuntamoraalin perussääntöjen osalta*. Raikamon (1967, 13) mukaan vetoamus onkin sellainen, johon *kaikkien edistystä ajattelevien kansalaisten on liityttävä ilomielin ja tukea antaakseen*.

Puheenvuoron allekirjoittanut Urpo Harva kertoo *Kotimaassa* 9.5.1967, ettei hyväksy kaikkia perusteita uskonnon opetusta vastaan, mutta pitää Puheenvuoron ehdotusta *valtiolaisen liberalismiin* vuoksi tärkeänä. Myöhemmin Harva (1977, 43) arvioi, että vaikka puheenvuoron kasvatusihanne filosofisesta, järkiperaisestä ja kriittisestä ihmisestä on välttämätön liberaalin demokratian toteutumisen kannalta, kriittisyyteen kasvattamisessa on edettävä varovasti: *Kaike tekeminen kyseenalaiseksi niin kypsymättömässä iässä kuin peruskoululaiset ovat, saattaa johtaa pohjattomaan skeptisismiin, arvonihilismiin ja mielenterveyden romahtamiseen*. Harva esittää myös sovittelavamman näkemyksen uskonnosta ja toteaa, ettei kristinuskon opetus välttämättä ole ristiriidassa kriittisyyden opettamisen kanssa, kunhan opetuksessa ei sotketa toisiinsa uskoa ja tietoa lasta eksyttävillä tavoilla. (Harva 1977, 45.) Harvan maltillisuutta ja jyrkimmistä kannanotoista etäisyyttä ottava lähestymistapa muistuttaakin itsenäisyyden ajan alun edistysliberaalien näkemyksiä.

Yhteiskunnan moraalinen ja kulttuurinen pluralismi nostettiin tunnustuksettoman valtion ja uskonnosta irrallisen etiikan opetuksen perusteeksi. Hemánuksen (1967, 7) mukaan tunnustuksetonta opetusta voi kannattaa kuka tahansa, *joka hyväksyy oppivelvollisuuskoulun periaatteeksi tasapuolisuuden*. Hemánus vertaa tilannetta politiikkaan: yksikään puolue ei saa yrittää tehdä koulusta ideologiaansa suosivaa. Samaan tapaan kirjoittaa Luoma (1967c, 4): *Peruskoulun tarkoitus meidän pluralistis-demokraattisessa yhteiskunnassamme ei saa, eikä voi olla, olla tietyn yhden valmiin maailmankatsomuksen istuttaminen nuorisoomme*.

Luoman (1967b; 1967c) mukaan Puheenvuoron allekirjoittajien katsomus rakentuu selkälaisille arvoille kuin demokratia, ihmisarvo, yksilöllisen valinnan vapaus ja tasa-arvoisuus. Puheenvuoron kriitikkojen, kuten Uskonnonopettajien liiton T. P. Virkkusen mukaan nämä olisivat saavutettavissa vain kristinuskon avulla, mihin Luoma toteaa: *Maailmassa vallitsee muitakin arvoja ja tavoitteita kuin kristinuskoisia*.

Myös kansainvälisyyttä pidettiin perusteena uskonnosta irrotetulle etiikalle. Suomen sosialidemokraattisen nuorisoliiton liittoneuvosto otti kokouksessaan alkuvuodesta 1967 kannan, että uskonnon opetus on korvattava siveysopilla ja kansainvälisyys, maailmankansalaisuuteen kasvattaminen on otettava koulujen opetusohjelmaan. (PS 31.1.1967.) Samoin professori Kyöstiö (1967, 4) pitää harmillisena koulunuudistustoimikunnan päätöstä hylätä kaikille yhteinen siveysoppi, sillä hänen mukaansa koulussa *jo kipeästi kaivattaisiin kansainväliseen yhteisymmärrykseen tähtäävää uudistusta*. Vapaa-ajattelijat argumentoivat myös uskonnon vievän tunteja esimerkiksi vierailta kieliltä ja muilta nykymaailmassa hyödyllisiltä aineilta. (KS 4.4.1967, 12.)

Puheenvuoron vastustajat kysivät allekirjoittajilta, miten lapselle olisi mahdollista opettaa humanistista etiikkaa. Hemánus (1967b, 4) kannattaa humanistiseen etiikkaan tutustu-

232. Hemánus jatkaa, että *kristityn moraalinen velvollisuus olisi tuntea erityistä huolta siitä, että hän ei nauti yhteiskunnassa kohtuuttomia etuoikeuksia*. (Hemánus 1967, 7) Nimimerkki Pedagogi toteaa *Suomen Kuvalehdessä*, että Jeesuksen oppi ei sovellu maallisen järjestyksen, koulun eikä valtion opiksi (SK 5/1967 4.2.1967).

mista elämyksellisin keinoin ja kertoi esimerkiksi opettavansa 8-vuotiaalle lapselleen, että kaikki ihmisrodut yhtä hyviä ihonväristä riippumatta, kaikki ammatit kunnioitettavia eikä kenellekään ihmiselle saa tehdä pahaa. Luoma (1967d, 4) huomauttaa, että vaikka kristinusko olisikin verraton lapsen persoonallisen kehityksen kannalta, ei siitä seuraisi sitä, että kirkolla pitää olla yksinoikeus harjoittaa lähetystyötään myös julkisessa koulussa.

Kulovaaran (1967, 5) mukaan keskeistä on arvostaa oppilaan omaa ajattelua eikä ahdasmielisesti esittää muita kuin kristillisiä katsomuksia alempiarvoisina, minkä Kulovaara ilmaisee värikkäin sanankääntein: *Mutta voi pojat jos eroaa kirkosta, silloin on heti kommunisti ja mielisairas ja perverssi ja namusetä ja rikollinen ja irtolainen jne. Kuljetaan vaan jalkakäytävän äärimmäistä (oikeanpuoleista) reunaa ja syödään kaurapuuroa ja hernerokkaa. Haa, tämä se vasta on ihmiselämän arvoista! Tämä on kristillistä!*

Tarkastelen Puheenvuoron kannattajien näkemyksiä universaalista humanistisesta etiikasta koulun etiikan opetuksen perustana tarkemmin luvussa 6.

### Siveysoppi peruskoulun opetussuunnitelmakomiteassa

Koulun järjestelmätason uudistamisen rinnalla kulki opetussuunnitelman uudistaminen, missä prosessissa niin ikään keskusteltiin katsomusopetuksesta ja etiikasta. Valtioneuvoston vuonna 1966 asettamaa peruskoulun opetussuunnitelmakomiteaa (POPSK) johti kouluhallituksen osastopäällikkö Urho Somerkivi<sup>233</sup>. Etiikan opetusta komitean kokouksissa piti esillä erityisesti apulaisprofessori Annika Takala.

Itsenäistä siveysoppia ja sen ympärillä käytyä julkista keskustelua kommentoitiin POPS-komiteassa läpi vuoden 1967. Kokouksessa 17.3.1967 Somerkivi arveli uskonnon ja siveysopin tulevan opetussuunnitelmaan eri aineina. Kokouksessa 18.4.1967 pohdittiin jälleen, mitä pilkku hallituksen esityksen 6. §:n oppiaineluettelossa uskonnon ja siveysopin välillä merkitsi. Pöytäkirjan mukaan ainakin Takala piti tätä erillisten oppiaineiden vaihtoehtoa mahdollisena: *Tulisiko siveysopista kaikille opetettava aine? Uskonnonhistoria + siveysoppi kel-paisi ehkä kaikille.* Professori Kalevi Heinilän mukaan yhteinen oppiaine olisi mahdollinen: *Yleinen eettinen kasvatuslinja voi olla. Sosialistinen etiikka ja kristillinen etiikka lähenevät toisiaan.* Samoin rehtori Touko Voutilainen<sup>234</sup> kannatti uskonnon ja siveysopin erottamista. Takala harmitteli kokouksessa 25.4.1967, että työjärjestys oli opetussuunnitelman kannalta nurinkurinen, kun komitea ei edes tiedä, onko kyseessä erillinen oppiaine vai ei. Sen vuoksi siveysopin käsittelyn siirtämistä ehdotettiin kevään kokouksissa. (POPSK pkt. 25.4.1967.)

Takala kritisoi kokouksessa uskonnon opetusta ja katsoi, että siitä johtuivat *sielulliset vaikeudet*. Voutilainen sanoi kannattavansa katsomusaineen vapaata valintaa, sillä uskonnonvapauslaki ei kieltäisi vapauttamasta uskonnon opetuksesta myös kirkkoon kuuluvia. Myös uskontoon sidottua etiikkaa puolustettiin komiteassa. (POPSK pkt. 17.3. ja 18.4.1967.)

233. Komitean jäsenet: Koulunjohtaja Pehr Back, vt. kouluneuvos Lars Frösén, professori Kalevi Heinilä, koulunjohtaja Mikko Hirvoila, yliopistonlehtori Kaisa Hälinen, musiikinopettaja Urpo Jokinen, vt. kouluneuvos Vesa Lyytikäinen, professori L. Arvi P. Poijärvi, ylitarkastaja Jouko A. Riihä, kansakouluntarkastaja Tuomo Saurio, rehtori Veli Skarra, apulaisprofessori Annika Takala, apulaisprofessori Aimo Turunen, kouluneuvos Klas Wallin, kotitalousopettaja Leena Wiio ja rehtori Touko Voutilainen. Jaakko Linnankivi tuli vuonna 1968 eronneen Mikko Hirvoilan tilalle. (POPS I 1970: A 4, 4-6) Valtioneuvosto määräsi komitean asiantuntijaryhmät maaliskuussa 1967. Uskonnon asiantuntijaryhmään kutsuttiin rehtori Pekka Aukia, kansakoulunopettaja Essi Korhonen, fil.lis. Kalevi Tamminen ja fil. tri. T. P. Virkkunen. Annika Takala oli asiantuntijaryhmässä komitean edustajana. (Somerkivi 1983, 49–50; Kähkönen 1976, 204.)

234. Fil. lis. Touko Voutilainen (1918–1991) opiskeli filosofiaa Eino Kailan johdolla. Hän toimi Suomen filosofisen yhdistyksen hallituksen jäsenenä ja sihteerinä 1950-luvulla. Vuodesta 1956 Voutilainen toimi Helsingin Yhtenäiskoulun rehtorina. 1980-luvulla hän perusti FOTA-projektin, jossa kehitettiin logiikan ja tietoteorian pohjalta oppimisen formaaleja taitoja ja kriittistä ajattelua. (Niiniluoto 1991; Syrjälä 1990, 48.)

Komitea sai lausunnon koulunuudistustoimikunnalta hallituksen esitykseen liittyen. Toimikunnan mukaan puitelain 6. §:n 1. momentti pitäisi muuttaa niin, ettei siveysoppia mainittaisi omana oppiaineena lainkaan, sekä 3. momentti niin, että uskonnon opetuksesta vapautettujen korvikeaineen nimi olisi uskontojen historia ja siveysoppi. Perusteluksi mainitaan se, että eettisen kasvatuksen on katsottu kuuluvan uskontoon ja lausunnon mukaan *mielipide, jonka mukaan eettinen kasvatusta olisi kaikille yhteistä, jäi vähemmistöön*. Lausunnon sa myös todetaan, että lakiesityksen sanamuoto saattaisi johtaa koulunuudistustoimikunnan kannasta poikkeaviin tulkintoihin ja *saattaisi merkitä sellaisen käytännön säätämistä, joka ei vastaa asiantuntijoiden käsityksiä uskonnonopetuksen ja eettisen kasvatuksen järjestämisestä peruskouluikäisellä koulunuorisolla*. (KUT:n lausunto POPSK:lle hallituksen 14.4.1967 antamasta esityksestä laiksi koulujärjestelmän perusteista.)

Syksyllä komiteassa väiteltiin siitä, kuuluvatko lakitekstissä mainitut oppiaineet kaikille. Wallin on sitä mieltä, että lakitekstissä ei sanota, että kyseessä olisi kaikille pakollisista oppiaineista, paitsi kielten kohdalla. Jokinen on sitä mieltä, että lakitekstissä mainitut aineet kuuluvat kaikille, mihin Somerkivi toteaa, että näin kansakoulun osalta oli ollut ja lausuu: *siveysoppi kuuluu kaikille, sen jälkeen joko uskonto tai uskontojen historiaa*. (POPSK pkt. 7.11.1967.)

Kansakoulutarkastaja Tuomo Saurio on sitä mieltä, että pilkun tuojat tähtäävät uskonnon opetuksen poistamiseen. Saurion mielestä suuntauksen pitäisi olla oppiaineiden yhdisteleminen suuremmiksi kokonaisuuksiksi. (POPSK pkt. 7.11.1967.)

Voutilainen ei hyväksy Saurion väitteitä. Voutilainen ja Takala ovat sitä mieltä, että siveysopille olisi tehtävä oma opetussuunnitelma, jotta päästään kunnolla keskustelemaan, mikä siveysopin ja uskonnon suhde on. Voutilaisen mukaan erillisenä oppiaineena siveysoppi auttaisi oppilaita ajattelemaan eettisiä asioita, mutta pohti, olisiko vaarana, että *voidaan kyllästyä etikkaan jos asiasta jaubetaan kahteen kertaan*. Heinilä pitää kohtalokkaana, jos eettinen opetus yhdistettäisiin vain omaan uskontoon, sillä eettisiä normeja tarvitaan aina ihmisten yhteiselämässä: *pakanoillakin on omatunto*. Takala toisaalta toteaa, ettei ole kenellekään etua siitä, jos siveysoppi opetetaan uskonnosta täysin erillään. Poijärvi korostaa, että kristillinen ja marxilainen moraalit muistuttavat hyvin paljon toisiaan ja kannattaa etiikan opetussuunnitelman laatimista, jossa voisi käydä ilmi *universaali etiikka*. (POPSK pkt. 7.11.1967.)

Komitea päätti tilata 7.11.1967 kokouksessaan selvityksen siveysopin opetuksesta Takalalta. Selvitys<sup>235</sup> valmistui vuodenvaihteessa 1967–1968. Se kartoitti laajasti eettisen kasvatuksen luonnetta, toteuttamista koulussa sekä sen suhdetta uskonnon opetukseen. Takalan mukaan koulun eettinen kasvatusta jakautuu luonteenkasvatukseen, sosiaalisten sääntöjen opettamiseen sekä varsinaiseen etiikan opetukseen. (Takala 1968, 2.)

Luonteenkasvatuksen tavoitteena oli opettaa oppilaita itsehillintään ja pitkäjänteiseen toimintaan, jossa myöhempiä, arvokkaampia palkkioita arvostetaan tämänhetkisten, helppojen nautintojen sijaan. Luonteenkasvatusta olisi toteutettava erilaisissa kouluelämän konkreettisissa tilanteissa ja useissa oppiaineissa (esim. äidinkieli, historia) voidaan antaa virikkeitä luonteenkehitykselle. (Takala 1968, 3, 10.) Sosiaalisten sääntöjen opettamisessa oli kyse moraalikasvatuksesta, jota niin ikään piti Takalan mukaan toteuttaa tosielämän tilanteissa. Tällaista kasvatusta ei Takalan mukaan pitäisi keskittää, vaan toteuttaa osana kaikkea opetusainesta läpäisyperiaatteella<sup>236</sup>. (Takala 1968, 8.)

Moraalikasvatusta, joka vain opettaa noudattamaan normeja mutta ei opeta ymmärtämään niiden taustalla olevia arvoja, jättää oppilaita neuvottomaksi uusissa tilanteissa. Varsinkin auktoriteettiä ja rangaistuksen pelko moraalisen toiminnan motiiveina ovat haitallisia, ja

235. Selvitys julkaistiin *Kasvatusta ja koulu* -lehdessä 1/1968, 2–17.

236. Tämän vuoksi kaikessa opettajankoulutuksessa olisi Takalan mukaan annettava valmennusta moraalikasvatukseen, sillä se tärkeä osa kaikkea koulutyötä riippumatta siitä, miten varsinainen etiikan opetus järjestetään. (Takala 1968, 9.)

tärkeämpää olisi kehittää sisäistä, arvojen ymmärtämisestä<sup>237</sup> lähtevää kontrollia. Sosiaalisten sääntöjen opettamisessa onkin Takalan mukaan tärkeää korostaa sitä, että tiettyjen sääntöjen noudattaminen on tarpeen kaikille yhteisön jäsenille riippumatta uskontokunnasta. Hän vertaa tilannetta liikennesääntöjen opettamiseen, joiden omaksuminen ei riipu oikeasta uskosta vaan rationaalisista perusteista eli sen ymmärtämisestä, että ilman sääntöjä liikenteessä vallitsi täysi kaaos. (Takala 1968, 3–6.)

On tärkeää opettaa erottamaan perusoikeuksien kunnioittaminen normeista, joista on positiivisia seurauksia, mutta joiden rikkominen ei loukkaa toisten perusoikeuksia. Näistä perusoikeuksia koskevista normeista voidaan Takalan mukaan päästä suurempaan yksimielisyyteen kuin jälkimmäisistä. Moraalikasvatuksen kannalta on ongelmallista, jos aikuiset vaativat samalla painokkuudella noudattamaan kaikki sääntöjä, myös mielettömiä ja vain makuasioihin liittyviä. Varsinkin murrosikäisten kanssa sovinnaisuussääntöjen korostamista kannattaa välttää. (Takala 1968, 4–6, 8–9.)

Takala ei kiellä uskonnon voimaa omatunnon herättämisessä ja normien sisäistämässä. Yhteiskunnan oikeusnormit säätelevät ihmisen tekoja, mutta uskonto pyrkii kasvattamaan ihmisen ajatuksia ja niiden hyvyttä. (Takala 1968, 6.) Myönteinen suhtautuminen kristilliseen etiikkaan tulee ilmi myös Takalan viimeisessä kirjassa (1996).

Varsinaiseen etiikan opetukseen Takala suosittelee kaikille yhteistä kurssia yhdeksänneljännellä<sup>238</sup> luokalla. Koska etiikassa operoidaan abstrakteilla käsitteillä, on opetus sen vuoksi syytä Takalan mukaan jättää viimeiseen vuoteen. Käsitteellisen ajattelun lisäksi tarvitaan kykyä ymmärtää syy-seuraussuhteita ja kykyä orientoitua tulevaisuuteen. Eettisessä pohdinnassa on erityisen vaikeaa arvioida tekoja, joiden seurauksia voi ennustaa varmuuden sijaan vain tietyllä todennäköisyydellä. Tulevaisuuteen orientoitumista tarvitaan myös yksilön eettiseen kasvuun: on kyettävä asettamaan tavoitteeksi minäihanne, joka eroaa siitä, millainen yksilöllä tällä hetkellä on. (Takala 1968, 6–9.)

Ajattelun taitojen lisäksi etiikan opetuksen tavoitteeksi voidaan Takalan mukaan asettaa tiettyjen perusarvojen ja eettisten periaatteiden opettaminen<sup>239</sup>. Etiikan opetus voisi olla kaikille oppilaille yhteistä tunnustuksesta riippumatta. (Takala 1968, 7–8, 15.)

Sisällöllisesti Takalan mielestä etiikan opetuksessa olisi käsiteltävä keskeisiä eettisiä ongelmia eri elämänalueilla, kuten:

- ihmisoikeudet
- perhe ja seksuaalinen käyttäytyminen
- sosiaalisten luokkien, ammattiryhmien, kansojen, rotujen ja uskontokuntien suhteet
- taloudellinen elämä (omaisuus, hyödykkeiden ja palveluiden jakelu)
- poliittinen elämä. (Takala 1968, 12.)

237. Takalan mukaan on mahdollista, että uskovilla tai muuhun maailmankatsomukselliseen ryhmään kuuluvilla on eettisesti kehittyneempiä periaatteita kuin muilla. Eettisessä kasvatuksessa ei voidakaan sivuuttaa sitä tosiasiaa, että yksilön omatunnon ja häntä ympäröivän yhteiskunnan normien välillä voi olla ristiriita. (Takala 1968, 4.)

238. Tällöin voisi myös käyttää hyväksi eettisten ongelmien tarkastelussa niitä tietoja, joita oppilaat ovat saaneet uskonnon, uskontojen historian, kirjallisuuden historian ja yhteiskuntaopin opetuksessa. (Takala 1968, 10.)

239. Takalan mukaan eettisten ongelmien tarkastelun lähtökohdaksi sopisivat Jerome Brunerin opetussuunnitelmakokeilussa listatut ihmisyyden tunnusmerkit: 1) työkalujen ja tuotantomenetelmien käyttö 2) kieli 3) sosiaalinen organisaatio 4) lasten kasvatus, kasautuvan kulttuuriperinnön siirto sukupolvelta seuraavalle 5) kosmologia. (Takala 1968, 12–13.)

Eettisten periaatteiden omaksuminen tapahtuu todennäköisimmin sosiaalisen yhteisön välityksellä, silloinkin kun etiikkaa opetetaan uskonnon yhteydessä. Näin ollen eettisen kasvatuksen kannalta on tärkeintä koulu sosiaalisena yhteisönä, jonka sääntöihin nuori haluaa samaistua ja johon nuori tuntee yhteenkuuluvuutta. Koulun pitäisi vakuuttaa oppilas siitä, että *eettisille periaatteille rakentuva yhteiselämä on sisäisesti palkitsevaa.* (Takala 1968, 15–16.)

Takalan selvitystä käsiteltiin opetussuunnitelmakomiteassa tammi- ja helmikuussa 1968. Komiteassa oli useaan otteeseen esillä pelko<sup>240</sup> siitä, että uskonnonopetuskysymys ja itsenäisen etiikan tulo oppiaineeksi saattaisivat viivästyttää puitelain läpimenoa. (POPSK pkt. 23.1.1968.)

Takala pitää tärkeänä, että erillinen etiikka yhdeksännellä luokalla toteutuisi, eikä sitä saisi hänen mukaansa vaarantaa katsomusaineen valinnaisuuskysymyksellä. Useat komitean jäsenet<sup>241</sup> asettuivat kannattamaan itsenäistä etiikkaa yhdeksännellä luokalla. Rähä ehdottaa, että olisi syytä kuulla kirkon edustajia mutta myös *toisen suunnan* eli puheenvuoron allekirjoittajia, mistä Poijärvi epäilee syntyvän suurta hajaannusta. Somerkivi toteaa, että puheenvuoron edustajien edut on otettu jo huomioon, sillä uskontotietoa opetetaan. (POPSK pkt. 23.1.1968.)

POPS-komitea kuuli kokouksessaan 30.1.1968 asiantuntijana ortodoksista kirkkoherraa Erkki Piiraista sekä luterilaista piispaa Aarre Lauhaa, joista molemmat vastustivat itsenäistä etiikkaa<sup>242</sup> ja katsomusaineen valinnaisuutta. Lauha katsoi itsenäisen etiikan 9. luokalla olevan asia, josta pitäisi pyytää lausunto kirkolliskokoukselta. Takala huomautti, että etiikan opetus on ollut koulussa pitkälti laiminlyötyä. (POPSK pkt. 30.1.1968.)

Vanhempien valintaoikeudella Lauha ei arvioi olevan suurtakaan käytännön merkitystä, sillä uskonnon opetus ei hänen mukaansa ole niin indoktrinoiva, että kirkkoon kuuluvien vanhempien pitäisi lapsensa siitä saada vapauttaa. Sen sijaan valintaoikeus saattaisi Lauhan mukaan johtaa painostukseen. Kasvatuksen pohjana ei saisi Lauhan mielestä olla hetken vaihtuvat mielipiteet, vaan vakaampi ja uskonnonvapauslain mukainen perusta olisi vanhempien kirkkoon kuuluminen. (Helsingin hiippakunnan piispa Aarre Lauhan lausunto POPSK:lle Helsinki 29.1.1968.)

L. Arvi P. Poijärvi, jonka johtama koulunuudistustoimikunta oli kannattanut etiikan opetuksen antamista uskonnon yhteydessä, esitti opetussuunnitelmakomiteassa myös itsenäistä etiikkaa tukevia kannanottoja<sup>243</sup>. Kokouksessa 30.1.1968 hän piti arvokkaana ajatuksena sitä, että etiikan opetukseen kaikki oppilaat osallistuisivat yhdessä. Alemmilla luokilla Poijärven mukaan oli tärkeää tehdä etiikan opetus mahdollisimman kansantajuiseksi. (POPSK pkt. 30.1.1968.)

Saurio oli kannattanut etiikan opetusta uskonnon yhteydessä, mutta ilmoitti 6.2.1968 kokouksessa kuitenkin kannattavansa erillistä etiikkaa yhdeksännelle luokalle eräänlaisena kompromissina, sillä hänen mukaansa *alusta lähtien oli ollut erilleen irrottamisen vaara.* Valintaoikeutta Saurio vastusti vetoamalla uskonnonvapauslakiin, Takala ja Voutilainen toivoivat puolestaan valintaoikeuden laajentamista. Takalan mukaan uskonnonvapauteen kuuluu vapaus olla valitsematta lapselleen uskontoa. Hän huomauttaa myös, että useat Puheenvuoron allekirjoittajat kuuluivat kirkkoon. (POPSK pkt. 6.2.1968.)

Etiikkaan palattiin vielä kokouksessa 16.2.1968, kun Poijärven kysymyksen pohjalta keskusteltiin, pitäisikö komitean kannaksi nimenomaan kirjata, ettei etiikka syrjäytä uskonnon

240. Esim. Rähä kokouksessa 23.1.1968: *Pitäisi välttää kaikkia toimenpiteitä joilla jarrutettaisiin koulunuudistusta...* Jokisen mukaan yhdeksännellä luokallakin pitäisi olla uskontotunti, jotta *ei syntyisi melua.* Saurio arvioi, että valinnaisuudesta syntyisi polemiikkia, mihin Voutilainen totesi, että *eikö ole olemassa meluntorjuntakomitea?* (POPSK 23.1.1968.)

241. Takala, Voutilainen, Jokinen, Rähä.

242. Perusteluja itsenäistä etiikkaa vastaan avaan luvussa 5.

243. 7.11.1967 kokouksessa Poijärvi puhui *universaalien etiikan* mahdollisuudesta ja kannatti erillisen siveysopin opetussuunnitelman laatimista. Ks. luku 6.1.

opetusta. Asian tulenarkuus tunnistettiin komiteassa, ja uskonnollisia piirejä haluttiin rauhoitella tekemällä selväksi, ettei yhdeksännen luokan kaikille yhteinen etiikan kurssi korvaa uskonnon opetusta. Frösen ehdotti kokouksessa, että mietintöön kirjataan eksplisiittisesti, että *etiikkaa opetetaan uskonnon rinnalla*. (POPSK pkt. 16.2.1968.)

Komitea laati Takalan selvityksen pohjalta muistion, joka lähetettiin opetusministeriölle 16.2.1968. Muistion saatekirjeessä toivotaan, että se saatettaisiin ministeriön harkinnan myös tuolloin puitelakia käsitelleen sivistysvaliokunnan<sup>244</sup> tietoon. Saatekirjeessä muistion perusteluksi todetaan, että hallituksen esitys puitelaksi sisältää käytännössä uuden oppiaineen, itsenäisen siveysopin, jonka perusteluja, sisältöä tai suhdetta uskontoon ei kuitenkaan selvitetä lakiesityksessä eikä peruskoulukomitean mietinnössä.

Muistiossa tehtiin laaja katsaus etiikan opetuksen ja uskonnon opetuksen vallitsevaan tilanteeseen sekä uskonnon opetuksen kehittämisspyrkimyksiin kansa- ja oppikouluissa sekä kartoitettiin eri vaihtoehtoja peruskoulun uskonnon opetuksen ja etiikan opetuksen järjestämiseksi. Uskonnon opetuksen<sup>245</sup> osalta komitea kertoo keskittyneensä erityisesti tunnustuksellisuuden kysymykseen ja vanhempien valinta-oikeuteen. (POPSK:n muistio opetusministeriölle 1968, 9–13.)

Komitea toivoo Takalan ehdotuksen mukaisesti, että vanhoilliset ja kapeasti sukupuolisiveellisyteen viittaavat sanat siveysoppi ja siveellinen korvattaisiin sanoilla etiikka ja eettinen (ks. Takala 1968, 2.). Etiikan opetukselle komitea esittää kolme vaihtoehtoa:

- 1) Etiikka liitetään nykyisen käytännön mukaisesti uskonnon ja uskontojen historian opetukseen. Tätä perustelisi se fakta, että näiden aineiden ja kaikkien opetukseen joka tapauksessa sisältyy eettistä sisältöä, joten tällä ratkaisulla vältettäisiin päällekkäisyyttä ja kertautumista. Toisaalta ongelmallista tässä ratkaisussa on se, että uskonnolliset ja eettiset ratkaisut tulevat tällä tavoin kytketyksi yhteen. Komitea ehdottaa, että sana etiikka lisättäisiin näiden oppiaineiden nimiin, mikä voisi edistää opetussuunnitelmien kehittämistä etiikan osalta.
- 2) Etiikkaa opetetaan omana oppiaineenaan kaikilla luokilla. Etuna tässä olisi se, että eettisten ratkaisujen riippumattomuus uskonnollisista ratkaisuista korostuisi. Komitea myös hahmottelee erillisen etiikan luonnetta: *Etiikan opetuksessa olisi tunnus-tauduttava ihmisoikeuksien yleismaailmallisessa julistuksessa ilmaistuihin periaatteisiin ja rakennettava opetussuunnitelma näiden periaatteiden ja niiden kehittymisen tarkastelulle. Näiden periaatteiden juuria etsittäisiin kristinuskon, humanismin, sosialistisen etiikan ja intialaisen väkivallasta luopumisen ihanteen ja suomalaisen yhteiskunnan yksilönvapauden ja kansanvallan pohjalta*. Ongelmana tässä vaihtoehdossa olisi päällekkäisyys uskonnon kanssa sekä uuden oppiaineen opetussuunnitelman ja opettajankoulutuksen järjestäminen.
- 3) Etiikan opetus liitetään muutoin uskonnon ja uskontotiedon opetukseen, mutta ylimmällä luokalla etiikkaa opetetaan kaikille oppilaille yhteisesti. Tällä vaihtoehdolla saavutettaisiin komitean mukaan kahden edellisen vaihtoehdon hyvät puolet mutta vältettäisiin opetussuunnitelman luomisen ongelmat, minkä lisäksi peruskoulun

244. Somerkivi toteaa saatekirjeessä erään sivistysvaliokunnan jäsenen jo pyytäneen selvitystä käyttöönsä, mutta komitea on katsonut, ettei voi sitä suoraan luovuttaa.

245. Uskonnon opetuksen vaihtoehdot olivat komitean mukaan: 1) Nykyinen malli, jota komitean kuulemat kirkkokuntien edustajat olivat kannattaneet. 2) Katsomusaineen vapaa valinta riippumatta kirkkoon kuulumisesta. Komitea piti riskinä, että tämä malli heikentäisi vähemmistön oikeutta oman uskonnon opetukseen. 3) Peruskoulussa opetettaisiin vain tunnustuksetonta uskontotietoa, minkä todettiin olevan niin suuri kysymys, että se pitäisi kytkeä valtion ja kirkon suhteiden uudelleen järjestelyyn. Vaihtoehtojen 2. ja 3. riskinä komitea piti myös sitä, että ne saattaisivat viivästyttää puitelakia. (POPSK:n muistio opetusministeriölle 1968, 9–13.)

viimeinen luokka sopii oppilaiden kehitystason kannalta parhaiten erilliseen etiikan opetukseen. (POPSK:n muistio opetusministeriölle 1968, 14–16.)

Komitea toteaa kantanaan, että vanhempien ja oppilaiden valinta-oikeutta tulisi lisätä sekä harkita uskonnon opetuksen kehittämistä yleiskristilliseen suuntaan. Koska tällaista ei vielä oltu valmiita hyväksymään ja tällainen ehdotus olisi viivästyttänyt puitelakia, päätyy komitea ehdottamaan seuraavaa: uskonnon opetus ja etiikan opetus järjestetään pääosin vallitsevan käytännön<sup>246</sup> mukaan, mutta yhdeksännellä *luokalla tulisi etiikasta komitean yksimielisen käsityksen mukaan kuitenkin muodostaa erillinen oppiaine, jota opetettaisiin yhteisesti kaikille tämän luokan oppilaille.* (POPSK:n muistio opetusministeriölle 1968, 17–18.)

Kesällä 1968 eduskunta oli jo hyväksynyt puitelain ja uskonnon opetuksen jatkumisen entisellään ilman erillistä etiikkaa. Somerkivi otti kuitenkin vielä POPS-komitean kokouksessa 17.6.1968 esille mahdollisuuden, että komitea voisi ehdottaa etiikkaa oppiaineeksi, vaikka sitä ei puitelaisissa olekaan. Wallinin mielestä tilanne on nyt muuttunut, eikä enää ollut tarpeellista miettiä etiikkaa erillisenä oppiaineena. (POPSK pkt. 17.6.1968.)

Opetussuunnitelmakomitean jäsenet Annika Takala ja rehtori Touko Voutilainen olivat ystäviä ja suunnittelivat myöhemmin 1980–90-luvuilla eettisen kasvatuksen projektia. Takalan mukaan Voutilainen kehotti pari viikkoa ennen kuolemaansa 1991 Takalaa saattamaan työn loppuun. Takala julkaisi kirjan *Ihmiseksi kasvaminen*<sup>247</sup> vain muutamaa viikkoa ennen omaa kuolemaansa 1996. Kirja sisältää Voutilaisen ennen julkaisemattomia käsikirjoituksia eettisestä opetuksesta. (Takala 1996, 9.) Leena Syrjälän vuonna 1990 julkaistu Voutilaisen elämäkerta antaa myös viitteitä siihen, millaiselta pohjalta ja millaisin perustein Voutilainen kaikille yhteistä etiikkaa kannatti.

Voutilainen hahmottelee käsikirjoituksessaan uskonnosta irrallista<sup>248</sup> eettistä kasvatusta. Hän korostaa yhtäältä ihmisen hyvyyttä ja sitä, että ihmisenä olemiseen, ihmisen kehitykseen ja ihmisen ja muun maailman suhteisiin liittyy arvoja, joita ihminen ei voi hylätä oma ihmissyyttä kieltämättä. Toisaalta yhteiskunta edellyttää toimiakseen suuren joukon sopimuksia, joiden kunnioittaminen on yhteistoiminnan sujuvuuden ennakkoehto. Esimerkiksi demokraattisessa yhteiskunnassa on keskeistä, että kansalaiset ovat sitoutuneet rauhanomaiseen ja vaivattomaan vallanvaihtoon. (Voutilainen 1996a, 83–85; Voutilainen 1996b, 88.)

Kantin filosofia vaikutti keskeisesti Voutilaisen ajatteluun, ja hänen kasvatusta pohtivissa kirjoituksissaan näkyy laajemminkin kantilainen käsitys ihmisestä päämääränä eikä vain välineenä (Syrjälä 1990, 117). Keskeisintä etiikassa on Voutilaisen mukaan ihmisarvon luovuttamattomuus ja elämän kunnioittaminen<sup>249</sup>. Puhe ihmisarvoista jää kuitenkin abstraktiksi, jos ei puhuta myös niistä oikeuksista, jotka ihmisarvoa suojaavat. Voutilaisen mukaan

246. Muutoksena se, että vähemmistöuskonnon ja uskontojen historian ja siveysopin opetusryhmän minimikoko lasketaan viiteen oppilaaseen. Uskontojen historiaa ja siveysoppia eivät voisi valita vanhemmat, joiden uskontokunnan tunnustuksen mukaista opetusta koulussa järjestetään. Tähän prof. Annika Takala, prof. Kalevi Heinilä ja rehtori Touko Voutilainen jättivät eriävän mielipiteet: vanhempien valinta-oikeuden olisi oltava rajoittamaton. (POPSK:n muistio opetusministeriölle 1968, 18.)

247. Takala itse käsitteli aihetta kirjassa lähinnä moraal- ja kehityspsykologian näkökulmasta. Kirjassa on myös kiinnostava luku moraalien olemassaolon luonteesta, johon palaan luvussa 6.1. Kirja päättyy Takalan kertomukseen keskustelustaan viisivuotiaan lapsenlapsensa kanssa. Keskustelijat pohtivat ihmisen pahuutta Herodeksen ja Jeesus-lapsen kautta. Tarina päättyy Takalan sanoihin: *”Täivasten valtakunta on sisäisesti teissä” - ajattelen sen merkitsevän sitä, että lapsen mielessä pääsee versomaan hyvyyden juuria.* (Takala 1996, 82.)

248. Kähkösen (1973b) mukaan Voutilainen oli lukiokomiteassa 1970-luvulla ottanut kannan, ettei uskonto lukion pakollisena oppiaineena ole perusteltavissa.

249. Voutilainen ymmärsi elämän kunnioituksen laajasti: ihminen oli hänen mukaansa maapallon biosysteemin tuote ja osa sitä. Kaikkien inhimillisten arvojen toteutumisen edellytyksenä on elämä. (Voutilainen 1996b, 87.)



kasvatuksessa on huomioitava oikeuksien lisäksi velvollisuudet, sillä oikeuden toteutuminen vaatii vastapainoksi toisen velvollisuuden. (Voutilainen 1996b, 86.)

Kantin kategorinen imperatiivi eettisen kasvatuksen pohjana merkitsee tiettyä rationaalisuuden ja formaalisuuden korostumista Voutilaisen kasvatusajattelussa. Syrjälän (1990, 141) mukaan Voutilainen lausui johtamansa koulun 50-vuotisjuhlassa 1978: *En tiedä miksi nuorison kasvattajat eivät ole jo kauan käyttäneet hyväkseen tätä järjen taipumusta ottaa pohdinnan alaisiksi sille esitetyt eettiset kysymykset.* Vaikka Voutilainen pitää formaalia ajattelua ja kykyä eettisten tilanteiden analyysiin keskeisenä, hän katsoo, ettei pelkkä äly kuitenkaan riitä, vaan on huomioitava myös tunne. (Voutilainen 1996a, 83–85.)

Jos koulu todella kasvattaisi eettisten arvojen ehdottomaan kunnioittamiseen ja siihen liittyvään piittaamattomuuteen tavanomaisesta menestyksestä ja vallasta, vanhemmat eivät olisi kouluun tyytyväisiä. Voutilainen korostaakin etiikan opetuksen oppilaiden autonomiaa tukevaa, heitä valtauttavaa vaikutusta. (Syrjälä 1990, 143.) Kun Syrjälä kysyi Voutilaiselta syytä hänen kiinnostukselleen etiikan opetusta kohtaan, tämä vastasi: *Kiinnostushan tulee siitä, että se on niin oleellinen osa kaikkea kasvatusta, primäärisin. Se on aina ollut keskeinen puoli kasvatusta, siis varsinaista kasvatusta, sanan suppeammassa merkityksessä se on varsinainen kasvatust.* (Syrjälä 1990, 139.)

Opetussuunnitelmakomiteassa keskusteltiin kesällä 1968 eettisen ja uskonnollisen kasvatuksen tavoitteiden kirjaamisesta opetussuunnitelmaan. Komiteassa syntyi vielä kiivasta keskustelua, kun kuultavana ollut piispa Simojoki vastusti peruskoulun eettisten kasvatustavoitteiden erottamista uskonnollisen kasvatuksen tavoitteista (ks. tarkemmin luku 5.1.2). (POPSK pkt. 12.6., 17.6., 24.6.1968; Martti Simojoen lausunto POPSK:n mietintöluonokseen 27.1.1969.)

Etiikasta ei peruskoulu-uudistuksen yhteydessä tullut itsenäistä oppiainetta edes yhdeksännelle luokalle, eli etiikan opetuksen osalta mikään ei muuttunut rinnakkaiskoulujärjestelmästä yhtenäiskouluun siirryttäessä. Pitkin 1960-lukua käyty keskustelu yhteisestä etiikasta kuitenkin heijastui peruskoulun opetussuunnitelmakomitean lopulliseen mietintöön, jossa on varsin laaja katsaus koulun eettisen kasvatuksen tavoitteista ja jossa voi lukea useita heijastumia yhteistä etiikkaa puolustaneesta argumentoinnista.

Ensinnäkin komitea perustelee, miksi eettisen kasvatuksen tavoitteet on mietinnössä kirjattu erikseen uskontokasvatuksen tavoitteista: *Kristinuskon eettinen ja uskonnollinen sanoma liittyvät toisiinsa, mutta on aihetta korostaa sitä, että yhteisöllä on yhteisiä normeja, joiden noudattaminen on tarpeen kaikille yhteisön jäsenille riippumatta heidän uskonnollisesta ja maailmankatsomuksellista kannastaan.* (POPSK:n mietintö I 1970, 38.)

Toiseksi komitea nostaa eettisen kasvatuksen tavoitteeksi ennen kaikkea sujuvan ja kaikkien oikeuksia kunnioittavan yhteiselämän<sup>250</sup>: *Oppilaille tulisi tehdä selväksi, mikä merkitys säännöillä on yhteisön jäsenten välisen vuorovaikutuksen säätelijöinä. – Eettinen kasvatust hyvin olennaiselta osaltaan on kasvatusta yhteiselämään toisten ihmisten kanssa, ja ennen kaikkea kasvatusta toisten yksilöitten inhimillisten perusoikeuksien kunnioittamiseen.* (POPSK:n mietintö I 1970, 36, 38.) Rinteen (1984, 171–173) mukaan peruskoulun opetussuunnitelma sitookin eettiset kasvatustavoitteet sosiaalsiin kasvatustavoitteisiin ja ottaa ensimmäisen kerran avoimesti esille yhteiskunnan eri intressiryhmät, jolloin opetussuunnitelma voidaan nähdä eräänlaiseen demokraattisen kulttuuripluralismin tunnustajana.

Kolmanneksi vetoaminen YK:n yleismaailmalliseen ihmisoikeuksien julistukseen etiikan pohjana on samankaltaista kuin yhteisen etiikan puolustajilla: *Keskeinen sija koulun eettisessä kasvatuksessa kuuluu niille arvoille ja periaatteille, jotka nykyisin on ilmaistu myös YK:n ihmisoikeuksien yleismaailmallisessa julistuksessa, jonka 26:n artiklan mukaan opetukseen on*

250. Mitä useat itsenäisen etiikan puolesta 60-luvun keskusteluissa argumentoineet olivat tehneet (mm. Luoma 1963a, 1963c, 1964a, 1966a, 1966b; Koskenniemi koulunuudistustoimikunnassa; Harva 1963a, 1964, 1967; Takala 1968).

*pyrittävä ihmishengen täyteen kehittämiseen sekä ihmisoikeuksien ja perusvapauksien kunnioittamisen vahvistamiseen.* (POPSK:n mietintö I 1970, 38.) Yksilöiden tai kansojen tekoja ei saa komitean mukaan esittää opetuksessa jumalan tahtona, sillä se tekisi YK:n ihmisoikeusjulistuksen sanoman tehottomaksi. (POPSK:n mietintö I 1970, 42–43.) Arolan (2008, 40) mukaan kirjaus kertoo siitä, että aiempien vuosikymmenten uskonnon ja kansallisten arvojen yhteyttä halutaan tietoisesti purkaa (ks. myös Saine 2000, 130 ja Koski 2001).

Neljänneksi komitean mukaan oppilaille olisi korostettava, että sujuvan yhteiselämän ja yksilön perusoikeuksien takaavista normeista voidaan yhteisössä päästä melko suureen yksimielisyyteen, minkä lisäksi on olemassa vähemmän painavia normeja, joista yhteisön eri ryhmillä voi olla erilaisia käsityksiä. Koulu yhteisöä ei pitäisikään turhaan kuormittaa sellaisilla tapasäännöillä, joiden merkitystä yhteiselämän kannalta oppilaat eivät voi ymmärtää. (POPSK:n mietintö I 1970, 38, 41.) On kiinnostavaa, että siinä missä uskonnolliset toimijat ja kirkko korostivat 1960-luvun keskustelussa luonteenkasvatuksen merkitystä eettisessä kasvatuksessa (ks. luku 5.1.2), komitea päätyy ottamaan kannan, ettei oppilaille olisi aihetta tähdentää kaikkia luonteen hyveitä tasavertaisen tärkeinä, vaan oppilaiden yksilöllisyyttä olisi kunnioitettava.

Viidenneksi komitea tähdensi mietinnössään, että opetuksessa ei tulisi painottaa yksinomaan lainkuuliaisuutta, samaan tapaan kuin yhteisen etiikan kannattajat<sup>251</sup> olivat kritisoineet luterilaista esivallan kunnioitusta. Oppilaita ei siis saisi vain ylhäältä ohjata tottelemaan jotain tiettyä sääntöä, vaan heidän olisi ymmärrettävä, mistä perusarvoista säännöt on johdettu. Näin he kykenisivät uusissa tilanteissa toimimaan eettisesti itsenäisesti ajatellen. Oppilaille olisi osoitettava yhteisön ja sen jäsenten vastuu siitä, millaisia normeja yhteisö pitää voimassa. (POPSK:n mietintö I 1970, 38–39.)

Mainitut ihanteet heijastuivat myös peruskoulun uskonnon opetussuunnitelmaan<sup>252</sup>, jossa etiikka painottuu aiempaa huomattavasti enemmän. Tavoitteiksi mainitaan esimerkiksi oppilaiden kasvattaminen lähimmäisenrakkauteen, oppilaiden perehdyttäminen sellaisiin ihmisten yhteistoiminnan edellyttämiin sosiaalisiin sääntöihin, joihin eri maailmankatsomuksen omaavat voivat yhtyä, nuorten opettaminen huomaamaan nyky-yhteiskunnan eettisiä ongelmia sekä ihmisarvon vaaliminen. Raamattua eettisenä ohjeistona tarkasteltaessa olisi muistettava, että Raamatun ajan yhteiskunta oli monella tavalla erilainen kuin nykyinen, mutta ihmisen perusongelmat eivät ole muuttuneet. (POPSK:n mietintö II 1970, 232, 244–264; Kähkönen 1976, 212.)

### 4.2.3 Yhteenvedo 1960-luvun keskustelusta

Kontekstin 1960-luvun siveysoppikeskustelulle loivat kehittymässä olevan hyvinvointivaltion demokratia- ja tasa-arvoprojekti, josta yhtenäiskoulu oli yksi esimerkki, yhteiskunnan rakennemuutos, kaupungistuminen, maallistuminen ja nuorisoliikehdintä. Keskustelu siveysopista kietoutui syntyneessä olevaan peruskouluun ja kysymykseen siitä, mitä kaikille yhteisessä koulussa olisi opetettava.

Siveysopista keskusteltiin peruskoulu-uudistuksen yhteydessä monella eri foorumilla. Kysymys etiikan opetuksen järjestämistavasta oli vain pieni osa valtavaa koulunuudistusta, eikä kysymys noussut esimerkiksi vaaliteemaksi samaan tapaan kuin 1920-luvulla, mikä olisi pakottanut puolueet ottamaan eksplisiittisen kannan asiaan. Karkeasti ottaen voi kuitenkin

251. Esim. Harva 1964; Luoma 1963; 1964.

252. Mietinnön julkaisemisen jälkeen uskonnon opetuksen tavoitteet saivat Kähkösen (1976, 212) mukaan tunnustusta mutta komitean tapaa esittää asiat kritisoitiin. Uskonnon tavoitetekstin monet varaukset, tarkennukset ja rajoitteet koettiin loukkaavina, ja niiden taustalla epäiltiin olevan joidenkin komitean jäsenten negatiivinen käsitys uskonnosta.

sanoa, että itsenäistä etiikkaa kannatettiin eniten vasemmistopuolueissa ja vastustettiin koomuksessa ja keskustassa.

Siveysoppia ehdotti virallisesti Oittisen johtama peruskoulukomitea, joka ei kuitenkaan perustellut kantaansa julkisesti, ja lopulta epäselväksi jäi, oliko ehdotuksessa todella tarkoitettu siveysoppia erilliseksi oppiaineeksi. Eettisen opetuksen irrottamista uskonnosta kannattivat 1960-luvulla eri yhteyksissä vapaa-ajattelijat ja vasemmistolaiset, mutta myös moni kulttuuriälymystön ja kasvatustieteen edustaja. Vasemmistolaisille poliitikoille, niin SDP:n kuin SKDL:nkin piirissä, ensisijainen tavoite oli kuitenkin koulunuudistuksen läpivieminen, mitä ei haluttu vaarantaa katsomuspoliittisilla kiistoilla.

Siveysoppia vastusti näkyvimmin Suomen uskonnonopettajain liitto (johdossaan 1920-luvulla siveysoppia vastustaneen Paavo Virkkusen poika Timo Päiviö Virkkunen<sup>253</sup>), Kirkon kasvatusasiain keskus, Suomen kirkon seurakuntatyön keskusliitto, *Kotimaa*-lehti sekä luterilaisen kirkon kirkolliskokous ja sen piispat useissa lausunnoissa ja julkilausumissa.

Taulukossa 3. on kuvattu 1960-luvun siveysoppikeskustelun osallistujia. Taulukkoon koottu lista perustuu aikaisempaan tutkimuskirjallisuuteen kyseisestä keskustelusta (esim. Kähkönen 1976; Saine 2000) sekä oman tutkimukseni kirjallisiin alkuperäislähteisiin, mutta tiedostan sen, että jokin kantaa ottanut taho on voinut jäädä listan ulkopuolelle. Keskeisimmät ja näkyvimmmät keskusteluun eri foorumeilla osallistuneet tahot se kuitenkin sisältää. Näkyvimmmät omalla nimellään kantaa ottaneet henkilöt on listattu taulukkoon henkilöinä, minkä lisäksi mukaan on listattu siveysoppiin kantaa ottaneita järjestöjä, virallisia toimijoita ja lehtiä<sup>254</sup>.

Peruskoulu-uudistus loi siveysoppikeskustelun raamit 1960-luvulla. Yhteiskunnan tarjoaman koulutuksen laajentuessa keskeiseksi kysymykseksi nousi se, mitkä olisivat ne oppisisällöt, joiden pitäisi olla koko ikäluokalle yhteisiä. Tässä kehyksessä keskusteltiin niin kielenopetuksesta kuin tasokursseistakin (Ahonen 2012; Autio 1990.) Siveysoppia puolustaneiden pedagogien (esim. Takala, Koskenniemi) perusteluissa painottuikin juuri yhteisen sivistyssidyllön tärkeys. Etiikka katsottiin oppiaineeksi ja aihealueeksi, jonka opiskelussa olisi nimenomaan keskeistä, että kaikki oppilaat taustasta riippumatta opiskelevat samassa ryhmässä.

Osa yhteistä siveysoppia puoltaneista kannanotoista motivoitui sen sijaan kuusikymmenlukulaisesta uskonto- ja kirkkokritiikistä käsin ja liittyi osin vaatimukseen poistaa uskonnon opetus yhteiskunnan koulusta. Vapaa-ajattelijat ja uskontokriittinen älymystö kritisoivat kirkon valtaa<sup>255</sup>, jonka jäänteinä uskontoon sidottua etiikan opetusta pidettiin. Myös kristinuskoon sidotun etiikan ongelmia tuotiin esille. Perisyntikäsitetä pidettiin lannistavana, samoin luterilaista ajatusta, jonka mukaan puhdas usko oli tärkeämpää kuin yksilön teot ja moraaliset valinnat.

Näkemykset kristillisen etiikan ongelmallisuudesta jakoivat myös pedagogit ja akateeminen älymystö. Toisin kuin itsenäisyyden alussa, jolloin pedagogit välttivät maailmankatsomuksellista konfrontaatiota, nyt uskontoa kritisoitiin avoimemmin. Etiikkaa ei kannattanut sitoa ylikuonnolliseen tai tietynä historiallisena aikana muotoutuneisiin uskonoppeihin. Tieteen edistyessä yhä useammat kristinuskon totuudet näyttäytyivät ristiriitaisina, mikä oli omiaan murentamaan myös uskon sidotun etiikan motivaatiovoimaa.

253. T. P. Virkkunen (1905–1980) oli pappi ja teologian tohtori, joka peruskoulu-uudistuksen aikaan toimi Helsingin normaalilyseon uskonnon yliopettajana (1960–1968), Helsingin yliopiston käytännöllisen teologian vt. apulaisprofessorina (1966–1969) sekä Kristillisen kulttuurin liiton puheenjohtajana (1957–1969).

254. Nimimerkillä kantaa ottaneet tai yksityishenkilönä yksittäisen kommentin antaneita ei tähän taulukkoon ole listattu, mutta heidän kannanottonsa on huomioitu osana tutkimusaineistoa.

255. Tämän näkemyksen toivat esille ainakin Väinö Voipio, Matti Luoma, Perttu Hemánus ja Eino Erkki Niskanen.

Sitä heikensi kriitikkojen mukaan myös kristinuskon mahdollisena pidetty eettinen ideaali sekä ehdottomuus, joka johti siihen, että nuoren oli mahdoton erottaa, mitkä olivat perustavaa laatua olevia, oleellisia perussääntöjä ja mitkä neuvoteltavissa olevaa tapanormistoa. Näillä tekijöillä yhdessä pelottelun kanssa oli lapseen tai nuoreen kriitikoiden mukaan neurotisoiva vaikutus.

Uskonnottoman etiikan tarvetta perusteltiin yhteiskunnan muutoksella kristillisestä yhtenäiskulttuurista kansainvälisemmäksi ja arvoiltaan moninaisemmaksi. Pedagogit (Koskeniemi, Takala, Virtanen, Harva, Kyöstiö) korostivat kannanotoissaan suvaitsevaisuuteen kasvattamisen tärkeyttä. Jos hyvän ja pahan, oikean ja väärän kysymyksiä ei voida koulussa käsitellä kaikkien oppilaiden kanssa yhdessä, tunnustuksesta ja taustasta riippumatta, antaa se ristiriitaisen viestin kasvatettaville.

1960-luvun keskustelussa esplikoiitiin selvemmin kuin missään muussa tutkimassani debattissa kaikille yhteisen etiikan tarve pluralistisessa, liberaalissa demokratiassa. Peruskouluuudistuksen aikaista etiikan opetuksen puolesta argumentointia voikin luonnehtia *kansanvaltapuheeksi*. Ilmiö sopii yhteen yleisen demokratiakasvatuksellisen painotuksen voimistumisen kanssa, jota esimerkiksi Rinne (1984), Koski (2001), Poulter (2013) ja Arola (2008) ovat kuvanneet.

Yhteiskunnan koulu ei voinut sitoa etiikkaa mihinkään tunnustukseen, aivan kuin se ei voinut historiantunneilla opettaa yhden ideologian mukaista kuvaa menneisyydestä. Arvo- ja kulttuuripluralistisen yhteiskunnan toimintaedellytys oli ymmärrys yhteisistä säännöistä, joihin kaikkien piti sitoutua. Eettisten normien noudattamista tai demokraattisen yhteiskunnan toimintaan sitoutumista ei pitäisi yhteiskunnan koulussa liittää yliluonnolliseen, vaan olisi korostettava ihmisen omaa vastuuta ja toimintaa. Painotus oli yhteiskunnallinen – oleellista ei ollut sydämen puhtaus tai luonteen jalous, vaan konkreettinen toiminta oikeuksien puolustamiseksi ja olojen parantamiseksi tämänpuoleisessa.

Uskonnollisista ja kulttuurisista eroista huolimatta ajateltiin olevan yhteisiä eettisiä ydinnormeja, joihin kaikki voivat sitoutua. Eri ryhmät yhteiskunnassa saattavat perustella nuo normit eri tavoin, tai heillä voi olla perusnormien lisäksi muita, spesifejä, käyttäytymiseen tai tapoihin liittyviä sääntöjä, jotka pitää ja jotka voidaan hyväksyä, kunhan ne eivät ole ydinnormien kanssa ristiriidassa. Jotta oppilaat osaisivat erottaa tällaiset toisistaan, etiikan opetuksessa pitäisi harjoitella myös ajattelun taitoja. Siinä missä uskontoon sidotun etiikan puolustajilla korostuivat luonteenkasvatus ja etiikan opetuksen *sisältö*, itsenäisen etiikan kannattajat asettivat tavoitteeksi *itsenäisen, autonomisen moraalisen ajattelun*.

Ajattelun taitojen lisäksi yhteisen etiikan kannattajat korostavat *oikeuksia*. Yhteinen ydinnormisto perustui juuri yksilön oikeuksien kunnioittamiseen. Perus- ja ihmisoikeuksien merkityksen ja niiden perustelujen ymmärtäminen ja erottaminen tapanormeista oli esimerkiksi Takalan visiossa etiikan opetuksen keskiössä.

Niin vapaa-ajattelijat, pedagogit kuin Peruskoulun opetussuunnitelmakomiteakin nostivat YK:n kansainvälisen ihmisoikeuksien julistuksen yhteisen etiikan perustaksi. Humanismin ja valistuksen perintöön pohjaava yleisinhimillinen etiikka oli heidän mielestään mahdollinen hyväksyä kaikille katsomusryhmille.

Etiikan kannattajia syytettiin niin ateismista kuin marxismistakin. Osa etiikan puolustajista pyrki välttämään ateismileimaa ja korosti humanistisen ja kristillisen etiikan yhteisiä juuria ja samankaltaisuutta. Osa taas katsoi, että marxismiin sitoutuminen on partikularismia, jota on vältettävä, mutta avoin ateismi on kestävä, yhteinen lähtökohta etiikan opiskelulle liberaalissa demokratiassa.

Peruskoulu-uudistuksen aikana kaikille yhteistä etiikkaa motivoi ihanne tunnustuksettomasta valtiosta, jonka kouluissa opiskellaan yhteiskunnan toiminnan ja yksilön oikeuksien suojelun kannalta keskeisiä arvoja.

Taulukko 3. Siveysoppikeskustelun toimijoita peruskoulu-uudistuksen aikana

Kaikille yhteistä siveysoppia kannattivat:	Kaikille yhteistä siveysoppia vastustivat:	Ristiriitaisia kannanottoja kaikille yhteiseen siveysoppiin:
<p><b>Koulunuudistuksen viralliset toimijat</b></p> <p>Peruskoulukomitea</p>	<p><b>Koulunuudistuksen viralliset toimijat</b></p> <p>Koulunuudistustoimikunta</p>	<p><b>Koulunuudistuksen viralliset toimijat</b></p> <p>Peruskoulun opetussuunnitelmakomitea (päätyni ehdottamaan etiikkaa yhteiseksi oppiaineeksi 9. luokalle mutta pitämään etiikan muuten uskontoon sidottuna)</p>

Kaikille yhteistä siveysoppia kannattivat:	Kaikille yhteistä siveysoppia vastustivat:	Ristiriitaisia kannanottoja kaikille yhteiseen siveysoppiin:
<p><b>Keskeiset henkilöt</b></p> <p>59:n puheenvuoro* (kansalaiskannanotto tunnustuksellisen uskonnon-opetuksen lakkauttamiseksi ja kaikille yhteisen siveysopin puolesta)</p> <p>Annika Takala (puolusti siveysoppia peruskoulun opetussuunnitelmakomiteassa ja lehtikirjoituksissa)</p> <p>Väinö Voipio (puolusti siveysoppia useissa lehtikirjoituksissa)</p> <p>Matti Koskenniemi (puolusti siveysoppia koulunuudistustoimikunnassa)</p> <p>Reijo Virtanen (puolusti siveysoppia koulunuudistustoimikunnassa)</p> <p>Oiva Kyöstiö (puolusti siveysoppia useissa lehtikirjoituksissa)</p> <p>Touko Voutilainen, Jouko A. Rähä (kannattivat siveysoppia peruskoulun opetussuunnitelmakomiteassa)</p> <p>Kouluhallituksen kansanopetusosaston osastopäällikkö Aleksanteri Hinkkanen (kannatti siveysoppia lausunnossa koulunuudistustoimikunnan mietinnöstä)</p>	<p><b>Keskeiset henkilöt</b></p> <p>T. P. Virkkunen (vastusti siveysoppia useissa lehtikirjoituksissa ja SUOL:n puheenjohtajana)</p> <p>Kalevi Tamminen (vastusti siveysoppia lehtikirjoituksissa ja POPS-komitean uskonnon asiantuntijaryhmässä)</p> <p>Pekka Aukia (vastusti siveysoppia koulunuudistustoimikunnassa)</p>	<p><b>Keskeiset henkilöt</b></p> <p>L. Arvi P. Poijärvi Tuomo Saurio</p>

\* Anna-Liisa Tiekso (SKDL) allekirjoitti 59:n puheenvuoron, mutta kannatti yhteisen etiikan sijaan uutta uskontotieto-tyyppistä aatehistoriallista oppiainetta.

Kaikille yhteistä siveysoppia kannattivat:	Kaikille yhteistä siveysoppia vastustivat:
<p><b>Järjestöt</b></p> <p>Vapaa-ajattelijoiden Turun yhdistys ry</p> <p>Suomen sosialidemokraattisen nuorisoliiton liittoneuvosto</p> <p><b>Kansanedustajat ja poliitikot</b></p> <p>Pauli Räsänen (SKDL) (kannatti siveysoppia eduskunnassa ja lehtikirjoituksissa)</p> <p><b>Yksityishenkilöitä:</b></p> <p>Veikko Junttila, Markus Raikamo, Leena Kulovaara, Paul J. Koponen, Kalevi Kivistö (kritisoivat etiikan sitomista uskontoon / uskonnon opetusta)</p> <p>59:n puheenvuoron allekirjoittajista siveysoppia myös muissa yhteyksissä puolustivat:</p> <p>Pehr Charpentier                  Jyrki Juurmaa                  Pertti Hemánus                  Kari-Mikael Strömmer                  Urpo Harva                  Matti Luoma                  Eino Erkki Niskanen                  Paavo Voipio</p>	<p><b>Järjestöt</b></p> <p>Suomen uskonnonopettajain liitto (SUOL) (vastusti siveysoppia useissa lehtikirjoituksissa, lausunnoissa ja kansanedustajille lähetetyssä muistiossa 1967)</p> <p>Suomen kristillinen opettajaliitto (vastusti siveysoppia julkilausumissa ja lausunnoissa)</p> <p>Förbundet för svenskt församlingsarbete i Finland (vastustivat siveysoppia kansanedustajille lähetetyssä muistiossa 1967)</p> <p><b>Kansanedustajat ja poliitikot</b></p> <p>Anna-Liisa Linkola (Kok.) (vastusti siveysoppia sivistysvaliokunnassa)</p> <p>Erkki Hara (Kok.) (vastusti siveysoppia esim. Kotimaan haastattelussa)</p> <p>Ryhmä keskustalaisia kansanedustajia: Eino Uusitalo, Heimo Linna, Kerttu Saalasti, Veikko Savela, Reino Korpela, Veikko Hanhirona, Aulis Sileäkangas, Artturi Jämsén, Reino Kangas, Paavo Niinikoski, Pekka Vilmi, Toivo Anttila (vastustivat rinnakkaisaloitteellaan hallituksen esitystä itsenäisestä siveysopista)</p> <p>Eemil Partanen (Kesk.), Edit Terästö (SDP) (vastustivat siveysoppia sivistysvaliokunnassa)</p>

<p><b>Kaikille yhteistä siveysoppia vastustivat:</b></p> <p><b>Kirkolliset toimijat:</b></p> <p>Evankelis-luterilaisen kirkon kirkolliskokous (vastusti siveysoppia julkilausumissa ja lausunnoissa)</p> <p>Laajennettu piispainkokous (vastusti siveysoppia julkilausumissa ja lausunnoissa)</p> <p>Kirkon kasvatusasiain keskus (lisäksi keskus ja keskuksen pääsihteeri Mikko Iskala vastusti siveysoppia useissa julkilausumissa, lausunnoissa ja lehtikirjoituksissa)</p> <p>Suomen kirkon seurakuntatyön keskusliitto</p> <p>Piispa Erkki Kansanaho (vastusti siveysoppia esim. artikkelissaan <i>Koulun uskonnonopetus ja kirkon tunnustus</i>)</p> <p>Martti Simojoki</p> <p>arkkipiispa Paavali</p> <p>Pelastusarmeijan komentaja Sture Larssen</p> <p>Seppo Aaltio</p> <p>Juho Lehto</p> <p>Reino Manninen</p> <p>julkilausuma uskonnonopetuksen puolesta 1.3.1968</p> <p>Kirkkoherra Erkki Piirainen, piispa Aarre Lauha (vastustivat siveysoppia peruskoulun opetussuunnitelma- ja opetuskomitean kuultavana)</p> <p>Ortodoksisen kirkon kirkollishallitus (vastusti siveysoppia lausunnoissa ja julkilausumissa)</p> <p>Evankeliumiyhdistyksen vuosikokous</p> <p>Herättäjäjuhlat (vastustivat siveysoppia lausunnossa Peruskoulun opetussuunnitelma- ja opetuskomitealle)</p> <p>Siveysoppia lehtikirjoituksissa ja eri instansseissa vastustaneita pappeja:</p> <p>kirkkoherra Voitto Viro</p> <p>pastori Simo Kiviranta</p> <p>rovasti Voitto Voipio</p>
<p><b>Lehdet:</b></p> <p><i>Kotimaa</i></p> <p><i>Kristillinen kasvatus</i></p> <p><i>Suomenmaa</i></p> <p><i>Warkauden lehti</i></p>
<p><b>Opettajat ja pedagogit</b></p> <p>Jaakko Toivio</p> <p>yliopettaja Simo Seppo</p> <p>Anni Ahava</p> <p>opettaja Pentti Kainonen</p> <p>professori Lauri Halkola</p>



### 4.3 ETIIKKA LUKION TUNTIJAKOKESKUSTELUSSA 1990-LUVULLA

#### 4.3.1 Katsomus- ja etiikanopetuskysymys 1970–1980-luvuilla

Peruskoulu-uudistus toteutettiin käytännössä 1970-luvulla. Valtioneuvosto määräsi 1970 uskonnon tuntimääräksi peruskoulun ala-asteella kaksi viikkotuntia ja yläasteella yhden viikkotunnin (kokonaismäärä 15 vvt). Vuonna 1975 tuntimäärä laskettiin 5.–6. luokilla yhteen tuntiin (kokonaismäärä 13 vvt). (Saine 2000, 157.) Koulunuudistuksen ajan keskustelut uskonnon asemasta ja siveysopista olivat kuitenkin selvästi jättäneet jälkensä, ja jonkinlaista jälkipuintia käytiin 70-luvun puoliväliin asti.

Kähkönen kritisoi vuonna 1973 ankarasti tahoja, jotka koulunuudistuksen aikana hänen mielestään tähtäsivät koulun ja yhteiskunnan sekularisoimiseen. Uskontoa vastustettiin Kähkösen mukaan samoista lähtökohdista kuin vuosisadan alussa eli kehitysoopin, tieteellisyiden ja marxilaisuuden innostamina, mutta nyt uutena mukaan oli tullut kansainvälinen humanistinen liike (joka Kähkösen mukaan edusti *epäuskon tulevaisuutta*) sekä psykologian ja sosiologian piiristä nouseva uskontokritiikki. Tällaisen kritiikin esittäjät eivät kuitenkaan ottaneet Kähkösen mukaan huomioon sitä, kuinka syvä kannatus uskonnolla ja siihen sidotulla eettisellä kasvatuksella kansan keskuudessa oli – he ovat siis arvioineet suomalaisen yhteiskunnan sekularisoituneemmaksi kuin se todellisuudessa oli. Kähkösen mukaan oli kyse siitä, käsitetäänkö koulu yhteiskuntaa muuttavaksi vai sitä säilyttäväksi voimaksi. Muuttavan linjan kannattajat pitivät hyväksyttävänä (itsenäisen siveysopin kaltaisia) uskonnon opetusta heikentäviä ehdotuksia ja yrittivät Kähkösen mukaan tehdä sen hiljaa ja huomaamatta, kansasta välittämättä. Tällainen *äkkijyrkkä* muutos olisi kuitenkin voinut kariutua muutoksen heti alkuunsa. (Kähkönen 1973a, 94–106; Kähkönen 1973b; Kähkönen 1976, 230.)

Niin ikään kriittisesti koulunuudistusta arvioi myöhemmin *Kristillinen kasvatus* -lehden päätoimittajanakin (1983–1995) toiminut Aimo Peltonen. Hän pitää perinteistä suomalaista koulua kasvatusetokseltaan kristillishumanistisena, mutta tuo pohja on peruskoulu-uudistuksessa alkanut murentua, mistä esimerkkinä Peltonen pitää YK:n ihmisoikeuksien julistuksen ja tasa-arvon korostamista. Tilalle ovat tulleet naturalistinen ja marxilainen ihmiskäsitys ja teollisteknisen yhteiskunnan tehokkuuden vaatimukset. Etäännyminen kristillisestä ihmiskäsityksestä näkyy Peltosen mukaan koulun muuttumisena kasvatuksen sijaan yhteiskuntaa ja sen toimintaa palvelevaksi laitokseksi. Tästä osoitus on myös pyrkimys muuttaa uskonnollista ja eettistä kasvatusta. (Peltonen 1979, 207–211.)

Koulunuudistuksen aikana kaikille yhteistä etiikkaa puolustanut Urpo Harva toteaa vuonna 1977, etteivät nykymallin uskonnon opetus ja etiikan opetus sovi liberaaliin demokratiaan eivätkä YK:n tasolla sovittuihin uskonnonvapauden ja tasapuolisuuden periaatteisiin. Yhteiskunnan koulu ei saisi nostaa yhtään katsomusta ylitse muiden. Harvan mukaan suomalaisen yhteiskunnan liberalisoituminen oli ollut käynnissä jo pitkään, mutta tunnustuksellinen uskonnon opetus ja luterilaisen ja ortodoksisen kirkon erioikeudet todistavat, ettei se ole toteutunut täydellisesti. (Harva 1977, 7, 19–22.)

SDP:n opetusministeri Ulf Sundqvist (1945–2023) piti objektiivista uskonnon opetusta kannattavan puheen uskonnonopettajien konferenssissa Vaasassa 1973. Sundqvist (1973, 43–45) käyttää puheessaan samantyylistä argumentointia kuin kaikille yhteistä etiikkaa puolustaneet edellisellä vuosikymmenellä. Sundqvistin mukaan koulun *tulisi mahdollisimman suuressa määrin antaa kaikille kansalaisille yhteistä koulutusta*<sup>256</sup>. Pluralistisessa yhteiskunnassa

256. Sundqvist (1973, 43) tarkentaa, ettei historian opetustakaan järjestetä erikseen oikeistolaisille ja vasemmistolaisille lapsille. Sundqvist oli myös huolissaan sosiaalisesta painostuksesta, jonka kohteeksi uskonnon opetuksesta vapautetut lapset saattoivat joutua.

keskeisiä ovat *positiivinen suhtautuminen toiseen ihmiseen, kyky nähdä asia myös toisen kannalta ja kompromissien tekeminen taito*.

Kouluhallituksen pääjohtaja Erkki Aho kuvaa myöhemmin Sundqvistin herättäneen puheellaan *nukkuvan karhun*. Opetusministerin puhe aloitti uudelleen julkisen keskustelun katsomusopetuksen luonteesta ja oikeutuksesta. Sundqvistin ehdotusta vastaan nousi piispojen kansanliike, ja aihetta käsiteltiin herätysliikkeiden kokouksissa ja kirkkopäivillä. (Aho 2011, 83.)

KKK tilasi Suomen Gallupilta mielipidemittauksen uskonnon opetuksen tuntimääristä ja sisällöstä. *Kotimaa* (12.6.1973) esittelee tuloksia, joiden mukaan 84 prosenttia vastanneista pitää uskonnon tuntimääriä sopivina tai liian pieninä. (Saine 2000, 155.)

*Kristillinen kasvatus* -lehti (4/1973, 119–126) julkaisi aiheesta eduskuntapuolueiden edustajien haastattelut, joissa kaikki haastatellut ottavat uskonnon opetukseen myönteisen kannan<sup>257</sup>. Siveysoppikeskustelun kaiut kuuluvat haastatteluissa: Aino Karjalainen (Kesk.) korostaa oppilaiden enemmistön kristillisen vakaumuksen huomioimista. SKYP:n Viljo Suokas painottaa, että Suomen kansa on halunnut turvata *uskonnon ja sen luomia siveellisten ja moraalisten sekä muiden henkisten arvojen säilymisen kansamme elämässä*. Rainer Lemström toteaa, ettei SMP hyväksy *sellaisia koulu-uudistuksia joiden tarkoituksena on kristillissiveellisen kasvatuksen ja uskonnon opetuksen rajoittaminen*. Lemströmin mukaan kristilliselle etiikalle ei ole vaihtoehtoa, jos haluamme *kouluttaa moraaliltaan kestäväää ja vastuullista kansaa*. Olavi Ronkainen Suomen Kristillisestä Liitosta toteaa: *Koko maapallon sekä ulkoisen että henkisen saastumisen aikana on suorastaan välttämätöntä, että kansakunnan lapsille opetetaan kristillisen uskon ja etiikan mukaiset käyttäytymismuodot*.

Käsitys uskonnon uhanalaisesta asemasta koulunuudistuksessa eli sitkeänä (ks. tarkemmin luku 5.1.1). Kouluhallituksen uskonnon opetuksen työryhmän jäsen Veikko Pöyhösen<sup>258</sup> (1973, 64) mukaan huolta herättävät opetusministerin puheen lisäksi uskonnon opetuksen tuntimäärä, jota peruskouluun ja viisipäiväiseen työviikkoon siirtyminen ovat vähentäneet. Jotain tarpeesta oikeuttaa katsomusopetuksen säilyminen kansakoululain linjoilla kertoo se, että niin arkipiispa Simojoki kuin Porvoon piispa Vikströmin kommentoivat kirkon ja katsomusopetuksen suhdetta julkisuudessa 1970-luvulla.

Simojoki ja Vikström korostavat, ettei kirkko ole kiinnostunut uskonnon opetuksesta oman valtansa vuoksi, vaan *uskonnonopetus on perusteltua koulun omien kasvatusavoitteiden pohjalta*. Arkipiispan mukaan olisi käytävä keskustelua siitä, ovatko koulun kasvatustavoitteet *yksipuolisen yhteiskunnallisia* vai annetaanko koulussa *arvoa luovalle yksilöllisyydelle, oppilaan emotionaaliselle ainekselle ja siveellistä luonnetta rakentavalle kasvatukselle*. Tässä kysymyksessä kaikille yhteinen etiikan opetus yhteiskunnallisdemokraattisine perusteluineen hahmottuu kylmän rationaalisen *yhteiskunnallisen* koulun ratkaisuksi, kun taas uskontoon sidottu etiikka palvelee luonteenkasvatuksellisia, henkilökohtaisesti merkityksellisiä tavoitteita. Myös Vikström korostaa oppilaan kokonaispersoonallisuuden kehittämisen tärkeyttä. (Simojoki 1973, 131–32; Vikström 1974a, 31–34.)

257. SKDL:n Anna-Liina Hyvönen tosin korosti, että uskonnon opetuksessa on korostettava sen eettistä sisältöä ja vietävä sitä YK:n ihmisoikeuksien etiikan suuntaan. Samoin eettisen sisällön painotusta toivoi SDP:n Sakari Knuuttila. (*Kristillinen kasvatus* 4/1973, 120.)

258. Kaikille yhteistä etiikkaa kiivaasti vastustanut Pöyhönen toimi Kirkon kasvatusasiain keskuksen pääsihteerinä 1971–1973 ja 1976–1982, Opetusministeriön opetussuunnitelmakomitean päätoimisena sihteerinä 1973–1976 ja Suomen Kirkon Seurakuntatoiminnan Keskusliiton pääsihteerinä 1982–1993. Hän päätoimitti vuosina 1976–1982 *Kristillinen kasvatus* -lehteä. Pöyhönen piti henkilökohtaisesti yhteyttä keskeisiin päättäjiin ja lobbasi aktiivisesti uskonnon opetuksen puolesta aina 2010-luvulle saakka. Hänellä oli läheiset välit myös arkipiispa Martti Simojokeen, jonka ”agenttina” Pöyhönen kirjoittaa opetusministeriössä toimineena. (Pöyhönen 2011, 48, 59; Kokkonen 2014; Ruokanen 2011.)

Simojoki (1973, 131–32) viittaa Kähkösen tavoin *odotettua suurempiin kansalaispiireihin*, jotka nousevat vastarintaan, jos uskonnon opetus on uhattuna. Retoriikassa luodaan kuvaa uskoaan kaupunkien älymystöeliitin hyökkäyksiä vastaan puolustavasta kansasta saamaan tapan kuin itsenäisyyden alun kirkkokansan nousun yhteydessä: *Meillä ei toistaiseksi ole käynnistetty järjestettyä toimintaa kansalaismielipiteen julki tuomiseksi tässä asiassa, mutta jos tarvitaan, sekin kyllä tulee tapahtumaan.*

Nämä 1970-luvulla uskonnon opetuksen puolustukseksi esitetyt argumentit suuntautuivat selvästi siveysoppikeskustelun aikana esitettyä kritiikkiä ja yhteisen etiikan vaatimusta vastaan. Tulkitsen, että vaikka koulunuudistus päättyi uskonnon ja etiikan opetuksen osalta uskonnollisia tahoja tyydyttävällä tavalla, keskustelussa esitetyt argumentit yhteisen etiikan puolesta jäivät ikään kuin ilmaan ja niitä koettiin tärkeäksi ampua alas vielä vuosia asian ratkeamisen jälkeenkin.

Peruskoulu-uudistuksen jälkeen alkoi toisen asteen koulutuksen<sup>259</sup> uudistamistyö. Lukiosta isoja uudistuksia olivat linjajaosta luopuminen 1970-luvulla ja kurssimuotoiseen opiskeluun siirtyminen 1980-luvun alussa. (Autio 1993, 125–145; Aho 2011, 87; Ahonen 2012.) Lukiouudistuksen aikana käytiin hyvin samantyyppistä etiikanopetuskeskustelua kuin peruskoulu-uudistuksen aikana.

Lukiokomitea totesi, että erityisesti etiikan opettamisessa koulun oli vaikea tasapainoilla kaikkien yhteiskunnassa kilpailevien ajattelusuuntien ja intressipiirien välillä (Saine 2000, 148; Kauppi 1971a, 10–13; Kauppi 1971b, 79). Komitea päätyi ehdottamaan etiikan opetuksen yhteiseksi pohjaksi YK:n ihmisoikeuksien julistusta, mitä lukion opetuksesta pamfletin *Uskonnonopetuksen linjanvetoa* (1971) julkaisseet uskonnonopettajat ja kirkon edustajat kritisoivat. Pentti Kauppi (1971b, 79) kirjoittaa yhteisen pohjan etsimisestä: *tehtävä on ollut kovin vaikeaa, koska mitään yleistä etiikka ei ole olemassa.*

Samoin suunnitelmat lukion uskonnon opetuksen tuntimäärän tarkastamisesta saivat pamfletin kirjoittajilta tyrmäyksen. Retoriikka muistutti yhteisen etiikan vastustajien puhetta. Vesa Nikunen (1971, 15) kirjoittaa: *Uskonto aiotaan kaikesta päätellen ajaa ghettoon, jossa se ensin näännytetään elinkelvottomaksi ja jossa se sitten todistettavasti kelvottomana kouluaineena saa ilmeisesti virallista kuolinapua eli se poistettaisiin opetusohjelmasta. Menetelmä on moraaliton. Tilannetta voi verrata isäntään, joka tappaa nälkään näännyttämänsä rengin, koska tämä ei pysty kunnolliseen työsuoritukseen.*

Piispa Kansanahon kirjoituksessa korostuu etiikan merkitys uskonnon opetuksen legitimoijana: *uskonnonopetus ilman eettistä näkökulmaa jää yksipuoliseksi* (Kansanaho 1971, 65–66). Piispa myös hämmästelee yhteisen uskontotiedon ehdotuksia, joiden mukaan kouluopetuksessa olisi esiteltävä ei vain uskontoja vaan erilaisia maailmankatsomuksia, *niiden joukossa myös ateismia, samassa suhteessa puolueettomasti*. Kansanaho pitää niin sanottua objektiivista uskonnon opetusta tilaisuutena eri ryhmille suositella omia katsomuksiaan ja heikentää kristinuskon asemaa. (Kansanaho 1971, 71–72.) Myös kirkolliskokous ilmaisi vuonna 1975 huolensa uskonnon opetuksen asemasta keskiasteella ja ilmoitti, ettei se tule hyväksymään uskonnon opetuksen aseman heikentämistä. (Saine 2000, 155–156.)

Kun lukion opetussuunnitelmakomitea esitti uskonnon opetuksen supistamista, opetusministeriön kansliapäällikkö Jaakko Numminen uumoili, että edessä saattaisi olla taas ”kulttuuritaistelun kehkeytyminen” ja antoi uskonnon opetusta puolustavan lausunnon. Keskustalainen opetusministeri Väänänen lupasi tunnustuksellisen uskonnon opetuksen säilyvän lukiosta ja sen, että uskontoa sisältyisi myös ammatillisen koulutuksen yleissivistävään jaksoon. (Autio 1993, 144; Saine 2000, 156.)

259. Muutospainetta loi esimerkiksi lukion muuttuminen laajan kansanosan yleissivistäväksi kouluksi, jonka kävi jo lähes puolet ikäluokasta 1970-luvun lopulla. Lisäksi vasemmisto visioi yhtenäiskouluperiaatteen toteuttamista myös toisella asteella eräänlaisen ammattikoulun ja lukion yhdistävän nuorisokoulun kautta. Oikeisto vastusti nuorisokoulua ja halusi pitää lukion omana, yliopisto-opintoihin valmistavana instituutionaan. (Ahonen 2012, 158–161; Pernaa 2007, 80–93, 97–99; Nevala 2008, 105; Meriläinen 2008, 63.)

Suuri mullistus katsomusopetustilanteessa oli uskonnon opetuksesta vapautettujen korvikeaineen eli uskontojen historian ja siveysopin muuttuminen elämäkatsomustiedoksi 1980-luvun puoliväliin mennessä.

Peruskoulun opetussuunnitelmakomitea oli uudistanut myös uskontojen historian ja siveysopin opetussuunnitelmaa. Uskontojen historian tavoitteiksi nimetään esimerkiksi oppilaiden perehdyttäminen oman kulttuuripiiriin uskonnolliseen traditioon, muihin uskontoihin tutustuminen, oppilaiden ohjaaminen arvostamaan uskonnon osuutta sivistysperinnössä ja ymmärtämään toisten ihmisten vakaumuksia. Siveysopin tavoitteena on esimerkiksi edistää oppilaiden yhteistoiminnan, vastuunoton ja lähimmäisenrakkauden kykyjä ja voimistaa heidän pyrkimystään totuuteen, rehellisyyteen ja itsehillintään, perehdyttää oppilaat yhteiselämän kannalta välttämättömiin sääntöihin, antaa tietoa ihmisoikeuksista ja kehittää kykyä omakohtaiseen eettiseen arviointiin. (POPSK:n mietintö II 1970, 265–272; Salmenkivi ym. 2007, 131–132.)

Uskontojen historian ja siveysopin opetussuunnitelma synnytti kriittistä keskustelua. Arvostelua herätti opetussuunnitelman kristillissävytteisyys, mitä erityisesti vapaa-ajattelijat kritisoivat. Keskustelu huipentui 30.9.1978 kun Vapaa-ajattelijain Liiton pääsihteeri Erkki Hartikainen teki kantelun YK:n ihmisoikeuskomitealle. Hartikainen kiinnitti huomion erityisesti uskontojen historian ja siveysopin toisen vuosiluokan oppisisältöihin (*Kertomuksia Jeesuksen lapsuudesta, Mitä Jeesus opetti, Minkälainen Jeesus oli, Kertomuksia siitä mitä Jeesus teki, Jeesus esikuvana, Kirkkorakennus ja jumalanpalvelus, Kehitysapu (sis. lähetystyö), Fransiskus Assisilainen ja hänen Aurinkolaulunsa*). Siveysopin moraalien perustelu nojasi siis kristinuskoon, mikä kävi ilmi oppiaineen valinnassa. Hartikainen halusi lakia muutettavaksi siten, että opetuksesta tulisi aidosti neutraalia tai osallistumispakko poistettavaksi. Ihmisoikeuskomitea antoi päätöksensä 9.4.1981 ja korosti vanhempien oikeutta määrätä lastensa katsomusopetuksesta. (Salmenkivi ym. 2007, 132; Saine 2000, 186; Elo 1992, 97–98; Luukkonen 1990, 63.)

Kouluhallitus asetti vuoden 1979 alussa työryhmän (UH-työryhmä) uudistamaan uskontojen historian ja siveysopin opetussuunnitelman. Ensimmäisessä luonnoksessa vuonna 1980 uskontojen historian ja siveysopin oppiaine on ryhmitelty neljäksi tavoitekokonaisuudeksi, joita olivat kasvatus eettisesti oikein toimiviin ihmissuhteisiin, kasvatus yhteisölliseen ja yhteiskunnalliseen tietoisuuteen, vastuuntuntoon ja toimintaan, kasvatus ymmärtämään oman kansamme kulttuuriperintöä sekä nykyistä kulttuuriamme, erityisesti maailmankatsomuksellisia aineksia ja kasvatus kansainvälisyyteen eli ymmärtämään eri kansojen kulttuuriperintöä, erityisesti eri maailmankatsomuksia tämän hetken maailmassa.

Luonnos herätti jälleen kritiikkiä molemmilta laidoilta: Ylitarkastaja Aulan mielestä luonnos loukkasi oppiaineen opetukseen osallistuvien kristittyjen tai pienryhmäuskontoisten oikeuksia, sillä tarkastelunäkökulma oli ateistinen. Vapaa-ajattelijain Liiton pääsihteeri Erkki Hartikainen puolestaan piti opetussuunnitelmaehdotusta kansainvälisten normien, uskonnonvapauslain ja Suomen allekirjoittaman kansalais- ja poliittisia oikeuksia koskevan sopimuksen vastaisena. Uskontotieteen professori Juha Pentikäisen mukaan oppimäärän sisällöt eivät olleet tasapainossa oppiaineen nimen suhteen, vaan uskonnonhistorian osuutta pitäisi painottaa enemmän. Lääninkouluttaja Esko Saarinen puuttui lausunnossaan oppiaineen nimeen: hänen mukaansa osuvampi nimi olisi maailmankatsomus ja etiikka tai ihminen ja maailmankatsomus. (Salmenkivi ym. 2007, 132–133.)

Lausuntojen perusteella työryhmä jätti syksyllä 1980 esityksensä ensimmäiseksi uskontojen historian ja siveysopin oppimääräksi ilman uskonnollista viitekehystä. Oppimäärä vahvistettiin kesällä 1981. (Salmenkivi ym. 2007, 133.)

Koululainsäädännön hajallaan olevat osat oli tarve koota yhteen. Uudistusta oli valmisteltu jo 1970-luvulla, jolloin peruskoulun uskontojen historia ja siveysoppi ehdotettiin

korvattavaksi uskontojen historialla ja etiikalla. Myös oppiaineen oppimääriä valmistellut työryhmä ehdotti vuonna 1980 opetusministeriölle oppiaineen nimeksi etiikkaa, joka viittäisi enemmän yleishumanistisuuteen oppiaineen viitekehystenä uskonnon sijaan. Jaakko Nummisen johtama opetusministeriön työryhmä esittikin jo maaliskuussa 1981: *Milloin koulussa annettavasta uskonnon opetuksesta on uskonnonvapauslain mukaisesti vapautettu vähintään kolme oppilasta, jotka eivät saa vastaavaa opetusta koulun ulkopuolellakaan, opetetaan heille uskonnon sijasta etiikkaa.* Myös lukion osalta mietintöön sisältyi vastaava esitys. (Elo ja Linnankivi 1995, 125; Salmenkivi ym. 2007, 133.)

Hallituksen maaliskuussa 1982 eduskunnalle antamassa esityksessä oppiaineen nimi oli muuttunut etiikasta uskontotiedoksi ja etiikaksi. Esitys herätti UH-työryhmässä huolta: uskontotiedon sijoittaminen oppiaineen nimeen saattaisi siirtää oppiaineen sisältöjen painopisteen sellaiseksi, ettei ei-uskonnollisille katsomuksille juuri jää tilaa. Työryhmä piti parhaana nimivaihtoehtona etiikkaa, mutta työryhmän sihteeri Pekka Elo esitti sivistysvaliokunnassa kuultavana ollessaan myös nimeä elämäkatsomustieto harkittavaksi. (Salmenkivi ym. 2007, 134.)

Eduskuntakäsittelyssä sivistysvaliokunta käytti oppiaineesta nimitystä elämäkatsomustieto. Vastaava nimitys oli myös lukiolakiesityksessä. Sivistysvaliokunta myös katsoi, että muille kuin evankelis-luterilaisille ja ortodokseille olisi sallittava oma opetus, jos vanhemmat sitä vaativat ja oppilaiden minimimäärä täyttyy. (SiVM 18/1982.)

Perustuslakivaliokunta tarkasteli koululakeja uskonnonvapauden toteutumisen näkökulmasta. Valiokunta piti tunnustuksellista uskonnon opetusta uskonnon harjoittamisena, mutta kuitenkin hyväksyttävänä sitä, että kirkkoon kuuluvat oppilaat voidaan pakottaa osallistumaan siihen. Tätä valiokunta perusteli sillä, että uskonnonvapauslaki, joka tarjoaa vapautuksen uskonnon opetuksesta vain uskontokuntaan kuulumattomille, oli säädetty perustuslain säätämisyjärjestyksessä. (PeVL 13/1982.)

Eduskunta hyväksyi koululait 1983, ja elämäkatsomustiedosta tuli uskonnon rinnalle katsomusaine ilman uskonnollista viitekehystä. Elämäkatsomustiedon peruskoulun oppimäärä vahvistettiin Kouluhallituksessa 1985. (Salmenkivi ym. 2007, 134–135.) Uskonnoton katsomusaineen kokonaan uudelleen nimeäminen mahdollisti poikkeuksellisella tavalla uuden oppiaineen muotoilemisen ilman perinteen painolastia. Elämäkatsomustietoon onkin kohdistunut paljon toiveita ja keskustelua<sup>260</sup> siitä, mihin suuntaan oppiaineen luonnetta olisi vietävä. (Tomperi 2017, 139.)

Elämäkatsomustiedon minimiryhmäkoko putosi kolmeen oppilaaseen. Yliopistoihin perustettiin myös opettajia valmentava opintokokonaisuus, elämäkatsomustiedon lyhyet sivuaineopinnot, jonka laajuus oli 15 opintoviikkoa. (Saine 2000, 186; Kiiski 1994, 18.)

Lukiossa ei ollut vaihtoehto-opetusta uskonnolle ennen 1980-lukua. Kouluhallitus päätti lukion elämäkatsomustiedon oppimäärästä 1985. Samana vuonna alkoi opetus ja seuraavan vuoden keväällä elämäkatsomustieto oli jo mukana ylioppilastutkinnon reaalikokeessa. Oppiaineen opetussuunnitelma määrää, että kotien katsomusoikeuksia on kunnioitettava ja otettava huomioon, että oppiaine on suunnattu uskontokuntiin kuulumattomille oppilaille. (Elo ja Linnankivi 1995, 128.)

Uuden kouluaineen tulo mukaan kaikilla opetusasteilla kertarysäyksellä oli poikkeuksellinen uudistus. Vaikka taustalla oli vuosikymmenien uskonnon ja siveysopin opetus, se oli määrältään jäänyt hyvin vähäiseksi, osin esimerkiksi sen vuoksi, että vanhempien täytyi aina vuoteen 2004 hakea oppilaalle vapautusta uskonnon opetuksesta, jotta tämä voisi osallistua korvikeaineen opetukseen. 1980-luvulta lähtien elämäkatsomustiedon oppilasmäärät alkoivat kasvaa. (Elo 1992, 19; Salmenkivi ym. 2007, 144.)

260. Esim. Simola ja Elo 1995; Elo ja Korhonen (toim.) 1995; Elo ja Simola (toim.) 1995; Elo ym. (toim.) 2004.

Simola (1995b, 182) arvioi, että elämänkatsomustiedon synty oppiaineena mursi evankelis-luterilaisen kirkon hegemonista asemaa katsomus- ja moraalikasvatuskursseissa. Elämänkatsomustieto osoitti esimerkiksi, että etiikkaa on mahdollista opettaa ja siitä voi puhua vakavasti ilman uskonnollista kontekstia.

Vuoden 1989 alussa joukko kansanedustajia teki vihreiden Pekka Haaviston johdolla eduskunta-aloitteen elämänkatsomustiedon avaamisesta kaikille oppilaille. (LA 10/1989 vp.) Elämänkatsomustiedon avaamista oli vaadittu myös sosiaalidemokraattien vuoden 1987 puoluekokouksen periaateohjelmassa (Pikkusaari 1998, 15). Myös Humanistiliitto keräsi nimiä 1980-luvun lopulla samanlaiseen vetoamukseen. Asiasta virisi varsin laaja julkinen keskustelu, jossa yhtäältä painotettiin uskontokunnasta riippumatonta valinnanvapautta, toisaalta epäiltiin elämänkatsomustiedon sopivuutta kirkkoon kuuluville. Aloitetta vastaan argumentoitiin myös sillä, että kirkkoon kuuluvat vanhemmat ovat sitoutuneet antamaan lapsilleen uskontokuntansa mukaisen kasvatuksen. Eduskunnan sivistysvaliokunnan äänestäessä aloitteesta myös aloitteen allekirjoittaneet SDP:n kansanedustajat äänestivät lopulta aloitetta vastaan, eikä sitä lähetetty eteenpäin. (Pikkusaari 1998, 15; Elo 1992, 18–19.) Tapaus oli kuitenkin katsomusopetuskeskustelun myöhemmän kehittymisen kannalta merkittävä, sillä myöhemmin katsomusopetusta on ehdotettu kehitettävän useaan otteeseen juuri katsomusaineen vapaan valinnan kautta (esim. Anna Kontulan lakialoite 2012, kansalaisaloite 2022). Salmenkivi (2003, 33) arvioi myös, että päätös olla avaamatta elämänkatsomustietoa vapaasti valittavaksi jätti monet poliittiset päättäjät kuitenkin kaipaamaan enemmän ei-uskonnollista moraalikasvatusta kouluihin.

Opetushallituksen uskonnon ylitarkastaja Olavi Aulan (1989) mukaan este yhteisen katsomusaineen kehittämiseksi ovat taistelevat ateistit, jotka tekevät kanteluja jopa tunnustuksettomista elämänkatsomustiedon kursseista. Nämä Aulan mukaan puolestaan ovat *muutamassa vuodessa arvonsa menettävää aatteellista esperantoa*. Hedelmätön katsomuskiista voitaisiin Aulan mukaan lopettaa lukiossa ja ammattikouluissa luomalla vapaaseen valintaan perustuva katsomusopetuksen fuusiomalli. Toisella asteella oppilas voisi vapaasti valita joko vain uskonnon tai ET:n kurseja tai luoda näistä itselleen sopivan valikoiman. Vapaa valinta toteuttaisi sekä uskonnonvapauden että vapauden uskonnosta.

Launosen (2000, 268–269) mukaan peruskoulun ensimmäisten vuosikymmenten eettistä kasvatusajattelua luonnehti sosiaalisen toiminnan horisontti, joka laajeni globaaliin etiikkaan ja koko ihmiskunnan sosiaaliin ja oikeudellisiin kysymyksiin. Yksilön luonteenkasvatuksesta ja hyveiden korostamisesta siirryttiin rationaaliseen arvopohdintaan, kohlergilaisen oikeudenmukaisuuden periaatteen ja liberaalin etiikan rationaaliseen soveltamiseen. Koulun tavoitteista katosivat 1970- ja 80-luvuilla itseurien, epäitsekkyuden, uhrautuvuuden, isänmaallisuuden ja raittiuden kaltaiset moraaliset hyveet, ja koulun eettistä kasvatusta alkoi luonnehtia yhteiskunnallinen vastuu sekä yksilön arvovalintojen liberalistinen ja individualistinen korostaminen. Tässä kehityksessä voi nähdä kaikuja pedagogien ja humanistien etiikkaehdotuksista peruskoulu-uudistuksen aikana. Nuo ehdotukset eivät realisoituneet kaikille yhteisenä etiikkaoppiaineena, mutta heijastuivat opetussuunnitelman arvopohjaan.

Peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa vuonna 1985 nostetaan arvokasvatusta eksplisiittisesti esille: *Koulun tehtävänä on välittää ja kehittää kulttuuria ja samalla myös kulttuurissa ilmeneviä erilaisia arvoja. Kansallinen yhtenäisyys ja yhteistyö edellyttävät yhteisiä arvoja ja normeja. Nuoren kasvu aikuiseksi edellyttää relevanttien arvojen, normien ja elämänmallien löytämistä. Nuoren arvomaailma ei kehity, ellei häntä harjoiteta tekemään arvovalintoja.* (POPS 1985, 10.)

Eettinen kasvatusta näkyikin 1980-luvulla kunnallisten opetussuunnitelmien niin sanotuissa aihekokonaisuuksissa eli läpi kaikkien oppiaineiden leikkaavissa teemoissa. Helsingin

kaupungin opetussuunnitelmassa todetaan 1987: *Useimmat aihekokonaisuudet kuuluvat koulun eettisen kasvatuksen piiriin, joten niiden käsittely vaatii asioiden jatkuvaa esilläoloa.* (Launonen 2000, 267.)

### 4.3.2 Etiikka lukion oppiaineeksi?

#### Keskustelun taustat

Sorsan punamultahallitus 1983–1987 jatkoi ja viimeisteli hyvinvointivaltion koulutuspolitiikkaa peruskoulu-uudistuksen hengessä mutta 1980-luvun lopussa Suomen koulutuspolitiikassa alkoi uusi, dramaattiseksi suunnanmuutokseksi<sup>261</sup> kuvattu vaihe (Pernaa 2007, 106, 109). Pääministeri Holkeri totesi 1987, että pienen kansakunnan voimavaroja ei kannattanut tuhjata yrittämällä kouluttaa kaikki samalle perustasolle. Kokoomuslaiset vaativat yksilöiden erilaisten kykyjen ja erilaisten saavutusten tunnustamista. (Kettunen ym. 2012, 48.)

Uusi koulutuspolitiikka muotoutui pienin askelin, kun koulutuspoliittisen konsensuksen vallitessa siirryttiin sosiaalidemokraattisesta, talonpoikaisesta ja sosiaaliliberaalista tasa-arvonäkemyksestä erinomaisuutta tavoittelevaa markkinaliberalistista koulutuspolitiikkaa kohti. Lama 1990-luvun alussa synnytti yhteisen koulun arvon pohdintaa, mutta muuten koulu joutui 80-luvun lopusta lähtien reagoimaan kilpailua, yksityistämistä, osaamista ja markkinaistumista korostaviin vaatimuksiin. Uusi koulutuspolitiikka näkyi valinnanvapauden, joustavuuden, deregulaation ja desentralisaation korostamisena. (Kettunen ym. 2012, 48–50; Ahonen 2001a, 170–172, 178; Salmenkivi ym. 2007, 139.)

1970-luvulla alkanut toisen asteen uudistus tuli tietystä mielessä tiensä päähän 1980- ja 1990-lukujen taitteessa, jolloin vakiinnutettiin monia toimintamalleja<sup>262</sup> seuraaviksi vuosikymmeniksi. Lukion suosio ei ollut keskiasteen uudistamisen myötä laskenut, päinvastoin: lukiossa aloitti 1980-loppuun tultaessa jo yli puolet ikäluokasta. (Pernaa 2007, 104) Yleisivistävän koulun opetussuunnitelmauudistusta alettiin pohjustaa 1980- ja 1990-lukujen vaihteessa. Koulu- ja ammattikasvatushallitukset yhdistyivät vuonna 1992 opetushallitukseksi ja oppiaineiden opetussuunnitelmatyötä varten koottiin virkamiesvetoiset työryhmät. (Elo ja Linnankivi 1995, 128–129; Salmenkivi ym. 2007, 139.)

Opetussuunnitelmien ja tuntijaon uudistamisen taustalla vaikuttivat jälleen yhteiskunnan suuret muutokset. 1980-luvulla Suomen talous kasvoi ja elintaso nousi voimakkaasti. Arvomaailma kaikkialla läntisessä maailmassa maallistui ja yksilöllistyi. Suomalaisten arvojen yhtenäisyys alkoi rakoilla yhä enemmän, kun taas puolueet keskiluokkaistuivat ja yhdenmuokkaistuivat. (Helkama 1997, 254–255; Saukkonen 2012, 36.) Puolueet oikealta vasemmalle alkoivat 1980- ja 1990-luvuilla korostaa yksilön mahdollisuuksia toteuttaa ja kehittää itseään. Kodin, uskonnon ja isänmaan kaltaiset homogeenisen kulttuurin arvot alkoivat saada rinnalleen yhä moninaisempaa, kansainvälisempää ja liberaalimpaa arvopuhetta. (Saastamoinen 1998, 180; Kuisma 2008, 20–22; Launonen 2000, 270–271.)

261. Holkerin vuonna 1987 valtaan nousseessa sinipunahallituksessa opetusministerin salkun sai RKP:n Christoffer Taxell, joka oli ensimmäinen ei-vasemmistolainen opetusministeri viiteen vuoteen (Pernaa 2007, 109). Julkisuudessa alkoi esiintyä puheenvuoroja, joiden mukaan todellinen koulutuksellinen tasa-arvo antaisi myös lahjakkaille mahdollisuuden kouluttautua kansainväliselle huipputasolle. Esimerkiksi professori Matti Peltosen perustama teollisuuden koulutusvaliokunta vaatii tässä hengessä tasokurssien palauttamista. Valiokunta oli aktiivinen 1980–1990-luvuilla ja vaati koulutuspolitiikkaan tuottavuutta ja tulostavuutta. (Kettunen ym. 2012, 48–49.)

262. 1990-luvun alussa koulutuspolkua lavennettiin, kun lukion ja ammattikoulun yhdistelmätyö tuli mahdolliseksi ja ammattikorkeakoulujen myötä tie korkea-asteelle myös ammattikoulusta helpottui. Myös ylioppilastutkinnon hajauttamisen tekeminen mahdolliseksi 90-luvun alussa teki tutkinnosta helpommin saavutettavan ammatillisen koulutuksen valinnoille. (Meriläinen 2015, 36–38; Ahonen 2012.)

Suurin harppauksin etenevään informaatioteknologian kehitykseen liittyi myös murros tieto- ja oppimiskäsityksissä. Voutilaisen, Mehtäläisen ja Niiniluodon *Tiedonkäsitys* -teos (1989) oli merkkipaalu tieto- ja informaatiotulvan koululle asettamien vaatimusten jäsentämisessä. Muuttunut käsitys tiedosta muutti myös näkemyksiä oppimisesta. Konstruktivistinen oppimiskäsitys rantautui Suomeen ja vahvisti kuvaa yksilöstä itsenäisenä subjektina, omien arvojensa ja maailmankuvansa rakentajana. (Salmenkivi ym. 2007, 139; Launonen 2000, 275–276.) Ahosen (2001, 179) mukaan valistuksen *Bildung*-sivistysperinteestä siirryttiin kohti välineellistä ja yksilöllisesti eriytyntä sivistyskäsitystä.

Neuvostoliiton romahdus 1991 päätti kylmän sodan ideologisen kamppailun ja muutti kertaheitolla YYA-Suomen ulkopoliittista ja aatteellista ilmastoja. Suomi alkoi integroitua voimakkaasti länteen, mikä kehitys huipentui EU-jäsenyydessä 1995. (Saukkonen 2012, 38–39; Kuisma 2008, 23.) Marxismi, joka vielä peruskoulu-uudistuksen aikana näyttäytyi varteenotettavana yhteiskunnallisena voimana, oli menettänyt aatteellisen uskottavuutensa. Se merkitsi myös yhden tausta-aatteen poistumista etiikanopetusdebatin kaltaisista koulutuspoliittisista keskusteluista.

Neuvostoliiton romahdus johti poliittisiin sopimuksiin pohjaavan idänkaupan loppumiseen ja teki Suomen riippuvaiseksi kansainvälisistä, taloudellisen globalisaation myötä voimakkaasti laajenevista markkinoista. Länsi-Euroopan taloustaantumaa, idänkaupan tyrehtyminen ja kotimaisen talouden sisäiset vaikeudet johtivat syvään talouslamaan 1990-luvun alussa. (Saukkonen 2012, 38–39; Kuisma 2008, 24.) Lama oli dramaattisen työttömyyden myötä suuri kansallinen ja taloudellinen, mutta myös sosiaalinen ja henkinen kriisi. Kaikkia lama ei koskettanut, mikä synnytti Suomeen arvopolarisaatiota. (Saukkonen 2012, 38–39; Helkama 1997, 242–245.)

Sosiaalietikko Jaana Hallamaa (1994, 87) kirjoittaa 90-luvun alussa, että *moraali on tullut muotiin*. Lama herätti laajaa julkista arvokeskustelua, ja lamavuosina voimistui näkemys, etteivät arvot ja moraali ole vain kirkon erikoisalaa. Arvokeskustelun peräänkuuluttamisesta<sup>263</sup> tulikin osa poliittista diskurssia, ja kiinnostus filosofiaa kohtaa näkyi myös valtiojohtossa. Valtioneuvosto asetti vuonna 1992 ”humanistis-yhteiskunnallisen perussivistyksen komitean”, joka mietinnössään *Humanismin paluu tulevaisuuteen* mainitsee filosofian listassaan ensimmäisenä. Pääministeri Esko Aho pyysi Ilkka Niiniluotoa syksyllä 1993 kokoamaan työryhmän laatimaan kansalaispuheenvuoroa ”Suomen henkisestä tilasta ja tulevaisuudesta”<sup>264</sup>. Ryhmä sai julkisuudessa nimityksen ”filosofityöryhmä”. (Tomperi 2017, 123.)

Niiniluoto (1994, 8–9) toteaa edellä mainitun kansalaispuheenvuoron johdannossa, että filosofeilta ylivoimaisesti eniten kysytty kysymys oli tuona aikana arvojen muutos. Puhutaan jopa arvotyhjiöstä, valistuksen itsetuhosta ja järjen kriisistä, johon valtakunnan johtotasolla etsitään uutta moraalista kompassia. Paluuta fundamentalistiseen tiukkojen arvojen yhteiskuntaan ei Niiniluodon mukaan ole näköpiirissä, eikä se ole toivottavaakaan, mutta äärimilleen viety markkina-ajattelu tarvitsee tasapainotusta yhteisöllisyyteen, luottamukseen ja reiluuteen perustuvista sosiaalisista normeista. Niiniluodon mukaan *suomalaisten tulisi kansainvälistyvässä maailmassa oppia suvaitsevaa moniarvoisuutta ja monikulttuurisuutta, mutta samalla löytää positiivista arvoisälttöä oman ja kansakunnan toiminnan perustaksi*. (Niiniluoto 1994, 29.)

Julkinen arvokeskustelu toi myös filosofian tieteenalana populaariin julkisuuteen. Tomperin (2017, 122–123) mukaan ilmiön taustalla on esimerkiksi filosofian yleiskulttuurinen

263. Etiikan merkitystä pohdittiin myös opettajankoulutuksessa. Opettajan etiikka ja eettinen kasvatus nostettiin vuosikymmenen alussa Oulun yliopiston opettajankoulutuslaitoksen kehittämisalueeksi ja projektin puitteissa kehitettiin esim. eettisen kasvun ja kasvatuksen koulutusjakso luokanopettajaopiskelijoille. Räsänen julkaisi aiheesta vuonna 1993 kolmiosaisen raportin *Eettinen kasvatus opettajankoulutuksessa*.

264. Työryhmä julkaisi kirjan em. otsikolla 1994 (Niiniluoto ja Löppönen 1994). Sen pohjana oli Matti Puohiniemen tutkimus *Suomalaisten arvot ja tulevaisuus* 1993.



popularisoituminen ja julkisen näkyvyyden lisääntyminen. Tästä esimerkkeinä voidaan pitää vaikkapa paljon mediatilaa saaneen Esa Saarisen luentoja ja esiintymisiä, Joostein Gaarderin suurta suosiota nauttineen *Sofian maailma* -romaanin suomennosta ja paljon yleisöä vetänyttä Tampereen Suurta filosofiatapahtumaa<sup>265</sup>. Myös televisiossa ja radiossa oli runsaasti arvokeskusteluohjelmia (esim. Café Kafka, Filosofit Willensaunassa). (Niiniluoto 1994, 19.) Keskustelu etiikasta 1990-luvun alussa nivoutuukin tiukasti myös keskusteluun filosofian opetuksesta.

*Kasvatus*-lehdessä esiteltiin vuonna 1988 Lipmanin Filosofiaa lapsille -suuntausta. Professori Erkki Olkinuora (myöhemmin etiikkaa ehdottaneen lukion tuntijakotyöryhmän jäsen) nosti ohjelman esimerkiksi hyvästä tavasta edistää oppimaan oppimisen ja ajattelun taitoja. (Tomperi 2017, 110.)

Koulukeskustelua värittä 1990-luvun alussa huoli nuorten moraalista. Yhteiskunnan arvojen hämärtymistä pidettiin synnä nuorten levottomuuteen. Taustalla oli kristinuskoon perustuvan kulttuuriperinteen ohenemisen aiheuttama moraalisen rappion pelko (ks. esim. Salmela 1998, 546–550). Katsottiin, että kun ja jos koti ja koulu eivät riittävällä tavalla huolehdi arvokasvatuksesta, sen tekee sattumanvaraisesti viihdeteollisuus. Päätään nostivat myös uushenkisyys, rajatieto ja ”new age”, mistä osoituksena olivat Suomessa 1990-luvulla suosittu Hengen ja tiedon messut. (Räsänen 1993c, 36; Anttonen 1994, 15; Niiniluoto 1994, 177.)

Eettinen kasvatus oli esillä eduskunnassa 1990, kun Holkerin hallitus antoi opetusministeri Taxellin (RKP) johdolla eduskunnalle koulutuspoliittisen selonteonsa 22.5.1990. Selonteossa todetaan, että koulun rooli arvojen välittäjänä on jäänyt taustalle koulun suuntauduttua yhä enemmän tiedon jakamiseen. Selonteon mukaan arvostehtävä on kuitenkin elpymässä uudelleen, kun perheiden moninaistuesssa ja pirstoutuessa koulu ottaa hoitaakseen yhä enemmän perheelle aiemmin kuuluneita tehtäviä. Selonteossa vaaditaan myös huomioimaan yhteiskunnan monikulttuuristuminen ja viitataan yleiseen arvopluralismiin: *Toisaalta tiedonvälitys ja tajunnanvirtateollisuus on alkanut rummuttaa nuoriin ikäluokkiin suoraan omaa arvomaailmaansa. Koulun odotetaan toimivan kulttuurivaikutteiden kokoajana, yhdistäjänä ja arvojen muokkaajana.* (Suomen koulutusjärjestelmä, koulutuksen taso ja kehittämissuunnitelmat 1990, 23.)

Eduskunta antoi vastauksensa selonteokseen 4.12.1990. Eduskunnan sivistysvaliokunta katsoo mietinnössään hallituksen selonteosta, että ongelma koulussa on sivistyksen rajaaminen vain tiedoksi ja se, ettei riittävästi kiinnitetä huomiota nuoren kokonaispersoonallisuuden kehittämiseen. Sivistysvaliokunnan mukaan *(n)ykyyistä enemmän tulisi kiinnittää huomiota ajattelun, älyn, ryhmässä toimimisen, tunteen ja itsensäilmaisun valmiuksiin.* Valiokunnan mukaan *(k)oulun kasvatustavoitteena tulee olla kasvattaa tasapainoisen ja ehyen persoonallisuuden omaavia nuoria, jotka ymmärtävät vastuunsa ihmisen ja luonnon vuorovaikutuksessa ja jotka huolehtivat kansallisen kulttuurin edistämisestä ja kansallisista arvoista, joita ovat mm. humanistinen ja kristillinen perinne, kodin arvostus ja työn kunnioittaminen, sekä nuoria, jotka kykenevät myös kansainväliseen yhteistyöhön.* Valiokunnan mukaan yhteiskunnan muutos edellyttää tieto-, taito- ja tunneasioiden tasaveroista huomioimista koulussa, missä korostuu yhä enemmän *elämäntaidon oppiminen ja eettinen kasvatus.* (SiVM 11/1990, 2–3; TJTRM 1992, 55.)

Valiokunta ei kuitenkaan ollut yksimielinen kansallisista arvoista. Jörn Donner (RKP) pitää vastalauseessaan ongelmallisena kansallisten arvojen määrittelyä, josta puuttui oikeus olla eri mieltä. Donner myös korostaa, ettei kristillinen perinne ollut ainoa tärkeä uskonnollinen perinne. Vapaasti ja itsenäisesti ajatteleva yksilö joutuu Donnerin mukaan liian usein painostuksen kohteeksi yksimielisyyttä korostavassa koululaitoksessa. Myös Pekka Haavisto (Vihr.) pitää vastalauseessaan kansallisten arvojen määrittelyä liian suppeana ja hätäisesti hyväksyttynä. (SiVM 11/1990, 16, 19.)

265. *Helsingin Sanomissa* pakinoitiin 6.5.1992: *Viisaustieteellä on vahva yhteiskunnallinen tilaus. Lukiot pulistelevat valinnaisen filosofian lukijoita. Mummit ravaavat työväenopiston Sokrates-kursseilla. Yliopistojen filosofian laitokset ovat täynnä uusia esa saarisia.*

Lehdissä virisi jälleen katsomusopetuskeskustelua kesällä 1991, kun presidentti Mauno Koivisto otti *Kotimaa*-lehdessä kantaa kirkon ja valtion suhteisiin sekä uskonnon opetukseen. Koivisto suhtautuu tunnustukselliseen uskonnon opetukseen myönteisesti Suomen kristillisen kulttuuriperinnön vuoksi. (Haapakoski 2019, 231.)

Arvokeskustelun ajankohtaisuus huomioitiin myös teologien parissa. Suomalainen Teologinen Kirjallisuusseura järjesti marraskuussa 1993 symposiumin Kristinuskon ja moraalin. Petri Järveläinen (1994, 6–7) korostaa symposiumin koostekirjan johdannossa kirkon merkitystä moraalikeskustelussa, sillä kirkko on viime aikoihin asti ollut selkein länsimainen moraalinstituutio.

Opetushallituksen pääjohtaja Vilho Hirvi jäsensi koulun suhdetta meneillään olevaan arvokeskusteluun Kasvatus ja arvot-seminaarissa 1993. Hirvi katsoo, että on alkamassa ”yksilön vuosikymmen”. Teollisen ajan massayhteiskunnan ja totalisoivien yhteiskuntajärjestelmien, kuten reaaliosialismin, väistymisen jälkeen on edessä yksilön oikeuksien ja tarpeiden merkityksen kasvu ihan uudella tavalla. Tässä vaarana on yksilön jääminen heitteille postmoderniin arvoviidakkoon. Koulun ei kuitenkaan pitäisi lääkkeeksi tarjota kapeaa valmista arvopakettia, vaan antaa tilaa omalle ajattelulle. Arvojen moninaisuuden ja eräänlaisen kellumisen keskellä koulun pitäisikin opettaa *kykyä eettiseen pohdintaan. Enemmän kuin yksittäisten arvojen välistä kilpailua tarvitaan kamppailua arvotunnottomuutta ja arvohämmennystä vastaan.* (OPH:n arkisto. Kasvatus ja arvot -seminaarin avajaispuhe 3.2.1993, Vilho Hirvi.)

### Etiikkaa ehdotetaan lukion oppiaineeksi

Esko Ahon (Kesk.) johtaman porvarihallituksen<sup>266</sup> opetusministeriksi valittu Riitta Uosukainen oli ensimmäinen kokoomuslainen opetusministeri sitten Jussi Saukkosen 1964–1966. On huomionarvoista, että siinä missä aiemmissa keskusteluissa etiikkaehdotuksen taustalla on ollut keskustaliberaali (Soininen 1920-luvulla) tai sosiaalidemokraattinen (Oittinen 1960-luvulla) koulutusvirkamies tai poliitikko, 1990- ja 2010-luvuilla etiikkaa on esittänyt ennen etiikan kiivaana vastustajana esiintyneen kokoomuksen ministerin toimeksiannosta toiminut ryhmä.

Uosukaisen johtama opetusministeriö asetti 2.8.1991 työryhmän, jonka tehtävänä oli laatia ehdotus peruskoululain 30 §:ssä ja lukiolain 20 §:ssä tarkoitetuiksi valtioneuvoston päätöksiksi opetuksen tuntijaosta sekä laatia ehdotus peruskoulun ja lukion opetussuunnitelmiin kehittämiseen tarvittavan kokeilutoiminnan periaatteista. Työryhmän<sup>267</sup> puheenjohtajana toimi apulaisosastopäällikkö Jukka Sarjala. Työryhmä luovutti muistionsa (TJTRM 1992) opetusministeriölle 9.2.1992.

Työryhmän muistio ehdotuksineen synnytti vilkkaan kansalaiskeskustelun. Keskustelua herättivät ruotsin kielen asema ja kielenopetus yleensä, valinnaisuuden lisääminen lukioon sekä paikallisen opetussuunnitelmapäätösvallan lisääminen. Kenties kiivain keskustelu käytiin kuitenkin lukion katsomusaineiksi ehdotuksessa nimettyjen oppiaineiden ympärillä.

Työryhmä ottaa muistionsa johdannossa laajasti kantaa katsomus- ja etiikanopetuskysymyksiin ja korostaa varsin voimallisesti uskonnon merkitystä kouluopetuksessa ja kulttuurissa. Työryhmä painottaa, että *järjestelmällisen kansansivistystyön sivistysihanteisiin on alusta saakka kuulunut kristinuskoon perustuva moraalikasvatus.* Muistion mukaan *uskonnot ja*

266. Hallitus nimitettiin tehtäväänsä 26.4.1991. Keskusta: 8, Kokoomus: 6, RKP: 2, Kristillinen liitto: 1.

267. Työryhmän jäseniä olivat: ylijohtaja Aslak Lindström, ylijohtaja Samuel Lindgrén, sivistystoimenpäällikkö Matti Rasila, yleissivistävän koulutuksen päällikkö Taina Jussila, professori Erkki Olkinuora, rehtori Eeva Penttilä, rehtori Ulla Liljeström, rehtori Esko Laakso, varatoimitusjohtaja Sampsu J. Saralehto ja tieteen tutkimuksen assistentti Jaana Venkula. Sihteereinä opetusneuvos Martti Apajalahti ja opetusneuvos Eero Nurminen, vpj. Aslak Lindström.

*uskonnollisuus vaikuttavat ja tulevat vaikuttamaan maailmanlaajuisesti ja myös suomalaiseen kulttuuriin, elämäkäsitteisiin ja arvoihin.* (TJTRM 1992, 45.)

Työryhmä tekee eksplisiittisen kannanoton tunnustuksellisen uskonnon opetuksen puolesta niin lukiossa kuin peruskoulussakin. Perusteena tälle on työryhmän mukaan se, että *eurooppalaisen ja suomalaisen kulttuurin ymmärtämisen kannalta on olennaista tiedostaa kristinuskon merkitys länsimaiselle sivistykselle, vallitsevalle arvojen järjestelmälle, tieteelle ja taiteelle.* (TJTRM 1992, 45.)

Tunnustuksellisen uskonnon opetuksen periaatteiksi työryhmä nimeää

- kokemuksellisen oppimisen (oman uskonnon tuntemukseen perehtyminen)
- tiedollisen oppimisen (muiden uskontojen ja arvojärjestelmien ajattelutapoihin tutustuminen)
- tekemään oppimisen (kestävän arvoperustan ja siihen pohjaavien hyvien tapojen oppiminen, omien tekojen ja niiden seurausten välisten yhteyksien ymmärtäminen, muita ihmisiä ja luontoa kunnioittavien käyttäytymistapojen omaksuminen myös käytännössä). (TJTRM 1992, 46.)

Työryhmä toteaa, että vaikka sen mukaan uskonnon ja elämäkatsomustiedon tuntijako on peruskoulun osalta tarkoituksenmukainen, *työryhmä korostaa eettisen aineksen merkityksen korostamista kummankin oppiaineen valinneille.* Eettisesti tärkeiden aineiden opetus jää peruskoulussa usein väliinputoajan asemaan, ja työryhmä vaatiikin etiikan perustietämyksen takaamista uskonnon ja elämäkatsomustiedon opetuksessa. (TJTRM 1992, 46.)

Perusteluissaan työryhmä tekee kannanoton yleisinhimillisen etiikan puolesta: *Monet eettiset arvot ovat tunnustuksellisesti riippumattomia. Oikean ja väärän arvioiminen perustuu hyvin usein yleisinhimilliseen näkemykseen. Käsitteet lähimmäisenrakkaudesta, toisen ihmisen ja luonnon kunnioittamisesta sekä suvaitsevaisuudesta ovat sellaisia yleisinhimillisiä moraalinormeja, joita ei voi ongelmitta sitoa mihinkään yksittäiseen uskonnolliseen tunnustukseen tai tunnustusta vaille olemiseen. Eri perinteissä vallitsevien katsomusten ymmärtämisen ja kunnioittamisen kannalta erityisesti nykyisessä kansainvälistyvässä maailmantilanteessa on tärkeää, että viimeistään lukiossa oppilaat voivat työskennellä yhdessä perehtyäkseen erilaisiin arvoihin ja tapoihin.* (TJTRM 1992, 46.)

Lukionkin osalta työryhmä ehdottaa tunnustuksellisen uskonnon opetuksen säilyttämistä, mutta päätyy ehdottamaan lukion vallitsevaan tuntijakoon nähden varsin radikaalia uudistusta katsomusaineiden osalta. Uskonnon opetusta olisi työryhmän mukaan *täydennettävä etiikan ja filosofian opetuksella. Tätä aineryhmää kutsutaan lukiossa katsomusaineiksi, joissa osa tähänastisista uskonnon/elämäkatsomustiedon kursseista korvataan filosofialla ja etiikalla. Vallinnaisuutta korostavan linjan mukaisesti työryhmä ehdottaa aineryhmälle nykyistä vallitsevaa kurssimäärää pienempää määrää. Toisaalta taataan kuitenkin syventävissä opinnoissa mahdollisuus valita näitä oppiaineita.* (TJTRM 1992, 47.)

Uskonnon pakollisten kurssien määrä esitettiin siis vähennettäväksi yhteen ja uskonto esitettiin liitettäväksi ”katsomusaineet”-nimiseen oppiaineryhmään, jossa olisi pakollisina uskonnon lisäksi uusina oppiaineina yksi kurssi filosofiaa ja yksi kurssi etiikkaa. Tälle oppiaineryhmälle esitettiin yhteiseksi 3 syventävää kurssia.

Lukion uskonnon opetuksen päätavoitteen työryhmä katsoo olevan uskontotiedollinen ja maailmankatsomuksellinen. Tavoitteena on *kristinuskon ja muiden uskontojen syvempi tunteminen ja kyky arvioida niitä persoonallisesta näkökulmasta ja ymmärtää erilaisten maailmankatsomusten ja ihmiskäsitysten yhteys persoonallisuuden kehittymiselle.* (TJTRM 1992, 47.)

Työryhmä korosti tarvetta taata kaikille eettisistä kysymyksistä yhteinen perustietämys. Työryhmän puheenjohtaja Jukka Sarjala kommentoi muutamaa vuotta myöhemmin, että yhteisen etiikkaoppiaineen on tarkoitus luoda kaikille oppilaille katsomuksesta riippumatta yhteinen areena käsitellä eettisiä kysymyksiä: *Katsoimme, ettei saa olla niin, että oppilasjoukko jaetaan eri ryhmiin uskonnollisten sidonnaisuuksien perusteella, sillä arvokysymysten pohdintahan kuuluu kaikille.* (HS 6.1.1996.)

Etiikan opetuksen tavoitteiksi työryhmä nimeää *eettisten kysymysten ja arvojen pohdinnan, erilaisten näkökulmien erottamistaidon sekä kyvyn arvioida ja vertailla erilaisia arvojärjestelmiä*

*Sekä keskeisten länsimaisten moraalifilosofioiden tuntemuksen sekä arvonmuodostuksen analyysin.* Lisäksi olisi tuettava erityisesti *oppilaiden taipumuksia omakohtaiseen arvopohdintaan, joka tähänastisessa opetuksessa on jäänyt vähäiselle huomiolle läpi koulun.* (TJTRM 1992, 47.)

Työryhmä nimeää perusteeksi myös kansainvälistymisen ja yhteiskunnan moniarvoistumisen: *Eri perinteissä vallitsevien katsomusten ymmärtämisen ja kunnioittamisen kannalta erityisesti nykyisessä kansainvälistyvässä maailmantilanteessa on tärkeää, että viimeistään lukiossa oppilaat voivat työskennellä yhdessä perehtyäkseen erilaisiin arvoihin ja tapoihin.* (TJTRM 1992, 47.)

Filosofian opetusta työryhmä perustelee sillä, että *se antaa perustavaa laatua olevat välineet sekä luovan ajattelun että loogisen päättelyn kehittämiseksi ja opettaa tarkastelemaan analyttisesti mitä tahansa, niin katsomuksellisia kuin tieteellisiäkin, ajatusjärjestelmiä, mielipiteitä ja tietoa. Tämä kyky auttaa oppilaita myös yleensäkin oppimaan oppimisessa ja siten myös lukion jälkeisissä opinnoissa.* (TJTRM 1992, 47.)

Filosofian opetuksen sisällöiksi työryhmä nimeää länsimaisen ajattelun historian perusteet ja erilaiset ajatteluperinteet, tieto- ja oppimiskäsitysten perusteet sekä muun filosofisen aineksen, joka kehittää oppilaan valmiuksia ajatella ja pohtia niin tiedollisia kuin eettisiäkin kysymyksiä ja loogisesti perustella tietoja ja valintoja. (TJTRM 1992, 47.)

Länsimaisen filosofian perinteen tuntemusta työryhmä pitää välttämättömänä osana yleisivistystä, joka *tulee yhä tärkeämmäksi pyrittäessä aikaisempaakin enemmän rakentamaan kansainvälisiä yhteyksiä erityisesti Euroopan sisällä.* Työryhmän mukaan lukiossa ei ole aiemmin harjoitettu riittävästi oppilaan omia ajattelun taitoja. Filosofian tarvetta luo myös ammattien ja työelämän muutos: *oppilaan on hyödyllistä mahdollisimman varhaisessa vaiheessa oppia käsittelemään muutostilanteissa välttämättömän ongelmakeskeisen ajattelun ja specialistisen ajattelun välinen ero, jotta hän tietoisesti kykenee kehittämään tarvittaessa kumpaa tahansa.* (TJTRM 1992, 48.)

Työryhmän mielestä tieto- ja oppimiskäsitysten käsittelyä ei pitäisi sisällyttää ainoastaan valinnaiseen psykologiaan, vaan kaikille pakolliseen filosofiaan, jossa *se on sekä loogista että hyödyttää kaikkia lukiolaisia sekä sivistyksellisessä mielessä että ajattelun ja luovan ongelmanratkaisun taitojen kehittämisessä.* (TJTRM 1992, 48.)

### Kirkon piirissä pohditaan katsomusopetusta

Tuntijakouudistuksen alla kirkollisissa piireissä kannettiin huolta uskonnon opetuksen asemasta. Arvovaltainen joukko<sup>268</sup> piispoja ja KKK:n vaikuttajia kokoontui 28.10.1991

268. Kokouksessa olivat läsnä kokouksen puheenjohtajana toiminut arkkipiispa John Vikström, piispa Paa-vo Kortekangas, piispa Kalevi Toiviainen, piispa Olavi Rimpiläinen, piispa Erik Vikström, piispa Eero Huovinen, tuomiorovasti Matti Järveläinen, kirkkoneuvos Heikki Mäkeläinen, arkkipiispan sihteeri Risto Cantell, piispainkokouksen sihteeri Hannu Juntunen, KKK:n pj. Gustav Björkstrand, KKK:n vpj. Markku Pyysiäinen, KKK:n jäsen, OPH:n ylijohdaja Samuel Lindgren, KKK:n jäsen Yrjö Yrjönsuuri, KKK:n pääsihteeri Aimo Peltonen, KKK:n kouluasiainsihteeri Markku Holma, KKK:n ammattikasvatussihteeri Pekka Nummela, KKK:n korkeakoulusihteeri Juhani Korolainen, Porvoon hiippakunnan hiippakuntasih-  
teeri Maj-Britt Palmgren ja OPH:n uskonnon ylitarkastaja Olavi Aula. (TTM 5.11.1991.)

neuvottelemaan<sup>269</sup> aiheesta. Keskustelussa katsottiin, että uskonnon opetus oli jälleen samanlaisen uhan alla kuin peruskoulu-uudistuksen yhteydessä, mutta ilmapiiri oli kuitenkin nyt uskonnon opetukselle myönteisempi, joten uskonnon opetuksen puolesta vaikuttamiselle katsottiin olevan hyvät mahdollisuudet. (TTM 5.11.1991, 2–3.)

Kokouksen pohdinnat katsomusopetustilanteesta luovat kiinnostavasti taustaa seuraavana vuonna käytyyn etiikkakeskusteluun ja paljastavat, miten tärkeitä valtaintressejä kirkolla koulun katsomusopetuksen suhteen vaikuttaa olleen.

Nyt huolta aiheuttaa valinnaisuuden lisääntyminen ja mahdollinen päätösvallan hajauttaminen kunnille, missä tilanteessa kirkolla katsotaan olevan heikommat mahdollisuudet vaikuttaa uskonnon opetukseen kuin keskusvirastotasolla. Keskustelussa nostetaan esille uhkakuva, että uskonnon opetus voisi säilyä kouluissa vain tunnustuksettomassa muodossa ja että kirkon olisi oltava tarkkana, jos koulun uudistamisen saumakohtaa käytettäisiin jälleen hyväksi uskonnon opetuksen aseman heikentämiseksi. Yhteisen tunnustuksettoman katsomusaineen mahdollisuuteen ei kuitenkaan uskota, sillä myöskään ateistit ja agnostikot eivät sitä hyväksyisi. Keskustelussa viitataan mahdollisuuteen, että yhteinen katsomusaine johtaisi mahdollisesti ihmisoikeustuomioistuimille kanteluun, ja pelko puolestaan luo nykymuotoisen katsomusopetuksen säilyttämiselle hyvän poliittisen perustan. Huomionarvoista on myös kokouksen näkemys, että peruskoulussa tunnustuksellisuudesta tulee pitää tiukasti kiinni, mutta lukion suhteen katsotaan olevan mahdollista miettiä myös muita vaihtoehtoja. (TTM 5.11.1991, 4–5.)

Kokouksessa korostettiin uskonnon opetukseen liittyvien myönteisten mielikuvien luomisen tärkeyttä. Sen vuoksi olisi parempi puhua katsomusopetuksesta kuin uskonnon opetuksesta. Kiinnostavaa on, että osallistujat pitivät elämänskatsomustietoa uhkana uskonnon opetukselle. Kokousmuistioon kirjattiin: *Elämänskatsomustiedon (ET) voimakkaassa markkinoinnissa on nähtävissä piirteitä, jotka pyrkivät muuttamaan uskonnon asemaa ja sisältöjä tulevaisuudessa. ET pyritään esittelemään nykyaikaisena katsomusopetuksena uskonnon vastapainona. Tätä auttaa myös aineen nimen synnyttämät myönteiset mielikuvat.* (TTM 5.11.1991, 6.)

Elämänskatsomustietoon liittyvät huomiot kokouksessa kertovat, ettei uskonnon korvikeaineen muuttuminen 1980-luvulla uskontojen historiasta ja siveysopista elämänskatsomustiedoksi suinkaan ollut kirkolle katsomuspoliittisesti vähämerkityksinen muutos: *Kuitenkin käytäntö on osoittanut, että ET:ssä on enemmän asenteellisuutta kuin konsanaan uskonnossa. Yleinen keskustelu katsomusopetuksen sisällöistä ja muodoista voisi nostaa esille sen yksipuolisen asenteellisuuden. Voisi myös kysyä, miksi ET-markkinoinnissa aktiivisilla vihreillä on sivistysvaliokunnassa kaksi jäsentä kun vastaavasti kristillisillä on yksi varamiehen paikka. Monien koulutuspolitiikassa vaikuttavien tekijöiden summana voi olla, että piankin ollaan tilanteessa, jossa uskonto on työnnetty eräänlaiseksi reuna-aineksi.* (TTM 5.11.1991, 6.)

Kokouksessa ehdotettiin, että kirkon pitäisi luoda keskusteluyhteys näihin *ET:n innostuneisiin kannattajiin*. Siten kokouksen mukaan *pystyttäisiin viestittämään, että kirkon päällimmäisenä huolena on lasten ja nuorten tulevaisuus eikä kirkkoinstituution etu.* (TTM 5.11.1991, 6)

Kokous katsoo, että kirkolla olisi hyvä olla *uusia, positiivisia, nykyisyydellä ja tulevaisuudella perusteltuja malleja uskonnon opetuksesta*. Ne pakottaisivat elämänskatsomustiedon kannattajat julkiseen keskusteluun, jolloin *tulisivat näkyviin myös suvaitsevaisuuden ja suvaitsemattomuuden rajat.* (TTM 5.11.1991, 7.)

Muistio paljastaa, kuinka keskeinen rooli etiikalla oli uskonnon opetuksen legitimoinnissa ja kuinka uskonnon eettisen merkityksen korostaminen oli keskeinen osa tunnustuksellisen uskonnon opetuksen puolustuksen strategiaa. Kokous toteaa: *Tarvitaan keskustelun*

269. Luodeslammen (2021b) mukaan neuvottelujen muistiot olivat aikanaan salaisia. 28.10.1991 järjestetyn kokouksen muistio päättyy sanoihin *Lopuksi arkkipiispa kiitti kaikkia osanottajia ja totesi, että antoisasta keskustelusta tehtävät johtopäätökset jäävät KKK:n asiaksi.*

*virittämistä arvoista. Se on maaperän muokkaamista uskonnon opetukselle. Tämän keskustelun ei pidä pitäytyä vain kristinuskosta nouseviin arvoihin, vaan myös kaikkiin yhteiskunnassa vaikuttaviin arvoihin.* (TTM 5.11.1991, 11.)

Kokouksessa arvioitiin, että kirkolla olisi hyvä olla perusteltuja malleja valmiiksi mietittyinä katsomusopetuksen järjestämiseksi. Toivottiin räväkkää, pamflettityyppistä ulostuloa, joka olisi valmiina, kun Sarjalan työryhmän ehdotus tulee julki. Muistion mukaan *se ottaisi lunta tupaan, mutta jättäisi samalla eräänlaista pelivaraa esim. piispojen kannanotoille*. Esille otetaan niin sanottuja tarjotinmalleja, joissa oppilas opiskelisi tietyn määrän oman tunnustuksensa mukaista opetusta ja voisi sitten valita uskonnon, elämäntutkimustiedon ja filosofian kurseja tarjottimelta. Yksi malleista on uskonnon ylitarkastaja Aulan jo 1989 esittämä vapaan valinnan tarjotin. Huolena on, että tarjotinmalli saatettaisiin tulkita kirkon luopumisena tunnustuksellisesta opetuksesta, mistä kokouksen mukaan ei ole kyse. Markku Pyysiäisen esittämässä mallissa olisi kaksi kaikille yhteistä kurssia, minkä jälkeen opiskeltaisiin eriytyneitä uskontokuntaakohtaisia kurseja. Vaihtoehtoina on myös nykymallin jatkaminen ja Ruotsin mallin mukainen täysin yhteinen katsomusaine. (TTM 5.11.1991, 7.)

Työryhmän seuraavassa kokouksessa 16.1.1992 hahmoteltiin tarjotinmallia Pyysiäisen ehdotuksen pohjalta. Ryhmän jäsenille lähetetyssä saatteessa korostetaan, että tavoite on luoda uusi positiivinen imago uskonnon opetukselle ja tukea ja vahvistaa katsomusaineiden asemaa koulussa. (TTM 16.1.1992.)

Yhteisen katsomusaineen nimeksi on kirjattu *uskonto ja katsomustieto* (käsin korjattu muotoon *katsomusopetus*). Se on tarkoitettu lukioon ja integroidulle keskiasteelle ja sille on kirjattu kolme tarkoitusta:

- tuntee omassa kulttuuripiirissä vaikuttavat uskonnolliset ja katsomukselliset ilmiöt ja niiden vaikutukset
- tukea oman katsomuksen rakentumista
- antaa virikkeitä arvovalintojen tekemiseen.

Oppiaineella olisi neljä pakollista ja kaksi valinnaista kurssia. Ensimmäiset kaksi olisivat kaikille yhteisiä, ja niiden aiheina olisi eurooppalainen aatehistoria ja etiikka. Sivuuon on kirjattu käsin huomio: *yhteiskunnan yhteiset arvot*. Muistion mukaan ne sopisivat hyvin kaikille yhteisiksi kurseiksi. Myös muissa muistion käsin kirjoitetuissa huomioissa viitataan edellä kuvattuun 1990-luvun alun henkiseen ilmapiiriin sanoilla *arvojen esiinmarssi, tarvitaan yhteisiä arvoja ja kansainvälistyvä yhdentyvä Eurooppa*. (TTM 16.1.1992.)

Seuraavat kaksi kurssia olisivat tunnustuskuntaakohtaisia, pakollisia uskonnon kurseja, luterilaisen opetuksen kohdalla *kirkon usko ja uskonto Suomessa*. Muistiossa esitetään kysymys, pitäisikö näitä kurseja tarjota kaikille uskontokunnille vai vain luterilaisille, ortodokseille sekä ET:n oppilaille. Viimeiset kaksi valinnaista kurssia voisivat olla maailmanuskontoja ja filosofiaa. Muistiossa esitetään myös olevan mahdollista (samaa tapaan kuin ylitarkastaja Aula oli vuonna 1989 ehdottanut), että oppilas voisi valita vapaasti mitkä tahansa 3–4 pakollista kurssia, mutta tämän vaihtoehdon katsottiin sopivan paremmin ammatilliselle puolelle kuin lukioon. (TTM 16.1.1992.)

Ehdotus on etiikanopetuskeskustelujen historiassa ainutlaatuinen ja poikkeuksellinen, sillä se on ainoa kerta, jossa kirkolliset toimijat ovat nostaneet esiin, joskaan ei julkisuudessa, kaikille yhteisen etiikan mahdollisuuden. Toki on huomioitava, että etiikkaa opiskeltaisiin ehdotuksessa kuitenkin uskontonimisen oppiaineen alla ja ehdotus oli tarkoitettu strategiseksi peliliikkeeksi uumoiltua Sarjalan työryhmän ehdotuksen synnyttämää katsomusainekamppailua varten.

Ehdotus ei koskaan tullut virallisesti julki. KKK ei antanut Sarjalan tuntijakoehdotuksesta omaa lausuntoa, mutta KKK:n kouluasiainsihteri Markku Holma oli mukana YKK:n lausunnossa, joka tyrmää itsenäisen etiikan mutta olisi hyväksynyt sen filosofian osana. Yksikään kirkollinen toimija ei asettunut lausuntokierroksella kannattamaan kaikille yhteistä etiikkaa. Osasyynä tähän lienee uskonnon Sarjalan ryhmän ehdotuksessa radikaalisti laskenut tuntimäärä ja se, että juuri etiikan katsottiin vieneen tunteja uskonnolta. Esimerkiksi kirkolliskokous toteaa lausunnossaan (1992), että tulevaisuudessa yhteistä katsomusopetuksen yhteisiä osia voitaisiin selvittää, mutta luontainen aihe yhteisesti käsiteltäväksi olisi etiikan sijaan maailmanuskonnot. Filosofisen etiikan kirkolliskokous katsoo olevan mahdollinen *kaikille yhteisenä katsomusopetuksena*, mutta siinäkin etiikan kurssi olisi syventävä ja valinnainen.

Tarjotin-työryhmä oli uumoillut, että osa uskonnollisista piireistä ei hyväksyisi ehdotusta, ja se näyttää realisoituneen keväällä 1992, kun esimerkiksi SUOL otti julkisuudessa voimakkaasti kantaa yhteistä etiikkaa vastaan. (TTM 16.1.1992.) Se on mahdollisesti osaltaan vaikuttanut siihen, ettei salassa hahmoteltu ehdotus tullut kirkon taholta mahdollisena vaihtoehtona esille 1992 käydyssä etiikanopetuskeskustelussa. Toinen syy lienee ollut vähiin käynyt aika: Sarjalan työryhmän ehdotus tuli julki alle kuukausi tarjotintyöryhmän kokouksen jälkeen, eikä lakimuutoksia vaativan uuden oppiaineen ehdottaminen olisi ollut nopeassa aikataulussa realistinen vaihtoehto.

Tarjotin-työryhmässä vaikuttanut KKK:n puheenjohtaja, teologian professori Gustav Björkstrand<sup>270</sup> (1941–) esitti kuitenkin omissa nimissään syksyllä 1992 kannanoton, joka muistutti paljolti tarjotinryhmän hahmotelmaa. Hän sai julkisuudessa vastaansa uskonnon ylitarkastaja Aulan, joka niin ikään oli osallistunut tarjotinryhmän kokouksiin ja esittänyt muutamaa vuotta aikaisemmin katsomusopetuksen valinnaiseksi tekemistä toisella asteella (ks. luku 4.3.1).

Kirkolliskokous käsitteli syksyllä 1991 keinoja uskonnon opetuksen aseman turvaamiseksi ja parantamiseksi. Kirkolliskokous päätti kehottaa, että KKK:n olisi valmennettava seurakuntien työntekijöitä ja luottamushenkilöitä neuvottelemaan kuntapäätäjien kanssa uskonnon opetukseen liittyvistä asioista. Asiaa valmistellut valiokunta katsoo mietinnössään, että *katsomuksellisen opetuksen asemaa voidaan perustella etenkin arvojen omaksumisen välttämättömyydellä*. (Suomen evankelis-luterilaisen kirkon kirkolliskokous 1991, 13; 244; Liite VI D toimikuntavaliokunnan mietintö nro 3/1991 kirkon keskusten toimintakertomuksista vuodelta 1990, 246.)

Kirkolliskokouksen toiveen mukaan koulutoimen ja kirkon kasvatustyöstä vastaavien yhteinen seminaari toteutui keväällä 1992 Heinolassa. *Kotimaaan* mukaan kolmipäiväisen seminaarin tarkoitus oli nostattaa keskustelua arvoista, jotka tällä hetkellä ohjaavat Suomen peruskouluja ja lukioita. Opetusneuvos Marja-Liisa Toivanen esitti seminaarissa toiveen, että kaikki seurakunnat lähtisivät mukaan keskusteluun koulujen opetussuunnitelmista, eikä vain uskonnon opetuksen osalta, vaan laajemmin. Mikkelin hiippakunnan tuomiokapitulin hiippakuntasihteri Auri Mattila korosti, että kirkolla on tärkeä rooli koulujen opetusohjelman laatimisessa, ja muistutti, että kirkko ja koulu ovat *historiallisesti katsoen olleet pitkälti yhtä*. (KM 5.6.1992.)

### Selvitys nuorten arvoista ja arvopohdinnoista

Tuntijakotyöryhmän jäsen Jaana Venkula ja hänen avustajansa Ahti Rautevaara tekivät tuntijakotyöryhmän toimeksiannosta kartoituksen nuorten arvoista ja arvopohdinnoista. Kyseessä oli metatutkimus nuorten arvoja koskevista tutkimuksista, mutta Venkula<sup>271</sup> esittää

270. Björkstrand oli myös RKP:n kansanedustaja 1987–1991 ja kulttuuri- ja tiedeministeri Sorsan neljännessä hallituksessa 1983–1987.

271. Venkula kritisoi myös suomalaista tapakasvatusta ja katsoo suomalaisten käytöksen ja toisten ihmisten

siinä myös omia perustelujaan eettisen kasvatuksen vahvistamisen tarpeelle yleissivistävässä koulussa. Selvitys on yksi keskeinen taustalähde tuntijakoryhmän etiikkaehdotukselle.

Venkula ja Rautevaara viittaavat kliseeseen, jonka mukaan nuoriso elää jonkinlaisessa arvotyhjiössä. Tutkimusten perusteella vaikuttaa kuitenkin olevan kyse siitä, että nuoret eivät vain jaa vanhempiensa arvoja mutta ovat kyllä hyvin kiinnostuneita arvoista ja etiikan kysymyksistä. Myös se, mitä pidetään nuorten arvojen jäsentymättömyytenä tai hajanaisuutena, voi olla arvojen uusia yhdistelmiä. (Venkula ja Rautevaara 1992, 45–48.)

Venkula kritisoi sitä, että arvojen tutkimus on perustunut yksipuolisesti vain kristillisen etiikan näkemyksiin, mikä ei edistä yleisten arvokysymysten ymmärrystä eikä luo pohjaa niiden opettamiselle. Kirjoittajien mukaan *arvot vaativat koulussa mitä ilmeisemmin perustaakseen useamman kuin yhden tieteenalan pohjalta syntyvää arvojen ymmärrystä*. (Venkula ja Rautevaara 1992, vii; 65.)

Venkula kritisoi kasvatusta, jossa vain siirretään normeja sukupolvelta toiselle. Hänen mukaansa *tarvitaan myös analyysia ja kasvatusta, joka auttaa käsittämään muita arvojärjestelmiä sekä myös niitä yleisiä periaatteita jotka eivät ole vain yhteen arvojärjestelmään sidottuja*. Hie-man yllättäen Venkula katsoo tällaisen analyysin kuuluvan deskriptiivisen etiikan<sup>272</sup> piiriin. Enemmän kuin puhdasta eri moraalikäsitysten kuvailua Venkula vaikuttaa kuitenkin tarkoittavan eräänlaista formaalia eettisen pohdinnan ja päättelyn taitoa: Siihen *perehtyminen normatiivisen etiikan rinnalla edistää kunkin kykyä tehdä itse omat arvovalinnat ja muovata oma näkemys eri arvojärjestelmien tuntemuksen ja sekä muun tiedon ja arkikokemuksen pohjalta*. Venkula katsookin, että pelkkä omaksuminen kehittää vain vastaanottamisen taitoa ja pitkällä aikavälillä heikentää yhteisön eettistä potentiaalia. Venkulun mukaan olisi suorastaan vaarallista, jos nuoret kyselemättä omaksuisivat vanhempiensa arvot. Etiikassa pitäisikin kehittää arvojen valinnan taitoa, sitä, että *ihminen itse eettisen kasvatuksensa seurauksena oppisi herkemmin erottamaan hyvän ja pahan*. (Venkula ja Rautevaara 1992, 67–68.)

### Lausunnonantajat ja kantojen jakautuminen

Tuntijakotyöryhmän muistiosta annettiin 153 lausuntoa, joista 59:ssä otettiin jollain tavalla kantaa itsenäiseen etiikkaan. Tuntijakoehdotusta (lukion katsomusaineina uskonto/elämäntutkimus, filosofia ja etiikka, jokaista yksi pakollinen + kolme yhteistä syventävää) asetui vastustamaan 44 lausunnonantajaa, ehdotusta kannatti 15. On huomattava, että osa tuntijakoehdotusta vastustaneista ei vastustanut uskonnosta irrallisen etiikan mahdollisuutta sinänsä, mutta katsoi etiikan oppiaineena kuuluvan filosofian alle.<sup>273</sup> Lausuntojen antajat sekä kantojen jakautuminen on esitetty taulukossa 4.

Etiikkaoppiaineeseen kantaa ottaneet lausunnonantajat edustivat monia intressiryhmiä, hallinnollisia toimijoita, järjestöjä ja yksityishenkilöitä, kuitenkin kirkollisten ja uskonnollisten järjestöjen toimijoiden osuus painottui selvästi.

kunnioituksen jäävän jälkeen eurooppalaisista sivistysmaista. (Venkula ja Rautevaara 1993, iv.)

272. Kaikille yhteisen etiikan oletettua deskriptiivisyyttä pidettiin ongelmana niin 1960-, 1990- kuin 2010-luvun keskusteluissa. Etiikan vastustajat ymmärsivät deskriptiivisyyden epänormatiivisuutena, kuvailevaisuutena, mistä taas Venkulun tulkinta poikkeaa.

273. Tämä tilanne lukioissa onkin vuonna 2016 käyttöön otetun opetussuunnitelma myötä: kaikille yhteistä, uskonnotonta etiikkaa opiskellaan filosofian alla yhden pakollisen kurssin verran.



**Taulukko 4. Lausunnot lukion tuntijakotyöryhmälle 1992**

Huom. Lähdevitteissä lausuntoihin viitataan lyhenteellä L/päivämäärä ja lausunnonantajan nimi.

<b>Toimijat tuntijakotyöryhmän etiikkaesityksen kannalla (15)</b>
<b>Julkishallinnon toimijat</b>
Hämeen lääninhallitus 25.5. 1992 Osastopäällikkö Esko Kangas Koulutoimentarkastaja Juhana Torsti
Kuopion lääninhallitus 26.5.1992 Osastopäällikkö Heikki Laakso Koulutoimentarkastaja Paavo Launonen
Kymen lääninhallitus 26.5.1992 Osastopäällikkö Jorma Luukkanen Koulutoimentarkastaja Markku Hulkko
Mikkelin lääninhallitus 18.5.1992 Osastopäällikkö Väinö Saari Erikoissuunnittelija Erkki Mustajoki
Pohjois-Karjalan lääninhallitus 26.5.1992 Osastopäällikkö Esa Rättyä Koulutoimentarkastaja Pentti Nuutinen
Turun ja Porin lääninhallitus 8.5.1992 Osastopäällikkö Pentti Kajala Koulutoimentarkastaja Eero Viitaniemi
<b>Koulutuksen ja kasvatukset toimijat</b>
Teknillisten tieteiden akatemia 1.6.1992 Jorma Routti Tor-Magnus Enari
<b>Kansalais- ja etujärjestöt</b>
Suomen ylioppilaskuntien liitto 22.5.1992 Pj Ossi Leikola Pääsihteeri Pauli Kivipensas

<p>Suomen Kaupunkiliitto 21.5.1992 Varatoimitusjohtaja Pekka Alanen, Apulaisosastopäällikkö Simo Juva</p>
<p>Suomen Kunnallisliitto 26.5. 1992 Toimitusjohtaja Timo Kietäväinen Osastopäällikkö Olli Kerola</p>
<p>Suomen Lukiolaisten Liitto (SLL) 29.5.1992 Pj Henri Korpi Vpj Antero Eerola</p>
<p>Iltakoulujen liitto 29.5.1992 Pj Pertti Hallikainen Sihteeri Aimo Mäkelä</p>
<p>Koululaisten vanhempien liitto 25.5.1992 Pj Lars Rosenberg Toiminnanjohtaja Anja Lehtijärvi</p>
<p>Filosofian ja elämäkatsomustiedon opettajat FETO ry 19.5. 1992 Pj Olavi Arra Sihteeri Saara Lempinen</p>
<p>Suomen tekniikan opiskelijoiden liitto 29.4. 1992 Koulutuspoliittinen sihteeri Sari Saarinen</p>
<p>Huom. Luontoliitto (13.3. 1992 ja 22.5.1992) ja Suomen psykologianopettajat (31.3.1992) kommentoivat moraalikasvatusta yleisesti, mutta eivät ottaneet työryhmän esitykseen etiikan osalta suoraa kantaa.</p>

<b>Toimijat tuntijakotyöryhmän etiikkaesitystä vastaan (44)</b>
<b>Kirkolliset toimijat ja uskonnolliset yhdistykset</b>
Kirkon kansainvälisyyskasvatustyöryhmä 22.5.1992 Pj Anja Tolonen Sihteeri Kaija-Liisa Halme
Yhteiskristillinen kasvatustieteiden neuvottelukunta (YKK) 25.5.1992 Pj Veikko Pöyhönen Sihteeri Markku Holma Vpj Ilpo Mantere
Suomen ortodoksinen kirkollishallitus 26.5.1992 Arkkipiispa Johannes Pappisjäsen Veikko Purmonen
Suomen evankelis-luterilaisen kirkon kirkolliskokous 18.5.1992 Arkkipiispa John Vikström Kirkolliskokouksen sihteeri Kari Ventä
Iisalmen seurakunta 21.4.1992 Vs. kirkkoherra Martti Nissinen Talousjohtaja Katariina Bergbacka
Suomen Raamattuopiston Säätiö 21.5.1992 Hallituksen pj Keijo Rainerma Hallituksen vpj Veikko Keskinen Toiminnanjohtaja Raimo Mäkelä
Mikkelin hiippakuntakokous 27.4.1992 Pj piispa Kalevi Toiviainen Sihteeri Kaija Tolvanen
Katolinen kirkko Suomessa 20.5. 1992 Helsingin piispa Paul Verschuren Marjatta Jaanu-Schröder

<p>Suomen evankelis-luterilainen kansanlähetys 4.6.1992 Pääsihteeri Matti Väisänen Apulaispääsihteeri Timo Rämä</p>
<p>Oulun hiippakunnan kasvatustoimikunta 18.5. 1992 Pj Hannu Ojalehto Sihteeri Vesa Junntila</p>
<p>Kokkolan suomalaisen seurakunnan seurakuntaneuvosto 8.4.1992</p>
<p>Kokkolan rovastikunnan pappien, uskonnonopettajien ja seurakuntalehtoreiden kokous 26.5. 1992 Lääninrovasti Eero Palola</p>
<p>Suomen Kirkon Seurakuntaopiston Säätiö (SKSS) 18.5. 1992 Johtaja Simo Huhta Talouspäällikkö Olli Liemola</p>
<p>Seinäjoen seurakunnan kirkkoneuvosto 25.5. 1992 Pj kirkkoherra Jussi Pelto-Piri</p>
<p>Espoon kaupungin koululaitoksen ja Espoon seurakuntien yhteinen neuvottelukunta 5.5. 1992 Pj Marita Uittamo (eettisen kasvatuksen konsultoiva opettaja) Sihteeri Tuulikki Itkonen + 13 muuta nimeä</p>
<p>Evankelis-luterilainen lähetysyhdistys Kylväjä 1.6.1992 Hallituksen pj Raimo Mäkelä Lähetysjohtaja Pekka Jokiranta</p>
<p>Suomen Luterilainen Evankeliumiyhdistys ja Herättäjä-Yhdistys 6.7. 1992 Herättäjä-Yhdistyksen pj Matti Kujanpää Toiminnanjohtaja Jouko Kuusinen Suomen Luterilainen Evankeliumiyhdistys pj Väinö Takala Toiminnanjohtaja Seppo Suokunnas</p>
<p>Suomen evankelis-luterilainen opiskelija- ja koululaislähetys (OPKO) 29.5. 1992 Pääsihteeri Timo Junkkala</p>

Tampereen Nuorten Naisten Kristillinen Yhdistys (TNNKY) 8.7. 1992 Pj Kaarina Raunio Toiminnanjohtaja Leena Joenperä
<b>Julkishallinnon toimijat</b>
Lapin lääninhallitus 30.4.1992 Osastopäällikkö Juhani Lassila Koulutoimentarkastaja Helena Alhosaari
Oulun lääninhallitus 15.5.1992 Osastopäällikkö Kauko Koskela Koulutoimentarkastaja Eero Mäkelä
Uudenmaan lääninhallitus 22.5.1992 Osastopäällikkö Pekka Silventoinen Koulutoimentarkastaja Eija Haapanen
Vaasan lääninhallitus 21.5.1992 Osastopäällikkö Pekka Nieminen Koulutoimentarkastaja Timo Laitila
<b>Koulutuksen ja kasvatuksen toimijat</b>
Ylioppilastutkintolautakunta 25.5.1992 Puheenjohtaja Lauri Myrberg Sihteeri Anneli Roman
Valtion nuorisoneuvosto 23.6.1992 Sihteeri Hannu Kareinen
Opetushallitus 22.5.1992 Johtokunnan pj Kaarina Suonio Pääjohtaja Vilho Hirvi
Turun yliopiston opettajankoulutuslaitoksen asettama katsomusaineiden kehittämis- ja yhteistyöryhmä 15.5.1992 Pj Pentti Päivänsalo

<p>Hämeenlinnan lukio 15.4.1992 RYHMÄ Kaurialan lukion opettajia pj Pirkko Männistö</p>
<p><b>Kansalais- ja etujärjestöt</b></p>
<p>Suomen Työnantajain Keskusliitto 21.4.1992 Johtaja Matti Peltonen</p>
<p>Keski-Suomen Vapaa-ajattelijat ry 13.4.1992 Pj Kari Saar Sihteeri Eero Pietilä</p>
<p>Vapaa-ajattelijain Liitto ry 14.5.1992 Pj Taina Hollo Liittohallituksen jäsen Kari Saari</p>
<p>Suomen Humanistiliitto 9.5.1992 Pj Sirkka Kuikka Sihteeri Pentti Sorvali</p>
<p>OAJ 3.6.1992 Pj Erkki Kangasniemi Koulutuspoliittinen sihteeri Aune Blümchen</p>
<p>Suomen uskonnonopettajain liitto (kolme tuntijakotyöryhmälle lähetettyä dokumenttia) SUOL:n virallinen lausunto 11.5.1992 Pj Hannu Välimäki Toiminnanjohtaja Riitta Salmenkylä SUOL:n päiväämätön suora kirje ministeri Uosukaiselle Pj Hannu Välimäki Toiminnanjohtaja Riitta Salmenkylä Puheenjohtaja Välimäen kirje SUOL:n jäsenille 21.4.1992</p>
<p>Suomen ortodoksisten opettajain liitto 9.5. 1992 Pj Irina Koskinen</p>

<b>Yksityishenkilöt</b>
Jaakko Toivio, kouluneuvos em. FT, TL, pastori 25.3.1992
Airi Arola, Porin lyseon uskonnon, psykologian ja filosofian lehtori 2.6. 1992
Pekka Lund, abiturientti, Mäkelänrinteen lukio 21.4.1992
Yksityishenkilöiden kannanotto, kirje ministeri Uosukaiselle (42 nimeä Varkaudesta ja Kuopiosta) 6.4.1992
Ritva Keski-Rahkonen (uskonnon ja psykologian vanhempi lehtori, Töölön yhteiskoulu 23.5. 1992
Nuorten yksityishenkilöiden kannanotto (24 nuoren allekirjoittama vetoamus) Δ ei pvm 1992
Johanna Kauppila, Rovaniemi, ue, ps + fi opettaja 14.4. 1992
Meeri Salminen Kuuden lapsen isoäiti 12.5. 1992 liitteenä kirkkohistorian vs apulaisprofessori Kyllikki Tiensuun uskonnonopetusta kommentoiva kolumni Lepsu enemmistö
Yksityishenkilöiden kannanotto: Ulla-Maria Arola (TM, lehtori) Timo Kouki (FK, vanhempi lehtori) Tapani Ruokanen (TK, pankinjohtaja) 7.5.1992

### Etiikka Opetushallituksen valmistelutyössä

Tuntijakoratkaisun yhteydessä oli käynnissä myös peruskoulun ja lukion opetussuunnitelmiin uudistamistyö, jota toteutettiin Opetushallituksessa. Etiikan kannalta keskeisiä vaikuttajia Opetushallituksessa olivat tieteentutkimuksen assistentti Jaana Venkula sekä filosofian ja elämäntutkimustiedon ylitarkastaja Pekka Elo<sup>274</sup>.

Erityisesti Jaana Venkula oli keskeinen ja aktiivinen kaikille yhteistä etiikkaa lukioon ajanut henkilö. Edellä mainittuun *Nuoret ja nuorten arvopohdinta*-teokseen liittyen Venkula kommentoi etiikan opetusta *Helsingin Sanomien* haastattelussa 22.5.1992. Tuolloin tunti-

274. Vuodesta 1983 Kouluhallituksessa ja sittemmin Opetushallituksessa vaikuttanut ylitarkastaja ja opetussuunnitelman laatija Pekka Elo (1949–2013) vaikutti merkittävästi suomalaiseen katsomusainekeskusteluun ja erityisesti elämäntutkimustiedon ja filosofian oppiaineiden kehitykseen 1980–2000-luvuilla niin opetussuunnitelmatyössä kuin ylioppilastutkintolautakunnassakin. Elo päätoimitti 90-luvulla *Humanisti*-lehteä ja toimi vuodesta 1999 Suomen Humanistiliiton puheenjohtajana. (Salonen 2014.)

jakotyöryhmän ehdotus oli ollut julkisuudessa jo muutaman kuukauden, ja sitä oli julkisesti vastustettu, mihin Venkulan kommentit HS:n haastattelussa voi lukea vastaukseksi.

Venkulan mukaan nuori ei kasvaessaan enää hyväksy ulkoa opittuja arvoja sellaisenaan, vaan haluaa selvittää arvojaan itse. Tässä koulun pitäisi nuoria tukea. Venkulan mukaan *arvo-kasvatuksen ensisijaisia tehtäviä on harjaannuttaa nuorta omien arvovalintojen tekoon arkisessa elämässä ja myös vastaamaan omista valinnoistaan.* (HS 22.5.1992.)

Venkula harmittelee, että vain elämäkatsomustiedon oppilaat saavat koulussa tunnustuksetonta etiikan opetusta. *Etenkin lukiossa oppilaan pitäisi halutessaan saada itse valita, haluaako hän uskonnonopetuksen lisäksi laajempaa etiikan opetusta,* Venkula kommentoi. Venkula viittaa haastattelussa myös epäsuorasti yhteisen etiikan keväällä 1992 kohtaamaan vastustukseen: *Uskovaiset vanhemmat eivät ehkä luota omaan maailmankatsomukseensa, jos pelkäävät lastensa hylkäävät uskonnollisen vakaumuksen etiikan opetusta saatuaan.* (HS 22.5.1992.)

Tuntijakotyöryhmän muistion julkistaminen (13.3.1992) ja valtioneuvoston tekemän periaatepäätöksen (11.3.1993) välisenä aikana oli lukion osalta epäselvää, tulisiko etiikasta oma oppiaineensa ja mikä katsomusaineiden kokonaisuus tulisi olemaan. Lausuntokierros oli menossa, asiasta keskusteltiin jonkin verran lehdistössä ja myös eduskunnassa (ks. seuraavat alaluvut). Opetushallituksen asiakirjat kuitenkin paljastavat, että etiikkaan (samoin kuin filosofiaan) uutena lukion oppiaineena valmistauduttiin<sup>275</sup>.

Opetushallituksessa tuntijakotyöryhmän ehdotukseen suhtauduttiin ylipäänsä myönteisesti. Opetushallituksen lausuntoluonnoksessa todetaan, että *työryhmän esittämät tuntijaot edustavat kokonaisuutena nykyaikaista koulutusajattelua. Niiden voidaan olettaa palvelevan sekä yksilöä että yhteiskuntaa yhä nopeammin muuttuvissa oloissa.* Opetushallitus toteaa katsomusaineiden kokonaisuuden uudistamisen lukiossa olevan tarkoituksenmukaista (Oph:n arkisto. Opetushallituksen lausunto ja kannanotot tuntijakoryhmän ehdotuksesta peruskoulun ja lukion uusiksi tuntijaoiksi 11.5.1992).

Etiikkaa ja arvokeskustelun tärkeyttä tuotiin esiin useassa yhteydessä opetussuunnitelman valmistelutyössä<sup>276</sup>, myös peruskoulun puolella.

Elo kirjoittaa vuonna 1993: *Tuntuu siltä, että koulun mahdollisuuksissa eettisen kasvatuksen alueella kaivataan kopernikaanista kumousta.* (Elo 1993, 74.) Elo ei suoraan ehdota etiikan irrottamista uskonnosta, mutta hahmottelee useassa yhteydessä sitä, mitä koulun etiikan opetus ihannetilanteessa olisi (esim. Elo 1993; 1997; 2003). Elon (1993, 76) mukaan koulun on eettisessä kasvatuksessa löydettävä tasapaino senhetkisessä maailmassa selviytymisen opettamisen ja moraalisten ihanteiden välillä.

Elo (1993, 83–84) katsoo, että suhtautumisen yhteiskunnalliseen moniarvoisuuteen voi ratkaista etiikan opetuksessa kolmella eri tavalla. Voidaan ajatella, että on olemassa kaikkien hyväksymät arvot, ottaa lähtökohdaksi valtion määrittelemät arvot tai pyrkiä oppilaan oman moraalilymmärryksen kehittämiseen.

Elo huomauttaa, että koulu on joka tapauksessa kokonaisuudessaan sitoutunut ihmisoi-keusetiikkaan, mutta hän tunnustaa kuitenkin arvojen oikeuttamisen sensitiivisyyden kou-lukontekstissa. Elo arvioi vuonna 1992, että yleinen ilmapiiri saattaisi jo sallia rawlsilaisen liberalistisen etiikan oikeutuksen, mutta uumoilee kuitenkin, että joiden mielestä tuollainen *sitoutuminen liberalismiin perintöön olisi arveluttavaa.* Siksi koulussa saattaisi parempi olla pe-rustella ihmisoikeusetiikka kultaisen säännön yleisyystasolla. (Elo 1992, 102–103.)

275. Etiikka esiintyy itsenäisenä lukion oppiaineena opetushallituksen opetussuunnitelmaluonnoksissa jo 14.2.1992 eli kuukautta ennen tuntijakotyöryhmän muistion julkistamista. (Oph:n arkisto. Peruskoulun ja lukion ops- perusteiden laadintaa koskevat asiakirjat, kansio 1.)

276. Esim. OPH:n arkisto. Opetussuunnitelmaryhmän kokous 2.4.1992; Lukion ops-kokouksen pöytäkirja



Elo edustaa formaalia moraalikasvatuksen koulukuntaa ja painottaa ajattelun taitojen opettamista. Moraalikehitys tarvitsee hänen mukaansa taitavaa ja kriittistä havainnointia ja ajattelua, ja Elo viittaa esimerkiksi Filosofiaa lapsille -menetelmään eettisen opetuksen pohjana. Menetelmän avulla oppilas voisi Elon mukaan kehittää eettisen arvioinnin taitojaan ja arvioida myös itsekorjautuvasti omaa ajatteluaan. Elo katsoo moraalisen ajattelun taitojen olevan kritiikin välineitä, jotka korjaavat moraalisen intuition yksioikoisuutta. (Elo 1992, 103; Elo 1993, 88, 94; ks. myös Elo 1997.)

Elo pitää myös kohlbergilaista moraalidilemmojen käsittelyä hyvänä tapana kehittää rationaalisen ajattelun ja moraaliarvioinnin taitoa. Lapsen moraalisen ajattelun kehittymistä tukisi parhaiten se, että pohdinnoissa tuotaisiin esille hieman kehittyneemmän tason päättelyketjuja ja näkökulmia kuin mihin lapsi omin avuin pystyy. (Elo 2003, 154–155.)

Elo painottaa sisäistä motivaatiota, jotta lapsi ymmärtää eettisten normien perusteet. Ulkokohtaisesti opituista tavoista lapsi luopuu kiusauksen tullen helpommin kuin syvällisemmän ajattelun perusteella valituista. Pelkkä aikuisten tapanormeihin tai moraaliperiaatteisiin mukautuminen ei riitä eettisen opetuksen tavoitteeksi. (Elo 1993, 92–93; Elo 2003, 163.)

Elon mukaan koulun eettisen opetuksen periaatteina pitäisi olla:

- moraalisen ajattelun taitojen kehittäminen niin että oppilaalle muodostuu oma yksilöllisestä moraaliperiaatteesta avautuva elämäkatsomus.
- oppilaan terveen itsetunnon tukeminen ja oppilaan auttaminen arvioimaan omaa käytöstä suhteessa moraaliperiaatteisiin.
- tarpeellisten teoreettisten käsitteiden antaminen maailman arvoulottuvuuden jäsentämiseen. (Elo 2003, 163.)

Vuonna 1997 ilmestyi Elon yhdessä Gun Väyrysen kanssa toimittama *Humanistin maailmanetiikka* -teos. Kirjassa hahmotellaan tulevaisuuden kaikille yhteistä etiikkaa tavalla, jossa on paljon samaa kuin itsenäisyyden alun, peruskoulu-uudistuksen ajan ja myös vuoden 1992 lukion tuntijakoryhmän etiikkaesityksissä. Elo (1997, 56–107) itse peräänkuuluttaa teoksessa koululta *demokraattisiin hyveisiin* kasvattamista. Vuonna 1992 Elo korostaa *kansalaiseetiikan* merkitystä koulun eettisessä opetuksessa (Elo 1992, 100–101). Demokratiassa päätöksenteon muoto on tärkeämpää kuin päätöksenteon tulos, mitä kaikkien on opittava kunnioittamaan. Elo korostaa samaan tapaan kuin Annika Takala 1960-luvulla, että demokratian edellytyksenä on yksilöiden oma aktiivisuus ja rohkea itsenäinen ajattelu<sup>277</sup>, joihin koulussa pitää kannustaa. Elo arvioi ajan politiikanvastaisuuden johtuvan osin kyvyttömyydestä ymmärtää edustuksellisen demokratian perusidea.

Opetushallituksen asiakirjoista ei löydy juurikaan suoria viitteitä siihen, että Elo olisi ollut aktiivinen lukion etiikkaesityksissä Opetushallituksen valmistelutyössä. Elon kirjoitusten perusteella hahmottuu kuitenkin Elon humanistinen maailmankuva, optimistinen kasvatuskäsitys ja usko yhteisen etiikan mahdollisuuteen – kaikki piirteitä, jotka sopivat yhteen etiikkaesityksen hengen kanssa. Konkreettisesti Elon humanistisen etiikkakäsityksen vaikutus tulee esille Elon yhdessä uskonnon ylitarkastaja Olavi Aulan kanssa pitämässä alustuksessa koulun eettisestä kasvatuksesta lukion ops-kokouksessa syksyllä 1992. Huomionarvoista on, että yksityishenkilönä Aula kuitenkin ottaa voimakkaasti kantaa lukion etiikkaoppiainetta vastaan (ks. seuraava luku).

Elon ja Aulan mukaan onnellinen ja ehyt elämä tarvitsee pohjakseen tasapainoista eettistä vakaumusta. Eettisen vakaumuksen kehittyminen edellyttää ajattelun taitojen harjoittamista,

277. Elo nostaa harmilliseksi esimerkiksi kevään 1993 ylioppilaskirjoituksen, jossa elämäkatsomustiedon kohteessa kysyttiin kunnan kansalaisen piirteitä. Valtaosa kokelaista otti esille lainkuuliaisuuden ja vastuullisuuden ja vain harvat oman ajattelun, kriittisyyden ja oikeudenmukaisuuden. (Elo 1997, 56–107.)

minkä vuoksi koulun eettisen kasvatuksen tehtävä ei olekaan antaa valmiita ratkaisuja ja sisältöjä, vaan auttaa löytämään oikeat kysymykset ja ajattelun välineet (kriittisyyden ja johdonmukaisuuden ideaaleja noudattaen). Jokin sisällöllinen perusta etiikalle koulussa on kuitenkin löydettävissä. He toteavat, että *perustan koulun kaikille yhteisessä eettisessä kasvatuksessa antaa YK:n ihmisoikeusjulistus ja kansalaisen oikeuksia koskevat sopimukset*. Elon ja Aulan mukaan oppilaita on harjoitettava pohtimaan erilaisten valintojen vaikutusta, erityisesti *suhhteessa kaikkien lähimmäisen oikeuksien toteutumisen*. Koulun eettisen kasvatuksen pitää kuitenkin huomioida kotien vakaumukset, mitä voi pitää kädenojennuksena kirkollisten piirien esillä pitämälle kotien kasvatusoikeudelle (ks. luku 5.2.2). Kotien kasvatusoikeuden korostaminen lienee ollut ennen kaikkea Aulan näkemys. (Oph:n arkisto. Lukion ops-kokouksen ptk. 15b/92, 23.9. 1992; Aula 1992.)

Myös katsomusopetuksen uudistamiseen oli Opetushallituksessa halua. Lukion opetussuunnitelman valmisteluasiakirjoissa puhutaan uskonnon sijaan kaikille avoimesta ekuumeenisesta uskontotiedosta<sup>278</sup>. (Oph:n arkisto. Yleissivistävän koulutuksen linja/ opetussuunnitelmat. Olavi Aula: katsomusaineet lukiossa.) Opetushallitus myös pohti, että sopiva oppiainemike lukiossa olisi uskonnon sijaan uskontotieto. (OPH:n lausunto tuntijakoryhmän ehdotuksesta peruskoulun ja lukion uusiksi tuntijaoiksi 11.5.1992.)

Opetussuunnitelmien perusteiden valmisteluasiakirjoista käy ilmi, että kevästä 1992 kevääseen 1993 Opetushallituksessa oletettiin tai ainakin ennakoitiin etiikasta tulevan oma oppiaine lukioon<sup>279</sup>. Esimerkiksi filosofian opetussuunnitelman työversio<sup>280</sup> 15.10.1992 ei sisällä yhtään etiikalle omistettua kurssia, vaan etiikka on asiasisältönä mukana vain filosofian pakollisessa, filosofian perusteita esittelevässä kurssissa. (Oph:n arkisto. Lukion filosofian ops-perusteet 94 työversio 15.10.1992.)

Toisaalta siinä missä filosofian ops-työlle oli nimetty oma työryhmä<sup>281</sup>, merkintää etiikan työryhmästä ei Opetushallituksen asiakirjoista löydy. Opetushallituksen arkistosta löytyy kuitenkin syksyltä 1992 etiikan opetussuunnitelmaluonnoksia, joista yhden tekijäksi on merkitty tuntijakotyöryhmän jäsenenä toiminut tieteentutkimuksen assistentti Jaana Venkula. Löytö on merkittävä, sillä se kertoo, että ainakin Opetushallituksessa mahdollisuus etiikasta kaikille yhteisenä lukion oppiaineena otettiin vakavasti ja sen luonnetta hahmoteltiin jo varsin pitkälle.

Hyvin paljon toisiaan muistuttavia luonnoksia<sup>282</sup> on kolme, kaikki lokakuulta 1992. Lukion etiikan opetuksen tavoitteena olisi luonnosten mukaan:

278. Ko. muistiossa hahmotellaan uskonto-oppiaineen luonnetta: *Lukion uskonnon tunnustuksellisen asennoitumisen esikuvana voi olla yliopistojen tiedekunnissa annettava opetus. Niissä opiskelee eri kirkkokuntiin kuuluvia sekä uskonnollisesti kokonaan sitoutumattomia monien maiden kansalaisia. Kaikkien henkilökohtaista vakaumusta kunnioitetaan. Kaikille yhteisen haasteena on vain tieteelliseen totuuteen pyrkiminen.*

279. Toisaalta tuntijaon toteutumisen epävarmuus oli esillä. Yljihohtaja Aslak Lindström totesi opetussuunnitelmien tulosalueen kokouksessa 14.11.1992, että tuntijako ei todennäköisesti selviä vielä tammikuussakaan. Hän kehotti alaisiaan olemaan korostuneesti levittämättä tietoa asiasta, mutta kysyttäessä voisi vastata, että ops-uudistus tullaan tekemään tuntijaosta huolimatta. (Oph:n arkisto. Yleissivistävän koulutuksen linja. Opetussuunnitelmat -tulosalueen kokouspöytäkirja 24/92 14.11.1992)

280. Tuossa vaiheessa filosofian pakollisen kurssin sisällöksi nimettiin kysymykset: Mitä on filosofia? Mitä on oleva? Mitä on totuus? Mitä on hyvä? Mitä on oikeudenmukaisuus? Mitä on kauneus? Työversion mukaan ensimmäinen syventävä kurssi käsittelee tietoa, tiedettä ja todellisuutta, toinen syventävä kurssi ihmisen ja luonnon suhdetta ja kolmas syventävä kurssi filosofian historiaa. (Oph:n arkisto. Lukion filosofian ops-perusteet 94 työversio 15.10.1992.)

281. Työryhmän jäseniä olivat: Pekka Elo, oph; Jussi Kotkavirta, filosofian ass. Jyväskylän yliopisto, Anitta Lautso, Arkadian lukion filosofian ja psykologian opettaja; Tauno Salonen, Tapiolan lukion uskonnon ja filosofian opettaja; Toivo Salonen, Kemin iltalukion filosofian opettaja ja pysyvinä asiantuntijoina Ilkka Niiniluoto, Timo Airaksinen ja Juhani Pietarinen. (Oph:n arkisto. Filosofian ops-työryhmä)

282. Luonnosten lähderiedot: Versio 1. Oph:n arkisto. Lukion etiikka. Ops- perusteet 94. Työversio. 19.10.1992; Versio 2. Oph:n arkisto. Lukion etiikka. Ops- perusteet 94. Jaana Venkulan työversio. 21.10.1992; Versio 3. Oph:n arkisto. Lukion etiikka. Ops- perusteet 94. 23.10.1992.

- *auttaa opiskelijaa löytämään ja jäsentämään maailman arvoulottuvuutta, erityisesti eettisiä arvoja ja antaa opiskelijalle taidollisia ja käsitteellisiä valmiuksia pohtia ja eettisesti ratkoa elämän eri alueiden kysymyksiä.* (versio 1.)
- *nostaa tietoisuuteen inhimillisen toiminnan eettinen ulottuvuus sekä tämän seurauksena auttaa nuorta ihmistä tiedostettuun ja omakohtaiseen eettisten kysymysten pohdintaan ja eritteelyyn.* (versio 2.)
- *antaa oppilaille välineitä jäsentää omaa elämäänsä eettisesti ja auttaa oppilasta hahmotamaan yhteiskunnan ja kulttuurin moraalisia ongelmia.* (versio 3.)

Luonnoksissa termi *käsitteellisyys* toistuu. Jaana Venkulan luonnosversiossa (2.) lukion etiikan tavoitteet rakentuvat *käsitteellisten valmiuksien* ympärille. Luonnoksen mukaan nuoren pitää saada etiikan opetuksesta:

- käsitteellisiä valmiuksia havaita, pohtia ja vertailla eettisten arvojen ilmenemistä eri elämänpiireissä (kulttuurit, kansakunnat, ammatit, tiede) sekä eri ajattelutavoissa (uskonnot, ideologiat, poliittiset suuntauksat ja muut ismit)
- käsitteellisiä valmiuksia ymmärtää etiikan osa-alueita (arvo oppi, vastuu- ja velvollisuus etiikka, normatiivinen etiikka, hyve-etiikka) sekä niiden keskinäistä vuorovaikutusta omassa ja ympäristön toiminnassa
- käsitteellisiä valmiuksia jäsentää ja autonomisesti kehittää omaa eettistä vakaumusta em. tietämyksen pohjalta

Viimeinen Venkulan mainitsema tavoite sen sijaan ottaa lähtökohdakseen *toiminnallisuuden*:

- toiminnallisia taitoja ja hyviä tapoja, joissa ilmenee omakohtaisesti harkittu eettinen vakaumus.

Etiikan opiskelun tulee Venkulan version (2.) mukaan tapahtua *ongelmakeskeisen, tutkivan opiskelun periaatteita noudattaen*, ja työtavoiksi hän suosittelee ryhmätöitä, yhteisiä keskusteluja ja arkielämän (*käytöstavat, tiedotusvälineet, uskontojen rituaalit*) havainnointia. Ihanteena on itsenäiseen ajatteluun kykenevä nuori. Jo etiikan opetusmenetelmien pitää *vahvistaa nuoren autonomisuutta ja harjaannuttaa hänen itsenäistä valintakykyään*.

*Omakohtaisuus* mainitaan kaikissa luonnoksissa etiikan opetusta luonnehtivana piirteenä:

- *Etiikan opetus antaa opiskelijalle mahdollisuuden jäsentää oma eettistä vakaumustaan ja sitten suuntautua johdonmukaisesti ja aktiivisesti elämässään. Pyrkimyksenä on, että etiikan opetus kannustaa opiskelijaa omakohtaiseen arvopohdintaan.* (versio 1.)
- *Lukion etiikan opetus auttaa opiskelijaa ymmärtämään ja jäsentämään arvojen ja muiden eettisten tekijöiden muodostumista ja funktiota oman persoonan kasvussa - - -* (versio 2.)
- *Etiikan opetus antaa oppilaille mahdollisuuksia jäsentää omaa eettistä vakaumustaan ja siten suuntautua johdonmukaisesti ja optimistisesti elämässään.* (versio 3.)
- *Opetuksessa lähdetään oppilaiden omasta todellisuudesta, heidän arvovirtiriidoistaan—* (versio 3.)

Etiikan omakohtaisuuden, henkilökohtaisuuden ja toiminnallisuuden painottaminen on huomionarvoinen piirre, itsenäistä etiikkaa vastustavat kun käyttivät niitä niin ikään perusteena,

mutta uskontoon sidotun etiikan puolesta. Omakohtaisuuden tavoite on tasapainottaa muuten verrattain käsitteellistä ja teoreettista opetussuunnitelmaa.

Tieteenalana etiikka sidotaan ops-luonnoksissa selväsanaisesti filosofiaan. Filosofiaan viitataan sekä etiikan sisällöllisenä (filosofian historia) että formaalina (argumentaation taidot) komponenttina.

- *Lukion etiikan opetus antaa opiskelijalle yleiskuvan kuinka eettisiä kysymyksiä on pohdittu eurooppalaisessa filosofiassa.* (versio 1.)
- *Tieteenalana etiikka on osa filosofiaa, mikä merkitsee että opetuksessa korostuvat käsitteellinen pohdiskelu sekä yhteiset keskustelut, eettisen ja moraalisen argumentaation harjoittaminen.* (versio 3.)

Toisaalta etiikan katsotaan edistävän oppiaineiden välistä integraatiota:

- *lukion etiikan opetus antaa oppilaalle käsitteellisen valmiuden pohtia muiden oppiaineiden yhteydessä esiin tulevia eettisiä kysymyksiä.* (versio 1.)
- *Lukion etiikan opetus antaa opiskelijalle muiden aineiden opiskelua ja ympäristön ilmiöitä integroivan näkökulman, siten että se opettaa löytämään, erittelemään ja vertailemaan näiden arvoperustaa ja myös muita eettisiä tekijöitä.* (versio 2.)

Venkulan ops-versiossa huomioidaan uskonto-oppiaineen merkitys eettisessä kasvatuksessa. Sen mukaan etiikka *auttaa erittelemään ja syventämään opiskelijalle esim. uskonnon opetuksessa muodostunutta eettistä vakaumusta.* (versio 2.)

Perusteeksi etiikan opetukselle luonnoksissa hahmottuu myös yhteisymmärrys ihmisten välillä. Venkulan ops-luonnoksen mukaan tiedostettu ja omakohtainen eettisten kysymysten eritely *auttaa kunnioittamaan oman ja muiden kulttuurien, uskontojen ja ideologioiden vakaumuksia.*

Etiikan kursseiksi lukiossa 1. ja 2. luonnoksessa on kaksi toisiaan muistuttavaa ehdotusta. Kolmannessa versiossa ehdotusta kurssijaoksi ei ole. Ehdotukset ovat sisällöltään pääpiirteittäin hyvin samanlaiset, sillä erotuksella että 2. versio kuvailee kurssien sisältöä paljon laajemmin. Siinä missä 1. versiossa toinen syventävä kurssi lähentyi teemaltaan yhteiskuntafilosofiaa, 2. versiossa sille on annettu kulttuurinen painotus ja korostetaan kykyä toimia erilaisissa kulttuureissa ja yhteisöissä. Luonnokset on kuvattu liitteessä 1.

### Julkista keskustelua katsomusopetuksesta ja etiikasta

Kevään 1992 kirkolliskokous käsitteli katsomus- ja etiikanopetusasiaa laajasti ja päätyi esittämään lausuntonaan opetusministeriölle lukion uskonnon kolmen pakollisen kurssin säilyttämisestä sekä etiikan pitämistä uskonnon opetuksen osana<sup>283</sup>. (Kirk.kok.ptk. kevät 1992. 18§; Liite VII:C. Perustevaliokunnan mietintö 1/1992.)

Kirkollisista asioista vastaava kulttuuriministeri Tytti Isohookana-Asunmaa rauhoittelee valtioneuvoston tervehdyksessään kirkolliskokousedustajia: *Meillä ei ole varaa ratkaista tämän tärkeän elämänalueen opetusta puolinaisesti tai keinotekoisesti.* Ministerin mielestä uskonto, etiikka ja filosofia voisivat sisältyä lukiossa samaan oppiaineeseen, jota opiskeltaisiin vähintään kolme pakollista kurssia. (HS 7.5.1992.)

283. Veljeys-liike oli 1946 perustettu kristillisten sosiaalidemokraattien liitto. Keväällä 1992 23 kirkolliskokousedustajaa teki SDP:n Veljeys-liikkeeseen kuuluneen kirkolliskokousedustajan, Sakari Knuutilan johdolla aloitteen kirkolliskokoukselle uskonnon opetuksen kehittämiseksi nuorisoasteella, myös ammatillisessa koulutuksessa. Veljeys-liike muotoli myös oman kannanoton tuntijakoryhmän ehdotukseen, jossa se vaati uskonnon opetuksen tunnustuksellisuuden säilyttämistä, kurssimäärän pitämistä samana ja etiikan opettamista uskonnon ja filosofian yhteydessä, ei irrallaan. (Haapakoski 2019, 239–242.)

Myös hiippakuntakokoukset tekivät keväällä 1992 kannanottoja, joissa vastustettiin kaikille yhteistä etiikkaa ja uskonnon tuntimäärän vähentämistä. Hiippakuntakokouksissa<sup>284</sup> myös kannustettiin lobbaamaan uskonnon opetuksen tuntimäärän säilyttämisen puolesta. (KM 20.3.1992.)

Yhteiskristillinen kasvatusasiain neuvottelukunta (YKK)<sup>285</sup> jätti helmikuussa 1992 uskonnon opetusta puolustavan vetoamuksen ministeri Uosukaiselle. Neuvottelukunta oli huolissaan uudistuksista, jotka *heikentävät uskonnonopetuksen ja yleensä katsomus- ja arvo-opetuksen mahdollisuuksia tukea oppilaiden persoonallisuuden kehitystä.* (HS 23.2.1992.)

Tuntijakotyöryhmän jäsen, opetushallituksen ylijohtaja ja kirkolliskokousedustaja Samuel Lindgren, joka oli ollut läsnä myös KKK:n uskonnon opetusta pohtineen tarjotinryhmän kokouksessa, esittää työryhmän ehdotuksesta julkisuudessa kriittisiä kannanottoja. Maaliskuussa 1992 Lindgren kommentoi *Kotimaassa* uskovansa, että kirkon kannanotot tulevat lopulta vaikuttamaan tuntijakoon katsomusopetuksessa<sup>286</sup>. (KM 17.3.1992.) Syyskuussa Lindgren kommentoi jo, ettei usko tuntijakotyöryhmän ehdotuksen toteutuvan. Lindgren esittää oman näkemyksensä katsomusopetuksesta uskontopedagogisessa konferenssissa Turun kristillisellä opistolla. Hän peräänkuuluttaa suomalaisen yhteiskuntaan keskustelua kristinuskon merkityksestä ja perusarvoista, minkä aloittamisen korkea aika olisi, kun *suomalainen yhteiskunta on kokenut konkurssin.* Lindgren viittaa Ruotsiin, jossa hänen mukaansa kuljetaan päinvastaiseen suuntaan kuin Suomessa ja kristinuskon merkitys on kasvanut. (KM 8.9.1992.)

Tuntijakotyöryhmän sihteeri Eero Nurminen puolestaan puolustaa ryhmän ehdotusta *Kotimaassa*. Nurminen nostaa etiikan perusteeksi kansainvälistymisen ja monikulttuuristumisen: moninaisessa maailmassa olisi hyvä, *jos kaikki kävisivät yhteisen etiikan kurssin ja pohtisivat näitä arvoja.* Nurminen viittaa 1920-luvun siveysoppikeskusteluun, jolloin oli jo pohdittu samoja asioita. Nurminen pitää puhetta uskonnon opetuksen romahtamisesta asiantomana liioitteluna, sillä opetusaines on vain jaoteltu ehdotuksessa toisin kuin ennen. (KM 17.3.1992; 5.6.1992.)

Myös tuntijakotyöryhmän puheenjohtaja Sarjala piti epäilyjä uskonnon opetuksen aseman vaarantamisesta kohtuuttomina. Sarjala korostaa arvojen ymmärtämisen merkitystä: lukioiden opetuksessa huomio olisi tarkoitettu suunnata länsimaisten keskeisten moraalifilosofioiden tuntemukseen ja arvonmuodostukseen analyysiin. Työryhmässä ei Sarjalan mukaan pidetä hyvänä sitä, että vain samanmieliset keskustelevat etiikasta keskenään. Uudistuksen taustalla on myös toive siitä, ettei lukiolainen eroaisi kirkosta, jotta hänen ei tarvitsisi osallistua pakolliseen uskonnon opetukseen. (KM 17.3.1992.)

Pääosin *Kotimaa*-lehdessä<sup>287</sup> annettiin jälleen tilaa uskonnon tuntimäärän säilyttämistä ja

284. Esimerkiksi Kuopion piispa Matti Sihvonon vetosi hiippakuntakokousedustajiin, jotta nämä vaikuttaisivat päättäjiin uskonnon opetuksen puolesta. Oulun hiippakuntakokous puolestaan toivoi seurakuntien pitävän yhteyttä kouluihin ja kunnallisiin päättäjiin, jotta uskonnon opetuksen määrä lisääntyisi. (*Kotimaa* 20.3.1992 Hiippakunnat vastustavat uskonnon opetuksen vähentämistä.)

285. YKK on kristillisten kirkkokuntien yhteinen toimielin, joka seuraa ja kommentoi koulun katsomuskasvatuksessa ja uskonnon opetuksessa tapahtuvaa kehitystä. Sen jäseninä toimivat vuonna 1992: Opettaja Kari Heikkinen (adventtikirkko), professori Ilmari Helimäki (helluntaiseurakunta), pastori Markku Holma (evankelis-luterilainen kirkko), teol. kand. Marjatta Jaanu-Schröder (katolinen kirkko), opettaja Tuula Lahtinen (baptistiyhdyskunta), opettaja Tarja Lehmuskoski (ortodoksinen kirkko), pastori Ilmo Mantere (vapaakirkko), teol. tri. Markku Pyysiäinen (evankelis-luterilainen kirkko), pääsihteeri Veikko Pöyhönen (evankelis-luterilainen kirkko), pastori Tapani Rajamaa (metodistikirkko) ja lehtori Matti Tiilikainen (evankelis-luterilainen kirkko).

286. Myöhemmin syyskuussa Lindgren sanoi olevan kiinnostavaa nähdä *onko kirkon vaikutusvalta niin suuri, että tuntijakoesitys katsomusopetuksen osalta kaatuu.* (KM 8.9.1992)

287. Esim. KM 4.2.1992 Keskustelu uskonnonopetuksesta kiihtyy, KM 4.2.1992 Uskonnonopettajain liiton puheenjohtaja puolustaa tunnustuksellista opetusta: Uskonto on äidinkieltä, uskontotieto esperantoa,

yhteistä etiikkaa vastustaville kannanotoille.

Helmikuussa 1992 lehti esittelee vanhoillislestadiolaiseen herätysliikkeeseen kuuluvan seurapuhujan ja uskonnonopettajan Tapio Holman näkemyksiä. Holma kertoo suhtautumisen uskonnon opetukseen olevan positiivisempaa kuin pari vuosikymmentä sitten. Erityisesti nuoria kiinnostaa hänen mukaansa etiikka ja moraalien toteuttaminen. Etiikan opetuksen tavoitteena hänellä on saada oppilaat näkemään hyvän elämän kokonaisuus. Holman mukaan uskonnon opetusta tarvitaan *siksi, että hyvän elämän taustalla olevat arvot tulevat kristinuskosta, ne ovat Jumalan antamia ja ankkureita elämään.* (KM 21.2.1992.)

Maaliskuussa *Kotimaa* uutisoi uskonnonopettajien olevan tyrmistyneistä tuntijakoehdotuksesta. SUOL:n puheenjohtaja Hannu Välimäki kertoo puhelimien soineen kiivaasti esityksen julkitulon jälkeen ja uskonnonopettajien päättäneen kokoontua maaliskuun lopussa Järvenpään seurakuntaopistolle tarkastelemaan tilannetta. (KM 17.3.1992.)

*Kotimaa*-lehti itse pitää *lämpimästi kannatettavana asiana* sitä, *että kaikki lukiolaiset saisivat tulevaisuudessa etiikan ja filosofian opetusta.* Lehti kuitenkin esittää epäilyksensä uskonnon tunteja vähentävää esitystä kohtaan, kun ei ole esimerkiksi tiedossa *kuinka yleiseksi uskonnon syventävien kurssien osallistaminen tulisi.* (KM 17.3.1992.)

Tuntijakoehdotuksesta puhuttiin myös *työtaturmana.* Esimerkiksi uskonnonopettaja Airi Arola (1992) viittaa Tampereen piispa Paavo Kortekankaaseen, jonka mukaan ehdotus on joko työtaturma tai kertoo *halusta murtaa kansamme elämänkatsomuksellista pohjaa.* Toisaalta Arola arvioi, että yhteisen etiikan voisi hyväksyä, jos uskonnon tuntimäärä ei vähenisi. (ks. myös KM 20.3.1992.)

Arkkipiispa John Vikströmin mukaan kirkon on täytynyt moniarvoisessa yhteiskunnassa havahtua entistä selvemmin puolustamaan jäsentensä oikeuksia. Arkkipiispa kommentoikin tuntijakoesitystä sanoilla: *Kaiken kaikkiaan ei ole syytä ajatella, että mainitsemani valmistelutoimet olisivat tietoinen ja harkittu yritys heikentää kirkon jäsenten oikeuksia ja oikeusturvaa. Työtaturmanakin niihin liittyvä viesti on kuitenkin syytä ottaa vakavasti.* (KM 5.5.1992.)

KKK:n johtokunnan puheenjohtaja, Gustav Björkstrand (1992a ja 1992b) esittää *Helsingin Sanomissa* ehdotuksen, joka muistuttaa edellä mainittua KKK:n tarjotinryhmän hahmotelmaa. Björkstrand pitää nykymuotoista uskonnon opetusta lukiossa aikansa eläneenä ja pitää tärkeänä tunnustaa uskontoisten ja ei-uskontoisten katsomusten merkityksen yhteiskunnan ja yksilön arvostusten muokkaajina. Hän ei kuitenkaan kannata Ruotsin mallin mukaista täysin yhteistä katsomusainetta, vaan osittain kaikille yhteistä katsomusopetusta. Yhteisen osan pitäisi Björkstrandin mukaan olla lähestymistavaltaan<sup>288</sup> uskontotieteellinen ja filosofinen. Eriytetyssä osassa voisi olla tunnustuksellisia elementtejä, ja se takaisin kotien kasvatusoikeuden ja (positiivisen) uskonnonvapauden toteutumisen. (Björkstrand 1992a; 1992b.)

Toisaalta Björkstrand kommentoi tuntijakouudistusta kriittisesti. Hän pitää ilmiselvänä, että tuntijakoehdotus pyrkii uskonnon aseman heikentämiseen, mikä murentaisi *koko suomalaisen yhteiskunnan arvopohjan.* Björkstrand ihmettelee, miksi Suomessa halutaan mennä toiseen suuntaan, kun Pohjoismaissa, Venäjällä ja muualla Euroopassa tiedostetaan kristinuskon arvo kasvatukselle, ja varoittaa Suomea tekemästä samoja virheitä kuin Ruotsissa. (KM 8.9.1992.)

---

KM 11.2.1992 Piispa Eero Huovinen: uskonnon opetuksesta hyötyä yhteiskunnalle, KM 21.2.1992 Nuoret kyllä löytävät tien Jumalan ja sanan luo. Uskonnon opettaja ja seurapuhuja Tapio Holma luottaa koululaisten omiin näkemyksiin, KM 8.5.1992 Kirkolliskokous ei tyydy yhteen uskonnonkurssiin lukiossa: Uskontoa opetettava vähintään kolme kurssia, KM 12.5.1992 Ministeri Tytti Isohookana-Asunmaa muistuttaa, että Raamattu on kansallista kulttuuria: Raamatun etiikka ja moraalit ovat imeytyneet suomalaisen tajuntaan.

288. Björkstrand myös kommentoi uskovansa, että useimmat nykyisen elämänkatsomustiedon kannattajat olisivat valmiita yhteiseen katsomusopetukseen, jos heidän keskeiset vaatimuksensa ei-uskontoisten katsomusten huomioimisesta toteutuisivat. (HS 2.11.1992.)

Huomionarvoista on, että Björkstrand pitää etiikkaa mahdollisena yhteisenä lukion oppisisältönä uskontotieteellisen, uskontojen ja katsomusten perustaan johdattavan kurssin lisäksi. Björkstrand katsoo käsillä olevan tilanne, jossa koulun arvokasvatusta tulee vahvistaa, jotta oppilaat ja myös koko yhteiskunta saavat aineksia yhteisen arvopohjan rakentamiselle. Björkstrand perustelee yhteistä etiikan osuutta hyvin samalla tavalla kuin yhteistä etiikkaa eri keskustelun vaiheissa oli puolustettu: *Yhteiskunta ja yksilö tarvitsevat tuekseen suhteellisen yhtenäisen arvomaailman pystyäkseen toimimaan muuttuvassa maailmassa.* (Björkstrand 1992a; 1992b.) Nähdäkseni Björkstrand esitti ehdotuksen yksityishenkilönä, eikä kyseessä ollut mainitun tarjotinryhmän mandaatti tai ulostulo KKK:n edustajana. Joka tapauksessa on Suomen etiikanopetuskeskustelujen historiassa perin harvinaista, ellei ainutkertaista, että kirkkoa lähellä oleva taho esittää julkisuudessa kannattavansa kaikille yhteistä etiikan opetusta.

Samassa tarjotinryhmässä mukana ollut uskonnon ylitarkastaja Olavi Aula tyrmää Björkstrandin ehdotuksen täysin ja pitää sitä *futurologisena fantasiana*. Aula korostaa kommentoivansa asiaa yksityishenkilönä ja katsoo, että eriytetty katsomusopetus on Suomessa välttämättömä *kansallisen katsomusrauhan säilyttämiseksi*. Aulan mukaan moraali-ongelmien käsittelyä lukio-opetuksessa voisi lisätä ja syventää ja jopa muuttaa katsomusaineiden nimet muotoon ”Uskontotieto ja etiikka” ja ”Elämäkatsomustieto ja etiikka”. Kahtiajaon säilymistä hän pitää kuitenkin välttämättömänä. (Aula 1992a; Aula 1992b.)

Opettaja Jukka O. Mattila kommentoi Aulan kirjoitusta: *Takametsien maan eettis-uskonnollisen kasvatuksen saattaminen kansainvälistä päivänvaloa kestäväksi näyttää Aulan kertomuksen pohjalta yhtä mahdottomalta kuin maatalouspöhomme kytkeminen EY-hakemukseen.* Mattila kannatti yhteistä etiikan opetusta, muun muassa siksi, että jokainen kasvattaja on päivittäin todistamassa kotien pirstoutumisesta ja vanhempien kasvatustieteen hölymyksestä aiheutuvia ongelmia, muun muassa tapakasvatuksen lähes täydellistä rappiota. Mattila kritisoi Aulaa siitä, ettei tämä huomioi ekologisen vastuun tärkeyttä koulun arvokasvatuksessa. Mattilan mukaan *ihmisen lisääntyvä vuorovaikutus luonnon kanssa onkin siirtämässä eettisen ja arvotarkastelun painopistettä uskonnoista ja uskomuksista rationaalisempaan suuntaan.* Mattilan mukaan koulun etiikan opetuksen pitäisi perustua yhteiseen pohjaan ja siinä voitaisiin perehtyä tasapuolisesti maailmanuskontojen sekä filosofisten koulukuntien arvoihin. (Mattila 1992.)

*Helsingin Sanomat* tarkastelee tuntijakoesitystä pääkirjoituksessaan 30.5.1992 mutta ei suoraan ota kantaa kaikille yhteiseen etiikkaan. Katsomusaineiden pakollisten kurssien vähentämistä lehti kritisoi: *Jos nuorille halutaan antaa itsetuntoa ja elämäntaitoja itsensä ja ympäröivän maailman kohtaamiseen, syventävien katsomusaineiden esitetty karsinta on mahdotonta.* Toisaalta pääkirjoituksessa kysytään, kuinka mielekästä on jakaa oppilaat ryhmiin uskontokunnan jäsenyyden perusteella esimerkiksi vieraita uskontoja opiskeltaessa. Lehti tulee kuitenkin sitoneeksi etiikan uskonnon opetukseen kommentoidessaan, että uskontokasvatuksen väheksyminen *saattaa olla jopa yhteiskuntarauhan kannalta kohtalokasta aikana, jolloin arvomme ovat rajusti muuttuneet.* Lehti viittaa kyselyyn, jonka mukaan suomalaisten moraalikäsitykset olisivat höllentyneet 1980-luvulla. (Pentikäinen 1992.)

Etiikkaa sivuttiin myös eduskunnassa keväällä 1992. SDP:n edustaja Antero Kekkonen puolustaa lukion tuntijakotyöryhmän ehdotusta. Kekkonen peräänkuuluttaa monikulttuurisuuden ja erilaisten maailmankatsomusten laajempaa huomioon ottamista katsomusopetuksessa. (Vp 1992 ptk. 21.5.1992, 1838–1839.)

SMP:n kansanedustaja Lea Mäkipää teki uskonnon opetuksen vähentämisestä suullisen kysymyksen opetusministerille 21.5.1992. Mäkipää halusi varmistaa ministeri Uosukaiselta mahdollisen etiikan kristillisyyden: *Jotta yhdistyisimme myös Eurooppaan omilla arvoilla ja omilla eväillä, katsooko ministeri, että jos opetusta vähennetään, voidaan antaa kristillistä etiikan opetusta, joka pitkälti ja kokonaisuudessaan tietysti pohjautuu Raamattuun?* (Vp 1992 ptk.

21.5.1992, 1838–1839.) Tuntijakoryhmän esitystä kritisoivat myös Suomen Kristillisen Liiton Bjarne Kallis ja Pirjo Laakkonen, jonka mukaan uskonnon opetuksen määrää vähentävää esitystä on yllättävä aikana, jolloin arvokeskustelu käy kiivaana. Toisaalta Laakkonen paheksuu uskonnon opetuksen viemistä uskonnonhistoriasta enemmän eettisen pohdiskelun suuntaan jo peruskoulussa. Laakkosen mielestä olisi häpeällistä, jos porvarihallitus alkaisi heikentää uskonnon opetusta. Uosukainen vastasi kritiikkiin painottamalla lausuntokierroksen tuntijaosta olevan käynnissä ja toteamalla, ettei hän voi sitoa kantaansa kesken prosessin. (Vp 1992 ptk. 21.5.1992, 1838–1839.) Aiheeseen palattiin eduskunnassa opetustoimen säästöihin liittyvän välikysymyksen yhteydessä 3.6.1992. (Vp 1992 ptk. 3.6. 1992, 2010–2012.)

Valtioneuvosto päätti 23.9.1993 lukion uudesta tuntijaosta. Etiikkaa ei otettu uudeksi oppiaineeksi, sen sijaan filosofia tuli lukioon uutena oppiaineena yhdellä pakollisella ja kahdella syventävällä kurssilla. Uskonnon/elämänkatsomustiedon kurssveja oli kolme pakollista ja kaksi syventävää. Tuntijaossa uskonto/elämänkatsomustieto ja filosofia oli ryhmitelty katsomusaineotsikon alle, vaikka filosofian nimeäminen katsomusaineeksi kohtasi kritiikkiä jo lausuntokierroksella<sup>289</sup>. Toinen valinnainen filosofian kurssi oli aiheeltaan etiikkaa.

### Perusteita yhteisen etiikan puolesta

Lausunnonantajista vain 15 kannatti etiikkaa itsenäiseksi, kaikille yhteiseksi oppiaineeksi. Osa etiikkaa puoltavista argumenteista liittyi katsomusopetuksen asemaan laajemmin. Tuntijakotyöryhmän esityksen ympärillä käyty katsomuskeskustelu ei vielä 1990-luvulla kuitenkaan laajentunut samaan tapaan katsomusopetuksen kokonaisuudistusta pohtivaksi kuten myöhemmin 2010-luvulla. Muutamit lausunnonantajat hahmottelivat kuitenkin suurempaa muutosta katsomusaineiden asemaan.

Radikaaleimman esityksen katsomusopetuksen muuttamiseksi esitti Suomen Lukiolaisten liitto. Liiton mukaan kristinuskon tunteminen on länsimaisen kulttuurin ymmärtämisen kannalta tärkeää, mutta se ei oikeuta tunnustuksellista uskonnon opetusta koulussa. Työryhmän ratkaisu korvata uskontoa osittain arvovapaalla ja enemmän tieteeseen nojaavalla filosofialla ja etiikalla on SLL:n (L/29.5.1992) mielestä oikea ratkaisu, joka voisi *vähentää kirkon kasvatuksellista valtaa koulussa*.

Työryhmän esitys on kuitenkin SLL:n<sup>290</sup> mielestä riittämätön. Liitto pitää omituisena työryhmän huomiota siitä, että uskonnon opetuksessa noudatetaan uskontunnustuksen arvopäämääriä, sillä *koulu ei voi nostaa mitään katsomusta ylitse muiden*. Liitto ehdottaakin tunnustuksellisuudesta luopumista ja siirtymistä *arvovapaaseen uskonnonopetukseen*. Liitto vaatii lausunnossaan myös elämänkatsomustiedon avaamista kirkkoon kuuluville. Tämä mittaisi liiton mukaan uskonnon opetuksen todellisen suosion oppilaiden keskuudessa ja toteuttaisi myös oppilaan katsomusvapautta, jäsenyys uskontokunnassa kun on vanhemman, ei lapsen, päätös. (SLL L/29.5.1992.)

Koululaisten vanhempien liitto<sup>291</sup> (L/25.5.1992), Suomen Humanistiliitto (L/9.5.1992) ja Kymen lääninhallitus (L/26.5.1992) kannattivat niin ikään katsomusaineen vapaata valintaa. Myös Pohjois-Karjalan lääninhallitus (L/26.5.1992) esittää mahdollisuutta harkita uskonnon opetuksen tunnustuksellisuudesta luopumista, *koska se näyttää muodostavan erään*

289. Salmenkiven (2003) mukaan nimitys oli hallinnollinen eikä esimerkiksi Lukion opetussuunnitelman perusteissa 1994 sille annettu mitään yleisluonnehdintaa. Nimityksestä luovuttiin vuoden 2002 tuntijako-uudistuksessa. (ks. myös Salmenkivi ja Åhs 2022, 127.)

290. Liiton mielestä työryhmä oli myös ymmärtänyt valinnaisuuden väärin, sillä sen pitäisi merkitä sitä, että lukiolainen voi aidosti jättää jonkin aineen kokonaan pois. Liitto ihmettelee myös pakollisten aineiden määrän lisäämistä ja monien yksittäisten kurssien pakollisuutta, joka johtaisi vain pinnalliseen oppimiseen. (SLL L/29.5.1992.)

291. Koululaisten vanhempien liitto (L/25.5.1992) huomauttaa, että uskonnon pakollisuus lukiossa asetti lukiolaiset eriarvoiseen asemaan muiden keskiasteen opiskelijoiden kanssa.



keskeisen esteen arvokasvatuksen laajentamiselle. Lääninhallituksen mukaan voitaisiin muodostaa uusi eettinen opetuskokonaisuus uudella nimellä, jotta vältettäisiin saman aineksen kertautuminen eri asteilla.

Suomen Työnantajain Keskusliitto (L/21.4.1992) ei näe erillistä etiikkaa tarpeellisena, vaan katsoo sen sijaan, että uskonnon opetuksen tunnustuksellisuudesta voitaisiin luopua ja muodostaa oppiaine, jossa keskityttäisiin *uskonnon vaikutukseen kulttuuriperintöön ja eettisiin periaatteisiin*. Myös Hämeen lääninhallitus (L/25.5.1992) pitää perusteltuna, että painopiste katsomusopetuksessa siirrettäisiin uskonnonhistoriasta *eettisten arvojen pohdintaan ja tapakasvatukseen*. Turun ja Porin lääninhallitus (L/8.5.1992) puolestaan kannattaa etiikkaa, mutta pitää uskonnontuntien määrän laskua liian radikaalina.

Yleinen arvokasvatuksen tarve oli yksi etiikan puolelle asettuneiden argumentti. He näkivät arvokasvatuksen keinona kamppailla yhteiskunnassa yleistyvää välineraationaalisuutta vastaan.

Kuopion lääninhallitus (L/26.5.1992) pitää työryhmän painotusta oppilaan omakohtaisen arvopohdinnassa tärkeänä tavoitteena ja korostaa, että koulun olisi tuettava nuoren *kokonaispersoonallisuuden kehittämistä ja eettistä kasvatusta*. Myös Pohjois-Karjalan lääninhallitus (L/26.5.1992) pitää *arvokasvatuksen lisääntyvää tarvetta* ilmeisenä. Hämeen lääninhallitus (L/25.5.1992) toteaa, että myös *lukiossa järjestelmällinen arvokasvatus on tarpeen runsaan tieto-opetuksen ohella*. Etiikan puolustajat viittasivat huoleen ihmisen roolin kaventumisesta vain taloudellisen hyödyn välineeksi. Turun ja Porin lääninhallitus (L/8.5.1992) toteaa: *Koulun tehtävä on nostaa oppilasta entistä korkeammalle henkiselle tasolle ilman, että siitä olisi välittömästi johdettavissa aineellista etua*.

Pohjois-Karjalan lääninhallitus (L/26.5.1992) esittää hyvin samantyyppisen kannanoton. Se pitää tärkeänä luoda vastapainoa *tieteellis-tekniselle kehitykselle ja markkinatalouden ylikorostumiselle*. Lääninhallituksen mukaan nuo tekijät haastoivat kristillisen ja humanistisen näkemyksen ihmisen arvosta sinänsä ja korostivat taloudellista hyötyä. Kuopion lääninhallitus (L/26.5.1992) vetoaa perusteena etiikalle myös Suomen koulutusjärjestelmän koulutuksen tasoa ja kehittämislinjoja koskevaan valtioneuvoston selontekoon, jossa korostettiin nuoren kokonaispersoonallisuuden kehittämistä ja eettistä kasvatusta.

Etiikka katsottiin tarpeelliseksi myös ympäristöongelmia, luonnon laajamittaista hyväksikäyttöä ja ihmisen ja talouden suhteita ratkomaan. Valtion nuorisoneuvoston (L/23.6.1992) mukaan etiikka voisi olla *tärkeä tuki myös ympäristökasvatukselle, jonka problematiikka perustuu arvopohdintoihin ja -valintoihin*. Suomen ylioppilaskuntien liitto (L/22.5.1992) esittää saman kannan.

Joissain lausunnoissa viitattiin yksinkertaisesti arvokasvatuksen olevan tarpeellista *nykyaikana* spesifioimatta perusteita. Kymen lääninhallitus (L/26.5.1992) kirjoittaa elämäntutkimuksellisen aineksen, etiikan, tapakasvatuksen ja filosofian korostamisen *olevan paikallaan*, mutta samalla olisi turvattava uskonnonopetuksen riittävät mahdollisuudet. Teknillisten tieteiden akatemian (L/1.6.1992) mukaan etiikan sisältävä esitys on *oikeansuuntainen kehitetäessä koulua vastaamaan nykypäivän tarpeita*.

Moni etiikan kannalle asetunut lausunnonantaja pitää tärkeänä erityisesti työryhmän kansainvälisyysnäkökulmaa sekä kykyä toimia erilaisten ihmisten kanssa: yhteinen etiikka valmentaisi erilaisten katsomusten ymmärtämiseen ja kunnioittamiseen *kansainvälistyvässä maailmantilanteessa*. Kuopion lääninhallitus (L/26.5.1992) pitää tärkeänä, että koulussa korostuvat *humaanisuus ja yhteistoimintakyky*.

Kymen lääninhallituksen (L/26.5.1992) mielestä omien ajatusten esittäminen ja toisten kuuleminen olivat tärkeitä taitoja *kasvatettaessa nuoria kansainvälistyvään, jatkuvasti muuttuvaan ja moniarvoiseen maailmaan*. Iltakoulujen liiton (L/29.5.1992) mielestä etiikka ja filosofia ovat tarpeen usina oppiaineina *eri perinteissä vallitsevien katsomusten ymmärtämisen*

ja kunnioittamisen kannalta pyrittäessä aikaisempaa enemmän rakentamaan kansainvälisiä yhteyksiä.

Pohjois-Karjalan lääninhallituksen (L/26.5.1992) mielestä *lisääntyvä kansainvälistyminen edellyttää arvopohjan avartamista*. Koulun olisikin tarjottava oppilaalle perusta oman vakaumuksen muodostamiseksi ja autettava häntä ymmärtämään eri uskomuksia ja katsoumuksia. Turun ja Porin lääninhallitus (L/8.5.1992) ja Iltakoulujen liitto (L/29.5.1992) puolestaan korostavat nimenomaan yhdyntävän Euroopan huomioimista koulun kehittämisessä. Mikkelin lääninhallitus (L/18.5.1992) puhuu geneerisemmin; sen mukaan *perehtyminen länsimaisen ajattelun erilaisiin perinteisiin painottuisi pakollisen etiikan ja filosofian myötä*.

Lukiokeskustelussa ei tehty yhtä näkyviä julkisia kannanottoja kaikille yhteisen etiikan luonteesta kuin peruskoulu-uudistuksen yhteydessä. Etiikkaa puolustavissa lausunnoissa kuva oppiaineen mahdollisesta luonteesta on hajanainen ja oppiainetta luonnehdittiin myös määreillä *tapakasvatus* tai *arvokasvatus* (Hämeen lääninhallitus, Pohjois-Karjalan lääninhallitus).

Työryhmän käsitys yhteisestä etiikasta on varsin filosofinen ajattelun taitoineen, mutta etiikkaa esitetään silti filosofiasta erilliseksi oppiaineeksi. Osa etiikkaa puolustaneista lausunnonantajista tuo käsityksen oppiaineen nimenomaan filosofisesta luonteesta esille. FETO, Mikkelin lääninhallitus ja SLL pitivät yhteistä etiikkaa nimenomaan filosofisena etiikkana. SLL täydentää määritelmää puhumalla *arvovapaasta ja enemmän tieteeseen nojaavasta etiikasta*. Kymen lääninhallitus pitää tärkeänä tiedon etsimistä, soveltamista, kriittistä arviointia ja omien ajatusten esittämistä.

Etiikan esittäminen omaksi irralliseksi oppiaineekseen oli tuntijakoryhmältä yllättävä ratkaisu tilanteessa, jossa kuitenkin myös filosofia ehdotettiin opetettavan kaikille pakollisena aineena. Se saattoi pikemminkin heikentää kuin vahvistaa uskonnosta irrallisen etiikan mahdollisuutta päätyä yleissivistävän koulun pakolliseksi oppiaineeksi vielä 1990-luvulla. Kun etiikka eli moraalifilosofia tieteenalana myös yliopistossa on osa filosofiaa, miksi sitä lukiossa esitettiin filosofiasta erillisenä oppiaineena?

Aineistostani ei suoraan löydy selkeää vastausta kysymykseen. Etiikan irrottaminen omaksi oppiaineekseen sopi ainakin 1990-luvun alun yleiseen ilmapiiriin, jossa arvokeskustelua ja eettistä pohdintaa peräänkuulutettiin monilla areenoilla.

On myös huomattava, että filosofian oppiainestatus lukioissa ei ollut kovin vakiintunut tai vahva. Psykologia vakiintui empiiriseksi tieteenalaksi ja irtautui filosofiasta 1900-luvun puoliväliin mennessä. Koulussa tuo kytkös purkautui paljon hitaammin. Tomperin (2017, 126–134) mukaan psykologian asema yhteisen oppiaineen osana oli hallitsevampi kuin filosofian, mikä esti Suomessa filosofian kehityksen täysipainoiseksi oppiaineeksi. Psykologia<sup>292</sup> oli lukion valinnaisena aineena paljon suositumpaa kuin filosofia, ja se sai myös 1982 voimaan tullessa lukion lukusuunnitelmassa valtakunnallisen kaikille yhteisen valinnaisen aineen aseman 3-5 kurssilla, kun taas filosofia oli koulukohtainen valinnainen aine 1-2 kurssilla.

Työryhmä viittaa muistiossaan yleisinhimilliseen etiikkaan ja eri taustoista tulevien oppilaiden yhdessä työskentelemisen arvoon. On tärkeää, että kaikki oppilaat taustasta ja tunnustuksesta riippumatta pohtivat ja arvioivat yhdessä oikean ja väärän kysymyksiä. Tällainen ratkaisu näyttäytyy selkeämmin kasvatus- ja katsomuspoliittisena arvotarkaisuna, mitä filosofian tieteenalaan sitominen olisi puolestaan liudentanut. Ehkä työryhmä halusi tehdä nimenomaan Soinisen ja Oittisen ehdotusten perintöön pohjautuvan ehdotuksen ja tuoda näkyväksi tavoitteen, että yhteiskunnan julkisessa koulussa voidaan tuntijaon ja oppiainerakenteen tasolla tuoda kaikki oppilaat yhteen taustoista riippumatta pohtimaan eettisiä kysymyksiä.

292. Psykologian asema myös ylioppilastutkinnon reaalikokeessa oli vahvempi ja siitä tuli yksi reaalikokeen suosituimpia aineita. (Tomperi 2017, 134.)

Etiikkaa erillisenä oppiaineena vastustaneista 17 lausunnonantajaa<sup>293</sup> ilmoitti, että he voisivat kuitenkin hyväksyä etiikan filosofian osana<sup>294</sup>. Turun yliopiston opettajankoulutuslaitoksen asettama katsomusaineiden kehittämis- ja yhteistyöryhmä (L/15.5.1992) katsoi, että etiikan erottaminen omaksi oppiaineekseen on toteuttamisen kannalta vaikeaa, koska *etiikka kuuluu olennaisena osana filosofiaan*.

Lausunnoista välittyy hämmennys ja epätietoisuus siitä, millaiseksi työryhmä oli etiikkaoppiaineen luonteen tarkoittanut. TNNKY (L/8.7.1992) toteaa: *Jos tarkastelunäkökulma olisi filosofinen, kuuluisi se filosofiaan, eikä eri oppiaineeksi*. SKSS (L/18.5.1992) puolestaan arvioi: *Jos työryhmä tarkoittaa deskriptiivistä<sup>295</sup> filosofista etiikkaa, se kuuluu toisen oppiaineen, työryhmän ansiokkaasti esiin nostaman filosofian alle*. Myös ortodoksinen kirkollishallitus (L/26.5.1992) katsoo, että *deskriptiivisen etiikan opetus voidaan liittää filosofiaan*.

Suomen Humanistiliitto (L/9.5.1992) jakaa epätietoisuuden työryhmän tarkoituksesta ja lausuu: *Jos etiikka on filosofoivaa etiikkaa, johon työryhmän perustelut viittaavat, olisi selkeämpää liittää etiikka suoraan filosofian opetukseen ilmoittamalla, että yksi filosofian yhteisistä kursseista on etiikkaa*.

Valtion nuorisoneuvoston (L/23.6.1992) mukaan etiikka on osa filosofiaa, *mikäli sillä tarkoitetaan yleisiä eettisen ajattelun perusteita*. Jos taas kyseessä on katsomuksellinen etiikka, *joka lähtee esimerkiksi kristillisestä ihmiskuvasta, on se perusteiltaan osa uskonnonopetusta*.

YKK (L/25.5.1992) tunnustaa yhteisen etiikan arvon yhteiskunnan kannalta, mutta katsoo tällaisen opiskelun kuuluvan filosofiaan: *Filosofian opetuksessa kaikki saavat uskontokunnasta riippumatta yhteiskunnan kannalta tärkeää yhteistä arvokasvatusta*.

Suomen evankelis-luterilaisen kirkon kirkolliskokous (L/18.5.1992) esittää hyväksyvänsä järjestelyn, jossa filosofiaa olisi kaikille yksi yhteinen kurssi ja yksi valinnainen filosofisen etiikan opintoja varten, mikä lopulta tuntijaossa toteutuikin.

Vaikuttaa siis siltä, että itsenäinen etiikka miellettiin katsomukselliseksi ja poliittiseksi kysymykseksi, kun taas filosofiaan sidottuna etiikan opetusta ei koettu yhtä suurena uhkana. Valtioneuvoston päätöksellä 1993 etiikasta tuli lukiossa filosofian syventävä kurssi, mikä ei enää aiheuttanut samanlaista kuohuntaa kuin alkuperäinen etiikkaehdotus. Etiikka filosofian osana tunnustettiin ja miellettiin ennemmin propedeuttiseksi tieteenalukurssiksi kuin katsomukselliseksi kannanotoksi. Etiikan hyväksymiseen osana valinnaisia filosofian opintoja lienee vaikuttanut myös siihen osallistuvan oppilasjoukon pienuus: vain osa ikäluokasta menee lukioon, ja joukosta vain pieni osa valitsee filosofian syventävät kurssit. (Salmenkivi ym. 2007, 141.)

293. YKK, Oulun lääninhallitus, Uudenmaan lääninhallitus, Vaasan lääninhallitus, Ylioppilastutkintolautakunta, Valtion nuorisoneuvosto, Suomen työnantajain keskusliitto, Suomen ortodoksinen kirkollishallitus, Suomen evankelis-luterilaisen kirkon kirkolliskokous, Opetushallitus, OAJ, Suomen humanistiliitto, Turun yliopiston opettajankoulutuslaitoksen asettama katsomusaineiden kehittämis- ja yhteistyöryhmä, Suomen uskonnonopettajain liitto, Katolinen kirkko Suomessa, Suomen Kirkon Seurakuntaopiston Säätiö, Suomen Luterilainen Evankeliumiyhdistys ja Herättäjä-Yhdistys.

294. Filosofiaa kohtaan esitettiin myös epäilyksiä. Kolme yksityishenkilöä piti filosofiaa muoti-ilmiönä ja esitti lausunnoissaan, että filosofian kohdalla suuri ongelma tulisi olemaan opetuksen tason romahdus ja filosofia olisi tuomittu *uudeksi kansalaistaidoksi*. Arola, Kouki ja Ruokanen (L/7.5.1992).

295. Uskonnota irrallisen etiikan pitäminen luonteeltaan deskriptiivisenä eli kuvailevana oli näkemys, joka toistui itsenäisen etiikan vastustajien argumenteissa, mitä voinee pitää asian tahallisenä tai tahattomana väärinymmärtämisenä ja -esittämisenä. Moraalifilosofian keskeinen osa on nimenomaan normatiivinen etiikka (metaetiikan ollessa normatiivisen pohdinnan taustateoriaa), kun taas deskriptiivinen etiikka kuuluu lähinnä kulttuuriantropologian, yhteiskuntatieteiden tai historian tieteenalojen piiriin. Näkemystä toisteltiin opetuspiireissä: esimerkiksi 1995 aineenopettajien symposiumissa uskonnonopettaja Tapio Ahokallio totesi, ettei uskonnota irrallinen etiikka voi olla normatiivista ja että ihmisellä ei itse asiassa voi olla tieteellistä maailmankatsomusta, sillä tiede ei aseta arvoja. (Ahokallio 1995, 67.)

### 4.3.3 Yhteenveto 1990-luvun keskustelusta

1990-luvun alun keskustelu poikkeaa muista tutkimistani keskusteluista siinä, että tuolloin kyse ei ollut tuntijaosta koko kansan oppivelvollisuuskoulussa, vaan lukiossa, jossa opiskelee vain valikoitu osa ikäluokasta. Uskonnollisissa piireissä uudistus tulkittiin kuitenkin samantyyppiseksi uhaksi ja kulttuuritaistelun mahdollisuudeksi kuin peruskoulu-uudistus oli aikanaan ollut, mikä näkyi esimerkiksi varautumisena ”vastahyökkäykseen” uuden oppiaine-ehdotuksen muodossa KKK:n piirissä.

Lukion tuntijaon etiikkaesityksen taustalla vaikuttivat filosofian popularisoituminen ja näkyvyys, uudet oppimiskäsitteet, koulutuksen valinnaisuuden ja yksilöllisyyden ihanteet, kiihtyvä kansainvälistyminen sekä erityisesti lama-Suomessa käyty ja peräänkuulutettu arvokeskustelu.

Arvopohdinnan tärkeyden korostaminen yhteiskunnassa heijastui koulukeskusteluun ja eettisen kasvatuksen tarvetta alleviivattiin usealla areenalla. Opetushallituksessa Jaana Venkula oli näkyvä etiikkaa kaikille yhteisenä oppiaineena kannattanut ja eteenpäin vienyt hahmo. Venkulun suunnitelmissa etiikka sitoutui oppiaineena filosofian tieteenalana.

Tuntijakotyöryhmän etiikan sisältämä ehdotus pudotti uskonnon opetuksen määrää radikaalisti, mikä aiheutti jälleen ehdotusta vastustavan palauteväyryksen. Lausunnonantajista vain alle 10 prosenttia asettui kannattamaan etiikkaa. Etiikkaa vastustivat jälleen näkyvimmin uskonnonopettajat ja kirkolliset toimijat. Tuntijakoryhmän puheenjohtaja Sarjala (2011, 111–112) muistelee myöhemmin, että *kirkko tyrmäsi hankkeen koko arvovallallaan*.

Tilannetta mutkisti se, että etiikkaa esitettiin uudeksi oppiaineeksi yhtä aikaa filosofian kanssa ilman että näitä oppiaineita selkeästi profiloitiin ehdotuksessa. Osa etiikkaa itsenäisenä oppiaineena vastustaneista olikin valmiita hyväksymään kaikille yhteisen etiikan osana filosofiaa. Tulkitseen, että filosofian osana etiikkaa ei nähty niin katsomuspoliittisesti arkana ja potentiaalisesti uskonnon opetusta uhkaavana tekijänä.

Lukion kaikille yhteisen etiikkaoppiaineen luonnetta koskevat hahmotelmat ovat itsenäisyyden ajan alun Soinin käytännöllistä siveyskasvatustilaa tai peruskoulu-uudistuksen ajan Takalan yhteisöllisyyttä ja kansanvaltaisuutta korostavaa suunnitelmaa selvästi teoreettisempia.

Kytös filosofian tieteenalastaan näkyikin 1990-luvun alun etiikkahahmotelmissa. Tuntijakoryhmä nostaa ehdotuksessaan etiikan sisällöksi esimerkiksi *keskeisten länsimaisten moraali- ja filosofioiden tuntemuksen sekä arvomuodostuksen analyysin*. Yhteistä 1960-luvun etiikkaehdotuksien kanssa oli pluralistisessa yhteiskunnassa vaadittavien ajattelun taitojen korostaminen: erilaisten näkökulmien erottamistaito ja kyky arvioida ja vertailla erilaisia arvojärjestelmiä.

Opetushallituksen opetussuunnitelmaluonnoksissa etiikka sidotaan tieteenalana selväsanaisesti filosofiaan sekä sisällöllisesti (filosofian historiaan tutustuminen) että formaalisti (argumentaation taidot). Ops-luonnoksissa oppiaineen *käsitteellisyys* korostuu. Luonnoksissa puhutaan käsitteellisistä valmiuksista esimerkiksi havaita ja pohtia eettisiä arvoja eri elämäntilanteissa, käsitteellisistä valmiuksista ymmärtää etiikan osa-alueita ja normatiivisen etiikan teorioita sekä käsitteellisistä valmiuksista jäsentää ja autonomisesti kehittää omaa eettistä vakaumustaan.

1990-luvun etiikkaehdotuksissa onkin teoreettiskäsitteellisen painotuksen lisäksi myös omakohtainen komponentti. Tuntijakoryhmän mukaan lukion olisi tuettava oppilaiden taitopuutteita *omakohtaiseen arvopohdintaan*. Etiikan katsottiin voivan tarjota foorumin arvokeskustelulle ja vastapainoa välineraationaalille hyötyajattelulle. Ops-luonnoksissa korostetaan oppilaan kykyä suuntautua johdonmukaisesti elämässään, ymmärtää arvojen merkitystä persoonan kasvussa, kasvaa hyväksi ihmiseksi ja jäsentää omaa eettistä vakaumustaan. Vaikka

tavoitteeksi otetaan moraalifilosofian perusteiden tuntemus, opetuksessa piti ops-luonnoksen mukaan lähteä oppilaiden omasta todellisuudesta ja heidän arvovirta- ja arvoilmoistaan<sup>296</sup>. Kaikille yhteisen uskonnosta irrallisen etiikan hahmoteltiin 1990-luvun keskustelussa olevan luonteeltaan:

- yleisinhimillisiin moraalinormeihin perustuvaa
- erilaisiin arvoihin yhdessä perehtymistä ja niiden yhteistä analyysia
- käsitteellisiä työkaluja tarjoavaa
- länsimaisen moraalifilosofian perinteeseen nojaavaa
- omakohtaiseen eettiseen pohdintaan ja toimintaan kannustavaa.

Perusteluissa kaikille yhteisen etiikan puolesta 1990-luvun alun keskustelussa voi erottaa kolme pääargumenttia. Kaikille yhteistä etiikkaa tarvitaan, sillä:

- monet eettiset arvot ovat tunnustuksellisesti riippumattomia
- tieto- ja hyötypainotteinen opetus tarvitsee vastapainokseen persoonan kasvua ja arvopohdintaa tukevaa opiskelua
- se edistää suvaitsevaisuutta ja yhteisymmärrystä kansainvälistyvässä maailmassa.

Yhteistä etiikkaa puolustavaa puheessa erottuu sekä kansainvälistyvään yhteiskuntaan liittyvä yhteiselämäelementti sekä oppilaan henkilökohtaiseen kasvuun liittyvä elementti. Näin 1990-luvun alun yhteisen etiikan puolustusta voikin luonnehtia *arvopohdinta- ja suvaitsevaisuuspuheeksi*.

## 4.4 ETIIKKA PERUSKOULUN TUNTIJAKOKESKUSTELUSSA 2010-LUVULLA

### 4.4.1 Katsomus- ja etiikanopetuskysymys 1990–2000-luvuilla

Vuoden 1994 opetussuunnitelman perusteet olivat poikkeuksellisen löyhät, ja opetussuunnitelmavaltaa siirrettiin paikalliselle tasolle. Uskonnon perusteissa vain mainitaan eettiset kysymykset ja pohdinta omana alakohtanaan. Vuoden 1994 uskonnon opetussuunnitelman perusteissa tehtiin jo irtiotta tunnustuksellisuuteen, mistä oli keskusteltu useassa yhteydessä peruskoulu-uudistuksen jälkeen. (Saine 2000, 137–141 ja 64–94, 104–107, 137–141, 151–156; ks. myös Rinne 1984, 138–156 ja Elo 1992.) Vuoden 1994 eri uskontojen peruskoulun yhteisissä ops-perusteissa asetettiin tavoitteeksi kehittää *vastuullista elämänasennetta, jotta oppii ymmärtämään tekojensa seuraukset, kykenee tekemään henkilökohtaisia arvovalintoja ja vaikuttamaan yhteiskunnassa tehtäviin ratkaisuihin*. (POPS 1994, 91.)

Elämäkatsomustiedon perusteissa nostetaan esille ihmisuhteet ja moraalinen kasvu sekä kansalaisetiikka. Ensimmäiseen kuuluu kultaisen säännön merkityksen pohtiminen, yläasteella myös eri ajattelijoiden käsitykset hyvästä ihmisestä sekä omavastuuta korostavat moraaliteoriat. Perusteissa korostetaan, että elämäkatsomustiedon eettinen näköala ei perustu auktoriteetteihin ja että opettaja ei ohjaa oppilasta omaksuma tiettyä elämäkatsomusta, vaan auttaa häntä itse löytämään hyvän elämän perusteet. (POPS 1994, 92–96; ks. myös Tirri 1997, 89, 235.)

296. Lopulta ops:ssa toteutunut filosofian syventävän etiikan kurssin perusteet ovat niukat. Vaikka pohdinnan omakohtaisuus mainitaan, sitoo filosofian ops-perusteet etiikan selvästi esim. Venkulan suunnitelmia tiukemmin oppiainetraditioon: *filosofian syventävissä opinnoissa tutustutaan eurooppalaisen filosofian etiikan pääsuuntauksiin – – Filosofian opiskelu on perehtymistä traditioon*. (LOPS 1994, 94.)

Pyysiäisen (1997, 3) mukaan uskonnon ja elämäkatsomustiedon tavoitteilla on yhteinen nimittäjä: monipuolisen katsomuksellisen yleissivistyksen muotoutuminen. Poulterin (2017, 197) mukaan uskonnon opetuksen kansalaiskasvatusperustelu oli vuosituhannen lopussa ennen kaikkea yksilöllinen: opetuksen tavoite oli tukea aktiivisen yksilökansalaisen kasvua monikulttuurisessa yhteiskunnassa.

Katsomusopetuksen kenttä muuttui aiempaa kirjavammaksi ja moninaisemmaksi 1990-luvun alusta lähtien, kun vähemmistöuskontojen opetussuunnitelmat hyväksyttiin. Vuoden 1997 loppuun mennessä oli hyväksytty katolisen uskonnon, islamin uskonnon, adventistisen uskonnon, Kristiyhteisön uskonnon ja Bahai-yhteisön uskonnon opetussuunnitelmat. (Pyysiäinen 2000b, 4; Kallioniemi 2007, 65; Saine 2000, 191–199.) Tulevan etiikanopetuskeskustelun kannalta tämä on oleellista, sillä tämän jälkeen uskontoon sidottua etiikkaa on puolustettu myös vähemmistöjen oikeudella oman uskontokuntansa mukaiseen etiikan opetukseen.

Pienryhmäisten uskontojen opetukseen osallistujien määrä pysyi kuitenkin melko pieneenä. Peruskoulun syksyllä 2005 aloittaneista oppilaista noin 94 prosenttia opiskeli evankelisluterilaista uskontoa, runsas prosentti ortodoksista uskontoa ja muita uskontoja opiskelevia oli yhteensä vain runsas prosentti. (Jamisto 2007; Kallioniemi 2007, 65; Ojala 2006, 20.)

Elämäkatsomustietoa opiskeli noin kaksi prosenttia peruskoulun oppilaista ja vajaa prosentti ei osallistunut lainkaan katsomusopetukseen. Lukiossa elämäkatsomustiedon opiskelijoiden osuus oli hieman suurempi (3,4 prosenttia vuonna 1996–97), mitä selittänee täysi-ikäisten oppilaiden mahdollisuus erota kirkosta. Elämäkatsomustiedon oppilaiden määrä (noin 3 prosenttia ikäluokasta) jäi kuitenkin vielä 2000-luvun alussakin kauas uskontokuntiin kuulumattomien määrästä (noin 10 prosenttia ikäluokasta<sup>297</sup>). 1990-luvun alun laman myötä elämäkatsomustieto joutui useissa kunnissa säästötoimien kohteeksi. Jos opetusta ylipäänsä toteutettiin, sitä keskitettiin niin, että oppilaita yhdistettiin eri kouluista. Opetusjärjestelyjen hankaluus on yksi mahdollinen syy elämäkatsomustiedon oppilasmäärien kasvun hidastumiseen 1990-luvulla. (Saine 2002, 202; Salmenkivi ym. 2007, 144–145.)

Filosofian tulo pakolliseksi valtakunnalliseksi oppiaineeksi lukioon haastoi elämäkatsomustiedon oppiaineidentiteetin määrittelyä ja oppiaineiden välistä rajanvetoa, olihan elämäkatsomustieto ollut oppisisällöltään hyvin lähellä filosofiaa. Oppiaineiden luonnetta hahmoteltiin useissa FETO:n vuosikirjoissa 2000-luvun alussa. Ratkaisuna rajanvetoon elämäkatsomustiedon henkilökohtaisuutta korostettiin ja antropologista sekä uskontotieteellistä otetta lisättiin. (Salmenkivi ja Åhs 2022, 131.)

Vuoden 1998 perusopetuslain (AsK 628/1998, 12 §) ja lukiolain (AsK 629/1998, 9 §) mukaan uskonnon opetusta järjestettiin edelleen oppilaiden enemmistön uskontokunnan tunnustuksen mukaan. Nyt opetuksenjärjestäjä oli kuitenkin velvollinen järjestämään oppilaiden tunnustuksen mukaista opetusta, jos löytyy kolme samaan uskontokuntaan kuuluvaa oppilasta ja heidän vanhempansa sitä vaativat. Sama minimimäärä koski elämäkatsomustietoa.

Timo Airaksinen otti 1990-luvulla osaa etiikanopetuskeskusteluun muun muassa Pekka Elon toimittamassa teoksessa *Hyvän opetus. Arvot, arvokeskustelu ja eettinen kasvatus koulussa* (1993). Airaksinen painottaa eettisen ajattelun taitojen ja käsitteellisten välineiden omaksumisen tärkeyttä. Ainoa asia, mitä ei Airaksisen mukaan voi suoraan opettaa, on se mikä todella on oikein ja väärin. (Airaksinen 1993, 29–30.) Airaksisen mukaan Kantin vaade moraalin autonomisuudesta pitäisi ottaa lähtökohdaksi myös kouluopetuksessa. Etiikan opettaminen uskonnon yhteydessä on Airaksisen mukaan välttämättä eri asia kuin Kantin tarkoittama valistuksen hengen mukainen autonominen etiikka. Airaksinen kirjoittaa: *Uskonnon etiikan opetus*

297. Elämäkatsomustiedon oppilasmäärissä on suuria alueellisia eroja ja opetus on vahvasti Etelä-Suomen kaupunkeihin painottunutta (Salmenkivi ym. 2007, 145).

*häily aina autonomisuuden ja auktoriteetin rajamailla.* Yhtäällä on ajatus Sanasta, joka on moraalinen auktoriteetti ja toisaalla käsitys kaikille yhteisestä inhimillisestä etiikasta. Tämä kaksinapaisuus on retorisesti edullista, sillä siinä voidaan tarpeen mukaan vedota auktoriteettiin mutta toisaalta siirtyä puhumaan valistuksen hengestä jos kohdataan syytteitä uskonnon nurkkakuntaisuudesta. Airaksisen mukaan tässä menevät kristilliset erityisvaateet ja Kantin yleisinhimillisuus sekaisin epäloogisella tavalla. (Airaksinen 1995, 23.)

Airaksinen erottaa toisistaan intuitiivisen ja kriittisen arvokeskustelun. Edellisellä tarkoitetaan esitettyjen väitteiden välitöntä ja luonnollista vakuuttavuutta. Jälkimmäisen tarkoitus on puolestaan korjata intuitiivisen arvokeskustelun sisäisiä ristiriitoja, se on keskustelua arvokeskustelusta. Airaksinen (1993, 21) kirjoittaaakin etiikan olevan *jatkuvaa yritystä nähdä yhteiskunta, kulttuuri ja arvokeskustelu ulkopuolelta käsin, yleisestä, puolueettomasta ja hyvin informoidusta pisteestä käsin.* Mielekästä eettistä keskustelua voidaan käydä vain, jos osapuolilla on paikkansapitävää ja relevanttia tietoa asiaan liittyen. (Airaksinen 1993, 9–21, 29; 1995, 19.)

Etiikan opetuksessa ei pitäisi Airaksisen mukaan toistaa vanhoja arvoja, ikään kuin uusia ei voitaisi luoda, mutta toisaalta siinä ei tarvitse vajota nihilismiin tai relativismiin. Etiikan teorioiden hyvä tuntemus auttaa välttämään tämän kaksoisansan: ihannetilanteessa etiikan opetuksessa tutustutaan etiikan käsitteellisiin välineisiin ja taitavan ajattelun prosessiin, mutta käydään myös sisällöllistä arvokeskustelua tärkeistä aiheista. Airaksinen toteaa: *Tiedon perusteella, välineet halliten ja arvokeskustelua käyden voidaan koulussa edetä hyvä matka kohti etiikan aina pakenevaa totuutta. Eihän tiedeopetuksessaakaan edellytetä maailmanarvoituksen koko ratkaisua sanoen, että ellei sitä voi opettaa, koko yritys on paras unohtaa.* (Airaksinen 1993, 29–30.)

Helsingin kaupungin opetuslautakunta teki syksyllä 1995 ehdotuksen uskonnon opetuksen siirtämiseksi yhteiskunnan koululta uskonnollisille yhteisöille. *Helsingin Sanomat* (29.10.1995) arvioi, ettei ehdotus tule etenemään, mutta piti sitä arvokkaana ja rohkeana avauksena. Pääkirjoitusta seuranneessa keskustelussa esitettiin monia aiemmista etiikanopetusdebateista tuttuja näkökulmia.

Kasvatustieteen tohtori, Turun normaalikoulun lehtori Osmo Virrankoski<sup>298</sup> ja lehtori Erkki Laitila tyrmäävät ehdotuksen: *Ennen kuin uskonnon opetus poistetaan koulusta, pitäisi miettiä, miten hoidetaan koulun moraalikasvatus, jolle nykyaikana näyttäisi olevan erikoisesti tarvetta.* Kirjoittajien mukaan juuri uskonnolla on keskeinen tehtävä moraalikasvatuksessa, jota koulun muut oppiaineet eivät voi toteuttaa. Mahdollista etiikkaa sellaisenaan oppiaineena Virrankoski ja Laitila eivät mainitse. (Virrankoski ja Laitila 1995.)

Markku Käpylä ihmettelee vastauksessaan Virrankoskelle ja Laitilalle, miksi uskonnolliset piirit vetoavat aina moraalikasvatukseen uskonnon opetuksen perusteluna, kun moraaliopetusta voidaan yhtä hyvin ja vielä paremminkin antaa uskonnosta irrallisena. Esimerkiksi Käpylä ottaa Yhdysvallat, jossa uskontoa ei julkisissa kouluissa opeteta. Käpylä kannattaa elämänkatsomustietoa kaikille yhteisenä pakollisena katsomusaineena, minkä lisäksi eettistä opetusta pitäisi antaa laajasti kaikkien aineiden yhteydessä. Uskonnessa painottuu Käpylän mukaan auktoriteetti-usko, vaikka etiikan opetuksen tavoitteena pitäisi olla autonominen, omilla aivoillaan ajatteleva ihminen. (Käpylä 1995.)

Filosofian ja elämänkatsomustiedon lehtori Juha Eerolainen pitää niin ikään etiikan sitomista uskontoon ongelmallisena. Eerolaisen mukaan on ristiriitaista, että uskonnon opetus on virallisesti määritelty tunnustukselliseksi, mutta useimmat opettajat kieltävät tämän ja korostavat, että uskonnontunneilla käsitellään vapaasti eettisiä aiheita. Eerolainen kannattaa elämänkatsomustietoa kaikille yhteiseksi katsomusaineeksi, mutta korostaa, ettei elämän-

298. Virrankosken (1994) väitöskirja käsitteli moraalikasvatusta peruskoulussa. *Muukalaisuuden kohtaaminen peruskoulun päättöluokalla: moraalikasvatus peruskoulussa ja päättöluokan oppilaiden kansalliset muukalaisuskomukset sekä ennakkoluulot sosio-kognitiivisena rakenteena.*

katsomustietokaan ole täysin sitoutumaton tai neutraali. Sen eettinen perusta on ihmisoikeusetiikassa. Jos tämä perusta ei kelpaa jollekin, heidän pitäisi Eerolaisen mukaan muuttaa koko koulun arvopohja, sillä sekin perustuu humaaniin ihmiskäsitykseen ja ihmisoikeusetiikkaan. (Eerolainen 1995.)

Keskusteluun osallistuneet uskonnon opettajat ja pedagogit eivät hyväksyneet Käpylän väitteitä auktoriteettiuskoon kasvattamisesta. He pitivät Yhdysvaltoja ja siellä lisääntyvää fundamentalismia varoittavana esimerkkinä yhteiskunnasta, jonka julkisissa kouluissa ei opeteta uskontoa. Tunnustuksellisuus uskonnon opetuksessa ei merkitse dogmaattisuutta, vaan kotiseutuperiaatetta, samaan tapaan kuin historiassa keskityttiin Suomen ja Euroopan historiaan. Oikarinen korostaa, että eettiseen päätöksentekoon ei riittänyt rationaalisuus, vaan siihen tarvittiin myös uskonnon tarjoamaa motivaatiovoimaa. (Pihkala ja Salonen 1995; Oikarinen 1995.)

Jaana Hallamaa puolustaa uskontoon sidottua etiikkaa *Uskonnonopetuksen käsikirjassa* 1998. Hänen mukaansa on luontevaa, että etiikka on osa tunnustuksellista uskonnon opetusta, sillä suhteessa etiikkaan ihminen ei voi asettua ulkopuoliseksi tai omaksua neutraaleja näkökulmia asioihin. Hallamaan mukaan etiikka ei ole neutraalia edes käytännön moraalin teoreettisena tarkasteluna, sillä etiikan kysymyksenasettelut ja näkökulman valinta riippuvat omaksutuista arvoista. Sen vuoksi näkyvä sitominen uskontoon on oppilaan kannalta reilua ja paljastaa opetuksen lähtökohdat. Hallamaa myös katsoo, että kristinuskon historiallisen merkittävyyden vuoksi on ongelmallista puhua erikseen tunnustuksellisesta kristillisestä ja muusta etiikasta, sillä myös filosofiset etiikan piirissä syntyneet ajatukset voi ymmärtää kristillisen etiikan valossa. (Hallamaa 1998, 101.)

Pyysiäisen (2000a, 115–124) tutkimuksen mukaan luokanopettajat suhtautuivat 1990-luvulla pääosin myönteisesti tunnustukselliseen uskonnon opetukseen. Enemmistö tutkimuksessa haastatelluista haluaa myös säilyttää etiikan opetuksen uskonnon opetuksen yhteydessä, mutta toisaalta 25 prosenttia on valmis irrottamaan etiikan opetuksen uskonnon opetuksesta.

Uskonnon opetuksen tunnustuksellisuuteen kohdistettiin kuitenkin yhä enemmän kriittikää vuosituhannen vaihteessa. Termiä pidettiin ongelmallisena, sillä sen katsottiin viiättävän opetuksen kirkolliseen yhteyteen tai sallivan jopa uskonnon harjoittamisen oppitunneilla. (Kallioniemi 2005a, 20–21; Pyysiäinen 2000a, 6; Seppo 2003, 179.)

Myös katsomusainetermistä keskusteltiin vuosituhannen vaihteessa. Filosofian niputamista katsomusaineeksi kritisoitiin ja termistä luovuttiinkin lukion tuntijakopäätöksessä 2002. Termi jäi kuitenkin elämään keskusteluun, sillä se kattaa uskonnonopetustermiä paremmin myös uskonnoton oppiaineen, elämänkatsomustiedon. (Kallioniemi 2001; Salmenkivi 2003; Tomperi 2003.)

Keskeinen muutos katsomusopetustilanteessa tapahtui vuosituhannen vaihteessa, kun uskonnonvapauslakia uudistettiin<sup>299</sup>. Voimassa oleva uskonnonvapauslaki oli vuodelta 1922. Sittenmin Suomi oli sitoutunut moniin kansainvälisiin ihmisoikeussopimuksiin, minkä lisäksi vuoden 1995 perusoikeusuudistus edellytti uskonnonvapauslain uudistamista.

Vuonna 2003 voimaan tullut uusi laki muun muassa muutti lapsen uskonnollisen aseman määräytymistä niin, ettei se enää määräydy automaattisesti huoltajien uskonnollisen aseman mukaan vaan vanhempien täytyy tehdä erikseen päätös uskonnolliseen yhdyskuntaan liittämistä. Lapsen uskonnollisen yhdyskunnan jäsenyydestä tuli näin tietoisempi valinta. (PeVM 10/2002; Salmenkivi ja Åhs 2022, 81; ks. myös Seppo 2003, 160–173.)

299. Suomen ekumeeninen neuvosto ja Suomen vapaan kristillisyyden neuvosto jättivät vuonna 1998 opetusministeriölle aloitteen uskonnonvapauslain uudistamisesta (Seppo 2003, 59). Salmenkivi ja Åhs (2022, 73) pitävät erikoisena sitä, että vaikka komitean eniten keskustelua herättäneet ehdotukset koskivat katsomusopetusta, ainoastaan komitean puheenjohtaja Vilho Hirvi edusti koulualaa. Salmenkiven ja Åhsin mukaan huomionarvoista on paitsi se, että katsomusopetuksen asema koululaeissa valmisteltiin uskonnonvapauskomiteassa, myös se, että edelleen puhuttiin nimenomaan *uskonnonvapaudesta*, ei yleisestä katsomusvapaudesta.



Uusi uskonnonvapauslaki merkitsi katsomusopetuksen kannalta seuraavia muutoksia perusopetus- ja lukiolaissa:

- Uskonnollisiin yhdyskuntiin kuulumattomalle oppilaalle opetetaan elämäkatsomustietoa. Säädöksissä ei enää puhuttu uskonnon opetuksesta vapauttamisesta, vaan nyt uskonnollisiin yhdyskuntiin kuulumattomat oppilaat ohjattiin suoraan elämäkatsomustietoon.
- Uskonnolliseen yhdyskuntaan kuuluva oppilas<sup>300</sup>, joka ei saa oman uskontonsa mukaista opetusta, voi huoltajan pyynnöstä osallistua elämäkatsomustiedon opetukseen.
- Käsite tunnustuksellinen uskonnon opetus korvattiin termillä oppilaan oman uskonnon opetus.
- Opettajan ei enää ollut välttämätöntä kuulua opettamansa uskonnon uskolliseen yhdyskuntaan<sup>301</sup>. Nyt uskontoa opetettiin samanlaisella virkavastuulla ja opetussuunnitelman mukaisesti kuin muitakin oppiaineita. (Perusopetuslaki 454/2003; Lukiolaki 455/2003; Seppo 2003, 184; Salmenkivi ym. 2007, 151; Hokkanen 2014, 195; Salmenkivi ja Åhs 20221, 138.)

Katsomus- ja etiikanopetuskeskustelun kannalta merkittävää oli se, että uskonnonvapauslain uudistamisen yhteydessä alettiin korostaa uskonnon opetusta positiivisen uskonnonvapauden toteuttajana. Itsenäisyyden alussa säädettyssä uskonnonvapauslaissa pääpaino oli negatiivisessa uskonnonvapaudessa, nyt näkökulma laajentui myös positiivisiin oikeuksiin eli yksilön oikeuteen tunnustaa ja harjoittaa oman vakaumuksensa mukaisesti uskontoa. Tähän katsottiin kuuluvan myös oikeus saada oman tunnustuksen mukaista opetusta. Negatiivista uskonnonvapautta täsmennettiin toteamalla, ettei ketään voi velvoittaa osallistumaan oman tunteensa vastaisesti uskonnon harjoittamiseen, miksi katsottiin myös tunnustuksellinen uskonnon opetus. (Hokkanen 2014, 89; Seppo 2003, 160.)

Positiivista uskonnonvapauden tulkintaa toi voimakkaasti esille kirkkohistorian professori Juha Seppo<sup>302</sup> (1939–2018), jonka teos *Uskonnonvapaus 2000-luvun Suomessa* ilmestyi tuoreeltaan uuden uskonnonvapauslain voimaantulon jälkeen 2003. Seppo kritisoi julkisuudessa uskonnonvapauden negatiivista tulkintaa ja pitää vaarana sitä, että ”eurosekularistit” sanelevat liikaa uskonnonvapauden sisältöä. Seppo<sup>303</sup> korostaa kirkkoon kuuluvien lasten oikeutta uskonnon opetukseen ja puolustaa esimerkiksi Suvivirttä suomalaisen kulttuuriin kuuluvana.

Sepon (2003, 8, 179–189) mukaan uusi uskonnonvapauslaki ja sen pohjalta muutetut koululait merkitsivätkin uskonnon opetuksen aseman vahvistumista. Laki määräsi nyt yhtäläisten yhteiskunnallisten edellytysten järjestämiseen jokaiselle oman uskonnon tai vakaumuksen opiskeluun. (Ks. myös Kallioniemi 2007, 65.) Evankelis-luterilaisen kirkon

300. Uskonnolliset vähemmistöt ovat arvostelleet vaatimusta rekisteröityyn uskonnolliseen yhdyskuntaan kuulumisesta oman uskonnon opetuksen saamiseksi, sillä kaikissa uskonnoissa virallinen jäsenyys yhdyskunnassa ei ole yhtä keskeistä kuin Pohjoismaissa. (Salmenkivi 2007, 83–84; Sakaranaho ja Salmenkivi 2009, 460.)

301. Aina vuoteen 1973 evankelis-luterilaista tai ortodoksista uskontoa opettavan opettajan piti kuulua siihen uskontokuntaan, jonka uskontoa hän opetti. Vuonna 1973 tuli mahdolliseksi anoa tuomiokapitulilta erivapautta, jos henkilö halusi opettaa evankelis-luterilaista uskontoa ilman kirkon jäsenyyttä. (Salmenkivi ja Åhs 20221, 138)

302. Seppo toimi Kirkko ja valtio -komitean sihteerinä 1972–1977, Suomen Ekumeenisen Neuvoston kirkko ja valtio -työryhmän jäsenenä 1995–2000 ja Uskonnonvapauskomitean varapuheenjohtajana 1998–2001.

303. Esim. *Kotimaan* haastattelu 22.6.2016. Juha Seppo: Eurosekularistien ei pidä yksin sanella uskonnonvapauden sisältöä.

kirkolliskokous oli jo lausunnossaan lukion tuntijakoesityksestä (18.5.1992) ehdottanut, että termistä tunnustuksellinen uskonnon opetus siirryttäisiin termiin *oppilaan uskontokunnan mukainen opetus*.

Uskonnonopettajat ja muut uskonnon opetuksen asemaa puolustavat tahot omaksuivat näkemyksen uskonnon opetuksesta positiivisen uskonnonvapauden ja näin ihmisoikeuksien turvaajana nopeasti. Argumentti näkyi laajasti myös 2010-luvun etiikanopetuskeskusteluissa (ks. luku 5.2.1).

Uskonnonvapauslain uudistamisen seurauksena termi tunnustuksellinen uskonnon opetus korvattiin lakitasolla termillä *oman uskonnon opetus*. Terminvaihdoksen taustalla on monisyinen laintulkinta- ja keskusteluprosessi<sup>304</sup>, joka lähti liikkeelle siitä, että koska uusi perustuslaki (1995) kielsi uskonnon harjoittamiseen pakottamisen ja koska eduskunnan perustuslakivaliokunta oli linjannut tunnustuksellisen uskonnon opetuksen olevan uskonnon harjoittamista (PeVL 13/1982), tilanne katsomusopetuksen osalta oli 2000-luvun alussa itse asiassa lainvastainen. (Salmenkivi ja Åhs 2022, 76; Seppo 2003, 135.)

Koska uskonnon harjoittamiseen ei enää voinut pakottaa kirkkoon kuuluvaakaan, uskonnonvapaus- ja koululakien uudistuksessa piti siis päästä eroon joko pakottamisesta tai tunnustuksellisuudesta. Salmenkiven ja Åhsin (2022, 76) mukaan uskonnonvapauskomitean ja eduskunnan tahtotila vaikuttaa olleen muuttaa säädöksiä niin, ettei itse opetuksessa tarvitsisi tehdä muutoksia.

Enemmistön uskonnolliseen yhdyskuntaan kuuluvien pakko osallistua uskonnon opetukseen perusteltiin sillä, että valinta oli tehty jo liityttäessä uskonnolliseen yhdyskuntaan. Uskonnon opetuksen pakollisuutta puolustanut ja positiivista uskonnonvapautta korostanut Seppo (2003, 68) kuvaa keskustelua uskonnonvapauskomiteassa seuraavasti:

*Osa komiteasta katsoi, että perustuslain säännös, jonka mukaan kukaan ei ole velvollinen osallistumaan omantuntonsa vastaisesti uskonnon harjoittamiseen oli ristiriidassa sen kanssa, että kaikkien luterilaisen kirkon jäsenten oli osallistuttava koulun järjestämään uskonnon opetukseen. Tämän tulkinnan mukaan perustuslain katsottiin edellyttävän, että myös luterilaiseen kirkkoon kuuluvalla oppilaalla ja opiskelijalla oli oikeus valita uskonnonopetuksen sijasta elämäntutkimustiedon opetus. Uskonnonopetusta pidettiin siis uskonnon harjoittamisena, josta oli lain mukaan oikeus vetäytyä.*

*Toisen tulkinnan omaksuneet komitean jäsenet puolestaan korostivat, että tietyn uskonnollisen yhdyskunnan jäsenyydellä sinänsä oli seurannaisvaikutuksia. – – – Tämä tulkinta lähti siitä, että uskonnollisen yhdyskunnan jäsenyys on koulusta käsin katsottuna objektiivinen tuntomerkki asianomaisen uskontokuntasidonnaisuudesta, joka avaa positiivisen oikeuden saada oman uskontonsa opetusta. Koulun uskonnonopetuksen ei myöskään katsottu olevan luonteeltaan uskonnon harjoittamista.*

Perustelu jättää huomiotta sen, että kyse on vanhempien, ei lapsen, katsomusvapaudesta ja -valinnasta, varsinkin kun eduskunta oli päättänyt pitää ikäraajat alaikäisen oikeudelle liittyä uskonnolliseen yhdyskuntaan tai erota siitä varsin korkeina. 12-vuotiaalta vaadittiin kirjallinen suostumus uskonnollisen aseman muuttamisesta, mutta vasta täysi-ikäinen saattoi liittyä uskontokuntaan tai erota uskontokunnasta täysin omalla päätöksellään. Kun katsomusopetuksen valinnanmahdollisuus on Suomessa sidottu uskontokunnan jäsenyyteen, on katsomusopetuskeskustelussa kyse itse asiassa vanhemman, ei lapsen, uskonnonvapaudesta. Useat tutkijat ovatkin katsoneet, että nykyisen lapsen oikeuksia koskevan ymmärryksen valossa vanhempien tai huoltajien oikeudet korostuvat suomalaisessa mallissa liiallisesti (ks. esim. Zilliacus 2019; Poulter ym. 2017; Salmenkivi ja Åhs 2022, 77; Salmenkivi ym. 2022). Katsomusvalinta ja -vapaus onkin merkittävä kehys myös etiikanopetuskeskustelulle, jossa

304. Ennen vuoden 1995 perusoikeus uudistusta laillista ongelmaa ei ollut, sillä uskonnonharjoitukseen pakottamista ei oltu erikseen kielletty ja koska uskonnon opetuksesta vapauttava silloin voimassa ollut uskonnonvapauslaki oli säädetty perustuslain säätämisyjärjestyksessä (Salmenkivi ja Åhs 2022, 76.)

uskontoon sidottua etiikkaa puolustettiin nimenomaan uskonnonvapaudella (ks. erityisesti luku 5.2.1).

Yhtäaikainen pakottamisen ja tunnustuksellisuuden kieltäminen loi omituisen argumentin: kun ensin on argumentoitu kerran tehtyyn katsomusvalintaan vedoten, ettei kyse ole pakottamisesta, joudutaan kuitenkin vielä perustelemaan se, ettei uskonnon opetuksessa ole kyse tunnustuksellisesta uskonnon harjoittamisesta. Tässä yhteydessä keskeiseksi termiksi nousi oman uskonnon opetus, joka pyrkii perustelemaan sen, miten uskontokuntasidonnainen opetus voi olla tunnustuksetonta. Uskonnon opetuksen tunnustuksellisuuskysymyksestä keskusteltiinkin uskonnonvapauslain eduskuntakäsittelyn aikana laajasti. (Salmenkivi ja Åhs 2022, 76; Seppo 2003, 106.)

Sivistysvaliokunta ja perustuslakivaliokunta tulkitsivat, ettei nimenmuutos tunnustuksellisesta opetuksesta oman uskonnon opetuksiksi edellytä, että opetukseen tehtäisiin muutoksia. Esimerkiksi sivistysvaliokunta katsoi, että tunnustuksettomaan uskonnon opetukseen voi edelleen kuulua rukouksiin ja virsiin tutustumista tai vierailukäynti kirkossa, mutta jumalanpalvelukseen osallistuminen edellyttäisi perusopetuslain 13 a §:n tai lukiolain 9 a §:n mukaista ilmoitusmenettelyä. (SiVL 14/2002; Salmenkivi ja Åhs 2022, 79.)

Salmenkiven ja Åhsin (2022, 81) mukaan eduskunnan kannanotoissa heijastuu halu taata kansan kristillinen perintö uudessakin uskonnonvapauslaissa. Sivistysvaliokunnan lausunnossa on hyvin samanlaista monikulttuurisuuden ja oman kristillisen perinteen yhdistävää argumentointia kuin tämän tutkimuksen kohteena olevassa etiikanopetuskeskustelussa vajaa kymmenen vuotta myöhemmin (ks. luku 5.3): *Arvokasvatuksessa ei enää suvaitsevaisuuteen kasvattaminen riitä vaan syvemmän kulttuurisen vuoropuhelun edellytyksenä on oman uskonto- ja kulttuuriperinteen entistä parempi tuntemus. Menestyksellinen monikulttuurinen vuorovaikutus ei onnistu ilman kansallisen ja kristillisen perinteemme hyvää tuntemusta ja ymmärtämistä.* (SiVL 14/2002.)

Eduskunta päättikin, että uskonnon opetus Suomessa ei ole tunnustuksellista ja samalla itse asiassa määritteli taannehtivasti, että uskonnon opetus ei ole tunnustuksellista ollutkaan. Vaikka uutta termiä *oman uskonnon opetus* käytettiin lakitasolla, opetussuunnitelmien perusteissa puhuttiin vain uskonnon opetuksesta, sillä Opetushallitus totesi, ettei termin muuttuminen edellytä muutoksia opetuksen sisältöön. (OPH 2003, 5; POPS 2004, 133.)

Tunnustuksellisuus miellettiin eräänlaiseksi hallinnolliseksi tunnustuksellisuudeksi, joka ei sisällä uskonnollisia kannanottoja vaan tarkoittaa lähinnä opetusta uskontokuntiin jaetuissa ryhmissä. Esimerkiksi Sepon (2003, 181) ja Ubanin (2013, 71–72) mukaan kyse on lähinnä vallitsevan tilanteen vahvistamisesta. Seppo (2003, 183) pitää hyvänä sitä, että eduskunta pani päätöksellään pisteen tunnustuksellisuuden ja uskonnonvapauden ympärillä käydylle keskustelulle: *Käytännön kannalta on tärkeää, ettei kukaan uskonnonopetukseen velvoitetusta voi miltyään osin vaatia vapautusta siitä vetoamalla opetuksen uskonnonharjoitusluonteeseen.*

Eduskunnan päätös legitimoii uskonnonopettajien ja uskonnon opetuksen puolustajien pitkään esillä pitämän näkemyksen tunnustuksellisuudesta eräänlaisena kotiseutuperiaatteena<sup>305</sup>. On puhuttu myös pedagogisesta tunnustuksellisuudesta (esim. Salmenkivi ja Åhs 2022; Pyysiäinen 1982; Saine 2000; Seppo 2003; Ubani 2013).

Kotiseutuperiaate ja positiivisen uskonnonvapauden toteutuminen nousivat uskonnon opetuksen legitimoijina esille 2000-luvun alun keskusteluissa, myös etiikanopetusdebatin puolella (ks. luvut 5.1.2, 5.2.2 ja 5.3). Puhuttiin ainutlaatuisesta suomalaisesta katsomusopetusmallista menestystarinana.

Salmenkivi ja Åhs (2022, 73–74) huomauttavat kuitenkin, että uskonnonvapauslain käsittelyn aikana suhtauduttiin katsomusopetuksen järjestämisen käytännön huoliin hyvin

305. Termiä kotiseutuperiaate käyttivät esim. Kirkolliskokous ja OPKO jo vuonna 1992 lukion tuntijakoryhmän esityksestä antamissaan lausunnoissa.

valikoivasti. Mahdollisuus elämykselliseen ja kokemukselliseen oman uskonnon opetukseen sai enemmän huomiota kuin uskontokuntasidonnaisen mallin vähemmistöryhmille tai koulutuksen järjestäjille aiheuttamat ongelmat. Vaikka esimerkiksi Kuntaliitto esitti lausunnossaan huolen opetusryhmiin liittyvistä ongelmista, ne sivuutettiin. Suomi oli toki monikulttuurisuudessa ja katsomuksellisessa tilanteessa vielä 2000-luvun alussa hyvin eri tilanteessa kuin parikymmentä vuotta myöhemmin, eikä muutoksen radikaaliutta mahdollisesti osattu vielä arvioida. (Salmenkivi ja Åhs 2022, 74.)

Myöskään Sepon (2003) teoksen myötä Suomessa yleistynyt tulkinta oman uskonnon opetuksesta positiivisen uskonnonvapauden turvaajana ei ole täysin ongelmaton. Salmenkivi ja Åhs (2022, 83) huomauttavat, että perustuslain 11 § sisältää positiivisen uskonnonvapauden näkökulmasta oikeuden tunnustaa ja harjoittaa uskontoa, oikeuden ilmaista vakaumus ja oikeuden kuulua uskonnolliseen yhdyskuntaan, muut osat ovat yleiskuvausta tai negatiivista uskonnonvapautta. Kohta ”harjoittaa ja tunnustaa” on Suomessa tulkittu niin, että koulun uskonnon opetus kuuluu positiiviseen uskonnonvapauteen. Se liittyi aiemmin nimenomaan tunnustukselliseen uskonnon opetukseen, kun perustuslakivaliokunta linjasi, että *uskonnon tunnustamiseen ja harjoittamiseen kuuluu myös tunnustuksellinen uskonnonopetus* (PeVL 13/1982 vp). Myöhemmin tätä periaatetta on laajennettu myös elämäntutkimustietoon: hallituksen esityksessä 1993 linjattiin, että *uskonnonvapaus edellyttää yksilön mahdollisuutta saada uskonnollista tai elämäntutkimuksellista opetusta* (HE 309/1993 vp). (Salmenkivi ja Åhs 2022, 83–84.) Uskonnonvapauslain ja koululakien uudistuksessa korostettiin positiivista uskonnonvapautta. Edellä kuvatun valossa on kuitenkin epäselvää, missä mielessä tunnustukseton uskonnon opetus toteuttaa perustuslain hengen mukaisesti positiivista uskonnonvapautta, siis oikeutta ”harjoittaa ja tunnustaa”.

Suomessa eduskunnassa ja erilaisissa lainvalmisteluelimissä on korostettu, että uskonnonvapaus yhdistettynä sivistyksellisiin oikeuksiin tarkoittaa yhteiskunnan koululaitoksen velvollisuutta antaa uskonnon opetusta. (Salmenkivi ja Åhs 2022, 75.) Positiivisen uskonnonvapauden tulkinta ei kuitenkaan ole kansainvälisten sopimusten ja tutkimuksen valossa itsestään selvä. Useat tutkijat (esim. Hokkanen 2014, 187; Jackson 2017; Zilliacus 2019, 64) ovat huomauttaneet, että kansainvälisten ihmisoikeussopimusten näkökulmasta valtiolla ei ole velvollisuutta itse järjestää uskonnon opetusta, mutta jos sellaista järjestetään, sen täytyy olla yhdenvertaista. Salmenkivi ja Åhs (2022, 34) kritisoivat niin ikään suomalaista ihmisoikeusasiakirjojen tulkintaa tarkoitushakuisuudesta. He korostavat, että yksilöiden ja yhteisöjen oikeus opettaa ja julistaa uskontoaan ei merkitse suoraan valtioiden velvoitetta järjestää perusopetusta, vaan oikeus voi viitata myös uskonnollisen yhdyskunnan antamaan opetukseen. Esimerkiksi EIT on linjannut, että valtion harkintamarginaaliin kuuluu, järjestääkö se uskonnon opetusta vai ei. Salmenkivi ja Åhs (2022, 34) huomauttavat myös, että ihmisoikeussopimusten valmistelussa merkittävässä roolissa olleet maat, kun Ranska, Yhdysvallat ja Neuvostoliitto, eivät tarjonneet kouluissaan uskonnon tai katsomusopetusta.

Uskonnon opetuksen tunnustuksellisesta tai tunnustuksettomasta luonteesta on uskonnonvapauslain uudistamisen jälkeen esitetty tutkimuksessa erilaisia näkemyksiä. Tulkinat uskonto-oppiaineen luonteesta luovat erään kehysten etiikanopetuskeskusteluille, sillä näkemys esimerkiksi eettisen kasvatuksen osuudesta ja merkityksestä uskonnon opetuksessa ohjaa suhtautumista mahdolliseen kaikille yhteiseen etiikkaan.

Kallioniemen (2005a, 17–21) mukaan peruskoulun ja lukion uskonnon opetussuunnitelmat olivat jo pitkään painottaneet tietoa ja kokemusta oman uskonnon merkityksestä ja sen yhteiskunnallisista ja kulttuurisista vaikutuksista. Kokonaisuudessaan Kallioniemi katsoo, että uskonnon opetuksen painopiste oli muuttunut vuosituhaten vaihteeseen tultaessa oppilaan henkilökohtaisen uskon kasvattamisesta oppilaiden yleisen uskonnollisen, eettisen ja sosiaalisen kehityksen edistämiseen. Se vastaa eurooppalaista kehitystä uskonnonopetus-

keskustelussa, jossa uskonnon opetusta perustellaan yhä enemmän yhteiskunnasta ja sen tarpeista käsin (Kallioniemi 2007, 101; ks. myös Kallioniemi, Kuusisto ja Ubani 2017, 37–38). Poulterin (2013) mukaan uskonnon yhteiskunnallinen ja kansalaiskasvatustehtävä on tullut hallitsevaksi viime vuosikymmeninä. Kallioniemen (2005, 17–21) mukaan uskonnon oppiainetraditiossa oli kuitenkin 2000-luvun alussa havaittavissa pitkä historiallinen kytkös kirkolliseen kasvatukseen. Zilliacus (2019, 62, 68) huomauttaa, että tietty tunnustuksellisuus on sisäänrakennettuna myös oman uskonnon opetuksen mallissa jo tunnustuskuntakohtaisen opetusjärjestelyn vuoksi.

Sakaranaho (2007b, 8–9) kuvaa tunnustuksetonta uskonnon opetusta opetuksena, jossa oppilasta ei pyritä sitouttamaan kirkon tunnustukseen, ainoastaan tutustuttamaan siihen. Komulainen (2005, 295–296) puolestaan katsoo termimuutoksen edellyttävän uskonnon opetuksen kehittämistä ekumeeniseen, yleiskristilliseen suuntaan. Sen sijaan ortodoksisen uskontopedagogiikan näkökulmasta esimerkiksi Aikonen (2007, 58–49) arvioi, että tunnustuksettomuudesta huolimatta luettujen ja laulettujen rukousten kaltainen toiminta on perusteltu opetuksessa. Aikonen kritisoi myös uskontokuntaan kuulumattoman opettajan oikeutta opettaa uskontoa ja pitää sitä jopa oman uskonnon opetuksesta puhuvan lain vastaisena. (Aikonen 2007, 52.)

Vuoden 2003 lakimuutos avasi elämänskatsomustiedon myös niille uskontokuntiin kuuluville oppilaille, joille ei järjestetä oman uskonnon opetusta. Näin elämänskatsomustietoon osallistuvien katsomukselliset taustat voivat olla entistä moninaisimpia (Kotkavirta 2003, 42).

Vuosituhanneen vaihteen uskonnonvapausuudistus viritti katsomusopetuskeskustelun, joka on eri muodoissa ja pienin katkoksin jatkunut siitä lähtien. Himanen (2015) on tutkinut vuosien 2000–2014 välillä uskonnon opetuksen malleista käytyä keskustelua sanomalehdissä ja nimeää neljä erilaista ehdotusta uskonnon opetuksen järjestämiseksi:

- oman uskonnon opetuksen säilyttäminen
- kaikille yhteiseen katsomusaineeseen siirtyminen
- osittain yhdistetty katsomusopetus
- uskontoa ei erillisenä oppiaineena lainkaan, sisällöt yhdistetään muihin aineisiin.

Näistä kaksi ensimmäistä vaihtoehtoa on saanut julkisessa keskustelussa eniten kannatusta, viimeinen vaihtoehto eli uskonnon opetuksen poistaminen sen sijaan ei juurikaan. (Himanen 2015, 141–42.) Keskustelu on Himasen mukaan kuitenkin muuttunut niin, että siinä missä todistustaakka oli aiemmin yhteisen katsomusaineen kannattajilla, 2010-luvulle tultaessa oman uskonnon opetuksen mallia kannattavat joutuvat yhä enemmän perustelevaan, miksi oman uskonnon opetus on monikulttuurisessa maailmassa paras ratkaisu. (Himanen 2015, 147). Tässä katsomusainekeskustelussa esitetyt näkemykset luovat osaltaan taustan vuoden 2010 etiikanopetuskeskustelulle, missä nähtiin osin samantyyppistä argumentointia.

Näkyvin peruste kaikille yhteiseen katsomusaineeseen siirtymiselle on ollut tarve eri taustoista tulevien oppilaiden dialogille monikulttuurisessa yhteiskunnassa. Yhteisen katsomusaineen kannattajat eivät pidä pedagogisesti tai yhteiskunnallisesti perusteltuna erotella oppilaita uskonnolliseen yhdyskuntaan kuulumisen perusteella, varsinkaan oppiaineessa, jonka pitäisi kasvattaa yhteisen kansalaisuuteen, suvaitsevaisuuteen ja kulttuurien väliseen ymmärrykseen. On arvioitu, että uskonto ilmiönä käsitellään oman uskonnon opetuksessa liian suppeasti ja teologisella painotuksella, kun nykymaailmassa relevantimpaa voisi olla uskontotieteellinen lähestymistapa. Lisäksi perusteeksi on esitetty monien uskonnon opetusryhmien ylläpitämisen kalleus, vaikeus löytää päteviä opettajia ja lukujärjestystekniset vaikeudet. (Himanen 2015, 147–148.)

Esimerkiksi opetusministeri Henna Virkkunen<sup>306</sup> (Kok.) esitti peruskoulun tuntijaon uudistamisen alla vuonna 2009, että kaikille yhteiseen uskontotietoon siirtymistä voitaisiin selvittää (KeS *Sunnuntaisuusomalainen* 8.7.2009). Myös SLL ilmoitti kannattavansa yhteiseen katsomusaineeseen siirtymistä ja nosti perusteeksi eri uskontojen ja kulttuurien tuntemisen tärkeyden. (Yle 12.7.2007.) Islamin tutkimuksen yliopistonlehtori Sylvia Akar piti parempana kaikille yhteistä uskontotietoa, sillä kriittinen ja objektiivinen ote ei toteudu ainakaan vähemmistöuskontojen opetuksessa. Akarin mukaan sekularismi on koko suomalaisen yhteiskunnan perusta eikä tieteellisestä ja kriittisestä lähtökohdasta saa tinkiä minkään oppiaineen opetuksessa. (Akar 2007.)

Oman uskonnon opetuksen mallissa pysymistä on perusteltu sillä, että oppilaan olisi ensin tunnettava oma katsomuksensa, jotta hän voisi ymmärtää erilaisia katsomuksia ja ajatella kriittisesti. Nykyisen järjestelmän on myös korostettu kunnioittavan vähemmistöjen oikeuksia ja katsomuksellista moninaisuutta. Kansainvälisten ihmisoikeussopimusten ja positiivisen uskonnonvapauden katsotaan edellyttävän oman uskonnon opetusta. Oman uskonnon opetuksen on ajateltu parhaimmillaan ehkäisevän radikalisoitumista ja edistävän maahanmuuttajien kotoutumista. (Himanan 2015, 148–149.) Tätä näkemystä on pitänyt esillä erityisesti SUOL, jonka puheenjohtaja Koskinen vertaa yhteistä uskontotietoa kielenopetukseen, jossa opetettaisiin sekaisin kaikkia kieliä. Perusteeksi Koskinen nostaa myös vähemmistöjen oikeudet. (Yle 12.7.2009.) Uskonnondidaktiikan yliopistonlehtori Jyri Komulainen (2007) vaati *Helsingin Sanomissa* uskonnon opetuksen määrän lisäämistä ja uskontosisältöjen lisäämistä myös elämäntietotietoon.

Yhteisen katsomusaineen on pelätty olevan liian tieteellinen tai sekulaari oppiaine, josta jäisi pois joitakin keskeisiä uskonnon opetuksen elementtejä. Eri katsomuksia edustavat vanhemmat saattaisivat suhtautua tällaiseen opetukseen kriittisesti. (Kallioniemi 2007a, 62–67.) Toisaalta uskonnondidaktiikan puolella asiantuntijat ovat alkaneet korostaa uskontokuntien rajoja rikkovaa ja uskontojen välistä ainesta lisäävää opetusta. Kallioniemen (2007b, 45) mukaan uskonnon opetusta olisi vietävä moniuskontoiseen ja uskontojen väliseen suuntaan, ja hän katsoo jopa oppiaineen yhteiskunnallisen relevanssin ja tulevaisuuden riippuvan tästä.

Vapaa-ajattelijat ovat epäilleet, että yhteisestä katsomusaineesta olisi vaara tulla hyvin uskontopainotteinen ja elämäntietotiedon laajat ja monitieteiset sisällöt joutuisivat sivuun. (Himanan 2015, 149–150; Salmenkivi ja Åhs 2022, 201.) Elämäntietotiedon tunnustuksettomuuden luonteen suojelemiseksi Vapaa-ajattelijat ovat vastustaneet myös elämäntietotiedon avaamista kirkkoon kuuluville oppilaille. (esim. Vapaa-ajattelijoiden kannanotto Opetus- ja kulttuuriministeriölle 2.9.2010.)

Filosofian ja elämäntietotiedon opettajien piirissä on sen sijaan vaadittu, että elämäntietotieto pitää avata valinnaiseksi myös kirkkoon kuuluville ennen kuin yhteistä katsomusainetta voidaan suunnitella. Nyt uskonnolla on säädöksistä johtuen valta-asema katsomusaineissa, ja vasta vapaan valinnan pohjalta uskonto ja elämäntietotieto voisivat päästä tasapainoisempaan asemaan, kun pohjaa yhteiselle katsomusaineelle suunniteltaisiin. (Salmenkivi ja Åhs 2022, 180–181.)

Keskusteluun nostettiin myös se, miksi jäsenyys evankelis-luterilaisessa tai ortodoksisessa kirkossa vie perheeltä mahdollisuuden valita katsomusaine<sup>307</sup>, kun taas pienryhmäuskonnon edustajalla ja kirkkoon kuulumattomalla on halutessaan vapaus valita elämäntietotiedon

306. Virkkunen tosin pehmensi kannanottoaan lisäämällä, ettei hän näe isoa tarvetta katsomusopetuksen muuttamiselle, sillä *luterilaisuus on vahva pohja suomalaiselle yhteiskunnalle*. (*Sunnuntaisuusomalainen* 8.7.2009)

307. Himanan (2015, 146) korostaa myös vuoden 2003 lakimuutosta, joka määritteli opetuksen tunnustuksettomaksi niin että sitä ei enää voi rinnastaa uskonnonharjoitukseen, josta kieltäytyminen olisi uskonnonvapauden nojalla mahdollista.

tai enemmistöuskonnon opetus. Ihmisoikeusliitto<sup>308</sup> kritisoi kannanotossaan tätä positiivisen uskonnonvapauden painotusta negatiivisen kustannuksella. (Ihmisoikeusliitto 2010, 66; ks. myös Hokkanen 2014, 89; Himanen 2015, 146; Poulter ym. 2017.)

Poulterin (2013, 193) mukaan vuoden 2004 uskonnon opetussuunnitelma nostaa kasvatuksen päämääräksi eettisesti vastuullisen yksilön mutta opetussuunnitelmasta löytyy monia limittäisiä, jopa ristiriitaisia, tavoitteita. Eheyttävien aihekokonaisuuksissa vastuullinen kansalaisuus kytketään myös yrittäjyyden kaltaisiin välineellisiin arvoihin. Uskonnon opetuksen yhteiskunnallinen tehtävä näyttäytyykin vuosituhannen alussa postmodernin hajanaisena. Globalisaation myötä uskonnon kasvatusihanteeksi nousee katsomuksellinen yleissivistyksen saanut maailmankansalainen, joka on tietoinen omasta identiteetistään ja ymmärtää moraalisen vastuunsa lähellä ja kaukana. (Poulter 2013, 196; Poulter 2017, 198.)

Hyvin samanlainen on myös elämäkatsomustiedon kasvatusihanne: opetussuunnitelmassa tavoitteeksi nostetaan katsomuksellisesti ja kulttuurisesti yleissivistynyt kansalainen ja humaani ihminen. Hokkasen (2014, 166–167) mukaan elämäkatsomustiedossa katsomuksia tarkastellaan oppilaslähtöisemmin, laaja-alaisemmin ja kriittisemmin kuin uskonnon opetussuunnitelmissa.

#### 4.4.2 Etiikka peruskoulun oppiaineeksi?

##### Keskustelun taustat

Etiikanopetuskeskustelua käytiin vuonna 2010 jo hyvin erilaisessa yhteiskunnallisaatteellisessa tilanteessa kuin kaksikymmentä vuotta aiemmin.

Evankelis-luterilaiseen kirkkoon kuului Suomessa vuonna 2000 85,1 prosenttia, vuonna 2010 78,3 prosenttia ja vuonna 2022 enää 66,5 prosenttia väestöstä (Tilastokeskus). Uuden uskonnonvapauslain myötä kirkosta eroaminen tuli mahdolliseksi ilman henkilökohtaista asiointia ja harkinta-aikaa vuonna 2003, jolloin mahdollistettiin eroaminen myös sähköisellä ilmoituksella. Väestörakenne muuttuu katsomuksellisesti niin, että evankelis-luterilaiseen kirkkoon kuuluvien määrä vähenee tasaisesti, mutta uskontokuntiin kuulumattomien ja islaminuskoisten osuus kasvaa. (Ketola ym. 2020; Salmenkivi ja Åhs 2022, 13.)

Maallistuneina itseään pitävien osuus uskonnollisissa yhteisöissä, erityisesti evankelis-luterilaisessa kirkossa, niin ikään kasvoi. (Sohlberg ja Ketola 2020.) Yhteiskunnan yleinen sekularisaatio<sup>309</sup> jatkui ja sai näkyvän muodon esimerkiksi tasa-arvoisen avioliittolain voimaantulossa ja kauppojen aukiolon irrottamisessa kristillisistä juhlapyhistä 2010-luvun puolivälissä. (Salmenkivi ja Åhs 2022, 13.)

Kirkon tutkimuskeskuksen selvityksen mukaan suomalaisten kristitty identiteetti oli muuttumassa yhä ohuemmaksi: suomalaisista 27 prosenttia kertoi uskovansa kristinuskon Jumalaan. Nuorista alle 30-vuotiaista kaksi viidestä ajatteli olevansa kristitty, kun taas ateistina itseään pitäviä oli ikäryhmässä viidennes. (Kirkon tutkimuskeskus 2012, 4.)

Salomäen (2011) mukaan ikä, koulutustaso ja uskonnollisuus vaikuttavat voimakkaasti moraalikäsitteisiin. Uskonnollisesti aktiivisten suomalaisten moraalikäsitteet eivät muutu

308. Liitto nosti esiin myös eri uskontokuntien erilaiset mahdollisuudet saada katsomuksensa mukaista opetusta. Kysymyksiä on herättänyt esimerkiksi yleisislamien sopiminen sunni- ja šiiaimuslimeille sekä hinduoppilaiden osallistuminen Krishnatietoisuuden tunnille, sillä se on lähimpänä heidän omaa uskontoaan. (Koikkalainen 2010).

309. Kirkon tutkimuskeskus nosti esimerkiksi YLE:n Ajankohtaisen kakkosen homoseksuaalisuuteen keskittyvän teemaillan lokakuussa 2010, jonka jälkeen muodostui piikki ylöspäin kirkosta eronneiden määrässä. Tutkimuskeskus viittasi myös Isossa-Britanniassa ja Yhdysvalloissa esimerkiksi Dawkinsin ja Dennettin teosten pohjalta käytyyn aktiiviseen keskusteluun ateismista ja jumaluskosta, joka levisi myös suomalaisen älymystön keskuuteen. (Kirkon tutkimuskeskus 2012, 12.)

samassa tahdissa sallivimmiksi kuin muiden. Kirkon tutkimuskeskuksen raportin mukaan se on johtanut siihen, että uskonnollisten ja maallisten suomalaisten välille on syntynyt merkittävä juopa arvojen ja moraalikäsitysten alueella. (Kirkon tutkimuskeskus 2012, 27; Ketola ym. 2007.)

Suomalaisten uskonnollisuus muuttui yhä enemmän suuntaan, jota kuvasi vahva yksityisyys ja alhainen julkinen osallistuminen (Poulter 2013, 191; Kirkon tutkimuskeskus 2012). Uskonnollisuuden monimuotoistumisesta kertoi myös uushenkisen yksilöä korostavan uskonnollisuuden suosion kasvu. (Helander 1999, 70–86.)

Etiikanopetuskeskustelun oleellinen aatteellinen tausta on siirtymä modernista postmoderniin yhteiskuntaan ja kulttuuriin. Siinä missä 1990-luvun alun etiikkadebattia käytiin tietystä miehestä yhtenäiskulttuurin ehtoohetkinä (ks. luku 5.3), 2010-luvun keskustelijat olivat tietoisia yhtenäiskulttuurin murtumisesta ja nostivat kommentissaan esille postmodernin arvokontekstin.

Sosiologi Zygmunt Bauman (2000) kuvaa postmodernia ”notkeaksi moderniksi”. Ihmiset eivät enää identifioitu yhteen luokkaan tai ryhmään, vaan rakentavat identiteettiään vaihtelevissa yhteisöissä ja tilanteissa. Postmoderni on yksilöllisyyden korostuksen aikaa, mutta yksilöllisyys ei ole vain vapautta aiemmista ahtaista normeista ja yhteisön odotuksista, vaan myös kohtalo: postmodernin ihmisen on rakennettava elämänsä ja kärsittävä huolensa yksin.

Postmodernia aikaa luonnehtii moniarvoisuus, satunnaisuus, ambivalenssi ja sirpaleisuus. Yksilön arvoja määrittävät kirkon, kansakunnan, suvun tai poliittisen ideologian sijaan yksilö itse ja hänen jäsenyytensä fragmentaarisisissa elämäntavoissa tai yhteisöissä. (Bauman 1996.) Konkreettisesti postmoderni on merkinnyt kirkon ja perinteisten poliittisten puolueiden jäsenmäärän vähenemistä, alakulttuurien pirstaloitumista yhä pienempiin osiin, sosiaalisen median myötä monipuolistuvia sosiaalisen identifikaation lähteitä, kulttuurin- ja viihteenkulutuksen sekä vapaa-ajanviettotapojen moninaistumista ja perhemallien kirjoa. (Helve 2002; Mickelsson 2012; Talib 2005.)

Helve (2002) selvitti pitkittäistutkimuksessaan suomalaisten nuorten arvojen muutosta. Helven keskeinen huomio on, että suuret ideologiat ja uskonnot eivät enää vaikuta kovin vahvasti nuorten elämään. Instituutioiden ja auktoriteettien sijaan omakohtaiset valinnat ovat määrääviä ja moraalisia valintoja perustellaan enää vain harvoin uskonnolla, josta on tullut yhä enemmän yksityisasiä. Helven mukaan nuorilla ei ole vaikeuksia omaksua keskenään ristiriidassa olevia arvoja. (Helve 2002, 13–27.)

Moraalin suhteen postmodernin onkin usein väitetty johtavan relativismiin. Näkökulma on tutkimusaiheeni kannalta merkittävä, sillä kuten luvussa 6. huomataan, etiikanopetuskeskustelu on ollut osaltaan debattia siitä, missä määrin objektiivinen, yhteinen moraalitieteellinen postmodernissa ajassa on mahdollista.

Kun ihmistahtoa vahvemmat auktoriteetit ovat väistyneet näyttämöltä, on sen kasvatuksessa katsottu merkittävänä moraalin suhteellisuuden tunnustamista. (Ks. esim. Räsänen 1993c, 36–38; Wardekker 2001, 101; Puolimatka 2005.) Kosken ja Pajun (1998) mukaan koulun tietokäsitys on muuttunut relativistiseksi ja yhteiskuntakäsitystä leimaa kaoottisuus ja ennakoimattomuus. Moraalin kannalta se tarkoittaa yksilönkorostusta: autonominen yksilö valitsee itse omat arvonsa ja äärimmillään nousee moraalin oikeuttajaksikin. (Koski ja Paju, 1998, 5–7.)

Atjonen (2004, 10) kirjoittaa lasten ja nuorten elävän kuin ”etiikan supermarketissa, jossa on tarjolla paljon halpahintaisia tuotteita, joita koskevien ostopäätösten seuraukset pitkällä aikavälillä ovat arveluttavat”. Kasvatustieteilijät (esim. Räsänen 1993c; Värrä 2002, 96; Kallio 2005, 7) kuvaavat lasten moraaliseen kasvuun vaikuttavien tekijöiden pirstaloitumista: kodin ja koulun lisäksi kasvua ohjaa ja arvoihin vaikuttavat esimerkiksi kulutuskulttuuri, globalisaatio ja monipuolistuva media.



Kirkon erityinen intressi moraalikasvatuksen suhteen näkyi esimerkiksi *Suomalainen moraalikasvatus tänään* -hankkeessa, jossa Jyväskylän yliopiston Koulutuksen tutkimuslaitos kartoitti moraalikasvatuksen tilaa ja kehittämistarpeita. Hankkeen tavoitteena oli kuvata, mitä eettisille arvoille ja eettiselle kasvatukselle oli tapahtumassa Suomessa. Kirkkopalvelut toimi hankkeen vastuullisena tahona. Arkkikiipisa Jukka Paarman johtama kansalaisvaltuuskunta<sup>310</sup> esitti marraskuussa 2002 kannanoton, jossa arvioitiin kasvatuksen ajankohtaisia pulmia ja esitettiin niihin ratkaisuehdotuksia. (Kallio 2005, 6–8.)

Suomalaista keskustelua (esim. Koski ja Paju 1998; Koski 2001; Helve 2002; Atjonen 2004; Kallio 2005; Tirri 2002; Jantunen ja Ojanen 2010; Solasaari 2010) vaikuttaakin vuosituhannen alussa leimanneen jonkinlainen moraalipaniikki tai ainakin huoli ydinarvojen kaatoamisesta. Jälleen kerran etiikanopetuskeskustelun taustalla oli siis huoli lasten moraalista ja yhteiskunnan rapistuvasta arvopohjasta. Kallio (2005, 10) pitää ongelmallisena, että postmodernin arvopluralismin keskellä lapsilta ja nuorilta odotettiin liian varhain itsenäisen eettisen ajattelun valmiutta. Tirri (2002, 212–214) viittaa OAJ:n seminaarissa opettajille tehtyyn kyselyyn, jossa opettajat nostivat arvohämmennyksen ja jopa arvojen häviämisen keskeisimmäksi eettiseksi ongelmaksi opetustyössä.

*Suomalainen moraalikasvatus tänään* -hankkeeseen liittyvän raportin nimi on *Kasvatus hajoavassa ajassa*. Helve (2002, 19) kirjoittaa nuorten olevan ideologisesti kodittomia, kun moraalin takana on enää vain harvoin uskonto. Kallio (2005, 37–38) viittaa Merja Ikonen-Varilan tutkimukseen nuorten moraalitajusta, jonka mukaan moraalinen normisto on väljentymässä. Ikonen-Varila vaatiikin kouluihin ”nollatoleranssia moraalittomuuden suhteen”.

Helve (2002, 18–19) pitää ongelmallisena itsensä toteuttamisen individualismia, johon kuului ”keskittyminen omaan itseen ja välinpitämättömyys muista”. Hän kuvaa postmodernia muutosta arvoissa kulttuurintutkija ja kasvatussociologi Thomas Ziehen käsitteellä kulttuurin eroosio. Hän nostaa esille myös tulevaisuudentutkija Neil Postmanin, jonka mukaan kasvatusjärjestelmä ei enää luo nuorille moraalialueita. Postmanin mukaan oli suuri virhe viedä lapsilta ”jumala” tai muu ideologinen kertomus, jonka avulla aiemmin hyvän ja pahan ero opetettiin. (Helve 2002, 28.)

Filosofisen keskustelun parissa postmodernin moraalisuuden mahdollisuutta on puolustettu<sup>311</sup>. Esimerkiksi Baumanin mukaan moraaliauutoriteettien hylkäämisestä seurauksena ei ole kaaos, vaan yksilön vastuu. Bauman (1996, 255) kirjoittaa: ”Kun ihmisten huomio ja valta eivät enää suuntaudu eettisen lainsäädännön kysymyksiin, he saattavatkin äkkiä olla vapaita – ja pakotettuja – kohtaamaan silmästä silmään oman moraalisesti riippumattoman todellisuutensa, jolloin he joutuvat kohtaamaan myös moraalisen vastuunsa.”

Vaikka modernit kertomukset (kansallisvaltiot, ideologiat, jossain mielessä myös uskonnot) hylättäisiin, jäljelle jää Baumanin mukaan jotakin. Toisin kuin moderni aika, postmoderni aika ei yritä vaihtaa totuutta toiseen totuuteen. Näyttämölle astuu moraalisesti vastuussa oleva yksilö. Baumanin (1996, 231) mukaan ”moraaliset minät eivät löydä eettistä perustaansa, vaan rakentavat sitä samalla kun rakentavat itseään”. Postmoderni merkitsee siis vallan tukirakenteiden universaalia purkamista. Postmoderni ei kuitenkaan ole pelkkää tuhoamista, vaan ”konstruktiivista destruktiota”. (Bauman 1996, 23–24.)

Kenties näkyvin ja eniten keskustelua herättänyt yhteiskunnallinen ilmiö 2000-luvun alussa oli lisääntynyt maahanmuutto ja yhteiskunnan monikulttuuristuminen. Kun vuonna

310. Valtuuskunta (samoin kuin *Suomalainen moraalikasvatus tänään* -hanke) syntyi *Lapset elämäntutkimuksessa* -projektin puitteissa, jonka käynnistämistahoja olivat Kirkkohallitus, Kirkkopalvelut, Sitra, OPH ja MLL. (Kallio 2005, 6.)

311. Auktoriteetit ja sovinnaisen hylänneen yksilön moraalista vastuuta ovat korostaneet mm. Friedrich Nietzsche teoksessaan *Hyvän ja pahan tuolla puolen* (1886) sekä Jean-Paul Sartre esseessään *Eksistentiaalisen ihmisen on humanismia* (1946).

1992, jolloin lukion etiikanopetuskeskustelua käytiin, Suomessa asui 57 693 ulkomaalaistaustaista<sup>312</sup>, vuonna 2010 määrä oli 237 066.

Kun kuvataan yhteiskuntaa, jossa elää ihmisiä useasta kulttuuritaustasta, puhutaan monikulttuurisuudesta deskriptiivisesti. Monikulttuurisuus voidaan ymmärtää myös normatiivisena käsitteenä. Näin monikulttuurisuus määrittyy tavoitteeksi, jota tavoitellaan monikulttuurisella politiikalla. (Kannisto 2019, 158–159; Ubani 2019, 105–106; Vitikainen 2014; Lepola 2000, 198–202, 204.)

Sihvola (2007, 57) käyttää käsitettä monikulturismi, josta hän ottaa esimerkiksi Hollannin. Monikulttuuristisen politiikan mukaan maahanmuuttajien kulttuurisuskonnollisia erityispiirteitä vaalitaan ja ajatellaan heidän olevan ensisijaisesti taustaryhmiensä jäseniä. Vastakkaista reaktiota monikulttuurisuuteen edustaa assimilaatiopolitiikka esimerkiksi Ranskassa, jossa uskonto (niin valtauskonto kuin vähemmistöjenkin uskonnot) halutaan sokean oikeudenmukaisuuden nimissä rajata kokonaan julkisen elämän ulkopuolelle. (Sihvola 2007, 55–58.)

Suomalaisen koulun suhtautumista monikulttuurisuuteen voi kutsua integraatiomalliksi. Integraatiopolitiikan mukaan koulun pitää tukea maahanmuuttajien kotoutumista ja kykyä osallistua tasaveroisesti yhteiskunnan toimintaan mutta samalla auttaa heitä säilyttämään kieltä, uskontonsa ja kulttuuriset erityispiirteensä. (Ubani 2019, 105; Klemelä ym. 2011, 19; Sihvola 2007, 55; Lepola 2000, 204–207.)

Yhteiskuntafilosofisesti monikulttuurisuuskeskustelussa kysymys yksilön ja ryhmien oikeuksien suhteesta on keskeinen. Liberalistit kuten John Rawls (ks. luku 2.2.2) ovat korostaneet yksilön oikeuksia ja sokeaa oikeudenmukaisuutta ja kommunitaristiset monikulttuurisuusteoreetikot kuten Charles Taylor (ks. luku 5.2.1) kulttuuriselle ryhmälle kollektiivina annettavia ryhmäoikeuksia (Taylor 1994, 40). Will Kymlicka on puolustanut eron politiikkaa liberalistisesta lähtökohdasta käsin teoksessaan *Liberalism, Community and Culture* (1989). Kymlickan mukaan ryhmäoikeudet ovat yksilönvapauden kannalta moraalisesti hyväksyttävää, sillä ilman erityisoikeuksia vähemmistökulttuurit ovat vaarassa sulautua valtakulttuuriin tai joutua alistettuun asemaan, mikä puolestaan rajoittaisi kulttuuriin kuuluvan yksilön vallinnanvapautta. Chandran Kukathas (1957–) puolestaan katsoo, että tasapaino yksilön- ja ryhmäoikeuksien välillä voidaan löytää. Liberaalin demokratian on hyväksyttävä kulttuuriset erot ja jopa yksilönvapauksia polkevat kulttuuriset käytännöt (esim. naisia koskevat pukeutumisvaatimukset), mutta sillä edellytyksellä, että yksilöllä on mahdollisuus erota kulttuuristaan. (Ks. esim. Kukathas 1992, 105–139.)

Katsomusopetuksen järjestelyt voidaan ymmärtää monikulttuurisuuspolitiikaksi. Esimerkiksi oman uskonnon opetusta on perusteltu kulttuuristen identiteettien tukemisella ja omia juuria kunnioittavalla kotoutumisella. Opetusta tunnustuksen mukaan jaetuissa ryhmissä on perusteltu aktiivisena uskonnollisen moninaisuuden tunnustamisen toimenä. (Ubani, Rissanen ja Poulter 2019, 10; Zilliacus 2019, 63; Huttunen, Löytty ja Rastas 2016, 20–34; Mikkola 2013; Lepola 2000, 230–231.)

Monikulttuurisuus tavoitteena kohtasi myös arvostelua. Vuoden 2008 aikana suomalaisessa keskustelussa yleistyi termi ”maahanmuuttokriittinen<sup>313</sup>”. Sellaisena itseään pitävät ovat väittäneet, ettei Suomessa ole uskallettu tai haluttu tuoda esille maahanmuuttoon ja monikulttuurisuuteen liittyviä ongelmia. Sittemmin keskustelu ilmiöstä on ollut varsin polarisoitunutta: toisella laidalla monikulttuurisuus nähdään rikkautena, toisella uhkana. (Keskinen, Rastas ja Tuori 2009, 10–11; Raittila 2009, 67.)

312. Ulkomaalaistaustaisilla tarkoitetaan ulkomailla syntyneitä tai henkilöitä, joiden molemmat vanhemmat tai ainoa tiedossa oleva vanhempi on syntynyt ulkomailla. (Tilastokeskus. Maahanmuuttajat väestössä.)

313. Kriittinen-sanan liukuminen populistiseen käyttöön kiihtyi 2010-luvulla, trumpismin, Brexitin ja oikeistopopulismin nousun myötä se irtaantui alkuperäisestä, järkipäiseen harkintaan liittyvästä merkityksestä, ja siitä tuli eufemismi vastaisuudelle. (Ks. esim. Tomperi ja Tuusvuori 2021; Raittila 2009, 73.)

Raittilan (2009, 68) mukaan jonkinlainen käänne suomalaisessa keskustelussa tapahtui syksyn 2008 ja talven 2009 aikana. Perussuomalaisten menestys kuntavaaleissa ja alkava finanssikriisi kiihdyttivät myös muiden poliittisten piirien puhetta maahanmuuton ongelmista. Vuoden 2011 eduskuntavaaleissa perussuomalaiset ottivat merkittävän voiton maahanmuuttovastaisella vaalikampanjalla.

Vuoden 2010 etiikanopetuskeskustelua käytiin siis tilanteessa, jossa monikulttuurisuus alkoi olla suomalaista todellisuutta, mutta toimijat hakivat suhtautumistapaansa ilmiöön. Tietystä mielessä etiikanopetuskannanotot voikin lukea kommentteina siihen, miten koululaitos parhaiten palvelisi monikulttuurisen yhteiskunnan tarpeita.

Koulussa monikulttuuristuminen näkyi uskontojen moninaisuuden kasvuna. Vuonna 2006 perusopetuksessa<sup>314</sup> oli jo 14 eri uskonnon opetussuunnitelmat. (Sakaranaho ja Salmenkivi 2009, 460; Mikkola 2017.) Suomessa tilastointi ja myös oikeus oman uskonnon opetukseen perustuu uskonnolliseen yhdyskuntaan kuulumiseen. Jäsenyys ei kuitenkaan anna kattavaa kuvaa kaikista uskonnollisuuden muodoista, sillä esimerkiksi Suomen muslimeista vain pieni osa kuuluu rekisteröityyn uskonnolliseen yhdyskuntaan. Periaate asettaa myös katsomukset hyvin eriarvoiseen asemaan koulussa, kun uskonnon opetusta tarjotaan yhdyskunnan jäsenyyden perusteella. Suuri joukko yhdyskuntaan kuulumattomia muslimeja kuitenkin osallistuu islamin opetukseen. (Salmenkivi ja Åhs 2022, 14; Rissanen 2019.)

Pyysiäisen (2000b) tutkimus osoittaa tunnustuksellisuuden saaneen hyvin eri tulkintoja eri uskontojen vuoden 1994 opetussuunnitelmissa. Luterilaisessa opetuksessa korostettiin uskonnon yleissivistävää luonnetta sekä yhteiskunnan tarpeista nousevia tavoitteita ja rajattiin hartauden harjoittamisen opetuksen ulkopuolelle, kun taas vähemmistöuskunnoissa Pyysiäinen näkee tunnustuksellisia piirteitä, esimerkiksi seurakunnan jäsenyyteen ja uskonnollisuuden kasvamista.

2000-luvulla eri uskontojen opetussuunnitelmissa oli edelleen eroja, vaikka kaikkien uskontojen tavoitteeksi manitaan uskonnollisen ja katsomuksellisen yleissivistyksen lisääminen (ET:ssa kulttuurisen ja katsomuksellisen yleissivistyksen). Siinä missä evankelis-luterilaisen uskonnon lähtökohdaksi määritellään geneerisesti ”uskonnolliseen kulttuuriin” monipuolisesti tutustuminen, edellytetään esimerkiksi ortodoksisen uskonnon opetussuunnitelmassa tiukemmin ortodoksisen kirkkoon, traditioon ja myös nimenomaan ortodoksiin arvoihin linkittymistä. Tunnustuksettomuus onkin ollut hankala käsite vähemmistöuskunnoille, myös esimerkiksi islamin opetukselle<sup>315</sup>. (Sakaranaho ja Salmenkivi 2009, 461; Hokkanen 2014, 164–165.)

Syyskuun 11. päivän terrori-iskut vuonna 2001 nostivat keskusteluun keinot uskonnollisen radikalismien välttämiseksi. Euroopassa tehtiin useampia julistuksia ja julkilausumia, jotka nostivat uskontojen ja kulttuurien välisen ymmärryksen lisäämisen koulujen tehtäväksi, esimerkiksi ETYJ:n *Toledo Guiding Principles on Teaching about Religions and Beliefs in Public Schools* 2007 ja Euroopan neuvoston *White Paper on Intercultural Dialogue* 2008. Euroopan neuvoston työryhmä suosittelee uskonnolliseen ja sekulaariseen moninaisuuteen liittyvän kasvatuksen antamista riippumatta siitä, miten uskontoa opetetaan. Työryhmä edellytti,

314. Evankelis-luterilainen uskonto, ortodoksinen uskonto, adventistinen uskonto, Bahá’í-uskonto, buddhalainen uskonto, Herran kansa ry:n uskonto, islamin uskonto, juutalainen uskonto, katolinen uskonto, Krishna-liikkeen uskonto, Kristityhteisön uskonto, Myöhempien Aikojen Pyhien Jeesuksen Kristuksen Kirkon uskonto, vapaakirkollinen uskonto ja elämänsäksentietä. Lukiassa on opetussuunnitelmat kaikille näille lukuun ottamatta Herran kansa ry:tä ja vapaakirkollista uskontoa. (Mikkola 2017, 13,16.)

315. Esimerkiksi Turussa syntyi vuonna 2009 kiista islamin opetuksesta, josta jotkin oppilaat olivat jääneet pois sen vuoksi, ettei opettaja ollut muslimi. Uskonnonvapauslakiuudistuksen myötä muuttunut asetus uskonnonopettajien kelpoisuusvaatimuksista ei siis ole siirtynyt täysin ongelmitta käytäntöön. (Hokkanen 2014, 170.)

että jäsenvaltioissa edistetään kasvatuksen keinoin uskontojen ja kulttuurien välistä dialogia. (Poulter 2017, 188; Kallioniemi 2009, 406.)

Myös suomalaisessa yhteiskunnassa esitettiin yhä kasvavia vaatimuksia dialogisuuden lisäämisestä eri ryhmien välillä, myös koulussa. Valtioneuvosto nosti uskonnollisen ja kulttuurisen lukutaidon esille keinona estää konflikteja. (Suomen turvallisuus- ja puolustuspolitiikka 2009; Ubani 2019, 116; Hokkanen 2014, 166; Poulter 2013, 190.)

Monikulttuurisena ja aidosti arvoppluralistisena yhteiskuntana Suomi otti 2000-luvun alussa vasta ensi askeliaan. Kiihkeän ja polarisoituneen puheen monikulttuurisuudesta voi tulkita jonkinlaiseksi yhtenäiskulttuurin murtumisen loppusoinnuksi. Yhteiskunnan moniarvoistumisesta oli puhuttu jo 1960-luvulta lähtien, kuten tarkasteltu etiikanopetusdebattiin osoitti, mutta varsinaisesti prosessi aktualisoitui 2000-luvulle tultaessa. Sitä ei edistänyt vain maahanmuutto, vaan mainittu yhteiskunnan ja kulttuurin postmodernisoituminen, yksilöllistymiskehitys, globaalin viihde- ja kulutuskulttuurin loputon tarjonta, lisääntynyt matkustelu ja sosiaalinen media.

Myös pitkään yhteiskunnallista keskustelua hallinnut sekularisaatioteesi joutui vuosituhannen vaihteessa uudelleenarvioinnin kohteeksi. Niin sanottu postsekulaari käänne muokkasi ja loi uusia lähtökohtia myös katsomus- ja etiikanopetuskeskustelulle. Käänteellä tarkoitetaan ajattelutavan muutosta, jossa maallistumista ei enää nähdä vääjäämättömänä modernina kehityskulkuna. Postsekularismi kyseenalaistaa liberaalin demokratian sekulaarin normatiivisuuden ja uudelleenahmottaa uskonnon roolia julkisessa tilassa. (Taylor 2007; Habermas 2006a; 2006b; 2008.)

Postsekularismi voidaan ymmärtää deskriptiivisesti tai normatiivisesti: ensimmäinen kuvailee muutosta pois puhtaan sekulaarista julkisesta tilasta, toinen pitää muutosta kannatettavana. (Casanova 1994; Furseth 2018 14–15; Franck ja Thalén 2020; Fancourt 2020, 18.)

Institutionaalisten uskontojen suosion ja merkityksen väheneminen on kuitenkin fakta länsimaissa, joten siitä, millaista uskonnon paluuta postsekulaari käänne merkitsee, on tutkijoiden keskuudessa kiistelty. Sillä voidaan viitata yksinkertaisesti uskonnon ja spirituaalisuuden uuteen näkyvyyteen, esimerkiksi globaaliin islamiin ja uusiin kristillisyyden muotoihin, postmodernin uushengellisyyteen tai monikulttuurisen yhteiskunnan etnisuskonnollisten tapojen ja perinteiden näkyvämpään diversiteettiin. Euroopassa on ollut yleistä, että vaikka sitoutuminen uskonnollisiin instituutioihin laskee, kiinnostus uskonnollisiin tapoihin kasvaa. (Habermas 2008; Casanova 1994; Franck ja Thalén 2020, 11; Ubani 2019, 110.)

Diversiteetti synnyttää postsekulaarin dilemman: pitäisikö monikulttuurisessa yhteiskunnassa pyrkiä tiukkaan julkisen tilan sekulaarina pitämiseen vai tunnustaa eri uskonnolliset näkemykset ja ottaa ne mukaan julkiseen tilaan? Yksityinen ja julkinen sekularisaatio eivät myöskään välttämättä kulje käsi kädessä: Yhdysvallat on esimerkki yhteiskunnassa, jossa julkinen tila on hyvin pitkälle sekulaari, kun taas yksityisen piirissä uskonnollisuus elää vahvana. (Fancourt 2020, 19–20; Furseth 2018, 14–16.)

Casanova (1994) pitää uskontojen deprivatisaatiota merkinä postsekulaarista käänneestä. Uskonto hylkää sille osoitetun marginaalisen paikan yksityisessä tilassa ja vaati tulla tunnustetuksi julkisessa kansalaisyhteiskunnassa. (Casanova 1994, 5, 65–66.) Postsekulaari näkökulma haastaa myös sekulaarin ja uskonnollisen polarisaation. Kristillisen ja sekulaarihumanistisen katsomuksen dikotomia nähdään vain osana diskurssia, ja niin uskonnollisen kuin sekulaarinkin piirissä on yhä kirjavampi ja erilaistuneempi joukko katsomuksia. (Habermas 2008; Skeie 2020, 47–48; Poulter 2017, 192.) Postsekulaari merkitseekin uutta reflektiivistä asennetta valistuksen perinteeseen ja esimerkiksi sen tunnustamista, että länsimainen sekularisaatio on ollut maantieteellisesti melko rajattu ilmiö, joka ei heijastele koko ihmiskunnan vääjäämätöntä tulevaisuutta. (Fancourt 2020, 18–19; Franck ja Thalén 2020, 11.)

Habermasin mukaan uskontoja ei voida enää sivuuttaa liberaalissa demokratiassa ja sekulaarien on kohdattava uskonnolliset tasavertaisina kansalaisina. Perustuslaillisen demokraattisen yhteiskunnan perusta ei voi olla uskonnollisesti määritelty, koska se rajaisi julkisessa keskustelussa kuultavien äänten joukkoa, mutta uskontojen äänet voivat tuoda lisäarvoa yhteiskunnalliseen arvokeskusteluun, ja kansalaisilla pitäisi olla oikeus osallistua keskusteluun oman yhteisönsä katsomuksellisista lähtökohdista. Uskonnollisten kannanottojen on kuitenkin kunnioitettava demokratian periaatteita. (Habermas 2006a; 2006b; Habermas 2008, 28–29; Habermas 2011, 21, 24–26; Franck 2020, 234.)

Postsekulaari käänne on heijastunut katsomusopetuskeskusteluihin niin Suomessa kuin kansainvälisestikin. Vuonna 2008 Ruotsissa uskonnon opetus suunnitelmamuutoksessa kristinuskon merkitystä arvoille ja kulttuurille korostettiin jälleen aiempaa voimakkaammin (Franck ja Thalén 2020, 7). Norjassa on Skeien (2020, 47–48) mukaan kyseenalaistettu neutraalin sekulaarisuuden mahdollisuus koulutuksessa ja uskonnot ovat saaneet yhä näkyvämmän roolin julkisessa keskustelussa. Myös sekulaarin koulun periaatetta noudattavassa Ranskassa on alettu lisätä opetuksen uskontolukutaitoa kehittäviä elementtejä (Klein 2009, 24–29; Hokkanen 2014, 250).

Ubanin (2019, 115) mukaan 2000-luvun alun uskonnonvapauslain yhteydessä tehty uskonnonopetus uudistus oli viimeinen suuri uskonnon opetuksen oikeutuksen sekulaarista lähtökohdista kyseenalaistava keskustelu. Sen jälkeen suomalaisessa katsomusopetuskeskustelussa ovat painottuneet postsekulaarit ja monikulttuurisuusnäkökulmat, mikä näkyy myös 2010-luvun alussa käydyssä etiikanopetusdebatissa.

Postsekulaari lähestymistapa on ollut näkyvä suomalaisessa katsomusopetus tutkimuksessa viimeisen viidentoista vuoden aikana (ks. esim. Poulter 2013; 2017; Poulter ja Kallioniemi 2014; Niemi 2019; Rissanen 2019, Ubani, Rissanen ja Poulter 2019 ja Ubani, Poulter ja Rissanen 2020).

Ubani, Poulter ja Rissanen (2020, 100) esittävät kritiikkiä monikulttuurisen kasvatuksen liberaalisekulaaria perustaa kohtaan. He pitävät Suomessa tehtyjä paikallisia yhteisen katsomusopetuksen kokeiluja paikallispäätäjien joustavina postsekulaareina reaktioina katsomusten moninaisuuteen tilanteessa, jossa valtakunnan tason päätöksenteko katsomusopetuksen kehittämiseksi on hidasta. Kirjoittajat myös huomauttavat, että postsekulaari konteksti kohtelee enemmistö- ja vähemmistöuskontoja eri tavoin. Luterilaisuutta käsitellään heidän mukaansa tyypillisesti sekulaarista lähtökohdasta ja uskonto pyritään työntämään yksityisen piiriin, kun taas islamia ja muita vähemmistöuskontoja käsitellään monikulttuurisuuskehityksessä ja niiden näkyvyyttä koulussa puolustetaan postsekulaarissa tunnustamisen hengessä. (Ubani, Poulter ja Rissanen 2020, 113, ks. myös Ubani 2019, 110.)

Taloudellisesti vuosituhatosen ensimmäinen vuosikymmen oli informaatioteknologian menestyksen siivittämää nousukautta, joka katkesi lopulta finanssikriisiin. Tuloerot kasvoivat vuosituhatosen vaihteen molemmin puolin ja puhuttiin uuden luokkajaon syntymisestä suomalaisen yhteiskuntaan. Lapsiköyhyys lähes kolminkertaistui jo ennen vuoden 2008 talouskriisiä verrattuna 1990-luvun alun vuosiin. (Lammi-Taskula ja Salmi 2010; Lammi-Taskula ja Karvonen 2014; Helander 1999, 70–71.)

Koulutuspolitiikassa individualismin, kilpailukykyyn, keskinäisen kilvoittelun ja yksilöllisen erinomaisuuden korostukset lisääntyivät 2000-luvun alussa entisestään. (Värrä 2002; Ahonen 2003, 204–205; Simola 2015, 172; Lehtonen 2008.) Värrä (2002, 97–98) puhuu psykokaapitalismista eli henkisten kykyjen taloudelle uhraamisesta uusliberalistisen, postmodernin ajan kasvatuksen aatteellisenä perustana. Kilpailutalous tehokkuusnormineen uhkaa egalitaristista koulutuspolitiikkaa ja pedagogista, toisen näkevää suhdetta kasvatukseen ytimessä. Talouskasvun muuttuville vaatimuksille alistettu elinikäinen oppiminen uuvuttaa Värrin mukaan niin oppilaat kuin opettajatkin. Vuosituhannen alussa puhuttiinkin myös

lasten ja nuorten lisääntyneestä fyysisestä ja henkisestä pahoinvoinnista sekä syrjäytymisestä. (Lammi-Taskula ja Karvonen 2014, 13; Värrö 2002, 99.) Kriittinen näkökulma vuosituhannen alun koulutuseetokseen ja kysymys oppilaiden hyvinvoinnista luovat taustaa etiikanopetuskeskustelulle, sillä sekä itsenäisen etiikan puolustajat että sen vastustajat vetosivat niihin (ks. seuraavat alaluvut ja luku 5.2.1).

### Kannanottoja yhteisen etiikan puolesta

Monikulttuurisuuden herättämän keskustelun pohjalta Opetusalan eettinen neuvottelukunta järjesti syksyllä 2005 seminaarin erilaisuuden kohtaamisesta koulussa. Kaksi vuotta myöhemmin neuvottelukunta julkaisi aiheesta artikkelikokoelman otsikolla *Erilaisuuden vaivat ja varjot – eettinen kasvatus koulussa*<sup>316</sup>. Toinen kirjan toimittajista, OAJ:n Riitta Sarras, oli vuonna 2010 etiikkaa kaikille yhteiseksi aineeksi peruskouluun ehdottaneen työryhmän jäsen. Kokoelmassa esimerkiksi teologi, filosofi ja poliitikko Terho Pursiainen (1945–) sekä filosofi Juha Sihvola (1957–2012) asettuvat kannattamaan kaikille yhteistä etiikan opetusta ratkaisuna liberaalin, monikulttuurisen yhteiskunnan monien tunnustusten yhteiselon turvaamiseen.

Lähtökohtana Pursiaisella on yhteiskunnan moraalinen infrastruktuuri eli ne pelisäännöt, joihin kaikkien tunnustuksettomassa valtiossa elävien on välttämättä sitouduttava erilaisista taustoista ja uskonnoista huolimatta. Tunnustukseton valtio ei ole absoluuttisesti tunnustukseton, vaan se sitoutuu moraalisiin eli yhteiselämän ylläpitämiseen vaadittavaan normistoon. Moraalin opettaminen julkisessa koulussa ei ole tunnustuksettoman valtion ihanteen vastaista, vaikka moraalien sisällöstä erimielisyyttä olisikin. (Pursiainen 2007, 23.) Pursiainen määrittelee moraalien niin, että se on erimielisten yhteistä huolenpitoa siitä, ettei yhteiselämän moraalista infrastruktuuria tuhoa. Moraalin opettaminen on näin siis myös tiedon välittämistä, esimerkiksi väitelauseita siitä, mikä vaarantaa keskinäistä luottamusta ja murentaa moraalista infrastruktuuria. (Pursiainen 2007, 24.)

Koulun on Pursiaisen mukaan oltava antifundamentalistinen ja tuettava liberaaliin elämäntapaan kuuluvaa yksilön mahdollisuutta sitoutua vapaaehtoisesti eri tunnustuksiin. Kaikkia velvoittava yhteinen moraalien infrastruktuuri ei voi olla kristinuskon, islamin eikä minkään muunkaan uskonnon mukainen, mutta ei myöskään ateistinen: moraalien opetus on Pursiaisen mukaan yksinkertaisesti irrotettava tunnustuskysymyksistä ja sidoksesta uskonnon opetukseen. Moraali on prosessi, jatkuvaa keskustelua siitä, mitä kaikkien yhdessä pitäisi vaatia jokaiselta luottamuksen olosuhteiden ylläpitämiseksi. Moraalien avoimuus ja prosessinomaisuus on kuitenkin Pursiaisen mukaan erilaista luonteeltaan kuin demokratian äänestys, jossa suurempi lukumäärä voittaa. Moraalista ei voi äänestää, koska sen ihanteena on, että ne joihin moraalien vaatimuksia kohdistetaan, ovat mukana esittämässä vaatimuksia. (Pursiainen 2007, 26–27.)

Moraali asettaa yhteiskunnassa reunaehdot kaikille tunnustuksille ja takaa myös liberaalin valtion idean moninaisten tunnustusten rinnakkaiselosta. Pursiainen tarkentaa, että tunnustuksilla voi olla toki omia etiikoita, mutta ne eivät voi vaatia mitään, mitä yhteinen moraalien kieltää. (Pursiainen 2007, 28.)

Pursiainen ei kuitenkaan kannata klassisen liberalistista etiikkaa, joka rajoittaa moraalien lähinnä oikeudenmukaisuuden ylläpitämiseen markkinatalouden mielessä sekä syrjinnän ja suosinnan torjumiseen ja näin sulkee henkiset ja tunnustukselliset asiat julkiselta foorumilta täysin. Liberaali valtio voisi sen sijaan edistää yhteiskunnassa kannatettuja tunnustuksia tasapuolisesti. Julkisen koulun osalta tämä voisi merkitä sitä, että muille uskonnoille annetaan yhtä hyviä mahdollisuuksia ja tilaa kukoistaa kuin kansankirkkoille. (Pursiainen 2007, 29.)

316. Kokoelmassa käsiteltiin esim. monikulttuurisuuspolitiikan malleja ja tasa-arvoista koulua (Juha Sihvola), opettajuutta monikulttuurisessa koulussa (Mirja-Tytti Talib), identiteettien moninaisuutta (Hannele Nieminen) ja sukupuolta ja seksuaalisuutta koulussa (Jan Löfström).

Pursiainen ei siis kannata uskonnon opetuksen poistamista kouluista, mutta korostaa, että tunnustuksettoman valtion julkisessa koulussa moraalikasvatus ja uskonnon opetus on pidettävä erillään. Hän ehdottaa katsomusaineen jakamista kahtia: kaikille yhteiseen moraalikasvatukseen osuuteen ja uskonnon opetukseen. (Pursiainen 2007, 33–34.)

Valtion intressissä on pitää yllä yhteiskunnallista moraalikeskustelun prosessia, jossa muotoillaan moniarvoisen yhteiskunnan osapuolten käsitystä yhteiselämän pelisäännöistä. Julkinen koulu juurruttaa prosessin tuottaman konsensuksen mukaista moraalialapsiin ja nuoriin. Sen vuoksi Pursiainen mukaan tarvitaan kaikille yhteistä ja pakollista moraalikasvatusta. (Pursiainen 2007, 32, 35.)

Samassa teoksessa Juha Sihvola katsoo, että sekä eettinen liberalismi (yksilöoikeuksien korostus) että jyrkkä relativismi ovat epätydyttäviä lähtökohtia monikulttuurisen yhteiskunnan ongelmien ratkaisussa. Sen sijaan Sihvolan mielestä John Rawlsin muotoilema poliittinen liberalismi on yritys löytää tasapaino liberalismille ominaisten yksilöoikeuksien ja kulttuurisen tunnustamisen eli ryhmien oikeuksien kunnioittamisen välillä. Katsomusopetuksen suhteen se voisi Sihvolan mielestä tarkoittaa kaikille yhteistä, uskontoneutraalia etiikkaa sekä uskontotietoutta niin oman kuin vieraiden uskontojen osalta. (Sihvola 2007, 62, 66.) Pari vuotta myöhemmin Sihvola hahmottelee globaalia etiikkaa teoksessaan *Maailmankansalaisen etiikka*. Se voisi perustua Kantin eettiseen ajatteluun, johon Sihvolan mukaan tiivistyy stoalaisten aloittama kosmopoliittinen humanismi. Järjen ohella olisi kuitenkin otettava huomioon myös ihmisen eläimelliseen luontoon, kuolevaisuuteen ja ruumiillisuuteen liittyvät kokemukset. (Sihvola 2009, 216.)

### Peruskoulun tuntijakotyöryhmä katsomusopetuksesta ja eettisestä kasvatuksesta

Kokoomuslainen opetusministeri Henna Virkkunen asetti 3.4.2009 työryhmän valmistelemaan perusopetuksen yleisten valtakunnallisten tavoitteiden ja perusopetuksen tuntijaon uudistamista sekä arvioimaan uudistuksen taloudelliset ja muut vaikutukset.

Uudistuksen taustalla olivat Matti Vanhasen II hallituksen hallitusohjelma ja valtioneuvoston Koulutuksen ja tutkimuksen kehittämissuunnitelmassa määritellyt koulutuspoliittiset tavoitteet. Vanhasen hallitusohjelmassa perusopetuksen kehittämisen osa-alueita olivat esimerkiksi *lasten ja nuorten kansalaistaitojen sekä osallistumisen edistäminen ja ympäristö- ja yrittäjyyskasvatuksen monipuolistaminen ja laajentaminen*. (Perusopetus 2020, 27.)

Vuosille 2007–2012 laaditun Koulutuksen ja tutkimuksen kehittämissuunnitelmassa korostetaan perusopetuksen tehtävää tukea kasvua ihmisyyteen ja yhteiskunnan jäsenyyteen. Suunnitelman mukaan tulevaisuuden erityisenä haasteena on *peruskoulun roolin vahvistaminen lasten emotionaalisten ja sosiaalisten taitojen kehittäjänä sekä yhteisöllisyyden rakentajana niin koulun sisällä kuin paikallisestikin*. Koulun tehtävänä korostuukin suunnitelman mukaan *lasten ja nuorten yleisen hyvinvoinnin, tunne-elämän, sosiaalisten taitojen sekä eettisten ja esteettisten taitojen kehittymisen tukeminen*. Suunnitelmassa esitetään kehittämistä ohjaavina linjauksina esimerkiksi *kestävän elämäntapaan ja ympäristötietoisuuteen tarvittavien tietojen, taitojen, valmiuksien ja arvomaailman kehittyminen, monikulttuurisuustaitojen syventäminen ja monipuoliset tietoyhteiskuntavalmiudet, medialukutaito sekä kriittinen suhtautuminen median tuottamaan informaatioon*. (Perusopetus 2020, 28.)

Tuntijakotyöryhmä aloitti työskentelynsä toukokuussa 2009 Opetushallituksen pääjohtaja Timo Lankinen puheenjohtajanaan. Työryhmässä oli puheenjohtajan lisäksi 15 jäsentä<sup>317</sup>. Poliittisista puolueista edustettuina olivat hallituspuolueet Suomen Keskusta,

317. Työryhmän jäsenet: johtaja Jorma Kauppinen, Opetushallitus; kehittämisspäällikkö Juha Karvonen, Suomen Kuntaliitto; erityisasiantuntija Riitta Sarras, Opetusalan ammattijärjestö OAJ; asiantuntija Jari-Pekka Jyrkänne, Suomen Ammattiliittojen Keskusjärjestö SAK; asiantuntija Mirja Hannula, Elinkeinoelämän keskusliitto EK; neuvottelupäällikkö Vuokko Piekkala, Kunnallinen työmarkkinalaitos; rehtori Päivi Laukkanen, Suomen Rehtorit ry - Finlands Rektorer rf; kansanedustaja Tuomo Hänninen, Suomen

Kansallinen Kokoomus, RKP ja Vihreä liitto. Oppositiopuolueista edustettuna oli vain SDP, mitä esimerkiksi Vasemmistoliiton eduskuntaryhmä kritisoi työryhmälle antamassaan lausunnossa.

Työryhmä luovutti esityksensä peruskoulun tavoitteiksi ja tuntijaoksi opetus- ja kulttuuriministeriölle 1. kesäkuuta 2010. Valtioneuvoston oli määrä päättää tuntijaosta alkuvuodesta 2011. Näkyvä muutos työryhmän esityksessä verrattuna aikaisempaan tuntijakoon oli ehdotus ottaa draama ja etiikka uusiksi oppiaineiksi peruskouluun.

Työryhmä avaa muistion alussa laajasti toimintaympäristön muutoksia ja niiden vaikutuksia koulutyöhön. Olen koonnut tähän tuosta osasta huomioita, joiden tulkitseen osaltaan taustoittavan työryhmän etiikkaesitystä. Sen jälkeen esittelen työryhmän esityksen etiikkaoppiaineesta ja esityksen perustelut.

Eettisen kasvatuksen tarve tuodaan esiin jo muistion alkuosassa: *Nuorten mielipiteitä kartoittaneiden useiden tutkimusten mukaan nuoria huolestuttavat maailman tulevaisuus ja yhteiskunnan kovat arvot. Nuoret odottavat kodilta ja koululta, että ne auttavat toisaalta ymmärtämään kehitystä mutta ennen kaikkea ohjaavat tekemään omassa elämässä oikeita valintoja eettisistä lähtökohdista käsin.* (Perusopetus 2020, 30.) Muistiossa korostetaan yhdessä mietityn arvopohjan ja sosiaalisten taitojen osaamisen tärkeyttä ja peräänkuulutetaan tietoisista suvaitsevaisuuden ja kulttuurien välisen ymmärryksen lisäämistä, myönteistä minuuden ja oman elämänhallinnan kehittymistä, mahdollisuutta dialogiin toisten kanssa ja kokemusta yhteisöön kuulumisesta. (Perusopetus 2020, 44–45.)

Työryhmän mukaan kuulemisissa ja kannanotoissa oli korostunut esimerkiksi oppilaiden *ihmiseksi kasvattaminen* koulun tehtävänä ja ihmisoikeudet perusopetuksen arvopohjana. Koulun tärkeimmäksi kasvatustavoitteeksi hahmottuu *yhteiselämään opettaminen*. Kannanotoissa tuodaan esille *ihmisen vuorovaikutusta sääteleviä eettisiä ja sosiaalisia ihanteita, jotka vaikuttavat ihmissuhteisiin ja organisoivat sosiaalista todellisuutta. Ne ovat myös keskeinen osa ihmisenä kasvamista. Näistä keskeisiksi nostetaan rehellisyys, luotettavuus, oikeudenmukaisuus, itsenäisyys, suvaitsevaisuus, oikean ja väärän erottaminen, empatia ja ekologia.* Tulevaisuuden perusopetuksen toivotaankin painottavan myös *käytöstapojen opetusta ja moraalikasvatusta.* (Perusopetus 2020, 47, 48, 50.)

Asiantuntijapuheenvuoroista työryhmä nostaa esille opettajien roolin arvokasvatuksessa. *Opettajat käyttävät paljon aikaa päivittäin siihen, että he ratkovat erilaisia yhteisöllisyyteen tai vastuullisuuteen liittyviä oppilaiden ongelmia. Näiden käsitteiden avaamista pidetään tärkeänä. Ne nähdään arvoina, joita tulisi opettaa ja joita voidaan käsitellä kaikissa oppiaineissa erilaisten aiheiden ja työtapojen avulla. Keskusteluissa nousee esiin huoli yhteisöllisyyden katoamisesta yhteiskunnastamme. Suvaitsevaisuuskasvatustakin kaivataan: siinä keskeisenä nähdään avointen asenteiden vaaliminen sekä tapojen ja arvojen monimuotoisuuden tunnustaminen.* (Perusopetus 2020, 48.)

Etiikka nousee esille myös kansainvälisen vertailutiedon näkökulmissa, joita työryhmä esittelee muistiossa. DeSeCo-projektissa (*Definition and Selection of Competencies*) vuosina 1997–2003 luotuihin kompetenssialueisiin sisältyy muun muassa *erilaisuuden hyväksyminen ja yhteistyötaidot sekä vastuullisuus omassa elämässä.* *New Millenium Learners* -raportissa

---

Keskusta; kansanedustaja Raija Vahasalo, Kansallinen Kokoomus; rehtori Risto Rönneberg, Vihreä liitto; kansanedustaja Mikaela Nylander, Ruotsalainen kansanpuolue; kansanedustaja Tommy Tabermann, Suomen Sosialidemokraattinen puolue; toiminnanjohtaja Pirjo Somerkivi, Suomen Vanhempainliitto; ekonomisti Christel von Freneckell-Ramberg, Förbundet Hem och Skola i Finland rf; rehtori Jukka Tanska, Yksityskoulujen liitto. Kansanedustaja Tommy Tabermann tilalle nimettiin 20.8.2009 alkaen kansanedustaja Tuula Peltonen ja toiminnanjohtaja Pirjo Somerkiven tilalle 16.12.2009 alkaen erikoissuunnittelija Tuija Metso. Kansanedustaja Mikaela Nylanderin sijaisena kokouksiin osallistui 19.2.–15.4.2010 opettaja Gustav Wikström. Työryhmän sihteereinä ovat toimineet opetusneuvos Irmeli Halinen ja opetusneuvos Ritva Järvinen Opetushallituksesta.



21. vuosisadan kompetensseissa erotellaan kolme ulottuvuutta: informaatio, kommunikaatio sekä *etiikka ja yhteiskunnallinen/sosiaalinen vaikutus*. Myös EU:n määrittelemissä avaintaidoissa mainitaan *ihmisten ja kulttuurien väliseen vuorovaikutukseen liittyvät taidot*. Vuosituhannen taidoista puolestaan on mukana kokonaisuus *Maailmassa elämisen taidot (Living in the World)*, johon kuuluu lokaali ja globaali kansalaisuus, elämä ja ura, henkilökohtainen ja yhteiskunnallinen vastuullisuus, johon sisältyy kulttuurinen tietoisuus ja kulttuuriset taidot. (Perusopetus 2020, 59, 62.)

Kansainvälisessä oppiaineiden määrän vertailussa työryhmä nostaa esille sen, että yhteiskunnallisten aineiden osuus on Suomessa Euroopan<sup>318</sup> pienimpiä. Tuntijakouudistuksen lähtökohtana on perusopetuslaki (628/1998), jonka mukaan *opetuksen tavoitteena on tukea oppilaiden kasvua ihmisyyteen ja eettisesti vastuukykyiseen yhteiskunnan jäsenyyteen sekä antaa heille elämässä tarpeellisia tietoja ja taitoja*. (Perusopetus 2020, 69, 73.)

Tärkein uudistamisen kohde on peruskoulussa työryhmän mukaan se, *miten koulussa opitaan kohtaamaan erilaisuutta ja ratkaisemaan ristiriitoja sekä se, miten opitaan tietojen ja taitojen laaja-alaista soveltamista yli oppiainerajojen*. (Perusopetus 2020, 74.)

Työryhmä esittää, että tulevaisuuden kansalaistaidot jäsennetään viideksi taitoryhmäksi. Niistä kolme liittyy suoraan etiikan opetuksen vahvistamiseen.

- *Ajattelun taidot: ongelmanratkaisu, päättely, argumentointi ja johtopäätösten tekol/kriittinen, analyttinen ja systeeminen ajattelu / luova ja innovatiivinen ajattelu*
- *Osallistumisen ja vaikuttamisen taidot: yhteisön ja yhteiskunnan hahmottaminen / aloitteellisuus ja johtamisen taidot / kyky toimia rakentavasti ja ratkaista ristiriitoja / erilaisuuden ja erilaisten näkökulmien hyväksyminen / mediataidot / tulevaisuuden ajattelemisen ja rakentamisen taidot*
- *Itsetuntemuksen ja vastuullisuuden taidot: itsetuntemus ja reflektointi / terveydestä ja turvallisuudesta huolehtiminen / eettisyys, vastuullisuus ja toiminta yhteisön jäsenenä / hyvä käytös ja empatia* (Perusopetus 2020, 85.)

Työryhmä esittää, että perusopetus jäsennetään oppiainekokonaisuuksina ja niihin kuuluvina oppiaineina. Yksilö, yritys ja yhteiskunta<sup>319</sup> -kokonaisuuteen kuuluivat uskonto, elämäntietämys, etiikka, historia, yhteiskuntaoppi ja oppilaanohjaus (Perusopetus 2020, 86).

Työryhmä kertoo korostavansa aiempaa selkeämmin *ihmisoikeuksien kunnioittamista ja suomalaisen yhteiskunnan demokraattisia arvoja*. Tavoitteisiin on kirjattu myös näkemys sivistyneestä ihmisestä ja yhteiskunnan jäsenestä, jolla on *kyky monipuoliseen ja kunnioittavaan vuorovaikutukseen ja yhteistyöhön erilaisten ihmisten kanssa ja joka pystyy tekemään ratkaisuja tietoon perustuvan harkinnan ja eettisen pohdinnan perusteella ja hän haluaa ja osaa osallistua ja vaikuttaa yhteisössään ja yhteiskunnassa*. (Perusopetus 2020, 88.)

Etiikan ja draaman työryhmä katsoo vahvistavan Yksilö, yritys ja yhteiskunta -oppiainekokonaisuuden yhteisiä tavoitteita. Uudet oppiaineet ottavat työryhmän mukaan huomioon *toimintaympäristön muutokset ja siitä nousevat haasteet, jotka liittyvät sekä yhteiskunnan monikulttuuristumiseen että oppilaan identiteettiä rakentavan reflektoinnin ja luovan ilmaisukykyyn tarpeeseen*. (Perusopetus 2020, 93–94.)

318. Kansainvälisessä vertailussa Suomen perusopetus poikkeaa keskiarvosta erityisesti alhaisen kokonaistuntimäärän vuoksi. (Perusopetus 2020, 72.)

319. Oppiaineryhmän nimi *Yksilö, yritys ja yhteiskunta* saa lausunnoissa kritiikkiä. Esimerkiksi Koulutuksen tutkimuslaitos (lausunto 3.9.2010) pitää nimeä liian kaupallisena ja ehdottaa tilalle Yksilö, yhteisöt ja yhteiskunnallinen osallistuminen -otsikkoa. Myös Suomen evankelis-luterilaisen kirkon kirkolliskokous kommentoi, että oppiaineryhmän nimen pitäisi painottaa enemmän yhteisöllisyyttä ja kansalaisyhteiskunnan rakenteita.

Etiikkaa ehdotetaan vuosiluokille 7–9 yhteensä 2 vuosiviikkotuntia. Uskontoa/elämänkatsomustietoa noilla vuosiluokilla olisi niin ikään 2 vuosiviikkotuntia, historiaa 4 ja yhteiskuntaoppia 3 vuosiviikkotuntia (kaikkiaan koko peruskoulun määrä alakoulu mukaan lukien uskonnon ja elämänkatsomustiedon kokonaismäärä olisi kuitenkin ollut 8 (aiemmin 11), etiikan 2, historian 7 ja yhteiskuntaopin 3). (Perusopetus 2020, 95.)

Etiikkaa oppiaineena työryhmä perustelee seuraavasti: *monikulttuurisessa yhteiskunnassa on tärkeitä tarjota mahdollisuus suomalaisen yhteiskunnan arvojen ja asenteiden sekä eettisten peruskysymysten ja eri katsomusten eettisten lähtökohtien pohdintaan ja yhteisöllisyyttä vahvistaviin keskusteluihin oppiainerajat ja jos niin halutaan, myös eri katsomusryhmien rajat ylittäen.* (Perusopetus 2020, 96.)

Työryhmä jätti siis avoimeksi sen, opetetaanko etiikkaa kaikille yhteisesti vai osana uskonnon ja elämänkatsomustiedon opetusryhmien opetusta. Oppiaineen keskeiset tavoitteet ja sisällön määrätään työryhmän mukaan myöhemmin opetussuunnitelman perusteissa. Etiikan luonteesta työryhmä kuitenkin toteaa, että se on *Yksilö, yritys ja yhteiskunta -oppiainekokonaisuuden yhteistä ainesta korostava*. Oppiainekokonaisuuden keskeisenä tehtävänä työryhmä pitää *arvojen, tietoisuuden, yhteiskunnan ja maailmaa koskevan ymmärryksen kehittämisen tukemista sekä kulttuurisen ja yhteiskunnallisen osallisuuden vahvistamista*. Oppiainekokonaisuuden yhteisissä tavoitteissa painottuvat *itsetuntemuksen ja vastuullisuuden taidot, osallistumisen ja vaikuttamisen taidot, ajattelun taidot, manipuloiseen vuorovaikutukseen sekä dialogiin ja muuhun filosofiseen ajatteluun harjaantuminen*. Oppiainekokonaisuuden tavoitteena on ohjata oppilasta *kasvamaan identiteetiltään ehyeksi ihmiseksi, joka kykenee rakentamaan yhteistyöhön sekä omien opintojensa ja elämänsä sekä yhteiskunnan tulevaisuuden kannalta vastuullisiin valintoihin ja toimintaan*. (Perusopetus 2020, 98–99.)

Työryhmä mainitsee myös, että se on tarkastellut Yksilö, yritys ja yhteiskunta -oppiainekokonaisuuden kohdalla mahdollisuutta tehdä uskonto ja elämänkatsomustieto toisilleen vaihtoehtoiksi kaikille oppilaille. Tätä valinnanmahdollisuutta puoltavat työryhmän mukaan *yhteiskunnan monikulttuuristumiseen liittyvä katsomusten moninaisuus sekä perheiden erilaiset tilanteet*. Työryhmä toteaa kuitenkin, että valinnaisuus voisi tuottaa *käytännön toteutuksen ongelmia*, joten se ei tee asiaan liittyvää esitystä. Sen sijaan työryhmä esittää, että opetuksen tarjoamisvelvoite nostetaan kolmesta kymmeneen oppilaaseen pienryhmäisten uskontojen opetuksessa. (Perusopetus 2020, 139.)

Uskonnon opetuksen tehtävästä ja tavoitteista työryhmä toteaa, että positiivisen uskonnonvapauden toteutumiseen kuuluu oikeus uskontokasvatukseen ja uskonnon opetukseen. Uskonnon opetuksen tavoitteena on *vahvistaa lapsen ja nuoren omaa identiteettiä sekä tunnustaa uskonnon merkityksen osana yksilön ja yhteisön tapakulttuuria*. Uskonnon opetuksella on myös *rooli ihmisoikeuskasvatuksen toteuttajana ja uskontojen kohtaamisen edistäjänä*. Tavoitteena on työryhmän mukaan *perehdyttää oppilas omaan uskontoon, suomalaiseen katsomusperinteeseen sekä muihin uskontoihin ja auttaa häntä ymmärtämään uskontojen kulttuurista ja inhimillistä merkitystä sekä kasvattaa eettisyyteen*. (Perusopetus 2020, 139, 141.)

Työryhmä<sup>320</sup> toteaa, että se on saanut useita kehittämis- ja muutosehdotuksia katsomus-

320. Työryhmä nostaa esille Koulutuksen arviointineuvoston väliraportin (2010), jonka alustavat tulokset osoittavat, että suhtautumisessa uskonnon ja elämänkatsomustiedon opetuksen tuntimääriin on jonkin verran eroa: siinä, missä opettajat ja oppilaiden huoltajat pitävät uskonnon tuntimääriä jossain määrin liian korkeina, elämänkatsomustiedon tuntimäärää he pitävät pääsääntöisesti sopivana. Myös työryhmälle tulleissa kommentteissa vähennettäväksi oppiaineiksi toivottiin useimmiten uskontoa ja ruotsia, kun taas historian ja yhteiskuntaopin tuntimäärää pidettiin liian vähäisenä. Lähes 40 prosenttia rehtoreista piti katsomusaineiden tuntimäärää pitää liian suurena. Myös vanhemmat pitivät uskonnon tuntimäärää liian suurena. (Perusopetus 2020, 54, 93.) Työryhmä listaa myös saamiaan ehdotuksia uusiksi oppiaineiksi: *etiikka, filosofia, keksintöala, mediakasvatus, tanssi, teatteritaide ja tieto- ja viestintätekniiikka*. Lisäksi opetussuunnitelman osaksi ehdotettiin seuraavia kokonaisuuksia: *demokratiakasvatus, elämäntaito-opetus, liikennekasvatus, taidekasvatus, ulkona oppiminen, vapaaehtoistyö ja yrittäjyyskasvatus*. (Perusopetus 2020, 49.)

opetukseen liittyen, aina uskonnon opetuksen poistamisesta elämäkatsomustiedon avaamiseen kaikille oppilaille tai oppiaineen korvaamista kaikille yhteisellä maailmanetiikka- tai uskontotieto-oppiaineella. Työryhmän mukaan katsomusaineiden opetuksella on kuitenkin tärkeä tehtävä monikulttuuristuvassa yhteiskunnassa, ja se esittää, että uskonnon opetus säilyy osana perusopetusta ja toteutetaan osana Yksilö, yritys ja yhteiskunta -oppiainekokonaisuutta. Työryhmä kuitenkin korostaa, että *uskonnon opetuksen tulee jatkossa vastata entistä paremmin yhteiskunnan muuttumiseen ja sen vaatimuksiin siten, että mm. globalisaatioon, kestävään tulevaisuuteen ja yhteiskuntarauhaan liittyvät näkökulmat ja eettiset valinnat ovat vahvasti esillä.* (Perusopetus 2020, 144.) Elämäkatsomustiedon tehtävästä ja tavoitteista työryhmä lausuu: *Oppiaineen tavoitteena on katsomuksellinen yleissivistys ja eettisen ajattelutaidon edistäminen. Opetuksen perustana on ihmisoikeusetiikka.* Työryhmän mielestä eri katsomusaineille yhteistä osuutta perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa pitää jatkossa vahvistaa ja *korostaa etiikan – mm. arvojen, asenteiden, yhteisöllisyyden ja eettisyyden – opiskelun merkitystä.* (Perusopetus 2020, 145.)

Opetettavista oppiaineista säädetään perusopetuslaissa, jonka muuttamista Lankisen työryhmä esitti niin, että etiikka lisättäisiin opettavien aineiden luetteloon (Perusopetus 2020, 146). Työryhmä toteaa, että etiikka oppiaineena ei edellytä muutoksia opettajankelpoisuuteen, sillä etiikkaa olisivat päteviä opettamaan uskontoa ja elämäkatsomustietoa opettavat kelpoiset opettajat (Perusopetus 2020, 17–18).

Työryhmän mukaan monikulttuurisessa yhteiskunnassa *tarvitaan mahdollisuus katsomusaineiden rajat ylittävään eettisten peruskysymysten ja suomalaisen yhteiskunnan arvojen ja asenteiden tarkasteluun.* Etiikan opetus voisi olla *foorumi eri katsomusten eettisten lähtökohtien pohdintaan ja yhteisöllisiin keskusteluihin oppiainerajat ylittäen.* (Perusopetus 2020, 146.) Kun perheet ja sukuyhteisöt ovat murroksessa, yhä enemmän kasvatusvastuuta siirtyy yhteiskunnan instituutioille. Työryhmän mukaan *ihmisyiden synnyn edellytys on kohdatuksi tuleminen ja toisen kohtaaminen, mahdollisuus dialogiin toisten kanssa ja kokemus yhteisöön kuulumisesta.* Näitä arvoja myös kaikille yhteisen etiikan voi tulkita palvelevan. (Perusopetus 2020, 39, 45.)

Työryhmä toteaa Suomen kielellisen, kulttuurisen ja uskonnollisen moninaisuuden kasvavan nopeasti. Parhaimmillaan moninaistuminen rikastaa yhteiskuntaa, mutta kehitykseen saattaa liittyä myös ongelmia, minkä vuoksi työryhmän mielestä koulun täytyy määrätietoisesti toimia tasa-arvoisen yhteiskunnan puolesta, missä oppilaiden erilaiset taustat ja arvot käännetään yhteiskunnan vahvuudeksi. Moninaisessa yhteiskunnassa tarvitaan suvaitsevaisuutta, erilaisuuden kohtaamista ja rakentavan vuoropuhelun taitoja, mitä etiikka yhteisenä oppiaineena voisi edistää. (Perusopetus 2020, 34.)

Keskeisiä eettisiä ihanteita ihmisenä kasvamisessa ovat työryhmän mukaan *rebellisyys, luottavuus, oikeudenmukaisuus, itsenäisyys, suvaitsevaisuus, oikean ja väärän erottaminen, empatia ja ekologia* (Perusopetus 2020, 95). Työryhmä viittaa tutkimuksiin, joiden mukaan nuoria huolestuttavat ilmastonmuutos ja maapallon tulevaisuus ja nuoret odottavat, että heitä ohjataan tekemään oikeita eettisiä valintoja kestäväen tulevaisuuden luomiseksi. Työryhmän mukaan *koulutyössä tulisi oppilaan ikäkaudelle ja kehitysvaiheelle sopivalla tavalla lisätä ympäristöä ja globaalia kehitystä koskevia tietoja ja taitoja ja siten vähitellen luoda edellytyksiä maailman tilaa ja tulevaisuutta koskevan tietoisuuden sekä vastuullisten asenteiden ja toimintatapojen kehittymiselle.* (Perusopetus 2020, 30.)

Työryhmän mukaan lapsen ja nuoren identiteetin kehityksen tukeminen pitäisi olla koulun ydinasiamista, jota yhteinen etiikan opetus voisi tukea. (Perusopetus 2020, 43, 94–95). Työryhmä huomioi tasapainoilun kulttuuristen partikulaarien identiteettien ja sääntöpohjaisen yhteiselämän välillä: *Identiteetin merkitys korostuu kuitenkin kulttuurisen globalisaation, maahanmuuton, kulttuurisen pääoman liikkuvuuden ja sähköisesti välitettyjen todellisuuskuvien*

*vuoksi. Näihin ilmiöihin liittyy olennaisesti identiteettiä muokkaavia ja määrittäviä todellisuus-käsityksiä. Identiteetti on yhteydessä yksilön suhteeseen itseensä ja toisiin, yhteisöihin ja maailmaan. - - - Yhteisöllinen ja kulttuurinen identiteetti määrittää myös yksilöllisiä valintoja; yksilö motivoituu parhaiten omaa identiteettiä vahvistavaan oppimiseen. Oppiaineksen omaksuminen on tärkeää identiteetin rakentamisessa. - - - Koulun tehtävänä on luoda yhdessä oppilaiden kanssa yhteisiä, yhteiskunnallisesti hyväksyttävissä olevia tulkintoja, yhteisissä tulkinnoissa otettava huomioon identiteetin kerroksellisuus (persoonallinen, yhteisöllinen, kulttuurinen). Identiteetin katon alle pitäisi rakentaa oppiainekokonaisuudet ja osoittaa kunkin oppiaineen tehtävä identiteetin rakentamisessa. (Perusopetus 2020, 51.)*

Työryhmän jäsenet Jorma Kauppinen ja Riitta Sarras kommentoivat, että työryhmässä etiikka ei näyttäytynyt katsomuspoliittisena, vaan enemmän pedagogisena kysymyksenä. Etiikka ei työryhmän sisällä aiheuttanut suuria väittelyitä, sen sijaan draamaoppiaineesta keskusteltiin enemmän. Molemmat katsovat etiikkaesityksen motivoituneen ennen kaikkea yhteiskunnan monikulttuuristumisesta ja taidoista, joita yhä pluralistisemmassa yhteiskunnassa tarvittaisiin. Kauppinen toteaa kuitenkin ryhmän olleen hyvin tietoinen uskonnon opetuksen herkästä asemasta ja opettajien työtilannekysymyksestä. (Kauppinen 10.3.2022 ja Sarras 16.3.2022 tekijälle.)

Suomesta tuli vuonna 2008 Ruotsissa 1998 perustetun *Task Force for International Cooperation on Holocaust Education, Remembrance, and Researchin* (ITF) tarkkailijajäsen. Opetushallitus täydensikin peruskoulun ja lukion opetussuunnitelman perusteita vuonna 2010 tavoitteena vahvistaa ihmisoikeuksien tuntemusta ja varmistaa, että ihmisoikeusrikkoksia (kuten holokaustia) käsiteltäisiin koulussa sekä historiallisena että eettisenä kysymyksenä<sup>321</sup>. Se näkyy esimerkiksi sanan holokausti eksplisiittisenä lisäämisenä opetussuunnitelmiin. Kauppinen pitää tätä 2000-luvun alussa virinnyttä ihmisoikeuskasvatuskeskustelua yhtenä etiikkaehdotuksen taustatekijänä. (Kauppinen 10.3.2022 tekijälle.)

Myöskään työryhmän asettanut opetusministeri Virkkunen (Kok.) ei pidä etiikkaesitystä katsomuspoliittisena irtiottona tai erityisen latautuneena kysymyksenä. Virkkunen kertoo haastattelussa keväällä 2022 liittäneensä etiikkaesityksen laajempiin näkemyksiin katsomusopetuksen uudistustarpeista monikulttuurisessa yhteiskunnassa. Suomalaisen yhteiskunnan arvojen ja uskontojen moninaistuessa hän pitää tärkeänä eri katsomusten yhteisen pohdinnan edistämistä. Virkkunen korostaa kuitenkin työryhmän toimineen itsenäisesti ja etiikkaehdotuksen nousseen sieltä, pedagogisista perusteista käsin. (Virkkunen 30.3.2022 tekijälle.)

### **Lausunnonantajat ja kantojen jakautuminen**

Vuoden 2010 tuntijakoryhmä sai yhteensä 236 lausuntoa ja 122 kannanottoa. 118 lausunnossa ja 16 kannanotossa otettiin kantaa etiikkaoppiaineeseen. Kannanotoista 6 puolusti etiikkaa, 10 vastusti. Lausunnoista 45 oli etiikan kannalla, 68 sitä vastaan. Avoimuus- ja osallisuusperiaatteen mukaisesti työryhmä järjesti työskentelynsä aikana asiantuntijaseminaareja, kansalaiskeskustelun peruskoulun tulevaisuudesta verkossa, kuuli 60 000:ta lasta ja nuorta *Tulevaisuuden peruskoulu* -verkkohaastattelussa ja organisoii tulevaisuutta tarkastelevan barometrin kehittämistyön paneelikeskusteluineen. Lausuntopyyntöjen lisäksi työryhmän esitys oli myös julkisesti saatavilla verkossa, ja siihen saattoivat ottaa kantaa myös yksityishenkilöt. Kannanottojen ja lausuntojen lisäksi olen käynyt läpi työryhmän verkossa järjestämän kansalaiskeskustelun keskustelupalstan nimettömät kommentit, joista poimin joitakin näkökulmia etiikkakysymykseen.

321. Järjestön tavoitteena on edistää juutalaisten joukkotuhoa koskevaa muistamista, koulutusta ja tutkimusta. Vuodesta 2013 järjestön nimi on ollut International Holocaust Remembrance Alliance (IHRA). (Honkala 2022.)

Etiikkaoppiaineeseen kantaa ottaneet lausunnonantajat edustivat monia intressiryhmiä, joista suurimmat olivat julkishallinnon toimijat, kansalais- ja etujärjestöt sekä kirkolliset toimijat ja uskonnolliset yhdistykset.

Kannanottojen ja lausuntojen antajat sekä kantojen jakautuminen on esitetty taulukoissa 5. ja 6.

**Taulukko 5. Kannanotot peruskoulun tuntijakotyöryhmälle 2009/2010**

Huom. Lähdeviitteissä kannanottoihin viitataan lyhenteellä K/päivämäärä ja kannanoton tekijä.

<b>Toimijat tuntijakotyöryhmän etiikkaesityksen kannalla (6)</b>
<b>Kansalais- ja etujärjestöt</b>
Pääkaupunkiseudun Ateistit ry (epäsuorasti) 25.5.2010 Pj dosentti Jouni Luukkainen
Vapaa-ajattelijain Liitto ry (epäsuorasti) 25.2.2010 pj Jussi K. Niemelä vpj Robert Brotherus
Keski-Uudenmaan Vapaa-ajattelijat 12.2.2010 pj Lasse Pyllki sihteeri Veli Taskinen
Yksityishenkilöt 28.1.2010 Henna Kajava
Timo T. Poranen
Lisäksi on huomioitava asiantuntijakannanotto filosofiaoppiaineen puolesta (allekirjoittajina 200 professoria, tutkijaa ym.), joka tehtiin erillään etiikkaehdotuksesta eikä aloite näin suoraan ottanut kantaa työryhmän esitykseen, mutta filosofia peruskoulun oppiaineena olisi käytännössä tarkoittanut kaikille yhteistä etiikkaa.

<b>Toimijat tuntijakotyöryhmän etiikkaesitystä vastaan (10)</b>
<b>Kirkolliset toimijat ja uskonnolliset yhdistykset</b>
Kuopion hiippakunnan tuomiokapituli 7.5.2009 hiippakuntas sihteeri, piispan teologinen sihteeri Juha Antikainen

Kirkkohallitus/ kasvatus ja nuorisotyö 24.8.2009 kouluasiainsihteri Markku Holma
Resalat Islamilainen Yhdyskunta 12.11.2009
Suomen ekumeenisen neuvoston hallitus x 2 7.12.2009 pj arkkipiispa Jukka Paarma pääsihteri Heikki Huttunen  30.4.2010 Piispa Teemu Sippo pääsihteri Heikki Huttunen
<b>Kansalais- ja etujärjestöt</b>
Suomen Uskonnonopettajien Liitto ry x 2 15.9.2009 ja 8.4.2010 pj Hannu Koskinen
Helsingin Uskontojen ja Vakaumusten Foorumi ry 11.1.2010
Suomen Ortodoksisten Opettajien Liitto ry (SOOLi) 14.7.2009 pj Sirpa Okulov sihteri Marianne Kantonen
<b>Yksityishenkilöt</b>
Kimmo Jaatila, uskonnon lehtori 12.11.2009

**Taulukko 6. Lausunnot peruskoulun tuntijakotyöryhmälle 2010**

Huom. Lähdeviitteissä lausuntoihin viitataan lyhenteellä L/päivämäärä ja lausunnonantaja.

<b>Toimijat tuntijakotyöryhmän etiikkaesityksen kannalla (45)</b>
<b>Julkishallinnon toimijat</b>
Helsingin kaupunki 20.9.2010
Sisäasiainministeriö 10.9.2010
Työ- ja elinkeinoministeriö 23.8.2010
Lapinlahden kunta 17.8.2010
Raseborgs stad 3.9.2010
Vähemmistövaltuutettu 15.9.2010
Lapsiasiavaltuutettu 9.9.2010
Etnisten suhteiden neuvottelukunta 13.9. 2010
Kristiinankaupungin kaupunki 8.9.2010
Espoon kaupunki 7.9.2010
Sosiaali- ja terveysministeriö 31.8.2010
Kansalaisyhteiskuntapolitiikan neuvottelukunta 1.9.2010
Tampereen kaupunki 3.9.2010
Turun kaupunki 1.9.2010
Rovaniemen kaupunki 1.9.2010

Oikeusministeriö 3.9.2010
Keminmaan kunta 2.9.2010
Järvenpään kaupunki 2.9.2010
Valtion nuorisoasiain neuvottelukunta (Nuora) 2.9.2010
Puolustusministeriö 2.9.2010
Kunnallinen työmarkkinalaitos 30.8.2010
Kaarinan kaupunki 30.8.2010
Oulun kaupunki 25.8.2010
Raision kaupunki 3.9.2010
<b>Koulutuksen ja kasvatuksen toimijat</b>
31.8.2010
Koulutuksen arviointineuvosto 30.8.2010
<b>Kansalais- ja etujärjestöt</b>
Allianssi 01.09.2010
Mannerheimin Lastensuojeluliitto (MLL) 14.9.2010
Suomen Nuorisovaltuustojen Edustajisto 23.8.2010
Steinerkasvatuksen liitto 3.9.2010
Finlands Svenska Skolungdomsförbund (FSS) rf 3.9.2010
Suomen Lukiolaisten Liitto (SLL) 2.9.2010



Helsingin Rudolf Steiner -koulun kannatusyhdistys – Understödsföreningen för Rud 2.9.2010
FETO ry 2.9.2010
Suomen Ympäristökasvatuksen Seura ry 2.9.2010
Vapaa-ajattelijain Liitto 2.9.2010
Suomen Humanistiliitto 1.9.2010
Suomen Kuntaliitto 26.8.2010
Suomen Rehtorit ry - Finlands Rektorer rf 30.8.2010
WWF Suomi 30.8.2010
Kerhokeskus - Koulutyön tuki 17.8.2010
Suomen Psykologiliitto ry/Koulupsykologien toimikunta 26.8.2010
<b>Poliittiset puolueet / ryhmittymät</b>
Kokoomuksen eduskuntaryhmä 9.9.2010
Svenska riksdagsgruppen 3.9.2010
Vihreä eduskuntaryhmä 11.8.2010
Lisäksi seuraavat kommentoivat etiikkaa, mutta eivät suoraan ottaneet tuntijakotyöryhmän esitykseen kantaa: – Krishna-liike ISKCON Suomessa 20.9.2010 – Paljakka Tapio 16.9.2010 – Vakaumusten tasa-arvo ry 9.9.2010 – Valtiovarainministeriö 3.9.2010

<b>Toimijat tuntijakotyöryhmän etiikkaesitystä vastaan (68)</b>
<b>Kirkolliset toimijat ja uskonnolliset yhdistykset</b>
Helluntaiherätyksen kotimaanjärjestö ja Helluntaiseurakuntien Koulupalvelu 3.9.2010
Suomen Adventtikirkko 3.9.2010
Suomen evankelis-luterilainen kirkko: kirkkohallitus 18.8.2010
Helluntaiseurakuntien koulupalvelu 2.9.2010
Suomen Vapaakirkko 2.9.2010
Suomen helluntaikirkko 1.9.2010
Totuuden Ystävät 3.9.2010
Suomen Buddhalainen Unioni (SBU) ry 2.9.2010
Helsingin juutalainen seurakunta 1.9.2010
Suomen ortodoksinen kirkko 2.9.2010
Suomen Ekumeeninen Neuvosto ja Suomen vapaakristillinen neuvosto 2.9.2010
Katolinen kirkko Suomessa 1.9.2010
<b>Julkishallinnon toimijat</b>
Joensuun kaupunki 3.9.2010
Kuopion kaupunki 6.9.2010
Kouvolan kaupunki 29.9.2010
Saamelaiskäräjät 27.9.2010

Vantaan kaupunki 3.9.2010
Alavuden kaupunki 2.9.2010
Salon kaupunki 15.6.2010
Jyväskylän kaupunki 6.9.2010
Etelä-Suomen aluehallintovirasto 30.8.2010
Valkeakosken kaupunki 30.8.2010
Lapin aluehallintovirasto 23.8.2010
Kuhmon kaupunki 6.9.2010
Pohjois-Suomen aluehallintovirasto 3.9.2010
Inarin kunta 2.9.2010
Imatran kaupunki 2.9.2010
Lahden kaupunki 2.9.2010
Uudenkaupungin kaupunki 1.9.2010
Sipoon kunta - Sibbo kommun 2.9.2010
Nastolan kunta 1.9.2010
Sodankylän kunta 31.8.2010
Parikkalan kunta 24.8.2010

<b>Koulutuksen ja kasvatukset toimijat</b>
Oulun yliopisto / Oulun normaalikoulu 5.10.2010
Pohjois-Haagan yhteiskoulu Oy 2.9.2010
Åbo Akademi / Pedagogiska fakulteten 3.9.2010
Koulutuksen tutkimuslaitos 3.9.2010
Lahden yhteiskoulun säätiö 2.9.2010
Itä-Suomen yliopisto 31.8.2010
Jyväskylän yliopisto / opettajankoulutuslaitos 3.9.2010
Helsingin yliopisto / opettajankoulutuslaitos 2.9.2010
Turun yliopisto/kasvatustieteiden laitos 3.9.2010
Oulun yliopisto / kasvatustieteiden tiedekunta 10.9.2010
Helsingin ranskalais-suomalainen koulu ja Suomalais-venäläinen koulu 2.9.2010
<b>Kansalais- ja etujärjestöt</b>
Pääkaupunkiseudun ateistit ry 3.9.2010
Finlands svenska lärarförbund 3.9.2010
Yksityiskoulujen Liitto 2.9.2010
Käsi- ja taideteollisuusliitto TAITO 24.8.2010
Suomen Ateistiyhdistys ry 29.8.2010

Suomen opinto-ohjaajat ry 2.9.2010
Suomen kristillinen opettajaliitto (SKO) 6.9.2010
SAK 30.8.2010
EK 3.9.2010
Nuori Suomi 3.9.2010
HYOL 3.9.2010
SUOL 2.9.2010
Suomen Ortodoksisten Opettajien Liitto SOOLI ry 2.9.2010
Suomen Ammattiin Opiskelevien Liitto SAKKI ry 3.9.2010
Suomen Mielensterveysseura 1.9.2010
Opetusalan ammattijärjestö OAJ 27.8.2010
Toimihenkilökeskusjärjestö STTK ry 27.8.2010
Suomen Yrittäjät 24.8.2010
<b>Yksityishenkilöt</b>
Kamppari Kati Terveystiedon puolesta 29.8.2010
<b>Poliittiset puolueet / ryhmittymät</b>
Sosialidemokraattinen eduskuntaryhmä 10.9.2010
Keskustan eduskuntaryhmä 27.8.2010

Vasemmistoliiton eduskuntaryhmä 3.9.2010
Kristillisdemokraattinen eduskuntaryhmä 26.8.2010
Perussuomalaisten eduskuntaryhmä 30.8.2010

### Filosofiaa ja kansalaiskasvatusta?

Tuntijakotyöryhmä sai esityksen myös filosofian ottamisesta peruskoulun oppiaineeksi ja esityksen kansalaiskasvatuksen järjestämisestä alaluokilla. Näitä esityksiä voi pitää rinnakkaisina etiikalle, ja ne ovat myös perusteluiltaan osin samankaltaisia etiikan perustelujen kanssa. Avaan näitä esityksiä tässä, olihan filosofian asema jo 1990-luvun alun lukion tuntijakouudistuksessa keskeinen etiikan asemaan vaikuttanut tekijä. Yhteiskuntaoppi puolestaan lisättiin lopulta 2012 tuntijaossa alakoulun oppiaineeksi ja monissa sen tavoitteissa voi nähdä kaikuja etiikalle asetetuista tavoitteista erityisesti yhteisöllisyyden, moniarvoisuuden, kansalaisen taitojen ja demokratiakasvatuksen suhteen.

Professori Jukka Rantala ja yliopistonlehtorit Jan Löfström ja Eero Salmenkivi esittävät kannanotossaan tuntijakotyöryhmälle 16.3.2010 kaikille yhteisen kansalaiskasvatuksen järjestämistä alaluokilla. Kannanoton mukaan kansalaiskasvatuksen ja yhteiskunnallisen opetuksen tila on alakoulussa heikko, vaikka perusteita sen kehittämiseksi olisi. Näiksi perusteiksi kannanoton tekijät nimeävät lasten ja nuorten hyvinvoinnin edistämisen elämänhallintataitojen, yhteisöllisyyden ja osallisuuden vahvistamisen kautta. Myös oppilaiden puutteellinen tietämys kansalaisen oikeuksista ja velvollisuuksista on kannanoton mukaan huolestuttava piirre. Kannanottajat pitävät tärkeänä, että *kansalaisuutta ja yhteisöllisyyttä vahvistavassa opetuksessa on toiminnallisuuden rinnalla tilaa myös pohtia ja tutkia sekä suuria elämänkysymyksiä että lasten omaan arkeen liittyviä asioita*. Oppiainekokonaisuuden nimeksi ehdotetaan *Ihminen ja yhteisö* tai *Yhteisö- ja kansalaistaito*, jossa painotettaisiin yhteisöllisyyttä, kansalaisuutta, vastuuta, suvaitsevaisuutta sekä oikeudenmukaisuutta. (Integroidun kaikille yhteisen kansalaiskasvatuksen järjestäminen perusopetuksen alaluokilla. Kannanotto tuntijakotyöryhmälle 16.3.2010.)

Noin 200 eri alojen vaikuttajaa ja asiantuntijaa<sup>322</sup> teki työryhmälle kannanoton filosofian ottamisesta peruskoulun oppiaineeksi. Aloitteen tekijöiden mukaan *2000-luvun koulussa on panostettava kokonaisvaltaisesti ja selvästi aiempaa vahvemmin eettiseen, filosofiseen ja demokraattiseen kasvatukseen sekä ajattelu- sekä keskustelutaitoja ja kokonaisuusien hahmottamista tukevaan opetukseen*.

Filosofiaa perustellaan oppiaineeksi peruskouluun osin samankaltaisilla argumenteilla kuin kansalaiskasvatusta (yhteiskuntaoppia): filosofian painotetaan kehittävän *kriittisen ja itsereflektiivisen ajattelun sekä toisia kuuntelevan keskustelun taitoja* sekä *yhteisöllisyyttä ja kansalaistaitoja*. Filosofian perustelut ovat monessa kohtaa yhteneväiset myös etiikan kanssa. Aloitteen mukaan *filosofinen keskustelu on toiminut katsomusten kohtaamisen kenttänä*. Aloitteentekijät korostavat filosofian roolia *”ei-kenenkään maana” tieteen ja uskontojen välissä. Ajatusten, ihmisten ja aatteiden kohtaamispaikkana filosofia tukee kasvua rauhanomaisesti konflikteja ratkaisevaan, toisten ymmärtämiseen pyrkivään ja suvaitsevaiseen yhteiskuntaan*. (Asiantuntijoiden ehdotus lasten filosofian sisällyttämisestä peruskouluun. Kannanotto tuntijakotyöryhmälle 3.5.2010.)

322. Aloitteen allekirjoittajat ks. <https://filoaloite.wordpress.com> (viitattu 23.10.2023).

Aloitteessa korostetaan, ettei pedagoginen filosofia ole katsomusaine, eikä aloite ota kantaa katsomusopetuksen järjestämisen kysymykseen. Aloitteentekijöiden mukaan peruskoulun filosofia ei saisi myöskään olla tieto- tai historiapainotteista, vaan se koostuisi filosofisista ajatteluharjoituksista ja keskusteluista, joilla pyritään paitsi oman ajattelun kehittämiseen myös toisten ajattelua kunnioittavaan ja toisia ymmärtävään asenteeseen. Aloitteen mukaan monet lasten merkittävistä arkielämää ja omaa ympäristöä koskevista kysymyksistä<sup>323</sup> ovat luonnostaan syvästi filosofisia. Aloitteessa korostetaan, että *kansainvälisen tutkimustiedon valossa pedagoginen filosofia kehittää niin kognitiivisia, emotionaalisia kuin sosiaalisia taitoja*. (Asiantuntijoiden ehdotus lasten filosofian sisällyttämisestä peruskouluun. Kannanotto tuntijakotyöryhmälle 3.5.2010.)

Hannu Juuso ja Tuukka Tomperi esittelevät filosofia-aloitteen perusteluja *Helsingin Sanomien* vieraskynäpalstalla 18.3.2010. He nostavat esille varsin samantyyppisiä tavoitteita kuin etiikkaehdotuksessakin: panostusta sosiaaliseen integraatioon, kulttuuriseen ymmärrykseen sekä eettisiin ja demokraattisiin kansalaistaitoihin. Yhteisöllisyys vahvistuisi, kun eri taustoista tulevat oppilaat voisivat reflektoida erimielisyyksiäkin aiheuttavia kysymyksiä yhdessä. Lapsille ja nuorille tärkeistä kysymyksistä Tomperi ja Juuso nostavat esille minuuden ja oman identiteetin kehittymisen, suhteen toisiin, välittämisen ja ystävyyden, vastuun, oikean toiminnan ja hyvän elämän, onnellisuuden ja pettymyksen, ilon ja surun sekä yksilön suhteen yhteiskuntaan, maailmaan ja luontoon. (Tomperi ja Juuso 2010.)

### Julkista keskustelua etiikasta

Julkinen keskustelu tuntijakouudistuksesta alkoi jo ennen työryhmän ehdotuksen valmistumista. *Helsingin Sanomien* mielipidepalstalla väiteltiin esimerkiksi siitä, toisiko etiikka erillisenä oppiaineena helpotusta koulukiusaamisen ja kouluväkivallan ongelmiin (HS 12.12.2009; 15.12.2009).

Suomen Ekumeenisen Neuvoston kasvatusasiain jaosto ja Suomen Lähetysseura järjestivät 5.–6.3.2010 uskonnon opetuksen nykytilaa ja tulevaisuutta tarkastelevan *Arvon mekin ansaitsemme* -seminaarin, jossa käytettiin useita uskontoon sidottua arvokasvatusta puolustavaa puheenvuoroa (esim. Paarma 2010; Arkkipiispa Leo 2010; Rissanen 2010). Arkkipiispa Leo (2010) huomauttaa, että koska elämäntutkimustietoa on opetettu vasta niin vähän aikaa eikä akateemista tutkimusta aiheesta ole paljon, ratkaisevia muutoksia katsomusopetusmalliin ei sen pohjalta kannata suunnitella. Opetushallituksen Pekka Iivonen (2010) puolustaa nykymallia, mutta korostaa, että *kaikkiaan eettisten ja katsomuksellisten asioiden entistä laajempi käsittely pitää toteuttaa siten, elämän arvot, asenteet, yhteisöllisyys ja eettisyys nousevat nykyistä tärkeämmiksi*.

Lankisen tuntijakotyöryhmässä mukana ollut kokoomuksen Raija Vahasalo (2010) korostaa seminaarissa oman uskonnon opetuksen mallin etuja, esimerkiksi sen merkitystä suvaitsevaisuuden ja dialogin lisääjänä mutta puolustaa tuntijakoryhmän suunnitelmaa yhteisestä etiikan opetuksesta: *Heitän kuitenkin ilmaan ajatuksen, että esimerkiksi etiikan tunteja voitaisiin järjestää kaikille oppilaille yhdessä. Tällöin omilla tunneilla opittuja valmiuksia toisten ymmärtämiseen päästäisiin testaamaan käytännössä. Tällöin oppilaat saattaisivat kokea todellisen ahaa-elämyksen ja huomata, että eettiset näkemykset eivät riipu ainoastaan uskonnosta vaan yhdistävät kaikkia ihmisiä taustasta riippumatta*.

Arkkipiispa Paarma kommentoi suunnitelmaa lisätä etiikka peruskoulun oppiaineeksi evankelis-luterilaisen kirkon kirkolliskokouksen avajaispuheessa toukokuussa 2010. YLE uutisoi puheesta 3.5.2010 otsikolla *Etiikan opetuksen irrottaminen uskonnosta arveluttaa Paarmaa*. Paarma vaatii puheessaan oppilaille *oman uskonnon etiikan arvo-opetusta*.

323. Näitä ovat aloitteen mukaan esimerkiksi *minuus ja oman identiteetin kehittyminen, suhde toisiin, välittäminen ja ystävyys, vastuu, oikea toiminta ja hyvä elämä, onnellisuus ja pettymykset, ilo ja suru, kauneus ja kauneus, mennyt ja tuleva, yksilön suhde yhteiskuntaan, maailmaan ja luontoon*.

Kirkolliskokouksessa kannettiin pitkin vuotta huolta uskonnon opetuksen asemasta. Tuntijakotyöryhmän sihteeri, opetusneuvos Irmeli Halila oli ollut kirkon kasvatus- ja nuorisotyön neuvottelukunnan kokouksessa mukana. Kokouksessa myös kannustettiin kokouksen jäseniä pitämään uskonnonopetusasiaa julkisessa keskustelussa esillä. (Suomen evankelis-luterilaisen kirkon kirkolliskokous 2010a, 34; 2010b, 74.) Suurten kirkkojen kielteisistä lausunnoista kaikille yhteiseen etiikkaan uutisoitiin vuoden 2010 mittaan (esim. YLE 3.5.2010; KeS 8.9.2010).

Pekka Elo toteaa YLE:n haastattelussa 3.6.2010, että etiikkaesitys on hyvin lähellä pyrkimystä saada filosofia jo peruskoulun oppiaineeksi: *En sano, että etiikka on suoraan filosofiaa, mutta on se yksi puoli uudessa oppiaineessa. Oppilaiden ajattelutaitoja kehitettäisiin etiikan alueella, ja ne sidottaisiin todellisiin kysymyksiin ja kulttuuriin.* Elo myös kommentoi etiikkaoppiaineen olevan mahdollisesti luonteeltaan hyvin lähellä elämäntutkimustietoa, mikä edellyttäisi oppiaineiden rajojen uudelleen miettimistä. Elon mukaan yhteistä olisi juuri elämäntutkimustiedossa vahvana elänyt filosofiaa lapsille -lähestymistapa ja eettisen ajattelun taidon painotus.

Vapaa-ajattelijoiden aktiivi Esa Ylikoski (2010) pitää etiikan ottamista oppiaineeksi *päänavauksena eurooppalaiseen suuntaan*, mutta korostaa, että yhteinen etiikka ei saisi merkitä elämäntutkimustiedon opettajien tuntien siirtymistä enemmistön uskonnon opettajille. Ylikosken mukaan oppilaat *saisivat oppilaat yhteisillä etiikan tunnilla arvokasta kokemusta keskustelusta ja omien mielipiteiden esille tuomisesta ja ennen kaikkea muiden mielipiteiden kuuntelemisesta ja niiden arvostamisesta.*

Julkisessa keskustelussa tuntijakoryhmän ehdotuksessa kritiikkiä uskonnon opetuksen aseman heikentämisen lisäksi herätti valinnaisuus, joka asettaa oppilaat eriarvoiseen asemaan ja lisää kustannuksia<sup>324</sup>, vähemmistöuskontojen vähimmäisryhmäkoon nostaminen<sup>325</sup> ja oppiainejaoon sirpaleisuus<sup>326</sup>. Huolta herätti myös mahdollisten uusien oppiaineiden vaikuttaminen muiden aineiden, kuten äidinkielen ja matematiikan, tuntimääriin<sup>327</sup>.

Vuonna 2008 alkanut maailmanlaajuinen taloudellinen taantuma heijastui luonnollisesti myös keskusteluun tuntijaosta. Julkisen sektorin menot suhteessa bruttokansantuotteeseen jatkoivat kasvuaan, mikä näkyi kunnallisten toimijoiden tuntijakotyöryhmälle antamissa lausunnoissa.

Vielä syyskuussa, lausuntokierroksen ollessa loppuillaan opetusministeri Virkkunen kertoi HS:n haastattelussa pyrkivänsä viemään uudet oppiaineet, etiikan ja draaman lainvalmisteluun jo syksyllä niin, että valtioneuvosto voisi vahvistaa uuden tuntijaon vuoden 2011 alussa ja se voitaisiin ottaa käyttöön lukuvuonna 2014–15 (HS 12.9.2010).

Lokakuussa 2010 uskontojen edustajat<sup>328</sup> luovuttivat opetusministeri Virkkuselle 25 000 allekirjoittaman vetoamuksen, joka vaati katsomusopetuksen säilyttämistä entisellään. Yhteisen etiikan katsottiin vaarantavan nykyisen uskonnon opetuksen. Vetoamuksessa olivat mukana luterilaiset, ortodoksit, katolilaiset ja helluntailaiset sekä juutalaiset ja muslimit. (Pöyhönen ja Villa 2011, 20; KM 19.10. 2010; Seurakuntalainen 3.11. 2010.) *Helsingin Sanomat*

324. Esim. AL 2.6.2010; HS 3.6.2010 Kannattaako hyvää muuttaa; Lapsi on unohtunut tuntijakoehdotuksessa 16.8.2010; HS 17.10.2010 Jarno Paalasmaa: "Varhain alkavat valinnaisaineet lyhentävät koululaisten lapsuutta"; HS 28.10.2010 Valinnaisuuden määrä hiertää; YLE 1.6.2010 Peruskoulun uudistus saattaa kompastua rahapulaan <https://yle.fi/a/3-5573214> (viitattu 3.4.2023).

325. HS 30.9.2010 Iso opetusryhmä saattaa syrjiä.

326. HS 14.6.2010 Tuntijakoesityksestä ei saa tolkkua.

327. YLE 27.9.2010 Perusoppiaineet jäämässä tuntijakouudistuksen jalkoihin.

328. Vetoamuksen antoivat arkkipiispa Kari Mäkinen, Suomen ortodoksisen kirkon arkkipiispa Leo, Katolisen kirkon piispa Teemu Sippo, Suomen Juutalaisten Seurakuntien Keskusneuvosto ry:n puheenjohtaja Gideon Bolotowsky, Suomen Islamilaisen neuvoston puheenjohtaja Abdi-Hakim Yasin Ararse sekä Suomen Islam-seurakunnan puheenjohtaja Okan Daher. (KM 19.10.2010 Uskontojen johtajat vetoavat uskonnonopetuksen puolesta.)



uutisoi 23.10. 2010, ettei Virkkunen aio esittää etiikkaa yhteiseksi oppiaineeksi. Draamaa hän aikoi edelleen viedä oppiaineena eteenpäin. (HS 23.10. 2010.)

Marraskuun lopussa opetusministeri Virkkuselle ja pääministeri Kiviniemelle luovutettiin vielä 20 000 suomalaisen allekirjoittama adressi, jossa vaadittiin kristillisten arvojen ja uskonnon opetuksen vaalimista. Keskustan kansanedustaja Lauri Oinonen totesi adressin luovutustilaisuudessa: *Peruskouluun siirtymisestä lähtien uskonnon opetuksen määrä on vähentynyt noin 40 prosenttia. Tämän vähentymisen seurauksena voivat näkyä lasten ja nuorison henkinen pahoinvointi, koulukiusaaminen ja väkivalta. Siksi on entistä tärkeämpää opettaa elämän oikean ja väärän erottamista kristillisen uskon pohjalta. Tälle perustalle voivat rakentua myös yhteiskunnan kestävä arvot.* (KM 25.11.2010.)

Joulukuussa 2010 *Kotimaa* kirjoittaa tuntijakouudistuksen kariutumisesta otsikolla *Uskonnonopetus olisi saanut siipeensä*. SUOL:n puheenjohtaja Koskinen arvioi, että *uskonto oli joutumassa maksumieheksi muille oppiaineille*. Koskisen mukaan uhattu oppiaine oli saanut aikalisän ja nyt on aika korostaa, kuinka uskonnon opetus palvelee rauhankasvatuksena ja auttaa ymmärtämään muita kulttuureja. (KM 16.12.2010.)

### Valtioneuvosto tekee päätöksen, keskustelu jatkuu

Hallituspuolueiden kokouksen ja keskustan erimielisyydet koulun uudistamisesta kävivät vuoden loppua kohti yhä ilmeisimmiksi. Keskustan mukaan suurta remonttia peruskouluun ei ollut tarvetta tehdä. Lisäksi keskusta katsoi, että valinnaisuuden lisääminen kasvattaisi kustannuksia ja lisäisi eriarvoisuutta sekä koulujen sisällä että Suomen eri alueiden välillä. (HS 27.10.2010; HS 28.10.2010.) Kun hallitus käsitteli uudistusesitystä joulukuussa 2010, keskusta kaatoi esityksen. Tomperi (2013, 62) arvioi, että uudistus kaatui kokouksen ja keskustan näkemuseroihin ja erimielisyyksiin muussakin koulutuspolitiikassa, esimerkiksi korkeakoulu-uudistuksen suhteen. Henna Virkkunen otti niin ikään keskustan ja kokouksen erimielisyydet esille syynä uudistuksen kaatumiseen. Etiikkaa Virkkunen ei vienyt eteenpäin, kun lausuntokierroksella oli käynyt ilmi sen kohtaama vastustus. Koska kokoomus oli saanut tavoitteitaan läpi yliopistouudistuksessa, ei keskusta halunnut antaa kokoomukselle lisämyönnytyksiä. (Virkkunen tekijälle 30.3.2022).

*Kotimaa* teki alkuvuodesta 2011 puolueille kyselyn katsomusopetuksesta. Sen mukaan Keskusta, Perussuomalaiset, RKP ja Kristillisdemokraatit säilyttäisivät uskonnon tuntimäärän nykyisellään. Vihreä liitto, Vasemmistoliitto, Kokoomus ja SDP tunnustivat tarpeen arvioida uskonnon opetuksen tuntimäärän vähentämistä. Vihreät ja Vasemmistoliitto kannattaisivat uskonnon korvaamista kaikille yhteisellä katsomusaineella tai neutraalilla yhteiskuntatiedolla. SDP olisi valmis selvittämään yhteisen katsomusaineen mahdollisuutta, sekä ilmoitti kannattavansa katsomusaineen vapaata valintaa. (KM 28.01.2011.)

Kansanedustajaehdokkaille vaalien 2011 alla tehdyn kyselyn mukaan kolme ehdokasta neljästä säilyttäisi katsomusopetuksen entisellään mutta toisaalta kolme neljästä antaisi myös kirkkoon kuuluville vapauden valita uskonnon opetuksen ja elämäntutkimustiedon välillä. Odotetusti myönteisimmin uskonnon opetukseen suhtautuivat kristillisdemokraattien ehdokkaat, kielteisemmin vasemmistoliiton ehdokkaat. (KM 15.4.2011.)

Kevään 2011 eduskuntavaalien jälkeen tuntijakouudistuksen toteuttaminen jäi seuraavalle eduskunnalle ja valmistelu uudelle työryhmälle. Jyrki Kataisen hallitus aloitti työskentelynsä kesäkuussa 2011. Syksyllä 2011 sosiaalidemokraattinen opetusministeri Jukka Gustafsson asetti uuden tuntijakotyöryhmän valmistelemaan peruskoulun tavoite- ja tuntijakoesitystä. Uusi työryhmä oli virkamiesvetoinen, ja sitä johti Eeva-Riitta Pirhonen opetus- ja kulttuuriministeriöstä. Yhdeksänhenkinen, lähinnä opetus- ja hallitusneuvoksista ja ylitarkastajista koostuva työryhmä vei työnsä läpi kuudessa kuukaudessa.

Sisäministerinä aloittanut Päivi Räsänen (Kd) vetosi uskonnon opetuksen säilyttämisen puolesta. Hän kritisoi edellisen hallituksen kariutunutta tuntijakohanketta ja totesi arvokasvatuksen vahvistamisen edellyttävän katsomusaineiden aseman nykyisellään säilyttämistä. (KM 26.09.2011.)

*Helsingin Sanomat* teetti marraskuussa 2011 kyselyn pääkaupunkiseudun peruskouluikäisten lasten vanhemmille peruskoulussa opettavien aineiden määrästä. Kyselyn mukaan joka kolmas vanhemmista olisi valmis vähentämään uskonnon opetuksen määrää ja lisäämään tilalle etiikkaa ja filosofiaa. (HS 14.11.2011.) SUOL:n Koskinen kommentoi kyselyä ja arvelee, että filosofiaa ja etiikkaa kannattavissa vastauksissa on nähtävissä uutuudenviehätystä. Koskinen korostaa, että uskonnon opetus sisältää paljon etiikkaa. (KM 14.11.2011.)

Opetushallituksen Pekka Iivonen korostaa SOOLin juhlassa 1.10.2011 uskonnon opetuksen merkitystä positiivisen uskonnonvapauden näkökulmasta. Iivosen mukaan uskonnon opetus oli tuntijaon uudistamisen yhteydessä joutunut *suurenmuslasin alle* ja jopa aineen täydellistä poistamista koulusta on ehdotettu. Iivonen päättää puheensa sanoihin: *on järkevää kuitenkin lähteä siitä, että Suomi ei ole valmis uskonnonopetuksettomaan kouluun.* (Iivonen 2011.)

Keskustan kansanedustaja Lauri Oinonen kertoo *Kotimaassa* keväällä 2011 olleensa mukana ratkaisevassa vaiheessa eduskuntaryhmässään pysäyttämässä etiikan sisältänyttä tuntijakoehdotusta. Hän uumoilee jo edessä olevaa lukion opetussuunnitelmauudistusta ja korostaa, ettei uskonnon määrää lukiossakaan tulisi vähentää saatikka muuttaa oppiainetta valinnaiseksi: *Tällainen kehitys tulisi ennakoimaan kansakuntamme tuhoa.* (KM 11.4. 2011.)

Helmikuussa 2012 lausunnoille lähteneessä tuntijakoesityksessä ei enää ollut etiikkaa omana oppiaineenaan, mutta arvokasvatuksen tarpeeseen viitattiin esityksen tavoitteissa. Historian ja yhteiskuntaopin tuntimäärän lisättiin yhdellä vuosiviikkotunnilla, mikä kohdennettiin yhteiskuntaoppiin ja varhaistettiin alkamaan jo alakoulun viimeisillä vuosiluokilla. (Tulevaisuuden perusopetus 2012, 6.)

Opetusministeri Gustafsson korostaa kuitenkin etiikka-aloitteesta tuttuja tavoitteita tuntijaon julkistamisen yhteydessä kesällä 2012: *Me haluamme nyt vahvistaa yhteiskunnallista ja arvokasvatusta, koska demokratian, toisten ihmisten, ihmisarvon loukkaamattomuuden ja inhimillisen moninaisuuden ymmärtäminen ja kunnioittaminen ovat jokaiselle välttämättömiä taitoja.* Lisäksi ministeri sanoi pitävänsä tärkeänä, että *uusissa opetussuunnitelman perusteissa painotetaan nykyistä voimakkaammin lasten kasvatusta eettisesti vastuulliseen yhteiskunnan jäsenyyteen, yhteisöllisyyteen ja hyviin tapoihin.* (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2012.)

Keskustelu katsomusaineiden asemasta jatkui 2010-luvun alussa, kun neljä SDP:n kansanedustajaa<sup>329</sup> tekivät helmikuussa 2012 toimenpideoitteen uskonnon opetuksen korvaamisesta kaikille yhteisellä uskontotiedon ja etiikan oppiaineella (TPA 7/2012 vp). Vuoden 2013 maaliskuussa Eeva-Johanna Eloranta teki asiasta kirjallisen kysymyksen (KK 234/2013 vp). Toimenpideoitteessa ja kirjallisessa kysymyksessä vaatimusta perustellaan lähinnä uskonnon opetuksen ongelmilla, kustannussyillä, monikulttuurisen yhteiskunnan vaatimuksilla sekä nykyjärjestelmän monimutkaisuudella ja epätasa-arvoisuudella, mutta mukana on myös itsenäisen etiikan puolustuksesta tuttu peruste: *Tärkeisiin kysymyksiin, kuten ihmisenä kasvamisen ja elämänhallinnan kysymyksiin pohdintaan yhdessä koko luokan kanssa, on nykyisin liian vähän mahdollisuuksia. Nykytilanteessa luokan oppilaat hajaavat erilleen kun käsitellään tärkeitä maailmankatsomuksellisia, kasvatuksellisia, moraalisia ja eettisiä kysymyksiä, vaikka niiden pohdittaminen olisi hyvä tehdä koko luokan kaikkien eri uskontokuntiin kuuluvien oppilaiden kanssa yhdessä kaikille yhteisen oppiaineen tunnilla.* (TPA 7/2012 vp.)

Huhtikuussa 2013 opetusministeri Gustafsson ilmoitti opetus- ja kulttuuriministeriön

329. Eeva-Johanna Eloranta, Pauliina Viitamiä, Tuula Peltonen ja Anneli Kiljunen.

aloittavan selvitystyön<sup>330</sup> kaikille yhteisestä uskontotiedon ja etiikan oppiaineesta resurssiensa määrittelemissä puitteissa. Gustafsson viittaa vastauksessaan kirjalliseen kysymykseen eettisen kasvatuksen tarpeeseen: *On tärkeää, että uusissa opetussuunnitelman perusteissa painotetaan vahvasti lasten kasvatusta eettisesti vastuulliseen yhteiskunnan jäsenyyteen, yhteisöllisyyteen ja hyviin tapoihin.* (Ministerin vastaus KK 234/2013 vp.)

### Perusteita yhteisen etiikan puolesta

Monet etiikkaehdotukseen positiivisesti suhtautuvat lausunnonantajat kommentoivat etiikkaa osana toivetta katsomusaineiden laajemmasta uudistamisesta. Ehdotukset vaihtelivat uskonnon opetuksen lakkauttamisesta katsomusaineen vapaaseen valintaan.

Uskonnon opetuksen lakkauttamista<sup>331</sup> ja korvaamista kaikilla yhteisellä etiikalla tai yhteisellä katsomusaineella ehdotti Vapaa-ajattelijain Liitto (K/25.2.2010/L/2.9.2010), joka kommentoi lausunnossaan: *Ajan mittaan nimenomaan etiikan pitäisi ottaa hoitaakseen se arvopohjan opetus joka on nyt ulkoistettu kymmenkunnalle erilaisia, keskenään ristiriitaisiakin arvoja ja niiden perusteita esittävälle uskonnolle.*

Myös Helsingin yliopiston Koulutuksen arviointikeskus (L/7.9.2010) piti harmillisena, jos etiikkaa opetetaan uskonnon opetuksen yhteydessä, sillä se voisi korvata oppilaat eri ryhmiin jakavat katsomusaineet. Kunnallisen työmarkkinalaitoksen ja Kuntaliiton (L/30.8.2010) mukaan olisi selvitettävä, voisiko peruskoulun yläluokilla luopua uskonnon opetuksesta, jos etiikka tulee oppiaineeksi. Totuuden Ystävät ry (L/3.9.2010) toteaa, ettei valtion tehtävä ole opettaa uskontoa julkisessa koulussa. Järjestön mukaan tulevaisuuden Suomi on sekulaari valtio, mihin viittaa kirkosta eroavien koko ajan kasvava määrä.

Uskonnon opetuksen lakkauttamista toivovat esittivät uskonnon oppisisältöjen siirtämistä etiikan lisäksi esimerkiksi yhteiskuntaoppiin (Vapaa-ajattelijain Liitto K/25.2.2010) ja historiaan (Kunnallinen työmarkkinalaitos L/30.8.2010).

Etiikkaa toivottavana askeleena yhteisen katsomusaineen suuntaan pitivät Finlands Svenska Skolungdomsförbundet (L/3.9.2010), Turun kaupunki (L/1.9.2010), Vihreä eduskuntaryhmä (L/11.8.2010), Raseborgs stad (L/3.9.2010) ja Järvenpään kaupunki (L/2.9.2010). Myös Rovaniemen kaupunki (L/1.9.2010) olisi toivonut rohkeampaa katsomusainekokonaisuuden uudistamista yhden oppiaineen lisäämisen sijaan. Lisäksi asiaa toivottiin kahden yksityishenkilön<sup>332</sup> kannanotossa ja useissa keskustelupalstan kommenteissa: *Peruskoulun tulisi olla katsomuksellisesti puolueeton. Koulun tulisi varmistaa, että lapsi oppii kehittämään oman käsityksen hyvästä ja pahasta ja oppii käyttämään omia aivojaan.* Sosialidemokraattinen eduskuntaryhmä (L/10.9.2010) peräänkuulutti avointa keskustelua uskonnon opetuksen uudistamisesta *tavoitteena laajasti, kriittisesti, kunnioittavasti ja avoimesti erilaisia katsomuksia käsittelevä opetus.*

Osa etiikkaa puolustaneista lausunnonantajista suhtautui katsomusopetuksen uudistukseen maltillisemmin ja toivoi uskonnon opetuksen lakkauttamisen sijaan sen tuntimäärän tarkastamista. Kansalaisyhteiskuntapolitiikan neuvottelukunta (L/1.9.2010) pohtii, voisiko uskonnon historiaan ja yhteiskuntaoppiin verrattuna edelleen suurta tuntimäärää laskea ja

330. Krista Kiuru korvasi Gustafssonin opetusministerinä toukokuun lopussa 2013. Syksyllä 2013 opetusministeriöstä kommentoitiin, ettei hankkeita uskonnon opetuksen aseman muuttamiseksi ole käynnissä. (<https://www.karjalainen.fi/kotimaa/36338> viitattu 13.10.2021.)

331. Vasemmistoliiton eduskuntaryhmä (lausunto 3.9.2010) vastusti kokoomuslaisen opetusministerin etiikkaehdotusta mutta vaatii lausunnossaan uskonnon opetuksen lakkauttamista ja korvaamista elämäntietomustiedolla.

332. Henna Kajava ja Timo Poranen (kannanotto 01/2010). Poranen ehdottaa elämäntietomustietoa yhteisen katsomusaineen pohjaksi ja nimeksi elämäntietomustietoa, katsomustietoa, etiikkaa tai filosofiaa, sillä uskontotieto-niminen oppiaine johtaisi helposti siihen, että enemmistön uskonto määrittää oppiaineen sisällön.

vastuuta uskonnon opetuksesta siirtää enemmän perheille ja seurakunnille. Samansuuntaisia näkemyksiä esittivät Suomen Psykologiliiton Koulupsykologien toimikunta (L/26.8.2010), Suomen Kuntaliitto (L/26.8.2010) ja Kristiinankaupungin kaupunki (L/8.9.2010).

Helsingin Rudolf Steiner -koulun kannatusyhdistys (L/2.9.2010) kannatti etiikkaa mutta ei hyväksynyt uskonnon tuntimäärän vähentämistä: *Etiikkaa ei tulisi toteuttaa uskonnon ja elämäntutkimustiedon kustannuksella, vaan kulttuurin syväarvojen tulee voida siirtyä nykyisessä muodossa ja laajuudessa tulevillekin sukupolville.*

Koulutuksen arviointineuvosto (L/30.8.2010) kannatti etiikkaa, mutta piti uskonnon tuntimäärän pudotusta liian radikaalina ja tunnusti aiheen poliittisuuden: *oppiaine edustaa vieläkin melko arvoyhtenäisessä maassa yhteiskunnallisesti herkkää aluetta.* Sen vuoksi neuvosto ehdottaa, että vuosiluokilla 1–8 olisi uskontoa/elämäntutkimustietoa 10 vuosiviikkotuntia ja 9. luokalla yksi etiikan tunti kaikille yhteisenä. Neuvosto kuitenkin kannattaa etiikan sisältöjen lisäämistä alemmille luokille, sillä *se loisi pohjaa yhteiselle etiikan opetukselle yhdeksännellä luokalla ja näin syntyisi arvokasvatuksen jatkumo.*

Kaarinan (L/30.8.2010), Helsingin (L/20.9.2010) ja Oulun (L/25.8.2010) kaupunkien mielestä uskonnon tuntien korvaaminen etiikalla on oikean suuntainen muutos. Näiden kunnallisten toimijoiden kannanottojen tulkitsen liittyvän enemmän kuntatalouden realiteetteihin kuin katsomuspolitiikkaan. Valkeakosken kaupungin (L/30.8.2010) mukaan *etiikan voi ottaa oppiaineeksi vain jos samalla luovutaan katsomusaineista.* Kristiinankaupungin kaupunki (L/ 8.9.2010) ottaa hieman varovaisemman kannan: *Uusia oppiaineita lisätessä pitää tarkastaa niiden oppiaineiden tuntimäärää, johon nämä sisällöt aiemmin kuuluneet.* Myös Imatran kaupungin (L/2.9.2010) mukaan - - *etiikkaa oppiaineena pitäisi muutenkin arvioida osana tai korvaavana tunnustuksellisen uskonnonopetuksen ja elämäntutkimustiedon kokonaispakettia.*

Kaarinan kaupungin (L/30.8.2010) mukaan etiikan tuntimäärää olisi voinut vielä korottaa uskonnon kustannuksella. Myös Espoon kaupungin (L/7.9.2010) mielestä pyrkimys rakentaa yhteistä arvokasvatuksen oppiainetta oli jäänyt puolittaiseksi. Toisaalta Espoon mukaan uskonnon ja elämäntutkimustiedon opetus suunnitelma pitäisi uudistaa siten, että niissä eettisen opetuksen määrä vahvistuisi.

Yhteiskunnan maallistumiskehitystä ja katsomusvapautta pidettiin perusteena itsenäiselle etiikkaoppiaineelle sekä myös katsomusaineen vapaalle valinnalle. Uskonnota irrallisen etiikan esitettiin sopivan sekulaarin tai ainakin koko ajan maallistuvan yhteiskunnan yleissivistävään kouluun paremmin kuin uskontoon liitetyn moraalikasvatuksen. Näissä argumenteissa vedottiin siihen, että etiikan opetus muotoiltiin aikana, jolloin evankelis-luterilainen kirkko ja kristinusko yleensä olivat suomalaisessa yhteiskunnassa hyvin erilaisessa asemassa kuin nykyään. Tässä argumenttityypissä on kyse oikeastaan koulun muuttamisesta vastaamaan jo aktualisoitunutta yhteiskunnan muutosta.

Suomen Psykologiliiton koulupsykologien toimikunta (L/26.8.2010) korostaa, että luterilaisen kirkon merkitys on 2010-luvulla hyvin erilainen kuin peruskoulun tai kansakoulun syntyessä, joten kaikille yhteinen etiikka moniarvoisuvassa yhteiskunnassa on oikeansuuntainen ratkaisu. Myös etnisten suhteiden neuvottelukunta (L/13.9.2010) pitää yhteistä etiikkaa perusteltuna yhdenvertaisen opetuksen turvaamiseksi pluralistisessa yhteiskunnassa.

Suomen Humanistiliiton (L/1.9.2010) mukaan katsomuksellisissa kysymyksissä pitäisi uskaltaa antaa päättäjävaltaa enemmän yksilöille. Liiton mukaan perustuslain ja kansainvälisten sopimusten soveltaminen on ollut Suomessa horjuvaa varsinkin sekulaarien katsomusten osalta, kun yhteiskunnan julkisissa kouluissa katsomustyyppit laitetaan eriarvoiseen asemaan ja *rajoitetaan yksilön oikeutta päättää omatuntonsa suunnasta katsomuksellisten yhdyskuntien jäsenyydestä riippumatta.* Viranomaisilla ei liiton mukaan pitäisi olla oikeutta tarkastella yksilön katsomuksellisen yhdyskunnan jäsenyyteen liittyviä tietoja. Sen vuoksi huoltajan

tai 15 vuotta täyttäneen oppilaan pitäisi voida vapaasti valita katsomusaineensa tai kaikille pitäisi koulussa opettaa yhteistä riippumatonta etiikkaa.

Katsomusvapauskysymyksessä Humanistiliitto (L/1.9.2010) toteaa katsomusopetuksen liittyvän läheisesti kodin arvokasvatukseen mutta korostaa ennen kaikkea oppilaan yksilönäkökulmaa: *Katsomuksellisten humanistien mielestä kaikkialla maailmassa oman maailman- ja elämäkatsomuksensa vapaa ja itsenäinen luominen, omaksuminen ja viljeleminen on jokaisen yksilön luovuttamaton ihmisoikeus.*

Pääkaupunkiseudun ateistit ry (L/3.9.2010) tekee laajan katsauksen katsomusvapauskysymykseen ja yhteiskunnan tarjoamaan eettiseen opetukseen. Yhdistys katsoo, että tunnustukseton etiikka ei olisi uskonnonvastaista eikä siihen osallistumiseen velvoittaminen ihmis-oikeussopimusten vastaista, kuten etiikan opetuksen vastustajat olivat argumentoineet (ks. luku 5.2.2). Yhdistys ottaa kantaa myös etiikan opetuksen vastustajien käyttämään kotien kasvatusoikeus -argumenttiin: *Lasten moraalisen kasvatuksen suhteen on huomattava, että varkaat eivät voi vaatia lapsilleen opetettavaksi varkaiden moraalialia. Vakavammin sanoen huoltajat eivät voi vaatia koulussa opetettavaksi moraalialia, joka on ihmisoikeuksien vastaista.*

Katsomusaineen vapaata valintaa<sup>333</sup> lausunnoissaan kannattivat myös FETO (L/2.9.2010), Vihreä eduskuntaryhmä (L/11.8.2010), Helsingin kaupunki (20.9.2010), Vapaa-ajattelijain Liitto (L/2.9.2010), yksityishenkilö sekä useat keskustelupalstan kommentit sekä Vakauksien tasa-arvo ry (L/9.9.2010), joka kommentoi vapaata valintaa: *Elämäkatsomustiedon oppilasmäärät ovat kasvaneet joka tapauksessa monikulttuuristumisen ja sekularisaation myötä, joten ei ole järkeä keinotekoisesti rajoittaa määrän kasvua epäsymmetrisellä ja uskontokuntiin kuuluvia syrjivällä lainsäädännöllä. Todellisia ongelmia avaamisessa ei ole.*

Pääkaupunkiseudun ateistit ry (30.9.2010) vastustaa kannanotossaan elämäkatsomustiedon avaamista vapaasti valittavaksi, sillä avaaminen kirkkoon kuuluville olisi heidän mukaansa liian suuri uhka oppiaineen sekulaarille luonteelle. Vapaa-ajattelijain Liiton (L/2.9.2010) mukaan huoli elämäkatsomustiedon luonteen suojelemisesta on aiemmin ollut aiheellinen, mutta nyt elämäkatsomustieto on vakiinnuttanut asemansa. Avaaminen ei kuitenkaan saisi tarkoittaa sitä, että valtakirkko painostaisi oppiaineen luonnetta tai sisältöjä haluamaansa suuntaan.

Arvokasvatuksen lisääntynyt tarve nyky-yhteiskunnassa oli yksi etiikkaoppiaineen perustelu lausunnoissa. Esimerkiksi Vapaa-ajattelijain Liitto kritisoi kannanotossaan (25.2.2010) sitä, että valtiolta on ulkoistanut koulun arvokasvatuksen uskonnoille. Yhteiskunta tarvitsee yleisinhimillisten, uskonnoista riippumattomien arvojen opetusta, joka liiton mukaan käytännössä puuttuu kouluista. Järjestön mukaan *valtiiovallan on korkea aika ottaa vastuu myös koulun arvokasvatuksesta.*

Jotkut viittasivat arvokasvatuksen tarpeella tapakasvatukseen. Keskustelupalstalla esitettiin, että *käytöstapojen opetusta ja moraalikasvatusta on vahvistettava.* Näistä argumenteista löytyy yhteyksiä Suomessa 1900-luvun alussa käytyyn siveysoppikeskusteluun, jossa niin ikään eräänlainen ajan ”tapainturmelus” nousi argumentiksi moraalikasvatuksen vahvistamisen puolesta. Etiikasta toivottiin apua esimerkiksi *kiusaamisen kitkemiseen ja hyvien tapojen edistämiseen.* Keskustelupalstalla todettiin, että *arvopohdintojen tulisi olla kaikessa opetuksessa keskeisessä roolissa ja toivottiin, että oppilaille opetetaan, mitä ovat hyvä elämä, vastuu ja oikeudenmukaisuus.* (Tiivistelmät keskustelupalstan kommentteista.)

Toisaalta arvokasvatuksen tarve kiinnittyi aktiiviseen kansalaisuuteen. Puolustusministeriö (L/2.9.2010) korostaa *suomalaisen yhteiskunnan demokraattisten arvojen edistämistä*, Sisäministeriön (L/10.9.2010) mukaan taas on *korostettava kansalaisen oman harkinnan ja vastuun tärkeyttä.* Humanistiliiton (L/1.9.2010) mukaan etiikan opiskelu *tukee kasvua aktiiviseksi, vastuulliseksi ja suvaitsevaisiksi kansalaisiksi.* Liiton mukaan on tärkeää, että

333. Suomen Kuntaliitto (lausunto 26.8.2010) ehdotti vapaan valinnan selvittämistä. Krishna-liike ISKCON puolestaan ehdotti, että valtauskontoihin kuuluvilla pitäisi olla vapaavalintainen oikeus osallistua vähemmistöuskontojen opetukseen (lausunto 20.9.2010).

oppilas ymmärtää, etteivät hänen julkiset oikeutensa ja velvollisuutensa ole sidoksissa järjestöjen ja muiden yhteisöjen jäsenyyteen vaan ainoastaan kansalaisuuteen. Suomen Nuorisovaltuustojen Edustajisto (L/23.8.2010) ja Kansalaisyhteiskuntapolitiikan neuvottelukunta (L/1.9.2010) arvioivat, että etiikka kasvattaa oppilaista oman yhteiskunnan arvot<sup>334</sup> tuntevia aktiivisia kansalaisia ja vahvistaa osallistumis- ja vaikuttamisvalmiuksia.

Oikeusministeriö (L/3.9.2010) esittää, että etiikan opetussuunnitelmassa osallistumisen ja vaikuttamisen valmiudet olisi syytä nostaa tärkeiksi tavoitteiksi. Oikeusministeriön mukaan yhteiskuntaopin tuntimäärän kasvattaminen ja etiikan mukaantulo vahvistaisivat demokratia-, ihmisoikeus- ja monikulttuurisuuskasvatusta sekä perusoikeuksien ja laillisuuskasvatuksen näkökulmia kouluopetuksessa. Samalla kannalla on Åbo Akademi (L/3.9.2010): *Skolan borde emlellertid bereda eleverna för medborgerling medverkan*. Ilmasto- ja ympäristöky-symykset nousivat niin ikään arvokasvatuksen tarpeen perusteeksi Suomen Ympäristökasvatuksen Seuran (2.9.2010), WWF Suomen (30.8.2010) ja MLL:n (14.9.2010) lausunnoissa.

Kokoomuksen eduskuntaryhmän (L/9.9.2010) mukaan *etiikka omana oppiaineenaan on kannatettavaa moniarvoistuvassa ja monikulttuuristuvassa yhteiskunnassa*. Lausunnonantajien näkyvin ja useimmin toistuva peruste yhteiselle etiikalle onkin yhteiskunnan monikulttuuristuminen ja moniarvoistuminen.

Esimerkiksi Espoon kaupunki (7.9.2010), Kaarinan kaupunki (30.8.2010), Sosiaali- ja terveysministeriö (31.8.2010), Åbo Akademi Pedagogiska fakulteten (3.9.2010) ja SLL (2.9.2010) toteavat lausunnoissaan suomalaisen yhteiskunnan olevan yhä monikulttuurisempi, mikä luo tarpeen uudentalaiselle oppiaineelle.

Monikulttuurinen yhteiskunta edellyttää uudentalaisia toisen kohtaamisen ja erilaisuuden ymmärtämisen taitoja. Allianssi ry (L/1.9.2010) esittää, että koulun olisi oltava kulttuurien välisen yhteistoiminnan ja toinen toisiltaan oppimisen paikka. Järjestön mukaan yhteisen etiikan avulla *eettistä opetusta ja mm. suvaitsevaisuuskasvatusta voidaan todennäköisesti vahvistaa nykyisestä*. Vähemmistövaltuutettu (L/15.9.2020) kannattaa yhteistä etiikkaa, sillä *katsomusraajat ylittävä dialogi olisi omiaan lievittämään ennakkoluuloja sekä edistämään yhdenvertaisuutta yhteiskunnassa*. Dialogin merkitystä korostavat myös Opsia ry (L/31.8.2010), jonka mukaan etiikka voisi edistää rakentavaa dialogia eri katsomusten välillä, sekä Finlands Svenska Skolungdomsförbund (L/3.9.2010): *Koulun on osa yhteiskuntaa ja sen pitäisi olla paikka, jossa kulttuurinen ymmärrys ja dialogi kukoistavat, siksi etiikkaa pitäisi opettaa yhdessä kaikille oppilaille*.

Lapinlahden kunta (L/17.8.2010) korostaa, että Suomen vahvuutena on ollut yhtenäis-koulujärjestelmä, jossa kaikilla lapsilla on ollut mahdollisuus samansisältöiseen opetukseen. Kannanotto muistuttaa Koskenniemen yhteistä etiikkaa puoltavaa näkemystä peruskoulu-uudistuksen aikoihin.

Termi suvaitsevaisuus yleistyi suomalaisessa yhteiskunnallisessa keskustelussa 2000-luvun alussa. Termi toistuu myös etiikkaa kannattavissa lausunnoissa, joissa hahmottuu taustaoletus, jonka mukaan toimiakseen monikulttuurinen yhteiskunta edellyttää kansalaisten suvaitsevaisuutta.

Kaikille yhteinen etiikka

- *lisäisi suvaitsevaisuutta ja yhteenkuuluvuuden tunnetta* (Kunnallinen työmarkkinalaitos, L/30.8.2010).
- *isäisi yhteenkuuluvuutta, yhteisöllisyyttä ja mahdollistaisi avoimen keskustelun ja vuorovaikutuksen erilaiset katsomukset omaavien oppilaiden välillä* (Suomen Kuntaliitto, L/26.8.2010).
- *parantaa koulun mahdollisuuksia oppilaiden keskinäiseen eettiseen pohdiskeluun oppilaan uskontotaustasta riippumatta* (Kaarinan kaupunki, L/30.8.2010).

334. Suomalaisen yhteiskunnan arvojen tuntemusta korosti myös Vähemmistövaltuutettu (lausunto 15.9.2010).

- *auttaisi osaltaan edistämään toimivaa vuoropuhelua ja ymmärrystä* (Vihreä eduskuntaryhmä, L/11.8.2010).
- *toimisi katsomusrajat ja kulttuuriset ja uskonnolliset raja-aidat ylittävän keskustelun edistäjänä* (Lapsiasiavaltuutettu, L/9.9.2010).
- *kasvattaa oppilaista kansalaisia jotka osaavat myös ymmärtää ja arvostaa erilaisia tapoja ajatella* (Suomen Nuorisovaltuustojen Edustajisto, L/23.8.2010).
- *voisi edistää kulttuurien välistä vuoropuhelua koulussa* (Lapinlahden kunta, L/17.8.2010).
- *edistää oppilaiden keskinäistä kunnioittamista parhaiten* (Nuora L/2.9.2010).

Suvaitsevaisuus-termi toistuu myös keskustelupalstan kommentteissa: *oppilaat tarvitsevat välineitä arvottaakseen maailmaa, kasvaakseen moraaliseksi ja sivistyneiksi ihmiseksi yhä monimuotoisemmassa maailmassa. Tämä on yksi suvaitsevaisuuden peruspilareja.* (Tiivistelmät keskustelupalstan kommentteista.)

Lausunnonantajat pitävät tärkeänä, että yhteisillä etiikan tunneilla oppilaat saisivat kokeusta erilaisten ihmisten ja katsomusten kohtaamisesta ja kunnioittamisesta. Oikeusministeriön mukaan (L/3.9.2010) on ensiarvoisen tärkeää, että *suvaitsevaisuuskasvatuksessa vaalitaan avointa asennetta sekä tapojen ja arvojen monimuotoisuuden tunnustamista.* Puolustusministeriö (L/2.9.2010) korostaa vuorovaikutusta ja työskentelyä erilaisten ihmisten kanssa globaalina kansalaistaitona.

Vapaa-ajattelijain Liiton (L/2.9.2010) mukaan *työryhmänkin idea kaikille yhteisestä, dialogiin kannustavasta opetuksesta romuttuisi jos etiikkaa opetettaisiin nykyisissä katsomusaineryhmissä.* Liiton mukaan yhteisillä tunneilla oppilaat saisivat kokeusta muiden mielipiteiden kuuntelemisesta ja niiden arvostamisesta. Saman kannan otti Suomen Psykologiliiton koulupsykologian toimikunta (L/26.8.2010), jonka mukaan yhteinen opetusryhmä etiikassa oli *ehdottoman tärkeä* sekä Lapinlahden kunta (L/17.8.2010), jonka mukaan *etiikka poistaisi nykyisen ryhmittelyn ongelman joka eri uskontokuntien ja uskonnottomien välille on syntynyt ja avaisi uusia mahdollisuuksia keskusteluun*

Keski-Uudenmaan Vapaa-ajattelijat (K/12.2.2010) huomauttaa, että koulun yhteinen etiikka ei voi perustua uskontoihin, jotka pitävät omaa oppiaan ainoana oikeana ja muita väärinä. Yhdistys pitää mainittua asennetta esteenä maailmanrauhalle: *Maailmanrauha on mahdollista saavuttaa vain arvoilla, joihin kaikki maailman kansat voivat yhtyä.*

Sanat yhdessä ja yhteisöllisyys<sup>335</sup> toistuvat näissä perusteluissa:

- *Etiikka oppiaineena tarjoaisi mahdollisuuden eri kulttuuritaustan ja/tai eri elämäntapa- ja katsomuksen omaaville oppilaille keskustella yhdessä eettisistä peruskysymyksistä sekä yhteiskunnan perusarvoista.* (Vähemmistövaltuutettu, L/15.9.2020.)
- *Etiikan tulee olla kaikille yhteinen aine, jolloin mahdollistuu vuoropuhelu, keskustelu ja yhteinen ymmärrys luokkayhteisössä* (MLL, L/14.9. 2010.)
- *Suvaitsevaisuus ja yhteisöllisyys ovat arvoja, joita voidaan etiikan opetuksen myötä vahvistaa myös koulussa* (Kokoomuksen eduskuntaryhmä, L/9.9. 2010.)
- *Yhteisöllisyyden edistämiseksi kouluopetuksessa korostettava eettisiä, sosiaalisia, yhteisöllisiä ja kansalaisen valmiuksia sekä ajattelun taitoja* (FETO, L/2.9. 2010.)
- *korostettava yhteiseen pohdintaan perustuvan vuorovaikutuksen tärkeyttä* (Suomen rehtorit ry, L/30.8.2010.)

335. Vapaa-ajattelijain liiton kannanoton mukaan lapset ryhmiin erotteleva uskonnon opetus toimii yhteisöllisyyttä vastaan (25.2.2010) .

- tärkeää että kaikki oppilaat yhdessä katsomuskannasta riippumatta (Lapsiasiavaltuutettu, L/9.9.2010)
- *Etiikka mahdollistaa eri ryhmiin kuuluvien oppilaiden yhteisen arvo- ja moraalifilosofisen kasvatuksen ja opetuksen.* (Steinerkasvatuksen liitto, L/3.9.2010.)

Etiikkaa monikulttuurisen yhteiskunnan vaatimuksella perustelevat lausunnonantajat esittivät etiikan geneerisesti hyödylliseksi kaikille oppilaille. Eräs yksityishenkilö toteaa kannanotossaan, että etiikka palvelisi monikulttuurista yhteiskuntaa, sillä se nimenomaan *auttaisi maahanmuuttajien kotoutumisessa ja liberalisoitumisessa* (Henna Kajava, K/28.1.2010). Samansuuntaisen kannan ottaa Pääkaupunkiseudun ateistit ry (L/3.9.2010), jonka mukaan yhteisen filosofisen etiikan avulla *uskontoinen oppilas oppii pidättäytymään suomalaiseen yhteiskuntaan sopimattomista uskonnollisista näkemyksistään ja toisaalta oppii kuinka toimia rationaalisin argumentein sellaista yhteisötason elämää edistääkseen, jota uskontonsa pohjalta pitää hyvänä ja oikeana.*

Muutamat etiikkaa puolustavat lausunnonantajat perustelivat kantaansa sen suotuisilla vaikutuksilla nuoren kehitykseen. Kokoomuksen eduskuntaryhmän (L/9.9.2010) mukaan etiikka *tukee nuoren kokonaisvaltaista kasvua. Etiikan opetus oman uskonnon tai elämäntutkimustiedon ohella syventää oppilaan käsitystä omasta identiteetistä ja ihmisyydestä.* Myös tuntijakoryhmä on nimennyt lapsen ja nuoren oman identiteetin kehityksen tukemisen koulun ydintehtäväksi. (Perusopetus 2020, 43–44, 94–95.)

Suomen Humanistiliitto (L/1.9. 2010) pitää etiikan tuomia arvojen jäsentämisen ja arvioinnin taitoja keskeisinä *hyvinvoinnin ja turvallisuuden kannalta.* Liiton mukaan *etiikassa tulee antaa runsaasti tilaa oppilaan yksilöllisten näkemysten muodostamiselle.* Suomen Psykologiliiton koulupsykologien toimikunta (2010) suhtautuu lausunnossaan etiikkaan myönteisesti ja arvioi etiikan edistävän *itsetuntemusta ja psyykkistä hyvinvointia.*

### Millaista etiikkaa?

Joissain lausunnoissa ja kannanotoissa hahmotellaan sitä, mitä ja millaista yhteinen etiikka olisi luonteeltaan. Humanistiliitto (L/1.9. 2010) vaatii, että tavoitteet ja sisällöt etiikalle pitäisi määrittellä syvällisellä kansalaiskeskustelulla. Kokoomuksen eduskuntaryhmä (L/9.9.2010) mukaillee tuntijakotyöryhmän perusteluja, ja sen mukaan etiikan kautta mahdollistuisi *kai-kille katsomusryhmille yhteisten arvostusten ja ihmisyyteen liittyvien kysymysten pohdinta.*

Ihmisoikeuksien tuntemus nostetaan useammassa etiikkaa puoltavassa lausunnossa etiikan keskeiseksi oppisisällöksi. Etnisten suhteiden neuvottelukunnan (L/13.9.2010) mukaan uusi oppiaine olisi suunniteltava huolellisesti ja siihen, samoin kuin opettajankoulutukseen, olisi sisällytettävä perus- ja ihmisoikeuskasvatusta. Keski-Uudenmaan Vapaa-ajattelijat, Suomen Humanistiliitto, Puolustusministeriö, FETO ja MLL esittivät, että kaikille yhteisen etiikan pohjaksi olisi otettava YK:n yleismaailmallinen ihmisoikeuksien julistus<sup>336</sup>.

Useat etiikkaa puolustavat lausunnonantajat pyrkivät perustelemaan etiikan tarvetta tarkentamalla oppiaineen luonnetta: etiikka ei ole katsomusaine, eikä sitä sellaisena pitäisi käsitellä. Oppialana etiikka kuuluu filosofian alle, joka lukiossa on oma erillinen oppiaineensa, toisin kuin peruskoulussa. Tämän kategorian perustelut hahmottelivat itsenäisen etiikan pohjautuvan filosofiseen etiikkaan, sekulaariin humanismiin sekä filosofisen ja tieteellisen ajattelun taitojen kehittämiseen.

FETO (L/2.9.2010) esittää, että etiikan opetus pitäisi aloittaa jo ensimmäisillä luokilla. FETO harmittelee, että etiikan luonne jää työryhmän esityksessä turhan avoimeksi. FETO korostaa, että jos etiikasta tulee oma oppiaine<sup>337</sup>, sillä on oltava selkeästi omat tuntinsa, oma

336. Näkemyksiä yhteisen, universaalien etiikan mahdollisuudesta avaan luvussa 6.1.

337. Etiikkaa kannattaneetkin lausunnonantajat tunnustivat haasteet, joita uuden oppiaineen luomiseen liittyy. Esim. Keminmaan kunta toteaa lausunnossaan 2.9.2010 ykskantaan: *Etiikka tulee vaatimaan sisäänajoa.*



opetussuunnitelmansa ja omat aineenhallintavaatimuksensa. Järjestö korostaa filosofian opettajien olevan yliopistotutkintonsa puolesta päteviä opettamaan etiikkaa ja etiikan filosofista tieteenalapohjaa: *Yleisesti ottaen filosofian lähestymistavat ovat linjassa uusimman kasvatustieteellisen tutkimuksen sekä tuntijakotyöryhmän asettamien yleisten oppimistavoitteiden kanssa (ajattelun taidot, itsetuntemus, osallistuminen, dialogisuus), mikä puoltaa entistä vahvemmin etiikan tuomista perusopetukseen.* Liitto kertoo kannattavansa filosofia-aloitteen harkitsemista myös muilta osin. (FETO L/2.9.2010.) Myös Suomen psykologiliiton koulupsykologien toimikunta (L/26.8.2010) toteaa, että etiikka kuuluu tieteenalana filosofiaan.

Etiikkaa voisi Vapaa-ajattelijoiden (L/2.9.2010) mielestä olla perusopetuksessa enemmänkin kuin kaksi viikkotuntia ja yläluokilla siihen voisi liittää peruskoulusta puuttuvan filosofian opetuksen. Myös Lapinlahden kunnan (L/17.8.2010) mukaan olisi aiheellista pohtia filosofiaoppiaineen sisällyttämistä tuntijakoon. Totuuden Ystävät ry (L/3.9.2010) pitää tärkeänä, että etiikkaa opetetaan tieteellisistä lähtökohdista käsin, pedagogisena filosofiana, eikä katsomusaineena. Saman kannan esittivät Pääkaupunkiseudun ateistit (K/25.5.2010): *Etiikan olisi oltava menetelmältään filosofista etiikkaa eli moraalifilosofiaa.* Lausunnossaan 30.9.2010 Pääkaupunkiseudun ateistit ry päätyy kuitenkin vastustamaan työryhmän etiikkaehdotusta sillä perusteella, että se muodostaisi *todellisen uhan ateistin ihmisoikeuksille.* Yhdistys vaatii, että jos etiikka otetaan peruskoulun oppiaineeksi, sen luonne säädetään lailla sekulaariksi ja tunnustuksettomaksi<sup>338</sup>. Myöhemmin samana vuonna yhdistyksen puheenjohtaja Jouni Luukkainen kirjoittaa, että filosofia oppiaineena olisi ollut etiikkaa parempi ehdotus, sillä se *olisi taannut oppiaineelle tunnustuksettoman luonteen ja itsenäisen aseman* (Luukkainen 2010).

Suomen Humanistiliitto (L/1.9.2010) hahmottelee mahdollisen etiikkaoppiaineen sisältöä varsin laajasti. Liiton mukaan etiikassa pitäisi antaa runsaasti tilaa oppilaiden yksilöllisten näkemysten muodostumiselle. Etiikan opiskelu tukee kasvua aktiiviseksi, vastuulliseksi ja suvaitsevaiseksi kansalaiseksi, kun oppilaat tottuvat paneutumaan peruskysymyksiin, joihin ei ole yksinkertaisia ratkaisuja ja perustelemaan kantaansa sekä arvioimaan erilaisia näkemyksiä. Etiikka liitetään filosofian tieteenalaa: *Filosofisen etiikan käytännön merkitys perustuu siihen, että oppilas oppii jäsentämään käsitteellisesti arvoja, normeja ja merkityksiä koskevia kysymyksiä.* Etiikan sisällöiksi liitto listaa: *hyvän ja oikean käsitteet, toimintaa ohjaavien moraalisten arvojen luonne ja suhde tosiasioihin ja muihin arvoihin.* Liiton näkemys etiikasta on kuitenkin ennen kaikkea ajattelun taitoja korostava: *Pyrkimyksenä on ilmiön selittäminen eikä vain kuvaileminen ja tosiseikkojen muistaminen. Ymmärtäminen ei synny muistelun toistamisesta vaan asioiden merkityksen ja keskinäissuhteiden selittämisestä ja oivaltamisesta.* Filosofisen etiikan käytännön merkitys perustuu liiton mukaan siihen, että oppilas oppii jäsentämään käsitteellisesti eettisiä kysymyksiä. (Suomen Humanistiliitto L/1.9.2010.)

#### 4.4.3 Yhteenveto 2010-luvun keskustelusta

Taustan etiikanopetuskeskustelulle 2010-luvun alussa loivat yhteiskunnan arvo- ja kulttuuriilmaston moninaistuminen sekä maallistuminen, voimistuva individualismi, vuosituhannen vaihteen taloudellinen nousukausi ja informaatioteknologian kehitys, huoli lasten ja nuorten hyvinvoinnista, mediakentän monipuolistuminen ja sen merkityksen kasvu sekä yhä akuutimmaksi käyvä ilmastokriisi.

Etiikkaehdotuksen taustalla oli tarve reagoida yhä näkyvämmäksi käyvään yhteiskunnan monikulttuuristumiseen ja vahvistaa muutenkin opetussuunnitelmasolla näkyvämmän roolin saanutta ihmisoikeuskasvatusta. Opetusministeri Virkkusella oli myös tavoitteena lisätä katsomusopetuksen kaikille oppilaille yhteistä osuutta. Tuntijakotyöryhmässä korostettiin,

338. Käsittelen kirkollisten ja uskonnollisten toimijoiden sekä vapaa-ajattelijoiden molemminpuolisia epäluuloja luvussa Yhteisen etiikan mahdollisuudet ja mahdottomuudet (luku 6).

että perusteet etiikalle löytyivät pedagogiikasta ja monikulttuurisen yhteiskunnan yhteiselämän vaatimista käytännön ratkaisuista. Katsomuspoliittista vastakkainasettelua haluttiin työryhmässä välttää samaan tapaan kuin Soininen aikanaan siveysopin kohdalla.

Työryhmän esitys olisi pudottanut uskonnon tuntimäärän 11 vuosiviikkotunnista kahdeksaan vuosiviikkotuntiin, ja etiikkaa olisi opetettu kaksi vuosiviikkotuntia luokilla 7–9. Kysymys etiikasta kietoutuikin jälleen taisteluun uskonnon opetuksen asemasta. Etiikkaehdotusta vastustivat näkyvästi evankelis-luterilainen kirkko, uskonnonopettajat ja myös pienemmät uskontokunnat, monet kasvatuksen ja koulutuksen toimijat sekä kunnat, joista viimeisillä huolta herättivät erityisesti uuden oppiaineen vaatimat taloudelliset panostukset ja koulun opetusjärjestelyt kokonaisuudessaan. Osa etiikkaa vastustaneista olisi kannattanut vielä radikaalimpaa katsomusopetuksen uudistusta.

Jakolinja hallituksen ja opposition välillä selittää osaltaan puolueiden kantojen jakautumista etiikanopetuskysymyksessä: kokoomus kannatti ministeri Virkkusen asettaman työryhmän ehdotusta, samoin hallituksessa istuneet vihreät ja RKP. Toisaalta hallituskumppani keskusta (L/27.8.2010) asettui vastustamaan esitystä ja katsoi etiikan opettamisen uskontokunnittain sitovan opetuksen kotien arvopohjaan. Oppositiossa etiikkaa vastustettiin kahdesta hyvin erilaisesta syystä: kristillisdemokraatit (L/26.8.2010) ja perussuomalaiset (L/30.8.2010) pitivät uskontoa kestävästä moraalikäsitteen perustana ja vastustivat etiikkaehdotusta periaatteellisista syistä. Sosialidemokraatit (L/10.9.2010) eivät nähneet erillistä etiikkaa tarpeellisena oppiaineena vaan vaativat laajempaa keskustelua katsomusopetuksen kokonaisuudesta sekä elämäntutkimustiedon avaamista myös kirkkoon kuuluville. Vasemmistoliitto (L/3.9.2010) vaati puolestaan nykymuotoisen uskonnon opetuksen lakkauttamista ja korvaamista kaikille yhteisellä elämäntutkimustiedolla, johon kuuluisivat myös eettiset pohdinnat.

Samaan aikaan työryhmän etiikkaehdotuksen kanssa tehdyt asiantuntija-aloitteet filosofian ottamisesta osaksi peruskoulun opetusohjelmaan sekä yhteiskuntaopin opiskelun varhentamisesta kertovat siitä, että ilmassa oli kansalais- ja demokratiakasvatuksen, kriittisen ajattelun taitojen sekä eettisen arviointikyvyn vahvistamisen tarvetta laajemminkin. Näistä aloitteista toteutui ainoastaan yhteiskuntaopin opiskelun aloitus alakoulun viimeisillä vuosiluokilla. (Tulevaisuuden perusopetus 2012, 6.)

Peruskoulun tuntijakouudistuksen yhteydessä 2010-luvun alussa kannatettiin etiikkaa itsenäiseksi, kaikille yhteiseksi oppiaineeksi ennen kaikkea globalisoituvan ja monikulttuuristuvan yhteiskunnan edellyttämien kansalaistaitojen vuoksi. Mainituiksi taidoiksi perusteluissa nostettiin suvaitsevaisuus, vuorovaikutus- ja yhteistyötaitot sekä kyky eettiseen ajatteluun ja arviointiin. Kaikille katsomusryhmille yhteisen etiikan katsottiin vahvistavan yhteisöllisyyttä koulussa ja eri tunnustusryhmien välistä ymmärrystä yhteiskunnassa.

Myös sekularisaation, katsomusvapauden ja katsomusopetuksen kokonaisuudistuksen kysymykset näkyivät etiikkaa puoltaneissa perusteluissa. Vuosituhannen alussa virinnyt katsomusopetuskeskustelu ja ehdotukset yhteiseen katsomusaineeseen siirtymisestä heijastuivat vuoden 2010 tuntijakokeskusteluun. Etiikkaehdotus tulkittiin vahvasti osaksi katsomusopetuksen kokonaisuutta, johon monet toivoivat radikaalimpaa uudistusta.

Kaikille yhteistä etiikkaa perusteltiin ennen muuta muuttuvan ja monikulttuurisen yhteiskunnan tarpeilla, mutta etiikan katsottiin tukevan myös nuoren moraalisisällä kehitystä, hyvinvointia ja identiteettityötä.

Kaikille yhteisen uskonnosta irrallisen etiikan hahmoteltiin 2010-luvun keskustelussa olevan luonteeltaan

- universaaliin ihmisoikeusetiikkaan pohjaavaa
- filosofian tieteenalaperustaan nojaavaa
- eettisen ajattelun taitoja kehittävä.

#### 4.5 YHTEENVETO YHTEISEN ETIIKAN PUOLUSTUKSESTA ERI AIKAKAUSINA

Teen taulukossa 7. yhteenvedon luvun 4. keskeisistä löydöksistä. Kuvaan eri aikakausien luoman kontekstin ja tarpeen etiikanopetuksen reformiehdotukselle, perusteluissa hahmotuneen etiikan opetuksen luonteen sekä tavoitteen sekä termit, jotka kunkin aikakauden kohdalla puhetta yhteisen etiikan puolesta nähdäkseni määrittävät. Keskeinen löydökseni oli, että vaikka neljän tutkitun aikakauden välillä oli painotuseroja yhteisen etiikan puolustuksessa, ovat argumentit yhteisen etiikan puolesta säilyneet sadan vuoden ajan perustaltaan samankaltaisina. Kaikkien tutkittujen ajankohtien yhteisen etiikan puolustusta onkin mahdollista luonnehtia *demokraattisen yhteiselämän turvaamisen* tavoitteen kautta.

Taulukko 7. Demokraattisen yhteiselämän turva – yhteisen etiikan puolustus eri aikakausina

ajankohta	tarve etiikan opetukselle	etiikan opetuksen luonne	etiikan opetuksen tavoite	puhe yhteisen etiikan puolesta
1920-luku	sisällissodan rikki repimä kansa	luonteenkasvatus, hyveet, keskiössä sisältö	kansakunnan etu, kansanvaltaisuu-den opettelu	kansalaiskunto-puhe
1960-luku	arvopluralistinen, liberaali demokratia	autonomisen moraalisen ajattelun tukeminen, sisältö YK:n ihmisoikeus-etiikasta, keskiössä muoto	kansanvallan vahvistaminen, yhteiskunnan toiminta ja yksilön oikeudet	kansanvalta-puhe
1990-luku	kansainvälistyvä maailma	formaali, käsitteellinen, filosofinen, toisaalta omakoh-taiseen arvopoh-dintaan kannustava, keskiössä muoto	suvaitsevaisuus, kunnioittava yhteiselämä eri katso-musten välillä	arvopohdinta- ja suvaitsevai-suuspuhe
2010-luku	globalisoituva maailma, monikulttuurinen ja moniarvoisen Suomi	universaaliin ihmis-oikeusetiikkaan pohjaavaa, filosofiaan tieteenalana nojaavaa, eettisen ajattelun taitoja kehittävää, keskiössä muoto	monikulttuurisen dialogi, ihmisoikeuksien korostaminen, erot ylittävä yhteisöllisyys	monikulttuuri-suus- ja yhteisöllisyyspuhe

## 5. PUHE YHTEISTÄ ETIIKKA VASTAAN

Tässä luvussa tarkastelen temaattisesti puhetta yhteistä etiikkaa vastaan. Siinä missä yhteistä etiikkaa puolustava puhe on läpi tutkittavien ajanjaksojen kietoutunut demokraattisen yhteiselämän ihanteisiin, on vastustavassa puheessa ollut variaatiota ajanjaksojen välillä mutta myös ajanjaksojen sisällä.

Olen jakanut yhteistä etiikkaa vastustavat argumentit kolmeen pääkategoriaan: kouluun, yksilöön ja yhteiskuntaan liittyviin. Etiikka ja koulu -otsikon alla kuvaan ja analysoin uhkapuhetta eli uskonnon opetuksen asemaan liittyvästä huolesta kumpuavaa puhetta sekä pedagogista puhetta. Etiikka ja yksilö -luvussa tarkastelen ensin oppilaan hyvinvointiin ja identiteettiin liittyvää yksilöpuhetta ja sitten perheen merkitystä ja vanhempien oikeuksia korostavaa kasvatusoikeuspuhetta. Etiikka ja yhteiskunta -luvussa esitän, että yhteistä etiikkaa on vastustettu niin kansakuntapuheella kuin monikulttuurisuuspuheellakin.

### 5.1 ETIIKKA JA KOULU

Tässä luvussa tarkastelen kouluun liittyviä perusteita kaikille yhteistä etiikkaa vastaan.

Uskonnon opetuksen asema on ollut viimeisen sadan vuoden aikana suurin yksittäinen etiikkaoppiaineen mahdollisuuksia määrittävä taustakysymys. Yhdessäkään etiikanopetuskeskustelun vaiheessa 1920-luvulta 2010-luvulle ei ole virallisesti esitetty uskonnon korvaamista etiikalla, mutta kaikissa keskustelun vaiheissa etiikka on esitetty uhaksi uskonnon opetuksen asemalle. Esitänkin, että tämä uhkapuhe on ollut yksi keskeinen etiikan vastustajien strategia.

Pedagogisella puheella on myös perusteltu uskontoon sidotun etiikan tarvetta. Pedagogisissa perusteluissa erottuu kaksi itsenäisen etiikan vastustamisen strategiaa: yhtäältä etiikka on haluttu tehdä tarpeettomaksi (ja vaarattomaksi) esittämällä sen toteutuvan läpäisyperiaatteella koulun kaikessa toiminnassa, toisaalta kysymys etiikan opetuksesta on pedagogisoitu. Pedagogisoinimisella uskontoon sidottu etiikka on irrotettu maailmankatsomuksellisista ja metafysisistä sitoumuksistaan ja pyritty esittämään puhtaana kasvatuksellisenä ratkaisuna.

#### 5.1.1 Uhkapuhe

##### Itsenäisyyden ajan alun huolet uskonnon opetuksen asemasta

Huoli uskonnon opetuksen asemasta on sävyttänyt etiikanopetuskeskusteluja 1900-luvun alusta alkaen. Itsenäisyyden alkuvuosina toteutumassa oleva uskonnonvapauslaki aiheutti epävarmuutta: vielä ei tiedetty, kuinka paljon uskonnonvapauslain myötä kirkosta erottaisiin<sup>339</sup> ja kuinka moni oppilas näin vapautuisi uskonnon opetuksesta. (Sandberg 1986, 46; Arola 2003, 187; Tamminen 1967b, 111–113; 140.)

339. Esimerkiksi *Herättäjässä* kirjoitettiin kirkosta eroa haluavan joukon kasvaneen *suuren suureksi* (24.3.1922).

Paavo Virkkunen piti vielä 1922 kansakoulun järjestysmuodosta säädettyä ongelmallisenä sitä, että uskonnonvapauslaki, joka mahdollistaisi uskonnon opetuksesta vapauttamisen, oli säädetty ennen koululakeja. Virkkunen itse asiassa piti kansakoulun uskonnon opetuksen turvaamista ensisijaisena uskonnonvapauslakiin nähden: *Mutta huomiota ei ole voinut kieltää siltä käsityskannalta, että yleisen uskonnonvapauden säätäminen olisi ollut lykättävä siksi, kunnes toisessa lainsäädännössä olisi selvästi ja tydyttävästi ilmaistu, millä tavoitin aiotaan järjestää uskonnonopetus, tämä arkaluontoisin ja syvällisin kohta kansakoulun toiminnassa. Että minä puolestani, mainitsemistani epäilyksistä huolimatta, olen katsonut voivani myötävaikuttaa uskonnonvapauslain hyväksymiseen, se on johtunut siitä vakaumuksestani, että kansakoulun uskonnonopetus tultaisiin järjestämään tavalla, joka oikeudenmukaisesti ottaa varteen kristityn kansamme ehdottomat vaatimukset.* (Vp 1922. Ptk I, 832–833.) Arola (2003, 194) tulkitsee Virkkusen vihjanneen, että tämä olisi oikeastaan halunnut varmistaa ensin koulujen uskonnon opetuksen ja sitten vasta hyväksyttävä uskonnonvapauslain.

Joillakin siveysopin vastustajilla oli se virheellinen käsitys, että pakollisen siveysopin ottaminen kansakoulun opetusohjelmaan merkitsisi uskonnon opetuksen poistamista<sup>340</sup>. Esimerkiksi Heinäjoen kirkkokansan kokouksen pöytäkirjaan kirjattiin kokouksen yksimielinen mielipide siitä, että *kansamme lapsille on edelleen opetettava evankelisluterilaista uskontoa eikä vaihdettava sitä jumalattomaan siveysoppiin*. Myös Raahen kristikansan kokouksessa käsitys siveysopin uskonnon opetuksen korvaavasta luonteesta pääsi syntymään, kun saarnaaja Vilho Järvinen alusti aiheesta *Onko uskonnoton siveysoppi tehtävä pakolliseksi oppiaineeksi vai katsotaanko että uskonnonopetus on säilytettävä ja tätä opetusta nauttivat vapautettavat uskonnottoman siveysopin opetuksesta?* (Heinäjoen kirkkokansan kokouksen ptk. 19.2.1922; Raahen ja sen ympäristön kristikansan kokouksen ptk. 5.3.1922.)

Siveysoppi esitettiin joka tapauksessa suureksi uhaksi uskonnon opetuksen asemalle. Virkkunen piti todisteena uhasta sitä, että kansakoulun opetusaineiden luettelossa valtioneuvosto oli siirtänyt uskonnon pois ensimmäiseltä kolmannelle sijalle äidinkielen ja historian jälkeen, vaikka kouluhallituksen ehdotuksessa uskonto oli oppiaineluettelossa ensimmäisenä. Hän kirjoittaa: *Mitä muuta kuin heikentämisyritystä tietää ensinnäkin se, että hallitus antamassaan esityksessä on opetusaineiden luettelossa siirtänyt uskonnon aseman tämän vanhastaan omistamalta kunniasijalta?* (Virkkunen 1922e.)

Sivistysvaliokunta palautti järjestyksen kouluhallituksen ehdotuksen mukaiseksi. (Tamminen 1967b, 128–129.) Virkkunen sai tukea kokoomuksen pappisedustaja Kylänpäältä, joka piti siveysoppia uutena keinona pitkässä keinojen ketjussa<sup>341</sup> yrittää hävittää kristillinen uskonnon opetus. (Vp 1922. Ptk I, 846–847.)

Kansakoulun järjestysmuotolain ensimmäisessä käsittelyssä Paavo Virkkunen palasi kysymykseen oppivelvollisuuslaista poisjääneestä oppiaineluettelosta, minkä johdosta uskonnon opetuksen asemasta oli hänen mukaansa tullut erityisen uhanalainen. Virkkusen mukaan *olisi tämä kysymys pitänyt järjestää jo oppivelvollisuuslain säätämisen yhteydessä. Kansamme suuressa enemmistössä, siinä sen ydinaineksessa, joka pitää uskonnonopetuksen antamista yleisessä koulussa tämän menestymisen ja tehtävän täyttymisen elinehtona, on syystä saatettu tuntee levottomuutta sen tilanteen johdosta, johon on jouduttu, että toisaalta oppivelvollisuuslaki pakoittaa kaikkia lasten vanhempia lähettämään lapsensa yleiseen kouluun, mutta toisaalta jättää selvästi lausumatta julki, mitä kansakoulussa lapsille opetetaan, ja erittäinkin jättää kantansa merkitsemättä uskonnonopetuksen kysymyksessä, joka näille vanhemmille on kaikkein tähdellisim.* Eduskunta

340. Vaikuttaa siltä, että kirkkollisista sanomalehdistä tämä käsitys säilyi erityisen vahvana *Herättäjässä*, kun taas *Kotimaa* pyrki oikaisemaan em. väärinkäsityksen. Ks. esim. *Herättäjä* 24.2.1922 ja 17.2.1922. Toisaalta kirkkokansan nousun aktivistit pitivät tärkeänä selvittää, ettei tällaisia väärinkäsityksiä siveysopin ja uskonnon opetuksen suhteista kirkkokansan keskuudessa ollut. (Nordström 1922, 1.)

341. Muita keinoja Kylänpään mukaan olivat olleet seurakunnan alkukoulujen muuttaminen kunnallisiksi ja niiden valtionapujen kieltäminen.

*kuitenkin jätti säätäänsä oppivelvollisuuslain uskonnonopetuksen kysymyksen järjestämättä kai-  
keti jonkunlaisesta arkuussyystä.* (Vp 1922. Ptk I, 832.)

Ingman katsoi Mantereen johtaman koekoulukomitean syrjivän uskonnon opetusta. Soininen oli opetusministerinä vahvistanut komitean ehdottaman opetussuunnitelman 1919, jonka Ingman kuitenkin perui 1921 tultuaan opetusministeriksi. Ingman pelkäsi, että uskonnon opetuksen supistettu tuntimäärä olisi vaarallinen ennakkotapaus tilanteessa, jossa koulun uskonnon ja siveysopetuksesta käytiin keskustelua. (Välimäki 1998, 241.)

Virkkunen piti uskonnon aseman kannalta ongelmallisena sitä, että Soininen oli kieltäyty-  
nyt sivistysvaliokunnassa lisäämään lakitekstiin mainintaa siveysopin lepäämisestä Jeesuksen Uuden testamentin perustuksella. *Opettajain lehden* kirjoituksissa argumentoitiin itsenäisen siveysopin olevan sodanjälkeisissä oloissa omiaan halventamaan<sup>342</sup> uskontoa, antaisihan uskonnosta irrallinen moraaliooppiaine ymmärtää, ettei kristinusko yksin olisi kyllin pätevä moraaliopetukseen. (OL 1921, 674–675, 731; OL 1922, 169–170.)

Uuden oppiaineen lisääminen opetusohjelmaan vaatisi luonnollisesti tuntijaon tarkasta-  
mista ja tuntien varaamista siveysopille. Koska kansakoulun lukujärjestyskehystä ei ollut va-  
raa laajentaa, siveysopin vastustajat katsoivat, että tunnit tuldtisiin todennäköisesti ottamaan  
uskonnolta. Myös käytännöllinen huoli nostettiin esiin: uskonnonopetukseen osallistuvat  
joutuisivat olemaan koulussa useampia tunteja, minkä pelättiin johtavan katkeruuteen ja  
mahdollisesti yrityksiin vapauttaa lapsi uskonnon opetuksesta. (Nordström 1922, 4; G. G.  
Rosenqvist 1922b, 6.) Ingmanin mielestä oli hurskastelua väittää, ettei yhteinen siveysoppi  
olisi vaikuttanut uskonnon opetukseen ja piti varmana, että siveysopin tunnit tuldtisiin otta-  
maan uskonnolta. (Välimäki 1998, 238–239.)

Vasemmiston myönteinen suhtautuminen itsenäiseen siveysoppiin oli kuitenkin suu-  
rin syy pelolle siitä, että siveysoppiin syrjäyttäisi uskonnon. Sosialistien vuosisadan alusta  
saakka esittämät vaatimukset uskonnon korvaamisesta neutraalilla siveysopetuksella olivat  
siveysopin vastustajien tuoreessa muistissa. Epäluuloa lisäsi Tammisen (1967b, 134) mukaan  
sosiaalidemokraattien tapa puhua ”yhteiskunnan” tai ”solidaarisuuden ja yhteistunnon aat-  
teisiin” perustuvasta opetuksesta. Soinista kritisoitiin naiviudesta, jos hän oletti, että sosiaali-  
demokraatit tyytyisivät kristillisen hengen mukaiseen yleiseen etiikan opetukseen.

Myös *Opettajain lehti* piti eduskunnan sen hetkistä enemmistöä riittävänä todisteena  
sille, että pakollinen siveysoppi johtaisi uskonnon opetuksen poistamisvaatimuksiin. Paa-  
vo Virkkunen esitti siveysopin käenpoikana, joka työntää uskonnon opetuksen ulos. Siveys-  
opin pakolliseksi säätämisen jälkeen voisi Virkkusen mukaan käydä niin, ettei Soininen enää  
pystyisikään määräämään sen sisältöä ja estämään sosialisteja käyttämästä uskonnotonta  
siveysoppia perusteena poistaa uskonnon opetus kokonaan. (Tamminen 1967b, 134; KM  
1.2.1922; Soininen 1922e; Simolin 1922.)

Virkkunen piti arvovaltatappiona uskonnolle sitä, että kaikki opiskelisivat siveysoppia,  
mutta uskonnonopetuksesta voisi uskonnonvapauslain nojalla saada vapautuksen: *Soinisen  
alkuunpanema ”uudistus” tietää näet sitä, että uskonnonopetus alennetaan vapaaehtoisen aineen  
asemaan, kun sitä vastoin uusi tulokas, siveysopetus, heti ylennetään kaikille oppilaille pakolliseksi,  
opetusaineiden joukkoon itsenäiseksi. Uusi siveysoppi ei tulisi uskonnonopetuksen rinnalle, niin-  
kuin ylijohdaja Soininen uskottelee, vaan sen yläpuolelle.* (Virkkunen 1922e.)

Arolan (2003, 194) mukaan Virkkunen pyrki tarkoituksellisesti esittämään uskonnon  
opetuksen uhanalaisessa valossa, kun sitä ei ollut kirjattu oppivelvollisuuslakiin, vaikka mah-  
dollisuus muuttaa lakia oli yhtä suuri oppivelvollisuuslaissa kuin laissa kansakoulun järjestys-  
muodon perusteista. Uskonnon opetuksen aseman esittäminen äärimmäisen uhanalaisena oli  
näin strateginen valinta, jolla varmistettiin uskonnolle puolustusasemat uskonnonvapauslain

342. Siveysoppiin sinänsä myönteisesti suhtautuva kansakoulunopettaja, toimittaja ja oppikirjailija Eeme-  
li Etelälähtikin arveli, että siveysoppia tuldtisiin pitämään uskonnon halveksimisena. (Etelälähti 1922,  
177–178.)

synnyttämässä uudessa tilanteessa. Itse tulkitseen, että siveysoppi palveli tätä uskonnon opetuksen poikkeuksellisen vaaranalaisen aseman maalailua.

Soinisen mukaan siveysoppi voisi toimia juuri päinvastoin ja pikemminkin laimentaa uskonnonvastustajien pyrkimystä poistaa oppiaine kouluista. Soininen (esim. 1922b; 1922e) vakuutti useassa yhteydessä, ettei siveysoppi missään tapauksessa merkitsisi uskonnon opetuksen poistamista koulusta.

Miksi uskonnosta ja siveysopista keskusteltiin kansakoulun järjestysmuodon perusteita koskevan lakiesityksen kohdalla niin paljon, vaikka esityksessä oli monia muitakin relevantteja keskustelunaiheita? Arolan (2003, 202–203) mukaan oikeisto loi taktisesti kuvaa suuresta vasemmistolaisesta kulttuurivaarasta, jota kokoomuksen ryhmä lukuisine pappisedustajineen oli torjumassa. Vasemmisto leimasi kirkon oikeiston tukijaksi ja väitti kokoomuksen kalastelevan ääniä kirkkokansan keskuudessa.

Tamminen (1967b, 121) arvioi 1960-luvulla, että tunnustuksellisen uskonnon opetuksen asema oli todella vaakalaudalla itsenäisyyden alkuvuosina, olihan sosiaalidemokraateilla eduskunnassa lähes puolet edustajista, ja yleiskristillinen tai uskonnonhistorian ja siveysopin opetus sai kannatusta myös muista ryhmistä. Pidän Tammisen arviota ongelmallisena kahdesta syystä. Ensinnäkin sosiaalidemokraatit eivät julkilausutuista tavoitteistaan huolimatta tehneet katsomusopetuksesta kovaa vaaliteemaa. Itsenäistymisen ja sisällissodan jälkeen eduskunnan agendalla oli monia paljon polttavampia teemoja hallitusmuodosta valuutan riittävyteen ja sosiaalipoliittisiin uudistuksiin. SDP ei halunnut ärsyttää maaseudun uskonnollista väkeä katsomuspoliittisilla teemoilla, ja kirkon säilyminen potentiaalisesti merkittävänä voimatekijänä oli otettava reaalipoliittisesti huomioon<sup>343</sup>. (Pikkusaari 1998, 203; Autio 1986, 109–110.)

Toiseksi lienee mahdollista arvioida, että monet aikalaiset sisällissodan ja vuosisadan vaihteen kulttuuristen ja maailmankatsomuksellisten mullistusten jälkeisessä tilanteessa todella *kokivat* uskonnon opetuksen aseman uhanalaiseksi. Se, kuinka todellinen tuo uhka oli ja missä määrin itsenäinen siveysoppi olisi tätä uhkaa vahvistanut, ei ehkä ole yhtä mielekäs kysymys kuin se, kuinka tuota uhkaa tarkoituksella tuotettiin. Arolan (2003, 204) mukaan edes kokoomuksen eduskuntaryhmä ei enää kansakoulun järjestysmuodon perusteita säädettyäessä uskonut tosissaan, että uskonnon opetusta määräävät säädökset olisivat vaarassa. Pikemminkin oikeisto halusi tehdä siveysopista ongelman, koska se hyötyi ongelman olemassaolosta. Samaan tulkintaan on päätynyt myös Autio (1986, 63): taistelutunnelmaa luotiin oikeistossa, jotta uskontoa voitaisiin käyttää vaaliaseena.

Yhtä kaikki kokemus ”uhasta” sai pedagogisena uudistuksena alkaneen siveysoppi-idean läpipolitiisoitumaan itsenäisyyden alussa niin, ettei sitä ollut enää mahdollista arvioida soinislaisin pedagogisin ja moraalikasvatuksellisin perustein.

### Peruskoulua luodaan – uskonto pitää paikkansa

Uskonnon opetuksen uhanalaisena pidetty asema korostuu peruskoulu-uudistuksen aikaisessa yhteisen siveysopin vastaisessa argumentaatiossa. Hallituksen puitelakiesityksen kanssa samoihin aikoihin julkaistu 59:n vetoamus ja sitä seurannut kampanja naulasivat viimeistään myös 1960-luvun etiikanopetuskeskustelun osaksi keskustelua uskonnon opetuksen tulevaisuudesta. Saineen (2000, 112) mukaan samaan aikaan julkisuudessa käyty kriittinen keskustelu kirkon yhteiskunnallisesta asemasta aiheutti sen, että koulun katsomusopetuksen tai etiikan opetuksen uudistusehdotukset tulivat tulkituksi hyökkäyksiksi kirkkoa ja uskonnon

343. Tästä esimerkkinä on kirkosta eronneen sosiaalidemokraatti Julius Ailion tulo opetusministeriksi vuonna 1926. Nimitys herätti levottomuutta kirkon piirissä, mutta Tannerin vasemmistohallituksen katsomuspolitiikka oli varovaista, eikä Ailion kirkkopoliitiikka ollut jyrkkää pientä kirkkobudjettiin jätettyä ”vasemmistolaisista jälkeä” lukuun ottamatta. (Autio 1986, 110.)

opetusta vastaan. Vuoden 1966 eduskuntavaalien vasemmistökäänne, SKDL:n mukanaolo hallituksessa ja SDP:n vasemmistosiivessä esitetyt katsomuskannanotot loivat mahdollisesti pelon ilmapiiriä. Uhan konkreettisuutta tai todellisuutta ei ole helppo todentaa, mutta tuota uhkaa tuotettiin aktiivisesti julkisessa keskustelussa. Uskonnon opetuksen uhattua asemaa korostanut Pentti Kauppi (1971a, 7) katsoo uskonnon opetuksen kriisin juontavan juurensa 1860-luvulla tapahtuneeseen koululaitoksen erottamiseen kirkon yhteydestä. Arvio sitoo uskonnon opetuksen aseman muutoksen kipukohdat kirkon hegemonian purkautumiseen.

Konkreettinen huoli oli uskonnon tuntimäärän mahdollinen väheneminen itsenäisen siveysopin myötä. Uskontoon sidotun etiikan puolustajat vetosivat niin sanottuun Liliuksen sääntöön, jonka mukaan yhdellä viikkotunnilla ei reaaliaineissa voi antaa pedagogisesti mielekästä opetusta tai saavuttaa opetuksen päämääriä. (SUOL:n 1.11.1966 ja Laajennetun piispainkokouksen 8.12.1966 lausunnot opetusministeriölle KUT:n mietinnöstä; ks. myös Nikunen 1971.)

SKO ilmoittaa julkilausumassaan POPSK:lle 5.8.1967 pitävänsä *tärkeänä, ettei uskonnon-opetukselta sen ulkonaisia puitteita heikentämällä riistetä sen mahdollisuutta toteuttaa tehtäväänsä*. Samansuuntaista retoriikkaa on KKK:n lausunnossa peruskoulun väliaikaisesta uskonnon opetussuunnitelmasta 23.10.1968: *Niissä kouluissa joissa uskontoa on ollut 1 tunti viikossa, on tämän katsottu johtaneen koko oppiaineen mitätöimiseen*. Uskonnon mitätöimisestä varoittaa myös piispa Erkki Kansanaho (1967, 62). Kirkolliskokous puolestaan lähetti 29.11.1968 hallitukselle julkilausuman, jossa se varoittaa, että uskonnon opetuksen tuntimäärän vähentäminen heikentäisi *koulun kasvatustehtävän hoitamista juuri siinä iässä, jolloin nuori kipeimmin tarvitsee rakennusaineiksia ja ohjausta oman elämänsä katsomustaan varten*. (Kirkolliskokouksen lausunto POPSK:lle.)

Aivan selvää ei ollut, olisiko itsenäisen siveysopin tunnit otettu uskonnolta. Esimerkiksi *Opettajain lehdessä* (6.4.1968) ja *Uskonnonopetus uudistuvassa koulussa* -muistiossa (1967) tulkittiin asian olevan niin. Muistion allekirjoittajien mukaan itsenäisen siveysopin ottaminen opetusohjelmaan merkitsisi sitä, että *sekä uskonto että siveysoppi kutistuisivat pelkäksi muodollisuudeksi*.

Peruskoulun opetussuunnitelmakomiteassa oli esillä erilaisia käsityksiä siitä, mistä siveysopin tunnit otettaisiin. Piispa Lauha katsoo, että komitean ehdotus entisestään kaventaisi uskonnolle annettua aikaa (Helsingin hiippakunnan piispa Aarre Lauhan lausunto POPSK:lle 29.1.1968). Komitean puheenjohtaja Somerkivi kuvaa Takalan selvityksen pohjalta suunniteltua ehdotusta kaikille yhteisestä siveysopista yhdeksännellä luokalla. Somerkiven mukaan tällainen ehdotus on paljon *miedompi kuin mikä vaarassa tulla tilatuksi*. Takala kysyy, onko tässä ehdotuksessa jotain, joka kaventaisi uskonnon opetukselle varattua aikaa, mihin Lauha toteaa olettaneensa, että siveysopin tunnit otettaisiin uskonnolta. Tähän Somerkivi toteaa: *ei vielä sanottu mitään mistä otetaan, voidaan ottaa uskonnostakin*. Takala arvioi, että kirkon vastarinta vähenisi<sup>344</sup>, jos etiikan tunti otettaisiin kansalaistaidolta uskonnon sijaan. (POPSK pkt. 23.1.1968.; 30.1.1968.)

59:n puheenvuoro aiheutti tuohtumusta, ja monet katsoivat sen edustavat virheellistä käsitystä uskonnon opetuksen luonteesta ja nykytilasta. Kouluneuvos Jaakko Toivio painottaa, että uskonnon opetusta on kehitetty toimeliaasti niin kansa- kuin oppikouluissa, eikä veetoimuksen näkemys opetuksen vanhanaikaisuudesta näin pidä paikkaansa. Toivion mukaan Puheenvuoron allekirjoittajat eivät tunnu ymmärtävän, miten uskonnollista ja eettistä kasvatusta annetaan. (*Savo* 19.4.1967.)

Toisaalta myös uskonnon opetuksen uudistamisen tärkeyttä ja välttämättömyyttä korostettiin. *Opettajain lehden* (6.4.1968) mukaan siitä riippuu se, kuinka paljon painetta us-

344. Poijärvi yhtyi tähän Takalan arvioon ja arvioi, että etiikan pitäisi olla ensi sijalla saamaan yhdeksännen luokan kansalaistaidon tunti (POPSK 23.1.1968).



konnon opetukseen myöhemmin kohdistuu. Piispa Kansanaho (1967, 62) piti uskonnon opetuksen suurimpina vaaroina kaavamaisuutta, vaikeita käsitteitä ja havainnollisuuden puutetta, minkä vuoksi uskonnon opetuksen kohtaama kritiikki oli oppiaineen kannalta terveellistä. Myös turhautuneita kannanottoja esitettiin. Simo Sepon (1968, 18) mukaan uskonnon opetuksen uudistamisessa joidenkin keskeisten henkilöiden kanta on ollut sama kuin Paavo Virkkusen aikanaan: *opetussuunnitelma on Jumalan ilmoitusta, eikä sitä saa muuttaa.*

Kovin yhtenäistä käsitystä siveysopin vastustajat eivät kuitenkaan jakaneet siitä, millainen uskonnon opetus palvelisi muuttuvan yhteiskunnan eettisen kasvatuksen tarpeita ja tekisi näin irrallisen siveysopin tarpeettomaksi.

Haavion (1965, 212–218) mukaan uskonnon opetuksen tavoite on välittää nuorille evankeliumin pelastussanomaa. Hoitamalla ääsiystehtäväänsä uskonnon opetus palvelee parhaiten myös eettistä kasvatusta. Uskontoon sidotulla *siveellisyysopetuksella* on Haavion mukaan myös yleiskasvatuksellista vaikutusta, mutta se ei saisi alentua *moralistisesti tavoittelemaan vain hyvien tapojen opetusta, hyvää ihmistä ja kunnan kansalaista*. Olemalla uskollinen raamatulliselle näkemykselleen uskonnon opetus voi Haavion mukaan antaa *oppilaan siveelliseen ja sosiaaliseen tajuntaan pysyviä vaikutteita ja vaalia omantunnon elämää*. (Ks. myös Haavio 1941.)

Poulterin (2011, 75) mukaan Haavio oli sotien välisen ajan ajattelutapaa edustavine uskonnonopetusnäkemysineen kuitenkin jo jäämässä vähemmistöön. Uskonnon opetuksessa kansalaisuuden eettinen ja sosiaalisen ulottuvuus alkoi korostua, ja ihannekansalainen ei ollut enää yksinomaan yhtenäiskulttuurin kuuliainen, vain itsenäinen ja uskonnosta moraalista voimaa ammentava.

SUOL tasapainoili kannanotoissaan uskonnon opetuksen pelastustehtävän ja eettissosiaalisen tehtävän välillä. Liitto toteaa, että tunnustuksellinen uskonnon opetuksen päämääränä on kristillisen asennoitumisen<sup>345</sup> opastaminen ja siinä kaikkien opettavien katsomusten lähteenä pidetään Raamattua, nimenomaan Uutta testamenttia. Lainomainen, legalistinen jumalakuva ei kuitenkaan saisi värittää uskonnon opetusta, sillä sillä voisi olla haitallinen vaikutus oppilaiden tasapainoiselle henkiselle kehitykselle. (SUOL:n lausunto KUT:n mietinnöstä 1.11.1966.)

Liiton puheenjohtaja T. P. Virkkusen mukaan kyse on siitä, *katsotaanko uskonnollisen ja siihen liittyvän siveellisen ja sosiaalisen kasvun edistämisen kuuluvan koulukasvatuksen tavoitteisiin. Tämä voi tapahtua vain tietyn historiallisen uskon pohjalla*. Virkkusen mukaan väite siitä, että yhteiselämälle välttämättömiä normeja ei uskonnon opetuksessa perusteltaisi muulla kuin sillä, että ne ovat Jumalan käskyä, ei pidä paikkaansa. Tällaiset normit esitetään uskonnon opetuksessa yleisinä elämänlakeina, jotka perustuvat *ihmisen yhteiselämän edellytyksiin*. Toisaalta myös Virkkunen varoittaa *lattean moralismin* vaarasta, jos eettisessä kasvatuksessa pitäydytään vain yhteiselämän käyttäytymissääntöjen opettamiseen. (Virkkunen 1967b.)

Seppo (1968, 23) pitää SUOL:n näkemystä uskonnosta asennekasvatuksena ongelmallisenä, sillä se saattaisi äärimmilleen vietyä johtaa eettiseen formalismiin ja legalismiin. Tunnustuksellisen uskonnon opetuksen päämääränä on oltava omakohtainen uskonvanhurskauden käsittäminen, mutta opetuksessa voisi korostaa myös sosiaaleettisiä kysymyksiä. Ajatusten itenäisyyteen pyritään Sepon mukaan uskontotunneillakin. Opetuksessa on vältettävä stereotyyppiä ja normatiivisen jäykkää käyttäytymistä. (Seppo 1967a; Seppo 1968, 21.)

Toivion mukaan uskonnon opetuksessa ei pohdita vain kristillisiä kysymyksiä, vaan yleensä elämäkysymyksiä, eikä ketään myöskään pakoteta omaksumaan tiettyä käsitystä. Päinvastoin uskonnon opetus voi ohjata oppilasta itsenäiseen harkintaan, ja näin kristinuskoakin voidaan opettaa tavalla, jota 59:n vetoomuksessa peräänkuulutettiin. (Toivio 1967.) Myös

345. Tähän kommenttiin 59:n puheenvuorossa tartuttiin, ks. luku 4.2.2.

opettaja Anni Ahava pitää mahdollisena samastaa uskonnon opetuksen tavoitteet koulun yleisiin kasvatustavoitteisiin. Ahavan mukaan uskonnolliseettinen kasvatuksen täytyy *nykyaikaisen sosiaalietiikan mallien mukaisesti olla vapautunut patriarkaalisesta yhteiskunnan mallista*. (Ahava 1967.)

Kähkönen (1973a, 104) pitää virheellistä käsitystä tunnustuksellisesta opetuksesta opillisena kiivailuna ja ahdasmielisyytenä syynä siihen, että uskonnon opetusta vastaan on hyökätty. Piispa Kansanaho (1967, 50) harmittelee sitä, että uskonnon opetuksen tunnustuksellisuus nähdään julkisessa keskustelussa usein *uskonelämään johdattamiseksi* eli suoranaisesti käännyttämiseksi. Evankelisessa uskonnonpedagogiikassa tunnustuksellisuus merkitsee ennen kaikkea pitämistä kiinni kristillisen uskon perusteista: uskonnon opetuksessa olisi kirkastettava evankeliumin ydinsanomaa, Jumalan anteeksiantavaa rakkautta ja pelastusta, joka tapahtuu uskomalla Kristukseen. Kansanaho tunnustaa kuitenkin, että eettisten ongelmien käsittely on jäänyt uskonnon opetuksessa taka-alalle, vaikka juuri ne olisivat nuoren näkökulmasta mielekkäitä. (Kansanaho 1967, 51, 64.)

Kun hallituksen puitelakiesitys ja 59:n vetoamus keväällä 1967 julkaistiin, käsitys uskonnon opetuksen akuutisti uhanalaisesta asemasta muotoutui julkisessa keskustelussa. Kalevi Tamminen julistaa SKO:n 40-vuotisjuhlassa, että *murrosaikoihin on aina liittynyt taistelu uskonnonopetuksen asemasta* (OL 10.6.1967).

*Kristillinen kasvatus* -lehdessä puitelain esitystä ja erityisesti siveysoppia pidetään verhotuna yrityksenä murentaa uskonnon opetuksen asemaa. Retoriikka muistuttaa kirkkokansan nousun puhetta 1920-luvun alussa. Tamminen (1967c, 101) toteaa lehdessä julkaistussa esitelmässään *Murrosaikoja*, että nyt *halutaan hävittää kristillinen usko kansastamme*. Myöhemmin samana vuonna lehdessä todetaan, että *puitelain lisäksi on muitakin ratkaisuja, jotka viittaavat siihen, että pieni ryhmä innokkaita aatteensa ajajia yrittää salassa toimia uskonnonopetusta vastaan*. (KKS 4/1967, 87)

Puitelakiesityksen käsittelystä sivistysvaliokunnassa lehti raportoi loppuvuodesta 1967 seuraavasti: *Ehdittiin käsitellä runsaasti uskonnon ja siveysopin opettamiseen liittyviä ongelmia. Miten uskonnon ja siveysopin erottaminen toisistaan lopulta käy, ei osaa varmuudella sanoa. Asiallisia perusteita erottamiseen ei pitäisi löytyä, mutta ainahan niitä ei kysytä, jos jotakin asiaa halutaan väen vängällä ajaa läpi*. (KKS 6/1967, 139.)

*Opettajain lehden* kirjoittelusta käy ilmi, että myös siellä tulkittiin hallituksen esitystä niin, että siveysopista olisi tulossa erillinen oppiaine, jonka tunnit tultaisiin ottamaan uskonnolta. Lehti pitää sivistysvaliokunnan päätöstä palauttaa peruskoulun oppiaineluettelo kansakoululakia vastaavaksi oikeana. (OL 14–15, 6.4.1968.)

Peruskoulun opetussuunnitelmakomiteassa hallituksen esityksessä olevasta pilkusta oppiaineiden välillä keskusteltiin useasti. Keskustelun kohteena oli lähinnä se, onko siveysoppi itsenäinen, kaikille yhteinen aine uskonnon rinnalla. Saurio esitti kuitenkin komitean kokouksessa 7.11.1967 tulkinna, jonka mukaan pilkun tuojat pyrkisivät lopulta uskonnon opetuksen poistamiseen. (POPSK pkt. 7.11.1967.)

Pilkkua puitelakiesityksessä pitää uhkana uskonnon opetukselle myös *Suomenmaa*-lehti, joka keväällä 1968 moittii Oittista siitä, että hän oli vähällä *ajaa karille koko uudistuksen dogmaattisella ruotsinkielen vastustamisella sekä uskonnonopetuksen syrjimisellä* (SMA 26.5.1968).

*Kotimaa* piti uskonnon opetuksen asemaa esillä läpi peruskoulu-uudistuksen. Jo vuonna 1965 lehti kirjoittaa oppikoulujen periodilukukokeilusta otsikolla *Uhattu uskonnonopetus*. Lehti epäilee, että kokeilun varjolla pyritään vaivihkaa, vähemmän julkisesti vähentämään uskonnon opetusta. (KM 17.8.1965.) Toukokuussa 1967 *Kotimaa* julkaisi laajennetun piispainkokouksen julkilausuman peruskoulun uskonnon opetuksesta. Julkilausuma toteaa, että uskonnon opetuksen asemaa on yritetty horjuttaa tai jopa poistaa se kokonaan, minkä vuoksi *piispainkokous pitää aiheellisena kiinnittää kaikkien asiasta päättävien henkilöiden ja eri*

kansalaispiirien huomiota siihen korvaamattomaan merkitykseen, mikä Jumalan sanaan perustuvalla opetuksella on lastemme ja nuortemme kasvatuksessa. (KM 12.5.1967.)

Kun eduskunta alkoi käsitellä hallituksen puitelakiesitystä, *Kotimaan* pääkirjoituksessa todetaan: *Hallituksen esitys merkitsisi valtavaa muutosta elämäncatsomukselliseen kasvatukseen erityisesti kirkkoon kuuluvien lasten osalta. Nämä lapset pakotettaisiin ottamaan osaa siveysopin eli etiikan opetukseen, joka olisi irrotettu uskonnonopetuksesta ja näin ollen myös kristillisen uskon edustamista eettisistä katsomuksista. Kotimaan* mukaan näin suuri muutos olisi vaatinut selvempiä perusteluita ja myös kirkolliskokouksen lausunnon. Lehti katsoi, että sivistysvaliokunnan työskentely ei ole vakuuttavasti korjaamassa hallituksen esitystä uskonnon ja etiikan opetuksen osalta, joten lehti vetoaa *koko kansan edessä kaikkiin kansanedustajiin ja muihin asiasta päättäviin elimiin*. (KM 16.2.1968.)

Uhan tuntua vahvisti myös *Kotimaan* julkaisema julkilausuma, jonka allekirjoittajina oli evankelis-luterilaisen kirkon ja ortodoksien kirkon arkkipiispojen lisäksi Pelastusarmeijan komentaja sekä vapaiden kirkkojen ja seurakuntien edustajia: *Koska uskonnonopetus tulee lähiaikoina eduskunnan ratkaistavaksi ja koska tämä asia on jokaiselle kristitylle kirkkokuntaan tai tunnustukseen katsomatta erittäin tärkeä, kehotamme kristittyjä rukoilemaan sen puolesta ja erityisesti 3. päivänä maaliskuuta alkavalla viikolla*. (KM 1.3.1968.)

Puitelain hyväksymisen jälkeen *Kotimaa* tenttaa etusivullaan kansanedustajia<sup>346</sup> uskonnon opetuksen asemasta. Kokoomuksen Erkki Haran mukaan uskontoa on peruskoulussa opetettava, sillä *uskontoon kuuluu läheisesti myös moraalien ja siveysopin oppiminen ja uskonto antaa meille sellaisia arvoja, joita mikään kasvatustei pysty antamaan*. Uskonnon tuntimäärän vähentäminen luo Haran mukaan myös haasteen vanhemmille: *tämä velvoittaa vanhempia yhä enemmän opastamaan lapsia moraalien kaidalla polulla*. Myös Veikko Vennamo piti uskonnon opetusta oleellisena eettisen kasvatuksen kannalta: *puolue haluaa toteuttaa rebellisyyteen perustuvan uuden rakentavan hengen ja voimaansaattaa terveen moraalien ja kristillis-siveellisen perustan*. (KM 17.1.1969.)

Kähkönen tarkastelee retrospektiivisesti koulunuudistuksen aikaa SUOL:n seminaarissa 6.8.1973 otsikolla *Uskonnonopetuksen diskriminoinnin syitä ja ilmentymiä*. Kähkönen kritisoi esimerkiksi Teiniliittoa, joka on Kähkösen mukaan aktiivisesti yrittänyt syrjäyttää uskonnon opetusta. (Kähkönen 1973a, 104.)

Kähkönen jakoi *Kristillinen kasvatust* -lehden peruskoulun puitelain käsittelyn aikana esittämän näkemyksen salatusta yrityksestä tuhota uskonnon opetus. Koulun tehtäväksi oli nähty yhteiskunnan muuttaminen yhteiskunnan palvelemisen sijaan, mistä lähtökohdasta on haluttu heikentää uskonnon opetusta *kansasta välittämättä, kuitenkin mieluummin huomaimatta*. Itsenäinen siveysoppi on Kähkösen mukaan osa tuota heikentämisen uhkaa: *Sekularisoituneen yhteiskunnan pyrkimys ei-uskontoiseen eettiseen kasvatukseen tuo ongelmia uskonnollis-eettisen kasvatustun asemaan*. (Kähkönen 1973a, 104–105.)

Kähkönen pitää peruskoulu-uudistuksen aikaista keskustelua uskonnon ja etiikan opetuksesta jatkumona itsenäisyyden alun murrokselle, ja uskonnon opetusta *syrjivät ja vastustavat tahot* edustivat Kähkösen mukaan hyvin samanlaista linjaa molemmissa koulunuudistuskusteluissa. (Kähkönen 1973a, 94–106.)

Uhkapuhe ja nimenomaan käsitys peiteltyistä tai verhotuista yrityksistä murtaa uskonnon opetuksen asema eli vielä lukion uudistamisen yhteydessä käydyissä keskusteluissa 1970-luvulla. Nikusen (1971, 15) mukaan *uskonnonopetuksen merkityksestä, oikeutuksesta ja tehtävistä puhutaan arvostaen ja velvollisuuksia antaen. Tämä kaikki on paljastumassa hämärykseksi*.

346. Kaikkien eduskuntapuolueiden edustajat sanoivat *Kotimaan* haastattelussa, että koulussa pitää opettaa uskontoa, myös SKDL:n Martti Linna, joka kommentoi *eduskuntaryhmänsä kannan olevan valitettavasti kielteinen*. Myös SDP:n Sakari Knuutila piti haastattelussa yhtä viikkotuntia liian vähäisenä ja kertoi puolueen toivovan uskonnon opetusta kehitettävän *yhteiskunnallisen ja sosiaalisen sanoman suuntaan*. (KM 17.1.1969.)

Luodeslammen (2021a) tutkimuksessa kokemuksistaan kertoneet peruskoulu-uudistuksen ajan uskonnonopettajat eivät kuitenkaan korostaneet olevansa puolustuskannalla. Oppiaineen poliittisesta haastamisesta ja tietystä uhasta huolimatta opettajat keskittyivät Luodeslammen mukaan oppiaineen kehittämiseen ja pedagogiseen perustelemiseen.

### 1990-luku: viekö etiikka tunteja uskonnolta?

Lukion tuntijakouudistuksen yhteydessä käydyssä keskustelussa 1990-luvun alussa uskonnon opetuksen asema oli etiikan vastustajien yleisin argumenttityyppi. Yli puolet etiikan vastustajista<sup>347</sup> vetosi siihen, että etiikka olisi uhka uskonnon opetuksen asemalle Suomessa. SUOL:n puheenjohtaja Välimäki katsoi, että uskonnon opetus on ollut uhattuna koko hänen uransa ajan ja kentällä toimivat uskonnonopettajat ovat joutuneet näin kohtuuttoman paineen alaisiksi. Välimäen mukaan vain ruotsin kieli oli vastaavassa asemassa oppiaineena, joka jatkuvasi joutui puolustamaan itseään. (KM 4.2.1992.)

Uskonnon opetuksen suosiota painotettiin. SUOL (L/11.5.1992) kirjoittaa: *Gallupin mukaan 91 prosenttia suomalaisista kannattaa uskonnonopetusta lukioissa. - - - Kyse on kansakunnan linjasta. Uskonnonopetukseen osallistuu 97 prosenttia oppilaista, kansan tahtoa on kunnioitettava katsomusaineissa.* Seinäjoen seurakunnan kirkkoneuvosto (L/25.5. 1992.) toteaa: *Ihmeellistä miten 90-prosenttisesti luterilaisessa Suomessa pieni pääkaupunkiseudun virkamiesten kabinetti päättää miten vähän ja millaista uskonnon opetusta enemmistölle olisi annettava. Argumenteissa hahmotetaan sorretun luterilaisen enemmistön asemaa: Kaiken kaikkiaan näyttää siltä että vähemmistön tunnustuksen mukaista opetusta pidetään jotenkin luonnollisemmin itsestään selvänä kuin enemmistön.* (Yksityishenkilö Meeri Salminen L/12.5. 1992.)

Tuntijakotyöryhmän hahmottelema katsomusaineryhmä ja tuntijako oli poikkeuksellinen ja herätti suurta huolta ja vastustusta. Uskonnon tuntimäärä olisi laskenut kolmesta pakollisesta ja kahdesta syventävästä kurssista yhteen pakolliseen ja neljään syventävään kurssiin, jotka olisivat katsomusaineille yhteisiä, eivät oppiaineille korvamerkittyjä. On huomattava, että tuntijakotyöryhmä esitti uskonnon opetuksen tunnustuksellisuuden säilyttämistä. Uskontoa koettiin kuitenkin kohdeltavan epätasa-arvoisesti muihin reaaliaineisiin nähden ja tuntijakotyöryhmän ehdotuksen luovan ikään kuin kaksinkertaisen valinnaistamisen. Tässä kontekstissa filosofia ja etiikka nähtiin nimenomaan syynä uskonnon kurssimäärän vähentymiselle, ja siksi niitä vastustettiin.

Tuntijakotyöryhmän ”hyökkäys” uskonnon opetusta vastaan nähtiin uskonnonvapauslain tulkinnan irvikuvana: SUOL (L/11.5.1992) viittaa uskonnonvapauslain säätämisen (1922) myötä syntyneeseen ratkaisuun, jossa kirkkoon kuulumattomille päätettiin opettaa uskontojen historiaa ja siveysoppia. Nyt uskontoa olisi kolmasosa filosofian ja etiikan yhteisestä kurssimäärästä. *Nyt kirkkoon kuuluville ollaan pakottamassa uskonnotonta filosofiaa ja etiikkaa... Ei kai Suomessa tulkita näin uskonnonvapautta vapaudeksi uskonnosta, kuten jossakin muualla on tulkittu. Se ei voi olla suomalainen tulkinta.*

Kehityksen Euroopassa korostettiin kulkevan päinvastaiseen suuntaan kuin tuntijakotyöryhmän esitys. SUOL kirjoittaa kirjeessään Riitta Uosukaiselle: *Uskonnonopetusta ollaan lisäämässä ja muuttamassa kristillisemmäksi. Tänä päivänä monissa Euroopan maissa (mm Ruotissa, Saksassa, Puolassa, Baltian maissa) ollaan tuomassa uskonnonopetusta takaisin kouluun tai sitä ollaan vahvistamassa. Ei kai Suomessa kuljeta vastavirtaan.*<sup>348</sup>

Tuntijakotyöryhmän ehdotusta ja itsenäistä etiikkaa epäiltiin (implisiittisesti ja eksplisiittisesti) yrityksestä heikentää tunnustuksellisen uskonnon opetuksen asemaa, vaikka

347. Myös osa itsenäisen etiikan kannattajista piti uskonnon kurssimäärän pudotusta liian radikaalina (esim. Turun ja Porin lääninhallitus).

348. Hannu Välimäki kirjoittaa myös: *Ihmettelemme työryhmän uskontoa väheksyvä asennetta kun samaan aikaan muualla Euroopassa ollaan lisäämässä koulujen uskonnonopetusta* (Puheenjohtaja Välimäen kirje SUOL:n jäsenille 21.4.1992).

työryhmä mietinnössä tunnustuksellisuutta kannattikin. OPKO (L/29.5. 1992) kirjoittaa: *Tuntimäärän pienuus ja filosofian ja etiikan erottaminen omiksi oppiaineikseen viittaa siihen, että uskonnonopetukseen suhtaudutaan varauksella.*

Katsomusaineiden yhteisten syventävien kurssien epäiltiin salakuljettavan vapaa-ajattelua ja sekularismia kouluihin: *Mitä kolme pakollista katsomusaineiden kurssia sisältävät. Sitä ei vain lausuta julki, eikä sitä voisikaan lausua, sillä se nostaisi melkoisen äläkän* (Airi Arola L/2.6.1992). Uskonnonkurssien rajua vähentämistä epäiltiin strategiseksi peliliikkeeksi, jolla kaikki ratkaisut, joissa uskontoa olisi enemmän kuin yksi pakollinen kurssi, tuntuisivat kompromissilta (esim. Suomen Raamattupuiston Säätö L/21.5.1992).

Huolta kannettiin myös oppiaineen identiteetistä, minkä esimerkiksi SUOL (L/11.5.1992) katsoi vaarantuvan, jos oppiaineella ei ole omia syventäviä kursseja. Uskonto filosofian ja etiikan rinnalla nähtiin liudentavan oppiaineen arvon ja aseman: *Uskonto olisi siis vain osa katsomusaineita.* (Ritva Keski-Rahkonen L/23.5. 1992.) Myös SUOL painottaa, että *katsomusaine ei ole sama asia kuin uskonto.* Konkreettinen huoli koski opettajien virkoja: pakollisten kurssien vähäisen määrän pelättiin karkottavan pätevät opettajat ja tämän viimeistelevän kuoliniskun oppiaineelle (esim. SUOL L/11.5.1992; Johanna Kaupila L/14.4.1992 ja Espoon kaupungin koululaitoksen ja Espoon seurakuntien yhteinen neuvottelukunta L/5.5. 1992).

Vastustajat suhtautuivat närkästyneesti kritiikkiin, jonka mukaan uskonnon opetus olisi ollut liian historia- ja tietopainotteista. SUOL väittää tuntijakotyöryhmän olevan *tietämätön uskonnonopetuksen nykytilasta* eikä voi *ymmärtää miksi lukion uskonnonopetusta olisi sisällöllisesti täydennettävä etiikalla* (SUOL:n päivämätön suora kirje ministeri Uosukaiselle). Kirkon kansainvälisyyskasvatustyöryhmä (L/22.5.1992) lausuu: *Emme allekirjoita tuntijakotyöryhmän näkemystä siitä, että eettinen pohdinta ja omien arvojen tutkiskelu olisi jäänyt nykyisessä opetussuunnitelmassa väliinpuotoajan asemaan.*

Etiikan vastustajat korostivat uskonnon luonnetta omakohtaisen eettisen pohdinnan oppiaineena. Uskonnonopettajan lausunnossa todetaan: *Uskonto ei ole enää vuosikymmeniin ollut kirkkohistoriaa, vaan se on keskustelua arvoista* (Ritva Keski-Rahkonen L/23.5. 1992). OPKO:n (L/29.5. 1992) mukaan *etiikan opetuksen irrottaminen uskonnosta ei ole perusteltua. Jo nykyisellään lukion etiikan kurssissa esitetään laajasti erilaisia eettisiä näkemyksiä. Etiikan opettaminen uskonnon osana ei siis ole kapea-alaista.*

Huomio on linjassa esimerkiksi Tirrin (1995, 20–23) ja Kallioniemen (1997, 144) havaintojen kanssa, joiden mukaan 1990-luvun uskonnonopetuskeskusteluissa korostettiin näkemystä oppiaineesta eettisenä opetuksena ja arvokasvatuksena.

YKK:n (L/25.5.1992) mukaan koulu ei tuntijakotyöryhmän ehdotuksen myötä voi *toteuttaa kasvatuksellista tehtäväänsä.* Uskonnon opetuksen harteilla nähtiin olevan paljon, myös eettisen kasvatuksen suhteen: *Toivottavaa kehitystä ei ole se, että itsenäinen etiikka heikentää mahdollisuuksia opettaa etiikkaa uskonnon ja muiden aineiden opintojen yhteydessä* (Suomen evankelis-luterilaisen kirkon kirkolliskokous L/18.5.1992).

Olavi Aulan perusteissa näkyy olemassa olevan oppiaineen etujen puolustus. Hän pitää etiikan säilymistä uskonnon yhteydessä uskonnon opetuksen kohtalonkysymyksenä: *Jos etiikka erotetaan uskonnosta omaksi kaikille samalla tavalla pakolliseksi tunnustukseksi aineeksi, koulun uskonnolta amputoidaan toinen jalka.* (Aula 1992a; Aula 1992b.)

Toisaalta taas peräänkuulutettiin uskonnon opetuksen tiedollista tehtävää. Liian eettisen pohdiskelun katsottiin johtavan *oman uskonnon perinteen tuntemisen heikkenemiseen.* Kirkon kansainvälisyyskasvatustyöryhmä (L/22.5.1992) muotoilee vaateen uskonnon tiedollisista tavoitteista: *Jokaisen lukiolaisen opiskeltava kirkkohistoriaa, dogmatiikkaa, raamattutietoa, etiikkaa ja vieraita uskontoja.* Oulun lääninhallituksen (L/15.5.1992) mukaan *eettisten arvojen pohdiskelu ei voine korvata tunnustuksellista uskonnonopetusta kouluissa.* Espoon kaupungin

koululaitoksen ja Espoon seurakuntien yhteinen neuvottelukunta (L/5.5.1992) puolestaan huomauttaa: *Lukiolaisella saattaisi olla uudistuksen myötä vain noin 30h uskontoa lukionsa aikana, mitä siinä ehtisi opettaa? Ei ehditä opettaa maailmanuskontoja eikä omaakaan luterilaista tai muita kristillisiä kirkkoja*<sup>349</sup>.

Ehdotettu etiikka oppiaineena vaikuttaa synnyttäneen uskonnon opetusta kannattavissa piireissä puolustusreaktion ja tarpeen korostaa uskonnon opetuksen arvokasvatuksellista luonnetta. Toisaalta kevyenä pidettyä arvokasvatuspainotusta paheksuttiin ja korostettiin kirkkohistorian, dogmatiikan ja uskonnon tietopohjan tuntemisen tärkeyttä. Tässä argumentit kulkivat, osin ristiriitaisestikin, kahteen suuntaan. Esimerkiksi Odiahin (2007, 98) haastattelututkimuksissa 2000-luvun alussa käy ilmi, että uskonnolle asetetut eettisen pohdinnan odotukset huolettivat opettajia, jotka eivät halunneet redusoida uskonnon opetusta pelkäksi arvokasvatukseksi. Saine (2000, 188) on puolestaan huomauttanut, että evankelis-luterilaisessa kirkossa kannettiin huolta myös tulevien luokanopettajien uskonnon oppiaineen aineenhallinnasta, joka perustuu pitkälti lukiossa opiskeltuun tietosisältöön.

Etiikanopetuskeskustelujen argumentit asettuvat siis osaksi laajempaa ja pidempiaikaista neuvottelua toisaalta uskonnon opetuksen luonteesta ja toisaalta katsomusopetuksen kokonaisratkaisusta.

Lukion tuntijaon kirkolliset lausunnonantajat katsoivat vuonna 1992 tarpeelliseksi selvittää tunnustuksellisuuden luonnetta ja uskonnon opetukseen liitettyjä mielikuvia samaan tapaan kuin tarjotinryhmässä oli mietitty. Evankelis-luterilaisen kirkon kirkolliskokouksen (L/18.5.1992) mukaan tunnustuksellisuuden käsitteeseen liitetyt mielikuvat eivät tee oikeutta uskonnon opetuksen tavoitteille. Tunnustuksellisuus, joka viittaa persoonallisen vakaumuksen ilmaisemiseen, on kirkolliskokouksen mukaan koulukontekstissa ongelmallinen käsite. Neutraalimpana, mutta samansisältöisenä kokous piti oppilaan oman uskontokunnan mukaista opetusta.

## 2010-luku – uskonto edelleen puolustusasemissa

Katsomusopetuksen asemaan liittyvien argumenttien osuus laski hieman 1990-luvulta 2010-luvulle tultaessa. 1990-luvun alun keskustelussa uskonnon opetuksen luonnetta hahmoteltiin useissa lausunnoissa, mutta 2010-luvun keskustelussa tämänkaltaisia uskonnon opetuksen luonnetta luotaavia argumentteja ei juuri enää esiinny<sup>350</sup>.

Syyinä tähän on mahdollisesti vuonna tapahtunut 2003 siirtymä tunnustuksellisesta uskonnon opetuksesta oman uskonnon opetukseen. Monet lausunnonantajat korostivat tämän reformin määritelleen uskonnon opetuksen luonteen nykytilanteeseen tyydyttäväksi, mitä ei erillisen etiikan opetuksella haluttu rikkoa. SUOL (L/2.9.201) korostaa mallin olevan *uusi ja poikkeuksellisen perusteellisesti harkittu*. Sekä SUOL että Suomen ekumeenisen neuvosto (L/2.9.2010) korostavat Suomen oman uskonnon opetuksen mallin olevan *kansainvälisesti edistyksellinen ja mallin herättäneen kansainvälistä kiinnostusta sekä alan tutkijoiden että ihmisoikeuksiin perehtyneiden poliitikkojen keskuudessa*. Suomen ekumeenisen neuvosto lisäsi vielä, että *muualla maailmassa pyritään Suomen koulujärjestelmän mukaiseen malliin*.

Etiikkaa vastustettiin edeltävien vaiheiden tapaan 2010-luvullakin siksi, että sen katsottiin tuovan *merkittäviä muutoksia uskonnonopetuksen asemaan* (esim. Itä-Suomen yliopisto L/31.8.2010). Kristillisdemokraattien eduskuntaryhmä (L/26.8.2010) toteaa, että *eri*

349. Kirkon kansainvälisyystyöryhmä (L/22.5.1992) oli valmis hyväksymään jopa kaikille yhteisen etiikan opetuksen, jos kristillinen etiikka sisältyisi siihen. Silti uskonnolle tarvittaisiin ryhmän mukaan enemmän tunteja, jotta tiedolliset tavoitteet voitaisiin saavuttaa.

350. Suomen evankelis-luterilaisen kirkon kirkollishallitus totesi tosin (18.8.2010), että tarvittaessa etiikan osuutta uskonnossa ja elämäntietämystiedossa voidaan kasvattaa. Samoin Kuopion hiippakunnan tuomiokapitulin kannanotossa (7.5.2009) hiippakuntasihtööri Antikainen nimeää uskonnon opetuksen merkittäväksi tehtäväksi eettiset keskustelut.

*katsomuksille yhteisten arvojen ja ihmisyyden opettaminen on sinänsä tarpeellista, mutta ei saa tehdä oman uskonnon opetuksen kustannuksella*<sup>351</sup>.

Suomen Ekumeeninen Neuvosto ja Suomen vapaakristillinen neuvosto (L/2.9.2010) vaativat, että *katsomusopetusta on kehitettävä oman uskonnon opetuksen mallin pohjalta ja toteisivat olevansa huolissaan katsomusopetuksen muutoksista, jotka heikentävät tätä mallia*. Suomen ekumeenisen neuvoston mukaan *nämä etiikan tunnit luonnollisesti otettaisiin oman uskonnon opetuksesta*. Suomen Vapaakirkon mukaan *oman uskonnon vähentäminen ja korvaaminen etiikalla ei tue kokonaisvaltaista katsomusopetuksen kasvatuksellista päämäärää*. Veikko Pöyhönen<sup>352</sup> (Pöyhönen ja Villa 2011, 21) kommentoi tuntijakoryhmän esitystä seuraavana vuonna kysymällä, *miksi hyväksi havaittu uskonnonopetus pitäisi näivettää tai tuhota?*

SOOLin (L/2.9.2010) mukaan yhteinen etiikka ja uskonnon tuntimäärän vähentäminen merkitsisi sitä, että *kehityksessä mennään taaksepäin*. Lahden yhteiskoulun säätiö (L/2.9.2010) on huolissaan uskonnon tuntimäärästä, mutta toisaalta ehdottaa, että jos uskonnon tuntimäärä vähenee, on *osa uskonnonopetuksen sisällöistä siirrettävä etiikan opintoihin*. Suomen Adventtikirkko (L/3.9.2010) toteaa, *ettei uskonnonopetuksen nykytilannetta saa muuttaa*.

Kirkkohallituksen kasvatuksen ja nuorisotyön kouluasiainsihteerin Markku Holman mukaan uskontotuntien vähentäminen ja etiikan ottaminen oppiaineeksi horjuttaisi kirkon hyväksymää nykytilannetta. Holma jatkaa: *Pelättävissä on, että uskonnonopetuksen heikentämispyrkimykset synnyttävät samanlaisen kulttuuritaistelun, kuin tapahtui 1993 lukion tuntijaon yhteydessä. Tämä ei välttämättä ole hyödyksi koulun pitkäjänteiselle kasvatustehtävälle*. (Kirkkohallitus/ kasvatusta ja nuorisotyö K/24.8.2009.)

Suomen ekumeeninen neuvosto (L/2.9.2010) piti tuntijakoesitystä *vaarallisena* ja toteaa: *Ainoa myönteinen uutinen tuntijaon suunnitellussa uudistuksessa on, että uskontoa ei poisteta opetussuunnitelmista*. Arkkikiispa Paarma esitti kirkolliskokouksen avajaispuheessa 3.5.2010 etiikan selkeäksi uhaksi uskonnon opetukselle: *Uskontotuntien määrä sen sijaan uhkaa vähetä. Arveluttavin syy siihen näyttää olevan esillä ollut ajatus uskontotuntien osittaisesta korvaamisesta kaikille yhteisellä etiikalla*. (Suomen evankelis-luterilaisen kirkon kirkolliskokous 2010a, liite XI, 6.)

On huomionarvoista, että moni kirkollinen (tai kirkkoja lähellä oleva) lausunnonantaja esittää kaikille yhteisen etiikan peruskoulussa merkitsevän katsomusaineiden luonteen merkittävää muuttumista. Arkkikiispa Paarma tulkitsee, että *katsomusaineiden painopiste siirtyisi tämän mukaan entistä voimakkaammin uskonnotomaan tai jopa ateistiseen suuntaan*. (Suomen evankelis-luterilaisen kirkon kirkolliskokous 2010a, liite XI, 6.) Myös Suomen ekumeeninen neuvosto (L/2.9.2010) epäilee, että *oman uskonnon opetus vähenisi ainakin näiden yhteisten etiikan tuntien verran, mutta elämäkatsomustiedon kaltainen opetus saisiikin täydet tunnit*.

Myös Itä-Suomen yliopisto (L/31.8.2010) tulkitsee työryhmän esitystä samalla tavalla: *ehdotetussa mallissa elämäkatsomustiedosta näyttäisi tulevan peruskoulun vallitseva katsomusaine*. Työryhmän esityksessä ei ole mitään viitteitä siitä, että etiikka vaikuttaisi uskonnon ja sen rinnakkaisaineen, elämäkatsomustiedon, keskinäisiin suhteisiin, joten nämä tulkinat vaikuttavat (mahdollisesti tahalliselta) väärinymmärrykseltä ja uhan rakentamiselta. SUOL

351. Etiikkaa ei saa toteuttaa uskonnon kustannuksella –argumenttia käyttivät myös muut etiikan vastustajat, esim. Suomen kristillinen opettajaliitto, Suomen Vapaakirkko ja Lahden kaupunki. Helsingin Rudolf Steiner -koulun kannatusyhdistys kannatti etiikkaa, mutta niin ikään huomauttaa, että se ei saisi tapahtua uskonnon kustannuksella.

352. Kaikille yhteistä etiikkaa kiivaasti vastustanut Pöyhönen toimi Kirkon kasvatustieteiden keskuksen pääsihteerinä 1971–1973 ja 1976–1982, Opetusministeriön opetussuunnitelmakomitean päätoimisena sihteerinä 1973–1976 ja Suomen Kirkon Seurakuntatoiminnan Keskusliiton pääsihteerinä 1982–1993. Hän päätoimitti vuosina 1976–1982 *Kristillinen kasvatusta* -lehteä. Pöyhönen piti henkilökohtaisesti yhteyttä keskeisiin päättäjiin ja lobbasi aktiivisesti uskonnon opetuksen puolesta aina 2010-luvulle saakka. Hänellä oli läheiset välit myös arkkikiispa Martti Simojokeen, jonka ”agenttina” Pöyhönen kirjoittaa opetusministeriössä toimineena. (Pöyhönen 2011, 48, 59; Kokkonen 2014; Ruokanen 2011.)

(L/2.9.2010) puolestaan epäilee etiikan *avaavan oven uudelle peruskoulun oppiaineelle, filosofialle*. Tätä arviota voi pitää hieman edellisiä perustellumpana, ainakin mikäli yhteinen etiikka oppiaineena opetus suunnitelmassa määriteltäisiin filosofian tieteenalaan kuuluvaksi, kuten lukion opetus suunnitelmissa myöhemmin 2016 tehtiin.

Uskonnon opetuksen suosioon vedottiin vielä 2010-luvullakin. Itä-Suomen yliopiston (L/31.8.2010) mukaan *kaikki uskontokunnat ja elämäntapojen edustajat ovat tyytyväisiä nykyiseen järjestelyyn*. Tästä esimerkiksi Holma Kirkkohallituksesta piti todisteena sitä, että vuonna 2007 peruskouluikäisistä osallistui evankelis-luterilaiseen uskonnon opetukseen 94 prosenttia (Kirkkohallitus/ kasvatus ja nuorisotyö K/24.8.2009).

### 5.1.2 Pedagoginen puhe

Mikä olisi pedagogisesti mielekkäin tapa opettaa etiikkaa, uskonnon yhteydessä vai siitä irrallaan? Pedagogiset argumentit ovat olleet osa etiikanopetuskeskustelua 1900-luvun alusta alkaen ja pedagogisella puheella on tuotettu uskontoon sidotun etiikan välttämättömyyttä.

#### Kalpea ja eloton siveysoppi – pedagoginen puhe itsenäisyyden alussa

Kysymys kansan moraalista ja moraalikasvatuksesta kietoutuu yksittäistä oppiainetta laajemmin kansansivistyksen ihanteisiin. Koski (2011, 168–170) hahmottelee sivistyskäsitystä ennen itsenäistymistä seuraavasti: sivistys oli ensinnäkin yksilön luontaisten taipumusten kehittämisen vaatimus. Toiseksi sivistys oli yksilön moraalista kasvua: kristillismoraalisiin periaatteisiin yhdistyi konkreettisia henkiseen ja fyysiseen puhtauteen ja terveyteen liittyviä vaatimuksia, joita yksilö ei välttämättä ilman kasvattavaa johdattamista oivalla. Sivistys oli myös kollektiivin, yhteiskunnan ja koko kansan asia. Kansansivistys loi vähitellen säätykiertoa, kun vähälukuista suomenkielistä oppisivistyneistöä oli täydennettävä. Toisaalta eri luokkien sivistämisen motiivit vaihtelivat poliittisten tarkoituksien mukaan: siinä missä talonpoikaisnuorisoa sivistettiin kansallishengen nostattamiseksi, oli työväestön sivistämisen tavoitteena torjua radikaali kumouksellisuus.

Vuoden 1918 sodassa hakoteille lähtenyt kansa esitettiin myös siveysopin vastustajien argumenteissa moraalisesti alaikäisenä, oikealle tielle kaitsettavana laumana, jopa siinä määrin, että Viipurin kaupungin seurakuntakokous nimitti itsenäistä etiikan opetusta *iskuksi, jonka seuraukset tulevat käymään kansamme siveelliselle kasvatukselle pelottavan tuhoisiksi*. (Viipurin kaupungin kirkossa jumalanpalveluksen päätyttyä pidetyn kokouksen ptk. 5.3.1922.)

Kenan (1979) mukaan sodan voittaneiden valkoisten keskuudessa esiintyi näkemys, jonka mukaan sota oli seurausta perinteisten kristillisten arvojen hylkäämisestä ja ulkomaisten ideologioiden turmiollisesta vaikutuksesta. Valkoiselle Suomelle ja kirkolle uskonnosta irrallinen siveysoppi näyttäytyi juuri tällaisena ulkomaisena muotivirtauksena. Soinisen ajama siveysoppi yhdistettiin osaksi kansainvälistä moraalipedagogiikan virtausta, erityisesti sen ranskalaista uskonnotonta suuntausta, jota monet uskonnonvapauslakia ja sen seurauksia odottelevat suomalaiset pitivät arveluttavana. Esimerkiksi G. G. Rosenqvist (1922b, 28) toteaa, että Ranskassa etiikkaa ei opetettu pedagogisista vaan poliittisista lähtökohdista käsin. Matti Sainio (1960, 65) pahoittelee vuosikymmeniä myöhemmin Soinisen muistokirjassa sitä, että Soinisen miellettiin saaneen vaikutteita ranskalaisesta moraalipedagogiikasta, vaikka soinislaisen siveysopin pohjana oli Sainion mukaan kristillinen, foersteriläinen suuntaus.

Foersteriläiseksi uskonnosta irrallista siveysoppia ei kuitenkaan suostuttu myöntämään, olivathan esimerkiksi Virkkunen ja G. G. Rosenqvist tulkinneet Foersterin kasvatustieteen ja itsenäisen etiikan opetuksen yhteensopimattomiksi. Etiikka voitaisiin tarkastella uskonnosta irrallisena korkeintaan lukion korkeimmilla luokilla filosofian alkeiden yhteydessä. Tällaisella



opetuksella olisi kuitenkin *toisenlainen tarkoitus ja sisällys kuin Soinisen ajamalla siveysopilla*. (Virkkunen 1922a, 45; G. G. Rosenqvist 1922a, 34–35; 1922b, 29.)

Itsenäisyyden ajan alun uskonnon ja kirkon aseman vahvistamaan pyrkinessä keskustelu- ja oppimisympäristössä ranskalainen moraalipedagogiikka oli selkeä vihollinen. Sen pedagogisia heikkouksia<sup>353</sup> oli Suomessa arvosteltu jo ennen etiikanopetusehdotuksen julkitua. Sortavalan seminaarin opettajainkokous toteaa vuonna 1914: *erillinen, neutraali, Raamatun perustukselta emansipoitunut moraaliopetus on epäkäytännöllinen abstraktio, joka käytännössä on eksyttänyt kasvatuksen harhateille ja on siveysopetuksena pätemätöntä*. (Kiertokatsaus: Yleisen siveysopin opetus seminaareissa. KL 1914, 236–239.)

Virkkusen mukaan Ranskan etiikan opetus on *veretön, kalpea ja eloton esimerkki kaukaisen valistusajan järjelypalvonnasta* ja uskonnosta irrallinen siveysoppi *oman luontonsa mukaisesti joutuu riippumaan ilmassa*. Virkkunen väittää Euroopan pedagogien keskuudessa olevan vallalla käsitys, ettei uskonnosta irrallinen siveysoppi ollut kyennyt saavuttamaan sitä, mitä *sen väkivaltaisesti syrjäytetty edeltäjä kykeni tuottamaan*. (Virkkunen 1922a, 45; Virkkunen 1922b, 88–89.) Ranskalaiseen moraalipedagogiikkaan liitetyt mielikuvat määrittivät siveysopin vastustajien käsitystä oppiaineesta. Etiikan opetuksen ilman kristinuskua esitettiin olevan *kuivaa teoriaa ja pelkkiä dogmeja*<sup>354</sup> sekä *abstraktisten, käsitteellisten elämänohjeiden ja ylimalkaisten siveyssääntöjen tankkaamista*. (Ollilainen 1922, 81–82; Virkkunen 1922b, 88.)

Myös Erkki Kailan (1917, 173–175) mukaan eettiset normit ilman uskontoa koettaisiin vain ulkoiseksi pakotteeksi. Opettaja Keränen kirjoittaa *Opettajain lehdessä* lasten *luonnollisesti vahvasta auktoriteettiuskosta*, jota parhaiten voisi hyödyntää uskontoon sidotussa siveyskasvatuksessa. Kaikkivoivan Jumalan määräämät eettiset ohjeet eivät kaipaisi lapsille vaikeita teoreettisia perusteluja, vaan riittäisi, että ohjeiden antaja oli inhimillisen arvioinnin yläpuolella. Se oli tärkeää myös sen vuoksi, että oppivelvollisuuskoulua kävisivät kaikkien kansanosien lapset. (Keränen 1922, 745–747.) G. G. Rosenqvistin<sup>355</sup> (1922b, 7) mielestä uskonnosta irrotettu siveysoppi olisi *pedagogisesti häiritsevää*. Hämeenlinnan seminaarin johtaja Aukusti Salo toteaa itsenäisen siveysopin johtavan *pedagogiseen sekamelskaan*. (KM 7.3.1922.)

Käsitystä itsenäisen siveysopin kuivuudesta ja teoreettisuudesta toistettiin myös maallikoiden keskuudessa. Sysmän kirkkokansan kokous totesi, että opettaja joutuisi pakostakin esittämään eettisyyden ulkonaisesti pakottavana ja sen tähden tympäisevänä lakina, mikä johtaisi *jokapäiväiseen keskitasosiveyteen*. Jos opetukselle etsittäisiin tukea *filosofisen etiikan ristiriitaisista järjestelmistä*, opettaja ei voisi todella lämmitä itse aiheelleen eikä näin innostaa oppilaitakaan. Samaisen kokouksen mukaan kristinuskoon sisältyy luonnostaan paras etiikan opetus, sillä *kristinuskon kokonaan siveellisen hengen läpikäyminen ja sen jumala-käsite on siveellisin mitä tunnetaan*. (Sysmän kirkkokansan kokouksen ptk. 26.2. 1922.) Kirkkokansan nousun retoriikassa hahmottuukin jako perinteisiin luottavan kansan ja akateemisten, suomalaisten arjesta irtaantuneiden pedagogien välillä.

Paavo Virkkunen myönsi uskonnon opetuksen sisältyvän siveysopetuksen pedagogiset puutteet, mutta katsoi ratkaisun olevan uskonnon opetuksen kehittämisen, ei erillinen siveysoppi. Akseli Rainion ja Siviä Heinämaan kaltaisten uskontopedagogien teokset todistavat Virkkusen mukaan, että uskonnon opetus Suomessa kulkee jo uusia teitä. Uusilla kasvatusteorioilla ja psykologisilla keinoilla uskonnon opetuksesta saataisiin irti kaikki tarpeellinen

353. Myös lauantaisurallinen kirkonmies Matti Pesonen (1906, 41) oli arvostellut Ranskan siveysopetuksen puutteita.

354. Tosin Ollilaisen mielestä korkeammilla kouluasteilla olisi mahdollista antaa erityistä etiikan opetusta kansalais- ja ihmisvelvollisuuksista.

355. Rosenqvist halusi varoittaa suomalaisia etiikan opetuksesta tähdenämällä, että Ranskan valtiollisissa moraalioppikirjoissa Ranskan suuri vallankumous oli nostettu Kristuksen elämää vastaavaksi tapahtumaksi. (Rosenqvist G.G. 1922b, 8, 15, 28.)

moraalikasvatuksellinen aines ilman erillistä siveysoppituntia. (Tamminen 1967a, 239; Tamminen 1967b, 43, 165.)

Uskontoon sidottu siveysoppi esitettiin pedagogisesti mielekkäämpänä, sillä se tarjosi subjektiivisuutta, henkilökohtaisuutta, havainnollisuutta ja Kristuksen myötä merkitykselliseksi tulevan moraalin. (G. G. Rosenqvist 1922b, 18; Kaila 1922, 10.) Vastustajien mukaan ilman uskontoa siveysoppi ei olisi pedagogisesti riittävää ja uskonnon rinnalla puolestaan pedagogisesti tarpeetonta. Esimerkiksi Lauri Ingman katsoi raamatunhistorian kertomusten olevan erinomaista ainesta siveellisten käsitteiden ja velvollisuuksien opiskeluun. Kristillinen etiikka pystyi sisäisessä voimassaan vaikuttamaan Ingmanin mukaan niihinkin, jotka eivät uskoneet. Vastaavaa motivaatiovoimaa siveelliseen elämään ei voinut muualta löytää. (Välimäki 1998, 237.)

### Pedagoginen puhe peruskoulu-uudistuksen aikana

Haavio perustelee uskontoon sidotun etiikan opetuksen pedagogista paremmuutta uskonnondidaktiikan oppikirjassaan *Koulun uskonnonopetuksen rakenne ja henki* (1950) seuraavasti:

- Uskonnon opetus vetää yhteen muussa koulun toiminnassa annettavan siveellisen kasvatuksen ja luo siitä kokonaiskäsityksen: *Kaikki se siveellinen hyvä, joka koulun kasvatustoiminnassa on esiintynyt monivivahteisen ja hajanaisena, saa tästä oman valaistuksensa ja leimansa.*
- Uskonnon opetus motivoi siveelliseen toimintaan sisäisesti, sillä se opettaa vaalimaan *omantunnon elämää, sydämen puhtautta, vaikuttimien vilpittömyyttä, vastuuntuntoa Jumalan edessä. – uskonnollisesti harras ja lämmin opetus tekee parhaimman palveluksen myös siveellisen arvomieliä alan syntymiselle.*
- Uskonnon opetuksessa käsitellään siveellisen elämän ilmiöitä systemaattisemmin ja yksityiskohtaisemmin kuin missään muussa oppiaineessa. (Haavio 1950, 41–43.)

Uskonnon opetuksesta vapautetuille annettavaan siveysopin opetukseenkin Haavio suhtautuu pessimistisesti: *vastikeopetus ei tosin voi korvata uskonnonopetuksen siveysopetusta, mutta se voi kuitenkin tehdä jotakin siveellisen kansalaiskunnan hyväksi uskonnonopetuksen osallistumattomien oppilaiden keskuudessa.* (Haavio 1950, 44.) Haavio myönsi, että siveellisten kysymysten käsittely on saattanut jäädä uskonnossa liian niukaksi tai elämälle vieraaksi. Se korjaantuisi uskonnon opetusta uudistamalla, ei tuomalla uutta oppiainetta kouluun. Haavion mukaan *kristinuskosta piittaamaton ja sille vihamielinen moraalipedagoginen pyrkimys* ei voi koulun eettistä opetusta parantaa. (Haavio 1950, 43.)

Saman näkemyksen jakoivat useat peruskoulu-uudistuksen aikana yhteistä siveysoppia vastustaneet. Vesa Nikunen (1964, 31) myöntää, että uskontoon sidotun etiikan opetus kaipasi kehittämistä, mutta *etiikan liittäminen johonkin toiseen aineeseen toisi vielä suurempia ongelmia.* Kokoomuksen kansanedustaja Eeva Kauppi katsoo, että *etiikan opetus ilman uskonnollista perusnäkemystä johtaa alkeellisempienkin eettisten periaatteiden hämärtymiseen.* (KKS 4/1973, 122.) Oulun normaalilyseon opettaja Anni Ahava (1967) kysyy: *Miten ilman uskonnonopetusta motivoidaan oppilaita lähimmäisenrakkauteen, ihmisyksilön arvon kunnioitukseen ja yhteenkuuluvuuteen?*

Pedagogisesti ongelmallisena pidettiin myös uskonnosta irrotetun etiikan katsomuksellisesti sitoutumatonta luonnetta. Opettaja Kainonen kommentoi (1967), että uskontoon sidottu moraalikasvatus tuo sopivassa suhteessa turvaa ja vapautta, mutta *eri maailmankatsomuksellisten vaihtoehtojen esittely olisi kuin kieltenopetuksessa annettaisiin neljän eri kielen opetusta viikossa, tuolloin kukaan ei oppisi mitään kieltä.* Kääriä (1967, 3) kysyy, pitäisikö lasten saada valita myös mitä oppiaineita haluavat ylipäänsä opiskella. T. P. Virkkunen

(1967, 3) ihmettelee, miksi Jumalaan turvautumista pidetään lapsille vahingollisena mutta eettistä relativismia sopivana.

Uskontoon sidottu etiikka esitettiin puhtaan pedagogisena ratkaisuna. Muistiossa kansanedustajille puhutaan *pedagogisista syistä* ja *pedagogisten näkökohtien huomioon ottamisesta* ja korostetaan, että *valtiovallan tabolta kysymys ei ole minkään uskontunnustuksen asettamisesta muita suositumpaan asemaan*. (Uskonnonopetus uudistuvassa koulussa 1967.) *Kotimaa* (16.2.1968) piti uskonnon ja etiikan opetuksen säilyttämistä entisellään ainoana *pedagogisesti perusteltavissa olevana periaatteena*. Piispa Aarre Lauhan mukaan itsenäisessä etiikassa *vain toistettaisiin aiemmin opettuja asioita*. (POPSK pkt. 30.1.1968.)

Pedagogisia syitä korostaa myös koulunuudistustoimikunta mietinnössään. Komitean mukaan muuttuneet yhteiskunnalliset olosuhteet vaativat koulua tehostamaan eettistä kasvatusta, mikä *tapahtuu parhaiten uskontotunneilla, jolloin on tilaisuus keskustella heidän ongelmistaan ja auttaa heitä muodostamaan luottavainen suhde muihin ihmisiin ja Jumalaan*. Komitean mukaan *uskonnon oppiaines tarjoaa eettiselle kasvatukselle runsaasti vaikuttavia ja havainnollisia lähtökohtia*. Siveysopin liittämistä uskontoon komitea pitää *tarkoituksenmukaisena*. (KUT:n mietintö 1966: A 12, 55.)

Uskontoon sidotun etiikan pedagogista mielekkyyttä perusteltiin pitkälti samoin sisäisen motivaation argumentein kuin Haavio oppikirjassaan. Laajennetun piispainkokouksen mukaan *raamatullinen aines ei tarjoa vain siveellisiä normeja vaan myös voimaa niiden täyttymiseen* (Laajennetun piispainkokouksen L/opetusministeriölle koulunuudistustoimikunnan mietinnöstä 8.12.1966). Seppo (1967b) kommentoi, että uskonto antoi mahdollisuuden moraalipedagogisesti mielekkääseen opetukseen: *Opettaja johdattelee monistiselta arvopohjalta kristillisen etiikan piiriin. Perimmäisiin ongelmiin hän tuo toivon, ei alistumista*. Kokoomuksen Erkki Haran mukaan *uskonto opettaa syvähenkistä elämisen taitoa* (KM 17.1.1969). SUOL:n mukaan uskontoon sidottu etiikka tarjoaa mahdollisuuksia *eettisten normien selvittelyyn ja niiden merkityksen osoittamiseen sekä induktiiviseen ohjaamiseen niiden toteuttamiseen* (SUOL:n lausunto KUT:n mietinnöstä 1.11.1966). Seppo (1967a, 4) muotoilee asian runollisesti: *Kennellä on parhaat lääkkeet sydämen kyyn ajamiseksi?*

Itsenäisyyden alussa siveysoppia vastustaneen Paavo Virkkusen poika, Timo Päiviö Virkkunen perustelee laajasti uskontoon sidottua etiikkaa artikkelissaan *Miten perustelemme siveellisyttä koulukasvatuksessa* (Virkkunen 1967a, 105–107). Virkkusen mukaan eettinen kasvatusta ei saisi keskittyä vain ulkoisen käyttäytymisen muokkaamiseen vaan tavoitteena pitäisi olla kristillinen minäihanne, joka ohjaa hyveelliseen toimintaan kaikissa tilanteissa. Virkkunen korostaa myös uskonnon moraalista motivaatiovoimaa: *Kristilliseen elämään sisältyy voimavaroja, jotka varjelevat tätä eettistä pyrkimystä sammumasta frustraatioidenkaan kohdatessa*. (Virkkunen 1966, 4.)

Itsenäistä siveysoppia pidettiin jälleen vaikeatajuisena, formaalina ja epäkonkreettisena. Uskonnonopettaja Virkkala kommentoi *Aamulehden* haastattelussa 21.4.1967 opettajien huomanneen, *miten teoreettisen kuivaa etiikan opetus on jos sitä ei voida liittää Raamatun elämänläheiseen sisältöön*. Kainosen (1967) mielestä koulun moraaliopetuksella on oltava runko, mutta pohjaksi ei sovi humanistinen etiikka laajuutensa ja epäkonkreettisuutensa vuoksi. Kainonen arvioi, että itsenäistä etiikkaa ovat ehdottaneet ”lukeneet henkilöt”, jotka helposti asettavat vaatimukset liian korkeiksi, sellaisiksi, joita koululaisten enemmistö ei pysty saavuttamaan. Myös Seppo (1967a) kritisoi humanistista moraaliopetusta, joka *pitkittävän luonteensa vuoksi ei tarjoa lapselle tarpeeksi luovia toimintamalleja*. T. P. Virkkusen (1966, 4) mukaan *steriili ja elämälle vieras siveysoppi jäisi tehottomaksi*.

Kauppi (1971b, 78) katsoo lukion uudistamisen yhteydessä, että tunnustuksellisuudesta luopuminen olisi helpompaa raamattuopetuksessa kuin etiikan opetuksessa: *Vaikeus näkyy jo siinä että monet tunnustuksellisuuden arvostelijat pitävät välttämättömänä etiikan opetuksen*

*säilyttämistä eräässä mielessä tunnustuksellisenä. Tarkoitetaan sitä, että opetuksen tulee myös sisältää eettisiä arvoja. Pidetään mahdollisena että etiikkaa voitaisiin opettaa pelkkänä tietojen jakamisena erilaisista eettisistä käsityksistä. Tunnustuksellista etiikan opetusta edellyttää tavaltaan myös koulun kasvatuustehtävä.*

### 1990-luku – pedagogisesti tarkoituksenmukaista etiikkaa?

Pedagogisiin perusteisiin uskontoon sidotun etiikan puolesta vedottiin myös 1990-luvun alussa. Suomen evankelis-luterilaisen kirkon kirkolliskokous (L/18.5.1992) pitää tuntijakoryhmän näkemystä etiikan yleisinhimillisistä arviointiperusteista luterilaisen teologiankin näkökulmasta perusteltuna, mutta korostaa silti, että *opetukselle asetettujen eettisten tavoitteiden kannalta on kuitenkin pedagogisesti tarkoituksenmukaista, että eettisiä kysymyksiä voidaan pääsääntöisesti käsitellä selkeästi ilmaistavalta arvopohjalta eli oman uskonnon yhteydessä.*

Kirkolliskokouksen lausuntoa valmistellut perustevaliokunta korostaa mietinnössään, *ettei filosofian opetus voi korvata uskonnon opetusta.* Yhteinen pakollinen kurssi filosofian perusteista on perustevaliokunnan mukaan mahdollinen, sen sijaan etiikkaa filosofian alla valiokunta suosittelee vain syventäväksi, valinnaiseksi kurssiksi. Perustevaliokunta toteaa tarkastelleensa katsomusopetuksen kehittämistä myös siitä näkökulmasta, että tulevaisuudessa osa tuosta opetuksesta voisi olla kaikille yhteistä. Yhteinen etiikka ei kuitenkaan ole toteuttamiskelpoinen askel yhteistä ainetta kohti. Valiokunta korostaa, että kirkolliskokouksen olisi hyvä ilmaista myönteinen kantansa, jos yhteinen katsomusaine alkaisi näyttää *koulun omien tavoitteiden kannalta tarkoituksenmukaiselta.* Valiokunnan mukaan yhteinen katsomusaine ajatuksena olisi mahdollinen vain, jos uskonnonvapausnäkökohdat olisi huomioitu riittävästi ja opetussisällöistä saavutettaisiin riittävä yksimielisyys. (Suomen evankelis-luterilaisen kirkon kirkolliskokous 1992, 28; liitteet VIIIA 1. ja 2.)

Kirkolliskokous toteakin lausunnossaan, että myöhemmin voitaisiin jatkaa tutkimustyötä mahdollisen yhteisen katsomusaineen kehittämiseksi. On huomionarvoista, että vaikka tarjotinryhmässä vuodenvaihteessa 1991–92 oli ollut valmiutta pohtia etiikkaa yhteiseksi katsomusaineen kurssiksi, kirkolliskokous pitää maailmanuskontojen oppisisältöä paremmin yhteiseksi sopivana. Tällainen yhteinen kurssi palvelisi kokouksen mukaan työryhmän etiikan kohdalla peräänkuuluttamaa eri katsomusryhmien yhteistä perehtymistä arvoihin ja tapoihin. (Evankelis-luterilaisen kirkon kirkolliskokous L/18.5.1992; ks. myös. KM 8.5.1992.)

Uskonnonopettaja Arola (1992) epäilee, että arvovapaasta etiikasta tulisi raskasta ja teoreettista *kuivapesua.* Hän pitää uskonnosta irrotettua etiikkaa koulussa *sekä tavoitteiltaan että pedagogisesti torsona harhana.*

Uskonnon tuntimäärän säilyttäminen ennallaan katsottiin olevan keskeistä arvokasvatuksen tavoitteiden täyttämiseksi. Suomen Luterilainen Evankeliumiyhdistys ja Herättäjä-Yhdistys (L/6.7. 1992) kirjoittavat: *Kristillinen moraalikasvatus osana uskonnonopetusta auttaa saavuttamaan nämä tavoitteet.* Iisalmen seurakunta (L/21.4.1992) puolestaan ajattelee *uskonnon kurssien määrän säilyttämisen entisellään olevan tärkeää arvokasvatuksen näkökulmasta.* Mikkelin hiippakuntakokous (L/27.4.1992) kirjoittaa: *Koska etiikka on käytännössä sidoksissa arvoihin, kuuluu se luontevasti uskonnon tai elämäntietämisen sisälle omana kurssinaan kuten tähänkin saakka. Opetuksessa tarkastellaan joka tapauksessa ongelmien ratkaisumalleja erilaisia arvolähtökohkia vertaillen.*

Opettaja Kauppila (L/14.4. 1992) kuvaa uskonnon tuntejaan: *Etiikan tuntimme olleet aina hyvin oppilaskeskeisiä, oppilaat pitäneet alustuksia heitä kiinnostavista aiheista: seksuaalietiikasta, abortista, geeniteknologiasta, itsemurhasta, pakolaiskysymyksestä ym. Alustajat ovat pitäneet aiheesta koko tunnin, ohjanneet ryhmä- ja yleiskeskustelun. Alustuksissa on aina esitetty kristillinen näkemys – usein muukin kuin luterilainen. Viime vuosina oppilaat ovat saaneet lisäksi esittää jonkin muun uskonnollisen tai filosofisen näkemyksen.*

## 2010-luku – henkilökohtaisuutta, vuorovaikutteisuutta ja dialogia

Etiikan vastustajat vetosivat 2010-luvulla siihen, että *etiikan opetus toteutuu hyvin osana oman uskonnon opetusta ja elämänkatsomustietoa* (Suomen helluntaikirkko L/1.9.2010). Helluntaikirkon mukaan *etiikalle omana oppiaineena ei ole tarvetta eikä riittäviä pedagogisia perusteita*. Keskustan eduskuntaryhmä (L/27.8.2010) pitää etiikkaa *keinotekoisena* ja toteaa, ettei sen osalta ollut *mietitty loppuun asti opetuksen sisällöllistä ja käytännöllistä toteutusta kouluissa*.

Etiikan vastustajat vetosivat 2010-luvulla hyvin samanlaisiin pedagogisiin perusteluihin kuin aiemmissa debateissa. Itsenäinen etiikka nähtiin kuivana, formaalina ja teoreettisena. SUOL:n (L/2.9.2010) mukaan etiikka *on relativistista, määrittelevää ja kuvailevaa, mutta ei ohjaa itsessään eettiseen kannanmuodostukseen tai toimintaan*. Eriytetyn katsomusopetusmallin aktiivinen puolustaja, Helsingin yliopiston dosentti Jyri Komulainen kommentoi katsomusryhmien yhteistä opetusta syksyllä 2009. Komulaisen mukaan *pienen lapsen opettaminen ei voi lähteä mistään yleispätevästä näkökulmasta*. (MTV3 07.10.2009.)

Arkkipiispa Paarma (2010) huomauttaa, ettei etiikka<sup>356</sup> ole vain tietoa vaan *myös yhtä hyvin tunnetta ja tahtoa eli motivaatiota oikeaan ja hyvään elämiseen*, minkä vuoksi *side uskontoon on olennaisen tärkeä*. Arkkipiispa korostaa myös uskon kokonaisuutta etiikan perustana: *Se joka on saanut lahjaksi jotain suurta, motivoituu osoittamaan armeliaisuutta, laupeutta ja kunnioitusta lähimmäiselleen. – Hän myös ymmärtää, että etiikka ei pohjimmaltaan ole kasuistista, sääntöjen opettelua vaan omaan kokonaisvaltaiseen ymmärrykseen ja arvomaailmaan liittyvää harkintaa, uskon ja järjen yhteispeliä. Siitä apostoli Paavali kirjoitti Roomalaiskirjeessään arvokasvatuksen kannalta sattuvasti, että uskossa elävä ihminen pyytäköön Jumalalta viisautta kyetäkseen arvioimaan eri tilanteissa, ”mikä on Jumalan tahto, mikä on hyvää, hänen mielensä mukaista ja täydellistä” (Room.12:2)*.

SUOL (L/2.9.2010) esittää uskonnon ylivertaisena eettisen toiminnan motivoijana: *Pelkkä filosofisen etiikan kurssi ohentaisi sitä katsomuksellista kasvun mahdollisuutta, jonka uskontojen etiikka tarjoaa*. Liiton mielestä yläkoululaiset eivät ole kypsiä uskonnosta irralliseen etiikkaan, sillä *teoreettisten filosofisten rakennelmien opettelu, pohdinta ja vertailu ei vielä perusopetuksen päättövaiheessakaan ole oppilaiden kehitystason mukaista*. Ilman teoriaa itsenäisen etiikan väitetään olevan pelkkää mielipiteenvaihtoa. *Pelkkään keskusteluun ja mielipiteisiin perustuvalla opiskelulla on sitä vastoin vähintään haastavaa luoda päättöarvioinnin kriteerejä. Sellaisen oppiaineen olemassaolo ei ole pedagogisesti perusteltua*.

Varsinkin uskonnonopettajien kannanottojen taustalla voi nähdä uskonnonpedagogiikan tutkimuksessa esitettyä näkemystä humanistiseen tai naturalistiseen ihmiskäsitykseen pohjautuvan etiikan kylmyydestä. Esimerkiksi Schweitzerin (2004, 32) mukaan tällainen etiikka vain toteaa asioita rationaalisesti, mutta sivuuttaa lapsen kohtaamisen.

Pedagogisessa puheessa uskontoon sidotun etiikan puolesta näkyi myös ajatus eettisestä kasvatuksesta uskonnon opetuksen perusteluna ja oikeutuksena (ks. esim. Räsänen 2007, 84). Eettinen perustelu on viimeisen sadan vuoden aikana voimistunut ja jättänyt varjoonsa aiemmin vahvan kasteopetusperustelun tai kulttuurihistoriallisen perustelun. (Kähkönen 1976, 232–237; Hokkanen 2014, 156–157.) Tältä pohjalta voi sanoa, että uskonnon opetus myös tarvitsee osakseen etiikkaa, sillä etiikka oli olennainen osa oppiaineen olemassaolon oikeutusta.

### Etiikkaa läpäisyperiaatteella?

Eräänlainen pedagogisen puheen muoto oli perustella itsenäisen etiikan tarpeettomuutta sillä, että sille ei ole läpäisyperiaatteen vuoksi tarvetta. Etiikan ajateltiin olevan läsnä kaikessa ihmisen toiminnassa, myös koulutyössä.

356. Samansuuntaisen argumentin otti esille Marianne Kantonen puheessaan Suomen Ekumeenisen Neuvoston kevätkokouksessa 2013: *Pelkkä etiikka ei kasvata moraaliseen kannanottoon saati sitten käytännön toimintaan, kuten uskontopohjainen arvoihin perustuva eettinen ajattelu*. (Kantonen 2013.)

Kirkkohistorian dosentti ja pappi Albin Simolin toteaa 1922, että moraalialia *ei pitänyt opettaa vaan harjoittaa*, ja siksi kaiken kouluopetuksen pitäisi olla moraalisten periaatteiden läpäisemää. (Arola 2003, 191.)

Myös Soininen korosti siveellisyyden merkitystä kaikessa koulutyössä, mutta tulkitsi oppi-isänsä Foersterin moraalikasvatusmallin edellyttävän erillistä etiikan opetusta. Paavo Virkkunen myönsi Foersterin varhaisten lausuntojen antavan mahdollisuuden tuohon tulkintaan, mutta ei enää myöhempien. Virkkunen tulkitsi Foersterin merkityksen olevan yhden oppiaineen sijaan siinä, että *hän ohjaa antamaan lihaa ja verta niille siveellisille totuuksille, joita ennemminkin, kautta kaikkien kristillisten aikojen on lapsille kodissa ja koulussa tarjottu*. (Virkkunen 1922a, 45.)

Herbartilaisuus oli keskeinen osa Soinisen kasvatustajatteluja. Herbartilaisuuden suosio Suomessa alkoi hiipua Saksan tappioksi päättyneen maailmansodan jälkeen ja pinnalle nousi muodikkaampia anglosaksisia suuntauksia, kuten työkouluiliike<sup>357</sup> pohjanaan empiristinen psykologia. (Suutarinen 1992, 236; Lahdes 1961, 52–54; Päivänsalo 1971, 137; Autio 1986, 19–20.)

Soinisen ehdotusta ei kuitenkaan vastustettu siksi, että siveysoppi olisi mielletty osaksi epäsuosioon joutunutta herbartilaisuutta. Pedagogit vetosivat edelleen herbartilaisiin argumentteihin etiikan opetusta vastustaessaan ja näkivät siveysopetuksen yhdellä oppitunnilla vastakkaiseksi herbartilaiselle vaatimukselle koko koulun ja kaikkien oppituntien moraalikasvatuksellisesta vastuusta (Virkkunen 1922a, 45). Siveysopin vastustajien mukaan tavoitteena piti yhden oppiaineen sijaan olla siveellisen kasvatuksen vahvistaminen kaikessa koulutyössä. Tätä herbartilaista näkemystä monet siveysopin vastustajat käyttivät Soinista, herbartilaista oppi-isänsä vastaan. (Tamminen 1967b, 136.)

Myös kirkkokansan kokouksissa vedottiin muilla oppitunneilla annettavaan siveyskasvatukseen, minkä vuoksi erillinen oppiaine olisi tarpeeton. Ylistaron kirkkokansan kokouksen pöytäkirjaan kirjattiin: – – *ahkeruuteen, tarkkaavaisuuteen, täsmällisyyteen ja muihin hyviin tapoihin voidaan totuttaa kaikkien aineiden ohella*. (Ylistaron Herttualan kansakoululla 6.5.1922 pidetyn kokouksen ptk.)

Peruskoulu-uudistuksen aikana koulunuudistustoimikunta päätyi perustelevaan itseenäisen siveysopin tarpeettomuutta läpäisyperiaatteella. Komitean mukaan *eettistä kasvatusta koulussa tapahtuu luonnollisesti lukemattomissa tilanteissa tähän tarkoitukseen nimenomaisesti varatun ajan ulkopuolellakin*. (KUT:n mietintö 1966 A 12, 55.)

Pops-komiteassa kommentoitiin uuden oppiaineen lisäämisen ongelmallisuutta. Kansakoulutarkastaja Tuomo Saurio kommentoi, että yleinen suuntaus on enemmän yhdistää oppiaineita suuremmiksi kokonaisuuksiksi. Puheenjohtaja Somerkivi viittasi herbartilaiszilleriläiseen opetukseen, jossa eettinen opetus toteutuu läpäisevästi kaikessa koulutyössä. (POPSK pkt. 7.11.1967.) Myöskään Simojoen mukaan eettisen kasvatuksen tavoitteita ei saisi kytkeä mihinkään yksittäiseen oppiaineeseen, vaan kaikkeen koulun kasvatustoimintaan. Toisaalta Simojoki vaati, että uskonnollisen kasvatuksen ja eettisen kasvatuksen kytkeytyminen toisiinsa ilmaistaisiin kuitenkin selvästi. (Martti Simojoen lausunto POPSK:n mietintöluonnokseen 27.1.1969.)

Lukion uudistamisen yhteydessä uskonnon opetusta puolustanut Kauppi (1971b, 80) kritisoi etiikkaa omalla oppiaineena siksi, että se synnyttäisi käsityksen, että *etiikka on jotain muista yhteyksistä erillään olevaa ajattelua*. Kaupin mukaan uskonnon yhteydessä oppilas ymmärtäisi eettisten arvojen liittymisen elimellisesti elämän eri tilanteisiin, kun taas erillinen etiikan opetus jäisi teoreettisten aatteiden tasolle. Kauppi kirjoittaa: *Opetuksen tulisikin viitata juuri tähän, eettisten arvojen mittaamiseen elävässä elämässä. Tätä tukee ns. läpäisyperiaatteen noudattaminen jota lukiokomitea suosittelee erityisesti etiikan opetuksessa sovellettavaksi*.

357. Suomalaisia herbartilaisuuden kannattajia (mm. O. Rauhamaa ja A. J. Tarjanne) siirtyi työkouluiliikkeen kannalle. (Suutarinen 1992, 239–242.)

Lukion tuntijakouudistuksen 1992 yhteydessä noin 15 prosenttia etiikan vastustajista vetosi siihen, että etiikalle ei tarvita omaa oppiainetta, sillä se sisältyy kaikkiin oppiaineisiin läpäisyperiaatteella ja uusi oppiaine sirpaloittaisi lukion tuntijakoa liikaa. 2010-luvun keskustelussa tätä argumenttityyppiä oli lähes 70 prosentissa vastustajien perusteluista. Tulkitseen tässä olevan kyse eri kouluasteita koskevien keskusteluiden erilaisuudesta. Siinä missä lukiossa keskitytään jo tieteenalakohtaisiin oppiaineisiin, on odotus peruskoulun yleiskasvattavaa vaikutusta kohtaan suurempi. Peruskoulussa varsinaisten oppituntien ulkopuolella tapahtuvan moraalii- yhteisö- ja tapakasvatuksen rooli korostuu. Läpäisyperiaateargumenteissa lukion ja peruskoulun tuntijakoa koskien on kuitenkin yhtäläisyyksiä, ja ne liittyvät nimenomaan kysymykseen eettisen kasvatuksen luonteesta: nähdäänkö se oppiaineena, vai esitetäänkö sen olevan yleinen, kaikkeen koulutyöhön kuuluva periaate.

Osa tämäntyyppisistä argumenteista vetosi yksinkertaisesti siihen, ettei uusia oppiaineita ole mielekästä liittää tuntijakoon, sillä se *sirpaloittaa* koulutyötä. Suomen Työnantajain Keskusliitto (L/21.4.1992) pitää lukion tuntijakotyöryhmän 1992 ehdottamaa katsomusaineiden tuntijakoa *turhan hienojakoisena*. Vaasan lääninhallitus (L/21.5.1992) puolestaan toteaa, että *eettiset kysymykset koskettavat lähes kaikkia elämänalueita eikä liene perusteltua vastoin yleistä kehitystä lisätä oppiaineiden määrää vielä etiikalla, vaan nostaa se koulun työssä esille eheyttävänä, integratiivisena tekijänä*.

Peruskoulun tuntijakokeskustelussa 2010 sirpaleisuuteen ja sen haitallisuuteen vedottiin laajasti. Osasyyn tähän lienee se, että etiikan lisäksi samaan aikaan ehdotettiin uudeksi oppiaineeksi draamaa ja kahden uuden oppiaineen lisäystä pidettiin liian suurena ja oppiainekenttää hajottavana<sup>358</sup>. Jo tuntijakoryhmän järjestämissä kuulemisissa ja ryhmälle tulleissa kannanotoissa keskeiseksi toiveeksi nousee oppisisältöjen eheyttäminen ja integraatio. Jopa erillisten oppiaineiden tarpeellisuutta pohditaan. Tuntijakoryhmä toteaa yhteenvetona, että oppiaineet säilyvät, mutta olisi rakennettava laajempaa tarkastelunäkökulmaa ja kokonaisuksia. (Perusopetus 2020, 48–49.)

Monen lausunnonantajan mielestä työryhmä ei kuitenkaan onnistu tässä eheyttämistavoitteessaan. Sanat *sirpaleisuus*, *pirstaloittaminen* ja *eheyttämisen tarve* toistuvat 2010-luvun etiikan vastustajien perusteluissa.

Sipoon kunta (L/2.9.2010) toivoo *laajempia opetuskokonaisuuksia, sillä tällä hetkellä tarjoamme ennemminkin pirstaleisia, eri oppiaineisiin rajattuja erillisiä oppiaineita*. OAJ (L/27.8.2010) korostaa, että *pitää välttää pirstaleisuutta ja kiireen tuntua*. Turun yliopiston kasvatustieteiden laitoksen (L/3.9.2010) mukaan uudet oppiaineet eivät *edesauta eheää ja yhtenäisen opetuksen toteuttamista*. Myös Saamelaiskäräjien (L/27.9.2010) mukaan työryhmän ehdotus etiikasta *sotii tätä eheyttämistavoitetta vastaan*. Valkeakosken kaupungin (L/30.8.2010) mukaan *oppiaineiden määrän lisääminen pirstaloittaa entisestään koulupäiviä*. Kuopion kaupunki (L/6.9.2010) painottaa, että *uudet oppiaineet eivät lisää opetussuunnitelman eheyttä – päinvastoin*. Pohjois-Suomen aluehallintovirasto (L/3.9.2010) muistuttaa, että *suomalaisen peruskoulun oppiaineiden määrä jo nyt kansainvälisessä vertailussa korkea*.<sup>359</sup>

Vastustajien perustelut nivovat peruskoulun tuntijakokeskustelun osaksi laajempaa 2010-luvun koulukeskustelun diskurssia, jossa *sirpaleisuuden välttämistä* on tullut toistettu

358. Tampereen kaupunki (L/3.9.2010) tyrmäsi draaman mutta hyväksyi etiikan uutena oppiaineena. Tampere kuitenkin totesi lausunnossaan, että uudet oppiaineet eivät *sovi yhteen yhtenäisemmän oppiainerakenteen ja ilmiöpohjaisen opetuksen kannalta*.

359. Lisäksi myös seuraavat toimijat pitivät opetuksen eheyttä ja sirpaloitumisen välttämistä perusteena etiikan vastustamiselle: Totuuden Ystävät, Vasemmistoliiton eduskuntaryhmä, Joensuun kaupunki, Helsingin ranskalais-suomalainen koulu ja Suomalais-venäläinen koulu, Nastolan kunta, EK, Suomen opinto-ohjaajat ry, Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitos, Pohjois-Haagan yhteiskoulu ja Koulutuksen tutkimuslaitos.

tavoite. Se korostui erityisesti lukion tuntijako- ja opetussuunnitelmauudistuksissa, joita tehtiin 2010-luvulla kaksi lyhyen ajan sisällä<sup>360</sup>.

Uusia oppiaineita sirpaloitumisen vuoksi vastustavien joukossa ei ollut yhtään kirkollista tai uskonnollista toimijaa. Tämän perusteen käyttäjät olivat pääasiassa kuntia, yksityisiä koulutuksen järjestäjiä, tutkimuslaitoksia tai aluehallinnon toimijoita. Näillä kustannuskysymykset<sup>361</sup> lienevät yksi keskeinen syy uusien oppiaineiden vastustamiselle.

Sen sijaan etiikan vastustaminen siksi, että se joka tapauksessa toteutuu koulussa läpäisyperiaatteella, oli peruste, jota myös kirkolliset ja uskonnolliset lausunnonantajat käyttivät niin 1990- kuin 2010-luvunkin keskusteluissa. Peruste, ettei etiikkaa tarvita, koska sen opetus toteutuu läpäisyperiaatteella, vaikuttaa lausuntojen perusteella tarkoittavan itse asiassa useaa asiaa.

Ensinnäkin etiikan argumentoidaan olevan läsnä kaikessa koulun toiminnassa ja käytänteissä, kuten Suomen helluntaikirkko toteaa (L/1.9. 2010): *eettinen kasvatusta on oltava luonnollinen osa kaikkea koulun kasvatustyötä*. Suomen ekumeeninen neuvosto (K/30.4.2010) vaatii, että *dialogia pitäisi kuitenkin käydä koulun yhteisessä elämässä, esimerkiksi erityisissä projekteissa, ei vain jollain tietyllä oppitunnilla*. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan (L/10.9.2010) mukaan *etiikan rajaaminen omaksi oppiaineekseen on ongelmallista, sillä kaikessa ihmisen toiminnassa mukana eettinen ulottuvuus*. Perussuomalaisen eduskuntaryhmä (L/30.8.2010) puolestaan pitää etiikkaa *outona* ja kysyy, eikö se *kuulu koulun toimintaan itsestään selvyytenä*.

Toiseksi etiikkaa (ja draamaa) pidettiin joko *aihekokonaisuutena* tai sen osana tai jonkinlaisena opettamisen *muotona*. Jyväskylän kaupungin (L/6.9.2010) mielestä uusia oppiaineita ei tarvita, jos niiden *sisällöt toteutettaisiin osana niin sanottuja aihekokonaisuuksia / kansalaisentaitojen opetusta*. Sodankylän kunnan (L/31.8.2010) mukaan draama ja etiikka *sopivat moniin aineisiin käytettäväksi opetusmuotoina läpäisyperiaatteella*. Joidenkin lausunnonantajien mielestä etiikan sisältöjä voisi käsitellä osana työryhmän muodostamia oppiainekokonaisuuksia.

Kolmanneksi läpäisyperiaate tulkitaan niin, että eettisiä kysymyksiä käsitellään muissa, mahdollisesti *kaikissa*, koulun oppiaineissa. YKK korostaa lausunnossaan (L/25.5.1992), että *eettinen kasvatusta ei kuulu vain katsomusaineisiin vaan kaikkiin oppiaineisiin läpäisyperiaatteella*. Valtion nuorisoneuvosto linjaa (L/23.6.1992), että *kaikkiin oppiaineisiin tulee sisältyä sille ominaisten eettisten kysymysten käsittelyä*. Katolisen kirkon (L/20.5.1992) mukaan *jokainen opettaja antaa tietysti omassa oppiaineessaan omalla esimerkillään<sup>362</sup> ja ratkaisullaan eettistä kasvatusta ja siten myös etiikan opetusta*. Suomen evankelis-luterilaisen kirkon kirkolliskokous korostaa, että *koulu joka tapauksessa antaa myös eettistä kasvatusta joka päivä. Kysymys onkin lähinnä siitä, tekeekö koulu sen tietoisesti vai tiedostamatta. Asettaako koulu selkeitä moraalikasvatuksen tavoitteita ja kuinka paljon koulun arkielämä poikkeaa tavoitteisiin sisältyvistä eettisistä ihanteista*. Kirkolliskokous myös esittää, että *keskustelun eettisestä kasvatuksesta ei pidä rajoittua vain joihinkin oppiaineisiin* mutta toisaalta myös, että *jokaiseen aineeseen tulee siis sisältyä aineelle ominaisten eettisten kysymysten käsittelyä*. (Suomen evankelis-luterilaisen

360. Opetushallituksen pääjohtaja Aulis Pitkälä toteaa Taitaja2012-tapahtumassa huhtikuussa 2012, että *lukioiden ongelma on opetuksen sirpaleisuus* (<https://yle.fi/uutiset/3-6072847> viitattu 20.10.2021). Opetusministeri Sanni Grahn-Laasonen käynnisti valinnaisuutta lisäävän lukiokokeilun 2016 ja peräänkuulutti *siiloutuneen opiskelun tilalle lisää ainerajat ylittävää ilmiöpohjaista opiskelua* (<https://www.hs.fi/politiikka/art-2000002883159.html> viitattu 26.10.2021). Opetusministeriön uutta lukiolakia esittelevässä tiedotteessa 12.4.2018 kuvataan uudistusta sanoilla *Opintojen sirpaleisuus vähenee* (<https://minedu.fi/-/uusilukiolaki-erityisopetus-lukioihin-opinto-ohjaus-vahvistuu-ja-korkeakouluyhteistyö-lisaantyy> viitattu 26.10.2021).

361. Esimerkiksi Kouvolan kaupunki esittää lausunnossaan 29.9.2010, että *täytyisi pidättäytyä kuntien menoja lisäävistä toimista*.

362. Katolinen kirkko tarkentaa, että *sen kannalta on eri tunnustuksien mukaisen uskonnonopetuksen lisäksi historia on sellainen oppiaine, jossa opettajan vastuu asenteiden luojana ja muokkaajana on ensiarvoisen tärkeää*.



kirkon kirkolliskokous L/18.5.1992.) Uskonnon ylitarkastaja Aulan (1992b) mukaan *eettisten ongelmien pohdinnasta pitää tehdä todellinen integraatiotekijä kaikkeen opetukseen. – – Sillä tavalla jokaisesta opettajasta tulee eettinen kasvattaja.* OAJ (L/3.6.1992) puolestaan toteaa, ettei etiikka tarvita, sillä se *tulee luontevasti uskonnon ja filosofian yhteydessä.* Toisaalta järjestö korostaa, että tapakasvatuksen on oltava *osa kaikkien aineiden opetusta.*<sup>363</sup>

2010-luvun keskustelussa tämä peruste toistui: Suomen kristillisen opettajaliiton (L/6.9.2010) mukaan *eettisiä kysymyksiä pitäisi nykyisen tavan mukaisesti käsitellä läpäisevästi kaikissa oppiaineissa.* Samoilla linjoilla on Suomen ortodoksinen kirkko (L/2.9.2010): *Etiikka on säilytettävä läpäisyperiaatteella kaikissa kouluaiaineissa kuten nykyisin.* Myös Helsingin yliopiston (L/2.9.2010) mukaan *eettiset pohdinnat tulevat luontevasti esille kaikissa oppiaineissa sekä jokapäiväisessä koulun arjessa.*

Kumpikaan eduskunnan vasemmistopuolueista ei vuonna 2010 innostunut kokoomuslaisen opetusministerin asettaman työryhmän ehdottamasta uudesta oppiaineesta. SDP:n eduskuntaryhmän (L/10.9.2010) mukaan *etiikan sisältöjä voidaan opettaa kaikille yhteisesti osana muita oppiaineita,* ja saman kannan otti Vasemmistoliiton eduskuntaryhmä (L/3.9.2010).

Läpäisyperiaatteeseen vedottiin myös etiikkaa vastustavassa lehtikirjoittelussa vuonna 2010 (esim. HS 16.8.2010; 7.9.2010). Pertti Helin toteaa, että jos etiikka on *oppiaineen sisällä, se ymmärretään paremmin kuin jos sitä opetetaan erillisenä* (HS 22.10.2010.).

Lausunnonantajat listasivat peruskoulun oppiaineita, joiden yhteydessä etiikan sisältöjä joka tapauksessa opetetaan: katsomusaineiden<sup>364</sup> lisäksi mainittiin yhteiskuntaoppi<sup>365</sup>, terveystieto<sup>366</sup>, biologia, oppilaanohjaus<sup>367</sup>, historia, luonnontieteelliset aineet, äidinkieli<sup>368</sup> ja A1-kieli<sup>369</sup>. Lahden yhteiskoulun säätiön (L/2.9.2010) mukaan olisi *parempi etsiä olemassa olevien oppiaineiden sisältä kokonaisuuksia, joihin integroida etiikan sisällöt.* Samalla kannalla on Åbo Akademi Pedagogiska fakulteten (L/3.9.2010): *På läroämnesnivån (modersmål och litteratur, historia, religion, biologi, hälsokunskap...) fördjupas kunskaper i etiska frågor med tydlig relation till kontext som till exempel kulturella och historiska utgångspunkter. Fakulteten vill framhålla att etisk och filosofisk medvetenhet och dialogikompetens kan utvecklas inom raden för rådande läroämnen.*

SKO:n (L/6.9.2010) mukaan *eettiset ongelmat on järkevää käsitellä siinä kontekstissa kun ne esiintyvät. Esimerkiksi biologian tunnilla tulisi käsitellä luonnon tuhoutumiseen liittyviä eettisiä ongelmia ja historian tunnilla esimerkiksi sotien aiheuttamaan inhimillistä tuskaa.*<sup>370</sup> Pohjois-Suomen aluehallintovirasto (L/3.9.2010) pitää etiikan sisältöjä tärkeinä, mutta katsoo, että ne *oli sijoitettava osaksi jo olemassa olevia oppiaineita.*

363. Muutamissa vuoden 1992 lausunnoissa etiikka rinnastetaan virheellisesti tapakasvatukseen, kuten OAJ tässä teki. Myös SUOL kirjoittaa 1992: *Tapakasvatuksen olettaisi kuuluvan läpäisyperiaatteella koko kouluun, eikä vaan uskontokasvatukseen.*

364. Etiikan sisällyttämisen katsomusaineiden opetukseen mainitsivat Etelä-Suomen aluehallintovirasto, Koulutuksen tutkimuslaitos, Finlands svenska lärarförbund, Alavuden kaupunki, Helluntaiherätyksen kotimaanjärjestö ja Helluntaiseurakuntien Koulupalvelu, Sipoon kunta, Uudenkaupungin kaupunki, Kuopion kaupunki.

365. Yhteiskuntaopin opetuksen yhteydessä etiikkaa ehdotti opetettavaksi odotetusti Historian ja yhteiskuntaopin opettajien liitto sekä lisäksi Uudenkaupungin kaupunki ja Sipoon kunta.

366. Terveystietoon etiikan olisi integroinut Terveystiedon puolesta -otsikon alla lausunnon antanut Kati Kamppari, samoin Suomen mielenterveysseura katsoi että etiikkaa voidaan käsitellä katsomusaineissa ja terveystiedossa.

367. Sipoon kunta.

368. Saamelaiskäräjät totealausunnossaan 2010: *Etiikan opetusta on mahdollista painottaa useiden eri oppiaineiden sisällöissä, esim. uskonto ja elämäntutkimustieto, luonnontieteelliset aineet, äidinkieli ja yhteiskuntatieto.*

369. Helsingin ranskalais-suomalainen koulu ja Suomalais-venäläinen koulu toteavat: *Kielikouluissa etiikan sisältöjä kuuluu myös A1-kieleen, jossa niitä käsitellään kirjallisuuden kautta.*

370. Myös Kuhmon kaupunki (L/6.9.2010) toteaa: *etiikkaa kuuluu muihin oppiaineisiin oppisisällöllisesti.*

Jotkut lausunnonantajat<sup>371</sup> jopa epäilivät, että eettisten teemojen käsittely vähenee tai loppuu muissa oppiaineissa, jos etiikasta tulee oma erillinen oppiaine. Näin toteaa esimerkiksi Suomen evankelis-luterilaisen kirkon kirkollishallitus (L/18.8.2010): *Jos etiikka tulee omaksi oppiaineeksi, sen käsittely muissa oppiaineissa saattaa vähentyä.*

Etiikkaa ja läpäisyperiaatetta koskevat kommentit 2010-luvun keskustelussa ovat monella tapaa samansuuntaisia kuin draamaan oppiaineena liittyvät. Ruohomäen (2021, 69–81) mukaan draamaa vastustettiin muun muassa siksi, että draama on opetusmenetelmä eikä oppiaine, draama kuuluu muihin oppiaineisiin, erityisesti äidinkielen ja kirjallisuuden osaksi ja koska draama oppiaineena ei eheyttäisi, vaan sirpaloittaisi opetusta. Ruohomäen (2021, 76) huomattavassa osassa draamaa vastustaneita lausuntoja todettiin työryhmän epäonnistuneen tavoitteessaan eheyttää perusopetusta.

Akateemisen tutkimuksen puolella etiikan opettamista läpäisyperiaatteella on puolustanut esimerkiksi Kirsi Tirri. Tirrin mukaan eettinen kasvatus on osa koulun kokonaistehtävää ja sen pitäisi näkyä kaikissa oppiaineissa. Oppilaiden eettisen sensitiivisyyden kehittäminen on koulun kaikkien opettajien tehtävä. (Tirri 2005, 79–84; Tirri 1998, 10–11.) Jaana Hallamaa (1998, 93–102) pitää puolestaan ongelmallisena, jos koulussa katsotaan, että eettiset kysymykset voidaan erottaa omaksi alueekseen, jolla on oma erikoistunut ammattikuntansa ongelmia ratkaisemassa. Hallamaan mukaan moraalii on syytä ymmärtää kaikkien ihmisten yhteiseksi kysymykseksi ja sitä on opetettava kaikessa koulun toiminnassa. Vuonna 2011 Hallamaa kommentoi tuntijakotyöryhmän etiikkaesitystä ja toteaa, ettei se välttämättä vahvistaisi etiikan asemaa koulussa ja *ei ehkä autakaan oppilaita kehittymään aikuisiksi jotka osaavat elää ihmisiksi.* (Hallamaa 2011, 158–159.)

## 5.2 ETIIKKA JA YKSILÖ

Yksilön, lapsen tai nuoren, ja hänen perheensä edut ja oikeudet, hahmottuvat yhtenä perustetyypinä uskontoon sidotun etiikan opetuksen puolesta. Tässä perustetyypissä on erotettavissa kaksi haaraa: yksilöpuhe, joka oikeuttaa uskontoon sidottua etiikkaa sen yksilölle tuomalla edulla tai voimalla, ja kasvatusoikeuspuhe, joka pitää kotien yli koulun ja valtion menevää kasvatusoikeutta perusteena uskontoon sidotulle etiikalle.

### 5.2.1 Yksilöpuhe

#### Äidin polvella – yksilöpuhe itsenäisyyden alussa

Itsenäisyyden alussa uskontoon sidotun etiikan opetuksen puolustajien viittaukset yksilöön liittyivät lähinnä kristinuskon motivaatiovoimaan. Uskon henkilökohtaisuuden painotus sopi Reijosen (1980, 262) mukaan sisällissodan jälkeiseen valkoiseen Suomeen, jossa herätysliikkeet olivat kokeneet uuden arvonnousun tunnustuksellisuutensa vuoksi.

Kokoomuksen edustaja rovasti K. E. Kilpeläinen piti kansakoulun järjestysmuotolain eduskuntakäsittelyssä pitkän ja tunteikkaan puheenvuoron uskonnon antamasta moraalista voimasta. Hän puhui *Helsingin katuja kulkevista yöpuolen lapsista*, jotka kerta toisensa jälkeen lankeavat kaupungin houkutuskuksiin, eivätkä heitä *nosta säännöt eivätkä pykälät eivätkä parhaimmat kieltolaitkaan*. Kilpeläisen mukaan kysymys oli *nykyaikana juuri nousevan nuorison keskuudessa siitä, mistä saada voima omaksumaan hyvä ja voittamaan paha*. Ratkaisuksi Kilpeläinen esittää kristillisen etiikan: *Yli kaikkien siveysoppien kohoaa kristinuskko, joka ymmärtääkseni on korkeinta siveysoppia, kristinuskko, joka ei vaan vaadi mutta myöskin antaa, antaa*

371. Oulun yliopisto / kasvatustieteiden tiedekunta ja Turun yliopisto/kasvatustieteiden laitos.

*anteeksi rikokset, mutta myös antaa uusia voimia voitokkaaseen taisteluun, kristinusko, jota on opittu yksinkertaisen ja monen mielestä ymmärtämättömän äidin polvella ja monen hurskaan kansakoulunopettajan koulupenkillä.* (Vp 1923. Ptk I, 64.)

Kaila (1922, 23) puolustaa teonomian ja autonomian yhteensopivuutta ja korostaa kristinuskon kykyä koskettaa ihmistä henkilökohtaisesti. Kailan mukaan *Jumalan tahto ei kristitylle ole ulkoinen käsky vaan sisäinen sydämen vaatimus.* Juuri yksilön tahdonvapauden ja jumalallisen ilmoituksen harmonia tekee G. G. Rosenqvistin (1922b, 35) mukaan mahdolliseksi kaksinaismoraalin, josta sosialistit olivat kristittyjä kritisoineet.

Ajan myötä uskontoon sidottua etiikan opetusta oikeutetaan yhä enemmän sen oletetulla positiivisella vaikutuksella yksilön moraaliseen ja identiteetin kehitykseen sekä hyvinvointiin. Zygmunt Bauman hahmottelee teoksessaan *Postmodernin lumo* (1996, 191–195) yksilöllistymistrendiä länsimaissa: kun yhteisömoraalin merkitys on murentunut, yksilöstä on tullut ainoa vastuullinen ja autonominen sosiaalimoraalinen kategoria.

Poulter (2013; 2017, 199) osoittaa uskonnon opetuksen yhteiskunnallista tehtävää tarkastelevassa tutkimuksessaan tottelevaisen luterilaisen kansalaisihanteen korvautuneen vapaalla ja vastuullisella yksilöllä. 1900-luvun jälkipuoliskolla tapahtuu siirtymä yhteisestä, jaetusta poliittisesta tilasta kohti persoonallista, yksilöllistä tilaa, joka mielletään epäpoliittiseksi. Myös Simola (1995a) näkee yksilöllistymistrendin voimistuneen suomalaisessa koulukasvatuksessa: yksilö nousee ohi yhteisön koulukasvatuksen legitimointiperustana peruskoulu-uudistuksen myötä 1970-luvulla. Oppilas nähtiin nyt yksilöllisenä kokonaispersoonallisuutena, ei ainoastaan valtion eettissosiaalisena kansalaisena. Peruskoulu-uudistuksen jälkeinen koulu-puhe nostaa oppilasyksilön koulun keskipisteeksi. (Simola 1995a, 77–79, 110–114.)

### Tavoitteena sopusointuinen persoonallisuus – yksilöpuhe 1960-luvulla

Peruskoulu-uudistuksen yhteydessä käydyssä etiikanopetuskeskustelussa luotiin kuvaa muuttuvasta, modernisoituvasta, epävakaasta maailmasta, jonka turvattomilla teillä lapsi tarvitsi uskontoon sidottua etiikkaa. Helsingin yliopiston sosiaalipolitiikan professori Heikki Waris (1963, 64) pohtii *Vartijassa* uskonnon opetusta, jolle yhteiskunnan muutos asettaa haasteita: perinteiden, perheen ja kirkon rooli on pienenevässä, normijärjestelmä differentioituu, ja nuorten varkaus- ja siveellisyysrikosten lisääntyminen kertoo Wariksen mukaan vakavasta kriisistä ja eettisen kasvatuksen tarpeesta.

Itsenäistä etiikkaa vastustaneet olivat huolissaan esimerkiksi *kypsymättömän nuoren moraalilaisesta selkärangasta* (nimimerkki Jussi, KM 22.10.1965) tai *yhä kasvavista nuoriso-ongelmista* (Uskonnonopetus uudistuvassa koulussa 1967). Laajennettu piispa kokous katsoo, että itsenäisen siveysopin sijaan uskonnonopetusta pitäisi tehostaa, jotta se *paremmin auttaisi ajan ristiriitojen keskellä elämälleen perustaa etsivää nuorisoa* (KM 12.5.1967).

Puheenvuoron allekirjoittajien väitettiin hylkäävän lapset oman onnensa nojaan arvojen moninaisuuden edessä. Opettaja Kainonen (1967) korostaa, että on ymmärrettävä, *milloin valinnan vapaudella autetaan, milloin vahingoitetaan ihmistä.* T. P. Virkkunen (1967d) kysyy: *Väitetäänkö että nuoret tällä tavoin kasvavat sopusointuisiksi persoonallisuuksiksi?*

Kasvatavat nuoret tarvitsivat ennen kaikkea turvaa. SUOL on huolissaan nuorista, joiden heräävä kriittisyys saattaa johtaa heidät uskonnonelämässä vaikeuksiin (SUOL:n lausunto koulunuudistustoimikunnan mietinnöstä 1.11.1966). Nimimerkki Eräs kasvattaja siteeraa *Kouvolan Sanomissa* (12.4.1967) piispa Eino Sormusta, jonka mukaan *ilman uskontoa, sielun tukea tuonpuoleisesta, ihminen on vain lentävä lehti.* Vakaan pohjan puuttumisen haitallisesta vaikutuksesta yksilöön on huolissaan myös opettaja Kainonen (1967): *Koululaisten valtaisia enemmistö ei pysty retkeilemään elämäkatsomusten aarniometsässä, jos ei ole pohjaa mille rakentaa.* Uskonnon irrotetusta siveysopista arvioidaan jopa koituvan *nuorison kehitykselle vakavia haittoja* (Uskonnonopetus uudistuvassa koulussa 1967).

Uskonnollisen etiikan puolustajat katsoivat nuoren tarvitsevan jumalasuhteen ja iänkaikisen elämän tuomaa tyyneyttä (esim. Toivio 1967). Professori Lauri Halkola toteaa, että kristinuskon Jumala ei ole mikään despootti, mutta silti häntä on syytä pelätä. Samaan tapaan kuin lapsi voi samaan aikaan pelätä ja rakastaa vanhempansa, voi ihminen pelätä ja rakastaa Jumalaa. Näin kristityt eivät tee *mitään rangaistuksen pelosta, vaan yksinomaan sen johdosta että tietävät olevansa taivaallisen isän laillisia perillisiä.* (KM 14.4.1967.)

Puheenvuoron kritiikkiin uskonnon neurotisoivasta vaikutuksesta monet tarttuivat. Esimerkiksi *Kotimaa*-lehti (14.4.1967) kirjoittaa: *emme pysty näkemään mitä neurotisoivaa tunnustuksellinen uskonnonopetus olisi kansaamme iskenyt.* Oppilaiden mielenterveys nousikin näkyvään rooliin itsenäisen siveysopin vastustajien kannanotoissa. T. P. Virkkunen (1967b, 3) pitää mielenterveyden kannalta tärkeänä, että nuorelle vakuutetaan ihmisarvon perustaa kristillisessä jumalakuvassa. Myös Simojoki (1967) pitää Puheenvuoron väitteitä epäasiallisina ja propagandistisina sekä tieteellisesti epätosina. Samalla kannalla on piispa Kansanaho (1967, 51), jonka mukaan puhe mielenterveyden haitoista on vahvasti liioiteltua.

Sepon (1967,4) mukaan on syytä olettaa ennemminkin, että uskonnosta irrotettu moraaliopetus aiheuttaa oppilaille ristipainetta, joka purkautuu *neuroottisena käyttäytymisenä.* SUOL katsoo, että uskonto tuo kasvavan nuoren elämään mielenrauhaa: *Mikäli yksilö kasvaa kristillisen asenteeseen, hän saavuttaa myös sisäisen tasapainon, niin että hänen ei tarvitse elää jatkuvassa epäsovussa itsensä kanssa.* (SUOL:n lausunto KUT:n mietinnöstä 1.11.1966.)

Uskonnollisen etiikan mielenterveyttä hoitavaa vaikutusta korostivat niin maallikot kuin kirkon edustajatkin. Ortodoksisen kirkon kirkollishallitus kiittelee koulunuudistustoimikunnan mietintöä (1966: A 12, 55) siitä, että se tunnustaa uskonnon opetuksen merkityksen eettisessä kasvatuksessa ja lasten mielenterveyden hoidossa (Ortodoksisen kirkon kirkollishallituksen lausunto KUT:n mietinnöstä 31.1.1967). Piispa Kansanahon (1967, 50–51, 64) mukaan pitäis korostaa enemmän sitä, että kristillinen vakaumus merkitsee siveellistä voimainlähdettä: *Sellainen, joka on kokenut uskonnollisen ratkaisun omassa elämässään, tietää selvääkin selvemmin vapautuneensa monista turmiovalloista.* Reino Manninen (1967) kuvaa uskovien tilaisuuksiin osallistuvien nuorten vapautuneisuutta ja painottaa heidän kokeneen *syntien anteeksisaamisen ilon ja tunnonrauhan.* Nimimerkki Eräs kasvattaja kommentoi *Kouvolan Sanomissa* (12.4.1967), että *hyvinvointivaltion kipein kysymys on mielenterveyskysymys.* Hän viittaa Joachim Bodameriin ja Viktor E. Frankliin, jotka ovat tuoneet esille huolen jumalasuhteen katoamisen vaikutuksesta nykyihmisen mielenterveydelle.

Uskontoon sidotun eettisen kasvatuksen katsottiin olevan keskeistä yksilön luonteenkehityksen kannalta ja puheessa toistuu *persoonallisen kasvun* käsite (esim. Kansanaho 1967, 65; KUT:n mietintö 1966: A 12, 14). Nimimerkki Oltermanni vaatii *Keskipohtajanmaassa* (12.4.1967) opetusta, joka *vaikuttaa elämäntutkimukseen ja luonteenmuodostukseen vakaalta kristilliseltä pohjalta.*

Uskonto tarjosi elähdyttävän, nuorta koskettavan vastapainon koulun hyötyaineille (esim. Waris 1963, 66). Voitto Viron (1967, 2) mukaan uskonnon opetus on *opettamista elämään, elämäntutkimuksen selvittämistä, ihmisen juurruttamista olemassaoloon sillä tavalla että hän tulisi tietoiseksi ihmisen vastuusta ja kutsumuksesta. Ei tätä voi hevini opettaa neutraalilla tavalla...*

T. P. Virkkusen (1967a) mukaan siveysopetuksen perusteluksi ei riitä yksilöiden sopuisa ja ristiriidaton elämä yhteiskunnassa, sillä se ei *voi antaa kyllin voimakkaita motiiveja kasvavien eettisille pyrkimyksille.* Sen vuoksi koulun eettisessä opetuksessa on myös kehitettävä oppilaan minäihannetta kohti *persoonasiveellisyyden* tasoa. (Virkkunen 1967a, 105–106.) Kannanotto peilautuu kiinnostavasti peruskoulun isän, Reino Oittisen, kansanvaltaa ja yhteiselämää painottavia näkemyksiä vasten.

Persoonasiveellisyyden taso on Virkkusen mukaan todellinen tulkinta kristinuskon moraalisesta motivaatiovoimasta, ei lakiuskontojen näkemys jumalallisesta palkkiosta ja rangais-

tuksesta. Sokea lakien noudattaminen ei kuulu kristinuskoon, vaan keskeistä on Uudessa testamentissa esitetty minäihanne, joka näyttää, millaiseksi ihmisen pitäisi persoonallisuudeltaan uudistua. Kun sisäinen uudistuminen tapahtuu, oikea käyttäytyminen seuraa itsestään. (Virkkunen 1967a, 106–107; ks. myös Virkkunen 1971, 49–59.)

Virkkunen (1967b, 3) pitää yhteiskunnan tarjoamaa minäihannetta paitsi ristiriitaisena, myös suorituskeskeisenä. Sen sijaan kristinuskossa korostuu muiden palveleminen. *Näin kristinusko antaa ihmisen elämälle perspektiivit, joita mikään muu maailmankatsomus ei voi antaa.* Ihmisen pitää toki pyrkiä moraalisesti uudistumaan, mutta kasvaville nuorille on vapauttavaa ymmärtää, että eettisen pyrkimyksen onnistuminen ei ole ihmisen, vaan Jumalan varassa<sup>372</sup>. (Virkkunen 1967a, 107.)

Myöhemmin Virkkunen korostaa, että myös valtio tunnustaa uskonnollisuuden merkityksen yksilön kokonaispersoonallisuuden kehittymisen kannalta. Siksi valtio ei Virkkusen mukaan anna uskonnonopetusta tehdäkseen palveluksen kirkolle, vaan kansalaisilleen. (Virkkunen 1971, 38.) Virkkusen mukaan yksilön psykologinen kehitys, johon myös uskonnollinen aspekti kuuluu, motivoi tunnustuksellisen uskonnonopetuksen pluralistisessa yhteiskunnassa yhteiskunnallisia argumentteja paremmin. Virkkunen vertaa tilannetta liikuntaan. Liikuntakasvatukseen ei olla jättämässä vain urheilujärjestöjen vastuulle, joten uskonnollista kasvatusta ei voi jättää ainoastaan kirkon vastuulle. (Luodeslampi 2009, 431; Virkkunen 1971.)

Uskonnon arvo eettiselle kasvatukselle on Virkkusen mukaan sen vaikutus sisäiseen käyttäytymiseen ja asenteisiin: *Kristillisen etiikan mukainen eettinen kasvatusta ei ole mahdollista, ellei nuoria samalla pyritä opastamaan heidän rukouselämässään, niin että rukouksesta tulisi heille dynaaminen persoonallisuustekijä* (Virkkunen 1971, 75–76).

Virkkunen (1967a, 106), kuten moni muukin siveysopin vastustaja, katsoo uskonnosta irrallisen siveysopin johtavan vain tapanormien deskriptiiviseen opetukseen. Itsenäisen siveysopin todetaan olevan *lähinnä yhteiskunnan enemmistön oikeina pitämien katsomusten ulkokohtaista käsittelemistä* (Uskonnonopetus uudistuvassa koulussa 1967). Sepon mielestä *deskriptiivinen etiikka vetoaa aina yksilön tahdonratkaisuun, eikä siihen sisälly apua epäonnistuneelle*. Hän katsoo itsenäisen siveysopin perustana olevan yhteisölliseltä pohjalta nousevan, toteavan moraalin, kun taas kristillinen moraalit on luonteeltaan velvoittavaa. (Seppo 1968, 22; 1967a; 1967b.)

### **Omakehtaista arvopohdintaa – yksilöpuhe 1990- ja 2010-luvuilla**

1990- ja 2010-luvuilla noin kolmasosa yhteisen etiikan vastustajista vetosi yksilön moraaliseen kehitykseen ja hyvinvointiin. OPKO (L/29.5. 1992.) toteaa: *Oman elämänsä arvopohjaa rakentava nuori tarvitsee juuri sitä pohdiskelua oikeasta ja väärästä, jota uskonnonopetus tarjoaa.* Suomen helluntaikirkko (L/1.9.2010) tiivistää luonteenkasvatuksellisen ihanteen näin: *Oman uskonnon opetuksella on oppilaan persoonallisuuden kehittymisessä huomattavasti tiedollista ulottuvuutta syvempi tehtävä.*

Uskonnollista etiikkaa kannattavissa lausunnoissa puhutaan *nykyisen kaltaisesta maailmanajasta, nykyisestä elämänmuodosta ja nopeasti muuttuvasta maailmasta* (esim. yksityishenkilö Meeri Salminen L/12.5. 1992 / kirkkohistorian vs. apulaisprofessori Kyllikki Tiensuu). Ilmeisesti näillä viitataan postmodernin yhteiskunnan individualismiin, median merkityksen kasvuun, Neuvostoliiton hajoamisen jälkeiseen käymistilaan ja moniarvoistumiseen. Yksityishenkilöjen lausunnon (Arola, Kouki, Ruokanen 7.5. 1992) mukaan *yhteinen arvopohjamme horjuu*, SKSS:n (L/18.5. 1992) mukaan *on vallalla arvojen sekaannus*, Suomen Raamattuopiston Säätiö (L/21.5.1992) taas kirjoittaa, että *nykymaailma hämmentää nuoria kokemattomia ihmisiä*.

372. Tämä oli Virkkusen mukaan myös vasta-argumentti esim. 59:n puheenvuorossa esitettyyn väitteeseen uskontoon sidotun moraalin liian korkeista eettisistä tavoitteista, jotka johtavat frustraatioon: *Kun ihminen tajuaa että hän epäonnistumisistaan huolimatta saa elää Jumalan armon ja anteeksiantamuksen varassa, hänellä on aina tie avoinna frustraatioista vapautumiseen.* (Virkkunen 1967a, 107.)

Suomen Raamattuopiston Säätiö (L/21.5.1992) toteaa: *Nuorten kohtaamisessa ilmenevät heidän henkinen juurettomuutensa, eksistentiaalinen epävarmuutensa, eettinen epätietoisuutensa ja yleinen toivottomuutensa yhä voimakkaammin. Nykyinen elämänmuoto tuntuu kasvattavan nuorta polvea kovuuteen ja itsekkyyteen yhä varhaisemmin.* Nämä ovat ongelmia, joille ratkaisuksi esitetään etiikan kiinnittämistä yhtenäiskulttuurin ajan luterilaisuuteen.

Konkreettiseksi ongelmiksi ja kristillisen arvokasvatuksen tarpeen luojiksi nykymaailmassa nimetään nuorisoriikollisuus, päihteet ja media. Näiden ongelmien pohjalta esimerkiksi Suomen Raamattuopiston Säätiö (L/21.5.1992) maalaa uhkakuvan: *Jos nuorten persoonallisuuden muotoutumista auttavat ainekset koulussa ovat olleet määrällisesti niukat, se heikentää heidän todellisia selviytymismahdollisuuksiaan.* Huoli ei koske vain nuoria yksilöinä, vaan koko yhteiskuntaa: *Yhteiskunnan ongelmat heijastuvat koteihin ja yksityisiin kansalaisiin, siksi kansallisen hyvinvoinnin turvaamiseksi tarvitaan opetusta joka luo turvallisuuden tunnetta ja tulevaisuudenuskoa* (Kokkolan rovastikunnan pappien, uskonnonopettajien ja seurakuntalehtoreiden kokous L/26.5.1992).

Huoli maailman muuttumisen ja postmodernin hajanaisten arvojen vaikutuksesta lapsiin jatkuu 2010-luvun argumentoinnissa. SUOL muistuttaa kannanotossaan (8.4.2010), että *vallalla ei ole enää yhtä tai kahta eettistä järjestelmää.* Liitto katsoo *sekä—että—eetoksen* määrittävän nykymaailmaa. Ihmisen minuuks koostuu osakokonaisuuksista, ja elämäntapa on vaikeutunut, mistä liitto nostaa traagisiksi esimerkkeiksi Jokelan ja Kauhajoen koulusurmat. Suomen helluntaikirkon (L/1.9.2010) ja Helluntaikeräyksen kotimaanjärjestön (L/3.9.2010) mukaan nykyaikana nuori joutuu rakentamaan arvomaailmaansa *ristiriitaisten ja pinnallisten arvovaikutteiden keskellä.*

Arkipiispa Paarma lausui kirkolliskokouksen avauspuheessa 3.5.2010: *Tänä aikana, arvomaailman myllerryksessä nuoremme tarvitsevat lujaa arvopohjaa, sellaista, joka auttaa arvioimaan oikean ja väärän, sen mitä muuta ihmisen elämä on kuin kuluttamista ja millaisten arvojen varassa ihminen kestää kovenevan yhteiskunnan kilpailussa ja vaatimuksissa saadut kolhut.* (Suomen evankelis-luterilaisen kirkon kirkolliskokous 2010a, liite XI, 6.)

Epävarmassa ja pirstaleisessa nykyajassa vakaan moraalisen kompassin katsottiin olevan erityisen tarpeellinen. Molemmissa keskustelun vaiheissa esitettiin huoli siitä, että jos koulu ei tarjoa selkeää arvoperustaa, oppilas on altis koulun ulkopuolisille haitallisille vaikutteille: *netin vihasivujen tai vastuuttomasti heitettyjen mielipiteiden kasvatettavana* (Kuopion hiippakunnan tuomiokapituli K/7.5.2009). Opettaja Kauppila (L/14.4.1992) varoittaa: *Jollei koulu tarjoa nuorten maailmankuvan aineksiksi kristillisiä arvoja, huonompia arvoja on kyllä tarjolla nuorisokulttuurissa ja joukkotiedotusvälineissä.* Yhteisen etiikan vastustajat peräänkuuluttivat turvallista ympäristöä oppilaan maailmankuvan rakentumiselle tilanteessa, jossa *elämäntapa on vaikeutunut.* (SKO L/6.9.2010 ja SUOL K/8.4.2010.)

Ilman tunnustukseen sidottua etiikkaa nuorista pelättiin tulevan juurettomia. Kokkolan suomalaisen seurakunnan seurakuntaneuvosto (L/8.4.1992) viittaa Itä-Eurooppaan varoittavana *esimerkkinä siitä mihin juurettomuus johtaa.* Itä-Suomen yliopisto (L/31.8.2010) pitää yhteistä etiikkaa ongelmana sen vuoksi, että oppilas hämmentyy, jos hän joutuu *kohtaamaan ilman riittäviä katsomuksellisia valmiuksia toisistaan hyvinkin poikkeavia eettisiä näkemyksiä.* Islamilainen Yhdyskunta (K/12.11.2009) korostaa oman uskonnon tuntemusta ja varoittaa juurettomuuden, turvattomuuden ja syrjäytymisen luovan pohjaa ääriaineiksille.

Nuoren oman arvoperustan ja identiteetin muodostuminen edellytti etiikan vastustajien mukaan (uskonnollisen) vakaumuksen mukaista arvokasvatusta. Sanat *persoonallisuus ja identiteetti* toistuiivat näissä perusteluissa. Suomen Raamattuopiston Säätiö (L/21.5.1992) painottaa, että *uskonto nykyisessä laajuudessaan ja tunnustuksellisenä tarjoaa murrosikäiselle merkittäviä mahdollisuuksia persoonallisuuden kasvuun, vaikkei hän itse sitä vielä tiedostaisikaan.* SUOL:n Välimäen mukaan koulun pitäisi huolehtia oppilaan *kokonaispersoonallisuuden*

kehittämisestä. (KM 4.2.1992.) Katolisen kirkon (L/1.9.2010) mukaan *kasvatus psyykkisenä, henkisenä ja hengellisenä olentona tasapainoiseksi edellyttää uskonnonopetusta.*

Yhteisen etiikan vastustajien mukaan yksilön kasvua palvelee parhaiten etiikan jäsentymisen oppiaan omaan taustaan, *tietoiseen tunnustukselliseen arviointiperustaan, omaan katsomukseen, omaan uskontoon ja arvomaailmaan.* (esim. OPKO L/29.5.1992; Helluntaikerätyksen kotimaanjärjestö ja Helluntaiseurakuntien Koulupalvelu L/3.9.2010; SKO L/6.9.2010; Suomen Vapaakirkko L/2.9.2010; TNNKY L/8.7.1992; Suomen evankelis-luterilaisen kirkon kirkollishallitus L/18.8.2010; Pekka Lund L/21.4.1992.) SUOL:n Välimäki vertaa evankelis-luterilaista uskontoa suomen kieleen. Hän kysyy, miksi oma uskonto haluttaisiin vaihtaa tunnustuksettomaan vaihtoehtoon, sillä *eihän äidinkieltäkään kukaan halua vaihtaa esperantoon.* (KM 4.2.1992.)

Uskonnolliset toimijat näkivät kristillisen moraalikasvatuksen välinerationaalisuuden vahvimmaksi vastalääkkeeksi (ks. myös Pöyhönen 2011, 62). Uskonnonopetus ja sen yhteydessä annettava eettinen kasvatus antaisivat epäitsekästä vastapainoa *nykyiselle kovalle, erityisen itsekkäälle maailmalle* (Evankelis-luterilainen lähetysyhdistys Kylväjä L/1.6.1992). Samaan tapaan asiaa kommentoi OPKO (L/29.5.1992): *Kysymykset henkisestä terveydestä, itsetunnosta ja vastuunottamisesta eivät ratkea matemaattisin kaavoin. Kyky solmia kestäviä ja vastuuntuntoisia ihmissuhteita ei synny kielistudiassa.* SUOL:n Välimäki kommentoi: *Tekee mieli kysyä, millainen ihmiskuva tällaisten ehdotusten takana on. Ihminen ei ole vain kävelevä tietokone, jonka päähän päntätää niin sanottuja tärkeitä asioita. Ei ihminen pärjää vain tekniikan varassa.* (KM 17.3.1992 Lukioon vain yksi kurssi tunnustuksellista opetusta. Peruskoulun uskonnonopetus lähes ennallaan.)

Seinäjoen seurakunnan kirkkoneuvosto (L/25.5.1992) korostaa moraalista vastuuta: *Nopeasti muuttuva maailma ja tekninen kehitys asettavat ihmiset jatkuvasti uusien haasteiden, ongelmien ja maailmanlaajuisen vastuun eteen.* Mikkelin hiippakuntakokous (L/27.4.1992) esittää huolen tieteen tarjoamista *ennennäkemättömän tehokkaista välineistä*, jotka ovat *vasuuttomissa käsissä pelottava yhdistelmä.* Luonnontieteiden ja tekniikan kehityksen ilmentymistä mainitaan esimerkiksi ydinenergia, avaruus- ja geeniteknologia sekä elinsiirrot, jotka edellyttävät eettisen pohdinnan vahvistamista. Omaan uskontoon sitoutunut arvopohdinta kykenisi parhaiten täydentämään välineaineita. Yksityishenkilönä lausunnon antanut abiturienti (L/21.4.1992) peräänkuuluttaa oppiainetta, *jossa ei olla kiihtyvän teknisen kehityksen ja hyötyajattelun armoilla, vaan jossa nuori saa rauhassa rakentaa omaa elämänsä.* SUOL:n Välimäki korostaa, etteivät luonnontieteet sulje pois eettisen kasvatuksen merkitystä, vaan edistytvä tiede edellyttää edistynyttä etiikkaa. Välimäki siteeraa kansanedustaja Raholaa: *mitä se auttaa nuorta vaikka hän osaa ääntää sanan horse oikein jos menee kadulla ja potki mummon kuoliaaksi.* (KM 4.2.1992.)

Vanhustenhoidon ongelmat ja ihmisarvon uhraaminen jatkuvalla talouskasvulle kehystävät arkipiispa Paarman puheessa kasvatusyön ongelmia. Paarma toteaa: *Joskus tuntuu siltä, että yhteiskunnan kasvatusfilosofiaan kuuluu nuorison ohjaaminen hyväksi kuluttajiksi, jotta talouden pyörät pyörisivät riittävän vinosti.* (Suomen evankelis-luterilaisen kirkon kirkolliskokous 2010a, liite XI, 6.) Ajatuksen uskonnosta kulutuskapitalismin vastapainona esittivät myös uskonnonopettajat (esim. Itkonen 2010).

Uskonnon moraalille antama motivaatiovoima esiintyy perusteissa 1960-luvun tapaan. Uskonnon esitettiin tarjoavan kaiken sen, minkä itsenäinen etiikkakin, mutta voimalla, jonka vain tunnustus voi tarjota: *Tunnustuksellinen kristillinen etiikanopetus ei ainoastaan keskity eettisten kysymysten käsittelyyn, vaan myös esittää etiikalle arvoperustan ja näin selkeästi viittaa motivaatioon ja voimaan, joita eettinen käyttäytyminen aina todellisuuudessa edellyttää. Siksi etiikan irrottaminen arvoperustastaan koituu karhunpalvelukseksi nuorille ihmisille.* (Suomen Raamattuopiston Säätiö L/21.5.1992.)

Opettaja Kauppila (L/14.4. 1992) toteaa: *Uskontoon sidottu etiikka vaikuttaa ihmiseen syvällisemmin kuin filosofinen etiikka.* Airi Arolan (L/2.6.1992) mukaan etiikan pitäisi aina kytkeytyä siihen todellisuuteen, missä nuoret elävät, mikä tarkoittaa väistämättä tiettyä ”tunnustuksellisuutta”. Itkonen (2010) pitää uskonnon opetuksen aseman turvaamisen keskeisenä perusteena lasten *hengellisiä tarpeita*, joiden huomioiminen hänen mukaansa edistäisi lapsen kasvua ja hyvinvointia. Oman uskonnon pyhät kertomukset antavat lapselle *tietoa ja virikkeitä, avartavat ymmärrystä ja kehittävät mielikuvitusta.*

Näissä argumenteissa näkyy uskonnonpedagogiikan puolella jo 1970-luvulla alkanut vetoaminen persoonalliseen kehittymiseen tunnustuksellisen uskonnon opetuksen perusteena. Erityisesti saksankielisellä alueella on 1980- ja 1990-luvuilla painotettu voimakkaasti yksilön kehittymisen ja kypsymisen teemoja. Viime vuosikymmeninä uskontoa onkin pyritty kehittämään identiteettiä ja oman elämän kasvua tukevaksi oppiaineeksi. Ihanteena on, että vanhanaikainen jonkin uskonnon opiskelu (*learning religion*) ei korvautu vain tiedon jakamisella (*learning about religion*) vaan myös uskonnosta oman elämän jäsentämiseen saaduilla opeilla (*learning from religion*). (Räsänen 2007, 83–84; Niemi 2006; Salmenkivi ja Åhs 2022, 199; Zilliacus 2019, 60.)

Tunnetason elämistä moraalisisessa harkinnassa on painottanut esimerkiksi Tübingenin yliopiston uskonnonpedagogiikan professori Friedrich Schweitzer (2007, 34–35). Hän on esittänyt, että rationaalinen tai pragmaattinen lähestymistapa katsomuskysymyksiin ei riitä, vaan lapsen kasvuun liittyy hengellinen tai uskonnollinen ulottuvuus, joka on otettava vakavasti ja kohdattava opetuksessa. Näin ollen tunnustuksellinen ulottuvuus on tärkeä osa katsomusopetusta, eikä sitä voi täysin riisua loukkaamatta lapsen oikeutta uskonnolliseen kasvatukseen. (Schweitzer 2007, 37.)

Helsingin yliopiston uskonnon didaktiikan professori Arto Kallioniemi (2005; 2009) korostaa uskonnon opetuksen roolia nuoren yksilöllisen kehityksen tukijana. Uskonnossa on perinteisesti käsitelty oppilaan omaan kasvuun, elämäntapaan ja arvopohjaan liittyviä kysymyksiä. Vaikka peruskoulun ja lukion oppiaineeksi 2000-luvun alussa tulleessa terveystiedossa käsitellään hieman samankaltaisia teemoja, on uskonnolla Kallioniemen mukaan edellytys profiloitua elämän mielekkyyttä ja merkitystä tarkastelevaksi oppiaineeksi (esim. Kallioniemi 2005, 38–42). Odiah (2007, 97) tekee samankaltaisen huomion tutkiessaan evankelis-luterilaisen uskonnon opettajien näkemyksiä monikulttuurisen yhteiskunnan haasteista: haastatellut pitivät tärkeänä mahdollisuutta oman uskonnon *tunnetason* elämiseen.

Poulter (2017, 196) esittää, että uskonnon opetus alkoi 1900-luvun lopulla, yhtenäiskulttuurin murtumisen ja sekularisaation myötä, perustella itseään yhä enemmän persoonan kasvua ja yksilön tarpeita palvelevana oppiaineena (*the ideology of self-realisation*). Tässä itseoivallisuuden ideologian kehityksessä etiikan merkitys uskonnon opetuksen keskeisenä osana ja motivoijana korostuu. Uskonnon opetuksen motivaatio ei tule enää ylhäältä, eikä perustana toimi enää sen paremmin jumalallisen kuin kansallisvaltionkaan auktoriteetti. Peruskoulussa uskonnon opetusta alettiin perustella oppilaan oman elämän tarpeista käsin, monipuolisena kulttuuri- ja tietoaineena sekä eettisten kysymysten pohdinnan areenana. (Poulter 2013, 179.) Siirtymä nimitykseen *oman uskonnon opetus* vuonna 2003 sopii luontevasti tähän identiteetin rakentumisen korostumiseen.

Etiikanopetusdebatissa uskonnollista etiikkaa puolustamaan asettuvien argumentit 1990- ja 2010-luvuilla tukevat Poulterin havaintoa. Keskustelua väritti huoli juurettomuudesta, irrallisuudesta ja perinteiden katoamisesta myöhäismodernissa maailmassa. Uskonnollisen, sitouttavan ja motivoivan etiikan vastakohtaksi asettui kylmänä ja rationaalisenä pidetty itsenäinen etiikka, joka paitsi hämmentää lasta ei myöskään kykene koskettamaan tätä henkilökohtaisella tasolla.



Identiteetin korostuksen voi tulkita ihmis- ja yhteiskuntatieteiden vuosisadan lopulla tapahtuneen yksilöllistymiskäänteeseen kehyksessä. Esimerkiksi yhteiskuntapolitiikassa alettiin puhua yksilön vapautta ja valintoja korostavasta *elämänpolitiikasta*. Teoksessaan *Modernity and Self-Identity* Giddens (1991, 214) määrittelee elämänpolitiikan käsittelevän sellaisia poliittisia kysymyksiä, jotka syntyvät jälkitraditionaalisen yhteiskunnan yksilön ”itsensä toteuttamisen prosesseista” (*processes of self-actualisation*). Roosin (1998, 21) mukaan elämänpolitiikka sijoittuu lähtökohtaisesti jälkitraditionaaliseen yhteiskuntaan, jossa auktoriteetit ja sitovat, jaetut moraalikoodit eivät enää auta yksilöä, vaan hän joutuu aidosti refleктоimaan ja harkitsemaan ratkaisujaan (ks. myös Lehtonen 2008).

Kallioniemi (2005a, 43) nostaa elämänpolitiikan eksplisiittisesti esille uskonnon opetuksen tavoitteita uudella vuosituhannella pohtiessaan: ”Kysymykset siitä, miten rakentaa omaa elämänpolitiikkaa ja minkälaiseen etiikkaan haluaa kiinnittyä ovat keskeisiä ja tärkeitä kysymyksiä lapsen ja nuoren identiteettityössä.”

Selkeimmin uskontoon sidottua etiikkaa puolustavien yksilöargumentit ovat sidottavissa *tunnustussuhteista*<sup>373</sup> ja *hyväksyvän tunnustamisen* tarpeesta käytyyn postsekulaariin keskusteluun, missä kanadalaisen Charles Taylorin<sup>374</sup> (1931–) vuonna 1992 ilmestynyt essee *Politics of Recognition*<sup>375</sup> oli käännteentekevä.

Taylorin mukaan moderni identiteettiprojekti on yksilön autenttisuuden etsimistä, itsensä toteuttamisen ja itseoivalluksen prosessi. Kun aiemmin ihmisen identiteetti määräytyi automaattisesti hänen asemansa, esimerkiksi säädyn tai ammatin perusteella, modernissa yhteiskunnassa identiteetistä tulee jotain, mitä ihmisen pitää itse löytää ja määritellä – ja jolle pitää erikseen hankkia toisten tunnustus. (Taylor 1994, 26–27, 31.)

Taylor korostaakin identiteetin rakentumisen dialogista luonnetta: ihminen peilaa miinuuatua merkityksellisiin toisiin<sup>376</sup>, joiden hyväksyvää tunnustamista hän tarvitsee. Yksilö ei voi tyhjiössä yksin päättää, mitkä piirteet ovat tunnustamisen kannalta merkittäviä, vaan ne määrittelee hänen (esimerkiksi kulttuurinen tai uskonnollinen) yhteisönsä. Yksilölle on tärkeää tulla tunnustetuksi paitsi kansalaisena, myös merkityksellisen yhteisönsä jäsenenä. (Taylor 1994, 32.) Tunnustamisen tarve vaatii meitä ottamaan kulttuuriset erityispiirteet vakavasti. Taylorin mukaan kulttuuri, jolla on pitkät juuret ja joka on antanut merkityksen suurelle ihmisjoukolle, ansaitsee todennäköisesti muiden kunnioituksen, vaikka emme hyväksyisikään kulttuurin kaikkia piirteitä. (Taylor 1994, 66; Wolf 1994, 79.)

Taylor puhuu sokeasta liberalismista, joka korostaa proseduraalista, uskonnon ja kulttuurin suhteen tiukan neutraalia valtiota. Taylorin mukaan myös sokea liberalismi voidaan näennäisestä neutraaliudesta huolimatta nähdä heijastumana partikulaarisesta kulttuurista. (Taylor 1994, 37, 44; Walzer 1994, 99.) Yhdenvertaisuuteen ja neutraaliuteen vedoten se tunnustaa yksilöt vain ihmisinä, ei kulttuurisen tai uskonnollisen ryhmänsä jäseninä. Sellaista tunnustuksen eväämistä voi Taylorin mukaan pitää eräänlaisena alistamisen muotona. (Tay-

373. Tunnustussuhteita on tarkasteltu laajasti erityisesti kriittisen yhteiskuntateorian piirissä Hegeliltä perityn tunnustuksen (*Anerkennung*) käsitteen näkökulmasta. Hegel puhui herran ja orjan dialektiikasta, jossa syntyvä tunnustus on epätasa-arvoista ja yksipuolista. Positiivinen tunnustus muilta on kuitenkin inhimillinen tarve ja persoonallisuuden ehto. (ks. esim. Hegel 1977. *Phenomenology of Spirit*. Käännös A. V. Miller. Oxford: Oxford University Press.) Hegelin tunnustussuhdeteoriaa ovat kommentoineet ja eteenpäin kehittäneet Taylorin lisäksi esim. Axel Honneth (1992) ja Francis Fukuyama (1992). Suomessa tunnustussuhteita Hegel-tutkimuksen näkökulmasta on tarkastellut esim. Jussi Kotkavirta väitöskirjassaan *Practical Philosophy and Modernity* (1993). Tunnustussuhteita uskonnollisessa kontekstissa on kartoittanut laajasti Risto Saarinen teoksessa *Recognition and Religion* (2016).

374. Taylor tarkastelee modernia minuutta, identiteettiä ja tunnustamista myös teoksissaan *Autenttisuuden etiikka* (1991, suom. 1995) ja *Sources of the self - the making of modern identity* (1992).

375. Essee perustuu Taylorin virkaanastujaispuheeseen Princetonin yliopistossa vuonna 1992 ja ilmestyi A. Gutmannin toimittamassa teoksessa *Multiculturalism* 1994.

376. Sosiaalipsykologi George Herbert Meadin käsite. (Taylor 1994, 32.)

lor 1994, 36.) Kysymys on keskeinen monikulttuurisuuskeskustelussa (ks. luvut 4.2.2 ja 5.3), jossa joudutaan punnitsemaan yksilön ja ryhmien oikeuksien suhdetta, mihin Taylorin essee osaltaan on kannanotto.

Identiteetti-tema nousi Suomessa osaksi kasvatustutkimusta viimeistään vuosituhannen alussa. Kuvaavaa on, että vuonna 2007 ilmestynyt artikkelikokoelma eettisestä kasvatuksesta koulussa alkaa Hannele Niemen artikkelilla *Monien identiteettien maailmassa*. Identiteettiä on korostettu myös uskonnonpedagogiikan tutkimuksessa (ks. esim. Kalliala 2005; Ubani 2005). Odiah (2007, 97) toteaa, että opettajat pitävät uskonnon identiteettityölle antamaa tukea perusteena oman uskonnon opetukselle.

Identiteettityön tarpeellisuus ja haasteet jälkitraditionaalisessa yhteiskunnassa siirtyivät etiikanopetuskeskusteluun. Yhteisen etiikan vastustajat käyttävät hyväksyvän tunnustamisen periaatetta osana argumentaatiotaan.

Jos kaikki oppilaat opiskelisivat etiikan tyyppistä oppiainetta yhdessä, merkitsisi se etiikan vastustajien katsannossa katsomusryhmien erilaisuuden vähättelyä. Samalla loukattaisiin yksilön oikeutta hänen uskontonsa ja kulttuurinsa tyyppillisten piirteiden omaksumiseen identiteetin rakennuksessa. Pienuskontojen edustajat (esim. Katolinen kirkko Suomessa L/20.5.1992, SOOLI ry L/9.5.1992, Resalat Islamilainen Yhdyskunta K/12.11.2009; Suomen ortodoksinen kirkko<sup>377</sup> L/2.9.2010; SBU L/2.9.2010) vetoavat odotetusti identiteettiin oman uskonnon mukaisen moraalikasvatuksen perusteena ja tulkitsevat oikeuden oman uskonnon mukaisen etiikan opetukseen yhtenä vähemmistöidentiteettien tukipilareista<sup>378</sup>.

Samaa korostaa Lapin lääninhallitus (L/30.4.1992): *Uskonnolla oma merkityksensä yksilön identiteetin muodostumisen kannalta*. Vuonna 2010 Helsingin Uskontojen ja Vakaumusten Foorumi ry (K/11.1.2010) toteaa, että *uskonnonopetuksella on tärkeä rooli oppilaan identiteetin ja itsetunnon vahvistajana*.

Identiteettiin vedotaan myös valtakirkollisten toimijoiden lausunnoissa. SKO:n (L/6.9.2010) mukaan *oman uskonnon ryhmässä opiskelu on oppilaan identiteetin ja henkisen kehittymisen kannalta paras vaihtoehto*. Seinäjoen seurakunnan kirkkoneuvosto (L/25.5.1992) korostaa, että *koulun tehtävä on tukea koteja antamalla riittävät eväät identiteetin ja elämäntiedostamisen muodostamiseen*. Suomen ekumeenisen neuvoston (K/30.4.2010) mukaan *lapset tiedostavat oman uskonnon opetuksen kautta oman identiteettinsä juuret*.

Kirkkohallituksen kasvatuksen ja nuorisotyön kouluasiainsihteeri Markku Holma (K/24.8.2009) vetoaa suoraan Tayloriin ja Habermasiin: *merkittävät aikalaifilosofit ovat argumentoineet sen puolesta, että avoimen yhteiskunnan tulee ottaa vakavasti uskonnolliset identiteetit*. Identiteettiä korostaa myös piispa Seppo Häkkinen 27.10.2010 *Kotimaan* haastattelussa.

Joissakin identiteettiperusteissa 1990-luvun alussa näkyy jo yhteiskunnan orastava monikulttuuristuminen sekä vahvan identiteetin merkitys erilaisuuden kohtaamisessa, vaikka voimakkaammin perusteeseen vedotaan vasta 2010-luvulla monikulttuurisuus kontekstissa (ks. luku 5.3). Oman uskonnon moraalintuntemisen katsotaan olevan *lähtökohtana myös muiden uskontojen ja arvoperustojen ymmärtämiselle* (Lapin lääninhallitus L/30.4.1992). Tampereen nuorten naisten kristillisen yhdistyksen (L/8.7.1992) mukaan selkeään tunnustukseen sidotun identiteetin omaava nuori pystyy *avoimeen, muut näkemykset sallivaan pohdintaan*. OPKO (L/29.5.1992) katsoo, että vahvasta identiteetistä käsin nuori *tulkitsee itseään, maailmaa ja muita maailmankatsomuksia*. Lund (L/21.4.1992) muistuttaa, että ihminen *ei osaa arvostaa ja hyväksyä muita, jos ei ole selvillä itsestään*.

377. Jo peruskoulun syntyvaiheessa oli keskusteltu siitä, oliko ortodoksinen uskonnon opetus suunnitelman voimakas tunnustuksellisuus sopivaa peruskouluun. Esimerkiksi Saine (2000, 135–136) pitää vahvaa tunnustuksellisuutta nimenomaan vähemmistöuskonnon jäsenten identiteetin kannalta ymmärrettävänä.

378. Suomen ortodoksinen kirkon lausunnon mukaan (2.9.2010) oma uskonto on rinnastettava kotikielen kaltaiseksi vähemmistöoikeudeksi.

## 5.2.2 Kasvatusoikeuspuhe

### *Tuska ja suru täyttää sydämemme – kasvatusoikeuspuhe itsenäisyyden alussa*

Vesikansa (2009) esittää modernin yhteiskunnan rakentuessa syntyneen kaksi kilpailevaa kasvatusdispositiivista, porvarillisen ja hyvinvointivaltiollisen kasvatuspolitiikan. Porvarillisen kasvatusdiskurssissa kasvatuksen familisaation strategia on ollut keskeinen ja moraalinen näkökulma korostuneesti läsnä vanhempia koskevassa kasvatuspuhunnassa. Hyvinvointivaltiollisessa kasvatuspolitiikassa korostuvat lapsen oikeudet, kasvatuksen yhteiskunnallistamisen ja yleissivistävän koulutuksen strategia. (Vesikansa 2009, 254–264.) Reich (2002, 148) käsitteellistää ilmiön erottamalla lasten koulutuksessa kolme keskeistä intressitahoa: lapset, heidän vanhempansa ja valtion.

Kysymys kasvatusvastuun ja -oikeuden jakautumisesta kodin ja koulun välille on luonut koulutuspoliittista jakolinjaa jo kansakoulun synnystä lähtien. 1800-luvun lopulla hahmotunut familistinen ideologia kiinnitti moraalikasvatuksen kodin oikeudeksi ja velvollisuudeksi. Tämä ideologia heijastui etiikanopetuskeskusteluihin ainakin sadan vuoden ajan. Etiikanopetusdebatin kotien kasvatusoikeuteen vetoavat argumentit hahmottuvat tätä taustaa vasten osaksi neuvotteluja kasvatusvastuista ja -oikeuksista yhteiskunnallisen koulutuksen laajenemisen prosessissa.

Vesikansa (2009) kuvaa feministisen filosofi Joan Tronton ajattelun pohjalta familismin syntyä. Kapitalistisessa, modernisoituvassa yhteiskunnassa julkisen ja yksityisen elämänpiirit jakautuvat uudella tavalla. Julkisesta tilasta tulee järjen, voitontavoittelun ja markkinaologian (miehistä) aluetta, yksityisyyden ja kodin piiristä puolestaan moraalinen ja tunteiden paikka. Samalla määrittyy naisen rooli kodin vartijana ja yhteiskunnallisten moraalisten tunteiden tuottajana. (Vesikansa 2009, 93.)

Prosessi tapahtuu samaan aikaan, kun perheen merkitys tuotantoyksikkönä vähenee ja perheestä tulee yhteiskuntaa koossa pitävä, vanhempien ja lasten tunnesiteisiin perustuva luonnetta jalostava yksikkö. Teollistuminen ja kaupungistuminen murtavat patriarkaalisen väestönhallinnan regiiimin ja teokraattisen isänvaltaan perustuvan kasvatusmallin. Uudet olosuhteet synnyttävät uuden perheideologian, familismin, joka korostaa perheen kristillissiveellistä, moraalikasvatuksellista merkitystä. (Vesikansa 2009, 97; Kolbe 2004.)

Suomessa edellä kuvattu prosessi näkyi erityisesti J. W. Snellmanin näkemyksissä kodin ja koulun suhteista. Snellman tarkasteli kysymystä hegeliläisen yhteiskuntafilosofian pohjalta ja piti perheen tehtävänä siveellisten kansalaisten<sup>379</sup> kasvattamista. Snellman jatkoi Jalavan (2011, 90) mukaan sääty-yhteiskunnan patriarkaatin toimintamallia, jossa kasvatusvastuu on ensisijaisesti perheellä. Snellman erotteli toisistaan moraalisen ja tiedollisen kasvatuksen. Jälkimmäistä ”opetuksellista kasvatus” koulu voi antaa, mutta moraalikasvatus kuului kodin vastuulle<sup>380</sup>. (Vesikansa 2009, 105.) Snellmanilaista kahden sivistyksen oppia toteutettiin Suomessa aina peruskoulu-uudistukseen saakka. (Tuomaala 2011, 108–109; Ahonen 2012.)

Uno Cygnaeus puolestaan<sup>381</sup> edusti lapsuuden yhteiskunnallistamista, jossa lapsuuden määrittely ja myös moraalikasvatus tapahtuu yhteiskunnallisen kokonaisuuden osana. Kotien ja koulun piti Cygnaeuksen mukaan molempien palvelulla lasten kasvattamista siveellisiksi ja yhteiskunnallisesti hyödyllisiksi kansalaisiksi. Sosiaalireformistit olivat kuitenkin huolestuneita

379. Siveellisen kansalaisen hyveitä olivat lähimmäisenrakkaus, lainkuuliaisuus, velvollisuudentunto, Jumalan pelko ja isänmaallisuus - Snellmanin mukaan asioita, joita koulu ja yhteiskunta eivät voi opettaa. (Vesikansa 2009, 94.)

380. Häggmanin (1994, 172–180) mukaan snellmanilaisessa ajattelussa moraalinen julkinen miesten alue ruokkii kilpailua ja itsekkyyttä, kun taas perheen sisäinen rakkaus edustaa ihmisen siveellistä puolta. Perhe siis toimii julkisen alueen moraalialue lujittavana voimana.

381. Snellmanin ja Cygnaeuksen välisiä näkemyseroja kansakouluasiassa ovat avanneet esim. Ojakangas 1997, 11–17; Ahonen 2003, 23–26, 52 ja Jalava 2011.

perheiden kyvystä tarjota lapselle riittäviä siveellisiä ja aineellisia lähtökohtia elämään, minkä vuoksi Cygnaeuskin piti valtiollista alkuopetusta välttämättömänä. (Vesikansa 2009, 106.)

Laura Kolben (2004) mukaan yhteiskunnalliset kriisit, kuten vuoden 1918 tragedia sekä talvi- ja jatkosota, edistivät familismin vakiintumista. Jälleenrakennusajalla kodista<sup>382</sup> tuli yhteiskunnallisen vakauden takaaja. Toisaalta valtiovalta alkoi kontrolloida lapsuutta: vuoden 1923 oppivelvollisuuslaki toi kaikki suomalaislapset viimein pakollisen alkuopetuksen piiriin. Vuosien määrä koulunpenkillä kasvoi tasaisesti aina peruskoulu-uudistukseen saakka.

Siveysopin vastustajat esittivät 1920-luvun alussa uskonnosta irrallisen siveysopin loukkauksena kristillisten kotien uskonnonvapautta ja kasvatusoikeutta kohtaan. Kymin seurakuntakokous kirjoittaa Mikael Soiniselle: *Tuska ja suru täyttää sydämemme, kun tietoomme on tullut, että meiltä evankelisluterilaisilta tahdotaan uskonnonvapaus riistää, kun nimittäin tahdotaan tehdä uskonnoton etiikanopetus lapsillemme pakolliseksi.* (Kymin seurakuntalaisten kokousptk. 5.3.1922, saatekirje.)

G. G. Rosenqvist piti uskonnonvapauslain hengen vastaisena sitä, ettei kristillisen ja ”positivistisen”, uskonnosta irrotetun moraalikäsitteen eroa huomioida. Hän nimittää jälkimmäistä *alemmaksi moraalityyppiä*, johon suomalaiset eivät kristillistä moraaliaan haluaisi vaihtaa. (G. G. Rosenqvist 1922a, 36–37.) *Opettajain lehdessä* ja *Herättäjässä* pakollista siveysoppia nimitettiin kristillisten vanhempien omantunnonoroksi. (OL 1922, 195–196; *Herättäjä* 24.3.1922.) Näkemykseen yhtyi pappi Albin Simolin (1922).

Virkkunen nosti kristillisten kotien oikeudet esille tuolloin Soinisen johtamassa sivistysvaliokunnassa. Virkkusen jättämän vastalauseen mukaan siveysoppi herättäisi levottomuutta huoltajissa. Virkkusen mielestä ainoa hyväksyttävä ratkaisu on se, että *siveysopinopetus otetaan kouluohjelmaan vastikkeena niille oppilaille, jotka uskonnonvapauslain suomalla myönnytyksellä tulevat vapautettaviksi kristinuskonopetuksesta.* (VP 1921 Asiak.II, HE n:o 49. Sivistysvaliokunnan mietintö n:o 11, vastalause I.)

Kun Virkkusesta tuli sivistysvaliokunnan puheenjohtaja, valiokunta ei hyväksynyt siveysoppia edes vapaaehtoisena aineena. Tällainen kertoi Virkkusen mielestä yrityksestä salakuljettaa uskonnoton siveysoppi kristillisten vanhempien lapsille. Virkkusen mukaan väliaikainen kokeilu pohjustaisi siveysopin pakolliseksi säätämistä, ja kristilliset vanhemmat joutuisivat edelleen pelkäämään, että heidän lapsilleen annettaisiin oppivelvollisuuskoulussa *vastakkaista elämäntähtäystä edustavaa opetusta.* (Virkkunen 1922c; 1922d.)

Virkkunen piti luterilaisten vanhempien uskonnonvapautta ja kasvatusoikeutta yhtenä vastustuksensa tärkeimpänä syynä. Koska uuden siveysopin oli palveltava uskonnonvapauslain nojalla uskonnon opetuksesta vapautettuja lapsia, oppiaineen olisi tyydytettävä uskonnottomia vanhempia ja oltava näin luonteeltaan sellaista, johon kristitty vanhempi ei voisi antaa lapsensa osallistua. (Virkkunen 1922a, 41; Tamminen 1967b, 134.)

G. G. Rosenqvist piti pakollista siveysoppia uskonnonvapauden puitteissa suoranaista väärytenä kristittyjä vanhempia kohtaan. Kristittyjen vanhempien lasten pakottaminen moraaliopetukseen, joka ei ole perustaltaan kristillistä, on loukkaavaa, samaan tapaan kuin olisi katolisten lasten pakottaminen protestanttiseen uskonnonopetukseen. *Moraaliopetus, jossa siveellisyys on erotettu uskonnollisuudesta, ei, vaikkapa kaikkia yksilöllisiä ja yhteiskunnallisia hyveitä terotettaisiin ja valaistaisiin, ole kristillistä eikä protestanttista moraalialia.* (G. G. Rosenqvist 1922a, 37–38.)

Uskonnoton siveysopin myös pelättiin saavan vanhemmat epäilemään oppivelvollisuuskoulua. Kirkkokansan kokouksissa tehtiinkin ponsia<sup>383</sup>, joissa ilmoitettiin, etteivät

382. Sulkusen (1989) mukaan sosiaalinen sukupuolijärjestelmä sotien välisenä aikana sekä heti II maailmansodan jälkeen sulki kodin naisen ja lasten maailmaksi. Naisesta tuli kasvatuksen ja tunne-elämän keskus, ja hänen katsottiin parhaiten palvelevan kansakuntaa kotona.

383. Mainitunlainen ponsi tehtiin esimerkiksi Iitin, Forssan ja Leivonmäen kirkkokansan kokouksissa (Nordström 1922, 2–4).

kristilliset vanhemmat suostu koulupakkoon, jos uskonnoton siveysoppi tehdään pakolliseksi. Myös *Opettajain lehti* tuo esille huolen siitä, että *yhtä-äkkiä esille tullut, vieras ja epämääräinen aine voisi heikentää vanhempien uskoa oppivelvollisuuskouluun.* (OL 1921, 731; Arola 2003, 187.) Välimäen (1998, 235) mukaan myös Lauri Ingman arveli epämääräisen siveysopin hämmentävän vanhempia. Uskontoon sidotulla etiikan opetuksella on Ingmanin mukaan takanaan myös kotien perinne ja asiantuntemus, joka uskonnosta irralliselta opetukselta puuttuisi täysin.

Kasvatusoikeus oli esillä myös kansakoulun opetussuunnitelmakomitean työssä 1948–1952. Komitean mukaan vanhempien katsomuksellisia oikeuksia pitää kunnioittaa, ja komitea painottaakin varovaisuutta, jotta lasta ei vieroiteta vanhemmistaan. Komitealle annetuissa lausunnoissa uskonnon opetukseen kajoamisen katsotaan loukkaavan luterilaisten kotien kasvatusoikeutta. (Kähkönen 1976, 74–77; Rinne 1984, 146–149.)

### Saako peruskoulun kotien luottamuksen? – kasvatusoikeuspuhe 1960-luvulla

Familistinen ideologia ja porvarillinen elämänihanne joutuivat 1960-luvulla kovan kritiikin kohteeksi. Hobsbawm (2014, 407–409) kuvaa tuota länsimaiden 1960- ja 1970-lukujen kulttuurimurrosta ”perheen kriisiksi”. Hyvinvointivaltion laajeneminen muutti perinteistä yhteiskuntajärjestystä ja käsitystä perheestä osana tuota järjestystä. Sosiaalidemokraattisen keskiluokan ihanteiksi nousivat rationaalisuus, tehokkuus ja koko kansan saaminen laajan ja suunnitellun hyvinvoinnin piiriin. Sosiaalivaltion luominen merkitsi valtion uudenlaista tunkeutumista niin perhe-elämään kuin koulutukseenkin. Syntyvyyden säännöstely, naisten työssäkäynti ja lasten päivähoito loivat uudenlaisen, tasa-arvoisen perhekumppanuuden ihanteen, jota 1970-luvun valtiollistettu tasa-arvoideologia tuki. (Kolbe, 2004; Vesikansa 2009, 128–130; Okkonen 2017, 184.)

Aiemmin siveellisen luonteenkasvatuksen koulinnan kohteena ollut lapsi muuttuu nyt autonomiseksi, mentaalisesti erityiseksi subjektiksi. Kasvatusajattelun ihanteeksi muotoutuu sosiaalinen, yhteistyökykyinen, aktiivinen ja kriittinen lapsi. (Koski 2001, 71.) Yhtenäiskoulua ajavat vasemmistopoliitikot nimesivät 1960-luvulla tavoitteekseen oppilaan vapauttamisen asuinpaikan, vanhempien, sosiaalisen luokan ja muiden rajoitteiden kahleista. Yksilöstä tulisi yhtenäiskoulussa kaiken keskipiste. (Ahonen 2003.)

Oikeistolle<sup>384</sup> yhtenäiskoulu ei kuitenkaan näyttäytynyt yksilöllistymisen, vaan valtiollistumisen instituutiona. Kärjistetyimmän peruskoulu tulkittiin oikeistopiireissä sosialistiseksi offensiiviksi, jossa vanhemmilta viedään oikeudet ja alistetaan oppilaat valtiollisen totaliteetin alle. Perhekeskeisyys ja vastenmielisyys yhteiskunnan kasvatukseen puuttumista kohtaan leimasikin oikeistolaista ajattelua. (Okkonen 2017, 17, 92; Ahonen 2003.) Kokoomus julkaisikin 1961 painatteen, jossa kodin ja sen jäsenten katsotaan joutuneen entistä enemmän *yhteiskunnan vaikutuksille alttiiksi*. Tällaista kehitystä pidetään epäterveenä, minkä vuoksi lapset on *vedettävä nykyistä enemmän yhteiskunnasta kotiin* (Kansallinen Kokoomus 1961, 23). Veikko Pöyhönen muistelee, että peruskoulun syntyaikoina taisteltiin siitä, määrääkö koti vai yhteiskunta nuorison elämänkatsomuksesta. Pöyhösen mukaan kodit olivat heikoilla, kun *yhteiskuntaa vahvistettiin idän mallin mukaan*. (Ruokanen 2011, 10.)

Vesikansan (2004, 125–126) mukaan merkittävä kenttä, jolla patriarkaalisen kasvatusvallan hegemoniaa murrettiin, oli YK:n edistämä lapsen oikeuksien valmistelu. Suomessa lapsen oikeuksien sopimus astui voimaan lain tapaan velvoittavana asiakirjana vuonna 1991. Sopimus paransi lasten tasa-arvoisia oikeuksia suhteessa aikuisväestöön. Myös yhteiskunta-

384. Myös Yhdysvaltojen oikeisto pelkäsi julkisen koulun välittävän lapsille kodille vieraita ajatuksia. Perinteitä korostava American Legion epäili 1930-luvulla kommunistien levittävän koululaitoksen kautta omaa maailmankatsomustaan. (Okkonen 2017, 29.)

ja kasvatustilafilosofian<sup>385</sup> puolella lapsen oikeudet nousivat tarkastelun kohteeksi esimerkiksi O’Neillin ja Ruddickin vuonna 1979 toimittaman *Having Children – Philosophical and Legal Reflections on Parenthood* -teoksen myötä.

Lapsen oikeudet alkoivat näkyä myös oppiainien motivoinnissa. Schweitzerin (2007; 2010) mukaan lapsen oikeudet ovat ainoa tarpeeksi vahva peruste koulun uskontokasvatukselle tilanteessa, jossa kirkon pyrkimykset ovat menettäneet hyväksynnän ja oikeutuksen. Saine (2000, 181–183) korostaa niin ikään tunnustuksellisen (vuodesta 2003 *oman*) uskonnon opetuksen perusteena kansalaisten arvoja ja uskonnollisuutta, jotka tulkitaan riippumattomiksi kirkon ja valtion yhteydestä.

Toisaalta kansainvälisistä ihmisoikeussopimuksista haettiin ajan keskusteluissa oikeudellista perustaa nimenomaan kodin ja vanhempien kasvatusoikeudelle. Erityisesti perusteeksi nostettiin YK:n ihmisoikeuksien julistuksen 26. artikla, jonka mukaan *vanhemmilla on ensisijainen oikeus valita heidän lapsilleen annettavan opetuksen laatu* sekä UNESCO:n vuoden 1960 syrjinnän vastustamisen yleissopimuksen<sup>386</sup> 5. artikla, jonka mukaan on tärkeää taata, että lasten uskonnollinen ja moraalinen opetus on heidän vakaumuksensa mukaista. (Seppo 2003, 16; Salmenkivi ja Åhs 2022, 31.)

Peruskoulun I opetussuunnitelmassa hahmotellaan vastuun jakautumista kodin ja koulun välille: *Joka tapauksessa kodilla – eikä koululla – on yleensä viime kädessä vastuu lapsen ja nuoren kehitymisestä, vaikka yhteiskunta juuri koulun avulla onkin lisännyt vaikutustaan kasvavaan polveen.* (POPS I, 237.) Vesikansan (2009, 51–53) mukaan peruskoulun tavoitepuhunta kuitenkin korosti koulun merkitystä ja kaikkivoipaisuutta. Koulu puhuttiin nyt olevaksi uudella, hyvinvointivaltiollisella tavalla, joka korosti koulutuksen omnipotenssia ja merkitystä demokratian kansalaisten kasvattajana. (Ks. myös Simola 1995a, 74–78, 120.)

Koski (2001, 114–115, 120) kuvaa vanhempien murenevan moraaliauksiteetin ja lapsen autonomian kasvun jännitettä. Vanhempien oikeus lapsen maailmankatsomukseen esittää edelleen kiistämättömänä, ja heillä on myös tunnemonopoli lapsiin. Vanhemmat eivät kuitenkaan enää edusta ehdotonta auktoriteettia, vaan harmonisten<sup>387</sup> sosiaalisten suhteiden mallia lapselle, jolle on nyt yhteiskunnallisesti pyhitetty tietty koskemattomuus.

Suomalainen yksityisoppikouluväki<sup>388</sup> katsoi puolustavansa yksilön- ja vapausoikeuksia, joita sosiaalivaltio ja vasemmiston ajama yhtenäiskoulu uhkasivat. Okkonen (2017, 131) mukaan oikeisto pyrki kansainvälisiin ihmisoikeussopimukseen vetoamalla juridisoimaan ja epäpoliitisoimaan pohjimmiltaan poliittisia arvopäämääriä<sup>389</sup>, eli konservatiivista käsitystä perheestä yhteiskunnan perus- ja arvoyksikkönä, ja näin peruskoulun poliittinen vastustus voidaan lukea ensi sijassa porvarillisen hegemonian puolustamisena. (Okkonen 2017, 323.)

385. Lasten oikeuksia ja intressejä suhteessa aikuisiin ja auktoriteetteihin ovat tarkastelleet esim. Joel Feinberg (1980) artikkelissaan *A Child’s Right to an Open Future*, Laura Purdy (1992) teoksessaan *In Their Best Interests – The Case against Equal Rights for Children* sekä Harry Brighouse (2002) artikkelissaan *What Rights (if any) do Children Have?*

386. Sopimus tuli Suomessa voimaan 1972 (Salmenkivi ja Åhs 2022, 31).

387. Tämä vastuu lankeaa Kosken (2001, 122) mukaan erityisesti äidille, jonka odotetaan luovan kodista sen ideaalisen tunneyhteisön, jossa lapsi kasvaa moraalisesti oikeaan suuntaan.

388. Yksityisoppikoulujen kohtalo ratkesi kesällä 1975, kun Kalevi Sorsan hallituksen eduskunnalle antama koulujärjestelmälain muutosehdotus hyväksyttiin. Päätös merkitsi yksityisoppikoulujen kunnallistamista keskikoulun osalta. (Okkonen 2017, 221.)

389. Suomalaisellekin oppikouluväelle tuttu Ruotsin yksityisoppikoulujärjestön johtaja Ragnar Pählman puolusti vanhempien oikeutta kasvattaa lapsensa omien arvojensa mukaisesti. Pählmanin kritiikin kärki kohdistui esimerkiksi valtion sukupuolikasvatuksen oppimateriaaleihin, jotka hämärsivät perinteistä perhe- ja sukupuolikäsitystä. Tasa-arvoa Pählman piti muutokäsittienä, jolla oikeutettiin sosiaalivaltion holhousta. Valtion ei pitäisi puuttua perheen sisäisiin asioihin, kuten kasvatukseen. Pählman julisti vieneensä perheen Australiaan asumaan pakoon palmelaisia sosiaalidemokraatteja. (Okkonen 2017, 132, 181–182.)

Suomalaisen oppikouluväen kannanotot yksityisten oppikoulujen säilyttämisen puolesta ovatkin kasvatusoikeuden osalta varsin samanlaisia kuin kaikille yhteistä etiikkaa 1960- ja 1990-luvulla vastustaneiden argumentit. Suomalainen oppikouluväki ei kuitenkaan perustellut kouluvalinta-oikeutta uskonnollisella vakaumuksella (Okkonen 2017, 130).

Katsomuskamppailukiistat käytiinkin peruskoulun katsomusopetuksen yhteydessä. Luodeslammen (2009, 49) mukaan tunnustuksellisuuden säilyttämisen puolustajat pitivät tärkeänä peruskoulu-uudistuksen yhteydessä painottaa, että kyseessä on oppilaan kodin kulttuurin ja persoonan kehittäminen, ei kirkon toiminnan jatkaminen. Tämä tavoite on nähtävissä myös kaikille yhteistä siveysoppia vastustaneiden kannanotoissa: yksilön kehittyvä moraalit ja kodin kasvatusoikeus tarvitsivat tunnustuksellisen, uskonnollisen etiikan opetuksen voimaa tuekseen.

On huomionarvoista, että niin 1920-luvun alun oppivelvollisuuden kannattajien (edistyspuolue, vasemmisto) kuin 1960-luvun yhtenäiskoulun puolustajienkin keskuudessa ajatus kaikille yhteisestä siveysopista on saanut laajempaa kannatusta kuin rinnakkaiskoulujärjestelmän kannattajissa. Jälkimmäiset ovat korostaneet konservatiivista näkemystä perheestä ja perinteestä yksilön moraalit lähteenä ja kavahtaneet erillistä siveysoppia valtion yrityksenä kolonisoida yksityisen piiriin kuuluva elämänaalue.

Peruskoulu-uudistuksen aikana kotien kasvatusoikeusargumentointi kaikille yhteistä etiikkaa vastaan sisälsi ainakin seuraavia aspekteja:

Ensinnäkin korostettiin sitä, että valtaosa suomalaisista kuului luterilaiseen kirkkoon. Keskustapuolueen *Liitto*-lehti kirjoittaa 31.3.1967: *Tässä maassa yli 90 % kansastamme vapaaehtoisesti kuuluu yhteen kansankirkkoomme*. Tamminen (1967, 101) huomauttaa tutkimuksen osoittavan, että 80 % pitää tärkeänä kristinuskon omia arvoja. *Keskipohtjanmaa*-lehti (12.4.1967) nostaa esimerkiksi Tampereen, jonka kansakoulujen 15 000 oppilaasta vain seitsemän osallistui tunnustuksettomaan siveysopetukseen.

Yhteisessä siveysopissa esitettiin olevan kyse katsomuksellisesta pakottamisesta. Piispa Kansanaho (1967, 58) ihmettelee, miten vähemmistön opetuksesta voisi muodostua pakko enemmistölle. Keskustapuolueen *Liitto*-lehti (31.3.1967) kysyy: *Eikö vapaus riitä, vaan pakko on tuotava tilalle? Kotimaa* ihmettelee pääkirjoituksessaan (16.2.1967), miksi olisi siirryttävä käytäntöön, joka polkisi kristillisten kotien oikeuksia. Lehden mukaan puitelakiesityksen uskonnon opetusta koskeva kohta *loukkaa mitä syvimmin demokratian periaatetta*. *Eduskunnan ei pidä lähteä pienen mutta sitäkin äänekkäämmän ryhmän tielle*.

Pappi ja uskonnon opettaja Sakari Valli<sup>390</sup> toteaa *Kainuun Sanomissa* 2.4.1967, että vanhempien kasvatusoikeudesta luopuminen olisi askel *totalitaarisuuteen*. Myös professori Martti Ruudun mukaan demokratiaan ei kuulu se, että kirkkoon kuulumaton vähemmistö vaatii omaa opetustaan kaikille<sup>391</sup> (KM 28.4.1967). Laajennettu piispa kokous toteaa lausunnotsa koulunuudistustoimikunnan mietinnöstä (8.12.1966), että pysyvänä vaikeutena siveysopissa tulisi olemaan kysymys siitä, *mihin elämäntutkimuksen koulun siveysopin opetus olisi liitettävä, jos ei liittyisi kotien ainakin periaatteessa hyväksymiin näkemyksiin*.

*Kotimaa*-lehti korostaa, että kyse ei ollut kirkon valtaoikeuksista, vaan vanhempien intresseistä, joita demokraattisessa valtiossa olisi kunnioitettava. Lehti viittaa uskonnonvapauslakiin: *luterilaisen kirkkomme jäsenyys on sataprosenttisen vapaaehtoista ja valtaosa kansasta ei ole halunnut erota kirkosta sen edestä tehdystä innokkaasta työstä huolimatta* (KM 31.3.1967; 4.4.1967). Simojoen (1967) mukaan *vanhemmat ollessaan kirkon jäseniä ovat kyllin selvästi*

390. Valli toimi kokoomuksen kansanedustajana 1983–1991.

391. Samantyyppiseen periaatteeseen perustui asiantuntijana kuullun T. P. Virkkusen kannanotto peruskoulun opetussuunnitelmakomiteassa peruskoulun aamuhartauksista. Virkkusen mukaan on parempi, että uskonnon opetuksesta vapautetut oppilaat vapautetaan myös aamuhartauksista, kuin se, että aamuhartaudet tehdään kaikille sopiviksi ja uskonnottomiksi. (Peruskoulun opetussuunnitelmakomitean uskonnon ainejaoston huomioita aamuhartauksesta; aamuhartauksien muuttumisesta päivänavaukseksi ks. Saine 2000, 138–139.)

*ilmaisseet, millaista elämänperustaa he pitävät arvossa, ja siis myös sen, millä pohjalla heidän lapsensa opetus pitäisi tapahtua.*

Katsomus- ja etiikanopetusvalinnan katsottiin siis tapahtuvan kirkon jäsenyyden kautta. Kun pops-komiteassa oli esillä vaihtoehto, jossa vanhemmat kirkon jäsenyydestä riippumatta voisivat valita lapsensa katsomusaineen peruskoulussa, komitean kuulemat kirkolliset edustajat, ortodoksinen kirkkoherra Erkki Piirainen sekä luterilaisen piispa Aarre Lauha asettivat vastustamaan ehdotusta. Lauhan mukaan vanhempien valintaoikeutta ei pitäisi laajentaa. Ensinnäkään sillä ei tulisi olemaan suurta käytännön merkitystä, sillä harva vapautta haluaisi Lauhan mukaan käyttää. Toisaalta vaarana on, että pelkkä ikävä kokemus uskonnonopettajasta tai *koulunuorisosta käytävä elämäkatsomuksellinen taistelu* pääsisi vaikuttamaan ja saataisi johtaa *tilanteisiin, joissa vanhemmat lastensa pyynnöstä eivät voisi tehdä itsenäisiä ratkaisuja.* (POPSK pkt. 30.1.1968.)

Toiseksi kasvatusoikeusargumentoinnissa nostettiin esille lapsen kyvyttömyys tehdä itsenäisiä katsomuksellisia päätöksiä: *Kasvatus merkitsee aikuisten lasten puolesta tekemiä valintoja* (Kainonen 1967, 4). *Warkauden lehti* (13.4.1967) korostaa, että *lapset kuuluvat kodin, vanhempien ja yhteiskunnan suojelukseseen.* Mikko Iskanen (1967a, 11) mielestä ei ole *oikein jättää lasta oman onnensa nojaan etsimään elämäkatsomustaan eräänlaisina moderneina Kaspereina.* Myös *Kotimaan* (4.4.1967) mielestä yhteiskunnallisen elämämme perustuu siihen, että lapsi on sidottu holhoojansa ratkaisuihin.

Katsomusopetuskeskustelu näissä argumenteissa näyttäytyi siis taisteluna, jossa vähemmistö yrittää demokratianvastaisesti pakottaa enemmistön kaltaisekseen. Toisaalta myös demokratiasta ja avoimesta keskustelusta oltiin huolissaan. Esko Kähkösen (1973a, 105) mukaan *ajalle ominainen demokratian laajentaminen on suonut mahdollisuuden vetää myös lapset, koululaiset uskonnonopetuksen syrjimispyrkimyksiin.*

Erityisesti Teiniliiton päätös julkaista Puheenvuoro ja osallistua nimienkeräyskampanjaan kirvoitti tämäntyyppistä argumentointia. *Warkauden Lehden* (13.4.1967) mielestä on epädemokraattista painostusta yrittää saada koulunuorisoa vetoamuksen allekirjoittajiksi. Lehden mukaan *yhteiskunnan velvollisuus on valvoa, etteivät ulkopuoliset voimat pääse nakertamaan sen elinjuuria.* *Kotimaan* (11.4.1967) mielestä koululaisten vanhempien on syytä *keskustella lastensa kanssa ja kehottaa heitä olemaan panematta nimeään mihin tahansa vetoamukseen, joka niin kuin tämäkin, kaivaa kestäväää perustaa pois koululaistemme elämästä.*

Kolmanneksi kasvatusoikeusargumentaatio kiinnittyi ihmis- ja perusoikeusdiskurssiin. Laajennettu piispa kokous piti YK:n ihmisoikeuksien julistuksen 26. artiklan mukaisena kotien kasvatusoikeuden sitovaa tunnustamista, joka on sitä tärkeämpää, mitä yhtenäisemmäksi koulujärjestelmää suunnitellaan. (Lausunto opetusministeriölle KUT:n mietinnöstä 8.12.1966.) Tammisen (1967, 101) mielestä keväällä 1967 oli käynnissä yritys *hävittää kristillinen usko kansastamme* ja tässä puolustajien oli syytä korostaa kristittyjen vanhempien oikeutta saada lapsilleen kristillistä opetusta. Kun sivistysvaliokunta oli poistanut puitelaista erillisen siveysopin, kommentoi *Opettajain lehti* (6.4.1968) päätöksen noudattavan ilahduttavalla tavalla *uskonnonvapauden periaatteita.*

Kotien kasvatusoikeuden vastaisessa vaakakupissa oli yhteiskunnan koulujärjestelmän laajeneminen. Kansakoulun alkuvaiheessa ”luonnottomana” näyttäytynyt, lapset pois pelolta vievä koulu ”luonnollistui” hitaasti ja joutui vielä peruskoulu-uudistuksen yhteydessä perustelevaan laajemman tilan valtaamista lapsen elämästä ja yksityisen piiristä (ks. esim. Simola 1995a, 101; Rinne 1984, 189). Simojoki toivoo, että peruskoulun opetussuunnitelmassa ilmaistaisiin selvemmin vanhempien kasvatusoikeus<sup>392</sup>, sillä lisääntyvä valtiojohtoisuus

392. Kasvatusoikeuteen vedottiin vielä oppivelvollisuusikäistä vanhempienkin oppilaiden kohdalla. Nikunen (1971, 18) korostaa lukion uudistamisen yhteydessä ihmisoikeuksien julistuksen vanhemmille antamaa oikeutta valita *lastensa kasvatuksen laatu* ja epäilee uskonnon opetuksen uudistusyritysten uhkaavan tuota oikeutta.



pitää Simojoen mukaan sisällään mahdollisuuden *pitkällekin vietyyn kasvatuksen ideologiseen valtiollistamiseen*. (Martti Simojoen lausunto POPSK:n mietintöluonnokseen 27.1.1969.) Myös Pöyhönen<sup>393</sup> (1973b, 81–84) katsoi kysymyksen kasvatusoikeudesta ja kirkon oikeuksista olevan ajankohtainen, kun yhteiskunnan koulutus laajenee. Koulunuudistuksessa ihmis-  
käsitykseen liittyvät kysymykset, tavoitteiden ja arvopohjan erittely sekä inhimillisyys ovat alueita, joita Pöyhösen mukaan voidaan pitää kirkon alaan kuuluvina.

Ajatus kodista ”kasvattajana” ja koulusta ”opettajana” (Vesikansa 2009, 247) ilmenee implisiittisesti etiikanopetuspuheenvuoroissa, jotka rajaavat kaiken tiedollisen, ”opetuksellisen”, koulun toimi- ja määrittelyvaltaan kuuluvaksi mutta arvojen ja moraalien kysymykset ”kasvatukselliseksi” ja täten kodin piiriin kuuluviksi.

Neljänneksi huolenaiheena oli se, saavuttaisiko peruskoulu *kotien luottamuksen*. Kaikille yhteinen siveysoppi esitettiin tätä luottamusta heikentävänä tekijänä, samoin kuin oppivelvollisuuslain säätämisen yhteydessä itsenäisyyden alussa oli esitetty. Muistiossa kansanedustajille pidetään kohtalokkaana sitä, *jos puitelaki ensimmäisenä uutta peruskoulua koskevana lakina mahdollisesti hyväksytyksi tullessaan joko olisi kotien enemmistön odotusten vastainen tai muuten synnyttäisi epätietoisuutta siitä, mikä on oleva peruskoulun elämäntarkoituksellisen ja siveellisen kasvatuksen sisältö*. (Uskonnonopetus uudistuvassa koulussa 1967.) *Kristillinen kasvatus* -lehti (4/1967, 87) kehottaa koteja heräämään, sillä on epäselvää, mitä puitelaki uskonnon ja etiikan opetuksen osalta merkitsisi.

Puitelain ensimmäisessä käsittelyssä 2.4.1968 edustaja Armas Leinonen<sup>394</sup> (LKP) toteaa sivistysvaliokunnan tekemän muutoksen kunnioittavan kotien kasvatusoikeutta paremmin kuin hallituksen esitys. Myös Kerttu Saalasti (Kesk.) käytti puheenvuoron kodin ja koulun välistä luottamuksesta, jota hän piti välttämättömänä koulunuudistuksen onnistumisen kannalta. (Vp 1968 ptk I, 272.)

Toisaalta uskonnon opetuksen laajuutta puolustanut Kähkönen katsoo, että koulu voisi tarvittaessa paikata kodin puutteellista uskonnollista kasvatusta. Hän nostaa esille argumentin, joka hänen mukaansa oli sisällynyt vuoden 1952 kansakoulun opetussuunnitelmakomitean näkemykseen jumaluskosta perusturvallisuutta luovana voimana. Jos vanhemmat ovat etäänntyneet uskonnosta, lapsen oikeus uskonnollisuuteen ei välttämättä toteudu, ja näin koulu voisi uskonnon opetuksella Kähkösen mukaan suojella lapsen oikeuksia. (Kähkönen 1976, 235.)

Etiikanopetusdebatin kasvatusoikeusargumentit ovat kiinnostavasti linjassa Pirkkalan koulukokeilun<sup>395</sup> synnyttämän keskustelun kanssa, kun marxilainen historiamoniste 1970-luvun puolivälissä herätti uudelleen keskustelun vanhempien kasvatusoikeudesta. *Uudessa Suomessa* todetaan suomalaisten ihmettelevän, miksi heidän lapsensa ehdoin tahdoin olisi luovutettava *sundqvistilais-aholaisen juntan* kasvatettaviksi (Okkonen 2017, 191). Yksityisoppikoulujen liitto vaatikin julkilausumassaan 20.4.1975, että *koulua kehitettäessä on lähdettävä YK:n ihmisoikeuksien julistuksen ja maamme perustuslain mukaisesta periaatteesta, että lasten vanhemmilla on ensisijainen oikeus valita heidän lapsilleen annettavan opetuksen sisältö ja laatu*. (Okkonen 2017, 274.)

393. Pöyhönen viittaa saksalaispohjoismaiseen uskonnonopetuskonferenssiin, jossa katsottiin, että kirkon tulisi edelleen hoitaa vanhempien oikeuksien ja lasten ja nuorten mielenterveyden suojelemista, persoonallisuuskasvatusta sekä perustavaa laatua olevien inhimillisten arvojen suojelua.

394. Leinonen oli taustaltaan kansakoulunopettaja ja vanhoillislestadiolaisen Suomen Rauhanyhdistysten Keskusyhdistyksen puheenjohtaja.

395. Oikeistoa huolesti kouludemokratian radikalismi ja peruskoulu sosialististen aatteiden levittäjänä. Kohu Pirkkalan monisteen ympärillä oli omiaan lisäämään tätä epäluuloa. 1970-luvun puolivälissä luotiinkin porvariston koulutuspoliittista linjaa vartioiva Vapaan Koulutuksen Tukisäätiö, jonka rahoittajaksi tuli Elinkeinoelämän valtuuskunta. (Suutarinen 2008; Tervasmäki ja Tomperi 2018, 165.)

## Uskonnonvapauden toteuttamista – kasvatusoikeuspuhe 1990- ja 2010-luvuilla

Kotien kasvatusoikeus ja positiivinen uskonnonvapaus nousivat merkittäväksi argumentiksi kaikille yhteisen etiikan vastustajien keskuudessa 1990- ja 2010-luvuilla. Noin neljäsosa kaikille yhteisen etiikan vastustajista vetosi niihin perusteena pitää etiikan opetus osana uskontoa.

Peruskoulun vastustajat nimittivät peruskoulua ”ddr-läiseksi” ja ”totalitaariselle valtiolle soveltuvaksi”. (Vesikansa 2009, 240; Ökkönen 2017.) 1990-luvun alussa itsenäistä etiikkaa vastustavien puhunnassa on tunnistettavissa vielä osin samoja piirteitä: itsenäinen etiikka esitettiin totalitaaristen maiden ratkaisuna ja ”Itä-Euroopan kohtalosta” varoitti esimerkiksi Kokkolan rovastikunnan pappien, uskonnonopettajien ja seurakuntalehtoreiden kokous (L/26.5.1992): *Neuvostoliiton romahduksen ja uskonnollisen arvopohjan puutteen välillä on selvä yhteys.*

Keskustan eduskuntaryhmä toteaa lausunnossaan (27.8.2010), että *nykyinen käytäntö, jossa etiikka on osa oman uskonnon tai elämäntutkimustiedon opetusta on käytännössä toimiva ja liittyy tämän oppilaiden ja heidän vanhempiansa arvopohjaan.* Hindulaisen ja buddhalaisen järjestön<sup>396</sup> edustajat vetoavat niin ikään perinteeseen, kulttuuri-identiteettiin ja kodin kasvatusavoitteisiin.

Suomen evankelis-luterilaisen kirkon kirkolliskokouksen (L/18.5.1992) mielestä koulun on kunnioitettava *kodin ensisijaista kasvatusoikeutta*<sup>397</sup>. Valtion nuorisoneuvosto (L/23.6.1992) oli valmis hyväksymään etiikan osana filosofiaa, mutta korostaa lausunnossaan silti samalla *kotien ensisijaista kasvatusoikeutta.*

Ukskoski (2018, ks. myös Ukskoski 2013) tutkii kodin ja koulun roolia moraalikasvatustajina 2000-luvun alussa. Ukskosken tutkimukseen kyselyyn vastanneista vanhemmista lähes 90 prosenttia kokee perheen arvot samansuuntaisiksi koulun arvojen kanssa. Opettajien kokemus on kuitenkin, että oppilaiden taustat ja kodin arvot ovat entistä moninaisempia ja yhteisen arvonäkemyksen koetaan kadonneen. Eräs opettaja kuvaa tilannetta seuraavasti: ”Ei oo enää semmosta suomalaista kasvatustatapaa ja semmosta suomalaista perinnettä: ennen oli koti, kirkko ja isänmaa ja siihen liitty kaikki, siihen liitty muunmuassa se, että ei toisia kiusata tai se ei oo oikein, siellon se moraalilla siellä takana. Nyt ei oo semmosta”. (Ukskoski 2018, 140–141.)

Tunnustuksellisuus, joka uskonnon opetusta vielä 1990-luvulla luonnehti, tulkittiin uskonnon didaktiikan piirissä vanhempien arvomonopoliksi lasten moraalikasvatukseen suhteen. Esimerkiksi Niemi (1991, 8) määrittelee tunnustuksellisuudeksi sen, että *oppilaan vanhemmat tietävät, millaisia arvoja heidän lapsilleen opetetaan.* Saine (2000, 81) määrittelee pedagogisen tunnustuksellisuuden juuri kodin arvo- ja uskonnollisen taustan huomioimisena ja kunnioittamisena opetuksessa.

1990-luvulla vedottiin edelleen suomalaisten luterilaiseen *enemmistöön.* *Kotimaa* (4.2.1992) peräänkuuluttaa enemmistön oikeuksia ja korostaa, ettei 4,5 miljoonan luterilaisen etuja voi sivuuttaa muutaman prosentin vähemmistön oikeuksien vuoksi. Seinäjoen seurakunnan kirkkoneuvosto (L/25.5.1992) viittaa tutkimuksiin, joiden mukaan *kodit edelleen arvostavat kristillistä kasvatusta.* SUOL (L/11.5.1992) pitää uskonnon opetukseen osallistuvien määrää<sup>398</sup> (97 prosenttia) *selkeänä Suomen kansan tahdonilmauksena.* *Kyse on*

396. Krishna-liike ISKCON Suomessa (lausunto 20.9.2010) ja Suomen Buddhalainen Unioni SBU ry. lausunto (2.9.2010).

397. Tuntijakotyöryhmän avoimella keskustelupalstalla 2009 anonyymien kansalaisen esittämä kommentti viittasi suoraan arvojen siirtämisen ideologiaan: *Lapsi tai nuori ei kykene valitsemaan omaa arvomaailmaansa kuin valintamymälän hyllyltä, vaan tarvitsee yhden katsomuksen, jonka tulisi olla kodin katsomus. Tarvitaan siis tradition siirtoa ja omien arvojen pohdintaa.*

398. Sinänsä uskonnon opetukseen osallistuvien määrä ei kerro niinkään uskonnon opetusta haluavien määrästä, vaan kirkon jäsenmäärästä, sillä uskonnon opetukseen osallistuminen on läpi yleisivistävän koulun

kansakunnan linjasta ja oppilaiden ja heidän kotiensa valtavan enemmistön oikeuksista. Seinäjoen seurakunnan kirkkoneuvosto (L/25.5. 1992) jopa esittää katsomusainetilanteen lukio-laisten omana valintana: *Lukiolaiset arvostavat uskonnonopetusta, Seinäjoen lukion noin 600 oppilaasta vain 3 osallistuu elämäkatsomustiedon opetukseen.*

Myös 1990- ja 2010-luvulla yhteistä etiikkaa vastustavissa lausunnoissa viitattiin tiuhaan YK:n ihmisoikeusasiakirjoihin<sup>399</sup>. Arkkipiispa Vikström (KM 5.5.1992) korostaa, ettei kirkko puhu uskonnonvapaudesta vain omien jäsentensä puolesta, vaan puolustaa uskonnonvapautta periaatteellisesti. Tuntijakotyöryhmä ei ole ottanut huomioon uskonnonvapauden *nykyaikaista tulkintaa*, joka perustuu myös Suomen hyväksymiin kansainvälisiin ihmisoikeussopimuksiin. Vikström hämmästelee, että uskonto ja sen harjoittaminen perusoikeutena rinnastettaisiin mihin tahansa muuhun vakaumukseen.

Uskonnonvapauteen viitattiin joko loukkaus- tai oikeustulkinnasta käsin. Loukkaustulkinta tulkitsi YK:n ihmisoikeusasiakirjojen periaatteita siitä lähtökohdasta, että uskonnosta irrallaan annettava etiikan opetus olisi vanhempien vakaumuksen vastaista.

Eksplisiittisesti tämän tulkinnan ilmaisee esimerkiksi SKSS (L/18.5. 1992): *YK:n asiakirjassa (Kaikkien uskonnollisen suvaitsemattomuuden muotojen poistamiseen tähtäävä julistus, 6. artikla) nimenomaan kielletään pakottaminen osallistumaan (lasten kohdalla vanhempien) vakaumuksen vastaiseen opetukseen.* Suomen ekumeeninen neuvosto (30.4.2010) huomauttaa kannanotossaan, että jos etiikka määritellään uskonnottomaksi, olisi se *syrvivä menettelytapa uskontotaustaisia oppilaita ja heidän vanhempiaan kohtaan.*

Opetushallituksen Aulan mukaan yhteinen *katsomuksellinen opetus tarjoaisi niitä etsiville kansalaisille loputtomasti mahdollisuuksia organisoida kantelukirjelmää<sup>400</sup> kansainvälisiin ihmisoikeustuomioistuimiin.* Aula ei sinänsä ollut katsomusopetuksen uudistamista vastaan, olihan hän vuonna 1989 ehdottanut valinnanvapautta lukion katsomusopetukseen, mutta hän piti kaikille yhteistä pakollista osuutta erityisen ongelmallisena. (Aula 1992a.)

Oikeustulkinta puolestaan korosti positiivista uskonnonvapautta. Lasten oikeutta (vanhempien) vakaumuksen mukaiseen uskonnolliseen ja moraalikasvatukseen on puolustettu myös katsomuspedagogiikan tutkimuksessa. Esimerkiksi Kallioniemi (2007, 41) ja Schweitzer (2007, 36) tulkitsevat lapsen oikeuksien sopimusta niin, että lapsen oikeus spirituaaliseen kehitykseen edellyttää uskonnonopetusta.

Etiikan vastustajat vetosivat positiiviseen uskonnonvapauteen varsin eksplisiittisesti: Etiikka uskonnon yhteydessä *takaa parhaiten myös uskonnonvapausperiaatteen toteutumisen* (Mikkelin hiippakuntakokous L/27.4.1992). Kokkolan rovastikunnan pappien, uskonnonopettajien ja seurakuntalehtoreiden kokous (L/26.5.1992) toteaa, että *yhteiskunnan tulee kunnioittaa kansalaistensa todellista uskonnonvapautta ja oikeutta harjoittaa opiskella oman katsomuksen mukaista uskontoa.* Kirkkohallituksen kasvatus- ja nuorisotyön (K/24.8.2009) mukaan *oman uskonnon opetus on positiivisen uskonnonvapauden toteuttamista koulukontekstissa.* Katolinen kirkko (L/1.9.2010) katsoo, että *positiivinen uskonnonvapaus ilmenee oikeutena opetukseen.* Myös Itä-Suomen yliopiston (L/31.8.2010) mukaan *oman uskonnon opetuksessa toteutetaan lapsen oikeuksia paremmin kuin ns. kaikille yhteisessä mallissa.*

pakollista evankelis-luterilaiseen kirkkoon kuuluville. Kirkon jäsenyys on puolestaan syntymässä siihen liitetyille automaatio, jonka uudistaminen ei vaadi mitään tietoista päätöstä tai valintaa, mutta jonka päättäminen on alle 18-vuotiaalle juridisesti hankalaa ja vanhempien tahdosta riippuvaista ja vaatii täysikäisiltäkin tietoisien päätöksen ja vaivannäköä.

399. Esimerkiksi: Suomen ortodoksinen kirkko (lausunto 2.9.2010): *Nykymalli noudattaa hyvin kansainvälisiä ihmisoikeussopimuksia*; Suomen Ekumeeninen Neuvosto ja Suomen vapaakristillinen neuvosto (lausunto 2.9.2010): *Oikeus oman uskontoon yleisinhimillinen vapaus ja oikeus, joka on kansainvälisissä sopimuksissa turvattu.*

400. Aula viitannee Hartikaisen 1978 tekemään kanteluun YK:n ihmisoikeuskomitealle: *Jo vanhalla kouluhallituksella oli kokemusta siitä, miten sellainen valitus saattoi hermostuttaa kansallisesta imagostamme huolehtivia ulkoministeriön virkamiehiä.*

Uskontoon sidotun etiikan oikeuttamispuheessa toistuu sanapari *oma uskonto*:

*Etiikan pitäisi edelleen kuulua oman uskonnon opetukseen, johon omakohtainen arvopohdinta olennaisena osana kuuluu.* (Lapin lääninhallitus L/30.4.1992.)

*YK:n ihmisoikeuksien julistus edellyttää oppilaan oman tunnustuksen huomioon ottamista.* (TNNKY L/8.7.1992.)

*Lapsilla oikeus ymmärtää ja sisäistää oman uskontonsa perusarvot ja saada niistä riittävästi opetusta.* (Kristillisdemokraattinen eduskuntaryhmä L/26.8.2010.)

Etiikanopetusdebatin kontekstissa vaikuttaa siltä, että kansainvälisten sopimusten edellyttämät oikeudet tulkittiin nimenomaan *kodin* oikeuksiksi. Lasten katsomusvapaus ei itsenäisen etiikan vastustajille merkinnyt negatiivista vapautta uskonnosta tai lapsen mahdollisuutta valita katsomusainettaan, vaan positiivista vapautta saada kodin vakaumuksen mukaista opetusta. SUOL nostaa lausunnossaan (11.5.1992) esille nimenomaan *huoltajien* oikeuden saada lapsilleen *eettinen ja uskonnollinen kasvatus oman vakaumuksensa mukaan*.

Aula (1992a) korostaa, etteivät YK:n ihmisoikeussopimukset pidä huoltajien valitsemaa katsomuksellista opetusta indoktrinoimisena. Oppilaiden sitominen kodin piiriin arvokasvatuksen kautta kuvataan lausunnoissa turvallisuuden ja vakauden tuottajaksi. Arola, Kouki ja Ruokanen (L/7.5. 1992) korostavat: – – *tunnustuksellisuus ei merkitse pakkosyöttöä vaan tiettyä perusturvallisuutta: oppilaat saavat vanhempiansa ja heidän perinteidensä mukaista kasvatusta*. SOOLi (L/2.9.2010) painottaa, että opetuksen pitää *edistää kunnioitusta lapsen vanhempia, omaa sivistyksellistä identiteettiä, kieltä ja arvoja kohtaan ja ettei vanhempien oikeutta lapsen uskontokasvatukseen voida sivuuttaa*.

Yhteinen etiikka esitettiin uhkana positiivisen uskonnonvapauden toteutumiselle sitä kautta, että erillisenä oppiaineena se irrottaisi oppilaat kodin arvomaailmasta ja toisaalta heikentäisi uskonnon oppiaineen asemaa. SKO (L/6.9.2010) kirjoittaa vastustavansa etiikkaa, *sillä uskonnon tuntimäärän leikkaus heikentäisi perustuslain ja uskonnonvapauslain nuorille suoma oikeutta saada omaan uskontoon ja katsomukseen liittyvää kasvatusta*.

Sekä luterilainen että ortodoksinen arkkipiispa vetosivat lapsen oikeuksien sopimukseen uskonnon opetuksen oikeuttajana (Paarma 2010; arkkipiispa Leo 2010). Paarma (2010) pitää kodin uskontokasvatuksen tukemista kansankirkon tulevaisuuden kannalta yhtenä keskeisimpänä painopistealueena. Paarma korostaa niin ikään vanhempien oikeutta välittää lapsilleen omat arvonsa ja hyvän elämän käsityksensä.

Vuosituhanen vaihteessa katsomuskeskustelussa alkoi esiintyä äänenpainoja, jotka huomauttivat katsomusopetuksessa olevan kyse vanhemman, ei lapsen, vakaumuksen toteutumisesta. Vihreiden Pekka Haavisto teki 1989 eduskunta-aloitteen elämäkatsomustiedon avaamisesta vapaasti valittavaksi myös kirkkoon kuuluville lapsille. (LA 1/1989; Tomperi 2013a, 68; Salmenkivi ja Åhs 2022, 179.) Vihreiden Irina Krohn toteaa Ylen Radio 1:n Ykkösaamu-ohjelmassa 14.7.2010, että oman uskonnon opetuksessa ei toteudu lapsen oma, vaan vanhempien vakaumus.

Katsomusvapauteen ja kodin kasvatusoikeuteen vetosivat muutamat itsenäistä etiikkaa vastustaneet ateistijärjestöt. Nämä tulkitsivat ihmisoikeusnäkökulmaa nimenomaan loukkaustulkinnasta käsin. Keski-Suomen Vapaa-ajattelijat ry kysyy (L/13.4.1992): *Miten heidän [ateistien] vakaumuksensa vapaus ja kansainvälisten ihmisoikeussopimusten vanhemmille antama oikeus määrätä lapsensa katsomus tullaan turvaamaan?* Suomen ateistiyhdistyksen (L/29.8.2010) mukaan *Suomen ateistilla ei ole koskaan ollut oikeutta siihen, että huoltajalla olisi oikeus määrätä lapsensa uskonnollisesta ja moraalaisesta kasvatuksesta yhdenmukaisesti oman vakaumuksensa kanssa*. Pääkaupunkiseudun ateistit (L/3.9.2010) korostaa, että *kansainväliset ihmisoikeussopimukset eivät velvoita opettamaan uskontoa, vain siihen etteivät sopimusvaltion saa julkisessa koulussa pakottaa vanhempien vakaumuksen vastaiseen kasvatukseen*.

Kysymys kodin kasvatusoikeudesta liittyy myös keskusteluun uskonnollisista yksityiskouluista.

Jo peruskoulu-uudistuksen aikana oltiin huolissaan vaarasta, että aletaan perustaa valtionavun ulkopuolella toimivia yksityiskouluja (KM 27.5.1968). Laajennetun piispainkokouksen mukaan *kodit ovat saattaneet pitää koulun puitteissa annettavaa elämäntarkastuksellista opetusta niin tärkeänä, että se erityisesti uskonnollisiin vähemmistöihin kuuluvissa piireissä on johtanut omien koulujen perustamiseen.* (Lausunto opetusministeriölle koulunuudistustoimikunnan mietinnöstä 8.12.1966.) YKK (L/25.5.1992) otti yksityiskoulut esille perusteena sitoa moraalikasvatus kotien katsomukseen. Neuvottelukunta varoittaa, että jos julkinen koulu ei tarjoa kodeille tukea kasvatustyöhön, lisää se uskonnollisten kotien painetta perustaa puhtaasti uskonnollisia kouluja. Pöyhönen (2011, 19) katsoo, että jos uskonnonopetukseen tehdään radikaaleja muutoksia, kirkon olisi mietittävä omien koulujen perustamista. Arkkipiispa Leo (2010) kommentoi, että jos *laadukasta uskontokasvatusta ei anneta koulussa, on odotettavissa kapealle kulttuuritaustalle perustuvien yksityiskoulujen lisääntyvän myös meillä, mikä loisi fundamentalismin vaaraa.*

Laajemmassa katsomusainekeskustelussa kysymys uskonnollisista kouluista on ollut esillä. Skeie (2020, 40) huomauttaa, että Ranskan, Yhdysvaltojen ja Intian kaltaisissa maissa, joissa julkinen koulu on leimallisen sekulaari, on paljon yksityisiä uskonnollisia kouluja. Fancourtin (2020, 30) mukaan julkista koulua on kasvatusoikeusmielessä kritisoitu niin postsekulaarista kuin uusliberalistisesta näkökulmasta. Ensimmäinen kritisoi julkisen koulun liberaaliskulaaria normatiivisuutta, jälkimmäinen korostaa vanhempien vapautta valita lapsilleen parhaaksi katsomansa koulutus (ks. myös Kannisto 2023).

Suomalaiselle koululle leimallinen piirre on ollut sen yhtenäinen omistuspohja. Yksityiskouluja on vähän, ja niitäkin sitovat valtakunnalliset opetussuunnitelman perusteet. Salmenkivi ja Åhs (2022, 201) korostavat tämän tarkoittavan sitä, että katsomuksellisen moninaisuuden huomioimiseen pitää julkisessa koulussa kiinnittää erityistä huomiota, jotta kulttuurisen segregoitumisen ja uskonnollisen ääriajattelun voimistumisen riski vältetään. Radikalisoitumisen ehkäisyn nykyisen katsomusopetusratkaisun perusteeksi ovat nostaneet Suomessa esille esimerkiksi teologian tohtori Inkeri Rissanen, uskontotieteen professori Tuula Sakaranaho<sup>401</sup>, entinen opetusministeri Sanni Grahn-Laasonen<sup>402</sup> ja SUOL<sup>403</sup>.

### 5.3 ETIIKKA JA YHTEISKUNTA

Kaikille yhteistä etiikkaa on itsenäisyyden alusta saakka vastustettu myös yhteiskunnallisilla argumenteilla. Yhteiskunnan edun sekä yksilön kyvyn toimia yhteiskunnassa on katsottu edellyttävän uskontoon sidottua etiikkaa. Tämentyyppisessä argumentoinnissa hahmottuu kaksi puhumiseen tapaa: itsenäisyyden alusta aina 1990-luvulle saakka korostuu kansakuntapuhe, joka vuosituhaten vaihdetta kohti mentäessä korvautuu monikulttuurisuuspuheella.

#### Kansamme kallein perintö – yhteiskuntapuhe 1920-luvulla

Koski (2011, 170) kuvaa vuoden 1918 sodan kansansivistystyön tekijöille aiheuttamaa traumaa kaksinkertaisena. Ensinnäkin oli pettymys itse kansaan, joka oli tarttunut aseisiin, ryhtynyt kumoukseen ja loukannut esivaltaa. Nimettömänä *Opettajain lehteen* kirjoittanut opettaja pitää sodan syynä nuorison *siveellistä villiintymistä.* (OL 1919, 588.) Opettaja Jaakko Liukko

401. HS 2.10.2014, Vieraskynä.

402. *Kotimaa* 11.2.2017.

403. SUOL 2019 (<https://www.suol.fi/index.php/ajankohtaisia-kannanottoja/283-suol-ryn-kannanotto-uskontojen-tuntemus-nykypaevaen-kansalaistaito> viitattu 13.2.2021).

(1922, 213–214) puolestaan listaa lehdessä paheita, jotka alentavat suomalaisten moraalista tasoa: *epärehellisyys, valhe, riita, puolueellisuus, panettelu, suvaitsemattomuus, toisten tuomitseminen, ylensyönti ja -juonti, ulkokultaisuus, viha, vaino ja kostonhalu.*

Toiseksi pettymys kohdistui kansansivistystyön epäonnistumiseen. Paavo Virkkunen arvioi sisällissodan tapahtumia: *Kuinka pintapuolinen onkaan kansamme sivistys, sekin, jota me opettajat olemme sille välittäneet... Kuinka paljon syvemmälle pitäisi koulunkin auran kyntää kansan maaperää, jotta se jalostuisi ja siveellisiä voimia omistaisi.* (Virkkunen 1918, 85–86.)

Rivit koottiin järkytyksen jälkeen kuitenkin nopeasti, ja pian vahvistui ajatus, että kansansivistystoiminta oli ainoa keino estää sisällissodan tapahtumien toistuminen. Nyt kansanopetus ja -sivistys oli todella ulotettava kaikkiin kansanosiin, ei vain kansallisisiaaliseen talonpoikaisväestöön. (Koski 2011, 170–171.)

Sisällissodan jälkeinen kansan jakautuminen heijastui vuoden 1922 siveysoppikeskusteluun. Siinä missä siveysopin puolustajat näkivät siveysopissa mahdollisuuden kansan yhdistämiseen, vastustajien mukaan kansakunnan yhtenäisyyttä ei turvattaisi yhteisen siveysopin kaltaisella ”kompromissiratkaisulla”, joka kätki sisäänsä vaaran muuttua luonteeltaan uskonnonvastaiseksi.

Valkoisen Suomen talonpoikaisessa moraalisen puhtauden diskurssissa ei ollut tilaa kaupunkilaisena ja liberaalina, pahimmillaan kommunistisena pidetylle siveysopille. Oppivelvollisuuskoulu valjastettiin toteuttamaan kristillissiveellistä ja isänmaallista kasvatusystyötä. Topeliaaniset ja runebergiläiset painotukset loivat kollektiivista tarinaa Jumalan, isänmaan ja Suomen kansan kohtalonyhteydestä. Ajan moraalikasvatuskertomuksissa isänmaa ja Jumala, kristillinen ihminen ja kansalaisyksilö kietoutuvat yhteen moraalisen järjestyksen perustaksi. (Arola 2003, 197–198; Koski 2001, 31; Koski 2011, 172; Ubani, Rissanen ja Poulter 2019, 9.)

Sodan jälkeen voittajapuolta tukenut kansankirkko (tai sellaiseksi pyrkivä) ja sen uskonnolliseettinen arvomaailma esitettiin vakaan yhteiskunnallisen järjestyksen ja kansallisen integraation edistäjäksi. Jopa kirkon kiihkeimpien vastustajienkin kannanotoissa korostettiin uskonnon arvoa uuden kansalaisyhteiskunnan luomisessa. (Murtorinne 1980, 86–87; Kena 1979, 103–108; Reijonen 1980, 146; Ubani, Rissanen ja Poulter 2019, 9.)

Yksilön siveellisyyden ajateltiin toteutuvan yhtenäisessä, mutta nimenomaan kristillisessä kansakunnassa, mitä ajatusta edustaa esimerkiksi Oulaisten kunnan kirkkokansan kokouksen pöytäkirjaansa kirjaama lause: *Tätä rikkirevittyä kansaamme ja sen yksityisiä jäseniä ei voi ensinkään parantaa yleinen, uskonnoton siveysoppi vaan sen taitaa ainoastaan tehdä Jeesuksen Kristuksen evankeliumi.* (Oulaisten kunnan kirkkokansan kokouksen ptk. 19.2.1922.)

Kaikille yhteisen siveysopin puolustajat olivat vedonneet yhteisön elämän ja yhteiskunnan toiminnan edistämiseen, ja kristinuskoa oli kritisoitu siitä, että se unohtaisi yhteiskunnan henkilökohtaisen jumalasuhteen kustannuksella. Tähän kritiikkiin puuttui G. G. Rosenqvist, joka painotti, että yhtä lailla kuin Jumalalle, kristillisen uskonelämän oli tarkoitus antaa maan veljille (*bröderna på jorden*). Hänen mukaansa täydellisemmin yhteiskunnallisen vastuun huomioon ottavaa etiikkaa kuin kristillinen ei ollut olemassakaan<sup>404</sup>. (G. G. Rosenqvist 1922b, 19–20.)

Virkkuselle uskonnoton siveysoppi merkitsisi valtiota koossa pitävän omantunnon kulttuurin murenemistä. Hänen mukaansa *uskonnonopetuksen säilyttäminen koskee sellaisia elämänarvoja ja sivistysarvoja, joiden menettäminen tulisi merkitsemään tuhoisaa taantumusta meidän kansamme nuorison henkiselle ja siveelliselle kasvatukselle.* (Vp 1922. Ptk I, 834–835.) *Herättäjä*-lehti (21.4.1922) varoittaa: *[j]os äänestätte uskonnottoman siveysopin puolustajia, olette tieteenne ja tahtoen hävittämässä kansamme kalleinta perintöä.*

Samansuuntaisesti argumentoi kokoomuksen Erkki Kaila oppivelvollisuuslain toisessa eduskuntakäsittelyssä: *Sillä on ilmeistä, että niin kauvan kuin ihminen uskaa, että siveyslaki on*

404. Samansuuntaisia ajatuksia esitti Soveri 1919, 40–50.

*Jumalan säätämä ja että siveyslaki ilmaisee korkeamman pyhän velvollisuuden, johon ihminen on sisimmässään sidottu, niin kauvan hän myös noudattaa siveyslakia ja yleisiä yhteiskunnallisia vaatimuksia, jotka siitä johtuvat. Mutta jos usko korkeimman lain sitovaisuuteen hänessä syystä tai toisesta katoaa, niin hän myös samassa määrässä joutuu itsekkäiden pyyteiden valtaan. Hänen korkeimmaksi moraalissäännökseen tulee oma etu ja menestys. Kokemus todistaa, että moraalin edistyminen tai rappeutuminen on yhteydessä uskonnon kanssa.* (Vp 1920. Ptk II, 996.)

Edistyksen keskustaliberaalin politiikan kärsittyä vaalitappion vuonna 1922 kokoomuslaisen konservatismiin asema Suomessa vahvistui. Valkoisessa Suomessa kritiikin ja pettymyksen kohteeksi joutui yhä useamman mielessä demokratia itsessään. (Kivivuori 1999, 55; Vares 1993, 13–14.)

Kannanotoissa kaikille yhteistä siveysoppia vastaan näkyy ajatus sisällissodasta Jumalasta luopumisen ja ”laittomuuden hengen” valtaan pääsemisen seurauksena. Esitettiin näkemys kansasta helposti kiihotettavana tiedostamattomana massana, johon oli lietsomalla lietsottu vihaa, mutta joka voitiin periaatteessa myös ”parantaa”. (Kivivuori 1996, 22–23; Murtorinne 1980, 86–87; Vares 1993, 24–27.)

Siveysopin vastustajina esiintyneiden pappistaustaisten kokoomuspoliitikkojen, kuten Paavo Virkkusen, Lauri Ingmanin ja Erkki Kailan, edustama konservatismi suhtautui epäillen ”yltiödemokratiaan”. Meritokraattisesti johdetun yhtenäisen, uskonnolle ja moraalille perustetun kokonaisuuden haluttiin korvaavan etupluralismi ja siitä aiheutuvat ristiriidat. (Reijonen 1980, 142; Vares 1993, 620.)

Yhteisen siveysopin ajateltiin johtavan vastakkaiseen suuntaan: pyrkimykseen oikeuttaa ja perustella etujoukkojen erilaisia elämänarvoja. Siveysoppisuunnitelmat nähtiin ikään kuin demokratian ”sisäisenä parannusyrityksenä”, mikä oli kuitenkin konservatiiviselta kannalta katsoen alusta saakka epäonnistumiseen tuomittu hanke, tarvitsihan ”kansä” jo määritelmällisesti ylhäältä tulevaa, tietoon ja kokemukseen perustuvaa ohjausta sekä uskonnon moraalialia perustelevaa koheesiovoimaa.

Vuonna 1924 Paavo Virkkunen kommentoi kansanvaltaisuutta tavalla, joka paljastaa hänen pessimisminsä ja pettymyksensä pidäkkeettömään kansanvaltaan: – – [u]udenaikainen demokratia kaipaa kipeästi henkistä ja siveellistä syventämistä. Kansanvaltaisuuteen ei riitä yksin se, että sitä käsittelemme ulkokohtaisena aikamme tunnusmerkkinä, joka yhteiskunnallisia ja valtiollisia oikeuksia jakaa mitä laajimmissa määrin kaikille kansalaisille. Syvällisemmin, henkisesti meidän tulee käsittää kansanvaltaisuus, niin että se pääsee teroittamaan oikeuksien mukana velvollisuuksia. – – Demokratian olemus onkin siinä, että yhteiskunnallinen ja valtiollinen hallitus arvovaltansa ja -mehinsä – – turvin ryhtyy johtamaan kansallista elämää. (Virkkunen 1924, 307.)

Virkkunen syytti Soinisen siveysoppialoitetta tällaiseksi ulkokohtaisen, tendenssimäisen aatteen läpiviemisyrytykseksi. Virkkunen kirjoittaa: *Ajaa tällainen arkaluontoinen, vastakkaisia mielipiteitä herättänyt uudistus arveluttavan enemmistön avulla lainsäädännössä päätökseen, vaikka ei ole yrittänytäkään sille yleisessä tietoisuudessa ja julkisessa elämässä valmistaa maaperää, se ei voi olla kansanvaltaista menettelyä.* (Virkkunen 1922a, 50–51.)

Tätä taustaa vasten onkin kiinnostavaa, että kaikille yhteisen siveysopin vastustuksessa kuitenkin vedottiin nimenomaan *kansan tahtoon ja kansan suureen enemmistöön.*

SKSK painotti vahvasti kirkkokansan nousun kansalaiskokousluonnetta ja sitä, että koukussa tuli vahvasti esille *kansan tahto* pelkän papiston tai opettajiston kannan sijaan. Tästä painotuksesta kertoo esimerkiksi Nordströmin laatima lista kokousten puheenjohtajina toimineiden ammateista, jonka mukaan puhetta johtivat niin maanviljelijät, tuomarit, työmiehet, lääkärit kuin papitkin. (Nordström 1922, 1.)

Edistysmielisten lehtien kritiikkiin ylhäältä johdetusta kiihotuksesta *Kotimaa* vastaa puolustamalla kirkkokansan kokouksien spontaania kansalaiskokousluonnetta. Kyseessä on *Kotimaan* mukaan kansan aito huoli kristillisten arvojen säilymisestä. (KM 3.3.1922.)

*Kansan tahtoon* vetosi myös kokoomuksen edustaja, lääninrovasti Bergroth, jonka mukaan kirkkokansan nousu oli todellinen kansanliike. Hänen mukaansa *ilmaistiin kaikissa näissä kokouksissa harvinaisen yksimielisesti, että kristikansa, hyläten uskonnottoman siveysopin, tahtoo säilyttää, sekä itselleen, että lapsilleen ne siveyskäsitteet, jotka Pyhän Raamatun ja siihen perustuvan kristinuskon yhteydessä saadaan.* (Vp 1923. Ptk I, 69–71.)

Siveysopin vastustajien retoriikassa asettuivat vastakkain kansan tahto ja arveluttavat, ulkomaiset ideologiat<sup>405</sup>, joiden omaksumisesta sodankin katsottiin olleen seurausta. Valkoiselle Suomelle ja kirkolle siveysoppi näyttäytyi juuri tällaisena ulkomaisena muotivirtauksena. Kirkkokansa suhtautui kriittisesti akateemisten pedagogien, kuten Soinisen, uudistushankkeisiin ja vetosi perinteen voimaan. Opettaja Ollilainen (1922, 82) tiivistää ajatuksen kirjoittamalla, että *hetken mielijohteille ja muotiparannusyrityksille ei kansojen kasvatuksessa saa antaa valtaa.*

Rymättylän kirkkokansan kokouksen sihteerin toteamus Mikael Soiniselle lähetetyn kokouspöytäkirjan saatekirjeessä kuvaa siveysopin vastustajien tunteja: *Jumala varjelkoon kaikenlaisiin "reformeihin" hukkuva kansaamme!* (Rymättylän kirkkokansan kokouksen ptk.n saatekirje 26.2.1922.)

### *Elinjuuret syvällä kansan sielussa – yhteiskuntapuhe 1960-luvulla*

Koski (2001, 70–71; 74–75; 79) kuvaa, kuinka 1960-luvulle tultaessa syntyisestä, kapinoivasta kansasta oli tullut se kasvatuksessa tavoiteltu Suomen kansa, joka oli paitsi yhtenäinen, myös valmis antamaan uhrinsa kodin, uskonnon ja isänmaan puolesta. Nöyrä ja puhdassydäminen kansalainen ei enää riittänyt tavoitteeksi, vaan Kosken mukaan 1960-luvulta lähtien moraalikasvatuksen perusteet kiinnittyvät hyvinvointivaltion, tasa-arvon, demokratian, solidaarisuuden ja ihmisoikeuksien ihanteisiin. Isänmaa oli tiettyssä mielessä menettänyt pyhyytensä ja moraalisesti velvoittavan voimansa. Oikea ja väärä saavat moraalikasvatuksessa sisältönsä nyt yhteiskunnallisista ja yksilöllisistä pyrkimyksistä ja yhteiselämän ideaalin toteutumisen ehdoksi muotoutuu yksilön rationaalinen suhtautuminen yhteisö sääntöihin ja -sopimuksiin.

1960-luvun nuorisoliikkeen ja kulttuuriradikalismien pyörteissä yhteisen siveysopin vastustajat asettuivat puolustamaan sodankäyneiden sukupolven arvoja ja Suomen kristillisistä arvoperustaa. Muutos itsenäisyyden alun kristilliskansalliseen puheeseen oli kuitenkin jo näkyvissä: kristinuskon ja isänmaan kohtalonyhteyden korostamisen sijaan myös uskontoon sidottua etiikkaa puolustavien yhteiskuntapuheeseen liittyy nyt myös kansanvaltaisia sävyjä.

Yhteisen siveysopin vastustajien retoriikassa Suomen luterilaisuus oli kuitenkin tosiasia, jota ei voinut sivuuttaa. *Suomen Kuvalehdessä* (7.1.1967, 15–18) nimetön kommentoija viittaa *yhdennukaisesti ajattelevaan luterilaiseen yhteiskuntaamme.* *Kristillinen kasvatus* -lehden (2/1967, 37) mukaan katsomusopetusjärjestelyt perustuvat siihen *tosiasiaan, että kulttuurimme piirissä kristinuskolla on valta-asema muihin uskontoihin nähden ja että arvojärjestelmämme perustuu ennenkaikkea kristinuskon edustamiin arvoihin.* Evankeliumiyhdistyksen vuosikokous muistuttaa julkilausumassaan 1.7.1967, että 90 prosenttia kansasta kuuluu kirkkoon. (POPSK:lle lähetettyjä lausuntoja, POPSK:n arkisto.)

Laajennettu piispainkokous puhuu kasvatuksen tarkoituksenmukaisuudesta *maamme uskonnollisia oloja ajatellen* (Lausunto opetusministeriölle KUT:n mietinnöstä 8.12.1966). Piispa Kansanahon (1967, 46) mukaan reformeja suunniteltaessa on *luonnollisinta, että niiden pohjana ovat oman maan olot.* Siveysopin vastustajien retoriikassa on jälleen yhtymäkohdia peruskoulun vastustajien puhuntaan. *Suomalaisista oloista* puhuivat Okkosen (2017, 43) mukaan myös peruskoulua vastustaneet oikeistopoliitikot, jotka vetosivat olemassa olevan yhteiskunnan ja koululaitoksen säilyttämiseen. Esimerkiksi kokoomuksen Aarne Honka pitää yhtenäiskoulua yksiselitteisesti *oloillemme sopimattomana koulumuotona.*

405. Ks. myös Aro 1919, 51–54.



T. P. Virkkusen (1966, 4) mukaan neutraalista, kansainvälisestä etiikasta haaveilevat eivät ota huomioon, että pienen kansan elinehto kansainvälistyvässä maailmassa on oman identiteettinsä säilyttäminen: *Vain omalle erikoislaadulleen uskollisena se voi antaa merkitsevän panoksen muiden kansojen joukossa. Siksi emme voi ehdoin tahdoin heikentää sitä henkistä perustaa, jolle kansallinen kulttuurimme on rakentunut ja kieltää sitä tosiasiaa että kristinuskolla on sen syntymisessä ollut ratkaiseva osuus. Herättäjäjuhlat korostaa, että kristillisellä uskolla on kansamme elämässä korvaamaton merkitys.* (POPSK:lle lähetettyjä lausuntoja, POPSK:n arkisto.)

Yhteisen siveysopin vastustajien näkökulmasta kristinuskon merkitys suomalaisen kulttuurin kivijalkana oli niin keskeinen, että se perusteli uskontoon sidotun etiikan opettamisen. Muistio kansanedustajille korostaa, että on ehdottoman tärkeää tuntea ne kristilliset arvot ja käsitykset, joilla on ratkaiseva osuus kulttuurimme piirissä vaikuttavien periaatteiden syntyneeseen. (Uskonnonopetus uudistuvassa koulussa 1967.)

Arkipiispa Simojoki (1967, 19) toteaa vastauksena 59:n puheenvuoroon: *Ellei ihmisellä ole uskoa, josta elää, kulttuuri vähitellen rappeutuu. Suomen kansalla ei ole varaa siihen, että yritettäisiin rakentaa tulevaisuuttaan uskonnottomien tai uskonnonvastaisten uskomusten varaan.* Simojoki käyttää dramaattista termiä *elinjuuren katkaiseminen*, jota muutkin keskusteluun uskonnon opetusta puolustavat osallistujat sittemmin käyttivät. *Opettajain lehti* uutisoi vuotta myöhemmin sivistysvaliokunnan päätöksestä palauttaa peruskoulun oppiaineluettelo kansakoululakia vastaavaksi ja toteaa: *Uskonnon elinjuuret ovat kansamme sielussa niin syvässä, ettei sen vastustajilla ole ainakaan vielä tässä vaiheessa mahdollisuuksia tämän aineen poistamiseen kouluista.* (OL 14–15, 6.4.1968.)

Oleellinen osa tätä retoriikkaa oli ajatus kristillisen perustan uhanalaisuudesta. Evankeliumiyhdistyksen vuosikokous toteaa julkilausumassaan 1.7.1967, että *määrätyt piirit haluavat kiistää kristinuskon arvon yksityisen ihmisen, yhteiskunnan ja kansan perustavana elämänarvona.* (POPSK:lle lähetettyjä lausuntoja, POPSK:n arkisto.) SUOL:n mukaan kristilliset ihanteet ovat *nykyisessä yhteiskunnassamme jatkuvasti uhanalaisia* (Lausuntoja opetusministeriölle KUT:n mietinnöstä 1.11.1966). Länsi-Suomen Herättäjäjuhlat ilmoittaa rukoilevaiskansan todenneen *eräiden piirien äänekkäät hyökkäykset kansamme elämän perusteita, kristillistä uskoa ja siveellisyyttä vastaan* –. (POPSK:lle lähetettyjä lausuntoja, POPSK:n arkisto.)

Uskonnon uhanalaista asemaa maalailtiin hävityksen retoriikalla. Kääriä (1967, 3) kysyy: *Millä aiotaan korvata ne perusarvot, jotka nyt pyritään tuhoamaan? Warkauden Lehti* (2.4.1967) ihmettelee: *kansan enemmistön kunnioittamat arvotko olisi noin vain heitettävä yli laidan? Lehti ei voi ymmärtää, miksi ts. älymystöön ja taiteilijoihin lukeutuvat henkilöt lähtevät vaatimaan niiden perusteiden kumoamista, joille niin suomalainen kuin koko länsimainen yhteiskuntajärjestys on vuosisatojen kuluessa rakentunut.*

Kouluneuvos Jaakko Toivio (1967, 7) kritisoi Puheenvuoron väitettä siitä, että uskonnon opetukseen liitetty eettinen kasvatus olisi pluralistidemokraattisessa yhteiskunnassa moraalila heikentävä tekijä. Päinvastoin Toivion mukaan *uskovaiset ovat usein parhaita kansalaisia.* Laajennetun piispainkokouksen (KM 12.5.1967) mukaan koulua uudistettaessa olisi kohtalokasta unohtaa se korvaamaton merkitys, *mikä Jumalan sanaan perustuvalla opetuksella on lastemme ja nuoremme kasvatuksessa sekä kansamme moraalin tukemisessa.* Simojoen mukaan koulussa olisi syyt korostaa selvemmin, että juuri uskonto *tarjoaa monipuolista ja konkreettista aineistoa eettiseen, myös ja nimenomaan sosiaalieettiseen kasvatukseen.* (POPSK ptk. 17.6., 24.6.1968; Martti Simojoen lausunto POPSK:n mietintöluonnokseen 27.1.1969.)

Historian tapahtumiin viitattiin kansallismielisessä hengessä. Kääriän (1967, 3) mukaan on *itsestään selvä asia, että juuri kristinuskko on ylläpitänyt sitä henkistä ja moraalista selkärankaa, joka Suomella on kaikkina näinä vuosina ollut joutuessaan taistelemaan vapautensa puolesta. Joka tapauksessa juuri uskonto ja Jumalan kunnioittaminen ovat olleet ne voimakkaat tekijät,*

*joiden avulla oma kansakuntammekin on kyennyt kestävänsä sortoa, sodan julmuuksia ja yksilön jokapäiväiseen elämäänkin liittyviä vaikeuksia. Eivätkö juuri rikollisuus, väkivaltaisuus ja holtittomuus ole ihmisen ilmauksia tasapainottomasta, ”tyhjistä” ja jumalattomasta elämästä* Veijo Vornamo (1967, 6–7) kauhistelee sitä, kuinka puolustussotaa ei olisi pitänyt käydä. Uskonto pitäisi poistaa aikansa eläneenä.

Uskontoon sidottua etiikkaa esitettiin tarvittavan demokratian oikeutukseksi ja perusteluksi. KKK toteaa lausunnossaan peruskoulun väliaikaisesta opetus suunnitelmasta, että koulun kansalaiskasvatustehtävän vuoksi tarvitsee koulu väistämättä myös uskonnolliseettistä kasvatusta. (Lausunto 23.10.1968, POPSK:n arkisto.) Simojoki kommentoi *Kotimaassa* (12.5.1967): *Jos kysytään, mihin nämä ns. demokraattiset ihmisoikeudet perustuvat, on todettava, ettei niitä ole mahdollista millään lailla tieteellisin keinoin todistella oikeiksi tai tosiksi, vaan ne perustuvat tiettyyn uskoon, lähemmin sanottuna katolisen kirkon luonnonoikeudellisesta ajattelusta Ranskan valistusfilosofiaan periytyneeseen uskoon. Ihmisen itseisarvo ja ihmisoikeudet perustuvat viime kädessä kristilliseen uskoon Jumalaan, joka on jokaisen ihmisen luoja ja lunastaja. Kreikkalaisen ajattelun pohjalta ei, kuten tunnettua, kasvanut sellaista demokraattista ajattelua, joka olisi tunnustanut jokaiselle ihmiselle saman ihmisarvon.*

Viittaukset idän totalitarismin suuntaan olivat selkeitä, vaikkakaan eivät suoria. Kääriä (1967, 3) toteaa, että jos kristillisestä etiikasta luovutaan, sitä korvaamaan ei kelpaa mikään *henkilökultti Suomen vapaassa demokratiassa eläville ihmisille*. Simojoki (1967, 19) varoittaa: *Jos kristinuskon vaikutusta halutaan heikentää tai sen totuusarvo kieltää, kaivetaan pohjaa pois todelliselta demokratialta ja valmistellaan tietä erilaisille diktatuureille*<sup>406</sup>.

Ihmisarvoon vetoaa myös SUOL, jonka mukaan totalitarismi tai toisaalta yksilön kuluttajana ja teollistumisen edistäjänä näkevä nykyajan hyötyajattelu on johtanut yksilöiden välineellistämiseen. Paras vastapaino tällaiselle kehitykselle on kristillinen etiikka, joka tunnustaa jokaisen yksilön erityisarvon. (Lausunto opetusministeriölle KUT:n mietinnöstä 1.11.1966.)

Peruskoulu-uudistuksen ajan argumentoinnissa on nähtävissä hieman orastavaa monikulttuurisuus- ja suvaitsevaisuuspuhetta. Muistiossa kansanedustajille korostetaan, että *selvästi määritetyltä omalta pohjalta lähtevä toisenlaisten katsomusten esittäminen on myös käytännön elämän realiteetit kestävänsä suvaitsevaisuuden rakentamistapa* (Uskonnonopetus uudistuvassa koulussa 1967). KKK:n mukaan uskonnon opetus on *monimuotoiseksi muuttuvassa maailmassa ainutlaatuisen tekijä keskinäisen suvaitsevaisuuden ja ymmärryksen luoja* (lausunto 23.10.1968, POPSK:n arkisto).

T. P. Virkkunen (1971) katsoo joitain vuosia peruskoulu-uudistuksen jälkeen, että uskonnon opetuksen perusteleminen kansalaismoraalin lujittamisella on legalistinen näkemys, joka ei sovi kristinuskoon. Uuden testamentin mukaan Jumala ei ole moraalinvartija, vaan uskonnon opetuksen moraalikasvatuksessa on vedottavan samoihin yleisinhimillisiin perusteluihin kuin muissakin oppiaineissa. (Virkkunen 1971, 104.)

### Suomalainen ratkaisu – yhteiskuntapuhe 1990-luvulla

Kansakunta oli osa itsenäisen etiikan vastaista argumentointia vielä 1990-luvulla. Uutena elementtinä yhteiskuntapuheeseen tuli eurooppalaisuuteen ja läntiseen arvopohjaan vetoaminen. Juuri olemasta lakannutta Neuvostoliittoa pidettiin varoittavana esimerkkinä uskonnollisen arvokasvatuksen puutteesta. Myös monikulttuurisuuteen ja kansainvälisyyteen vetoaminen yleistyi.

Suomi ja Eurooppa olivat 1990-luvun alussa murrosvaiheessa: Neuvostoliitto oli romahtanut, ja Suomi oli määrittelemässä paikkaansa Euroopassa uudelleen. Tässä käymistilassa

406. Simojoki (1967, 19) viittaa kommunistisiin maihin: *Eräissä maissa uskonnonopetus ideologisista syistä suoraan kielletty. Näin ei ole laita Suomessa, eikä näin meillä tule koskaan Suomen kansan tahdosta tapahtumaan.*

kaikille yhteisen etiikan vastustajat pitivät uskontoon sidottua etiikkaa jopa kansallisen ole-massaolon ehtona.

Kansankuntapuheessa toistui sanat *kansa*, *kansakunta* ja *kansallinen*. Vedottiin *kansamme juuriin* (Kokkolan suomalaisen seurakunnan seurakuntaneuvosto L/8.4.1992), *kansamme henkiseen hyvinvointiin* (Evankelis-luterilainen lähetysyhdistys Kylväjä 1.6.1992), *kansallisen kulttuurin säilyttämisen tärkeyteen* (Seinäjoen seurakunnan kirkkoneuvosto L/25.5.1992). SUOL:n Välimäen mukaan kyse on *kansakunnan linjasta* (L/11.5.1992). Myös kansalliseen identiteettiin vedottiin: esimerkiksi Evankelis-luterilainen lähetysyhdistys Kylväjä katsoo kansalle olevan välttämätöntä omata *selkeä kansallinen identiteetti, jolla on vahva arvojen, mo-raalin ja voiman perusta kristillisessä uskossa*. Välimäki totesi *Kotimaassa* 4.2.1992: *Kun koko maailma yhdentyy, meidän täytyy pitää kaikin voimin kiinni kansallisesta identiteetistämme ja tehdä kaikki se, mikä suomalaisuuden vahvistamiseksi on tehtävissä*.

Tarjotin-työryhmän kokouksessa marraskuussa 1991 kirkolliset toimijat valmistautuivat tulevaan tuntijakodebattiin. Ryhmässä hahmotellut argumentit näkyivät useissa vuoden 1992 kaikille yhteistä etiikkaa vastustavissa kannanotoissa ja lausunnoissa: *Kun käydään keskustelua uskonnon asemasta ja merkityksestä, tulisi painottaa uskonnon merkitystä yhteiskunnalle. Hyvän lähtökohdan antaa ulkomaisten kokemukset ja erityisesti Neuvostoliitossa meneillään oleva yhteiskunnallinen mullistus. Tässä vaiheessa on hyvä valmistelijoille ja päättäjille osoittaa, mihin joudutaan, jos uskonto sivuutetaan kansakunnan eettisestä kasvatuksessa. Seurauksena on arvoromahdus, jos valtion kasvatusideologia ei vastaa kansan henkisiä ja hengellisiä tarpeita.* (TTM 5.11.1991, 2.)

Piispa Huovinen korostaa *Kotimaassa* (11.2.1992) uskonnon opetuksen hyötyjä yhteiskunnalle. Huovisen mukaan yhteiskunnan ylläpitämässä koulussa uskontoon kannattaa pe-rehtyä vain, jos se voidaan osoittaa koko yhteiskunnan kannalta tarpeelliseksi ja hyödylliseksi. Huovinen korostaa uskonnon merkitystä yhteiskunnan ja kulttuurin ymmärtämisessä ja ihmiskäsityksessä: jos uskonto oppiaineena sivuutetaan, saattaa olla, että muut aatteet saavat yhä enemmän uskonnollisia piirteitä. Arkkipiispa Vikström kysyy *Kotimaassa* 5.5.1992, mitä uskonnon opetuksen ja siihen liittyvän etiikan supistaminen *merkitsisivät yhteisönormiemme ja koko kulttuurimme kannalta*.

Kun evankelis-luterilaisen kirkon kirkolliskokous keskusteli lausunnostaan toukokuussa 1992, se päätyikin tarkentamaan suomalaisen arvopohjan määrittelyä nimenomaan kristilliseksi. Kirkolliskokouksen perustevaliokunnan ehdotus lausunnotekstiksi *opetuksen tulee perustua yhteiseen arvoperustaan* muuttui kirkolliskokouksen käsittelyssä muotoon *opetus perustuu kansamme yhteiseen kristillis-humanistiseen arvoperustaan*. (Suomen evankelis-luterilaisen kirkon kirkolliskokous 1992, 28.)

Suomalaisten selvä enemmistö (noin 89 prosenttia) kuului vielä 1990-luvun alussa evan-gelis-luterilaiseen kirkkoon. Sitä itsenäistä etiikkaa vastustaneet mielellään painottivat. Suomen Kristillisen Liiton Bjarne Kallis tiedusteli eduskunnassa ministeri Uosukaiselta, onko tämä tietoinen, että 90 prosenttia suomalaisista kannattaa tunnustuksellista uskonnon ope-tusta ja on työryhmän esitystä vastaan. (Vp 1992 ptk. 21.5.1992, 1838–1839.) Kristillisen liiton Pirjo Laakkonen kritisoi niin ikään tuntijakotyöryhmän esitystä ja painottaa, että *meil-lä luterilaisessa Suomessa arvot pohjautuvat nimenomaan luterilaisuuteen ja kristinuskoon*. (Vp 1992 ptk. 21.5.1992, 1838–1839.)

Suomen evankelis-luterilaisen kirkon kirkolliskokous (L/18.5.1992) katsoo, että *uskonto on elävää todellisuutta ihmisten ja kansakuntien elämässä*. Suomen luterilaisen evankeliumi-yhdistyksen ja Herättäjä-yhdistyksen (L/6.7. 1992) mukaan yli 90 prosenttia kansasta kuu-luminen kristillisiin yhteisöihin kertoo *kristillisen arvokorostuksen arvostamisesta*. Evankelis-luterilainen lähetysyhdistys Kylväjä (L/1.6.1992) puhuu puolestaan Suomesta *maailman luterilaisimpana maana*. SUOL (L/11.5.1992) vaatii, että *kansan tahtoa on kunnioitettava katsomusaineissa*.

Kirkkohistorian vs. apulaisprofessori Kyllikki Tiensuu kysyy kannanotossaan (12.5.1992), *miksi kristillinen etiikka ei kelpaa eettisen opetuksen perustaksi 90-prosenttisesti luterilaisessa maassa?* SUOL:n Välimäki kommentoi *Kotimaassa* 4.2.1992, että kansan enemmistön mielipide on vaarassa tulla sivuutetuksi, kun pieni vapaa-ajattelijoiden ja humanistien joukko dominoi keskustelua mediassa.

Nämä argumentit kiinnittyivät ja osaltaan loivat käsitystä suomalaisesta yhteiskunnasta miltei määritelmällisesti homogeenisena. Saukkonen (2012, 35–36) on kuvannut tuon ajan kansanvallan, sotilaallisen puolueettomuuden, suomenkielisyyden, pohjoismaisen hyvinvointivaltion, kapitalismin ja evankelis-luterilaisuuden määrittämää ”konsensus-Suomea” voimakkaan kulttuurisen yhtenäisyyden korostamisen maana.

Sanojen *arvot* ja *arvopohja* toistuminen alleviivaa uskonnon opetuksen asemaa yhtenäisen kansan moraalin selkärankana:

- *vahva arvojen, moraalin ja voiman perusta kristillisessä uskossa* (Evankelis-luterilainen lähetyshdistys Kylväjä L/1.6.1992.)
- *kristillisen arvopohjan vahvistaminen yhteiskunnassa* (Seinäjoen seurakunnan kirkkoneuvosto L/25.5.1992.)
- *suomalainen yhteiskunta on perinteisesti rakentunut kristillisten arvojen varaan* (Suomen evankelis-luterilainen kansanlähetyksen L/4.6.1992.)
- *toivon Teidän, arvoisa ministeri, arvostavan kristillistä kulttuuriperintöä* (Johanna Kauppila L/14.4.1992.)
- *arvopohja, joka on suomalaisessa kulttuurissa vallitseva* (Arola, Kouki, Ruokanen L/7.5.1992.)

Yritykset heikentää uskonnon opetusta ja irrottaa etiikka uskonnosta olisivat näin yhtä kuin yritys ravistella suomalaisten arvopohjaa. SUOL:n mukaan uskonnosta irrotettu etiikka ei voi olla *suomalainen ratkaisu* (Puheenjohtaja Välimäen kirje SUOL:n jäsenille 21.4.1992). Välimäen mukaan suomalaiset arvot rakentuvat nimenomaan kristinuskolle, jonka tunteista ilman *seisomme savijaloilla* (KM 4.2.1992). Samaa painottaa arkipiispa Vikström, jonka mukaan suomalaisen yhteiskunnan kantavat rakenteet perustuvat *kristillispohjaiseen arvomaailmaan* (KM 5.5.1992). Kun kulttuuriministeri Tytti Isohookana-Asunmaa puhui Raamatun juhluvuoden näyttelyn avajaisissa Helsingissä, *Kotimaa* (12.5.1992) kirjoittaa ministerin puheesta otsikolla *Raamatun etiikka ja moraalit ovat imeytyneet suomalaiseen tajuntaan*. Kokkolan suomalaisen seurakunnan seurakuntaneuvosto (L/8.4.1992) hakee perusteita historiasta: *Kansamme juuret ovat vahvasti kristillisellä pohjalla – – tämä pohja on osoittautunut kestäväksi jopa sodan ja koettelemusten vuosina*.

Siinä missä 1920- ja 1960-luvuilla itsenäistä etiikka epäiltiin marxilaisuudesta, nyt sosialistisen järjestelmän romahdus nostettiin esimerkiksi uskonnosta irrallisen etiikan tuhoisuudesta. Iisalmen seurakunta toteaa lausunnossaan (21.4.1992): *Neuvostoliiton uskontotutkijoiden mukaan minkä tahansa uskonnon etiikan opettaminen olisi kehittänyt heidän kansansa moraalit paremmin kuin ateistinen filosofia*. Kokkolan suomalaisen seurakunnan seurakuntaneuvoston (L/8.4.1992) mielestä *tämän päivän Itä-Eurooppa on varoittava esimerkki siitä mihin juurettomuus johtaa*. Kokkolan rovastikunnan pappien, uskonnonopettajien ja seurakuntalehtoreiden kokouksen (L/26.5.1992) mukaan *Neuvostoliiton romahduksen ja uskonnollisen arvopohjan puutteen välillä on selvä yhteys*.

*Helsingin Sanomat* pitää kirkollisten toimijoiden tavoin hämmästyttävänä sitä, jos Suomessa uskonnon opetusta vähennettäisiin, samalla kun *arvotyhjöö*n joutuneessa Itä-Euroopassa sitä ollaan sosialismin romahtamisen jälkeen lisäämässä. (Pentikäinen 1992.) Viittaus

sosialististen maiden moraaliseen ahdinkoon on toisilla epäsuoraa: *Nykyisessä kansainvälistyvässä maailmassa on esimerkkejä siitä, millaiseen eettiseen ja moraaliseen kaaokseen voi osaltaan johtaa toimivan uskonnon syrjäyttäminen yhteiskunnasta ja koululaitoksesta* (SKSS L/18.5.1992), toisilla taas suora: *Varsinkin itäisen Euroopan viimeaikaisissa tapatumissa on ilmennyt, miten kohtalokasta kansalle on henkinen tyhjyys, jossa ei ole sisäistettyjä kantavia arvoja* (Evankelis-luterilainen lähetysyhdistys Kylväjä L/1.6.1992).

Suomen kansan ja luterilaisen moraalien kohtalonyhteydellä maalattiin kuvaa itsenäisen etiikan rappiollisuudesta. Välimäki toteaa, ettei voi kuvitellakaan, että Suomessa *filosofia olisi uskontoa* ja jatkoi, että monessa muussa Euroopan maassa se on sitä ollut, lopettaen draamattisesti: *Mutta ei ole enää!* (Puheenjohtaja Välimäen kirje SUOL:n jäsenille 21.4.1992.) Myös suomalaisten vastuuta ylläpitää kansan ja luterilaisen arvopohjan yhteyttä korostettiin. Evankelis-luterilainen lähetysyhdistys Kylväjä (1.6.1992) viittaa Itä-Euroopan moraaliseen kaaokseen ja toteaa, että *Suomen kansan ei toivoisi ajautuvan sellaiseen tilaan omasta valinnastaan ja vapaasta tahdostaan*.

Yhteisen etiikan vastustajat vetosivat kansainväliseen kehitykseen, joka heidän mukaansa sosialismin romahduksen jälkeen kulki kohti uskonnon suurempaa roolia yhteiskunnassa. Iisalmen seurakunta (L/21.4.1992) korostaa uskonnon olevan tärkeää nimenomaan arvokasvatuksen näkökulmasta ja tämän perusoivalluksen *ohjaavan kehitystä muualla Euroopassa*. Myös Seinäjoen seurakunnan kirkkoneuvosto (L/25.5.1992) korostaa, että *monissa maissa on ryhdytty uudelleenarvioimaan uskonnonopetusta*. Kansanedustaja Laakkonen (KD) korostaa uskonnon uutta elpymistä Itä-Euroopan maissa: *yhden totuuden uskonnot kuten kristinuskot eivät ole menettäneet valta-asemiaan, vaan kristinuskot on yhtä elävä ja voimallinen kuin menneinä aikoina*. (Vp 1992 ptk. 21.5.1992, 1838–1839.) Myös Leea Hiltunen (KD) pitää kummallisena uskonnon vähentämistä tilanteessa, jossa *muualla Euroopassa ollaan tunteja lisäämässä tai ottamassa uskonto uudelleen koulujen opetusohjelmaan*. (Vp 1992 ptk. 3.6.1992, 2010–2012.)

YYA-sopimuksen päättyminen ja jäsenhakemus Euroopan unioniin loivat tilanteen, jossa henkistä vipua kohti länttä etsittiin koulustakin. Saukkosen (2012, 42) mukaan EU-jäsenhakemuksen yhteydessä alettiin puhua ”paluusta Eurooppaan” ja korostaa suomalaisen yhteiskunnan länsimaisuutta.

Länteen liittymisen huomioi tuntijakotyöryhmäkin. Katsomusopetusta käsittelevän osion johdannossa työryhmä on kirjannut muistionsa eksplisiittisesti tunnustuksellisen uskonnon opetuksen säilyttämisen ja nimeää perusteeksi sen olennaisuuden eurooppalaisen kulttuurin ymmärtämisen kannalta. Työryhmä siis hahmotteli uskonnottoman, kaikille yhteisen etiikan mahdollisuutta, mutta tuo muistiossaan esille *kristinuskon merkityksen länsimaiselle sivistykselle, vallitsevalle arvojen järjestelmälle, tieteelle ja taiteelle*. (TJTRM1992, 45.) Mainittua merkitystä harva kiistää, mutta voi myös kysyä, missä määrin kyse oli strategisesta liikkeestä rauhoitella uskonnollisia piirejä ja luoda myönteistä maaperää ennen kiistanalaisen etiikkaesityksen tekoa.

Uskonottoman etiikan vastustajien mielestä Suomi tarvitsee kristinuskoa ja kristillistä moraalikasvatusta, sillä kristinuskot yhdistää Suomen länteen: *Suomalaisen yhteiskunnan kansainvälistyessä ja suuntautuessa Eurooppaan meille on yhteistä kristillinen arvopohja*. (Seinäjoen seurakunnan kirkkoneuvosto L/25.5.1992.) SMP:n kansanedustaja Lea Mäkipää toteaa kristinuskon merkityksen tiedostamisen olevan olennaista suomalaisen ja eurooppalaisen kulttuurin ymmärtämiseksi. Mäkipään mukaan monikulttuuristuvassa ja moniuskontoisessa yhteiskunnassa pitäisi turvata tunnustuksellisen uskonnon opetuksen laajuus. (Vp 1992 ptk. 21.5.1992, 1838–1839.)

Näissä kommentteissa nimenomaan kristinuskot on se tekijä, joka yhdistää Suomen länteen, ei demokratia, oikeusvaltio tai ihmisoikeudet. Suomalaisen ja länsimaalaisen arvomaailman todettiin perustuvan oleellisesti kristinuskoon. Lausunnoissa hahmottuu eräänlainen

toive paluusta juurille pitkän suomettumisen kauden jälkeen. SUOL (L/11.5.1992) painottaa, että *yhteiset juuremme ovat kristilliset*. Noiden juurien pituutta ja perustavaa laatua olevaa luonnetta korostaa myös Pekka Lund (L/21.4.1992): – *– siinä luterilaisessa etiikassa, jota suomalaisille on opetettu 400 vuotta, ja tätä luonnollisesti hyvin lähellä olevassa yleiskristillisessä etiikassa, jolla Eurooppaa on rakennettu 2000 vuotta, ei ole mitään hävettävää, eikä ole aiheellista siitä nyt yhtäkkiä irroittautua*. Lund jatkaa: *Tuntematta tätä kulttuuriperintöä emme voi olla samalla viivalla EY-maiden kanssa*.

Toisaalta koko mantereen suuren murroksen keskellä peräänkuulutettiin selkeää kansallista identiteettiä ja arvopohjaa. Uskonnoton etiikka yhdistettiin *arvotyhjiöön*, joka nähtiin ongelmaksi Euroopan yhdentymiskehityksessä. Espoon kaupungin koululaitoksen ja Espoon seurakuntien yhteinen neuvottelukunta (L/5.5.1992) toteaa, että *yhdentyvään Eurooppaan on vaikeaa mennä arvotyhjiössä, joka johtuu siitä että ei tunneta omia juuria eikä omaa luterilaista perintöä*

Kulttuurisesti ja etnisesti Suomi oli vielä 1990-luvun alussa verrattain homogeeninen maa. Muutoksen merkit olivat kuitenkin jo ilmassa. Myös uskontoon sidottua etiikkaa perusteltiin yhä enemmän monikulttuurisuus- ja suvaitsevaisuuspuheella. OPKO (L/29.5.1992) muistuttaa: *Kansainvälistyminen ja moniarvoistuminen eivät ole suinkaan vähentäneet vaan lisänneet oman uskonnollisen ja maailmankatsomuksellisen taustan tuntemisen tarvetta*. Kristillisen liiton Hiltunen pitää kykyä monikulttuuriseen kohtaamiseen perusteena uskonnon opetuksen vahvistamiselle. (Vp 1992 ptk. 3.6. 1992, 2010–2012.) Lausunnoissa korostettiin kristinuskon erinomaisuutta kansainvälisyys- ja suvaitsevaisuuskasvatuksen pohjana. Kyse ei ollut siis vain oman identiteetin ja arvopohjan vahvistamisesta, vaan siitä, että kristinuskon esitettiin sisällöllisesti mielekkäämmäksi suvaitsevaisuuden ja monikulttuurisuuden vahvistajaksi. Evankelis-luterilainen lähetysyhdistys Kylväjä kirjoittaa launnonssa (1.6.1992): *Kristillinen usko korostaa kaikkien yhtäläistä ihmisarvoa mm. rodusta, kulttuurista tai taloudellisesta asemasta riippumatta. Näin se luo kiinnostuneita, myönteisiä, suvaitsevaisia ja epäitsekkäistä asenteita kaikkia ihmisiä kohtaan*.

Oman uskonnon arvopohjan tuntemisen katsottiin olevan edellytys muilla tavoilla ajattelevien ja muiden kulttuurien arvopohjien kohtaamiseen. Ylipäänsä ajatus arvopohjasta ilman uskontoa nähtiin mahdottomana ja suomalainen arvopohja nimenomaan luterilaisen uskon läpätunkemana. Monikulttuurisuus esitetään vanhaa yhtenäiskulttuuria ravistelevana muutostoimena, jonka aiheuttamissa myrskyissä tarvitaan vahvoja perustuksia. Kokkolan rovastikunnan pappien, uskonnonopettajien ja seurakuntalehtoreiden kokous (L/26.5.1992) toteaa: *Monikulttuurisessa maailmassa tarvitaan oman kansallisen identiteetin vahvistamista ja luterilainen usko on kansamme minuuden olennainen osa*. Samoilla linjoilla on Seinäjoen seurakunnan kirkkoneuvosto (L/25.5.1992), jonka mukaan *vain riittävän vahvan identiteetin omaava yksilö ja kansakunta kykenee kohtaamaan avoimesti myös toisella tavalla ajattelevia ja uskovia*.

Huoli kohdistui uskonnon tuntien vähenemiseen: tuntijakoryhmän ehdottaman tuntimäärän puitteissa ei ehdittäisi tutustua muihin uskontoihin ja kulttuureihin. Yhteisen etiikan vastustajat vetosivat uskonnon raskaaseen vastuuseen tutustuttaa oppilaita myös muihin uskontoihin. Espoon kaupungin koululaitoksen ja Espoon seurakuntien yhteisen neuvottelukunnan (5.5.1992) mukaan *näin katkotaan uskontojen välisiä siltoja*. Arola, Kouki ja Ruokanen kysyvät launnonssa (7.5.1992): *Vieraiden kulttuurien opetus tulisi loppumaan tämän uudistuksen myötä, eikä se olisi katastrofi tänä aikana kun maamme avautumassa paitsi eurooppalaiseen, myös globaaliin ajatteluun?*

### Uskontojen välistä dialogia – yhteiskuntapuhe 2010-luvulla

Kansakuntaan vetoaminen perusteena uskontoon sidotulle etiikalle hiipuu 2010-luvulle tultaessa. Muutamien lausunnonantajien kommentissa kansakunta ja suomalainen kulttuuriperintö edelleen näkyivät. Helluntaiseurakuntien koulupalvelu (L/3.9.2010) korostaa, että

*kristilliset arvot keskeinen osa suomalaista kulttuuriperintöä ja yhteiskuntamme hyvinvointia – myös tulevaisuudessa.* Kuopion hiippakunnan tuomiokapituli (K/7.5.2009) painottaa *kansallisen kulttuurimme juurien ymmärtämisen* tärkeyttä.

Esimerkiksi Furseth (2018, 5) kuvaa luterilaisen kirkon, sosiaalidemokraattisen tasa-arvo-käsityksen ja pohjoismaisen hyvinvointivaltiomallin yhteen kietoutumista. Liitos tulee esille myös joissain uskontoon sidottua etiikkaa puolustavissa lausunnoissa 1990- ja 2010-luvuilla. Evankelis-luterilaisen lähetysyhdistys Kylväjän lausunnossa (1.6.1992) kristilliset arvot ovat se pohja, jolta *kansamme aineellinen elintaso on mahdollistunut*. Pöyhönen (2011b, 70) katsoo, että hyvinvointiyhteiskunnan pohjana on *kansamme kristillinen arvoperusta*. Helluntaikirkko (L/1.9.2010) toteaa: *Suomalaisen yhteiskunnan kristilliset perusarvot ovat ensisijaisen tärkeitä. Ne ovat olleet pohjana kansallisen sivistyksen, suomalaisen hyvinvointivaltion ja kansainvälisen yhteistyön rakentamisessa. Näille arvoille pohjautuu osaltaan myös suomalaisen peruskoulun kansainvälinen menestys*.

2010-luvulle tultaessa Suomi oli ollut EU:n jäsen jo 15 vuotta. Suomen kuuluminen Eurooppaan ja läntiseen kulttuuriin oli normalisoitunut, eikä eurooppalaista kulttuuria ja arvo-pohjaa enää eksplisiittisesti korostettu samaan tapaan kuin välittömästi suomettumisen ajan jälkeen 1990-luvulla. Sen sijaan monikulttuurisuus nousi yhteiskuntapuheessa keskeiseksi uskontoon sidottua etiikkaa puolustavaksi argumentiksi. Monikulttuurisen yhteiskunnan vaatimukset korostuivat myös tuntijakotyöryhmän etiikkaehdotuksessa ja itsenäistä etiikkaa puolustaneiden lausunnoissa. Näin keskustelu voidaan nähdä kamppailuna siitä, kumpi on monikulttuurista ja -arvoista yhteiskuntaa paremmin palveleva ratkaisu: kaikille yhteinen vai katsomusryhmiin sidottu etiikan opetus.

Arkkipiispa Paarman (2010) mukaan *oman yhteiskuntamme moraalien perustana on ollut kristillinen usko*. Samalla on kuitenkin tunnustettava monikulttuuristuminen, joka kuitenkin edellyttää uskontojen tuntemusta. Paarman mukaan *uskontojen vaikutus eri kulttuurien moraalien ja arvokäsityksiin on kiistaton*.

Monikulttuurisuusargumentit asemoituivat kaikille yhteistä etiikkaa vastaan kahta kautta: jotkut lausunnonantajat pitivät spesifisti uskontoon sidottua etiikkaa monikulttuurisessa maailmassa parempana ratkaisuna kuin uskonnotonta, mutta suurin osa ajatteli itsenäisen etiikan heikentävän uskonnon opetuksen asemaa ja sitä kautta uskonnon antamaa kontribuutiota monikulttuurisuuskasvatukselle.

Suvaitsevaisuuden ja monikulttuurisuuden<sup>407</sup> merkitys alkoi painottua uskonnon- ja katsomusopetuksen perusteluina 2000-luvun alussa samaan aikaan, kun huoli uskonnollisista ääriilmiöistä ja terrorismista kasvoi. (Poulter 2017, 187–188; Kallioniemi 2007, 45; ks. myös Plesner 2004.)

Ilmiö näkyy itsenäisen etiikan vastustajien argumenteissa. Helsingin Uskontojen ja Vaikauksen Foorumi ry (K/11.1.2010) tiivistää monen yhteistä etiikkaa vastustaneen sanoman: *uskonnonopetus ehkäisee ennakkoluuloja ja rasismia monikulttuurisessa ja moniarvoisessa yhteiskunnassa*. Perusteeksi tälle esitetään se, että *vain hyvä oman uskonnon tuntemus antaa uskonnollisen ja eettisen ulottuvuuden kohtaamiselle eri uskontojen välisessä sekä monikulttuurisessa vuorovaikutuksessa* (Itä-Suomen yliopisto L/31.8.2010). Ajatus toistuu usealla lausunnonantajalla. Suomen ekumeenisen neuvoston (K/30.4.2010) mukaan lapset ovat oman uskonnon opetuksen kautta valmiimpia kohtaamaan muita katsomuksia. Islamilainen Yhdyskunta (K/12.11.2009) pitää uskonnonopetusta välttämättömänä suvaitsevaisuudelle uskonnollista erilaisuutta kohtaan. Suomen ortodoksinen kirkko (L/2.9.2010) pitää katsomusten välistä dialogia toivottavana, mutta hedelmällisenä vain jos oppilaalla on kunnan pohjatiedot omasta uskonnostaan.

407. Berliinin osavaltiossa käydyssä uskonnon- ja etiikanopetusdebatissa vuonna 2008 vedottiin niin ikään monikulttuurisuuteen (<https://www.hs.fi/ulkomaat/art-2000004648329.htm>, viitattu 20.5.2023).

Arkkipiispa Paarman (2010) mukaan *toisen arvomaailman ja toisen kulttuurin onnistuneen ja hedelmällisen kohtaamisen edellytyksenä on oman kulttuurisen ja uskonnollisen identiteetin vahvuus*. Myös tuntijakotyöryhmässä etiikkaa puolustanut kokoomuksen Vahasalo (2010) korostaa kuitenkin oman uskonnon tuntemusta avaimena muiden ymmärtämiseen. Hän ottaa esimerkiksi erityisesti liike-elämän, jossa *uskontodialogi tarkoittaa todellista erilaisuuden kunnioittamista, jolle voidaan rakentaa keskinäinen luottamus*.

Suomen evankelis-luterilaisen kirkon kirkollishallitus (L/18.8.2010) arvioi, että *mitä paremmin hän [oppilas] tuntee oman uskontonsa juuret ja niiden merkityksen, sitä turvallisemmin ja avoimemmin hän kohtaa muita kulttuureita*. Lahden yhteiskoulun säätiö (L/2.9.2010) pitää tuntijakoryhmän etiikalle asetettua tavoitetta pohtia eri katsomusrajat ylittäen eettisiä peruskysymyksiä ja suomalaisen yhteiskunnan arvoja ja asenteita hyvänä, mutta mahdollisena vain jos oppilaalla on riittävän hyvät tiedot sekä omasta uskontoperinteestään että vieraista uskonto- ja kulttuuriperinteistä. Myöskään SUOL:n (L/2.9.2010) mielestä monikulttuurisuus- ja kansainvälisyyskasvatusta ei voi tehdä onnistuneesti, *ellei samalla pohdita omia juuria ja oman toiminnan ja ajattelun lähtökohia*.

Suomen Vapaakirkon (L/2.9.2010) mukaan ennen kaikkea oman uskonnon opiskelu antaa oppilaalle *vuorovaikutuksen välineitä muiden uskontojen ja kulttuurien edustajien kanssa niin kotimaisissa kuin ulkomaissakin yhteyksissä*. SBU ry (L/2.9.2010) arvioi, että uskonnon opetuksen väheneminen *heikentäisi monikulttuurisen ja tasa-arvoisen yhteiskunnan kehittymistä*. SOOLi (L/2.9.2010) esittää, että etiikka olisi säilytettävä osana oman uskonnon opetusta, sillä sitä kautta *lapsi saa paremmat valmiudet arjen dialogiin*. Itkonen (2010) kysyy: *Entä halutaanko tuottaa monikulttuuriseen ja -uskontoiseen maailmaan ”mykkiä” vai aktiivisesti osallistuvia ja osaavia keskustelijoita?*

Etiikan säilyttämistä uskonnon yhteydessä perusteltiin nyt myös vähemmistöuskontojen oikeuksilla. Argumentin mukaan etiikka heikentäisi uskonnon opetusta ja tätä kautta pienuskontoisten, usein maahanmuuttajataustaisten oppilaiden asemaa. Kirkon kansainvälisyyskasvatustyöryhmä (L/22.5.1992) korosti jo 90-luvulla enemmistön *velvollisuutta turvata vähemmistöjen oikeudet*. Uskonnon opetuksella katsottiin olevan tärkeä merkitys maahanmuuttajien kotouttajana. Kotouttamiseen vetosivat esimerkiksi vähemmistöuskontojen edustajat (esim. Suomen ortodoksinen kirkko, SOOLi, Katolinen kirkko Suomessa, SBU) mutta myös esimerkiksi Kuopion hiippakunnan tuomiokapituli sekä Suomen ekumeenisen neuvoston hallitus.

Kun tuntijakotyöryhmä esitti etiikan kanssa samaan aikaan vähemmistöuskontojen opetusryhmän minimikoon nostamista kymmeneen oppilaaseen, näyttäytyi etiikka osana yritystä heikentää pienryhmäisten uskontojen asemaa kouluissa. Itä-Suomen yliopisto (L/31.8.2010) pitää uudistusehdotusta *erityisen ongelmallisena vähemmistöjen kannalta*. Suomen helluntaikirkon (L/1.9.2010) mukaan *pienuskontojen ryhmäkoon raju kasvattaminen oli perusoikeuksien vastaista*. Suomen ekumeeninen neuvosto (L/2.9.2010) kirjoittaa *suomalaisen katsomusopetusjärjestelmän olevan toimiva erityisesti uskonnollisten vähemmistöjen näkökulmasta*<sup>408</sup>. Näyttääkin siltä, että etiikanopetuskeskusteluissa vähemmistöuskontojen oikeuksien puolustamisesta tuli myös enemmistön lyömäase kaikille yhteistä etiikkaa vastaan.

Oman uskonnon opetusta ja siihen sisältyvää etiikan opetusta pidettiin yhteiskuntarauhaa<sup>409</sup> säilyttävänä tekijänä. Suomen ekumeenisen neuvoston hallitus (K/7.12.2009) ilmaisee

408. Myös SBU ry (lausunto 2.9.2010) vastusti pienryhmäisten uskontojen opetusryhmien vähimmäiskoon kasvattamista. Kirkkohallituksen (lausunto 18.8.2010) mukaan kasvattaminen vaarantaa uskonnonvapauden toteutumisen pienryhmäisten uskontojen kohdalla.

409. On kiinnostavaa, että etiikkaesitystä sinänsä vastustanut Perussuomalaisten eduskuntaryhmä (lausunto 30.8.2010) katsoi kuitenkin yhteisen etiikan opetuksen aikuisten perusopetuksessa tärkeäksi, sillä siellä 70 prosenttia oppilaista edustaa muita uskontoja. Ryhmän mukaan oli *tärkeää koota peruskoulua aikuisena opiskelemaan tulevat pohtimaan yhdessä hyvän elämän edellytyksiä Suomessa, joka on useimmille heistä vieras*



huolensa siitä, että uskonnolliset yhdyskunnat alkavat itse huolehtia kapea-alaisesti uskonto-kasvatuksesta, jos sen asemaa yhteiskunnan koulussa heikennetään. Myös Suomen ortodoksinen kirkko (L/2.9.2010) pitää fundamentalismin nousun vaaraa ilmeisenä, jos uskonnon opetus siirtyisi uskonnollisille yhdyskunnille. Kirkko korostaa, että katsomusopetusmallin ansiosta Suomessa ei ole rasistisia nuorisomellakoita, kuten Ruotsissa ja Ranskassa. Kuopion hiippakunnan tuomiokapitulin sihteeri Antikainen (K/7.5.2009) nostaa Ruotsin ja Yhdysvaltain katsomusopetusmallit esimerkiksi epäonnistuneesta, pahimmillaan rasismiin ja enakkoluuloihin johtavasta vaihtoehdosta.

Monikulttuurisuus kategorian argumentit lomittuvat uskonnolliseen etiikkaan identiteetin kehittämisessä vetoavien perusteiden kanssa (ks. luku 5.2.1). Oma vahva katsomuksellinen identiteetti esitetään katsomusten välisen dialogin ja monikulttuurisen kohtaamisen ehdoksi. Oman uskonnon moraalien tunteminen katsotaan olevan myös muiden uskontojen ja arvojärjestelmien ymmärtämisen lähtökohta. Itä-Suomen yliopisto (L/31.8.2010) pitää uskonnontuntemusta eettisen kohtaamisen ehtona: *Vain hyvä oman uskonnon tuntemus antaa uskonnollisen ja eettisen ulottuvuuden kohtaamiselle eri uskontojen välisessä sekä monikatsomuksellisessa vuorovaikutuksessa. Nykyinen opetusjärjestely tulee monikulttuurisuutta ja uskonnonvapautta. Uskontojen välistä dialogia ei edistä se, että oppilas ei saisi koulussa omasta uskonnollisesta katsomuksesta riittäviä tietoja, taitoja ja kokemuksia, eikä täten voisi muodostaa näkemystä omasta katsomuksellisesta identiteetistään ja kulttuuristaan.*

SUOL (L/2.9.2010) käyttää ilmiöstä nimitystä *dialogikompetenssi*, jonka kehittämisen ehtona järjestö pitää nimenomaan uskontojen tuntemusta: *Perusopetuksen tulisi tarjota kaikille riittävät tiedot maailman uskonnoista ja omasta uskonnosta. Vasta sitten dialogi on mahdollista.* Tältä pohjalta SUOL katsookin, että yhteinen osa katsomusopetusta pitäisi etiikan sijaan olla maailmanuskontojen kurssi (1 vvt luokilla 7–9). Argumentti perustuu lähtöoletukselle, että eettiset periaatteet kiinnittyvät aina johonkin partikulaariin uskontoon tai kulttuuriin, eikä periaatteiden yhteinen pohdinta pelkän yhteisen ihmisyyden tai rationaalisen harkinnan pohjalta ole mahdollista tai ainakaan mielekästä. Kannan toistavat myös Iivonen ja Pöyhönen (2011, 33).

Monikulttuurisuus näyttäytyikin yhteisen etiikan vastustajien lausunnoissa nimenomaan *moniuskontoisuutena*. Kirkkohallituksen kasvatuksen ja nuorisotyön kouluasiainsihteeri Markku Holma (K/24.8.2009) korostaa tätä sekä uskontoa tärkeänä identifikaation lähteenä: *Koulu ei voi suhtautua välinpitämättömästi oppilaiden uskonnollisiin identiteetteihin aikana, jonka suuriin haasteisiin kuuluu uskontojen kohtaaminen.*

Tärkeintä oli kuitenkin oman uskonnon tuntemus. SUOL:n (L/2.9.2010) mukaan *monikulttuurisuus- tai kansainvälisyyskasvatusta ei voi tehdä onnistuneesti, ellei samalla pohdita omia juuria ja oman toiminnan ja ajattelun lähtökohtia. Kansainvälisyyskasvatuksen tavoitteet eivät toteudu omasta identiteetistä luopumalla vaan siihen entistä syvemmin perehtymällä.* Järjestö esittää, että *perusopetusikäisen eettinen ajattelu on sidottu aina siihen arvomaailmaan, jonka kivijalkoina uskonnot ovat.* Myös Helsingin juutalainen seurakunta (1.9.2010) epäilee, ettei uskontokulttuurisen lukutaidon tavoitteita saavuteta *sekoittamalla eri uskontojen ja katsomusperinteiden oppilaat keskenään*<sup>410</sup>.

Suomen ekumeeninen neuvosto (30.4.2010) kirjoittaa kannanotossaan: *Valmiudet dialogia varten syntyvät oman uskonnon opetuksen tunneilla, oppilaan oman kulttuurin ja katsomuksellisen taustan perusteella. Kaavailtu yleisetiikka, jonka sisällöstä ei ole tietoa, ei näitä valmiuksia anna.* Saman argumentin esittivät myös Suomen vapaakristillinen neuvosto (L/2.9.2010) sekä

*kulttuuri.* Oppivelvollisuusikäisten peruskoulussa perussuomalaiset eivät siis nähneet itsenäistä etiikkaa tarpeellisenä, aikuisten maahanmuuttajaoppilaiden keskuudessa puolestaan Suomeen kotoutumisen vuoksi kyllä.

410. Katolinen kirkko Suomessa (L/1.9.2010) esittää lisäksi, etteivät yhteiset oppitunnit ole ongelmattomia, sillä vähemmistön vähäisempi kielitaito voi johtaa enemmistön dominointiin.

Kirkkohallituksen kasvatus- ja nuorisotyö (K/24.8.2009). SOOLi (L/2.9.2010) muotoilee perusteen seuraavasti: *Lasten tiedostaessa oman uskonnon opetuksen kautta oman identiteettinsä, he myös oppivat arvostamaan muita ja kohtaamaan erilaisia kulttuureita. – – Menestyksellinen monikulttuurinen vuorovaikutus ei kuitenkaan onnistu ilman oman kansallisen ja kristillisen perinteemme hyvää tuntemusta ja ymmärtämistä.* Samanlaisen kannan otti arkkipiispa Leo (2010): *Dialogia ei kuitenkaan synny, jos lapsi ei tunne omia juuriaan ja kulttuuriperintöään.*

Näin etiikanopetuskeskustelussa 2010-luvulla päädyttiin kahteen erilaiseen tapaan käyttää monikulttuurista yhteiskuntaa perusteena opetusjärjestelyille. Yhteisen etiikan puolustajat katsoivat eri katsomustaustoista tulevien yhteisen pohdinnan ja kohtaamisen edistävän dialogia ja yhteistä eettistä ymmärrystä monikulttuurisessa yhteiskunnassa. Yhteisen etiikan vastustajat tunnustivat dialogin tärkeyden opetuksen tavoitteena mutta korostivat oman uskonnon ja sen etiikan tuntemusta dialogin edellytyksenä.

Poulterin (2013, 184–190) mukaan uskonnon opetuksen kansalaisuuden tulkintahorisontit muuttuivat jo 1990-luvulla kohti itsensä tuntevaa yksilöä, joka ymmärtää uskontojen eettistä ja yhteiskunnallista merkitystä ja kykenee toimimaan moniarvoisuvassa, monikulttuurisessa yhteiskunnassa. Poulter nostaa esimerkiksi Hannele Niemen Viktor Franklin ajatteluun pohjautuvan uskonnondidaktiikan oppikirjan vuodelta 1991, jossa Niemi (1991, 50) kirjoittaa: *Moniarvoiselle ja moniuskontoiselle yhteiskunnalle on eduksi, jos sen jäsenet kykenevät ymmärtämään itseään ja toisin ajattelevia. Tällainen kasvatus on yksi uskonnonopetuksen yhteiskunnallisista tehtävistä.* Etiikanopetuskeskusteluissa 1990-luvun keskustelua hallitsi kuitenkin vielä kansakuntapuhe ja monikulttuurisuuspuhe voimistui 2010-luvun debatissa.

Englantilainen professori ja uskontopedagogi Andrew Wright (2004 ja 2007) tarkastelee 2000-luvun alun teoksissaan uskontokasvatusta postmodernissa ja monikulttuurisuvassa yhteiskunnassa. Hän katsoo, että monikulttuurisuuden edistäminen koulussa onnistuu vain, jos uskontojen erilaisuus, ainutlaatuisuus ja jopa yhteensopimattomuus tunnustetaan. Katsomusten sulauttaminen tai opetuksen yleisuskonnolliseen suuntaan vieminen heikentäisi Wrightin mukaan yksilöiden ja yhteisöjen identiteettiä mutta myös toisten katsomusten tuntemusta.

Saksalainen teologian professori ja uskontopedagogi Friedrich Schweitzerin mukaan uskonnollinen ja kulttuurinen moninaisuus tekee uskonnon opetuksesta yhä tarpeellisempaa. Sen vuoksi uskonnon opetus ei voi rajautua oppilaiden identiteettien tukemiseen vaan sen täytyy antaa tilaa uskonnollisen erilaisuuden kohtaamiseen (Schweitzer 2007, 32).

Suomessa vuonna 2005 ilmestyneen Kallioniemen ja Luodeslammen toimittaman uskonnondidaktiikan oppikirjan artikkeleiden viesti on, että 2000-luvulla uskonnon opetuksen tehtävä hahmottuu nimenomaan monikulttuurisuuskontekstissa (esim. Kallioniemi 2005b, 64–67; Talib 2005, 131–145 ja Sakaranaho 2005, 349–370). Odiahin (2007, 97–98) haastattelemat evankelis-luterilaisen uskonnon opettajat pitivät tärkeänä uskonnon opetuksen roolia monikulttuurisen yhteiskunnan rakentamisessa. Myös Sakaranaho (2007b, 4) katsoo uskonnon opetuksen olevan monikulttuurisen yhteiskunnan haasteiden keskiössä, jossa uskonnon opetuksen tehtävänä on säilyttää ja sopeuttaa. Sakaranaho (2006) korostaa oman uskonnon opetuksen roolia maahanmuuttajien kotouttamisessa.

Uskonnon opetuksen merkitystä monikulttuurisessa yhteiskunnassa on Suomessa esillä pitänyt Helsingin yliopiston uskonnondidaktiikan professori Arto Kallioniemi. Kallioniemen (2007b, 45) mukaan yhteiskunta tarvitsee uskonnon opetusta opettaessaan sietokykyä uskonnollista erilaisuutta kohtaan. Toisaalta myös uskonnon opetus tarvitsee monikulttuurisuutta perustelukseen. Kallioniemi katsoo, että uskonnon opetuksen sisällöllinen uudistuminen monikulttuurisuutta ja uskonnollista moninaisuutta painottavaan suuntaan on oppiaineen elinehto. Jos näin ei käy, on vaarana, että monikulttuurisuutta ja uskonnollista moninaisuutta käsittelevät teemat sijoitetaan koulussa jonkun muun oppiaineen yhteyteen. (Kallioniemi

2005a, 38–43; 2007, 46; 2009, 412–413; ks. myös Räsänen 2007a, 85.) Kallioniemi (2007b, 47) painottaa monikulttuurisuuskasvatuksessa oman uskonnon tuntemusta: *Sietokyvyn kasvattaminen erilaisuutta kohtaan on mahdollista vasta, kun oma traditio tunnetaan mahdollisimman syvällisellä tasolla.* Näkemys toistui yhteistä etiikkaa vastustaneiden argumenteissa.

Uskontoon sidotun etiikan puolustajat pystyivät siis nojaamaan monikulttuurisuuspuheessaan ajankohtaiseen uskonnonpedagogiseen tutkimukseen. Tätä korostaa esimerkiksi SUOL (L/2.9.2010), joka toteaa voimassa olevan opetusmallin olevan asiantuntijoita kuullen *poikkeuksellisen perusteellisesti* valmisteltu.

Vuosituhanneen alussa koulukeskustelussa voimistunut ihmisoikeuskasvatuspainotus näkyy myös yhteisen etiikan vastustajien argumenteissa. SUOL:n (L/2.9.2010) mukaan oman uskonnon opetus *tukee sisällöltään ihmisoikeuskasvatusta.* SUOL viittaa tuoreeseen *Ihmisoikeuskasvatuksen käsikirjaan* (Flowers 2012), jonka mukaan uskonnolla on tärkeä rooli ihmisoikeuskasvatuksen toteuttajana. SUOL korostaa mediassa peräänkuulutettua ihmisarvon opettamisen tärkeyttä ja sitä, että sille voitiin uskonnossa varata runsaastikin aikaa. Uskonnon opetus voisi näin kontribuoida *oikeudenmukaisen ja demokraattisen yhteiskunnan rakentamiseen.* (SUOL K/8.4.2010.)

Kaikille yhteisen etiikan puolustuksessa vedottiin ihmisoikeuskasvatukseen (myös tuntijakotyöryhmän perusteluissa 2010), mille SUOL:n argumentin voi nähdä suorana vastineena. Jälleen debatoitiin siitä, kumpi toteuttaa ajan yhteiskunnallisia vaatimuksia paremmin, yhteinen vai uskontoon sidottu etiikka.

Akateemisessa tutkimuksessa on puolustettu uskonnon opetusta kriittisenä kansalaiskasvatuksena. Esimerkiksi Poulterin (2013, 218–220) mukaan uskonnon opetus voi toimia vastavoimana koulua hallitseville kulutus- ja hyötykeskeiselle kansalaiskasvitykselle. Kallioniemen (2007b, 46) mukaan eurooppalaiset uskonnon opetuksen asiantuntijat jakavat näkemykset uskonnon opetuksen ja demokratian toteuttamisen yhteenkuulumisesta. Näkemyksen Kallioniemi katsoo perustuvan siihen, että uskonto ja yhteiskunnan eettiset arvot ja normit kietoutuvat yhteen. Hän tuo esille hyvin samankaltaisen näkemyksen kuin etiikanopetuskeskusteluun osallistuneet uskontoon sidottua etiikkaa puolustaneet toimijat: *Uskonnon opetuksen avulla yhteiskunta voi ylläpitää moraalista perustaansa.*

## 6. YHTEISEN ETIIKAN MAHDOLLISUUDET JA MAHDOTTOMUUKSET

Sekä yhteisen etiikan puolustajat että vastustajat ovat esittäneet kantansa tueksi argumentteja, jotka liittyvät moraalin perustaan. Liikutaan perustavaa laatua olevan moraalifilosofisen kysymyksen äärellä: voiko kaikille yhteistä etiikkaa ylipäänsä olla olemassa? Kysymyksellä universaalien moraalin mahdollisuudesta on huomattava vaikutus kaikkeen kasvatusajatteluun (ks. esim. Kallio 2005, 25), mutta erityisesti etiikan opetukseen.

Itsenäisen etiikan puolustajat ovat esittäneet kaikille yhteisen etiikan mahdollisena ja tavoiteltavana ratkaisuna. Mahdottomuus on sen sijaan ollut keskeinen osa etiikan vastustajien retoriikkaa. Kysymys vaikuttaa kiinnittyvän keskusteluun osallistujien metaeettisiin taustaoletuksiin. Tarkastelen tätä luvun osissa 6.1 ja 6.2.

Etiikanopetuskeskustelut ovat siis olleet puhetta mahdollisesta ja mahdottomasta. Tulkitsem, että kysymys liittyy kuitenkin vähintään yhtä paljon valtapoliitikkaan kuin tosiasialliseen käsitykseen moraalin luonteesta. Mahdotonta on ollut se, mikä on puhuttu tai mikä on kannattanut reaal- ja valtopoliittisista syistä puhua mahdottomaksi. Luvun osassa 6.3 tarkastelen etiikan opetusta valtopoliittisena kysymyksenä.

### 6.1 PUHE MORAALIN PERUSTASTA

#### *Ihmislunnon parhaimmat taipumukset vai viheliäistä humbuugia?* – moraalin perusta 1920-luvun keskustelussa

Hegeliläisnollmanilaisen nationalismin säilyttämässä suomalaisessa keskustelussa moraalit sidottiin uskoon yleisesti vielä 1900-luvun alkupuolellakin. Uskonnosta irrotetusta etiikasta keskusteltiin kuitenkin älymystön piirissä 1800-luvun lopulla, olihan valistusaika tuonut eurooppalaiseen sivistyskäsitykseen uskonnollisista auktoriteeteistä, maallisista ja taivaallisista, vapaan moraalin. Filosofisen yhdistyksen perustaja Thiodolf Rein<sup>411</sup> piti yhdistyksen kokouksessa 1892 alustuksen, jossa esitti moraalin olevan periaatteellisesti itsenäistä uskoon nähden. Myös Edward Westermarck korosti puheenvuorossaan etiikan ensisijaisuutta uskoon nähden. (Luoma 1967a, 44–45.)

Myöhemmin teoksessaan *The Origin and Development of Moral Ideas* Westermarck esittää, että moraalit arvostelmat perustuvat tunteisiin ja yhteisöjen koon kasvaessa moraalin perustana oleva sympatian tunne on laajentunut kattamaan lähipiirin ja perheen lisäksi yhä suuremman joukon ihmisiä. Moraali on siis biologinen, sosiaalinen ja historiallinen ilmiö, ja moraalin luonne riippuu sen synty-yhteisöstä. (Westermarck 1906, 117.)

411. Thiodolf Rein (1838–1919) toimi Helsingin yliopiston filosofian professorina, rehtorina ja sijaiskanslerina. Jussi Pikkusaaren mukaan hän edusti ”näkyvimmin, kauimmin ja arvovaltaisimmin” uskonnollista vapaamielisyyttä Suomessa. (Pikkusaari 1998, 24.)

Westermarck joutui puolustamaan myös uskonnonvapausvaatimuksia syytöksiltä, joiden mukaan täydellinen uskonnonvapaus heikentäisi kansan siveyttä. Westermarckin mukaan uskonnonvapaus olisi etiikalle vahvempi tuki kuin uskontopakko, sillä tärkeimpien moraalikäsitteiden ydin on ihmisessä itsessään. (Westermarck 1907, 32–36.)

Ernst Lampén (1906, 85–86) hyökkäsi Prometheus-yhdistyksen kokouksessa erityisen kärkevästi Raamattuun pohjautuvaa siveysoppiä vastaan ja kritisoi uskonnon opetuksen opinkappaleita, jotka eivät kestä järjen, kokemuksen eikä historiallisen tutkimuksen tarkastelua.

Sosiaalidemokraattien parissa kristillisen etiikan universalisuus myös tyrmättiin, kuuluihan vallankumouksellisen marxilaisuuden aatesisältöön käsitys moraalin suhteellisuudesta: arvot ja normit riippuivat oman aikansa poliittisista ja taloudellisista tarkoituksenmukaisuusnäkökohdista.<sup>412</sup>

Hilja Pärssinen vaati uskonnon opetuksen korvaamista siveysopilla ja yhteiskuntaopilla, sillä *opetuksen arvo vaatii, että opettavan aineen sisällön on oltava totta*. Uskonnoton siveysoppi voisi herättää oppilaisia halun parantaa oloja tässä elämässä ja tehdä hyvää hyvän itsensä tähden, ei helvetinpelon vuoksi. (Pärssinen 1908, 3, 11, 18.) Pärssisen käsitys siveysopista sisältää varsin moderneja moraalisen arvostelukyvyn ja etiikan muodollisten ajattelutaitojen piirteitä. Pärssisen mukaan siveysopissa olisi otettava huomioon eettisten arvostelmien ja moraalikäsitteiden muuttuminen ja kehittyminen, eikä vanhoja arvoja saisi tyrkyttää oppilaille itsestäänselvyyksinä. Siveysopin on oman ajan ihanteiden lisäksi opettettava oppilaille totuuden halua, jotka kannustaisivat heidät vielä korkeampia siveyskäsitteitä, ehkä vielä *tuntemattomia, kohti*. Pärssinen kritisoi uskonnon opetuksen johtavan usein eettisten normien ulkooppimiseen ja kaksinaismoraaliin, kun taas tunnustukseton siveysoppi voisi aidosti herättää omantunnon.<sup>413</sup> (Pärssinen 1908, 11–12.)

Myös Väinö Jokinen ehdotti uskonnon korvaamista uskonnon historialla ja moraaliopeuksella, joka perustuisi marxilaiseen moraalikäsitteeseen. Jokinen esitti siveysopin perustaksi eettisten normien johtamista ihmisluonnon yhteisistä perusteista ja yhteiskuntaelämän tarpeista. (Jokinen 1906, 67, 73.)

Yhteisen siveysopin puolustajat vetosivat itsenäisyyden alussa yleisinhimilliseen, uskontokunnista riippumattomaan moraaliiin sekä uskontorajat ylittävän moraalin tarpeeseen yhteiskunnallisen elämän toimivuuden turvaamisessa. *Helsingin Sanomien* (25.2.1922) mukaan siveellisen kasvatuksen tavoitteena on *valistunut, siveellinen tunto*.

Zachris Castrén (1922a) korostaa moraalin autonomisuutta uskonnosta: *Moraalia on moraaliopeuksessa perusteltava niin paljon kuin mahdollista liittyen ihmisluonnon parhaimpiin taipumuksiin, myötätuntoon, yhteiskunnan elämänehtoihin, itsehillinnän kykyyn, velvollisuudentuntoon ja kaikkeen siihen mikä ihmisoloissa on moraalille otollista*. Opetus ei saisi kuitenkaan unohtaa uskonnon moraalille tarjoamaa tukea. Castrénin mukaan on myös tunnustettava, että tieteellisessä siveysopissa on erimielisyyksiä ja ristiriitaisuuksiakin mutta silti yhteisen pohjan tavoittelu on mahdollista: *Asianlaita on se, että siveys, moraalii, ei ole yleisten teoriain ja abstraktisten käsitteiden varasto, vaan ihmiset muodostavat todellisessa käytännöllisessä elämässä siveellisiä arvosteluja, vaikeivat he olekaan siveystieteen teorioista perillä. - - - Yksipuolisten yleisteoriat noudattaminen vie helposti yksipuoliseen fanatismiin, häikäilemättömyyteen ja kiihkoiluun. Meidän on vedottava siihen, mitä me omantuntonne, elämäkokemuksemme ja asian eri puoliin kohdistuvan harkinnan perusteella tajuamme oikeaksi*. (Castrén 1922c.)

412. Esimerkiksi Yrjö Sirola muistuttaa pienoistutkielmassaan *Piirteitä siveyskäsitteiden kehityksestä Letourneau -Ellen Keyn mukaan* moraalii -sanan tapaan (lat. *mores*) viittaavasta etymologiasta. (Sirola 1905, 3.)

413. Pärssinen pysyi samoilla linjoilla toimiessaan vuonna 1918 kansanvaltuuskunnan kouluneuvostossa, jossa hän esitti uskonnon opetuksen sijaan koulujen opetusaineeksi yhteiskuntatietoon perustuvaa etiikan opetusta. (Kena 1979, 54–58; Reijonen 1980, 139.)

Myös kouluneuvos Franssila korostaa, että siveysopilla piti olla oma Raamatusta<sup>414</sup> riippumaton pohjansa. (9. kansakoulujen piiritarkastajien kokous 1920, 23.)

Oskari Mantere piti harmillisena siveysoppikysymyksen kietoutumista kiistaan uskonnon ja moraalien suhteesta, sillä se ei ollut eduksi pedagogisille pyrkimyksille tehostaa moraaliopeutusta. Mantereen kanta siveysopetukseen olikin varsin pragmaattinen: oma oppiaine mahdollistaisi vaikeiden elämänkysymysten tarkastelun puhtaasti etiikan näkökulmasta. (Mantere 1914b, 326.)

Myös Soininen (1922d) piti selvänä, että niin uskonnollisilla kuin uskonnottomillakin kansalaisilla oli yhteinen moraalinen tietoisuus, jonka käsitteitä eriuskontoiset ihmiset tarvitsivat yhteiselämään kansalaisina. Tammisen (1967b, 131–132) mukaan Soininen katsoi asiaa lähes yksinomaan pedagogiselta kannalta, eikä hänen mielestään opetuksessa tarvitsisi edes kajota moraalien perusteisiin.

Soinisen moraalikäsitteiden perustasta on tutkimuksessa esitetty erilaisia tulkintoja. Kenan (1979, 295) mukaan Soininen edusti maltillista muotoa positivistisen maailmankuvan autonomisesta moraalikäsitteestä. Sainio (1960, 64–65) taas yhdistää Soinisen moraalikäsitteiden ennen kaikkea Uuden Testamentin etiikkaan.

Soininen ei halunnut määritellä siveysoppia tiukan kristilliseksi vaan tyytyy muotoilemaan asian sivistysvaliokunnan mietinnön johdannossa seuraavasti: ettei *siveysopin opetuksessa ole kajottava uskonnollisiin opinkappaleisiin ja että opetuksen sisällitys ei poikkea yleisesti hyväksytyistä siveellisistä periaatteista semmoisine kuin ne pääasiassa yhtäpitävästi ilmenevät sekä tieteellisessä eettisessä tutkimuksessa että myöskin Uudessa Testamentissa*. (VP 1921 Asiak.II, HE n:o 49. Sivistysvaliokunnan mietintö n:o 11.)

Vuonna 1922 Soininen myös esittää, etteivät ranskalaisen siveysopin opetuksen periaatteet ole uskonnonvastaisia, vaikka hän parikymmentä vuotta aikaisemmin oli arvostellut Ranskan moraalipedagogiikkaa nimenomaan kristinuskonvastaisuudesta. (Soininen 1922a, 5.) Ilmeisesti Haagin kokemukset ja lähempi asiaan perehtyminen saivat Soinisen muuttamaan kantansa. Suomessa ranskalainen etiikan opetuksen malli nähtiin kuitenkin yleisesti uskonnonvastaisena, mikä ratkaisevalla tavalla heikensi Soinisen ehdotuksen läpimenomahdollisuutta.

Epäilyihin siveysopin epävarmasta luonteesta Soininen toteaa, että yhtä hyvin voitaisiin pelätä, mitä esimerkiksi historiaan tai luonnontietoon tulevaisuudessa sisällytetään. Soininen painotti ehdottamansa siveysoppiaineen konkreettisuutta ja käytännönläheisyyttä ja piti suurena väärinkäsityksenä ajatella, että siveysoppi pyrkisi kokonaisen ja eheän maailmankatsomuksen luomiseen niin kuin uskonnonopetus. Se ei olisi mahdollistakaan, sillä siveysopin tunneille osallistuvilla saattoi olla hyvin erilaiset taustat, eikä Soinisen mukaan *kenellekään, sen vähempää kristitylle kuin juutalaiselle tai muhamettilaisellekaan* yritettäisi tarjota uskonnolle vierasta uutta elämänkatsomusta. (Soininen 1922b.)

Soinisen siveysoppisuunnitelmista heijastuu kuitenkin selvä kristilliseettinen näkemys. Soininen pyrkii välttämään kysymystä moraalien perustasta tai perustelemaan kristillisen ja autonomisen moraalikäsitteiden yhteensopivuuden, kuitenkin vahvasti kristilliseen etiikkaan nojautuen. Esimerkiksi Maalaiskansakoulun opetussuunnitelman siveysoppia kuvaavasta osuudesta on nähtävissä kaikuja niistä perusteluista, joita Soininen oli kaikille yhteisen siveysopin puolesta muutamaa vuotta aiemmin käyttänyt. Suunnitelman<sup>415</sup> mukaan opetuksen on liikuttava yksilöetiikan piirissä ja tapahduttava uskonnollisesti täysin puolueettomassa hengessä, mutta toisaalta siinä korostetaan, ettei opetus saisi sisältää *mitään, joka on ristiriidassa*

414. Kouluneuvos Haapanen oli vastannut tähän, ettei varsinaista moraalioppia muutoin kuin olennaisena osana Raamatua ole olemassa. (9. kansakoulujen piiritarkastajien kokous 1920, 23.)

415. Uskonnonhistorian määrittelyn komitea koki Saineen (2000, 75) mukaan vaikeaksi, sillä kokemusta objektiivisen uskonnonhistorian opetuksesta koulussa ei ollut. Komitea suositteli aiheeksi kaikissa uskonnoissa ilmenevää uskoa kuoleman jälkeiseen elämään, jumaluuden voimaan ja suuruuteen, sen ankkuriin moraalikäsitteisiin ja vanhurskaaseen tuomitsemiseen.

uskonnollisen maailmankäsityksen kanssa tai omansa sitä heikentämään. Suunnitelman mukaan puolueettomuuden noudattaminen on kansakouluikäisten lasten kanssa mahdollista, sillä vasta vanhempana oppilas saattaisi alkaa kysellä siveellisyyden perusteita. Ja vaikka lapsi asiaa kyselisi, ei opetuksessa siihen olisi lupa ottaa kantaa, kuten ei luonnontieteissä puhuta materialistisesta luonnonfilosofiasta tai historiassa materialistisesta historiakäsityksestä. *Samoin kuin näissä opetusaineissa, samoin myöskin siveysopin opetuksessa tosiasiat opetetaan semmoisinaan pohtimatta kysymystä kaiken alkuperästä.* Puolueettoman siveysopetuksen mahdollisuutta perusteltiin jälleen myös sillä, että muissakin oppiaineissa opettaja saattoi edistää siveellisiä arvoja, kuten historiassa isänmaanrakkautta. (MOPS 1925, 102–104; ks. myös Saine 2000, 75.)

Siveysopin vastustajat eivät jakaneet ajatusta yleisinhimillisestä moraalista. Paavo Virkkunen vastasi uskonnotonta moraalial puolustaneelle Lampénille: *Maisteri Lampénin kirjoitus on kokonaisuudessaan ”viheliäisintä humbuugia” mitä meillä milloinkaan on kouluasioista kirjoitettu.* (Virkkunen 1906, 40.)

Westermarckin emotivistinen näkemys oli vastakohta teologiselle ilmoitusperäiselle moraalille, ja kirkolliset piirit esittivätkin sitä vastaan vahvaa kritiikkiä. Teologit eivät voineet hyväksyä moraalien yhteiskunta- ja aikasidonnaisuutta. Esimerkiksi kasvatustieteen professori Waldemar Ruin kritisoi eettistä relativismia eikä hyväksynyt objektiivisten arvojen ja universaalien sääntöjen, ”kaiken, minkä yhteiskunta on pyhittänyt hyväksi tavaksi” epäilyä. (Jalava 2005, 223–225.)

Kirkolliskokous piti uskonnon ja moraalien sidettä niin ehdottomana, että ehdotti uskonnonvapauskomitean mietintöön 1908 antamassaan lausunnossa muutosta, jonka mukaan kaikkien lasten olisi tunnustuksesta huolimatta otettava osaa uskonnon opetukseen. Uskonto oli kirkolliskokouksen mukaan moraalisen kasvun perusta. (Tamminen 1967a, 64–65; Saine 2000, 72.) Senaatti ei ottanut tätä kirkolliskokouksen ehdotusta huomioon lakiesitystä laatiessaan, mutta on kiinnostavaa myöhempien etiikanopetuskeskustelujen kannalta, että myös uskonnonvapauslain vastaista kaikille pakollista uskonnon opetusta kannattavaa ehdotusta on perusteltu uskonnon ja moraalien siteellä.

Kailan ja Virkkusen mukaan uskontoa ja moraalialia on mahdotonta erottaa toisistaan, mistä kertoo jo Jeesuksen persoona korkeimpana moraalisen ihanteena. (Kaila 1922, 21–24; Virkkunen 1924, 55–66.) Kaila otti eduskunnassa kantaa uskontoon sidotun moraalien puolesta: *Moraalittomuus ja rikollisuus ovat kieltämättä meidän kansassamme viimeisinä vuosikymmeniä kasvaneet ja ne ovat kasvaneet samassa määrässä kun uskonnon vaikutusvalta on vähentynyt ja kun on ollut huomattavissa agitatsioina uskontoa vastaan.* (Vp 1920. Ptk II, 996.) Samoin argumentoi kouluneuvos Haapanen, jonka mukaan varsinaista moraaliooppia muutoin kuin olennaisena osana Raamattua ei ole olemassa. (9. kansakoulujen piiritarkastajien kokous 1920, 23.)

G. G. Rosenqvistin mukaan moraalissa ei ole kyse yksilöiden ja yhteiskunnan välisestä suhteesta, kuten Lagerborg oli väittänyt, vaan ennen kaikkea yksilön suhteesta ikuisen jumalalliseen lakiin. Ilman tuota lakia eettisiä arvoja olisi mahdoton perustella. G. G. Rosenqvistin näkemyksessä uskonto ja moraalial kuuluvat erottamattomasti yhteen ja ilmentävät tuota ihmisen transsendentaalisen jumalasuhteen kahta eri puolta. (Jalava 2005, 222; G.G. Rosenqvist 1922a; 1922b.)

G. G. Rosenqvistin mukaan metafyyminen kysymys luonnollisesta ja ylikuonnollisesta todellisuuden perustana on jakanut ihmisiä kautta aikojen ja on mahdotonta olla valitsematta puolta materialismin ja idealismin välillä. Myös siveysoppi perustuisi tällaiseen sitoumukseen, ja jos se ei perustuisi transsendenttiin, perustuisi se vääjäämättä naturalistiseen maailmankatsomukseen. Sen vuoksi Soinisen maalailemaa itsenäistä, mutta kristinuskon kanssa sopuisuudessa annettavaa siveysoppia ei voisi G. G. Rosenqvistin<sup>416</sup> mukaan olla olemassakaan:

416. Etiikan opetusta vastustaneet teologit painottivat myös, että kritiikki kristinuskon dogmaattisuutta tai ”taikauskoisuutta” kohtaan ei ollut perusteltua. He korostivat kannattavansa uskonpuhdistuksen moraalialia, joka oli vapautunut ”keskiajan katolisesta kaksinaisesta siveellisyydestä”. G. G. Rosenqvist alleviivasi us-

*Sådant hjärtat är, sådant är systemet.* (G. G. Rosenqvist 1922b, 8, 15, 30; Tamminen 1967b, 132.)

Myös Kailan ja Virkkusen mielestä itsenäisen siveysopin ideaan sisältyy elimellisesti ja välttämättä kristinuskonvastaisuus (Kaila 1922, 21–24; Virkkunen 1924, 55–66; Virkkunen 1922b, 90–92). Ingman katsoo, että erillinen siveysoppi merkitsisi kahden eri moraalien opettamista lapsille. (Ingman 1922b; Välimäki 1998, 239.)

*Ihmisrakkauten vaateet ja henkisen materialismin hyiset tuulet*

#### – moraalien perusta 1960-luvun keskustelussa

Peruskoulu-uudistuksen alla käydyssä kulttuurikeskustelussa vapaa-ajattelijat ja humanistit kritisoivat kristinuskoon sidottua etiikkaa ja ottivat kantaa universaalien, tunnustuksettomien etiikan puolesta. Puheenvuoron allekirjoittaja Pehr Charpentier (1961, 172–173) kritisoi kristillistä perisyntikäsitystä eettiselle kehitykselle haitallisena ja puolustaa inhimillistä, järkeen perustuvaa moraalialia.

Annika Takalan mukaan on tärkeää, että normien erilaisuudesta huolimatta pluralistisessa yhteiskunnassa voidaan päätyä johonkin muuhun ratkaisuun kuin relativismiin. Ihminen on itse vastuussa siitä, mitä normeja hän valitsee noudatettavaksi. (Takala 1963, 250.) Myös Urpo Harvan mukaan etiikan opetuksen tehtävä on paitsi antaa tietoa siitä, mitä yhteiskunnassa pidetään hyvänä ja pahana, myös esittää, mikä todella on hyvää ja pahaa. Osa kysymyksistä on sellaisia, jotka voi jättää oppilaiden itsenäisesti harkittaviksi. Relativismiin ei kuitenkaan pidä sortua, vaan on lähdettävä siitä, että jotakin todella voidaan pitää hyvänä ja jotain pahana. Esimerkiksi itsenäistä ajattelua ei totalitaristisissa maissa pidetä hyvänä, mutta se on silti tärkeä arvo. (Harva 1963b; Harva 1964, 188–189.)

Vuonna 1967 Harva tarttui kansanedustajille lähetetyn muistion väitteisiin. Hän ihmetteli väitettä yhteisen eettisen kasvatuksen pohjan löytämisen mahdottomuudesta, sillä tosiasiaa tällainen pohja oli olemassa jo sisäänrakennettuna koulun opetussuunnitelmaan. Jos yhteiskunta ylimalkaan hyväksyy kouluopetuksen, hyväksyy se jo jonkinlaisen arvojen ja normien järjestelmän opetuksen pohjaksi. Harva (1967b) kirjoittaa: *Ei vain kouluopetus, vaan myös kouluelämä pohjautuu tiettyihin arvoihin ja eettisiin normeihin. Maailman kaikissa kouluissa kasvatetaan rehellisyyteen eikä valehtelemiseen, ahkeruuteen eikä laiskotteluun, järjestykseen eikä epäjärjestykseen, opettajan kunnioittamiseen eikä halveksumiseen, työn eikä huvittelun ensisijaisuuteen. Ei liene ainoatakaan koulua, jossa opetettaisiin, että onnettomuuteen joutunut toveri on jätettävä ilman apua tai että oppilaiden on käytettävä väkivaltaa tavoitteidensa saavuttamiseksi.*

Harva pitää myös ongelmallisena sitä, jos uskonnon yhteydessä opetettava etiikka on julistavaa niistäkin asioista, joista yhteiskunnassa vallitsee erimielisyys. Hän ottaa esimerkiksi avioerolapsen kohtuuttoman aseman uskonnontunnilla, jossa opettaja julistaa Uuden Testamentin perusteella avioeron moraalittomaksi synniksi. Siksi olisi parempi pohjata koulun eettinen opetus kristinuskoa yleisempään arvojärjestelmään. (Harva 1967b.)

Matti Luoma analysoi moraalien perustaa sekä uskonnon ja moraalien suhdetta useassa julkaisussa 1960-luvun alkupuolella (esim. 1963a, 1963b, 1963c, 1964a). Luoma näkee mahdollisena erottaa uskonnon ja moraalien suhteesta viisi näkökulmaa:

- Uskonnon ja moraalien välillä on luonnostaan yhteys, sillä moraalit ovat vain yksi uskonnon osa-alue. Tämä moraalinen sisältö on Luoman mukaan useimmissa maailmanuskonnoissa sama.
- Uskonto on riippuvainen moraalista, sillä edellinen tarvitsee jälkimmäistä kasvatuksellisiin tarkoituksiin. Luoma näkee Freudin yliminässä kaikuja uskonnollisesta

---

konnollisen moraalien kykyä kehittyä maailman mukana. (Rosenqvist 1922a, 35; Kaila 1922, 15–17; KM 10.10.1922.)



jumalisästä: *silti on vaikeaa olla näkemättä tämän konstruktion takana, eräänlaisena tiedostamattomana jälkikuvana, kristillistä omatuntoa Isä Jumalan äänenä.*

- Moraali on riippuvainen uskonnosta, koska se tarvitsee tätä asiallisloogiseksi perustaksi sekä ihmisten käyttäytymisen motivaattoriksi. Jos ihminen nähdään heikkona ja kurjana, voidaan uskonto perustella motivaationa moraaliseen toimintaan.
- Uskonto ei ole riippuvainen moraalista, sillä ”usko yksin” riittää, minkä lisäksi uskoon ankkuroimaton ihmiselämä on moraalisenakin arvoton. Perisyntisyyden, turmeltuneisuuden ja predestinaation oppeihin sisältyy Luoman mukaan loogisestikin se käsitys, että pelastuksen näkökulmasta saattaa kaikki moraalii osoittautua jopa merkityksettömäksi. Luoma toteaa, että Lutherin teologiselle etiikalle jättämä perintö on raskas.
- Moraali ei ole riippuvainen uskonnosta, koska sillä on jo riittävä perusta (teoriassa ja käytännössä) itsessäänkin. Valistusajana tapahtui Luoman mukaan eräänlainen moraalii itsenäisyysjulistus. Luoma arvioi, että *moraalii itsenäisyyden viimeistä aatehistoriallista vaihetta edustaa nähdäkseni ateistinen eksistentialismi ihmisen valinnan vapauden ja pakon korostuksineen.* (Luoma 1963a, 20.)

Luoma yhtyy Westermarckin kristinuskokritiikkiin: etiikanakin kristinusko on oleellisesti pelastusoppia. Lähimmäisenrakkautta julistetaan evankeliumeissa oman pelastuksen välikappaleena, mikä etiikan historiassa on *tarkkaan ottaen eräänlaista egoistista hedonismia* –. (Luoma 1963b, 9–11; Luoma 1964a, 33.)

Paavalin<sup>417</sup> näkemystä ihmisen kyvyttömyydestä parantua ja oppia ”yksin uskosta ilman lain tekoja” Luoma pitää Westermarckin tavoitin moraalitajua loukkaavana. (Luoma 1963b, 9–11.) Luterilaisessa uskonopissa ajatellaan ihmisen voivan olla siveellinen vain uskonsa ja armon kautta. Tästä lähtökohdasta eettisen kasvatuksen pitäisi tähdätä vain uskoon tulemiseen, mistä eettinen toiminta sitten seuraisi itsestään<sup>418</sup>. (Luoma 1964a, 33–35.)

Kristillisestä moraalikäsituksesta seuraa Luoman mukaan umpikuja: maailmassa on paljon kristillisenkin etiikan tunnusmerkit täyttävää eettistä toimintaa, joka ei kuitenkaan perustu kristilliseen uskoon, ja toisaalta esiintyy tuskin yhtään esimerkkiä kristillisestä eettisestä toiminnasta, joka perustuisi vain ja ainoastaan kristilliseen uskoon. Luoman mukaan on hyvin tiedossa, että eettiset periaatteet ovat hyvinkin samanlaisia eri kulttuureissa ja uskonnoissa. (Luoma 1963c, 9.)

Luoman mukaan eettisen kasvatuksen kytkeminen uskoon on paitsi tarpeetonta, myös haitallista. Syynä tähän on uskonnon ja moraalii alueiden riippumattomuus toisistaan ja kuvatut kristillisen etiikan ongelmat mutta myös se, että kristinusko on modernissa maailmassa yhä heikommin ihmisten käyttäytymistä motivoiva tekijä – näin etiikan kytkeminen uskoon voisi johtaa etiikan hylkäämiseen<sup>419</sup>. (Luoma 1964a, 34.)

Luoma pitää modernia humanismia parempana vaihtoehtona koulun etiikan opetuksen pohjaksi. *Eettillistä käytäntöä ei ole ylipäänsä mielekäästä ankkuroida johonkin irrationaliseen uskonoppiin tai metafysiikkaan, vaan kestävämmälle ja nimenomaan rationaalille perustalle.* (Luoma 1963c, 10.)

417. Westermarck korosti eroa Jeesuksen ja Paavalin eettisten oppien välillä: siinä missä Jeesus korosti omia hyviä tekoja, Paavali korosti taivaallista sovitusyötä. Jeesus ei tietenkään voinut uskoa omaan kuolemaansa ja ylösnousemukseensa. Augustinuksen näkemys Aatamin perisyntisestä sinetöistä tämän eettisesti kestävämmän teologisen opin. (Luoma 1963b, 10–11.)

418. Tähän kritiikkiin Takala (1964, 37) yhtyy. Hänen mukaansa on erityisen ongelmallista, jos usko asetetaan ikään kuin kynnykseksi eettisen käyttäytymisen eteen.

419. Luoman mukaan nuorisorikollisuuden kasvu on tämän ilmiön, jos ei välitön, niin ainakin paralleeli korostaja. (Luoma 1964a, 34.) Myös Vasama (1965, 66) toteaa, että uskonnon ja luonnontieteellisen maailmankuvan korjaamaton ristiriita on omiaan murentamaan kypsytettävän nuoren moraalista selkärantaa.

Myös Väinö Voipion mukaan uskonnosta irrotetun etiikan opetuksen pitäisi perustua humanismiin, joka *tunnustaa antiikin ja evankeliumin siveelliset vaateet, mutta on katkonut välinsä ihmisyyttä painavien ja halventavien katsomusten kanssa*. Erityisesti oppia perisyynnistä Voipio pitää kasvatusta rikkovana ja ihmispersoonaan loukkaavana. Voipion mukaan kristillinen etiikka ei edes ole ainutlaatuisista, vaan yleisinhimillinen, antiikin, humanismin ja valistuksen perintöön pohjautuva etiikka sisältää samat arvot ja ohjeet. Keskeinen ero on Voipion mukaan siinä, että luterilaisen katsomuksen mukaan siveellisen toiminnan ehtona on usko pelastukseen. Tämä irrationaalinen puhe tehoaa Voipion mukaan vain jo valmiiksi uskoviin, mutta muille siitä ei ole eettisen toiminnan motivaattoriksi. (Voipio 1964b, 11.)

Kaikille yhteistä etiikkaa koulunuudistustoimikunnassa kannattanut Reijo Virtanen (1972a, 101–103) kirjoittaa, että kristinuskko on vain eräs etiikan sisäistämismahdollisuus ja että on olemassa myös uskonnosta riippumattomia eettisiä normistoja. Hän hahmottelee näkemystään etiikan opetuksesta seuraavasti: *Nykymaailman ylivoimaisimmin yleisimmin ja laajimmin hyväksytyt eettiset normit sisältyvät Yhdistyneiden kansakuntien Ihmisoikeuksien julistukseen. Tämä normisto antaisi käsittääkseni perustan sellaiselle koulussa opetettavalle sosiaalietiikalle, jota painavin perustein voitaisiin pitää kaikille pakollisena oppiaineena. Se olisi mielestäni vaihtoehto joka korvaisi nykyiseen pakolliseen uskonnonopetukseen sisältyvän etiikan opetuksen.*

Virtasen ja Koskenniemen etiikanopetuskannan tueksi asettuneen Kyöstiön mukaan on selvää, ettei ihminen tule toimeen ilman moraalinormeja, mutta niiden oppiminen voidaan saavuttaa monella muullakin tavalla kuin uskonnon avulla. Kansainvälistymisen myötä olisi hyvä opettaa nuorille uskonnon suhteen neutraalia arvojärjestelmää. Kyöstiön mukaan on ongelmallista, että kristillinen etiikka vaatii hyväksymään pohjakseen tieteen tulosten kanssa ristiriitaisia, tiettyyn historiallisena aikana syntyneitä käsityksiä, joita jotkut pitävät jumalallisena ilmoituksena. Neutraalin etiikan opetuksen luominen ei ole helppoa, mutta Soinisella oli siihen Kyöstiön mukaan jo hyvä malli. (Kyöstiö 1966, 6.)

Ihmisestä itsestään lähtevää etiikkaa korostetaan myös *Suomen Sosialidemokraatissa: Kun tähän otetaan vielä se, että oletetun jumalan mieltä ei tiedä kukaan maan päällä kulkeva, niin miksi muulla, kuin ihmisten normeilla, olisi jotain tekemistä siveysopissa?* (Salonen 1967.)

59:n puheenvuorossa otettiin vahvasti kantaa yleisinhimillisen etiikan puolesta. Puheenvuoron mukaan kaikki elämän perustavimmat eettiset ohjeet ovat tunnustuksesta riippumatta samat kaikille ja ero syntyy vasta siitä, kun *uskonnonopetus teologisten perusteiden pohjalta sisältää tiettyjä käskyjä ja kieltoja, joita yleisinhimillinen etiikka ei tunnusta.* (Puheenvuoro 1967.)

Strömmer (1967b, 4) korostaa moraalista yhteisöä koossa pitävänä voimana: *Moraali (–”tavat”) on jotakin, jonka omaksumme luonnostaan, ilman tietoista päätöstä ja perusteluja jo lapsuudessamme, koska emme muuten tulisi hyväksytyksi yhteisössä, johon olemme syntyneet. Mitään yliluonnollista perustelua ei tähän tarvita.* Yhteiskunnan kannalta keskeisimpiä opetettavia arvoja ovat lähimmäisenrakkaus, humaniteetti ja suvaitsevaisuus. Humanistinen etiikka on Strömmerin (1967a, 3) mielestä asetettava yhteiskunnassa kristillisen etiikan edelle, sillä humanistinen etiikka on yleispätevää, eikä sen omaksuminen edellyttänyt uskoa, mutta se on silti uskavaiselle yhtä hyväksyttävä kuin ei-uskavaisellekin.

Luoman (1967a, 4) mukaan Poijärven koulunuudistustoimikunnan mietinnössä esitetään kulttuuri-ihmisen ideaali, mutta toisin kuin toimikunta päätyy toteamaan, se saavutettaisiin parhaiten opettamalla yleisinhimillistä etiikkaa ja sen yleispäteviä, kaikkien nykyuskontojen ja aatteiden jakamia arvoja, kuten *rehellisyys, rohkeus, totuudellisuus ja lähimmäisenrakkaus.*

Hemánus (1967b, 4) ei hyväksy Puheenvuoron kriitikoiden arvostelua siitä, että uskonnosta irrotettu etiikka olisi vain deskriptiivistä ja toteavaa. Hemánus toteaa, ettei tiedä, mitä ”toteava” moraalilla on, ja kertoo itse kannattavansa *tavoitteista, jopa tavallaan normatiivista*

*moraalia, jonka tavoitteita ovat ihmisarvon kunnioitus, rauha, nykyistä suurempi sosiaalinen oikeudenmukaisuus ja suvaitsevaisuus jne.*

Monet julkisuudessa Puheenvuoroa kommentoineet allekirjoittajat tuoutuivat Puheenvuoron leimaamisesta kommunistiseksi ja vastineissaan näihin syytöksiin hahmottelivat eräänlaista intellektuellia ateismia tunnustuksettoman opetuksen aatteelliseksi perustaksi.

Paavo Voipio<sup>420</sup> (1967, 6) puolustaa yhteisöidonnaisuudesta vapaata ateismia ja kieltää pitävänsä minkään arvoisena sellaista aatetta, jonka käyttövoimana on vain marxilainen ajattelu. Voipio myös toteaa kommunistiksi leimaamisen olevan kirkollisten piirien strategia. *Vapaa intellektuaalinen ateismi sen sijaan on järkyttävän vakava kannanotto, johon sisältyvät eettiset vaateet ovat samat ja yhteiset kaikille ja joiden noudattamisesta ihminen yksin vastaa: oikeudenmukaisuus ja ihmisrakkaus, yleisinhimillisen etiikan kulmakivet. Juuri tämä, minkäänlaisen jumalan tahdosta riippumaton, oma- ja vapaaehtoinen etiikka on se, mikä kristillisen kirkon silmissä on (täysin käsitettävistä syistä) kaikkein vaarallisin. Nimenomaan korkeatasoisen, ei-kristillisen etiikan kimppuun kirkko on kaikkina aikoina hyökännyt armottomimmin iskuin.*

Myös Hemánus (1967, 7), Luoma<sup>421</sup> (1967a, 4) ja Harva (1967, 4; 1977, 65) pitävät kommunistisyytöksiä törkeinä ja valheellisina. He korostavat, ettei Puheenvuoro ole hyökkäys kristinuskoa itseään vastaan, vaan kannanotossa päinvastoin tunnustetaan kristinuskon myönteinen merkitys.

Annika Takala käsittelee selvityksessään opetus suunnitelmakomitealle yhteisen etiikan perustaa. Hän toteaa, että vaikka yhteistä etiikkaa on väitetty mahdottomaksi siksi, ettei voitaisi ratkaista, minkä arvojen ja periaatteiden pohjalta kaikille yhteistä opetusta annetaan, on kuitenkin mahdollista löytää kaikille yhteisen etiikan kiintopiste. Takalan mukaan olisi epärealistista olettaa, että koulun eettinen kasvatusta olisi täysin neutraalia. Samaan tapaan kuin muissakin oppiaineissa rakennetaan ihmiskunnan yhteisten tiedollisten saavutusten varaan, ei etiikkasakaan oppilaita voi laittaa lähtemään nollasta, vaan opetuksen perustaksi on nostettava ihmiskunnan yhteinen eettinen kehitys. Tästä selvimpänä osoituksena on YK:n yleismaailmallinen ihmisoikeuksien julistus. Julistuksen yhtäläisten ihmisoikeuksien periaatteiden suhteen etiikan opetus voi, ja sen Takalan mukaan pitääkin, olla tunnustuksellista, eikä voi ajatella, että objektiivisuuden nimissä peruskoulussa olisi yhtäläisesti opetettava ihmisoikeuksien julistuksen hengen vastaisia periaatteita. (Takala 1968, 7–8, 13, 15.)

Takalan mukaan uskonnot asettavat aina ihmisille myös eettisiä veloitteita ja pitkään nimenomaan uskonnot ovatkin huolehtineet eettisestä kasvatuksesta. Toisaalta jotkin uskonnon edustajat ovat Takalan mukaan vastustaneet uskonnon pelkistämistä eettiseksi järjestelmäksi ja korostaneet yhteyttä tuonpuoleiseen. Yhteistä, tunnustuksetonta etiikan opetusta puolustavat Takalan mukaan periaatteiden sisäistämiseen liittyvät ongelmat. Jos eettiset periaatteet on erottamattomasti kytketty uskonkäsityksiin, riippuu niiden omaksuminen uskosta. (Takala 1968, 14–16.)

Takala peräänkuuluttaa avointa keskustelua yhteiskunnan arvoista, jotta koulussa annettava etiikan opetuksen tavoitteet voitaisiin määritellä selkeämmin. Takalan mukaan kaikessa kasvatuksessa on hyvä olla tietoinen indoktrinaation mahdollisuudesta. Indoktrinaation hylkääminen ei kuitenkaan merkitse sitoutumattomuutta mihinkään arvoihin tai periaatteisiin. (Takala 1968, 13, 16.)

420. Paavo Voipio oli Vapaa-ajattelijain liiton puheenjohtajan ja tunnetun uskontokriitikon Väinö Voipion poika.

421. Luoma kommentoi marxilaisuutta edellisenä vuonna puhuessaan Työväenopistojen liiton neuvottelupäivillä. Hän piti marxilaista etiikkaa reaktionä kapitalististen kristillisten länsimaiden sosiaalietiikan petosta vastaan. Stalinismi oli tästä kammottava vääristymä, mutta marxilaisessa liikkeessä oli merkkejä paluusta alkuperäisen eetoksen pariin, samaan tapaan kuin kristinuskossa etsiydytään Jeesuksen oppeihin. (Luoma 1966, 15.)

Selvityksensä lopuksi Takala listaa vielä tarkemmin vaatimukset, joita demokraattisessa yhteiskunnassa eettisen kasvatuksen tavoitteeksi asetettujen periaatteiden pitäisi täyttää.

- 1) *Tavoitteiksi asetettujen arvojen ja periaatteiden pitäisi olla alttiina vapaalle julkiselle keskustelulle. Se puolestaan edellyttää mielipiteen- ja sananvapautta sekä riittävää tiedon tasoa yhteisössä, jotta pieni eliitti ei voi sanella tavoitteita.*
- 2) *Jokaisen uuden sukupolven täytyy pystyä kriittisesti arvioimaan edellisten sukupolvien arvo- ja kulttuuriperintöä, hylättävä niistä jotkut ja kehitettävä joitakin eteenpäin.*
- 3) *Lasten ja nuorten täytyy altistua ilmiölle, jossa ihmiset ovat aidosti sitoutuneita eettisiin periaatteisiin ja uskollisia niille. Koulu ei voi vain tarjota sarjaa erilaisia vaihtoehtoja.*
- 4) *On tärkeää, että eettiset periaatteet ovat riippumattomia kulloinkin vallassa olevien mielipiteistä. Yksilöt, jotka sisäistävät yhtäläisten ihmisoikeuksien periaatteet, kykenevät vastustamaan jos vallanpitäjät pyrkivät niitä loukkaamaan. (Takala 1968, 16–17.)*

Myöhemmin Takala tarkentaa näkemyksiään uskonnon, moraalien perustan ja koulukasvatuksen suhteista: *Jos yhteiskunnassa on transkendentiaalinen uskonto ja autoritaarisuus vallalla, voi ihmisten moraalikehitys fiksoitua tasolle, jossa sääntöjä pidetään absoluuttisina ja muuttumattomina, eikä yhteisö etene moraalien vastavuoroisuuden tasolle. (Takala 1976, 20.)*

Takala kuitenkin uskoo, että uskovatkin pitävät uskonsa moraalialueita arvokkaana siksi, että se täyttää rationaalisen, yleispätevän moraalien vaatimukset. Takala arvostaa epäautoritaarista uskonnollista kasvatusta, jossa lapsikeskeisesti ja avoimesti etsimään vastauksia elämän suuriin kysymyksiin. Takalan mukaan jotkut voivat kuitenkin haluta niin lujasti siirtää uskomuksensa ja arvonsa lapsille, että keskustelu ja vertailu tyrehtyy. Sen vuoksi moraalikasvatusta ei koulussa pitäisi sitoa uskontoon. (Takala 1976, 69.)

Takala ilmaisi viimeisessä teoksessaan *Ihmiseksi kasvaminen* kontstruktivistisen, selkeän popperilaisen<sup>422</sup> näkemyksen, jonka mukaan moraalit on maailma 3:n ilmiö, ihmisten rakentama ja sopima, mutta silti yksilöstä riippumaton ja objektiivinen. Takalan mukaan *Vallanpitäjät ovat olleet yleensä tietoisia maailma 3:n olioiden voimasta. Niinpä rajuihin vallan vaihdoksiin on usein liittynyt kouluopetuksen sisällön muuttuminen. (Takala 1996, 78.)*

Etiikan vastustajien retoriikassa etiikka kuului niin luonnollisesti, suorastaan elimellisesti uskontoon, ettei sen irrottaminen ole mahdollista. Näin katsovat esimerkiksi kansanedustajille lähetetyn muistion allekirjoittajat, joiden mukaan *miltei kaikki etiikan kysymykset liittyvät tai heijastuvat uskonnossa* (Uskonnonopetus uudistuvassa koulussa 1967). Uskonnonopettaja Virkkalan (AL 21.4.1967) mukaan etiikan opetus tapahtuu *luontevimmin Raamatun ja kirkkohistorian henkilökuvien ja kristinuskon peruskysymysten selvittelyn yhteydessä ns. läpäisyperiaatteen mukaan eli siis ilman että opetusta vartavasten pantaisiin tarjolle*. Myös Mikko Iskala (1967b, 76) kysyy, katsotaanko ylipäänsä mahdolliseksi *erottaa eettinen kasvatusta kristinuskosta*. Urpo Jokinen toteaa, että *moraaliopetus ilman uskontoa on vailla pohjaa* (POPSK pkt. 18.4.1967).

Seppo (1969, 22) arvioi, että merkittäviä kristillisiä henkilöitä ja aatesuuntia ei voitaisi opetuksessa kuitenkaan syrjäyttää. Jos heidän eettiset periaatteensa irrotetaan omasta viitekehkeistään, päädytään esittelemaan monia eri eettisiä järjestelmiä. Mahdollinen opetuksen ristiriitaisuus huolestutti. Muistiossa kansanedustajille todetaan: *Jos koulussa kuitenkin olisi kaikille pakollisena ja uskonnosta irroitettuna erillistä siveysopin opetusta, oppilaat saattaisivat joutua ennen pitkää saamaan keskenään ristiriitaista siveellistä kasvatusta. (Uskonnonopetus uudistuvassa koulussa 1967.)*

Vastustajien mukaan etiikka pohjautuu aina johonkin maailmankatsomukseen, joka väistämättä rajaa etiikan pätevyysalan vain tuon maailmankatsomuksen omaksuneiden piiriin.

422. Samanlaisen näkemyksen esitti mm. Niiniluoto (1984, 319–321; 1994, 59, 331).

*Kotimaa* (14.1.1968) pitää omituisena, että uskonnollisesti neutraalista etiikasta edes puhutaan, sillä *ei ole olemassa mitään yleistä etiikkaa*. Sellainen pitäisi luomalla luoda, mutta edessä olisi lehden mukaan silti kysymys, *mibinkä arvojärjestelmään perustuvalla etiikalle annetaan tämä arvo ja miksi juuri sille*. Kainonen (1967) ihmettelee, miksi kristinusko ei kelpaisi Suomessa moraalikasvatuksen pohjaksi, sillä kaiken moraalikasvatuksen täytyy joka tapauksessa lähteä jostakin.

Koska yhteinen etiikka tuomittiin lähtökohtaisesti mahdottomaksi, hahmottui se vääjäämättä sekulaariksi, naturalistiseksi, uskonnonvastaiseksi tai jopa totalitaariseksi. Haavio (1950, 40–41) pohtii 1950-luvulla, mille kannalle koulun olisi asetettava Soinisen ehdotaman siveysopin suhteen. Haavion mukaan on jyrkästi vastustettava moraaliopetusta, josta *viimeinenkin kristillinen väri on häivytetty ja toinen elämäнкäsitys astunut tilalle*. Se merkitsisi koulun täydellistä sekularisoimista, vaikka koulussa vielä annettaisiinkin uskonnon opetusta, sillä uskonnoton moraalin opetus on *sen henkeen soveltumaton ja vaikuttaa hajottavasti kasvatettavien elämäнкäsitykseen*. Sen sijaan, jos moraalikasvatusta halutaan antaa uskonnon opetukselle myönteisessä hengessä, on kysymys Haavion mukaan pedagoginen, ei maailmankatsomuksellinen.

*Warkauden Lehdessä* (2.4.1967) halveksitaan oppineeseen älymystöön kuuluvia 59:n veetoomuksen allekirjoittajia. Lehden mukaan *henkisen materialismin hyiset tuulet puhaltavat voimakkaimmin juuri täältä suunnalta*, sen sijaan työmiehiä tai maanviljelijöitä ei lehden mukaan allekirjoittaneissa näkynyt.

*Opettajain lehti* julkaisi ruotsalaisen piispan Bengt Jonzonin tekstin *Järki vai omatunto* keskellä peruskoulukeskustelua. Jonzonin (1967, 13) mukaan koko puheena ollut niin sanottu uusi moraalit ei ole *pohjimmiltaan mitään muuta kuin omatuntoamme vastaan sotivan elämäntavan epäilyttävää ja tieteellisesti väärää selittelyä*. Jonzonin (1967, 12) mukaan on ongelmallista, jos omatuntoa pidettäisiin järjen tavoin ihmiselle synnynnäisenä ominaisuutena. Tällöin omatunnolla ei olisi muuta painoarvoa kuin mielipiteiden virralla, mikä lopulta johtaisi *tuhansien mielipiteiden sekasortoon ja elämäntapojen anarkiaan*.

Voitto Voipio (1967) epäilee, että uskonnosta irrallinen etiikka olisi *vallitsevasta yhteiskunnasta määräytyvää valtiojohtoista totalitääristä etiikkaa*. Voipio pitää kyseenalaisena, että sitä voisi määrittää mikään muu, sillä esitetty yleisluontoinen humanismikin on Voipion mukaan *epämääräistä*. Uskonnollinen etiikka on Voipion mukaan tasapainottava tekijä tällaista valtiojohtoisuutta vastaan. Myös peruskoulun opetussuunnitelmakomitean kokouksissa moraalin perustaa sivuttiin. Poijärvi toteaa: *Pubutaanko siveysopissa Jumalasta? Jos ei, sekin on fanatismia*. (POPSK pkt. 18.4.1967.)

Siveysopin vastustajat arvioivat kysymystä objektiivisesta uskonnon opetuksesta pitkälti samalta pohjalta. Sen todellinen objektiivisuus kyseenalaistettiin ja epäiltiin, että tasapuolisuuden varjolla yritettäisiin esitellä muita kuin kristillisiä katsomuksia ja heikentää kristinuskon asemaa (esim. Kansanaho 1967, 56–57; Pöyhönen 1973a; 1974).

Erkki Kakon (1967) mukaan *yleisen moraaliopin asettamiseen kristillisen etiikan vaihtoehdoksi* sisältyi *hämäävää iskulausemaisuuutta*. Kakon mielestä olisi rehellisyyden nimissä selvitettävä, mitä monista maailmankatsomuksista yleinen moraalioppi edustaisi, sillä objektiivista se ei voisi olla.

YK:n ihmisoikeusjulistuksen asema mahdollisen yhteisen etiikan pohjana sai niin ikään kritiikkiä. Simojoen mukaan on kyseenalaista, mikä asema julistukselle voidaan eettisenä normistona antaa, sillä julistus ei ota riittävästi huomioon yksilön luonteenkasvatusta. Lisäksi julistusta on mahdollista tulkita monilla vastakkaisilla tavoilla. Sen sijaan dekalogin käskyt vastaavat paremmin käytännön yksinkertaisten moraalisääntöjen tarpeeseen ja ovat havainnollisempia. Arkkipiispa piti julistusta lähinnä arvokkaana luettelona eettisessä kasvatuksessa tärkeistä asioista, mutta lopulta *moraalinen rohkeus ja kärsimysvalmius, solidaarisuus*

ja ennen muuta lähimmäisenrakkaus täytyy johtaa jostain muusta kuin ihmisoikeuksien julistuksesta. (Martti Simojoen lausunto POPSK:n mietintöluonnokseen 27.1.1969.)

Yksi argumentti uskontoon sidotun moraalien puolesta on uskon välttämättömyys moraalisen toiminnan motivaattorina. Sitä korostaa myös Jonzon (1967, 13): *Kun kyseessä ovat todelliset elämänsymykset, millään tieteellä ei ole puhevaltaa, vaan uskolla, omallatunnolla, sydämellä, kokemuksella... Jos mielin omistaa valistuneen omatunnon, minun on seurusteltava korkeimman kanssa, jonka tunnen, ja tämä korkein on Kristus, hänen sanansa, elämänsä, persoonansa, tekonsa.* Suomalaisen Yhteiskunnan Tuki ry:n isänmaallisella opettajakursilla näkemys ilmaistaan Okkosen (2017, 60) mukaan painokkaasti: "[e]llei ole vastuuta Jumalan edessä, ei ole vastuuta ihmisen edessä."

Seppo (1967a) käsittää kristillisen ja humanistisen etiikan eron niin, että humanisti joutuu tutustumaan koko moraaliuiversumiin ennen kuin yksilö voi tehdä eettisiä valintoja. Kristitylle puolestaan riittää Kristus, josta kaikki elämänratkaisut kasvavat ja saavat voimaa.

Simojoen mukaan ilman kristinuskon eettisen normiston pohjaa päädyttäisiin joko nihilismiin tai relativismiin: *yhteiskunnassa kulloinkin vallassaoleviin ja usein meille tiedostamattomiin arvoihin, joista poliittisen taloudellisen ja muun vallan käyttäjät määräävät niinkun on niiden intressien mukaista.* (Martti Simojoen lausunto POPSK:n mietintöluonnokseen 27.1.1969.) Samalla kannalla on *Warkauden Lehti* (13.4.1967), joka toteaa itsenäisen siveysopin merkitsevän *siirtymistä suhteellisen moraalien piiriin.*

*Kotimaa* (14.1.1968) epäilee, että pluralismilla, demokratialla ja moniarvoisuudella tarkoitetaan itse asiassa kaiken suhteellistamisesta ja on vaarana, että koulun "yleisen" etiikan opetukseen pesiytyy sama suhteellisuus. T. P. Virkkunen (1967b, 3) luonnehtii tilannetta: *Jumalaan turvautumista pidetään lapsille vahingollisena, sen sijaan heille olisi opetettava eettistä relativismia ja valmistettava heitä tyynin mielin kohtaamaan ratkaisemattomia elämänsymyksiä.* Myös Kansanaho<sup>423</sup> (1967, 55–57) korostaa tunnustuksellisen uskonnon opetuksen merkitystä vastavoimana jatkuvasti maaperää valtaaville liberalismille ja relativismille. Yhteisestä siveysopista hän toteaa: *Opetus olisi vain erilaisten käsitystapojen vertailua.*

Puheenvuoron syytöksiin uskonnon opetuksen dogmaattisuudesta reagoitiin niin kirkon kuin uskonnonopettajienkin piirissä. Näissä puolustusargumenteissa nimenomaan kristinuskon etiikan korostettiin olevan luonteeltaan universaalia, luonnollista ja kriittistä – attriutteja, joita esitettiin usein kaikille yhteisen siveysopin puolesta. Seppo (1967a) toteaa, että *kirkkomme on mahdollisesti maamme vanhin moniarvoisuuden hyväksyjä.* Lehtori Kaikkonen (1967, 3) alleviivaa tunnustuksellisen luterilaisuuden dynaamista ja valinnanvapautta korostavaa luonnetta. Toivion (1967, 7) mukaan juuri kristillisissä maissa *kriittinen ajattelu on saavuttanut parhaat tuloksensa.* Pastori Simo Kiviranta (KM 28.4.1967) toteaa, että humanistisen etiikan piirissä halutaan vain toistella käsitystä kristillisestä etiikasta auktoriteettiuskoisena.

Toivio (1967, 7) näkee, että tunnustuksellinen ja tunnustukseton kasvatus on etiikan osalta joka tapauksessa hyvin yhdenmukaista. Toivion mukaan *kristinuskosta johtuva siveellisyys kuvastaa elämässä itsessään havaittavia lainalaisuuksia...Keskeisimmiksi perusohjeiksi molemmilla taboilla nähdään oikeudenmukaisuuden ja ihmisrakkauden vaateet.* Samalla kannalla on Kainonen (1967), joka toteaa, ettei kristillinen etiikka ole *ristiriidassa "humanistisen yleisinhimillisen etiikan" kanssa... Arvelen että tuon yleisen etiikan sydän ilmenee juuri Hänessä.*

Virkkusen (1966, 4) mielestä uskonnon opetuksen tilalle ehdotetut vaihtoehdot ovat arveluttavia, sillä ne tarkoittaisivat lasten *johdattelemista mytologioiden viidakkoon, vieläpä*

423. Kansanaho (1967, 55) ihmettelee, miksi Suomessa ei enemmän ollut omaksuttu evankelisen tunnustuksellisen uskonnonpedagogiikan oppeja, jotka taistelevat uskonnollisten arvojen suhteelliseksi tekemistä vastaan ja korostavat uskonnollisen elämän herättämisen merkitystä kouluopetuksessa. Kansanahon mukaan uskonnon opetuksella on Suomessa lähinnä enää kulttuuritehtävä.

*ilman opastusta.* Se tarkoittaisi primitiivisiin pelkoihin palaamista ja ihmiskunnan polkujen uudelleen kulkemista *kohti kristinuskon valaistusta.* Virkkusen kannanotossa kristinuskon ja sen etiikka edustavat ihmiskunnan henkisen kehityksen huippua, rationaalisen ja vapaan mielen vapautumista taikauskosta.

Toivio (1967, 7) korostaa, että *kristillinen siveellisyys itse asiassa täysin luonnonmukaista siveellisyyttä.* Toivion mielestä siveysopin ehdottajat eivät ole huomioineet sitä, että kristilliseen etiikkaan kuuluu *normien merkitysten selventäminen ja niiden seuraamisen mielekkyyden osoittaminen.* Tästä muistuttaa myös Virkkunen (1967, 3), jonka mukaan väite, ettei ihmisten yhteiselämälle välttämättömiä normeja perusteltaisi uskonnon opetuksessa muulla kuin Jumalan käskyillä, ei pidä paikkaansa. Käskyt esitellään uskonnon opetuksessa *yleisinä elämänlakeina,* jotka perustuvat ihmisen *yhteiselämän edellytyksiin.*

Peruskoulu-uudistuksen aikoihin siis sekä uskontoon sidotun etiikan että yhteisen etiikan puolustajat katsovat, että heidän ajamansa etiikka on yleisinhimillistä ja palvelee yhteiselämän välttämättömiä tarpeita. Uskontoon sidotun etiikan puolustus on 1960-luvulle tultaessa muuttunut 1900-luvun alkupuolelta, jolloin vedottiin kristinuskon ainutlaatuisuuteen moraalin takaajana. Esimerkiksi T. P. Virkkunen korosti kyllä 1960-luvulla kristinuskon yliverstaista motivaatiovoimaa ja vankkaa perustaa, mutta puheessa on jo sävyjä, joiden mukaan samoihin eettisiin periaatteisiin voi päätyä muutakin kuin uskonnollista reittiä.

Simojoki esittää toiveen, että *nykyistä selvemmin ilmaistaisiin käsitys siitä, keiden kannanottoihin koulun kasvatustavoitteita lopullisesti määrättäessä on nojattava.* Arkkipiispa korostaa, että eettisessä kasvatuksessa ei voida välttää *arvostuksia,* jotka kuitenkin aina pohjautuvat muuhun kuin varsinaiseen tietoon, siis elämäkatsomukseen ja ihmiskäsitykseen. (Martti Simojoen lausunto POPSK:n mietintöluonnokseen 27.1.1969.)

Keskustelu etiikanopetuksen perusteista jatkui 1970-luvulla. Porvoon piispana toiminut John Vikström piti Pietarsaaren kirkkopäivillä 1974 alustuksen otsikolla *Koulun kasvatustyö ja ihmisen usko.* Vikström (1974b, 110) korostaa kristillisen etiikan sopivuutta kaikille ja muistuttaa, ettei peruskoulun opetussuunnitelmakomiteakaan suosittelle mietinnössään puolueettomuutta eettisissä kysymyksissä. Vikströmin mukaan peruskoulun eettiset arvot ja ihanteet voi tiivistää kultaiseen sääntöön. Ihmisten yhteiselämän säännöt ovat Vikströmin mukaan periaatteessa yleisinhimillisiä, kuten Paavali esittää Roomalaiskirjeessä. Tämän universaalisuuden vuoksi koululaitos voi kenenkään oikeuksia loukkaamatta varsin vapaasti teroittaa kristillisen tradition eettisiä arvoja. Myös Pöyhösen (1974, 57) mukaan uskonnon opetus sisältää joka tapauksessa eettistä ainesta, joka ei rajoitu vain tiettyyn uskonnolliseen viitekehykseen.

Uskonnon opetuksen uudistustyöryhmän jäsen Pöyhönen (1974, 56–57) korostaa, että *tuskin on olemassa niin sanottua tieteellistä etikkaa, joka ei perustuisi mihinkään maailman- tai elämäkatsomukseen.* Sen vuoksi eettisen kasvatuksen antaminen katsomusopetuksen yhteydessä liittyy sen Pöyhösen mukaan *luonnollisiin yhteyksiinsä.* Pöyhönen pitää yleisinhimillistä etiikkaa mahdollisena vain partikularistiselta kristilliseltä pohjalta perusteltuna. Lukiokeskustelussa Kauppi (1971b, 79) puolestaan kritisoi ihmisoikeuksien julistusta etiikan opetuksen pohjana. Kaupin mukaan Takalan ehdotus ihmisoikeusjulistuksesta koulun tunnustuksellisenä pohjana on vaikeaa soveltaa käytäntöön ja lisäksi Kauppi epäilee, onko julistus ylipäänsä riittävä pohja etiikan opetukselle, ja jos ei ole, mistä puuttuvat eettiset normit otettaisiin. Kauppi korostaa myös ihmisoikeusetiikan yhteensopivuutta kristillisen kanssa: *Jos ihmisoikeuksien julistus hyväksytään normatiivisen etiikan opetuksen pohjaksi, hyväksytään samalla ainakin niiden kristinuskon ajatusten tunnustuksellinen opetus joiden katsotaan olevan julistuksen ajatusten pohjana!* (Kauppi 1971b, 79.)

*Arvovapaa etiikka on arvotonta – moraalin perusta 1990-luvun keskustelussa*

Lukion tuntijakoryhmä nostaa etiikan yleisinhimillisen luonteen esille muistiossaan 1992: *Monet eettiset arvot ovat tunnustuksellisesti riippumattomia. Oikean ja väärän arvioiminen perustuu hyvin usein yleisinhimilliseen näkemykseen. Käsitukset lähimmäisenrakkaudesta, toisen ihmisen ja luonnon kunnioittamisesta sekä suvaitsevaisuudesta ovat sellaisia yleisinhimillisiä moraalinormeja, joita ei voi ongelmitta sitoa mihinkään yksittäiseen uskonnolliseen tunnustukseen tai tunnustusta vaille olemiseen.* (TJTRM1992, 46.)

Moraalin perusta ei kuitenkaan näy perusteena etiikkaa kannattaneiden lausunnonantajien kannanotoissa. Sen sijaan moraalin perustaan liittyviä argumentteja käyttävät uskontoon sidotun etiikan puolestapuhujat. Näissä argumenteissa paitsi korostetaan uskonnon ja moraalin yhteen kietoutumista, painotetaan myös sitä, että suomalaisessa yhteiskunnassa tuskin päästäisiin yhteisymmärryksen yhteisen etiikan sisällöistä.

SKSS (L/18.5. 1992) epäilee, että *mistäään ei löydy sellaista riittävän laajaa arvojen järjestelmää, jonka varaan rakentuvassa opetuksessa ei loukattaisi kristilliseen tai uskonnottomaan elämäntähtäykseen sitoutuneen perusoikeuksia.* Piispa Huovinen korostaa *Kotimaassa* (11.2.1992), ettei katsomuksellisesti neutraalia kasvatusta ole olemassakaan. Suomen evankelis-luterilaisen kirkon kirkolliskokous (L/18.5.1992) piti työryhmän näkemystä yleisinhimillisistä arviointiperusteista luterilaisen teologian näkökulmasta perusteltuna samaan tapaan kuin 1960-luvun keskustelussa oli esitetty. Kirkolliskokous kuitenkin arvioi lausunnossaan, että olisi *pedagogisesti tarkoituksenmukaisempaa* tarkastella eettisiä kysymyksiä *selvästi ilmaistavalta arvopohjalta* – eli kristinuskon näkökulmasta.

Keski-Suomen Vapaa-ajattelijat (L/13.4.1992) puolestaan katsoo, että eräät tärkeät eettiset periaatteet muodostavat kyllä ihmiskunnan yhteisen pääoman eikä mikään uskonto tai katsomus voi niitä omia itselleen. Se, että jotkin arvot ovat arvokkaita koko ihmisyyteille, ei kuitenkaan tarkoita sitä, että nuo arvot olisivat objektiivisia ja riippumattomia: *Yleisinhimillisesti pätevää ja objektiivista ei tule sekoittaa toisiinsa.*

Tuntijakotyöryhmän sihteeri Eero Nurminen ihmettelee *Kotimaassa* 5.6.1992, että tunnustukseton etiikan mahdollisuus on julkisuudessa tyrmätty niin voimallisesti. Nurminen pohtii, että tunnustukseton näkökulma etiikkaan hyväksytään ehkä filosofiaoppiaineen yhteydessä helpommin.

Mahdottomuuteen vetoavissa argumenteissa tulee jälleen esille epä tietoisuus yhteisen etiikan luonteesta ja epäily sen mahdollisesta naturalistisuudesta tai uskonnonvastaisuudesta. Opettaja Arola (L/2.6.1992) kysyy: *Mikä on etiikan kurssi, joka ei muistuta nykyistä uskonnon neljättä kurssia? Muistuttaako se pikemmin elämäntutkimustiedon uskonnolle allergista kurssia vai filosofian muuten vain aneemista etiikan opetusta?* Arola (1992) korostaa etiikan arvopohjan selkeän esiintuomisen tärkeyttä, muuten vaarana on indoktrinaatio. *Jotkut vain ilmaisevat arvonsa avoimemmin ja selkeämmin, toiset kätkevät ne esimerkiksi tieteen paradigmojen ja menetelmällisten arvojen kätköihin.* Arola, Kouki ja Ruokanen (L/7.5. 1992) kysyvät niin ikään: *Miltä arvopohjalta uudessa järjestelmässä opetettaisiin etiikkaa? Onko tarkoitus luoda jokin uusi pohja?*

SUOL:n puheenjohtaja Välimäki kirjoittaa uskonnonopettajille: *Työryhmä itse on jo rajannut etiikan erilleen erottamalla sen omaksi aineekseen. Olen kyllä luullut sen olevan oleellinen osa uskontoa!* Vastustajat puhuivat uskonnon ja moraalin kiinteästä yhteenkuulumisesta (Iisalmen seurakunta L/21.4.1992) tai korostivat etiikan olevan *mitä syvimmin yhteydessä arvoperustansa, meillä kristillisyyteen* (SUOL:n suora kirje Riitta Uosukaiselle). SOOLIn (L/9.5.1992) mukaan tapaa lähestyä eettisiä kysymyksiä on mahdotonta irrottaa oman uskontokunnan näkemyksestä.

Näissä argumenteissa korostuu se, kuinka maailmankatsomus ja sen etiikkakäsitys ovat kiinnittyneitä maailmankuvaan eli todellisuuskäsitykseen. Kokkolan rovastikunnan pappien,



uskonnonopettajien ja seurakuntalehtoreiden kokous (L/26.5.1992) toteaa, että *eettinen opetus on liittynyt läheisesti kunkin uskonnon tai elämäkatsomuksen kokonaisnäemykseen*. Aulan (1992a) mukaan jokainen tarvitsee *tietoisen arviointiperustan*, josta käsin maailmaa tulkitaan. Suomessa tuo perusta on Aulan mukaan kristillishumanistinen. Arola (1992) viittaa arkkipiispaan, joka hänen mukaansa on todennut, että *arvovapaa etiikka on kuin vesivapaa järvi*.

Retoriikassa korostuu myös luonnollisuuspuhe. Uskontoon sidottu etiikka kuvataan 1990-luvun lausunnoissa *luonnolliseksi ratkaisuksi*<sup>424</sup>. Etiikan katsotaan kuuluvan uskonnon-opetukseen *luonnollisena osana* (Iisalmen seurakunta L/21.4.1992). TNNKY (L/8.7.1992) ja Mikkelin hiippakuntakokous (L/27.4.1992) korostavat etiikan kuuluvan *luontevasti* uskonnonopetukseen. Opettaja Kauppila (L/14.4.1992) toteaa olevan *välttämätöntä ja luonnollista*, että Suomessa tunnetaan kristillinen etiikka.

Kaikille yhteisen etiikan esittäminen relativistisena oli keskeinen etiikkaoppiaineen vastustajien strategia. Tuntijakotyöryhmä ei käytä muistiossaan termiä arvovapaa, vaan puhuu tunnustuksellisesti riippumattomista arvoista ja yleisinhimillisistä moraalinormeista. Vastustajat ottivat kuitenkin termin *arvovapaa etiikka* lyömäaseekseen ja väänsivät siitä sananmuunnoksia, joiden tarkoitus oli paljastaa uskonnosta riippumattoman etiikan *arvottomuus*. Oletuksena näissä perusteluissa oli, että jos etiikka ei sitoudu uskonnolliseen ilmoitukseen, se ei sitoudu mihinkään. Näissä argumenteissa ehdotettu etiikkaoppiaine kääntyy relativistiseksi uhkakuvaksi, joka ei puhuttele eikä sitouta ketään. Pekka Lund (L/21.4.1992) toteaa: *Svetistisen sanan "arvovapaa" suomenkielinen muoto "arvoton" kuvaa mielestäni valitettavan hyvin ajatusta*. SKSS (L/18.5.1992) käyttää samankaltaista ilmaisua: *arvovapaa etiikka on arvotonta*. Uskonnon ylitarkastaja Aula (1992a) kirjoittaa: *Arvoton arvokasvatus on vain hyvää tarkoittavien idealistien mielikuvituksessa elävä paradoksi*.

Uskontoon sidottua moraalialia pidettiin selkeämpänä ja velvoittavampana. SUOL:n puheenjohtaja Koskinen korostaa *Kotimaassa* 4.2.1992, että jos uskonto hävitetään, *häviää väistämättä myös moraal*i. Yksityishenkilö Salminen (L/12.5.1992) vaatii, että *kirkon tulisi olla suomalaisille moraalisenä selkärankana*. Opettaja Kauppila (L/14.4.1992) kuvaa uskonnon etiikan kurssiaan lukiossa: *Et:n opiskelijat eivät mielestäni saisi olla niin allergisia kristinuskolle, ettei tällainen kurssi sopisi heille. Heidänkin etiikkansa on tosiasiaa kristillistä etiikkaa, vaikka he haluaisivat kieltää sen juuret*.

Vähemmistöuskontojen edustajat ilmaisivat näkemyksensä uskonnon ja moraalin kytköksestä selvästi, ja lausunnoista tuli ilmi huoli saada jatkaa oman (vähemmistö)tunnustuksen mukaista moraalikasvatusta. Jos valtauskonnon edustajat pyrkivät korostamaan kristillishumanistisia arvoja yleisinhimillisinä, vähemmistökirkkojen edustajat eksplikoivat asian hyvin selvästi: *Kirkon moraaliopetuksen perusta on Raamatussa* (Katolinen kirkko Suomessa L/20.5.1992).

Äänekkäimmin 1990-luvun alun keskustelussa yhteisen etiikan mahdollisuutta kyseenalaistivat uskonnonopettajat ja yksityishenkilöt. On huomionarvoista, että kirkon taholta yhteistä etiikkaa ei tuolloin väitetty suoraan mahdottomaksi ja suuri osa kirkollisista toimijoista oli lausunnoissaan valmis hyväksymään etiikan yhteiseksi filosofian osana. Taustalla vaikutti mahdollisesti kirkon tarjotinryhmässä hahmoteltu katsomusopetus uudistus, jossa etiikkaa olisi opiskeltu yhteisesti, sekä 1990-luvun alun ”arvojen esiinmarssi”, voimakas arvokeskustelun peräänkuuluttaminen yhteiskunnassa.

Peruskoulun opetussuunnitelmatyössä 1990-luvun alussa käytiin samantyyppistä neuvottelua kasvatuksen arvoperustasta kuin etiikanopetuskeskusteluissa. POPS:n luonnoksissa<sup>425</sup> koulutyön mainittiin nojaavan YK:n ihmisoikeuksien julistukseen ja humaaniin ihmiskäsitukseen. Molemmat herättivät kritiikkiä erityisesti kirkollisissa piireissä ja niiden katsottiin

424. Eri tavoin etiikkaa uskonnonopetukseen *luonnollisesti* kuuluvaksi kuvasivat myös OAJ, Vaasan lääninhallitus ja SUOL.

425. Perusteiden alkuosan teksti tilattiin Päivi Atjoselta, joka tuolloin toimi Kajaanin opettajankoulutuslaitoksen didaktiikan va. apulaisprofessorina.

olevan riittämätön pohja koulun arvokasvatukselle. Esimerkiksi KKK pitää ongelmallisena sitä, ettei POPS:ssa selkeästi ilmaista koulun kristillistä arvopohjaa ja katsoo luonnostekstin edustavan individualistista ja kapeaa käsitystä ihmisyydestä. Helsingin yliopiston käytännöllisen teologian laitoksen mukaan koulu ei voi eksklusiivisesti suosia jotain, kuten humaania, ihmiskäsitystä. POPS:n myöhemmistä versioista viittaus ihmisoikeuksien julistukseen jätettiin pois. (OPH:n arkisto. Päivi Atjonen: Ehdotus vuoden 1994 pops:n alkuosan tekstiksi 2. versio; Saine 2000, 163–165; POPS 1993a, 7; POPS 1993c, 8; KM 20.4.1993; ks. myös Saine 2000, 164–165.)

Opetushallituksen saamista kommentteissa katsomusaineiden opetussuunnitelmatyöstä on niin ikään samantyyppistä argumentointia kuin etiikkaa vastustavissa lausunnoissa. Dogmatiikan ja raamattutiedon tuntemusta pidetään edellytyksenä etiikan opiskelulle, jotta se ei päätyisi *tyhjän päälle jääväksi moralismiksi tai irralliseksi tapaopetuksesi*. Etiikka tulee arvojärjestyksessä uskonopin jälkeen, sillä *teot ovat uskon seurausta*. Työryhmän ehdotusta vahvistaa eettistä kasvatusta mutta vähentää samalla uskonnontunteja pidettiin ristiriitaisena. (Oph:n arkisto. Raumanmeren yläaste 20.10.1992 Ritva Vuori; Lausunto uskonnon ops-perusteiden työversioista Sotungin lukio Hymy Kankaanpää 14.10.1992.)

Pekka Elo tunnistaa etiikan ympärillä käyvän ristivedon suomalaisessa koulukeskustelussa. Lukion tuntijakokeskustelun aikoihin hän pohtii ihmisoikeuksien julistuksen etiikan oikeutusta koulussa. Elo arvioi, että liberalismien perinteeseen sitoutuminen ja esimerkiksi Rawlsin ajatuksilla yhteisten arvojen oikeuttaminen saattaisi suomalaisessa arvoilmapiirissä olla arveluttavaa ja siksi kultaisen säännön kaltainen perustelu ihmisoikeusetiikalle olisi yleisesti hyväksytympi. (Elo 1992, 102–103.)

Myöhemmin 1990-luvulla Elo hahmottelee yhdessä Juha Savolaisen kanssa globaalin etiikan toivetta suhteessa valistukseen ja moderniin (Elo ja Savolainen 1997, 116–157). He puolustavat tietynlaisen arvo-objektivismien mahdollisuutta postmodernin pluralismin keskellä. Oleellista moraalisen harkinnan kehittymisessä on vapaan kansalaisyhteiskunnan julkinen keskustelu ja kritiikki, johon myös koulussa on harjaannuttava.

Elo ja Savolainen (1997, 150–153) katsovat, ettei valistus ole löytänyt mitään ongelmantonta tapaa johtaa yhteinen etiikka luonnosta ja ihmisjärjestä, vallankaan, kun postmoderni on tuominut valistuksen järjen vain yhdeksi kertomukseksi muiden joukossa. He asettuvat kuitenkin relativismia vastaan ja Niiniluodon puolustaman arvokonstruktivismien kannalle ja ehdottavat yhteisen moraalien perustaksi *päätelyä parhaaseen selitykseen*, mikä on osa reflektiivisen tasapainon hakemista, yleisten periaatteiden korjaamista kulloinkin parhaan saatavilla olevan tiedon mukaan. He kirjoittavat: *Intersubjektivisti voisi ajatella että ihmisellä on rationaalisuutensa ansiosta kyky saavuttaa yksimielisyys arvoista tai ainakin korjata moraaliarvostelmiaan järkipärisesti*.

Elon ja Savolaisen hahmotelma on yksi esimerkki etiikan opetuksen puolustuksessa muotoutuneesta ajatuksesta, että yhteinen rationaalinen deliberaatio on paitsi mahdollista, myös parhaiten puolustettavissa oleva pohja julkisen koulun etiikan opetukselle.

### *Ihmisellä on eettiset aivot – moraalien perusta 2010-luvun keskustelussa*

Tuntijakoryhmän muistiossa ei eksplisiittisesti nosteta yleisinhimillisen moraalien olemassaoloa perusteeksi yhteiselle etiikkaoppiaineelle. Ihanteen voi kuitenkin lukea implisiittisesti työryhmän perusteluista, kun se puhuu *katsomusaineiden rajat ylittävästä eettisten peruskysymysten ja suomalaisen yhteiskunnan arvojen ja asenteiden tarkastelusta sekä tarpeesta luoda foorumi eri katsomusten eettisten lähtökohtien pohdintaan ja yhteisöllisiin keskusteluihin* (Perusopetus 2020, 96).

Etiikkaa puolustavissa lausunnoissa otettiin suoraan kantaa yleisinhimillisen, universaalien etiikan mahdollisuuden puolesta. Vapaa-ajattelijat, jotka vielä 1990-luvulla suhtautuivat

epäillen yhteisen etiikan mahdollisuuteen, esiintyivät nyt vahvasti sen puolustajina. Tulkitseen tämän johtuvan siitä, että 2010-luvulle tultaessa yhteiskunnan sekularisaatio oli edennyt yhä pidemmälle, kirkon jäsenmäärä vähentynyt ja vapaa-ajattelijoiden näkemyksistä näin tullut ainakin jossain määrin potentiaalista valtavirtaa. Kaksikymmentä vuotta aikaisemmin he kommentoivat tilannetta puolustusasemissa olevana marginaaliryhmänä, huomattavasti heikommasta ja epäsuosituimmasta asemasta käsin kuin valtaapitävä luterilainen kirkko ja uskonnonopettajat. Nyt vapaa-ajatteliijoilla oli ”varaa” puolustaa kaikille yhteisen etiikan mahdollisuutta ja myös esiintyä avoimemmin naturalistisen etiikkakäsityksen puolesta.

Vapaa-ajattelijain Liitto (K/25.2.2010) toteaa, että *arvojemme perusta on kuitenkin yleisinhimillinen ja tärkeimmät moraaliperiaatteet ovatkin universaaleja, eivätkä ne ole syntyneet uskontojen opetuksista, joita tulee ja menee. Arvot lähtevät ihmisestä itsestään, hänen elämänkatsomuksestaan, ajattelustaan ja eettisistä pohdinnoistaan.* Liiton (L/2.9.2010) mukaan työryhmän etiikkaehdotus vastaa vapaa-ajattelijoiden käsitystä uskonnoista riippumattomasta maailmanetiikasta, jossa käsiteltäisiin *kaikille ihmisille ja kansoille evoluution ja kokemuksen kautta syntyneitä yhteisiä humanisia arvoja ja moraalisiä ääntöjä.* Tällainen oppiaine voisi liiton mukaan olla jopa uusi suomalaisen koulun vientituote maailmalla.

Keski-Uudenmaan Vapaa-ajattelijat (K/12.2.2010) toteaa: *Kaikille yhteisiä universaaleja arvoja ei koulussa, yllättävää kyllä, nykyisin opeteta.* Yhdistyksen mukaan kristilliset arvot eivät ole yhtä kuin universaalit arvot, sillä uskontojen arvot lähtevät niiden oppien mukaisista jumalista eivätkä ihmisistä itsestään. Yhdistyksen mukaan uuden, kaikille yhteisen oppiaineen nimi voisi olla *maailmanetiikka, moralioppi, arvokasvatusoppi, etiikka, universaali tai globaali etiikka, johon kaikki maailman kansat voisivat uskonnostaan riippumatta yhtyä.* Yhdistys esittää naturalistisen näkemyksen etiikasta, jonka mukaan ihmiset ovat aina tajunneet eron hyvän ja pahan välillä. Oikeuksista ja velvollisuuksista on puhuttu jo kauan ennen kristinuskoo: *primitiivisenkin heimon kirjoittamattomiin moraalisiin ääntöihin on kuulunut ”älä tapa, älä varasta jne.” Ihmisellä on eettiset aivot.* Yhdistyksen mukaan *homo sapiens* määrittää arvonsa itse historian antaman kokemuksen, tietonsa, ajattelunsa, sydämensä ja nykytieteen (neurotiede, yhteiskuntaoppi, fysiikka, juridiikka ja filosofia) avulla.

Pääkaupunkiseudun ateistit ry toteaa, että yhteinen etiikka olisi mahdollista, mutta sen tulisi olla *tunnustuksetonta, sekulaaria, ja siis tieteen todellisuuskäsitykseen pitäytyvää.* Uskonnollinen<sup>426</sup> etiikka on yhdistyksen mukaan mielivaltaista ja uskonnot instituutioina ajavat omia etujaan, joten etiikan opetuksen olisi lähdeittävä oppilaasta itsestään ja ihmiskunnan yhteisistä eettisistä kysymyksistä. Tunnustukseton etiikka olisi luonteeltaan moraalifilosofiaa, ja ihmisoikeusetiikka olisi sen tärkeä osa, joten oppiaine ei saisi olla kenenkään ihmis- tai perusoikeuksien vastaista, ei myöskään uskontoihin sitoutuneiden. Yhdistys huomauttaa, että muissakin oppiaineissa käsitellään eettisiä kysymyksiä tunnustuksettomalta pohjalta. Neutraali, filosofinen etiikka ei ole luonteeltaan katsomuksellista. (Pääkaupunkiseudun Ateistit ry K/25.5.2010; L/30.9.2010.) Lopulta etiikkaa vastustamaan asettuneella yhdistyksellä on kuitenkin lukuisia varauksia ja epäilyksiä oppiaineen suhteen, joita käsitelen seuraavassa luvussa.

Yhteisen etiikan mahdollisuutta vastustettiin hyvin samaan tapaan kuin aiemmissa etiikanopetuskeskusteluissa. Mahdottomuuspuhe oli varsin eksplisiittistä. Useat yhteistä etiikkaa vastustaneet lausunnonantajat kritisoivat tuntijakotyöryhmän esitystä siitä, että yhteisen etiikan luonne jäi liian avoimeksi.

SKO (L/6.9.2010) kysyy, *onko etiikkaa edes mahdollista opettaa sitoutumatta uskonnolliseen näkemykseen.* Lahden yhteiskoulun säätiö (2.9.2010) toteaa, että *etiikan opettaminen vailla mitään arvopohjaa on mahdotonta.* Suomen helluntaikirkon (L/1.9.2010) mukaan *neutraalia etiikkaa ei ole olemassakaan.* Uskonnonopettaja Jaatila (K/12.11.2009) toteaa, että

426. Yhdistys korostaa, ettei kiellä uskonnon mahdollista henkilökohtaista merkitystä yksilölle. Etiikan tunnilla esimerkkien olisi joka tapauksessa oltava yleisiä, koko luokkaa koskevia, eikä henkilökohtaisia, joten uskonnot voitaisiin jättää etiikan opetuksen ulkopuolelle (L/30.9.2010).

*etiikka vaatii aina arvo- ja tietopohjan ja ihmiskäsityksen.* Perussuomalaisten eduskuntaryhmä (30.8.2010) puolestaan toteaa uskonnon olevan *kestävän moraalikäsitteen perusta.*

Myös SUOL:n (K/8.4.2010) mukaan neutraali etiikka on mahdoton käsite. Liiton mukaan *uskonnot muodostavat sen pohjavirran, josta arvot nousevat.* Liitto toteaa kannanotossaan: *Näkemyksemme mukaan yläkoulun maailmanuskontojen kokonaisuus voisi olla kaikille yhteinen. Tämä on ollut kantamme jo aiemminkin. – Pelkkä filosofisen etiikan kurssi ohentaisi sitä katsomuksellista kasvuun mahdollisuutta, jonka uskontojen etiikka tarjoaa. Varsinkin perusopetusikäisen eettinen ajattelu on aina sidottu taustalla olevaan arvomaailmaan, jonka kivijalkoina uskonnot ovat.* Liitto myös toteaa, että jos yhteisen etiikan suuntaan mennään, uskonnon pitää näkyä oppisisällön nimessä, esimerkiksi muodossa *suurten uskontojen ja katsomusten etiikka ja elämänkäsyt.*

Paarman (2010) mukaan *arvoja ei voi opettaa irrallaan.* Arkkipiispa korostaa etiikan, arvojen ja uskonnon kuuluvan yhteen. Hän toteaa myös uskonnottomien etiikan opetuksen liittyvän johonkin arvomaailmaan, *vaikka sen löytäminen voi ollakin vaikeampaa.* Paarma pitää *torsoina ja etiikan todellista sisältöä ymmärtämättöminä niitä ajatuksia, joissa kehitellään esimerkiksi etiikan opetusta irrallaan kulttuuriperinnöstä tai uskonnollisesta perinteestä.* Myös piispa Häkkinen ja Hannu Koskinen toteavat etiikan olevan *luonteva* osa uskonnon opetusta (Pöyhönen ja Villa 2011, 21; KM 14.11.2011). Sisäministeriksi noussut Päivi Räsänen kommentoi tuntijakoryhmän ehdotusta hallituksen vaihtumisen jälkeen. Hänen mukaansa *on väärin kuvitella, että olisi olemassa arvoista vapaata etiikkaa. Etiikka on oikean ja väärän ymmärtämistä määriteltyjen arvolähtökohtien pohjalta.* (KM 26.09.2011.) Myös SUOL:n Koskinen painottaa vielä tuntijakokeskustelun jälkeen, että *etiikka ei nouse arvotyhjiöstä.* (KM 14.11.2011.)

Vähemmistöryhmien edustajat asettuivat vastustamaan yhteisen etiikan mahdollisuutta. Suomen ortodoksinen kirkko (L/2.9.2010) korostaa etiikan arvosidonnaisuutta ja on huolestunut, uskaltaisiko vähemmistöuskontoon kuuluva profiloitua uskonnollisesti yhteisen etiikan tunneilla. Krishna-liike (L/20.9.2010) toteaa, ettei länsimaisen etiikan käsittely antaisi riittävän kattavaa kuvaa, minkä vuoksi etiikan opetuksessa pitäisi olla tasapuolisesti kaikkien eettisten oppien opetusta. Liike suhtautuu periaatteessa myönteisesti yhteiseen etiikkaan, mutta korostaa olevan tärkeää, ettei *etiikan oppiaine sodi uskontojen eettisiä periaatteita vastaan.* Yksi mahdollisuus liikkeen mukaan on, että *etiikkaa opetetaan eri perinteiden mukaisesti ja sitä opettavat kyseisen perinteen asiantuntijaopettajat.*

Useat vähemmistökatsomusten edustajat<sup>427</sup> pitävät tärkeänä, että etiikkaa opetettaisiin nimenomaan uskonnon omista lähtökohdista käsin. Suomen Ekumeeninen Neuvosto ja Suomen vapaakristillinen neuvosto (L/2.9.2010) toteavat, että *katsomuksiin sitoutumattomalla etiikalla on eri lähtökohdat ja pyrkimykset* kuin omaan uskontoon sidotulla etiikalla. SOOLi (L/2.9.2010) on huolissaan yhteisen etiikan toteuttamisen *arvosidonnallisista ongelmista.*

Suomen ekumeeninen neuvosto (K/30.4.2010) huomauttaa, että jos etiikka määritellään uskonnottomaksi, sekin on kannanotto uskontoihin, eikä näin neutraali niitä kohtaan. Naturalistiseksi etiikan vastustajat eivät kuitenkaan enää 2010-luvulla oppiainetta entiseen tapaan leimaa<sup>428</sup>. Naturalistinen ihmis- ja moraalikäsitys ja tieteellinen maailmankuva eivät uudella vuosituhanella enää ole samanlaisia leimakirveitä tai rasitteita kuin aiemmin, joten niihin vetoamisessa lienee oltu siksi varovaisia. Arkkipiispa Paarma tosin epäilee, että etiikan myötä *katsomusaineiden painopiste siirtyisi uskonnottomaan tai ateistiseen suuntaan* (YLE 3.5.2010).

427. Suomen Ekumeeninen Neuvosto ja Suomen vapaakristillinen neuvosto (L/2.9.2010), Suomen Vapaakirkko (L/2.9.2010), Helsingin juutalainen seurakunta (L/1.9.2010), Totuuden Ystävät -yhdistys (L/3.9.2010).

428. Yksityshenkilönä lausunnon antanut uskonnonopettaja kritisoi kyllä elämäkatsomustiedon naturalistis-positivistista luonnetta ja ihmetteli, miksi sitä piderään ihmis- ja todellisuuskäsityksenä, johon perustelematta sitoudutaan. Kannanotto oli suunnattu elämäkatsomustiedon kaikille avaamista vastaan, mutta ko. lausunnonantaja vastusti myös yhteistä etiikkaa. (Kimmo Jaatila K/12.11.2009.)

Tähän Pääkaupunkiseudun ateistit ry (K/25.5.2010) huomauttaa, että eettisiä kysymyksiä on tähänkin saakka käsitelty esimerkiksi äidinkielen ja historian tunneilla kaikille yhteiseltä, uskonnottomalta pohjalta.

Paarma (2010) korostaa myös kristillisen etiikan sopivuutta kaiken opetuksen pohjaksi: *Ne eettiset periaatteet, jotka kristillisessä perinteessä on kiteytetty esimerkiksi kymmeneen käskyyn, Jeesuksen opettamaan rakkauden kaksoiskäskyyn tai Vuorisaarnan kultaiseen sääntöön sopivat mielestäni kaikkein opetusryhmien oppitavoitteisiin siinä kuin vaikkapa YK:n ihmisoikeuksien julistus.*

Kanta toistuu *Helsingin Sanomien* mielipidepalstalla, jossa keskustellaan omantunnon vapaudesta tuntijakouudistuksen aikana. Heiskanen kritisoi (HS 9.9.2010) uskontokuntaan kuulumista koulumaailman normina ja katsoo sen loukkaavan uskontokuntiin kuulumattomien omantunnonvapautta. Merikallio (HS 11.9.2010) pitää normia oikeutettuna, kuuluhan enemmistö suomalaisista luterilaiseen kirkkoon. Lisäksi Merikallio toteaa: *Kuuluipa ihminen mihin tahansa uskontokuntaan tai on kuulumatta, hänen omatuntonsa myötäilee Raamatun kymmentä käskyä. Vaikka ihminen ei olisi koskaan ollut missään tekemisissä minkään uskonnon kanssa, luontainen terve omatunto pyrkii niitä noudattamaan.*

Relativismista uskonnosta irrotettua etiikkaa syytettiin edelleen. Suomen ekumeeninen neuvosto (K/30.4.2010) toteaa, että *yleinen etiikan opetus voi olla relativistista, määrittelyvää ja kuvailevaa.* Neuvoston mielestä olisi suuri haaste määrittellä uuden oppiaineen sisältö ilman, että se heijastaisi dominoivasti jonkun katsomuksen – useimmiten enemmistön – käsitystä maailmasta ja ihmisestä.

Arkkipiispa Jukka Paarma epäilee etiikan luonnetta kirkolliskokouksen avajaispuheessaan 3.5.2010: *Kuitenkin periaatteessa ajatus etiikan opetuksesta, joka on irrotettu uskonnoista ja niiden arvoista, herättää kysymyksiä. Mitä olisi pelkkä etiikka sinänsä. Se lienee jotakin relativistista, kuvailevaa.* Paarma korostaa uskonnon moraalille antamaa voimaa ja motivaatiota. *Sellaisena se [etiikka] ehkä ei kasvattaisi moraaliseen kannanottoon vaan helposti kyyniseksi relativistiksi.* (Suomen evankelis-luterilaisen kirkon kirkolliskokous 2010a, liite XI, 6.)

FETO:n (L/2.9.2010) mukaan Paarman väite on täysin kestävä ja ilmeisen epätosi. Uskonnon ulkopuolella on rikas normatiivisen etiikan perinne, minkä lisäksi koulukasvatuksen arkitodellisuus puhuu liiton mukaan väitettä vastaan: *esimerkiksi koulukiusaamiseen tai lasten väkivaltaiseen käyttäytymiseen puuttuvassa kasvatuksessa ei koululaitoksessamme koskaan vedota uskonnollisiin auktoriteetteihin vaan ihmisten hyvinvointiin ja koulun arvoperustana olevaan ihmisoikeusetiikkaan, tasa-arvoon jne.*

Opetushallituksen Iivonen arvioi vuonna 2011, että suomalaisessa yhteiskunnassa vallitsee konsensus siitä, että arvokasvatusta tarvitaan. Iivosen mukaan siitä ei kuitenkaan ole selvää käsitystä, *mitä arvokasvatus nykyään tarkoittaa ja miltä pohjalta arvoja opetetaan.* (Iivonen ja Pöyhönen 2011, 32.)

Filosofi Sami Pihlström (2012) katsoo, että etiikan opettaminen vain uskonnon tunneilla voi antaa oppilaille *vakavasti virheellisen käsityksen, jonka mukaan etiikka rakentuu väistämättä uskonnon varaan.* Koska etiikalla ei ole luontevaa omaa paikkaa koulun opetussuunnitelmassa, oppilaan voi olla vaikea hahmottaa etiikan ja uskonnollisen sitoutumisen suhdetta.

Myös opettaja Olli Hakala (2013, 72) kommentoi tuntijakokeskustelun moraalien perustaan liittyviä argumentteja kriittisesti. Hän ihmettelee sitä, että luterilaisen kirkon ja uskonnonopettajien mielestä filosofinen etiikka ei kelpaa koulun arvokasvatuksen perustaksi. Hakalan mukaan *kouluissa kummittelee filosofisen etiikan aave, joka ilmeisesti koetaan uhkaksi uskonnolle.* Paarman hyökkäystä uskonnosta irrallista etiikkaa vastaan Hakala pitää niin ikään absurdina, tunteehan filosofian historia lukuisia normatiivisia, rationaalisesti määriteltyjä eettisiä järjestelmiä. Hakalan mukaan mikään muu tieteenala ei voi ylittää filosofian tarjoamia teoreettisia ja käsitteellisiä välineitä etiikan alalla.

## 6.2 ETIIKANOPETUSARGUMENTTIEN METAEETTISET TAUSTAOLETUKSET

Miten etiikanopetuskeskustelijoiden puhe moraalien perustasta suhteutuu metaetiikan suuntauksiin?

Kaikille yhteisen etiikan kannattajien keskeinen ja yhteinen metaeettinen taustaoletus on ollut moraalien autonomisuus uskontoon nähden. Niin itsenäisyyden alun (Soininen, Mante-re) kuin peruskoulu-uudistuksen (Luoma, Harva, Takala, Kyöstiö) aikaiset etiikkaoppiaineen puolustajat ovat katsoneet, että etiikan sitomista metafysiisiin oletuksiin todellisuuden luonteesta tulisi välttää. Implisiittisesti tämän voi katsoa tulleen esille myös uudemmissa etiikkaehdotuksissa, perustuuhan jo ajatus uskonnosta erillisenä opetettavasta etiikasta jonkinlaiselle moraalien autonomisuuden ideaalille.

Suhtautuminen uskonnon ja moraalien suhteeseen on etiikan kannattajien keskuudessa kuitenkin vaihdellut. 1900-luvun alussa pedagogit korostivat yhteisen etiikan yhteensopi-vuutta Uuden Testamentin opetusten kanssa. Toisaalta kulttuuriradikaalit ja sosialistit pitivät moraalien sitomista uskontoon haitallisena. Peruskoulu-uudistuksen aikaisissa keskusteluissa niin humanistit kuin pedagogitkin korostivat uskonnon ja moraalien yhteen liittämisen ongelmallisuutta, ensimmäiset metaeettisistä sekä yhteiskunnallisista ja jälkimmäiset kasvatuksellisista syistä. Uudemmissa keskusteluissa yhteistä etiikkaa ei ole enää juuri perusteltu uskonnon ja moraalien yhteen liittämisen ongelmallisuudella, ainoastaan Vapaa-ajattelijat on eksplisiittisesti pitänyt sitä esillä.

Millaiseen metaeettiseen pohjaan yhteisen etiikkaoppiaineen on sitten ajateltu perustuvan?

Itsenäisyyden alussa siveysopin kannattajat etsivät yhteiselle etiikalle pohjaa *ihmisluonnon parhaimmista taipumuksista, yhteisestä moraalista tietoisuudesta, tieteellisestä eettisestä tutkimuksesta* sekä Uudesta Testamentista. Peruskoulu-uudistuksen aikana YK:n kansainvälinen ihmisoikeuksien julistus nousi keskeiseksi kaikille yhteisen siveysopin pohjaksi, minkä lisäksi 1960-luvulla puhuttiin valistuksen ajan *moraalisen itsenäisyysjulistuksesta, humanismista, rationaalisuudesta, antiikin ja valistuksen perinnöstä, yleisinhimillisestä normatiivisesta moraalista ja yhteisöidonnaisuudesta vapaasta intellektuaalisesta ateismista*. Uudemmissa etiikanopetuskeskusteluissa kaikille yhteisen etiikan on katsottu voivan pohjautua *yleisinhimilliseen, universaaliin moraalisiin, ihmisestä itsestään lähtöisin olevaan etiikkaan, humanisiin ja luonnollisiin arvoihin*.

Kysymykseen moraalien säätäjistä tai alkuperästä etiikan kannattajat ovat esittäneet joitain naturalistisia näkemyksiä pitäessään moraalit *luonnollisena tosiasiana*. Suurin osa argumenteista on kuitenkin luonnehdittavissa eräänlaiseksi metaeettiseksi konstruktivismiksi, jonka mukaan moraalit on rakennettua: etiikan puolustajat korostavat vapaata arvokeskustelua, uskonnon metafysisien taustaoletusten ja auktoriteettien hylkäämistä sekä formaalisen eettisen päättelyn taitoja. Kantilaista konstruktivismia edustavat rationaalisuutta ja *ihmisestä itsestään lähtevää etiikkaa* korostavat kannanotot, joiden mukaan vieteistä ja ulkoisesta pakosta vapaa, siis moraalisesti täysi-ikäinen ihminen, autonomisen järkensä avulla säätää moraalit.

Yhteisöllisen konstruktivismien ajatus reilusta yhteisöstä, joka rationaalisen harkinnan kautta säätää universaalit moraalit näkyy YK:n ihmisoikeusjulistusta yhteisen etiikan pohjana korostavissa kannanotoissa, puheissa yleisinhimillisestä moraalista sekä esimerkiksi 2010 tuntijakoryhmän toiveesta luoda foorumi *eri katsomusten eettisten lähtökohtien pohdintaan ja yhteisöllisiin keskusteluihin*. Esimerkiksi Annika Takalan 1960-luvulla tekemä varsin seikkaperäinen listaus eettisen kasvatuksen periaatteista demokraattisessa yhteiskunnassa muistuttaa sekä Rawlsin reflektiivisen tasapainotilan että Habermasin diskurssietiikan ihannetta.

Suhteessa moraalisiin totuus-kysymyksenä etiikan puolustajia voi pitää antirealisteinä siinä mielessä, että he torjuvat ajatuksen arvoista ikuisina, tuonpuoleisina tai ihmisistä riippu-

mattomina. Yhteisen etiikan opetuksen mahdollistaa kuitenkin konstruktivistinen näkemys arvoista intersubjektiivisina, julkisina ja ihmisten yhteisen harkinnan luomina periaatteina.

Kaikille yhteisen etiikan puolustajien mukaan etiikan irrottaminen uskonnosta ei johda relativismiin. Yleisinhimillisen etiikan mahdollisuudesta puhuminen on ollut osa yhteisen etiikan puolustusta koko tutkittavan ajanjakson ajan. Jo Soininen korosti *yhtäpitävästi tieteellisessä tutkimuksessa ja Uudessa Testamentissa ilmeneviä arvoja*. Peruskoulu-uudistuksen aikana pohdittiin laajasti eettisen kasvatuksen mahdollisuutta yhä pluralistisemmaksi muuttuvassa yhteiskunnassa. Yhteisen etiikan puolustajat (esimerkiksi Harva, Luoma, Hemánus ja Takala) korostivat, ettei yhteiskunnan arvojen moninaistuminen saanut tarkoittaa relativismiin sortumista.

Etiikan puolustajien vastaus metaeettiseen kysymykseen moraalien pätevyysalasta on siis ollut universalistinen: tietyistä ydinarvoista on mahdollista päästä sopuun, ja ne koskevat kaikkia, uskonnosta ja kulttuurista riippumatta.

Katson kuitenkin, että enemmän kuin tarkasta metaeettisestä kannanotosta universalismissa on ollut kyse julkiselle koulutukselle tarpeellisesta praktisesta lähtöoletuksesta. Käytännössä ihmiset toimivat ikään kuin objektiivinen, kaikille yhteinen moraalilinen olemassa. Yhteinen opetussuunnitelma ei ylipäänsä olisi mahdollinen, jos emme olettaisi esimerkiksi väkivallattomuutta ja toisen oikeuksien kunnioittamista kaikkia koskeviksi, yhteisiksi arvoiksi. Ja jos opetussuunnitelman yleisen arvo-osan kohdalla päästään sopuun erilaisia oppilaita ja kaikkia katsomusryhmiä koskevista arvoista, miksi se ei olisi mahdollista etiikkaoppiaineen kohdalla?

Tiivistettynä yhteistä etiikkaa kannattaneiden argumenttien metaeettistä taustaa voisi siis luonnehtia antirealistiseksi, konstruktivistiseksi ja universalistiseksi. Etiikan vastustajien metaeettinen taustaposition on sen sijaan hankalammin hahmotettavissa. Vaikuttaa siltä, että etiikan vastustajien puhe moraalien perustasta on liittynyt enemmän siihen, mitä itsenäinen etiikka olisi tai ei olisi kuin heidän oman metaeettisen käsityksensä määrittelyyn.

Uskontoon sidotun etiikan taustalla on supernaturalistinen käsitys jumalasta moraalien säätäjänä ja alkuperänä. Tätä moraalien ilmoitusluonnetta ei kuitenkaan etiikanopetuskeskustelussa ole juuri tuotu esille, etenkin 1990- ja 2020-luvuilla. Sen sijaan peruskoulu-uudistuksen aikaisista keskusteluista lähtien etiikan vastustajat nojautuivat luterilaiseen luonnollisen moraalilain perinteeseen.

Esimerkiksi peruskoulu-uudistuksen aikana väitettiin yhtäältä, että yleisinhimillinen, kaikille yhteinen etiikka on mahdottomuus, mutta toisaalta kaikille yhteisiä ja kaikkien hyväksymiä arvoja itse asiassa oli olemassa – kristillisinä. Yleisinhimillinen etiikka oli siveysopin vastustajille kuitenkin perusteltavissa vain partikularistisen kristillisen etiikan pohjalta.

Koulu-uudistuksen aikaiset etiikanopetuskeskustelun kaiut heijastuivat myös peruskoulun ensimmäiseen opetussuunnitelmaan. Poulterin (2013, 173–175) mukaan PopsI:ssa korostetaan eettisten periaatteiden universaalista luonnetta, mutta taustalla on ajatus, että tuo yhteinen etiikka on perusteltavissa kristinuskon pohjalta. Kristinuskon eettinen ja uskonnollinen sanoma esitetään Pops:ssa toisiinsa yhteen kietoutuneiksi, mutta myös muiden traditioiden tuntemisen tärkeydestä puhuttiin. Uskonnonpedagogiikassa onkin viime vuosikymmeninä korostettu luonnollisen moraalilain perinnettä. Esimerkiksi uskonnondidaktikko Arto Kallioniemi katsoo, että luterilainen oppiainetraditio tulkitsee etiikan ennen muuta ja joka tapauksessa neutraalin järjen asiaksi, jolloin etiikan sisältöjen opettamisen paikalla ei olisi niin suurta merkitystä. (Kallioniemi 2001, 51; ks. myös Hallamaa 1994, 87, 95.)

Vaikka yhteisen etiikan vastustamisen tavoite oli sama, vastustajien argumentoinnissa on tunnistettavissa tiettyä ristiriitaisuutta sekä ajallisesti että kunkin aikakauden sisällä. Etiikan vastustajat eivät olleet yhtenäisiä tutkimuksen ajankohtana yksi yhtenäinen ryhmä ja argumentit ovat eläneet ajassa. Pedagogisessa puheessa uskontoon sidotun etiikan

puolesta maailmankatsomukselliset kytkökset haluttiin nimenomaan häivyttää. Etiikan opetus uskonnon yhteydessä esitettiin pragmaattisena, pedagogisesti tarkoituksenmukaisena ratkaisuna.

Toisaalta osa yhteisen etiikan vastustajista ovat nimenomaan korostaneet etiikan kytkeytymistä maailmankatsomukseen ja todellisuuskäsitykseen: arvoja ei heidän mukaansa voinut erottaa metafysisestä sitoumuksesta. Jos tuo sitoumus ei ollut kristillisidealistinen, oli se vääjäämättä naturalistimaterialistinen ja näin kristinuskon vastainen. Tämän kytköksen korostaminen vie tulkintaa yhteisen etiikan vastustajien metaetiikasta supernaturalistiseen, moraalin ilmoitusluonnetta korostavaan suuntaan. Ainakin se luo selvän metaeettisen eron etiikan puolustajiin, joiden moraalikäsitely oli konstruktivistinen ja uskonnollismetafysisistä oletuksista riippumaton.

Mitä kysymykseen moraalien pätevyysalasta tulee, uskonnollisen etiikan puolustajien argumenteissa on tiettyä ristivetoa. He yhtäältä väittävät, että

- a) kaikille yhteinen etiikka on *mahdotonta* ja
- b) yhteinen etiikkaoppiaine olisi vääjäämättä luonteeltaan relativistista.

Väite a) vaikuttaa olevan luonteeltaan universalismin vastainen. Väite voisi olla mahdollista tulkita niin, että sen esittäjät eivät metaeettisessä mielessä katsoisi moraalien voivan olla pätevyysalaltaan universaalia tai että sillä ei voisi olla yksilöstä riippumatonta, objektiivista pohjaa.

Väite b) puolestaan asettuu universalismin puolelle relativismia vastaan, käytetäänhän siinä relativismia nimenomaan osoittamaan kaikille yhteisen etiikkaoppiaineen ongelmallisuus.

Muotoutuu siis asetelma, jossa etiikan vastustajat yhtäältä itse esittävät relativistisen väitteen siitä, ettei kaikille yhteistä etiikkaa voi olla olemassa, mutta toisaalta leimaavat kaikille yhteisen etiikkaoppiaineen relativistiseksi.

Tästä tuskin on kysymys, sillä kuten juuri edellä todetaan, etiikkaoppiaineen vastustajat katsoivat yleisinhimillisen etiikan olevan mahdollista ja kristinuskon pohjalta perusteltavissa. Mistä sitten johtuu, että etiikan vastustajat ovat toistuvasti käyttäneet yhteisestä etiikasta sanaa *mahdoton*? Sana on toistunut tiuhaan kaikissa tutkimusajanjakson keskusteluissa aina 2010-luvulle saakka.

Arvio ei liene luonteeltaan metaeettinen, vaan kontingenttia yhteiskunnallista todellisuutta koskeva. Se tuntuu sisältävän ensinnäkin deskriptiivisen toteamuksen siitä, että yhteiskunnassa on kristillisen yhtenäiskulttuurin murenemisen myötä useampia maailmankatsomuksia. Ja kun yhteisen etiikkaoppiaineen vastustajien argumentoinnissa etiikka sidottiin elimellisesti maailmankatsomukseen, seuraa siitä, että yhteiskunnassa on paitsi useampia maailmankatsomuksia myös useampia niihin liittyviä eettisiä järjestelmiä. Sen tunnustavat yhteisen etiikkaoppiaineen puolustajatkin, mutta siinä missä he katsovat olevan mahdollista tavoitella yhteistä moraalista eroista huolimatta, etiikan vastustajat pitävät sitä yksinkertaisesti mahdottomana. Väite onkin luonteeltaan poliittinen.

### 6.3 ETIIKANOPETUSKYSYMYS VALTAPOLITIIKKANA

Etiikkaoppiaineen vastustajien argumentoinnissa on metaeettisessä mielessä ilmeisiä ristiriitoja. Katsonkin, että etiikanopetuskeskustelu on koskenut metaetiikkaa vain pinnallisesti. Etiikan vastustajien väitteet siitä, että yhteisen arvopohjan löytäminen olisi opetuksessa täysin mahdotonta, eivät ole omana aikanaan vaikuttaneet täysin uskottavilta. Onhan yleisivistävän koulun opetussuunnitelman perusteet jo itsessään normiasiakirja, jonka keskeisistä arvoista on Suomessa päästy yksimielisyyteen. Yhteisen etiikan mahdottomuus



onkin ollut yhteiskunnallista mahdollisuutta myös etiikan vastustajien omassa retorikassa.

Tulkitsen, että taustalla on ollut kysymys etupiirijaosta ja vallasta. Kun pintatasolla on keskusteltu moraalien perustasta tai yhteisen etiikan mahdollisuudesta tai mahdollisuudesta, pohjalla on ollut valtakamppailu siitä, kenellä on oikeus määrittellä yleisivistävän opetuksen keskeisiä sisältöjä. Tuota kamppailua on luonnehtinut tietoisuus osallistumisesta pitkään taisteluun, etiikkaoppiaineen luonteen epäily ja sen leimaaminen tendenssimäiseksi ja ideologiseksi sekä yleinen vastapuolen vaikuttimien epäily.

### Yhteisen etiikan yhteiskunnallinen mahdollisuus

Yhteistä etiikkaa vastustava mahdollisuusargumentti saa kaksi muotoa. Ensimmäinen on edellisessä luvussa tarkasteltu väitetty metaeettinen, moraalien perustaan kiinnittyvä mahdollisuus. Toista mahdollisuuden muotoa luonnehdin yhteiskunnalliseksi. Argumentin mukaan nimenomaan suomalaisessa yhteiskunnassa on mahdotonta päästä yksimielisyyteen yhteisen etiikan perustasta, vaikka ajatus yhteisestä etiikasta sinänsä voisi olla kiinnostava tai jopa perusteltavissa. Tämä käytännöllinen ja poliittinen väite korostui 1960-luvulta alkaen.

T. P. Virkkunen (1966, 4) kirjoittaa kaikille yhteisen etiikan rakentamisen *vaikuttavan utopialta*. Samaan argumenttiin tarttuivat lukuisat itsenäistä siveysoppia 1960-luvulla vastustaneet. Muistion kansanedustajille lähettänyt ryhmä nostaa muistion väliotsikoksi kysymyksen: *Vältetäänkö ristiriidat?* Muistion allekirjoittaneiden mukaan ei vältetä, vaan heti uudistuksen tapahduttua alkaisivat erimielisyydet siitä, mitä on pidettävä totena, oikeana ja tavoittelemisen arvoisena. Heidän mukaansa *moninaistuneessa yhteiskunnassa on mahdotonta löytää yhtenäistä, kaikkien hyväksymää eettisen kasvatuksen pohjaa*. (Uskonnonopetus uudistuvassa koulussa 1967.)

Myös *Opettajain lehti* (14–15, 6.4.1968) arvioi, ettei yhteismitallista etiikkaa eri uskontokuntien ja ateististen maailmankatsomusten välille löydy. Laajennetun piispainkokouksen mukaan *pysyvänä vaikeutena tulisi olemaan mihin elämäntarkastukseen koulun siveysopin opetus olisi liitettävä*. (Laajennetun piispainkokouksen lausunto opetusministeriölle KUT:n mietinnöstä 8.12.1966.)

Ristiriitoja olisi luvassa myös *Kristillinen kasvatustiedelehti* -lehden mukaan. Lehti viittaa Ranskan etiikan opetukseen, joka lehden mukaan on *pysyvän erimielisyyden aihe*. Yhteistä perustaa etiikalle ei löydetä Suomessakaan, vaan lehden mukaan *joitakin vuosia menisi vanhoilla kristinuskon häpähtämällä humanismin linjoilla, mutta ennen pitkää mielipiteet törmäisivät vastakkain*. (KKS 2/1967, 37.)

Mikkelin hiippakuntakokous (L/27.4.1992) arvioi, että *suomalaisessa kasvatustiedelehti* on mahdotonta päästä yksimielisyyteen kaikille yhteisen etiikan sisällöistä. Lähes samoilla sanoilla tilannetta kuvailee lausunnossaan TNNKY (L/8.7.1992), jonka mukaan yhteinen etiikka on *sinänsä mielenkiintoinen ehdotus*, mutta suomalaisessa yhteiskunnassa on jo osoitettu, että on erittäin vaikeaa päästä yksimielisyyteen yhteisen etiikan kurssin sisällöstä.

Suoraan mahdottomaksi yhteistä etiikkaa väittävät nyt Vapaa-ajattelijat (L/13.4.1992): *Kaikille yhteinen oppisisältö on mahdottomuus. Vai voiko joku taho esittää sellaisen opetussuunnitelman sisällyttämisen, joka tyydyttäisi sekä vapaa-ajattelijoita / humanisteja / luterilaisia / fundamentalistikristittyjä / muiden uskontojen edustajia?*

Yhteiskunnalliseen mahdollisuuteen vedottiin myös 2010-luvulla. Suomen evankelis-luterilaisen kirkon Kirkkohallitus (L/18.8.2010) ja Totuuden Ystävät ry (L/3.9.2010) toteavat, että etiikka uutena yhteisenä oppiaineena johtaisi väistämättä kiistaan siitä, miltä pohjalta opetus annetaan. Lahden yhteiskoulun säätiö (L/2.9.2010) toteaa: *Ehdotuksessa ei tule selkeästi esille se, mitkä olisivat ne suomalaisen yhteiskunnan perusarvot, joiden pohjalta opetus toteutetaan*. Uskonnonopettaja Jaatila (K/12.11.2009) muotoilee epävarmuuden varsin värikkäästi: *kuka*

*määräisi arvopohjan kaikille yhteiselle etiikan opetukselle? Olisiko se virassa oleva opetusministeri, Suomen Gallup vai kenties Hannu Karpo, joka tunnetusti on pienen ihmisen asialla?*

### Tietoisuus osallistumisesta pitkään taisteluun

Etiikanopetuskeskustelulle on ollut luonteenomaista tietoisuus osallistumisesta pitkään taisteluun. Tätä ajatusta ovat tuottaneet ja siirtäneet eteenpäin erityisesti yhteisen etiikan vastustajat. Ajatuksen mekanismi näyttää toimivan niin, että tietoisuus taistelusta luo taistelua, joka sitten on toiminut perusteena kaikille yhteisen etiikan vastustamiselle.

Pedagogien keskuudesta 1910-luvulla alkanut siveysoppikeskustelu muuttui itsenäisyyden alussa foorumiksi kristillisten arvojen puolustamiselle. Kirkko ja sen lähimmät kannattajat pitivät yllä ajatusta 1800-luvun lopulla alkaneesta, yhä meneillään olevasta ”puolustustaistelusta”. Piispa Jaakko Gummerus (1922, 18–19) painotti Viipurin kirkkopäivillä 1922, että *kirkolla on tehtävänsä tässä taistelussa, joka on puhtaasti uskonnollisiveellinen, ei valtiollispoliittinen*. Herännäisjohtaja Wilhelmi Malmivaara puolestaan saarnasi seurakunnalleen vuonna 1921, että *nyt taistellaan suurta taistelua meidän isänmaastamme, jossa jumalan hyvydestä huolimatta edelleen kuului petojen kirkuna*<sup>429</sup>. (Kivivuori 1999, 55.) Edistysliberaali, yhteistä siveysoppia puolustanut Castrén (1922c) kehystää siveysoppikysymyksen myös kulttuuritaisteluksi, joka *koskee uskonnon ja kirkon asemaa ja suhdetta valtioon ja sivistyselämään*.

Haavio (1950, 39) toteaa vaikutusvaltaisessa uskonnon opetusopissaan: *Näin on kuitenkin kysymys moraalien opetuksesta joutunut näyttelemään huomattavaa osaa myös viime vuosikymmenien maailmankatsomuksellisissa koulutaisteluissa*. Kansakoulun opetus suunnitelman uudistamistyön aikana 1940- ja 1950-lukujen taitteessa taisteluasetelmia hahmoteltiin jälleen. Uskontoon sidottua etiikka puolustanut tutkija Kähkönen (1976, 56) kuvaa tuolloista tilannetta katsomusopetuksen suhteen: *Eräänlaisen kulttuuritaistelun ainekset näyttivät olevan valmiina*. Opetussuunnitelmakomitean mietintöä käsittelevässä Helsingin opettajien ja pappein kokouksessa viitattiin aiempiin taisteluihin, ja kokous tekikin julkilausuman otsikolla *Uskonnonopetus vaarassa* (Kähkönen 1976, 73–74).

Tietoisuus kulttuuritaistelun mahdollisuudesta on elänyt koulunuudistuksen eri vaiheissa. Piispa Erkki Kansanahon (1967, 43) mielestä peruskoulu-uudistuksen aikana käydyt koulukeskustelut muistuttivat vuosisadan alun kiistoja: *Samankaltaisuus on paikoin suorastaan hämmästyttävän suuri*. Kun opetussuunnitelmakomitea esitti 1970-luvulla lukion uskonnon tuntien vähentämistä, opetusministeriön kansliapäällikkö Jaakko Numminen vastusti ehdotusta ja arvioi sen enteilevän *kulttuuritaistelun kehkeytymistä*. (Autio 1990, 144.)

Kulttuuritaisteluna peruskoulu-uudistuksen yhteydessä käytyä uskonnonopetuskeskustelua piti myös Veikko Pöyhönen, jonka mukaan taistelu ei päättynyt 1970-luvun voittoihin, vaan jatkui 1990-luvun alussa ja 2010-luvun alussa. Pöyhönen puhuu *taistelevien ateistien äänekkäästä vähemmistöstä*. (Ruokanen 2011, 10–11; Pöyhönen ja Villa 2011, 16–18.) Myös opetusministeriön kansliapäällikkö Numminen (2011, 144) muistelee *militanttia uskonnonvastaista taistelua*.

SUOL viittaa 70-luvun tapaukseen 90-luvun alussa kirjeessään ministeri Uosukaiselle ja muistuttaa, että uskonnon opetus on ollut historiassa *vakavasti uhattuna ideologisista syistä*. Järjestön puheenjohtaja Välimäki päättää lukion tuntijakoa käsittelevän kirjeensä jäsenistölle vuonna 1992 *Taistelumieltä!*-huudahdukseen. Välimäki varoittaa opettajia *Troijan hevosen jystävällisestä turvasta*. Taistelumielikuvia loi myös muistutus siitä, että *nukahtamiseen ei ole varaa*.

Taisteluasetelmaa eivät ylläpitäneet vain kirkolliset tahot. Keski-Suomen Vapaa-ajattelijat (L/13.4.1992) käyttää koulunuudistuskeskustelusta nimitystä *katsomusoikeuksista kamppailu*.

429. Lisää kulttuurisen tilanteen ”taisteluksi” mieltäviä aikalaiskommentteja ks. Pikkusaari 1998, 21–25. Ks. myös Pietilä, A. 1918.

Tietoisuus pitkästä kamppailusta tuli ilmi vielä peruskoulun tuntijakokeskustelun yhteydessä. Kirkkohallituksen kouluasiansihteeri Holma varoittaa kannanotossa (24.8.2009), että tiedossa saattaa olla *samanlainen kulttuuritaistelu, kuin tapahtui 1993 lukion tuntijaon yhteydessä*. Sen Kirkkohallitus katsoo olevan haitaksi *koulun pitkäjänteiselle kasvatustehtävälle*. Kirkkohallitus toteaa: *Kirkolle ei ole ollut yhdentekevää, minkälaista arvomaailmaa yhteiskunnan koululaitos edustaa ja minkälaista opetusta kirkon jäsenet saavat. Kirkko on hyväksynyt ajatuksen uskontokasvatuksen työnjaosta*.

Millaisesta kamppailusta sitten on ollut kyse? Etiikanopetuskeskustelun vaiheissa on nimetty kamppailun osapuoliksi kirkko ja sitä vastustavat voimat, uskonnolliset ja ateistit, oikeisto ja vasemmisto, isänmaalliset ja epäisänmaalliset. Uskontoon sidotun etiikan puolustus on esitetty suojautumiseksi *vasemmistovaaraa* vastaan, ja sitä on pidetty *maailmankatsomuksellisenä taisteluna ja kulttuurikysymyksenä*.

Paavo Virkkunen (1922b, 81–97) kirjoittaa seuraavasti: *Syystä että tämä kysymys nykyään mitä läheisemmin koskettelee näin laajakantoisia, erittäin syvällisiä ja suuriarvoisia puolia kansamme elämässä, se ei ole yksistään pedagoginen, niinsanoaksemme koulun sisäinen; vaan se on myöskin valtiollinen ja lainsäädännöllinen, se on uskonnollinen ja kirkollinen, se on vastakkaisten elämäkatsomusten, niin, se on tänä hetkenä keskeinen kulttuurikysymys kansamme elämässä*.

Naturalistisateistisen maailmankuvan uhkaan vedottiin oppivelvollisuuslain käsittelyssä eduskunnassa. Kokoomuksen edustaja, rovasti K. E. Kilpeläinen<sup>430</sup> julistaa: *Joka tapauksessa me vietämme tämän kysymyksen ympärillä suuren historiallisen hetken. Kysymyksen on siitä lopulta, että nousevasta polvesta kehittyvä kristillinen nuoriso vaiko pakanallinen nuoriso, onko uutta Suomea rakennettava materialismin merkeissä ilman kristinuskoa* (Vp 1923. Ptk I, 61–63; ks. myös Arola 2003, 197).

Arola (2003, 203–204) arvioi, että uskonto ja siveysoppi nousivat kiihkeän kamppailun aiheiksi siksi, että uskonnon asemassa tiivistyivät monet kulttuuria, yhteiskuntaa ja politiikan kenttää jakaneet ristiriidat: kysymykset materialismista ja idealismista, olemassa olevien arvojen muuttamisesta ja säilyttämisestä, kaupungin ja maaseudun suhteesta sekä kirkon asemasta yhteiskunnassa.

Pohjalla oli kuitenkin valtapeli ja myös puolueiden kilpailu kannatuspohjasta. Oikeisto pyrki esiintymään pappisedustajineen kirkkokansan asian ajajana. Kun Soininen ei enää ollut mukana eduskuntatyössä, oikeiston vastustus siveysoppia kohtaan kohdistui yhtenäisemmin vasemmistoon. Maalaisliitto tasapainotteli<sup>431</sup>: se tuki oikeistoa uskonnon opetuksen puolustamisessa mutta halusi toisaalta estää maaseudun köyhemmän väen luisumisen vasemmistoon. Tilanne oli muuttunut oppivelvollisuuslain valmisteluajoista vuodesta 1920, jolloin SDP ja edistyspuolue tekivät yhteistyötä ja saivat tukea osalta maalaisliittolaisilta Alkion johdolla. Arolan (2003, 204) arvion mukaan eduskuntakeskustelu ei ollut luonteeltaan pedagogista, eikä edes koulutuspoliittista, vaan puhtaan valtopoliittista.

Siveysopin vastustajat liittyivät oppiainekysymyksen paljon läheisemmin maailmankatsomuksellisiin ja uskonnollisiin teemoihin kuin siveysoppia lähinnä pedagogisena uudistuksena pitänyt Soininen osasi odottaakaan. Kaikille yhteisen siveysopin (teologi)vastustajat (Ingman, Virkkunen, G. G. Rosenqvist ja Kaila) olivat lauantaiseuralaista sukupolvea, joka vuosisadan vaihteessa oli pyrkinyt vastaamaan maailmankatsomuksellisen liikehdinnän kirkolle asettamaan haasteeseen. Esimerkiksi G. G. Rosenqvist ja Paavo Virkkunen olivat vuosisadan

430. Kilpeläinen myös painottaa, että uskonnolla ja työväenliikkeellä oli lopulta paljon yhteistä ja että uskonnollisia ihmisiä oli myös työväenliikkeessä. (Vp 1923. Ptk I, 61–63.)

431. Maalaisliiton kansanedustajan, kansakoulunopettaja Lauri Perälän puheenvuoro oppivelvollisuuslain käsittelyssä ilmensi maalaisliiton turhautumista katsomuspoliittiseen tasapainoiluun, kun hän syytti oikeistoa sellaisten valheellisten käsitysten levittämisestä, että Maalaisliitto olisi muka vasemmiston kanssa ollut hävittämässä uskonnon opetusta kouluista. (Arola 2003, 197.)

ensi vuosina vastustaneet kiivaasti Euterpen piirin seksuaaliradikalismia, individualismia ja uskonnonvapausvaatimuksia ja hyökänneet muun muassa Lagerborgia vastaan. (Ks. esim. Jalava 1997, 87). He eivät käyneetkään keskustelua siveysopista ensisijaisesti pedagogisessa viitekehyksessä, vaan ”hyväksi viholliseksi” keskustelussa nousivat siveysopin politisoitunut, ranskalainen suuntaus sekä vuosisadan alun kristinuskokriittinen radikalismi, joihin itsenäisen siveysopin idean alkuperä sijoitettiin. Näin keskustelua käytiin ikään kuin pedagogien 1910-luvun ”yli”, ja Soinisen ehdotusta vastaan suunnatuista teksteistä voikin lukea vastauksia vuosisadan alun kulttuuriradikaalien ja sosialistien kristinuskon moraalikritiikkiin.

Osa siveysopin vastustajista myös liitti siveysoppikysymyksen tulevaan uskonnonvapauslakiin, joka herätti epäluuloa. Esimerkiksi V. T. Rosenqvistin<sup>432</sup> mukaan aihe koskettaa uskonnonvapauslakia läheisemmin kuin yleisesti myönnetään (Hbl 23.3.1922). Kirkkokansan ohjelmassa esitettiin huoli, että uskonnonvapauslaki houkuttelisi ihmisiä eroamaan seurakunnasta ja siitä uskonnollisiveellisestä kasvattavasta vaikutuksesta, minkä kuuluminen uskonnolliseen yhdyskuntaan tuottaa. (Herättäjä 20.1.1922; KM 10.1.1922.) Joukkoerojen ja kirkollisen hajaannuksen pelossa osa kirkollisista vaikuttajista toivoikin lakiin tiukkoja rajoituksia kirkosta eroamisen osalta. (Murtorinne 1977, 12–13; Reijonen 1980, 253–254, 260; Kena 1979, 263–265.)

Toisaalta yhteisen siveysopin näkyvimmat vastustajat (Virkkunen, Rosenqvist, Kaila ja Ingman) olivat täydellisen uskonnonvapauden kannalla ja vaativat vuonna 1921 uskonnonvapauslain kiireelliseksi julistamista vaalien yli siirtämisen sijaan. (Kena 1979, 265; Reijonen 1980, 259; Välimäki 1994, 340.) Uskonnonvapautta kannattavat teologit<sup>433</sup> pitivät ulkonaisista pakkovaltaa vahingollisena kristillisyydelle ja vapautta oikean, henkilökohtaisen uskon-suhteen edellytyksenä. Uskonnonvapauden puoltaminen oli kirkolle myös taktisesti järkevää, sillä sen ajateltiin purkavan suurimpia kirkkoon kohdistuvia paineita. (Välimäki 1994, 199–211, 339; Kena 1979, 263; Murtorinne 1977, 13.)

Esimerkiksi Ingman (1922b) katsoi, että siveysoppiehdotuksen taustalla oli nimenomaan tuleva uskonnonvapauslaki, eivät suinkaan pedagogiset syyt. Ingmanin mielestä oli kohtuutonta, että muutaman uskonnonvapauslain nojalla uskonnon opetuksesta vapautetun oppilaan vuoksi uskonnoton siveysoppi tehtäisiin pakolliseksi kaikille.

Ratkaisevasti koulun katsomusopetusta muuttavan uudistuksen läpivienti samaan aikaan uskonnonvapauslain kanssa ei teologeista ollut järkevää, sillä se olisi saattanut uskonnonvapauden entistä huonompaan valoon vanhoillisissa piireissä. Kansankirkkoa haluttiin rakentaa kansalaisten aktiivisuuden ja vapaaehtoisuuden pohjalle, mutta kasvatuksen ja koulutuksen merkitystä ei saisi aliarvioida kansankirkkoprosjektissa. Jo kansakoulussa alkava sosialisatio kirkon arvoihin oli ulkoista uskontopakko vahvempi tae sille, että kansa pysyisi kirkon vaikutuspiirissä.

Osa peruskoulun syntyvaiheen siveysoppikeskustelua hahmottui tätä uskonnonvapauden taustaa vasten. Vaikka uskonnonvapauslaki oli ollut vuosikymmeniä voimassa, valtaosa suomalaisista kuului kuitenkin edelleen evankelis-luterilaiseen kirkkoon<sup>434</sup>, minkä faktan esimerkiksi piispa Kansanaho (1967, 44) nostaa esille: *Kun uskonnonvapauslaki nyt on ollut voimassa yli 40 vuotta, ei kirkosta eroaminen ole ollut ajoittain kiihkeästä propagandasta huolimatta läheskään sellaista kuin odotettiin. Lain sallimaa vapautusta uskonnonopetuksesta on käytetty vielä*

432. Vilhelm Teodor Rosenqvist (1856–1925) oli kouluneuvos, professori ja ruotsalaisen puolueen kansanedustaja sekä Suomen kasvatusopillisen yhdistyksen aikakauskirjan päätoimittaja.

433. Ingmanin uskonnonvapauskäsityksistä ks. Välimäki 1994, 124–144. Virkkunen selvittää kantaansa uskonnonvapauskysymykseen teoksessaan *Uskonnonvapauden kynnyksellä*. Porvoo: WSOY 1921.

434. KKK:n pääsihteeri Mikko Iskala puntaroi uskonnonvapauslain vaikutuksia uuden peruskoulun käytäntöihin *Kristillinen kasvatus* -lehdessä (6/1967). Oppikoulussa aamuhartauksista vapautuminen oli uskonnonvapauslain nojalla ollut mahdollista, mutta peruskouluun Iskala toivoi kaikille yhteisiä, pakollisia aamuhetkiä, joiden kuitenkin pitäisi voida saada sisältää kristillistä ainesta muun ohella.

*vähemmän. Ne jotka ovat tyytymättömiä nykyiseen tilanteeseen, myöntävätkin avoimesti, ettei uskonnonvapauslaki ole johtanut heidän toivomansa tulokseen. Nyt on ryhdyttävä rajoittamaan kirkon oikeuksia ja vaikutusmahdollisuuksia.*

Siveysoppi ja katsomusopetuksen muutosvaatimukset esitettiin siis pettyneiden ateistien huonosti verhotuksi yritykseksi murentaa kirkon ja luterilaisen uskon valtaa. Piispaa terävämmin sanankääntein katsomusopetuskeskustelua kommentoitiin lehdissä. Oululainen opettaja kirjoittaa *Kotimaassa* 19.5.1967: *On kysymys siitä, ajetaanko kirkko- ja vakaumukselliset kristityt tässä maassa ghettoon vai saako sanoma Kristuksen herruudesta ja Jumalan rakkaudesta esteettä kaikua kansamme laajoille piireille ja tuleville sukupolville.*

Etenkin Teiniliittoa epäiltiin kirkonvastaisuuden masinoimisesta. Teologi, kouluneuvos Martti E. Miettinen (1967) toteaa, että objektiivista uskonnon opetusta ja siveysoppia ehdottaneen Puheenvuoron tietoisena tai tiedostamattomana vaikuttimena on pyrkimys koko kristinuskon hävittämiseen. Sellaisena se palvelee myös kommunistien asiaa, joiden omien sanojen mukaan heidän pahin vihollisensa ei ole kapitalismi, vaan kristinusko.

Luoma (1967e) näkee kristinuskon suosituimmuusaseman koulussa *aikaamme sopimatomaksi jäänteeksi kirkon perinnäisistä etuoikeuksista*. Voipio (1964b, 11) pitää selviönä, että kirkko puolustaa uskontoon sidottua siveysoppia valta-asemansa vuoksi: *... kirkko tajuaa kysymyksen koskevan valta-asemaansa yhteiskunnassa. — jos kirkolta otetaan yhteiskunnan yleinen kasvatuskenttä, niin katkeaa eräs niistä siteistä, jotka vielä pitävät näitä ihmisiä kirkon helmassa*. Annika Takala uumoilee opetussuunnitelmakomiteassa valtion ja kirkon taisteluasetelman heikentävän siveysopin läpimenomahdollisuuksia. Takalan mukaan on *mahdollista myös, että kyse on siitä kuka omistaa käsitykset (kristilliset, marxilaiset normit jne.)*. (POPSK ptk. 7.11.1967.)

Vaikka 1990- ja 2010-lukujen etiikkaesitystä epäiltiin ateismin ja sekulaarin maailmankuvan levittämisestä (ks. edellinen luku), yhtä selkeää taisteluasetelmaa kuin 1920- ja 1960-luvuilla ei uudemmissa keskustelun vaiheissa enää syntynyt. Poliittiset asetelmat olivat muuttuneet, yhteiskunta maallistunut ja monikulttuuristunut, ja keskustelussa kuului lähinnä kaikkia aiemmista vastakkainasetteluista. SUOL viittaa vielä lausunnossaan 11.5.1992 uskonnonvapauskysymykseen ja korostaa, että etiikka on uskonnonvapauslain myötä korvikeaineeksi luotu, eikä näin kaikille yhteiseksi tarkoitettu. Uskonnonvapaus ei järjestön mukaan saa tarkoittaa vapautta uskonnosta. Arola, Kouki ja Ruokanen (L/7.5. 1992) varoittavat *uskonnonvastaisesta liberalismita*. Dramaattisin sanankääntein tilannetta 2010-luvun alussa arvioi myös Pöyhönen (2011b, 46). Hän katsoo koulun uskonnon opetuksen olleen vuosikymmeniä *aatteellinen ja poliittinen pelinappula, jonka kautta kulttuuritaistelua kansan sielusta käydään*.

Salmenkivi ja Åhs (2022, 13) toteavat, että monet katsomusopetukseen liittyvät kiistakysymykset voitaisiin joidenkin vastakkainasettelujen osalta siirtää sellaisenaan sata vuotta taaksepäin. Etiikan opetus on yksi tällainen vastakkainasettelu. Vaikuttaa siltä, että tutkiman keskustelut eivät aina ole olleet keskustelua etiikan opetuksesta, vaan keskustelua etiikanopetuskeskustelusta. Oppivelvollisuus- ja peruskoulun syntyaikoina käydyt keskustelut sementtoivat asemat ja määrittivät keskustelun kamppailuluonteeseen siinä määrin, että samaa keskustelua on myöhemmissä vaiheissa käyty aina uudestaan.

Voikin väittää, ettei varsinainen avoin ja ennakkoluuloton keskustelu siitä, miten ja missä kehyksessä yhteiskunnan julkisessa koulussa etiikkaa pitäisi opettaa, ole kunnolla edes alkanut. Kamppailuasetelman luominen ja ylläpitäminen ovat osaltaan luoneet oletuksia ja mielikuvia yhteisen etiikan mahdottomuudesta.

### **Epäilyt etiikkaoppiaineen luonnetta kohtaan**

Taisteluasetelmatilanteessa etiikkaoppiaineen luonteesta on esitetty epäilyksiä. Uskontoon sidotun etiikan katsottiin olevan tuttua ja sen luonteen tiedossa. Etiikan vastustajien strategia

onkin ollut etiikkaehdotuksen leimaaminen *tendenssimäiseksi* ja *ideologiseksi*. Tämä strategia liittyy läheisesti uhkapuheeseen, jota olen käsitellyt luvussa 5.1. Etiikka ja koulu. Siellä painopiste on uhasa, joka uskonnon opetukselle katsottiin etiikasta syntyvän. Tässä keskityn itse etiikkaoppiaineen luonteeseen liittyviin epäilyksiin.

Paavo Virkkunen tarttui kärkevästi siihen, että Soininen ei koskaan julkaissut siveysopin luonnetta selvittävää opetusopasta. Virkkusen mukaan on käsittämätöntä vaatia vanhempia ja opettajia sitoutumaan lain tasolla oppiaineeseen, jonka luonteesta ei ole täyttä selvyyttä. (Virkkunen 1922a, 49–50.) Virkkunen jättää huomiotta, että siveysopin opetuksesta oli käytännön kokemusta, olihan Pukinmäen kokeilukoulussa opetettu sitä useita vuosia (Soininen, A. 1931; 1949).

Myös Ingman (1922, 2) kirjoittaa, ettei *siveysopin sisällöstä ole mitään tietoa*. Hän pitää oppilaille turhana ja jopa haitallisena oppiainetta, jonka luonne saattaisi vaihdella poliittisten ja aatteellisten muutosten mukana. Opettajilla ei olisi pätevyyttä vaikean aineen opettamiseen eikä kokemuksia ja kirjallisuutta maailmalta ollut riittävästi saatavilla. Ingman epäilee siveysopin tieteellisesti pätevää, humanistista luonnetta ja katsoo sen voivan olla enemmän *äärimmäistä rationaalisuutta*. (Välimäki 1998, 235.)

Myös kirkkokansa ja osa kansakouluväkeä nostaa epäselvyyden oppiaineen sisällöstä argumentiksi yhteistä siveysoppia vastaan. Kirkkokansan kokousraportissa todetaan siveysopin olevan *sisältönsä nähden epämääräinen, hämärä, ilmassa häilyvä*. Opetuksen sisältö tulisi riippuvaiseksi vallassa olevasta suunnasta ja sen henkisistä virtauksista, *tilapäisistä seikoista*. Olisi olemassa riski, että tulevaisuudessa siveysopin sisältö olisi kristinuskon kanssa ristiriitaista. (Nordström 1922, 4.) Opettajaneuvosto katsoo, ettei siveysopin arvosta edes uskonnon korvikeopetuksena ole vielä varmuutta, joten olisi harkitsematonta tuoda se kansakouluun kaikille opetettavaksi. (Neljäs kansanopetuslaitosten opettajaneuvoston kokous. Ptk. 1922, 45, 47–48.)

*Kotimaa* ja *Herättäjä* kirjoittavat, etteivät siveysopin luonteesta ole selvillä edes sen kannattajat. *Herättäjässä* jopa epäillään, että siveysoppiin saatettaisiin sisällyttää vapaan rakkauten oppeja tai yksityisomistuksen vastustamisesta. (KM 14.2.1922; *Herättäjä* 24.3.1922 7.4.1922.)

Paavo Virkkunen ja muut sivistysvaliokunnan mietintöön vastalauseen jättäneet kirjoittavat siveysopista: *Siveysopinopetus on ylimalkaisuudessaan varsin epämääräinen yritys, johon viranomaiset ja ajoittaiset vallanpitäjät saattavat sisällyttää melkein mitä tahansa, mitä heidän mielestänsä pitäisi saada kouluissa edustetuksi. Siveysopin sisällön määräisivät opetussuunnitelmat ja loppujen lopuksi oppikirjojen kirjoittajat. Epävakaissa oloissa opetuksen sisältö myötäilisi poliittisia suhdanteita*. (VP 1921 Asiak.II, HE n:o 49. Sivistysvaliokunnan mietintö n:o 11, vastalause I.)

Soininen vastaa epäluuloihin toteamalla, että myös historian tai luonnontiedon opetus voitaisiin torjua perusteena pelko siitä, mitä niihin tulevaisuudessa sisällytetään. (Soininen 1922a, 13–14.) Hän myös korostaa oppiaineen konkreettista ja käytännönläheistä luonnetta ja sitä, ettei siveysopin tavoitteena ole minkään kokonaisen maailmankatsomuksen tarjoaminen. (Soininen 1922b.)

Etiikkaa puolustaneet pedagogit ja filosofit hahmottelivat oppiaineen perustaa varsin laajasti 1960-luvulla, mutta silti etiikan vastustajat vetosivat epätietoisuuteen itsenäisen etiikan luonteesta. Samoin kuin itsenäisyyden alun keskusteluissa, strategiana oli väittää, ettei kaikille yhteisen etiikan luonteesta ollut mitään tietoa.

Martti H. Haavio peräänkuuluttaa puolueetonta selvitystä siitä, mitä yleinen etiikka ylipänsä olisi ja olisiko se jossain suhteessa parempaa kuin uskontoon sidottu. (Haavio 1965, 40–46.) Mikko Iskala (1967b, 76) kysyy puolestaan, *onko tiedossa, mikä elämäntutkimus ja mitkä arvot tulevat olemaan ”uskonnottoman” siveysopin perustana?* Iskalan (1967c, 27) mukaan uskontoon sidotun etiikan puolesta puhuu se, että sen perusta tunnetaan, kun taas

niin sanotun tieteellisen siveysopin opetuksesta ei ole kokemuksia tai ne kokemukset, joita muissa maissa on saatu, *eivät ole kovin rohkaisevia*. Samoin argumentoi Jaakko Toivio (1967, 7), jonka mukaan *meiltä puuttuu kokemusta siitä, millaiset ovat ei-kristillisen moraaliopetuksen vaikutukset tässä suhteessa*.

Muistiossa kansanedustajille todetaan, että jos siveellinen kasvatus koulussa ei perustuisi uskontoon, jäisi avoimeksi, mihin sen pitäisi perustua: *Suunnittelemattomana se olisi ristiriitaista ja milloin minkinlaisten aatteiden sävyttämää*. (Uskonnonopetus uudistuvassa koulussa 1967.)

Simojoen puheessa uskonto ja siihen sidottu etiikka ovat kansan valinta, elimellinen osa suomalaisuutta, kun taas muutosyritykset ovat poliittisia ja ideologisia. Simojoki kirjoittaa: *Meidän toivomuksemme on että koulu saisi olla koulu ja että se nimenomaan olisi iloinen koti, paikka jossa nuorta ihmistä ei uhrata minkään ideologian alttarille, mutta jossa kasvaa nuori, vapaa, turvallinen ja onnellinen ihminen*. (Simojoki 1973, 131–32.)

Piispa Kansanahon (1967, 44) mukaan koulunuudistuskeskustelu on ideologisoitunut<sup>435</sup> ja siinä helposti turvaututaan *yksipuolisiin ja tendenssinomaisiin väitteisiin*. Kansanaho paheksuu uskonnonopetuskeskusteluun osallistujia, joiden tarkoituksena ei ole kokonaiskuvan tasapuolinen esittäminen, vaan *oman ohjelman ajaminen*. Kansanahon mukaan radikaalit mielipiteet ja julkilausumat ovat saavuttaneet paljon huomiota julkisuudessa, mutta niiden varaan ei voi rakentaa opetuksen reformeja. Kansanaho (1967) katsoo niin ikään, että juuri siveysopin irrottaminen uskonnosta merkitsisi *tietyn tendenssin* omaksumista. Piispan mukaan olisi ongelmallista, jos ateismi esiteltäisiin yhtenä tasaveroisena vaihtoehtona uskontojen rinnalla. Se olisi paitsi *vierasta kanssamme uskonnolliselle elämälle*, asettaisi myös kyseenalaiseksi uskonnon opetuksen kasvatuksellisen merkityksen. Kansanahon mukaan on ilmeistä, että niin sanottua puolueetonta opetusta suosittelevat *todellisuudessa pyrkivät esittelemään omia katsomuksia ja heikentämään kristinuskon asemaa. Heillä on määrätty tendenssi*. (Kansanaho 1967, 55–57.)

Tuo tendenssi tulkittiin 1960-luvun yhteiskunnallisessa ilmapiirissä poliittiseksi. Siveysoppia pidettiin poliittisena, ideologisena ratkaisuna. Muistiossa kansanedustajille arvioidaan, että kaikille yhteisestä siveysopista *tulisi poliittinen kysymys ja sen seurauksena pysyvä erimielisyyksien kohde erityisesti koulun paikallisissa hallintoelimissä* (Uskonnonopetus uudistuvassa koulussa 1967). Seppo (1968, 18–23) kirjoittaa: *Demokratian vastaista on myös, että jokin ideologia pääsee vaikuttamaan koko yhteiskunnan ylläpitämässä ja sen jäsenille tarkoittamassa koulussa*. Pedagogisin perustein voitaisiin Sepon mukaan hyväksyä sellainen järjestelmä, jolla on runsaasti opetusmateriaalia ja jonka opettamisesta on kokemusta – siis kristinuskoko.

Pöyhösen (2011b, 46) mukaan peruskoulu-uudistuksen aikaisessa katsomusopetustaistelussa oli kyse siitä, että vasemmistolaiset halusivat murtaa koulun kristillisen arvopohjan ja *korvata sen ateistisella materialismilla*. Retoriikka oli samantyyppistä lukiokeskustelujen yhteydessä 1970-luvulla. Nikunen (1971, 18) arvioi, että *ihmisoikeuksien julistuksen vanhemmille vaatima oikeus valita lastensa kasvatuksen laatu lienee uhattuna juuri silloin, jos koululaitoksen eettinen ja ideologinen kasvatus saatetaan poliittisesta päätöksenteosta riippuvaksi*.

Ideologiseksi leimaamista käytettiin strategiana koulunuudistuskeskusteluissa laajemminkin. Okkosen (2017, 42–43) mukaan peruskoulu-uudistuksen vastustajat katsoivat edustavansa maltillisuutta ideologian sokaisemien utopistien rinnalla. Rinnakkaiskoulu esitettiin

435. Tendenssimäisyyden vastustus oikeistolaisen koulupolitiikan retoriikkana tuli esille myös Suomalaisen Yhteiskunnan Tuki ry:n (SYT) opettajiin kohdistuvassa vaikutustyössä. Okkonen (2017, 60) kuvaa tämän isänmaallisoikeistolaisen, antikommunistisen järjestön organisoimia kursseja opettajille, joissa alustettiin otsikoilla kuten *Valtakunnallinen ideologia* sekä *Nyky-yhteiskunta ja kasvatus*. Kielteisenä pidettiin tilannetta, jossa nuori ei osannut ottaa selvää suoraa kantaa asioihin (pluralismi ja pahimmillaan relativismin uhka), tai tilannetta, jossa nuori saa eri kasvattajilta erilaisia vaikutteita. Osallistujat nimesivät *repivän puoluepolitiikan ja jyrkän oppositioasenteen* syiksi, jotka horjuttivat luottamusta ja vakautta yhteiskunnassa.

käytännönläheisenä, epäpoliittisena ja pedagogisesti perusteltuna järjestelmänä. Yhtenäiskoulun kannattajien argumentit leimattiin abstraktiksi teoretisoinniksi ja politikoinniksi. Jakolinja oli samantyyppinen siveysoppikeskustelussa: realistinen, koeteltu vaihtoehto asetettiin ideologise-  
na ja päivänpoliittisena pidettyä siveysoppia vastaan<sup>436</sup>. (Ks. myös Ahonen 2012.)

Toinen puoli kaikille yhteisen etiikan tendenssimäiseksi leimaamista olikin uskontoon sidotun etiikan esittäminen neutraalina<sup>437</sup>, epäideologisena ratkaisuna. SKSS (L/18.5.1992) korostaa enemmistön luterilaisen opetuksen olevan avaraa ja ekumeenista. OPKO (L/29.5.1992) huomauttaa, että tunnustuksellinen uskonnon ja etiikan opetus ei rajoita avointa suhtautumista muihin näkemyksiin.

Epäily etiikan luonnetta kohtaan esitettiin vielä 1990-luvulla. *Kotimaa* esittää epäilyksensä tuntijakoryhmän esitystä kohtaan, kun ei ole tiedossa, *mitä esimerkiksi kaikille yhteisen etiikan opetus sisältäisi* - - -. (KM 17.3.1992). Herättäjä-Yhdistyksen kuulunut pappi Väinö Reinilä (1992) pitää valitettavana uskonnon opetuksen määrän vähentämistä ja sitä, että *etiikan kurssia ei tiettävästi ankkuroitaisi kristilliseen etiikkaan*.

Väitteet etiikan *tendenssimäisyydestä* ja *ideologisuudesta* hiipuvat 2010-luvulle tultaessa. Tulkitsen tämän johtuvan yleisestä ajan epäpoliittisuudesta ja 60-lukulaisen vastakkainasettelun taakse jäämisestä. Joitain kaikuja tuosta argumenttityypistä kuitenkin vielä esiintyi. Suomen ekumeeninen neuvosto (K/30.4.2010) pitää erittäin suurena haasteena määritellä etiikan sisältöä ilman, että *se heijastaisi dominoivasti yhden tai toisen katsomuksen* käsityksiä. Myös *piilovaikuttamisen* mahdollisuutta epäillään, jos etiikan arvopohja ei olisi selkeästi sidottu uskontoon. (Kimmo Jaatila K/12.11.2009.)

Oppiainejaon muuttaminen ja uuden oppiaineen luominen on iso ja potentiaalisesti hankala prosessi. Oppiaineen luonne ja opetussuunnitelma on määriteltävä ja päteviä opettajia koulutettava. (Jyrhämä ym. 2016, 44–46.) Tamminen (1967b, 129) arvioi, että siveysoppiin kohdistettuja epäluuloja hälventämään olisi tarvittu selkeä opetussuunnitelmaehdotus. Edellä esitetyn pohjalta väitän, että edes se ei olisi epäluuloja poistanut, olihan esimerkiksi Soinisella ja Takalalla varsin pitkälle hahmoteltu suunnitelma kaikille yhteisen etiikan opettamisesta. Kysymys etiikasta oli niin läpipolittisoitunut, että vaikuttaa ennemmin siltä, ettei etiikkaan kohdistuvista epäluuloista oltu yksinkertaisesti valmiita luopumaan. Päinvastoin noita epäluuloja tuotettiin ja toisinnettiin etiikanopetuskeskusteluissa sadan vuoden ajan. Tendenssimäiseksi ja ideologiseksi leimaaminen oli yksi keskeinen etiikan mahdottomaksi puhumisen strategia.

### Vastapuolen vaikuttimien epäily

Itsenäisyyden alussa ja peruskoulukeskustelun yhteydessä muotoutuneiden katsomuspoliittisten valta-asetelmien vuoksi etiikanopetuskeskusteluja on leimannut vastapuolen vaikuttimien epäily.

G. G. Rosenqvist katsoi, että kulttuuriradikaalien ja työväenliikkeen vaatimukset johtaisivat kristillisyyden hävittämiseen yhteiskunnasta ja kulttuurista. (Jalava 2005, 222.) Hän

436. 1970-luvulla Veikko Pöyhönen (1974, 57) perustelee uskonnon opetuksen epäideologisuutta kouluhallituksen uskonnon opetuksen työryhmässä. Pöyhösen mukaan uskontokasvatus ei ole poliittisesti sidonnaista, vaikka sillä samansuuntaisia kasvatuksellisia tavoitteita kuin tietyillä poliittisilla suuntauksilla saattaa ollakin. Pöyhönen korostaa uskontokasvatuksen johtavan tavoitteensa omista lähtökohdistaan, ei yhteiskunnasta käsin.

437. Samantyyppistä argumentaatiota oli havaittavissa muissakin ajan uskonnon ja koulun välisiä suhteita koskeissa keskusteluissa, esimerkiksi liittyen aamuhartauksiin. Kansakoulussa aamuhartaudet olivat kaikille yhteisiä, mutta oppikoulussa niistä oli (periaatteessa) voinut saada vapautuksen uskonnonvapauslain nojalla. Esimerkiksi KKK:n Mikko Iskala katsoo, että peruskoulussa aamuhartauden nimeksi voitaisiin muuttaa aamuhetki, mutta sen olisi voitava olla kaikille pakollinen ja pitää sisällään myös kristillistä aines-  
ta. (KKS n:o 6, 1967.)



epäilkin, että pakollisessa siveysopissa ei olisi kysymys kaikista katsomuksista vapaasta, vaan nimenomaan kristinuskon kieltävään maailmankatsomukseen liittyvästä moraalista. (G. G. Rosenqvist 1922, 8, 15, 30; Tamminen 1967b, 132.) Myös Ingman katsoi, että siveysoppia vaadittiin todellisuudessa poliittisin, ei pedagogisin perustein (Välimäki 1998, 238–239). Virkkunen (1922e) syyttikin Soinista naiiviudesta siveysopin luonteen suhteen: *Eri tahoilla ollaan selvillä mitä puheenaoleva uudistus todellisesti merkitsisi. Ylijohtaja Soininen vain yksin edelleen leikkii sokkosillaoloa.*

Haavion (1950, 36, 41) mukaan uskonnottoman siveysopin ehdottaminen oli yritys sekularisoida koulu. Peruskoulukeskustelussa epäselvyys pilkun paikasta oppiaineluettelossa vahvisti epäluuloja entisestään. Mikko Iskala (1967b, 76) vaatii, että eduskunnan olisi otettava selkeä kanta puitelakiesitykseen, jotta selviäisi, mitä koulunuudistus todella uskonnon opetuksen kannalta tarkoittaisi. *Kotimaa* (31.3.1967) pitää siveysoppia vaatineiden huolta nuorison henkisestä kasvusta *omituksena* ja muistuttaa, ettei ole ensimmäinen kerta, kun nämä *huolestuneet* hyökkäävät uskonnon opetusta vastaan. Teiniliiton päätöstä julkaista Puheenvuoro pidetään *häikäilemättömänä painostuksena* ja yrityksenä houkutelua koulunuoriso uskonnonvastaisen aloitteen taakse (WL 13.4.1967). *Kotimaa* (9.2.1968) syyttää *Teinilehtea* kristillisyyden *taballaan väärin ymmärtämisestä*<sup>438</sup>.

Annika Takala epäilee opetussuunnitelmakomiteassa, että siveysoppikeskusteluun vaikuttaa mahdollisesti *valtion ja kirkon vallasta käytävä taistelu*. Sen vuoksi Takala pitää tärkeänä, että siveysopin opetussuunnitelman tekoa kiirehdyttäisiin, ettei oppiaineen sisällön ylimalkaisuus aiheuttaisi vastustusta. (POPSK ptk. 7.11.1967.)

Matti Luoma (4.4.1967) kirjoittaa *Kotimaassa*, että kirkon oman edun kannalta olisi viisasta myöntää, että kristinuskon suosituimmuusasema ei enää modernissa, moniarvoistuvassa yhteiskunnassa ole perusteltu. Tähän *Kristillinen kasvatus* -lehti (2/ 1967) vastaa, että uskonnon valta-asema koulussa ei perustu kirkon valtaan, vaan siihen tosiasiaan, että kulttuurimme ja arvomme ovat läpikotaisin kristillisiä.

Kirkolliset tahot korostivatkin, ettei yhteisen siveysopin vastustuksessa ollut kyse kirkon vallasta. Arkkipiispa Simojoki (1967) lausuu piispainkokouksessa keväällä 1967: *Kristittyinä ja kirkkona emme puolusta uskonnonopetusta joillakin hämärillä perusteilla tai – niin kuin joskus sanotaan – valtapyrkimyksillä, vaan asiallisilla perusteilla.*

Myös piispa Aarre Lauha kehystää yhteisen siveysopin osaksi *nuorista käytävää taistelua* ja heihin kohdistettavaa *elämäkatsomuksellista painostusta*. Kirkkoon kuulumisen ja uskontoon sidottu siveysoppi puolestaan näyttäytyvät olemassa olevana, kiihottomana ratkaisuna. Vanhempien kirkkoon kuulumisen on Lauhan mukaan juridisesti kestävin peruste katsomus- ja siveysopetuksen antamiselle. (POPSK ptk. 30.1.1968.)

Urpo Harva luotasi peruskoulu-uudistuksen aikana käytyä keskustelua valtopolitiikan näkökulmasta. Harvan mukaan keskustelu kärjistyi niin, että opetuksen uudistamista vaativat epäilivät kirkon pyrkivän pönkittämään asemaansa uskonnon opetuksen kautta silloinkin, kun opetusta perusteltiin muilla, esimerkiksi pedagogisilla argumenteilla. Toisaalta kirkon piirissä epäiltiin herkästi uudistajien tähtäävän kristinuskon heikentämiseen, eikä asiallisista perusteista välitetty. Harvan mukaan esimerkiksi arkkipiispa Simojoki oli kylvänyt tällaista epäluuloa. Harva piti tärkeänä korostaa, etteivät kaikki Puheenvuoron allekirjoittaneet olleet kirkosta eronneita tai kristinuskon vastustajia, vaikka näin oli tarkoitushakuisesti väitetty. Vastakkain kysymyksessä eivät Harvan mukaan olleet vain kristityt ja ateistit, vaan kyse oli myös kouluviranomaisten ja kirkon johtajien välisestä epäluottamuksesta. (Harva 1977, 5, 65.)

438. Epäluulo tunnustuksetonta etiikan tai uskonnon opetusta kohtaan oli syvää. Pappistaustainen kansanedustaja (Suomen kristillinen liitto) Olavi Ronkainen kommentoi 1973, että olisi parempi, että Suomen kouluissa ei annettaisi uskonnon opetusta ollenkaan, kuin että sitä annettaisiin Ruotsin tunnustuksettomman mallin mukaan: *Tällainen uskonopetus näyttää olevan marxilaista ideologiaakin pahempi tapa uskonnon kunnioittamisen kitkemiseksi lasten mielestä.* (KKS 4/1973.)

Uskonnosta irrotettua etiikkaa päätyivät vastustamaan 1990-luvun alussa sekä valtakirkolliset toimijat että vapaa-ajattelijat. Ensimmäiselle etiikka oli luonnollisesti uhka: keskeisen oppiaineksen irrottaminen kirkon vaikutusvallan alta olisi murtanut kirkon valtaa koulussa. Uskonnosta irrotettua etiikkaa pidettiin vapaa-ajattelijoiden yrityksenä ujuttaa ateismia kouluihin. OPKO (L/29.5.1992) toteaa, että vaikka tuntijakoesitys asettuu tukemaan tunnustuksellista uskonnon opetusta, tuntimäärän pienuus ja etiikan erottaminen omaksi oppiaineekseen paljastavat kuitenkin, että *uskonnonopetukseen suhtaudutaan varauksella*. Opettaja Arola (L/2.6.1992) epäilee, ettei tuntijaon todellista tavoitetta lausuta julki, *eikä sitä voida lausua, sillä se nostaisi melkoisen äläkän*. Arola, Kouki ja Ruokanen (L/7.5.1992) pitävät tuntijakoryhmän esitystä yrityksenä *neutraloida etiikka*.

Vapaa-ajattelijoiden agendaan kaikille yhteisen etiikan tai ainakin sen ihanteen olisi kuitenkin voinut ajatella sopivan. Näin ei kuitenkaan ollut, sillä reaaliolitiikka tuli väliin. Keski-Suomen Vapaa-ajattelijat (L/13.4.1992) tyrmää tuntijakotyöryhmän ehdotuksen, sillä pelkona on, että etiikasta tulisi kristillistä humanismia – siihen *jouduttaisiin kaikille yhteisten kurssien osalta kirkon vaatimuksesta*.

Taustalla oli yleinen epäluulo kirkon vaikutusvaltaa kohtaan, mutta myös paikallista valtaa lisäävä uusi opetus suunnitelma, joka lisäsi paikallistason toimijoiden mahdollisuutta lobata omia intressejään. Keski-Suomen Vapaa-ajattelijat (L/13.4.1992) arvioi: *Kirkko on jo valmistautunut siihen, että kunnat saavat enenevässä määrin päättää mitä kunnan koululaitoksessa opetetaan. Kuntiin on suositeltu perustettavan seurakuntien ja kunnan päättäjäistä koostuvia koulu- ja kasvatusasiain neuvottelukuntia, jotka sitten ”kokonaisvaltaisesti kehittävät koulua”. Katsomusoikeuksista kamppailu on näin siirtymässä valtakunnan tasolta kuntatasolle*.

Vapaa-ajattelijoiden epäluulo ulottui vielä laajemmalle. Järjestö viittaa tuntijakotyöryhmän katsomusaineiden yhteistyöryhmälle antamaan toimeksiantoon pohtia katsomusaineiden sisältöjä. Tämä Pentti Päivänsalon johtama ryhmä esitti yläasteelle uskonnolle ja elämäntutkimustiedolle yhteisiä oppisisältöjä. Toimeksianto sai Vapaa-ajattelijat epäilemään, että yhteinen etiikka lukiossa olisikin keino pehmittää maaperää yhteiselle katsomusaineelle, jonka kautta voitaisiin edetä vaatimaan yhteistä katsomusainetta myös peruskouluun. Vapaa-ajattelijoiden jyrkkä kielteisyyys yhteistä oppiainetta kohtaan ei jää epäselväksi: lausunnossa Päivänsalon työryhmää nimitetään *teologityöryhmäksi* ja sen esittämiä ops-tavoitteita *uskonto-keskeisiksi*. Lukion yhteisen etiikan, sekä myös filosofian suhteen järjestö toteaa: *Yhteiset oppisisällöt ja kurssit aiheuttaisivat ongelmia. Kirkko tulisi sekaantumaa esim. nyt lukioon ehdotettujen etiikan ja filosofian kurssien sisältöön ja vapaa-ajattelijat eivät tulisi hyväksymään hallitsevasti kristillistä etiikkaa ja kristinuskoa myötäilevää filosofiaa*. (Keski-Suomen Vapaa-ajattelijat L/13.4.1992.)

Moleminpuolinen epäluulo jatkui 2010-luvulla. Suomen ekumeeninen neuvosto (K/30.4.2010) epäilee tuntijakotyöryhmän ajavan kouluihin *uskontojen katsomuksiin sitoutumatonta etiikkaa*. Tämän yhdistettynä uskonnon tuntimäärän mahdolliseen vähenemiseen neuvosto katsoo olevan osoitus siitä, että *katsomusaineiden painopistettä pyritään siis siirtämään uskontoneutraaliin suuntaan*.

Vastapuolen vaikuttimien epäilyyn on kuulunut myös omien tarkoituksien hyvyden korostaminen. Piispa Huovinen taustoittaa kirkolliskokouksen kriittistä lausuntoa tuntijakoehdotuksesta korostamalla, ettei tavoitteena ole *kirkon aseman puolustaminen vaan oppilaiden ja siten koko kansan etu* (HS 7.5.1992). Arkkipiispa Paarma kommentoi: *Evangeliluterilaisen kirkon ei tule olla huolissaan vain omasta asemastaan, jäsenmääränsä kasvattamisesta tai brändinsä kiillottamisesta, kun se levittää sanaa, opettaa lapsia ja nuoria tai auttaa vanhuksia, köyhiä tai syrjäytyneitä*. (YLE 3.5.2010.)

Pöyhönen kritisoi kirkollisia tahoja lepsuudesta vuoden 2010 tuntijakoesityksen aikana ja ihmettelee, ettei tuntijakotyöryhmässä (jota Pöyhösen mukaan uskonnollisissa piireissä

nimitettiin *tuntituhotyöryhmäksi*) ole mukana kirkon edustajaa. Pöyhösen mukaan kirkon edustajien olisi välittömästi selvitettävä keskeisten poliittisten puolueiden kannat katsomusopetukseen suoraan ja henkilökohtaisesti päättäjiä tapaamalla: *Niiden keskustelujen pohjalta voitaisiin päätellä, mitkä puolueet vastustavat kirkon kantaa eli näyttäytyvät selkeästi kirkonvastaisina puolueina. Kirkko voisi sitten kertoa kovaan ääneen, mikä on kirkon vastaista toimintaa.* (Pöyhönen ja Villa 2011, 18–22.)

Pöyhönen piti ongelmallisena jo sitä, ettei uskonnonopettajalta edellytetty enää opetetavan uskontokunnan jäsenyyttä. Pöyhönen epäili, että vapaa-ajattelijat ja ateistit yrittäisivät vallata uskonnonopetuksen kentän omilla opettajillaan. Erityisesti epäluulo kohdistui Turun yliopistossa uskontotieteellisen koulutuksen saaneisiin, sillä Pöyhösen mukaan siellä *monet yliopiston opettajatkin ovat tunnettuja ateistisen propagandan levittäjiä.* (Iivonen ja Pöyhönen 2011, 28–29.)

Pääkaupunkiseudun ateistit ry<sup>439</sup> puolestaan vaatii oikeuskanslerille lähettämässään kirjeessä, että mahdollinen etiikkaoppiaine tulee kirjata perusopetuslakiin sekulaarina, tunnustuksettomana, ja vailla uskontojen viitekehystä. Lakiin kirjattu luonnehdinta ohjaisi opetussuunnitelman perusteiden laadintaa, sillä tuntijakoryhmä ei yhdistyksen mielestä ole ottanut riittävän selvästi kantaa etiikan tunnustuksettomaan luonteeseen. Vaikka etiikka on joissain lausunnoissa ymmärretty filosofiseksi ja tunnustuksettomaksi, jotkut lausunnot puhuvat uskontojen välisen vuoropuhelun lisäämisestä, mikä viittaa uskonnollisten elementtien opetukseen mukaan ottamiseen. Ilman lakiin kirjaamista ei olisi varmuutta etiikan luonteesta, minä vuoksi yhdistys toteaa: *Vastustamme työryhmän ehdottamaa etiikka-oppiainetta todellisena uhkana ateistin ihmisoikeuksille.* (Pääkaupunkiseudun ateistit ry K/30.9.2010.)

Etiikan ympärille on rakennettu vuosisadan aikana itseään ruokkiva taisteluasetelma, joka syntyi, kun yhteisen etiikan vastustajat nostivat viholliseksi keskustelussa uskonnonvastaiset radikaalit, marxistit, ateistit ja vapaa-ajattelijat. Ratkaisua voi pitää tarkoitushakuisena, sillä nuo tahot eivät ole kertaakaan olleet varsinaisen etiikkaesityksen tekijöinä, vaikka keskusteluun kantaa ovatkin ottaneet. Etiikan vastustajat ovat pitkälti puhuneet etiikkaa varsinaisesti ehdottaneiden pedagogien ja koulutuspoliittisten vaikuttajien (kuten Soininen, Takala, Koskeniemi, Venkula, 2010 tuntijakotyöryhmä) yli ja ohi. Vastustajat ovat korostaneet kysymyksen katsomuksellista luonnetta ja pitäneet etiikan irrottamista maailmankatsomuksesta mahdottomana.

Osa etiikan puolustajista (esim. Takala, Harva, Elo) ovat kyllä tiedostaneet tilanteen tulenarkuuden, mutta on mahdollista, että etiikkaa ehdottaneet ja puolustaneet tahot eivät kuitenkaan ole riittävässä määrin tunnustaneet kysymyksen katsomuspoliittista aspektia.

Soininen halusi välttää katsomuksellisia kysymyksiä kokonaan ja korosti siveysopin pedagogisia perusteita. Peruskoulu-uudistuksen yhteydessä käytiin laajaa filosofista, pedagogista ja poliittista keskustelua etiikan opetuksesta. Ylipäänsä tutkimistani vaiheista 1960-luvulla tehtiin kunnianhimoisin yritys (esim. Luoman, Harvan, Takalan kirjoituksissa) muotoilla kaikille yhteisen etiikan (myös katsomuksellisia) perusteita. Uudemmissa keskusteluissa etiikkaa puolustaneet koulupoliitikot tai pedagogit eivät kuitenkaan ole juuri näitä hahmotelmia tuekseen ottaneet. 1990- ja 2010-luvun keskusteluissa uskonnottomalta kannalta kysymyksen katsomusaspektista ovat ottaneet kantaa lähinnä Vapaa-ajattelijat. Se on osaltaan vahvistanut taisteluasetelman vaikutelmaa.

439. Yhdistys vastusti myös ET:n avaamista kirkkoon kuuluville, sillä se muodostaisi liian suuren uhan oppiaineen tunnustuksettomalle luonteelle. Samasta syystä yhdistys vastusti pienuskontojen ryhmäkoon nostamista, sillä sen myötä pienuskonnoista voisi alkaa virrata oppilaita et-ryhmiin. Uskontokuntaan kuuluvalla ei ole velvoitetta osallistua et-opetukseen, jos oman uskonnon opetusta ei järjestetä, mutta koska kirkkoon kuulumattomilla ei tällaista väistämättömyyttä ole, heidän oikeuttaan uskonnottomaan oppiaineeseen oli suojeltava. (Pääkaupunkiseudun ateistit ry K/30.9.2010.)

## 7. YHTEENVETO JA JOHTOPÄÄTÖKSET

Luvuissa 7.1 ja 7.2 teen yhteenvedon yhteistä etiikkaa puolustaneista ja vastustaneista argumenteista sekä pohdin kriittisesti sitä, millaista tulkintaa etiikan oppisisällöstä debatin osapuolet ovat tuottaneet. Luvussa 7.3 kokoon johtopäätökseni tutkimustehtävään eli esitän tulkintani siitä, mistä etiikanopetusdebateissa on ollut kyse.

### 7.1 PUHE YHTEISEN ETIIKAN PUOLESTA

Tässä luvussa teen yhteenvedon yhteistä etiikkaa puolustavista argumenteista sekä pohdin kriittisesti sitä, millaista tulkintaa etiikan oppisisällöstä yhteisen etiikan puolustajat ovat tuottaneet. Väitän, että etiikkaesitykset tehtiin enemmän kansalaiskasvatuksellisessa kuin katsomuksellisessa kehyksessä ja yhteistä etiikkaa perusteltiin ennen kaikkea demokraattisen yhteiselämän turvaamisella.

#### Etiikka demokraattisen yhteiselämän turvana

Puhetta kaikille yhteisen etiikan puolesta on läpi kaikkien debattien vaiheiden luonnehtinut pyrkimys *yhteiselämän turvaamiseen demokratiassa*. Vaikka painotukset etiikanopetusperusteissa ovat vaihdelleet, yhteistä sadan vuoden aikana on ollut pyrkimys hahmotella oppiainetta, jossa erilaisista taustoista ja perheistä tulevat oppilaat voisivat pohtia eettisiä kysymyksiä yhdessä ja jossa heille myös voitaisiin opettaa katsomukselliset, kulttuuriset ja perhetaustojen erot ylittäviä, demokraattisen yhteiselämän kannalta keskeisiä periaatteita.

Soinisen siveysoppiehdotuksen aikoihin itsenäisen valtion demokratia otti ensi askeleitaan ja siveysoppia ehdottaneiden edistysliberaalien suhtautuminen kansaan oli toiveikasta, mutta varovaista. Siveysoppia ja oppivelvollisuuskoulua yleensäkin tarvittiin Soinisen sanoin *kansan suojeluskunnaksi*. Ehdotus kaikille yhteisestä siveysopista oli eräänlainen vastaus demokratian haasteeseen: tavoitteena oli istuttaa suomalaisiin nuoriin *siveellinen kansalaiskunto*. Fokus ei kuitenkaan ollut vastavuoroisessa yksilökansalaisen oikeuksien suojelussa vaan Soinisen suunnitelmassa oli vahva luonteenkasvatuksellinen eetos. Nuori, sisällissodasta toipuva kansakunta tarvitsi nöyrää, ahkerää, vaatimatonta ja lainkuuliaista kansalaista. Vaikka suomalaista katsomuskenttää määritteli vielä homogeeninen luterilaisuus, yhteistä siveysoppia ehdottaneet pedagogit tunnustivat kuitenkin maailmankatsomuksellisen pluralisoitumisen mahdollisuuden modernisoituvassa yhteiskunnassa ja halusivat uudistaa koulua vastaamaan sen tarpeita. Nimesin siveysopin puolustuksen itsenäisyyden alussa kansalaiskuntopuheeksi.

Peruskoulu-uudistuksen aikoihin siveysoppia ehdottaneiden pedagogien suhtautuminen kansaan, myös sen nuorempiin jäseniin, oli luottavaisempaa kuin itsenäisyyden ajan alussa. Yhtenäiskoulun myötä kaikkien kansanosien lapset olivat pääsemässä yhteisen koulutuksen piiriin, jonka tärkein tehtävä Oittisen visioissa oli yhteiskuntaelämän eettisten periaatteiden lujittamisessa. Itsenäisyyden alun siveysopin puolustajat korostivat hyveitä ja lujaa luonnetta,

mutta 1960-luvulla keskiöön nousivat demokraattisen yhteiskunnan tärkeimmät *formaalit* periaatteet, perusoikeuksien kunnioitus ja eettinen asennoituminen kansanvaltaisen yhteiskunnan arvoihin. Humanistit ja pedagogit ottivat lähtökohdakseen yhteiskunnan moraalisen pluralistisuuden tunnustamisen. Yhteinen siveysoppi oli voimakkaasti yhtenäiskoulun ihan-teisiin sitoutunut hanke. Takala, Koskenniemi ja muut pedagogit korostivat, että uuden peruskoulun pitäisi keskeisiltä oppisisällöiltään olla kaikille yhteinen. Kaikille yhteisen etiikan puolustusta 1960-luvulla voi luonnehtia kansanvaltapuheeksi.

Etiikanopetuskeskustelua 1990-luvun alussa käytiin lukiokontekstissa ja hahmoteltu yhteinen etiikka olikin filosofiaan tieteenalana kytkeytyvä ja selvästi käsitteellisempi kuin aiemat ehdotukset. Yhteiselämän mahdollistamisen eetos jatkui silti: nyt yhteistä etiikkaa ehdottaneen tuntijakoryhmän ja esimerkiksi opetushallituksen Jaana Venkulan suunnitelmassa yhteiseksi hahmottui yhdentyvä Eurooppa. Kylmän sodan jälkeen avautuvassa maailmassa yhteisen etiikan tarpeellisuutta perusteltiin suvaitsevaisuuspuheella, eri taustoista tulevien hyväksyvällä kohtaamisella.

Peruskoulun tuntijakoryhmän etiikkaehdotuksen perusteluissa 2010-luvulla arvopluralis-mia ja monikulttuurisuutta pidettiin jo tosiasiana suomalaisessa yhteiskunnassa. Kaikille yhteisen etiikan katsottiin palvelevan sopuisan yhteiselämän mahdollisuuksia katsomuksiltaan kirjavassa maailmassa. Etiikan perusteissa korostuivat yhteisöllisyys, yhteiskunnallinen aktiivisuus, erilaisten ihmisten kohtaaminen ja katsomusrajat ylittävä dialogi sekä globalisaatio ja ihmisoikeuskasvatuksen painotukset. Etiikkaa puolustava puhe uuden vuosituhannen alussa oli ennen kaikkea monikulttuurisuus- ja yhteisöllisyyspuhetta.

Kuvasin, kuinka yhteistä etiikkaa ehdottaneet pedagogit halusivat välttää katsomuskiis-toja ja korostivat oppiaineen luonnetta demokraattisen yhteiselämän turvaajana. Missään tutkimassani debatin vaiheessa ei ehdotettu katsomusaineen korvaamista etiikalla, vaan ai-noastaan etiikan siirtämistä yhteiseksi oppisisällöksi. Katsomukselliset kysymykset tai katso-muksen muut osa-alueet, esimerkiksi metafysiset uskomukset todellisuuden tai ihmisyyden luonteesta, olisivat jääneet edelleen katsomusryhmittäin opetettavaksi. Esimerkiksi Pekka Elo käyttää termiä *kansalaisetiikka* hahmotellessaan koulun eettisen opetuksen muutostarpeita (Elo 1992, 100–101).

Väitänkin, että etiikanopetusehdotukset tehtiin enemmän kansalaiskasvatuksellisessa kuin katsomuksellisessa kehyksessä. Tarkoitin tällä sitä, että yhteistä etiikkaa kannattaneet peda-gogit, poliitikot ja filosofit pitivät keskeisenä kasvatuksen mukauttamista pluralisoituvan, li-beraalien demokratian tarpeisiin. Liberaalissa kasvatusteoriassa kansalaisuus on uskonnollisen yhteisön jäsenyyttä keskeisempi eettinen arena, ja katson, että yhteisen etiikan puolustukses-sa kartoitettiin sitä, miten julkisen koulun kasvatusta parhaiten mukautuisi demokraattisiin ja liberaaleihin arvoihin (ks. esim. Gutmann 1999, 11–12; Levinson 1999, 3–4).

Etiikkaesitykset olivat tietystä mielessä idealistisia, ja ne törmäsivät sementoituneeseen katsomuspoliittiseen *status quohon*. Katsomusopetuksen yhteydessä annettu etiikan opetus perustuu oletukselle oppilaan ”omasta” uskonnosta tai muusta katsomuksesta. Kun tällaista oletusta ei ryhmäjaon perusteella voi tehdä, oppiaineen kasvatusteorian filosofisen itsemäärittelyn prosessi on toisenlainen.

### **Yhteiselämän ehdot yhteisen etiikan perustana**

Kysymys yhteisen etiikkaoppiaineen luonteesta on liberaalin kansalaiskasvatusteorian ydintä: siinä on huomioitava kysymykset etiikan perustasta, oppilaan autonomiasta ja tähän liittyen siitä, korostuuko etiikan opetuksessa sisältö vai muoto, eli arvojen siirtäminen vai moraalijattelun taitojen opettaminen, sekä kysymykset yksityisestä ja julkisesta moraalisesta ja hyvän ihmisyyden ja hyvän kansalaisuuden suhteesta. On kysyttävä, kuinka proseduraalisena ja yhteiselämän minimehtoihin keskittyvänä oppiaine nähdään, eli toisin sanoen, missä määrin

se voi tai saa ottaa kantaa hyvän elämän sisällöllisiin päämääriin. Osa kysymyksistä on oleellisia myös katsomusaineen yhteydessä annettavalle etiikan opetukselle, mutta niiden merkitys korostuu yhteisen etiikan kohdalla, sillä todistustaakka tutkimissani debateissa vaikuttaa langenneen muutosta vaativalle ehdotukselle. Tarkastelen seuraavassa edellä mainittuja kysymyksiä, joista osaan katson yhteisen etiikan puolustajien vastanneen varsin kattavasti mutta osan jääneen määrittelyssä puolitiehen.

Kansalaiskasvatuksen tutkimuksessa korostetaan, että pluralistisessa yhteiskunnassa kansalais- ja eettistä kasvatusta ei voi ongelmitta sitoa mihinkään normatiiviseen järjestelmään mutta ilman arvoihin sitomista ja normatiivista oikeuttamista kasvatustyyppiä pelkäksi informaation jakamiseksi yhteiskunnan päätöksenteosta, periaatteista ja toiminnasta (ks. esim. Gutmann 1999, xi–xii; Halstead ja Pike 2006, 28, 30–32; Bull 2006, 21, 25–26; Spiecker ja Steutel 1996, 162; McLaughlin 1992). Tämä oli myös kritiikki, joka yhteistä etiikkaa kohtaan esitettiin. Pursiainen (2007, 24) ehdottaa ratkaisuksi ongelmaan *yhteiskunnan moraalisen infrastruktuurin* käsitettä, jolla hän viittaa niihin pelisääntöihin, joihin kaikkien tunnustuksettomassa valtiossa elävien on välttämättä sitouduttava erilaisista taustoista ja uskonnoista huolimatta.

Kuvasin yhteisen etiikan metaeettistä taustaoletusta yhteisölliseksi konstruktivismiksi. Korostan kuitenkin, että yhteisen etiikan puolustajat puhuivat nimenomaan yhteisen etiikkaoppiaineen mahdollisuudesta konstruktivistiselta pohjalta, eikä puhetta ole välttämätöntä tai edes tarpeellista lukea kannanotoksi universaalina tai objektiivisen etiikan puolesta. Pidänkin yhteisen etiikan puolustajien puhetta yhteisen moraalien mahdollisuudesta julkisen koulun praktisena lähtöoletuksena. Esimerkiksi Pekka Elo (1992, 102–103) toteaa, että koulussa sitoudutaan ihmisoikeuksien etiikkaan samalla tavalla kuin työhypoteesiksi otetaan ulkomaailman olemassaolo.

Useat yhteisen etiikan puolustajat 1960-luvulta lähtien nostivat YK:n ihmisoikeuksien etiikan perustaksi yhteiselle etiikkaoppiaineelle. Sitominen kansainväliseen ihmisoikeusnormistoon toimi paitsi argumenttina relativismisyyttä vastaan kertoi myös oikeuksien kunnioittamisen merkityksestä yhteisen etiikan puolustajien visioissa.

Oikeuksien eettisen merkityksen ymmärtäminen nosti etiikan opetuksen tavoitteet tapakasvatuksen tai konformistisen sääntöihin mukautumisen yläpuolelle. Sen oli määrä olla turva vaihtelevia poliittisia tendenssejä vastaan, jollaiseksi yhteinen etiikka puolestaan vastapuolelta leimattiin. Esimerkiksi Takala (1968, 16–17) korostaa ihmisoikeuksien periaatteiden sisäistämistä kansalaisten suojana, jos vallanpitäjät pyrkisivät oikeuksia loukkaamaan.

Toinen tavoite, joka yhteisen etiikan puolustajilla nosti perusoikeuksien ja yksilönvapauden takaamisen yhteisen etiikan keskiöön, oli yhteiskunnallisen kehityksen ja muutoksen turvaaminen. 1990-luvulla etiikkaoppiainetta lukioon hahmotellut Venkula muotoilee asian seuraavasti:

*Jokainen yhteiskunta, ideologia, uskonto tai oppi, joka estää yksilötason eettiset ratkaisut ja aidosti yksilölliseltä pohjalta kasvavan arvojen löytämisen, luomisen ja valinnan, estää samalla myös yleisen moraalien tason säilymisen ja kehityksen. Epäilemättä yksilöllä ja yhteisöllä on aina ollut ja tulee aina olemaan yhteisiä perusarvoja, kuten oman ja toisten elämän kunnioittaminen. — Perusarvotkin on aina jokaisen itsensä ymmärrettävä arvokkaiksi tilassa jota voisi kutsua vastuulliseksi vapaudeksi. Tätä piirrettä, jatkuvaa vastuullista valintaa, voisi puolestaan nimittää yhteisön moraaliseksi potentiaalisuudeksi ja moraalisen kunnan laadulliseksi asteeksi. Moraali ei ollut saavutettu pysyvä tila, vaan jatkuvasti elävä prosessi.* (Venkula ja Rautevaara 1992, iii.)

Etiikan pitäminen jatkuvasti elävänä prosessina liittyy yhteisen etiikan perustelut habermasilaiseen yhteisen rationaalisuuden ja vapaan julkisen harkinnan ihanteeseen. Se korostui Venkulan lisäksi 1960-luvun etiikkaa puolustaneilla pedagogeilla ja humanisteilla, jotka katsoivat, että kouluopetuksen tavoitteiksi asetettujen arvojen piti olla alttiita vapaalle julkiselle

keskustelulle ja jossa pieni eliitti ei saisi sanella tavoitteita. Kritiikin kärki osui luterilaisen kirkon hegemoniaan, joka oli mahdollistanut eettisen opetuksen tavoitteiden määräytymisen uskonnon opetuksen kautta. Takala (1968, 16–17) kirjoittaa: *Jokaisen uuden sukupolven täytyy pystyä kriittisesti arvioimaan edellisten sukupolvien arvo- ja kulttuuriperintöä, hylättävä niistä jotkut ja kehitettävä joitakin eteenpäin.* Yhteisen etiikan puolustajat hylkäsivät ajatuksen absoluuttisesta moraaliauktoriteetista moraaliväitteiden oikeuttajana ja nostivat habermasilaisen julkisen keskustelun itsessään etiikkaoppiaineen substanssiksi (vrt. myös Franck 2020, 239).

Habermasin mukaan diskurssieettisellä kommunikaatiolla voidaan erottaa yhteiset arvot ja normit sellaisista, joista ei päästä ja joista ei tarvitse päästä yksimielisyyteen. Juuri tästä katson olleen kyse yhteisen etiikan puolustuksessa. Ihmisoikeuksien kaltaiset ydinarvot olivat etiikan puolustajille yhteistä aluetta, jossa voitiin edellyttää objektiivisuutta ja kaikkien sitoutumista, sen sijaan sovinnaisuussääntöjen noudattamisen vaatimista samalla painokkuudella pitäisi varoa (esim. Takala 1968, 4–6, 8–9). Pekka Elon (1993, 90, 92–93) mukaan ihmisoikeusetiikkaan perustuvan etiikan opetuksen pitäisi olla *periaatteellisuuteen pyrkivää ja siten kauniit tavat ylittävää.*

Lepola (2000, 236–241) kuvaa monikulttuurisuustutkimuksessaan Rainer Forstin<sup>440</sup> neljän oikeudenmukaisuuden kontekstin jaottelua, joka on nähdäkseni hyödyllinen mahdollisen yhteisen etiikkaoppiaineen luonteen analyysissa. Forstin mukaan yksilö on eettisenä persoonana osa eettistä yhteisöä, esimerkiksi kulttuurista tai uskonnollista. Siinä ihminen tulee kohdelluksi ja tunnustetuksi yksilönä, ja näiden yhteisöjen piirissä määritellään hyvä elämä, arvot ja identiteetti sekä ratkotaan eettisiä kysymyksiä yhteisön sisäisten arvojen pohjalta. Oikeusjärjestelmän edessä ihminen on oikeushenkilö ja tulee kohdelluksi yhtäläisesti kaikkien muiden oikeusjärjestelmän piirissä olevien henkilöiden kanssa. Valtion poliittisen järjestelmän tasolla yksilö on kansalainen vastuineen ja oikeuksineen ja velvollinen perustelemaan ratkaisunsa kaikille muille kansalaisille<sup>441</sup>. Laajimmalla, ihmiskunnan tasolla, puhutaan kansallisvaltion rajat ylittävästä maailmankansalaisuudesta. Siinä yksilö on moraalinen henkilö ja vastaa inhimillisestä toiminnastaan periaatteessa kaikkien ihmisten edessä.

Siitä, missä määrin eettisen opetuksen ja kansalaiskasvatuksen yleensä tai kunkin niistä erikseen pitäisi huomioida eri oikeudenmukaisuuden konteksteja, on kasvatusfilosofiassa esitetty erilaisia näkemyksiä. Oikeushenkilöksi ja kansalaiseksi kasvattamisesta vallitsee länsimaaisissa demokratioissa varsin pitkälle menevä konsensus. Mutta rajoittuisiko yhteinen etiikan opetus näihin tasoihin?

Yhteisen etiikan puolustuksessa on korostettu maailmanlaajuisista sosiaalieettistä vastuuta ainakin peruskoulu-uudistuksesta lähtien. Puheessa korostui kautta linjan myös yhteinen ihmisyyden hyväksi ihmiseksi kasvaminen vähintään yhtä paljon kuin uskontoon sidotun etiikan puolustajilla (esim. Takala 1968, 12–13; Voutilainen 1996a, 83–85; 1996b, 88; Venkulan etiikan ops-työversio. 21.10.1992; Perusopetus 2020, 45, 69, 73). Problemaattisin lieneekin yksityisen eettisen yhteisön taso. Missä määrin se olisi huomioitava julkisessa koulussa?

Kasvatusfilosofit ovat huomauttaneet olevan ongelmallista, jos oppilaiden yksityiset, perheestä, uskonnollisesta yhteisöstä tai etnisyydestä kumpuavat moraaliset sitoumukset ovat kansalaissitoumuksia vahvempia ja jos oppilas suhtautuu julkiseen moraaliiin välinpitämät-

440. *Kontexte der Gerechtigkeit. Politische Philosophie jenseits von Liberalismus und Kommunitarismus* 1994, 388–407.

441. Lepola (2000, 236) huomauttaa, että Forstin jaottelussa oikeushenkilön ja kansalaisen tasot ovat lähellä toisiaan, mitä esimerkiksi Habermas pitää oikeusvaltion legitimitietin kriteerinä: kansalaiset ovat yhtäältä oikeudenkäytön kohteita, mutta kansalaisena poliittisen roolinsa kautta voivat osallistua tuon oikeuden muokkaamiseen.

tömästi tai jopa vihamielisesti (esim. Kannisto 2023; Bull 2006, 22–25; Spiecker ja Steutel 1996, 162–163). Sen nostivat esille myös yhteisen etiikan puolustajat.

Toisaalta julkisen kansalaismoraalin totalisoiminen tai siihen pakottaminen ei sovi liberaalin demokratian ihanteisiin. Ratkaisuna ongelmaan on kansalaiskasvatustieteessä esitetty Rawlsin ajatusta reflektiivisestä tasapainotilasta (*reflective equilibrium*) tai osittaisesta samamielisyudesta (*overlapping consensus*). Reflektiivinen tasapainotila perustuisi kansalaisten rationaaliseen harkintaan ja olisi sitouttavaa, sillä siinä kehitettäisiin ja reflektoitaisiin moraalilinjassa kansalaisten yksityisten hyvän elämän käsitysten kanssa. (Bull 2006, 22–25; Spiecker ja Steutel 1996, 162–163.)

Yhteisen etiikan puolustajat korostivat yhteiskunnan faktuaalista katsomuksellista pluralismia ja siitä seuraavaa oikeuden ensisijaisuutta hyvään nähden. Argumentti sitoo yhteisen etiikan puolustuksen Rawlsin ajatteluun. Yhteisen etiikan konstruktivistista perustaa voi pitää rawlsilaisena yrityksenä löytää katsomusryhmien yhteinen nimittäjä, johon sitoutumista olisi oikeutettua odottaa jokaiselta. Se turvaisi jokaisen partikularististen hyvää elämää koskevien valintojen vapauden edellyttäen, että yksilö vastaavasti kunnioittaa muiden vastaavaa vapautta (Rawls 1999, 340; Rawls 2001). Eksplisiittisesti yhteistä etiikkaa kannattaneista Rawlsin poliittiseen liberalismiin on vedonnut ainakin Sihvola (2007, 62, 66).

Eettisen opetuksen pitäisi huomioida myös julkisen ja yksityisen moraalin suhde: julkinen, jaettu moraalimääritys yksityisen hyvän elämän tavoittelun rajat, eikä jälkimmäinen saa olla ensimmäisen kanssa ristiriidassa. Näiden rajojen reflektointia ja oikeuttamista voi pitää myös etiikan opetuksen tavoitteena (ks. esim. Pursiainen 2007, 28).

Liberaalia käsitystä julkisesta moraalista on kritisoitu kuitenkin ohueksi (ks. esim. Poulter 2013, 60; Hall 2003, 267, 269; Levinson 1999, 8) ja etiikanopetusdebateissa sen mahdollisuutta muodostaa sitouttava eettisen kasvatuksen pohja epäiltiin.

Voi kuitenkin kysyä, olisiko katsomusneutraali julkinen moraalinen identiteetti niin ”mahdoton” tai ”ohut” kuin yhteisen etiikan vastustajat antoivat ymmärtää. Pursiainen (2007, 23) tavoin katson, ettei mikään yhteiskunta voi olla absoluuttisesti tunnustukseton, vaan se joutuu vähintään sitoutumaan yhteiselämän ja yksilön oikeuksien ylläpitämiseen vaadittavaan normistoon. Ihmisoikeuksien etiikkaa voi pitää yhteisen etiikan normatiivisena ja substanssina perustana. On huomattava, että ihmisoikeudet on 2000-luvulla määritelty kaiken koulukasvatuksen lähtökohdaksi niin valtioneuvoston asetuksissa kuin opetussuunnitelmien perusteissakin (esim. Valtioneuvoston asetus lukiokoulutuksen yleisistä valtakunnallisista tavoitteista ja tuntijaosta 955/2002; LOPS 2003, 12; POPS 2004, 14). Onkin kiinnostavaa, että ihmisoikeusetiikka on kohdannut enemmän kritiikkiä etiikan opetuksen perustana kuin kaiken koulukasvatuksen pohjana.

Vaikka yhteistä etiikkaa kritisoitiin jopa kirkon johdon taholta relativistiseksi, keskeinen osa yhteisen etiikan puolustajien tulkintaa etiikasta on nimenomaan relativisminvastaisuus. Puolustuksessa korostuu erojen ylittäminen ja yhteiselämän mahdollistavan moraalinfrastruktuurin kunnioittamisen vaatiminen kaikilta. Esimerkiksi Harva (1963b; 1964, 188–189) ja Takala (1963, 250) varoittavat eksplisiittisesti relativismiin sortumisesta ja korostavat, että julkisen koulun tehtävä on paitsi antaa tietoa siitä, mitä yhteiskunnassa pidetään hyvänä ja pahana, myös esittää, mikä todella on hyvää ja pahaa.

Kysymys siitä, miten eri kulttuurisuskonnollisten ryhmien valtakulttuurista poikkeaviin tapoihin ja moraalikäsitteisiin pitäisi suhtautua, tuli akuutimmaksi yhteiskunnan monikulttuuristumisen myötä, mikä pakotti arvioimaan yhteiskuntamoraalin rajoja ja perusteita (Suurpää 2002, 14). Koulun kansalaiskasvatustehtävä onkin saanut uusia merkityksiä, pidetäänhän koulua keskeisenä kotouttamisen instituutiona (Klemelä ym. 2011, 5). Konkreettisesti kysymys on Suomessa tullut esille esimerkiksi keskusteluissa ympärileikkauksesta ja rituaaliteurastuksesta. Lepola (2000, 211–228) kuvaa eduskuntakeskusteluja,



joissa puntaroidaan, milloin oman kulttuurin tapojen harjoittaminen on hyväksyttyä<sup>442</sup> ja milloin sen puolestaan voidaan katsoa loukkaavan ihmisarvoa, perusoikeuksia ja suomalaista oikeusjärjestystä.

Monikulttuurisuus onkin haastanut käsityksen julkisen ja yksityisen alueen suhteesta yhteiskunnassa uudella tavalla. Alueita ei aina ole helppo erottaa toisistaan. Lepolan (2000, 232) mukaan esimerkiksi ympärileikkaus kuuluu tietystä mielessä yksityiseen sukupuolijärjestelmän ja -moraalin piiriin, mutta julkinen laki säätelee oikeusvaltiossa fyysiseen koskemattomuuteen kajoamista. Kannisto (2019, 160) huomauttaa, että monikulttuurinen politiikka vahvassa mielessä voi johtaa perusoikeuksien ja liberaalien arvojen loukkauksiin, jos kulttuurisen ryhmän oikeus ylläpitää perinteitään nostetaan yksilöoikeuksien yläpuolelle.

Kysymys on keskeinen myös julkisen koulun opetussuunnitelman kannalta, sillä sen on pluralistisessa liberaalissa demokratiassa löydettävä tasapaino yksilö- ja ryhmäoikeuksien kunnioittamisen välillä. Väitän, että yhteinen etiikka oli ratkaisuyritys tähän kysymykseen, eräänlainen liberaalidemokratian itsepuolustusprojekti. Siinä korostuivat dialogin ja suvaitsevan kohtaamisen ihanteet mutta samalla halu välttää naiivia ja sisäisesti ristiriitaista relativismia (ks. esim. Pietarinen 2015; Sihvola 2009, 40; Airaksinen 1987, 104).

### Etiikka ja täysi-ikäistyvä kansalainen

Kasvatustilfilosofiassa on korostettu sitä, ettei yksilön autonomiakaan ole arvovapaa ideaali, sillä on mahdollista ajatella yksilön hyvän elämän toteutuvan myös vähemmän vapaassa eli esimerkiksi rajoittavan perinteisessä yhteiskunnassa. Näin ollen sitä ei liberaalissakaan yhteiskunnassa pitäisi nähdä vain proseduraalisena, demokraattista yhteiselämää palvelevana välineenä, jota koulutuksella kultivoidaan. (Ks. esim. Levinson 1999; Winch 2006; McLaughlin 1992.)

Kasvatustilfilosofit ovat myös argumentoineet sen puolesta, että koulun on altistettava oppilas erilaisille käsityksille hyvästä elämästä, myös sellaisille, jotka haastavat hänen perheensä tai lähiyhteisön käsitykset. Lapsella on oikeus saada eväitä moraaliseen harkintaan ja vertailuun ja oikeus rakentaa oma identiteettinsä vapaana välittömän sosiaalisen yhteisön paineista. (esim. Tomperi 2017, 225; Kannisto 2023.) Bull (2006) puolustaa julkisen koulun etiikan opetuksen mahdollisuutta laajentua myös yksityisen moraalien puolelle. Hänen mukaansa koulun pitää ylläpitää julkista moraalialia mutta edistää myös oppilaan yksilöllistä vapautta. Näin julkinen koulu osallistuu myös oppilaiden yksityisen moraalien kehittymiseen nostamatta kuitenkaan yhtä partikularistista elämäntilfilosofiaa muiden ylitse. (Bull 2006, 26–27.)

Kansalaiseksi kasvavien lasten autonomisen hyvän ja oikean pohdinnan tukemista on kasvatustilfilosofiassa (ks. esim. Tomperi 2017; McLaughlin 1992; Halstead ja Pike 2006) kutsuttu myös *valtauttamiseksi* (*empowerment of all citizens*). Valtauttaminen on lähellä kantilaista moraalisen täysi-ikäisyyden ideaalia. Yhteisen etiikan yhteiselämä- ja demokratiaperustelut ovatkin täydentäneet autonomisen yksilöpersoonan kasvun argumentit.

Jo peruskoulu-uudistuksen aikana etiikanopetuspuheessa alkoi korostua oppilaan autonomian kunnioitus ja etiikan merkitys vastavuoroisten yksilöoikeuksien suojelussa. Kansalaiseksi kasvavien lasten valtauttamista tulevassa peruskoulussa toivoivat 1960-luvun pedagogit ja humanistit (esim. Hemánus 1967, 4; Strömmer 1967b, 4; Luoma 1967e, 3; Voutilainen (teoksessa Syrjälä 1990, 143)). 1990-luvun alun etiikanopetussuunnitelmissa korostetaan *omakohtaisen* arvopohdinnan tärkeyttä. Pekka Elo (1993, 90, 92–93) käyttää termiä *omavastuinen etiikka*, johon kasvamisesta hän pitää koulutuksen tavoitteena. 2010-luvulla tavoite sanallistettiin oppilaan yksilöllistä identiteettiä rakentavaksi reflektoinniksi.

Etiikanopetusperusteet ovatkin historiallisesti sadan vuoden aikana muovautuneet suomalaisten konkreettisen ja kuvainnollisen ”täysi-ikäistymisen” rinnalla. Kun Suomessa

442. Esimerkiksi Päivi Räsänen ja Ben Zyskowitz pitivät 1990-luvulla rituaaliteurastusta uskonnonvapautena ja ihmisoikeutena, jonka yli eläimen oikeudet eivät voi mennä. (Lepola 2000, 218.)

tuli voimaan yleinen ja yhtäläinen äänioikeus vuonna 1906, äänestysikäraja oli 24 vuotta. Äänestysikäraja laski asteittain, ja nykyinen 18 vuoden ikäraja valtiollisissa ja kunnallisvaaleissa tuli voimaan 1972. Sadan vuoden aikana myös oppilas etiikanopetusperusteluissa on muovautunut hallittavasta ja hillittävästä luonteenkasvatuksen kohteesta omavaltaiseksi toimijaksi. Havaintoni on samansuuntainen kuin Poulterin (2013) uskonnon opetuksen kansalaiskäsitteeseen liittyvä analyysi holhouksen alta irti murtautuvasta yksilökansalaisesta.

Lapsen valtauttaminen yhteisen etiikan perusteena korostui, kun yhteisen etiikan vastustajat puolustivat puolestaan vanhempien kasvatusoikeutta ja koulun eettisen kasvatuksen järjestämistä kodin katsomusperinteen mukaisesti. Väitän, että mainittu omavastuisuuden ihanne on yhteisen etiikan perusteena substantiaalinen, ei vain minimaalinen tai ”ohueen” kansalaisuuteen liittyvä arvo. Katson, että autonomia etiikan opetuksen tavoitteena kiinnittyy perustavaa laatua oleviin inhimillisiin tarpeisiin. Psykologian tutkimuksessa tätä on korostanut itseohjautuvuusteoria. Se pitää autonomiaa kyvykkyyden ja yhteisöllisyyden ohella ihmisen lajityypillisenä psykologisena perustarpeena, jota ilman täysimittainen inhimillinen hyvinvointi ei ole mahdollista (ks. esim. Martela 2020; Deci ja Ryan 2000). Itseohjautuvuus koostuu monista osa-alueista alkaen sisältä lähtevästä motivaatiosta ja valinnan- ja toiminnanvapaudesta oman elämän suhteen. Näen, että autonomia eettisessä ajattelussa on keskeinen osa itseohjautuvuuden tarpeen toteutumista ja tavoite, jota kouluopetuksessa pitäisi vaalia ei vain proseduraalisena, demokratiaa turvaavana arvona vaan oppilaan inhimillisen kukoistuksen ja henkilökohtaisen hyvän elämän edellytyksenä.

Kannisto (2022) tarkastelee yksityisen ja julkisen suhdetta koulutuksessa. Demokratiaa tukevien kansalaishyveiden edistäminen tai yhdenvertaisten mahdollisuuksien luominen ovat tärkeitä julkisen koulun tavoitteita, mutta formaalia koulutusta on puolustettava myös itseisarvona. Siitä lähtökohdasta Kannisto ehdottaa koulutuksen käsitteellistämistä kollektiiviseksi hyväksi<sup>443</sup>. Koulun on kunnioitettava vanhempien oikeutettuja intressejä, mutta toisaalta yksityisen piiri ei saa estää lasta saavuttamasta julkisen koulutuksen tarjoamia hyviä. (Kannisto 2022, 313; ks. myös Gutmann 1999 ja Kannisto 2023.)

Itsemääräytyvyyden ja oppilasyksilön valtauttamisen tukeminen ovat olleet osa yhteisen etiikan puolesta argumentointia, ja ne ovat myös nykyisen peruskoulun opetus suunnitelman (POPS 2014, 14–15) yleisen hengen mukaisia tavoitteita. Tästä näkökulmasta oikeus yleiseen etiikan opetukseen voitaisiin tulkita osaksi Kanniston tarkoittamaa kollektiivista hyvää, jonka saavuttamista vanhemmilla ei ole legitimiä perustetta estää.

Yhteistä etiikkaa 1990-luvulla kannattanut Jaana Venkula (1992, 69) korostaa lapsen autonomiaan kasvamisen tärkeyttä ja kuvaa nuoren hakevan *ystävällisellä välimatkalla vanhempiensa* tilaa ja rauhaa omalle, itsenäiselle pohdinnalle. Tuon tavoitteen tukeminen on nähdäkseni monikulttuurisessa, pluralistisessa demokratiassa julkisen koulun velvollisuus.

### Tavoitteena moraalijattelun taidot

Liberalismin filosofisen perustan on katsottu olevan vapauden ja tasa-arvon välisessä jännitteessä: yksilöllä on oltava vapaus edistää omia intressejään silti loukkaamatta toisen tasaveroista oikeutta samaan. Jännite luo tarpeen kolmannelle ydinarvolle eli rationaalisuudelle, joka varmistaa, että päätökset perustuvat loogiseen, epädogmaattiseen oikeutukseen. (Ks. esim. Halstead ja Pike 2006, 28; Sihvola 2007, 62–66.)

Moraalipedagogisesti konstruktivistinen ja oikeusperustainen etiikka onkin merkinnyt formaalien ajattelun taitojen korostamista. Vaikka Soinisen siveysoppisuunnitelmissa oli vielä luonteenkasvatuksellinen ja arvojen siirtämisen koulukunnalle tyypillinen leima, sittemmin

443. Kollektiivisellä hyvällä tarkoitetaan tässä yhteisesti erittäin tärkeinä ja tavoiteltavina pidettäviä hyviä, kuten puhdasta juomavettä, riittävää ravintoa, terveydenhoitoa ja henkilökohtaisen koskemattomuuden ja autonomian kunnioittamista. (Kannisto 2022, 306.)

yhteisen etiikan puolustajien puheessa on painottunut moraalisen ajattelemisen opettaminen eli rationaalinen, muotoa korostava etiikan opetuksen suuntaus (vrt. luku 2.3).

Etiikanopiskelun piti harjaannuttaa kriittiseen moraaliväitteiden perusteiden analyysiin ja arvojen välisten suhteiden ymmärrykseen. Pluralistinen yhteiskunta edellyttää yhteisen etiikan puolustajien mukaan toisaalta rationaalista ymmärrystä yhteisten sääntöjen ja muiden oikeuksien kunnioittamisen tarpeellisuudesta ja toisaalta kykyä uskottavasti perustella erilaisia arvovalintoja. Pursiainen (2007, 33–34) pitää kummallisena ajatusta, että filosofinen tieto ja analyttinen kyky olisivat jotain uskonnon kanssa vaihtoehtoista, kuten tämän hetken suomalaisessa oppiainejoissa vaikuttaa, kun filosofisia ajattelun taitoja sisältävä elämäntutkimustieto on uskontoa korvaava oppiaine.

Tomperin (2005, 42–43) mukaan ajattelun taitoa kehittävän oppiaineen kohdalla on pohdittava, kannustaako se toisten dialogiseen kohtaamiseen vai parhaan argumentin oikeuttamiseen, varsinkin jos näiden tavoitteiden välillä on ristiriita. Voidaan kysyä, keskittyykö opetus formaalin, substantiaalisen vai näitä yhdistelevän rationaalisuuden muodon edistämiseen? Jännite on keskeinen myös yhteisen etiikan itsemäärittelyn kannalta ja sellainen, johon sen perusteissa ei vielä riittävästi ole otettu kantaa.

Useat tutkijat ja filosofit (esim. Wilson 1973, 1990; Shaver 1976; Hand 2014; Airaksinen 1993, 1995; Elo 1992, 1993, 2003; Elo ja Savolainen 1997; Niiniluoto 2000; Tomperi 2017) argumentoivat nimenomaan filosofian alla annettavan etiikan opetuksen puolesta. Hakala (2013, 72) huomauttaa, että filosofialla on pisin perinne ja kattavimmat käsitteelliset välineet eettisen ajattelun taitojen opettamiseen ja että filosofiseen etiikkaan perustuva arvokasvatusta on myös ainoa mahdollisuus aidolle, ymmärtävälle katsomusdialogille.

Tomperin ja Juuson (2014, 102) kuvaus filosofisen etiikan mahdollisuuksista kiteyttää sadan vuoden etiikan opetusdebattien aikana yhteisen etiikan puolesta esitettyjä argumentteja: ”Filosofointi tutkivana ja pohtivana yhteistoiminnallisena oppimisena yhdistikin osuvasti kaksi myöhäismodernissa yhteiskunnassa kasvatuksellisesti erittäin arvokkaiksi tajuttua ulottuvuutta: kriittisen reflektion maailmankatsomuksellisesti keskeisistä aiheista ja demokraattisen yhteistoiminnan harjoittelun. Erilaisia ajattelutapoja ja arvoja sekä ristiriitaisia näkemyksiä oli syytä oppia tunnistamaan, pohtimaan ja arvioimaan, mutta erilaisuuksien kanssa oli myös opittava elämään sovussa. Erilaisuus ei voinut enää olla välitön konfliktin uhka ja tukahdutettava ongelma, vaan se saatettiin huomata yhteiskunnalliseksi rikkaudeksi. Juuri tästä filosofisen ajattelun avoimuus ja siinä kiistelevien näkemysten moninaisuus tarjosivat otollisen pedagogisen esimerkin – toisin sanoen pluralistiseen yhteiskuntaan sopivan mallin ihmisyyttä, tietoa, moraalialia ja katsomuksia koskevasta kasvatuksellisesta keskustelusta.”

### *Me olemme ennen kaikkea ihmisiä*

On myös kysyttävä, millaista autonomiaa julkisen koulun eettisellä opetuksella tavoitellaan, eli on otettava kantaa klassiseen kasvatuksen paradoksiin, jonka Kant muotoili kysymykseksi siitä, kuinka ”kultivoida vapautta pakolla” (Kant 1982, 711; Pamppunen 2014, 161). Kasvatustutkimuksessa puhutaan heikosta ja vahvasta autonomiasta (ks. esim. Winch 2006, 96–97, 100). Vahvalla autonomialla tarkoitetaan ihannetta, jossa yksilön elämäntavoittoa rajoittaa vain vahinkoperiaate. Vahvassa autonomiassa vaarana on katsottu olevan luisuminen atomistiseen individualismiin (ks. esim. Taylor 1995a; Arthur 2012, 11–12; Winch 2006, 2–3; Toivonen 2014, 8–9).

Heikon autonomian kannalla olevat ajattelevat, että yksilön valintoja ei pitäisi rajoittaa pelkästään muiden vahingoittamisen välttäminen, vaan koulutuksen pitäisi ohjata arvokkaina pidettyjen elämäntavojen suuntaan. Esimerkiksi Winch (2006, 93–95) katsoo, että kasvatettavalle on tosiasiallisesti annettava aikuisten arvokkaiksi määriteltäviä vaihtoehtoja. Nämä vaihtoehdot on määriteltävä deliberatiivisessa demokraattisessa prosessissa, mikä ei

vaikuta lainkaan niin mahdottomalta kuin yhteisen etiikan vastustajat väittivät, kun ottaa huomioon, että etiikan kasvatustavoitteet ovat hyvin lähellä yleissivistävän opetuksen yleisiä kasvatustavoitteita. Liberaalia subjekta on pidetty valistuksen suurena saavutuksena, mutta samalla modernin ajan ongelmien ytimenä. Poulterin (2013, 207) mukaan on kysyttävä, mitä tapahtuu yhteisön pohdinnalle yhteisestä hyvästä, jos kansalaisuudesta tehdään vahvasti individualistinen projekti. Julkisen koulun yhteisen etiikan tulisikin perustua ihmisen rajat, vastuun ja velvoitteet tunnustavalle, yksilön ulkopuolelta elämän merkitystä hakevalle autonomiakäsitykselle, josta esimerkiksi Värri (2007, 72) käyttää nimitystä ”moraalisubjektin kriittinen uudelleentulkinta”.

Tiivistetysti voi sanoa, että etiikan opetuksen sijoittaminen kansalaiskasvatukselliseen kasvatustieteeseen kehykseen katsomuksellisen sijaan merkitsee sitä, että yksilö ja yhteiskunta painottuvat opetuksen ”edunsaajina” liberalistisen välityksettömän valtion ihanteen mukaisesti. Julkisen koulun antaman etiikan opetuksen ja yksilökansalaisen välissä ei ole katsomuksellisen tai uskonnollisen yhteisön oppijärjestelmää, eikä jäsenyys tuollaisissa yhteisöissä jaa kansalaisia erillisiin ryhmiin etiikan opiskelun ajaksi.

Yhteistä siveysoppia eduskunnassa 1922 puolustanut sosiaalidemokraattien edustaja, maanviljelijä Taneli Typpö tiivistää ajatuksen: – – *me olemme ennen kaikkea ihmisiä, kotien ja valtion kansalaisia, näissä ominaisuuksissa, meiltä ei kysytä, mihin me uskomme, vaan meiltä kysytään, esiinnyimmeko yleensä kunnan ihmisinä ja kansalaisina, rakastammeko totuutta, vihaammeko vääryyttä, täytämmekö velvollisuutemme ja mitä kokemuksia ja tietoja meillä on. Mutta uskomme, sitä ei kansalaisena meiltä kysytä.* (Vp 1922. Ptk I, 838–839.)

Halstead ja Pike (1996) viittaavat Whiteen, jonka mukaan demokratiaa luonnehtii enemmän sen keskeiset arvot, oikeus, vapaus ja yksilön autonomian kunnioitus kuin instituutiot tai toimintatavat. Demokratian vaalimisen voikin nähdä kansalais- ja moraalikasvatuksen yhteisenä tavoitteena. Siinä missä suomalaisessa yhteiskuntaopin opetuksessa harjoitellaan konkreettisia kansalaisen tietoja ja taitoja, katson, että etiikan mahdollinen kansalaiskasvatusaspekti kietoutuu esimerkiksi Sihvolan (2009) vastuullisen kansalaisen ja Poulterin (2013, 79–80; 2019, 325) korostamaan eettisen kansalaisuuden ajatukseen. Yhteistä näille on, etteivät tiedot ja taidot riitä moraalikansalaiseksi kasvamisessa, vaan se edellyttää eettistä sitoutumista ja kriittistä moraalista pohdintaa kansalaisten yhteisestä hyvästä (ks. myös Splitter 2011 ja Bull 2006).

Yhdyn myös Kanniston (2023) näkemykseen siitä, että yhteiskunnan rakenteissa syvällä olevien epäoikeudenmukaisuuksien purkaminen edellyttää julkisen koulun etiikan opetukselta sitoutumista substantiaaliseen hyvään pelkkien formaalien periaatteiden opettamisen sijaan. Kannisto (2023,299) kirjoittaa: ”In a society that commits to the equal moral worth of all individuals and respects their basic rights equally it is also justified to teach even some more substantial or comprehensive values at schools, given that these values and educational content support and are compatible with the political principles of justice.”

## 7.2 YHTEISTÄ ETIIKAA VASTUSTAVA PUHE

Tässä luvussa teen yhteenvedon yhteistä etiikkaa vastustavista argumenteista ja pohdin kriittisesti sitä, millaista tulkintaa etiikan oppisisällöstä yhteisen etiikan vastustajat ovat tuottaneet.

### Uhkapuhe

Retoriikka etiikasta vaarana uskonnon opetukselle oli hyvin samanlaista 1920-luvulta 2010-luvulle saakka. Argumentteja yhdistää epäily jostain käsillä olevan esityksen takana piilevästä suuremmasta vaarasta ja ajatus etiikasta punnuksena, joka keikauttaisi opetuksen

katsomusneutraaliin suuntaan. Vastakkainasettelun ja uhan korostaminen on ollut tehokas retorinen keino.

1920- ja 1960-luvuilla vasemmiston esittämät uskonnon opetuksen poistamisvaateet loivat itsenäiselle siveysopille aseman, josta käsin sitä oli hyvin vaikea perustella ei-ideologisenä tai epäpoliittisena vaihtoehtona. Siveysoppi näyttäytyi näin ensisijaisesti osana vasemmiston nousun ja kulttuuriradikalismien muodostamaa uhkaa uskonnon opetukselle, eivätkä esimerkiksi pedagogiset tai yhteiskunnalliset perusteet juurikaan saaneet tilaa.

Vasemmiston uhka oli 1990-luvulla muuttunut yleisemmäksi vapaa-ajattelun ja sekularismin peloksi. Uhan retoriikka kuitenkin säilyi, mistä esimerkkinä on Suomen Raamattuo-piston Säätiön (21.5.1992) tapa syyttää tuntijakotyöryhmän ehdotusta *radikaalisuudesta ja viekkaudesta*.

2010-luvulle tultaessa puhe yhteisestä katsomusaineesta oli yleistynyt ja myös lausunnonantajista yhä useampi ilmoitti kannattavansa katsomusopetuksen radikaalimpaa uudistamista. On huomionarvoista, että monet vuonna 2010 yhteistä etiikkaa vastustaneet lausunnonantajat vastustavat lausunnoissaan uskonnon korvaamista yhteisellä katsomusaineella, vaikka sellaista ei työryhmän esitykseen edes sisälly (muiden lausunnonantajien kannanottoihin kylläkin).

2010-luvun keskustelussa etiikan luoma ”uhka” uskonnon opetuksen asemalle asettuu osittain samaan linjaan draaman oppiainetta vastaan esitettyjen perusteiden kanssa, vaikka draama ei yhtä politisoitunut ja katsomuksellisesti herkkä aihe olekaan. Uudet oppiaineet joutuvat aina neuvottelemaan paikkansa vanhojen rinnalla. Ruohomäen (2021, 78–80) mukaan draamaa uutena oppiaineena vastustettiin muun muassa siksi, että se olisi heikentänyt äidinkielen ja kirjallisuuden tai taideaineiden asemaa peruskoulussa.

Uhan näkeminen, nimeäminen ja esilläpito on ollut tärkeä strateginen keino yhteisen etiikan vastustajien retoriikassa. Keskeinen argumentti kaikille yhteistä etiikkaa vastaan on ollut se, että etiikka vähentäisi uskonnon opetuksen tuntimääriä. Kaikille yhteinen etiikka ei ole peruskoulussa toteutunut missään koulunuudistuksen vaiheessa, mutta uskonnon opetuksen tuntimäärä on silti laskenut selvästi. Muutos on kuvattu taulukossa 8.

**Taulukko 8. Uskonnon tuntimäärän kehitys peruskoulussa (vuosiviikkotuntia)**

1969	15
1985	13
1993	11
2001	11
2014	10

Lähde: Perusopetus 2020, 141; POPS 2014.

Etiikkadebatteja onkin käyty sadan vuoden aikana kontekstissa, jossa uskonnon merkitystä oppiaineena on uudelleen arvioitu moneen kertaan. Itsenäisyyden alussa se oli integraalinen ja kyseenalaistamaton osa kansanopetusta, mutta vuosituhannen vaihteessa tilanteessa, jota Ubani (2019, 106–114) kutsuu sekularisaation työntö- ja monikulttuuristumisen vetovoiman määrittämäksi oppiaineen ”kulttuuristumiseksi”. Paineita uskonnon opetuksen luonteen uudistamiselle ja tuntimäärän tarkastamiselle on tullut siis myös laajemmasta yhteiskunnallisesta ja pedagogisesta kontekstista (ks. esim. Saine 2000; Poulter 2013; Luodeslampi 2021a).

## Pedagoginen puhe

Uskontoon sidotun etiikan välttämättömyyttä on tuotettu pedagogisin perustein 1920-luvulta aina 2010-luvulle saakka. Puhuttiin *pedagogisesta tarkoituksenmukaisuudesta ja pedagogisten näkökohtien huomioon ottamisesta*. Katson näiden perusteiden kertovan etiikanopetuskysymyksen ”pedagogisoimisesta”. Pedagogisoiminen on strategia, joka häivyttää alleen etiikanopetuskysymyksen maailmankatsomuksellisen luonteen. On huomattava, että myös yhteisen etiikan puolustajat, erityisesti 1920- ja 2010-luvuilla, ovat vedonneet pedagogisiin perusteisiin ja yhtä lailla vältäneet kriittisen kysymyksen etiikan perusteista.

Soinisen idealistinen yritys perustella itsenäinen etiikka pedagogisena ratkaisuna epäonistui ja kariutui poliittisiin ja maailmankatsomuksellisiin kiistoihin. Se sai kuitenkin etiikan vastustajat voimistamaan pedagogista argumentointia, jossa uskontoon sidottu etiikka esitettiin *henkilökohtaisena, havainnollisena ja katsomuksellisen kasvun mahdollisuuden* tarjoavana.

Sekä yhteisen etiikan puolustajat että vastustajat ovat sivuuttaneet sen, että pedagogiikka on ajankohtaista vasta sitten, kun perustavat kysymykset koulun etiikan opetuksen sidonnaisuudesta on ratkaistu. Pedagogisella puheella tätä tosiasiaa on häivytetty.

Pedagogisessa puheessa on jätetty huomiotta myös se, että uskonnollisen etiikan pedagoginen vaikuttavuus edellyttää uskonnon metafyyssisten sitoumusten hyväksymistä. Uskontoon sidotun etiikan kannattajat ovat toistuvasti vedonneet kansan enemmistön luterilaisuuteen ja unohtaneet esimerkiksi sen, että jäsenyys ei kerro suoraan oppilaiden, vaan heidän vanhempiensa katsomusvalinnasta sekä sen, ettei jäsenyys itsessään kerro vielä ihmisen valmiudesta ja halusta kiinnittää etiikka uskontoon. Mainittu kansan enemmistö on myös pienentynyt koko tutkittavan ajan, joten voi kysyä, onko enemmistön uskonto varsin kontingenttina tekijänä kestävä peruste määrittellä oikean ja väärän, hyvän ja pahan kysymyksistä opettamista julkisissa kouluissa.

Erillisen etiikan tarpeettomaksi nimeäminen läpäisyperiaatteen vuoksi on kiinnostava ja monitahoinen pedagogisen puheen muoto. On huomionarvoista, että uskonnolliset ja kirkolliset toimijat olivat valmiita vetoamaan läpäisyperiaatteeseen. Jonkinlainen ristiriita syntyy siitä, että samat toimijat argumentoivat etiikan kuuluvan uskonnon opetukseen mutta samalla toteutuvan kuitenkin läpäisyperiaatteella kaikessa koulun toiminnassa ja oppiaineissa. Läpäisyperiaate teki siis uskonnosta irrallisesta etiikasta tarpeettoman mutta uskontoon sidotusta ei.

Voi kysyä, mitä tarkoittaa se, että eettinen kasvatusta tapahtuu kaikessa koulun toiminnassa. Vaarana on, että se ei tapahdu oikeastaan missään, ainakaan siinä määrin, että sen määrittelystä jouduttaisiin yhdessä pääsemään sopuun. Aihekokonaisuuksien vaikuttavuus on todettu heikoksi, ja ilman omaa oppiainetta<sup>444</sup> ja opetussuunnitelmaa etiikka jää helposti alisteiseksi muiden oppiaineiden tavoitteille ja sisällöille (Tomperi 2013a, 66). Lisäksi esimerkiksi Niiniluoto (1994, 194) on huomauttanut, että eettisen kasvatuksen toteuttaminen läpäisyperiaatteella johtaa helposti indoktrinaatioon, kun arvoisällön perusteita ei tarvitse eksplisiittisesti ja analyttisesti tuoda esille.

## Yksilöpuhe

Uskonnon yksilölle antamaa eettistä motivaatiovoimaa korostettiin kaikissa debatin vaiheissa. Yksilö nousi peruskoulu-uudistuksen jälkeen yhteisöä tärkeämmäksi legitimointiperusteeksi myös uskontoon sidotulle etiikalle, mitä osuvasti kuvaa T. P. Virkkunen (1967d): *Nyt ei ole kysymys kirkon, vaan lasten parhaasta*.

444. Terveystietoa opetettiin myös läpäisyperiaatteella, muiden aineiden yhteydessä tai aihekokonaisuutena toteutettavaa oppisisältöä, kunnes se otettiin uudeksi oppiaineeksi peruskouluun ja lukioon vuonna 2001. Hallitus perusteli uutta oppiainetta sillä, että kokoamalla opetus aiempaa selkeämpiin kokonaisuuksiin ja määrittelemällä opetuksen tavoitteet valtakunnallisesti nykyistä täsmällisemmin opetusta voitaisiin tehostaa. (Aira, Tuominiemi ja Kannas 2009, 18–19.)

Yhteisen etiikan vastustajat maalasivat kuvaa ristiriitaisesta, vaarallisesta ja juurettomasta *nykyajasta*, jossa nuori tarvitsee vakaan moraalisen kompassin selviytyäkseen. Peruskoulu-uudistuksen aikana korostettiin uskonnon mielenterveyttä hoitavaa vaikutusta ja kristillisen persoonasiveellisyyden kehittämistä, myöhemmissä debaateissa henkilökohtaista arvopohdintaa, lapsen hengellisten tarpeiden täyttämistä ja uskonnon roolia yksilön identiteetinrakennuksessa.

Muutokset uskonnon opetuksen perusteluissa (Poulter 2013) kohti persoonan kasvua ja yksilön tarpeita palvelevaa oppiainetta heijastuivat myös etiikanopetusargumentteihin. Uskonnollista etiikkaa tuotettiin nyt yksilöä palvelevana, eettistä sitoutuneisuutta edistävänä opetusratkaisuna.

Postsekulaari tunnustamisen politiikan näkökulma vaati huomioimaan ja tunnustamaan oppilaat myös uskonnolliskulttuuristen yhteisöjensä jäseninä. On aiheellista kysyä, mikä merkitys omaan uskuntoon sidotulla ja toisaalta kaikille yhteisellä etiikan opetuksella yksilön identiteetinkehitykselle ja itseymmärrykselle olisi.

Kasvatusta partikularistisen uskonnollisen perinteen kontekstissa on puolustanut esimerkiksi Tapio Puolimatka (1997; 2005), jonka mukaan kaikissa kulttuurisesti merkittävän aseman saaneissa uskonnollisissa traditioissa on jotain kaikille ihmisille yhteistä. Erillisyyden tunnustamalla tuetaan vähemmistöjen identiteettiä ja luodaan edellytyksiä erilaisuutta kunnioittavaan rinnakkaiseloon. (Puolimatka 1997, 350.)

Suomalaisissa tapaustutkimuksissa (Rissanen 2014; Zilliacus 2019; Kavonius 2021) osoitetaan, että oman uskonnon ryhmä voi legitimoida vähemmistön asemaa koulussa ja tarjota turvallisen tilan perheen katsomusperinteestä oppimiseen. Vähemmistöuskontojen opettajat pitävät oman uskonnon opetusta tärkeänä oppilaan identiteetin kehitykselle ja lisäksi osoituksena uskonnollisten identiteettien arvostamisesta ja tunnustamisesta yhteiskunnassa. (Metso 2019; Rissanen 2019; Zilliacus ja Kallioniemi 2015.)

Myös vähemmistöjen ja enemmistön väliset valta-asetelmat on syytä ottaa vakavasti suunniteltaessa yhteistä katsomusainetta tai sen osaa kuten etiikkaa (Salmenkivi ja Åhs 2022, 198). Yhteisessä opetusryhmässä vähemmistöön kuuluva oppilas voi joutua sivuuttamaan omaa identiteettiään ja katsomustaan koskevan pohdinnan tai olemaan esimerkkinä toiseudesta, kuten Kittelmann-Flensner (2018) Ruotsin yhteisen uskontotiedon opetuksesta toteaa.

Tutkimuksissa (esim. Zilliacus 2019; Åhs ym. 2016) kuitenkin nostetaan esiin myös se, että vähemmistöasema erilleen rajatussa oppilasryhmässä voi synnyttää eristyneisyyden ja yksinäisyyden tunteita. Oppilaiden erottelemisen ryhmiin katsomuksen perusteella voi itsessään luoda kouluun toiseuttamista. (Salmenkivi ja Åhs 2022, 173.)

Kritiikkiä on esitetty myös essentialisoivaa identiteetikäsitystä kohtaan. Zilliacus (2019, 68) nostaa esille tutkimukset, joissa on havaittu opettajien usein katsovan oppilaiden identiteettien määräytyvän perhe- ja uskontotaustan perusteella. Opettajat saattavat myös pitää uskonnon opetuksen tavoitteena vahvistaa annettua identiteettiä. Zilliacus kritisoi staattista ja olemuksellistavaa identiteetikäsitystä ja viittaa Euroopan neuvoston lausuntoon (*White Paper on Intercultural Dialogue*), jonka mukaan lasten identiteettiä ei saisi etukäteen kasvatuksessa määritellä ja lapsilla pitäisi olla oikeus rakentaa identiteettinsä joustavasti. (Zilliacus 2014, 518; Zilliacus 2013.)

Kannisto (2019, 168) katsoo uskonnolliskulttuurisen identiteetin pitämisen deterministisenä olevan yksilölle rajoittavaa, alentuvaa ja holhoavaa, varsinkin tilanteissa, jossa esimerkiksi tytöt nähdään kulttuurinsa tai uskontonsa ”uhreina” vailla omaa toimijuutta. Pihlström (2013, 83–85) niin ikään kritisoi termiä ”oman uskonnon opetus” siitä lähtökohdasta, että se olettaa selvärajaisen ja myös ulossulkevan identiteetin olemassaolon.

Kanniston (2019, 157) mukaan kyseenalaistamaton ajatus ryhmäidentiteeteistä voi liioitellusti korostaa tai jopa itessään luoda eroja uskonnollisten ryhmien välille. Naiiville

kulttuuriymmärrykselle perustuvat pedagogiset käytännöt voivat pahimmillaan johtaa etniskulttuuristen stereotyyppien vahvistamiseen ja siihen, että yksilöitä kohdellaan ennen kaikkea kulttuurinsa tai uskontonsa edustajina.

Zilliacus (2019, 60) huomauttaa, että vuoden 2004 opetussuunnitelmassa uskontojen opetuksen yhteiseksi tavoitteeksi asetetaan tietojen, taitojen ja kokemusten tarjoaminen oppilaalle hänen oman identiteettinsä ja katsomuksensa rakentamista varten. Fokus ei ole vain uskonnollisessa identiteetissä vaan identiteetissä kokonaisuutena. Vuoden 2014 opetussuunnitelmissa konstruktivistinen ja ei-essentialistinen käsitys identiteetistä vahvistuu. Identiteettejä pidetään liikkuvina eikä enää annettuina, esimerkiksi perhetaustan mukaan vääjäämättä muovautuvina.

Erillisiin ryhmiin jakava katsomus- ja etiikanopetusjärjestely voi luoda essentialisoivia käsityksiä uskonnon roolista yksilön identiteetille. Jos oman uskonnon opetus luo kovin vahvoja oletuksia siitä, miten oppilas voi toimia ja elää, yksilöllinen mahdollisuus muokata oma identiteetti kapenee. Se on ristiriidassa opetussuunnitelman yleisen osan kanssa, jossa korostetaan identiteetin yksilöllisyyttä ja muuttuvuutta. (Zilliacus ym. 2017; Zilliacus 2019, 69; Pihlström 2012.)

Toisaalta esimerkiksi Rissanen (2013) kysyy, onko täysin kiinnikkeetön kasvatusta yksilölliseen identiteettiin edes mahdollista. Identiteetin yksilöllisyyden korostaminen ottaa lähtökohdaksi individualismin, joka on itsessään arvovalinta eikä näin ”neutraali”.

### Kasvatusoikeuspuhe

Sotien jälkeinen demokraattinen käänne ja peruskoulun synty ”valtiollistivat” kasvatusta. Kodin ja koulun välisen kasvatusvastuun ja -oikeuden raja ei kuitenkaan piirtynyt itsestään selväksi, vaan sitä on neuvoteltu uudestaan ja uudestaan, kuten Vesikansa (2009) ja Alasuutari (2003) ovat osoittaneet. Etiikanopetusdebatin voi hahmottaa osaksi tuota julkisen ja yksityisen piiriin välistä jännitettä, eräänlaiseksi hyvinvointivaltiollisen koulutuspolitiikan muotoutumiskamppailuksi.

Yhteisen etiikan vastustajien keskeinen strategia on ollut esittää näkemyksensä moraali- kasvatuksesta epäpoliittisena, yksityisen piiriin kuuluvana. Argumentointi kiinnittyy evankelis-luterilaisen kirkon valtastrategiisiin intresseihin ja oletukseen kotien (kristillisestä) uskonnollisuudesta, sillä kotien kasvatusoikeuteen vetosivat nimenomaan uskonnolliset ja kirkolliset toimijat. Tässä puhunnassa yhteinen etiikka esitetään (poliittiseksi) loukkaukseksi, uskonnollinen etiikka puolestaan (epäpoliittiseksi) kodin arvojen ja moraali- kasvatustarpeiden palvelijaksi.

Arvot ja moraalit kiinnitettiin yhteistä etiikkaa vastustavissa argumenteissa edelleen perheiden määrittelyvaltaan, samaan aikaan kun muissa oppisisällöissä<sup>445</sup> yleisesti hyväksytään julkisen (demokraattisen) vallan määrittelyoikeus. Etiikka tuntuu jääneen eräänlaiseen historialliseen taskuun, viimeiseksi kodin määrittelyvallan linnakkeeksi. Tämän argumenttityypin taustalla on implisiittinen oletus siitä, että eri katsomusryhmiä edustavien kotien arvot ovat myös ratkaisevalla tavalla erilaisia.

Kysymys yksityisestä ja julkisesta kasvatuksesta sekä kodin ja yhteiskunnan koulun kasvatusoikeudesta on merkittävä yhteiskuntafilosofinen mutta myös käytännön poliittinen tema, joka kietoutuu väittelyihin esimerkiksi yksityisistä uskonnollisista kouluista, koulupakosta ja kotikoulun oikeutuksesta, lasten katsomusvapaudesta sekä yhteiskunnan oikeudesta puuttua perheen kasvatukseen. Kodin yksityisyydestä huolimatta valtio säätelee vanhempien

445. Toki neuvotteluja kodin ja koulun määrittelyoikeuksien välillä on käyty esim. seksuaali- ja sukupuolikasvatuksen suhteen sekä muutamissa yksittäistapauksiksi jääneissä ulostuloissa esim. evoluutioteorian opettamisen suhteen.



kasvatusvastuuta useilla laeilla ja säädöksillä.<sup>446</sup> (Kelly 2004, 55; Ukskoski 2018, 137; Kanisto 2022, 2023.)

Perhettä on kuitenkin pitkään pidetty erillisenä saarekkeena moraalisesti mutta myös juridisesti, kuten Vesikansa (2009, 118) osuvasti huomauttaa: ”Väkivalta kiellettiin oppikouluissa 1832, kansakouluissa 1914 ja perheissä 1984.” Sipilän ja Anttosen (2008, 67) mukaan suomalainen hyvinvointivaltio on myös kasvatuksen suhteen ollut perinteisempi<sup>447</sup> kuin muissa Pohjoismaissa, joissa on vahvempi käsitys lapsen ryhmässä kasvattamisen eduista.

Kasvatusoikeusperusteita on kritisoitu samoista lähtökohdista kuin identiteettiperusteita. Ajatus perheen katsomuksellisesta määrittelyoikeudesta sivuuttaa identiteetin rakentumisen moninaiset muut osa-alueet ja essentialisoi identiteetin. Minuuden kehitykseen kuuluu teini-iässä pikemminkin irti otot kodin ja perheen piiristä, ja nykyajan katsomuksellisessa moninaisuudessa peruskoulun opetussuunnitelman (2014, 18–19) yleinen osakin korostaa yksilön henkilökohtaisen identiteettiprojektin tukemista. (Zilliacus 2019, 61.)

Niemelän (2011, 51–57) mukaan kodin uskonnollisuus on voimakkaasti yksilön uskonnollisuutta selittävä tekijä aikuisuudessa, mutta myös aikakausi ja ympäröivä yhteiskunta vaikuttavat. Kyse on kuitenkin aktiivisesta uskonnollisuudesta, esimerkiksi kirkkosakäynnistä, eikä pelkkä perheen jäsenyys tietyssä uskontokunnassa ennusta vielä yksilön myöhempää identifikaatiota. Niemelän (2011, 51) tutkimuksessa 30 prosenttia uskonnottomiksi kasvatuista kuuluu luterilaiseen kirkkoon. (Ks. myös Ketola ym. 2007.)

Kysymys tunnustukseen sidotusta etiikan opetuksesta liittyy laajemmin kysymykseen tunnustuskuntaakohtaisen katsomusopetuksen oikeutuksesta (ks. luku 4.4.1). Keskeisin kritiikki kasvatusoikeusperustetta kohtaan onkin esitetty lapsen katsomusvapauden näkökulmasta.

Salmenkivi ja Åhs (2022, 32–33) huomauttavat, että kansainvälisessä ihmisoikeusajattelussa ja -sopimuksissa lapsen oman edun ja näkemysten huomioon ottaminen on voimistunut viime vuosikymmeninä. Esimerkiksi YK:n yleissopimus lapsen oikeuksista (1989, Suomessa voimaan 1991) ja erityisesti sen 12. artikla (lapsen näkemyksen kunnioittaminen) korostavat ajatuksen, omantunnon ja uskonnonvapauden kuuluvan myös lapsille. Siinä missä aiemmin painottui vanhempien vapaus taata lasten uskonnollinen ja moraalinen opetus omien vakaumustensa mukaan, nyt 14. artiklan muotoilu edellyttää ohjauksen antamista ”tavalla, joka on sopusoinnussa lapsen kehitystason kanssa”. (Ojanen ja Scheinin 2010; ks. myös EOAK/1609/2019, 28–29.)

Suomalaisessa käytännössä vanhemmat kuitenkin käyttävät päätösvaltaa niin lapsen uskonnollisen yhdyskunnan jäsenyyden kuin katsomusopetuksen ja näin etiikan opetuksenkin suhteen. Zilliacus (2019, 70) viittaa haastattelututkimuksiin, joissa jotkut opettajat katsovat tunnustuskuntaakohtaisen opetuksen varmistavan, ettei lasta kasvateta vanhempien katsomuksellisen ja moraalisen vakaumuksen vastaisesti. Näin uskonnon opetus voi tunnustuksetomanakin kallistua traditionaaliseen sosialisatioon ja sivuuttaa lapsen autonomian.

Autonomiaraajaa rajaa myös se, ettei lapsella ole oikeutta vaikuttaa katsomusaineensa valintaan ja myös vanhempien mahdollisuus valita rajautuu uskonnollisen yhdyskunnan jäsenyyden perusteella. Järjestely ei siis ota huomioon lapsen negatiivista eikä positiivista uskonnonvapautta. Esimerkiksi Zilliacus (2019, 67), Sakaranaho (2013) ja Salmenkivi ja Åhs (2022) kritisoivat nykyistä mallia siitä, että se ei kunnioita riittävästi lasta aktiivisena ja kriittisenä toimijana tai lapsen oikeutta tulla edes kuulluksi häntä itseään koskevilla päätöksissä. Hokkanen (2014, 329) ehdottaa lain muuttamista siten, että myös enemmistö-

446. Perustuslain lisäksi esimerkiksi laki lapsen huollosta ja tapaamisoikeudesta (361/1983, 1 §), lastensuojelulaki (417/2007, 2 §) ja YK:n yleissopimus lapsen oikeuksista (YK lapsen oikeudet). Tämän lisäksi vanhemmilla on perusopetuslain (1998, 15 §; 31 §) mukaan velvollisuus ja oikeus osallistua lapsen opetuksen suunnitteluun ja toteutukseen. (Ukskoski 2018, 137.)

447. Tämä näkyy suhtautumisessa esimerkiksi kodinhoidon tukemiseen ja äitien kotiin jäämiseen. (Sipilä ja Anttonen 2008, 67.)

uskontoon kuuluvilla vanhemmilla olisi vapaus valita lapselleen katsomukselliseen taustaansa sopiva katsomusaine.

Poulter ym. (2017) ja Åhs, Poulter ja Kallioniemi (2019a) katsovat, että lapsen oikeuksien sopimusta ei katsomusopetuskontekstissa pitäisi tulkita oman uskonnon opetuksena, vaan lapsen oikeutena oppia uskontolukutaitoa, joka puolestaan edistää yksilön autonomiaa. Myös eduskunnan oikeusasiamies ja lapsiasiavaltuutettu ovat viimeaikaisissa ratkaisuisaan ja lausunnoissaan korostaneet lapsen katsomusvapautta. Eduskunnan oikeusasiamies (EOAK/1609/2019, 28–29) kirjoittaa ratkaisussaan: *Vakiintuneesti katsotaan myös, että jo pientäkin lasta tulee kuulla häntä koskevassa asiassa, mutta mitä vanhemmasta lapsesta on kyse, sitä suurempi merkitys hänen omalla mielipiteellään on. Lapsen oman mielipiteen selvittämisen voidaan kuitenkin katsoa korostuvan sitä taustaa vasten, että valtauskontoon kuuluvien eli evankelis-luterilaiseen kirkkoon lapsikasteessa liitettyjen lasten kohdalla lapsilla itsellään ei ole mahdollisuutta omatoimiseen kirkosta eroamiseen ennen täysi-ikäistymistään, eikä näin ollen myöskään itsenäistä oikeutta valita oman uskonnon opetuksen ja elämäntutkimustiedon välillä.*

Lapsiasiavaltuutettu (LAPS/9/2022, 6) huomauttaa, että uskonnonvapaus ei Suomessa lasten osalta toteudu täysin. Esimerkiksi katsomuksellisen itsemääräämisoikeuden ikäraajat uskonnolliseen yhdyskuntaan liittymisen tai siitä eroamisen osalta ovat varsin tiukat. Valtuutettu pitää ongelmallisena myös sitä, ettei evankelis-luterilaiseen kirkkoon kuuluvalla lapselle tai nuorella ole mahdollisuutta osallistua elämäntutkimustiedon opetukseen. Lapsiasiavaltuutettu (LAPS/9/2022, 6) toteaa: – – *katsomusaineiden opetuksesta käytävä keskustelu etenee pitkälti aikuisvetoisena ja lapsiasiavaltuutettu onkin esittänyt, että katsomusaineiden ja mahdollisen katsomusopin opetuksen järjestämistä selvitetään lasten ja nuorten näkökulmasta.*

Väitän, että myös kysymys siitä, missä määrin etiikan opetuksen pitäisi olla sidottu kodin katsomustaustaan, on keskeinen lapsen katsomusvapauden ja autonomian kannalta. Katsomusopetuksen kehittämisessä pitäisi laajemminkin huomioida lapsen itsemäärättelyoikeuteen liittyvät näkökohdat. Kannisto (2023) käyttää liberalistisesta yksilön yksityisen piirin valintoja suojelevasta ihanteesta nimitystä *principle of non-intrusion into the private*. Pidän keskeisenä Kanniston (2023) huomiota siitä, että vaikka periaate on arvokas, on ongelmallista, jos sen nojalla lapset ja nuoret<sup>448</sup> suljetaan vanhasta tottumuksesta ja kyseenalaistamatta perheen ja yksityisen piiriin. Kaikille yhteinen etiikan opetus ei siis nähdäkseni ole ristiriidassa liberalistisen yksityisen moninaisuuden ihanteen kanssa, vaan julkinen koulu voi päinvastoin tukea periaatetta korostamalla lapsen autonomiaa ja itsemäärättelyoikeutta.

## Yhteiskuntapuhe

Jokaisessa keskustelun vaiheessa etiikan vastustajat ovat esittäneet yhteisen etiikan haitallisena ja uskontoon sidotun etiikan parempana vaihtoehtona yhteiskunnalle, mutta perusteet tälle ovat eläneet ja muuttuneet ajan mukana.

Vuoden 1918 sodan jälkeisessä tilanteessa uskonnosta irrallinen etiikka esitettiin vaarallisenä ja potentiaalisesti eturistiriitoja aiheuttavana. Oppivelvollisuuskoulun uskontoon sidottua etiikkaa pidettiin parhaana takeena kansakunnan yhtenäisyydelle. Oikeistolaiset teologiopoliitikot ilmaisivat pettymyksensä kansaan, mutta toisaalta yhteisen etiikan vastustuksessa, esimerkiksi kirkkokansan nousussa, nimenomaan vedottiin *kansan tahtoon* ja *kansan suureen enemmistöön*.

Sunin (2005, 160–161) mukaan koulun uskonnon opetus piti yllä kristilliskansallisen yhtenäiskulttuurin ihannetta pitkälle 1900-luvun puoliväliin. Merkittävät 1900-luvun tapahtumat (vuoden 1918 sota, talvi- ja jatkosota) vahvistivat kristinuskon merkitystä kansallisen

448. Periaatetta on kritisoitu myös feministisestä näkökulmasta ja korostettu yksityisyyttä yksilön oikeutena. Perinteinen tulkinta PNI-periaatteesta perheyksikön oikeutena sivuuttaa perheen sisäiset, usein naisia alistavat valtarakenteet. (Okin 1998; Kannisto 2023.)

identiteetin symbolina ja käsitystä ateismista kansakuntaa uhkaavana ideologiana (Ketola 2011b, 86). Yhteistä etiikkaa vastustaneessa kansakuntapuheessa näkyikin Suomelle tyypillinen eurooppalaisittain poikkeuksellisen voimakas uskonnon kytkeytyminen kansalliseen identiteettiin. Jälkiä tästä oli nähtävissä vielä 1960-luvun siveysoppidebatissa, jossa luotiin kuvaa kansakunnan kristillisen perustan uhanalaisuudesta, kansan *elinjuuren katkaisemisen* vaarasta.

Yhteiskuntapuheen muutoksia on kiinnostavaa tarkastella Poulterin (2013, 198) uskonnon opetuksen kansalaiskasvatustehtävän muutosten analyysia vasten. Poulterin mukaan kristillismoraalinen kansalaisuuden eetos alkoi murtua toisen tasavallan aikana ja viimeistään peruskoulu-uudistus romutti kuuliaisuuteen perustuvan kristillisen kansalaiskuvan. Etiikanopetusargumenteissa kytkös kansakunnan ja kristillisen etiikan välillä eli pidempään ja alkoi purkautua vasta vuosituhannen vaihteessa.

Poulter (2013, 199) kirjoittaa peruskoulu-uudistuksen ajan muutoksesta: ”Eettinen toiminta yhteiskunnan jäsenenä ei perustu pelkästään kristinuskon arvojen perustalle, vaan moniarvoisen yhteisön yhdessä hyväksymiin näkemyksiin.” Etiikanopetusdebatissa yhteisen etiikan vastustajat kuitenkin kyseenalaistivat yhteisön yhdessä hyväksymien näkemysten, kuten ihmisoikeuksien julistuksen, arvon eettisenä normistona. Vielä 1990-luvun alussa kirkolliskokous katsoi, että opetussuunnitelmassa olisi määriteltävä opetuksen perustaksi nimenomaan kristillishumanistiset arvot.

Toisaalta Poulterin (2013, 198–199) esiin nostamat peruskoulu-uudistuksen ajan aktiivisen eettisen kansalaisuuden ihanteet heijastuivat myös ajan etiikanopetusargumentteihin. Itsenäisyyden alun nationalistinen puhunta kansakuntaa lujittavasta kristillissiveellisestä hengestä muuttui peruskoulu-uudistuksen myötä kohti kristillisen etiikan yleisinhimillisiä painotuksia. 1960-luvulla itsenäisyyden alun nationalistinen kansakuntapuhe täydentyikin *demokratiapuheella*, jonka mukaan demokratian edistäminen on linjassa kristilliseettisen kasvatuksen kanssa. Ihmisoikeuksien perustan esitettiin olevan kristinuskossa ja toisaalta kristinuskon merkityksen heikentäminen uskonnottomalla etiikalla tulkittiin demokratian murentamiseksi.

Neuvostoliiton romahduksen ja orastavan EU-suuntauksen keskellä käydyssä lukion tuntijakokeskustelussa uskontoon sidotun etiikan välttämättömyyttä tuotettiin jälleen kansakuntapuheella. Puhe maailman luterilaisimmasta maasta ja suomalaisesta arvoperustasta perustelivat uskontoon sidottua etiikkaa ankkurina, joka luo vakautta maailman murroksissa. Neuvostoliitto esitettiin esimerkkinä uskonnottoman moraalikasvatuksen tuhoisuudesta. Nationalistinen puhe täydentyi eurooppalaisuuspuheella: kun Suomi suuntautui Euroopan unioniin, länteen yhdistäväksi tekijäksi esitettiin nimenomaan kristilliset arvot. Orastava monikulttuurisuuspuhe 1990-luvun keskustelussa korosti oman arvopohjan, uskonnon ja kulttuurin tuntemista pluralistiseksi käyvässä maailmassa.

Uskonnon opetus alkoi pluralisoituvassa yhteiskunnassa etsiä perusteitaan kristityksi kasvamisen sijaan demokraattisen yhteiskunnan kansalaiseksi kasvamisesta, mikä nosti etiikan uudella tavalla uskonnon opetuksen keskeiseksi sisällöksi (Poulter 2013). Uskonnotolla olikin yhteiskunnallisessa mielessä 1960-luvulta alkaen yhä enemmän menetettävää, ja näin kaikille yhteinen etiikka näyttäytyi suurempana uhkana, olisihan se vienyt modernisoituvassa yhteiskunnassa uskonto-oppiaineen keskeisen olemassaolon perusteen mukanaan.

Uudella vuosituhanella uskonnon opetuksen tehtävä hahmottui nimenomaan postseku-laarissa monikulttuurisuuskontekstissa. Yhteistä etiikka vastustava yhteiskuntapuhe oli nyt ennen kaikkea monikulttuurisuuspuhetta. Vastustajilla oli tukenaan 2000-luvun alussa virinnyt uskonnon ja uskonnon opetuksen yhteiskunnallisen merkityksen korostus. Vuoden 2001 terrori-iskujen jälkeen alettiin korostaa uskontojen välisen dialogin tärkeyttä ja julkisten koulujen roolia monikulttuurisen yhteiskunnan rauhanomaisen rinnakkaiselon edistämässä. Elettiin eräänlaista uskontotietoisuuden renessanssia (ks. esim. Kallioniemi 2005, 43).

Suomalaistenkin uskonnonpedagogien omaksuma monikulttuurisuuspainotus (ks. esim. Ubani, Poulter ja Rissanen 2020) heijastui yhteisen etiikan vastustajien argumentteihin, mutta postsekulaaria tutkimusta tulkittiin argumenteissa siitä lähtökohdasta, että toiseutta kunnioittavaan monikulttuuriseen yhteiselämään kasvaminen edellyttää oman uskonnon eettiseen perinteeseen kiinnittymistä. Suvaitsevaisuuden, dialogitaitojen kehittymisen ja yhteisen eettisen keskustelun esitettiin olevan mahdollista vasta, kun oppilas tuntisi oman uskontonsa arvot. Se olisi sisältö, jota kaikille yhteinen etiikka ei pystyisi tarjoamaan. Uskonnon opetuksen merkitystä rasismien torjumisessa, ihmisoikeuskasvatuksessa ja monikulttuurisessa rinnakkaiselossa korostettiin.

Monikulttuurisuuspuhe teki pienryhmäisistä ja valtauskonnoista toistensa liittolaisia yhteisen etiikan vastaisessa keskustelussa 1990- ja 2010-luvuilla. Näin pienuskontojen aseman puolustaminen tuki myös valtauskonnon asemaa, sillä kaikille yhteinen etiikka näyttäytyi uhkana.

Voi kuitenkin kysyä, edellyttääkö suvaitsevaisuus- ja dialogikasvatus nimenomaan oman uskonnon ja tietyn, partikularistisen etiikan tuntemisen viitekehystä ja kodin uskonnolliseen traditioon identifioitumista julkisessa koulujärjestelmässä. Katsomusopetustutkimuksessa on korostettu tarvetta reagoida yhteiskunnan pluraliteettiin oppilaiden autonomiaa ja kriittistä ajattelua tukevalla tavalla. Katsomuskompetenssia ja -sensitiivisyyttä on mahdollista kehittää myös yhteisessä opetusryhmässä. (Esim. Zilliacus 2019; Poulter ym. 2017; Hella ja Wright 2009; Gardner, Soules ja Valk 2017.)

### *Persoonasiveellisyttä ja lujaa arvopohjaa etsimässä* – uskontoon sidotun etiikan opetuksen luonne

Aineiston perusteella uskontoon sidottua etiikkaa puolustavien käsitys etiikan opetuksen luonteesta on varsin erilainen kuin yhteisen etiikan puolustajien visioissa. Argumenteissa on tunnistettavissa sisältöä, arvojen siirtämistä ja luonteenkasvatusta painottava näkemys. Yhtenäiskulttuurin Suomessa itsenäisyyden ensi vuosikymmeninä arvojen suora välittäminen oli moraalikasvatuksen normi, ja moraalisia luonteenpiirteitä korosti myös yhteistä siveysoppia kannattanut Soinen. Luonteenkasvatuksen korostus kuitenkin säilyy uskontoon sidotun etiikan puolustajien argumenteissa pitkään. Vielä 1990-luvun alussa nuorten maailmankuvan aineksiksi vaadittiin *kristillisiä arvoja ja lujaa arvopohjaa*.

Uskontoon sidottua etiikan opetusta luonnehdittiin esimerkiksi sanoilla *sydämen vaatimus, omantunnon elämän vaaliminen, sisäinen tasapaino, persoonasiveellisyys, kokonaispersoonallisuuden kehittäminen ja syvähenkinen elämisen taito*. Tavoitteena ei ollut vain yhteisössä oikein toimiva ja rationaalisesti oikeuksien merkityksen ymmärtävä ihminen, vaan syvästi kristinuskon koskettava minäihanne ja kokonaisvaltainen ihmisenä kasvu.

Käsitys uskontoon sidotun etiikan opetuksen luonteesta hahmottuu erityisesti yhteistä etiikkaa vastaan kohdistetun kritiikin kautta. Uskonnon irrotettua etiikkaa pidettiin *verettömänä, kalpeana, järkeilynpalvontana, ilmassa riippuvana, kuivana teoriana, abstraktisten ja ylimalkaisten siveyssääntöjen tankkaamisena, vaikeatajuisena, formaalina, epäkonkreettisena, steriilinä, elämälle vieraana, pedagogisesti torsona harhana ja teoreettisten filosofisten rakennelmien opetteluna*. Kritiikki on malliesimerkki etiikan opetuksen koulukuntaeroista, joissa sisällytöpainotteisten suuntausten edustajat ovat kohdistaneet samantyyppistä kritiikkiä formaalia ja ajattelun taitoja korostavaa koulukuntaa kohtaan.

Uskonnon yhteydessä annettavan etiikan opetuksen *omakohtaisuutta* korostettiin. Uskonnon etiikan korostettiin koskettavan oppilasta henkilökohtaisella tunnetasolla. Moraalikasvatuksen suuntauksien suhteen nämä argumentit kiinnittyvät esimerkiksi Kallion (2005) ja Tirrin (2007) esittämiin näkemyksiin eettisestä sensitiivisyydestä.

Myös vetoaminen etiikan opetuksen toteutumiseen läpäisyperiaatteella sitoo uskonnollisen etiikan puolustajien argumentit sisältöä painottaviin koulukuntiin, joiden mukaan

moraalikasvatuksen pitäisi läpäistä koulutyö kokonaisuudessaan. Esimerkiksi Kallio (2005, 13) korostaa, että kasvatusta on aina arvosidonnaista, joten moraalikasvatusta on väistämätöntä kaikessa koulun toiminnassa (ks. myös Räsänen 1993a, 36). Kallio (2005, 47–48) myös katsoo, että kehityopsykologisesti koululaiset eivät vielä ole kypsiä erilliseen moraaliseen arviointiin ja vertailuun, vaan se mahdollistuu vasta varhaisaikuisuudessa.

Suhtautuminen ihmisoikeusetiikkaan kasvatuksen pohjana on uskonnon opetuksen ja kirkon toimijoiden keskuudessa ollut vaihtelevaa. 2000-luvulla ihmisoikeusetiikka on sisältönä korostunut uskonnon opetus suunnitelmissa (Koirikivi ym. 2019, 61–62; Salmenkivi ja Åhs 2022, 124), mutta tutkimukseni kohteena olevissa etiikanopetuskeskusteluissa ihmisoikeusetiikan asemaa eettisen kasvatuksen pohjana on kyseenalaistettu aina arkkikiisujen ja kirkolliskokouksen tasolla saakka.

Uskonnon opetuksen etiikkakäsityksen eläminen sadan vuoden tutkimusjakson aikana on heijastunut myös etiikka-argumentteihin. Poulterin (2013; 2017, 195–196) mukaan uskonnon opetuksessa liberaali, yksilöä korostava etiikka korvasi partikularistisen luterilaisen etiikan ja sen kollektiiviset moraalinormit 1900-luvun loppupuolella. Nyt korostettiin yksilön velvollisuutta kanssaihmiä kohtaan kultaisen säännön hengessä, ei enää yksilön ulkopuolelta tulevaa moraalista vaadetta (ks. myös Saine 2000, 133). Etiikkadebateissakin on korostettu ihmisoikeusetiikan yhteneväisyyttä kristillisen etiikan kanssa ja jälkimmäistä ensimmäisen aatehistoriallisena pohjana (ks. esim. Laulaja 2011, 162).

### Uskontoon sidotun etiikan luonnollisuuden syntyhistoria

Olen jäljittänyt vallitsevan eli tunnustuskuntaakohtaisen etiikanopetusjärjestelyn genealogiaa nimeämällä ja analysoimalla puhumisen tapoja, joilla järjestelyn luonnollisuutta on sadan vuoden aikana tuotettu. Keskeinen löydös tutkimuksessani on, että uskontoon sidotun etiikan puolustus on muuttunut ja elänyt ajassa, kun opetusjärjestelyn itseäänselvyys on pitänyt tuottaa aina uudestaan. Havaintoa voi lukea genealogian tarjoamana mahdollisuutena vastamuistiin ja toisinnäkemiseen.

Olen pyrkinyt lähestymään tutkimuksessa joitain genealogisen tutkimuksen аспектеjä Waltersin (2012, 116–118) kolmijaon mukaan. Polveutumisen jäljittämisen hengessä jäljitin sitä polkua, jonka kautta nykyinen etiikanopetusjärjestely on saanut legitimitettinsä. Polveutumisen jäljittäminen antoi mahdollisuuden pilkkoa osiin se, mikä vaikuttaa yhtenäiseltä ja valmiilta. Etiikanopetuskeskustelujen systemaattinen avaaminen on ollut eräänlainen opetusjärjestelymonoliitin ruumiinavaus ja uudelleenjärjestäminen. Tuomalla esiin sen, millaista etiikan opetusta Suomen koulukeskusteluissa on hahmoteltu, annan muistitilaa unohdetulle kamppailulle.

Etiikan vastustajat eivät ole olleet yhtenäinen joukko, ja toimijat ovat vastustuksessaan korostaneet vaihtelevasti esimerkiksi pedagogisia, poliittisia, maailmankatsomuksellisia ja oikeudellisia perusteluja. Vastustajat ovat saman tutkimuksen ajankohdan sisälläkin käyttäneet toisistaan poikkeavia ja osin jopa ristiriitaisia perusteluja, mikä näkyi esimerkiksi siinä, miten jotkut vastustajista ovat halunneet korostaa ja jotkut puolestaan häivyttää etiikan opetuksen katsomuksellista luonnetta.

Kaikille yhteisen etiikan vastustamisen genealogia on ollut uskontoon sidotun etiikan opetuksen ylivertaisuuden, luonnollisuuden ja välttämättömyyden korostamista. Uskontoon sidottu etiikka on sadan vuoden aikana palvellut kristillistä kansakuntaa, sitten yksilöidentiteettiä ja suvaitsevaa dialogia monikulttuurisessa yhteiskunnassa.

Koski (2001, 25, 68, 76–77) kuvaa moraalisen kosmologian muutosta lasten aapisissa ja lukukirjoissa. Yli 1900-luvun puolivälin luterilainen moraalikoodi läpäisi moraalikasvatustarinat ja kasvatusta sääteli jumalallinen harmonia. Moraali määrittyi transsendentisti, ja Jumala oli maallisen ja hengellisen tottelemisen imperatiivi. Siveysopin vastustajat tulkitisivat Soinisen pedagogisista lähtökohdista tekemän siveysoppiehdotuksen tuon järjestyksen

horjuttajaksi ja saattoivat puolustaa uskontoon sidottua siveysoppia moraalien jumalallisen legitimaation itsestään selvästä *status quosta* käsin.

Jumala katosi moraalikasvatuksesta viimeistään sosiaalisen harmonian ihanteille rakennetun peruskoulun myötä. Kosken mukaan ”jumala vaikeni ja siirtyi yksityiseen hiljaisuuteen”. Nyt moraalien legitimaatioperustaksi määrittyi demokraattinen yhteiselämä, ja ihanteellisiksi ominaisuuksiksi nousivat sosiaalinen sopuisuus, ystävällisyys ja auttavaisuus. (Koski 2001, 81, 123.) Uskontoon sidottua etiikkaa piti puolustaa tilanteessa, jossa kansalliskristillisen legitimaation itseäänselvyys oli murtumassa. Argumentteihin astelevatkin mukaan uudella voimalla mukaan pedagogiset perusteet, demokratia ja ihmisoikeudet, erityisesti kodin kasvatusoikeus.

Viimeistään vuosituhanen vaihteessa sosiaalinen harmonia atomisoitui Kosken mukaan yksilölliseksi harmoniaksi, jossa moraaliseksi periaateksi nousee yksilön<sup>449</sup> sisäisyyden korostaminen (Koski 2001, 189–191). Uskontoon sidotun etiikan puolustamisen kannalta se merkitsi yhä suurempaa haastetta, kun aiemmat legitimaatioperusteet tyhjentyivät yhteiskunnan samanaikaisesti pluralisoituessa ja sekularisoituessa. Perusteita uskontoon sidotulle etiikalle haettiin nyt postsekulaarista kehuksesta, mikä näkyi yksilöpuheen ja monikulttuurisuuspuheen voimistumisena.

Opetusministeriön kansliapäällikkö ja opetusministerinäkin toiminut Jaakko Numminen (2011, 144–145) kuvaa ennen pitäneensä uskonnon opetusta tarpeellisena erityisesti suomalaiskansallisen identiteetin kannalta, mutta viime vuosikymmeninä muuttaneensa näkemystään siihen suuntaan, että uskonnon opetuksen tarve liittyykin monikulttuurisuuteen ja kansainvälistymiseen.

Uskonnon opetus yleensäkin on joutunut tuottamaan oman tarpeellisuutensa uudelleen yhteiskunnan muuttuessa (ks. Räsänen 2007a; Kallioniemi 2005a). Yhteisen etiikan vastustuksen genealogia kietoutuu tuohon uskonto-oppiaineen uudelleenoikeuttamiseen, kun etiikasta tuli yhä tärkeämpi osa uskonnon opetuksen legitimaatiota.

Katson uhkapuheessa, pedagogisessa puheessa, yksilöpuheessa, kasvatusoikeuspuheessa, kansakuntapuheessa ja monikulttuurisuuspuheessa olleen kyse strategioista, joilla kaikille yhteinen etiikka on häivytetty tarpeettomaksi ja uskontoon sidotun etiikan asemaa on luonnollistettu. Olen tarkastellut näiden puhumisen tapojen elämistä ajassa ja kiinnostumista liberalisoituvan ja demokratisoituvan suomalaisen yhteiskunnan koulunuudistuksen vaiheisiin. Viimeisenä nostan esille moraalien perustaan liittyvän mahdollisuuspuheen, jossa nähdäkseen yhteisen etiikan vastustajat turvautuivat osin ristiriitaisiin argumentteihin ja jopa ilmeisen paikkaansapitämättömiin väitteisiin esimerkiksi leimatessaan uskonnosta irrallisen etiikan vääjäämättä relativistiseksi. Mahdollisuuspuhetta voikin pitää eräänlaisena genealogisena avaimena, jonka kautta etiikanopetusdebattien luonne valtakamppailuna ja hegemonisen aseman puolustuksena avautui.

Etiikan opetuksesta käyty kädenvääntö oli sekä valtakamppailun syy että sen seuraus. Kukaan tietoisuutta osallistumisesta pitkään taisteluun, jota yhteisen etiikan vastustajat uhka- ja kamppailupuheella toisintivat ja pitivät yllä. Toisaalta kamppailusta itsestään tuli peruste etiikan opetuksen uudistamisen vastustamiselle. Väitänkin, että etiikkakysymyksestä muotoutui suomalaisessa koulukeskustelussa itseään ylläpitävä kupla, jonka ulkopuolelle keskustelu ei ole päässyt kunnolla kurrottamaan.

Yhteisen etiikan vastustajien argumentoinnissa hahmottuukin Giddensin (1984, 290–295) kuvaama ideologisen hegemonian muotoutuminen. Siinä intressit esitetään yleisinä ja koko yhteisön intresseinä (puhutaan *suomalaisesta ratkaisusta ja kansan elinjuurista*). Vastustajien puheessa esiintyy myös oman vaihtoehdon esittämistä epäpoliittisena, politiikan

449. Koski (2001, 189) huomauttaa, että uusliberalistinen yksilökansalaisihanne ei itse asiassa ole kovin kaukana luterilaisesta: hyvä lapsi on yritteliäs, aktiivinen, oma-aloitteinen, sosiaalinen, luova ja sinnikäs, huono puolestaan aloitteeton ja laiska.

ulkopuolelle sijoittuvana ratkaisuna. Kolmanneksi vallitseva asiointi esitetään luonnolliseksi ja välttämättömäksi ja täten muuttumattomaksi.

### 7.3 MISTÄ ETIIKANOPETUSDEBATEISSA ON OLLUT KYSE?

Hahmotan historiallisen perustutkimuksen kautta kuvaa suomalaisen etiikanopetuskeskustelun vaiheista sadan vuoden aikana. Olen lukenut katsomuskamppailuja kytkeytyneenä laajempiin yhteiskuntapoliittisiin ilmiöihin, kuten itsenäistyneen nuoren valtion kansallisidentiteetin luomiseen, peruskoulun ja hyvinvointivaltion luomiseen, kylmän sodan jälkeisen EU-Suomen luomiseen ja globalisoituvan ja monikulttuuristuvan Suomen luomiseen.

Keskustelun historiallisten vaiheiden tarkastelun sekä etiikanopetusargumenttien genealogisen analyysin pohjalta katson, että debatit voidaan tulkita heijastumina ainakin seuraavista ilmiöistä:

- moraalinen huoli vallankäytön kohteista
- kirkon hegemonian mureneminen
- julkisen koulutuksen laajeneminen sekä kysymys sen tarkoituksesta ja rajoista
- katsomuspoliittinen kamppailu.

#### Moraalinen huoli vallankäytön kohteista

Keskustelua etiikan opetuksesta on kehystänyt eräänlainen moraalipaniikki, huoli kansan moraalin tasosta. Itsenäisyyden alussa huolta aiheutti kapinaan ryhtynyt työväki, jonka moraalista ryhtiä halusivat parantaa niin soinislaista siveysopetusta kannattaneet pedagogit kuin uskontoon sidottua siveysoppia puolustaneet teologit ja poliitikot. Tässä mielessä keskustelu etiikasta liittyykin (kansa)kouluun kontrollilaitoksena ja uskonto- ja moraalikasvatukseen köyhemmän väen hallinnan välineenä (ks. esim. Rinne 1984, 43).

Niiniluoto (1984, 10) kuvaa polemiikkaa, joka syntyi vuonna 1943 Eino Kailan teoksen *Syvähenkien elämä: Keskusteluja viimeisistä kysymyksistä* ympärillä. Kaila kritisoi teoksessa kristinuskoa ja erityisesti sen metafysisiä uskomuksia. Kailaa kritisoitiin siitä, että hän hämmensi ”vielä henkisesti murroskaudessa olevan nuorison ajatuksia”. Niiniluoto huomauttaa, että juuri nuorison turmeleminen oli syytös, jonka vuoksi Sokrates joutui ottamaan myrkyä.

Suomalainen kansanvalta vakiintui ja työväki ja ”tavallinen kansa” täysivaltaistuivat ja vapautuivat yhteiskunnan kurissapidosta ensimmäisen tasavallan aikana (ks. esim. Koski 2001; Rinne 1984). Peruskoulu-uudistuksen aikana huolta aiheuttikin kapinoiva nuoriso ja lapset, jotka olivat saamassa lisää vapautta lapsen autonomian kunnioittamisen ja lapsen oikeuksien voimistumisen myötä. Huoli kurittomista nuorista väritti erityisesti uskontoon sidotun etiikan puolustajien argumentteja.

Etiikanopetusdebatteja vielä 1990- ja 2010-luvuillakin väritti moraalinen huoli, joka konkretisoitui nuorisorikollisuuden, päihteiden, laajenevan median ja koulukiusaamien kaltaisissa ilmiöissä. Puhuttiin *ydinarvojen katoamisesta, arvohämmennyksestä, hajoavasta ajasta* sekä *ristiriitaisista ja pinnallisista arvovaikutteista*, joiden keskellä nuori arvomaailmaansa joutui rakentamaan.

Nyt viimeistään ulkoinen auktoriteettikontrolli oli kuitenkin muuttunut sisäiseksi kontrolliksi ja oppilasyksilön oman moraalikompassin säätämiseksi. Sekä yhteistä etiikkaa puolustavassa että vastustavassa puheessa näkyy yksilöllisyyden korostuminen ja lapsen moraalitoimijuuden vahvistuminen. Ilmiö liittyy muutokseen, jota Simola (1995a, 65, 72, 335) kuvaa

koulupuheen transformaationa kristillisänmaallisesta ja kollektivistisesta itsenäistä ja persoonallista yksilöä korostavaksi, Rinne (1984, 223) oppilaan subjektiivisen muotoutumiseksi ja Koski (2001, 165–170) siirtymänä jumalallisesta ensin sosiaaliseen ja sitten yksilölliseen moraalikosmologiaan.

### Kirkon hegemonian mureneminen

Nikanderin (2011, 154) mukaan 1900-luvulla uskonnon opetuksen asemasta käydyt väitteet ovat eräänlaisia 1800-luvulla alkaneen yhtenäiskulttuurin hajoamisprosessin ja siihen liittyvien kirkon ja maallisen vallan erottamisen jälkitaisteluita, joissa yhteiskunnan keskuksesta syrjäytetty kirkko kamppailee paikastaan yhteiskunnassa. Keskusteluita etiikan opetuksesta voi niin ikään lukea tuon kirkollisen hegemonian murenemisprosessin jälkikaikuna. Kuvaan alussa kirkon valta-aseman tutkimuksen lähtöpremissiksi. Tutkimustulosten valossa voi sanoa, että etiikanopetuskeskustelujen faktuaaliset lopputulokset tukevat premissiä.

Yhteisen etiikan vastustajat korostivat useassa yhteydessä, ettei kyse ollut kirkon vallasta, mutta juuri siitä vaikuttaa monessa suhteessa olleen kyse. Hegemoninen puhe on luonnollistanut uskontoon sidotun etiikan opetuksen ja tehnyt siitä kulttuurisen itsestäänselvyden. Tutkimuslöydökseni mukailevat Applen (2004, 4–5) kuvausta hegemoniasta ihmisten tietoisuuden saturoijana, joka saa vallitsevan järjestyksen vaikuttamaan maalaisjärjen mukaiselta ja neutraalilta. Kriittisen kasvatustieteen ihanteen (ks. esim. Apple 2004, 10; Kelly 2004, 162) mukaisesti olen pyrkinyt nostamaan tutkimuksen kohteeksi hegemonisen rakenteen ja sitä ylläpitävän ja legitimoivan asiantuntijapuheen.

Jo debattien lopputulos eli se, ettei yhteinen etiikka ole kertaakaan mennyt läpi, kertoo valta-asetelmasta. Uskontoon sidotulla etiikalla on ollut puolustajanaan vaikutusvaltaisia tahoja, kuten kirkolliskokous, jolla on valta<sup>450</sup> antaa uskonnon opetusta koskevia lausuntoja ja esimerkiksi arkkipiispat ovat osallistuneet keskusteluun. Kaikille yhteisellä etiikalla ei ole ollut yhtä vaikutusvaltaisia tahoja takanaan. Yhteisen etiikan kannattajat ovat olleet myös hajaantuneempi joukko, eikä etiikalla mahdollisena oppiaineena ole ollut puolustajanaan samalla tavalla valmista valtakeskittymää kuin asemaansa puolustavalla uskonnolla. He ovat puhuneet heterodoksiasta, vallitsevan järjestelmän haastamisesta ja kritiikistä käsin, mutta läpi sadan vuoden debattien yhteistä etiikkaa vastustavat tahot ovat kyenneet uudelleentuotamaan uskontoon sidotun etiikan kiistämättömän ja itsestään selvän luonteen, ”doksan” ja rajaamaan puheavaruuden doksa ylläpitäväksi (ks. esim. Simola 2015, 304–307).

Kun Paavo Virkkunen ja muut siveysoppia sivistysvaliokunnassa 1921 vastustaneet epäilivät, että siveysoppiin saatettaisiin sisällyttää melkein mitä tahansa, mitä vallanpitäjien mielestä koulussa pitäisi opettaa, ja että *opetussuunnitelmat määräisivät siveysopin sisällön*, Soininen vastasi vertaamalla tilannetta muiden oppiaineiden, kuten historian opetukseen, jonka opetus myös voitaisiin torjua perusteena pelko siitä, mitä oppiaineeseen tulevaisuudessa sisällytetään. (VP 1921 Asiak.II, hallituksen esitys n:o 49. Sivistysvaliokunnan mietintö n:o 11, vastalause I; Soininen 1922a, 13–14.) FETO puolestaan pitää lausunnossaan 2.9.2010 arkkipiispa Paarman väitettä uskonnosta irrotetun etiikan relativistisuudesta ja kuvailevuudesta kestävämmänä ja epätotena ja ihmettelee, miten arkkipiispa saattaa sivuuttaa uskonnon ulkopuolisen rikkaan normatiivisen etiikan perinteen. Vaikka kuvatut yhteistä etiikkaa vastustavat argumentit ovat ilmeisen ongelmallisia, yritykset oikoa niihin sisältyviä väärinkäsityksiä tai suorastaan virheellisiä väittämiä ovat laajassa keskustelussa lopulta jääneet sivuun.

Uskontoon sidottua etiikkaa useassa yhteydessä puolustanut Veikko Pöyhönen (2011, 18) muistelee katsomusopetuskeskusteluita vuonna 2011 ja esittää näkemyksen kirkon vallasta eksplisiittisesti: *Kirkon on säilytettävä puhevaltansa koulussa uskonnon ja etiikan opetukseen liittyvässä kysymyksissä*. Pöyhösen mukaan aikanaan oli tehty herrasmiessopimus, jonka mukaan

450. Tätä on korostanut mm. Harva 1977, 6.



*kirkko kannattaa kaikille yhteistä peruskoulua, jos siellä annetaan kirkon kasvatustoimintaa tukevaa opetusta.*

Haarscher (2006, 36) viittaa paavi Leo XIII:n toteamukseen koulusta ”taistelulenttänä, jolla ratkaistaan, pysyykö yhteiskunta kristillisenä vai ei.” Myös etiikanopetusdebattien valossa koulu on paikka, jossa uskonnon valtaa on yritetty uusintaa ja sen roolia, asemaa ja merkitystä tuottaa samalla, kun uskonnon merkitys muualla yhteiskunnassa on koko ajan vähentynyt. Uskontoon sidottu etiikka näyttäytyy viimeisenä säikeenä kirkon opetusvallan murenemisessä, eräänlaisena henkivakuutuksena, jonka irti päästäminen ei tullut kysymykseen. Tätä säiettä pidettiin yllä ajassa eläneillä argumenteilla, jotka mahdollistivat uskontoon sidotun etiikan välttämättömyyden uusintamisen yhteiskunnan muutoksena mukana. Etiikan painoarvosta uskonto-oppiaineen osana kertoo myös se, että kirkon ja uskonnonopettajien piirissä on oltu valmiimpia hyväksymään maailmanuskontojen oppisisältö yhteisesti opiskeltavaksi ennemmin kuin etiikka.

### **Julkisen koulutuksen laajeneminen sekä kysymys sen tarkoituksesta ja rajoista**

Etiikanopetusdebattien historia kietoutuu suomalaisen yleissivistävän koulutuksen laajenemisen ja vahvistumisen historiaan. Debattia etiikasta on käyty suomalaisen koulun murrosvaiheissa ja usein etiikkaa on kannatettu samoin perustein kuin koulutuksen laajentumista koskemaan yhä uusia kansanosia ja ikäluokkia: kaikille yhteisen sivistyssidon määrän lisäämisellä ja sen ulottamisella koskemaan mahdollisimman suurta osaa kansasta.

Prosessi alkoi oppivelvollisuuden säätämisestä 1920-luvun alussa ja jatkui peruskouluuudistuksessa, jonka myötä kaikkien lasten yhteisen opetuksen määrä laajeni merkittävästi. Etiikka pysyi kuitenkin segregoituneena oppisisältönä. Viimeisten etiikanopetuskeskustelujen aikaan 1990- ja 2010-luvuilla aiempien vaiheiden pedagogien ennakoima arvopluralismi alkoi olla jo yhteiskunnallista todellisuutta, mutta julkinen koulu ja koulutuspolitiikka antoivat edelleen viestin, että katsomusryhmien yhteinen etiikan opiskelu on mahdotonta.

Aiempaa rinnakkaiskoulujärjestelmää legitimoivat näkemys eliitin ja kansan erillisistä koulutustarpeista, niin sanottu kahden sivistyksen malli (ks. esim. Ahonen 2012; Okkonen 2017; Rinne 1984). Tuo kasvatuspessimismi heijastui myös etiikanopetusdebatteihin. Se on tunnistettavissa argumenteissa, joissa itsenäistä etiikkaa pidettiin ”kansalle” liian vaikeana ja formaalina ja peräänkuulutettiin elähdyttävää, konkreettista ja lasta koskettavaa opetusta. Ajatus infantilisoivat kansan, jonka moraalista erityisesti itsenäisyyden alussa oltiin huolissaan, ja on ristiriidassa myös lapsen autonomiaa ja kriittistä ajattelua painottavan kasvatusihanteen kanssa. Peruskoulun ensimmäinen opetussuunnitelma edustaa kasvatusoptimismia, jonka mukaan kaikkien katsotaan voivan oppia teoreettisestikin (Rinne 1984, 325), mutta uskonnosta irrotettu etiikka leimattiin kuivaksi ja peruskouluun liian abstraktiksi vielä 2010-luvulla. Lienee kuvaavaa, että itsenäinen etiikka toteutui lopulta lukiossa filosofian osana, jossa sen asema propedeuttisena tieteenalaoppiaineena ei ollut yhtä problemaattinen kuin koko kansan koulussa.

Kysymys siitä, mitä koko kansan koulussa voi opettaa, liittyy näin myös moraalipedagogisiin koulukuntajakoihin, joiden teoriaa avasin tutkimuksen alussa luvussa 2.3. Moraalipedagogisia koulukuntaeroja voi olla ja usein onkin tietyn etiikan opetuksen järjestämisen mallin sisälläkin, mutta tässä tutkimuksessa havaitsin moraalipedagogisten jakolinjojen useassa kohdassa noudattelevan näkemyksiä etiikan opetuksen järjestämisen tavasta. Tutkimuslöydökseksi oli, että kaikille yhteisen etiikan perusteet kytkeytyvät muotoa, moraalista ajattelemista ja oppilaan autonomiaa korostavaan etiikan opetuksen suuntaukseen, kun taas uskontoon sidotun etiikan puolustuksessa on havaittavissa sisältökoulukunnan ja arvojen siirtämisen painotusta. Jako ei kuitenkaan ole yksioikoinen. Soininen puolusti yhteistä etiikkaa hyvin luonteenkasvatuksellisista lähtökohdista, ja argumentit uskontoon sidotun etiikan puolesta

muuttuivat vuosituhaten vaihteessa yhä yksilökeskeisemmiksi ja oikeusperustaisemmiksi. Molempien osapuolten näkemys onkin elänyt kansan täysi-ikäistymisen ja lapsen oikeuksien korostumisen mukana.

Kysymys on ollut myös siitä, hyväksytäänkö koulutuksen valtiollistuminen kotien keskuudessa. Itsenäisyyden alussa väitettiin, että yhteinen siveysoppi saa kodit vastustamaan oppivelvollisuuskoulua. Oittinen puolestaan luopui yhteisen siveysopin ajamisesta, ettei peruskouluhanke vaarantuisi. Julkinen koulu on joutunut tekemään rajankäyntiä kodin kasvatusoikeuden kanssa ja tasapainoilemaan oppilasyksilön autonomian ja valtauttamisen sekä kodin moraalimonopolin kunnioittamisen välillä. Tähän julkisen koulun laajenemiseen liittyvään ristivetoon ja aatteelliseen kamppailuun sijoitan myös väittelyn yhteisestä etiikan opetuksesta.

### Katsomuspoliittinen kamppailu

Määrittelin aluksi katsomuspolitiikan tutkimukseni keskeiseksi kehikseksi. Tässä alaluvussa teen yhteenvedon etiikanopetuskysymyksen luonteesta katsomuspoliittisena kamppailuna.

Puoluepoliittisesti jakolinja yhteiseen etiikkaan suhtautumisessa on karkeasti kulkenut oikeistokonservatiivien ja vasemmistoliberaalien välissä. Aina peruskoulu-uudistukseen asti yhteistä etiikkaa vastustettiin näkyvästi kokoomuksessa, kun taas vasemmistossa ja edistysliberaaleissa on ollut valmiutta hyväksyä kaikille yhteinen etiikan opetus. Vuosituhannen vaihteeseen tultaessa tilanne kuitenkin mutkistui ja jakolinjat siirtyivät puolueiden väliltä puolueiden sisälle arvokonservatiivien ja arvoliberaalien välille.

Selkeimmin katsomuspoliittinen siirtymä näkyi kokoomuksessa. Vuonna 2010 puolueen opetusministeri Virkkusen johdolla perustettu työryhmä ehdotti yhteistä etiikkaa ja puoluekokous teki radikaalin linjauksen, kun se hyväksyi seuraavan Varsinais-Suomen Kokoomusnuoret ry:n aloitteen: *Ei ole koulun tehtävä kasvattaa lapsia kristityksi, muslimiksi tai hinduksi. Koulujemme tarkoitus on sivistää ja antaa kaikille yhtäläiset edellytykset elämässä menestymiseen. Uskonnollinen kasvatus kuuluu lapsen perheelle ja omalle uskontokunnalle. Kouluissa tulisikin siirtyä siksi uskontotietoon, joka käsittelee tasapuolisesti kaikkia maailman suuria uskontoja, niiden alkuperää, eroja ja yhtäläisyyksiä. Etiikan ja moraalikäsitteiden tutkiskelu nousisi keskiöön. Tällöin voisimme tarjota kaikille oppilaille oikeasti hyödyllistä tietoa ja opettaa suvaitsevaisuutta toisiamme kohtaan.* (Kansallinen Kokoomus 2010, 137.) Toisaalta samassa kokouksessa esitettiin aloitteet Suvivirren ja muun kristillisen perinteen säilyttämisestä (Kälviän Kokoomus ry) ja kristillisten arvojen vaalimisesta (Lapuan Kokoomus ry). (Kansallinen Kokoomus 2010, 134–136.)

Itsenäisyyden ajan alussa maalaisliiton suhtautuminen yhteiseen siveysoppiin oli varovaisen myönteistä, mutta myöhemmissä debaateissa puolue on asettunut puolustamaan luterilaiseen uskoon sidottua etiikkaa ja kotien kasvatusoikeutta. Keskustassa ei ole tehty kokoomuksen tapaan näkyviä arvoliberaaleja kannanottoja katsomusopetuksen uudistamiseksi, ja esimerkiksi uskonnon opetusta puolustaneet Iivonen ja Pöyhönen (2011, 37) pitävät keskustaa näkyvimmin uskonnon opetusta ja perinteisiä suomalaisia kristillisiä arvoja puolustavana puolueena.

Nykyistä katsomusopetustallia on 1980-luvulta lähtien haastettu aktiivisesti vihreiden keskuudessa<sup>451</sup>. 2010-luvulla uhan uskonnon opetukselle ei enää esitettykään tulevan vain vasemmistolta. Vuonna 2010 eduskunnan molemmat vasemmistopuolueet vastustivat työryhmän etiikkaehdotusta. Poliittiset mannerlaatat olivat 2000-luvulle tullessa asettuneet eri muotoon kuin edellisellä vuosisadalla ja vasemmiston piirissä eli yhä laajempi kokoelma

451. Jopa siinä määrin, että opetushallituksen Pekka Iivonen tokaisi vuonna 2011 muuttolintujen lisäksi varman kevään merkin olevan se, että jokin vihreä poliitikko ehdottaa uskonnon opetuksen lakkauttamista (Iivonen ja Pöyhönen 2011, 37).

erilaisia katsomusnäkemystä<sup>452</sup>. Esimerkiksi SDP:ssä oli 2000-luvun alussa näkyvällä paikalla uskuntoon myönteisesti suhtautuva Jutta Urpilainen ja toisaalta ateistina tunnettu Erkki Tuomioja (Iivonen ja Pöyhönen 2011, 37–39). Vasemmiston asettuminen hallituksen ja koomuslaisen ministerin tuntijakoehdotusta vastaan kertonee kuitenkin enemmän päivänpoliittisesta kädenväännöstä kuin vasemmiston katsomuspolitiikan radikaalista muutoksesta.

Yhteisen etiikan opetuksen mahdolltomuutta suomalaisessa keskustelussa on tuottanut kysymyksen kietoutuminen katsomusopetuksen kokonaisratkaisuun, johon liittyvä varsin jännitteinen ja jakautunut keskustelu on polarisoitunut myös kysymystä etiikasta. Uskonnotta on puhuttu uhattuna tai haastettuna oppiaineena (ks. esim. Luodeslampi 2021a; Odiah 2007, 95; Pöyhönen ja Villa 2011: Pöyhönen 2011). Uskonnon opetuksen kohdistuneen uhan korostaminen ja uskonnon opetuksen aseman puolustaminen oli keskeinen argumentti kaikille yhteistä etiikkaa vastaan. Suomalaisen yhteiskunnan jaot, syvimpänä vuoden 1918 muisto ja niihin liittyvät epäluulot ovat muovanneet keskustelua ja osaltaan tuottaneet käsitystä yhteisen oppiaineen mahdolltomuudesta. Tässä kehyksessä kaikille yhteinen etiikka on kerta toisensa jälkeen osoittautunut liian arkaluonteiseksi ratkaisuksi. (Ks. myös Elo ja Linnankivi 1995, 128–129.)

Arkaluonteisuus tai *mahdottomuus* on luterilaisen kulttuurin politiikan tuote. Kyse on tiedosta ja vallasta. Kaikille yhteinen etiikka on jäänyt marginaaliin ja leimattu utooppiseksi ja Suomen oloihin sopimattomaksi. Yhteisen etiikan häivyttäminen tarpeettomaksi on tuottanut sadan vuoden aikana valtavasti puhetta ja kannanottoja vaikutusvaltaisilta tahoilta. Suoranta (2005, 19) lainaa Giroux'ta kuvatessaan käytäntöä, jossa vallitsevien arvojen, elämämuodon ja todellisuuskäsityksen luonnollistaminen tapahtuu: ”Politisoidussa kasvatuksessa vartioidaan oppirakennelmien rajoja. Siinä ei hiiskuta omasta kulttuurisesta auktoriteetista eikä niistä laajemmista poliittisista, taloudellisista ja sosiaalisista voimista, joilla oikeutetaan niitä myötäilevät pedagogiset käytännöt ja olemassa oleva institutionaalinen valta.”

Yhteinen etiikka leimattiin sen vastustajien puheessa *ideologiseksi* mutta *status quota* eli uskuntoon sidottua etiikkaa puolustavassa puheessa on itsessään tunnistettavissa ideologian ilmenemismuotoja (Giddens 1984, 290–295). Ryhmäspesifit, tässä tapauksessa kirkon ja uskonnonopettajien, intressit esitettiin koko yhteisön intresseinä esimerkiksi silloin kun uskuntoon sidottua etiikkaa puolustettiin *kansakunnan etuna* tai *suomalaisena ratkaisuna*. Ideologiaan kuuluu myös yhteiskunnallisten perusvastakohtaisuuksien sivuuttaminen sijoittamalla ne poliittisen kamppailun ulkopuolelle, mitä tapahtui esimerkiksi uskuntoon sidotun etiikan esittämisessä pedagogisena tai kodin kasvatusoikeutta palvelevana ratkaisuna. Osoitin myös, että ideologian kolmas ilmenemismuoto, eli vallitsevien asiointilojen luonnollisina ja välttämättöminä esittäminen oli uskuntoon sidottua etiikkaa puolustavassa puheessa ja sanavalinnoissa eksplisiittistä.

Uskuntoon sidottu etiikka esitettiin koetelluksi ja pedagogisesti mielekkääksi, neutraaliksi ja kiihottomaksi kotiseutuperiaatetta palvelevaksi ratkaisuksi. Yhteinen etiikka puolestaan esitettiin poliittisena, ideologisena, tendenssimäisenä, suorastaan utooppisena. Puhe muistutti peruskoulun vastustajien argumentointia.

Etiikanopetusdebatit ovat olleet määrittelykamppailua siitä, missä mielessä kysymys etiikan opetuksesta on poliittinen ja katsomuksellinen. Katson, että ilmiön poliittiseksi tai epäpoliittiseksi ja tässä tapauksessa myös katsomukselliseksi nimeäminen on itsessään politiikkaa (esim. Giddens 1984, 290–295; Kelly 2004, 14). Kuvaan katsomuspolitiikan, koulutuspolitiikan, katsomusainekeskustelun ja etiikanopetuskeskustelun suhteita kuviossa 2.

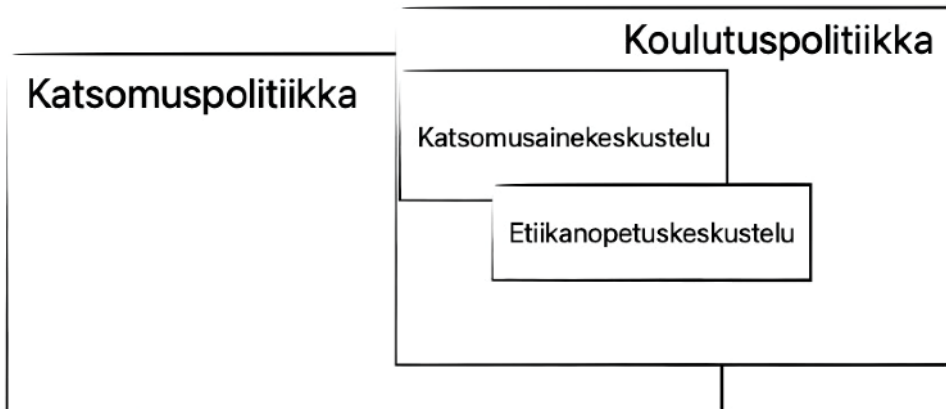
Osa etiikanopetuskysymyksen katsomuksellisuudesta debatointia on ollut kysymys siitä, mitä ”sekulaari” etiikka on suhteessa uskonnolliseen etiikkaan: uskonnosta irrallista tai

452. Tästä esimerkkinä vuosituuhannen vaihteessa Vasemmistoliiton puheenjohtajana toimineen Suvi-Anne Siimeksen avoin ortodoksisuus ja Tarja Halosen liittyminen sekä evankelis-luterilaiseen kirkkoon että sosialidemokraattiseen puolueeseen presidenttikautensa jälkeen.

uskonnon ulkopuolella olevaa vai aktiivisesti uskonnonvastaista tai ateistista? Etiikanopetuskeskusteluissa uskontokritiikki nousi esille erityisesti 1900-luvun alun sosialistien ja 1960-luvun humanistien argumenteissa sekä joissakin vapaa-ajattelijoiden kannanotoissa 1990- ja 2010-luvuilla.

On kuitenkin huomattava, että vain pienellä osalla yhteistä etiikkaa puolustaneista perusteiden kärki oli ”sekulaarin” aktiivisessa määrittämisessä, siis siinä, että uskonnosta irrallinen etiikka kiinnittyisi esimerkiksi naturalistiseen todellisuuskäsitykseen, saatikka siinä, että uskonnon moraali olisi jollakin tapaa parempaa kuin uskonnollinen. Osoitin, että useimmiten yhteisen etiikan perusteet lähtivät liikkeelle siitä tosiasiasta, että yhteiskunnassa on useampia katsomuksia ja yhteinen pohja etiikalle on löydettävä tästä huolimatta. Näin katsomuspoliittinen kamppailu käytiin asetelmassa, jossa yhteisen etiikan puolustajat korostivat nimenomaan etiikan *yhteisyyttä*, mutta yhteisen etiikan vastustajat katsoivat vastustavansa ateismia, naturalismia ja siten uskonnonvastaiseksi määrittävää sekulaariutta.

**Kuvio 2. Etiikanopetuskeskustelu / katsomusopetuskeskustelu / katsomuspolitiikka/ koulutuspolitiikka**



Osa etiikanopetuskysymyksen (katsomus)poliittisuutta on kysymys siitä, mitkä oppiaineet ja mitkä osat kouluopetusta määritellään katsomuksellisiksi tai katsomuksen pohjalta määräytyviksi. Vakiintuneita tieteenaloja biologiasta fysiikkaan ja historiasta filosofiaan ei ole pidetty katsomuksellisina, ja niitä on useimmiten katsottu olevan ongelmatonta opettaa yhteisesti kaikille oppilaille.

Kuvasin luvussa 6.3., kuinka erityisesti yhteisen etiikan vastustajat esittivät kysymyksen etiikan opetuksen paikasta kamppailuna kristillisen ja naturalistisateistisen maailmankatsomuksen välillä ja katsomuserot niin syvinä, ettei yhteiselle oppiaineelle olisi mahdollista löytää perustaa. Vastustajien puheessa yhteinen etiikka on nähty katsomuskysymyksenä aina itsenäisyyden alusta saakka. Katsomukselliseksi määrittely on tehnyt etiikan oppisisällöstä erikoistapauksen, josta ei ole voitu neuvotella samaan tapaan kuin muista oppiaineista tunti-jaossa. Hyvä vertailukohta on yhteiskuntaoppi, jonka sisällöissä oli monia yhteneväisiä tavoitteita 2010-luvun alussa ehdotetun etiikan kanssa ja jonka opiskelu varhennettiin alakouluun ilman suurta poliittista debattia vuonna 2014.

Yhteisen etiikan puolustajat ovat halunneet häivyttää katsomuskiistaa, ja yhteistä etiikkaa ehdotettiin kansalaiskasvatuksellisista, demokraattisen yhteiselämän turvaamisen lähtö-

kohdista. Uskonnollisen ja sekulaarin etiikan eroja korostivat lähinnä 1960-luvun humanistit kuten Luoma, Harva ja Väinö Voipio. Mahdollisesti kokemus keskustelun polarisoitumisesta maailmankatsomukselliseksi taistoksi vuosisadan ajalta on saanut etiikan puolustajat tiedosta tai tiedostamatta keskittymään pääosin kansalaiskasvatuksellisiin, pedagogisiin ja monikulttuurisuus- ja yhteisöllisyysperusteluihin.

Katsomusaspektin sivuuttaminen on saanut yhteisen etiikan vastustajat kuitenkin varpailleen. Se on tulkittu ylenkatsomiseksi, ja se on saanut vastapuolen epäilemään etiikkaa ehdottaneiden motiiveja, jopa tulkitsemaan etiikan olevan *ateistien verhottu kaappausyritys*. Toisaalta katsomuskysymyksen sivuuttaa myös uskontoon sidotun etiikan puolustajien tapa leimata erillinen oppiaine tarpeettomaksi sillä perusteella, että etiikan opetus toteutuu koulussa läpäisyperiaatteella. Tulkitsen, että vetoamalla läpäisyperiaatteeeseen on yritetty tehdä etiikka maailmankatsomuksellisesti ja poliittisesti vaarattomaksi: kun se toteutuu kaikessa koulun toiminnassa, ei tarvitse ottaa kantaa siihen, mihin se perustuu.

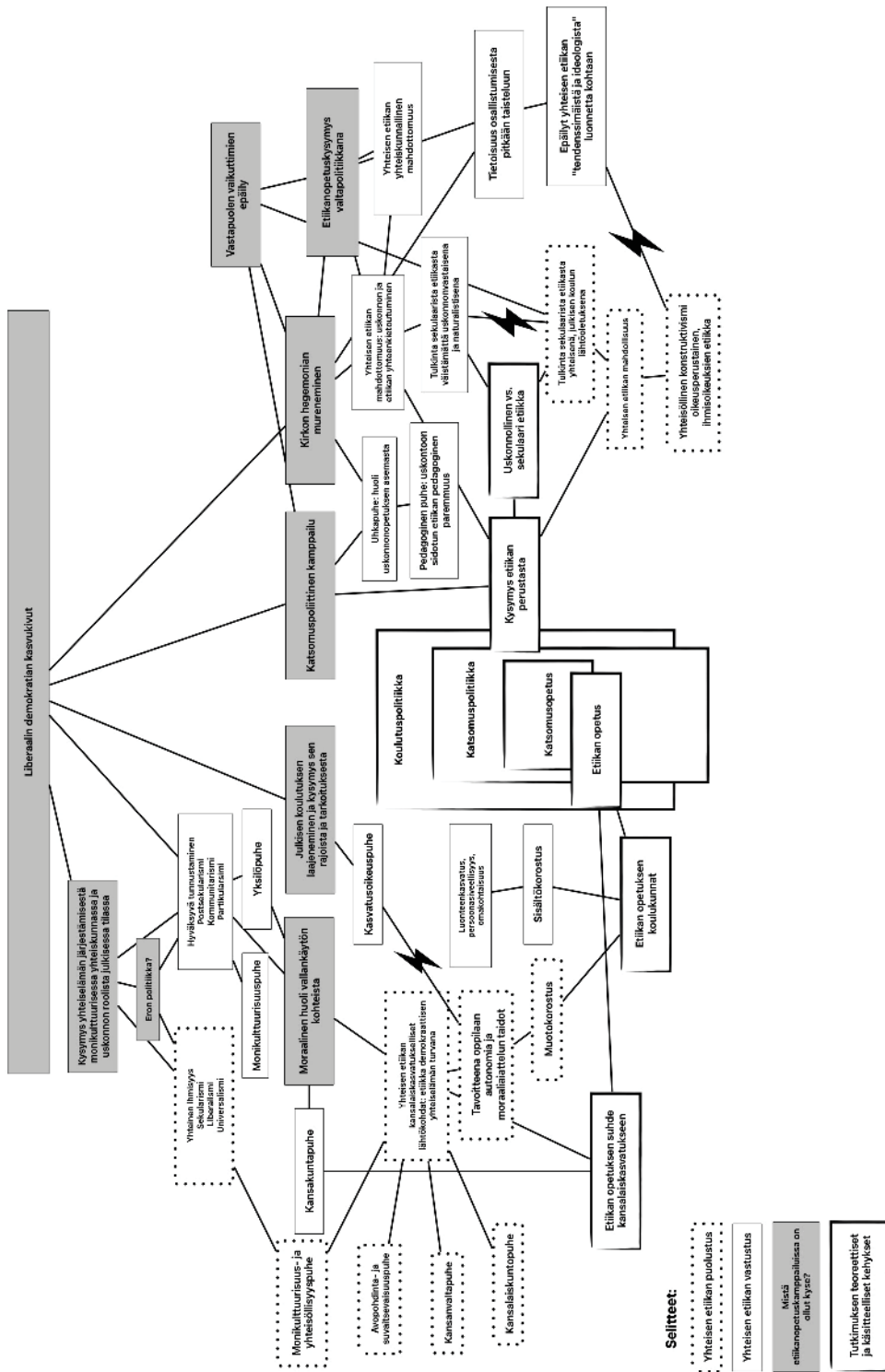
Katsomusaineilla on oppiaineina lakiin kirjattu erityisasema, ja keskeisen oppisisällön irrottaminen merkitsisi uskonnon ja elämäkatsomustiedon oppiaineluonteen mahdollisesti radikaalia uudelleenmäärittelyä, mikä nähdäkseni on yhteisen etiikan puolustuksessa jätetty liian vähälle huomiolle. Voikin kysyä, olisiko yhteisellä etiikalla ollut paremmat mahdollisuudet menestyä, jos sen katsomuksellinen luonne olisi puhuttu eksplisiittisemmin auki ja vaikutukset katsomusopetuksen kokonaisuuteen huomioitu avoimemmin.

Etiikan katsomusluonteen tunnustaminen ei kuitenkaan merkitse yhteisen opetuksen mahdottomuutta, sillä onhan yleissivistävä koulutus yleensäkin väljässä mielessä katsomuksellisesti sitoutunutta (esimerkiksi luonnontieteelliseen maailmankuvaan ja ihmisoikeuksien kunnioittamiseen). Kuten johdannossa totean, tuntijaosta ja opetussuunnitelmasta normiasiakirjana päästään konsensukseen poliittisen neuvottelun tuloksena. Väite siitä, että tällainen neuvottelu ja katsomusryhmien pienimmän yhteisen nimittäjän etsintä ei julkisen koulun etiikan opetuksen kohdalla olisi mahdollista, vaikuttaakin tätä taustaa vasten tarkoitushakuiselta ja kestävämmältä. Esimerkiksi Hakala (2013, 71) ja Niiniluoto (1993, 92) huomauttavat, että elämäkatsomustieto on yleishumaaniin kasvatusetokseen, YK:n ihmisoikeussopimukseen ja suomalaisen koulun yleiseen arvopohjaan perustuva kokonaisuus, siis sellainen partikulaareihin katsomuksiin sitoutumaton oppiaine, jonka *mahdottomuuden* genealogiaa olen tässä tutkimuksessa avannut.

Väitän, että polarisoituneessa valtakamppailuasetelmassa keskustelu yhteisestä etiikan opetuksesta ei ole kunnolla edes alkanut. Sen on lukinnut lähtöruutuun juuri poliittisuuden ja katsomuksellisuuden leima, jota kumpikaan osapuoli ei ole riittäväällä tavalla purkanut ja joka on tarkoitushakuisesti tulkittu esteeksi keskustella siitä, mitä eri katsomusryhmien yhteinen etiikan opetus voisi olla. Keskustelu on ollut siinä mielessä historiatonta, etteivät yhteisen etiikan puolustajat uudemmissa debatin vaiheissa ole juuri hyödyntäneet peruskoulu-uudistuksen aikaista laajaa kasvatustieteellistä ja pedagogista pohdintaa, esimerkiksi Takalan varsin pitkälle kehitettyjä hahmotelmia yhteisen etiikan perustasta.

Mielekäs keskustelu vaatisi sen tunnustamista, että kaikki koulupäätökset ovat joka tapauksessa poliittisia ja ainakin heikossa mielessä myös katsomuksellisia. Ajatus jonkin opetusjärjestelyn luonnollisuudesta tai ikuisuudesta ei kestä kriittistä tarkastelua. Liberaalissa demokratiassa on ihanteena neuvotella ratkaisuja, jotka mahdollisimman hyvin suojelevat yksilön oikeuksia, demokratian itsesäilytystä ja eri katsomus- ja kulttuuriryhmien sopuista yhteiselämää. Tästä neuvottelusta on tietystä mielessä kyse myös etiikanopetuskeskustelussa. Kuvaan tutkimustulosten suhdetta tutkimuksen teoreettisiin ja käsitteellisiin kehyksiin kuviossa 3.

Kuvio 3. Tutkimustulokset suhteessa tutkimuksen teoreettisiin ja käsitteellisiin kehyksiin



## 8. POHDINTA

Tässä luvussa arvioin aluksi tutkimuksen rajoja ja mahdollisuuksia. Luonnostelen tämän pohjalta tulkintaa niistä yhteiskunta- ja kasvatustieteellisistä keskusteluista<sup>453</sup>, joiden osana kysymystä etiikan opetuksesta on nähdäkseni mielekästä pohtia. Lopuksi pohdin, millaisia ovat lähtökohdat nykyiselle keskustelulle yhteisestä etiikan opetuksesta ja millaisia kysymyksiä tämän päivän koulutuspolitiikassa olisi tämän tutkimuksen valossa syytä ottaa huomioon.

### Tutkimuksen arviointia

Tutkimuksen tavoitteena on ollut historiallisen ymmärryksen lisääminen yhden julkisen koulun oppisisällön, etiikan, muotoutumisesta ja sen ympärillä käydyistä kamppailuista. Yli sadan vuoden ajanjakson tarkastelu on mahdollistanut keskustelun jatkuvuuskien ja katkosten hahmottamisen. Pitkä aikajänne on kuitenkin ollut myös haaste potentiaalisen historiallisen dokumenttiaineiston määrän kasvaessa niin suureksi, että tutkijan tekemän rajauksen merkitys korostuu erityisesti. Pidän aineiston hankintaa avoimena niin pitkään, kunnes saan katsoa aineiston saturoituneen, mikä tapahtui vaiheittain etiikan puolustuksen ja vastustuksen puhetapojen analyysin ja argumenttikategorioiden muotoutumisen aikana. Osa historiallisesta lähdeaineistosta oli systemaattisesti hankittavissa, kuten sanomalehtiarkistojen läpikäyminen tuntijakoesitysten ajankohtien ajalta, mutta osa lähteistä puolestaan löytyi monivaiheisten polkujen kautta, joissa yksi johtolanka johdatti seuraavan jäljille. Tiedostan kuitenkin, että jokin etiikkadebattia käsittelevä teksti sadan vuoden ajalta on voinut jäädä haavin ulkopuolelle.

Tässä tutkimuksessa irtaudutaan deterministisestä ”voittajien” historianäkökulmasta, jota historianäkökulmasta on viime vuosikymmeninä laajasti kyseenalaistettu. Tutkimukseni on tietystä mielestä ollut häviäjien historiaa, kun esiin on nostettu toteutumatta jäänyt vaihtoehto: neljä kertaa sadan vuoden aikana tyrmätyksi tullut uudistusehdotus ja sen perustelut. (Ks. esim. Kalela 2000, 112–113.)

Genealoginen tutkimusote on jo itsessään perspektiivinen valinta, ja tutkimuksen rakentamisen ymmärryksen rajoja ja mahdollisuuksia onkin tarkasteltava tuota perspektiivisyyden taustaa vasten. Vallitsevan etiikanopetustilanteen itsestäänselvytyden kyseenalaistaminen ja historiallistaminen ovat valintoja, joiden kautta tutkimus on väistämättä asemoitunut etiikan opetuksen toisinnakemisen ja ainakin sadan vuoden aikana esitettyjen vaihtoehtoisten opetusjärjestelyjen esiin tuomisen kannalle. Olen pitänyt näkökulmavalintaa historiatieteellisen tietämyksen tuottamisen sekä yhteiskunnallisen katsomuskeskustelun kannalta perusteltuna mutta tiedostan, että perspektiiviä on muokannut myös oma kokemukseni yhteisen etiikan opettamisesta lukion filosofiassa ja elämäntutkimustiedossa. Tuossa positiossa tärkeänä pitämäni periaatteet (kuten moraalijattelun taidot, oppilaan autonomian tukeminen, yhteiselämän kannalta keskeisten eettisten normien analyysi) ovat pitkälti yhteneväisiä yhteisen

453. Tuon tässä yhteydessä mukaan vielä joitakin tutkimuskirjallisuuden näkökulmia, joiden kanssa käyn keskustelua ja joita pidän oleellisina etiikan oppiaineluonteen pohdinnan kannalta.

etiikan puolustuksessa hahmottuneen oppisisältötulkinnan ja omaksumani kriittisen kasvatustieteen näkökulman kanssa.

Johdannossa totean uskonnon ja kirkon etiikan opetukseen liittyvän valta-aseman toteamisen olevan tutkimuksen lähtöpremissi. Olen pyrkinyt kuitenkin asettamaan niin yhteistä etiikkaa puolustavat kuin vastustavatkin argumentit kriittisen katseen alle. Aineiston analyysin läpinäkyvyyttä olen tavoitellut sisällyttämällä tutkimustekstiin tietoisesti runsaasti sitaatteja ja tekstiotteita alkuperäisilmauksineen. Se antaa mahdollisuuden arvioida tutkimustulosten validiteettia aineiston pohjalta ja on toivoakseni tehnyt lukijalle näkyväksi puheen, jolla vallitsevaa etiikanopetusjärjestelyä on oikeutettu tai haastettu.

Katsomus- ja koulutuspoliittisen nykykeskustelun syventämisen kannalta olen pitänyt tärkeänä argumentaatiohistoriallista otetta, jossa lukijalle avautuu mahdollisuus tutustua argumentteihin kokonaisuudessaan, niiden premisseihin, johtopäätöksiin ja pätevytyteen. Tutkijana tekemästani kontekstoinnista ja kuratoinnista huolimatta toivonkin, että tutkimusteksti avaa debatin osapuolten argumentteja myös sellaisenaan tarkasteltaviksi.

Etiikanopetusjärjestelyn taustalla olevien valta-asemien tunnistamisen kannalta olen pitänyt olennaisena debatin toimijoiden esiin tuomista ja nimeämistä, mutta tutkimuseettisenä näkökulmana korostan, ettei kyse ole itse toimijoiden arvottamisesta tai kritisoinnista. Tutkimuksen kriittinen ote onkin suunnattu argumentteja, ei niitä esittäneitä henkilöitä tai tahoja kohtaan.

Yhteistä etiikkaa puolustaneet argumentit asettuvat helposti sekularisaatioteesin kehykseen. Läntiset yhteiskunnat ovat maallistuneet voimakkaasti viimeisen sadan vuoden aikana ja kirkon ja uskonnon merkitys on ohentunut niin julkisessa kuin yksityisessäkin elämässä. Tuota taustaa vasten uskonnosta irrotettua etiikan opetusta saattaa olla kiusaus pitää ”luonnollisena” tai ”vääjäämättömänä” ratkaisuna. Sellaisena yhteisen etiikan pitäminen on kuitenkin ongelmallista useasta syystä.

Ensinnäkin etiikalla yhteisenä oppisisältönä on paitsi velvollisuus tulla perustelluksi ja oikeutetuksi vapaassa argumenttien kilpailussa, myös hyvät mahdollisuudet siihen. Minkään oppiaineen legitimitetti ei voi nojata ”luonnollisuuteen”, vaan sen on perustuttava rationaaliin perusteisiin demokraattisessa prosessissa, jonka taustan luo kasvatustieteellinen, -historiallinen ja -filosofinen tietämys.

Toinen ongelma liittyy tämänkin tutkimuksen itsekriittiseen arviointiin: kun hegemonista määrittelyvaltaa haastetaan, haastajan on hyvä olla tietoinen omien lähtöoletustensa kiinnittymisestä mahdollisesti yhtä lailla hegemonisiin asemiin. Katsomusopetuksen tutkimuksen ja uudistamisen kohdalla se merkitsee ainakin liberaalisekulaarin diskurssin hegemonisen aseman tunnistamista, jota ovat tuoneet esille esimerkiksi Poulter (2013; 2017), Komulainen (2013), Kimanen ja Poulter (2018), Kimanen (2019), Franck ja Thalén (2020) ja Ubani, Poulter ja Rissanen (2020). Tässä tutkimuksessa olen kriittisen kasvatushistorian tutkimuksen kautta historiallistanut hegemonista ja itsestään selvänä pidettyä etiikanopetusjärjestelmää, mutta pidän tutkimuseettisestikin tärkeänä kysyä, olenko itse tehnyt sen liberaalisekulaarin position itsestäänselvydestä käsin. Se, kuinka hyvin tämä tutkimus onnistuu mahdollisen sekulaarin taustaoletuksensa tunnistamaan ja irtautumaan siitä kohti moninaisuutta, onkin syytä niin ikään asettaa kriittisen katseen alle. Kahdessa seuraavassa alaluvussa esittämäni pohdinta etiikan opetuksen perustasta palvelee toivoakseni tätä tarkoitusta.

Ongelma kiinnittyy niin sanottuun postsekulaariin käänteeseen, joka on johtanut koko sekularisaatioteesin kyseenalaistamiseen ja uudelleenarviointiin viime vuosisadan lopulla (Taylor 2007; Habermas 2006a; 2006b; 2008; Casanova 1994). Ilmiö liittyy laajemmin julkisen opetuksen muotoutumiseen ja luonteeseen suhteessa yksityisiin hyvän elämän käsityksiin liberaalissa demokratiassa. Tässä ajassa relevantein kritiikki kaikille yhteistä etiikan opetusta kohtaan onkin nähdäkseni esitetty postsekulaarista tunnustamisen politiikan näkökulmasta, jota katsomus- ja koulutuspoliittisessa keskustelussa ei voi sivuuttaa.



Tarkastelen seuraavaksi etiikanopetusdebattia tätä yhteiskunta- ja kasvatustilanteesta taustaan vasten. Rakennan edellisessä luvussa esittämäni aineistoon pohjaavien johtopäätösten päälle tulkinnan etiikanopetuskeskusteluista liberaalin demokratian kasvukamppailuna, jossa uusin vaihe on juuri debatti siitä, mitä postsekulaarin käänteen huomioiminen katsomus- ja etiikanopetuskontekstissa merkitsee.

### Eron politiikka ja yhteinen ihmisyyden

Kysymys etiikan opetuksesta julkisessa koulussa liittyy kysymykseen siitä, miten yhteiselämä ja yksilön oikeudet parhaiten liberaalissa, arvopluralistisessa ja monikulttuurisessa yhteiskunnassa järjestetään. Tutkimukseni kohteena olevia etiikanopetusdebatteja onkin mahdollista lukea eräänlaisena liberaalin demokratian kasvukiputarinana.

Kysymys etiikan opettamisen tavasta liittyy yleisemminkin kysymykseen siitä, kuinka koulun olisi suhtauduttava yhteiskunnassa vallitseviin perinteisiin ja toisaalta kasvavaan kulttuuriseen moninaisuuteen. Myös laajemmin kuin etiikan opetuksen osalta joudutaan kysymään, nähdäänkö opetussuunnitelman tavoitteeksi kulttuurin siirto ja substanssin välittäminen vai formaaleihin ajattelun taitoihin ja autonomiseen harkintaan harjaannuttaminen (Kelly 2004, 48–49; Rydenfelt 2018).

Juuri liberaali demokratia edellyttää kansalaisiltaan eettistä sivistystä ja itseohjautuvuutta sekä kansalaisten hyvinvoinnin että demokratian itsensäilytyksen kannalta. Etiikan opetus kiinnittyy läheisesti koulun normatiivisiin päämääriin, joten sen kohdalla väijäämättä määriteltäväksi tulee kysymys liberaalin demokratian arvojen puitteissa annettavan opetuksen tavoitteista (ks. myös Gutmann 1999, 11–12). Levinson (1999, 3–5) huomauttaa, että kasvatuksen ja koulutuksen kysymysten tarkastelu paljastaa liberaalista teoriasta olennaisia jännitteitä ja kiistakysymyksiä.

Useat yhteisen etiikan puolesta tai sitä vastaan esitetyt perusteet kiinnittyvät liberaalin demokratian eksistentiaalisiin itsemäärittelykysymyksiin. Pidänkin etiikanopetusdebatteja neuvotteluna julkisen ja yksityisen piirin suhteista sekä niiden muutoksesta ja määrittelykamppailuna siitä, mikä rooli uskonnolla on liberaalin demokratian julkisessa tilassa, kuten koulussa. Keskeinen on myös kysymys suhtautumisesta uskonnolliskulttuurisiin partikularistisiin hyvän elämän käsityksiin suhteessa yksilön oikeuksiin.

Yhteiskunnan katsomuksellista moninaistumista ennakoivat jo 1900-luvun alussa yhteistä etiikkaa ehdottaneet, ja vaatimukset voimistuivat 1960-luvulla. Kuvaan kaikille yhteisen etiikan perusteita pyrkimyksenä uudistaa koulua vastaamaan muuttuvan yhteiskunnan tarpeita eli palvelemaan yhteiselämän turvaamista ja kansalaisen autonomiaa pluralistisessa demokratiassa. Etiikanopetusdebattien sadan vuoden historia oli Suomen kristilliskansallisen yhtenäiskulttuurin murtumisen ja yhteiskunnan sekularisaation historiaa. Etiikan opetuksen järjestely peruskoulussa on perustaltaan kuitenkin vielä vuonna 2024 samanlainen kuin oppivelvollisuuskoulun syntyessä.

Etiikan opetuksen toteuttamismallin ja yhteiskunnan yleisen arvoilmaston välille näyttääkin toisen maailmansodan jälkeisenä aikana syntyneen eräänlainen *kulttuurinen viive*. Kulttuurinen viive on amerikkalaisen professori William Fielding Ogburnin (1886–1959) sosiologiseen sanastoon tuoma käsite, jolla hän kuvaa kuilua innovaatioiden muokkaaman materiaalisteknologisen todellisuuden ja perässä laahaavien asenteiden, toimintatapojen ja kulttuuristen rakenteiden välillä (Ogburn 1922). Tutkimusaiheeni kohdalla kyse ei ole kulttuurin pysymisestä teknologian mukana vaan opetuksen järjestelyjen pysymisestä yhteiskunnan asenne- ja arvoilmaston mukana.

Jo edellä tässä tutkimuksessa mainittujen syiden lisäksi kulttuurista viivettä etiikanopetusjärjestelyissä voi jäljittää ilmiöstä, jota on tutkimuksessa kutsuttu myös pohjoismaiseksi

paradoksiksi<sup>454</sup>. Se kuvaa pitkälle sekularisoituneita Pohjoismaita, joissa luterilaisella kirkolla on kuitenkin näkyvä asema. Suomessa julkinen konsensus ja kansalaissitoumus hyvinvointivaltioon ovat muotoutuneet yhteydessä luterilaisuuteen, ja evankelis-luterilainen kirkko on perinteisesti ollut tärkeä kansallisvaltion legitimoija. Yhteisesti jaetussa julkisessa tilassa luterilaisuus on ollut neutraaliutta ja saanut näkyä koulussa, armeijassa ja valtiorituaaleissa, kuten valtiopäivien avajaisissa. (Nelson 2017; Kühle ym. 2018, 81, 97, 104–110; Skeie 2020, 41–42.) Tässä kontekstissa enemmistön luterilaiseen uskoon sidottu etiikan opetus on lopulta näyttäytynyt luontevana ratkaisuna, vaikka yhteiskunnassa laajemmin uskonnon merkitys arvokysymyksissä on ohentunut.

Toisaalta uskonnon opetus on onnistunut perustelemaan olemassaolonsa ja luomaan identiteettinsä uudelleen erityisesti 2000-luvun alussa tunnustuksellisesta uskonnon opetuksesta oman uskonnon opetukseen tapahtuneen siirtymisen myötä. Myös etiikanopetusperusteet ovat eläneet ajassa, ja 2000-luvulla uskontoon sidottua etiikkaa on puolustettu ennen kaikkea postsekulaarista lähtökohdasta käsin. Aiempi kansallisen yhtenäisyyden ja suomalaisluterilaisen perinteen korostus on notkeasti vaihtunut moninaisten uskonnollisten identiteettien hyväksyvän tunnustamisen vaatimukseksi. Tämä uskonnon opetuksen sisäinen uudelleenmäärittely on osaltaan paikannut mainittua kulttuurista viivettä.

Uskontoon sidotun etiikan puolustajat omaksuivat uudella vuosituuhannella yhteisen etiikan puolustajien argumentin yhteiselämän turvaamisesta monikulttuurisessa ja moniarvoisessa yhteiskunnassa. Näin etiikanopetus kysymys muotoutui väittelyksi siitä, millainen opetusjärjestely palvelisi monikulttuurisen yhteiskunnan tarpeita parhaiten.

Keskeinen yhteiskunta- ja kasvatusfilosofinen kipupiste etiikanopetuskeskustelussa onkin se, millaiseen liberalismiin tulkintaan julkisen koulun etiikan opetuksen katsotaan perustuvan. Kysymys liittyy myös debattiin, jota on yhteiskuntafilosofiassa kuvattu esimerkiksi universalismin ja partikularismin, liberalismiin ja kommunitarismin sekä sekularismin ja postsekularismin välisenä jännitteenä.

Liberalismia, joka korostaa sokeaa oikeudenmukaisuutta, yksilön oikeuksia, samoja sääntöjä kaikille sekä uskonnon ja kulttuurin suhteen tiukan neutraalia valtiota, on kutsuttu poliittiseksi, antiperfektionistiseksi tai proseduraaliseksi liberalismiksi. Se takaa yksilöiden mahdollisuuden erilaisten partikularististen hyvän käsitysten mukaan elämiseen, kunhan käsitys ei loukkaa muiden oikeuksia ja vastaavaa vapautta. (Taylor 1994, 37; Walzer 1994, 99; Levinson 1999, 3–4; Hall 2003, 263.)

Perfektionistiseksi, kokonaisvaltaiseksi tai eettiseksi liberalismiksi kutsutun näkemyksen mukaan on sen sijaan olemassa kaikille hyviä päämääriä, joita valtion on sallittua koulutuksella edistää (ks. esim. Levinson 1999, 3–4, Sihvola 2007, 62, 66). Argumentoin luvussa 7.1, että oppilaan valtauttamisen ja rationaalisen moraalijattelun taitojen edistämistä voi pitää yhteisen etiikan substantiaalisena, ei vain välineellisenä tavoitteena.

Sekä proseduraalista että kokonaisvaltaista liberalismia on kritisoitu postsekulaarista, kommunitaristisesta ja monikulttuurisuusnäkökulmasta käsin. Esimerkiksi Hall (2003, 263) pitää selvänä, että liberalismi ei ole kulttuuri, joka on kulttuurien tuolla puolen, vaan partikularistinen kulttuuri, joka on voittanut ja universalisoinut ja hegemonisoinut itsensä. Liberalismin käsitystä yksilöstä on kritisoitu ohueksi, ja sen on katsottu sivuuttavan identiteetin dialogisen luonteen ja yhteisöön kiinnittymisen tarpeen. Liberalismin sekulaari lähtökohta ei kriitikoiden mukaan tunnusta uskonnollisuuden ja hengellisyyden diversiteettiä, minkä lisäksi julkisen sekulaarin tilan ja yksityiseen suljetun uskonnollisuuden polarisaatiota on pidetty yksinkertaistavana. (Esim. Hall 2003, 267, 269; McIntyre 2007; Taylor 1994; 1995a; Habermas 2008; Casanova 1994.)

454. Toisaalta esimerkiksi Casanova (1994) katsoo, että funktionaalisesti Pohjoismaat ovat sekulaareja, vaikka joitain formaaleja yhteyksiä kirkolla ja valtiolla olisikin. Myös Taylor (2007) kuvaa Pohjoismaiden valtion ja kirkon suhteita sekularisaation kannalta merkitykselliseksi.

Lepola (2000, 227–228) kuvaa, kuinka kysymys konkretisoitui suomalaisessa poliittisessa keskustelussa vuosituhaten vaihteessa, kun eduskunnassa käsiteltiin suhtautumista ympäri-  
leikkauksen kaltaisiin kulttuurisiin perinteisiin. Keskusteluissa väiteltiin myös siitä, voidaan-  
ko länsimaista ihmisoikeusnäkökulmaa pitää universaalina<sup>455</sup> vai onko sekin partikularistinen,  
kulttuurinen perinne muiden joukossa.

Kasvatuksen puolella liberaaliskulaarin hegemonian on katsottu sivuuttavan uskonnol-  
lisesta katsomusperinteestä tulevat lapset ja luovan toiseuttamista ei-sekulaareja ja ei-läntisiä  
maailmankatsomuksia kohtaan. (Poulter 2013, 214–215; Ubani, Poulter ja Rissanen 2020,  
100.) On myös huomautettu, ettei liberaali yksilöllistä autonomiaa korostava malli mahdol-  
lista yksilön yhteyttä muihin ja laajempaan ”moraaliekosysteemiin” ja se johtaa pahimmillaan  
itsekkään yksilökeskeiseen ja konsumeristiseen kansalaisnäkemukseen (ks. esim. McLaughlin  
1992). Gatesin (2006, 574–575, 589) mukaan uskonnon sivuuttaminen julkisen koulun  
kasvatuksessa jättää uskonnon motivoiman yhteiskunnallisen toiminnan erillisten uskonnol-  
listen yhdyskuntien asiaksi, mikä voi luoda erillisyyttä, pelkoa ja epäluuloa yhteiskuntaan.

Vastakohtaksi tällaiselle sekulaaria hegemoniaa tuottavalle liberalismille on nostettu Taylo-  
rin ”eron politiikaksi” (*the politics of difference*) nimeämä liberalismiin muoto. Se harjoittaa  
hyväksyvää tunnustamista ja sallii uskonnollisten, kulttuuristen ja etnisten identiteettien vaa-  
limisen, kunhan kansalaisen perusoikeuksia kunnioitetaan. Yksilön identiteetin korostetaan  
muotoutuvan kollektiivisessa kulttuurisessa verkostossa, jota ei voi omaksua yksin, kuten ei  
äidinkieltäkään. (Taylor 1994, 38; Walzer 1994, 99; ks. myös Habermas 1994 ja Hall 2003.)

Kielianalogiaa on käytetty yhteiskunta- ja kasvatusfilosofiassa laajemminkin kuvaamaan  
jännitettä liberaalin, välityksettömän valtion autonomisen moraalikansalaisen ihanteen ja ih-  
miset partikulaarin yhteisönsä jäsenenä tunnustavan politiikan välillä. Esimerkiksi Habermas  
(2011, 26) korostaa, että ryhmäidentiteettien ja uskonnollisten yhteisöjen äänen kuulemises-  
ta huolimatta julkista keskustelua kaikkia kansalaisia koskevista kysymyksistä on käytävä se-  
kulaarilla kielellä ja valtion katsomuksellinen neutraalius hyväksyen. Habermasin näkemystä  
onkin kritisoitu siitä, että se on lopulta liiaksi sekulaarien kriteerien määrittelemä: julkiseen  
pöytään tullessaan uskonnollisten yhteisöjen on jätettävä liian paljon ovelle. Habermas peh-  
mensi sittemmin kantaansa ja korostaa keskusteluun osallistumista kunkin yhteisön omis-  
ta katsomuksellisista lähtökohdista. (Habermas 2006; Habermas 2008, 28–29; Habermas  
2011, 21, 24–26; Fancourt 2020, 20; Poulter 2013, 77.)

Etiikanopetusdebatissa yhteisen etiikan vastustajat vertasivat omaa uskontoa ja siihen  
sidottua etiikkaa äidinkieleen, yhteistä oppiainetta taas esperantoon tai kielenopetukseen,  
jossa opetettaisiin sekaisin kaikkia kieliä (esim. Hannu Välimäki KM 4.2.1992; Hannu Kos-  
kinen Yle 12.7.2009). Kielianalogiaa käyttivät myös yhteisen etiikan puolustajat. Rudolf  
Steiner -koulun kannatusyhdistys (lausunto, 2.9.2010) muotoilee vaateen näin: *Monikult-  
tuurisessa ympäristössä etiikka on eri kulttuuritaustoista ja elämänsä näkökulmista lähteneiden  
”yhteinen kieli”*.

Etiikkaa omana oppiaineena kannattaneet tutkijat ovat vastanneet sisältökoulukunnan  
näkemukseen läpäisyperiaatteella toteutuvasta moraalikasvatuksesta niin ikään kielianalogi-  
alla: myös kieltä käytetään kaikissa oppiaineissa, mutta äidinkieltä opiskellaan silti omana  
aineenaan. Vaikka eettisiä teemoja voidaan käsitellä muissakin oppiaineissa, etiikkaa olisi silti  
opetettava myös itsenäisenä. (Wilson 1973, 78–79; Wilson 1990, 3; Chazan 1985, 43; Mc-  
Laughlin ja Halstead 2000, 248–249, 255.)

Lepola (2000, 233) viittaa Rexiin (1985), jonka mukaan uskonnollisilla ja kulttuurivä-  
hemmistöillä on moraalisen kaksikielisyyden vaatimus, eli heidän on tunnettava sekä oman  
yhteisönsä että yhteiskunnan julkinen jaettu moraalinen järjestys. Tällaisen moraalisen kaksi-

455. Satu Hassi korosti, ettei ympärileikkauksen kaltaisten asioiden kieltämisessä ole kysymys eurooppalaises-  
ta kulttuuri-imperialismista, vaan yleismaailmallisten ihmisten perusoikeuksien puolustamisesta (Lepola  
2000, 227–228).

kielisyyden edistämisenä yhteistä etiikkaa voidaan pitää. Kysymys siitä, miten partikularistiset hyvän elämän käsitykset yhteisessä etiikassa huomioidaan, vaatisi kuitenkin laajempaa kasvatusfilosofista ja poliittista pohdintaa.

Ratkaiseva ero proseduraalisen liberalismiin ja kommunitaristisen tunnustamisen politiikan välillä on siinä, että ensimmäinen keskittyy siihen, mikä ihmisyydessä ja ihmisissä on yhteistä ja jaettavaa, ja toinen puolestaan kannustaa hyväksymään ja vahvistamaan partikulaari-identiteettejä. Ensimmäisen mielestä toinen rikkoo yhdenvertaisuuden periaatetta ja pahimmillaan yksilön oikeuksia, toisen mielestä ensimmäinen pakottaa ihmiset homogeeniseen muottiin. (Taylor 1994, 42–43; Hall 2003 267–269.)

Yhteisen etiikan vastustajat tulkitsivat hyväksyvän tunnustamisen periaatetta niin, että oma uskonto ja siihen sidottu etiikan opetus olisi välttämätöntä uskonnollisten identiteettien tunnustamiselle monikulttuurisessa yhteiskunnassa. Argumenttia voi pitää ongelmallisena useasta syystä.

Esimerkiksi Hall (2003, 267–269) huomauttaa, että meidän on vastustettava kiusausta essentialisoida yhteisö ja hyväksyttävä se, että nuoret elävät erilaisten identiteettien ja voimien ristivedossa ja luovat omia neuvoteltuja identiteettiratkaisujaan. Essentialisoivan identiteettikäsityksen ongelmallisuutta purin tarkemmin luvussa 7.2.

Rockefeller (1994, 88–89) kritisoi Taylor-kommentaarissaan ajatusta, että jäsenyys kulttuurissa tai uskonnossa nostettaisiin tärkeämmäksi kuin ihmisyyys. Hänen mukaansa yksilön pitäisi liberaalissa demokratiassa saada tunnustus ennen kaikkea universaaliin ihmisarvoon pohjautuen, ei kulttuurisen tai uskonnollisen erillisidentiteetin perusteella. Haarscher (2006, 53–54) kysyy, voisivatko vanhemmat kommunitarismiin nimissä vaatia lapsilleen oikeutta valita kreationistisen ja tieteellisen biologian kurssin välillä. Haarscherin mukaan tilanne rikkoisi tunnustuksettomuuden periaatetta, jonka mukaan julkisen sfäärin on pantava etusijalle se, joka on olemuksellisesti koko kansan saavutettavissa, eikä edistä yksittäisiä arvoja. Mänttinen tilanne merkitsi Haarscherin mukaan pahimmillaan kouluopetuksen tribalisoitumista, jossa oppilaat seuraisivat syntyperänsä ja sitoumustensa mukaisia erilaisia opetusohjelmia. Oleellista monikulttuurisessa yhteiskunnassa kuitenkin on, että kansalaiset oppivat elämään yhdessä ja että jokin merkityksellinen pätee heidän yksilöllisistä vakaumuksistaan riippumatta. Saman ongelman nostaa esille Fancourt (2020, 21–22), joka pitää esimerkiksi Saksan tunnustuskuntakohtaista uskonnonopetusmallia yhteensopivana Habermasin postsekulaarin ”uskonnollisen kansalaisen” ajatuksen kanssa mutta korostaa, että samalla on pohdittava, kuinka opetetaan samaan aikaan sitoutumista omaan perinteeseen ja muiden suvaitsevaa kohtaamista.

Suomalaisessa etiikanopetuskeskustelussa suunnitelma yhteiselämän minimiehtoihin keskittyvästä liberaalista etiikasta ei etiikan vastustajien puheessa näyttäytynyt proseduraalisena tai heikon sitoumuksen etiikkana, vaan se esitettiin potentiaalisesti aktiivisesti vanhempien arvojen kanssa ristiriidassa olevana. Argumentista seuraa vaatimus siitä, että pluralistisessa yhteiskunnassa on opetettava kymmeniä erilaisia substantiaalisia hyvän elämän käsityksiä.

Suomen katsomusopetuspolitiikkaa on kuvattu interaktiiviseksi pluralismiksi, jossa moninaiset uskonnolliset yhteisöt ja kulttuurit tunnustetaan. Toisaalta mallissa on myös fragmentoituneen pluralismin piirteitä, mitä tunnustuskuntakohtainen etiikan opetuskin heijastelee. (Ubani 2019, 106.) Suomalaiset katsomusopetustutkijat ovat myös huomauttaneet, että postsekulaari konteksti kohtelee enemmistö- ja vähemmistöuskontoja eri tavoin. Luterilaisuutta käsitellään sekulaarissa viitekehyksessä ja uskonto työnnetään yksityisen piiriin proseduraalisen liberalismiin ihanteiden mukaisesti, mutta vähemmistöuskontoja käsitellään monikulttuurisuuden ja tunnustamisen politiikan kautta ja niiden näkyvämpiäkin identiteettimarkkereita puolustetaan. (Ubani, Poulter ja Rissanen 2020, 113; Ubani 2019, 110; ks. myös Ubani, Rissanen ja Poulter 2019.) Onkin kysyttävä, mitä erojen korostaminen ja

oman uskonnollisen tradition etiikkaan kiinnittyminen merkitsee julkisen kansalaismoraalin ja liberaalin demokratian ydinarvoihin sitoutumisen kannalta.

Keskeinen suomalaisessa ja kansainvälisessä tutkimuksessa havaittava muutos uskontojen ja muiden katsomusten kannalta on katsomuksellisten identiteettien moninaistuminen (Kuusisto, Poulter ja Kallioniemi 2017; Ketola 2020b; Salmenkivi ja Åhs 2022). Lisäksi on huomioitava, että oppilaan identiteettiin vaikuttavat useat osatekijät, kuten sukupuoli, luokkatausta, seksuaalinen suuntautuminen tai jäsenyys alakulttuurissa. Ketola (2020a, 44) arvioi, että suomalaisessa yhteiskunnassa uskonnollisuus alkaa itse asiassa olla jo epätavallinen ja harvinainen identifikaatio.

Jos lähtökohdaksi otetaan taylorilainen hyväksyvän tunnustamisen näkökulma, voidaan ajatella, että myös muut kuin uskonnolliset identiteetin osa-alueet pitäisi tunnustaa ja huomioida koulussa. Ei ole lainkaan selvää, mitä päätelmiä koulu voi tehdä oppilaan identiteetistä uskontokunnan jäsenyyden pohjalta. Kristilliseen kirkkoon kuuluva nuori voi pitää uskontoa ennen kaikkea kulttuurisena kategoriana ja yhdistellä identiteetissään useita katsomuksellisia rakennusaineita. (Ketola 2020b; Salmenkivi ja Åhs 2022, 15; Kavonius 2021, 17–18.)

Tunnustaminen ei lienekään sidoksissa pelkästään oppiainejärjestelyihin, vaan kyse on laajemmasta pedagogisen sensitiivisyyden ja koulumaailman käytäntöjen sovittamisesta pluralistiseen yhteiskuntaan. Voikin kysyä, tarkoittaisiko etiikan irrottaminen uskonnosta uskonnollisten identiteettien sivuuttamista koulussa. Onko uskonnon identiteetille keskeinen osa nimenomaan partikulaaria, tähän uskontoon sidottua etiikkaa? Mitä mahdollisuuksia kaikille yhteinen, tunnustuskuntarajat ylittävä etiikan opetus antaa oppilaan identiteetin, moraalisen kasvun ja henkisen hyvinvoinnin tukemiselle? Vaikka etiikan oppisisällöt opiskeltaisiin yhdessä, oman katsomuksen traditioon, tapoihin, uskomuksiin ja todellisuuskäsitykseen tutustuminen olisi edelleen mahdollista katsomusryhmissä.

Etiikan keskeiset itsemäärittelykysymykset liittyvät jännitteeseen, jota McLaughlin (1992) Eamonn Callaniin viitaten kuvaa yhteiskuntaa yhdenmukaistavan keskipakovoiman (*centripetal force*) ja diversiteettiä luovan keskipakovoiman (*centrifugal force*) tasapainoiluna. Ensimmäisessä on riskinä sokea monismi ja indoktrinaatio, toisessa epälojaalisuus yhteisille arvoille ja disintegraatio. Tästä näkökulmasta etiikan opetuksen tavoitteena on saada oppilaat ymmärtämään julkiset arvot ja sitoutumaan niihin, mutta myös rohkaista heitä arvostamaan ja arvioimaan kriittisesti erilaisia yksityisiä elämänarvoja ja -tapoja (ks. myös Koski 2001, 165).

### Kohti yhteistä etiikkaa?

Salmenkiven ja Åhsin (2022, 170) katsomusaineeselvityksessä kuullut sidosryhmät olivat lähes yksimielisiä siitä, että juuri yhteisen pohdinnan ja dialogimahdollisuuksien<sup>456</sup> puute eri katsomusryhmien välillä on yksi nykyisen opetusmallin suurimpia ongelmia. Tutkimani etiikanopetusehdotukset ovat olleet yrityksiä saada osa katsomusopetuksesta tuntijako- ja opetussuunnitelmatasolla yhteiseksi oppisisällöksi.

Viime vuosien keskustelua mahdollisesta yhteisestä katsomusaineesta on kuitenkin käyty pitkälti uskontotiedollisista lähtökohdista (ks. esim. Kallioniemi 2005a, 27; Salmenkivi ja Åhs 2022). Tutkijat ovat korostaneet katsomuskompetenssiksi kutsutun uskontolukutaidon merkitystä (Zilliacus 2019; Jackson 2017; Gardner, Soules ja Valk 2017; Poulter ym. 2017; Åhs, Poulter ja Kallioniemi 2017).

Katsomuskompetensi, kyky ymmärtää ja lukea uskontoja ja muita katsomuksia ilmiönä palvelee osin samoja tavoitteita kuin yhteiselle etiikalle nimettiin: dialogisuutta, suvaitsevaisuutta ja yhteiselämää monikulttuurisessa yhteiskunnassa. Uskontotieto mainitunlaisena

456. On kuitenkin huomattava, että opiskelu yhteisessä ryhmässä ei automaattisesti johda dialogiin, mutta voi antaa mahdollisuuden vastavuoroisen, ymmärtävän keskustelun harjoittamiselle (Kimanen 2019, 167–168; ks. myös Korkeakoski ym. 2018.)

oppiaineena on sekä sisällöltään että tavoitteiltaan kuitenkin hyvin erilainen yhteinen oppimäärä kuin normatiivinen etiikka. Ei olekaan yhdentekevää, mistä lähtökohdasta katsomusopetuksen yhdistämistä suunnitellaan tai mikä osa opetusta ensimmäisenä yhdistetään, jos siirtymä tunnustuskuntaکوhtaisesta opetusjärjestelystä kohti yhteistä opetusta tehdään osissa.

Uskonto antropologisena, uskontotieteellisenä ja historiallisena ilmiönä liittyy oppisisältönä postsekulaariin käänteeseen, jota suomalaisessa tutkimuksessa on kutsuttu uskonnon kulttuuriseen tulkittamiseen siirtymiseksi (ks. esim. Ubani, Rissanen ja Poulter 2019; Ubani, Poulter ja Rissanen 2020). Huomionarvoista etiikanopetusdebatissa oli se, että kirkolliset tahot ja uskonnonopettajat pitivät uskontotieteellistä osiota (niin sanottuja maailmanuskontoja) paremmin yhteiseksi sopivana oppisisältönä kuin etiikkaa. Kanta kertoo etiikan merkityksestä uskonto-oppiaineen legitimoijana tilanteessa, jossa uskonnon tunnit vähenivät ja oppiaineeseen kohdistui muutospainetta sekularisaation ja monikulttuuristumisen myötä. Kyse lienee myös opettajien ammatti-intresseistä<sup>457</sup>: kelpoisiksi yhteistä etiikkaa opettamaan katsottaisiin todennäköisesti myös filosofian ja elämäntutkimustiedon opettajat, toisin kuin uskontovetoisen oppisisällön opettamiseen.

Oppiainejärjestelyjen antamia viestejä on syytä tarkastella kriittisesti. Tällä hetkellä järjestelyn viesti peruskoulussa on se, että uskonnollinen tausta määrittää etiikkaa enemmän kuin yhteinen kansalaisuus. Uskontotiedossa oppiaineen deskriptiivinen ja hermeneuttinen luonne korostuu, kytkökset katsomukselliseen perustaan ohenevat ja kulttuurishumanistiseen tieteenalaperustaan sitoutuva oppiaine lähestyy historiaa. Yhteinen katsomusaine tai sen osa näin määrittyneenä merkitsisi ainakin kahden ongelman huomioon ottamista. Ensiksin järjestely nostaisi nimenomaan uskonnot keskeiseksi osaksi katsomusta ja sivuuttaisi katsomuksen rakentumisen muut moninaiset osa-alueet (ks. esim. Kotro 2014; 2016; 2019; Pulliainen 2013; Hakala 2013, 71). Toiseksi se antaisi viestin, että katsomusten deskriptiivinen tarkastelu ulkopuolelta on mahdollista yhteisissä opetusryhmissä, mutta normatiivisen oppisisällön opiskelu ei.

Etiikka yhteisenä katsomusaineena oppisisältönä olisikin julkiselta vallalta huomattavasti vahvempi kannanotto monikulttuurisen yhteiskunnan eri katsomusryhmien yhteisen arvopohjan löytämisen mahdollisuudesta kuin tutustuminen eri uskontojen uskomuksiin, arvojärjestelmiin, tapoihin ja perinteisiin – viimeksi mainitun arvoa katsomuskompetenssin kehittäjänä väheksymättä. Katson, että kyse on erityyppisistä oppisisällöistä, joita opetetaan yhden oppiaineen eli katsomusaineen sisällä lähinnä suomalaisen oppiainejärjestelyn pitkän perinteen vuoksi.

Esimerkiksi Poulter (2019, 328) esittää, että koulun katsomuskasvatuksen rooli demokraattisen ja moniarvoisen yhteiskunnan rakentamisessa pitäisi tunnustaa paremmin. Siinä missä kotien ja katsomusyhteisöjen kasvatus tähtää sosialisatioon, julkisessa koulussa voidaan sitoutua yleissivistävyyteen, moninaisuuden vaalimiseen ja yksilökansalaisena kasvuun. Arvio pätee nähdäkseni erityisesti etiikkaan oppisisältönä. Liberaalissa demokratiassa voi itse asiassa katsomusryhmäkohtaista etiikkaa uskottavammin perustella uskontojen metafyyssisten käsitysten ja oppijärjestelmien opiskelua tunnustuskuntaکوhtaisesti. Niiden moninaisuuden vaalimista voi puolustaa hyväksyvän tunnustamisen nimissä, mutta etiikka oppisisältönä liittyy julkiseen kansalaismoraaliin ja yksilön autonomiaa kunnioittavan, demokraattisen ja oikeusperustaisen yhteiselämän mahdollisuuksiin, joiden vaalimisen voi katsoa olevan liberaalin demokratian julkisen koulun ydintavoite.

Katsomusopetusta monikulttuurisessa koulussa tarkastellut Hokkanen (2014, 261–262) sekä Tomperi (2013) ovat argumentoineet osittain yhdistetyn katsomusopetusmallin puolesta, jossa omaan uskontoon tai katsomukseen sisältyvät elementit opiskeltaisiin eriytetysti

457. Näkökulman on nostanut esiin esim. Hakala (2013, 72), joka huomauttaa, että nykymallin jatkaminen tai yhteinen uskontotieto takaisi uskonnonopettajille virka-aseman jatkuvuuden. Filosofinen etiikka yhteisenä oppiaineena toisi sen sijaan töitä filosofian ja elämäntutkimustiedon opettajille.

mutta etiikka yhdessä. Useat lausunnonantajat puolsivat mallia myös Salmenkiven ja Åhsin (2022, 206–208) selvityksessä.

Etiikan oppisisällön läheinen suhde filosofiaan tieteenalana on koulukeskustelussa kahtalainen. Vaikuttaa siltä, että Suomen katsomuspoliittisessa ilmastossa etiikalla on paremmat mahdollisuudet menestyä ei-katsomuksellisen, propedeuttisen oppiaineen osana, kuten nähtiin lukion tuntijakouudistuksessa 2015 etiikan siirtyessä katsomusaineesta osaksi kaikille yhteistä filosofian opiskelua. Toisaalta tutkimissani debateissa yhteisen etiikan vastustajat leimasivat filosofian liian vaikeaksi ja abstraktiksi, peruskouluun sopimattomaksi.

Argumentti sivuuttaa sen monipuolisen keskustelun, jota filosofian kasvatumahdollisuuksien ympärillä on viime vuosikymmenten aikana käyty. Yhteisen etiikan puolustajien korostamille itsenäiselle, kriittiselle ajattelulle, rationaalisen moraalirefleksion taidoille sekä demokraattisen yhteiselämän harjoittelulle löytyy rikas teoreettinen ja käytännöllinen perusta pedagogisen filosofian piiristä. Analyyttisten ja kriittisten periaatteiden lisäksi esimerkiksi lasten kanssa filosofoinnissa korostuu omakohtainen, lapsen läheiseen elämänpiiriin kiinnittyvä reflektio, luovuus sekä moraaliset tunteet, niin sanottu huolehtiva (*caring*) ajattelu. (Lipman 2003; Juuso 2007; Tomperi 2017; Tomperi ja Juuso 2014.)

Sekä yhteisen katsomusaineen kokeilujen että tunnustuskuntaakohtaisen katsomusopetuksen kohdalla on pidetty ongelmana essentialisoivaa suhtautumista oppilaiden katsomuksellisiin identiteetteihin (ks. esim. Kimanen ja Poulter 2018; Zilliacus 2019; Salmenkivi ja Åhs 2022, 169). Tässä mielessä lienee mielekästä kysyä, mitä mahdollisuuksia oppilaan autonomiaa ja valtauttamista korostavalla etiikalla olisi mainitunlaisen ongelman purkamisessa. Keskeistä on se, tulevatko oppilaat yhteisessä opetuksessa kohdelluiksi ensisijaisesti yksilöinä vai katsomuksensa edustajina. Jos oppiaine jo määritelmällisesti korostaa etiikan yhteistä perustaa ja yleisinhimillisiä arvoja, tunnustaa se yksilön ennen kaikkea universaaliin ihmisarvoon pohjautuen ja antaa lapsen itsemäärittelyoikeudelle enemmän tilaa kuin kodin katsomukseen sidottu etiikan opetus.

Kuvaan yhteisen etiikan puolustajien tulkintaa oppiaineesta kansalaiskasvatukseksi. Tällaisenaikin väitän, ettei keskustelua oppiaineen normatiivisesta tai katsomuksellisesta perustasta voi tai edes tarvitse välttää. Vaikka oppiaine sidottaisiin filosofian tieteenalaperustaan, olisi etiikan opetuksen katsomuspekti nähdäkseni otettava vakavasti, jotta keskustelu julkisen koulun kaikille yhteisen etiikan opetuksen perusteista voisi kunnolla alkaa. Tiivistetysti voi sanoa, että yhteinen etiikka ei olisi katsomusaine, mutta se olisi normatiivinen oppiaine ja sellaisena osa katsomuksen muovautumista. Katsomus ei kuitenkaan tyhjene etiikkaan, sillä etiikka on vain yksi osa katsomusta.

Julkisen koulun etiikan opetusta määrittelevän keskustelun lähtökohdiksi olisi mielekästä nostaa seuraavat seikat:

- Yhteiskunnan katsomuksellisen moninaisuuden ja lukuisten yksityisen piirissä vallitsevien partikularististen hyvän elämän käsitysten olemassaolon tunnustaminen.
- Sekä (supernaturalistinen tai muu moraalin lähteen ihmisen ulkopuolelle sijoittava) objektivismi että relativismi ovat metaeettisesti helppoja mutta kestävämpiä ratkaisuja julkisen koulun etiikan opetuksen perustana.
- Proseduraalinen liberalismi ei myöskään riitä perustaksi, vaan kouluopetuksessa on voitava tavoitella myös substantiaalisia arvoja.
- Yhteisöllinen konstruktivismi ei ole helppo, mutta liberaalissa demokratiassa ainoa perusteltavissa oleva lähtökohta julkiselle keskustelulle niistä arvoista, joihin julkisen koulun opetus ylipäänsä ja etiikan opetus erityisesti perustuu. Lähtökohtaa voi pitää demokraattisen yhteiselämän välttämättömänä ja käytännöllisenä lähtöoletuksena. Vaikka täyttä yksimielisyyttä objektiivisesta moraalien perustasta ei olisikaan, deliberaatiivisessa prosessissa pystytään sopimaan laeista ja opetussuunnitelman perusteista,

mitä taustaa vasten sopuun pääseminen yhden oppiaineen sisällöstä ja luonteesta ei liene mahdoton tavoite.

Katsonkin, että julkisen koulun etiikan opetuksen perustan määrittely on itsessään osa liberaalin demokratian kamppailua, jota Hall (2003, 274) nimittää ”tuskalliseksi demokratiaksi”. Hall korostaa, ettei riitä, että yksinkertaisesti vannomme demokratian nimiin, vaan demokratia on voitava määritellä aidon heterogeeniseksi tilaksi. Siinä eron (*difference*) momenttia kunnioitetaan, mutta partikulaariset hyvän elämän ihanteet joutuvat neuvottelemaan laajemmassa perspektiivissä ja mahdollisesti muuttamaan muotoaan. Mahdollisen yhteisen etiikkaoppiaineen olisi otettava vakavasti kritiikki liberaalisekulaaria hegemoniaa kohtaan ja tavoiteltava Hallin kuvaamaa aitoa julkisen tilan moneutta.

Pidän yhteisen etiikan puolustajien tulkintaa etiikasta moraaliajattelun taitojen harjoitteluna erityisen relevanttina postsekulaarissa ajassa. Yhdyn Kellyn (2004, 43–44) näkemykseen siitä, että postmodernissakin ajassa on lähtökohdaksi otettava jaettujen merkitysten maailma mutta kouluopetuksen on hyväksyttävä inhimillisen tiedon problemaattisuus ja tavoiteltava jatkuvaa ja avointa kantojen haastamista ja oikeuttamista. Pidän ajatusta uskonnollisten ja partikulaaristen katsomusten käyttövoimasta ja merkityksestä motivaatioresurssina demokraattisen yhteiskunnan jäsenyyteen kasvamisessa (ks. esim. Poulter 2013; Haarscher 2006) huomionarvoisena mutta jaan huolen näiden sitoumusten mahdollisesta kansalaislojaaliutta rappeuttavasta vaikutuksesta (ks. myös Pihlström 2012). Julkisen koulun olisikin korostettava sitä, mikä on yhteistä ja mihin kaikki voivat sitoutua. Pidän tärkeänä myös sitä, että tutkimusopetuskeskustelussa etiikka ei oppisisältönä jäisi uskontotiedollisen painotuksen varjoon ja että sen erityisluonne ja symbolinen merkitys liberaalin demokratian julkisen koulun oppiaineena tunnustettaisiin.

Yhteistä etiikkaa puolustaneet pedagogit, filosofit ja poliitikot ovat sadan vuoden keskustelujen aikana hahmotelleet tulkintaa etiikasta, josta nähdäkseni myös nykykeskustelu voisi ammentaa, kunhan sementoituneesta ”mahdottomuuden” tilasta on päästy eteenpäin. Tässä tutkimuksessani kuvaamani etiikanopetustulkinnan sekä pedagogisen filosofian<sup>458</sup> ja kriittisen kasvatustieteen<sup>459</sup> perinteiden pohjalta katson seuraavien periaatteiden olevan sellaisia, joihin yhteisen etiikkaoppiaineen pitäisi nojata:

- Ihmisoikeusetiikka opetuksen normatiivisena perustana: jo nyt ihmisoikeusetiikan osiot ovat uskonnossa ja elämäntiedossa hyvin samanlaisia. Lisäksi useat tutkijat (esim. Salmenkivi ja Åhs 2022, 124, 197) ovat huomauttaneet, että Suomi on joka tapauksessa sitoutunut ihmisoikeussopimusten arvoihin ja niiden olevan sellaista sisältöä, johon opetuksen voi ongelmitta sitoa.
- Etiikan näkeminen ”minän” ja ”toisen” suhteeksi: dialogisuuden ja toisen aidon kohtaamisen merkityksen korostaminen pelkän proseduraalimekanistisen yhteiselämän turvaamisen sijaan.
- Koulun pitäminen demokratialle ja sen turvaamiselle välttämättömänä julkisena tilana.
- Avoimuus muutokselle ja inhimillisen ymmärryksen lisääminen tärkeinä demokraattisina arvoina.
- Kasvatuksessa tavoitellaan:

458. Esim. Tomperi ja Juuso 2014; Tomperi 2017; Lipman 1988; 2003.

459. Esim. Giroux ja McLaren (2001b, 42); Giroux (2001, 200, 204–205); Apple (2004, 129); Kelly (2004, 37, 88–89, 216–219); Värrö 2000; Suoranta (2005, 50); Aittola ja Suoranta (2001, 22) ja Siljander (2002, 154–155).



- yhteisyyden täyttämää, keskustelemaa ja toimintaan kannustavaa julkisuutta
- valtauttamista (*empowerment*), itsemääräytyvyyttä, autonomiaa, moraalista täysi-ikäisyyttä
- emansipaatiota ja toisin ajattelemiseen kasvamista
- moraalispoliittista tietoisuutta ja subjektiivuutta ja siihen perustuvaa eettistä motivaatiota.

Kaikille yhteisellä etiikalla on kaikki mahdollisuudet muotoutua sekä järjen että tunteen tasolla transformatiiviseksi oppiaineeksi, joka paitsi tukee oppilaan autonomiaa myös turvaa yhteiselämän ehtoja demokraattisessa, pluralistisessa yhteiskunnassa. Katson, että etiikkaehdotukset sadan vuoden ajalta kiinnittyvät perustaltaan kriittisen kasvatuksen ihanteeseen *toivosta*. Toivoon sisältyy ajatus, jonka mukaan on mahdollista valita tietoisesti hyvän ja pahan välillä, mutta myös ajatus ihmisten pohjimmaisesta yhteisyydestä, vapaudesta, kriittisestä järjestä ja eettisestä arvostelukyvyistä (ks. esim. Suoranta 2005, 221; Kelly 2004, 44).

Georg Henrik von Wright päättää kirjansa *Tiede ja ihmisjärki* (1987) tunnustukseen, jonka mukaan ”järki voi olla ihmiskunnan toivo”. Niiniluoto (2000, 147) yhtyy tähän tunnustukseen, mutta tekee seuraavan lisäyksen, joka nähdäkseni tiivistää julkisen koulun eettisen opetuksen tavoitteet: ”Toivo elää niin kauan kuin ihminen jaksaa pitää pahoja asioita pahoina, tuntee paheksuntaa ja suuttumusta joutuessaan näkemään vääryyttä. Oikeamielisten tunteiden palo voi toimia energian lähteenä ja käyttövoimana silloin, kun ihmiskunnan tulevaisuutta tarkastellaan rationaalisen argumentaation ja viileän harkinnan avulla.”

## LÄHTEET JA KIRJALLISUUS

### A. JULKAISEMATTOMAT LÄHTEET

#### Helsingin yliopiston kirjasto

##### Mikael Soinisen arkisto (MSA)

Soininen, käsikirjoitus kansakoulusta.

Soinisen luentovihko 1910, Soinisen muistiinpanovihko syksyltä 1911.

Kansakoulun opetussuunnitelmakomitean pöytäkirjat syyslukukaudella 1912, I.

Soinisen siveysopin opetusoppaan luonnos 1918.

Keskustelua siveysopista ja uskonnonopetuksesta.

#### Seurakuntakokousten pöytäkirjat

Hiitolan seurakuntakokouksen pöytäkirja 19.2.1922.

Kymin seurakuntalaisten kokouspöytäkirja 5.3.1922 + saatekirje.

Leivonmäen kirkkokansan kokouksen pöytäkirja 5.3.1922 + saatekirje.

Heinäjoen kirkkokansan kokouksen pöytäkirja 19.2.1922.

Raahen ja sen ympäristön kristikansan kokouksen pöytäkirja 5.3.1922.

Pöytäkirja Viipurin kaupungin kirkossa jumalanpalveluksen päätyttyä pidetystä kokouksesta  
5.3.1922.

Karjalohjan kirkkokansan kokouksen pöytäkirja 5.3.1922.

Rymättylän kirkkokansan kokouksen pöytäkirja 26.2.1922 + saatekirje.

Sysmän kirkkokansan kokouksen pöytäkirja 26.2.1922.

Ylistaron Herttualan kansakoululla pidetyn kokouksen pöytäkirja 6.5.1922. Viipurin kaupungin  
kirkossa jumalanpalveluksen päätyttyä pidetyn kokouksen pöytäkirja 5.3.1922.

#### Kansallisarkisto (KA)

##### Kouluhallituksen arkisto

Kouluhallituksen yhteisistunnon pöytäkirja 18.2.1921.

Kouluhallituksen kansanopetusosaston täysistunnon pöytäkirja 22.2.1921.

##### Kansallisen edistyspuolueen arkisto

Edistyspuolueen puoluekokouksen pöytäkirja 17.–18.4.1922.

##### Suomen Kirkon Seurakuntatyön Keskusliiton arkisto

Kolmansien suomalaisten kirkkopäivien pöytäkirja 10.–12.1.1922.

SKSK:n johtokunnan kokouksen pöytäkirja 24.1.1922.

Kirkkokansan ohjelma.

### **Peruskoulukomitean arkisto**

Peruskoulukomitean pöytäkirjat Dd:1: Komitean luonnoksia hallituksen esitykseksi eduskunnalle koulujärjestelmän yleisiä perusteita koskevaksi laiksi (1964–1965): 6.10.1964, 22.11.1964, 22.12.1964, 31.12.1964 luonnokset laiksi koulujärjestelmän perusteista.

Peruskoulukomitean pöytäkirjat Dd:1: Työvaliokunnan lakiluonnos 6.10.1964, Työvaliokunnan lakiluonnos 5.2.1965.

Peruskoulukomitean pöytäkirjat Dd:1: Peruskoulukomitean kokouspöytäkirja 17.2.1965.

Komitealle saapuneet kirjeet (1964–1967) Ea:1: Koskenniemen kirje Oittiselle 28.8.1964.

### **Peruskoulun opetussuunnitelmakomitean arkisto**

Arkistoyksikkö: 1 Komitean kokoonpano ja kokousasiakirjat (1966–1971):

Pops-komitean kokouspöytäkirjat:

17.3.1967, 18.4.1967, 25.4.1967, 7.11.1967, 23.1.1968, 30.1.1968, 6.2.1968, 16.2.1968, 17.6.1968, 12.6.1968, 17.6.1968, 24.6.1968. Sarja: 404922. KA Peruskoulun opetussuunnitelmakomitean asiakirjat.

Helsingin hiippakunnan piispa Aarre Lauhan lausunto opetussuunnitelmakomitealle Helsinki 29.1.1968. Liite komitea kokouksen pöytäkirjaan 30.1.1968. Sarja: 404922.KA Peruskoulun opetussuunnitelmakomitean asiakirjat.

Arkistoyksikkö: 3 Komitean lausunnot (1966–1971):

Pops-komitean muistio opetusministeriölle: Uskonnon ja etiikan opetus peruskoulussa. 16.2.1968. Muistio No 74 764 KD Op min 1968. Sarja: 404922.KA Peruskoulun opetussuunnitelmakomitean asiakirjat.

Kirkon kasvatustieteiden keskuksen lausunto peruskoulun väliaikaisesta uskonnon opetussuunnitelmasta 23.10.1968. Sarja: 404922.KA Peruskoulun opetussuunnitelmakomitean asiakirjat.

Martti Simojoen lausunto peruskoulun opetussuunnitelmaan komitean mietintöluonnokseen Turussa 27.1.1969. Sarja: 404922.KA Peruskoulun opetussuunnitelmakomitean asiakirjat.

Kirkolliskokouksen lausunto peruskoulun väliaikaisesta uskonnon opetussuunnitelmasta 29.11.1968. Sarja: 404922.KA Peruskoulun opetussuunnitelmakomitean asiakirjat.

Peruskoulun opetussuunnitelmakomitealle lähetettyjä lausuntoja

- Kristillisen opettajaliiton lausunto peruskoulun opetussuunnitelmakomitealle 5.8.1967.
- Koulunuudistustoimikunnan lausunto peruskoulun ops-komitealle hallituksen 14.4.1967 antamasta esityksestä laiksi koulujärjestelmän perusteista.

Peruskoulun opetussuunnitelmakomitean uskonnon ainejaoston huomioita aamuhartaudesta.

Arkistoyksikkö: 11 äidinkielen opetussuunnitelma ja uskonnon ainejaoston asiakirjat (1964–1971):

Koulunuudistustoimikunnan päivämätön lausunto hallituksen esitykseen liittyen peruskoulun opetussuunnitelmakomitealle 1967. Sarja: 404922.KA Peruskoulun opetussuunnitelmakomitean asiakirjat.

### **R.H. Oittisen yksityisarkisto**

Oittinen: Mikael Soínisen syntymän 100-vuotisjuhlapuhe 1960, 25. KA: R.H. Oittisen yksityisarkisto, kansio 10.

Oittinen: Koulupoliittisia tavoitteita ja tehtäviä (päivämätön puhe). KA: R.H. Oittisen yksityisarkisto, kansio 10.

Oittinen: Suomen koululaitos ja sen ajankohtaisia probleemoita (päivämätön puhe). KA: R.H. Oittisen yksityisarkisto, kansio 10.

Oittinen: Mietteitä kasvatuksen päivänä 14.2.1964. KA: R.H. Oittisen yksityisarkisto, kansio 10.

Oittinen radiossa Päivän peili 3.11.1960. KA: R.H. Oittisen yksityisarkisto, kansio 11.

Oittisen puhe yleisessä kansakoulukokouksessa, Koulunuudistuksen nykyvaihe 31.5.1964. KA:

R.H. Oittisen yksityisarkisto, kansio 13.

Oittinen: Mistä koulunuudistuksessa on kysymys? 1 Puheen luonnos 5.5.1965, ei julk. KA: R.H. Oittisen yksityisarkisto, kansio 13.

Oittinen: päivämätön puhe kesällä 1962, 3. KA: R.H. Oittisen yksityisarkisto, kansio 13.

Yhteiskunnan muutokset tekevät tarpeelliseksi myös koulunuudistuksen. TSL:n Uusi koulu uudessa yhteiskunnassa –seminaari 21. – 23. 8.1964. KA: R.H. Oittisen yksityisarkisto, kansio 13.

Oittinen: Koulu ja koti. Kouluhallituksen työsaralta 1/1963, 3. KA: R.H. Oittisen yksityisarkisto, kansio 13.

R.H. Oittisen tekstiluonnokset:

Koulunuudistustoimikunnan tiedonanto (päivämätön); KA: R.H. Oittisen yksityisarkisto, kansio 9.

Koulutusyhteiskunnan tehtäviä ja ongelmia 29.9.1967. KA: R.H. Oittisen yksityisarkisto, kansio 11.

Kansakoululaitoksen ajankohtaisia ongelmia. Luonnos puheeksi/tekstiksi Kasvatusopillinen yhdistys 28.10.1963, 12–13. KA: R.H. Oittisen yksityisarkisto, kansio 13.

Kansakoululaitoksen ajankohtaisia ongelmia. Luonnos puheeksi/tekstiksi Kasvatusopillinen yhdistys 28.10.1963. KA: R.H. Oittisen yksityisarkisto, kansio 13.

### **Eduskunnan arkisto**

Sivistysvaliokunta kokouspöytäkirjat 1967 ja 1968. Mikrofilmit.

### **Opetusministeriön arkisto (OPMA)**

Kansakoulun opetussuunnitelmakomitean mietintö II (oikovedos) 1950:20. N:o 100/638 KD Op min 1950.

Koulunuudistustoimikunnan mietinnöstä annetut lausunnot:

Opetusministeriön II arkisto (Ea: 801a Kirjeasiakirjat (1966) KD 345/725)

- Lausunto/Vapaa-ajattelijoiden Turun yhdistys ry 14.11.1966.
- Lausunto/Kouluhallitus 9.1.1967.
- SUOL:n lausunto koulunuudistustoimikunnan mietinnöstä 1.11.1966.
- Laajennetun piispankokouksen lausunto opetusministeriölle koulunuudistustoimikunnan mietinnöstä 8.12.1966.
- Ortodoksisen kirkon kirkollishallituksen lausunto koulunuudistustoimikunnan mietinnöstä 31.1.1967.

Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1993a. Työversio 26.1. 1993. Helsinki: Painatuskeskus. Moniste.

Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1993b. Työversio 30.3. 1993. Helsinki: Painatuskeskus. Moniste.

Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1993c. Työversio 20.9. 1993. Helsinki: Painatuskeskus. Moniste.

Tuntijakotyöryhmän muistiosta annetut lausunnot 1992: Opetusministeriön II arkisto, akti 44/043/91 kotelossa Eaa 3101.

Perusopetuksen yleisten tavoitteiden ja tuntijaon uudistamistyöryhmä

OPM019:00/2009 Tuntijakoryhmän muistiosta annetut lausunnot. <https://minedu.fi/hanke?tunnus=OPM019:00/2009> (viitattu 30.8.2019).

### **Kirkkohallituksen arkisto**

Tarjotin- työryhmän muistio 5.11.1991. Neuvottelu uskonnonopetuksen asemasta. Kirkon kasvatustieteiden keskus / Koulutusasiainsihteerin kirjeenvaihto 1948–1992 –3.

Tarjotin- työryhmän kokouksen valmistelumateriaali ja muistio 16.1.1992.

Kirkon kasvatustieteiden keskus / Uskonnonopetuksen asema 1990–1992.

## Opetushallituksen arkisto

Peruskoulun ja lukion opetussuunnitelman perusteiden laadintaa koskevat asiakirjat, kansio 1.

- Opetushallituksen lausunto ja kannanotot tuntijakoryhmän ehdotuksesta peruskoulun ja lukion uusiksi tuntijaoiksi 11.5.1992 (pääjohtaja Vilho Hirvi, ylitarkastaja Erkki Merimaa).
- Opetussuunnitelmaryhmän kokous 2.4.1992.
- Lukion ops-kokouksen pöytäkirja 15b/92, 23.9. 1992: Olavi Aula ja Pekka Elo: Koulun eettinen kasvatus.
- Päivi Atjonen: Ehdotus vuoden 1994 peruskoulun opetussuunnitelmaan perusteiden alkuosan tekstiksi 14.7. 1992.
- Yleissivistävän koulutuksen linja/ opetussuunnitelmat. Olavi Aula: katsomusaineet lukiossa.
- Päivi Atjonen: Ehdotus vuoden 1994 peruskoulun opetussuunnitelmaan perusteiden alkuosan tekstiksi 2. versio. 14. heinäkuuta 1992.

Peruskoulun ja lukion opetussuunnitelman perusteiden laadintaa koskevat asiakirjat, kansio 2.

- Lukion filosofian opetussuunnitelman perusteet 94 työversio 15.10.1992.
- Versio 1. Lukion etiikka. Opetussuunnitelman perusteet 94. Työversio. 19.10.1992.
- Versio 2. Lukion etiikka. Opetussuunnitelman perusteet 94. Jaana Venkulan työversio. 21.10.1992.
- Versio 3. Lukion etiikka. Opetussuunnitelman perusteet 94. 23.10.1992.
- Lausunto elämäntarkastustiedon opetussuunnitelman tavoiteosan työversiosta Eero Autio FK Etelä-Kaarelan lukio 16.10.1992.
- Pyynpään ala-aste 12.10.1992 kommentteja peruskoulun opetussuunnitelman perusteet/uskonnot työversio Orvokki Vuokko-Ellonen.
- Raumanmeren yläaste 20.10.1992 Ritva Vuori. / Lausunto uskonnon opetussuunnitelman perusteiden työversiosta Sotungin lukio Hymy Kankaanpää 14.10.1992.

Peruskoulun ja lukion opetussuunnitelman perusteiden laadintaa koskevat asiakirjat, kansio 3.

- Filosofian ops-työryhmä.

Peruskoulun ja lukion opetussuunnitelman perusteiden laadintaa koskevat asiakirjat, kansio 4.

- Yleissivistävän koulutuksen linja. Opetussuunnitelmat -tulosalueen kokouspöytäkirja 24/92 14.11.1992.
- Kasvatus ja arvot -seminaarin materiaali.
- Kasvatus ja arvot seminaarin avajaispuhe 3.2.1993, Vilho Hirvi.

Perusopetuksen yleisten tavoitteiden ja tuntijaon uudistaminen 2010.

OPH:n verkkoarkisto. [https://web.archive.org/web/20100608081106/http://www.oph.fi/hankkeet/perusopetuksen\\_yleisten\\_tavoitteiden\\_ja\\_tuntijaon\\_uudistaminen/kannanotot](https://web.archive.org/web/20100608081106/http://www.oph.fi/hankkeet/perusopetuksen_yleisten_tavoitteiden_ja_tuntijaon_uudistaminen/kannanotot)

- Tuntijakotyöryhmälle tulleet kannanotot.
- Tiivistelmä keskustelupalstan kommentteista.

Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet (POP).

1992 Työversio 16.12. 1992. A-versio. Moniste.

1993a Työversio 26.1. 1993. B-versio. Helsinki: Painatuskeskus. Moniste.

1993b Työversio 30.3. 1993. Helsinki: Painatuskeskus. Moniste.

1993c Työversio 20.9. 1993. Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994. Helsinki: Painatuskeskus. Moniste.

[Uskontojen osuus julkaistu myös: KrK 4–5/1993, 57–60.]

1993d Työversio 11.10. 1993. Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994. Helsinki: Painatuskeskus. Moniste.

## Tekijän tekemät haastattelut

Kauppinen, Jorma. 10.3.2022. Helsinki.  
 Sarras, Riitta. 16.3.2022, puhelinhaastattelu.  
 Virkkunen, Henna. 30.3.2022, puhelinhaastattelu.

## B. JULKAISTUT LÄHTEET

### Lait ja asetukset

AsK 137/18.5.1923 pykälät 3 ja 4.  
 Laki koulujärjestelmän perusteista 467/1968  
 AsK 628/1998  
 AsK 629/1998  
 Perusopetuslaki 628/1998  
 Perusopetuslaki 454/2003  
 Lukiolaki 455/2003  
 Lukiolaki 714/2018  
 AsK (422/2012)

### Valtiopäiväpöytäkirjat

Valtiopäivät 1920. Pöytäkirjat I–II. Helsinki: Valtioneuvoston kirjapaino.  
 Valtiopäivät 1922. Pöytäkirjat I. Helsinki: Valtioneuvoston kirjapaino.  
 Valtiopäivät 1923. Pöytäkirjat I. Helsinki: Valtioneuvoston kirjapaino.  
 Valtiopäivät 1967. Pöytäkirjat I. Helsinki: Valtioneuvoston kirjapaino.  
 Valtiopäivät 1967. Liitteet i–XIV B, 1692–1695. Lakialoite n:o 147.  
 Valtiopäivät 1968. Pöytäkirjat I. Helsinki: Valtioneuvoston kirjapaino.  
 Valtiopäivät 1968. Asiakirjat III, osa II. Eduskunnan vast. Esitys n:o 44.  
 Valtiopäivät 1992. Pöytäkirjat 1992. Helsinki: Valtioneuvoston kirjapaino.

### Hallituksen esitykset

HE 49 / 1921. Valtiopäiväpöytäkirjat 1921, asiakirja II, hallituksen esitys n:o 49 kansakoulun järjestysmuodosta.  
 HE 28 / 1922. Valtiopäiväpöytäkirjat 1922, asiakirja I, hallituksen esitys n:o 28 kansakoulun järjestysmuodosta.  
 HE 44/1967. Hallituksen esitys laiksi koulujärjestelmän perusteista.

### Valiokuntien mietinnöt ja lausunnot

SiVM 11 / 1921 Valtiopäiväpöytäkirjat 1921, sivistysvaliokunnan mietintö n:o 11 hallituksen esitykseen n:o 49 sekä vastalauseet I ja II.  
 SiVM 5 / 1922. Valtiopäiväpöytäkirjat 1922, asiakirja I, hallituksen esitys n:o 28, sivistysvaliokunnan mietintö n:o 5.  
 Valtiopäiväpöytäkirjat 1922. Sivistysvaliokunnan ptk 4.10.–13.11.1922.  
 SuVM 38/1922. Valtiopäiväpöytäkirjat 1922, asiakirja I, suuren valiokunnan mietintö n:o 38.  
 SiVM 1/1968. Sivistysvaliokunnan mietintö N:o 44 hallituksen esityksen johdosta laiksi koulujärjestelmän perusteista.  
 SuVM 47/1968. Suuren valiokunnan mietintö N:o 47 hallituksen esityksen johdosta laiksi koulujärjestelmän perusteista.  
 SiVM 18/1982. Sivistysvaliokunnan mietintö n:o 18 hallituksen esityksen johdosta peruskoululaiksi ja lukiolaiksi sekä niihin liittyväksi lainsäädännöksi sekä hallituksen esityksen johdosta laeiksi kehitysvammaisten erityishuollosta annetun lain muuttamisesta

ja kehitysvammaisten erityishuollosta annetun lain voimaannpanosta annetun lain 31 §:n kumoamisesta.

PeVL 13/1982 Perustuslakivaliokunnan lausunto nro 13 Sivistysvaliokunnalle.

SiVM 11/1990. Sivistysvaliokunnan mietintö n:o 11 Suomen koulutusjärjestelmää, koulutuksen tasoa ja kehittämislinoja koskevasta valtioneuvoston selonteosta.

SiVL 14/2002. Sivistysvaliokunnan lausunto HE 170/2002 vp LA 121/2002 vp Hallituksen esitys uskonnonvapauslaiksi ja eräksi siihen liittyviksi laeiksi Perustuslakivaliokunnalle.

### **Aloitteet ja kysymykset**

TPA 7/2012 vp — Eeva-Johanna Eloranta /sd ym. toimenpideoite 7/2012 vp

Uskonnonopetuksen korvaaminen kaikille yhteisellä uskontotiedon ja etiikan oppiaineella.

KK 234/2013 vp Kirjallinen kysymys: Uskonnonopetuksen korvaaminen yhteisellä uskontotiedon ja etiikan oppiaineella.

Ministerin vastaus KK 234/2013 vp.

### **Mietinnöt, muistiot ja kokouspöytäkirjat**

9. kansakoulujen piiritarkastajien kokous 1920. Pöytäkirjan laatinut Albin Järvinen. Helsinki: Valtioneuvoston kirjapaino.

10. kansakoulujen piiritarkastajien kokous 1922. Pöytäkirjan laatinut Albin Järvinen. Helsinki: Valtioneuvoston kirjapaino.

Kansallinen kokoomus 2010. Vihreän sävyjä. Kokoomuksen puoluekokous 13.–16.6.2010. Puoluekokouksessa käsiteltävät aloitteet.

Kolmas kansaopetuslaitosten opettajaneuvoston kokous 1921. Pöytäkirja. Helsinki: Raittiuskansan kirjapaino O.-y.

Koulunuudistustoimikunnan mietintö 1966. Komiteamietintö 1966: A12. Helsinki 1966.

Neljäs kansaopetuslaitosten opettajaneuvoston kokous 1922. Pöytäkirja. Helsinki: Raittiuskansan kirjapaino O.-y.

Peruskoulukomitean I osamietintö 1965. Komiteamietintö 1965: A7. Helsinki 1965.

Perusopetus 2020 – yleiset valtakunnalliset tavoitteet ja tuntijako. Opetus- ja kulttuuriministeriö 2010: 1.

Suomen evankelis-luterilaisen kirkon kirkolliskokous 1991. Pöytäkirja. Syysistuntokausi 1991. Pieksämäki: Sisälähetysseuran kirjapaino Raamattutalo.

Suomen evankelis-luterilaisen kirkon kirkolliskokous 1992. Pöytäkirja. Kevätistuntokausi 1992. Pieksämäki: Sisälähetysseuran kirjapaino Raamattutalo.

Suomen evankelis-luterilaisen kirkon kirkolliskokous 2010a. Pöytäkirja. Kevätistuntokausi 2010. Helsinki: Hakapaino.

Suomen evankelis-luterilaisen kirkon kirkolliskokous 2010b. Pöytäkirja. Syysistuntokausi 2010. Helsinki: Hakapaino.

Toinen kansaopetuslaitosten opettajaneuvoston kokous 1920. Pöytäkirja. Helsinki: Valtioneuvoston kirjapaino.

Tulevaisuuden perusopetus – valtakunnalliset tavoitteet ja tuntijako. Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2012:6.

Tuntijakotyöryhmän muistio 1992: 9. Opetusministeriön työryhmien muistioita. Helsinki: OPM.

Uskonnonopetus uudistuvassa koulussa 1967. Muistio kansanedustajille. Helsinki.

Uskonnonvapauskomitean mietintö 1908. Helsinki: Senaatin kirjapaino.

### **Opetussuunnitelmat**

Kansakoulun opetussuunnitelmakomitea. Maalaiskansakoulun opetussuunnitelma 1925. Helsinki: Valtioneuvosto.

Kansakoulun opetussuunnitelmakomitean mietintö I. 1946: 10.

- Kansakoulun opetussuunnitelmakomitean mietintö II. 1952: 3.
- Lukion kurssimuotoinen oppimäärä ja oppimääräsuunnitelma 1981. Helsinki: Kouluhallitus.
- Lukion opetussuunnitelman perusteet 1994. Helsinki: Opetushallitus.
- Lukion opetussuunnitelman perusteet 2015. Määräykset ja ohjeet 2015:48. Helsinki: Opetushallitus.
- Lukion opetussuunnitelman perusteet 2019. Määräykset ja ohjeet 2019:2a. Helsinki: Opetushallitus.
- Peruskoulun opetussuunnitelmakomitean mietintö I 1970. Opetussuunnitelman perusteet. Komiteamietintö 1970: A 4. Helsinki: Opetusministeriö.
- Peruskoulun opetussuunnitelmakomitean mietintö II 1970. Oppiaineiden opetussuunnitelmat 1970. Helsinki: Opetusministeriö.
- Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1985. Helsinki: Kouluhallitus.
- Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994. Helsinki: Opetushallitus.
- Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 2004. Helsinki: Opetushallitus.
- Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 2014. Määräykset ja ohjeet 2014:96. Helsinki: Opetushallitus.

### **Selonteot, ohjelmat, tiedotteet, katsaukset ja kirjelmät**

- EOAK/1609/2019 Eduskunnan oikeusasiamiehen ratkaisu: Uskonnonvapaus musiikkiluokkien opetuksessa ja koulujen yhteistyö seurakunnan kanssa. 24.8.2020.
- Kansallinen Kokoomus 1961. 1960–luvun politiikan tavoitteet. Vapaus ja turvallisuus. Helsinki.
- Opetushallitus 2003. Perusopetuslain muutoksen vaikutukset uskonnon ja elämäntutkimustiedon opetukseen sekä koulun toimintaan. Tiedote 20/6.6.2003.
- Opetushallitus 2018. Ohje perusopetuksen uskonnon ja elämäntutkimustiedon sekä esiopetuksen katsomuskasvatuksen järjestämisestä sekä uskonnollisista tilaisuuksista esi- ja perusopetuksessa. OPH-56-2018. [https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/189009\\_ohje\\_perusopetuksen\\_uskonnon\\_ja\\_elamankatsomustiedon\\_seka\\_esiopetuksen\\_katso\\_0.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/189009_ohje_perusopetuksen_uskonnon_ja_elamankatsomustiedon_seka_esiopetuksen_katso_0.pdf) (viitattu 20.2.2023).
- Opetushallitus 2022a. Ohje perusopetuksen uskonnon ja elämäntutkimustiedon opetuksen sekä esiopetuksen katsomuskasvatuksen järjestämisestä sekä yhteisistä juhlista ja uskonnollisista tilaisuuksista esi- ja perusopetuksessa. 19.9.2022 OPH-3903-2022. <https://www.oph.fi/fi/tilastot-ja-julkaisut/julkaisut/ohje-perusopetuksen-uskonnon-ja-elamankatsomustiedon-opetuksen-seka> (viitattu 18.2.2023).
- Opetushallitus 2023a. Katsomusaineiden opetuksen järjestäminen. <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/katsomusaineiden-opetuksen-jarjestaminen> (viitattu 3.2.2023).
- Opetushallitus 2023b. Uskonnon oppimäärät. <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/uskonnon-oppimaarat> (viitattu 18.6.2023).
- Opetushallitus 2023c. Elämäntutkimustiedon tukimateriaali. [www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/elamankatsomustiedon-tukimateriaali](http://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/elamankatsomustiedon-tukimateriaali) (viitattu 3.2.2023).
- Partio 2023. Partion katsomuskasvatuksen periaatteet. <https://www.partio.fi/wp-content/uploads/2020/11/Partion-katsomuskasvatuksen-periaatteet.pdf> (viitattu 20.1.2023).
- Pääministeri Esko Ahon hallituksen ohjelma 1991. <https://valtioneuvosto.fi/-/65-paaministeri-esko-ahon-hallituksen-ohjelma> (viitattu 18.4.2022).
- LAPS/9/2022 22.2.2022 Lapsiasiavaltuutetun lausunto eduskunnan sivistysvaliokunnalle valtioneuvoston ihmisoikeuspoliittisesta selonteosta Viite: Sivistysvaliokunta tiistai 22.02.2022 klo 12.00 / VNS 10/2021 vp / Asiantuntijapyyntö. <https://www.eduskunta.fi/FI/vaski/JulkaisuMetatieto/Documents/EDK-2022-AK-7522.pdf> (viitattu 2.4.2023).
- Nordström, U. 1922. Kirkkokansa ja pakollinen yleinen siveysopin opetus. Yleiskatsaus kirkkokansan ja opettajayhdistysten kokouksiin, pidetty talvella v. 1922. Helsinki: SKSK.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö 2012. Perusopetuksen tuntijako uudistuu. Tiedote 27.6.2012. <https://okm.fi/-/perusopetuksen-tuntijako-uudistuu> (viitattu 3.10.2021).



- SDP:n kulttuuripoliittinen ohjelma 1963. <https://www.fsd.tuni.fi/pohtiva/ohjelmalistat/SDP/424> (viitattu 8.10.2021).
- Suomen koulutusjärjestelmä, koulutuksen taso ja kehittämislinjat 1990. Hallituksen koulutuspoliittinen selonteko eduskunnalle 22.5.1990. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Suomen turvallisuus- ja puolustuspolitiikka 2009. Valtioneuvoston selonteko. Valtioneuvoston kanslian julkaisusarja 11/2009.
- Tilastokeskus. Väestörakenne. [http://www.stat.fi/tup/suoluk/suoluk\\_vaesto.html#vaestorakenne](http://www.stat.fi/tup/suoluk/suoluk_vaesto.html#vaestorakenne) (viitattu 25.2.2022).
- Tilastokeskus. Maahanmuuttajat väestössä. <https://www.stat.fi/tup/maahanmuutto/maahanmuuttajat-vaestossa/ulkomaalaistaustaiset.html> (viitattu 12.1.2023).

## **Puheet**

- Arkkipiispa Leo 2010. Uskonnonopetus monikulttuurisuuden rakentajana. Puhe Suomen Ekumeenisen Neuvoston kasvatusasiain jaoston ja Suomen Lähetysseuran järjestämässä Arvon mekin ansaitsemme –seminaarissa 5.3.2010. [https://www.ekumenia.fi/sen\\_toimii/kasvatus\\_ja\\_ekumenia/arvot\\_mekin\\_ansaitsemme\\_5-632010/](https://www.ekumenia.fi/sen_toimii/kasvatus_ja_ekumenia/arvot_mekin_ansaitsemme_5-632010/) (viitattu 3.6.2023).
- Iivonen, P. 2010. Uskonnonopetuksen tulevaisuus. Puhe Suomen Ekumeenisen Neuvoston kasvatusasiain jaoston ja Suomen Lähetysseuran järjestämässä Arvon mekin ansaitsemme –seminaarissa 6.3.2010. [https://www.ekumenia.fi/sen\\_toimii/kasvatus\\_ja\\_ekumenia/arvot\\_mekin\\_ansaitsemme\\_5-632010/](https://www.ekumenia.fi/sen_toimii/kasvatus_ja_ekumenia/arvot_mekin_ansaitsemme_5-632010/) (viitattu 3.6.2023).
- Iivonen, P. 2011. Uskonnonopetuksesta Suomessa. Juhlapuhe Suomen ortodoksisten opettajien liiton 60-vuotisjuhlassa 1.10.2011 Kuopiossa. [https://www.ortodoksi.net/index.php/Uskonnonopetuksesta\\_Suomessa\\_2011](https://www.ortodoksi.net/index.php/Uskonnonopetuksesta_Suomessa_2011) (viitattu 26.3.2024).
- Kanttonen, M. 2013. Uskonnonopetuksen korvaaminen yhteisellä uskontotiedon ja etiikan oppiaineella huolestuttaa. Puhe Suomen Ekumeenisen Neuvoston kevätkokouksessa 18.4.2013 Helsingissä. [https://www.ekumenia.fi/etusivu/ajankohtaista\\_-\\_aktuellt/uskonnonopetus\\_ja\\_rahantyo\\_keskustelussa\\_senn\\_kevatkokouksessa/marianne\\_kanttonen\\_uskonnonopetuksen\\_korvaaminen\\_yhteisella\\_uskontotiedon\\_ja\\_etiikan\\_oppiaineella\\_huolestuttaa](https://www.ekumenia.fi/etusivu/ajankohtaista_-_aktuellt/uskonnonopetus_ja_rahantyo_keskustelussa_senn_kevatkokouksessa/marianne_kanttonen_uskonnonopetuksen_korvaaminen_yhteisella_uskontotiedon_ja_etiikan_oppiaineella_huolestuttaa) (viitattu 28.4.2021).
- Paarma, J. 2010. Uskonnonopetus arvokasvattajana. Puhe Suomen Ekumeenisen Neuvoston kasvatusasiain jaoston ja Suomen Lähetysseuran järjestämässä Arvon mekin ansaitsemme –seminaarissa 5.3.2010. [https://www.ekumenia.fi/sen\\_toimii/kasvatus\\_ja\\_ekumenia/arvot\\_mekin\\_ansaitsemme\\_5-632010/](https://www.ekumenia.fi/sen_toimii/kasvatus_ja_ekumenia/arvot_mekin_ansaitsemme_5-632010/) (viitattu 3.6.2023).
- Rissanen, S. 2010. Uskonnon lukutaito huolestuttavasti heikentynyt. Puhe Suomen Ekumeenisen Neuvoston kasvatusasiain jaoston ja Suomen Lähetysseuran järjestämässä Arvon mekin ansaitsemme –seminaarissa 5.3.2010. [https://www.ekumenia.fi/sen\\_toimii/kasvatus\\_ja\\_ekumenia/arvot\\_mekin\\_ansaitsemme\\_5-632010/](https://www.ekumenia.fi/sen_toimii/kasvatus_ja_ekumenia/arvot_mekin_ansaitsemme_5-632010/) (viitattu 3.6.2023).
- Vahasalo, R. 2010. Uskonnon opetus ja koulun arvot. Puhe Suomen Ekumeenisen Neuvoston kasvatusasiain jaoston ja Suomen Lähetysseuran järjestämässä Arvon mekin ansaitsemme –seminaarissa 5.3.2010. [https://www.ekumenia.fi/sen\\_toimii/kasvatus\\_ja\\_ekumenia/arvot\\_mekin\\_ansaitsemme\\_5-632010/](https://www.ekumenia.fi/sen_toimii/kasvatus_ja_ekumenia/arvot_mekin_ansaitsemme_5-632010/) viitattu (3.6.2023).

## **Lehdet**

*Aamulehti*  
*Helsingin Sanomat*  
*Herättäjä*  
*Huvudstadsbladet*  
*Ilkka*  
*Ilta-Sanomat*  
*Kainuun sanomat*  
*Kansakoulun lehti*

*Kansan uutiset*  
*Kasvatus ja koulu*  
*Keskipohjanmaa*  
*Keskisuomalainen*  
*Kotimaa*  
*Kouvolan Sanomat*  
*Kristillinen kasvatus*  
*Länsi-Savo*  
*Liitto*  
*Maaseudun Sanomat*  
*Opettajain lehti*  
*Päivän Sanomat*  
*Savo*  
*Seurakuntalainen*  
*Suomen Kuvalehti*  
*Suomen Sosialidemokraatti*  
*Suomenmaa*  
*Teinilehti*  
*Työläisnuorisio*  
*Uusi Suomi*  
*Vapaa-ajattelija*  
*Vartija*  
*Warkauden lehti*

### Mediahaastattelut

*Aamulehti* 21.4.1967. Kehityksen kannustin vai jarru. Oiva Virkkala.  
*Aamulehti* 22.4.1967. Yksipuolista ja epäreaalista. Ilkka-Christian Björklund.  
*Helsingin Sanomat* 22.5.1992. Arvoja on hyvä pohtia eikä pöntätä. Jaana Venkula.  
*Helsingin Sanomat* 7.2.1992. Piispa Huovinen säilyttäisi uskonnon kouluopetuksessa. Eero Huovinen.  
*Helsingin Sanomat* 6.1.1996. Arkkipiispa yhdistäisi lukiossa elämäntutkimusaineet – Muutama vuosi sitten kirkko torjui kaikille yhteisen etiikan opetuksen. Jukka Sarjala.  
*Helsingin Sanomat* 12.9.2010 Henna Virkkunen: Koulujen ja oppilaiden on syytä erikoistua. Henna Virkkunen.  
*Helsingin Sanomat* 23.10.2010 Virkkunen ei aio esittää etiikkaa koulun uudeksi oppiaineeksi. Henna Virkkunen.  
*Kotimaa* 10.8.1948. Yhteistyöhön vapauden pohjalla. Reino Oittinen.  
*Kotimaa* 28.4.1967. Uskonnonopetus polttopisteessä. Martti Ruutu, Simo Kiviranta, Anna-Maija Louhivuori, Vesa Nikunen.  
*Kotimaa* 12.5.1967. Arkkipiispan kannanotto uskonnonopetuskysymyksessä: Jos kristinuskon vaikutusta heikennetään, viedään pohjaa pois todelliselta demokratialta. Martti Simojoki.  
*Kotimaa* 17.1.1969. Uskonnonopetus uudessa koulussa – Kansanedustajat tentissä. Erkki Hara.  
*Kotimaa* 4.2.1992. Uskonnonopettajain liiton puheenjohtaja puolustaa tunnustuksellista opetusta: Uskonto on äidinkieltä, uskontotieto esperantoa. Hannu Välimäki.  
*Kotimaa* 11.2.1992. Piispa Eero Huovinen: uskonnon opetuksesta hyötyä yhteiskunnalle. Eero Huovinen.  
*Kotimaa* 5.5.1992. Uskonnonvapaus antaa oikeuden myös uskonnon opettamiseen: Arkkipiispa John Vikströmin mielestä uskonnonopetusta supistava tuntijakoehdotus tulkitsee vanhakantaisesti uskonnonvapautta. John Vikström.  
*Kotimaa* 5.6.1992. Uskonnon tuntijakoon tullut paljon kiihkeitä kannanottoja. Eero Nurminen.

- Kotimaa* 27.10.2010. Häkkinen: ”Uskonnonopetus tukee lapsen ja nuoren identiteettiä”. Seppo Häkkinen.
- Kotimaa* 16.12.2010. Uskonnonopetus olisi saanut siipeensä. Hannu Koskinen.
- Kotimaa* 11.4.2011 Keskustan Oinonen: Kansakunta vaarassa tuhoutua. Lauri Oinonen.
- Kotimaa* 26.09.2011. Sisäministeri Räsänen: Uskonnonopetus ei saa kärsiä uudistuksessa. Päivi Räsänen.
- Kotimaa* 14.11.2011 Uskonnonopettajien puheenjohtaja: Etiikka ei nouse arvotyhjiöstä. Hannu Koskinen.
- MTV3 07.10.2009. Uskonnon opetusta ei pidä jättää kirkkojen takahuoneisiin. Jyri Komulainen.
- YLE 3.5.2010. Etiikan opetuksen irrottaminen uskonnosta arveluttaa Paarmaa. Jukka Paarma.
- YLE 3.6.2010. Etiikantunnit toisivat peruskouluun filosofian tuulahduksia. Pekka Elo.
- YLE 2.1.2012. Radion Ykkösaamu: Etiikkaa kouluihin ja tupakat piiloon. Jukka Gustafsson, Jyri Komulainen ja Tuukka Tomperi.

### Lehtikirjoittelu

- Aattonen, T. 1952. Lain ja asetuksen raja oppikoululainsäädännössä. *Kasvatusopillinen aikakauskirja* 1952, 169–174.
- Ahava, A. 1967. Keskustelupuheenvuoroja uskonnonopetuksesta. Kymmenen teesiä. *Kotimaa* 19.5.1967.
- Akar, S. 2007. Uskontojen opetus kouluissa on lopetettava. *Helsingin Sanomat* 26.8.2007.
- Appelqvist, O. 1967. Teiniliitto ja uskonnonopetusvetoomus. *Teinilehti* 19.4.1967.
- Aro, K. K. 1919. Kansalaiskasvatuksesta. *Vartija* 1919, 51–54.
- Arola, A. 1992. Katsomusaineiden kehittämiseksi nyt hyvät lähtökohdat. *Kotimaa* 3.4.1992.
- Aula, O. 1989. Katsomukselliset kurssit yhdeksi kouluaineeksi. *Helsingin Sanomat* 10.12.1989.
- Aula, O. 1992a. Etiikka osa koulun uskontoa. *Helsingin Sanomat* 11.3.1992.
- Aula, O. 1992b. Koulun jokainen opettaja voi olla eettinen kasvattaja. *Helsingin Sanomat* 13.4.1992.
- Björkstrand, G. 1992a. Uskonto ja katsomustieto – tulevaisuuden oppiaine. *Helsingin Sanomat* 1.3.1992.
- Björkstrand, G. 1992b. Nykymuotoinen uskonnonopetus on aikansa elänyt ainakin uudistuvassa lukiossa. *Helsingin Sanomat* 2.11.1992.
- Castrén, Z. 1907. Uskonto ja vapaa ajatteleva. *Nuori Suomi* 21/1907, 165–167.
- Castrén, Z. 1908. Maailemankatsomuksen etsimisen tarpeellisuus. *Vartija* 9/1908, 516–534.
- Castrén, Z. 1922a. Pakollinen moraalinen opetus. *Helsingin Sanomat* 27.1.1922.
- Castrén, Z. 1922b. Pakollinen moraalinen opetus. *Helsingin Sanomat* 26.2.1922.
- Castrén, Z. 1922c. Siveysoppi koulun opetusaineena. *Helsingin Sanomat* 3.–4.5.1922.
- Charpentier, P. 1961. Onko eettisyys ihmisestä? *Vapaa-ajattelijat* 5 ja 6/1961, 172–173.
- Eerolainen, J. 1995. Etiikka voisi korvata uskonnon. *Helsingin Sanomat* 21.11.1995.
- Etelälahti, E. 1922. Vakava asia. *Opettajain lehti* 1922, 177–178.
- Eräs kasvattaja 1967. Tarvitaanko uskonnonopetusta kouluissa. *Kouvolan Sanomat* 12.4.1967.
- Haavio, M. 1965. Uskonnonopetuksen asema koulun kasvatuskokonaisuudessa. *Kasvatus ja koulu* 5/1965, 212–218.
- Harva, U. 1963. Kirkko ja valtio. *Luotain* 1/1963, 15–18.
- Harva, U. 1964. Etiikan opetus oppikoulussa. *Kasvatusopillinen aikakauskirja* 3/1964, 185–193.
- Harva, U. 1967a. Miksi allekirjoitin puheenvuoron. *Kotimaa* 9.5.1967.
- Harva, U. 1967b. Taistelu uskonnon ja etiikan opetuksesta. *Aamulehti* 27.11.1967.
- Hautala, H. 1966. Uskonnon merkityksestä ja asemasta demokratisoituneessa yhteiskunnassa. *Oulun ylioppilaslehti* 30.9.1966.
- Huvudstadsbladet* 23.3.1922 Moralundervisningen i skolorna.
- Helsingin Sanomat* 25.2.1922 Kiihoitus siveydenopetusta vastaan.

- Helsingin Sanomat* 27.5.1922 Kansallisen Edistyspuolueen vaalijulistus.
- Helsingin Sanomat* 2.6.1922 Opettajat ja siveysoppikysymys.
- Helsingin Sanomat* 23.2.1992 Neuvottelukunta vaatii uskonnon opetuksen turvaamista.
- Helsingin Sanomat* 7.5.1992 Isohookana-Asunmaa rauhoitteli kirkolliskokousta: Uskonnonopetusta ei pidä ratkaista keinotekoisesti.
- Helsingin Sanomat* 12.12.2009 Koulussa pitäisi opettaa etiikkaa.
- Helsingin Sanomat* 15.12.2009 Etiikan opetus ei ratkaisisi koulun ongelmia.
- Helsingin Sanomat* 16.8.2010 Ulla Rajavuori ja Jaana Silvennoinen: Lapsi on unohtunut tuntijakoehdotuksessa.
- Helsingin Sanomat* 7.9.2010 Tarja M. Itkonen: Uskonnon opetuksen asemaa ei saa heikentää.
- Helsingin Sanomat* 22.10.2010 Etiikkaa ja draamaa opetetaan jo peruskoulussa.
- Helsingin Sanomat* 27.10.2010 Tuntijakoesityksen korjaukset eivät kelpaa keskustalle.
- Helsingin Sanomat* 28.10.2010 Valinnaisuuden määrä hiertää.
- Helsingin Sanomat* 14.11.2011 Vanhemmat: Lisää liikuntaa.
- Hemanus, P. 1967a. Uskonnonopetus ja tasapuolisuus. *Vartija* 4/ 1967, 6–8.
- Hemanus, P. 1967b. Keskustelupuheenvuoroja uskonnonopetuksesta. *Kotimaa* 9.5.1967, 4.
- Herättäjä* 20.1.1922 Kirkkopäivät.
- Herättäjä* 17.2.1922 Kristikansa ja nykyhetken kysymykset.
- Herättäjä* 24.2.1922 Kansalaiskokous Mynämäellä.
- Herättäjä* 17.3.1922 Ruotsalaisen kirkkokansan julistukset.
- Herättäjä* 24.3.1922 Uskonnonvapaus ja uskonnoton siveysoppi.
- Herättäjä* 24.3.1922 Tunnustuksettomasta siveysopista vieläkin.
- Herättäjä* 7.4.1922 Uskonnoton siveysopin vaarallisuus.
- Herättäjä* 5.5.1922 Kansakouluopettajiemme mielipide uskonnon ja siveysopin opetuksessa.
- Ilkka* 11.3.1922 Siveysopin opetus ja kansan tarve.
- Ilkka* 14.3.1922 Siveysopin opetus ja kansan tarve.
- Ilkka* 1.6.1922 Maalaisliiton vaalijulistus.
- Ilta-Sanomat* 18.4.1967 Pääkirjoitus.
- Immonen, J. 1961. Uskonnon moraalin rappiokuvia. *Vapaa-ajattelijä* 7/1961, 194–196.
- Ingman, L. 1922a. Uuden vuoden alkaessa. *Vartija* 1/1922, 1–4.
- Ingman, L. 1922b. Oppikoulujen siveydenopetus. *Uusi Suomi* 21.1.1922.
- Ingman, L. 1922c. Pakollinen uskonnoton siveydenopetus. *Uusi Suomi* 2.3.1922.
- Iskala, M. 1967a. Tasapuolisuus ei ole tyhjiö. *Vartija* 4/1967.
- Iskala, M. 1967b. Erotetaanko siveysopin opetus uskonnotosta. *Kristillinen kasvatus* 4/1967, 76.
- Iskala, M. 1967c. Uskonnonopetuksen puolustus. *Kristillinen kasvatus* 2/1967, 27–28.
- Itkonen, T. M. 2010. Uskonnon opetuksen asemaa ei saa heikentää. *Helsingin Sanomat* 7.9.2010.
- Junttila, V. 1967. Keskustelua uskonnonopetuksesta tarvitaan. *Vapaa-ajattelijä* 1/1967, 157–160.
- ”Jussi” 1965. Vastine Luotaimessa 5/1965 julkaistuun Vasaman kirjoitukseen. *Kotimaa* 22.10.1965.
- Juurmaa, J. 1967. Millainen Jumala lapselle. *Suomen kuvalehti* 1/1967 7.1.1967, 15–18.
- Juuso, H. ja Tomperi, T. 2010. Lasten filosofointi syventäisi kouluopetusta. *Helsingin Sanomat* 18.3.2010.
- Jonzon, B. 1967. Järki vai omatunto. *Opettajain lehti* 9.9.1967, 10–13.
- Järvinen, J. 1920. Mitenkä lasta ympäröivää luontoa... *Kansakoulun lehti* 1920, 193.
- Kaikkonen, E. 1967. Puheenvuoro keskustelussa uskonnonopetuksesta. *Kotimaa* 7.4.1967.
- Kaila, E. 1917. ”Kristinuskon sosiaalinen tehtävä nykyaikana”. Esitelmä. *Aika* 1917, 173–175.
- Kainonen, E. 1967. Keskustelua uskonnonopetuksesta. *Kotimaa* 28.4.1967.
- Kakko, E. 1967. Kehittyvä uskonnonopetus. *Ilta-Sanomat* 19.4.1967.
- Kasvatus ja koulu 1920. *Kasvatus ja koulu* -lehden juhlaulkaisu ylijohdaja Mikael Soinisen kuusikymmenvuotispäivänä 1920.
- Keränen 1922. Siveysoppi kansakoulussa. *Opettajain lehti* 1922, 745–747.

- Kiertokatsaus 1914. Yleisen siveysopin opetus seminaareissa. *Kansakoulun lehti* 1914, 236–239.
- Kippola, A. 1966. Miksi hylkäsin kristinuskon. *Oulun ylioppilaslehti* 30.9.1966.
- Komulainen, J. 2007. Uskontojen opetusta kouluissa on lisättävä. *Helsingin Sanomat* 19.8.2007.
- Koponen, P. 1967. Uskonnon opetus ja mielenterveys. *Vapaa-ajattelija* 1/1967, 22.
- Kotimaa* 22.6.1921 Opettajien ja seminaarilaisten kristillinen kesäkokous.
- Kotimaa* 10.1.1922 Kirkkopäivien kokoontuessa.
- Kotimaa* 1.2.1922 Pakollisesta uskonnottoman siveysopin opetuksesta.
- Kotimaa* 14.2.1922 Kristikansa – pysy valveilla.
- Kotimaa* 17.2.1922 Kirkkokansan lähetystö eduskuntaryhmien puheilla.
- Kotimaa* 3.3.1922 Kirkkokansa ja pakollinen uskonnoton siveysopin opetus.
- Kotimaa* 14.3.1922 Ruotsalaisen kirkkokansan ohjelma.
- Kotimaa* 18.4.1922 Kirkkokansa ja tulevat eduskuntavaalit.
- Kotimaa* 2.5.1922 Maamme kansakouluopettajiston kanta uskonto- ja siveysoppikysymykseen.
- Kotimaa* 30.5.1922 Valtiolliset puolueet ja kirkkokansan ohjelma.
- Kotimaa* 9.6.1922 Maalaisliiton ohjelma uskontokysymyksessä.
- Kotimaa* 9.6.1922 ja 16.6.1922 Edistyspuolue ja siveysopetus.
- Kotimaa* 16.6.1922 Kristikansan vaalivalmistelu.
- Kotimaa* 10.10.1922 Siveysoppiako vai uskontoa.
- Kotimaa* 17.8.1965 Uhattu uskonnonopetus.
- Kotimaa* 14.4.1967 Jumalanpelko – viisauden vai hulluuden alku?
- Kotimaa* 14.1.1968 Näkökulmia.
- Kotimaa* 16.2.1968 Pääkirjoitus: Uskonnonopetus ratkaisuvaiheessa.
- Kotimaa* 1.3.1968 Julkilausuma uskonnonopetuksen puolesta.
- Kotimaa* 27.5.1968 Pääkirjoitus: Uudistuva koulu.
- Kotimaa* 17.1.1969 Uskonnonopetus uudessa koulussa – Kansanedustajat tentissä.
- Kotimaa* 21.2.1992 Nuoret kyllä löytävät tien Jumalan ja sanan luo.
- Kotimaa* 17.3.1992 Uskonnonopetus säilyy, minimimäärä arveluttaa.
- Kotimaa* 17.3.1992 Lukioon vain yksi kurssi tunnustuksellista opetusta. Peruskoulun uskonnonopetus lähes ennallaan.
- Kotimaa* 20.3.1992 Hiippakunnat vastustavat uskonnonopetuksen vähentämistä.
- Kotimaa* 8.5.1992 Kirkolliskokous ei tyydy yhteen uskonnonkurssiin lukiossa: Uskontoa opetettava vähintään kolme kurssia.
- Kotimaa* 5.6.1992 Uskonnon tuntijakoon tullut paljon kiihkeitä kannanottoja.
- Kotimaa* 8.9.1992 Opetushallituksen ylijohtaja Samuel Lindgren uskoo, että tuntijakotyöryhmän ehdotus ei toteudu. Arvokeskustelu tärkeää nyky-yhteiskunnassa.
- Kotimaa* 20.4.1993 Opetussuunnitelmissa ilmaista selvästi kristillinen arvopohja.
- Kotimaa* 19.10.2010 Uskontojen johtajat vetoavat uskonnonopetuksen puolesta.
- Kotimaa* 25.11.2010 Kansalaiset vetosivat uskonnonopetuksen puolesta.
- Kotimaa* 28.01.2011 Vasemmistoliitto ja Vihreät luopuisivat nykymuotoisesta uskonnonopetuksesta.
- Kotimaa* 15.4.2011 Ehdokkaiden kantoja uskonnonopetukseen selvitetty.
- Kulovaara, L. 1967. Viidesluokkalaisten käsityksiä uskonnonopetuksesta. *Teinilehti* 24.5.1967.
- Kyöstiö, O. 1966. Koulu ja uskonnonopetus. *Oulun ylioppilaslehti* 16.9.1966.
- Kyöstiö, O. 1967. Askel eteenpäin koulunuudistuksessa. *Kasvatusopillinen aikakauskirja* 1/1967, 4.
- Kähkönen, E. 1973a. Uskonnonopetuksen diskriminoinnin syyt ja ilmentymiä. *Kristillinen kasvatus* 3/1973, 94–106.
- Kähkönen, E. 1973b. Uskonnonopetusta syrjitään – miksi? *Helsingin Sanomat* 20.9.1973.
- Käpylä, M. 1995. Uskonnon opetuksen sanoma: usko auktoriteetteja, älä ajattele. *Helsingin Sanomat* 16.11.1995.
- Kääriä, L. 1967. Millä hävitettävät arvot korvataan? *Uusi Suomi* 20.4.1967.

- Liukko, J. 1922. Siveysoppia. *Opettajain lehti* 1922, 213–214, 644–646.
- Luoma, M. 1963a. Uskonto ja moraalit. *Luotain* 2/1963, 15–23.
- Luoma, M. 1963b. Westermarck ja kristinuskot. *Luotain* 2/1963, 5–14.
- Luoma, M. 1963c. Kristillisen etiikan umpikuja. *Katsaus* 2/1963, 7–11.
- Luoma, M. 1964a. Eettisen kasvatuksen ongelmasta. *Vartija* 1/1964, 33–35.
- Luoma, M. 1964b. Kirkko keskustelun kohteena ja sen tukahduttajana. *Luotain* 2/1964, 24–29.
- Luoma, M. 1966a. Kristinuskot vai humanismit. *Katsaus* 5–6/1966, 11–15.
- Luoma, M. 1966b. Moderni kansainvälinen humanismit. *Luotain* 2/1966, 8–16.
- Luoma, M. 1967b. Uskonnonopetus koulussa. *Aamulehti* 23.4.1967.
- Luoma, M. 1967c. Keskustelua uskonnonopetuksesta. *Kotimaa* 28.4.1967.
- Luoma, M. 1967d. Keskustelupuheenvuoroja uskonnonopetuksesta. *Kotimaa* 9.5.1967.
- Luoma, M. 1967e. "Omituinen vetoomus". Luoman vastine. *Kotimaa* 4.4.1967.
- Luukkainen, J. 2010. Voisiko opettaa uskontokritiikkiä? *Helsingin Sanomat* 30.10.2010.
- Manninen, R. 1967. Kirjeitä toimittajalle: Lapset ja uskonto. *Suomen kuvalehti* 4.3.1967.
- Mantere, O. 1914a. Eräitä siveyskasvatusopin pääkysymyksiä. *Kasvatus ja koulu* 1914, 227–228.
- Mantere, O. 1914b. Siveysopetuksesta. *Kasvatus ja koulu* 1914, 326–330.
- Mattila, J. O. 1992. Eettinen kasvatus yhtenäiseksi. *Helsingin Sanomat* 22.3.1992.
- Miettinen, M. 1967. Tunnustukseton uskonnonopetus. *Uusi Suomi* 23.4.1967.
- Nikunen, V. 1964. Ongelmallinen uskonnonopetus. *Vartija* 1/1964, 30–32.
- Niskanen, E. 1967. Puheenvuoroja uskonnonopetuksesta. *Uusi Suomi* 23.4.1967.
- Nurmiranta, A. 1922. Uskonto- ja siveysoppikysymyksestä kansakoulun siveysopetuksessa. *Opettajain lehti* 1922, 775.
- Oikarinen, L. 1995. Uskonnon opetus on rakentavaa ja kriittistä. *Helsingin Sanomat* 21.11.1995.
- Oksala, K. 1924. Mikael Soininen. Eripainos *Kasvatus ja koulu* -aikakauskirjasta 1924, 2.
- Ollilainen 1922. Koulujemme siveellisyysovetushankkeet. *Opettajain lehti* 1922, 81–82.
- Paastela, J. 1967. Uskonnon opetus uudessa peruskoulussa. *Vapaa-ajattelija* 1/1967, 20–21.
- Palmu, H. 1967. Uskonnonopetuskiistan aseista ja asenteista. *Teinilehti* 19.4.1967.
- Pentikäinen, J. 1992. Pääkirjoitus: Lukiossa tulisi olla riittävästi tilaa humanistisille aineille. *Helsingin Sanomat* 30.5.1992.
- Pihkala, H. ja Salonen, T. 1995. Uskonnonopettajia aliarvioitiin. *Helsingin Sanomat* 21.11.1995.
- Puheenvuoro 1967. Puheenvuoro demokratiasta, yksilönvapaudesta ja tasa-arvoisuudesta. *Teinilehti* 5.4.1967.
- Pöyhönen, V. 1973a. Ajankohtaisia koulutuspoliittisia näkymiä. *Kristillinen kasvatus* 2/1973, 64–65.
- Pöyhönen, V. 1973b. Kirkko ja uskonnonopetus. Eräitä näkökohtia kirkkojen suhteesta koulunuudistukseen ja uskonnonopetukseen. *Kristillinen kasvatus* 3/1973, 81–84.
- Pöyhönen, V. 1974. Uskonnonopetus ja yleissivistävä koulutus: liite kouluhallituksen uskonnon opetuksen työryhmän muistioon. *Kristillinen kasvatus* 2/1974, 53–59.
- Raikamo, M. 1967. Uskonnon opetus vihaan tai pelkoon taikka rakkauteen. *Teinilehti* 17.5.1967.
- Reinilä, V. 1992. Uskonnon opetusta ei saa vähentää. *Helsingin Sanomat* 22.10.1992.
- Rosenqvist, A. R. 1921a. Aikamme kulttuuri ja sosiaalis-eettinen kasvatus. *Kasvatus ja koulu* 5/1921, 202–210.
- Rosenqvist, A. R. 1921b. Aikamme kulttuuri sekä individuaalinen ja sosiaalinen pedagogiikka. *Kasvatus ja koulu* 6/1921, 241–253.
- Rosenqvist, G.G. 1922a. "Siveysopin" tekemisestä pakolliseksi oppiaineeksi kansakouluissa. *Kasvatus ja koulu* 1922, 34–39.
- Räsänen, P. 1966. Kirkko – savijalkajättiläinen. *Oulun ylioppilaslehti* 30.9.1966.
- Salmela, A. 1968. Diktaattorin poliittinen koulu. *Uusi Suomi* 1.2.1968.
- Salonen, A. 1967. Uskonnonopetus uudistuvassa koulussa. *Suomen Sosialidemokraatti* 19.11.1967.
- Seppo, S. 1967a. Poimintoja käytännöstä. *Kotimaa* 19.5.1967.

- Seppo, S. 1967b. Keskustelua uskonnonopetuksesta. *Kotimaa* 28.4.1967.
- Seppo, S. 1968. Uskonnonopetuksen muuttuvasta asemasta. *Kasvatus ja koulu* 1/1968, 18–23.
- Seurakuntalainen*. 3.11. 2010 Ministeri otti vastaan uskonnonopetusvetoomukset
- Simojoki, M. 1967. Elinjuurta ei pidä katkaista. Esitelmä laajennetussa piispankokouksessa, vastaus 59:n puheenvuoroon. *Opettajain lehti* 23 3.6.1967.
- Simojoki, M. 1973. Miksi kirkko on kiinnostunut uskonnonopetuksesta? *Kristillinen kasvatus* 4/1973, 131–32.
- Simolin, A. 1922, Moralundervisningen i skolorna. *Hufvudstadsbladet* 23.3.1922.
- Sipponen, A. 1965. Kristillisen etiikan valo- ja varjopuolista. *Vapaa-ajattelijä* 3/1965, 62–63.
- Soininen, M. 1922a. Siveysopin opetus koulussa. *Kasvatus ja koulu* 1/1922, 1–15.
- Soininen, M. 1922b. Miten ja miksi siveysopin opetusta vastustetaan? *Helsingin Sanomat* 31.3. 1922.
- Soininen, M. 1922c. M. Soinisen kirje Kotimaan toimitukselle. *Kotimaa* 7.3.1922.
- Soininen, M. 1922d. M. Soinisen kirje Kotimaan toimitukselle. *Kotimaa* 14.3.1922.
- Soininen, M. 1922e. Mieltien rauhoittamiseksi. *Helsingin Sanomat* 1.3.1922.
- Soveri, A.J.1919. Olisiko meillä jotakin opittavaa uskonnon sijaan asetetusta koulusiveysopista? *Vartija* 1919, 40–50.
- Strömmer, K. 1967a. Miksi objektiivista uskontotietoutta? *Kotimaa* 14.4.1967.
- Strömmer, K. 1967b. Keskustelupuheenvuoroja uskonnonopetuksesta. *Kotimaa* 9.5.1967.
- Sundqvist, U. 1973. Uskonnonopetus – mitä hyötyä yhteiskunnalle ja yksilölle? Puhe uskonnonopettajien konferenssissa 3.2.1973 Vaasassa. *Kristillinen kasvatus* 2/1973, 43–45.
- Suomen Sosialidemokraatti* 19.5.1922 Suomen Sosialidemokraattisen Puolueen vaaliohjelma.
- Takala, A. 1963. Eettisen kasvatuksen ongelmista. *Vartija* 6/1963, 244–251.
- Takala, A. 1964. Lisänäkökohtia eettisestä kasvatuksesta ja uskonnonopetuksesta. Vastaus lehtori Nikuselle ja tohtori Luomalle. *Vartija* 1/1964, 35–38.
- Takala, A. 1968. Eettisestä kasvatuksesta peruskoulussa. *Kasvatus ja koulu* 1/1968, 2–17.
- Tamminen, K. G. 1918. Piirteitä Fr. W. Foersterin kasvatustieteen opista. *Kansakoulun lehti* 1918, 232–233.
- Tamminen, K. 1967c. Uskontopedagogiset päivät: esitelmä Murrosaijoja. *Kristillinen kasvatus* 5/1967, 101.
- Työläisnuoris* 17.3.1922 Nuorison osuus vaalitaistelussa.
- Työläisnuoris* 14.4.1922 Työläisnuoris agitatsioonityöhön ehdotetun kirkon ja valtion eron hyväksi.
- Työläisnuoris* 9.6.1922 Vaara uhkaa opetusoloja.
- Työläisnuoris* 16.6.1922 Nuoris vaalitaisteluun.
- Turun Sanomat* 8.3.1922 Siveysopin opetus koulussa. Merkillistä, aiheetonta melua.
- Toivio, J. 1967. Uskonnonopetuksen asema ja kehityssuunta muuttuvassa yhteiskunnassa. *Savo* 19.4.1967; 20.4.1967; 21.4.1967.
- Turkulainen, O. Demokratian opetus vapaaehtoiseksi – vetoamus. *Teinilehti* 24.5.1967.
- Uusi Suomi* 17.2.1922 Siveysopin opetus kouluissa.
- Uusi Suomi* 14.5.1922 Kansallisen kokoomuspuolueen vaaliohjelma.
- Waris, H. 1963. Yhteiskunnan muutos ja uskonnonopetus. *Vartija* 2/1963, 64–68.
- Vikström, J. 1974a. Mitä kirkko odottaa koulun uskonnonopetukselta? Esitelmä ruotsinkielisten uskonnonopettajien päivillä Porvoossa 16.2.1974. *Kristillinen kasvatus* 1/1974, 31–34.
- Vikström, J. 1974b. Koulun kasvatustyö ja ihmisen usko – mitä ihanteita koulun tulee antaa? Puhe Pietarsaaren kirkkopäivillä 9-11.8.1974. *Kristillinen kasvatus* 4/1974, 108–112.
- Virkkunen, P. 1910. Friedrich Wilhelm Foerster, nykyajan reformipedagogi. *Aika* 1910, 264–279.
- Virkkunen, P. 1918. Pidättävien voimien tarve. *Kasvatus ja koulu* 1917–1918, 85–86.
- Virkkunen, P. 1922a. Miksi vastustan siveysopetuksen pakollisuutta? Professori M. Soinisen kirjoitelman johdosta. *Kasvatus ja koulu* 2/1922, 39–51.
- Virkkunen, P. 1922b. Kysymys siveysopetuksen asemasta koulussa. *Kasvatus ja koulu* 3/1922, 81–97.
- Virkkunen, P. 1922c. Uusi ehdotus uskonnon ja siveysopin järjestämiseksi. *Uusi Suomi* 7.10.1922.
- Virkkunen, P. 1922d. Uskonnon- ja siveysopetus kansakouluissamme. *Kotimaa* 12.9.1922.

- Virkkunen, P. 1922e. Keskustelua ylijohtaja M. Soinisen ajamasta siveysopetuksesta. *Uusi Suomi* 6.4.1922.
- Virkkunen, T. P. 1966. Miksi koulussa opetetaan kristinuskoa? *Oulun ylioppilalehti* 14.10.1966.
- Virkkunen, T. P. 1967a. Miten perustelemme siveellisyyttä koulukasvatuksessa. *Kristillinen kasvatus* 5/1967, 105–107.
- Virkkunen, T. P. 1967b. Puheenvuoro: Uskonnonopetuksesta. *Uusi Suomi* 21.4.1967.
- Virkkunen, T. P. 1967c. Peruskoulun uskonnonopetus. *Teinilehti* 3.5.1967.
- Virkkunen, T. P. 1967d. Keskustelua uskonnonopetuksesta. T.P. Virkkusen vastaus Luomalle. *Kotimaa* 28.4.1967.
- Viro, V. 1967. Uskonnon opettamisesta lapsille. *Päivän Sanomat* 9.4.1967.
- Virrankoski, O. ja Laitila, E. 1995. Uskonnon opetus pois kouluista – entä mitä sen aineen tilalle? *Helsingin Sanomat* 12.11.1995.
- Voipio, Väinö 1964a. Mitä uutta vanhan sijaan I. *Suomen Sosialidemokraatti* 9.12.1964.
- Voipio, Väinö 1964b. Mitä uutta vanhan sijaan II. *Suomen Sosialidemokraatti* 11.12.1964.
- Voipio, Väinö 1967. Uskonnonopetuksen tavoite. *Uusi Suomi* 23.4.1967.
- Voipio, P. 1967. Uskonnonopetus, ateismi, marksismi. Vakavia sanoja vakavista asioista. *Turun Sanomat* 26.4.1967.
- Voipio, Voitto. 1967. Kirjeitä toimittajalle: Uskonnonopetuksen seuraukset. *Suomen kuvalehti* 4.2.1967.
- Volanen, R. Tarvitaanko uskonnonopetusta. *Teinilehti* 3.5.1967.
- Vornamo, V. 1967. Kouludemokratia – anarkiaa vaiko yhteisvastuuta. *Opettajain lehti* 11.11.1967, 6–7.
- Warkauden Lehti* 2.4.1967 Uskonnon opetusko yli laidan?
- Warkauden Lehti* 13.4.1967 Häikäilemätöntä painostusta.
- Väljjarvi, J. 1989. Mitä yleissivistyksellä tarkoitetaan? *Tiedepolitiikka* 2/1989, 3.
- Ylikoski, E. 2010. Peruskoulun siirryttävä uskonnosta etiikkaan. *Kansan uutiset* 25.8.2010.

## Aikalaiskirjallisuus

- Ahava, A., Iisalo, T., Iskala, M., Kaikkonen, E., Korhonen, A., Koskimaa, A., Lyyra, L., Salminen, J., Toiviainen, K. ja Vesa, L. 1970. *Uudistuva uskonnonopetus: Uskonnonopetuksen käsikirja*. Helsinki: WSOY.
- Aho, E. 2011. Suuren koulu-uudistuksen haasteet. Teoksessa Villa, J. (toim.) *Uskonnonopetus uhattuna. Puheenvuoroja koulun ja suomalaisen arvopohjan suunnasta*. Helsinki: Katharos, 80–90.
- Eerolainen, J. 1993. Koulun yhteiset tavoitteet – elämänkatsomustiedon ja filosofian opetuksen tavoitteet. Teoksessa Tella, S. (toim.) *Mikä ihmeen humaani ihminen? Ainedidaktiikan symposiumi Helsingissä 5.2.1993*. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia 117, 34–43.
- Elo, P. ja Savolainen, J. 1997. Valistus, moderni ja toive globaalista etiikasta. Teoksessa Elo, P., Väyrynen, G. ja Airaksinen, T. (toim.) *Humanistin maailmanetiikka*. Helsinki: Suomen humanistiliitto, 116–155.
- Elo, P. 1997. Demokratian hyveet. Teoksessa Elo, P., Väyrynen, G. ja Airaksinen, T. (toim.) *Humanistin maailmanetiikka*. Helsinki: Suomen humanistiliitto, 56–107.
- Elo, P. 2003. Hyvyyden opettaminen. Teoksessa Elo, P., Heinlahti, K. ja Kabata, M. (toim.) *Hyvän elämän katsomustieto. Filosofian ja elämänkatsomustiedon opettajat (FETO) ry:n vuosikirja*. Helsinki: FETO, 154–164.
- Elo, P. 1992. Olisiko kansalasetiikan opetus auttanut Sokratesta selviytymään eli kohti uutta etiikkaa Suomessa. Teoksessa Seppo Tella (toim.) *Joustava ja laaja-alainen opettaja*. Tutkimuksia



100. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos, 96–103.
- Elo, P. 1993. Koulun mahdollisuudet hyvään. Teoksessa Airaksinen, T., Elo, P., Helkama, K. ja Wahlström, B. *Hyvän opetus. Arvot, arvokeskustelu ja eettinen kasvatus koulussa*. Helsinki: Painatuskeskus, 70–94.
- Foerster, Fr. W. 1909. *Koulu ja luonteenkasvatus*. Suom. Oskari Mantere. Porvoo: WSOY.
- Foerster, Fr. W. 1931. *Nuorison kasvatus. Kirja vanhemmille, opettajille ja papeille*. Suom. Oskari Mantere. Porvoo: WSOY.
- Gummerus, J. 1922. Kirkkomme kansan elävöittäjänä. *Elävä kirkko. Esitelmää, puheita ja alustuksia kolmansilla suomalaisilla kirkkopäivillä Viipurissa tammikuun 10.–12. päivänä 1922*. Porvoo: WSOY.
- Haavio, M. 1941. *Kansakoulun uskonnonopetuksen siveellinen kasvatustehtävä nykyisen tutkimuksen valossa*. Jyväskylä: Gummerus.
- Haavio, Martti 1950. *Koulun uskonnonopetuksen rakenne ja henki*. Jyväskylä: K.J.Gummerus OY.
- Hallamaa, J. 2011. Hyvää elämää oppimassa – miten etiikkaa olisi opetettava koulussa? Teoksessa Villa, J. (toim.) *Uskonnonopetus uhattuna. Puheenvuoroja koulun ja suomalaisen arvopohjan suunnasta*. Helsinki: Katharos, 156–159.
- Harva, U. 1977. *Uskonnon ja etiikan opetuksen vaihtoehtoja*. Tutkimuksia. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitos 54.
- Hela, M. 1955. *Luonteenkasvatuksen etiikka*. Porvoo: WSOY.
- Honkala, S. *Miksi holokaustia pitää opettaa*. <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/miksi-holokaustia-pitaa-opettaa> (viitattu 1.4.2022).
- Honko, L., Kansanaho, E. ja Kauppi, P. 1971. *Uskonnonopetuksen linjanvetoa*. Keuruu: Otava.
- Iivonen, P. ja Pöyhönen, V. 2011. Uskonnonopetus on suomalaista sivistystä. Teoksessa Villa, J. (toim.) *Uskonnonopetus uhattuna. Puheenvuoroja koulun ja suomalaisen arvopohjan suunnasta*. Helsinki: Katharos, 26–45.
- Itälä, J. 2011. Kirkko mukaan peruskoulua rakentamaan. Teoksessa Villa, J. (toim.) *Uskonnonopetus uhattuna. Puheenvuoroja koulun ja suomalaisen arvopohjan suunnasta*. Helsinki: Katharos, 113–117.
- Jokinen, V. 1906. *Uskonto yksityisasiaksi*. Tampere: Tampereen työväen sanomalehti-osakeyhtiö.
- Kaila, E. 1922. *Kristillinen siveysoppi kouluja varten*. Helsinki: Otava.
- Kaila, E. 1923. *Uskonnonvapauslaki. Sen voimaantuleminen maassamme ja lähimmät seuraukset. Opas uskonnonvapauslain soveltamiseen*. Helsinki: Otava.
- Kansakoulun opetussuunnitelmakomitea 1916. *Kansakoulun opetussuunnitelmakomitea 1916. Sen toiminta ja suuntaviivoja kansakoulun uudistamiseksi*. Helsinki: Keisarillisen senaatin kirjapaino.
- Kansanaho, E. 1967. Koulun uskonnonopetus ja kirkon tunnustus. Teoksessa *Kristillinen usko ja kirkko ajassamme. Suomen piispojen synodaalikirja*. Porvoo, Helsinki: WSOY 1967, 42–67.
- Kansanaho, E. 1971. Miksi kirkko on kiinnostunut uskonnonopetuksesta? Teoksessa Honko, L., Kansanaho, E. ja Kauppi, P. *Uskonnonopetuksen linjanvetoa*. Keuruu: Otava, 60–73.
- Kauppi, P. 1971a. Miten tähän on tultu? Teoksessa Honko, L., Kansanaho, E. ja Kauppi, P. 1971. *Uskonnonopetuksen linjanvetoa*. Keuruu: Otava, 7–13.
- Kauppi, P. 1971b. Uskonnonopetuksen perusteet selvittävää. Teoksessa Honko, L., Kansanaho, E. ja Kauppi, P. *Uskonnonopetuksen linjanvetoa*. Keuruu: Otava, 74–84.
- Koskenniemi, M. 1978. *Koulunuudistuksen suuri harppaus. Peruskoulukomitea helmi–kesäkuussa 1964*. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitos. Tutkimuksia 63.
- Kouluhallitus 1991. *Tapakasvatuksen opas koulujen kasvatus- ja opetuskäyttöön*. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Lagerborg, R. 1907. *Kristinuskon opetusta vai maallista siveyskasvatusta*. Helsinki: Prometheus – yhdistyksen kirjasia, J. Simeliuksen kirjapaino-osakeyhtiö.
- Lampén, E. 1906. *Raamatun opetuksesta kouluissamme II*. Helsinki: Nuoren Suomen kirjasia n:o 1, Kauppakirjapaino.
- Laulaja, J. 2011. Etiikan ihanne ja todellisuus. Teoksessa Villa, J. (toim.) *Uskonnonopetus uhattuna*.

- Puheenvuoroja koulun ja suomalaisen arvopohjan suunnasta.* Helsinki: Katharos, 160–163.
- Luoma, M. 1967a. *Kristinuskon moraalikritiikki Edvard Westermarckin elämässä ja ajattelussa.* Tampere: Acta Universitatis Tamperensis ser. A, vol.12.
- Nikunen, V. 1971. Uskonnonopetus koulu-uudistuksen kourissa. Teoksessa Honko, L., Kansanaho, E. ja Kauppi, P. *Uskonnonopetuksen linjanvetoa.* Keuruu: Otava, 14–25.
- Numminen, J. 2011. Uskontokasvatuksen merkityksestä. Teoksessa Villa, J. (toim.) *Uskonnonopetus uhattuna. Puheenvuoroja koulun ja suomalaisen arvopohjan suunnasta.* Helsinki: Katharos, 141–146.
- Oittinen, R.H. 1972. *Miksi peruskouluun?* Helsinki: Tammi.
- Oittinen, R.H. 1966. Kansanopetuksesta perusopetuksiksi. (Riihiseula n:o 3/1966) Teoksessa Oittinen, R.H. *Miksi peruskouluun?* Helsinki: Tammi, 59–61.
- Oittinen, R.H. 1962. Koulujärjestelmän uudistaminen ja ammattikoulutus. (Teollisuuslehti n:o 2 7 1962) Teoksessa Oittinen, R.H. *Miksi peruskouluun?* Helsinki: Tammi, 70–75.
- Peltonen, A. 1979. *Koulunuudistuksen ihmiskäsitys ja eettiset periaatteet.* Suomalaisen teologisen kirjallisuusseuran julkaisuja 113. Helsinki.
- Pesonen, M. 1906. *Uskonnonopetuksen asemasta. Nykyajan uskonnollisia ja kirkollisia kysymyksiä II.* Jyväskylä: Gummerus.
- Pietilä, A. 1918. *Jeesuksen siveysoppi ja nykyaika.* Helsinki: Suomalainen teologinen kirjallisuusseura.
- Pärssinen, H. 1908. *Uskonnonopetus pois kansakoulusta. Eräitä väitteitä.* Helsinki: Vihtori Kosonen.
- Pöyhönen, V. ja Villa, J. (toim.) 2011. *Uskonnonopetus uhattuna. Puheenvuoroja koulun ja suomalaisen arvopohjan suunnasta.* Veikko Pöyhösen juhla-kirja. Helsinki: Katharos.
- Pöyhönen, V. 2011. Kulttuuritaistelu kansamme arvopohjasta. Teoksessa Villa, J. (toim.) *Uskonnonopetus uhattuna. Puheenvuoroja koulun ja suomalaisen arvopohjan suunnasta.* Helsinki: Katharos, 46–78.
- Rosenqvist, A. R. 1914. *Valhe ja eettinen kasvatustiete III. Kasvatustiete.* Helsinki: Otava.
- Rosenqvist, G. G. 1922b. *Vad gäller frågan? Förslaget att införa ”sedelära” såsom obligatoriskt läroämne i våra folkskolor.* Borgå: Uusimaa tryckeri.
- Sarjala, J. 2011. Koulutuspolitiikan eestaas-liike. Teoksessa Villa, J. (toim.) *Uskonnonopetus uhattuna. Puheenvuoroja koulun ja suomalaisen arvopohjan suunnasta.* Helsinki: Katharos, 101–112.
- Sirola, Y. 1905. *Piirteitä siveyskäsitteiden kehityksestä Letourneau – Ellen Keyn mukaan.* Helsinki: Työväen kirjapaino.
- Soininen, M. 1942 (1908). *Yleinen kasvatustiete.* Helsinki: Otava.
- Soininen, M. 1910. Cygnaeus ja Suomen kansakoulu. Teoksessa Hannikainen, I. ym. (toim.) *Uno Cygnaeuksen muisto.* Porvoo: WSOY, 3–10.
- Soininen, M. 1911. *Kansakoulun jatko-opetuksen uudistus. Ajankysymys kansanopetuksen alalla.* Helsinki: Otava.
- Soininen, M. 1916. *Maalaiskansakoulun uudistuksesta. Suunnitelmia ja kokeiluja kansakoulun opetussuunnitelmakomitean työmaalta.* Helsinki: Otava.
- Soininen, A. 1931. *Pientä ja suurta lasten maailmassa. Siveysopin opetuksen kokeilua kansakoulussa.* Helsinki: Otava.
- Soininen, A. 1949. *Koulukasvatuksen kokeilua Pukinmäen kokeilukansakoulussa 1917–1943.* Helsinki: Valtioneuvoston kirjapaino.
- Takala, A. 1976. *Arvokasvatuksen lähtökohdat.* Kasvatustieteen osaston julkaisuja 177 / 1976. Joensuun korkeakoulu.
- Takala, A. 1996. *Ihmiseksi kasvaminen.* Helsinki: Gummerus.
- Uskonnonopetus kouluissamme 1906.* Prometheus –yhdistyksen kirjelmä. Helsinki.
- Venkula, J. ja Rautevaara, A. 1992. *Arvot ja nuorten arvopohdinta.* Helsinki: Yliopistopaino.
- Westermarck, E. 1906. *The Origin and Development of Moral Ideas.* Vol. I. London: Macmillan.
- Westermarck, E. 1907. *Siveys ja kristinuskko.* Helsinki: Prometheus –yhdistyksen kirjasia.

- Vikström, J. 2011. Kirkko koulun ja uskonnon opetuksen puolustajana. Teoksessa Villa, J. (toim.) *Uskonnonopetus uhattuna. Puheenvuoroja koulun ja suomalaisen arvopohjan suunnasta*. Helsinki: Katharos, 137–140.
- Virkkunen, P. 1906. *Raamatun opetuksesta kouluissamme. Maisteri Ernst Lampénin hyökkäysten torjumiseksi*. Jyväskylä: Gummerus.
- Virkkunen, P. 1924. *Elämänliike. Kristillisen elämännäkemyksen ääriviivat*. Porvoo: WSOY.
- Virkkunen, T. P. 1971. *Uskonnonopetus – mitä ja miksi. Tunnustuksellisen uskonnonopetuksen puolustus*. Porvoo: WSOY.
- Virtanen, R. 1972a. Uskonnon osuus nuorisoasteen koulutuksessa. Teoksessa Aukia (toim.) *Nuorisoaste valinkauhassa*. Helsinki: Otava, 101–103.
- Virtanen, R. 1972b. Lukijalle. Esipuhe teoksessa Oittinen, R.H. *Miksi peruskouluun?* Helsinki: Tammi, 7–10.
- Voutilainen, T. 1996a. Eettisen opetuksen sisältöjä ja ongelmia 1. Julkaisematon, viimeistelemätön käsikirjoitus teoksessa Takala, A. *Ihmiseksi kasvaminen*. Helsinki: Gummerus, 83–85.
- Voutilainen, T. 1996b. Eettisen opetuksen sisältöjä ja ongelmia 2. Julkaisematon, viimeistelemätön käsikirjoitus teoksessa Takala, A. *Ihmiseksi kasvaminen*. Helsinki: Gummerus, 85–92.

## Tutkimuskirjallisuus

- Adair-Toteff, C. 2012. Weber and “Kulturprotestantismus”. *The Austrian Journal of History ÖZG* 23 (3), 50–66.
- Aho, J. 1998. Westermarck, Edvard. *Kansallisbiografia*-verkkojulkaisu. *Studia Biographica* 4. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 1997– (viitattu 19.10.2023).
- Ahokallio, T. 1995. Etiikan etnisyyt – onko etiikka suhteellista? Teoksessa Tella, S. (toim.) *Juuret ja arvot. Etnisyys ja eettisyys – aineenopettaminen monikulttuurisessa oppimisympäristössä*. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia 150, 65–78.
- Ahonen, S. 2001a. Kuka tarvitsee yhteistä koulua: 1990-luvun koulutuspoliittisen käänteen tarkastelua. Teoksessa Jauhiainen, A., Rinne, R. ja Tähtinen, J. (toim.) *Koulutuspolitiikka Suomessa ja ylikansalliset mallit*. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura, 155–184.
- Ahonen, S. 2001b. Kurki, Akseli Rafael. *Kansallisbiografia*-verkkojulkaisu. *Studia Biographica* 4. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 1997– (viitattu 19.10.2023).
- Ahonen, S. 2003. *Yhteinen koulu – tasa-arvoa vai tasapäisyyttä. Koulutuksellinen tasa-arvo Suomessa Snellmanista tähän päivään*. Tampere: Vastapaino.
- Ahonen, S. 2012. Yleissivistävä kouluus hyvinvointiyhteiskunnassa. Teoksessa Kettunen, P. ja Simola, H. (toim.) *Tiedon ja osaamisen Suomi*. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura, 144–181.
- Aikonen, R. 2007. Koulun ortodoksinen uskonnon opetus: haasteellisesta menneisyydestä uusiin oppimisympäristöihin. Teoksessa Sakaranaho, T. ja Jamisto, A. (toim.) *Monikulttuurisuus ja uudistuva katsomusaineiden opetus*. Helsinki: Helsingin yliopisto, 42–73.
- Aira, T.; Tuominiemi, A.-M. ja Kannas, L. 2009. Terveystiedon opetuksen ja tutkimuksen lähtökohtia. Teoksessa L. Kannas; H. Pelttonen ja T. Aira (toim.), *Kokemuksia ja näkemyksiä terveystiedon opetuksesta yläkoulussa*. Terveystiedon kehittämistutkimus osa 1. Jyväskylä: Opetushallitus ja Terveystiedon edistämisen tukikeskus, 18–32.
- Airaksinen, T. 1987. *Moraalifilosofia*. Porvoo: WSOY.
- Airaksinen, T. ja Kuusela, A. 1989. *Etiikka – hyvän elämän tiede*. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Airaksinen, T. 1993. Arvokeskustelu: välineet, sisältö ja retoriikka. Teoksessa Airaksinen, T., Elo, P., Helkama, K. ja Wahlström, B. *Hyvän opetus. Arvot, arvokeskustelu ja eettinen kasvatus koulussa*. Helsinki: Painatuskeskus, 9–31.
- Airaksinen, T. 1995. Logiikka ja mielikuvitus hyveen opetuksessa. Teoksessa Elo, P. ja Simola, H.

- (toim.) *Arvot, hyveet ja tieto*. Helsinki: FETO, Painatuskeskus, 19–29.
- Aittola, T. ja Suoranta, J. 2001. Henry Giroux ja Peter McLaren toivon, kritiikin ja muutoksen pedagogiikan lähettiläinä. Suomenkielisen laitoksen esipuhe teoksessa Giroux, H. ja McLaren, P. *Kriittinen pedagogiikka*. Tampere: Vastapaino, 7–28.
- Alasuutari, M. 2003. *Kuka lasta kasvattaa? Vanhemmuuden ja yhteiskunnallisen kasvatuksen suhde vanhempien puolella*. Helsinki: Gaudeamus.
- Alhanen, K. 2007. *Käytännöt ja ajattelu Michel Foucault'n filosofassa*. Helsinki: Gaudeamus.
- Althof, W. ja Berkowitz, M. 2006. Moral education and character education: their relationship and roles in citizenship education. *Journal of Moral Education* 35 (4), 495–518.
- Anderson, A. 2015. The critical purchase of genealogy: critiquing student participation projects. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education* 36 (1), 42–52.
- Anttonen, S. 1994. Jälkimoderni arvoallokko – tie moraalisiin oppimisprosesseihin? Teoksessa Räsänen, R., Anttonen, S., Peltonen, J. ja Toukomaa, P. (toim.). *Irti arvotyhjiön harhasta? Moniarvoisen kulttuurin kohtaaminen koulussa ja opettajainkoulutuksessa*. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan opetusmonisteita ja julkaisuja 59/1994, 12–35.
- Apple, M. 2004 (1979). *Ideology and curriculum*. Third Edition. New York: Routledge Falmer.
- Arola, P. 2003. *Tavoitteena kunnan kansalainen. Koulun kansalaiskasvatuksen päämäärät eduskunnan keskusteluissa 1917–1924*. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Arola, P. 2008. Muuttuva yhteiskunta tarvitsee uuden koulun. Peruskoulun opetussuunnitelmakomitea 1970 ja yhteiskunnan muuttuminen. Teoksessa *Koulutuksen aatteita, rakenteita ja toimijoita*. Suomen kouluhistoriallisen seuran vuosikirja 2008. Koulu ja menneisyys XLVI, 29–53.
- Arthur, J. 2012. ”Communitarianism”. Teoksessa Arthur, J. ja Peterson, A. (toim.). *The Routledge Companion to Education*. Routledge.
- Asikainen, S. 1994. *Me toivomme ihannemaata. Hilja Pärssisen varhainen aatemaailma ennen kansanedustajuutta*. Naistutkimusyksikön julkaisuja 9/1994. Tampere: Yhteiskuntatieteiden tutkimuslaitos, Tampereen yliopisto.
- Atjonen, P. 2004. *Pedagoginen etiikka koulukasvatuksen karttana ja kompassina*. Kasvatusalan tutkimuksia 20. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Aurola, E. 1968. Matti Koskenniemi – koulunuudistaja. Teoksessa Aurola, E., Alikoski, A., Niskanen, E. A. ja Tamminen, K. (toim.) *Kasvatuksen kentältä. Jublakirja Matti Koskenniemen 60-vuotispäiväksi 19.12.1968*. Helsinki: Otava, 11–24.
- Autio, V-M 1986. *Ensimmäisen tasavallan kulttuuripolitiikka 1917–1944*. Sarjassa: Opetusministeriön historia (IV). Helsinki: Sisälähetysseuran kirjapaino Raamattutalo.
- Autio, V-M. 1993. *Suurjärjestelmien aika koittaa 1966–1980*. Sarjassa: Opetusministeriön historia (VI). Helsinki: Sisälähetysseuran kirjapaino Raamattutalo.
- Autio, V-M. 1997. Oittinen, Reino Henrik. *Kansallisbiografia-verkkojulkaisu*. Studia Biographica 4. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 1997– (viitattu 8.2.2022).
- Autio, V-M. 1998. Soininen, Mikael. *Kansallisbiografia-verkkojulkaisu*. Studia Biographica 4. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 1998 (viitattu 11.1.2022).
- Autio, V-M ja Heikkilä, M. 1990. *Jälleenrakennuksen ja kasvun kulttuuripolitiikkaa 1945–1965*. Sarjassa: Opetusministeriön historia (V). Helsinki: Sisälähetysseuran kirjapaino Raamattutalo.
- Bagnoli, C. 2021. Constructivism in Metaethics. Teoksessa Edward N. Zalta (toim.) *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*. Spring 2021 Edition. <https://plato.stanford.edu/archives/spr2021/entries/constructivism-metaethics> (viitattu 12.12.2022).
- Bamkin, S. 2018. Reforms to strengthen moral education in Japan: a preliminary analysis of implementation in schools. *Contemporary Japan* 30 (1), 78–96.
- Barrow, R. 2007. *An Introduction to Moral Philosophy and Moral Education*. London: Routledge.
- Berger, P. ja Luckmann, T. 2011 (1967). *The social construction of reality: a treatise in the sociology of knowledge*. New York: Open Road Integrated Media.

- Berndtson, E. 2005. *Politiikka tieteenä: johdatus valtio-opilliseen ajatteluun*. Helsinki: Hallinnon kehittämiskeskus/Edita.
- Borg, O. 1965. *Suomen puolueideologiat: periaateohjelmien sisältöanalyttinen vertailu sekä katsaus niiden historialliseen taustaan ja syntyprosessiin*. Helsinki: WSOY.
- Bråten, O. 2013. *Towards a Methodology for Comparative Studies in Religious Education. A Study of England and Norway*. Münster: Waxmann.
- Bråten, O. 2015. Three Dimensions and Four Levels: Towards a Methodology for Comparative Religious Education. *British Journal of Religious Education* 37(2), 138–52.
- Bråten, O. ja Everington, J. 2019. Issues in the integration of religious education and worldviews education in an intercultural context. *Intercultural Education* 30, 289–305.
- Bråten, O. ja Skeie, G. 2020. 'Deep learning' in studies of religion and worldviews in Norwegian schools? The implications of the National Curriculum renewal in 2020. *Religions* 2020 (11), 579.
- von Brömssen, K., Ivkovits, H. ja Nixon, G. 2020. Religious literacy in the curriculum in compulsory education in Austria, Scotland and Sweden - a three-country policy comparison. *Journal of Beliefs and Values* 41(2), 132–149.
- Buchardt, M. ja Enemark, N. 2021. Education About Islam in Danish State Schools. Teoksessa Franken, L. ja Gent, B. (toim.). *Islamic Religious Education in Europe*. New York: Routledge, 80–96.
- Bull, B. 2006. Can Civic and Moral Education Be Distinguished? Teoksessa Warren, D. ja Patrick, J. *Civic and Moral Learning in America*. United States: Palgrave Macmillan, 21–31.
- Burbules, N. ja Berk, R. 1999. Critical thinking, and critical pedagogy: relations, differences, and limits. Teoksessa Popkewitz, T. ja Fendler, L. (toim.) *Critical theories in education: changing terrain of knowledge and politics*. New York and London: Routledge, 45–65.
- Chazan, B. 1985. *Contemporary Approaches to Moral Education*. New York: Teachers College.
- Cités 2012. Qu'est-ce que la morale laïque? Entretien avec Vincent Peillon. *Cités* 52, 95–99.
- Clem, S. 2023. Christian Ethics, Religious Ethics, and Secular Ethics: A Contemporary Reappraisal. *The Journal of religious ethics* 51 (1), 11–31.
- Dawkins, R. 2007. *Jumalharha*. Suom. Kimmo Pietiläinen. Helsinki: Terra Cognita.
- Dawkins, R. 2017. *Science in the Soul. Selected Writings of a Passionate Rationalist*. London: Bantam Press.
- Delaney, C.F. (toim.) 1994. *The Liberalism-Communitarism Debate. Liberty and Community Values*. Lanham, Md.: Rowman ja Littlefield.
- Dennett, D. 2006. *Lumous murtuu: Uskonto luonnonilmiönä*. Suom. Kimmo Pietiläinen. Helsinki: Terra Cognita.
- Dericquebourg, R. 2013. Religious Education in France. Teoksessa Davis, D. ja Miroschnikova, E.M. (toim.) *The Routledge international handbook of religious education*. New York: Routledge, 113–121.
- Eatwell, R. 1999. Introduction: What are Political Ideologies? Teoksessa Eatwell, R. ja Wright, A. (toim.) *Contemporary Political Ideologies*, 1–22. 2nd edition.
- Elo, P. ja Linnankivi, J. 1995. Oikeuden ja kohtuuden tiellä. Teoksessa Elo, P. ja Simola, H. (toim.) *Arvot, hyveet ja tieto*. Helsinki: FETO, Painatuskeskus, 117–131.
- Eskelinen, P. 1992. *Uskonnonhistoriaa vai tunnustuksetonta siveysopetusta?* Pro gradu -tutkielma. Tampere: Kasvatustieteen laitos, Tampereen yliopisto.
- Fairclough, N. 1993. *Discourse and Social Change*. Cambridge: Polity Press.
- Fairclough, N. 1997. *Miten media puhuu*. Suom. Virpi Blom ja Kaarina Hazard. Tampere: Vastapaino.
- Fairclough, I. ja Fairclough, N. 2012. *Political discourse analysis*. Lontoo: Routledge.
- Fancourt, F. 2020. Religious Education, Post-secularity and Neoliberalism. Teoksessa Franck, O. ja Thalén, P. (toim.) *Religious Education in a Post-Secular Age: Case Studies from Europe*. Cham: Springer International Publishing, 17–36.

- Fendler, L. 2010. *Michel Foucault*. London: Continuum.
- Ferrari, S. 2013. Religious Education in the European Union. Teoksessa D. Davis ja Miroshnikova, E.M. (toim.). *The Routledge international handbook of religious education*. New York: Routledge, 100–103.
- Flowers, N. (toim.) 2012. *Ihmisoikeuskasvatuksen käsikirja*. Compasito: Manual on human rights education for children. Suom. Maijala, K. ja Tonteri, M. Saarijärvi: Lasten Keskus Oy.
- Foucault, M. 1980. *Power/Knowledge*. New York: Pantheon Books.
- Foucault, M. 1984. *The Foucault Reader*. Toim. Paul Rabinow. New York: Pantheon Books.
- Foucault, M. 1988. *Politics, philosophy, culture. Interviews and other writings 1977–1984*. Toim. LD Kritzman. New York: Routledge.
- Foucault, M. 1998. *Foucault/Nietzsche*. Suom. Turo-Kimmo Lehtonen ja Jussi Vähämäki. Helsinki: Tutkijaliitto.
- Franck, O. ja Thalén, P. (toim.) 2020. *Religious Education in a Post-Secular Age: Case Studies from Europe*. Cham: Springer International Publishing.
- Franck, O. ja Thalén, P. 2020. Religious Education and the Notion of the Post-Secular. Teoksessa Franck, O. ja Thalén, P. (toim.) *Religious Education in a Post-Secular Age: Case Studies from Europe*. Cham: Springer International Publishing, 1–16.
- Franck, O. 2020. Facing Religious Ethical Claims in Post-secular Ethics Education: Challenges and Contributions. Teoksessa Franck, O. ja Thalén, P. (toim.) *Religious Education in a Post-Secular Age: Case Studies from Europe*. Cham: Springer International Publishing, 229–248.
- Freeman Butts, R. 2006. The Politics of Civic and Moral Education. Teoksessa Warren, D. ja Patrick, J. (toim.) *Civic and Moral Learning in America*. New York: Palgrave Macmillan.
- Furseth, I. 2018. Introduction. Teoksessa Furseth, I. (toim.) *Religious Complexity in the Public Sphere: Comparing Nordic Countries*. Cham: Palgrave Macmillan, 1–30.
- Gadamer, H. G. 2004. *Truth and method*. London: Continuum.
- Gardner, R., Soules, K., ja Valk, J. 2017. The urgent need for teacher preparation in religious and secular worldview education. *Religious Education* 112 (3), 242–254.
- Gates, B. 2009. A Soul for Europe – Experience and Future Perspectives from England. Teoksessa Lähnemann, J. ja Schreiner, P. (toim.) *Interreligious and Values Education in Europe. Map and Handbook*. Münster: Comenius-institut, 11–14.
- Gates, B. E. 2006. Religion as Cuckoo or Crudible: Beliefs and Believing as Vital for Citizenship and Citizenship Education. *Journal of Moral Education* 35 (4), 571–594.
- Gert, B. ja Gert, J., 2020. The Definition of Morality. Teoksessa Edward N. Zalta (toim.) *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*. Fall 2020 Edition. <https://plato.stanford.edu/archives/fall2020/entries/morality-definition> (viitattu 20.2.2023).
- Giddens, A. 1984. *Yhteiskuntateorian keskeisiä ongelmia: Toiminnan, rakenteen ja ristiriidan käsitteet yhteiskunta-analysissä*. Suom. Andersson, P. ja Heiskanen, I. Helsinki: Otava.
- Giddens, A. 1991. *Modernity and Self-Identity: Self and Society in the Late Modern Age*. Cambridge: England Polity Press.
- Giroux, H. ja McLaren, P. 2001a. *Kriittinen pedagogiikka*. Suom. Vainonen, J. Tampere: Vastapaino.
- Giroux, H. ja McLaren, P. 2001b. Kriittinen pedagogiikka kulttuuripoliittikkana. Teoksessa Giroux, H. ja McLaren, P. *Kriittinen pedagogiikka*. Tampere: Vastapaino, 29–72.
- Giroux, H. 2001. Kasvatuksen diskurssin rajat uusiksi. Teoksessa Giroux, H. ja McLaren, P. *Kriittinen pedagogiikka*. Tampere: Vastapaino, 153–218.
- Gutmann, A. 1999. *Democratic Education*. Princeton: Princeton University Press.
- Haapakoski, P. 2019. *Suomen sosialidemokraattinen puolue (SDP) ja kirkko 1988–1994*. Pro gradu -tutkielma. Tampere: Yhteiskuntatieteiden tiedekunta, Tampereen yliopisto.
- Haarscher, G. 1996. *Tunnustuksettomuus*. Suom. Kilpeläinen, T. 2006. Tampere: Eurooppalaisen filosofian seura.

- Haatanen, K. 2008. *Ei voisi vähempää kiinnostaa. Kirjoituksia nihilismistä*. Jyväskylä: Atena.
- Habermas, J. 1976. Tieto ja intressi. Teoksessa R. Tuomela ja I. Patoluoto (toim.) *Yhteiskuntatieteiden filosofiset perusteet: Osa I*. Helsinki: Gaudeamus, 118–141.
- Habermas, J. 1987. Diskursstietikka – huomioita perustelevaan ohjelmaan. Teoksessa Kotkavirta, J. (toim.) *Järki ja kommunikaatio. Jürgen Habermas. Tekstejä 1981–1985*. Helsinki: Gaudeamus.
- Habermas, J. 1989. *Structural Transformation of the Public Sphere. An Inquiry into a category of a Bourgeois Society*. Oxford: Polity Press.
- Habermas, J. 1990. *Moral consciousness and Communicative Action*. Cambridge: Polity Press.
- Habermas, J. 2006a. Religion in Public Sphere. *European Journal of Philosophy*. 14 (1), 1–25.
- Habermas, J. 2006b. Pre-political Foundations of the Democratic Constitutional State? Teoksessa Schuller, F. (toim.) *The Dialectics of Secularization. On Reason and Religion*. Joseph Ratzinger (Pope Benedict XVI) and Jürgen Habermas. San Francisco: Ignatius Press, 19–52.
- Habermas, J. 2008. *Between Naturalism and Religion: Philosophical Essays*. Cambridge: Polity Press.
- Habermas, J. 2011. ”The Political”. The Rational Meaning of a Questionable Inheritance of Political Theory. Teoksessa Mendieta, E. ja Vanantwerpen, J. (toim.) *The Power of Religion in the Public Sphere*. New York: Columbia University Press, 15–33.
- Haikola, L. 1997. *Kristillinen ja luonnollinen etiikka*. Teologisia tutkimuksia 203. Helsinki: Suomalainen teologinen kirjallisuusseura.
- Hakala, O. 2013. Filosofista etiikkaa ja elämäkatsomustietoa ei voi korvata. *niin & näin* 1/2013, 71–73.
- Halila, A. 1949a. *Suomen kansakoululaitoksen historia. I osa. Kansanopetus ennen kansakoulua ja kansakoululaitoksen synty*. Porvoo: WSOY.
- Halila, A. 1949b. *Suomen kansakoululaitoksen historia. II osa. Kansakouluasetuksesta piirijakoon*. Porvoo: WSOY.
- Hall, S. 1992. Kun ideologia uudelleen keksittiin: torjutun paluu tiedotustutkimuksen. Teoksessa *Kulttuurin ja politiikan murroksia*. Suom. Pietilä, K. Tampere: Vastapaino, 149–193.
- Hall, S. 2003. Monikulttuurisuus. Teoksessa Lehtonen, M. ja Löytty, O. (toim.) 2003. *Erilaisuus*. Suom. Lehtonen, M. Tampere: Vastapaino, 233–281.
- Hallamaa, J. 1994. Kristillinen etiikka – jotakin erityistä? Teoksessa Järveläinen, P. (toim.) *Kristinuskon ja moraalit*. Helsinki: Suomalainen teologinen kirjallisuusseura, 87–99.
- Hallamaa, J. 1998. Millaista etiikkaa? Teoksessa Pyysiäinen, M. ja Seppälä, J. (toim.) *Uskonnonopetuksen käsikirja*. Porvoo: WSOY, 93–102.
- Halstead, J.M. ja Pike, M. 2006. *Citizenship and moral education. Values in action*. London: Routledge.
- Halttunen, T. ja Halttunen, V. 2020. Poliittisten suunnitelmien laadun kehittäminen argumenttien systemaattisen arvioinnin avulla. *Tiedepolitiikka* 1/2020, 7–20.
- Hand, M. 2014. Towards a Theory of Moral Education. *Journal of Philosophy of Education* 48 (2), 519–532.
- Hare, J. 2019. Religion and Morality. Teoksessa Edward N. Zalta (toim.) *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*. Fall 2019 Edition. <https://plato.stanford.edu/archives/fall2019/entries/religion-morality/> (viitattu 27.1.2023).
- Harris, S. 2010. *Moraalinen maisema: miten tiede määrittää inhimilliset arvot*. Suom. Pietiläinen, K. Helsinki: Terra Incognita.
- Heater, D. 1990. *Citizenship. The Civic Ideal in World History, Politics and Education*. London/New York: Longman.
- Heikkinen, A. ja Leino-Kaukiainen, P. 2011. Yhteiskunta ja koulutus. Teoksessa Heikkinen, A. ja Leino-Kaukiainen, P. (toim.) *Valistus ja koulunpenkki. Kasvatus ja koulutus Suomessa 1860-luvulta 1960-luvulle*. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura, 16–33.
- Heinonen, V. 1968. *Kansakoulun oppiaineiden arvioinnit. Oppilaiden ja opettajien käsitykset aineitten tärkeydestä, vaikeudesta ja mieluisuudesta*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

- Helander, E. 1999. Uskonto ja arvojen murros. Teoksessa Heikkilä, M. (toim.) *Uskonto ja nykyaika. Yksilö ja eurooppalaisen yhteiskunnan murros. Puheenvuoroja*. Jyväskylä: Atena, 54–87.
- Helén, I. (2005). Genealogia kritiikkinä. *Sociologia*, 42(2), 93–109.
- Helén, I. 2008. Seksuaalinen arki. Teoksessa Häggman, K., Kuisma, M., Markkola, P., Pulma, P., Kuosmanen, R. ja Forslund, R. (toim.) *Suomalaisen arjen historia. Hyvinvoinnin Suomi*. Porvoo: WSOY, 233–255.
- Helkama, K. ja Ikonen, M. 1986. *Some correlates of maturity of moral reasoning in Finland*. Behavioral Science Research 20 (1-4), 110–131.
- Helkama, K. 1993. Nuoren kehittyvä etiikka. Teoksessa Airaksinen, T., Elo, P., Helkama, K. ja Wahlström, B. *Hyvän opetus. Arvot, arvokeskustelu ja eettinen kasvatus koulussa*. Helsinki: Painatuskeskus, 32–69.
- Helkama, K. 1995. Koulu ja arvokasvatus. Teoksessa Elo, P. ja Simola, H. (toim.) *Arvot, hyveet ja tieto*. Helsinki: FETO, Painatuskeskus, 55–68.
- Helkama, K. 1997. Arvojen ja ihmiskuvan murros. Teoksessa Hämäläinen, T. (toim.) *Murroksen aika*. Porvoo: WSOY, 241–263.
- Helkama, K. 2001. Lawrence Kohlberg. Teoksessa V. Hänninen, J. Partanen ja O-H. Ylijoki (toim.) *Sosiaalipsykologian suunnannäyttäjiä*. Tampere: Vastapaino, 175–199.
- Hella, E., ja Wright, A. 2009. Learning ‘about’ and ‘from’ religion: Phenomenography, the variation theory of learning and religious education in Finland and the UK. *British Journal of Religious Education* 31(1), 53–64.
- Hellsten, S. 1997. John Rawlsin hyvinvointiliberalismi: metodologista vai moraalista individualismia? *Tieteessä Taphtuu* 15 (8).
- Hellström, M., Jyrhämä, R., Uusikylä, K. ja Kansanen, P. 2016. *Opettajan didaktiikka*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Helve, H. 1997. Nuorten muuttuvat arvot ja maailmankuvat. Teoksessa Helve, H. (toim.) *Arvot, maailmankuvat ja sukupuoli*. Helsinki: Yliopistopaino, 140–172.
- Helve, H. 2002. *Arvot, muutos ja nuoret*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Henttonen, A. 1987. *Pilkkeitä koulu- ja lehtimiehen poluilta*. Juva: WSOY.
- Hersh, R., Miller, J. ja Fielding, G. 1980. *Models of moral education: An appraisal*. New York: Longman.
- Hietala, M. 2001. Mitä tutkia ja miten? Teoksessa Autio, S., Katajala-Peltomaa, S. ja Vuolanto, V. (toim.) *Historioitsijan arki ja tutkimuksen prosessi*. Tampere: Vastapaino, 15–28.
- Himanen, T. 2015. Miten uskonnonopetuksesta keskustellaan monikulttuuristuvassa Suomessa ja Euroopassa? Teoksessa Kouri, J. (toim.) *Näkyvä ja näkymätön uskonto*. Turku: Turun yliopisto, 141–166.
- Hobsbawm, E. 2014. *Äärimmäisyyksien aika. Lyhyt 1900-luku (1914–1991)*. Tampere: Vastapaino.
- Hokkanen, P. 2014. *Uskonnonvapaus monikulttuuristuvassa koulussa*. Vaasa: Vaasan yliopisto.
- Holma, T. 1998. Eettinen opetus. Teoksessa Pyysiäinen, M. ja Seppälä, J. (toim.) *Uskonnonopetuksen käsikirja*. Porvoo: WSOY, 221–227.
- Holter, Å. 1956. *Moralundervisning og politikk. Kampen om moralundervisningen i fransk folkeskole 1879–1886*. Oslo: Forlaget land og kirke.
- Hull, J. 1984. *Studies in Religion and Education*. Lewes: Falmer.
- Huttunen, L., Löytty, O. ja Rastas, A. 2016. Suomalainen monikulttuurisuus. Teoksessa Huttunen, L., Löytty, O. ja Rastas, A. (toim.) *Suomalainen vieraskirja. Kuinka käsitellä monikulttuurisuutta*. Tampere: Vastapaino, 16–40.
- Huttunen, R. 1999. *Opettamisen filosofia ja kritiikki*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Huttunen, R. 2003. *Kommunikatiivinen opettaminen. Indoktrinaation kriittinen teoria*. Jyväskylä: Minerva Jyväskylän yliopisto.
- Huttunen, R. 2010. *Habermas, Jürgen. Logos-ensyklopedia*. Eurooppaisen filosofian seura ry, Tampere 2014. <https://filosofia.fi/ensyklopedia/habermas-jurgen> (viitattu 17.12.2022).



- Hyrkkänen, M. 2002. *Aatehistorian mieli*. Tampere: Vastapaino.
- Häggman, K. 1994. *Perheen vuosisata. Perheen ihanne ja sivistyneistön elämäntapa 1800-luvun Suomessa*. Historiallisia tutkimuksia 179. Helsinki: Suomen Historiallinen Seura.
- Hämäläinen, E. 2003. ”*Jumala varjelkoon kaikenlaisiin ’reformeihin’ hukkuvaa kansaamme!*” *Eetiikanopetus pedagogisena, poliittisena ja maailmankatsomuksellisenä kiistakysymyksenä Suomessa vuoteen 1923*. Suomen historian pro gradu -tutkielma. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Häyry, H. ja Häyry, M. 1995. Arvot ja niiden arviointi. Teoksessa Elo, P. ja Simola, H. (toim.) *Arvot, hyveet ja tieto*. Helsinki: FETO, Painatuskeskus, 30–47.
- Häyry, H. ja Häyry, M. 1997. *Hyvä, kaunis, tosi – arvojen filosofiaa*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Häyry, M. 2002. *Hyvä elämä ja oikea käytös. Historiallinen johdatus moraalifilosofiaan*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Häyry, M. ja Kopperi, M. 2003. Mitä filosofi voi tietää moraalista? Teoksessa Räsänen, P. ja Tuohimaa, M. 2003 (toim.). *Filosofinen tieto ja filosofin taito*. Acta Philosophica Tampereensis, vol. 2. Tampere: Tampere University Press.
- Häyry, M. 2014. Bioetiikka. *Logos-ensyklopedia*. Eurooppaisen filosofian seura ry, Tampere 2014. <https://filosofia.fi/fi/ensyklopedia/bioetiikka> (viitattu 22.1.2023).
- IHEU Minimum Statement on Humanism 1996. Humanists International, General Assembly 1996. <https://humanists.international/policy/iheu-minimum-statement-on-humanism/> (viitattu 8.3.2024).
- Illman, R. Ketola, K., Latvio, R. ja Sohlberg, J. (toim.) 2017. *Monien uskontojen ja katsomusten Suomi*. Kirkon tutkimuskeskuksen verkkojulkaisuja 48. Tampere: Kirkon tutkimuskeskus.
- Itälä, J. 2005. Elinkeinorakenteen muutos ratkaisi koulu-uudistuksen. Teoksessa Hämäläinen, K., Lindström, A. ja Puhakka, J. (toim.) *Yhtenäisen peruskoulun menestystarina*. Helsinki: Yliopistopaino, 47–53.
- Iversen, M. ja Gerwig, M. 2019. *Ethikunterricht ist fundamentale Demokratiebildung*. <https://www.gew-berlin.de/aktuelles/detailseite/ethikunterricht-ist-fundamentale-demokratiebildung> (viitattu 10.2.2023).
- Jackson, A. ja Mazzei, L. 2012. *Thinking with Theory in Qualitative Research. Viewing Data across Multiple Perspectives*. New York: Sage.
- Jackson, R. 2014. *Signposts—Policy and Practice for Teaching about Religions and Non-Religious Worldviews in Intercultural Education*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Jackson, R. 2017. *Vägvisare: Program och praktik för undervisning om religioner och icke-religiösa livsåskådningar I interkulturell utbildning* [Signposts: Policy and practice for teaching about religions and non-religious worldviews in intercultural education]. Strasbourg: Council of Europe Publishing
- Jalava, M. 2005. *Minä ja maailmanhenki. Moderni subjekti kristillis-idealisisessa kansallisajattelussa ja Rolf Lagerborgin kulttuuriradikalismissa n. 1800–1914*. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura.
- Jalava, M. 2011. Kansanopetuksen suuri murros ja 1860-luvun väittely kansakoulusta. Teoksessa Heikkinen, A. ja Leino-Kaukiainen, P. (toim.) *Valistus ja koulunpenkki. Kasvatus ja koulutus Suomessa 1860-luvulta 1960-luvulle*. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura, 74–94.
- Jamisto, A. 2007. Pienryhmäuskontojen opetus Suomessa ennen ja nyt. Teoksessa Sakaranaho, T. ja Jamisto, A. (toim.) *Monikulttuurisuus ja uudistuva katsomusaineiden opetus*. Helsinki: Helsingin yliopisto, uskontotieteen laitos.
- Jantunen, T. ja Ojanen, E. (toim.) 2010. *Arvot kasvatuksessa*. Helsinki: Tammi.
- Johnson, R. ja Cureton, A. 2022. Kant’s Moral Philosophy. Teoksessa Edward N. Zalta ja Nodelman, U. (toim.) *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*. Fall 2022 Edition. <https://plato.stanford.edu/archives/fall2022/entries/kant-moral> (viitattu 12.12.2022).
- Jokinen, A., Juhila, A. ja Suoninen, E. 2016. *Diskursssianalyysi – teorit, peruskäsitteet ja käyttö*. Tampere: Vastapaino.

- Juuso, H. 2007. *Child, Philosophy and Education. Discussing the Intellectual Sources of Philosophy for Children*. Acta Universitatis Ouluensis 91. Oulu: Oulun yliopisto.
- Juva, M. 1956. *Rajuilman alla: suomalaisen kabdeksankymmenluvun synty*. Porvoo: WSOY.
- Järveläinen, P. 1994. Elämänmuodon taivaan rannalla. Teoksessa Järveläinen, P. (toim.) *Kristinusko ja moraalit*. Helsinki: Suomalainen teologinen kirjallisuusseura, 7–12.
- Kaarninen, M. ja Löfström, J. 2011. Historian ja yhteiskuntaopin kokeet ylioppilastutkinnossa 2006–2010. *Kleio* 2/2011, 41–44.
- Kaarre, S. 1994. Foucault: historian, totuuden ja vallan filosofi. *niin & näin* 2/1994, 18–22.
- Kahn, P. 2016. De Ferry à Peillon. Réflexions sur l'éducation morale à l'école. *Le Télémaque* 50 (2), 155–160.
- Kakkuri-Knuutila, M. ja Heinlahti, K. 2006. *Mitä on tutkimus? Argumentaatio ja tieteenfilosofia*. Helsinki: Gaudeamus.
- Kalela, J. 2000. *Historiantutkimus ja historia*. Helsinki: Gaudeamus.
- Kalliala, M. 2005. Varhaiskasvatuksen uskontokasvatuksen mahdollisuudet moniuskontoisessa yhteiskunnassa. Teoksessa Hilska, P., Kallioniemi, A. ja Luodeslampi, J. (toim.) *Kasvatus monikulttuurisessa maailmassa*. Helsinki: Kirjapaja, 141–174.
- Kallio, E. 2005. *Kasvatus hajoavassa ajassa. Nuorten arvot ja moraalikasvatuksen mahdollisuudet*. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Kallioniemi, A. 2001. Uskonnon ja elämäntutkimustiedon sisältötiedon ja tieteenalastruktuurin vertailua peruskoulun vuoden 1994 opetus suunnitelman pohjalta. *Didacta varia* 1/2001, 37–60.
- Kallioniemi, A. 2005a. Uskonnon opetus ja uskontokasvatus historiallisen yhteiskunnallisessa kontekstissa. Teoksessa Kallioniemi, A. ja Luodeslampi, J. (toim.) *Uskonnonopetus uudella vuosituhanella*. Helsinki: Kirjapaja, 11–49.
- Kallioniemi, A. 2005b. Kehittyvä uskonnon didaktiikan tutkimus ja sen haasteet. Teoksessa A. Kallioniemi ja J. Luodeslampi (toim.) *Uskonnonopetus uudella vuosituhanella*. Helsinki: Kirjapaja, 50–74.
- Kallioniemi, A. 2005c. Brittiläisiä lähestymistapoja uskonnonopetukseen ja sen tutkimukseen. Teoksessa A. Kallioniemi ja J. Luodeslampi (toim.) *Uskonnonopetus uudella vuosituhanella*. Helsinki: Kirjapaja, 98–130.
- Kallioniemi, A. 2007a. Näkökulmia eurooppalaiseen uskonnon opetukseen – oppiaineen kehittämisen haasteita Norjassa ja Suomessa. Teoksessa Kallioniemi, A. ja Salmenkivi, E. (toim.) *Katsomusopetuksen kehittämishaasteita*. Helsinki: Helsingin yliopisto, 55–76.
- Kallioniemi, A. 2007b. Laadukas katsomusaineiden opetus. Teoksessa Kallioniemi, A. ja Salmenkivi, E. (toim.) *Katsomusopetuksen kehittämishaasteita*. Helsinki: Helsingin yliopisto, 41–54.
- Kallioniemi, A. 2007c. Eurooppalaiset uskonnonopetusmallit ja suomalainen malli. Teoksessa Sakaranaho, T. ja Jamisto, A. (toim.) *Monikulttuurisuus ja uudistuva katsomusaineiden opetus*. Helsinki: Helsingin yliopisto, 101–113.
- Kallioniemi, A. 2009. Koulun uskonnonopetuksen ja uskonnon aineenopettajakoulutuksen ajankohtaisia näkökulmia. *Teologinen aikakauskirja* 114 (5), 404–422.
- Kallioniemi, A., Kuusisto, A. ja Ubani, M. 2017. Koulun katsomusaineiden opetus ja didaktiikka. Teoksessa Iivonen, P. ja Paulanto, V. (toim.) *Uudistuva uskonnonopetus*. Helsinki: Kirjapaja, 35–48.
- Kallunki, V. 2010. *Yhteisön ja yhteiskunnan ehdoilla. Seurakuntien ja kuntien yhteistyö vuorovaikutuksen näkökulmasta*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Kannisto, T. 2019. Multiculturalism in education and political philosophy. Teoksessa Heikkinen, A., Pätäri, J. ja Molzberger, G. (toim.) *Disciplinary Struggles in Education*. Tampere: Tampere University Press, 155–172.
- Kannisto, T. 2022. Basic education as a collective good: In defence of the school as a public social institution. *Journal of philosophy of education* 56 (2), 305–317.

- Kannisto, T. 2023. Schools and the Principle of Non-Intrusion into the Private. *Theory and research in education* 21 (3), 284–303.
- Kant, I. 1982. Über Pädagogik. Teoksessa Kant, I. *Schriften zur Anthropologie, Geschichtsphilosophie, Politik und Pädagogik*. Frankfurt am Main: Insel Verlag, 691–761.
- Kant, I. 2016. *Käytännöllisen järjen kritiikki*. Alkuteos 1788. Suom. Nikkarla, M. 2016. Helsinki: Gaudeamus.
- Karimäki, J. 2016. *Tulevaisuuden lähtökohdista kansanvallan kolmiliittoon. Kansallinen Edistyspuolue ja kansallisen eheytyksen politiikka 1919–1939*. Turku: Turun yliopisto.
- Kavonius, M. 2021. *Young People's Perceptions of the Significance of Worldview Education in the Changing Finnish Society*. Kasvatustieteellisiä julkaisuja 123. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Kellner, D. 2011. Ernst Bloch, Utopia and Ideology Critique. Teoksessa Marder, M. ja Vieira, P. (toim.) *Existential Utopia: New Perspectives on Utopian Thought*. London: Continuum, 83–96.
- Kelly, A. 2004. *The Curriculum. Theory and Practice*. London: Sage.
- Kena, K. 1977. Kirkko itsenäistyneessä Suomessa. Teoksessa Heikkilä, M. ja Murtorinne, E. (toim.) *Kirkko suomalaisessa yhteiskunnassa 1900-luvulla*. Helsinki: Kirjapaja.
- Kena, K. 1979. *Kirkon aseman ja asenteiden muotoutuminen itsenäistyneessä Suomessa 1918–1922*. Helsinki: Suomen Kirkkohistoriallinen Seura.
- Keskinen, S., Rastas, A. ja Tuori, S. 2009. Suomalainen maahanmuuttokeskustelu tienhaarassa. Teoksessa Keskinen, S., Rastas, A. ja Tuori, S. (toim.) *En ole rasisti, mutta... Maahanmuutosta, monikulttuurisuudesta ja kritiikistä*. Tampere: Vastapaino ja Nuorisotutkimusverkosto, 7–24.
- Ketola, K. 2011a. Suomalaisten uskonnollisuus. Teoksessa Ketola, K., Niemelä K., Palmu, H. ja Salomäki, H. *Uskonto suomalaisten elämässä. Uskonnollinen kasvatus, moraalit, onnellisuus ja suvaitsevaisuus kansainvälisessä vertailussa*. Yhteiskuntatieteellisen tietoarkiston julkaisuja 9. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto, 7–24.
- Ketola, K. 2011b. Suomalaisten uskonnollinen suvaitsevaisuus. Teoksessa Ketola, K., Niemelä K., Palmu, H. ja Salomäki, H. *Uskonto suomalaisten elämässä. Uskonnollinen kasvatus, moraalit, onnellisuus ja suvaitsevaisuus kansainvälisessä vertailussa*. Yhteiskuntatieteellisen tietoarkiston julkaisuja 9. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto, 60–89.
- Ketola, K. 2020a. Uskonto ja kulttuurin murros. Teoksessa Salomäki, H., Hytönen, M., Ketola, K., Salminen V-M. ja Sohlberg, J. (toim.) *Uskonto arjessa ja juhlassa – Suomen evankelis-luterilainen kirkko vuosina 2016–2019*. Kirkon tutkimuskeskuksen julkaisuja 134. Tampere: Kirkon tutkimuskeskus, 12–44.
- Ketola, K. 2020b. Uskonnolliset identiteetit ja uskomusmaailma moninaistuvat. Teoksessa H. Salomäki, M., Hytönen, K., Ketola, Salminen V-M. ja J. Sohlberg (toim.) *Uskonto arjessa ja juhlassa – Suomen evankelis-luterilainen kirkko vuosina 2016–2019*. Kirkon tutkimuskeskuksen julkaisuja 134. Tampere: Kirkon tutkimuskeskus, 67–89.
- Ketola, K., Kääriäinen, K. ja Niemelä, K. 2007. Näkykö usko elämässä? – Uskonnollisuuden vaikutus suomalaisten asenteisiin, arvomaailmaan ja moraalikäsitteisiin. Teoksessa Borg, S., Ketola, K., Kääriäinen, K., Niemelä, K. ja Suhonen, P. *Uskonto, arvot ja instituutiot: suomalaiset World Values -tutkimuksissa 1981–2005*. Yhteiskuntatieteellisen tietoarkiston julkaisuja 4. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto, 60–85.
- Kettunen, P. ja Turunen, I. 1994. The Middle Class, Knowledge, and the Idea of the Third Factor. *Scandinavian Journal of History* 19, 63–86.
- Kettunen, P., Jalava, M., Simola, H. ja Varjo, J. 2012. Tasa-arvon ihanteesta erinomaisuuden eetokseen. Teoksessa Kettunen, P. ja Simola, H. (toim.) *Tiedon ja osaamisen Suomi*. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura, 25–62.
- Kilpi, E. 1987. *Kirkon antama alkuopetus Turun hiippakunnassa 1866–1921*. Helsinki: Suomen Kirkkohistoriallisen seuran toimituksia 141.
- Kimanan, A. 2019. Encountering religion in a secular context: How do Finnish students perceive and encounter religions and worldviews in the classroom? Teoksessa Ubani, M., Rissanen, I.

- ja Poulter, S. (toim.) *Contextualising dialogue, secularisation and pluralism. Religion in Finnish public education*. Münster: Waxmann, 165–182.
- Kimanan, A., ja Poulter S. 2018. Teacher Discourse Constructing Different Social Positions of Pupils in Finnish Separative and Integrative Religious Education. *Journal of Beliefs ja Values* 39 (2), 144–156.
- Kinnari, H. 2020. *Elinikäinen oppiminen ihmistä määrittämässä. Genealoginen analyysi EU:n, OECD:n ja UNESCO:n politiikasta*. Kasvatusalan tutkimuksia 81. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Kirjavainen, H. 1996. *Moraali, motivaatio ja yhteiskunta. Johdatus eräisiin motivaatioteoreettiseen sosiaalietiikan keskeisiin ongelmiin*. Suomalaisen teologisen kirjallisuusseuran julkaisuja 199. Helsinki: Suomen teologinen kirjallisuusseura.
- Kirkon tutkimuskeskus 2012. *Haastettu kirkko. Suomen evankelis-luterilainen kirkko vuosina 2008–2011*. Kirkon tutkimuskeskuksen julkaisuja 115. Tampere: Kirkon tutkimuskeskus.
- Kittlmann-Flensner, K. 2015. *Religious Education in Contemporary Pluralistic Sweden*. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Kittlmann-Flensner, K. 2018. Secularized and Multi-Religious Classroom Practice-Discourses and Interactions. *Education Sciences* 8, 116–136.
- Kivivuori, J. 1996. *Psykopolitiikka*. Hämeenlinna: Hanki ja jää.
- Kivivuori, J. 1999. *Psykokirkko*. Helsinki: Gaudeamus.
- Klein, K. 2009. Religions Education in France – Teaching Religion in the Country of “Laïcité”. Teoksessa Lähnenmann, J. ja Schreiner, P. (toim.) *Interreligious and Values Education in Europe. Map and Handbook*. Münster: Comenius-institut, 24–29.
- Klemelä, K., Tuittu, A., Virta, A. ja Rinne, R. (toim.) 2011. *Vieraina koulussa? Monikulttuurinen koulu oppilaiden, vanhempien, opettajien ja rehtorien kokemana*. Turku: Turun yliopisto.
- Koikkalainen, A. 2010. *Uskonnonopetus ja ihmisoikeudet*. Ihmisoikeusliitto.
- Koirikivi, P., Poulter, S., Salmenkivi, E. ja Kallioniemi, A. 2019. Katsomuksellinen yleissivistys uskonnon ja elämäntutkimustiedon perusopetuksen opetussuunnitelman (2014) perusteissa. *Ainedidaktiikka* 3 (2), 47–68.
- Kokkonen, J. 2014. Kristillisen kasvatuksen kahdeksan vuosikymmentä. *Kasvatus ja Aika* 8 (3), 85–89.
- Kokkonen, J. 2016. *Sukupuoli ja yhteisöllisyys rippikoulun rituaaleissa*. Tampere: Kirkon tutkimuskeskus.
- Kolbe, L. 1996. *Eliitti, traditio ja murros. Helsingin yliopiston ylioppilaskunta 1960–1990*. Helsinki: Otava.
- Kolbe, L. 2004. ”Joka vitsaa säästää, se lastaan vihaa” – koti asuntona ja perhe tunneyksikkönä. <http://laurakolbe.net/sivut2004/Suomalainen%20ja%20eurooppalainen%20koti.htm> (viitattu 4.2.2021).
- Komulainen, J. 2005. Uskontoteologian anti uskonnon didaktiikalle. Teoksessa Virta, A., Merenluoto, K. ja Pöyhönen, P. (toim.) *Ainedidaktiikan ja oppimistutkimuksen haasteet opettajankoulutukselle*. Turku: Turun opettajankoulutuslaitos, 293–299.
- Komulainen, J. 2013. Oman uskonnon opetus on postliberaali ratkaisu. *niin & näin* 1/2013, 76–79.
- Korkeakoski K., ja Ubani, M. 2018. What Positive Things do Students from Different Backgrounds See in Integrated RE Lessons with Collaborative Teaching? Three Cases from a Finnish Teaching Experiment. *Journal of Religious Education* 66 (1), 49–64.
- Koskela, K. (toim.) 1979. *Lapsi ja tutkimus. Puheenvuoroja lasta koskevan tutkimuksen kehittämiseksi*. Lastensuojelun keskusliiton julkaisu 59. Helsinki: Kansainvälisen lapsen vuoden 1979 Suomen komitea ja Lastensuojelun Keskusliitto.
- Koski, L. ja Paju, P. 1998. Yksilöllisen moraalien paradoksi opetussuunnitelmassa. *Nuorisotutkimus* 16 (4), 3–13.
- Koski, L. 2001. *Hyvän lapsen ja kasvattamisen ideaalit. Tutkimus aapisten ja lukukirjojen moraalisen*

- kosmologian muutoksista itsenäisyyden aikana*. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Koski, L. 2011. Sivistystyön ihmiskäsitys: Villi-ihmisestä aikuiseksi yksilöksi. Teoksessa Heikkinen, A. ja Leino-Kaukiainen, P. (toim.) *Valistus ja koulunpenkki. Kasvatus ja koulutus Suomessa 1860-luvulta 1960-luvulle*. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura, 159–183.
- Koskinen, L. 1995. *Mikä on oikein. Etiikan käsikirja*. Helsinki: Lasten Keskus.
- Kotkavirta, J. 2003. Mitä elämäkatsomustieto voisi olla? Teoksessa Elo, P., Heinlahti, K. ja Kabata, M. (toim.) *Hyvän elämän katsomustieto. Filosofian ja elämäkatsomustiedon opettajat (FETO) ry:n vuosikirja*. Helsinki: FETO, 41–49.
- Kotkavirta, J. 2007. Elämäkatsomustiedon opetuksen pitkän aikavälin kehitystehtävistä. Teoksessa Kallioniemi, A. ja Salmenkivi, E. *Katsomusaineiden kehittämishaasteita*. Tutkimuksia 279. Helsinki: Helsingin yliopisto, 113–124.
- Kotro, A. 2014. Uskontoa ja elämäkatsomustietoa ei pidä yhdistää. <https://puheenvuoro.uusisuomi.fi/arnokotro/161531-elamankatsomustietoa-ja-uskontoa-ei-pida-yhdistaa/> (viitattu 23.10.2023).
- Kotro, A. 2016. Uskonnot eivät saa kaapata katsomusopetusta. *Suomen Kuvalehti*, 4/2016.
- Kotro, A. 2019. Hassu väärinkäsitys. *Opettaja* 11.01.2019. <https://www.opettaja.fi/kolumnit-ja-pakinat/arno-kotron-kolumni-hassu-vaarinkasitys/> (viitattu 23.10.2023).
- Koulu ja kirkko 2024. *Luterilainen etiikka ja usko*. <https://koulujakirkko.evl.fi/materiaalit/arvokasvatus/etiikka-ja-usko/> (viitattu 14.2.2024).
- Kuikka, M. 1989. Viisi kansanopetusjärjestelmää Suomessa 1880-luvulta 1920-luvulle. Teoksessa *Koulu ja menneisyys XXVII*. Helsinki: Suomen kouluhistoriallinen seura 1989.
- Kuisma, M. 2008. YYA-Suomesta Euroopan unioniin. Teoksessa Häggman, K., Kuisma, M., Markkola, P., Pulma, P., Kuosmanen, R. ja Forslund, R. (toim.) *Suomalaisen arjen historia. Hyvinvoinnin Suomi*. Porvoo: WSOY, 11–25.
- Kukathas, C. 1992. Are There Any Cultural Rights? *Political Theory* 20 (1), 105–139.
- Kuusisto, A., Poulter, S., ja Kallioniemi, A. 2017. Finnish Pupils' Views on the Place of Religion in School. *Religious Education* 112 (2), 110–122.
- Kwiran, M. 2001. Changing cultures and schools in Germany. Cairns, Lawton and Gardner (toim.) *Values, culture and education*. London: Kogan Page, 219–232.
- Kühle, L., Schmidt, U., Jacobsen, B. ja Pettersson, P. 2018. Religion and State: Complexity in Change. Teoksessa Furseth, I. (toim.). *Religious Complexity in the Public Sphere: Comparing Nordic Countries*. Cham: Palgrave Macmillan, 81–136.
- Kymlicka, W. 1989. *Liberalism, Community and Culture*. Oxford: Clarendon Press.
- Kähkönen, E. 1976. *Uskonnonopetuksen asema Suomen koulunuudistuksessa 1944–1970*. Suomalaisen teologisen kirjallisuusseuran julkaisuja 101. Helsinki: Suomalainen teologinen kirjallisuusseura.
- Kähkönen, E. 1979. *Opettajankoulutus Suomen koulunuudistuksessa v. 1958–1978. Yleissivistävän koulun opettajien koulutuksen järjestelyt ja tavoitteet*. Oulu: Oulun yliopisto.
- Kärenlampi, P. 1999. *Taistelu kouludemokratiasta. Kouludemokratian aalto Suomessa*. Helsinki: Suomen historiallinen seura.
- Königsberger, G. ja Kubarth, L. 2013. Religious education in Austria. Teoksessa D. Davis ja Miroshnikova, E.M. (toim.) *The Routledge international handbook of religious education*. New York: Routledge, 32–38.
- Lahdes, E., 1961. *Uuden koulun vaikutus Suomen kansakouluun*. Helsinki: Otava.
- Lahtinen, M. ja Lankinen, T. 2022. *Koulutuksen lainsäädäntö käytännössä*. Helsinki: Tietosanoma.
- Laitinen, A. 2016. Hegelian Constructivism in Ethical Theory? Teoksessa Testa, I. ja Ruggiu, L. (toim.) *I that is We and We that is I. Perspectives on Contemporary Hegel: Social Ontology, Recognition, Naturalism, and the Critique of Kantian Constructivism*. Leiden: Brill.
- Lammi-Taskula, J. ja Karvonen, S. 2014. (toim.) *Lapsiperheiden hyvinvointi 2014*. Helsinki: Terveystieteiden ja hyvinvoinnin laitos. <https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/116712/>

- THL\_2014\_21Teema.pdf?sequence=1&isAllowed=y (viitattu 13.1.2023).
- Lammi-Taskula, J. ja Salmi, M. 2010. Lapsiperheiden toimeentulo lamasta lamaan. Teoksessa Vaarama, M., Moisio, P. ja Karvonen, S. (toim.) *Suomalaisten hyvinvointi 2010*. Helsinki: Terveyden ja hyvinvoinnin laitos.
- Lampinen, O. 2003. *Suomen koulutusjärjestelmän kehitys*. Helsinki: Gaudeamus.
- Launonen, L. 2000. *Eettinen kasvatusajattelu suomalaisen koulun pedagogisissa teksteissä 1860-luvulta 1990-luvulle*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Lehtisalo, L. ja Raivola, R. 1993. *Koulutus ja koulutuspolitiikka 2000-luvulle*. Porvoo: WSOY.
- Lehtonen, M. ja Löytty, O. (toim.) 2003. *Erilaisuus*. Tampere: Vastapaino.
- Lehtonen, M. 2008. Individualismin aika. Teoksessa Häggman, K., Kuisma, M., Markkola, P., Pulma, P., Kuosmanen, R. ja Forslund, R. (toim.) *Suomalaisen arjen historia. Hyvinvoinnin Suomi*. Porvoo: WSOY, 273–285.
- Leming, J. 1997. Whither Goes Character Education? Objectives, Pedagogy, and Research in Education Programs. *Journal of Education* 179 (2), 11–34.
- Lepola, O. 2000. *Ulkomaalaisesta suomenmaalaiseksi. Monikulttuurisuus, kansalaisuus ja suomalaisuus 1990-luvun maahanmuuttopoliittisessa keskustelussa*. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura.
- Levinson, M. 1999. *The Demands of Liberal Education*. New York: Oxford University Press.
- Levomäki, I. 1998. *Arvojen moninaisuus tietoyhteiskunnassa*. Helsinki: Sitra.
- Lightbody, B. 2018. Twice removed. Foucault's Critique of Nietzsche's Genealogical Method. Teoksessa Rosenberg, A. ja Westfall, J. (toim.) *Foucault and Nietzsche. A Critical Encounter*. London: Bloomsbury, 167–182.
- Liikenneturva 2021. *Turvavyö turvannut liikenteessä jo 50 vuotta*. <https://www.liikenneturva.fi/ajankohtaista/turvavyo-turvannut-liikenteessa-jo-50-vuotta/#7acdce02> (viitattu 9.3.2023).
- Lipman, M. 1988. *Philosophy goes to school*. Philadelphia: Temple University Press.
- Lipman, M. 2003. *Thinking in Education*. 2. painos (1. painos 1991). Cambridge: Cambridge University Press.
- Loeffel, L. 2003. Instruction civique et éducation morale: entre discipline et métadiscipline. Teoksessa Enis, D. ja Kahn, P. (toim.) *L'École républicaine et la question des savoirs: Enquête au cœur du Dictionnaire de pédagogie de Ferdinand Buisson*. Paris: CNRS Éditions.
- Lovett, F. 2011. *Rawls's 'a Theory of Justice': A Reader's Guide*. London: Continuum.
- Lovin, R. 2005. Moral Theories. Teoksessa Schweiker, W. (toim.) *The Blackwell Companion to Religious Ethics*. Malden MA: Blackwell Publishing, 19–26.
- Luodeslampi, J. 2009. Uskonnonopetuksen ydinkysymyksiä peruskoulun synnyssä. *Teologinen Aikakauskirja* 114 (5), 423–435.
- Luodeslampi, J. 2021a. *Haastetun oppiaineen puolustajat: uskonnonopettajana peruskoulun syntyvaiheessa*. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Luodeslampi, J. 2021b. *Haastetun oppiaineen puolustajat: uskonnonopettajana peruskoulun syntyvaiheessa*. Lectio precursoria kasvatustieteen alan väitöskirjaan 24.11.2021.
- Lähnemann, J. ja Schreiner, P. 2009. *Interreligious and Values Education in Europe. Map and Handbook*. Münster: Comenius-institut.
- Löfström, J. (toim.) 2001. *Yhteiskuntatiedon tiedetausta. Ainedidaktisia lähtökohtria oppiaineen kehittämiseen*. Studia paedagogica 26. Helsinki: Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos.
- Markkola, P. 2002. *Synti ja siveys. Naiset, uskonto ja sosiaalinen työ Suomessa 1860–1920*. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura.
- Martela, F. 2020. *Elämän tarkoitus: suuntana merkityksellinen elämä*. Helsinki: Gummerus.
- Matemba, Y. H. 2015. Mismatches between Legislative Policy and School Practice in Religious Education: The Scottish Case. *Religious Education*, 110 (1), 70–94.
- McIntyre, A. 2007. *After virtue: a study in moral theory*. 3rd edition. Notre Dame, Ind: University of Notre Dame Press.

- McLaughlin, T. ja Halstead, M. 2000. John Wilson on Moral Education. *Journal of Moral Education* 29 (3), 2000.
- McLaughlin, T.H. 1992. Citizenship, Diversity and Education: a philosophical perspective. *Journal of Moral Education* 21, 235–250.
- Melander, E. 1963. *Etisk fostran i svensk obligatorisk skola från 1842*. Årsböcker i svensk undervisningshistoria 109. Stockholm: Föreningen för svensk undervisningshistoria.
- Meng, Y. 2017. Entre sentiment et raison: l'éducation morale et civique à l'école laïque dans la République en France (1870–1914). *Les Cahiers de Framespa* 24/2017. <http://journals.openedition.org/framespa/4305> (viitattu 20.2.2023).
- Meriläinen, R. 2008. Tasa-arvon narratiivi 1990-luvun koulutuspoliittisessa keskustelussa. Teoksessa Kauranne, J. (toim.) *Koulutuksen aatteita, rakenteita ja toimijoita*. Suomen kouluhistoriallisen seuran vuosikirja 2008. Helsinki: Suomen kouluhistoriallinen seura 54–74.
- Meriläinen, R. 2015. Toisen asteen koulutuspolitiikka murtautuu ulos marginaalista 1990-luvun Suomessa. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja* 17 (1), 21–43.
- Metso, P. 2019. Making minority faith (in)visible through religious education: parents' experiences of the identification of their children's Orthodox identity in Finnish public schools. *Journal of Religious education* 67 (1), 61–76.
- Mickelsson, R. 2012. Suomalaiset puolueet kertomuksina. Teoksessa Paakkunainen, K. (toim.) *Suomalaisen politiikan murroksia ja muutoksia*. Helsinki: Helsingin yliopisto, Poliitiikan ja talouden tutkimuksen laitos, 99–114
- Miedema, S. ja Wardekker, W. 1999. Emergent identity versus consistent identity: possibilities for a postmodern repoliticization of critical pedagogy. Teoksessa Popkewitz, T. ja Fendler, L. (toim.) *Critical theories in education: changing terrain of knowledge and politics*. New York and London: Routledge, 67–85.
- Miedema, S. 2018. Personal World View, Existential Questions and Inclusive Pedagogy. Theological and Pedagogical Underpinnings. Teoksessa Ristinemi, J., Skeie, G. ja Sporre, K. (toim.) *Challenging Life: Existential Questions as a Resource for Education*. Münster: Waxmann, 137–156.
- Mikkola, E. ja Åhs, V. 2023a. *Mitä katsomuksella tarkoitetaan?* <https://www.oph.fi/fi/opettajat-ja-kasvattajat/mita-katsomuksella-tarkoitetaan> (viitattu 1.2.2023).
- Mikkola, E. ja Åhs, V. 2023b. *Katsomustietoisuus opetuksessa ja oppimisessa*. <https://www.oph.fi/fi/opettajat-ja-kasvattajat/katsomustietoisuus-opetuksessa-ja-oppimisessa> (viitattu 1.2.2023).
- Mikkola, K. 2013. Katsomusopetuksen malli vähemmistö- ja historiapolitiikkana. *niin & näin* 1/13, 81–82.
- Mikkola, K. 2017. Uskonnota opettaminen. Teoksessa Iivonen, P. ja Paulanto, V. (toim.) *Uudistuva uskonnonopetus*. Helsinki: Kirjapaja, 11–34.
- Moore, G. E. 1993. *Principia Ethica*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Muiluuvuori, J. 2001. Castrén, Zachris. *Kansallisbiografia-verkkojulkaisu*. *Studia Biographica* 4. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 1997– (viitattu 17.1.2022).
- Murtorinne, E. 1977. Kirkon seitsemän vuosikymmentä. Teoksessa Heikkilä, M. ja Murtorinne, E. (toim.) *Kirkko suomalaisessa yhteiskunnassa 1900-luvulla*. Hämeenlinna: Kirjapaja.
- Murtorinne, E. 1980. Itsenäisen isänmaan henkisenä ja moraalisenä tukena (1918–39). Teoksessa Murtorinne, E. ja Heikkilä, M. *Kotimaa 1905–1980. Routavuosien kristillis-yhteiskunnallisesta lehtiyrityksestä monipuoliseksi kristilliseksi kustannusyhtiöksi*. Helsinki: Kirjapaja.
- Murtorinne, E. 2001. Rosenqvist, Georg Gustaf. *Kansallisbiografia-verkkojulkaisu*. *Studia Biographica* 4. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 1997– (viitattu 20.2.2022).
- Mustelin, O. 1963. *Euterpe: tidskriften och kretsen kring den, en kulturhistorisk skildring*. Åbo: Svenska litteratursällskapet i Finland.
- Naugle, D. K. 2002. *Worldview. The History of a Concept*. Cambridge: William B. Eerdmans.
- Naumanen, P. 1990. *Kansalaiskuva Suomessa. Kansalaista koskevat käsitykset opettajien*

- ammattilehdissä 1880-luvulta 1980-luvulle*. Koulutus sosiologian tutkimusyksikön tutkimusraportteja 6. Turku: Turun yliopisto.
- Nelson, R. 2017. *Lutheranism and the Nordic Spirit of Social Democracy: A Different Protestant Ethic*. Aarhus: Aarhus University Press.
- Nevala, A. 2008. Koulutuskumouksen kolme vaihetta. Teoksessa Häggman, K., Kuisma, M., Markkola, P., Pulma, P., Kuosmanen, R. ja Forslund, R. (toim.) *Suomalaisen arjen historia. Hyvinvoinnin Suomi*. Porvoo: WSOY, 89–109.
- Niemelä, K. 2011. Heikkeneekö uskonnollisuus ikäryhmissä? Uskonnollinen kasvatusta ja sen merkitys uskonnollisuuden selittäjänä. Teoksessa Ketola, K., Niemelä, K., Palmu, H. ja Salomäki, H. *Uskonto suomalaisten elämässä. Uskonnollinen kasvatusta, moraalit, onnellisuus ja suvaitsevaisuus kansainvälisessä vertailussa*. Yhteiskuntatieteellisen tietoarkiston julkaisuja 9. Tampere: Yhteiskuntatieteellisen tietoarkiston julkaisuja, 40–59.
- Niemi, H. 1991. *Uskonnon didaktiikka. Oppilaista elämän subjekteja*. Helsinki: Otava.
- Niemi, H. 2006. Identity formation and religious education – meeting the challenge for a meaningful life. Teoksessa Tirri, K. (toim.) *Religion, spirituality and identity*. Bern: Peter Lang, 27–44.
- Niemi, P. 2019. Religion and secularity in school festivals – experiences and challenges from Finland. Teoksessa Ubani, M., Rissanen, I. ja Poulter, S. (toim.) *Contextualising dialogue, secularisation and pluralism. Religion in Finnish public education*. Münster: Waxmann, 145–164.
- Nieminen, A. 1951. *Taistelu sukupuolimoraalista. Avioliitto- ja seksuaalikäytöksiä suomalaisen hengenelämän ja yhteiskunnan murroksessa sääty-yhteiskunnan ajoilta 1910-luvulle*. Porvoo: WSOY.
- Nietzsche, F. 1969. *Moraalin alkuperästä*. Suom. Hollo, J. A. Helsinki: Otava.
- Niiniluoto, I. 1984. *Tiede, filosofia ja maailmankatsomus*. Helsinki: Otava
- Niiniluoto, I. 1990. *Maailma, minä ja kulttuuri: emergentin materialismin näkökulma*. Helsinki: Otava.
- Niiniluoto, I. 1991. Touko Voutilainen. *Ajatus*, Suomen filosofisen yhdistyksen vuosikirja 1991. Helsinki: Suomen filosofinen yhdistys, 7.
- Niiniluoto, I. 1993. Arvojen muutos ja moraalikasvatusta. *Aikuiskasvatusta* 2/1993, 84–94.
- Niiniluoto, I. 1994. *Järki, arvot ja välineet*. Helsinki: Otava.
- Niiniluoto, I. 2000. Järki ja moraalit globalisaation pyörteissä. Teoksessa Niiniluoto I. (toim.) *Maailman henkinen tila ja tulevaisuus*. Helsinki: Otava, 108–150.
- Niiniluoto, I. ja Löppönen, P. 1994. *Suomen henkinen tila ja tulevaisuus*. WSOY, Helsinki.
- Nikander, E. 2011. Kirkollisen ja maallisen kouluhallinnon eroaminen. Teoksessa Heikkinen, A. ja Leino-Kaukiainen, P. (toim.) *Valistus ja koulunpenkki. Kasvatusta ja koulutus Suomessa 1860-luvulta 1960-luvulle*. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura, 141–158.
- Niskanen, K. 1993. *Millaisia moraaliarvio -malleja nuoret valitsevat? Tutkimus arvo- ja moraalikasvatuksesta sekä nuorten tekemistä deontologisista valinnoista*. Rovaniemi.
- Nucci, L., ja Narvaez, D. (toim.) 2008. *Handbook of Moral and Character Education*. New York: Routledge.
- Nurmi, V. 1977. *Koulunuudistuksen taustatekijöitä 1. Yleissivistävä koulutus vu. 1856–1872*. Kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia n:o 59. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Nurmi, V. 1979. *Koulunuudistuksen taustatekijöitä 2. Yleissivistävä koulutus vu. 1959–70*. Kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia n:o 76. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Nurmi, V. 1988. *Uno Cygnaeus. Suomalainen koulumies ja kasvattaja*. Helsinki: Kouluhallitus.
- Nussbaum, M. 1993. Non-Relative Virtues. An Aristotelian Approach. Teoksessa Nussbaum, M. ja Sen, A. (toim.) *The Quality of Life*. Oxford: Clarendon Press.
- Odiah, L. 2007. Evankelisluterilaisen uskonnon opettajat ja uskonnon opetuksen tulevaisuus monikulttuuristuvassa yhteiskunnassa. Teoksessa Kallioniemi, A. ja Salmenkivi, E. (toim.) *Katsomusopetuksen kehittämishaasteita*. Helsinki: Helsingin yliopisto, 91–112.



- Ogburn, W. F. 1922. *Social change: with respect to culture and original nature*. New York: B. W. Huebsch.
- Ojakangas, M. 1992. Genealogiasta. *Tiede ja edistys* 4/1992, 283–296.
- Ojakangas, M. 1997. *Lapsuus ja auktoriteetti*. Helsinki: Tutkijaliitto.
- Ojakangas, M. 1998. Michel Foucault, yksinkertaisesti nietzscheläinen. Esipuhe teoksessa Foucault, M. *Foucault / Nietzsche*. Helsinki: Tutkijaliitto, 9–40.
- Ojanen T. ja Scheinin, M. 2010. Uskonnon ja omantunnon vapaus (PL 11 §). Teoksessa Hallberg, P. ym. *Perusoikeudet*. Päivittävää laitost. Helsinki: Alma Talent.
- Okin, S. 1998. Gender, the Public, and the Private. Teoksessa Phillips, A. (toim.) *Feminism and Politics*. Oxford: Oxford University Press.
- Okkonen, V. 2018. Poliittinen kamppailu peruskoulusta. *Politiikasta*-verkkolehti. <https://politiikasta.fi/poliittinen-kamppailu-peruskoulusta/> (viitattu 20.10.2023).
- Okkonen, V. 2017. *Peruskoulua vastaan – yksityisoppikoulut ja yhteiskuntajärjestys 1966–1975*. Turku: Turun yliopisto.
- Ollitervo, S., Parikka, J. ja Väntsi, T. 2003. *Kohtaamisia ajassa: kulttuurihistoria ja tulkinnan teoria*. Turku: Turun yliopisto.
- Osbeck, C. ja Skeie, G. 2014. Religious Education at Schools in Sweden. Teoksessa M. Rothgangel, G. Skeie ja M. Jäggle (toim.). *Religious Education at Schools in Europe, Part 3. Northern Europe*. Wien: Vienna University Press, 237–266.
- Palonen, K. 1988. *Tekstistä politiikkaan. Johdatus tulkintataitoon*. Valtio-opin laitoksen julkaisuja 54. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Pamppunen, S. 2014. Pedagogiset paradoksit kysymyksinä kasvun ja kasvatuksen perusteista. Teoksessa Saari, A., Jokisaari, O. ja Värri, V. (toim.). *Ajan kasvatustieteet. Kasvatustieteiden aikalauskriittinä*. Tampere: Tampere University Press, 152–187.
- Parenti, M. 2006. *The Culture Struggle*. New York: Seven Stories Press.
- Peltonen, J. 2009. *Kasvatustieteen teoria–käytäntö -subde: teoreetikoiden ja praktikoiden vuoropuhelua*. Acta Universitatis Ouluensis, Series E, Scientiae rerum socialium, 106. Oulu: Oulun yliopisto.
- Pernaa, V. 2007. Yhtenäiskoulujärjestelmään – suomalaisen peruskoulun tie. Teoksessa Pernaa, V. ja Tiitta, A. *Suomen eduskunta 100 vuotta*. Osa 9, Sivistyksen ja tiedon Suomi. Helsinki: Edita, 15–42.
- Perälä, M., Hakala, O., Hirvonen, I., Hämeenniemi, K., Salmenkivi, E., Taneli, S. ja Tiirikainen, J. 2022. Etiikka lukion filosofiassa. Teoksessa *Filosofian Lops-tukimateriaalit*. Helsinki: Opetushallitus, 1–27. [https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/etiikka\\_filosofiassa\\_tulostettava.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/etiikka_filosofiassa_tulostettava.pdf) (viitattu 15.2.2023).
- Pessi, A. 2012. Uskonto moraalien lähteenä – totta vai tarua? *Teologia.fi* 1/2012. <https://teologia.fi/2012/01/paeakirjoitus-uskonto-moraalin-laehteenae-totta-vai-tarua/#navopen> (viitattu 25.1.2023).
- Peters, R. S. 1981. *Moral development and moral education*. London: Allen ja Unwin.
- Piattoeva, N. 2010. *Citizenship education policies and the state: Russia and Finland in a comparative perspective*. Tampere: Tampere University Press.
- Pietarinen, J. ja Poutanen, S. 2005. *Etiikan teorioita*. Tampere: Gaudeamus.
- Pietarinen, J. 2015. Etiikka. *Logos-ensyklopedia*. Eurooppaisen filosofian seura ry, Tampere 2015. <https://filosofia.fi/fi/ensyklopedia/etiikka> (viitattu 12.12.2022).
- Pietikäinen, S. 2000. Kriittinen diskurssitutkimus. Teoksessa Sajavaara, K. ja Piirainen-Marsh, A. (toim.) *Kieli, diskurssi ja yhteisö*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, 191–218.
- Pihlström, S. 2007. *Onko etiikka tieteenä mahdollinen*. Virkaanastujaisesitys 17.10.2007. <https://www.jyu.fi/ajankohtaista/arkisto/2007/10/tiedote-2009-09-11-01-57-09-709319/pihlstrom17.10.07.doc> (viitattu 12.2.2023).
- Pihlström, S. 2012. Ongelmallinen uskonnonopetus. *Teologia.fi* 2012/2. <https://teologia.fi/2012/03/ongelmallinen-uskonnonopetus/> (viitattu 19.6.2023).

- Pihlström, S. 2013. Siiloutumisesta toiseuden kohtaamiseen: irti 'oman uskonnon' opetuksesta. *niin & näin* 1/2013, 83–85.
- Pikkusaari, J. 1989. *Humanistinen uskontokritiikki*. Helsinki: Suomen humanistiliitto.
- Pikkusaari, J. 1998. *Vaikea vapaus. Sosialidemokratian häviö kirkolle 1850-luvulta 1920-luvulle käydystä Suomen kulttuuritaistelussa*. Helsinki: Suomen Historiallinen Seura.
- Pitkänen, H. 2019. *Arviointi, tieto ja hallinta: Peruskoulun paikallisen arvioinnin genealogia*. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Platon 1999. Euthyfron. Teoksessa *Teokset I. Apologia, Kriton, Lakhes, Hippias* (lyhyempi dialogi), Ion, Euthyfron, Kharmides, Lysis, Protagoras. Suom. Itkonen-Kaila, M. Helsinki: Otava.
- Plesner, I. 2002. Religio-political models and models for religious and moral education. *Panorama* 14 (2), 111–122.
- Plesner I. 2004. Promoting tolerance through religious education. Teoksessa Durham, W., Lindholm, T. ja Tahzib-Lie, B. (toim.) *Facilitating Freedom of Religion or Belief: A Deskbook*. Nijhof: Brill, 791–812.
- Popkewitz 1999, T. Critical traditions, Modernism, and the “Posts”. Teoksessa Popkewitz, T. ja Fendler, L. (toim.) *Critical theories in education: changing terrain of knowledge and politics*. New York and London: Routledge, 1–13.
- Popkewitz, T. ja Fendler, L. 1999. *Critical theories in education: changing terrain of knowledge and politics*. New York and London: Routledge.
- Popkewitz, T. 2013. Styles of Reason: Historicism, Historicizing, and the History of Education. Teoksessa T. S. Popkewitz (toim.) *Rethinking the History of Education. Transnational Perspectives on its Questions, Methods, and Knowledge*. New York: Palgrave Macmillan, 1–28.
- Poulter, S. 2013. *Kansalaisena maallistuneessa maailmassa. Koulun uskonnonopetuksen yhteiskunnallisen tehtävän tarkastelua*. Helsinki: Suomen ainedidaktinen tutkimusseura.
- Poulter, S. 2017. From citizenship of God’s Kingdom to liberal individualism? A critical historical analysis of Finnish religious education. *British Journal of Religious Education* 39 (2), 187–206.
- Poulter, S. 2019. Katsomuskasvatuksen yhteiskunnallinen tehtävä: välineitä vai toisin ajatteltua? Teoksessa Autio, T. ym. (toim.) *Siirtymä ja ajan merkkejä koulutuksessa: Opetussuunnitelmatutkimuksen näkökulmia*. Tampere: Yliopistopaino, 319–345.
- Poulter, S. ja Kallioniemi, A. 2014. Uskonto, kansalaisuus ja kansalaiseksi kasvaminen: Kohti katsomustietoista kansalaiskasvatusta. *Kansalaisyhteiskunta* 5 (1), 29–48.
- Poulter, S., Kuusisto, A., Malama, M. ja Kallioniemi, A. 2017. Examining Religious Education in Finland from a Human Rights Perspective. Teoksessa Sjöborg, A. ja Ziebertz, H. (toim.) *Religion, human rights and education: Theoretical and Empirical Perspectives*. Cham: Springer International Publishing AG, 49–61.
- Price, A. 2019. Richard Mervyn Hare. Teoksessa Edward N. Zalta (toim.) *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*. Summer 2019 Edition. <https://plato.stanford.edu/archives/sum2019/entries/hare/> (viitattu 15.1.2023).
- Pro Reli* 2009. <https://web.archive.org/web/20070706064313/http://www.pro-reli.de/public/index.php> (viitattu 10.2.2023).
- Programme d’enseignement moral et civique*. République Française. Mis à jour le 13 mai 2019. <https://www.data.gouv.fr/fr/datasets/programme-denseignement-moral-et-civique/> (viitattu 9.2.2023).
- Pulkkinen, L. 1979. Koti ja yhteiskunnallinen kasvatus. Teoksessa Koskela, K. (toim.) *Lapsi ja tutkimus*, 64–92.
- Pulliainen, U. 2013. Lisää elämänkatsomustietoa, ei uskontotietoa. *Humanisti* 2/2013.
- Pulma, P. ja Turpeinen, O. 1987. *Suomen lastensuojelun historia*. Helsinki: Lastensuojelun Keskusliitto.
- Puolimatka, T. 1997. *Opetusta vai indoktrinaatiota? Valta ja manipulaatio opetuksessa*. Tampere: Kirjayhtymä.

- Puolimatka, T. 2005. Monikulttuurinen kasvatus, arvot ja tiedollinen eksklusivismi. Teoksessa Hilska, P., Kallioniemi, A. ja Luodeslampi, J. (toim.) *Kasvatus monikulttuurisessa maailmassa*. HKI: Kirjapaja, 79–104.
- Pursiainen, T. 2007. Sanoma opetuksessa: etiikan näkökulma. Teoksessa Niemi, H. ja Sarras, R. (toim.) *Erilaisuuden valot ja varjot. Eettinen kasvatus koulussa*. Helsinki: OAJ ja Otava, 21–35.
- Pyysiäinen, M. 1982. *Tunnustuksellinen, tunnustukseton ja objektiivinen uskonnonopetus*. Helsinki: Kirjapaja.
- Pyysiäinen, M. 1998. Koulun uskonnonopetuksen luonne. Teoksessa Pyysiäinen, M. ja Seppälä, J. (toim.) *Uskonnonopetuksen käsikirja*. Porvoo: WSOY, 41–68.
- Pyysiäinen, M. 2000a. *Luokanopettaja ja koulun katsomusopetus. Luokanopettajien kokemukset ja käsitykset uskonnonopetuksen, elämänkatsomustiedon ja eettisen kasvatuksen toteuttamisesta ja järjestelyistä peruskoulun 1.–6. -luokilla*. Porvoo: WSOY.
- Pyysiäinen, M. 2000b. *Yksi oppiaine, seitsemän opetussuunnitelmaa. Peruskoulun ja lukion opetushallituksen 1990-luvulla vahvistamien uskonnon opetussuunnitelmien tunnustuksellinen luonne*. Helsinki: Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos.
- Päivänsalo, P. 1971. *Kasvatuksen tutkimuksen historia Suomessa vuoteen 1970*. Helsinki: Ylioppilastuki ry.
- Päivänsalo, V. ja Mäkinen, J. 2009. Rawls, John. *Logos-ensyklopedia*. Eurooppaisen filosofian seura ry, Tampere 2014. <https://filosofia.fi/fi/ensyklopedia/rawls-john> (viitattu 6.1.2023).
- Päivänsalo, V. 2012. Kristillinen yhteisömoraali ja perimmäinen elämänmyönteisyys. *Teologia*. fi 1/2012. <https://teologia.fi/2012/01/kristillinen-yhteisomoraali-ja-perimmaeinen-elaemaenmyoenteisyys/> (viitattu 25.1.2023).
- Raittila, P. 2009. Journalismin maahanmuuttokeskustelu: hymistelyä, kriittisyyttä vai rasismien tukemista? Teoksessa Keskinen, S., Rastas, A. ja Tuori, S. (toim.) *En ole rasisti, mutta... Maahanmuutosta, monikulttuurisuudesta ja kritiikistä*. Tampere: Vastapaino ja Nuorisotutkimusverkosto, 67–76.
- Rajakaltio, H. 2011. *Moninaisuus yhtenäisyydessä. Peruskoulu muutosten ristipaineissa*. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Ramos do Ó, J., Silva Martins, C. ja Paz, A. 2013. Genealogy as History: From Pupil to Artist as the Dynamics of Genius, Status, and Inventiveness in Art Education in Portugal. Teoksessa Popkewitz, T. (toim.) *Rethinking the History of Education. Transnational Perspectives on its Questions, Methods, and Knowledge*. New York: Palgrave Macmillan, 157–178.
- Rantala, O. 1982. *Suomen puolueiden muuttuminen 1945–1980*. Helsinki: Gaudeamus, 1982.
- Raunio, A. 2006. Divine and natural law in Luther and Melancthon. In *Lutheran Reformation and the law. Studies in medieval and Reformation traditions* (112), 21–61.
- Raunio, A. 2007. *Järki, usko ja lähimmäisen hyvä: tutkimus luterilaisen etiikan ja diakonian teologian perusteista*. Suomalaisen teologisen kirjallisuusseuran julkaisuja; No. 252. Helsinki: Suomalainen teologinen kirjallisuusseura.
- Rawls, J. 1980. Kantian Constructivism in Moral Theory. *Journal of Philosophy* 77 (9), 515–572.
- Rawls, J. 1999. *A Theory of Justice*. Rev. ed. Cambridge Mass: Belknap Press of Harvard University Press.
- Rawls J. 2001. *Justice as Fairness—A Restatement*. Universal Law Publishing.
- Rawls, J. 2005. *Political Liberalism. Expanded Edition*. New York: Columbia University Press.
- Rees, D. H. 2020. Habermasian Constructivism: An Alternative to the Constitutivist Argument. *Kantian Review* 25 (4), 675–698.
- Reich, R. 2002. *Bridging Liberalism and Multiculturalism in American Education*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Reijonen, M. 1980. *Uskonnonvapauden toteuttaminen Suomessa 1917–1922*. Helsinki: Suomen kirkkohistoriallinen seura.
- Richon, H. 2012. A short History of Moral Instruction in France from 1882 to 2011. Teoksessa

- Blanquer, J. (toim.) *Moral instruction at school*. Paris: SCEREN.
- Riegel, U. ja Ziebertz H.-G. 2009. *How teachers in Europe teach religion. An international empirical study in 16 countries*. International Practical Theology 12. Berlin: LIT.
- Rinne, R. 1984. Onko opetussuunnitelma ideologiaa? Opetussuunnitelma aikakautensa sosiaalisten ehtojen raamittamana skenaariona. Teoksessa Malinen, P. ja Kansanen, P. (toim.) *Opetussuunnitelman tutkimukselliset kehykset*. Helsinki: Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia 48, 95–128.
- Rinne, R. 1984. *Suomen oppivelvollisuuskoulun opetussuunnitelman muutokset vuosina 1916–1970. Opetussuunnitelman intentioiden ja lähtökohtien teoreettis-historiallinen tarkastelu*. Turun yliopiston julkaisusarja C 44. Turku: Turun yliopisto.
- Ripatti, V. 1992. *R.H. Oittinen. Työväen sivistäjästä koulun uudistajaksi*. Hämeenlinna: Tammi.
- Rissanen, I. 2013. Developing religious identities of Muslim students in the classroom: A case study from Finland. *British Journal of Religious Education* 36 (2), 123–138.
- Rissanen, I. 2014. *Negotiating Religion and Identity in a Single Faith Religious Education: A Case Study of Islamic Education in Finnish Schools*. Münster: Waxmann.
- Rissanen, I. 2019. Inclusion of Muslims in Finnish schools. Teoksessa M. Ubani, I. Rissanen ja S. Poulter (toim.) *Contextualizing Dialogue, Secularization and Pluralism: Religion in Finnish Public Education*. Münster: Waxmann, 127–144.
- Roos, J. P. ja Hoikka, T. 1998. *Elämänpolitiikka*. Helsinki: Gaudeamus.
- Rothgangel, M., Skeie, G. ja Jäggle, M. 2014. *Religious Education at schools in Europe: Part 3: Northern Europe*. Göttingen: Vienna University Press.
- Ruohomäki, I. 2021. *Mistä puhumme, kun puhumme draamasta? Draama vuoden 2010 perusopetuksen tuntijakoehdotuksessa*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Ruokanen, T. 2011. Suomalaisen ideologian puolustaja. Teoksessa Pöyhönen, V. ja Villa, J. (toim.) *Uskonnonopetus uhattuna. Puheenvuoroja koulun ja suomalaisen arvopohjan suunnasta*. Helsinki: Katharos, 8–14.
- Rydenfelt, H. 2010. Filosofia normatiivisena tieteenä. Teoksessa Rydenfelt, H. ja Kovalainen, H. A. (toim.) *Mitä on filosofia?* Helsinki: Gaudeamus.
- Rydenfelt, H. 2014. Filosofia: normatiivinen tiede. Etiikka.fi. <https://etiikka.fi/teoria/filosofia-normatiivinen-tiede/> (viitattu 22.1.2023).
- Rydenfelt, H. 2018. Kouluun vai aivopesuun?. Etiikka.fi. <https://etiikka.fi/kouluun-vai-aivopesuun/> (viitattu 31.1.2023).
- Räsänen, A. 2006. *Koulun uskonnon opetus. Suomalaisen käsitykset uskonnon opetuksen luonteesta ja sisällöstä*. Helsinki: Suomen teologinen kirjallisuusseura.
- Räsänen, A. 2007a. Kansalaisten käsityksiä peruskoulun uskonnon opetuksesta. Teoksessa Kallioniemi, A. ja Salmenkivi, E. *Katsomusaineiden kehittämishaasteita*. Tutkimuksia 279. Helsinki: Helsingin yliopisto, 77–90.
- Räsänen, A. 2007b. Suomalaisen näkemykset uskonnonopetuksesta ja – opettajista. Teoksessa T. Sakaranaho ja A. Jamisto (toim.) *Monikulttuurisuus ja uudistuva katsomusaineiden opetus*. Helsinki: Helsingin yliopisto Uskontotieteen laitos, 149–172.
- Räsänen, R. 1993a. *Eettinen kasvatus opettajankoulutuksessa. Peruskäsitteitä ja filosofisia lähtökohtia*. Oulun yliopiston Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia, 88. Oulu: Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta.
- Räsänen, R. 1993b. *Eettinen kasvatus opettajankoulutuksessa. Moraalipsykologisia lähtökohtia ja oppimisen psykologian asettamia haasteita*. Oulun yliopiston Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia, 89. Oulu: Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta.
- Räsänen, R. 1993c. *Eettinen kasvatus opettajankoulutuksessa. Etiikan opetuksen oikeutus ja keskeisiä eettisen kasvatuksen koulukuntia*. Oulun yliopiston Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia, 90. Oulu: Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta.
- Saar, M. 2002. Genealogy and subjectivity. *European Journal of Philosophy* 10, 231–245.

- Saari, A. 2011. *Kasvatustieteen tiedontahto. Kriittisen historian näkökulmia suomalaisen kasvatuksen tutkimukseen*. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Saari, A., Jokisaari, O. ja Värrä, V. 2014 (toim.): *Ajan kasvatus. Kasvatusfilosofia aikalaiskritiikkinä*. Tampere University Press 2014.
- Saastamoinen, K. 1998. *Eurooppalainen liberalismi*. Jyväskylä: Atena.
- Saine, H. 2000. *Uskonnonopetus Suomen oppivelvollisuuskoulussa 1900-luvulla*. Turku: Turun yliopisto.
- Sainio, M. A. 1960. *Mikael Soininen 3.XI.1860–12.III.1924 muistojulkaisu*. Jyväskylä: Jyväskylän kasvatustieteellisen korkeakoulun julkaisuja.
- Sakaranaho, T. 2005. Uskontotiede uskonnonopetuksen tietovarastona. Teoksessa A. Kallioniemi ja J. Luodeslampi (toim.) *Uskonnonopetus uudella vuosituhanella*. Helsinki: Kirjapaja, 349–371.
- Sakaranaho, T. 2006. *Religious freedom, Multiculturalism, Islam – Cross-reading Finland and Ireland*. Leiden ja Boston: Brill.
- Sakaranaho, T. 2007a. Johdanto. Katsomusaineiden opetus monikulttuurisen yhteiskunnan haasteena. Teoksessa Sakaranaho, T. ja Jamisto, A. (toim.) *Monikulttuurisuus ja uudistuva katsomusaineiden opetus*. Helsinki: Helsingin yliopisto, 12–28.
- Sakaranaho, T. 2007b. Pienryhmäisten uskontojen opetus ja monikulttuurisuuden haasteet. Teoksessa Kallioniemi, A ja Salmenkivi, E. *Katsomusaineiden kehittämishaasteita*. Tutkimuksia 279. Helsinki: Helsingin yliopisto, 3–16.
- Sakaranaho, T. ja Salmenkivi, E. 2009. Tasavertaisen katsomusopetuksen haasteet. Pienryhmäisten uskontojen ja elämäntutkimustiedon opetus Suomessa. *Teologinen aikakauskirja* 114 (5), 450–470.
- Sakaranaho, T. 2013. Religious education in Finland. *Temenos* 49 (2), 225–254.
- Salmela, M. 1998. *Suomalaisen kulttuurifilosofian vuosisata*. Helsinki: Otava.
- Salmenkivi, E. ja Åhs, V. 2022. *Selvitys katsomusaineiden opetuksen nykytilasta ja uudistamistarpeista*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja: 2022:13.
- Salmenkivi, E. 2003. Elämäntutkimustiedon rajoilla. Teoksessa Elo, P., Heinlahti, K. ja Kabata, M. (toim.) *Hyvän elämän katsomustieto. Filosofian ja elämäntutkimustiedon opettajat (FETO) ry:n vuosikirja*. Helsinki: FETO, 32–40.
- Salmenkivi, E. 2013. Ylioppilastutkimuksen rakenne- ja reaalikoeuudistusten vaikutuksia: miten lisääntynyt valinnaisuus ohjaa lukiolaisia. *Kasvatus ja Aika* 7 (3), 24–39.
- Salmenkivi, E., Elo, P., Tomperi, T. ja Ahola-Luttila, T. 2007. Elämäntutkimustiedon kehkeytyminen. Teoksessa Kallioniemi, A. ja Salmenkivi, E. (toim.) *Katsomusopetuksen kehittämishaasteita*. Helsinki: Helsingin yliopisto, 125–162.
- Salmenkivi, E., Kasa, T., Putkonen, N., ja Kallioniemi, A. 2022. Human rights and children's rights in worldview education in Finland. *Human Rights Education Review* 5 (1), 47–69.
- Salmesvuori, P. ja Salmi-Nikander, K. 2011. Koti, uskonto ja kansakunta. *Kasvatus ja aika* 5 (4), 3–8.
- Salo, U-M. 2015. Simsalabim, sisällönanalyysi ja koodaamisen haasteet. teoksessa Aaltonen, S. ja Högbacka, R. (toim.) *Umpikujasta oivallukseen: Refleksiivisyys empiirisessä tutkimuksessa*. Tampere: Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura, 166–190.
- Salomäki, H. 2011. Uskonto ja suomalaisten moraalikäsitteet. Teoksessa Ketola, K., Niemelä K., Palmu, H. ja Salomäki, H. *Uskonto suomalaisten elämässä. Uskonnon kasvatusta, moraalia, onnellisuutta ja suvaitsevaisuutta kansainvälisessä vertailussa*. Yhteiskuntatieteellisen tietoaikiston julkaisuja 9. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoaikisto, 25–39.
- Salonen, T. 2014. *Pekka Elo 1949–2013: Vaikuttaja ja humanisti*. <http://agon.fi/article/pekka-elo-1949-2013-vaikuttaja-ja-humanisti/> (viitattu 17.3.2022).
- Sandberg, K. 1986. *Kansallisen edistyspuolueen uskontopolitiikka vuosina 1918–1939*. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Sarjala, J. 1981. *Suomalainen koulutuspolitiikka*. Helsinki: WSOY.

- Satokangas, H. 2019. Tieteenalojen identiteettien rakentuminen oppi- ja tietokirjoissa. *Tiede ja edistys* 44 (4), 314–335.
- Satokangas, H., Salmenkivi, E. ja Jantunen, A. 2021. Katsomus aiheena ja aineena: mitä katsomuksella tarkoitetaan? Teoksessa Hildén, R., Portaankorva-Koivisto, P. ja Mäkipää, T. (toim.) *Aineenopetus ja aiheenopetus*. Ainedidaktisia tutkimuksia: Suomen ainedidaktisen tutkimusseuran julkaisuja. Helsinki, 91–109.
- Saukkonen, P. 2012. Suomalaisen yhteiskunnan poliittinen kulttuuri. Teoksessa Kari Paakkunainen (toim.) *Suomalaisen politiikan murroksia ja muutoksia*. Helsinki: Helsingin yliopisto Poliitiikan ja talouden tutkimuksen laitos, 27–52.
- Schaller, A. 2020. Politikunterricht ist Demokratiebildung. <https://www.gew-berlin.de/aktuelles/detailseite/politikunterricht-ist-demokratiebildung> (viitattu 10.2.2023).
- Schreiner, P. 2001. Towards a European Oriented Religious Education. Teoksessa Heimbrock, H.-G., Scheilke C. ja Schreiner P. 2001. *Towards Religious Competence. Diversity as a Challenge for Education in Europe*. Munster: Lit, 253–269.
- Schreiner, P. 2002. Religious Education in the European context. *Hungarian educational research journal* 3 (4), 4–14.
- Schreiner, P. 2009. Religious Education in Germany. Teoksessa Lähnemann, J. ja Schreiner, P. (toim.) *Interreligious and Values Education in Europe. Map and Handbook*. Münster: Comenius-institut, 34–38.
- Schweiker, W. 2005. On Religious Ethics. Teoksessa Schweiker, W. (toim.) *The Blackwell Companion to Religious Ethics*. Malden, MA: Blackwell Pub, 1–15.
- Schweitzer, F. 2007 Children's Right to Religion: A Challenge to Religious Education. Teoksessa Kallioniemi, A. ja Salmenkivi, E. (toim.) *Katsomusopetuksen kehittämishaasteita*. Helsingin yliopisto, Helsinki, 25–40.
- Schweitzer, F. 2010. Children's Right to Religion and Religious Education. Teoksessa Engebretson, K., de Souza, M., Durka, G. ja Gearon, L. (toim.) *International Handbook of Inter-religious Education*. Dordrecht: Springer, 1071–1086.
- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie 2006. *Ethik*. <https://www.berlin.de/sen/bildung/unterricht/faecher-rahmenlehrplaene/ethik/> (viitattu 6.2.2023).
- Seppo, J. 1999. Kirkko ja itsenäinen Suomi 1917–1998. Teoksessa M. Heikkilä (toim.) *Uskonto ja nykyaika. Yksilö ja eurooppalaisen yhteiskunnan murros*. Puheenvuoroja. Jyväskylä: Atena, 10–52.
- Seppo, J. 2003. *Uskonnonvapaus 2000-luvun Suomessa*. Helsinki: Edita.
- Siekkinen, K. 2017. *Koulutuksellisen tasa-arvon diskursit ja toimijat peruskoulun tuntijakouudistuksessa*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Sihvola, J. 2007. Monikulttuurisuuspolitiikan mallit ja tasa-arvoinen koulu. Teoksessa Niemi, H. ja Sarras, R. (toim.) *Erilaisuuden valot ja varjot. Eettinen kasvatus koulussa*. Helsinki: OAJ ja Otava, 53–67.
- Sihvola, J. 2009. *Maailmankansalaisen etiikka*. Helsinki: Otava.
- Siitonen, A. ja Halonen, I. 1997. *Ajattelu ja argumentointi*. Juva: WSOY.
- Siljander, P. 1988. *Hermeneuttisen pedagogiikan pääsuuntauksat*. Oulun yliopiston kasvatustieteellisen tiedekunnan tutkimuksia 55/1988.
- Siljander, P. 2002. *Systemaattinen johdatus kasvatustieteeseen*. Helsinki: Otava.
- Silvennoinen, H., Kauko, J. ja Varjo, J. 2021. Koulutuspolitiikka tutkimuskenttänä. Teoksessa Varjo, J., Kauko, J. ja Silvennoinen, H. (toim.) *Koulutuksen politiikat: Kasvatustieteologian vuosikirja 3*. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura, 11–38.
- Simola, H. 1995a. *Paljon vartijat. Suomalainen kansanopettaja valtiollisessa kouludiskurssissa 1860-luvulta 1990-luvulle*. Helsinki: Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos.
- Simola, H. 1995b. Oppiaine utopia ja valta. Teoksessa Elo, P. ja Simola, H. (toim.) *Arvot, hyveet ja tieto*. Helsinki: FETO, Painatuskeskus, 163–185.
- Simola, H. 2015. Kasvatustiede yhteiskuntatieteenä. Teoksessa Simola, H. *Koulutusihmeen*

- paradoksit — Esseitä suomalaisesta koulutuspolitiikasta*. Tampere: Vastapaino, 297–322.
- Sinnott-Armstrong, W. 2009. *Morality without God?* New York: Oxford University Press.
- Sipilä, J. ja Anttonen, A. 2008. Miten hyvinvointivaltio muutti elämäämme? Teoksessa Häggman, K., Kuisma, M., Markkola, P., Pulma, P., Kuosmanen, R. ja Forslund, R. (toim.) *Suomalaisen arjen historia. Hyvinvoinnin Suomi*. Porvoo: WSOY, 45–69.
- Sitomaniemi-San, J. 2015. *Fabricating the teacher as researcher: a genealogy of academic teacher education in Finland*. Oulu: Oulun yliopisto.
- Skeie, G. 2001. Citizenship, Identity Politics and Religious Education. Teoksessa Heimbrock, H.M., Sheilke, C. ja Schreiner, P. (toim.) *Towards Religious Competence. Diversity as a Challenge for Education in Europe*. Münster: Comenius-Institut, 237–252.
- Skeie, G. 2009. Norway: Religious Education – A Question of Legality or Pedagogy? Teoksessa Lähnemann, J. ja Schreiner, P. (toim.) *Interreligious and Values Education in Europe. Map and Handbook*. Münster: Comenius-institut, 19–23.
- Skeie, G. 2020. Dealing with Religion in Education in Post-religious and Post-secular Times. Teoksessa Franck, O. ja Thalén, P. (toim.) *Religious Education in a Post-Secular Age: Case Studies from Europe*. Cham: Springer International Publishing, 37–56.
- SKS 2017. Kaila, Erkki. *Suomen papisto 1800–1920-verkkójulkaisu*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura. <https://kansallisbiografia.fi/papisto/henkilo/959> (viitattu 17.1.2022).
- Sohlberg, J. ja Ketola, K. 2020. Uskonnolliset yhteisöt Suomessa. Teoksessa H. Salomäki, M. Hytönen, K. Ketola, Salminen V-M. ja J. Sohlberg (toim.) *Uskonto arjessa ja juhlassa – Suomen evankelis-luterilainen kirkko vuosina 2016–2019*. Kirkon tutkimuskeskuksen julkaisuja 134. Tampere: Kirkon tutkimuskeskus, 45–68.
- Soikkanen, H. 1961. *Sosialismin tulo Suomeen. Ensimmäisiin yksikamarisiin eduskunnan vaaleihin asti*. Porvoo: WSOY.
- Solasaari, U. 2010. Arvot, rakkaus ja rajat. Teoksessa Jantunen, T. ja Ojanen, E. (toim.) *Arvot kasvatuksessa*. Helsinki: Tammi, 30–41.
- Somerkiivi, U. 1979. Kouluhallitus ja koulutoimen kehittyminen satavuotiskautena 1869–1969. Teoksessa Somerkiivi, U., Cavonius, G. ja Karttunen. *Kouluhallitus, skolstyrelsen 1869–1969*. Vantaa: Kunnallispaino, 11–125.
- Somerkiivi, U. 1982. *Peruskoulu. Synty, kehittyminen ja tulevaisuus*. Vantaa: Kunnallispaino.
- Spiecker, B. ja Steutel, J. 1996. Moral identity and education in a multicultural society. *Studies in Philosophy and Education* 15 (1), 159–165.
- Splitter, L. 2011. Identity, Citizenship and Moral Education. *Educational Philosophy and Theory* 43 (5), 484–505.
- Suhonen, P. 1988. *Suomalaisten arvot ja politiikka*. Porvoo: WSOY.
- Sulkunen, I. 1986. *Raittius kansalaisuskontona: raittiusliike ja järjestäytyminen 1870-luvulta suurlakon jälkeisiin vuosiin*. Helsinki: Suomen historiallinen seura.
- Sulkunen, I. 1989. *Naisen kutsumus*. Helsinki: Hanki ja jää.
- Suni, H. 2005. *Sekularisaation puristuksessa. Koulut kristillisen arvojakuvuuden kantajina Lounais-Hämeessä 1860–1960*. Helsinki: Suomen kirkkohistoriallinen seura
- Suoranta, J. 2005. *Radikaali kasvatus: kohti kasvatuksen poliittista sosiologiaa*. Helsinki: Gaudeamus.
- Suurpää, L. 2002. *Erilaisuuden hierarkiat. Suomalaisia käsityksiä maahanmuuttajista, suvaitsevaisuudesta ja rasismista*. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto.
- Suutarinen, S. 1992. *Herbartilainen pedagoginen uudistus Suomen kansakoulussa vuosisadan alussa (1900–1935)*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Suutarinen, S. 2008. Vapaan koulutuksen tukisäätiö – koulukasvatuksen, opettajankoulutuksen ja tutkimuksen näkymätön vaikuttaja 1973–1991. *Kasvatus ja Aika* 2 (2), 29–52.
- Swoyer, C. 2010. Relativism. Teoksessa Edward N. Zalta (toim.) *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*. Winter 2010 Edition. <http://plato.stanford.edu/archives/win2010/entries/relativism> (viitattu 12.12.2022).

- Syrjälä, L. 1990. *Yksilön merkitys koulun kehittämistoiminnassa. Touko Voutilainen ajattelijana ja rehtorina*. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja 68. Oulu: Oulun yliopisto.
- Takahata, E. 2013. Religious education in Japan. Teoksessa D. Davis ja Miroshnikova, E.M. (toim.) *The Routledge international handbook of religious education*. New York: Routledge, 181–190.
- Talib, M. 2005. Oppilas moniarvoisessa ja kulttuurisessa Suomessa. Teoksessa A. Kallioniemi ja J. Luodeslampi (toim.) *Uskonnonopetus uudella vuosituhannella*. Helsinki: Kirjapaja, 131–145.
- Tamboukou, M. 1999. Writing Genealogies: an exploration of Foucault's strategies for doing research. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education* 20 (2), 201–217.
- Tamminen, K. 1966. Kansakoulun kasvatuspäämäärä, uskonnonopetus ja kirkko. Teoksessa Valtasaari, A. (toim.) *Kansakoulu 1866–1966*. Helsinki: Otava, 173–179.
- Tamminen, K. 1967a. *Kansakoulun uskonnonopetus vuosisadan vaihteen murroksessa. Maamme kansakoulujen uskonnonopetuksen asema, tavoitteet ja opetussuunnitelmat vuosina 1898–1912*. Helsinki: WSOY.
- Tamminen, K. 1967b. *Kansakoulun uskonnon opetussuunnitelma vuosina 1912–39*. Suomen kirkkohistoriallisen seuran toimituksia 75. Helsinki.
- Taylor, C. 1994. Examining the Politics of Recognition. Teoksessa Gutmann, A. (toim.) *Multiculturalism*. Princeton University Press, 25–73.
- Taylor, C. 1995a. *Autenttisuuden etiikka*. Suom. Soukola, T. Helsinki: Gaudeamus.
- Taylor, C. 1995b. *Philosophical Arguments*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Taylor, C. 2007. *A Secular Age*. Cambridge Mass: Belknap Press of Harvard University Press.
- Terral, H. 1998. L'éducation morale et les pédagogues de la IIIe République. *Spirale – Revue de recherches en éducation* 21/1998, 53–59.
- Tervasmäki, T. ja Tomperi, T. 2018. Koulutuspolitiikan arvovalinnat ja suunta satavuotiaassa Suomessa. *niin & näin* 2/2018, 164–200.
- Thalén, P. 2020. World View Instead of Religion? Teoksessa Franck, O. ja Thalén, P. (toim.) *Religious Education in a Post-Secular Age: Case Studies from Europe*. Cham: Springer International Publishing, 157–178.
- Tiilikainen, M. 1998. Etiikka. Teoksessa Pyysiäinen, M. ja Seppälä, J. (toim.) *Uskonnonopetuksen käsikirja*. Porvoo: WSOY, 283–290.
- Tillich, P. 1983. *Muuttuvan maailman moraalit*. Helsinki: Kirjapaja.
- Tillonen, S. 2022. Ainereali ja historian ja yhteiskuntaopin ylioppilaskirjoittajat. *Koulu ja menneisyys LIX – Suomen kasvatuksen ja koulutuksen historian seuran vuosikirja 2022*. Jyväskylän yliopisto: Suomen kasvatuksen ja koulutuksen historian seura, 113–131.
- Tirri, K. 1995. Mitä on moraalinen lahjakkuus? Teoksessa Tella, S. (toim.) *Juuret ja arvot. Etnisyys ja eettisyys – aineenopettaminen monikulttuurisessa oppimisympäristössä*. Ainedidaktiikan symposium Helsingissä 3.2.1995. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia 150. Helsinki: Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos, 97–106.
- Tirri, K. 1997. Koulun eettisen kasvatuksen onnistuneisuuden arviointiperusteita. Teoksessa Jakku-Sihvonen, R. (toim.) *Onnistuuko oppiminen – oppimistuloksien ja opetuksen laadun arviointiperusteita peruskoulussa ja lukiossa*. Helsinki: Opetushallitus, 233–252.
- Tirri, K. 1998. *Koulu moraalisena yhteisönä*. HKI:n yliopiston opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia 187. Helsinki: Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos.
- Tirri, K. 2002. Opetustyön etiikka. Teoksessa Sallila, P. ja Malinen, A. 2002 (toim.) *Opettajuus muutoksessa*. Aikuiskasvatuksen 43. vuosikirja. Helsinki: Kansanvalistusseura, 203–224.
- Tirri, K. 2007. Lahjakas nuori ja eettinen sensitiivisyys. Teoksessa Niemi, H. ja Sarras, R. (toim.) *Erilaisuuden valot ja varjot. Eettinen kasvatus koulussa*. Helsinki: OAJ ja Otava, 79–85.
- Toivonen, K. 2014. *Persoonan eettinen kasvu ja kasvatus jälkimodernissa ajassa suomalaisen kasvatusjärjestelmän kautta tulkittuna*. Tutkimuksia 354. Helsingin yliopisto  
Käyttätymistieteellinen tiedekunta Opettajankoulutuslaitos. Helsinki: Helsingin yliopisto.



- Tomperi, T. 2003. Elämänkatsomustiedon identiteetti opetus suunnitelmassa. Teoksessa Elo, P. (toim.) *Hyvän elämän katsomustieto. Filosofian ja elämänkatsomustiedon opettajat (FETO) ry:n vuosikirja 2003*. Helsinki: FETO, 10–31.
- Tomperi, T. 2004. Elämänkatsomustiedon tiedetaustasta. Teoksessa S. Ahonen, ja A. Siikaniva (toim.) *Eurooppalainen ulottuvuus. Ainedidaktinen symposiumi 6.2.2004*. Helsingin yliopiston soveltavan kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia; 252. Helsinki: Helsingin yliopiston soveltavan kasvatustieteen laitos, 392–408.
- Tomperi, T. 2005. Valistava oppiaine ja valistuksen kritiikki. Teoksessa Honkala, S.; Salmenkivi, E. (toim.) *Hyvän opettamisen kaksi vuosikymmentä. Feto 20 vuotta*. Helsinki: FETO, 33–56.
- Tomperi, T. 2006. Oppiaine, tiedetausta, status: esimerkkeinä elämänkatsomustieto ja filosofia. Teoksessa Lavonen, J. (toim.) *Tutkimusperustainen opettajankoulutus ja kestävä kehitys. Ainedidaktinen symposiumi Helsingissä 3.2.2006*. Soveltavan kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 285. Käyttäytymistieteellinen tiedekunta. Helsinki: Helsingin yliopisto, 2007, 104–118.
- Tomperi, T. 2013a. Opetuksen monet mallit ja suomalainen ratkaisu. *niin & näin* 20 (1), 64–69.
- Tomperi, T. 2013b. Uskonto, kulttuuri, elämänkatsomus, filosofia. *niin & näin* 20 (1), 91–93.
- Tomperi, T. 2017. *Filosofianopetus ja pedagoginen filosofia. Filosofia oppiaineena ja kasvatuksena*. Tampere: *niin & näin*.
- Tomperi, T. ja Juuso, H. 2014. (Lasten) pedagoginen filosofia – kasvatuksen historiallinen mahdollisuus. *niin & näin* 1/2014, 95–105.
- Tomperi, T. ja Piattoeva, N. 2005. Demokraattisten juurten kasvattaminen. Teoksessa T. Kiilakoski, T. Tomperi, ja M. Vuorikoski (toim.), *Kenen kasvatusta? Kriittinen pedagogiikka ja toisin kasvatuksen mahdollisuus* Tampere: Vastapaino, 247–287.
- Tomperi, T. ja Tuusvuori, J. 2021. Kriittisyys ei ole vastustamista vaan asioiden huolellista arviointia. *Helsingin Sanomat* 4.6.2021.
- Torres, C. 1999. Critical theory and political sociology of education: arguments. Teoksessa Popkewitz, T. ja Fendler, L. (toim.) *Critical theories in education: changing terrain of knowledge and politics*. New York and London: Routledge, 87–116.
- Tuomaala, S. 2011. Kampailu yhteisestä koulusta ja oppivelvollisuudesta. Teoksessa Heikkinen, A. ja Leino-Kaukiainen, P. (toim.) *Valistus ja koulunpenkki. Kasvatus ja koulutus Suomessa 1860-luvulta 1960-luvulle*. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura, 95–110.
- Tuomi J. ja Sarajärvi A. 2009. *Laadullinen tutkimus ja sisällön analyysi*. Helsinki: Tammi.
- Tuomisto, J. 2004. Harva, Urpo. *Kansallisbiografia*-verkkojulkaisu. *Studia Biographica* 4. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 1997– (viitattu 16.6.2022).
- Tähtinen, J. 1992. *Miten kasvattaa pikkulapsia. Kasvatuserätyö ja -suuntausten lähtökohtien muutoksia Suomessa 1850–1989 suomenkielisten kasvatusta- ja hoito-oppaiden sekä aikakauslehdistön ilmeisimänä*. Kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisusarja A 157. Turku: Turun yliopisto.
- Tähtinen, J. 1993. *Askel menneisyyteen – näkökulmia kasvatuksen historialliseen tutkimukseen*. Turun yliopiston täydennyskoulutuksen julkaisuja A:14. Turku: Turun yliopisto.
- Tähtinen, J. 2008. *Kasvatuksen historian tutkimus – mistä oikein on kysymys?* Kasvatuksen historian ensyklopedia. <https://www.kasvhistseura.fi/julkaisut/kasvatuksen-historian-ensyklopedia/> tekstejä-alan-tutkimusmetodologiasta-ja-menetelmistä (viitattu 23.3.2023).
- Tähtinen, J. 2011. Moraali ja terveys kansalais- ja koulukasvatuksen polttopisteessä. Teoksessa Heikkinen, A. ja Leino-Kaukiainen, P. (toim.) *Valistus ja koulunpenkki. Kasvatus ja koulutus Suomessa 1860-luvulta 1960-luvulle*. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura, 184–216.
- Törmä, S. 1996. *Kasvun mahdollisuus. Kasvuprosessin ja kasvatuksen eettisten perusteiden tarkastelua George Herbert Meadin ja John Deweyn avulla*. Acta Universitatis Tamperensis A 496. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Ubani, M. 2005. Oppilas merkityksen etsijänä. Teoksessa Hilska, P., Kallioniemi, A. ja Luodeslampi, J. (toim.) *Kasvatus monikulttuurisessa maailmassa*. Helsinki: Kirjapaja, 105–123.

- Ubani, M. 2013. *Peruskoulun uskonnonopetus*. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Ubani, M. 2017. Contextualising the Contribution of RE Scholarly Communities to the Development of RE Didactics in Finland Over Recent Decades. *Nordidactica: Journal of Humanities and Social Science Education* 1, 87–108.
- Ubani, M. 2018a. What Makes Students Feel Authentic in an Integrated RE classroom? *Journal of Beliefs and Values* 39 (2), 169–181.
- Ubani, M. 2018b. Do students feel authentic in integrated RE? A quantitative analysis. *International Journal of Children's Spirituality* 23 (2), 152–179.
- Ubani, M. 2019. Religion, multiculturalism and Finnish schools: the secularist-culturalist transition. Teoksessa Ubani, M., Rissanen, I. ja Poulter, S. (toim.) *Contextualising dialogue, secularisation and pluralism. Religion in Finnish public education*. Münster: Waxmann, 105–126.
- Ubani, M., Poulter, M. ja Rissanen, I. 2020. Transition in RE in Finland. Teoksessa Franck, O. ja Thalén, P. (toim.) *Religious Education in a Post-Secular Age: Case Studies from Europe*. Cham: Springer International Publishing, 99–122.
- Ubani, M., Rissanen, I. ja Poulter, S. 2019. Introduction to contextualising dialogue, secularisation and pluralism in Finnish public education. Teoksessa Ubani, M., Rissanen, I. ja Poulter, S. (toim.) *Contextualising dialogue, secularisation and pluralism. Religion in Finnish public education*. Münster: Waxmann.
- Ubani, M. ja Tirri, K. 2014. Religious Education at Schools in Finland. Teoksessa M. Rothgangel, G. Skeie ja M. Jäggle (toim.) *Religious Education at schools in Europe: Part 3: Northern Europe*. Göttingen: Vienna University Press, 105–126.
- Uino, A. 1994. Sisäisesti hajanaisena oppositiossa 1927–1929. Teoksessa Leino-Kaukiainen, P. ja Uino, A. *Suomalaiskansallinen kokoomus. Suomalaisen Puolueen ja Kansallisen Kokoomuspuolueen historia vuoteen 1929*. Vammala: Suomen kansalliskirja Oy.
- Ukskoski, T. 2013. Kohti kouluhyvinvoinnin yhteisöllistä asiantuntijuutta – Koulukiusaamisen ehkäisemisen interventio perusopetuksessa. *Kasvatus* 44 (4), 352–366.
- Ukskoski, T. 2018. Moraalikasvatus kodin ja koulun yhteistyönä. Teoksessa Saukkonen, S. ja Moilanen, P. (toim.) *Vastuuseen kasvaminen ja kasvattaminen*. Kasvatusalan tutkimuksia 76. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura, 135–150.
- Uola, M. ja Autio, V-M 1997. Poijärvi, Lauri Arvi Pellervo. *Kansallisbiografia*-verkkojulkaisu. *Studia Biographica* 4. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 1997– (viitattu 9.2.2022).
- Vainio, O. 2013. Tarvitseeko moraalituekseen uskontoa? *Areiopagi* <https://www.areiopagi.fi/2013/07/tarvitseeko-moraali-tuekseen-uskontoa-2/> (viitattu 20.10.2023).
- van Roojen, M. 2015. *Metaethics: A Contemporary Introduction*. New York: Routledge, Taylor ja Francis Group.
- Vares, V. 1993. *Konservatiivi ja murrosvuodet. Lauri Ingman ja hänen poliittinen toimintansa vuoteen 1922*. Helsinki: Suomen historiallinen seura.
- Vares, V. 1997. Ingman, Lauri. *Kansallisbiografia*-verkkojulkaisu. *Studia Biographica* 4. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 1997– (viitattu 17.1.2022).
- Vares, V. 2001. Virkkunen, Paavo. *Kansallisbiografia*-verkkojulkaisu. *Studia Biographica* 4. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 1997– (viitattu 17.10.2023).
- Vesikansa, S. 2009. *Kuka kasvattaa, kuka opettaa? Genealoginen tutkimus perheen ja koulun välisen kasvatusvastuun politiikasta*. Sosiologian laitoksen tutkimuksia 261. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Viljanen, V. 2003. Genealogia historiallisena ontologiana: Foucault'n suhteesta Nietzscheen ja hermeneutiikkaan. Teoksessa Ollitervo, S., Parikka, J., Väntsi, T. (toim.) *Kohtaamisia ajassa. Kulttuurihistoria ja tulkinnan teoria*. Turku: Turun yliopisto, 110–135.
- Vilkamaa-Viitala, M. 2010. Puhetta puheesta. Sana sanasta-sarja. Kielitoimiston sanakirjan toimitus. [https://www.kotus.fi/nyt/kolumnit\\_artikkelit\\_ja\\_esitelmat/sana\\_sanasta\\_ajan\\_sanojen\\_taustaa\\_%282005\\_2013%29](https://www.kotus.fi/nyt/kolumnit_artikkelit_ja_esitelmat/sana_sanasta_ajan_sanojen_taustaa_%282005_2013%29) (viitattu 13.3.2023).

- Virtanen, J. 2007. R.H. Oittinen ja suomalaisen yhtenäiskoulun rakentuminen. Teoksessa *Koululaitos itsenäisen Suomen rakentajana*. Suomen kouluhistoriallisen seuran vuosikirja 2007. Helsinki: Suomen kouluhistoriallinen seura, 95–116.
- Virtanen, R. 1983. *Kuvia koulunuudistuksen kuumilta vuosilta. Ohjusten ja kynstäkieltäytyjien aika*. Helsinki: WSOY.
- Vitikainen, A. 2014. Monikulttuurisuus. *Logos-ensyklopedia*. Eurooppalaisen filosofian seura ry, Tampere 2014. <https://filosofia.fi/fi/ensyklopedia/monikulttuurisuus#Monikulttuurisuus-termin%20moninaisuus> (viitattu 12.1.2023).
- Voipio, A. 1944. *Mikael Soinisen elämä*. Helsinki: Otava.
- von Wright, G. H. 1987. *Tiede ja ihmisjärki*. Helsinki: Otava.
- Voutilainen, T., Mehtäläinen, J. ja Niiniluoto, I. 1989. *Tiedonkäsitys*. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Välimäki, H. 1994. *Lauri Ingman kirkkopoliittikkona*. Helsinki: Suomen kirkkohistoriallinen seura.
- Välimäki, H. 1998. *Lauri Ingman suomalaisen uskontokasvatuksen ja koulun kehittäjänä*. Helsinki: Suomen kirkkohistoriallisen seura.
- Värrö, V-M. 2000. *Hyvä kasvatusta - kasvatusta hyvään. Dialogisen kasvatuksen filosofinen tarkastelu erityisesti vanhemmuuden näkökulmasta*. Tampere: Tampere University Press.
- Värrö, V-M. 2002. Kasvatusta ja ”ajan henki” – tulkintoja psykokaapitalismin armottomuudesta. *Aikuiskasvatusta* 2, 92–104.
- Värrö, V-M. 2007. Kasvatustieteen tärkein tehtävä. *niin & näin* 1/2007, 70–73.
- Wagner, M. 1991 (toim.) *An Historical introduction to moral philosophy*. New Jersey: Prentice-Hall, Inc. A Division of Simon ja Schuster Englewood Cliffs.
- Wahlström, B. 1993. Koulu hyvän tekijänä. Teoksessa Airaksinen, T., Elo, P., Helkama, K. ja Wahlström, B. *Hyvän opetus. Arvot, arvokeskustelu ja eettinen kasvatusta koulussa*. Helsinki: Painatuskeskus, 95–125.
- Walters, W. 2012. *Governmentality. Critical encounters*. London: Routledge.
- Walzer, M. 1994. Comment on Charles Taylor’s essay Examining the Politics of Recognition. Teoksessa Gutmann, A. (toim.) *Multiculturalism*. Princeton University Press, 99–103.
- Wardekker, W. 2001. Schools and Moral Education. Conformism or autonomy? *Journal of Philosophy of Education* 35 (1), 101–114.
- Warren, D. ja Patrick, J. (toim.) 2006. *Civic and Moral Learning in America*. New York: Palgrave Macmillan.
- Wenar, L. 2021. John Rawls. Teoksessa Edward N. Zalta (toim.) *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*. Summer 2021 Edition. <https://plato.stanford.edu/archives/sum2021/entries/rawls/> (viitattu 15.3.2023).
- Wilson, J. 1973. *A Teacher’s Guide to Moral Education*. Lontoo: Geoffrey Chapman.
- Wilson, J. 1990. *A New Introduction to Moral Education*. Lontoo: Cassel Educational Limited.
- Winch, C. 2006. *Education, Autonomy and Critical Thinking*. Routledge.
- Wittgenstein, L. 1953. *Philosophical Investigations*. Oxford: Basil Blackweel.
- Wolf, S. 1994. Comment on Charles Taylor’s essay Examining the Politics of Recognition. Teoksessa Gutmann, A. (toim.) *Multiculturalism: examining the politics of recognition*. Princeton, N. J.: University Press, 75–86.
- Wright, A. 2004. *Religion, Education and Post-modernity*. London ja New York: RoutledgeFalmer.
- Wright, A. 2007. *Critical Religious Education, Multiculturalism and the Pursuit of Truth*. Cardiff: University of Wales Press.
- Ylikoski, P. 2012. Kuinka jumalat kiinnostuivat moraalista? *Teologia.fi* 1/2012. <https://teologia.fi/2012/01/kuinka-jumalat-kiinnostuivat-moraalista/> (viitattu 26.1.2023).
- Zilliacus, H. ja Kallioniemi, A. 2015. Supporting Minority Belonging: Finnish Minority RE Teacher Perspectives on the Significance of RE. *Religion ja Education* 42, 339–356.
- Zilliacus, H. 2013. Addressing religious plurality – a teacher perspective on minority religion and

- secular ethics education. *Intercultural Education* 24 (6), 507–520.
- Zilliacus, H. 2014. *Supporting Student's Identities and Inclusion in Minority Religious and Secular Ethics Education: A Study on Plurality in the Finnish Comprehensive School*. Kasvatustieteellisiä tutkimuksia 258. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Zilliacus, H. 2019. Key challenges in supporting identity development in segregated instruction about worldviews. Teoksessa Ubani, M., Rissanen, I. ja Poulter, S. (toim.) *Contextualising dialogue, secularisation and pluralism. Religion in Finnish public education*. Münster: Waxmann, 57–80.
- Zilliacus, H., Paulsrud, B. ja Holm, G. 2017. Essentializing vs non-essentializing students' cultural identities: Curricular discourses in Finland and Sweden. *Multicultural Discourses* 2, 166–180.
- Zur Situation des Ethikunterrichts in der Bundesrepublik Deutschland 2008 – Bericht der Kultusministerkonferenz vom 22.02.2008*. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/Beschluesse\\_Veroeffentlichungen/Zur-Situation-Ethikunterricht-22-02-2008.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/Beschluesse_Veroeffentlichungen/Zur-Situation-Ethikunterricht-22-02-2008.pdf) (viitattu 6.2.2023).
- Åhs, V. 2020. *Worldviews and integrative education, a case study of partially integrative religious and secular ethics education in a Finnish lower secondary school context*. Kasvatustieteellisiä tutkimuksia 89. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Åhs V., Käpylehto, K., Poulter, S. ja Kallioniemi, A. 2019. Yhdessä vai erikseen? Kokemuksia ja tutkimustietoa yhdistetyistä katsomusopetusjärjestelyistä. *Teologia.fi* 2/2019. <https://teologia.fi/2019/05/yhdessa-vai-erikseen-kokemuksia-ja-tutkimustietoa-yhdistetyista-katsomusopetusjaerjestelyista/> (viitattu 20.2.2023).
- Åhs, V., Poulter, S., ja Kallioniemi, A. 2016. Encountering Worldviews: Pupil Perspectives on Integrative Worldview Education in a Finnish Secondary School Context. *Religion ja Education* 43 (2), 208–229.
- Åhs, V., Poulter, S., ja Kallioniemi, A. 2019a. Preparing for a World of Worldviews: Parental and School Stakeholder Views on Integrative Worldview Education in a Finnish Context. *British Journal of Religious Education* 41 (1), 78–89.
- Åhs, V., Poulter, S. ja Kallioniemi, A. 2019b. Pupils and Worldview Expression in an Integrative Classroom Context. *Journal of Religious Education* 67 (3), 203–221.

## Liite 1. Etiikan opetussuunnitelmaluonnoksia 1992

	Versio 1.	Versio 2. (Jaana Venkula)
Kaikille pakollinen kurssi	<p>Etiikan perusteet: Kurssilla tarkastellaan etiikan ja filosofisen tutkimuksen suhdetta, arvoteoriaa, arvo- ja suhdetta etiikan peruskäsitteisiin kuten onnellisuuden ja hyvään elämään, vapautteen ja välttämättömyyteen, hyvään, pahaan ja hyveeseen. Käsitellään moraalifilosofiset perusjaot: normatiivinen tai deskriptiivinen etiikka, autonominen tai heteronominen etiikka. Pohditaan ajattelun, toiminnan ja etiikan suhteita.</p>	<p>Etiikan perusteet: Opetuksessa luodaan näkemys etiikan paikasta inhimillisten toimintojen kentässä sekä sen suhteesta filosofian muihin osa-alueisiin. Etiikan eri osa-alueita (normatiivista ja deskriptiivistä etiikkaa, arvoteoriaa, vastuu- ja velvollisuusetiikkaa ja hyveetiikkaa) luonnehditaan sellaisella – yhtäällä arjisella toisaalta vaikkakin yleisellä niin kuitenkin olennaisen kiteyttävällä – tasolla, että opiskelija saa käytännössä omakohtaisia, yksilöllisen tason välineitä ”toimia hyvin”, ”vastuuntuntoisesti”, ”velvollisuutta noudattaen” ja ”oikeudenmukaisesti” sekä ymmärtää sitä, miten nämä käsitteet ilmenevät omassa ja muiden ihmisten toiminnassa. Myös paneudutaan moraalien kehitystä koskevan tietämyksen.</p>

		<p>Etiikan eri osa-alueiden sisällä käsitellään eräiltä keskeisiä moraalifilosofian peruskäsitteitä (arvojen muodostus, hyvä ja paha, hyve, hyvä elämä, onnellisuus, vapaus, välttämättömyys). Käytännön harjoituksissa tutkiskellaan näiden eettisten perusprinsiippien ilmenemistä arjessa. Opetuksessa myös vertaillaan yleisempiä ja tyypillisimpiä arvopohjaisia ajatusjärjestelmiä (tuttuja uskontoja ja lähihistorian ideologioita).</p> <p>Tämän jakson opetuksen tavoitteena on auttaa opiskelijaa ymmärtämään itseään eettisenä toimijana sekä erittelemään niin kutsuttujen hyvien tapojen syvällisiä perusteita.</p>
1. syventävä kurssi	Tieteen ja ammattien etiikka: Pohditaan tietoon ja tieteeseen liittyviä eettisiä kysymyksiä. Tarkastellaan ammattien ja ammattialojen kuten <del>liike-elämän</del> opettajan* etiikkaa.	Etiikka eri elämänpiireissä: Tieteen ja etiikan suhteet. Biotieteiden eettiset kysymykset. Lääketieteen ja hoito alan eettiset kysymykset. Ympäristöongelmat ja etiikka. Tiedonvälityksen (sähköiset välineet, lehdistö, opetus) eettiset kysymykset. Poliitiikan ja liike-elämän etiikka.

\* Korjaus luonnoksessa: sana liike-elämän on vedetty käsin yli ja korvattu sanalla opettajan.

<p>2. syventävä kurssi</p>	<p><b>Yhteiskuntaetiikka:</b> Tarkastellaan eri ideologioiden arvoperustaa, erityisesti sitä miten oikeudenmukaisuus määräytyy eri aatesuunnissa. Pohditaan demokratian yhteiskuntafilosofisia perusteita.</p>	<p><b>Etiikka kulttuureissa ja yhteiskunnassa:</b> Tarkastellaan eri kulttuurien uskontojen ja ideologioiden arvoperustaa sekä niiden vaikutuksia ja muita yhteiskunnallisia yhteyksiä. Opetuksen tavoitteena on auttaa oppilasta ymmärtämään itsensä erilaisten yhteisöjen, yhteiskunnan ja kulttuurin jäsenenä, niin että hän kykenee vaikuttamaan omassa yhteisössään ja myös tunnistamaan ja kunnioittavasti toimimaan muissa yhteisöissä ja kulttuureissa.</p>
<p>3. syventävä kurssi</p>	<p><b>Eurooppalaisen etiikan historiaa:</b> Tutustutaan eurooppalaisen etiikan perusvaihtoehtoihin joko koulukuntien, oppien tai niiden merkittävien edustajien kautta.</p>	<p><b>Etiikan valtavirrat:</b> Opetuksessa paneudutaan eräisiin kaikkein keskeisimpiin, läntisen ajattelun muodostumisessa vaikuttaneisiin ajattelijoihin edeten nykyaajan ajattelijoihin antiikkiin. Myös perehdytään muutamaa keskeisimpään muiden kuin läntisen kulttuurin ajattelijaan. Tavoitteena on se, että opiskelija oppii paikantamaan oman eettisen ajattelunsa ja aikakautemme ajattelun sekä sen arvoperustan läntisen ajattelun valtavirtauksissa ja historiassa.</p>

## TIIVISTELMÄ

### SATA VUOTTA KATSOMUSKAMPPAILUA

#### – YHTEINEN ETIIKAN OPETUS SUOMALAISESSA KOULUKESKUSTELUSSA

Tässä koulutus- ja katsomuspolitiikan historian tutkimuksessa tarkastelen sadan vuoden aikana Suomessa käytyjä keskusteluja kaikille yhteisestä etiikan kouluopetuksesta. Etiikkaa ehdotettiin yhteiseksi oppiaineeksi koululakien säätämisen aikaan 1920-luvulla, peruskoulu-uudistuksen yhteydessä 1960-luvulla, lukion tuntijakouudistuksessa 1990-luvulla ja peruskoulun tuntijakouudistuksessa 2010-luvulla. Jokaisella kerralla ehdotukset kaatuivat laajaan vastustukseen.

Selvitän tutkimuksessa edellä mainittujen neljän reformiehdotuksen ja niiden synnyttämän julkisen kulttuurisen ja poliittisen debatin taustat, vaiheet, osallistujat ja seuraukset. Aineisto koostuu koulutus- ja katsomuspoliittisista historiallisista lähteistä, kuten pöytäkirjoista, mietinnöistä, lausunnoista, kannanotoista, muistioista ja valtiopäiväasiakirjoista sekä lehtikirjoittelusta, puheista ja aikalaiskirjallisuudesta.

Täydennän historiallista perustutkimusta kriittisen kasvatustieteen ja genealogian näkökulmilla ja tutkin, millä argumenteilla ja millaisella puheella kaikille yhteistä etiikkaa on puolustettu ja toisaalta vastustettu. Tutkimuksen lähtökohta on, etteivät käsitykset oppiaineista ja tuntijaosta ole neutraaleja tai annettuja vaan historiallisesti tietyissä yhteiskunnallisissa tilanteissa muovautuneita. Kysyn, missä vaiheissa ja minkälaisella puheella vallitseva poliittinen ja moraalinen järjestys etiikanopetuskysymyksessä on rakennettu ja mistä tässä tunti- ja oppiainejakoa koskevassa katsomuspolitiittisessa hegemoniakamppailussa voi tulkita olleen kyse. Analysoin myös, millaista tulkintaa etiikasta oppisisältönä debatin osapuolet ovat tuottaneet ja millaisiin metaeettisiin lähtöoletuksiin argumentit yhteisen etiikan mahdollisuudesta tai mahdottomuudesta kiinnittyvät.

Yhteistä etiikkaa puolustavat argumentit ovat pysyneet varsin samanlaisina läpi vuosikymmenten. Puhetta kaikille yhteisen etiikan puolesta on luonnehtinut pyrkimys *yhteiselämän turvaamiseen demokratiassa*. Etiikkaa puolustaneet pedagogit, filosofit ja poliitikot ovat kannattaneet yhtenäiskoulua ja pitäneet tärkeänä, että yleissivistävän koulun keskeinen oppisisältö olisi kaikille yhteistä eikä oppilaita eettisessä kasvatuksessa eroteltaisi tunnustuksen mukaan eri ryhmiin.

Yhteisen etiikan puolustus kiinnittyi formaaliin ja moraalijattelun taitoja korostavaan tulkintaan. Yhteisen etiikan perustaksi on metaeettisessä mielessä hahmoteltu universaalia yhteisöllistä konstruktivismia, joka normatiivisesti on tarkoittanut esimerkiksi ihmisoikeuksien yleismaailmalliseen julistukseen sitoutumista. Toisaalta yhteisen etiikan mahdollisuutta on pidetty yksinkertaisesti julkisen koulun praktisena lähtöoletuksena. Etiikkaesitykset onkin tehty enemmän kansalaiskasvatuksellisessa kuin katsomuksellisessa kehyksessä. Tavoitteena on ollut löytää rawlsilais-habermasilaisessa hengessä arvopluralistisen yhteiskunnan pienin yhteinen nimittäjä, johon kaikkien voi edellyttää julkisessa koulussa sitoutuvan. Oppilaan



autonomia ja valtauttaminen voidaan kuitenkin nähdä yhteisen etiikan perusteena substantiaalisena, ei vain minimaalisena tai ”ohueen” kansalaisuuteen liittyvänä arvona.

Uskontoon kiinnitettyä etiikkaa puolustavissa argumenteissa on ollut vaihtelua sekä yhden aikakauden sisällä että eri aikakausien välillä. Yhteisen etiikan on esitetty uhkaavan uskonnon opetuksen asemaa, mikä paljastaa etiikan keskeisen roolin uskonnon opetuksen legitimoijana. Uskontoon kiinnitetty etiikka on esitetty pedagogisesti ylivertaisena, yksilöpersoonan kasvua edistävänä, kotien kasvatusoikeutta kunnioittavana, suomalaista kansakuntaa koossa pitävänä mutta myös monikulttuurista yhteiskuntaa ja vähemmistöjen hyväksyvää tunnustamista palvelevana ratkaisuna. Uskontoon sidotun etiikan itsestänselvyys ja ”luonnollisuus” on pitänyt tuottaa aina uudestaan, joten perusteet ovat vaihdelleet vastatakseen kunkin aikakauden luonnetta ja ajankohtaista keskustelua.

Uskontoon kiinnitettyä etiikan opetusta kannattavissa argumenteissa on tunnistettavissa arvosisältöä ja luonteenkasvatusta painottava näkemys. Yhteisen etiikan vastustajille etiikan opetus on ollut nimenomaan katsomuskysymys ja moraalin perustaan liittyvä argumentaatio oli mahdottomuuspuhetta. Ihmisoikeuksien etiikkaa ei pidetty riittävänä normatiivisena pohjana etiikan opetukselle, ja yhteinen etiikka esitettiin mahdottomana, vääjäämättä relativistisena, utooppisena, ideologisena, tendenssimäisenä ja uskonnonvastaisena ehdotuksena.

Debateissa onkin kamppailtu myös siitä, onko etiikka propedeuttinen, neutraali tieteenala vai normatiivinen, katsomuksellinen oppisisältö. Kumpaakin näkemystä kannattaneet kiistan osapuolet ovat sekä politisoineet että epäpolitisoineet etiikanopetuskysymystä. Katson, että etiikan katsomusluonteen tunnustaminen ei kuitenkaan merkitse yhteisen opetuksen mahdottomuutta, onhan yleissivistävä koulutus yleensäkin väljässä mielessä katsomuksellisesti sitoutunutta ja opetussuunnitelma poliittisen demokraattisen neuvottelun tulos.

Aineiston analyysin pohjalta väitän, että jo itsenäisyyden alussa sementoituneessa kamppailuasetelmassa sisällöllinen keskustelu yhteisestä etiikan opetuksesta ei ole kunnolla edes alkanut. Sen sijaan on ajauduttu käymään eräänlaista metakeskustelua, jota on leimannut tietoisuus osallistumisesta pitkään taisteluun ja vastapuolen vaikuttimien ja yhteisen etiikan luonteen epäily. Nimeänkin yhteisen etiikan väitetyn mahdottomuuden yhteiskunnalliseksi mahdottomuudeksi. Kamppailua on luonnehtinut ja sille on luonut kontekstin kristilliskansallisen yhtenäiskulttuurin murtuminen ja sekularisaatio, moraalinen huoli kohti moraalista täysi-ikäisyyttä kurkottavista kansalaisista sekä julkisen koulutuksen laajeneminen ja kysymys sen tarkoituksesta ja rajoista suhteessa kodin kasvatusoikeuteen. Kysymys etiikan opetuksesta julkisessa koulussa liittyy ennen kaikkea deliberaatioon siitä, miten yhteiselämä ja yksilön oikeudet parhaiten arvopluralistisessa ja monikulttuurisessa yhteiskunnassa järjestetään. Etiikanopetusdebatteja onkin mahdollista lukea neuvotteluna julkisen ja yksityisen piirin suhteista ja niiden muutoksesta sekä määrittelykamppailuna siitä, mikä rooli uskonnolla on liberaalin demokratian julkisessa tilassa, eräänlaisena liberaalin demokratian kasvukiputarinana.

## ENGLISH SUMMARY

### A CENTURY OF CULTURAL AND POLITICAL STRUGGLE – ETHICS EDUCATION IN THE FINNISH SCHOOL DEBATE

In this study of history and politics of education, I examine the discussions on ethics education in Finland over the course of a hundred years. Ethics was proposed as a common subject during the enactment of school laws in the 1920s, in connection with the comprehensive school reform in the 1960s, during the high school curriculum reform in the 1990s, and in connection with the comprehensive school curriculum reform in the 2010s. Every time the proposals were turned down with widespread opposition.

Drawing on research data consisting of historical sources on educational and religious policies, such as minutes, reports, statements, resolutions, memoranda, parliamentary documents, as well as newspaper articles, speeches, and contemporary literature, I investigate the backgrounds, stages, participants, and consequences of these four reform proposals and the public debates they generated.

I complement the historical foundational research with critical educational theory and genealogical approach, examining the arguments for and against common ethics education. Starting from the premise that conceptions of subjects and curricula are neither neutral nor given, but instead historically shaped in particular societal contexts, I consider the stages and discourses through which the prevailing political and moral order regarding ethics education has been constructed. Doing so, I expose and interpret the hegemonic struggle at the heart of the debates revolving around ethics as a subject. Finally, I analyze the interpretations of ethics as a subject matter produced by the participants in the debates and the meta-ethical assumptions underlying the arguments for or against the possibility of a common ethics education.

The arguments in favor of a common ethics education have remained relatively similar throughout the century. The discourse advocating for a common ethics education has been characterized by a striving to secure communal life in a democracy. Pedagogues, philosophers, and politicians supporting common ethics have also supported comprehensive schooling and emphasized the importance of a common curriculum in general education, arguing against segregating students based on religious affiliation in ethical education.

The defense of a common ethics education is linked to an interpretation that emphasizes form and moral thinking skills in ethics. In a meta-ethical sense, a universal communal constructivism has been outlined as the foundation for common ethics, normatively implying commitment to documents such as the Universal Declaration of Human Rights. On the other hand, the possibility of a common ethics has been seen simply as a practical assumption of public schooling. Thus, proposals for ethics education have been made more within the framework of citizenship education rather than a religious one. The aim has been to find, in the spirit of Rawls and Habermas, the smallest common denominator for a pluralistic society to which everyone can be expected to adhere in public schools. However, the autonomy and

empowerment of the student can be seen as substantive, not just minimal or “thin” values of citizenship in common ethics.

Arguments in favor of ethics tied to religion varied both within and between periods. The proposition of a common ethics education has been portrayed as threatening the position of religious instruction, revealing the pivotal role of ethics in legitimizing religious education. Ethics tied to religion has been presented as pedagogically superior, beneficial for individual growth, respectful of parental rights in education, and as serving the Finnish national unity while also facilitating acceptance of multicultural society and minorities. The essential connection between ethics and religion, presented as natural, has been continually reproduced and actualized by its advocates through the mobilization of varied arguments over time, intimately embedded within the spirit and dominant values of each period.

In arguments in favor of ethics tied to religion, one can recognize a focus on values and character education. For opponents of a common ethics, the teaching of ethics has been specifically a matter of worldview commitment, and a discourse of impossibility characterizes the arguments related to the foundation of morality. Human rights have not been considered a sufficient normative basis for ethics education, and a common ethics has been presented as impossible, inevitably relativistic, utopian, ideological, tendentious, and anti-religious proposal.

Debates have also revolved around whether ethics is a propaedeutic, neutral discipline or a normative, value-laden subject matter. Both sides have politicized and depoliticized the issue of ethics education. I argue that recognizing the normative nature of ethics does not, however, mean the impossibility of common education. After all, general education is inherently, albeit loosely, committed to certain values and the curriculum is the product of political democratic negotiation.

In the light of the analysis, I argue that due to the entrenched power struggle formed in the early independence period, substantive discussion on the common teaching of ethics has not truly begun. Instead, what has ensued is a kind of meta-discussion characterized by an awareness of participation in a long-standing struggle, suspicion of the motives of the opposing side, and doubts about the nature of common ethics. I label the alleged impossibility of common ethics as a societal impossibility. The struggle has been characterized and contextualized by the breakdown of the Christian-national unified culture and secularization, moral concern about citizens reaching moral autonomy, and the expansion of public education and the question of its purpose and limits in relation to parental educational rights. Ultimately, the question of ethics education in public schools is primarily about deliberating on how communal life and individual rights are best organized in a pluralistic and multicultural society. Thus, debates on ethics education can be seen as negotiations about the relationship between the public and private spheres and their transformation, as well as a defining struggle about the role of religion in the public sphere, a kind of growing pains of liberal democracy.



## *niin & näin -kirjoissa ilmestynyt*

1. MIKKO LAHTINEN (toim.), *Henkinen itsenäisyys*
2. MARTIN HEIDEGGER, *Silleen jättäminen*
3. RALPH WALDO EMERSON, *Luonto*
4. PEKKA PASSINMÄKI, *Kaupunki ja ihmisen kodittomuus*  
– *Filosofinen analyysi rakentamisesta ja arkkitehtuurista*
5. QUENTIN SKINNER, *Kolmas vapauden käsite*
6. PERTTI AHONEN, *Vireällä mielellä*  
– *Ymmärtämisen ja eettisyyden mielialat*
7. JULIEN OFFRAY DE LA METTRIE, *Ihmiskone*
8. T. P. USCHANOV, *Wittgenstein in Finland – A Bibliography 1928–2002*
9. MIKA HANNULA, JUHA SUORANTA & TERE VADÉN,  
*Otsikko uusiksi – Taiteellisen tutkimuksen suuntaviivat*
10. TOMMI WALLENIUS, *Filosofian toinen – Levinas ja juutalaisuus*
11. DANIEL JUSLENIUS, *Suomen onnettomuus – De Miseriis Fennorum*
12. MICHEL ONFRAY, *Kapinallisen politiikka*  
– *Tutkielma vastarinnasta ja taipumattomuudesta*
13. J. J. F. PERANDER, *Yhteiskunta uutena aikana ja muita kirjoituksia*
14. JUSSI BACKMAN, *Omaisuus ja elämä*  
– *Heidegger ja Aristoteles kreikkalaisen ontologian rajalla*
15. NICCOLÒ MACHIAVELLI, *Castruccio Castracanın elämä*
16. JUKKA PAASTELA (toim.), *Terrorismi*  
– *Ilmiön tausta ja aikalaisanalyysyjä*
17. LAURI MEHTONEN, *Moderniteetin jäljillä*  
– *Tekstejä aistisuudesta, tiedosta ja sivistyksestä*
18. ARTHUR SCHOPENHAUER, *Taito olla ja pysyä oikeassa*  
– *Eristinen dialektiikka*
19. JUHA DRUFVA, *Unohdettuja ajatuksia etsimässä*
20. JUHA VARTO & HAKIM ATTAR, *Syvä laulu*
21. JUSSI BACKMAN & MIIKA LUOTO (toim.), *Heidegger*  
– *Ajattelun aiheita*
22. KARI VÄYRYNEN, *Ympäristöfilosofian historia*  
– *Maaäitimyytistä Marxiin*
23. TERE VADÉN, *Karhun nimi – Kuusi luento luonnosta*
24. GUY HAARSCHER, *Tunnustuksettomuus*
25. JOSÉ ORTEGA Y GASSET, *Ajatuksia tekniikasta*
26. TAPANI KILPELÄINEN (toim.), *Kääntökirja*  
– *Kirjoituksia kääntämisen filosofiasta*
27. MARTIN HEIDEGGER, *Tekniikka ja käänne*
28. SIMONE WEIL, *Juurtuminen*  
– *Alkusoitto ihmisvelvollisuuksien julistukselle*
29. MIKA HANNULA, *Suomalaisuudesta – Erään sukupolven tarina*

30. FRIEDRICH NIETZSCHE, *Tragedian synty*
31. EDMUND HUSSERL, *Geometrian alkuperä*  
– *Johdanto Jacques Derrida*
32. WILLIAM JAMES, *Pragmatismi*  
– *Uusi nimi eräille vanhoille ajattelutavoille*
33. TUUKKA TÖMPERİ & HANNU JUUSO (toim.), *Sokrates koulussa*  
– *Itsenäisen ja yhteisöllisen ajattelun edistäminen opetuksessa*
34. JUHA VARTO, *Tanssi maailman kanssa – Yksittäisen ontologiaa*
35. GIORGIO COLLI, *Nietzschen jälkeen – Miten tullaan filosofiksi*
36. FJODOR DOSTOJEVSKI, *Talvisia merkintöjä kesän vaikutelmista*
37. MIGUEL DE UNAMUNO, *Traaginen elämäntunto*
38. JOYCE CAROL OATES, *Nyrkkeilystä*
39. MARTIN HEIDEGGER, *Esitelmiä ja kirjoituksia osa II*
40. E. M. CIORAN, *Hajoamisen käsikirja*
41. MARIE-FRANCE DANIEL, LOUISE LAFORTUNE,  
RICHARD PALLASCIO & PIERRE SYKES,  
*Matildan ja Taavetin matemaattiset seikkailut*
42. MARIE-FRANCE DANIEL, LOUISE LAFORTUNE,  
RICHARD PALLASCIO & PIERRE SYKES,  
*Matildan ja Taavetin seikkailut tieteen maailmassa*
43. OSCAR BRENIFIER, *Keskusteleva opetus*
44. MAUGHN GREGORY, *Filosofiaa lapsille ja nuorille*
45. MARIE-FRANCE DANIEL, LOUISE LAFORTUNE,  
RICHARD PALLASCIO & PIERRE SYKES,  
*Filosofoidaan matematiikasta ja luonnontieteistä*
46. JOHN DEWEY, *Taide kokemuksena*
47. PIERRE HADOT, *Mitä on antiikin filosofia?*
48. MARTIN HEIDEGGER, *Mitä on metafysiikka?*
49. ANN MARGARET SHARP, *Nukkesairaala*
50. ANN MARGARET SHARP & LAURANCE JOSEPH SPLITTER,  
*Kuka minä olen? – Nukkesairaalan opettajanopas*
51. SAMI PIHLSTRÖM, *Elämän ongelma – Filosofian eettinen ydin*
52. NORMAND BAILLARGEON, *Älyllisen itsepuolustuksen pikakurssi*
53. BEATE BØRRESEN, BO MALMHESTER & TUUKKA TÖMPERİ,  
*Ajattellaan yhdessä – Taitavan ajattelun työkirja*
54. ROGER-POL DROIT, *Filosofoidaan lasten kanssa*
55. LEENA KURKI & TUUKKA TÖMPERİ, *Väittely opetusmenetelmänä*  
– *Kriittisen ajattelun, argumentaation ja retoriikan taidot käytännössä*
56. LUDWIG WITTGENSTEIN, *Ajatusliikkeitä*  
– *Päiväkirjat 1930–1932 ja 1936–1937*
57. SIMO KYLLÖNEN, JUHANA LEMETTI, NIKO NOPONEN  
& MARKKU OKSANEN (toim.), *Kiista yhteismaista*  
– *Garrett Hardin ja selviytymisen politiikka*
58. HERBERT MARCUSE, *Taiteen ikuisuus*
59. HEINRICH HEINE, *Romantiikan koulu*
60. MATTHEW B. CRAWFORD, *Elämän korjaajat*  
– *Kädentaitojen ja käytännöllisen ammattityön ylistys*
61. TAPANI KILPELÄINEN, *Itsemurhan filosofia*
62. JULIAN BAGGINI & PETER S. FOSL, *Etiikan pikkujättiläinen*
63. FRIEDRICH HÖLDERLIN, *Teokset*
64. MICHEL DE CERTEAU, *Arkipäivän kekseläisyys 1 – Tekemisen tavat*

65. ANTTI SALMINEN & TERE VADÉN, *Energia ja kokemus*  
– *Naftologinen esse*
66. MICHEL FOUCAULT, *Klinikan synty*
67. JULIAN BAGGINI & PETER S. FOSL, *Ajattelun pikkujättiläinen*
68. ERMANNO BENCIVENGA, *Olipa toisen kerran*  
– *52 ajattelemisen arvoista satua*
69. VILLE LÄHDE, *Niukkuuden maailmassa*
70. MICHEL DE CERTEAU, LUCE GIARD & PIERRE MAYOL,  
*Arkikäivän kekseliäisyys 2 – Asuminen, ruuanlaitto*
71. MICHEL FOUCAULT, *Parhaat*
72. PIA HOUNI & PERTTU SALOVAARA (toim.), *Filosofi tavattavissa*  
– *Ajatuksia filosofisesta elämästä*
73. VERA TRIPODI, *Sukupuolen filosofia*
74. ROBERTO CASATI & ACHILLE C. VARZI,  
*Ylittämättömiä yksinkertaisuuksia – 39 filosofista kompakertomusta*
75. EDUARD HANSLICK, *Musiikille ominaisesta kauneudesta*  
– *Yritys säveltaiteen estetiikan uudistamiseksi*
76. MESTARI ECKHART, *Jumalallisen lohduksen kirja*
77. TAPANI KILPELÄINEN, *Silmät ilman kasvoja – Kauhu filosofiana*
78. DAVID HUME, *Keskusteluja luonnollisesta uskonnosta*
79. FJODOR DOSTOJEVSKI, *Kulta-aika taskussa*  
– *Kirjoituksia Venäjän maasta ja hengestä*
80. STEPHEN TOULMIN, *Argumentit – Luonne ja käyttö*
81. BELL HOOKS, *Rakkaus muuttaa kaiken*
82. GEORGES BATAILLE, *Uskontoteoria*
83. KENAN MALIK, *Monikulttuurisuus*
84. DANI RODRIK, *Globalisaation paradoksi*  
– *Miksi globaalit markkinat, valtiot ja demokratia eivät sovi yhteen?*
85. HANNELE HUHTALA, SAMI SYRJÄMÄKI & JARKKO S. TUUSVUORI,  
*Ajatuspajoista innovaatiokumppanuuksiin. Tapaus Filosofian Akatemia*  
– *Raportti uusimmasta valmennuskonsultoinnista ja julkisen järjenkäytön ohentuvasta kriittisyydestä*
86. KENAN MALIK, *Moraalin suuntaa etsimässä*  
– *Etiikan maailmanhistoria*
87. J. L. AUSTIN, *Näin tehdään sanoilla*
88. EDMUND HUSSERL, *Filosofia ankarana tieteenä*
89. PETER MARSHALL, *Reformaatio*
90. TUUKKA TOMPERI, *Filosofianopetus ja pedagoginen filosofia*  
– *Filosofia oppiaineena ja kasvatuksena*
91. JUKKA MIKKONEN, *Metsäpolun filosofiaa*
92. FREDRIK LÄNG, *Kuva ja ajatus*
93. JAN-WERNER MÜLLER, *Mitä on populismi?*
94. GRAHAM PRIEST, *Logiikka*
95. ALDO LEOPOLD, *Sand Countyn almanakka ja luonnoksia sieltä täältä*
96. ELIO LUGARES, *Uni – Sikeudet ja vaikeudet*
97. SAMI SYRJÄMÄKI (toim.), *Vapaus*
98. ANTTI SALMINEN & TERE VADÉN, *Elo ja anergia*
99. SARA AHMED, *Tunteiden kulttuuripolitiikka*
100. ANDRÉ SPICER, *Paskanjauhantabisnes*
101. MICHAEL POLLAN, *Toinen luonto – Puutarhurin oppivuodet*

102. GUILLAUME LE BLANC, *Juoksu – Fyysisiä mietiskelyjä*
103. VESA OITTINEN, *Marx ja moderni*  
– *Jatkuvuuksia ja katkoksia Marx-kuvassa*
104. ALVA NOË, *Omituisia työkaluja – Taide ja ihmisluento*
105. LEV ŠESTOV, *Tolstoin ja Nietzschen käsitys hyvästä*  
– *Filosofiaa ja saarnaa*
106. RICHARD OSBORNE & RALPH EDNEY, *Filosofia aloittelijoille*
107. MICHAEL FREEDEN, *Mitä on ideologia?*
108. SILVIA BOVENSCHEN, *Vanheneminen – Muistiinpanoja*
109. DONATELLA DI CESARE, *Pysyvästi vieraana*  
– *Muuttoliikkeen filosofiaa*
110. MATTHEW LIPMAN, *Ajattelu kasvatuksessa*  
– *Kasvatusfilosofinen johdatus ajattelun taitojen opettamiseen*
111. PHILIP CAM, *20 ajattelun työkalua*  
– *Opas tutkivan ajattelun opettamiseen*
112. BELL HOOKS, *Mies tahtoo muuttua – Miehet, maskuliinisuus ja rakkaus*
113. JANE BENNETT, *Materian väre – Olioiden poliittinen ekologia*
114. MICHAEL FREEDEN, *Mitä on liberalismi?*
115. BRUNO PATINO, *Levottomat – Huomiotalous ja keskittymiskyvyttömyys*
116. DAVIDE SISTO, *Verkon muisti – Elämä ja kuolema somessa*
117. VÁCLAV HAVEL, *Euroopan toivo – Esseitä ja puheita 1978–2002*
118. LAURI KALLIO, *Maailmanhenki Pohjolassa*  
– *Snellman, Hegel ja hegeliläiset*
119. JAN-WERNER MÜLLER, *Pelko ja vapaus*  
– *Kohti uudenlaista liberalismia*
120. ROGER SUTCLIFFE, TOM BIGGLESTONE & JASON BUCKLEY,  
*Ajattelun perusasteleet*  
– *Käytännön opas metakognition opettamiseen*
121. AMIN MAALOUF, *Sivilisaatioiden haaksirikko*
122. REBECCA BUXTON & LISA WHITING (toim.),  
*Filosofian kuningattaret*  
– *Historian sivuutettujen ajattelijoiden elämä ja perintö*
123. SAMI PIHLSTRÖM, *Ihmisen maailma*  
– *Esseitä humanismista, totuudesta ja ajattelun tilasta*
124. KATRINE MARÇAL, *Kuka valmisti Adam Smithin päivällisen?*  
– *Tarina naisista ja taloudesta*
125. BRIAN O'CONNOR, *Joutilaisuus – Essee filosofiasta*
126. TIMOTHY WILLIAMSON, *Filosofinen menetelmä*
127. EMILY THOMAS, *Matkanteon mieli – Filosofit liikkeellä*
128. TUOMAS TERVASMÄKI, OLLI-JUKKA JOKISAARI,  
KATRI JURVAKAINEN, JOHANNA KALLIO, JANI PULKKI,  
PASI TAKKINEN, ARTO TAMMENOKSA & JAN VARPANEN (toim.),  
*Maailman tärkein tehtävä – Esseitä kasvatuksesta, vastuusta ja  
toivosta. Juhlakirja professori Veli-Matti Väärille*
129. JASON STANLEY, *Näin toimii fasismi*  
– *Vastakkainasettelun politiikka*
130. ALISON PHIPPS, *Minä, et sinä*  
– *Me too ja valtavirtafeminismin ongelmat*
131. JULIAN BAGGINI, *Ajatteleva maailma*  
– *Filosofian maailmanhistoria*



132. JUDITH SHKLAR, *Tavanomaisia pabeita*  
133. STEPHEN JOHN, *Objektiivisuus tieteessä*  
134. MEG-JOHN BARKER & JULES SCHEELE, *Queer*  
135. C. THI NGUYEN, *Pelien filosofia – Toimijuus taiteena*  
136. HAYLEY CAMPBELL, *Kaikki elävät ja kuolleet*  
– *Henkilökohtainen tutkimus kuolematyöstä*  
137. JULIAN BAGGINI, *Filosofisen ajattelun opas*  
– *Selvemmän ajattelun olennaiset periaatteet*  
138. ROSI BRAIDOTTI, *Tieto Ihmisen jälkeen*  
139. GIUSEPPE COSPITO, *Hegemonia*  
– *Homeroksesta sukupuolentutkimukseen*  
140. ALBERT O. HIRSCHMAN, *Taantumuksen retoriikka*  
– *Kieroutuneisuus, turhuus, vaarantaminen*  
141. ANTTI SALMINEN & TERE VADÉN, *Merkitys ja ala-aine*  
142. EENARIINA HÄMÄLÄINEN, *Sata vuotta katsomuskamppailua*  
– *Yhteinen etiikan opetus suomalaisessa koulukeskustelussa*

Tilaukset  
[www.netn.fi/kirjat](http://www.netn.fi/kirjat)

---

**H**yvän ja pahan, oikean ja väärän pohtiminen on keskeinen osa kasvatusta. Suomessa on väitely viimeksi kuluneiden sadan vuoden aikana kuitenkin useaan otteeseen siitä, pitäisikö etiikkaa opettaa yleissivistävässä koulussa katsomusryhmittäin vai kaikille oppilaille yhteisesti. Etiikkaa ehdotettiin kaikille yhteiseksi oppiaineeksi koululakien säätämisen yhteydessä 1920-luvulla, peruskoulu-uudistuksessa 1960-luvulla, lukion tuntijakouudistuksessa 1990-luvulla ja peruskoulun tuntijakouudistuksessa 2010-luvulla. Ehdotus herätti kaikissa vaiheissa laajan julkisen keskustelun, mutta se ei mennyt kertaakaan läpi.

Eenariina Hämäläisen perusteellinen teos selvittää näiden debattien historian. Väitöskirja on ensimmäinen systemaattinen tutkimus etiikan opetuksesta käydyn katsomus- ja koulutuspoliittisen keskustelun vaiheista.

---

