

USKONNONOPETUSTA ETSIMÄSSÄ

Opettajien kokemuksia ja näkemyksiä uskonnonopetuksesta peruskoulussa

Tiina Vesa

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma

Kevät 2005

Opettajankoulutuslaitos

Jyväskylän yliopisto

Ohjaaja: Pentti Moilanen

TIIVISTELMÄ

Vesa, T. 2005. Uskonnonopetusta etsimässä. Opettajien kokemuksia ja näkemyksiä uskonnonopetuksesta peruskoulussa. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma.

Tutkimus tarkastelee uskonnonopetusta opettajan näkökulmasta. Tutkimuksessa haastateltiin luokanopettajia ja aineenopettajia heidän kokemuksistaan ja näkemyksistään uskonnonopetuksesta peruskoulussa. Samalla hahmotettiin oppilaiden suhdetta oppiaineeseen sekä opettajien ja oppilaiden vuorovaikutusta.

Tutkimusta varten tehtiin kymmenen teemahaastattelua, joista varsinaiseen tutkimukseen valittiin kahdeksan. Haastateltavista neljä toimi luokanopettajana, kolme uskonnon aineenopettajana ja yksi erityisluokanopettajana 9. luokalla. Aineenopettajat sekä erityisluokanopettaja ja yksi luokanopettajista olivat naisia, kolme luokanopettajaa olivat miehiä. Tutkimus suoritettiin aineistolähtöisesti vertaillen haastateltavien vastauksia kirjallisuuteen. Kokemuksia käsiteltiin fenomenologisesta lähtökohdasta, jossa olennaista on merkitysten tulkinta. Tällöin kokemuksilla on henkilökohtaisen merkityksen lisäksi annettavaa myös muille, koska kokemuksista luodut merkitykset ovat jossain määrin yhteisöllisiä. Näihin yhteisesti jaettuihin merkityksiin perustuu ihmisten keskinäinen ymmärrys. Hermeneutiikan mukaan tutkimuksen aikana käytiin jatkuvaa dialogia aineiston kanssa, ja tämä muokkasi tutkimustehtävää tutkimuksen edetessä. Aineiston analyysia suoritettiin kuvailun, luokittelun ja synteesin avulla.

Haastateltavien oli vaikea muistaa konkreettisia kokemuksia, jolloin he kertoivat lähinnä näkemyksistään. Onnistumisen kokemukset liittyivät antoihin keskustelutilanteisiin ja epäonnistumiset vuorovaikutuksen ongelmiin. Luokan- ja aineenopettajat pitivät tärkeinä melko samoja asioita ja kokemukset vastasivat pitkälti toisiaan. Luokanopettajat eivät kokeneet koulutuksestaan olleen juurikaan hyötyä uskonnonopetuksessa. Tulevaisuudessa on mielenkiintoista tutkia, miten kehittyvä yhtenäinen peruskoulu hyödyntää luokanopettajien ja aineenopettajien erilaista asiantuntemusta, ja mitä oppilaat itse odottavat uskonnonopetukselta.

Asiasanat: uskonnonopetus, kokemukset, opetussuunnitelma, oman uskonnon opetus

SISÄLTÖ

1 USKONNONOPETUS - VAIKEAA JA TURHAA VAI ANTOISA MAHDOL- LISUUS?.....	5
2 KOKEMUSTEN JA NÄKEMYSTEN TUTKIMINEN HAASTATTELUAINEIS- TON AVULLA.....	7
2.1 Tutkimuksen aineiston kuvaus.....	7
2.2 Tutkimuksen metodiset lähtökohdat ja analyysitavat.....	8
3 USKONNONOPETUKSEN LUONNE.....	13
3.1 Mitä on uskonnonopetus?.....	13
3.1.1 Didaktiikkaa vai pedagogiikkaa? Kasvatustiedettä vai teolo- giaa?.....	15
3.1.2 Tunnustuksellisuudesta oman uskonnon opettamiseen.....	17
3.1.3 Uskonnonopetuksen perustelut.....	20
3.2 Uskonnonopetuksen tavoitteet.....	22
3.2.1 Tavoitteet opetussuunnitelmien mukaan.....	23
3.2.2 Opettajien painotukset ja perustelut.....	27
3.3 Opetustavoista ja -menetelmistä.....	30
3.3.1 Menetelmien valintaan vaikuttavia tekijöitä.....	30
3.3.2 Uskonnonopetus käytännössä.....	31
3.3.2.1 Uskonnonopetuksen pedagogisia lähtökohtia.....	31
3.3.2.2 Opetusmenetelmiä.....	37
3.3.3 Arviointi ja läksyjen luonne uskonnonopetuksessa.....	45
4 OPETUKSEN VUOROVAIKUTTEINEN LUONNE.....	49
4.1 Opettaja oppimistilanteen tekijänä.....	49
4.1.1 Opettajan tausta ja oma kiinnostus.....	49
4.1.2 Opettajan kokemukset oppilaana ja niiden vaikutus opetta- miseen.....	53
4.1.3 Opettaja vaikuttajana oppimistilanteessa.....	54
4.2 Oppilas oppimistilanteen tekijänä.....	57

4.2.1 Kehitystason vaikutus.....	57
4.2.2 Oppilaiden taustan vaikutus.....	62
4.2.3 Asenne uskonnonopetusta kohtaan.....	63
5 KOKEMUKSIA USKONNONOPETUKSESTA.....	66
5.1 Mahdollisuuksia ja onnistumisia.....	66
5.1.1 Innostavia aiheita.....	66
5.1.2 Kokemuksia onnistumisesta uskonnonopetuksessa.....	68
5.1.3 Onnistumisten havaitseminen ja niiden aiheuttamat tunte- mukset.....	71
5.2 Haasteita ja ongelmakohtia.....	72
5.2.1 Haastavia aiheita.....	74
5.2.2 Kokemuksia epäonnistumisista uskonnonopetuksessa.....	76
5.2.3 Epäonnistumisten havaitseminen ja niiden aiheuttamat tunte- mukset.....	78
6 USKONNONOPETUS MUUTOKSESSA - TUTKIMUSTULOSTEN TARKAS- TELUA.....	80
6.1 Onnistuneeseen uskonnonopetukseen kuuluu vuorovaikutus.....	80
6.2 Tutkimuksen tarkastelua ja katse eteenpäin.....	81
6.2.1 Tutkimuksen luotettavuuden arviointi.....	81
6.2.2 Mitä tapahtuu yleissivistävälle uskonnonopetukselle tulevai- suudessa?.....	82
LÄHTEET.....	86
LIITE 1: Teemahaastattelurunko.....	93

1 USKONNONOPETUS - VAIKEAA JA TURHAA VAI ANTOISA MAHDOLLI-SUUS?

Uskonto kuuluu Suomessa pakollisten oppiaineiden joukkoon evankelis-luterilaiseen kirkkoon kuuluvilla oppilailla. Aineen pakollisuus ja yleensä sen opettaminen kou-lussa ovat herättäneet tunteita puolesta ja vastaan. Uskonnolla on oppiaineena pitkä historia, ja uskontoon liittyvät käsitykset ovat muovanneet ainetta. Opettajat ovat eri aikoina painottaneet hyvin erilaisia asioita, ja lyhyen ajan sisällä on tapahtunut huo-mattavia muutoksia. Opettajan tehtävänä ei ole enää ohjata aktiivisesti oppilaita kris-tinuskoon. (Kallioniemi 1998, 145.) Lisäksi uskonnonopetuksen tunnustuksellisuus on muutettu oman uskonnon opetuksesi (Perusopetuslain muutoksen vaikutukset uskonnon ja elämäntietämisen opetukseen ja koulun toimintaan 2003). Koululla on uskontokasvatuksessa nykyään lähinnä tiedonjakajan rooli.

Tutkimukseni käsittelee opettajien kokemuksia ja käsityksiä uskonnon ope-tamisesta. Samalla luon kuvaa uskonnonopetuksen nykytilasta Suomessa ja yritän hahmottaa sen asemaa tulevaisuudessa. Erityisesti minua kiinnosti, millaisia hyviä ja huonoja kokemuksia opettajilla oppiaineen opettamisesta on, ja mitkä asiat näihin kokemuksiin vaikuttavat. Tarve tällaiselle tutkimukselle heräsi yleisistä käsityksistä ja kokemuksista, joiden mukaan uskonto ei ole erityisen pidetty aine oppilaiden kes-kuudessa, ja monet opettajat pitävät sitä hyvin haasteellisena ja jopa vaikeana ope-ttaa. Eräs haastateltava on jopa kuullut kirkon työntekijöiden pitävän uskonnon oppi-tunteja, koska jotkut opettajat pitävät aineen opettamista niin vaikeana.

Uskonnonopetuksen eräänä haasteena on oppilaiden ajattelun kehittyminen ja uskonnollisten käsitteiden ymmärtäminen. Englantilaisen Ronald Goldmanin tutki-mukseen (1964; 1965) on viitattu jo vuosikymmenten ajan. Hän tutki lasten ja nuorten uskonnollisen ajattelun kehitystä. Hänen tutkimuksensa virikkeenä olivat tutkimus-tulokset siitä, että oppilaiden tiedot kristinuskosta olivat monien vuosien opetuksen jälkeen yhä varsin heikot. Eräs ongelma on, että oppimisesta ajatellaan edelleen mel-ko yksipuolisesti niin, että oppiminen näkyy muistettuina faktatietoina. Kuitenkin us-konnonopetuksessa oppimista tapahtuu hyvin monella tavalla. (Tamminen & Vesa 1982, 53.) Muita aiheen tutkijoita ovat muun muassa Kalevi Tamminen, Arto Kallio-

niemi, Kirsi Tirri ja Markku Pyysiäinen. Hannele Niemi on tehnyt paljon käytetyn uskonnon didaktiikan oppikirjan.

Opettajien vähäiset valmiudet ja vähäinen innostus opettaa uskontoa sekä oppilaiden vaikeudet oppia uskontoa ja vähäinen kiinnostus oppiainetta kohtaan herättävät lukuisia kysymyksiä ja osoittavat aiheen tutkimisen tärkeyden. Uskonto on kuitenkin tällä hetkellä useimmille pakollinen oppiaine, jonka opettaminen tai oppiminen ei saisi olla yhtään vaikeampaa tai vastenmielisempää kuin muidenkaan kouluaineiden. Onko opettajien saama koulutus tai täydennyskoulutus riittävää? Onko nykyisessä uskonnonopetuksessa jotain vikaa? Mihin ongelmat liittyvät? Olisiko tavoitteissa, sisällöissä tai käytännön toteutuksessa jotain parannettavaa? Miten asenteet vaikuttavat eri aineiden oppimiseen? Kysymyksiä on enemmän ja ne ovat laajempia, kuin mihin yksi tutkimus pystyy vastaamaan. Toivon kuitenkin, että tutkimukseni herättää ajatuksia sekä antaa käytännöllisiä jatkotutkimusaiheita uskonnonopetuksen alalta.

Monet tutkimuksista käsittelevät ainoastaan opettajien käsityksiä uskonnonopetuksesta. (katso esim. Kallioniemi & Torppa 2001; Tirri & Kallioniemi, 1999.) Käsitykset ovat kuitenkin monesti hyvin erilaisia kuin todellisuudessa tapahtuva uskonnonopetus, joten yritin selvittää juuri näitä todellisia, tutkimushenkilöille tapahtuneita kokemuksia uskonnonopetuksessa. Samalla opettajat kertoivat myös käsityksistään uskonnon opettamisesta, opettajan vaikutuksesta oppimiseen sekä oppilaiden suhtautumisesta oppiainetta kohtaan. Aineiston perusteella haasteita tuntuu riittävän, mutta uskonnonopetuksesta paljastui myös paljon sellaista rikkautta ja sellaisia mahdollisuuksia opettajan ja oppilaiden välisiin kohtaamisiin, joita muista oppiaineista on vaikea löytää.

2 KOKEMUSTEN JA NÄKEMYSTEN TUTKIMINEN HAASTATTELUAINEISTON AVULLA

2.1 Tutkimuksen aineiston kuvaus

Tutkimuksen aineisto kerättiin avoimilla teemahaastatteluilla syksyllä 2004. Haastateltavia oli alun perin kymmenen, ja näistä haastatteluista tutkimukseen valittiin kahdeksan mahdollisimman monipuolista tietoa antavaa haastattelua. Jätin kaksi haastattelua pois, koska ne eivät antaneet tutkimuksen kannalta mitään uutta tai olennaista tietoa. Lisäksi haastateltavien vastaukset olivat melko lyhyitä ja siksi niissä ei ollut juurikaan analysoitavaa. Yhtenäisen peruskoulun kehittymisen vuoksi halusin tutkimushenkilöiksi sekä luokanopettajia että aineenopettajia. Haastattelupyyntö lähetettiin valittujen kaupunkien kaikkien peruskoulujen rehtoreille sähköpostitse, ja myöhemmin kouluille soitettiin ja pyydettiin vapaaehtoisia opettajia haastateltavaksi. Aineenopettajia oli huomattavasti vaikeampi saada haastateltavaksi kuin luokanopettajia. Tietenkin aineenopettajia on myös määrällisesti paljon vähemmän saman kaupungin alueella kuin luokanopettajia, ja kieltäytymisperusteina esitettiin osallistuminen vastaavanlaisiin tutkimuksiin lähiaikoina sekä suuri opetustuntimäärä. Lopulliseen tutkimukseen valituista luokanopettajina työskenteleviä on neljä, aineenopettajina työskenteleviä kolme sekä yksi erityisluokanopettaja, joka opettaa 9. luokkaa.

Haastateltava 1 on vuonna 1943 syntynyt nainen, joka on alun perin ammatiltaan sosiaalikasvattaja. Hän on myöhemmin valmistunut työn ohessa erityisluokanopettajaksi. Haastateltava 2 on vuonna 1960 syntynyt nainen. Hän on teologian maisteri, joka on aiemmin toiminut pappina. Nykyään hän toimii uskonnon, elämänsä katsomustiedon sekä filosofian opettajana luokilla 7-9. Haastateltava 3 on vuonna 1959 syntynyt mies, joka on luokanopettaja ja koulun johtaja. Haastateltava 4, vuonna 1964 syntynyt nainen, toimii uskonnon aineenopettajana luokilla 7-9. Hänellä ei ole alaan liittyvää koulutusta mutta kokemusta opetustyöstä on kertynyt 15:n vuoden ajalta. Haastateltava 5 on vuonna 1968 syntynyt mies ja hän on koulutukseltaan luokanopettaja. Haastateltava 6 on vuonna 1973 syntynyt nainen, joka on koulutukseltaan uskontotiedettä opiskellut filosofian maisteri. Hän opettaa uskontoa luokille 7-9 sekä lukiossa. Haastateltava 7 on vuonna 1957 syntynyt mies, joka on koulu-

tukseltaan luokanopettaja. Hän toimii myös koulun johtajana. Haastateltava 8 on vuonna 1946 syntynyt nainen, joka on koulutukseltaan luokanopettaja.

2.2 Tutkimuksen metodiset lähtökohdat ja analyysitavat

Ihmisen kokemukset ovat henkilökohtaisia ja jokaisen kohdalla erilaisia. Niitä on vaikea tulkita, eikä toinen ihminen voi täysin samaistua toisen ihmisen kokemuksiin. (Perttula 1995, 29.) Niinpä tutkimuksen reliabeliutta eli toistettavuutta on vaikea arvioida. Reliabeliutta pidetään tutkimuksen luotettavuuden kriteerinä (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2000, 213). Fenomenologiassa tutkitaan kokemuksia ja ihmisen suhdetta omaan elämäntodellisuuteensa. Ihmisen suhde maailmaan on intentionaalinen eli kaikki merkitsee meille jotain. Merkitykset ovat fenomenologisen tutkimuksen varsinainen kohde. Fenomenologiassa ihmisen ajatellaan olevan yhteisöllinen, jolloin merkitykset ovat intersubjektiivisiä, subjektien välisiä tai subjekteja yhdistäviä. Tutkittavat ihmiset sekä esimerkiksi tutkimuksen lukijat ovat osa jonkin yhteisön merkitysten perinnettä, joten jokaisen yksilön kokemusten tutkimus paljastaa myös jotain yleistä. (Laine 2001, 26–28; Moilanen & Räihä 2001, 44; Perttula 1995, 29.)

Aluksi epäilin kykyäni tulkita tutkimushenkilöiden puhetta ja sen taustalla olevia ajatuksia tai käsityksiä. Kuitenkin minulla oli koko ajan tilaisuus esittää tarkentavia kysymyksiä, minkä johdosta minulla oli ainakin parempi mahdollisuus tulkita aineistoa luotettavasti. Lisäksi koulutukseni ja työkokemukseni johdosta tunnen jonkin verran koulun todellisuutta, joten pystyn samaistumisen ja tutun kulttuurin kautta ymmärtämään tutkimushenkilöiden käyttämää kieltä ja vertaamaan heidän kokemuksiaan omiini. Merkitykset ovat siis jossain määrin yhteisiä ainakin saman yhteisön jäsenille tai tiettyä kulttuuria edustaville.

Toinen tutkimuksen luotettavuutta arvioiva käsite on validius eli pätevyys: tutkimusmenetelmän kyky mitata juuri sitä, mitä on tarkoituskin. Validius on käsitteenä epäselvä varsinkin, kun se on kehitetty vastaamaan määrällisen tutkimuksen tarpeisiin. Laadullisen tutkimuksen luotettavuutta parantaa tarkka kuvaus tutkimuksen toteuttamisesta. (Eskola & Suoranta 1998, 213; Hirsjärvi ym. 2000, 214.) Vaikka perinteinen mittaamiseen perustuva reliabelius ja validius täytyykin hylätä laadullista tutkimusta arvioitaessa, tutkijan on pystyttävä perustelemaan menette-

lynsä ja valintansa (Hirsjärvi & Hurme 2000, 188–189). Kokemusten tutkiminen alkaa spontaanin ymmärryksen kyseenalaistamisella, jossa auttavat kriittinen asenne ja reflektiivisyys. Tutkimuksessa etsitään toisen omaa kokemusta, johon ei pääse käsiksi ilman, että tutkija pääsee irti ennakkoluuloista ja pinttyneistä tavoista ymmärtää toista. Tätä kutsutaan myös sulkeistamiseksi (Perttula 1995, 69). Fenomenologisella tutkimuksella ei ole varsinaisesti teoreettista viitekehystä, koska ennalta asetettu teoreettinen malli voisi olla esteenä pyrittäessä tiedostamaan toisen ihmisen kokemuksia. (Laine 2001, 32–34.)

Valitsin tutkimusaiheeni kiinnostuksen ja henkilökohtaisen merkityksen takia. Tämän vuoksi aiheeseen liittyy varmasti paljon ajatuksia, käsityksiä, ennakkoluuloja ja arvostuksia. Ennen haastatteluja en lukenut juurikaan kirjallisuutta tai suunnitellut tutkielmani rakennetta, koska halusin pitää tutkimusaiheeni avoimena. Yritin haastatteluissa olla tuomatta esiin omia ajatuksiani tai mielipiteitäni uskonnonopetuksesta sekä pyrin olemaan avoin erilaisille näkemyksille ja kokemuksille. Yritin myös esittää kysymykset niin, että niihin ei sisältyisi mitään ennakko-oletuksia vastauksesta tai että ne eivät olisi tiettyyn suuntaan johdattelevia. Aina se ei onnistunut, ja tämän huomasin usein vasta haastattelun jälkeen sitä kuunnellessa. Yritin ottaa tämän inhimillisyyden huomioon myös aineiston analyysivaiheessa.

Haastatteluihin varasin aikaa tunnista puoleentoista, ja tunti oli tyypillinen haastattelun kesto. Haastattelut suoritettiin yleensä koulupäivän jälkeen tai niiden aikana opettajanhuoneessa tai tyhjässä luokkahuoneessa. Moni haastattelu keskeytyi vähintään kerran, kun huoneeseen tuli muita opettajia tai oppilaita, tai opettajan piti hoitaa velvollisuuksiaan. Haastatteluissa minulla oli käytössäni laatimani teema-haastattelurunko, vaikka kirjallisuus väitti ennalta valittujen teemojen olevan liian rajaavia ja ohjaavia (Laine 2001, 35; Perttula 1995, 65). Toisaalta haastattelua on välttämätöntä suunnitella, jotta haastattelusta saisi irti tutkimuksen kannalta olennaisia asioita. Joustavuudelle tulee tuki jättää tilaa itse haastattelutilanteessa. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 65–66.) Jotta haastateltavien olisi ollut helpompi kertoa kokemuksistaan, kerroin tutkimuksen aiheen ja pääteemat jo haastattelupyynnön yhteydessä. Silti minulle oli yllätys, miten vaikeaa opettajien oli muistaa yksittäisiä kokemuksia uskonnon tunneilta, vaikka jokaisella näitä kokemuksia oli ehkä keskimääräistä enemmän, koska monet heistä opettavat uskontoa oman luokkansa lisäksi muillekin ryhmille. Tutkimukseen valikoitui uskonnonopetuksesta kiinnostuneita ja siitä pitäviä

opettajia, vaikka haastattelupyynnössä mainitsin, että tutkimuksessa haetaan tavallisia opettajia, joiden ei tarvitse olla millään lailla erikoistuneita uskontoon, ja olen kiinnostunut myös huonoista kokemuksista.

Osittain siitä syystä, että opettajien oli vaikea muistaa yksittäisiä tilanteita tai tunteja, jouduin haastattelutilanteissa esittämään ennakoitua enemmän tarkentavia kysymyksiä, jolloin kysymyksistä tuli paikoin hyvin ohjaavia. Vaikka yritin välttää omien mielipiteideni tai kokemusteni kertomista, antauduin ajoittain mukaan keskusteluun ja omat kommenttini saattoivat vaikuttaa haastateltavien vastauksiin. Jotkut opettajat suhtautuivat hieman varauksella kysymyksiini, etenkin niihin, jotka koskivat onnistumisten tai epäonnistumisten aiheuttamia tunteita. Lisäksi jotkut haastateltavat pitivät esillä opetussuunnitelmaa tai kirjaa, jotta eivät vastaisi kysymyksiini uskonnonopetuksen tärkeimmistä tavoitteista "väärin". Yritin näissä tilanteissa korostaa, että haluaisin kuulla heidän omia ajatuksiaan.

Jo tutkimuksen alkuvaiheessa kohtasin hermeneuttisen kehän ongelma, joka tarkoittaa tutkimuksellista dialogia tutkimusaineiston kanssa (Eskola & Suoranta 1998, 151; Laine 2001, 34). Tutkimukseni painopiste siirtyi aineiston lukemisen myötä pelkkien kokemusten tutkimisesta myös käsitysten huomioon ottamiseen, koska usein käsityksiä oli vaikea erottaa kokemuksista kertomisesta. Samalla myös tutkimuksen rakenne on merkittävästi muuttunut tutkimusmatkan varrella. Tutkimusongelmat täsmentyvät Moilasan ja Räihän (2001, 49, 51) mukaan tutkijan esiyymmärryksen laajentuessa ja syventyessä jopa vasta aineiston keruun jälkeen. Tutkiva dialogi on jatkuvaa kehämäistä liikettä aineiston ja oman tulkinnan välillä (Laine 2001, 34).

Haastatteluja tehdessäni huomasin, että haastateltavien oli jostain syystä vaikea muistaa konkreettisia kokemuksia, jolloin he ryhtyivät puhumaan käsityksistään. Esimerkiksi haastateltava 3 vastaa kysymykseen omista kokemuksistaan näin: "Joo..., En oikeen sillä tavalla... Vois olla, et tähän vois olla nyt niinko sellanen, sellanen vastaus, että ---" Esimerkistä huomaa, että haastateltava ei suinkaan puhu tietystä omasta kokemuksestaan, vaan käsityksestään siitä, miten kysymykseen kuuluisi vastata. Kokemuksista puhuminen eroaakin käsityksistä puhumisesta. Käsityksistä puhuttaessa kieli on abstraktia ja käsitteellistä eli kaukana konkreettisesta kokemuksesta. Kokemukset sen sijaan ovat aina yksittäisiä ja niissä on määrittämättömiä puolia. Käsitykset ovat muotoutuneet yhteisössä informaation, kasvatuksen, opetuk-

sen ja sosialisaaion kautta eivätkä ne ole välttämättä omakohtaisia, vaan kertovat enemmän yhteisön tavoista ja ajatusmalleista. (Laine 2001, 36.) Joskus haastatteluista huomaa selvästi, milloin haastateltava puhuu omista kokemuksistaan ja milloin käsityksistään, toisinaan eroa on vaikea huomata.

Laadullisen aineiston analyysiin kuuluvat kuvailu, luokittelu ja synteesi (Hirsjärvi & Hurme 2000, 144–145). Analyysin perustana toimii kuvaus, jonka jälkeen aineistosta pyritään saamaan esiin merkitysten muodostamia kokonaisuuksia etsimällä säännönmukaisuuksia tai samankaltaisuuksia. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 145–149; Laine, 2001, 38–39.) Fenomenologisessa tutkimuksessa korostetaan intuition merkitystä analyysissä, koska merkitysten ymmärtäminen perustuu elämänkokemuksen myötä kehittyneeseen ymmärrykseen (Laine, 2001, 39). Synteesi tarkoittaa merkityskokonaisuuksien välisten suhteiden arviointia eli siinä pyritään löytämään yhtäläisyyksiä mutta myös poikkeavuuksia ja vaihtelua. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 149; Laine, 2001, 41–42.)

Aloitin oman aineistoni analysoinnin kuvailemalla kunkin tutkimushenkilön haastattelua tiivistetyssä muodossa ja kirjoittamalla omin sanoin, mistä haastateltavat olivat puhuneet. Järjestelin litteroitua aineistoa kokonaisuuksiksi ja pyrin erottamaan haastatteluista tutkimukseni kannalta olennaisen aineksen epäolennaisesta. Yritin myös tulkita, milloin haastateltavat puhuivat omista kokemuksistaan, ja milloin yleisellä tasolla. Järjestettyäni teemat loogiseen järjestykseen, vertailin tutkimushenkilöiden vastauksia toisiinsa ja etsin vastauksista samankaltaisuuksia sekä selkeitä eroavaisuuksia. Samalla loin tutkimukselleni aineistosta lähtevän rakenteen. Tutkimushenkilöt eivät puhuneet juurikaan uskonnonopetuksen luonteesta, sen perusteluista tai siitä, mitä uskonnonopetus on tai mitä sen pitäisi olla. Halusin kuitenkin kirjoittaa uskonnonopetuksen taustoista ja perusteista, koska taustan ymmärtäminen auttaa ymmärtämään ja antaa lähtökohdan tutkia ja kritisoida haastateltavien vastauksia. Mikäli haastateltavat ovat näitä asioita kommentoineet tai ne ovat tulleet jollakin tavalla esiin haastatteluissa, olen pyrkinyt liittämään ne teorian yhteyteen. Tutkimuksen taustaa eli uskonnonopetuksen luonnetta hahmotellaan luvussa kolme.

Laadullisen tutkimuksen aineistoon voisi tutustua määrättömän kauan. Haastattelujen jälkeen aineisto vaikutti suunnattomalta massalta, johon oli jokseenkin mahdoton paneutua ja josta en tuntunut saavan mitään irti. Eskola & Vastamäki (2001, 40) puhuvatkin haastattelujen jälkeisestä masennuksesta, joka liittyy aineis-

toon kohdistuviin suuriin odotuksiin. He ottavat myös esiin huomaamani seikan eli sen, että aineistosta ei todellakaan "nouse" itsestään mitään, vaan aineistoa pitää vain lukea ja päättää, miten syvälliseen analyysiin haluaa ryhtyä. (Eskola & Vastamäki 2001, 41.) Joskus tulkinnassa on myös otettava riskejä, vaikka ei olisi varma johtopäätösten varmuudesta. Tutkija tekee tutkimuksen aikana lukuisia päätöksiä ja valintoja esimerkiksi päättäessään haastateltavien vastauksista, mikä niissä on olennaista ja tutkimukseen päätyvää tietoa. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 142.) Tutkimusraportti ei myöskään kuvaa koskaan tapahtunutta sellaisena, kuin se on todella tapahtunut, vaan toiminta ja sen kielellinen representaatio ovat aina eri asioita (Eskola & Suoranta 1998, 222).

Tutkielmani tulososa rakentuu aineistosta esiin tulleiden havaintojen mukaan. Olen pyrkinyt ainakin jossakin määrin vastaamaan johdannossa esittämiini kysymyksiin tai esittänyt lisäkysymyksiä niihin liittyen. Opettajien henkilökohtaiset kokemukset eivät ole varsinaisesti tuloksia, enkä ole halunnut niiden hyvyttä tai totuudellisuutta arvioida. Vaikka kokemukset ovat henkilökohtaisia, niiden taustalla vaikuttavia asioita on mielenkiintoista ja hyödyllistä pohtia. Tällaisia ovat esimerkiksi suhtautuminen uskonnonopetukseen, henkilökohtaisen korostukset omassa opetuksessa ja niiden perustelut sekä konteksti, johon onnistumisen tai epäonnistumisen kokemukset liittyvät.

3 USKONNONOPETUKSEN LUONNE

Jotta oppilaasta kasvaisi aktiivinen yhteiskunnan jäsen, tavoitteen tulee näkyä koulun tavoitteissa ja työssä. Oppilaan tulee jo koulussa tuntea, että hänen elämällään on merkitystä. Oman elämän subjekteiksi kasvattaminen vaatii kannanottoa arvokysymyksiin, jolloin huomio kiinnittyy opetussuunnitelmien maailman- ja ihmiskuvaan. (Niemi 1991, 22.) Arvot kytkeytyvät ideologioihin, joten mitään objektiivisia arvoja ei ole olemassakaan. (Niemi 1991, 8.) Didaktiikan taustalla on aina arvoihin liittyviä tieteenteoreettisia ja filosofisia kytköksiä, kuten ihmiskäsitys tai maailmankatsomus (Tamminen 1998, 39; Niemi 1991, 6).

Hirsjärvi (1985, 91) määrittelee ihmiskäsityksen ”ihmistä koskevien uskomusten, tietojen ja arvostusten järjestelmäksi”. Se on yhteydessä maailmankuvan ja maailmankatsomuksen käsitteisiin sisältäen ihanneihmisen kuvan ja elämäntutkimuksellisen näkökulman. (Hirsjärvi 1985, 91.) Kasvattajan käsitykset lapsesta ja hänen ominaisuuksistaan ovat tärkeä kasvatustoimintaan vaikuttava tekijä (Hirsjärvi 1985, 95). Ajatus ihmisestä elämänsä subjektina perustuu tiettyihin oletuksiin ihmisestä. Näitä ovat esimerkiksi se, että ihminen on enemmän kuin osiensa summa, ihmisen olemus toteutuu inhimillisessä kontekstissa eli ihmissuhteissa, ihminen on tietoinen ajatuksistaan ja tekemisistään eikä vain ajelehdi impulssien ohjaamana, hän tekee omia valintoja ja on intentionaalinen eli valinnat kuvastavat ihmisen pyrkimyksiä. Tällöin korostuvat käsitteet tarkoitus, merkitys ja mielekkyys. Nämä vaikuttavat vahvasti oppimiseen, koska mikäli opiskelu tuntuu merkityksettömältä, siihen ei sitouduta. Tällaiset ajatukset ihmisestä ovat humanistisen psykologian mukaisia. (Niemi 1991, 23–24.)

3.1 Mitä on uskonnonopetus?

Haastateltavat eivät juuri pohtineet uskonnonopetuksen luonnetta tai olemusta, mutta haluan silti esitellä uskonnonopetusta tutkielmassani laajasti, jotta voin suhteuttaa haastateltavien kokemukset ja käsitykset johonkin kontekstiin. Perusteiden esittely auttaa myös lukijaa ymmärtämään uskonnonopetuksen erilaisia puolia. Olen kerännyt tutkimushenkilöiden ajatuksia luvun alkuun, ja tämän jälkeen käsitellyt aihetta

käsittelevää teoriaa. Lopuksi olen vielä palannut tutkimushenkilöiden vastauksiin ja pohdintoihin.

Monet tutkimushenkilöistä pitivät uskontoa ennen kaikkea mahdollisuutena eettiseen keskusteluun. Näin ajattelivat varsinkin aineenopettajina toimivat, koska 7. luokasta lähtien opetuksen edetessä ainejakoisesti oppilaille on hyvin vähän mahdollisuuksia keskusteluun ja pohdintaan koulussa. Uskonnonopetusta pidettiin myös mahdollisuutena vuorovaikutukseen ja toisten ihmisten asemaan eläytymiseen, jotka ovat tärkeitä taitoja elämässä.

Haastateltavat kertoivat uskonnonopetuksessa tapahtuneesta suuresta muutoksesta verrattuna esimerkiksi heidän kouluvuosiinsa. Tunnustuksellisuus ja sisällöt ovat muuttuneet erittäin paljon muutaman vuosikymmenen aikana. Haastateltavat pitivät muutosta pääasiassa hyvänä asiana, koska asioita voi nykyään pohtia varsin avoimesti eri näkökulmista. Haastateltava 7 miettii muutosta:

Must tuntuu, et sil tavalla niinkun muutosta niistä ajoista on kyl tapahtun, et se ei... Et se semmonen tunnustuksellisuus ja paatoksellisuus on... et must tuntuu, että mun on aika vaikeeta kuvitella, et jos joku ois sanonu mun ollessa ekal tai tokalla sen aikuiselle opettajalle, että... että Jumalaa ei oo olemassa niin johan se ois varmaankii... emmiä tiä, mitä sille ois sille lapselle tehty. (haastateltava 7)

Haastateltavat pitävät tärkeänä oppilaiden tutustumista suomalaiseen perinteeseen, johon kuuluvat myös erilaiset uskonnolliset juhlat. Haastateltava 7 kertoi esimerkiksi koko koulun yhteisestä projektista, pääsiäisvaelluksesta, jonka valmisteluun osallistuvat tavallisesti myös sellaiset oppilaat, jotka eivät ole mukana uskonnonopetuksessa. Tunnustuksellisuus, nykyään oman uskonnon opetus ei haastateltavien mukaan sulje kirkkoon kuulumattomia oppilaita pois yhteisten juhlien järjestämisestä tai muihin traditioihin osallistumisesta ja niihin tutustumisesta.

Kaikki haastattelemani luokanopettajat opettavat uskontoa myös muulle kuin omalle opetusryhmälleen. Kouluissa tehdään siis edelleen järjestelyjä uskonnonopetuksen järjestämiseksi. Tosin samanlaiset järjestelyt ovat käytössä monien muidenkin aineiden, kuten liikunnan tai musiikin osalta. Nykyään uskontoa voi opettaa myös evankelis-luterilaiseen kirkkoon kuulumaton opettaja. Haastateltava 7 on aiemmin pitänyt outona sitä, että hän on joutunut opettamaan uskontoa luokassa, jonka opettajalla on ollut erittäin vahva kristillinen vakaumus, mutta joka ei ole kuulunut

evankelis-luterilaiseen kirkkoon. Haastateltava 2 tuo vahvasti esiin, että uskonnonopetus ei ole uskonnon siirtämistä, ja hän pitää ainoastaan hyvänä asiana, että opettajalta ei vaadita enää evankelis-luterilaisen kirkon jäsenyyttä.

3.1.1 Didaktiikkaa vai pedagogiikkaa? Kasvatustiedettä vai teologiaa?

Uskonnonopetuksen yhteydessä puhutaan usein uskonnondidaktiikasta ja -pedagogiikasta. Sana didaktiikka tarkoittaa usein käytännön kielessä opetus- tai menetelmäoppia. Kasvatustieteessä sillä tarkoitetaan teoriaa, oppia tai tieteenalaa, jonka kohteena on opetus, oppiminen, opetussuunnitelma tai sivistyssisältö, opetuksen ja oppimisen tavoitteet, sisältö ja menetelmät tai oppimisen ohjaus. Lisäksi se on tieteenä kasvatustieteen osa-alue. Didaktiikka on normatiivista siten, että se pyrkii antamaan tutkimuksen pohjalta ohjeita opetuksen suunnitteluun ja toteutukseen. (Seppälä 1998a, 9; Tamminen 1998, 15.) Termiä alettiin käyttää tässä merkityksessä 1600-luvulta alkaen (Seppälä 1998a, 10). Termi uskonnondidaktiikka on sen sijaan peräisin vasta 1900-luvun vaihteesta Saksasta. Kristillisen kasvatuksen teoriasta oli aiemmin käytetty nimitystä kateketiikka. Kateketiikkaa kritisoiva liike alkoi käyttää termiä uskonnonpedagogiikka kuvaamaan laajasti kaikkea uskonnollista kasvatusta ilman dogmaattista orientaatiota. (Seppälä 1996, 87–88; Seppälä 1998a, 10.)

Uskonnondidaktiikka ei ole samastettavissa uskonnonpedagogiikkaan, joka on laajempi käsite. Uskonnonpedagogiikka selvittää uskontokasvatuksen teoriaa kokonaisuudessaan, kun taas uskonnondidaktiikka tutkii ja selvittää uskonnonopetuksen tai uskontokasvatuksen didaktisia ongelmia ja esittää tältä pohjalta opetuksen suunnittelua ja toteutusta koskevia ohjeita. Uskonnonpedagogiikan sisältöjen laajentuessa syntyi tarve löytää uusi ilmaisu ja sisältö koulun uskonnonopetusta koskevalle teorialle ja tästä syntyi termi uskonnondidaktiikka (religionsdidaktik). (Seppälä 1996, 88; Tamminen & Vesa 1982, 18.)

Opittavan aineen tietostrukturi on luonteeltaan hierarkkinen, joten sitä ei voi sellaisenaan opettaa oppilaille. Se täytyy siis purkaa didaktiseksi rakenteeksi, jota voi yrittää välittää oppilaille osa kerrallaan. Opettajan täytyy ensin muodostaa tiedostaa oma kognitiivinen struktuurinsa. Opiskellessaan uutta asiaa oppilaat muokkaavat omia kognitiivisia struktuureitaan opettajan struktuurin kaltaiseksi. Tämän ilmiön nimi on myötäkonstruointi. (Seppälä 1998a, 11.) ”Uskonnon didaktiikan päätehtävänä

on muotoilla teologinen substanssi sellaiseen muotoon, että oppilaat voivat omaksua opittavan asian keskeisen sisällön.” Tämän tavoitteen saavuttamiseksi on käytävä vuoropuhelua kasvatustieteen ja teologian kesken. (Seppälä 1998a, 12.)

Seppälän (1996, 89; 1998a, 12) mukaan yleisdidaktiikan ja teologian kohtaamista voidaan tutkia kolmen kysymyksen avulla: miten kasvatustodellisuus hahmotetaan, miten tavoitteet ja oppisisällöt laaditaan ja perustellaan ja miten opetusprosessi suunnitellaan ja strukturoidaan? Lopputulos muodostuu sen mukaan, miten osapuolia korostetaan. Eräs vaihtoehto on itseriittoinen uskonnondidaktiikka, jossa vallitsee teologian primaatti eli siinä ei oteta huomioon yleisdidaktiikkaa. Dominanssimallissa teologia tunnustaa didaktiikan mutta dominoi sitä, jolloin didaktiikka näkyy lähinnä opetusprosessin toteutuksessa mutta sisällöt perustellaan teologisesti. Konvergenssimallissa teologia ja kasvatustiede ovat tasavertaisia, ja niiden yhtäläisyyksiä sekä eroja pyritään tiedostamaan. Yleisdidaktiikan primaatissa uskonnondidaktiikka on ainedidaktiikkaa ilman suhdetta teologiaan. Kristillisistä traditioista valitaan vain kasvatustieteen kannalta relevantteja sisältöjä. (Seppälä 1996, 89–90.) Näiden kysymysten lisäksi uskonnondidaktiikkaan kuuluvat esimerkiksi uskonnonopettajan ajatteluprosessi, oppilaiden oppimisedellytykset sekä uskonnonopetuksen periaatekysymykset ja perustelut (Seppälä 1998a, 12).

Vanhemmilla on oikeus tietää, mihin koulun uskonnonopetus perustuu. Ihmiskuva, jonka pohjalta elämää tarkastellaan, perustuu luterilaiseen ihmiskäsitykseen. Tähän kuuluvat tasa-arvo, sukupuolisuuden hyväksyminen, armo, rakkaus, anteeksi saaminen ja anteeksiantaminen, eettinen velvollisuudentunto, jokaisen ihmisen vajavaisuuden tunnustaminen sekä asettuminen heikomman puolelle. Näihin arvoihin perustuu tunnustuksellinen uskonnonopetus. (Niemi 1998, 450.) Luokilla 1-6 uskonnonopetus liittyy myös koko koulun arvokasvatukseen, ja uskonnon tunneilla voidaan syvällisesti pohtia muissakin yhteyksissä heränneitä kysymyksiä. Uskonto liittyy siis vahvasti koulun muihinkin oppiaineisiin. (Tirri & Kesola 1998, 13–14.)

Todellisuuden voi jakaa reaali maailmaan, ajattelun maailmaan ja kielen maailmaan. Uskonnonopetus kuuluu kielen maailmaan, kun keskustelemme oppilaiden kanssa. Keskustelumme kohde viittaa ajattelun maailmaan, koska emme voi reaali maailmassa havainnoida Jumalaa. Siksi uskonnon kieli perustuu vertauksiin, analogioihin ja symboleihin. Kuitenkin monet uskontoon liittyvät peruskysymykset kuuluvat reaali maailmaan, ja opetuksen kannalta olisikin tärkeää, että uskonto ei

muodostuisi reaali maailmasta täysin irralliseksi asiaksi. (Seppälä 1998b, 123–124.) Sen sijaan uskonto tulisi kohdata elämän ja peruskysymysten kontekstissa (Seppälä 1998b, 131).

Uskonnonopetus on merkitysten avaamista, välittämistä, luomista ja tuottamista. Se ei ole helppoa sekularisoituneessa yhteiskunnassa. Esimerkiksi vanhurskauttamisopin opettaminen on yleinen esimerkki asiasta, jonka välittämiseksi tarvitaan erilaisia konkreettisia menetelmiä, koska se on muuten vaikea ymmärtää. (Ahokallio 1998, 331–332.) Yhteiskunnan muuttumisesta huolimatta uskonnonopetuksessa on kyse ajattomista kysymyksistä, joita ihmiset ovat aina pohtineet. Ne eivät siis ole sikäli muuttuvaa tietoa, vaan ne askarruttavat ihmisiä eri aikoina ja eri tilanteissa. Muuttumattomien tarpeiden ja elämänarvojen rinnalla tulee käydä keskustelua lasten elämästä ja muuttuvasta yhteiskunnasta, jossa uskonnolla on edelleen oma arvonsa. (Tamminen & Vesa 1982, 16; Tirri & Kesola 1998, 16.)

3.1.2 Tunnustuksellisuudesta oman uskonnon opettamiseen

Uskonnonopetuksen korostukset ovat vaihdelleet vuosikymmenten aikana oppilaiden uskonnollisen elämän herättämisestä ja Raamatun opettamisesta kansalaiskasvatukseen ja etiikan opettamiseen. Aamuhartaus muuttui peruskoulun myötä oppilaan elämään laajasti liittyväksi päivänavaukseksi, joka korosti eettistä kasvatusta. Suomessa on myös useasti keskusteltu itsenäisestä etiikan opetuksesta. (Pyysiäinen 1998a, 47–51.)

Oppiaineen tunnustuksellisuus on herättänyt pitkään keskustelua, eikä käsitteen tarkoituksesta ole päästy yksimielisyyteen. Osa tulkitsee sen tarkoittavan ainoastaan uskonnonopetuksen uskontokuntasidonnaisuutta, osa mieltää sen ahdasmieliseksi verrattuna neutraaliin elämäntietoon. Tunnustuksellisuuden käsite ilmaisee nykyään lähinnä opetuksen organisointiperiaatetta. (Pyysiäinen 1998a, 63, 67; Olin 2000, 109.) Tunnustuksellisuutta on kuitenkin vuosien saatossa käytetty väärin tarkastelemalla muita uskontoja kristinuskon näkökulmasta. Tällöin muut uskonnot on leimattu kristinuskoa huonommiksi tai moraalittomiksi ja tehty yleistyksiä muista uskonnoista ja maiden taloudellisista ongelmista. (Olin 2000, 121.) Opetuksen muuttamisesta objektiiviseksi, tunnustuksettomaksi on käyty paljon keskusteluja. Objektiivisessä uskonnonopetuksessa on kuitenkin paljon ongelmia, kuten se, että tietojen

ja asenteiden erottaminen on erittäin vaikeaa, jolloin jotkut oppilasryhmät haluaisivat kuitenkin vapautuksen tästä opetuksesta tai muuta opetusta. Opetus on myös aina kasvattavaa ja kokonaisvaltaista, jolloin pelkän informaation antaminen ei riitä eikä onnistu. (Tamminen & Vesa 1982, 34–35.)

Pyysiäinen (1998a, 41) erottaa käsitteet uskonnonopetuksen asema ja uskonnonopetuksen luonne, joita joskus pidetään toistensa synonyymeina. Hänen mukaansa uskonnonopetuksen asema tarkoittaa ”lainsäädännöllisin toimenpitein tapahtuvaa uskonnonopetuksen sijoittamista koulun oppiaineiden joukkoon” ja luonne puolestaan ”uskonnonopetuksen uskontokunnan tunnustukseen liittyvää problematiikkaa”. Uskonnonopetuksen luonne on kuitenkin siinä mielessä yläkäsite, että tunnustuksellisuuteen voidaan vaikuttaa lainsäädännön avulla. Uskonnonopetuksen luonne on siis ”lainsäädännöllisin toimenpitein tapahtuvaa uskonnonopetuksen aseman säätelyä koulun oppiaineitten joukossa sekä tämän oppiaineen suhdetta kirkkojen ja uskonnollisten yhteisöjen antamaan uskontokasvatukseen”. (Pyysiäinen 1998a, 41.)

Suomessa uskonnonopetuksen asema joutui ensimmäisen kerran vaakalaudalle 1900-luvun alussa, jolloin sosiaalidemokraatit ja osa sivistyneistöä vaati sen korvaamista uskonnonhistorialla ja siveysopilla tai jopa aineen poistamista koulusta. Kuitenkin uskonnosta tuli vuoden 1922 uskonnonvapauslain ja vuoden 1923 kansakoululain mukaan oppilaiden uskontokunnan mukaan määräytyvä eli tunnustuksellinen oppiaine. (Pyysiäinen 1998a, 43–44.) Uskonnonvapauslain säätämisen jälkeen valtio on ollut tunnustukseton eikä kirkolla ole valvontaoikeutta koulun uskonnonopetukseen. Koulun uskonnonopetuksen lähtökohdat on johdettu koulun omista lähtökohdista, ja kirkon opetus perustuu Jeesuksen antamaan lähetys- ja kastekäskeyn (Matt. 28:18–20). (Pyysiäinen 1998a, 46.) Tämä perusratkaisu on pysynyt voimassa pieniä uudistuksia lukuun ottamatta läpi vuosikymmenten (Pyysiäinen 1998a, 45). Vasta vuonna 1984 alettiin opettaa elämäkatsomustietoa kirkkoon kuulumattomille oppilaille (Pyysiäinen 1998a, 45). Nykyään myös monet uskonnolliset vähemmistöt ovat saaneet omat uskonnon opetussuunnitelman perusteet (Pyysiäinen 1998a, 45).

Uskonnonopetus järjestetään enemmistön uskontokunnan mukaan. Oppilas osallistuu oman uskontonsa mukaiseen opetukseen. Myös sellainen oppilas, joka ei kuulu uskonnolliseen yhdyskuntaan, voi osallistua kyseiseen opetukseen vanhempien ilmoituksen perusteella. (Perusopetuslain muutoksen vaikutukset uskonnon ja elämäkatsomustiedon opetukseen ja koulun toimintaan 2003, 2.) Säädosmuutoksissa

”tunnustuksen mukainen opetus” on muutettu muotoon ”oman uskonnon opetus”. Tämä ei kuitenkaan vaikuta uskonnonopetuksen sisältöihin. (Perusopetuslain muutoksen vaikutukset uskonnon ja elämäkatsomustiedon opetukseen ja koulun toimintaan 2003, 5.)

Vähintään kolmelle enemmistön uskontokuntaan kuulumattomalle oppilaalle järjestetään heidän oman uskontokuntansa mukaista opetusta vanhempien pyynnöstä. Huoltaja päättää, minkä uskontokunnan mukaiseen opetukseen oppilas osallistuu, mikäli oppilas kuuluu useampaan uskonnolliseen yhdyskuntaan. (Perusopetuslain muutoksen vaikutukset uskonnon ja elämäkatsomustiedon opetukseen ja koulun toimintaan 2003, 2.) Säädöksiin kolme oppilasta (kolmen oppilaan sääntö) lasketaan kaikista opetuksen järjestäjän perusopetuksen oppilaista. (Perusopetuslain muutoksen vaikutukset uskonnon ja elämäkatsomustiedon opetukseen ja koulun toimintaan 2003, 3.) Mikäli oppilaan omaa uskontoa ei opeteta tai elämäkatsomustiedon ryhmää ei muodostu, oppilaalle järjestetään muuta opetusta. Uskonnonopetusta voi tällaisessa tapauksessa perustellusti antaa myös uskonnollinen yhdyskunta, jolloin korvaavaa opetusta ei järjestetä. Tällaisesta opetuksesta ei merkitä arvosanoja todistukseen. (Perusopetuslain muutoksen vaikutukset uskonnon ja elämäkatsomustiedon opetukseen ja koulun toimintaan 2003, 5.)

Opetussuunnitelman perusteiden mukainen uskonnonopetus ei ole uskonnon harjoittamista. Uskonnonopetukseen kuuluu tutustuminen uskonnon harjoittamisen tapoihin, jolloin oppisisältöihin voi kuulua perustellusti virsi, rukous tai vierailu esimerkiksi kirkkoon, mikäli siellä ei osallistuta hartauden harjoittamiseen. Suomalaiset juhlatraditiot, kuten joulu- tai kevätkuuhla ovat osa kulttuuria, joita ei uskonnollisen suvaitsevaisuuden nimissä voida pitää uskonnon harjoittamisena. Koulu voi kuitenkin järjestää uskonnollisia tilaisuuksia mutta ketään ei voida omantunnon vastaisesti velvoittaa osallistumaan niihin. Oppilaiden osallistumisesta päättää huoltaja. (Perusopetuslain muutoksen vaikutukset uskonnon ja elämäkatsomustiedon opetukseen ja koulun toimintaan 2003, 5–7.)

Uuden uskonnonvapauslain mukaan uskonnonopetusta antavalta opettajalta ei enää vaadita asianomaisen kirkon jäsenyyttä, vaan ainoastaan opintoja opetettavassa uskonnossa. Periaatteessa opettaja ei voi kieltäytyä virkavelvollisuuksiin kuuluvasta tehtävästä opettaa uskontoa mutta työnjaolliset järjestelyt ovat toki mah-

dollisia. (Perusopetuslain muutoksen vaikutukset uskonnon ja elämäkatsomustiedon opetukseen ja koulun toimintaan 2003, 7.)

Pyysiäisen (1998a, 46; 2000, 125) mielestä nykyisen kaltainen uskonnonopetus toteuttaa hyvin uskonnonvapauden periaatetta mutta se ei auta eri tavoin uskovia kohtaamaan toisiaan eikä huomaamaan uskontojen merkittäviä yhtäläisyyksiä, koska eri tavoin uskovat on eroteltu omiin opetusryhmiinsä. (Olin 2000, 121.) Olin (2000, 122) pohtii uskonnollisen suvaitsevaisuuden kannalta mahdollisuutta, jossa oppilaat opiskelisivat uskontoa edes joiltakin osin samassa ryhmässä. Hän esittää, että nykyisen kaltainen uskonnonopetus Suomessa perustuu tilastoihin enemmistön uskonnosta, mikä ei kuitenkaan ole siinä mielessä todenmukaista, että vain osa kirkkoon kuuluvista todella uskoo kyseisen kirkon tavoin. Sen perusteluissa vedotaan kulttuurisiin päämääriin mutta todellisuudessa uskonnonopetuksen säilyttäminen nykyisessä muodossaan on valtiolle tapa ylläpitää vanhaa traditiota. Toisaalta ei voida myöskään alkaa erotella kirkkoon kuuluvista todellisia, oikein uskovia kristittyjä, koska sitä tapahtuu muutenkin valitettavan paljon. (Olin 2000, 121.)

3.1.3 Uskonnonopetuksen perustelut

Lähes kaikki haastateltavat ovat kuulleet kysymyksiä siitä, miksi uskontoa pitää opiskella. Itsekin olen puhunut aiheesta oppilaiden kanssa useasti. Esimerkiksi haastateltava 6 kuulee kysymyksen uskonnonopetuksen mielekkyydestä usein 7. luokkalaisten suusta. Aiheesta keskustellaan koko luokan kanssa, ja opettaja kertoo uskonnon ja kulttuurin tuntemuksen merkityksellisyydestä. Tämän jälkeen aiheesta ei yleensä tarvitse enää puhua. Haastateltava 4 pitää tärkeänä, että oppilaat ymmärtävät, minkä uskonnollisen perinteen mukaan uskontoa opiskellaan. Kysyessään oppilailta 7. luokan alussa, mihin kirkkoon he kuuluvat, "joku saattaa vastata, et kuulu katoliseen kirkkoon." (Haastateltava 4) Oppilaat ilmaisevat toisinaan kantansa uskonnonopetusta kohtaan hyvin avoimesti ja kyselevät uskonnonopetuksen hyödystä. Haastateltava 5 miettii, että kukaan ei koskaan kyseenalaista esimerkiksi matemaatiikan hyödyllisyyttä, vaikka siitä ei pidettäisikään. Hän perustelee uskonnonopetusta elämäntaitojen opiskelulla.

Uskonnonopetuksen puolustajat vetoavat historiallisiin, kulttuurisiin ja eettisiin perusteisiin, ja heidän mielestään uskontoa on opetettava, jotta voitaisiin ymmär-

tää kulttuuria, suomalaista yhteiskuntaa ja luterilaiseen etiikkaan pohjautuvaa suomalaista arvomaailmaa. Uskonnonopetusta voidaan puolustaa myös kasvatuksellisin ja psykologisin perustein. (Tirri & Kesola 1998, 51.)

Kähkönen (1976, 231–237) on kiteyttänyt uskonnonopetuksen erilaiset perustelut viiteen tyyppiin. Kasteopetusperustelun mukaan uskonnonopetus on kaste-käskyyn perustuvaa kirkon opetusta. Tämä ei kuitenkaan voi olla opetuksen lähtökohta koulun piirissä, jossa opetuksella on eri lähtökohdat. Kulttuurihistoriallisen perustelun mukaan opetuksen tehtävänä on johdattaa oppilaat yhteiskunnan kulttuurin omaksumiseen ja kehittämiseen, ja tähän kuuluu olennaisesti kristinusko. Antropologisessa perustelussa painottuvat oppilas ja hänen ongelmansa opetuksen lähtökohdana, koska uskonnollisuus kuuluu ihmisyyteen. Antropologiseen perusteluun kuuluu myös mielenterveydellinen näkökulma. Yhteiskunnallinen perustelu painottaa uskonnonopetusta kansalaiskasvatuksena ja yhteiskuntaan sopeuttajana, ja eettinen perustelu korostaa uskonnonopetusta eettisen kasvatuksen ja opetuksen antajana. (Kähkönen 1976, 231–237; Tamminen & Vesa 1982, 28–29.) Saksalaissyntyinen F. Max Müller ilmaisi perustelun uskontojen tutkimiselle ja opettamiselle todetessaan, että jos tuntee vain yhden uskonnon, ei oikeastaan tunne vielä yhtään. Muiden uskontojen tarkastelu auttaa ymmärtämään paremmin myös itselle tutuinta. (Pyysiäinen 1998b, 86.)

Uskonnonopetuksen puolesta puhuu se, että uskonto on omaleimainen kategoria, jossa vastaavia ilmiöitä voi tarkastella yhdessä. Lisäksi uskonnontutkimuksessa on ollut esillä uskonnollinen kompetenssi, joka tarkoittaa ihmisen syntyperäistä, kognitiiviseen järjestelmään perustuvaa kykyä uskonnolliseen ajatteluun (Hay 2003, 1–13; Pyysiäinen 1998b, 90). Itsenäisessä uskonnonopetuksessa tämä kompetenssi voidaan ottaa huomioon, kuten myös uskontojen erilaiset vastaukset sekä se, että joidenkin ihmisten maailmankatsomus on uskonnoton. Uskonto on edelleen tärkeä osa inhimillistä kulttuuria ja tapaa selittää maailmaa, ja tämä on koulujen otettava huomioon. Lisäksi uskonnolla on yhteiskuntaa koossa pitävä vaikutus. Itsenäinen ja monipuolinen uskonnonopetus tarjoaa myös virikkeitä oman maailmankatsomuksen muodostamiseen auttamalla hyväksymään ja ymmärtämään elämän rajallisuuden. (Pyysiäinen 1998b, 90–91.)

Tutkimushenkilöt eivät siis juurikaan ottaneet kantaa uskonnonopetuksen luonteeseen. Monet haastateltavista korostivat kuitenkin keskustelua ja eettisen ajat-

telun opettamista uskonnonopetuksen tärkeimpinä tehtävinä. Lisäksi haastateltavat olivat kiinnittäneet huomiota uskonnollisen kielen merkitysten avaamiseen. Useat haastateltavista olivat huomanneet uskonnossa esiin tulevien käsitteiden vierauden ja kaukaisuuden nykylasten elämästä. Haastateltava 1 otti esiin maallistumisen aiheuttaman vieraantumisen uskonnon peruskysymyksistä: "Jeesus ja Batman voi mennä sekasin."

Tutkimushenkilöt kertoivat pääosin varsin konkreettisista tapahtumista. Monien kohdalla esiin tuli tunnustuksellisuus ja sen aiheuttamat järjestelyt. Haastateltavat eivät pitäneet tunnustuksellisuutta tai sen muuttumista oman uskonnon opetuksiksi ongelmallisena, ja moni sanoi opettavansa samalla tavalla muutoksen jälkeenkin. Moni haastateltavista mainitsi, että hänen opetuksessaan ei ole mitään tunnustuksellista, mutta myös poikkeuksia löytyi. Joillakin kouluilla on edelleen tapana lukea ruokarukous tai laulaa joskus hengellisiä lauluja tai virsiä. Näitä ei kuitenkaan koeta ongelmallisina uskonnonopetuksen luonteen osalta, kun niistä on yhdessä sovittu. Juhlat ja juhlien järjestäminen, erityisesti joulu ja pääsiäinen ovat edelleen tärkeitä, koska ne liittyvät tutkimushenkilöiden mukaan niin vahvasti omaa kulttuuriimme. Niitä ei koeta hankaliksi kirkkoon kuulumattomien oppilaiden osalta, koska opettajat pitävät tärkeinä suomalaisiin juhlatraditioihin tutustumista.

3.2 Uskonnonopetuksen tavoitteet

Lapselle ”uskonnollinen” ei Zinkin (1978) mukaan ole erityisalue, vaan se on vuoro-vaikutuksessa kaiken muun nähdyn ja kuullun kanssa. Uskontokasvatuksen tavoitteena ei ole Raamatun kertomusten toistaminen ulkoa, vaan että lapsesta kasvaisi rakastava ja toisten puolesta uhrautumaan pystyvä ihminen. (Zink 1978, 10, 12–13.) Uskonnon kehityksen taustatekijöinä on tietysti koulun uskonnonopetus, opetus kotona ja kirkon piirissä. Yksi tärkeimmistä uskonnonopetuksen kysymyksistä on, kuinka valmistaa oppilaita murrosikään, kuinka voisi välttää tänä aikana ahdistusta ja kriisejä ja miten auttaa oppilaita, kun heidän ajattelunsa kehittyy hengellisempään ja avoimempaan uskonnon ymmärtämiseen. (Tamminen 1991, 328.) Opetuksessa tulisi auttaa oppilaita tarkastelemaan kriittisesti omia uskomuksiaan ja arvojaan, ja mahdollistaa omien perimmäisten kysymysten hahmottelemista. Tämä auttaa oman itsensä tiedostamisessa. (Niemi 1991, 61.)

Oppimisessa tulisi saavuttaa tietynlainen kokonaiskuva aihealueesta, koska se helpottaa ymmärtämistä. Mekaanisesti opitut yksityiskohdat sen sijaan häviävät nopeasti muistista. Ymmärtämisen vuoksi uskonnossa tulisi oppia tietyt avainkäsitteet, kuten Jumala, usko, armo, pelastus tai Vapahtaja. (Tamminen & Vesa 1982, 55–56.) Kognitiivista oppimista ei voi erottaa affektiivisesta, koska tunteet, arvot ja persoonallisuus vaikuttavat oppimisprosessin kaikissa vaiheissa. Tunteet vaikuttavat uskonnon oppimisessa enemmän kuin tiedot, mikä opettajan tulee tiedostaa. Uskonnonopetuksessa tulee ottaa vastuuta siitä, että oppilas kehittyä kokonaisvaltaisesti ja hänelle muodostuu myönteinen minäkäsitys. (Lee 1988, 154; Niemi 1991, 60.) Asenteet ovat jatkuvasti mukana kaikessa oppimisessa ja ne toimivat eräänlaisena suodattimena myös tiedollista ainesta opiskellessa. Myös asenteiden oppiminen tai niiden muutokset ovat tärkeä osa oppimista uskonnossa ja erityisesti etiikassa. (Tamminen & Vesa 1982, 55.)

3.2.1 Tavoitteet opetussuunnitelmien mukaan

Opetussuunnitelma voidaan ymmärtää varsin laajasti yhdistelmäksi keinoista, joilla pyritään tiettyihin tavoitteisiin. Joka tapauksessa ”opetussuunnitelma muodostaa koulutyöskentelyn suunnittelun, arvioinnin ja toteuttamisen keskeisimmän perustan”. (Pyysiäinen 1998c, 292.) Kirjoitetun, toteutuvan ja koetun opetussuunnitelman välillä tehdään yleensä selvä ero. Kirjoitettu opetussuunnitelma on kaikille yhteisesti laadittu, toteutuvasta vastaavat opettajat ja oppilaat ja koettu opetussuunnitelma perustuu oppilaiden omiin oppimiskokemuksiin. Lisäksi voidaan puhua piilo-opetussuunnitelmasta, jolla tarkoitetaan varsinaisen opetuksen ohessa saatuja oppimiskokemuksia. (Pyysiäinen 1998c, 293.)

Opetussuunnitelman tekemisessä perusongelma on se, mitkä ovat lasten tarpeet sekä kyvyt tietyissä ikävaiheissa eli kuinka opetus tulisi rakentaa (Goldman 1964, 7). Pedagogiikan tulisi ottaa huomioon kehitystason, kyvyn ymmärtää sekä kiinnostuksen asiaa kohtaan. Vaikka ylivoimaista metodia ei ole, on olemassa paljon keinoja, joilla voi saada lapsen ymmärtämään ja oivaltamaan asioita. (Pneumatikos 2002, 110; Tamm 1988, 182.) Uskonnonopetuksen perusedellytykset ovat Seppälän (1998b, 130) pohdinnan mukaan selvittää, miten oppilaat hahmottavat uskontoa ja suhtautuvat siihen, mikä on edellytys aineeseen sitoutumiselle, oppilaiden oppimis-

ja opiskeluvälmiuksien selvittäminen sekä edellä mainittujen asioiden ottaminen huomioon opetussuunnitelmaa laatiessa ja sitä kehittäessä.

Uskonnon opetuksen keskeinen tehtävä on tarjota oppilaille tietoja ja kokemuksia omasta uskonnosta ja sen merkityksestä sekä itselle että kulttuurille ja yhteiskunnalle. Oppiaineen puitteissa on mahdollista pohtia uskonnollisia kysymyksiä hyväksyvässä ympäristössä. Kaikkien uskontokuntasidonnaisten ryhmien tavoitteena on omaan uskontoon tutustuminen ja virikkeiden saaminen oman elämäkatsomuksen muodostamiseen. Lisäksi tutustutaan muihin uskontoihin ja ajattelutapoihin, jotta tul-taisiin toimeen eri tavoin ajattelevien kanssa ja kehitetään eettisesti vastuullista elä-mänasennetta. Yleistavoitteita sovelletaan uskontokunnan mukaan. (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994, 89.)

Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa vuodelta 2000 ilmenee, että esiopetukseen sisältyy sekä eettistä kasvatusta että kulttuurista katsomuskasvatusta, jotka ovat koko lapsiryhmälle yhteisiä. Tämän lisäksi lapsi osallistuu vanhempien va-linnan ja esimerkiksi opetusryhmän koosta johtuvien mahdollisuuksien mukaan joko uskontokasvatukseen, elämäkatsomustietokasvatukseen tai muuhun opetukseen. Us-kontokasvatuksen tavoitteena on miettiä uskontoon liittyviä kysymyksiä, tutustua us-konnollisiin juhliin ja niiden viettämiseen sekä uskonnon keskeisiin sisältöihin. (Esi-opetuksen opetussuunnitelman perusteet 2000, www.edu.fi/julkaisut/maaraykset/-ops/esiops.pdf, 12–13; Kallioniemi 2003, 129–130, 138–140; Oikarinen 1998, 313.) Esiopetuksen sisältöjen suunnittelussa tulee ottaa huomioon lasten leikit, kiinnos-tuksen kohteet, luovuus ja aktiivisuus tieto- ja asiasisältöä unohtamatta. Uuden ai-neksen tulee kytkeytyä lasten kokemuksiin ja sen esiin tuomisessa on otettava huomioon lapsen ikä ja valmiudet käsitellä asioita. (Oikarinen 1998, 313.) Uskonnon-opetuksessa tulisi tarjota tietoja, kokemuksia ja oivalluksen mahdollisuuksia yleis-sivistyksen muodostumiseksi (Oikarinen 1998, 315).

Vuoden 1994 peruskoulun opetussuunnitelman perusteiden mukaisesti kou-lut ja kunnat määrittävät itse oppiaineiden tuntimäärien sijoittelusta eri luokka-asteil-le. Opetussuunnitelmaan ei ole merkitty oppiaineiden alkamisajankohtia eikä tunti-määrille ole asetettu ylärajoja. Ala- ja yläasteen välisen jaon poistuminen aiheuttaa ratkaisujen tekemistä kunnan tai koulujen tasolla. Aineenopettajia voidaan käyttää tarvittaessa ala-asteen ylemmillä luokilla ja vastaavasti uskonnon sivuaineopintoja suorittaneet luokanopettajat voivat toimia aineenopettajana yläasteen puolella. Ope-

tusta voi suunnitella koulukohtaisesti melko vapaasti itse, ja eroavaisuuksia koulujen ja luokkien välillä syntyy myös opettajien suhtautumisesta riippuen. (Olin 2000, 112; Pyysiäinen 1998c, 297–298.) Koulukohtaisessa opetussuunnitelmassa on varmistettava uskonnon integroiminen muihin oppiaineisiin, kuten ympäristö- ja luonnontietoon, äidinkieleen ja erityisesti historiaan. Esimerkiksi Apostolien tekojen ajan maailman ymmärtäminen edellyttää antiikin kulttuurin tuntemista. (Pyysiäinen 1998c, 298.)

Vuoden 1994 opetussuunnitelman perusteiden mukaan luokilla 1-6 keskitytään kristinuskoon ja erityisesti Raamattuun. Pääpaino on uskonnon merkityksen ymmärtämisessä itselle ja lähiympäristölle. Keskeisiä asiakokonaisuuksia ovat Raamattu, oppilaiden elämänskysymykset ja lähiympäristöstä nousevat kysymykset, lähiympäristön uskonnolliset perinteet, kotiseurakunta ja luterilainen kirkko Suomessa, kristinuskon synnyn ja kehityksen pääpiirteet, kristillisten kirkkojen perusluonne sekä esimerkit uskonnon vaikutuksesta yksilön ja yhteisön elämässä. (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994, 89–90.)

Luokilla 7-9 tietoja kristinuskosta syvennetään ja näkökulmaa laajennetaan maailmanlaajuiseen uskontojen tarkasteluun. Keskeisiä asiakokonaisuuksia ovat Raamatun sisältö ja kristillisen opin muodostuminen, kristillisten kirkkojen synty, ominaispiirteet ja luonne sekä vaikutus kulttuuriin, uskonnollinen ajattelu, kokeminen ja käyttäytyminen, eettinen pohdinta, evankelis-luterilainen kirkko ja muut uskonnot Suomessa sekä keskeiset maailmanuskonnot ja elämänskatsomuksellinen ajattelu. (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994, 90.) Tarkemmat kokonaisuudet ja sisällöt on määritelty kunta- ja koulukohtaisissa opetussuunnitelmissa.

Uusien, vuoden 2004 opetussuunnitelmien yleistavoitteet eivät ole uskonnon osalta juurikaan muuttuneet verrattuna edellisiin, vuoden 1994 opetussuunnitelman perusteisiin. Tavoitteissa mainitaan laaja uskonnollinen ja katsomuksellinen yleissivistys. Opetuksen tulee perehdyttää omaan uskontoon ja suomalaiseen katsomusperinteeseen, tutustuttaa muihin uskontoihin, auttaa ymmärtämään uskontojen kulttuurista ja inhimillistä merkitystä sekä kasvattaa eettisyyteen ja auttaa ymmärtämään uskonnon eettistä ulottuvuutta. Evankelis-luterilaisen uskonnon yleistavoitteet vastaavat kaikkien opettävien uskontojen yleistavoitteita ja ne ovat pääosin samanlaiset kuin vuoden 1994 opetussuunnitelman perusteissa. Uutta on jaottelu luok-

kiin 1-5 ja 6-9 entisen jaon 1-6 ja 7-9 sijaan. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 204.)

Luokilla 1-5 tavoitteena on tarjota aineksia oman maailmankatsomuksen rakentumiseen ja tutustua ympäristön uskonnolliseen maailmaan tietojen ja kokemusten kautta, perehtyä Raamattuun ja rohkaista eettiseen vastuuseen. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 204.) Tavoitteena on myös, että oppilas luottaa itseensä ja elämäänsä, kohtaa rohkeasti tulevaisuuden, ymmärtää pyhän ulottuvuuden ja näkee uskonnon vaikutuksen omassa ja muiden ihmisten elämässä. Luokilla 1-5 tutustutaan Uuteen testamenttiin, Jeesuksen elämään ja opetukseen, opitaan ymmärtämään Jeesuksen elämänkaaren ja kirkkovuoden välinen yhteys, tutustutaan luterilaiseen kirkkoon ja seurakunnan toimintaan sekä muihin kristillisiin kirkkoihin ja lähiympäristön katsomuksiin. Lisäksi tavoitteena on eettisten asioiden pohdinnan opettaminen, omien tunteiden ja kokemusten jakaminen sekä kristillisen etiikan soveltaminen. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 204–205.) Tavoitteet on määritelty uusissa opetussuunnitelman perusteissa huomattavasti tarkemmin kuin vuoden 1994 opetussuunnitelman perusteissa. Uusissa perusteissa painotetaan eettistä vastuuta ja muiden ihmisten ymmärtämistä.

Luokkien 6-9 uskonnonopetuksen yleinen tavoite on oman uskonnon ja muiden uskontojen luonteen ja merkityksen ymmärtämisen syventäminen. Opetuksessa tuetaan oppilaan oman maailmankatsomuksen ja eettisen näkemyksen rakentumista. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 206.) Luokkien 6-9 tavoitteet evankelis-luterilaisessa uskonnonopetuksessa ovat, että oppilas tiedostaa maailmankatsomuksensa rakentumiseen vaikuttavia tekijöitä, ymmärtää uskonnon ja pyhyden ulottuvuuden merkitystä, perehtyy Raamattuun sekä kristinuskon syntyyn, kehitykseen ja merkitykseen ihmiselle ja yhteiskunnalle, perehtyy luterilaiseen kirkkoon, tutustuu keskeisiin maailmanuskontoihin, kunnioittaa eri tavoin uskovia ja ajattelevia, tuntee eettisen ajattelun peruskäsitteitä sekä kristillistä etiikkaa ja osaa soveltaa näitä ajattelussaan ja toiminnassaan. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 206–207.)

Pöysti (2001, 230) on tutkinut koulukohtaisten evankelis-luterilaisen uskonnon opetussuunnitelmien toteutumista koulutulokkaista kuudensiiin luokkiin asti. Koulukohtaiset opetustavoitteet toteutuivat paremmin Uuden testamentin kuin Vanhan testamentin osalta. Kun Vanhaa testamenttia käsitellään kolmannella luokalla,

oppilailla ei ole vielä valmiuksia hahmottaa aikahistoriallista perspektiiviä. Oppilaille syntyneet käsitykset henkilöistä ja heidän elämästään riippuivat esimerkiksi tarinan kerronnan kiinnostavuudesta. (Pöysti 2001, 232–233). Vaikka oppilaita ei nykyään entisessä määrin ohjata uskon omaksumiseen, oppilaat pitävät kaikilla ikätasoilla opetuksessa tärkeimpänä asiana Jumalan ja Jeesuksen tuntemista sekä Raamatun perusasioiden oppimista. (Pöysti 2001, 233.)

Koulukohtaiset tavoitteet olivat linjassa valtakunnallisten tavoitteiden kanssa. Ne pohjautuivat yleisiin länsimaisiin humanistisiin ja kristillisiin arvoihin. Oppilaiden arvomaailma osoittautuikin melko yhdenmukaiseksi joistakin heterogeenisestä taustasta johtuvista poikkeuksista huolimatta. Keskeisimmiksi osoittautuivat sosiaaliset arvot oppilaiden korostaessa turvallisia ihmissuhteita kotona ja koulussa. Oppilaat arvostivat myös yhteiskunnan oikeudenmukaisuutta ja he tiedostivat elinympäristön suojelemisen tarpeet. Eettisissä tilanteissa oppilaat osoittivat ymmärtävänsä eron oikean ja väärän välillä mutta ratkaisuja oli usein vaikea perustella. Nuoremmilla oppilailla ratkaisuja ohjaavat kotoa opitut säännöt, ja vanhemmat oppilaat kykenevät yhä itsenäisempiin ratkaisuihin. Myös opettajien arviot opetussuunnitelmien toteutumisesta olivat melko yhdensuuntaisia oppilaiden vastausten kanssa. (Pöysti 2001, 236–238.)

Kallioniemi (1994, 40–41) huomauttaa, että opetussuunnitelman laatijat eivät ole ottaneet riittävästi huomioon suomalaisen yhteiskunnan moniarvoistumista, katsomuksellista pluralismia sekä maallistumisen vaikutuksia. Pääpaino etenkin alasteen uskonnonopetuksessa on perinteiseen tapaan kristinuskossa ja Raamatussa, vaikka silloin pitäisi jo luoda pohjaa yläasteella tapahtuvalle muiden uskontojen tarkastelulle. Lisäksi vuoden 1994 opetussuunnitelman perusteet on korostuneen kognitiivinen. Opetussuunnitelmassa tulisi ottaa paremmin huomioon lasten ja nuorten sosioemotionaalinen elämäntilanne, josta opetuksen tulisi aina lähteä. (Frangèn 2000, 260; Kallioniemi 1994, 39–41.)

3.2.2 Opettajien painotukset ja perustelut

Haastattelemani opettajat pitivät uskonnonopetuksen tärkeimpinä sisältöinä tai tavoitteina melko samoja asioita, ja näkemykset olivat lähellä opetussuunnitelmien tavoitteita. Jotkut olivat arkoja vastaamaan pelkästään omaan näkemykseen nojautuen,

vaan he muistelivat opetussuunnitelmassa mainittuja tavoitteita tai olisivat kaivanneet aikaa kysymyksen pohtimiseen. Mietin jälleen, ajattelevatko opettajat, että yrittän paljastaa heistä tai heidän opettajuudestaan jotain, kun he miettivät tämänkin kysymyksen kohdalla "oikeaa" vastausta, vaikka olin kiinnostunut nimenomaan heidän mielipiteistään. Vai eivätkö opettajat ole juuri ajatelleet näitä tavoitteita omalla kohdallaan? Haastateltava 3 vastasi kysymyksen kuultuaan näin:

Nii, näinköhää siit pitäs kattoo tost opetussuunnitelmast, et mitä siihe on kirjotettu? ---
Nii, mut miä vaa kato, että vastaan jotain sellasta, mikä... No kyllä miä niinku luulin, että... tää, nää ois ehkä semmosii, et näitä pitäs vähä enemmän mieltää, et jos alkaa oikee vakavasti niinku ajatellaa mut, että jos... (haastateltava 3)

Eettisyyden ja oikeudenmukaisuuden uskonnonopetuksen tavoitteena mainitsi seitsemän haastateltavaa kahdeksasta. Mikäli tähän luokkaan lasketaan erilaisuuden hyväksyminen sekä suvaitsevaisuus, kaikki haastateltavat mainitsivat tämän tavoitteen ja usein se tuli esiin ensimmäisenä asiana. Viisi haastateltavaa piti tärkeänä tavoitteena perustietojen oppimista kristinuskosta tai luterilaisuudesta sekä muihin uskontoihin tutustumista. Lisäksi mainittiin yleissivistys ja uskontojen merkityksen ymmärtäminen yhteiskunnassa, josta esimerkkinä on kalenterivuoden ymmärtäminen. Tyypillinen vastaus voisi olla seuraavanlainen:

No tärkeätä on esimerkiks, no ensimmäinen asia, mikä tulee mieleen nii on suvaitsevaisuus. --- Suvaitsevaisuus on semmonen ja tämmösen erilaisuuden ja... hyväksyminen, nii se ei välttämättä aina oo kovin helppoo. Ja sitte tietyst --- oman uskonnon kunnioittaminen ja tän oman kulttuurin kunnioittaminen ja tuntemus, ne on tärkeitä. Eli opitaa --- muista kulttuureista ja uskonnoista ja opitaa kunnioittamaa niit mut toisaalta sitten nii osataa terveel taval olla ylpeitä siit omasta perinnöstä ja kulttuurista. Ja sit tietyst tärkeenä pidän näitä, mitä ysiluokalla oon käyny läpi niin näitä etiikan teemoja. (haastateltava 6)

Suvaitsevaisuus tuli esiin haastatteluissa 1 ja 7 erityisesti muslimeihin suhtautumisen yhteydessä ja sitä pidettiin haastavana tavoitteena etenkin World Trade Centerin terrori-iskujen jälkeen. Haastateltava 7 piti tärkeänä osoittaa oppilaille, että kristinuskon ja islam ovat eroavaisuuksistaan huolimatta joissakin asioissa hyvin lähellä toisiaan.

Haastateltavan 2 painotukset poikkesivat siinä mielessä muista vastauksista, että suvaitsevaisuuden ja perustietojen osaamisen lisäksi hän korosti voimakkaasti

ajattelua ja ymmärtämistä sekä keskustelun taitoja ja kuuntelemaan oppimista. Haastateltavan 5 poikkeavat ajatukset koskivat kristillisyyttä uskonnonopetuksessa; hän korosti kristillisten arvojen tuntemista, kristillistä sanomaa ja sen välittämistä erityisesti Uuden testamentin kautta sekä luottamusta Jumalaan. Haastateltavat 1,2 ja 4 pitivät tärkeänä henkilökohtaisen kiinnostuksen ja uteliaisuuden herättämistä uskon tai uskontojen asioita kohtaan. Phillips (2003, 56) on kokeillut ja kehitellyt erilaisia opettamisen tekniikoita ja vakuuttunut samalla siitä, että spirituliteetti on jokaisen ihmisen ominaisuus uskonnollisesta taustasta huolimatta. Opetuksessa tulee mahdollistaa oppilaiden keskinäinen tunteiden jakaminen ja kehittyminen, empatia sekä ajatusten kertominen muulle luokalle. (Phillips 2003, 59.) Avoimen keskustelun, pohtimisen ja ihmettelyn puolesta puhuivat lähes kaikki haastateltavat. Haastateltava 3 mainitsi, että oppilaat pitävät yhdessä keskustelusta ja siitä, että he pääsevät puhumaan koko luokan kuunnellessa.

Uskonnon aineenopettajat pitävät Kallioniemen (1997) tutkimuksen mukaan tärkeimpänä uskonnonopetuksessa oppilaiden elämäkatsomuksen kasvun tukemista. Toisella sijalla on uskonnonopetus uskonnon merkityksen ymmärtämisen apuna, kolmantena uskonnonopetus uskonnollisen tiedon ymmärtämisenä ja viimeisellä sijalla on uskonnonopetus kristittyinä kasvamisessa. Tässä näkyy myös muutos uskonnonopetuksen luonteessa, jonka tärkeimpänä tavoitteena ei ole enää oppilaiden kasvataminen henkilökohtaiseen uskoon. (Kallioniemi 1997, 235.) Omassa tutkimuksessani aineenopettajat korostivat erityisesti perustietojen hallitsemista ja ymmärtämistä sekä eettiseen ajatteluun kasvattamista.

Luokanopettajaksi opiskelevat pitävät Tirrin ja Kallioniemen (1999, 63) tutkimuksen mukaan tärkeimpinä oppisisältöinä oppilaiden elämäkysymyksiä sekä lähiympäristöstä nousevien kysymysten pohdintaa. Alaluokkien oppiaineuksessa vähemmän tärkeäksi on arvioitu kristillisen uskon sisältöjä ja kehityksen pääpiirteitä koskevat oppisisällöt, mikä poikkeaa merkittävästi vanhoista tutkimuksista. Tässä heijastuvat merkittävästi yhteiskunnassa tapahtuneet muutokset, jotka tekevät eettiset ja moraaliset pohdinnat tärkeiksi. (Tirri & Kallioniemi 1999, 63–64.) Vastaavat painopisteet löytyvät lastentarhanopettajaksi opiskelevien mielipiteistä (Kallioniemi & Torppa 2001, 66). Tutkimukseni luokanopettajat korostivat eettiseen ajatteluun kasvattamista sekä tähän liittyen suvaitsevaisuutta ja perustietojen hallintaa sekä omasta että vieraista uskonnoista. Sekä aineenopettajat että luokanopettajat painottivat kes-

kustelun tärkeyttä uskonnonopetuksessa, joten opettajien painotukset vastaavat osittain toisiaan verrattuna Kallioniemen (1997), Tirrin ja Kallioniemen (1999) ja Kallioniemen ja Torpan (2001) tutkimuksiin. Omassa tutkimuksessani opettajat korostivat voimakkaammin tiedollista ainesta. Toki täytyy ottaa huomioon tutkimusten erilaiset toteuttamistavat, koska äsken mainitut tutkimukset on suoritettu määrällisen tutkimuksen menetelmin.

3.3 Opetustavoista ja -menetelmistä

Onnistuneessa uskonnonopetuksessa otetaan huomioon lapsen hengellinen, moraalinen, sosiaalinen ja kulttuurinen kehittyminen (Phillips 2003, 61). Tämä onkin haastava tehtävä heterogeenisessä ryhmässä, jossa oppilaiden ajattelun kehitys on usein hyvin eri vaiheessa. Metodien tulee olla riippuvaisia opetuksen tavoitteista. Tällöin on huomattava, että koulun tavoitteet eroavat kirkon ja kodin tavoitteista. Opettajan tiedot ja kokemus sekä lasten kehitystaso vaikuttavat metodin valintaan. Lopulta kuitenkin opettajan asenne tehtävää ja oppilaita kohtaan on merkittävämpi kuin käytetyt metodit. (Tamm 1988, 183.)

3.3.1 Menetelmien valintaan vaikuttavia tekijöitä

Haastateltava 4 kertoo, että hänen opetuksensa lähtökohtina toimivat opetussuunnitelma ja oppikirja. Haastateltava 5 mainitsee, että hänen mielestään opetussuunnitelma on yhtä kuin oppikirja, koska koulun opetussuunnitelma on tehty käytettävien oppikirjojen pohjalta. Tirrin ja Kesolan (1998, 21) mukaan opetussuunnitelman tulisi olla lähtökohtana opettajan suunnitellessa opetusta. Se luo väljät kehykset oppisisällöille ottaen huomioon lapsen kehitystason sekä pedagogiset perustelut opettaa kyseisiä sisältöjä. (Tirri & Kesola 1998, 21.)

Menetelmien valintaan vaikuttavat tekijät jakautuivat tutkimuksessani pääosin kahteen osaan. Toisille merkittävin vaikuttava tekijä oli aihe, toisille oppilasryhmä. Mukana oli myös sellaisia, jotka mainitsivat molemmat tekijät. Kukaan ei maininnut varsinaisesti, että käyttäisi perusteena tunnin tavoitetta, joka Tirrin ja Kesolan (1998, 37) mukaan on tärkein peruste työtapojen valinnassa. Haastateltava 1 mainitsee tärkeänä vaikuttajana luokan sukupuolijakauman. Hän on huomannut, että tytöt

kirjoittavat mielellään, kun taas pojat kertovat ja toimivat. Haastateltava 2 on saattanut teettää jonkin kurssin jollekin ryhmälle kokonaan ryhmätöinä, koska oppilaat ovat halunneet. Haastateltavat mainitsevat ryhmän kohdalla erityisesti sen, että kaikki oppilaat eivät halua tai uskalla näytellä. Haastateltava 8 pitää tärkeimpänä menetelmän valintaperusteena oppilaiden saamista mukaan tunnilla: "En tietenkään kysy oppilailta, et miten te haluatte, vaan mä sen tunnen sormenpäissäni, mikä --- niinku puree niihin." (haastateltava 8) Oppilaantuntemus ja kokemus ovat siis merkittäviä asioita.

Haastateltava 7 kertoo, että aihe on suurin opetusmenetelmän valintaan vaikuttava tekijä. Samaa aihetta voi lähestyä useasta eri näkökulmasta. Merkitystä on myös sillä, miten opettaja itse kokee aiheen ja pitääkö hän sitä itse vaikeana tai helpona opettaa. Haastateltava 5 mainitsee tärkeimpänä tekijänä oman vireystilansa ja uskontotunnin paikan lukujärjestyksessä, koska hän itse "herää" vasta tiistaina. Hänen mielestään uskontotunnilla pitäisi olla virkeänä ja valmiina konkretisoimaan opetettava asia.

Opetussuunnitelma antaa opettajalle melko suuret vapaudet suunnitella opetusta ja ottaa huomioon oppilaiden tarpeet ja toiveet. Lukuvuoden alussa ja varsinkin uuden luokan kanssa olisi hyvä tehdä jonkinlainen alkukartoitus lähtötasosta, kuten asenteista ja kiinnostuksen kohteista. Näin oppisisällöt voi liittää oppilaille tuttuihin ja tärkeisiin aihepiireihin, jolloin tiedollisetkin aiheet saadaan mielenkiintoisiksi. (Tirri & Kesola 1998, 15.) Opetuksen sisältöjä koskevat ratkaisut edellyttävät lukuisia kompromisseja ja valintoja. Valintoja tekee myös opettaja suunnitellessaan oppituntia rajoitusten puitteissa (Niemi 1991, 8).

3.3.2 Uskonnonopetus käytännössä

3.3.2.1 Uskonnonopetuksen pedagogisia lähtökohtia

Ongelmana ei ole se, mitä uskonnonopetukselta halutaan, vaan se, miten näihin tavoitteisiin päästään (Phillips 2003, 56). Opettaminen tarkoittaa haluttujen oppimistulosten saavuttamisen mahdollistamista. Opettaminen ja oppiminen ovat vastavuoroisia tapahtumia, joten mikäli opettamisesta huolimatta tuloksia ei synny, tulee opet-

tajan vaihtaa tapaansa opettaa. Tärkeää on tilanteiden ennustaminen ja varautuminen erilaisiin tilanteisiin. (Lee 1988, 155.)

Ongelmalähtöisestä oppimisesta tarkoittaa pikemminkin lähestymistapaa oppimiseen kuin varsinaista opetustekniikkaa. Sen tavoitteena on kehittää oppimistaitoja eikä niinkään oppiaineen ulkoa opettelu. Sen toteuttamiseksi tarvitaan opitavan alueen selkeä käsitteellinen selvitys, joka on myös rakenne opetussuunnitelmalle ja keino varmistua tavoitteiden saavuttamisesta. Ongelmalähtöisessä opetuksessa arvostetaan oppilaiden jo olemassa olevaa tietoa, ja tietoa arvostetaan sen mukaan, miten paljon siitä on hyötyä. Kriittinen pohdiskelu on keskeistä ongelmakeskeisessä opetuksessa. (Boud & Feletti 1999, 31–32.) Ongelmiin suuntautuvan opetuksen suunnittelu on ollut osaltaan synnyttämässä esimerkiksi lasten ja nuorten kysymyksiä koskevaa empiiristä tutkimusta, joka palvelee välittömästi opetuksen kehittämistä (Tamminen 1975, 22).

Pyrkimys ongelmakeskeisyyteen opetuksessa ei ole mikään uusi ilmiö, vaan tätä vaati esimerkiksi Dewey (1966, 148). Vastaavia ajatuksia on herättänyt monien tutkimusten teoriataustalla vaikuttava englantilainen Ronald Goldman. (Tamminen 1975, 10.) Goldmanin ideat ovat vaikuttaneet moniin Englannissa julkaistuihin opetussuunnitelmiin mutta ne ovat saaneet osakseen myös kritiikkiä erityisesti tutkimusten psykologisten ja pedagogisten perusteiden osalta (Tamminen 1975, 12). Esimerkiksi Kay (1996, 1, 5-6) on sitä mieltä, että Goldmanin tutkimuksissa Piaget'n teoria soveltuu tekstien tulkintaan osittain huonosti eikä sitä voi yksin pitää tekstien tulkinnan taustalla. Hänen mielestään on myös tapahtunut virheitä sovittaessa löydöksiä lasten psykologiasta opetussuunnitelmaan ja oppimateriaaleihin. Myös Tamminen & Vesa (1982, 69) ovat koonneet Goldmania kohtaan esitettyä kritiikkiä. He mainitsevat, että Goldmanin käyttämät raamatunkohdat koskevat kaikki ihmeitä ja ne ovat yhtä lukuun ottamatta Vanhan testamentin puolelta. Kertomukset ovat myös varsin kaukana lasten kokemusmaailmasta, vaikka toisenlaisiakin esimerkkejä olisi löytynyt. Goldman ei ole ottanut riittävästi huomioon tunteiden merkitystä, koska asioilla, joita lapsi ei ymmärrä voi silti olla hänelle merkitystä. Yleensä lapsi myös ymmärtää enemmän kuin pystyy ilmaisemaan. (Tamminen & Vesa 1982, 69.)

Tammisen & Vesan (1982) uskonnon didaktiikan oppikirja edustaa uskonnonopetuksen kontekstuaalista suuntausta, jossa keskeistä on vuorovaikutus opettajan ja oppilaiden välillä sekä oppilaiden kesken mutta myös laajemmissa yhteyksissä.

Vuorovaikutuksessa on mukana oppiaines sekä laajemmat yhteydet, koska oppiminen on eri yhteyksissä tapahtuva prosessi. Uskonnonopetus on vuorovaikutuksessa oppilaiden elinympäristön, yhteiskunnan ilmiöiden ja kulttuurin kanssa. (Tamminen & Vesa 1982, 38.) Opetus esitetään eräänlaisina oppilaasta etäännyvinä kehinä, jossa lähimpänä oppilasta sijaitsevat luokkayhteisö sekä muu kouluelämä, kuten välitunnit ja päivänavaukset. Seuraavana vaikuttavat oppilaiden lähiympäristö ja kotitausta, kuten kaveripiiri ja harrastukset ja kehän ulkoreunalle mentäessä tulevat esiin ympäröivä yhteiskunta ja kulttuuri, jossa erityinen merkitys on omalla kirkolla ja seurakunnalla sekä ihmiskunta ja koko maailmaa koskevat kysymykset. Myös historiallinen konteksti tulee ottaa huomioon, koska opetus tapahtuu aina historiallisissa yhteyksissä. (Tamminen & Vesa 1982, 39.)

Uskonnonpedagogiikan kannalta mielenkiintoinen on Niemen (1991, 26–38) esittelemä eksistenssianalyttinen teoria, jossa ihminen nähdään elämän mielekkyyttä etsivänä subjektina. Keskeinen sija annetaan olemassaolon ja elämän mielekkyyden pohdinnalle, ja tavoitteena on oman elämän tarkoituksen löytäminen. Indeterminismin mukaan huolimatta olosuhteista, joihin ihminen ei voi vaikuttaa, hän on vapaa valitsemaan asenteensa näitä olosuhteita kohtaan. Ihminen on perusluonteeltaan orientoitunut etsimään mielekkyyttä ja tarkoitusta. Hän on aina suhteessa johonkin itsen ulkopuoliseen, ja hänen tulee ymmärtää oma vastuunsa elämän mielekkyyden löytämisessä. (Niemi 1991, 26–29.)

Uskonnonopetukseen kuuluu elämyksellistä ainesta, jonka merkityksen oppilas voi oivaltaa kokemuksen kautta sekä puhdasta fakta-ainesta. Myös kokemus voi välittää tärkeää tietoa. Eräs mahdollinen malli on Kolbin malli (Kolb 1984, 42). Oppilaiden saamia kokemuksia havainnoidaan ja analysoidaan, luodaan yleistyksiä ja käsityksiä sekä testataan käsityksiä uusissa tilanteissa ja liitetään hyviksi havaitut skeemat skeemarakenteeseen. (Seppälä 1998b, 131–132; Kolb 1984, 40–42.) Seppälä (1998b, 133) on hahmotellut kokemuksellisen-konstruktivistisen mallin Kolbin mallin rinnalle. Tässä mallissa oppiminen lähtee informaation hausta joko muistista tai ympäristöstä. Usein omilla kokemuksilla onkin erittäin motivoiva vaikutus. Vasta kokemusten jälkeen ilmiöitä aletaan tarkastella tiedollisesti. Tämän jälkeen oppilaille on mahdollisuus tarkentaa ja korjata aiempia käsityksiään vertailemalla. Tässä tarvitaan opettajan ohjausta ja näkemyksiä siitä, mitä oppilaat tarvitsevat päästäkseen eteenpäin ja miten sirpalemaista tietoa voi koota kantaviksi näkemyksiksi. Oppilaita aute-

taan näkemään yhteyksiä asioiden välillä esimerkiksi käsittelemällä elämänkysymyksiä. Myös kertomusten kertominen eli narratiivinen menetelmä on tehokas opetuksen muoto. Opetuksessa voi lähteä liikkeelle sekä induktiivisesta että deduktiivisesta lähtökohdasta. (Seppälä 1998b, 134–135.)

Tirrin ja Kesolan (1998) mukaan lapsikeskeisessä opetuksessa keskeistä on induktiivinen lähestymistapa, jossa opetuksen perustana ovat lasten omat mielenkiinnon kohteet, kehitystaso sekä lähiympäristö. Tämä on tärkeää erityisesti siksi, että uskonnossa saattaa olla lapsille vieraita elementtejä. Opetuksessa käytetään yksityistapauksia, kertomuksia ja esimerkkejä lasten omasta kokemusmaailmasta, joiden avulla avataan laajempaa uskonnollista viitekehystä. (Tirri & Kesola 1998, 14–15.)

Uskonnonopetuksen taustalla tulisi Kallioniemen (1998, 149) mukaan olla konstruktivistinen käsitys oppimisesta, jolloin rooli tiedonsiirtäjänä muuttuu oppimisprosessien ohjaajaksi. Tähän liittyy myös käsitys suhteellisesta ja eri tavoin rakentuvasta tiedosta, joten kriittisyys tai pohtiva ote olisi otettava huomioon myös uskonnon osalta. (Kallioniemi 1998, 149.) Tietoyhteiskunnassa joudutaan sopeutumaan tiedon räjähdysmäiseen kasvuun, ja on tärkeää miettiä, miten opiskella siten, että se edistäisi jäsenyneiden tietorakenteiden muodostumista. Myös uskonnonopetuksessa joudutaan korostamaan tiedon suhteellisuutta ja uusiutumista. (Seppälä 1998b, 103.) Koulun oppimiskäsitys on muuttunut behaviorismin ja kognitivismin kautta konstruktivistiseen oppimis- ja tiedonkäsitykseen 1990-luvulle tultaessa. Konstruktivistisen näkemyksen mukaan jokainen ihminen rakentaa oppiessaan tietoa omalla tavallaan, eikä tietoa voi siirtää sellaisenaan. (Seppälä 1998b, 104–107.)

Oppimisen kannalta on tärkeää suunnata tarkkaavaisuus opittavaan asiaan. Motivaation kannalta ryhmä on erittäin tärkeä, joten luokan ilmapiirillä on suuri merkitys myös yksilön innostuneisuudelle. Opettajan sitoutuneisuus tehtävään vaikuttaa voimakkaasti oppilaiden sitoutumiseen, joten opettajan asenne on erittäin ratkaiseva. Konstruktivistisen käsityksen mukaan oppiminen tapahtuu aina kontekstissa, jonka tulisi olla mahdollisimman mielekäs. Opettajan tulisi toimia ohjaajana ja auttaa oppilasta innostumaan. Tämä tapahtuu parhaiten toimivassa oppimisympäristössä. (Seppälä 1998b, 118–120.) Konstruktivismi on usein ymmärretty väärin, kun sitä on pidetty tietynlaisena heitteillejättönä ja yhteisten tavoitteiden unohtamisena. Itseohjautuvuus ei saisi olla lähtökohta, vaan tavoite. (Seppälä 1998b, 120–121.)

Tieto muuttuu jatkuvasti, ja joskus voi olla vaikea arvioida, mikä olisi olennaista ja mahdollisimman totuudenmukaista (Rauste-von Wright 1997, 121; Niemi 1991, 10). Faktoja kuitenkin tarvitaan päivittäisessä toiminnassa. Tärkeää onkin tietojen päivittäminen ja arvioiminen sekä etenkin oman oppimisen arviointi, kyseenalaistaminen ja korjaaminen. Konstruktivismiin tarkoituksena ei ole faktojen opettamisen unohtaminen, vaan niiden opettamisen muuttaminen. Oleellista on osallistuminen tilanteeseen, jossa herää opittavaan asiaan liittyviä ongelmia ja kysymyksiä. Tällöin opittavista asioista tulee oppijan kannalta tärkeitä ja kiinnostavia, ja ilmiöiden ymmärtäminen mahdollistuu. (Rauste-von Wright 1997, 121.) Ymmärtämisen mahdollistuminen on tärkeintä konstruktivistisessä lähestymistavassa. Tähän vaikuttaa merkittävästi oppimisympäristö, joka saa oppijan sitoutumaan tehtävään sekä yksilönä että ryhmän jäsenenä. (Rauste-von Wright 1997, 124–125.) Ymmärtäminen mahdollistuu parhaiten oman tekemisen kautta, jolloin palaute on tärkeässä asemassa. Palaute kyseenalaistaa, vaatii perustelemaan ja etsimään muita vaihtoehtoja. (Rauste-von Wright 1997, 126.)

Ymmärtämisen tasoja voidaan arvioida Biggsin ja Collisin (1982) kehittämän oppimistulosten laadullisen tasoluokituksen avulla. Esistrukturaalisessa näkemyksessä oppilaille ei jäsenny johdonmukaisia käsityksiä uskonnoista, vaan ne saateetaan sekoittaa toisiinsa ja tulkintoihin vaikuttavat voimakkaasti stereotyyppit ja ennakkoluulot. Ajattelussa jäädytään konkreettisten operaatioiden tasolle. Yksistrukturaalisessa näkemyksessä oppiminen pohjautuu ymmärtämisen sijaan yritykseen muistaa yksityiskohtia. Käsitteiden hallinta on sattumanvaraista, ja tämän vuoksi eroja uskontojen välillä ei kyetä analysoimaan. Tulkinnat ovat hyvin yksipuolisia ja eettisille käsitteille annetaan hyvin kapeita merkityksiä. Multistrukturaalisen näkemyksen mukaan oppilaalla on irrallisista yksityiskohdista koostuvaa tietoa, jonka historialliset yhteydet eivät jäsenny. Näkemyksessä, jossa ilmiön osia on suhteutettu, käsitteiden välisiä suhteita pystytään ymmärtämään ja vertailut sekä synteetit ovat tällöin mahdollisia. Johtopäätösten liittäminen uusiin ilmiöihin aiheuttaa kuitenkin ongelmia. Laaja-alainen abstrakti näkemys ilmiöstä on saavutettu, kun oppilas kykenee näkemään yhteyksiä tiedonalojen välillä sekä uskonnon osana yhteiskuntaa ja kulttuuria. Päätelmät pohjautuvat ennakkoluulojen sijasta tietoon ja oppilas kykenee monipuoliseen eettiseen pohdintaan. (Biggs & Collis 1982, 23–31; Niemi 1991, 10–13.)

Eksistentiaalisessa lähestymistavassa keskitytään lasten elämänkysymyksiin pintaa syvemältä ja opetetaan heille pohtivaa tapaa suhtautua elämään ja perimmäisiin kysymyksiin. Tapa soveltuu hyvin myös muiden uskontojen opetukseen. Eksistentiaalisen lähestymistavan perustana ovat syvyysteemat, jotka ovat lähellä elämänkysymyksiä mutta puhtaasti maallisia. Oppilaiden tulisi voida reflektoida omia kokemuksiaan ja tunteitaan sekä oppia ottamaan huomioon toisten tunteita. Symboli- ja kieliteemat tutustuttavat lapsia uskonnolliseen kieleen ja niiden tarkoituksena on oppia erottamaan uskonnollinen ja objektiivinen totuus. Moraalikasvatukseen soveltuvat tilanneteemat tarjoavat kuvauksia tilanteista, joissa joudutaan pohtimaan oikeaa ja väärää eri näkökulmista. Kaikissa teemoissa etsitään yhteyttä omien kokemusten ja uskonnollisten käsitteiden välillä. (Tirri & Kesola 1998, 30–33.)

Dimensionaalisessa lähestymistavassa syvennetään lasten saavuttamaa uskonnollista ymmärrystä, jossa uskontoon tutustuminen aloitetaan tunnepitoisesta ulottuvuudesta. Eri dimensiot ovat kokemuksellinen, rituaalinen, mytologinen, sosiaalinen, eettinen ja opillinen. Ala-asteella oppilaiden ymmärrys uskonnoista kehittyy kokemuksellisen ja rituaalisen ulottuvuuden kautta, joiden täytyy olla tuttuja ennen sosiaaliseen, eettiseen ja opilliseen puoleen tutustuttaessa. (Tirri & Kesola 1998, 33–35.)

Oppilaan menestyksellinen ohjaaminen edellyttävät monia asioita. Jokainen oppilas tulisi tuntea henkilökohtaisesti omana persoonana. Tähän vaikuttavat myös keskustelut vanhempien sekä mahdollisten entisten opettajien kanssa. Jokaista oppijaa tulisi ymmärtää, vaikka aikuisen onkin mahdotonta ajatella lapsen tavoin. Empatian kautta lasta voi kuitenkin ymmärtää ja hänet tulee hyväksyä omana itsenään. Pahat teot voi siis tuomita mutta ei pahantekijää. Lasten kanssa tulee luoda henkilökohtainen suhde. Lapsesta tulee välittää aidosti ja se tulee myös ilmaista lapselle. Jokaista oppijaa kohtaan tulee suhtautua lämpimästi. Lapset tarvitsevat aineksia ihmisenä kehitymisessä, ja heille tulee tarjota tukea, aktiviteetteja ja harjoituksia tässä kehityksessä. (Lee 1988, 206–209.)

Koulukohtaisia opetussuunnitelmia tehdessä opettajilla on myös mahdollisuus painottaa omia toiveitaan sekä oppilaiden mielenkiinnon kohteita. Siinä on myös mahdollisuus ottaa huomioon erilaiset päällekkäisyydet ja toistot, jolloin uskonnossa voi pyrkiä siihen, että oppilaille tarjotaan joka vuosi myös jotain uutta aineksia. (Tirri & Kesola 1998, 24.) Usein oppilaiden tiedot uskonnosta ovat erittäin sir-

paleisia ja jopa virheellisiä, koska tieto ei ole organisoitunutta eikä sitä koeta oman elämän kannalta mielekkääksi. Sen sijaan, että entisen hajanaisen tiedon päälle yritettäisiin ahtaa lisää tietoa, kannattaisi lähteä liikkeelle oppilaiden entisistä tiedoista ja kokemuksista. Tällöin epäselviä käsityksiä olisi mahdollisuus tarkentaa ja korjata. (Seppälä 1998b, 132–133.)

Opetuksen tulee olla tiedollisesti korkeatasoista ja älyllisesti haastavaa, jotta sitä pidettäisiin mielekkäänä. Tämä ei kuitenkaan tarkoita irrallisten käsitteiden opetelmista, joka voi aiheuttaa turhautumista. Selkeät ja laaja-alaiset rakenteet luovat opiskeluun mielekkyyttä mutta opetuksen pitäisi tuntua myös henkilökohtaisesti merkitykselliseltä. (Niemi 1991, 13.) Kognitiivisella relevanssilla tarkoitetaan, että oppilaalle syntyy selkeä käsitys rakenteista ja hän ymmärtää asioiden väliset yhteydet. Saavutetun tiedon tulee olla korkeatasoista. Mielekkyyttä lisäävät opiskeluun liittyvät positiiviset affektiiviset tekijät, joihin liittyvät esimerkiksi arvot ja asenteet. Henkilökohtaisten relevanssikokemusten lisäksi voidaan puhua myös yhteiskunnallisesta relevanssista, joka tarkoittaa aineen merkitystä yhteiskunnan kannalta. Ristiriidat oman ja yhteiskunnan tarpeiden välillä voivat olla suuria. (Niemi 1991, 14.)

3.3.2.2 Opetusmenetelmiä

Opettaja voi itse päättää opetustavastaan ja siitä, mitä hän pitää hyvänä opettajuutena. Opettajan työstä on tullut haastavaa ja sen lähtökohdat ovat muuttuneet merkittävästi. Esimerkiksi työn tarkka suunnittelu etukäteen voi jopa estää tehokkaasti oppimista. Opettajan täytyy tehdä tarkkoja havaintoja ryhmän tarkkaavaisuudesta, koska oppilas oppii vain sen, mihin hänen valikoiva tarkkaavaisuutensa kohdistuu. Havaintojen pohjalta opettajan tulisi säädellä joustavasti oppimisympäristöjä käyttäen omaa valikoivaa tarkkaavaisuuttaan. (Rauste-von Wright 1997, 122–123.) Haastateltavat mainitsivat, että opettajalla täytyy olla tuntosarvet pystyssä tai tuntuma sormenpäissään. Opettajan on mahdollista muuttaa työtapojaan sekä kehittää itseään pitämällä omaa oppimistaan positiivisena haasteena, jolloin ei tarvitse yrittää olla täydellinen (Rauste-von Wright 1997, 124). Kukaan haastateltavista ei pitänyt epäonnistumisia vakavina tai masentavina, vaan he mainitsivat oppivansa niiden kautta.

Uskonnonopetuksessa käytetään samoja työtapoja kuin muissakin aineissa. Induktiivisuus ja oppilaskeskeisyys edellyttävät sellaisia työtapoja, joissa lapset saa-

vat itse ajatella ja toimia. Paras työtapa voi olla vaikkapa itsenäinen mietiskely. (Tirri & Kesola 1998, 37.) Uskonnonopetuksen tulisi kyetä palvelemaan oppilasta hänen senhetkisessä elämäntilanteessaan, ja tämä edellyttää usein työtapojen ja menetelmien uusimista. Opetusta tulisi suunnata elämyksellisempään suuntaan mutta tärkeintä olisi saada opetukselle sisältöjä, jotka koskettavat nuoria. Tärkeää olisi tunnustaa affektiivisten tavoitteiden merkitys kognitiivisten ohella. (Pirinen 1983, 351–352.) Uskonnonopetuksessa ei ole vain yhtä oikeaa tapaa. Vaihtoehtojen valinta riippuu siitä, mitä opettaja arvioi soveltuvaksi tietyssä tilanteessa. Tavoitteena on, että opettaja voisi omaksua tieteellisen didaktisen ajattelutavan, jolloin hän voisi nähdä itsensä vaikuttavana tekijänä opetusprosessissa, kyseenalaistaa ratkaisujaan, olla kriittinen ja halukas etsimään uutta. (Niemi 1991, 89–90.)

Kaksi haastateltavaa kertoi, että aluksi tuntui kauhealta, jos tunti ei mennyt oman alkuperäisen suunnitelman mukaan. Haastateltava 6 sanoo oppineensa joustamaan parin viimeisen vuoden aikana niin, että hän ei enää tunne suurta huolta siitä, jos tuntisuunnitelma ei jostain syystä sellaisenaan toteudu. Myös haastateltava 1 on oppinut suhtautumaan suunnitelmien muutoksiin osana opetustyötä ja elämää.

Oppitunnin suunnittelussa tulee valmistautua jatkuvaan tilanearviointiin, joiden pohjalta tunnin kulkua voi ohjata ongelmanratkaisun suuntaan. Opetustilanne siis ratkaisee, miten opetuksesta laadittu suunnitelma toteutuu. Aikataulusta ei siis saa muodostua opetuksen tärkeintä ohjaavaa tekijää, vaan tärkeintä on opettajan ja oppilaiden välinen vuorovaikutus. (Heinonen 1993, 42, 46–47; Tamminen & Vesa 1982, 52.) Suunnitellessaan tuntia opettajan on hyvä tiedostaa oma henkilökohtainen puhe- ja esitysrytminsä ja suunnitella tunti siten, että oppilaat ehtivät miettiä ja sisäistää asiat (Heinonen 1993, 42–43). Pyrkimys toiminnallisuuteen tähtää mielenkiinnon syvenemiseen ja siihen, että oppitunnilla käsitellyt asiat voi liittää omaan kokemusmaailmaan. Toiminnallisuudella edistetään myös oppilaan kykyä ongelmanratkaisuun ja sosiaalisten taitojen kehittymiseen. (Heinonen 1993, 60.)

Kaikki tutkimukseni haastateltavat kertoivat käyttävänsä keskustelua uskonnonopetuksen menetelmänä. Monet haastateltavista kertoivat käyttävänsä keskustelua pääasiallisena opetusmenetelmänään ja kaikki pitivät sitä tärkeänä ja toimivana opetustapana. Esimerkiksi haastateltava 3 sanoi käyttävänsä yhtenä tärkeimmistä opetusmenetelmistään didaktikoltaan omaksumaa keskustellen etenevää kerrontaa, joka on systemaattinen tapa opettaa uusia asioita. Opetuksen vaiheet on kirjattu tar-

kasti näkyviin ja opetustapahtuma jakautuu kahteen osaan, uuden asian opettamiseen ja omaksumisvaiheeseen. Opettaja ohjaa keskustelua oppitunnin aiheen ja tavoitteen mukaisesti ja pitää sen varsinaisessa aiheessa.

Faktan ja fiktion raja on Raamatussa häilyvä ja oppilailla on oikeus pohtia tähän liittyviä kysymyksiä opettajan kanssa (Luomanen & Luomanen 1998, 204).

Haastateltava 2 saattaa pitää kokonaisia oppitunteja, joiden aikana oppilaat saavat esittää itseään askarruttavia kysymyksiä. Etiikan kysymysten käsittelyssä 9. luokalla hän ei välttämättä avaa suutaan koko tunnin aikana, vaan antaa oppilaiden keskustella vapaasti. Haastateltava 2 on erityisen tyytyväinen, mikäli saa oppilaat pohtimaan ja kyselemään kiperiä kysymyksiä. Myös haastateltava 8 kokee oman opetuksensa olevan pitkälti keskustelua. Kokemuksiin perustuva yhteinen keskustelu ja lasten kysymysten avoin pohtiminen vapaassa ilmapiirissä auttaa lapsia ymmärtämään kokemuksiaan. Asiatieto voi auttaa opettajaa vastaamaan kysymyksiin mutta uskonnon alueella on myös paljon sellaista, joihin ei ole oikeita ratkaisuja. (Oikarinen 1998, 326.)

Uskontokasvatuksen tulisi laajentaa oppilaan tietoisuutta, koska moniarvoisessa yhteiskunnassa on tärkeää oppia ymmärtämään muita ihmisiä. Oppilaiden tulisi myös vakuuttua siitä, että eettisten asioiden pohtiminen on tärkeää ja mielekäästä tulevaisuuden kannalta, ja että he itse pystyvät vaikuttamaan siihen. Oppilas ei välttämättä koe kuitenkaan samoja asioita tärkeiksi kuin opetussuunnitelman laatijat, ja siksi oppilaille täytyy tarjota todelliset mahdollisuudet aktiivisiin prosesseihin uskonnon parissa eikä ainoastaan valmiita käsityksiä. (Niemi 1991, 50.) Yhteisöllisen ajattelun virittämiseksi voidaan järjestää erilaisia keskusteluja pienryhmissä. Keskustelujen ja näkökulmien esiintuomiseksi oppilailla on oltava mahdollisuus muodostaa mielipiteitään. Niiden muodostumiseksi oppilaiden tulee saada korkeatasoista ja kokonaisvaltaista tietoa ja kokemuksia erilaisista uskonnollisista ilmiöistä. Yhteiskunnan ilmiöihin on usein uskonnollisia syitä ja näitä voidaan pohtia ymmärtävästi ja kriittisesti. Näin opitaan tuntemaan ihmisten motiiveja ja käyttäytymistä. Opetuksessa pyritään säilyttämään yhteys ympäristöön ja ajankohtaisiin tapahtumiin seuraamalla tiedotusvälineitä ja paikkakunnan tapahtumia. (Niemi 1991, 51–54.)

Usein oppilaat eivät hahmota tapahtumien aikaperspektiiviä, vaan he saattavat kysyä opettajalta, kuten haastateltavilta 1 ja 7, että ovatko he eläneet Jeesuksen aikana. Opetuksessa tulisi pyrkiä hahmottamaan tapahtumien yhteyksiä ja sijoitta-

maan ne ajalliseen kontekstiin. Tässä voi käyttää apuna esimerkiksi aikajanoja tai muita ajallisia esityksiä. Elävä kerronta helpottaa usein tapahtuman ymmärtämistä tietyn henkilön näkökulmasta tiettyä aikana. Historiallinen konteksti auttaa liittämään tapahtumia ajalliseen yhteyteen mutta myös selittämään, miksi jotain on tapahtunut. Siksi oppilaiden tulisi saada tietoa esimerkiksi Raamatun ajan ihmisten elämästä. (Niemi 1991, 56–57.)

Haastateltavat 3 ja 7 kertoivat, että heillä käy usein esimerkiksi helluntaiseurakunnan edustajia pitämässä päivänavauksia tai muuta ohjelmaa. Haastateltava 1 piti erittäin tärkeänä, että lapset oppivat konkreettisesti eri uskontojen perusteita. Tavalessaan ihmisiä ja vieraillessaan erilaisissa uskonnollisissa yhteisöissä oppilaat oppivat näkemään muiden uskontojen edustajat tavallisina ihmisinä. Niemi (1991, 70) kehottaa murtamaan koulun ja ympäristön rajat aina, kun se on mahdollista. Haastateltava 6 käyttää myös paljon vierailijoita opetuksessaan, ja hän on huomannut elämyksellisyyden vetoavan oppilaisiin.

Ja vierailijat, niistä ne tykkää hurjast; miä muistan viime keväänä niin pidin ykkösluokkalaisille raamattutiedon kurssin ja sitte pyysin tästä kurssista palautetta niin kahdes paperis oli sitä, et koko kurssin paras asia oli tämän Hare krishna-munkin vierailu. Se ei liittyny siihen aiheeseen mitenkää mut semmosetkii asiat, tämmönen elämyksellisyys nii se vetoaa näihin. Et sit pitää olla sit vastapainona, vaikka miä niitä perusasioita hurjast sit korostankii. (Haastateltava 6)

Omasta uskontokunnasta lähtevä opetus soveltuu hyvin induktiiviseen opetuksen lähestymistapaan ja se liittyy uskonnon luontevasti koulun arkeen. Opiskelu aloitetaan tutusta ja turvallisesta, kuten omasta kotiseurakunnasta. Luterilaisuuteen kuuluu myös vahvasti ekumeenisuus eli muihin uskonnollisiin yhteisöihin suhtaudutaan myönteisesti ja niiden kanssa voidaan tehdä yhteistyötä. (Tirri & Kesola 1998, 17.)

Toiminnallisia työtapoja kertoi käyttävänsä viisi haastateltavaa. Haastateltava 1 kertoi käyttävänsä etenkin pienempien oppilaiden opetuksessa runsaasti konkreettisia ja toiminnallisia menetelmiä, eikä oppikirjan osuus alkuopetuksessa ole vielä kovin suuri. Goldman (1964, 233) esittää, että koska pienet lapset ovat yhä esioptionaalisisessa ajattelun vaiheessa ja intellektuaalinen perusta on hyvin rajoittunut, tunteet ja mielikuvitus ovat luonnollisia tapoja käsitellä uskontoa. Esimerkiksi musiikki, tanssiminen, maalaaminen ja luova työ ovat sopivia tapoja pienille lapsille.

Opettajien haastava tehtävä on yrittää tulkita, mitä lapsi työllään haluaa ilmaista ja tarvittaessa ohjata seuraaville tasoille ajattelussa. (Goldman 1964, 233.) Lapsille luonnollisinta on toiminnallinen oppiminen, jonka avulla opetusta voi rytmittää. Työmuotoja voivat olla draama, kuten nukketeatteri, pantomiimi tai roolileikit, musiikki eri muodoissaan sekä askartelu. Yksinkertaiset rituaalit sekä lähiympäristön uskonnollisuuteen tutustuminen retkien avulla tuovat uskonnon oppimiseen toiminnallisuutta. (Oikarinen 1998, 326–327.)

Haastateltava 6 mainitsi hieman huvittuneena, että hänen oppilaansa muistivat raamattutiedon kurssilta erityisen hyvin Hare Krishna -munkin vierailun. Vierailu ei liittynyt juuri millään tavalla kurssin aiheeseen, mutta se osoittaa, kuinka konkreettiset kokemukset ja elämykset jäävät oppilaiden mieleen. Mielekkyyden kokemukset eivät synny ainoastaan tiedollisen oppimisen kautta, vaan tarvitaan kokemuksia ja eläytymistä (Niemi 1991, 61). Oppilaan identiteetin kehitystä voi tukea monella tavalla. Elämykset, kuten elävä kerronta tai eri taiteenlajien käyttäminen tarjoavat voimakkaita tunnekokemuksia. Tällaisia ovat esimerkiksi kuvat, joissa käytetään uskonnollista symboliikkaa, kuten värejä. Tunteiden ilmaisu ja niiden käsittely keskustelemalla tai muilla menetelmillä ovat myös erityisen tärkeitä. Lisäksi ääneen ajattelu keskustelussa auttaa muodostamaan omia mielipiteitä. (Niemi 1991, 64–67.) Elämyksiä ei voi tietenkään tuottaa kenellekään tarkan suunnitelman mukaan, koska ne liittyvät yksilön tunteisiin ja mieltämistapaan riippuen yksilön elämänhistoriasta ja elämäntilanteesta (Heinonen 1993, 61.) Yksittäiset tunnit unohtuvat myöhemmin mutta yleensä opettaja sekä elämykselliset tapahtumat muistetaan (Niemi 1991, 70).

Alkuopetuksessa voi käyttää useita malleja lähestyä uskonnollisia kysymyksiä. Perinteisesti opetuksessa voi lähteä liikkeelle elämänteemoista, esimerkiksi kodista, ystävistä tai luottamuksesta, joista edetään uskonnollisiin teemoihin. Mielikuvien käyttö soveltuu hyvin koulutulokkaiden opetusmenetelmäksi. Niitä voidaan hyödyntää uskon ilmiöiden ja lapsen maailman kohtaamisessa. Opettajan tulisi itse muistella, millaisia mielikuvia ja tunteita aihe on hänessä itsessään herättänyt ja ennakoida oppilaantuntemuksen perusteella, millaisia kysymyksiä oppilaat saattavat esittää. (Oikarinen 1998, 319–320; Heinonen 1993, 13.) Mielikuvien tulisi vahvistaa oppilaiden myönteistä käsitystä itsestään, kuten hyväksytyksi tulemisen ja turvallisuuden tunteita mutta tilanteiden tulisi realistisesti tavoittaa myös elämän varjopuolia. Opetuksessa tulisi välttää voimakasta jakoa hyvään ja pahaan, joka on lapsille

tässä ikävaiheessa tyypillistä. (Oikarinen 1998, 321.) Työtapojen on tähdättävä oppimiselle asetettuihin tavoitteisiin ja niiden on sovelluttava 5-8-vuotiaiden kehitystasolle. Oppituntien rytmin tulee olla vaihteleva kiinnostuksen säilyttämiseksi. (Oikarinen 1998, 323–324.)

Kerronta on erittäin tärkeä ja toimiva metodi uskonnonopetuksessa, koska ihmisen elämä on jo itsessään kertomus ja monia asioita voi välittää ainoastaan kertomuksen avulla. Kertomusten avulla vahvistetaan elämän peruskokemuksiin kuuluvia mielikuvia ja välitetään rikasta traditiota sekä kestäviä arvoja hyvän ja pahan kohtaamisessa. (Heinonen 1993, 72; Oikarinen 1998, 324; Tirri & Kesola 1998, 38; Ylönen & Luumi 2002, 74, 80–81.)

Haastateltava 2 kertoo opetuksessaan tarinoita, esimerkiksi myyttejä, legendoja tai tapahtumia merkkihenkilöiden elämästä aina, kun se on mahdollista. Hän on huomannut, että kerrotut tarinat myös muistetaan esimerkiksi koetilanteissa.

--- Muista uskonnoista, jos sattuu, et on joku kiinnostava tarina tai tämmönen nii kyl ne sen muistaa. Mut sitä ne, ne pyytää niit tarinoita, et se on sellanen selkee, mistä ne selvästi tykkää ja yleensä melkee, et jos luokka on levoton, nii sen saa jollai tarinalla saa kyl hiljaseks. --- Siis tarinat on hirveen hyvä tapa opettaa. (Haastateltava 2)

Ennen uskonnontuntia on hyvä valmistautua kerrontaan selvittämällä itselleen kertomuksessa esiintyvät käsitteet ja miettiä kuinka selittää ne oppilaille. Lisäksi voi pohdita kertomuksen mahdollisesti herättämiä mielikuvia ja tunteita. (Tirri & Kesola 1998, 39.) Raamatun kertomukset kannattaa aina liittää omaan elämään keskustelemalla miltä niissä mainituista ihmisistä tuntui ja miltä tapahtumat itsestä tuntuivat (Ylönen & Luumi 2002, 68). Kerrontaa voi rikastuttaa lukemalla yhdessä ja ääneen, mikä korostaa dokumentin arvoa. Ääneen lukeminen voi myös kertoa, ymmärtävätkö oppilaat lukemaansa. Joskus lukeminen voi olla hyvin sujuvaa mutta tekstiä ei silti ymmärretä. Tämän selvittämiseksi auttavat opettajan tai muun luokan tarkistuskysymykset. (Tirri & Kesola 1998, 39.) Kerronnassa voi käyttää apuna flanelloitaulua, jossa erilaisten taustojen päälle voi kiinnittää ihmisen, eläinten ja esineiden kuvia, nukkeja tai muuta materiaalia. Kuvat auttavat seuraamaan tarinaa ja ymmärtämään luetua. (Ylönen & Luumi 2002, 56, 67)

Lapset jaksavat kuunnella todella tarkasti mielikuvia herättäviä kertomuksia ja heille tulee antaa mahdollisuus myös omalle kertomiselle. (Oikarinen 1998, 325.)

Raamatun tekstit ovat säilyneet jopa vuosisatoja ainoastaan suullisessa asussa, johon liittyy kokemuksen subjektiivinen luonne. Tällöin eleet, ilmeet ja äänenpainot vahvistavat kerrotun merkitystä ja antavat sille todistusvoimaa. (Luumi 2003, 57.)

Opettajajohtoinen luennointi soveltuu edelleen joihinkin tilanteisiin ja kyselevä opetus synnyttää vuorovaikutusta. Sopivat virikkeet voivat johdattaa opetuskeskusteluun. Toimivia työtapoja ovat todellisiin tapahtumiin perustuvat tapausesimerkit, vierailijat, monimuotoinen taulutyöskentely, ryhmätyöt, paneelit ja väittelyt, gallupit, ongelmatilanteiden selvittäminen esimerkiksi roolien avulla, itsenäinen työskentely esimerkiksi kirjoittaen tai esittäen, kuvallisen materiaalin käyttö sekä pelit ja kilpailut. (Ahokallio 1998, 334–348; Tirri & Kesola 1998, 41.) Haastateltava 3 kertoo osallistumisen Raamattuvisaan motivoivan oppilaita opettelemaan asioita, joista kaikki eivät ehkä muuten kiinnostuisi.

Haastateltava 7 kertoo, että heidän koulussaan joka vuosi yhdessä seurakunnan kanssa toteutettavaan pääsiäisvaellukseen osallistuu yleensä myös sellaisia oppilaita, jotka eivät ole mukana uskonnonopetuksessa, koska yhteinen tekeminen vie mukanaan ja oppilaat odottavat tapahtuman valmistelua innokkaasti tietäen tulevat tehtävänsä. Tavat ja perinteet korostuvat juhlapyhien aikaan ja lasten täytyy saada tietoa juhlista ja niiden perinteestä kulttuuriin ja yhteiskuntaan liittymisen takia. Monikulttuurisuuden vaikutuksesta tämä tavoite on entistä tärkeämpi ja lasten on tärkeä saada kokemuksia sekä omasta että muiden kulttuureista. (Hilka 2003, 124.)

Goldmanin (1964, 234; 1965, 94) mielestä palvontaa, jumalanpalvelusta voi käyttää koulussa stimuloimaan ja tyydyttämään pienen lapsen uskonnollisia tarpeita. Tällä on paljon suurempi vaikutus kuin oppitunnilla. (Goldman 1964, 234.) Uskonolliset juhlat ja riitit ovat luonnollinen tapa tutustuttaa lapsia lähiympäristön uskonnollisuuteen. Koulujen kannattaa tehdä läheistä yhteistyötä seurakuntien kanssa ja esittää heille yhteisten tilaisuuksien järjestämistä. (Tirri & Kesola 1998, 44.) Kaleriimme vahvasti vaikuttava kirkkovuosi on hyvä tilaisuus rytmittää opetusta (Tirri & Kesola 1998, 83–85). Koulussa tulisi olla myös juhlia ja tilaisuuksia, joihin kaikki oppilaat voivat osallistua uskontokuntaan kuulumisesta riippumatta (Tirri & Kesola 1998, 44).

Joskus oppilaat pyytävät ”ihan tavallista tuntia” toiminnan sijaan. Tähän voi vaikuttaa se, että opittavaa ainesta on nykyään niin paljon, että tiedollisten tavoitteiden saavuttamisessa koetaan usein kiirettä. Toiminnallisuuden tulisi myös aut-

taa tavoitteiden saavuttamisessa eikä olla vain toimintaa toiminnallisuuden vuoksi. (Heinonen 1993, 61.) Perinteistä opetusta antavat kaikki haastattelemani opettajat ainakin jossain määrin. Jotkut tuntuivat pitävän opettajajohtoista tapaa jo itsessään huonona, vaikka kaikki sitä kertoivat käyttävänsä. Haastateltava 6 pitää sitä tehokkaimpana menetelmänä oppia perusasiat hyvin. Haastateltava 4 tunnustaa, että innostuu puhumaan itse joskus turhankin paljon, vaikka oppilaat toisaalta muistavat hyvin, mitä tunnilla on puhuttu.

Yhteistoiminnallisen työskentelyn rinnalla yksilöllinen työskentely auttaa prosessoimaan koettuja asioita. Työtapoja ovat esimerkiksi tiettyyn tilanteeseen liittyvä piirtäminen, kirjoittaminen tai lukeminen. Tällöin jälkikäsitteily on tarpeen, jolloin lapset saavat kertoa omasta työstään ja kuunnella toisia. (Oikarinen 1998, 326.) Uskonnollisesti neutraalit harjoitukset voivat auttaa oppilasta ymmärtämään uskonnollisia asioita, kuten rukousta. Oppilaat voidaan ohjata miettimään esimerkiksi jotain mitä he tarvitsevat, ihmissuhdetta, jossa olisi korjattavaa tai jotain, josta he ovat kiitollisia. Asioiden ajattelu ja kirjoittaminen saivat oppilaat tietoisiksi näistä asioista ja he pystyivät todellisuudessakin tekemään jotain niiden hyväksi. (Phillips 2003, 61.)

Uskonnon vaikutuksia nykyaikana voi huomioida seuraamalla tiedotusvälineitä tietyllä ajanjaksolla. Oppilaita kannattaa totuttaa jo lapsesta asti esittämään ajatuksiaan tai tuotoksiaan muulle ryhmälle. (Niemi 1991, 44–47, 51–54.) Haastateltava 2 tuo tunneilla esiin asioita, jotka ovat arkipäiväisiä mutta liittyvät silti pohjimmiltaan uskoon, kuten japanilaiset origamit tai tietyt itsepuolustuslajit. Usein oppilaat ovat hämmästyneitä oivaltaessaan niin monen asian olevan yhteydessä uskontoihin.

Vaikka opetussuunnitelma on muotoiltu ainejakoisesti, voi opetusta pyrkiä eheyttämään. Eheyttämistä voi tapahtua aineen sisällä ja aineiden välillä, jolloin opettavista asioista muodostuu jäsenyntyneitä kokonaisuuksia. Eheyttämistä voi toteuttaa rinnastamalla, jolloin eri aineissa käsitellään yhtä aikaa samaa teemaa, jaksottamalla aineita, yhdistämällä aineita ainekokonaisuuksiksi tai kokonaisopetuksella, jossa aineiden väliset rajat on murrettu ja opetusta annetaan aihepiireittäin. (Niemi 1991, 74–75.) Integrointi muihin aineisiin onnistuu vaivattomasti mikäli kaikki luokan oppilaat osallistuvat evankelis-luterilaisen uskonnon opetukseen. Jos luokassa on elämänkatsomustiedon tai muiden uskontojen oppilaita tulee integrointia miettiä tarkasti. Hyviä perusteluja ovat historialliset ja kulttuuriset aiheet, mutta Raamattuun ja kristilliseen

oppiin liittyvät asiat on syytä käsitellä uskonnon tunnilla. (Tirri & Kesola 1998, 43–44.) Tutkimushenkilöt kertoivat eheyttämisen onnistuvan kohtuullisen hyvin paitsi silloin, kun opetetaan uskontoa myös muulle kuin omalle ryhmälle. Tällöin aikaa jää todella vähän, ja haastateltava 7 huomauttaa, että esimerkiksi ryhmätöiden teettäminen on hankalaa, koska työtä ei voi tehdä kuin tunnin viikossa.

3.3.3 Läksyjen osuus ja arviointi uskonnonopetuksessa

Kaikki haastatellut opettajat kertoivat käyttävänsä opetuksessaan oppikirjaa ainakin jossain määrin. Kaikilla luokka-asteilla on oppikirjat mutta tehtäväkirjoja käytetään harvemmin. Haastateltavat 3 ja 5 kertoivat etenevänsä opetuksessa pääosin kirjan mukaan ja haastateltavat 4 ja 6 käyttävät kirjaa opettaessaan perusasioita luokilla 7-9. Haastateltava 2 ei käytä yhdeksännellä luokalla oppikirjaa lainkaan opettaessaan etiikkaa, koska hän ei pidä kirjan sisällöstä. Haastateltava 8 voisi luopua kirjoista mielellään kokonaan. Läksyjen määrä vaihtelee myös opettajan mukaan. Toiset korostavat perusasioiden oppimista mutta esimerkiksi haastateltava 8 pohtii pakottamisen vaikutusta motivaatioon ja innostukseen tunnilla. Hän ottaa myös esiin vaikeuden arvioida uskontoa oppiaineena.

No se tässä sitte ongelma onkii. Hmm, kun jos mä haluan säilyttää tän keskustelevan pohjan, mikä minust on ihan hirveen hyvä, nii sitä on välttämättä ei aina niin hirveesti tuu läksyy. Ja sit kuitenkin on se ongelma, ku tää oppiaine on arvioitava. Et täs on se ristiriitatilanne, että mun mielestä uskonnon pitäis olla sellanen aine, jota ei tarttis arvioida ollenkaa muuta ku merkintä, että niin minkälaiset on esimerkiks työskentelytaidot. Koska se helposti sitte myöski saa aikaan sen, että oppilas pistääki suunsa kiinni, jos pelkää jotain toimivansa väärin tai muuta. Eikä sit osallistukaan siihen keskusteluun. (haastateltava 8)

Arvioinnilla pyritään Perusopetuksen oppilaan arvioinnin perusteiden mukaan (1999, 7) ohjaamaan ja kannustamaan opiskelua sekä kehittämään oppilaan kykyä itsearviointiin. Oppilaan oppimistulosten lisäksi koulun tehtävänä on arvioida myös hänen työskentelyään ja koko oppimisprosessia sekä käyttäytymistä (Perusopetuksen oppilaan arvioinnin perusteet 1999, 8). Arvioinnin tulee vaikuttaa myönteisesti oppilaan persoonallisuuden kehittymiseen ja sosiaalistumiseen, opiskelu- ja työskentelytaitojen kehittymiseen, tiedolliseen ja taidolliseen kehittymiseen sekä valikoitumiseen jat-

ko-opintoihin. Lisäksi arvioinnin tulee antaa huoltajille riittävästi tietoa oppilaan tavoitteiden saavuttamisesta ja edistymisestä. (Perusopetuksen oppilaan arvioinnin perusteet 1999, 9.) Arvioinnin kriteerit tulee kertoa sekä oppilaille että heidän vanhemmilleen (Tirri & Kesola 1998, 49). Uskonnon arvioimisen kriteerit eivät ole aina kovin selviä. Myös haastateltava 7 pohtii uskonnon arvioimisen mielekkyyttä.

Et on siinäki vähä voiaa pohtii sitä, et kuka sen, millä sitä uskontoa mitataan, että uskooko joku kaheksan arvoa vai uskooko joku kymmen arvoa, onko joku, uskooko joku erittäin hyvin ---. Että yleensä miä oon lähteny siitä, että en tiä kuinka kerettiläistä tää nyt on mut että --- mää uskonnossa annan kyllä ihan hyvän --- arvosanan, arvioinnin siitä, kun on tunnilla mukana ja pysyy ja ja seuraa eikä häiritse ---. (Haastateltava 7)

Uskonnonopetusta tulee arvioida monesta näkökulmasta. Voidaan miettiä, herättääkö opiskelu aktiivisia prosesseja, edistääkö opetus uskonnon ymmärtämistä, muodostuuko oppilaille laajoja tiedollisia kokonaisuuksia tai lisääkö uskonnon opiskelu oppilaiden itsetuntemusta ja -luottamusta. (Niemi 1991, 68; Tirri & Kesola 1998, 48.) Lisäksi voi miettiä, edistävätkö uskonnotunnit myönteistä luokkahenkeä ja oppimisilmapiiriä (Tirri & Kesola 1998, 48).

Lähtötason määrittämisen eli diagnostisen arvioinnin tavoitteena on muodostaa kokonaiskuva oppilaan tiedoista, taidoista ja asenteista. Tietoa tarvitaan oppilaan henkilökohtaisen edistymisen arvioinnissa, mikä on tärkeää varsinkin katsomusaineissa, joissa lähtötasot saattavat poiketa toisistaan huomattavasti. Lähtötason selvittämiseen ei tarvita välttämättä koetta, vaan siitä voidaan saada tietoa esimerkiksi keskustelemalla yleissivistystä vaativista asioista luonteissa, haastatteleamalla oppilasta tai kyselemällä jokaiselta esimerkiksi heidän harrastuksistaan tai tarkkailemalla oppituntia ja tekemällä muistiinpanoja oppilaiden ajatuksista. (Heinonen 1993, 105–106.) Lasten kokemusmaailman ja oppimisen lähtötason arvioinnin tulisi kulkea rinnakkain, jotta opettaja voisi välttää puutteiden liiallista korostamista ja kannustaa oppilasta oppimaan (Heinonen 1993, 102).

Arvioinnin formatiivinen ulottuvuus tarkoittaa oppilaiden edistymisen seuranta. Sitä voi tehdä esimerkiksi kyselemällä edellisten tuntien keskusongelmien vastauksia, keskeisten käsitteiden sisältöjä sekä tarkkailemalla oppilaiden käyttämää kieltä uskonnotunneilla eli miten he ymmärtävät symboleja. (Heinonen 1993, 106–107.) Summatiivinen arviointi mittaa oppilaan saavuttamia tuloksia suhteessa muihin

samaa opetusta saaneisiin. Virallisen numeroarvioinnin lisäksi oppilaille olisi hyvä kertoa sanallisesti heidän edistymisestään esimerkiksi kirjoittamalla muutamia huomioita koepaperiin. Arvioidessa tulee pitää mielessä jaksojen ja oppituntien tavoitteet. (Heinonen 1993, 107.) Uskonnonopetuksen affektiivisia, sosiaalisia ja asenteellisia tavoitteita on vaikeampi arvostella kuin tiedollisia tavoitteita (Tirri & Kesola 1998, 48). Kognitiivisten suoritusten painottuessa tunneilmasto yksipuolistuu. Opetusta olisi tärkeä muovata sellaiseksi, että kognitiivinen ja affektiivinen saavutustaso olisivat sopusoinnussa toistensa kanssa. (Heinonen 1993, 101.)

Kaikki haastateltavat kertoivat pitävänsä perinteisiä kokeita oppimisen mittaamiseksi. Perinteisen kokeen sijaan voidaan käyttää muitakin suoritushetkiä, kuten esitelmiä, projektitöitä, yhteenvetoja, piirroksia tai musiikkiesityksiä, joiden aiheet nousevat jakson teemoista (Niemi 1991, 69; Tirri & Kesola 1998, 49). Monet opettajat kertovat pitävänsä kokeita juuri siksi, että uskonnosta pitää antaa numero, ja arvioinnin tulee perustua johonkin. Opettajan täytyy tehdä selväksi sekä itselleen että muille ettei uskomisen määrä vaikuta uskonnon arviointiin. Opettajan täytyy pohtia tarkasti, millä perusteilla oppilaita arvioidaan, jos numero määräytyy jonkin muun kuin kirjallisten tai muiden tarkasteltavien tuotosten mukaan. Tuntiaktiivisuuskään ei kerro välttämättä kaikkea kiinnostuksesta tai oppimisen laadusta. (Tirri & Kesola 1998, 49.) Oppilasarvioinnin tulee olla positiivista, jotta se tukisi lapsen persoonallisuuden kehittymistä myönteiseen suuntaan. Kuitenkin uskonnossa on selkeää omaksuttavaa tietoa, joka tulee oppia. Arvioinnissa tulee ottaa huomioon sekä laadullinen että numeerinen puoli ja pyrkiä oikeudenmukaisuuteen. (Tirri & Kesola 1998, 49.) Uskonnon arvioinnin voi periaatteessa jakaa kouluaikaiseen arviointiin ja päättöarviointiin. Kouluaikainen arviointi toimii minäkuvan rakennusaineksenä eri muodoissa ja päättöarviointi suoritetaan peruskoulun päättövaiheessa ja sen on annettava luotettava kuva osaamisesta. Sen vuoksi päättöarviointille on asetettu kriteerit, joissa ilmaistaan arvosanaan 8 oikeuttava osaaminen. (Pyysiäinen 1998c, 301–302.)

Uusi asia opetussuunnitelman perusteissa on kuvaus hyvästä osaamisesta eli siitä, mitä oppilaan tulisi hallita 5. luokan päättyessä. Nämä kriteerit vaikuttavat oppilaalle annettavaan arviointiin. Ne asettavat myös opettajalle suuren vastuun ja vaativan tehtävän arvioida laajoja kokonaisuuksia. Tällaisia asioita uskonnon osalta ovat, että oppilas tuntee Raamatun keskeisiä kertomuksia, Suomen evankelis-lute-

rilaisen kirkon peruspiirteet sekä muita kristillisiä kirkkoja ja yhteisöjä, osaa hahmottaa uskontoa ilmiönä, kuten uskonnollista kielenkäyttöä sekä symboleja, osaa käyttää uskonnollista tietoa, esimerkiksi hahmottaa omaa maailmankatsomustaan, uskon ja tiedon luonnetta sekä osaa tarkastella elämänskysymyksiään ja toimia eettisesti vastuullisella tavalla. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 206.)

Luokkien 6-9 päättöarvioinnin kriteerit arvosanalle 8 ovat: oppilas kykenee hankkimaan syventävää tietoa kristinuskosta ja evankelis-luterilaisesta kirkosta, oppilas tuntee Raamatun keskeisen sisällön, kristinuskon syntytahtumat sekä kristillisten kirkkojen muotoutumisen vaiheet, Suomen evankelis-luterilaisen kirkon historiaa ja luterilaisuutta sekä suomalaisten uskonnollisuutta ja katsomusperinnettä. Oppilaan tulisi ymmärtää uskontoa ilmiönä, kuten uskonnollista ajattelua, uskonnollisia kokemuksia ja käyttäytymistä, tunnistaa uskontojen vaikutuksia kulttuurissa, tuntee maailmanuskontojen keskeiset piirteet sekä arvostaa eri tavoin uskovia ja ajattelevia. Oppilaan tulisi osata käyttää uskonnollista tietoa, kuten tuntea uskon ja tiedon perusluonnetta ja niiden suhdetta, hahmottaa omaan maailmankatsomukseensa vaikuttavia tekijöitä ja keskustelemaan perimmäisistä kysymyksistä. Lisäksi oppilaan tulee osata toimia eettisesti vastuullisella tavalla, osata pohtia eettisiä kysymyksiä sekä tunnistaa tekojensa seurauksia. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 208.)

4 OPETUKSEN VUOROVAIKUTTEINEN LUONNE

4.1 Opettaja oppimistilanteen tekijänä

Uskonto antaa opettajalle mahdollisuuden soveltaa laajasti ja monipuolisesti didaktista osaamistaan, ja sen aihepiireissä voi käyttää lukemattomia eri työtapoja sekä luovuutta ja kekseliäisyyttä (Kallioniemi 1998, 154). Uskonto on hyvin opettajaherkkä aine, joten opettajan on syytä tiedostaa omat asenteensa ja kysymyksensä, koska opettajan asenteet ja tunteet uskontoa kohtaan vaikuttavat oppilaiden asenteisiin ja sen myötä oppimiseen. Opettajalle paras arvioija on luokka, jonka tunneilmastoa tarkkailemalla opettaja saa palautetta työstään. (Tirri & Kesola 1998, 47.)

4.1.1 Opettajan tausta ja oma kiinnostus

Opettajalla ja oppimisympäristöllä on merkittävä vaikutus siihen, millaisia asioita lapsille uskonnosta välittyy. Opettajan tulisi tiedostaa oma vakaumuksensa ja sen erilaisten muotojen vahvuudet ja rajoitukset oppimisen kannalta. Esimerkiksi ihmisten luokittelu tai arvostelu ideologian mukaan saattaa johtaa suvaitsemattomuuteen, vaikka kyky sietää erilaisuutta on merkittävä haaste kasvamisessa. (Oikarinen 1998, 322; Olin 2000, 122.) Haastateltava 1 pitää suvaitsevaisuuteen kasvattamista tärkeänä tavoitteena ja haasteena opettajan työssä.

--- kun mä opetan muita uskontoja, niin silloin pitää laittaa omat, siis pitää tehdä niinko itensä kanssa aisat selväksi, että sä et, et siirrä niinko mitenkään... Jos sul on jotain antipatioita tai tämmösiä ennakkoluuloja niitä uskontoja kohtaan, nii et siirrä niitä lapsiin --
- (haastateltava 1)

Haastateltava 2 uskoo sillä olevan vaikutusta, että hän näkee muiden kirkkokuntien ja uskontojen arvon eikä pidä niitä epäaitoina tai mitenkään vääräoppisina. Hänelle tärkeitä arvoja ovat suvaitsevaisuus ja oikeudenmukaisuus sekä tasa-arvo, ja ne tulevat erityisesti etiikan opetuksessa esille. Haastateltava 2 yrittää tuoda opetuksessaan esiin vaihtelevia näkökulmia, koska ei halua osoittaa jotakin tiettyä yhtä ajattelutapaa oikeaksi.

Luokanopettaja eroaa lähtökohdiltaan aineenopettajasta merkittävästi, koska hänelle uskonto on aine muiden joukossa. Uskonnon perusopinnot ovat myös varsin suppea kokonaisuus, ja asiantuntijaksi kehittyminen on opettajien omalla vastuulla. Haastateltava 1 miettiikin, että opettajat saavat koulutuksesta itselleen varsin "laihat eväät". Luokanopettajat pitävät uskontoa tutkimusten mukaan vaikeana aineena aineenhallinnan, oman vakaumuksen ja didaktisten kysymysten osalta. Toisaalta enemmistö luokanopettajista pitää uskontoa tarpeellisena ja tärkeänä aineena, koska sillä on paljon annettavaa lasten kognitiiviselle ja sosioemotionaalille kehitykselle esimerkiksi elämänkysymysten, kertomusten ja kokemusten kautta. (Kallioniemi 1998, 152; Tirri & Kallioniemi 1999, 67; Tirri & Kesola 1998, 17.) Myös lastentarhanopettajaksi opiskelevat kokevat uskontokasvatuksen vaikeaksi mutta tärkeäksi ja elämänläheiseksi sekä eettiseen kasvatukseen ohjaavaksi tiedonalaksi (Kallioniemi & Torppa 2001, 65, 67).

Kaikki haastattelemani luokanopettajat pitävät uskonnon opettamisesta, ja ovat luultavasti juuri siksi valikoituneet tutkimushenkilöiksi. Haastateltavien oma suhde uskontoon oli myönteistä, ja monet kertoivat uskovansa Jumalaan tai kokevansa muuten ajattelumaailmaltaan olevansa kristittyjä. Eräässä tapauksessa haastattelusta kieltäytymisen syyksi sanottiin se, että koulun opettajat kokevat uskonnon opettamisen vaikeaksi. Uskonnonopettamisen kokeminen tärkeäksi mutta vieraaksi ja vaikeaksi johtuu ilmeisesti siitä, että uskontoa pidetään edelleen tabuna ja yksityisyyteen kuuluvana. Vaikka sitä pidetään tärkeänä, sen opettamista vierastetaan. (Kallioniemi & Torppa 2001, 67.)

Haastattelemistani viidestä luokanopettajasta ainoastaan yksi koki koulutuksestaan olleen merkittävää hyötyä uskonnonopetuksessa. Haastateltava 3 oli omaksunut didaktikoltaan selkeän, systemaattisen tavan opettaa uskontoa, ja tätä menetelmää, jonka keskeisiä piirteitä on keskustellen etenevä kerronta, haastateltava 3 käyttää usein työssään. Yksi haastateltavista oli saanut uskonnon opetettavaksi aineeseen harjoittelussa, jonka tarjoamien kokemusten kautta opettaja on saanut valmiuksia uskonnonopetukseen. Haastateltavan 7 kommentti kysymykseen koulutuksen hyödyistä oli pitkän hiljaisuuden jälkeen: "No, säästäkäämme nyt näitä meidän didaktikkoja!" Tämä asettaa opettajankoulutuslaitokset suuren kysymyksen eteen; onko koulutuksessa sellaisia puutteita, joita olisi mahdollista korjata ja näin tarjota kattavampia valmiuksia uusille opettajille? Ainoastaan yksi haastateltava kertoi olleensa

uskonnonopetukseen liittyvässä täydennyskoulutuksessa, joten myös pätevän lisäkoulutuksen tarve tuntuu olevan suuri.

Pyysiäisen (2000, 116–117) tutkimuksen mukaan 78 % luokanopettajista suhtautui nykyisenkaltaiseen uskonnonopetukseen myönteisesti, ja 21 % piti oppilaiden enemmistön uskontokuntaan sidottua uskontoa täysin tai jossain määrin tarpeettomana oppiaineena. Noin puolet opettajista katsoi saaneensa riittävät valmiudet opettaa uskontoa mutta neljännes opettajista piti valmiuksiaan huonoina. Merkittävää on, että seminaarissa tai opettajakorkeakoulussa tutkintonsa suorittaneet pitivät valmiuksiaan opettaa uskontoa huomattavasti parempina kuin ylemmän korkeakoulututkinnon suorittaneet opettajat. 21 % tutkimusjoukosta koki uskonnon opettamisen vaikeaksi tai erittäin vaikeaksi. Kuitenkin 69 % opettajista ilmoitti ajoittain pitävänsä uskonnon opettamisesta. (Pyysiäinen 2000, 116–117.)

Vaikeuksia uskonnonopetuksessa aiheutuu opettajien mukaan aineen liiallisesta tunnustuksellisuudesta, oppimateriaalien vanhentuneisuudesta sekä kotien ja lasten uskontokielteisyydestä (Pyysiäinen 2000, 117–118). Samansuuntaisiin tuloksiin ovat päätyneet myös Tirri & Kallioniemi (1999, 60–61), joiden tutkimuksessa luokanopettajaksi opiskelevat mainitsivat uskonnon ikäviksi asioiksi tunnustuksellisuuden sekä uskonnon tyrkyttämisen, oman vakaumuksen yhteensovittamisen opetuksen kanssa ja ympäristön negatiivisen suhtautumisen uskontoon. Myönteisiä asioita uskonnonopetuksessa olivat opettajien mielestä mahdollisuus keskustella ja kohdata oppilaita, Raamatun suuriin kertomuksiin tutustuminen sekä eettinen pohdinta (Pyysiäinen 2000, 117–118). Myös tässä luokanopettajaksi opiskelevien vastaukset olivat vastaavia, kun opiskelijat ilmoittivat uskonnon positiivisiksi puoliksi keskustelun ja pohdinnan. Muita myönteisiä asioita olivat elämyksellisyys, kerronta, jossa erityisesti Raamatun kertomukset, didaktinen monipuolisuus sekä elämänläheisyys. (Tirri & Kallioniemi 1999, 59.)

Luokanopettajat ovat hyvin yksimielisiä siitä, että ensisijainen vastuu uskonnollisesta kasvatuksesta on kodeilla. 57 % opettajista katsoi, että toissijainen vastuu on oppilaan uskontokunnalla. Koulun vastuu jakoi mielipiteitä siten, että 72 % katsoi koululla olevan toissijainen vastuu uskonnollisen kasvatuksen antamisessa ja toisaalta viidennes katsoi, että uskontokasvatuksen antamisen ei tulisi kuulua koululle lainkaan. (Pyysiäinen 2000, 124.) Haastateltava 1 toi esiin merkittävänä haasteena sen, että oppilaat ovat vieraantuneita uskonnosta, koska kodeissa ei nykyään juuri an-

neta uskonnollista kasvatusta. Vanhemmat ovat puolestaan olleet tyytyväisiä siihen, että koulu hoitaa tämän osan kasvatuksesta, koska he eivät välttämättä koe hallitsevansa sitä.

Uskonnonopettajien ammattikuva tarkoittaa opettajien omaa käsitystä ammatistaan, kuten näkemyksiä työtehtävien merkittävydestä, tiedepohjasta, ammatitiroolista, ammatillisista arvoista sekä uskonnonopetuskäsityksestä. Kallioniemi on tarkastellut tutkimuksessaan teologisen koulutuksen saaneita aineenopettajia. (Kallioniemi 1997, 229.) Ammatin työtehtävien merkityksessä on neljä ulottuvuutta, joiden merkityksellisyydessä ensimmäiselle sijalle opettajat ovat asettaneet perusopetustyön merkittävyyden, toisena on oman työn ja toiminnan kehittäminen, kolmantena opetuksen ulkopuolisten uskonnollisten tehtävien merkittävyys ja neljännellä tilalla on muun koulutyön kuin opetuksen merkittävyys (Kallioniemi 1997, 231). Opetusta siis arvostetaan suuresti mutta on mielenkiintoista huomata, että vaikka opettajan tehtävät ovat painottuneet opetuksesta koulun sisäisen ja ulkoisen toiminnan kehittämiseen, se ei ainakaan aineenopettajien asenteissa näy (Kallioniemi 1997, 232).

Kallioniemi (1997, 232) on löytänyt uskonnonopettajan ammatin tiedepohjasta kolme ulottuvuutta: teologisen, empiiris-ihmistieteellisen sekä uskonnondidaktisen tiedepohjan. Näistä opettajat arvostavat eniten teologista ja vähiten ainedidaktista ulottuvuutta. Ammattirooleissa on puolestaan kuusi ulottuvuutta: opetuksen asiantuntijan rooli, hengellisen työn tekijän rooli, kulttuuriperinteen opettajan rooli, virkamiesopettajan rooli, teologisen asiantuntijan rooli sekä kollegan rooli. Opettajien arvioinneissa soveltuvuudesta uskonnonopettajan ammattirooleiksi ensimmäisillä sijoilla olivat kulttuuriperinteen opettajan sekä teologisen asiantuntijan roolit ja viimeisillä sijoilla olivat hengellisen työn tekijän sekä virkamiesopettajan roolit. (Kallioniemi 1997, 233.)

Aineenopettajat arvostavat vahvasti oman itsen toteuttamista sekä kutsu-
muksellisuutta ammatillisina arvoina. He pitävät työssään tärkeänä uskonnonopetusta oppilaiden elämänkatsomuksen kasvun tukemisena sekä uskonnon ymmärtämisen apuna. Työhön liittyy historiallisista syistä opettajan lisäksi hengellisen työn tekijän rooli, ja näitä kumpaakin oli havaittavissa tutkimukseen osallistuneiden vastauksista. Erityisesti opettajat arvostivat teologista asiantuntijuuttaan. (Kallioniemi 1997, 234–236.) Haastateltava 2 mainitsi tuntevansa olevan vahvoilla opetettavien asioiden kanssa juuri koulutuksensa ja tietopohjansa vuoksi. Hän myös ajattelee, että aineen-

opettajat ovat motivoituneempia uskonnonopetukseen kuin luokanopettajat juuri siksi, että luokanopettajilta puuttuu teologista asiantuntemusta ja he eivät siksi uskalla tai osaa käyttää kaikkia uskonnonopetuksen tarjoamia mahdollisuuksia hyväkseen.

Uskonnon menestyksellinen opettaminen edellyttää opettajan omaa kiinnostusta ainetta kohtaan sekä riittävää aineenhallintaa, jotta opettaja pystyisi välittämään oppilaille uskonnon erilaisia merkityksiä yhteiskunnassa ja yksittäisen ihmisen elämässä. (Kallioniemi 1998, 153.) Opettajan kiinnostus ainetta kohtaan on toki hyvä lähtökohta opetuksessa mutta varsinkaan luokanopettajan kohdalla ei voi olettaa, että hän olisi yhtä kiinnostunut kaikista aineista. Opettajan ei myöskään tarvitse olla uskovainen voidakseen opettaa uskontoa. Ainoa edellytys uskonnon opettamiselle on halu opettaa sitä. Opettaja voi kuitenkin melko vapaasti päättää mitä uskonnon tunnilla käsitellään ja millä tavalla. (Tirri & Kesola 1998, 18.) Monet haastateltavista mainitsivat, että opettajan oma kiinnostus välittyy myös oppilaille. Esimerkiksi haastateltava 5 kertoo, että oppilaat saa kiinnostumaan aiheesta olemalla itse kiinnostunut siitä, ja vastaavasti oppilaat huomaavat heti, mikäli opettajaa ei itseään kiinnosta.

4.1.2 Opettajan kokemukset oppilaana ja niiden vaikutus opettamiseen

Haastateltavien oli jostain syystä paljon helpompi muistaa tilanteita uskonnontunneilta, kun he ovat itse olleet oppilaita, kuin ajalta, jolloin he ovat opettaneet. Omien kokemusten muistelu sai monet innostumaan ja muistelemaan hymyillen vuosiaan koulunpenkillä. Opettajat arvioivat hyvin eri tavoin omien kokemusten vaikutusta omaan opettamiseen. Toiset arvioivat niiden vaikuttaneen erittäin paljon, varsinkin, jos kokemukset olivat hyviä, kun taas jotkut olivat sitä mieltä, että omat kokemukset eivät ole vaikuttaneet juurikaan omaan tapaan opettaa. Haastateltava 2 mainitsikin, että hänen kokemuksensa opettajista eivät ole vaikuttaneet opetukseen, mutta hän ei halua opettaa samoilla tylsillä tavoilla. Omilla kokemuksilla on siis sittenkin ollut ainakin jotain vaikutusta. Haastateltava 1 kertoo itseensä vaikuttaneesta opettajasta:

Mul on itellä ollu hyviä [opettajia], et tyttölyseossa nii mulla sattu semmonen uskonnonopettaja, joka oli innostunu asiastaan ja sai meiät kiinnostumaan, et ehkä se on siältä sitte mallia vähä siihen, että et minkälaiat se oli, et meil oli hyvin... Ei ollu perinteistä

uskonnonopetusta sillä lailla niinku siihen aikaa oli, että se oli... toisenlaista. (Haastateltava 1)

Haastateltava 1 kertoi, että opetus oli jännittävää, ja opettaja toi asioita esiin erikoisista näkökulmista, jolloin tunnilla säilyi mielenkiinto ja oppilaat pysyivät hereillä. Haastateltava 3 kertoi keskikoulunsa huumorintajuisesta opettajasta, joka käytti opetuksessaan keskustellen etenevää kerrontaa. Opettaja oli kirkkoherra, jonka tunneilla oli hyvä ilmapiiri, koska opettaja ei suhtautunut uskontoon oppiaineena liian vakavasti. Hän saattoi kokeen aikana esimerkiksi kertoa kysymysten vastauksia esittämällä niitä pantomiimina!

Haastateltava 6 ei myöskään aluksi tunnistanut omien opettajiensa vaikutusta itseensä mutta hän totesi haluavansa olla yhtä mukava kuin yläasteensa opettaja ja samalla yhtä tehokas kuin opettajansa lukiossa. Haastateltava 6 myös kertoi tunnistavansa itsestään ajoittain piirteitä omista opettajistaan. Haastateltava 8 ei osannut sanoa, ovatko omat kokemukset oppilaana vaikuttaneet omaan opetukseen, koska opetustapa on kehittynyt vuosien ja kokemuksen myötä. Hän muistaa opetuksesta sen, että se oli hyvin kaavamaisista: lukemista ja piirtämistä. Haastateltava 7 miettii, että joitain asioita on varmasti jäänyt mieleen oppilaan näkökulmasta ja erityisesti myönteisiä kokemuksia haluaa välittää edelleen. Näistä on jäänyt mieleen kerronta, josta muillakin haastateltavilla oli hyviä muistoja.

4.1.3 Opettaja vaikuttajana oppimistilanteessa

Uskonnonopettajalla on haastava ja mielenkiintoinen tehtävä työskennellä ihmisten katsomusmaailmaan kuuluvien näkemysten parissa välittäen elämyksiä ja oivalluksia (Kallioniemi 1998, 145). Opettaja voi vaikuttaa suuresti siihen, miten oppilas tulee asennoitumaan uskontoon sekä siihen, millaisena ihmisenä oppilas tuntee itsensä. Kumpikaan osapuoli ei voi sulkea omaa persoonallisuuttaan pois näistä kohtaamisista, vaikka opetettaisiin tiedollista ainesta. (Niemi 1991, 40.) Haastateltava 2 on sitä mieltä, että objektiivista opettajaa ei ole olemassa, ja että opetus on esityksen sijaan vuorovaikutusta. Opettajan on hyvä muistaa, että hän luo pohjaa oppilaiden myöhemmälle uskonnon opiskelulle, joten opettajalle on haaste, että oppisisällöt vastaavat lasten kehitystasoa (Tirri & Kesola 1998, 48). Haastateltava 3 huomauttaa, että

opettajalla on suuri vapaus valita opetettavat sisällöt. Opettajan tulisi vakavasti pohdita, mitä hän voi vaatia oppilailtaan tai itseltään, koska opetus vaikuttaa tietenkin oppilaiden oppimistuloksiin (Heinonen 1993, 105). Haastateltava 2 muistuttaa, että asenteet vaikuttavat oppimiseen ja opettamiseen merkittävästi.

Siis sehän on hirveesti asennekasvatustyötä myöskii, et kyl miä nään sen tärkeenä osana, nään hirveen tärkeenä semmosena, mitä miä saan aikaan on se, että kun suurin osa noist oppilaist sanoo: "Miks uskonto on vaa yks kurssi? Miksei sit oo enempää?" Tai sit kuulee, et "Uskonto on sikakivaa!" tai jotain tommost tuolta noin niin jos uskonto on kivaa, nii sehän tekee sen, että niihin asioihinkii ehkä voi jo toisella tavalla paneutua. (haastateltava 2)

Opetuksen suunnittelu vie aikaa, eikä kaikkia tunteja ehdi suunnitella alusta loppuun, kuten myös haastateltava 3 toteaa. Haastateltava 8 kertoo kokeilevansa ajoittain erilaisia menetelmiä opetuksessaan. Haastateltava 4 kertoo toimivansa pääosin vanhan suunnitelmansa mukaan mutta hän keskustelee ajoittain toisen koulun uskonnonopettajan kanssa opetukseen liittyvistä asioista halutessaan vahvistusta omille valinnoilleen. Opettajuuden ihanne onkin Kallioniemen (1998, 150) mukaan omaa työtään tutkiva opettaja, joka haluaa jatkuvasti kehittää itseään. Tällainen reflektiivisyys estää rutinoitumista ja edistää myös oppilaiden tulosten paranemista, kun opettaja osaa luoda entistä motivoivampia oppimisympäristöjä. Oman ammattilaisuuden kehittämiseen kuuluu jatkuva itsearviointi ja keskustelut kollegojen kanssa. (Kallioniemi 1998, 150.)

Haastateltava 6 sanoo oppivansa paljon asioita oppilailtaan, jotka tuovat monesti esiin poikkeuksellisia näkökulmia. Vaikka hänellä on vankan uskontotieteellisen pohjan vuoksi paljon tietoa, voi oppilailta silti oppia paljon. Ahokallion (1998, 324) opettajalla tulee olla tiettyjä perusvälineitä ja valmiuksia pystyäkseen menestyksellisesti opettamaan oppilaitaan. Opettajan tulee tuntea opetettavan aineen sisällöt ja päivittää tietojaan sekä hänellä tulee olla kyky havainnollistaa ja konkretisoida asioita. Opettajalla tulee olla valmiuksia henkiseen liikkuvuuteen kyetäkseen käyttämään hyväkseen oppilailta saatuja virikkeitä ja ilmaisuja. Asenne on erittäin tärkeä aineessa, jossa ei ole sanottu viimeistä sanaa ja jossa ei voi julistaa oikeita vastauksia. Lisäksi opettajan tulee käyttää vaihtelevia opetustapoja aktiivisuuden säilyttämiseksi. (Ahokallio 1998, 332–334.)

Muutamit haastateltavat korostivat, että uskonnonopetus ei ole uskon siirtämistä, ja se tulee tehdä oppilaille selväksi. Tunnustuksellisuuden käsite ja siihen liittyvät asenteelliset seikat on syytä selvittää hyvin opiskeluaikana, koska käsitteestä johtuvat opettajien asenteet vaikuttavat oppiaineen pitämiseen vaikeana tai ikävänä (Tirri & Kallioniemi 1999, 65). Tunnustuksellisuus tuntuu vaikeuttavan erityisesti luokanopettajien sitoutumista uskonnonopetukseen, mikä tietenkin vaikuttaa myös oppilaiden sitoutumiseen. Koska koulun uskonnonopetus ei ole sidoksissa kirkkoon, voisi tunnustuksellisuuden sijaan puhua aineeseen sitoutumisesta. Opetuksen tavoitteena ei ole, että kaikki ajattelisivat asioista samalla tavalla. (Seppälä 1998b, 126.) Tällä hetkellä ei tosin enää puhuta tunnustuksellisesta uskonnonopetuksesta, vaan oman uskonnon opettamisesta, ja varsinaista tunnustuksellista ainesta ei enää uskontoon oppiaineena kuulu. (Perusopetuslain muutoksen vaikutukset uskonnon ja elämäntutkimuksen opetukseen ja koulun toimintaan 2003, 5.)

Opettaminen ei ole pelkästään ainekohtaista, vaan opettajan tulisi tukea yksilön kokonaisvaltaista sekä tiedollista että emotionaalista kypsymistä. Uskontoon kuuluu paljon analysoitavaa ja pohtivaa ainesta, jolloin tiedon esittelyyn perustuva opetus ei edistä laajojen tietorakenteiden muodostumista eikä oppilas motivoitu pintatiedon opiskeluun. (Kallioniemi 1998, 151.) Uskonnon aineenopettajat tosin tutkimusten mukaan arvostavat muita kuin koulutyöhön liittyviä tehtäviä selvästi vähemmän kuin perusopetusta (Kallioniemi 1997, 231–232). Aineenopettajat pitävät rooleistaan merkittävimpinä kulttuuriperinteen opettajan ja teologisen asiantuntijan roolia (Kallioniemi 1997, 233).

Suomessa on käytössä valtakunnalliset opetussuunnitelman perusteet, jotka takaavat opetuksen lähtökohtien yhteneväisyyden. Suomessa uskontoa opettaa usein oma luokanopettaja, eikä ulkopuolinen aikuinen, ja juuri oppilaantuntemus on uskonnonopettajalle tärkeää teemojen käsittelyssä. Tällöin myös integrointi muihin aineisiin on mahdollista. (Kallioniemi 1998, 153.) Kokonaisvaltainen kasvattaminen voi olla vaarassa ainelähtöisessä opetuksessa, jossa tavoitteet on pilkottu pieniksi osiksi. Tämä on mahdollista erityisesti aineenopettajajärjestelmässä, jossa opettaja saattaa korostaa vain omaa spesifiä alaansa ja sen tavoitteita, ja oppilaan subjektiksi kasvattaminen murtuu kokonaisnäkömyksen puuttuessa. (Niemi 1991, 23.) Kokonaisvaltainen kasvattaminen on haaste myös silloin, kun luokanopettaja opettaa uskontoa jollekin vieraalle ryhmälle. Haastateltavat 7 mainitsee, että tällöin opetusmenetelmi-

en täytyy olla sellaisia, jotka eivät vie kovin paljon aikaa, koska esimerkiksi ryhmätöiden valmistaminen voi viedä viikkoja.

Uskonnonopetuksen toteutukseen vaikuttavat vallitsevan tilanteen eli maailmankatsomuksen hahmottaminen sekä se, millaisiin arvoihin pyritään. Nämä arvot nousevat vallitsevasta lainsäädännöstä ja opetussuunnitelman perusteista, joiden pohjana on YK:n ihmisoikeuksien julistus. Opetuksessa ihmisoikeusetiikan tulee näkyä opettajan ja oppilaan demokraattisessa kohtaamisessa. Opettajan tulee arvostaa ihmissyyttä sekä toisissa että itsessään, ja tämä tarkoittaa, että opettaja ei saa suostua kaikenlaisen toiminnan kohteeksi. (Ahokallio 1998, 328–329.)

4.2 Oppilas oppimistilanteen tekijänä

4.2.1 Kehitystason vaikutus

Sveitsiläinen Jean Piaget on tunnettu lasten kehityksen tutkija, joka oli koulutukseltaan alun perin biologi. Piaget loi paljon käytetyn teorian lapsen kognitiivisen kehityksen eri vaiheista. (Piaget & Inhelder 1977, 7; Piaget 1988, 7-20.) Piaget'n mukaan lapsen kehityksessä on erotettavissa kuusi kehitysvaihetta, joista kolme ensimmäistä on nykyään tunnettu sensomotorisena vaiheena. Sensomotorinen vaihe muodostaa vauvaiän eli vaiheen varsinaiseen ajatteluun ja kielen kehittymiseen asti. (Piaget & Inhelder 1977, 13–14; Piaget 1988, 23, 102–104.) 2-7-vuotiaat lapset ovat esioperationaalisisessa vaiheessa, jolloin symbolifunktio ilmaantuu ja toimintaskeemat sisäistyvät esittäviksi symboleiksi. Tämä tarkoittaa esimerkiksi kielen kehitystä sekä symbolista eli mielikuvituksellista leikkiä ja jäljittelyä. Vaihe on myös intuitiivisen älykkyyden kausi, jolloin ihmisten väliset tunteet alkavat kehittyä. Lapsi on esioperationaalisisessa vaiheessa hyvin egosentrinen. Ajattelu ei ole vielä loogista ja se perustuu usein tunteisiin. Määrän pysyvyyttä ei vielä hahmoteta. (Biggs & Collis 1982, 19; Piaget & Inhelder 1977, 55–65; Piaget 1988, 23, 104–106.)

Konkreettisten operaatioiden kausi käsittää ikävuodet 7-11/12. Tällöin syntyvät ihmisten toiminnasta johtuvat moraaliset ja sosiaaliset tunteet sekä looginen ajattelu, kuten luokittelut, sarjoitukset ja vastaavuudet. Ongelmanratkaisussa kyetään aluksi ottamaan huomioon ainoastaan yksi asia. Ajattelu ei ole enää sidoksissa välittömään tilanteeseen. Vaiheen loppupuolella kyetään jo ottamaan huomioon useampia

asioita yhtä aikaa mutta ajattelu on edelleen konkreettista. (Biggs & Collis 1982, 19; Piaget 1988, 23–24, 106–107.) Piaget`n teorian viimeinen vaihe on abstraktien tai muodollisten (formaalisten) operaatioiden kausi, jolloin persoonallisuus muovautuu ja tunteet sekä ajattelu kehittyvät aikuisen tasolle. Se alkaa 11-12 vuoden iässä. Kaikki eivät saavuta tätä vaihetta. Muodollisten operaatioiden vaiheessa on mahdollista tehdä sääntöjä ja yleistyksiä sekä johtopäätöksiä annetuista olettamuksista ja väittämistä. (Biggs & Collis 1982, 19; Piaget 1988, 24, 107–108.)

Ronald Goldman (1964) on tutkinut lasten ja nuorten uskonnollista ajattelua. Hänen teoksiaan käytetään lähteenä useissa uskonnollisuutta ja uskonnonopeudesta käsittelevissä artikkeleissa. Goldmanin tutkimuksen tarkoitus on yrittää ymmärtää ajattelun malleja, joita lapsi joutuu käyttämään, kun hänelle opetetaan uskontoa koulussa, kotona tai kirkon piirissä. (Goldman, 1964, 2.) Goldmanin (1964, 34) tutkimuksessa tutkittiin tiettyjä uskonnollisia käsitteitä, jotka ovat keskeisiä uskonnollisten tarinoiden ja toimintojen ymmärtämisessä, miten ja millaisten vaiheiden kautta oppilaiden uskonnollinen ajattelu kehittyy ja mitkä tekijät voivat vaikuttaa uskonnolliseen ajatteluun. Näitä ovat erityisesti koti, lapsen ja vanhempien uskonnollinen aktiivisuus, kronologinen ikä ja älykkyys tai henkiset kyvyt. Goldman (1964, 19) käyttää tutkimuksensa taustana Piaget`n teoriaa ajattelun kehityksestä.

Tutkimustensa perusteella Goldman (1964, 62–64) hahmottelee kolme uskonnollisen ajattelun tasoa, joiden rajat eivät ole absoluuttiset yksilöllisten eroavaisuuksien ja kokemusten takia. 7/8-vuotiaaksi asti lapsen uskonnollista ajattelua kutsutaan esioperationaaliseksi intuitiiviseksi ajatteluksi, 7/8-13/14-vuotiaan lapsen ajattelu on konkreettisten operaatioiden vaiheessa ja 13/14 ikävuodesta eteenpäin ajattelua kutsutaan formaalisten, abstraktien operaatioiden ajatteluksi.

Tammisen (1991, 101) määritelmä uskonnollisesta ajattelusta on seuraava: ”Uskonnollisella ajattelulla tarkoitetaan uskontoon, kuten Jumalaan ja hänen suhteeseensa maailman kanssa kohdistuvaa ajattelua. Vaikka se ei muodollisesti eroa muusta ajattelusta psykologisena toimintona, sen kohteet antavat sille erityisen korostuksen. Sille olennaista ovat analogiat ja metaforat, jotka koskevat ihmisen suhdetta jumalalliseen/ Jumalaan ja tuonpuoleiseen.” Todellisuuteen liittyvien ajatusten takia uskonnolliseen ajatteluun liittyvät aina myös asenteet ja uskomukset. (Tammisen 1991, 101.)

Persoonallisen elämäkatsomuksen muotoutuminen on prosessi, jota yksilö käy läpi koko elämänsä, ja varsinkin teini-iässä muutos on jatkuvaa. Elämäkatsomus muotoutuu sosialisointiprosessin edetessä. Elämäkatsomusperspektiivi eli perspektiivi, josta käsin ihminen tulkitsee ja arvottaa maailmaa, määrää pitkälti persoonallisen elämäkatsomuksen sävyn ja suunnan. Frangènin (2000, 246) tutkimuksessa se on nähty uskonnollisena dimensiona. Sen mukaan elämäkatsomusperspektiivi voi olla uskonnollinen, agnostinen, ateistinen tai määrittelemätön, koska monet lapset eivät ole muodostaneet kantaansa. Elämäkatsomusperspektiivi kehittyy jatkuvasti. Aluksi se on usein uskonnollinen mutta se kehittyy monien kohdalla yläasteen aikana agnostiseen tai ateistiseen suuntaan. (Frangèn 2000, 246.)

Kielen kehitys heijastaa ajattelun kehitystä, joka kehittyy konkreetista abstraktiseen. 4-7-vuotias lapsi kykenee muodostamaan jonkinlaisia käsitteitä ja luokkia usein epäolennaistenkin asioiden havaitsemisen perusteella. Lapsi ajattelee tässä iässä vain yhdestä näkökulmasta eikä pysty vielä korjaamaan virheellisiä käsityksiään. Mennessään kouluun lapsi kohtaa aikuisten kielen maailman. Hän on edelleen sidottu havaintoihin mutta pystyy jo palaamaan ajattelussaan taaksepäin. Päättely ei kuitenkaan vielä tapahdu puhtaasti verbaalisella tasolla, ja ajattelua rajoittaa lapsen minäkeskeisyys. Noin 12 vuoden iässä lapsi alkaa ajatella abstraktisti, jolloin voidaan käsitellä myös hypoteeseja sekä yleisiä lakeja. Yhdessä ajattelun kanssa kehittyy myös lapsen kyky ymmärtää erilaisia lauserakenteita. (Seppälä 1998c, 139–140.)

Lapsi hankkii ympäristöstään tietoa havainnoimalla ja tekemällä havainnoistaan yleistyksiä. Havaintojen myötä ihminen oppii huomaamaan kohteen samantyyppisuuden ja peräkkäisyyden ilman erityisiä ponnisteluja. Mielikuvien luominen on sen sijaan tietoisempaa toimintaa ja se on edellytys symbolifunktion kehittymiselle. Symbolifunktion kehittyminen tarkoittaa, että hahmo, jota ei juuri nyt näe voi silti olla olemassa ja siitä voi esimerkiksi piirtää kuvan. Symbolifunktio on edellytys kielen kuvien, kuten symbolien tai metaforien oivaltamiselle. (Ylönen & Luumi 2002, 16.)

Ymmärtääkseen monimutkaisia uskomusjärjestelmiä ja niiden teologiaa lasten täytyy käydä läpi käsitteellisiä muutoksia (Pneumatikos 2002, 109). Uskonnolliset käsitykset perustuvat organisoituihin havaintoihin ja kokemuksiin uskonnollisista kohteista (Tamminen 1991, 101). Hyvin varhaisesta iästä alkaen lapsi kehittää uskonnollisia käsityksiään ja teologiaansa, jotka muuttuvat jatkuvasti ja tämä tut-

kiskelu edeltää aikuisen uskonnollista ajattelua (Goldman 1964, 5). Uskonnolliset käsitteet riippuvat yleisestä kokemuksesta, sanallisista assosiaatioista ja tulkinnoista. Esimerkiksi kun Jumalasta puhutaan Isänä, lapsen omat kokemukset isästään ratkaisevat, miten hän ymmärtää vertauksen Jumalasta isänä. (Goldman 1964, 15.) Vaihtelua käsityksissä aiheuttavat kotitausta ja välitön ympäristö mutta myös tutkimuksissa käytetyt metodit vaikuttavat tuloksiin. Joitakin eroja selittävät kotimaa sekä kirkkokunta. Esimerkiksi Pohjoismaiden luterilaiset ajattelevat joistakin asioista eri tavoin kuin vaikkapa Italian katoliset. (Tamminen, Vianello, Jaspard & Ratcliff 1988, 78.)

Uskonnollisessa ajattelussa selitetään ja tulkitaan elämää uskonnollisessa viitekehyksessä. Uskonnolliseen ajatteluun kuuluu todellisuuden kokemus mutta se on luonteeltaan sekundaarista, koska Jumalasta puhuttaessa joudutaan turvautumaan toisiin käsitteisiin. Siksi uskonnollinen kieli rakentuu analogioista, metaforista ja vertauksista, kuten Psalmin 23 aloitus: Herra on minun paimeneni. Tässä tulee huomata, että nykyajan lapsen kokemus lampaista ja paimenista on merkittävästi erilainen kuin Raamatun aikana, joten uskonnollinen ajattelu on riippuvainen alkuperäisistä kokemuksista, joihin vertaus perustuu. (Juntunen 1998, 237–238; Seppälä 1998c, 140–141; Tamminen & Vesa 1982, 76–77.) Uskonnonopetus on eräänlaista kielen opetusta, ja eräänä tehtävänä on erilaisten käsitteiden opettaminen. Tämä liittyy myös osittain opilliseen ainekseen. Oppilaille täytyy esimerkiksi selvittää, mitä tarkoittaa kirkko. Ei ole olemassa esimerkiksi islamilaista kirkkoa. (Juntunen 1998, 238.)

Uskonnollisessa kielessä on verbalismin vaara eli vaikka oppilaat oppivat helposti uskonnollisia sanoja, niihin ei sisälly mitään merkityksiä. Tästä on esimerkiksi virsien laulaminen monia vuosia väärin, kun niiden sanoja ei ole ymmärretty. (Karvinen 1998a, 242; Seppälä 1998c, 138; Tamminen & Vesa 1982, 79.) Sanoihin liittyy sekä denotatiivisia eli osoittavia merkityksiä että konnotatiivisia eli liittyviä merkityksiä. Denotatiivinen merkitys tarkoittaa sanakirjasta löytyvää merkitystä ja konnotatiiviseen merkitykseen liittyy tunne. Uskonnollinen kieli on usein konnotatiivista, ja siihen liittyy opittuja merkityksiä. Verbalismin ehkäisemiseksi opetuksessa kannattaa kokemuksen käydä selityksen edellä. Opettajan on myös ekspertin asemassaan varottava sanoja, joita oppilaat eivät ymmärrä. (Seppälä 1998c, 143–144.)

Haastateltava 1 kertoo, että varsinkin nykyään lasten on vaikea ymmärtää esimerkiksi auttamisen merkitystä, ja sitä pitää perustella usein. Uskonnollista sano-

maa lasten opetuksessa vaikeuttavat oppilaiden vähäiset kokemukset ihmissuhteissa koetuista tunteista, kuten rakkaudesta, jakamisesta, pahuudesta tai pettymyksistä (Juntunen 1998, 238; Seppälä 1998c, 141). Lisäksi ongelmia tuottavat kehittymätön ajan- ja paikantaju. Myös kulttuurinen etäisyys Raamattuun on melko suuri, ja tämän vuoksi uskonnosta voi tulla irrallinen alue lapsen elämässä. Lisäksi lapsi ajattelee hyvin konkreettisesti. Siksi monet tutkijat siirtäisivät Raamatun opettamisen alkamaan vasta abstraktisen ajattelun kehitysvaiheeseen (Goldman 1965, 154; Seppälä 1998c, 142). Jotta uskonto ei eriytyisi muusta elämästä, olisi uskonnollisen ja rationaalisen ajattelun välille saatava yhteys. (Seppälä 1998c, 142–143; Tamminen & Vesa 1982, 78–79.) Haastateltavat 1 ja 7 kertovat kokemuksistaan siitä, että lapset eivät hahmota Raamatun tapahtumien ajallista etäisyyttä, vaan kummaltakin on kysytty, elivätkö he Jeesuksen aikana.

Uskontoon liittyvät käsitteet ovat usein hyvin abstrakteja, kuten usko, pelastus tai toivo. Toisaalta monet ilmaisut ovat konkreettisia, kuten ”Herran enkeli astui alas taivaasta”. Tällaiset aiheuttavat sekaannusta varsinkin suomen kielessä, jossa sanalla taivas on sekä konkreettinen että hengellinen merkitys. Esimerkiksi englannin kielessä sanalle taivas on olemassa kaksi eri sanaa: "heaven" ja "sky". Usein lapset sijoittavatkin uskonnollisen taivaan pilvien päälle tai avaruuteen, mikä perustuu myös vanhaan konkreettiin maailmankuvaan. Vertauskuvalliseen luonteeseen tulee kiinnittää riittävästi huomiota opetuksessa. (Tamminen & Vesa 1982, 77–78.) Raamatun kieliasu voi olla myös vaikeaa ja onkin mahdollista käyttää sanastoltaan yksinkertaistettuja versioita. Toki viralliseenkin Raamattuun tulee tutustua. (Tamminen & Vesa 1982, 78–79.)

Haastateltava 2 tuo esiin raamattuopetuksen yksipuolisuuden luokilla 1-6, minkä johdosta oppilaat ovat 7. luokalle siirtyessään jo kyllästyneet Raamatun käsitelyyn. Toisaalta hän pohtii, että Raamatunkin sisältämää raadollisuutta ei voi tuoda esiin kovin pienten lasten opetuksessa. Tamminen ja Vesa (1982, 75) mukaan peruskoulussa varsinkin alimmilla luokilla opetus tulee liittää konkreettisiin asioihin ymmärtämisen varmistamiseksi. Kuitenkin oppilaat oppivat asioita myös intuitiivisesti. Käsitteet saatetaan tajuta eri ikäkausina eri tavoin, ja onkin mahdotonta sanoa, milloin lapsi hahmottaa asian oikein. (Tamminen & Vesa 1982, 75–76.)

Haastateltavat toivat esiin sen, että nykyajan lapset ovat hyvin innokkaita keskustelemaan, "jos antaa niille vaa niinku mahdollisuuden aukasta suunsa" (haas-

tateltava 2). Haastateltava 3 sanoo jopa, että joskus on kiusallistakin kuunnella oppilaiden avoimia kertomuksia. Samaa pohtii haastateltava 4, joka yrittää korostaa, että tunneilla ei ole pakko puhua mutta siellä saa kertoa omista asioistaan, jos haluaa. Usein oppilaat innostuvat puhumaan, kun joku rohkeampi aloittaa. Haastateltava 4:n mielestä 9. luokkalaiset ovat usein jo todella taitavia ja muut huomioon ottavia keskustelijoita. Haastateltavat 5 ja 8 tuovat myös esiin, että lapset ilmaisevat kiinnostuksensa hyvin avoimesti. Poikkeuksena haastateltava 7 kertoo, että 10-12-vuotiaista oppilaista on passiivisuuden takia vaikeaa nähdä suhtautumista uskontoa kohtaan.

4.2.2 Oppilaiden taustan vaikutus

Opettaja ei voi vaikuttaa oppilaiden aikaisempiin kokemuksiin, joten hänen lähtökohtanaan on vallitseva tilanne. Osalla oppilaista on huono itsetunto, ja vaikka opettaja ei voi toimia terapeuttina, hänellä tulisi olla empaattinen ja ymmärtävä asenne oppilaita kohtaan. Opettajan tulisi yrittää nähdä opetusryhmän ja yksilöiden vaatimukset, mikä edellyttää opettajalta joustavuutta ja erilaisuuden hyväksymistä. Uskonnonopetuksen tavoitteisiin voi päästä hyvin erilaisilla menetelmillä. (Niemi 1991, 40–43.) Opettajan tulisi jatkuvasti arvioida, miten oppilaat pystyvät liittämään tietoja aikaisempiin tietoihinsa ja siten tuntea asiat ymmärrettäviksi ja merkityksellisiksi. Tässä tulee ottaa huomioon oppilaiden erilaiset lähtökohdat riippuen edeltävästä uskontokasvatuksesta. (Niemi 1991, 58.)

Haastateltava 5 arvioi, että monien oppilaiden kielteinen asenne uskontoa kohtaan voi olla peräisin jo kotoa. Lisäksi, kuten haastateltava 1 tuo esiin, ovat monet lapset erittäin vieraantuneita uskonnollisesta perinteestä. Kodin ja vanhempien uskonnollisuudella sekä asenteilla uskontoa kohtaan ja lasten uskonnollisella kehityksellä on varsin selvä yhteys. Haastateltavat 2 ja 6 tuovat esiin myös opettajan suhtautumisen vaikutuksen. Heidän kritiikkinsä kohdistuu luokanopettajiin, jotka eivät heidän mielestään usein ole erityisen kiinnostuneita uskonnonopetuksesta. Haastateltava 2 kertoi myös haaveestaan päästä pitämään luokanopettajille koulutusta uskonnonopetuksen erilaisista mahdollisuuksista ja toteutustavoista.

Voimakkainta kiinnostuksen yhteys kotitaustaan on nuoremmilla oppilailta mutta poikkeuksiakin on. Jotkut lapset, jotka eivät ole kotona keskustelleet uskonnollisista asioista voivat olla niistä hyvin kiinnostuneita koulussa luultavasti niiden uu-

tuuden vuoksi. Voimakas vaikutus on oppilaiden omien arvioiden mukaan myös kavereilla sekä opetuksella. Myöhemmin suureksi vaikuttajaksi koetaan rippikoulu. (Goldman 1964, 209–211; Tamminen & Vesa 1982, 94.)

Haastateltava 7 esittää, että oppilaan kiinnostus uskontoa kohtaan riippuu pitkälti oppilaan harrastuneisuudesta eli käytännössä siitä, millaisen uskonnollisen kasvatuksen hän on saanut. Samassa opetusryhmässä saattaa olla hyvin erilaisista taustoista tulevia oppilaita, kuten haastateltavien 3 ja 7 kouluissa, joissa evankelis-luterilaisen uskonnon opetukseen on osallistunut esimerkiksi ortodokseja tai helluntaiseurakunnan jäseniä. Haastateltava 1 kertoo huomanneensa, että erityisopetuksessa olevilla oppilailla on usein monista asioista jopa väärää tietoa, "mututietoa", joka on tärkeää korjata.

4.2.3 Asenne uskonnonopetusta kohtaan

Asenne uskontoa kohtaan vaihtelee suuresti. Se koetaan myös erittäin yksityisenä asiana, joten vaikka uskonto kiinnostaisikin, sitä ei välttämättä haluta sanoa ääneen. Myös opettajalle uskonto voi olla arka asia. (Niemi 1991, 40.) Kukaan ei voi antaa toiselle uskontoa, luoda uskomuksia tai muuttaa käyttäytymistä jonkun puolesta. Valmiiden uskomusten ja mallien syöttäminen lapsille saa heidät jättämään ne huomiotta ja uskontoon aletaan suhtautua passiivisesti. (Goldman 1965, 11.) Haastateltava 2 kertoo saaneensa monet oppilaansa kiinnostumaan uskonnosta luomalla ilmapiirin, jossa asioista voi puhua ja niistä voi olla eri mieltä. Kaikkia ei hänen mukaansa voi saada kiinnostumaan esimerkiksi voimakkaiden ennakkoluulojen takia.

Monet haastateltavat kertovat, että oppilaille saa joskus uskotella kauan, että uskon synnyttäminen ei ole uskonnonopetuksen tavoite, vaan he saavat uskoa niin kuin haluavat. Haastateltava 6 kertoo, että 7. luokkalaiset suhtautuvat joskus kielteisesti uskontoa kohtaan, ja monista huomaa, kuinka aikaisempi opettaja on suhtautunut uskontoon oppiaineena. Usein ensimmäisellä kurssilla täytyy keskustella uskonnonopetuksen mielekkyydestä mutta kun asiasta puhutaan, sitä täytyy harvoin ottaa uudestaan esille. Haastateltava 6 ottaa tunnilla esiin asioista erilaisia näkökulmia korostaakseen sitä, että aina ei ole ainoastaan yhtä oikeaa ajattelutapaa. Tamminen ja Vesa (1982, 163) muistuttavat, että kristillinen usko on omaa henkilökohtaista katso-
musta, jota ei sovi tuputtaa. Oppilaat ovat herkkiä sille, miten heitä kohdellaan, ja on-

nistuneen opetuksen edellytyksiä on hyväksyvä, turvallinen ja avoin ilmapiiri. Vuorovaikutus perustuu vapauteen eli manipulointi ei opetukseen sovi eikä se toimi. (Tamminen & Vesa 1982, 163.)

Uskonnollisuuden kehittyminen on prosessi, jolla on monia eri puolia ja tasoja, jotka eivät välttämättä kehity samassa tahdissa. Asenteet muuttuvat selvästi negatiivisemmiksi murrosiässä ja nuoruudessa. (Tamminen 1991, 309.) Omassa tutkimuksessani tutkimushenkilöt eivät tuoneet esiin eroja tyttöjen ja poikien suhtautumisessa uskontoon. Tytöt ovat Tamminsen (1991, 307) tutkimuksessa kaikilla osa-alueilla uskonnollisempia ja uskontoon sitoutuneempia kuin pojat. Tämä näkyy myös uskonnollisessa ajattelussa, koska tyttöjen ajattelu on abstraktimpaa kuin poikien, ja he ymmärtävät tämän vuoksi käsitteitä paremmin kuin pojat. Tyttöjen kehitys on poikia edellä vielä peruskoulussa vaikuttaen asenteisiin mutta se tasoittuu puberteetin jälkeen. Osittain erot liittyvät yleisiin psykologisiin eroihin tyttöjen ja poikien välillä ja osittain opittuihin rooleihin ja kasvatukseen. (Tamminen 1991, 308.) Vaikka uskonnonopetuksen asemasta käydään keskustelua ja kiinnostus oppiainetta kohtaan tuntuu laskevan voimakkaasti etenkin 5. luokan jälkeen, merkittävä osa oppilaista pitää uskontoa tarpeellisena. Kritiikki kohdistuukin enemmän sisältöön ja toteutukseen kuin oppiaineeseen sinänsä. (Pirinen 1983, 13–14.)

Kiinnostuksen lasku liittyy esimerkiksi myöhäislapsuudessa kiinnostuksen suuntautumiseen kohti ulkomaailmaa, oppiaineeseen vaikeutumiseen sekä työtapojen yksipuolisuuteen. Opetus tuntuu monien mielestä itselle etäiseltä, ja se olisi liitettävä paremmin oppilaiden kokemusmaailmaan. Opetukseen kohdistuu myös tiettyjä negatiivisia ennakoasenteita, joihin vaikuttavat esimerkiksi kaveripiirin sekä kotien tapa puhua uskonnosta. Opettajalla on tietenkin suuri vaikutus motivaatioon, ja opettajan innostus voi herättää oppilaissa motivaation uskonnon opiskeluun. (Tamminen & Vesa 1982, 61–63.) Haastateltava 7 kertoo, että mikäli vahvassa sosiaalisessa asemassa oleva oppilas ilmaisee kielteisen asenteensa uskontoa kohtaan, se tarttuu helposti muihin luokan oppilaisiin. Haastateltava 7 on myös huomannut, että kiinnostusta voi herättää käyttämällä erilaisia opetusmenetelmiä, kuten internetiä tiedon etsimiseen. Tällöin työtapo motivoi, vaikka aihe ei olisikaan oppilaan mielestä kiinnostava.

Pojat viihtyvät koulussa merkittävästi tyttöjä huonommin ja heillä on helpompi itsetunto kuin tytöillä (Frangèn 2000, 262). Ongelmaan ei ole yksiselitteisiä ratkaisuja mutta nuorta ei saa jättää ongelmiensa kanssa yksin, vaan kodin, koulun ja

kirkon tulisi Frangènin (2000, 263) mielestä taistella yhdessä syrjäytymistä vastaan. Jokaisella nuorella tulisi olla turvallinen aikuinen, jonka kanssa keskustella mieltä askarruttavista aiheista. Eriarvoisuuden lisääntyminen koskee sekä lapsia että nuoria ja sen ehkäisyyn tarvitaan koko yhteiskunnan tukea. Koululaitos ei pysty vaatimaan kasvatustehtävään yksin. (Frangèn 263–264.) Haastateltava 4 korostaa opetuksessaan, että oppilaiden täytyy säilyttää hyvät välit vanhempiinsa tai ainakin kaikilla täytyy olla joku aikuinen, jolle voi kertoa kaikista asioistaan.

Motivaatioon vaikuttavat monet tekijät, joista tietyt orgaaniset motiivit, kuten nälkä, jano tai väsymys vaikuttavat motivaatioon lähinnä negatiiviseen suuntaan. Uskonnonopetuksen täytyy olla tiedollisesti haastavaa mutta kuitenkin ymmärrettävää, konkreettista ja havainnollista. Kun oppilaiden oma kokemusmaailma otetaan huomioon, opetukseen liittyvät myös tunneperäiset motiivit. Samalla toteutuvat kontekstuaalisuus ja ajankohtaisuus. Olennaista on, että opetus koetaan itselle ja omalle elämälle merkittäväksi. Sosiaaliin motiiveihin kuuluvat esimerkiksi suoritusmotiivit sekä kontaktimotiivit, ja näiden kohdalla tärkeitä ovat oppimisesta saatava palaute, toimiminen yhdessä muiden kanssa sekä luokan oppimisilmpiiri. Toimintamotiivien kannalta on tärkeää, että oppilaat asettavat oppimisen tavoitteet omiksi tavoitteikseen. Tähän voi vaikuttaa sillä, että oppilaat osallistuvat opetuksen suunnitteluun ja työtapoja vaihdellaan riittävästi. (Tamminen & Vesa 1982, 64–65.)

Yleisen käsityksen ja osin kirjallisuudenkin perusteella saa helposti sellaisen kuvan, että oppilaat suhtautuvat uskuntoon erittäin negatiivisesti. Silti haastateltavat kertoivat, että yleisesti oppilaat suhtautuvat uskuntoon myönteisesti tai neutraalisti, ja vain pieni osa ilmaisee selkeästi kielteisen asenteensa oppiainetta kohtaan. Haastateltava 3 kertoo, että oppilaat pitävät arkipäiväisten asioiden käsittelystä ja pohituksesta. Haastateltavat 2 ja 4 kertovat, että myönteiseen suhtautumiseen vaikuttaa myös se, että uskonnossa pysyy hyvin mukana. Haastateltava 5 mainitsee tekemällä oppimisen saavan oppilaat kiinnostumaan. Haastateltava 8 kertoo oppilaiden pitävän uskonnosta niin paljon, että joku on jopa toivonut perjantain viimeisen uskonnontunnin jatkamista kolmeen asti!

5 KOKEMUKSIA USKONNONOPETUKSESTA

5.1 Mahdollisuuksia ja onnistumisia

Useat haastateltavista toivat ilmi, että oppilaat keskustelevat mielellään ja he saattavat joskus kertoa hyvin avoimesti vaikeistakin asioista koko luokalle. Pöysti (2001, 240) muistuttaa, että koulukasvatuksen voimakkaan tiedollisen oppiaineuksen rinnalla uskonnolla on tietojen opettamisen lisäksi mahdollisuus tarjota turvallinen ilmapiiri elämän tärkeimpien kysymysten esittämistä varten. Oleellista tässä on lasten tarpeiden kuunteleminen ja huomioiminen oppimismotivaation syntymisen ja säilymisen kannalta. Perusturvallisuuden ja hyväksytyksi tulemisen kokemus auttaa kohtaamaan myös vastoinkäymisiä ja epäonnistumisia. (Pöysti 2001, 240–241.)

Suuret kysymykset elämän alusta ja lopusta kuuluvat kehitykseen kouluikässä. Ne vaikuttavat maailmankuvan rakentumiseen, kokonaisuuksien hahmottamiseen ja tapahtumien syiden pohtimiseen. Lasten kysymyksiin ei pidä kiirehtiä vastamaan, vaan miettiä tarkkaan, mitä lapsi oikein haluaa tietää. Tiedon lisäksi välitämme lapsille arvoja ja asenteita, joten myös puhetapa, kuten äänen sävy ja lämpö vaikuttavat vastauksiimme. (Åkesson 1989, 16.)

Puberteetti-ikässä kokemus maailmasta alkaa ulottua perheen ulkopuolelle. Uskon tehtävänä on muodostaa synteesejä lapsen kokemista monimuotoisista arvoista ja tiedosta, ja yksilö on virittynyt voimakkaasti muiden ihmisten odotuksille ja arvioinneille kykenemättä arvioimaan vielä omia arvojaan tai uskomuksiaan. Tässä vaiheessa ihmisellä on kyky hahmotella myyttiä oman identiteetin ja uskon tulevaisuudesta. Kyky käyttää formaaleja operaatioita mahdollistaa irtautumisen yksittäisistä kertomuksista ja auttaa näkemään kokonaiskäsityksen. Ihminen myös alkaa läheisten ihmissuhteiden kautta tajuta muiden ihmisten sisäistä elämää. (Moseley & Brockenbrough 1988, 108; Oikarinen 1993, 80–83.)

5.1.1 Innostavia aiheita

Haastateltava 1 on huomannut, että oppilaita kiinnostaa kaikki vieras ja tuntematon, kuten esimerkiksi vieraat uskonnot ja niiden ominaispiirteet. Haastateltava 5 kertoo

oppilaiden kuuntelevan mielellään jopa luentomaista opetusta tästä aiheesta. Haastateltava 2 mainitsee, että häneltä toivotaan usein oppituntia esimerkiksi saatananpaltovonnasta tai uusnoituudesta. Seppälä (1998b, 128) mainitsee, että oman elämäntutkimuksen rakentamiseen kuuluu myös toisten maailmankatsomusten tunteminen. Kun omaa ja muiden perinnettä tarkastellaan kriittisesti, myös ymmärrys omaa uskontoa kohtaan lisääntyy. Kriittisyys on paikallaan, koska se suojaa uskonnon negatiivisilta vaikutuksilta, kuten itselleen vaarallisilta liikkeiltä. (Seppälä 1998b, 128.)

Monet haastateltavista kertoivat, että yleensä oppilaita kiinnostavat eettiset tai arkielämän ilmiöihin liittyvät keskustelut. Joskus aiheet voivat olla jopa opettajalle vaikeita mutta monilla oppilailla on tarve saada puhua kipeistä asioista. Tällaisia aiheita kutsutaan Tammisen (1975, 30) mukaan joskus elämäntutkimukseksi. Vaikka raja eettisen ja uskonnollisen tai elämäntutkimuksellisen ongelman välillä on epäselvä ja oppilaiden ongelmat saattavat olla jokseenkin tiedollisia, arkielämään liittyviä, Tamminen (1975, 30–31) määrittelee elämäntutkimukseksi sellaiset kysymykset, jotka oppilaat kokevat oman elämänsä kannalta merkityksellisiksi ja joita he pohtivat. Ne voivat liittyä esimerkiksi omaan elämään, suhteeseen lähiympäristön tai laajemmin vaikka koko maailman kanssa. Haastateltava 4 kertoo keskustelutilanteista:

Eiku ne kertoo koko luakalle, et ne haluaa, et kaikki kuulee, että on siäl yks kertonu... tyttö kerto viime vuan just alkoholisti-isäst ja yks kerto oman veljen, pikkuveljen kualemast ja tota... Avioeroist ne osaa hyvin, miten ne kokee perheet eri taval ja miten toiset, ku sanoo, että ei ikinä vois kuvitellakaa, joku sanoo, et se oli helpotus ja ne on niinku ollu kipeit asioit. (haastateltava 4)

Haastateltava 2 kertoo pitävänsä oppilaiden esittämistä kiperistä kysymyksistä, ja hän kertoo tuntevansa onnistuneensa opetuksessa, kun joku "epäilevä otus" innostuu kyselemään. Eräs oppilaan esittämä ongelma oli, että "jos Jumala on kaikkivaltias ja Jumala on luonu enkelit, --- joilla ei oo omaa tahtoo ja sitte jos sanotaa, että Saatana on langennut enkeli niin miten se on mahdollista? Sehä osottaa, et Jumala ei oo kaikkivaltias". Yleisin uskontokriittinen kysymys onkin lasten kohdalla se, miksi Jumala sallii pahan (Frangèn 2000, 253).

Hieman yllättäen jopa haastateltava 2:lle itselleen oppilaat ovat pitäneet paljon kirkkohistoriasta ja sen värikkäistä tapahtumista. Luokkien 7-9 tavoitteita kirkkohistoriassa ja kirkkotiedossa ovat kristikunnan nykytilan ja historian tunteminen,

luterilaisen, katolisen ja ortodoksisen kirkon kuvaileminen, eri kirkkojen rituaalien ja toimitusten tunteminen, Suomen luterilaisen kirkon ja oman seurakunnan toiminnan tunteminen ja tieto siitä, mihin itse kuuluu ja muiden arvostaminen. (Karvinen 1998a, 248–249.) Kirkon historia on ilmeisesti melkoisen uskomaton, koska oppilaat ovat jopa kuvitelleet opettajan keksineen kertomiaan historian tapahtumia.

Haastateltavat 5 ja 7 pitävät Jeesuksen elämänvaiheita oppilaille mieluisina aiheina, koska ne tarjoavat runsaasti mahdollisuuksia elämyksellisyyden käyttämiseen opetuksessa. Näihin liittyen kiinnostaviksi aiheiksi koetaan suuret kirkkovuoden juhlat, kuten joulu ja pääsiäinen. Lisäksi haastateltava 3 pitää onnistuneena kokonaisuutena itse suunnittelemaansa jaksoa kristillisen lähimmäisenrakkauden toteuttajista. Haastateltava 6 toi esiin opettajan oman kiinnostuksen merkityksen, koska hän huomasi oppilaiden innostuvan helposti aiheista, jotka ovat hänelle itselleen tärkeitä. Näitä ovat esimerkiksi ortodoksikirkko ja luostarilaitos, joista haastateltavalla on itsellään omakohtaista kokemusta. Oppilaat ovat kiinnostuneita kuulemaan aitoja kertomuksia.

5.1.2 Kokemuksia onnistumisesta uskonnonopetuksessa

Useimpien haastateltavien oli vaikea muistaa tiettyjä onnistumisen tai epäonnistumisen kokemuksia, vaikka jo haastattelupyynnössä oli mainittu, että olen kiinnostunut konkreettisista kokemuksista. Monille alkoi tapahtumia tulla mieleen esimerkiksi oppilaita kiinnostavien aiheiden kautta tai vasta haastattelun loppupuolella. Lähes kaikki onnistuneet kokemukset liittyivät keskustelutilanteisiin. Haastateltava 1 muisti, että hänellä on paljon hyviä muistoja ja hauskojakin kokemuksia uskonnonopetuksesta mutta ne eivät juuri tässä tilanteessa tulleet heti mieleen. Hän piti hyvänä asiana sitä, että vieraat uskonnot kiinnostavat oppilaita merkittävästi, koska tiedon karttuminen on keino ehkäistä rasismia leviämistä.

Peruskoulun uskonnonopetus antaa mahdollisuuden moniarvoisuuden kohtaamiseen ja erilaisten näkemysten arvostamisen kehittymiseen. Tällöin kaikki kysymykset ja mielipiteet ovat sallittuja. Omien näkemysten suhteuttaminen muihin toimii konstruktivismin periaatteiden mukaan. Oleellisempaa kuin muihin kulttuureihin tutustuminen tiettyinä oppeina on tutustuminen erilaisiin ihmisiin ja siihen, mitä uskonto heille merkitsee. (Ahokallio 1998, 330–331; Niemi 1991, 60; Ratcliff 1988,

260.) Haastateltava 1 kertookin tuovansa mielellään luokkaan vierailijoita, jolloin oppilaat näkevät muiden uskontojen edustajien olevan aivan tavallisia ihmisiä.

Haastateltava 1 pitää opetuksen onnistumisen kannalta tärkeänä opettajan huumorintajua sekä yllätyksellisyyttä. Myös eläytyminen auttaa kiinnostumaan asioista ja kuuntelemaan tarkkaavaisesti.

Ja kerran yks kysy sitte ku puhuttii näistä... No mä oon ollu Israelissa vuoden, että --- tietyst mul on niistä paikoista kuva mut se kysy, et "Elit siä muuten sillon?" Se oli tokaluokkalainen. "Olit sie elossa sillon?" Ku puhuttii justiin näist Jeesuksen ihmeteioista. Miä sanoin, että no en ollu vielä sillon elossa! Mut et siinä tuli tää lapsen semmonen, et se niinko eläyty siihen nii ja ajatteli, et ton on täytyny olla siellä, että ei se muuten voi tietää näitä asioita noin tarkasti. (haastateltava 1)

Haastateltava 7 on myös huomannut elämyksellisyyden saavan oppilaat kiinnostumaan. He ovat käsitelleet oppilaiden kanssa esimerkiksi Vanhan testamentin tapahtumia pohtimalla, mitä erämaavaelluksella pitäisi olla mukana. Opetuksessa voi ottaa lähtökohdaksi yksilöhistoriallisen näkökulman, jota on käytetty esimerkiksi kirkkohistoriassa tietoisuuden lisäämiseksi tavallisten ihmisten kokemus- ja elämysmaailmasta. Näkökulma luo edellytyksiä oppilaiden yksilöllisen tietoisuuden avaamiseksi ja lisäämiseksi sekä tarjoaa selviytymismalleja tulevaisuuden muutosten keskellä. (Kallioniemi 1995, 117.) Elämyksellisyyttä käytetään myös haastateltava 7:n koulussa joka vuosi toteutettavassa pääsiäisvaelluksessa. Työläydestä huolimatta perinne on koko koululle tärkeä ja sen tekemistä odotetaan innolla.

Haastateltava 2 on toteuttanut elämyksellisyyttä opetuksessa esimerkiksi vieraiden uskontojen yhteydessä valmistamalla oppilaiden kanssa origameja, tanssimalla pyhiä tansseja, toteuttamalla hiljaisuuden huoneen sekä valmistamalla lauluja Lutherista johonkin tuttuun melodiaan. Hän kertoo, että hyviä kokemuksia on paljon, koska hän itse pitää niin paljon uskonnon opettamisesta. Tämän ovat maininneet syyksi opetuksen onnistumiseen myös haastateltavat 1 ja 8. Haastateltava 2 mainitsee tuntevansa onnistuneensa myös silloin, kun oppilaat itse pohtivat, keskusteleivat ja oivaltavat jonkun asian. Moraaliarvioinnin kehittymisessä paras metodi on keskustelu, jonka pohjana voi olla asiatietoa aiheesta sekä ihmisten omia kokemuksia. Moraaliset ongelmatilanteet eli dilemmat sekä kertomukset – myös raamatunkertomukset - ovat

myös toimivaa aineistoa herättämään keskustelua. (Holma 1998, 222–223; Tamm 1988, 115; Ylönen & Luumi 2002, 70.)

Haastateltava 4 on huomannut, että yhteisillä avoimilla keskusteluilla on myönteinen vaikutus koko luokan ilmapiiriin ja ne kasvattavat oppilaita näkemään toisensa erilaisina mutta arvokkaina ihmisinä.

Jotenki miä aina koen, et jos joku siäl uskaltaa alkaa kertoo jotaa ja muut kaverit niinku on sellaisii empaattisii ja sympaattisii ja osanottavii ja ne niinku sitte osaa kysellä ja... Et se on minust aina sellain hyvä, että ne niinku huomaa sen toisen ihmisen ja sen ehkä, että sil on voinu olla ihan kauheeta, et ne osaa aistii senkii. Tai sitte, et miten se on selvinny tost ja se on kuitenkin noin normaali. (haastateltava 4)

Haastateltava 5 kokee opetuksen onnistuvan silloin, kun opetettava kappale antaa mahdollisuuden elämyksellisyyteen ja draamaan. Leikissä ja näytelmissä otetaan aina jonkin toisen näkökulma asiaan ja roolit voivat olla hyvin yksinkertaisia (Ratcliff 1988, 248). Draaman käyttö ei siis tarkoita välttämättä käsikirjoitettuja, viimeisteltyjä näytelmiä. Haastateltava 5 muisti hyvänä kokemuksena erityisesti viimeisessä opetusharjoittelussaan pitämänsä uskonnon tunnin. Aiheena oli kirkkorakennukset Suomessa, ja haastateltava käytti monia erilaisia opetusmenetelmiä. Oppilaat kiinnostuivat aiheesta ja kokemus tuntui hyvältä myös ylistävän palautteen ansiosta.

No ensinnäkii oli tietyst hyvä onni, et se oli hyvä ryhmä siinä nii. --- Päättöharjoittelushan nyt kaikki keinot on sallittuja nii sitte siin oli kiva, ku oli pimeetä, dioja kateltii ja oltii ringissä ja keskusteltii ja oli siin muutakii mut emmä enää muista sitte mutta tämmösiä jäi mielee. Se tunnelma jäi mielee siinä. Pieni ryhmä ja hämärää ja... kynttilät palaa. Ne oli mukana, ne nautti tunnelmasta ja ku se oli viel pieni ryhmä, nii lapset tykkää lopujen lopult aika paljo rauhallisuudesta, ni se oli semmonen rauhallinen tunti sitte. (haastateltava 5)

Haastateltava 6 on kokenut onnistumisia keskustelutilanteissa sekä aiheiden kohdalla, jotka kiinnostavat erityisesti häntä itseään. Hän on kokenut onnistuneensa myös silloin, kun oppiminen on molemminpuolista eli myös opettaja voi oppia paljon uusia asioita uskonnon tunneilla. Nuoret ajattelevat asioita usein poikkeuksellisista ja tuoreista näkökulmista sekä tuovat keskusteluun nuorisokulttuuriin kuluvia ajatuksia. Usein keskustellaan esimerkiksi tietokonepeleistä tai nuorten seuraamista ohjelmista. Haastateltava 6 on kokenut tunnin onnistuneen silloin, kun nuoret poh-

tivat asioita keskenään ja esimerkiksi kerran, kun koululla oli vieraita Väinölän yhteisöstä, vieraiden ja oppilaiden välillä käytiin oikeaa, dialogista keskustelua, joka jatkui innostuneena vielä seuraavalla tunnilla.

Haastateltava 8 on ainut, jolle tuli heti mieleen hyvä kokemus uskonnon-opetuksesta. Myös hänen kertomassaan kokemuksessa korostuu keskustelu sekä pienen ryhmän etu suureen verrattuna.

--- Käytii vuorisaarnaa läpi justiin ja oli aiheena mammona ja ihmisen huolet. Ja sitä ennen oltiin puhuttu pelosta. Ja käydään viidennen luokan kurssia läpi ja se on semmonen ihanan pieni ryhmä, niit ei oo ku kaheksan siinä. Siis se keskustelu, mikä siellä syntyy, siis se on niin antosaa ja ne on niin täysillä mukana, oikein silmät suurina oottaa, että mitä nyt, mitä nyt. Ja sitte perjantaina viimeks sano oppilaat, että niin, et pidetää joskus kaks tuntii peräkkäin, et ku meiltä loppuu aina aika kesken. Et ku me perjantaina kahelta lopetetaa, nii ne haluais jäähä vielä kolmeen saakka uskontotunnille! (haastateltava 8)

5.1.3 Onnistumisten havaitseminen ja niiden aiheuttamat tuntemukset

Onnistumista ei aina huomaa, mutta joitakin merkkejä opettaja varmasti osaa tulkita. Opetuksen onnistumista voi tulkita hyvin erilaisilla kriteereillä; jotkut kokevat onnistuneensa, kun oppilaat ovat rauhallisia ja seuraavat opetusta hiljaa, toiset pitävät onnistumisena opetuksen herättämää vilkasta keskustelua ja joku huomaa onnistumisen hyvistä koetuloksista. Monet haastateltavat kertoivat näkevänsä oppilaiden innostumisen heidän kasvoiltaan ja olemuksestaan. Tällöin oppilaat ovat rauhallisia, he kuuntelevat ja tarttuvat asioihin kyselemällä ja keskustelemalla. Katse on kiinnostunut ja tarkkaavainen. Haastateltava 1 korostaa, että onnistumisen tunteen tulee olla molemminpuolista eli myös oppilaiden pitää kokea opetus mielenkiintoisena ja antoisana. Tähän liittyy myös haastateltava 2:n huomautus siitä, että joskus hiljaisuus on merkki opetuksen onnistumisesta mutta toisinaan taas ei. Kuitenkin haastateltava 3:n mukaan opetuksen onnistumisen huomaa yleensä siitä, että luokassa on työrauha ja oppilaat tekevät sitä, mitä on tarkoituskin. Haastateltava 8:n kokemus siitä, että oppilaat toivovat perjantai-iltapäivän uskonnon tunnille vielä jatkoaikaa osoittaa, että oppilaat ovat aiheesta kiinnostuneita ja he ovat motivoituneita oppimaan lisää.

Onnistumisten aiheuttamaa hyvää oloa ja motivaatiota opetustyöhön kuvastaa varmasti haastateltava 6:n toteamus: "--- ja on niit tullu useemman kerrankii sil-

leen, et ajattelee, et voi hurjaa, et täst maksetaan palkkaa---." Vaikka työvuosien myötä opetustyö arkipäiväistyy ja yksittäiset tunnit jäävät harvemmin mieleen, monet opettajat kokevat onnistumiset opetuksessa erittäin tärkeinä, koska ne tuottavat hyvää oloa ja auttavat jaksamaan työssä. Haastateltava 8 kertoo, että hän ei koskaan totu onnistumisen tunteisiin, koska oppilaiden vaihtuessa tilanteet ovat aina uusia ja ainutlaatuisia. Haastateltava 4 sanoo, että vaikka hän ei mieli juurikaan työasioita kotona, hän yrittää painottaa oppilaille, että koulu on kummankin osapuolen työpaikka, jossa kaikkien tulisi viihtyä.

5.2 Haasteita ja ongelmakohtia

Haastateltavat kertoivat, kuinka monikulttuuristuminen aiheuttaa hämmennystä ja ennakkoluuloja, kun samalla on vieraannuttu omasta uskonnollisesta perinteestä. Tirri ja Kesola (1998, 52) toteavat, että lisääntyvä kansainvälistyminen ja yhteistyö asettavat uskonnonopetukselle haasteita. Yhdistyvässä Euroopassa monet kansallisuudet ja kulttuurit sekä uskonnot ovat entistä enemmän tekemisissä toistensa kanssa. Opetuksessa tulisi tarjota tietoa eri kulttuureista ja uskonnoista. (Tirri & Kesola 1998, 52.) Oppilaiden tulee oppia elämään monikulttuurisessa yhteiskunnassa ja ymmärtää muiden uskontokuntien edustajia (Karvinen 1998b, 253). Monikulttuuristuminen asettaa myös muita haasteita esimerkiksi opettajankoulutukselle. Kuka esimerkiksi voi opettaa vieraita uskontoja, joiden edustajia opiskelee kouluissamme kasvavia määriä? Jotkut islamilaiset yhteisöt ovat ratkaisseet asian järjestämällä koraanikouluja viikonloppuisin tai toimittamalla kouluihin oman uskontonsa edustajan opettamaan muslimioppilaita. Kuitenkin myös muiden uskontojen edustajien tulisi saada pedagogisesti koulutetun opettajan opetusta. (Olin 2000, 120–121.)

Haastateltava 8 kertoo Jumalan olemassaolon askarruttavan oppilaita paljon, ja tästä aiheesta oppilailla on selvästi tarve keskustella. Tytöt suhtautuvat aiempien tutkimusten mukaan Jumalaan positiivisemmin kuin pojat ja he myös ilmoittavat poikia useammin uskovansa Jumalaan. Tytöille Jumala näkyy enemmän armahtavana, kun taas poikien käsitys Jumalasta on legalistisempi. Yleisesti erot eivät ole kovin suuria. Jumalakäsityksellä on yhteys kotitaustaan ja vanhempiin siten, että usein käsitys Jumalasta läheisenä, todellisena, huolehtivana ja anteeksiantavana liittyy läheisiin suhteisiin vanhempien kanssa. (Räsänen 2003, 44; Tamm 1988, 27; Tamminen

1991, 194–195.) Frangènin (2000, 252–253) tutkimuksessa taas tytöt olivat uskontoa kohtaan kriittisempiä kuin pojat, ja vanhemmat oppilaat olivat kriittisempiä kuin nuoremmat. Jumalaan uskomisen on vähentynyt huomattavasti muutamassa vuodessa 1980–90-lukujen vaihteessa sekä Suomessa että Ruotsissa (Frangèn 2000, 250).

Jo jotkut nuoremmat oppilaat pitävät uskontoa haastateltava 5:n mukaan turhana aineena. Kukaan ei kiistä esimerkiksi matematiikan hyödyllisyyttä, vaikka ei siitä pitäisikään. Hänen mukaansa tällainen käsitys välittyy usein kotien kautta. Seppälä (1998b, 124) tuo esiin, että uskonnonopetus ei tunnu tutkimusten mukaan kiinnostavan oppilaita, vaikka uskonnolliset kysymykset ovat nuorille merkittäviä. Tästä kertoo suomalaisen rippikoulun kiinnostavuus. Toki rippikoulussa sosiaaliset motiivit ovat monille uskonnollisia aiheita tärkeämpiä. (Seppälä 1998b, 124.) Kriittisyys uskontoa kohtaan kasvaa erityisesti juuri yläasteelle siirryttäessä, vaikka se on merkittävä elämänvaihe, jossa olisi tärkeää saada keskustella merkittävistä kysymyksistä (Frangèn 2000, 261–262). Koulun uskonnonopetusta ei kuitenkaan rakenneta yleisesti oppilaiden kiinnostuksen mukaan ja tämä on Seppälän (1998b, 125) mukaan virhe. Haastattelemani aineenopettajat tosin ottivat nuorten kiinnostuksen kohteet kertomansa perusteella hyvin huomioon. He myös kertoivat siitä, että olivat jopa yllättyneitä oppilaiden kiinnostuksesta uskontoa ja sen ilmiöitä kohtaan. Opettajan oma kiinnostus ja asenne uskontoa kohtaan on siis erittäin voimakkaasti vaikuttamassa oppilaiden suhtautumiseen.

Seppälä (1998b, 125) katsoo erään syyn uskonnon epäsuosioon johtuvan sen pakkoluonteesta, koska uskonto on asia, johon ei saisi kuulua pakottamista. Nykyinen vanhempien uskontokunnasta riippuva katsomusopetuksen malli on kuitenkin tällä hetkellä katsottu oikeudenmukaisimmaksi vaihtoehdoksi eikä sitä ole helppoa radikaalisti muuttaa. Asenteita olisikin muutettava oppilaslähtöisestä näkökulmasta käsin siten, että lähtökohtana pidettäisiin oppilaiden ongelmia ja kysymyksiä. (Seppälä 1998b, 125–126.) Esimerkiksi haastateltava 2 kertoi pitävänsä joskus kokonaisia tunteja, joilla käsitellään oppilaita askarruttavia uskonnollisia aiheita.

Haastateltavat 2, 7 ja 8 mainitsevat uskonnonopetuksen ongelmakohdaksi arvioinnin vaikeuden. Heidän mukaansa arvioinnin kriteerit eivät ole täysin selviä ja haastateltava 8 mainitsee, että tieto oppiaineen arvioinnista saa monet oppilaat vaurutuneiksi, koska he pelkäävät sanovansa jotain väärin keskustelutilanteissa. Haastateltava 8 haluaisi, että uskontoa ei arvioitaisi tietoaaineiden tapaan, vaan arviointi

koskisi esimerkiksi työskentelytaitoja. Haastateltava 3 mainitsee lisäksi, että joskus opettajan on vaikea löytää opetettavan aiheen varsinaista päämäärää ja tavoitetta, joka on toisinaan hyvin vaikeasti hahmotettavissa. Oppilaat ovat haastateltavien 1, 4 ja 7 mukaan myös usein niin vieraantuneita omasta uskonnollisesta perinteestään, että heidän on vaikea ymmärtää sisältöjä, joissa on lisäksi vaikeasti hahmotettava historiallinen ulottuvuus.

Lisäksi haastateltavat pitävät ongelmakohtina tiukkaa tunti- ja ainejakosysteemiä sekä aika- ja rahapulaa. Haastateltava 4 mainitsee, että oppilaita olisi mukavaa ja hyödyllistä viedä tutustumaan esimerkiksi erilaisiin uskonnollisiin yhteisöihin mutta se ei useinkaan onnistu näiden rajoitusten puitteissa. Haastateltava 2 ilmaisee myös turhautumisensa toimimattomiin luokkatiloihin ja laitteisiin.

---Et jos ois toisenlaiset välineet koulussa nii sit se opetuskii ois toisenlaista mut eihän tällä lailla, että on niinku... Toi ei toimi! (Osoittaa haastattelutilana toimivan luokan televisiota) Siis viimeks miä tulin just, että okei, et huomenna me katotaa, ku me ollaa siinä luokassa, mis on ne videot. Ne ei toimi! --- Siis niinku ei voi teettää kalvoja --- kopiokoneella, ku se on tota... Sitä huolletaa noin kaks kertaa viikos, se on aina rikki, se on ihan vainaja suorastaa. --- Tää on vähä sillee, et kyl se rajottaa hirveen paljo. (haastateltava 2)

5.2.1 Haastavia aiheita

Nykyajan haasteena voidaan pitää fundamentalismin nousua ja siihen liittyviä ääri-ilmiöitä. Nämä suunnat saavat voimansa ihmisten turvattomuudesta ja identiteetin menettämisen pelosta. Uskonnonopetuksen tehtävänä olisi osoittaa uskontojen rooli kansainvälisessä vastuussa ja uskontojen yhteisiä arvoja. Tärkeää olisi myös saada yhteistoimintaa eri uskontojen välille esimerkiksi vanhempien ja uskonnollisten yhteisöjen tuella kouluissa. Eri uskontoja on opetettava tasapuolisesti ja vertaillen ilman negatiivisia arvolatauksia. (Heinonen 1998, 76–79, 81.)

Haastateltavat 1 ja 7 kertovat, että erityisesti islam aiheuttaa usein kielteisiä reaktioita oppilaissa, ja erityisesti Yhdysvaltoihin kohdistuneiden terrori-iskujen jälkeen on pitänyt tarkasti miettiä, miten opettaa vieraita uskontoja ilman tietynlaisia arvolatauksia. Myös haastateltava 6 mainitsee, että vieraiden uskontojen ja ajattelumallien hyväksyminen on oppilaille joskus haastavaa, mutta kielteisiin kommentteihin tulee puuttua heti ja tehdä selväksi, että niitä ei sallita. Lisäksi haastateltava 7 kertoo,

miten vaikeaa on kertoa ja perustella esimerkiksi Israelin kansan historiaa ja Israelia Jumalan valittuna kansana sekä tämän kannan oikeutusta. Haastateltava 7 koki myös hankalana vaikeiden aiheiden opettamisen niin, että ei tuo esiin näkemyksiä, jotka voisivat loukata joitakin oppilaita.

Kaikki haastateltavat toivat jollain tavoin esille Raamatun ja sen tapahtumien opettamisen vaikeana. Haastateltavat pitivät ongelmana sitä, että Raamatun tapahtumat ovat usein hyvin kaukana omasta kokemuspiiristä, joten niistä on vaikeaa saada oppilaita innostumaan tai edes ymmärtämään, että tapahtumat sijoittuvat kauas historiaan. Israelin kansan historia ja erityisesti apostolien teot eli Paavalin matkat koettiin hankalana aihepiirinä, koska historiallisen etäisyyden lisäksi niitä on vaikea opettaa elämyksellisesti. Haastateltava 5 kertoi, että Paavali ei tee mitään niin konkreettista kuin Jeesus, eikä hänellä ole myöskään yhtä merkittäviä opetuksia mutta silti Paavalia käsitellään oppikirjoissa melko laajasti. Haastateltava 3 mainitsi myös oppikirjoista, joissa raamatullinen ja fiktiivinen aines sekoittuvat, ja oppilaiden on varmasti vaikea erottaa niitä toisistaan.

Nuoruudessa on ajattelun kehittymisestä huolimatta monenlaisia ongelmia uskontoon liittyen. Ensimmäinen ongelma liittyy Raamatun kirjaimellisuuteen ja autoritaarisuuteen, kun oppilas alkaa kysellä Raamatun alkuperästä ja sen totuudellisuudesta. Oppilaiden kanssa tulee keskustella muun muassa siitä, voiko raamattu olla totta useammalla kuin yhdellä tavalla. Toinen ongelma on teologisen ja loogis-tieteellisen maailmankuvan yhdistäminen siten, että teologinen maailmankuva ei jää lapselliseksi mutta sitä ei myöskään hylätä. Tällöin tulisi ymmärtää, että Raamattu ei ole luonnontieteen oppikirja mutta se ei silti ole sovittamattomissa yhteen tieteen kanssa. Opetuksessa tulisi ottaa esille kysymyksiä, jotka ovat ajankohtaisia sekä Raamatun aikana että nykyään. (Goldman 1964, 242–244.) Kärsimys voi huolestuttaa eri-ikäisiä lapsia, ja jo 7-8-vuotiaat näkevät hyvin epäoikeudenmukaisena sen, että jotkut joutuvat kärsimään (Åkesson 1989, 14).

Lasten uskonnolliset kokemukset ja käsitykset ovat hyvin erilaisia. Osa lapsista ei saa juurikaan uskonnollista kasvatusta ennen kouluikää, jolloin uskonnollinen käsitteistö on heille vierasta ja kyky ymmärtää uskonnollista sanomaa on heikko. (Niemi 1991, 39–40.) Haastateltava 4 kertoo, että oppilaat eivät esimerkiksi tiedä aina, mihin kirkkokuntaan he kuuluvat. Monet haastateltavat pitivätkin uskonnonope-

tuksen tärkeimpänä tavoitteena oman kulttuuriperinteen erottamista esimerkiksi muista uskonnoista.

Kohdatessa monia vieraita kulttuureja oman kulttuuriperinnön tunteminen ja ymmärtäminen korostuu. Monet eurooppalaiset sanonnat ovat peräisin Raamatusta ja oppilaiden tulisi oppia tunnistamaan niiden taustat. Erilaisten kulttuurien kohtaamisessa korostuvat monet eettiset kysymykset, kuten ekumenia ja globaalin etiikan kehittäminen sekä ihmissuhdetaidot. (Tirri & Kesola 1998, 52.) On kuitenkin tärkeää huomata, että mikäli opetuksessa keskitytään ainoastaan elämänkysymyksiin ja etiikkaan, lasten oman uskonnollisen kulttuuritradition tunteminen vähenee entistä enemmän. Globalisoituvassa maailmassa paikallisidentiteetin merkitys tulee korostumaan. (Kallioniemi & Torppa 2001, 66.)

5.2.2 Kokemuksia epäonnistumisista uskonnonopetuksessa

Jos haastateltavien oli vaikea muistaa konkreettisia onnistumisen kokemuksia uskonnonopetuksessa, niin epäonnistumisen tilanteita oli vielä vaikeampi palauttaa mieleen. Haastateltavat tunnistivat yleisellä tasolla lukuisia uskonnonopetukseen liittyviä haasteita ja ongelmia mutta eivät varsinaisia tilanteita, joita olisivat kokeneet käytännössä. Monet sanoivat kyllä epäonnistuneensa useasti mutta eivät muistaneet tällaisia tapahtuneen lähiaikoina. Epäonnistuminen onkin ehkä sanana liian voimakas, koska eihän kukaan halua epäonnistua työssään, eikä ainakaan halua muistaa sitä. Haastavia tilanteita sen sijaan muistui mieleen jonkin verran. Yleisesti tilanteet, joista opettajat mainitsivat, liittyivät työrauhahäiriöihin ja siihen, että oppilaat ilmaisivat oppiaineen olevan täysin turha. Myös oma väsymys ja oppilaiden haluttomuus keskustella loivat puitteet oppitunnin epäonnistumiselle.

Haastateltavat 1, 7 ja 8 kertoivat, että joskus opetuksesta jää sellainen olo, että oppilaat eivät saaneet opetuksesta sitä, mitä siitä olisi voinut saada. Näin tapahtuu varsinkin silloin, kun opettaa uskontoa jollekin muulle, kuin omalle luokalleen, eikä näin pääse jatkamaan aiheen käsittelyä välittömästi. Myös aineenopettajina toimivat haastateltavat 2, 4 ja 6 puhuivat siitä, että ryhmien välillä on eroja, ja joskus tuntuu, että jotain ryhmää ei tahdo saada millään mukaan opetukseen. Seppälän (1998b, 117) mukaan tavallinen oppimiseen liittyvä ongelma liittyy vallitsevaan noviisi – ekspertti-asetelmaan, jossa oppilas on noviisi ja opettaja asiantuntija. Tietora-

kenteiden erilaisuudesta johtuen opettajan ja oppilaan välille tulee kommunikaatiokatkos, kun oppilas ei osaa liittää opettajalle itsestään selviä irrallisia faktoja omiin käsityksiinsä. (Seppälä 1998b, 117–118.)

Seppälä (1998b, 127) väittää, että konstruktivistisen oppimiskäsityksen kanssa on ristiriidassa se opetussuunnitelmien ajatus, että uskonto on osa kulttuuriperinnettä, joka tulisi jotenkin siirtää oppilaille. Tällöin uskonnosta tulee kuva, että se on jotain historiaan liittyvää ja mennyttä, eikä elävää elämää. Uskontoja pitäisikin tarkastella enemmän osana nykyistä kulttuuria ja elämän kokonaisuutta. Tiedon suhteellisuus ja vanhentuminen tulisi ottaa huomioon myös uskonnon tunneilla. (Seppälä 1998b, 127.)

Haastateltavien mukaan oppilaille on usein yllätys, miten moneen asiaan uskonto nykyaikanakin liittyy. Kuitenkin haastateltavat pitävät myös tärkeänä, että oppilaat tietävät oman kirkkokuntansa historian ja sen, miksi he kuuluvat esimerkiksi evankelis-luterilaiseen kirkkoon. Haastateltava 4 kertoo, kuinka vieraantuneita oppilaat usein ovat omasta uskonnostaan.

Miä ihan seiskojen kaa alotan siit, vaikka meil alkaa vieraat uskonnot mut miä alotan, et mihin kirkkoo ne kuuluu ja mikä niitten uskonto on. Ja joku saattaa vastata, et kuuluu katolisee kirkkoo. Suomes on seittemän ja puol tuhatta vai onks noin kaheksantuhatta katolist. Ei todellakaa, mien uskokkaa, et se kuuluu katolisee, et miä sanon, et tarkistas kotoo, et siä oot ev. lut. uskonnonopetukses --- (haastateltava 5)

Kalliala (1999, 275) puhuu 1990-luvun epäröivästä kasvatuskulttuurista, jossa arvojen siirtämisen sijaan keskitytään lapsen varustamiseen sosiaalisilla kyvyillä ja teknisillä taidoilla, joiden avulla lapsen toivotaan selviävän ennakoimattomassa tulevaisuudessa. Aikuisen ja lapsen raja on usein hämärtynyt, ja emotionaalinen demokratia sekä neuvottelut luonnehtivat aikuisten ja lasten välisiä suhteita. Kieltoja ja käskyjä vältetään, ja lapsille jätetään usein päätöksenteko, joka kuuluisi vielä aikuisille. (Kalliala 1999, 275–277.)

Monien lasten vanhemmat jättävät haastateltava 1:n mukaan uskonnonopetuksen suosiolla koulun harteille, koska se koetaan hankalana asiana. Oppilaat saavat vapaasti ajatella asioista, kuten haluavat, ja tämä saattaa joskus muodostua ongelmaksi uskonnontunneilla. Monet oppilaat ajattelevat, että uskonnonopetuksen tehtävänä on käännättää oppilaat kristinuskoon ja saada heidät uskomaan tietyllä tavalla.

Haastateltava 2 pitää tärkeänä, että oppilaille tehdään selväksi, että se ei ole koulun tehtävä. Jos oppilas asennoituu uskontoon ennakkoluuloisesti, se vaikuttaa heti myös oppimiseen.

--- Mie luulen, et yks mikä innostaa on se niinku semmonen vapaus --- kysyy ja vapaus ajatella. Et jos ne oivaltaa, et ninku ymmärtää sen, nii sillon se aina toimii paremmin. Et mul on ollu joskus semmonen ryhmä, jossa ne ei selvästikkää uskonu sitä ja se oli ihan, aika tervanjuontii niitten opetus! Et sit ku yks tyyppi siel oli, se oli eri mieltä, se aina tuhahteli yksinää mut se ei ikinä suostunu sanoo äänee, mitä se tuhahteli, nii mien voinu niinku osottaa, et mie otan sen tosissani. (haastateltava 2)

5.2.3 Epäonnistumisten havaitseminen ja niiden aiheuttamat tuntemukset

Haastateltavat kertovat, että epäonnistumisen opetuksessa huomaa oppilaiden passiivisuudesta. Tällöin oppilaat eivät lähde mukaan keskusteluun eivätkä muuten ole mukana tunnilla. Oppilaiden kiinnostuksen puutteen huomaa myös levottomuudesta ja työrauhahäiriöistä, joita etenkin naispuoliset haastateltavat mainitsivat ajoittain syntyvän. Haastateltava 7 mainitsi, että hänellä ei rehtorin roolissa ole juurikaan ongelmia työrauhan ylläpitämisen kanssa mutta oppilaiden kiinnostuksen puutteen havaitsee oppilaiden hiljaisuudesta. Oppilaat saattavat haastateltava 5:n mukaan muista itsekseen tai jollekin vieruskaverilleen ja joskus oppilaat myös avoimesti kyseenalaistavat uskonnonopetuksen hyödyllisyyden tai aiheen kiinnostavuuden.

Haastateltavat tunnustivat epäonnistumisten harmittavan jossain määrin mutta kukaan ei kertonut menettäneensä yöuniaa oppituntien tapahtumien vuoksi. Monet kertoivat yrittävänsä ottaa oppia epäonnistumisista ja ajattelevansa, että seuraavalla kerralla tämän opettaminen sujuu paremmin. Haastateltava 1 mainitsee, että uran alkuaikoina epäonnistumiset tuntuivat kauhealta mutta työkokemuksen karttuessa hän on oppinut näkemään ne osana normaalia elämää. Kaikki haastateltavat vakuuttivat, että epäonnistumisia ei jää pitkäksi aikaa murehtimaan. Oppitunteja tulee ja menee jatkuvasti, jolloin yhtä tuntia ei voi eikä kannata jäädä pohtimaan. Haastateltava 4 kertoo, että hän yrittää kääntää asiat parhain päin ja haastateltava 6 sanoo vain sisuuntuvansa epäonnistumisista. Haastateltavat kertoivat, että täydellisiä epäonnistumisia tapahtuu erittäin harvoin, ja pääosin tunnit sujuvat hyvin. Haastateltava 1 muistuttaa opettajan vaikutuksesta opetustilanteiden onnistumisiin.

Sillon jos sä oot aito niitten oppilaides kanssa, nii kyl ne sen vaistoa. Ja sillon neki on aitoja. Mut et jos sä meet johonki opettajan roolin taakse ja polotat sieltä posmotiloijaa kaikki tulemaa nii... Ei tartte oottaakaa hirveesti. --- Nii ja kyl se varmaan on sitä, et miten sen ite henkilökohtasesti ottaa. Kyl se siitä lähtee, nii. Ja uskaltaako olla ilonen kristitty vai onko sitte vaan nii, että on kaiken maailman murheet pään päällä. (haastateltava 1)

6 USKONNONOPETUS MUUTOKSESSA - TUTKIMUSTULOSTEN TARKASTELUA

6.1 Onnistuneeseen uskonnonopetukseen kuuluu vuorovaikutus

Tarkastellessa uskonnonopetusta opettajan näkökulmasta ilmeni, että uskonto ei ole välttämättä niin vastenmielinen oppiaine oppilaille kuin yleisesti luullaan. Suurin osa oppilaista suhtautuu opettajien mukaan uskontoon myönteisesti tai neutraalisti. Tätä mieltä olivat kaikki haastateltavat, vaikka tietysti aina on oppilaita, joita uskonnonopetus ei kiinnosta. Haastateltavat toivat vahvasti esiin, että opettajalla ja hänen asenteellaan on suuri merkitys oppilaiden suhtautumisessa uskontoa kohtaan. Haastateltavat sanoivat, että heidän innostuksensa siirtyy oppilaisiin, ja toisaalta mikäli opettaja ei jaksaa innostua aiheesta, myöskään oppilaat eivät aiheesta kiinnostu.

Opettajat korostivat opetuksessaan samoja asioita kuin opetussuunnitelmat. Haastateltavien painotuksissa korostuivat etiikan opettaminen ja yleissivistys. Kaikki pitivät keskustelua hyvänä ja toimivana opetusmenetelmänä. Tärkeää oli kuitenkin myös perustietojen oppiminen sekä omasta uskonnosta että vieraista katsomuksista. Vieraisiin uskontoihin tutustumisen katsottiin toimivan rasistista ajattelua vastaan. Keskustelun ohella elämyksellisyyttä ja konkreettisuutta pidettiin tärkeänä. Näitä voidaan toteuttaa koulun arjessa esimerkiksi vierailujen tai vierailijoiden muodossa. Uskonnon arviointi koettiin melko hankalaksi etenkin luokanopettajien keskuudessa.

Onnistumisen kokemukset liittyivät usein keskustelutilanteisiin oppitunneilla eli vuorovaikutukseen joko oppilaiden kesken tai opettajan ja oppilaiden välillä. Etenkin tilanteet, joissa oppilaat ovat aidosti oivaltaneet jotain, ovat vaikuttaneet onnistuneilta oppimiskokemuksilta. Vaikka tutkin onnistumista opettajien näkökulmasta, haastateltavat painottivat opetuksen onnistumista myös oppilaan osalta. Epäonnistuneet oppimistilanteet liittyivät myös vuorovaikutustilanteisiin. Tällöin vuorovaikutuksessa oli jotain pielessä: ei esimerkiksi herännyt toivotunlaista keskustelua, oppilaat eivät luottaneet opettajaan ja näin vuorovaikutus vaikeutui tai oppilaat eivät ymmärtäneet opetettavaa asiaa. Varsinkin Raamatun opettaminen koettiin vaikeana. Eriytisesti Paavalin matkat sekä Israelin kansan historia jäivät usein kauas oppilaiden

kokemusmaailmasta, eivätkä oppilaat usein pysty vielä ymmärtämään tapahtumien ajallista etäisyyttä tai niiden merkitystä kristinuskon kehittymisen kannalta.

6.2 Tutkimuksen tarkastelua ja katse eteenpäin

6.2.1 Tutkimuksen luotettavuuden arviointi

Laadullisen tutkimuksen luotettavuus ei ole yksiselitteinen asia, koska kuten Perttula (1995, 102) toteaa, sitä leimaa aina kontekstisidonnaisuus. Tutkimus on sidoksissa tutkimustilanteeseen sekä tutkittavan ihmisen maailman merkityssuhteisiin. Toisaalta yhteisöllisyys saa aikaan sen, että merkitykset ovat meille jossain määrin myös yhteisiä, koska niiden varassa pystymme ymmärtämään toisiamme ja elämään yhdessä. (Laine, 2001, 39). Laadullisen tutkimuksen kohdalla on otettava huomioon, että tutkija ei voi olla objektiivinen. Perttula (1995, 103) pitääkin tutkijan subjektiivisuutta tutkimuksen luotettavuuden kriteerinä, koska tutkijan on reflektoitava ja analysoitava aineistoaan. Tutkijan on muistettava vastuullisuutensa eli hänen on suoritettava tutkimuksensa systemaattisesti ja otettava huomioon subjektiivisuutensa. (Perttula 1995, 103–104.)

Tynjälä (1991, 390) esittelee Lincolnin ja Guban (1985) kriteerit laadullisen tutkimuksen luotettavuuden arvioimisessa. He käyttivät termejä totuusarvo tai vastaavuus, siirrettävyys, pysyvyys ja vahvistettavuus. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa voi olla useita totuuksia yhden sijaan, ja totuuksien sijaan voitaisiin puhua erilaisista näkökulmista. Validius ja reliabelius kuuluvat määrällisen tutkimuksen arviointiin mutta Lincoln ja Guba käyttävät käsitettä totuusarvo tai vastaavuus kuvaamaan sitä, kuinka tutkimuksen tuottamat rekonstruktiot vastaavat alkuperäisiä konstruktioita todellisuudesta. (Tynjälä 1991, 390.) Tätä on tosin hyvin vaikea arvioida, koska tutkija ei voi tietää, puhuuko tutkittava totta tai tuoko hän esiin vain tiettyjä puolia ilmiöstä. Siirrettävyys kuvaa tutkimustulosten soveltamista tutkimuksen ulkopuolelle, jolloin vastuu on tutkijan lisäksi tutkimuksen lukijalla. Tutkijan on siirrettävyyden varmistamiseksi kuvattava aineistoa ja tutkimuksen etenemistä riittävästi. (Tynjälä 1991, 390.) Tutkimus on uskottava, mikäli lukija tavoittaa siitä jotain itsestään. Itse pystyin samaistumaan moniin haastateltavien ajatuksiin, ja huomasin heidän kokemuksissaan samoja piirteitä kuin omissani.

Laadullisessa tutkimuksessa pysyvyys on usein ongelmallinen käsite, koska usein ihmiset muuttuvat tutkimuksen suorittamisen myötä. Haastattelutilanne toimii usein tiedostusprosessina, kuten omassa tutkimuksessani. (Tynjälä 1991, 391.) Monet haastateltavat sanoivat haastattelun jälkeen, että oli mielenkiintoista keskustella opetukseen liittyvistä asioista, joita ei oikeastaan tule juuri muuten mietittyä. Usein nauhoituksen päätyttyä haastateltavat alkoivat myös muistaa lisää asioita, joita olisivat voineet mainita. Tutkimuksen teossa tulee ottaa huomioon myös muita tilanteeseen tai itseän liittyviä tekijöitä (Tynjälä 1991, 391). Tällaisia voivat olla esimerkiksi haastateltavan ja haastattelijan välinen suhde sekä haastateltavien kiire tai asenne tutkimusta kohtaan. Jotkut haastateltavista suhtautuivat haastattelutilanteeseen melko varautuneesti ja he pohtivat joidenkin kysymysten kohdalla, miten niiden takana mahtaa olla. Tällaisia olivat erityisesti kysymykset onnistumisten tai epäonnistumisten aiheuttamista tuntemuksista.

Objektiivisuuden sijaan laadullisessa tutkimuksessa voidaan arvioida sen vahvistettavuutta. Tutkijan on pystyttävä perustelemaan tekemänsä tulkinnat aineiston avulla ja oltava jatkuvasti tietoinen omasta viitekehiksestään. (Tynjälä 1991, 392.) Tutkimukseni jäsenitys perustuu aineistosta saatuun tietoon, ja se poikkeaa jonkin verran alkuperäisestä rungosta. Haastattelujen jälkeen yritin tarkoituksellisesti olla lukematta kirjallisuutta ja tutustuin aineistoon perusteellisesti. Tutustumisen myötä aineistosta alkoi hahmottua tietynlaisia kokemuksia, näkemyksiä ja ajattelutapoja. Tutkimukseni taustalla vaikuttaa näkemys nykyisen evankelis-luterilaisen uskonnonopetuksen luonteesta, jota olen tarkastellut varsin laajasti etenkin tutkielmani alkupuolella.

6.2.2 Mitä tapahtuu yleissivistävälle uskonnonopetukselle tulevaisuudessa?

Tutkimuksen päätarkoituksena oli tutkia opettajien kokemuksia uskonnonopetuksesta ja samalla hahmottaa evankelis-luterilaisen uskonnonopetuksen nykytilaa Suomessa. Tutkimuksen edetessä huomasin, että haastateltavien ei jostain syystä ollut helppoa palauttaa mieleen konkreettisia tilanteita uskonnon tunneilta, vaikka heillä kaikilla oli useiden vuosien työkokemus. Minun oli otettava tutkimuksessani huomioon myös käsitykset, joiden kautta haastateltavat puhuivat konkreettisten muistikuvien puuttuessa. Ihmettelin tätä muistamattomuutta, koska minulla itselläni on paljon koke-

muksia opetustilanteista, jotka muistan hyvin, ja koko tutkimukseni lähti liikkeelle eräästä ikimuistoisesta uskonnon tunnista. Monet haastateltavat kertoivat, että tunteja tulee ja menee jatkuvasti, jolloin yksittäisiä tunteja ei voi jäädä miettimään pitkäksi aikaa. Kaikki sanoivat onnistuneen tunnin tuntuvan jossain määrin hyvältä ja epäonnistuneen tunnin harmittavan mutta tilanteet eivät jää mieleen kovin pitkäksi aikaa. Voisiko epämiellyttävien asioiden unohtaminen olla yhteydessä työssä jaksamiseen? Opettajat eivät saa juuri työnohjausta, vaan vaikeista tilanteista on usein selvittävä itse. Ehkä katseen suuntaaminen tulevaan on keino jaksaa tehdä työtä päivästä toiseen.

Kaikkien opettajien hyvät kokemukset liittyivät jollain tavalla yhdessä tekemiseen sekä keskusteluun. Kokemuksissa tai tärkeimpien tavoitteiden painotuksissa ei ollut juuri eroa eri ikäryhmien, luokanopettajien ja aineenopettajien tai miesten ja naisten välillä. Aineenopettajista haastateltavat 2 ja 6 pohtivat kuitenkin luokanopettajien motivaatiota ja tietopohjaa opettaa uskontoa. Luokanopettajien koulutuksesta ei juuri koettu olleen hyötyä. Poikkeuksena oli haastateltava 3, joka piti oman uskonnon didaktiikan lehtorinsa opetuksia erittäin käyttökelpoisina. Myös haastateltava 5 piti opetusharjoittelussaan saamiaan kokemuksia hyödyllisinä. Hallinnollisten muutosten myötä raja luokanopettajien ja aineenopettajien väliltä on haalistumassa, jolloin opettajat voivat siirtyä asteelta toiselle (Kallioniemi 1998, 146). On mielenkiintoista nähdä, kuinka tätä mahdollisuutta tullaan tulevaisuudessa käyttämään.

Uskonto on ehkä kyseenalaistetuin aine yleissivistävässä koulussa. Sen vastustajat pitävät uskonnon opettamista uskonnollisille yhdyskunnille kuuluvana tehtävänä ja puolustajat taas korostavat uskonnon merkitystä kulttuurin ja yhteiskunnan ymmärtämisen sekä luterilaiseen etiikkaan pohjautuvan suomalaisen arvomaailman kannalta. (Tirri & Kesola 1998, 51.) Muita syitä kritiikkiin ovat olleet etäisyys oppilaiden omasta ja heidän lähipiirinsä elämästä, tylsyys sekä hyödyttömyys todellisen elämän vaatimusten kannalta (Phillips 2003, 55). Oppilaiden suhtautuminen uskonnonopetukseen ei haastateltavien näkemyksen mukaan ole niin kielteistä, kuin yleisesti ajatellaan, vaan oppilaat ovat kiinnostuneita uskonnollisista kysymyksistä. Usein kielteiset asenteet liittyvät haastateltavien mukaan vääriin ennakkoluuloihin ja virheelliseen tietoon. Lisäksi monet oppilaat ovat hyvin vieraantuneita uskonnollisesta perinteestään, eivätkä he näe uskonnon vaikutusta nykyisessä yhteiskunnassa ja elämässä. Uskonnonopettaja on ennen kaikkea kulttuurityöntekijä, jonka opetuksen puitteissa nuorten on mahdollista oppia tuntemaan taustaansa ja elämäänsä sekä val-

mistautua kohtaamaan tiedollisesti ja eettisesti yhä vaikeammin hahmotettava maailma. Näissä muutoksissa ja vaikeiden haasteiden keskellä opettajat tarvitsisivat entistä enemmän tukea ja valmiuksia, kun perinteinen opettajan rooli painottuu yhä enemmän kasvattajan puolelle. (Niemi 1998, 454–457.)

Ajankohtainen ongelma on se, miten oppilaat voivat pohtia syvällisesti uskonnollisia asioita, koska useimmat heistä eivät elä uskonnollisessa maailmassa (Olin 2000, 122). Olen itse huomannut opettaessani uskontoa, että monet uskonnon peruskäsitteet, kuten armo, pelastus tai synty ovat oppilaille hyvin vieraita ja selkiintymättömiä. Lisäksi asenne uskontoa kohtaan voi pahimmillaan estää edes uskonnon historian tapahtumien omaksumisen. Phillips (2003, 63–64.) esittää, että traditiot ovat kriisissä kaiken muun epätodellisen massassa. Kertomukset Jeesuksen ja Saatanan kohtaamisesta saavat oppilaat sanomaan, että tuo ei ole totta, noin ei ole tapahtunut, mutta kun Tähtien sota –elokuvassa käydään vastaavaa hyvän ja pahan kosmista kamppailua Darth Vaderin ja Luke Skywalkerin kesken, kukaan ei kiinnitä huomiota siihen, että noin ei todella oikeasti ole tapahtunut!

Oppilaan menestyksellinen ohjaaminen edellyttävät monia asioita. Jokainen oppilas tulisi tuntea henkilökohtaisesti omana persoonana. Tähän vaikuttavat myös keskustelut vanhempien sekä mahdollisten entisten opettajien kanssa. Jokaista oppijaa tulisi ymmärtää, vaikka aikuisen onkin mahdotonta ajatella lapsen tavoin. Lapsi tulee hyväksyä omana itsenään. Lasten kanssa tulee luoda henkilökohtainen suhde, koska lapsi oppii parhaiten henkilökohtaisten suhteiden kautta. Lapsesta tulee välittää aidosti ja se tulee myös ilmaista lapselle. Jokaista oppijaa kohtaan tulee suhtautua lämpimästi. Lapset tarvitsevat aineksia ihmisenä kehityksessä, ja heille tulee tarjota tukea, aktiviteetteja ja harjoituksia tässä kehityksessä. (Lee 1988, 206–209.) Haastateltava 5:n mainitsema opetuksen onnistumiseen vaikuttava tekijä, pieni ryhmä koko, on usein vaikeasti toteutettavissa eikä opettaja voi siihen juurikaan vaikuttaa. Pieni ryhmä vaikuttaa haastateltava 8:n mukaan erityisesti keskustelujen syvällisyyteen ja oppilaiden laajaan osallistumiseen.

Uskonnonopetus on muuttunut luonteeltaan hyvin paljon 1900-2000-luvuilla, eikä uskonnonopetukseen enää kuulu tunnustuksellista ainesta. Myös tulevaisuudessa kysymys tunnustuksellisuudesta, uskonnonopetuksen luonteesta tai jopa tarpeellisuudesta on varmasti esillä. Uskonnonopetuksella on Nyysösen (1998, 463) mukaan kolme vaihtoehtoa: tunnustuksellisuuden poistaminen, tilanteen pitäminen

ennallaan tai tunnustuksellisuuden lisääminen. Toinen vaihtoehto vaikuttaa hänen mielestään todennäköisimmältä pieniä muutoksia lukuun ottamatta. (Nyyssönen 1998, 463.) Vaikka tunnustuksellisuus on muutettu oman uskonnon opetuksiksi, muutos ei juuri vaikuttanut opetuksen sisältöihin tai tavoitteisiin. Aineen olemassaolon ja kehittymisen turvaamiseksi uskonnonopettajien on jatkuvasti ylläpidettävä ja lisättävä osaamistaan (Nyyssönen 1998, 464). Haastateltavat kertoivat, että muutos tunnustuksellisuudesta oman uskonnon opettamiseen ei ole muuttanut heidän tapaan- sa opettaa uskontoa. Kouluissa ovat myös säilyneet tavat lukea tai olla lukematta esimerkiksi ruokarukous tämän muutoksen jälkeenkin.

Mikä on uskonnonopetuksen merkitys tulevaisuudessa? Koulu vastaa edelleen kansalaisten sivistyksestä, ja eurooppalaiseen perinteeseen kuuluu olennaisena osana uskonto. Uskonnoilla on edelleen maailmanlaajuisesti voimakas merkitys ihmisten elämässä, eikä yleissivistävä koulutus voi sivuuttaa tätä tosiasiaa. Tuntematta omia juuria on mahdotonta ymmärtää omaa kulttuuria. (Niemi 1998, 449.) Uskonnonopetuksen haasteena on löytää tapoja, joilla voidaan integroida uskonnollisen ajattelun ainutlaatuisuus, oppilaiden ja opettajan todellisuus sekä yhteiskunnan muutoksista johtuvat uudet korostukset. (Tirri & Kesola 1998, 52.) Jatkossa olisi hyödyllistä tutkia, mitä uskonto merkitsee oppilaiden elämässä tällä hetkellä, millaiset asiat heitä kiinnostavat ja mitä he toivovat uskonnonopetukselta. Opettajia ja oppilaita voisi myös tutkia rinnakkain, jolloin saataisiin selville, kohtaavatko opetuksen eri osapuolten ajatukset.

Tutkimus antaa varsin kielteisen kuvan luokanopettajakoulutuksen hyödystä uskonnonopetuksen osalta, joten nykyisen opettajankoulutuksen antamien valmiuksien tutkiminen olisi erittäin mielenkiintoista ja tärkeää. Täytyy toki muistaa, että opettajankoulutus kehittyy jatkuvasti yhteiskunnan vaatimusten muuttuessa ja myös eri opettajankoulutusyksiköiden välillä voi olla suuria eroja. Yhtenäisen peruskoulun tullessa osaksi arkipäivää olisi myös mielenkiintoista tutkia, miten luokanopettajia ja aineenopettajia voisi käyttää eri luokka-asteiden uskonnonopetuksessa, millaista yhteistyötä he voisivat tehdä ja millaisin tavoin luokanopettajat ja aineenopettajat voisivat tukea toistensa työtä.

LÄHTEET

- Ahokallio, T. 1998. Uskonnonopetuksen toteutus peruskoulussa. Teoksessa M. Pyysiäinen & J. Seppälä (toim.) Uskonnonopetuksen käsikirja. Porvoo: WSOY, 328–349.
- Biggs, J. B. & Collis, K. F. 1982. Evaluating the Quality of Learning: The SOLO Taxonomy. Structure of the Observed Learning Outcome. New York: Academic Press.
- Boud, D. & Feletti, G. 1999. Ongelmalähtöinen oppiminen. Uusi tapa oppia. Suomentaneet Johanna Birkstedt, Esko Hellgren, Anna Hintsanen, Tommi Ingalsuo, Vuokko Kellomäki, Sirpa Meriläinen, Veli-Pekka Saarinen, Marja Suominen, Maarika Toivonen ja Sami Viitanen. Helsinki: Terra Cognita.
- Dewey, J. 1966. Democracy and Education. An Introduction to the Philosophy of Education. New York: The Free Press.
- Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2000. Saatavilla www.muodossa.fi/www.edu.fi/julkaisut/maaraykset/ops/esiops.pdf. (Luettu 1.7.2004)
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. 2. painos. Tampere: Vastapaino.
- Eskola, J. & Vastamäki, J. 2001. Teemahaastattelu: opit ja opetukset. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS-kustannus, 24–42.
- Frangèn, M.-A. 2000. Persoonallinen elämäkatsomus. Pitkittäistutkimus suomalaisten ja ruotsalaisten käsityksistä itsestään, ympäröivästä todellisuudesta ja tuonpuoleisuudesta. Helsinki: Yliopistopaino.
- Goldman, R. 1964. Religious thinking from childhood to adolescence. London: Routledge & Kegan Paul.
- Goldman, R. 1965. Readiness for Religion. A Basis for Developmental Religious Education. London: Routledge & Kegan Paul.
- Hay, D. 2003. Spirituality and Primordial Experience. Teoksessa A. Kallioniemi, A. Räsänen & P. Hilska (toim.) Lapsen sielun maisema. Helsinki: Helsingin

- yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Vantaan täydennyskoulutuslaitos. *Studia Pedagogica* 30, 1–13.
- Heinonen, R. E. 1993. Perhosen perspektiivi. Mielikuvat ja arvot opetuksessa. Porvoo: Weilin+Göös.
- Heinonen, R. E. 1998. Uudistuva uskonnonopetus Euroopassa. Teoksessa M. Pyysiäinen & J. Seppälä (toim.) *Uskonnonopetuksen käsikirja*. Porvoo: WSOY, 69–82.
- Hilska, P. 2003. Juhlapyhien vietto monikulttuurisessa päiväkodissa. Teoksessa A. Kallioniemi, A. Räsänen & P. Hilska (toim.) *Lapsen sielun maisema*. Helsinki: Helsingin yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Vantaan täydennyskoulutuslaitos. *Studia Pedagogica* 30, 107–126.
- Hirsjärvi, S. 1985. Johdatus kasvatusfilosofiaan. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Hirsjärvi & Hurme 2000. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Helsinki University Press.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, S. 2000. Tutki ja kirjoita. 6., uudistettu laitos. Helsinki: Tammi.
- Holma, T. 1998. Eettinen opetus. Teoksessa M. Pyysiäinen & J. Seppälä (toim.) *Uskonnonopetuksen käsikirja*. Porvoo: WSOY, 220–227.
- Juntunen, H. 1998. Opillisen aineksen opetus. Teoksessa M. Pyysiäinen & J. Seppälä (toim.) *Uskonnonopetuksen käsikirja*. Porvoo: WSOY, 228–240.
- Kalliala, M. 1999. Enkeliprinsessa ja itsari liukumäessä. Leikkikulttuuri ja yhteiskunnan murros. Helsinki: Gaudeamus.
- Kallioniemi, A. 1994. Uuden opetussuunnitelman arviointia uskonnon didaktiikan näkökulmasta. Teoksessa S. Tella (toim.) *Näytön paikka. Opetuksen kulttuurin arviointi. Ainedidaktiikan symposiumi Helsingissä 4.2.1994*. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. *Tutkimuksia* 129, 33–42.
- Kallioniemi, A. 1995. Uskonnollinen ja katsomuksellinen yleissivistys uskonnonopetuksen tavoitteena. Teoksessa S. Tella (toim.) *Juuret ja arvot: Etnisyys ja eettisyys – aineen opettaminen monikulttuurisessa oppimisympäristössä. Ainedidaktiikan symposiumi Helsingissä 3.2.1995*. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. *Tutkimuksia* 150, 107–120.
- Kallioniemi, A. 1997. Uskonnonopettajien ammattikuva. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. *Tutkimuksia* 180. Helsinki: Hakapaino.

- Kallioniemi, A. 1998. Uskonnonopettajana muuttuvassa yhteiskunnassa. Teoksessa M. Pyysiäinen & J. Seppälä (toim.) Uskonnonopetuksen käsikirja. Porvoo: WSOY, 145–155.
- Kallioniemi, A. & Torppa, M. 2001. Lastentarhanopettajaksi opiskelevien käsityksiä uskontokasvatuksesta. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 233. Helsinki: Yliopistopaino.
- Kallioniemi, A. 2003. Etiikka ja katsomus esiopetuksen opetussuunnitelman sisältöalueena. Teoksessa A. Kallioniemi, A. Räsänen & P. Hilska (toim.) Lapsen sielun maisema. Helsinki: Helsingin yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Vantaan täydennyskoulutuslaitos. *Studia Pedagogica* 30, 127–153.
- Karvinen, J. 1998a. Kirkkohistorian ja kirkkotiedon opetus. Teoksessa M. Pyysiäinen & J. Seppälä (toim.) Uskonnonopetuksen käsikirja. Porvoo: WSOY, 241–249.
- Karvinen, J. 1998b. Muitten uskontojen opetus. Teoksessa M. Pyysiäinen & J. Seppälä (toim.) Uskonnonopetuksen käsikirja. Porvoo: WSOY, 250–261.
- Kay, W. K. 1996. Bringing Child Psychology to Religious Curricula: The Cautionary Tale of Goldman and Piaget. *Educational review* 48 (3), 1–10.
- Kolb, D. A. 1984. *Experiential Learning. Experience as the Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall.
- Kähkönen, E. 1976. Uskonnonopetuksen asema Suomen koulun uudistuksessa 1944–1970. *Suomalaisen teologisen kirjallisuusseuran julkaisuja* 101. Helsinki: Suomalainen teologinen kirjallisuusseura.
- Laine, T. 2001. Miten kokemusta voi tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. Jyväskylä: PS-kustannus, 26–43.
- Lee, J. M. 1988. *How to Teach: Foundations, Processes, Procedures*. Teoksessa D. Ratcliff (toim.) *Handbook of Preschool Religious Education*. Birmingham, Alabama: Religious Education Press, 152–233.
- Luomanen, P. & Luomanen T. 1998. Raamattuopetus. Teoksessa M. Pyysiäinen & J. Seppälä (toim.) Uskonnonopetuksen käsikirja. Porvoo: WSOY, 199–219.

- Luumi, P. 2003. Kertomus – uskon äidinkieli. Teoksessa A. Kallioniemi, A. Räsänen & P. Hilska (toim.) *Lapsen sielun maisema*. Helsinki: Helsingin yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Vantaan täydennyskoulutuslaitos. *Studia Pedagogica* 30, 47–70.
- Moilanen, P. & Räihä, P. 2001. Merkitysrakenteiden tulkinta. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. Jyväskylä: PS-kustannus, 44–67.
- Moseley, R. M. & Brockenbrough, K. 1988. Faith Development in the Preschool Years. Teoksessa D. Ratcliff (toim.) *Handbook of Preschool Religious Education*. Birmingham, Alabama: Religious Education Press, 101–124.
- Niemi, H. 1991. Uskonnon didaktiikka. Helsinki: Otava.
- Niemi, H. 1998. Uskonnonopettajan tehtävä muutoksen keskellä. Teoksessa M. Pyysiäinen & J. Seppälä (toim.) *Uskonnonopetuksen käsikirja*. Porvoo: WSOY, 440–457.
- Nyyssönen 1998. Uskonnonopettajan tulevaisuuden näkymät. Teoksessa M. Pyysiäinen & J. Seppälä (toim.) *Uskonnonopetuksen käsikirja*. Porvoo: WSOY, 458–466.
- Oikarinen, L. 1993. Ihmisen uskon kehitys. James W. Fowlerin teorian konsistenssin analyysi. Suomalaisen teologisen kirjallisuusseuran julkaisuja 184. Helsinki: Gummerus.
- Oikarinen, L. 1998. Uskonnonopetuksen toteutus esi- ja alkuopetuksessa. Teoksessa M. Pyysiäinen & J. Seppälä (toim.) *Uskonnonopetuksen käsikirja*. Porvoo: WSOY, 313–327.
- Olin, C. 2000. Religious Education in Finland – Framework and Practice. Teoksessa N. G. Holm (toim.) *Islam and Christianity in School Religious Education*. Åbo Akademi University. *Religionsvetenskapliga skrifter* nr 52, 109–123.
- Perttula, J. 1995. Kokemus psykologisena tutkimuskohteena. Johdatus fenomenologiseen psykologiaan. Tampere: Suomen fenomenologinen instituutti.
- Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994. 2000. 4. korjattu painos. Helsinki: Opetushallitus.

- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. Helsinki: Opetushallitus. Saatavilla www-muodossa: www.oph.fi/info/ops/pops_web.pdf (Luettu 9.8.2004)
- Perusopetuksen oppilaan arvioinnin perusteet 1999. Helsinki: Opetushallitus.
- Perusopetuslain muutoksen vaikutukset uskonnon ja elämäntietämystiedon opetukseen sekä koulun toimintaan. 6.6.2003. Saatavilla www-muodossa: www.oph.fi/pageLast.asp?path=1,436,24368,31620,31621,21173 (Luettu 1.6.2004)
- Phillips, S. 2003. Reflections on Classroom Practise: the theatre of learning. *International Journal of Children`s Spirituality* 8 (1), 55–66.
- Piaget, J. & Inhelder, B. 1977. Lapsen psykologia. Ranskankielinen alkuteos *La Psychologie de l'Enfant*. Ilmestynyt 1966. Suomentanut Mirja Rutanen. Jyväskylä: Gummerus.
- Piaget, J. 1988. Lapsi maailmansa rakentajana. Kuusi esseetä lapsen kehityksestä. Ranskankieliset alkuteokset *Six études de psychologie, Problèmes de psychologie gènétique, Psychologie et épistémologie*. Ilmestyneet 1964, 1970, 1972. Suomentanut Saara Palmgren. Suomennoksen tarkistanut Klaus Helkama. Porvoo: WSOY.
- Pirinen, H. 1983. Nuorten elämäntietämystietoisuudet identiteetin etsimisessä. Suomalaisen teologisen kirjallisuusseuran julkaisuja 135. Helsinki: Suomalainen teologinen kirjallisuusseura.
- Pneumatikos, D. 2002. Conceptual Changes in Religious Concepts of Elementary Schoolchildren: The case of the house where God lives. *Educational psychology* 22 (1), 93–112.
- Pyysiäinen, M. 1998a. Koulun uskonnonopetuksen luonne. Teoksessa M. Pyysiäinen & J. Seppälä (toim.) *Uskonnonopetuksen käsikirja*. Porvoo: WSOY, 41–68.
- Pyysiäinen, M. 1998b. Uskonnonopetus ja uskonnot. Teoksessa M. Pyysiäinen & J. Seppälä (toim.) *Uskonnonopetuksen käsikirja*. Porvoo: WSOY, 83–92.
- Pyysiäinen, M. 1998c. Opetussuunnitelma ja sen laatiminen ja arviointi peruskoulussa. Teoksessa M. Pyysiäinen & J. Seppälä (toim.) *Uskonnonopetuksen käsikirja*. Porvoo: WSOY, 292–303.
- Pyysiäinen, M. 2000. *Luokanopettaja ja koulun katsomusopetus*. 1. painos. Porvoo: WSOY.

- Pöysti, S. 2001. Uskontoa vai ei? Koulukohtaisen uskonnon opetussuunnitelman toteutuminen peruskoulun ala-asteella. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 234. Helsinki: Hakapaino.
- Ratcliff, D. 1988. Stories, Enactment and Play. Teoksessa D. Ratcliff (toim.) Handbook of Preschool Religious Education. Birmingham, Alabama: Religious Education Press, 247–269.
- Rauste-von Wright, M. 1997. Opettaja tienhaarassa. Konstruktivismia käytännössä. Jyväskylä: Atena.
- Räsänen, A. 2003. Kurkistus 12-vuotiaan sielun maisemaan. Teoksessa A. Kallioniemi, A. Räsänen & P. Hilska (toim.) Lapsen sielun maisema. Helsinki: Helsingin yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Vantaan täydennyskoulutuslaitos. Studia Pedagogica 30, 27–46.
- Seppälä, J. 1996. Mitä on uskonnon didaktiikka? Teoksessa S. Tella (toim.) Nautinnon lähteillä. Aineen opettaminen ja luovuus. Ainedidaktiikan symposiumi Helsingissä 2.2.1996. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 163, 85–95.
- Seppälä, J. 1998a. Uskonnon didaktiikka teologian ja kasvatustieteen kohtamispaikkana. Teoksessa M. Pyysiäinen & J. Seppälä (toim.) Uskonnonopetuksen käsikirja. Porvoo: WSOY, 9–14.
- Seppälä, J. 1998b. Oppimiskäsitys ja uskonnonopetus. Teoksessa M. Pyysiäinen & J. Seppälä (toim.) Uskonnonopetuksen käsikirja. Porvoo: WSOY, 103–136.
- Seppälä, J. 1998c. Uskonnollinen kieli. Teoksessa M. Pyysiäinen & J. Seppälä (toim.) Uskonnonopetuksen käsikirja. Porvoo: WSOY, 137–144.
- Tamm, M. 1988. Lasten ja nuorten uskonnollinen maailma. Helsinki: Lasten keskus. Ruotsinkielinen alkuteos: Barnens religiösa föreställningsvärld. Suomentanut Pirko Jarasto.
- Tamminen K. 1975. Lasten ja nuorten elämäkysymykset uskontokasvatuksessa. Suomalaisen teologisen kirjallisuusseuran julkaisuja 99. Helsinki: Suomalainen teologinen kirjallisuusseura – Lasten keskus Oy.
- Tamminen, K. & Vesa, L. 1982. Miten opetan uskontoa. Uskonnon didaktiikka. Helsinki: Kirjapaja.
- Tamminen, K., Vianello, R., Jaspard J.-M. & Ratcliff, D. 1988. The Religious Concepts of Preschoolers. Teoksessa D. Ratcliff (toim.) Handbook of

- Preschool Religious Education. Birmingham, Alabama: Religious Education Press, 59–81.
- Tamminen, K. 1991. Religious development in childhood and youth. An empirical study. Helsinki: Suomalainen Tiedeakatemia.
- Tamminen, K. 1998. Suomalaisen uskonnon didaktiikan kehityslinjoja. Teoksessa M. Pyysiäinen & J. Seppälä (toim.) Uskonnonopetuksen käsikirja. Porvoo: WSOY, 15–40.
- Tirri, K. & Kesola, A. 1998. Uskonto ala-asteen arjessa ja juhlassa. Helsinki: Lasten Keskus.
- Tirri, K. & Kallioniemi, A. 1999. Luokanopettajaksi opiskelevien käsitykset uskonnosta koulun oppiaineena. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 208. Helsinki: Hakapaino.
- Tynjälä, P. 1991. Kvalitatiivisten tutkimusmenetelmien luotettavuudesta. *Kasvatus*, 22 (5-6), 387–398.
- Ylönen, H. & Luumi, P. 2002. Kertomus on tie. Sadut ja raamatunkertomukset lasten maailmassa. Helsinki: LK-kirjat.
- Zink, H. & Zink, J. 1978. Saako koira taivaassa siivet? Uskonnollisia kysymyksiä 1-6-vuotiaiden kasvatuksessa. Helsinki: Suomen lähetysseura (Kirjaneliö). 3. painos. Saksankielinen alkuperäisteos *Kriegt ein hund im Himmel flugel? Religiöse Fragen bei der Erziehung inden ersten sechs Lebensjahren.* (1972). Suomentanut Leena Brummer.
- Åkesson, E. 1989. Kun lapsi kysyy kärsimyksestä ja kuolemasta. Helsinki: Lasten keskus. Ruotsinkielinen alkuteos: *När barnen frågar om lidande och död.* Suomentanut Pirkko Jarasto.

LIITE 1: Teemahaastattelurunko

Taustakysymykset:

- luokanopettaja / aineenopettaja / muu
(-sukupuoli)
- syntymävuosi
- koulutus, erikoistumisaineet
- kuinka monta vuotta toiminut opettajana, virkasuhde
- millaisille ryhmille opettaa uskontoa

Tapa opettaa uskontoa

- asiat, jotka vaikuttavat menetelmän valintaan

Uskonnonopetuksen tärkeimmät tavoitteet

- Miksi juuri nämä?

Onnistumisen kokemuksia uskonnonopetuksessa

- konkreettisia tapahtumia
- Mistä onnistumisen huomaa?
- Miltä onnistuminen tuntuu?

Epäonnistumisen kokemuksia uskonnonopetuksessa

- Mikä siihen vaikutti?
- Miltä tuntuu?

Uskonnonopetuksen haasteet / ongelmakohtat

Kokemuksia oppilaiden suhtautumisesta uskonnonopetukseen

Kokemuksia uskonnonopetuksesta oppilaana

- Miten kokemukset ovat vaikuttaneet omaan opetukseen?

Oma suhde uskontoon