

**Opettajien käsityksiä katsomusaineiden opettamisesta –
dialogisuus käsityksissä**
Sini Onkalo ja Elina Paananen

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma
Kevätlukukausi 2018
Opettajankoulutuslaitos
Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Onkalo, Sini & Paananen, Elina. 2018. Opettajien käsityksiä katsomusaineiden opettamisesta - dialogisuus käsityksissä. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. 115 sivua.

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli tarkastella opettajien käsityksiä perusopetuksessa opettavien katsomusaineiden opettamisesta ja dialogisuuden ilmene mistä näissä käsityksissä. Tutkimusta varten haastateltiin 11 opettajaa, jotka opettivat jotakin katsomusainetta perusopetuksen luokilla 1-6. Haastateltujen opettamia katsomusaineita olivat evankelisluterilainen uskonto, elämänsäntieto, ortodoksinen uskonto, islam sekä eräs vähemmistöuskonto. Haastateltut tehtiin Uudellamaalla, Keski-Suomessa ja Pohjois-Pohjanmaalla. Tekstimuotoon muutettu haastatteluaineisto analysoitiin fenomenografista tutkimusmenetelmää käyttäen.

Tutkimuksen tuloksina esitettävät tulosavaruuden kategoriat kuvaavat erilaisia tapoja ymmärtää tarkasteltua ilmiötä. Viiden kuvauskategorian vertikaalinen järjestys perustuu siihen, miten moniulotteisesti dialogisuus niissä näyttäytyy: 1) Katsomusaineen keskeisin tavoite on dialogisuuteen oppiminen, 2) Katsomusaineen opettaminen on kasvatusta, 3) Katsomusaineen tehtävä on herättää innostus henkisiin ja hengellisiin asioihin, 4) Katsomusaineen opettaminen vahvistaa lapsen katsomuksellista identiteettiä ja sosiaalista yhteisöön sekä 5) Riskitiedat kahlitsevat opettamista - dialogisuus on mahdotonta saavuttaa. Keskeisenä havaintona oli, että dialogisuus näyttäytyi opettajien käsityksissä sekä dialogisena opetuksena että dialogisena kasvatuksena. Opettajien ammatillista kehittymistä olisi tärkeää tukea kohti kulttuurisensitiivistä ja dialogista opetuskulttuuria.

Hakusanat: dialogisuus, katsomusaineet, uskontodialogi, katsomusdialogi, fenomenografia

SISÄLTÖ

1	JOHDANTO	5
2	KATSOMUSAINIEN OPETUS	7
2.1	Katsomusaineiden opetuksen eurooppalaisia malleja	7
2.2	Tunnustuksellisesta uskonnonopetuksesta oman uskonnon opettamiseen.....	9
2.3	Katsomusaine identiteettiä tukevana oppiaineena.....	12
2.4	Dialogisuus katsomusaineissa	14
3	DIALOGINEN OPETUS JA DIALOGISUUS KOULUSSA	17
3.1	Sosiokulttuurinen teoria dialogisen opetuksen taustalla	17
3.2	Dialogin monet muodot.....	17
3.3	Dialoginen opetus.....	22
3.4	Turvallinen tila ja keskustelun harjoittelu	24
4	TUTKIMUSKYSYMYKSET	27
5	TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	28
5.1	Ymmärrys fenomenografiasta	29
5.2	Tutkimusaineisto	32
5.3	Puolistrukturoitu haastattelu.....	33
5.4	Aineiston analyysin vaiheittainen eteneminen	36
5.5	Luotettavuus.....	48
5.6	Eettiset ratkaisut	53
6	TULOKSET	57
6.1	Tulosavaruus opettajien käsitysten kuvaajana	57
6.2	Katsomusaineen keskeisin tavoite on dialogisuuteen oppiminen	59
6.3	Katsomusaineen opettaminen on kasvatusta	66

6.4	Katsomusaineen tehtävä on herättää innostus henkisiin ja hengellisiin asioihin	71
6.5	Katsomusaineen opettaminen vahvistaa lapsen katsomuksellista identiteettiä ja sosiaalista yhteisöön.....	74
6.6	Ristiriidat kahlitsevat opettamista - dialogisuus on mahdotonta saavuttaa.....	78
6.7	Kuvauskategorioiden ulkopuoliset käsitykset.....	85
7	POHDINTA.....	87
7.1	Dialogisuuden piirteet opettajien käsityksissä.....	87
7.2	Käsitysten variaatio	89
7.3	Ei ole olemassa arvovapaata kasvatusta	91
7.4	Kohti katsomusdialogia	93
7.5	Noviisitutkijoiden haasteet	95
7.6	Jatkotutkimushaasteita	97
	LÄHTEET	100
	LIITTEET.....	110

1 JOHDANTO

”Ne on niin sisällä siinä mihin ne on kasvaneet ja mihin ne on koulutettu ja mikä niiden oma vakaumus on, että tahto ees vähän raottaa sitä, että toisella ei ole mitkään pahat aiheet. Se, että en ole samaa mieltä, ei tarkoita sitä, että mä olen sua vastaan. Mut et vähemmistöjen. Tai tuolla omassakin opehuoneessa on joutunut, et kyllä niille tekkee ihan hyvää lähtee. Mää sitten, että kun me ei voida Suomen perustuslaista täällä opettajanhuoneessa äänestää. Kun Suomen perustuslaissa sattuu lukemaan, että on vakaumuksen vapaus. Vaikka miten meistä tuntuu. Mä on joskus herkutellukin sellasella että tulis nyt. Kun maahanmuuttajataustasia tulee. Joku muslimitaustainen rupee rukoiluttamaan Mekkaan päin muutaman kerran koulupäivän aikana. Sehän voi perustella, että hyväähän se pieni välituntiliikunta tekkee. Samallailla ajatus siitä, että mitäs, eihän se oo yhtään. Kyllä sillä ihan eri merkitys on, jos sä kävelet kirkkoon tai sä kävelet metsälenkin. Tai että sä jumppaillet muuten x-hyppyjä tai kumarrat Mekkaan. On siinä ero.” (Liisa)

Kulttuurinen ja uskonnollinen monimuotoisuus on noussut enenevässä määrin kansainväliseen julkiseen keskusteluun 2000-luvulla. Vuoden 2001 syyskuussa tapahtuneet terrori-iskut Yhdysvalloissa ja sen jälkeen eri puolilla maailmaa ovat vaikuttaneet siihen, miten media käsittelee erilaisia katsomuksia ja niiden edustajien julkisia toimia niin hyvässä kuin pahassa (Jackson 2014). Globalisaatio, maahanmuuton lisääntyminen, sekularisaatio ja virtuaalisen kommunikoinnin räjähdysmäinen muutos internetin tulon myötä ovat lisänneet myös keskustelua koulutuksen ja katsomusdialogin merkityksestä kulttuurien välisen ymmärryksen lisäämisessä (Jackson 2014; Rautionmaa & Kallioniemi 2017). Katsomusaineiden opetus herättää keskustelua niin kentällä toimivien opettajien kuin tutkijoiden keskuudessa (esim. Helsingin Sanomat 13.9.2017, 14.9.2017).

Tutkimuksissa, joissa on selvitetty opettajien käsityksiä katsomusaineiden opettamisesta, nousee esille, että opettajat näkevät yhtenä katsomusaineiden parhaana puolena keskustelun ja oppilaiden kohtaamisen mahdollisuudet, sekä tilaisuudet eettisiin pohdintoihin oppilaiden kanssa (Pyysiäinen 2000; Zilliacus & Kallioniemi 2016). Dialogisen kulttuurin syntymistä luokassa tukee opettajan ymmärrys dialogisuus-käsitteen monimuotoisuudesta. Dialogia ja dialogisuutta on tarkasteltu monesta eri teoreettisesta näkökulmasta muun muassa vuorovaikutuksellisenä mallina ja tapana oppia (ks. Lefstein 2006; Wihersaari 2010).

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) uskonnonopetuksen yhtenä tavoitteena on antaa välineitä katsomusten väliseen dialogiin.

Nykyisiä opetusjärjestelyjä kritisoidaan usein siitä, että oppilaiden jakaminen erillisiin opetusryhmiin oman katsomuksen perusteella ei välttämättä mahdollista dialogia eri uskonto- ja katsomusryhmien välille (Zilliacus 2014). On kuitenkin osoitettu, että oppilaat voivat syventää ymmärrystään katsomuksista kuulemalla vertaisiltaan heidän kokemuksistaan ja käsityksistään (Ipgrave 2013; Åhs, Poulter & Kallioniemi 2016). Tutkimusten mukaan lasten keskinäiset keskustelut, joissa opettaja on ainoastaan tukena, voivat kehittyä vähitellen dialogin suuntaan (Alexander 2008; Hannula 2012).

Opinnäytetyön aiheeseen johti kiinnostuksemme niin katsomusaineiden opettamisesta kuin dialogisuudesta. Kumpikaan meistä ei ole opettanut katsomusaineita opetusharjoittelua lukuun ottamatta. Tutkimuksessamme lähdimme selvittämään opettajien käsityksiä katsomusaineiden opettamisesta, koska se näyttäytyi meille ilmiönä, josta näyttäisi olevan hämmentävän erilaisia käsityksiä. Erityisesti meitä kiinnosti, missä määrin opettajien käsityksissä ilmenee opetussuunnitelman tavoite välineiden antamisesta dialogiin.

Opettajien kokemuksia ja käsityksiä uskonnon opettamisesta on tutkittu Suomessa luokanopettajien (ks. esim. Pyysiäinen 2000) ja uskonnon aineenopettajien (Odiah 2007), elämänkatsomustiedon opettajien (Zilliacus & Kallioniemi 2016) sekä vähemmistöuskontojen opettajien keskuudessa (Zilliacus & Kallioniemi 2015). Myös asiantuntijoiden näkemyksiä katsomusaineiden opettamisesta on selvitetty aivan hiljattain (Kuusisto & Gearon 2017). Tutkimuksemme tuo uuden ja tarvittavan näkökulman, sillä se luo kokonaiskuvaa opettajien käsityksistä katsomusaineista perusopetuksen luokilla 1–6 ja tuo ilmi dialogisuuden piirteitä katsomusaineiden opetuksessa.

2 KATSOMUSAINEIDEN OPETUS

2.1 Katsomusaineiden opetuksen eurooppalaisia malleja

Uskonnonopetuksen yhteiskunnallisesta roolista on monia eri tulkintoja Euroopassa. Eri maissa uskonnonopetukseen vaikuttavat monet tekijät: alueen uskonnollinen luonne, uskonnon merkitys ja rooli yhteiskunnassa, historia ja politiikka, sekä kasvatusjärjestelmän rakenne (Schreiner 2005; Smyth, Lyons & Darmody 2013). Koulutusjärjestelmä sosiaalistaa jäseniään arvoihin ja uskomuksiin niin uskonnonopetuksen ja kasvatuksen kautta, kuin myös epäsuorasti vahvistamalla tiettyjä normeja ja arvoja arjessa (Boeve 2012; Smyth, Lyons & Darmody 2013).

Suomessa katsomusaineita ovat yleissivistävässä koulussa uskonto, elämäkatsomustieto ja filosofia (Kallioniemi 2005). Näitä oppiaineita yhdistää se, että niissä tarkastellaan erilaisia uskomuksia, katsomuksia ja elämäntapoja. Opetuksessa pyritään oppilaan henkisen kasvun tukemiseen. Opetuksen keskiöön nousevat etiikka, moraali ja kasvatatus (Kallioniemi 2005). Suomen mallin mukainen oman uskonnon opetus perustuu ennen kaikkea vuonna 1966 voimaan tulleen taloudellisia, sosiaalisia ja sivistyksellisiä oikeuksia koskevaan sopimukseen (TSS-sopimus), joka on keskeinen YK:n ihmisoikeussopimus (Koikkalainen 2010). Valtiot sitoutuvat yleissopimuksessa kunnioittamaan vanhemman tai lailisen holhoojan oikeutta turvata lapselleen uskonnollinen ja moraalinen kasvatatus, joka vastaa heidän omaa vakaumustaan. Perheen kuuluminen tiettyyn uskonnolliseen yhdyskuntaan määrittää ensisijaisesti sen, minkä katsomusaineen opetukseen lapsi osallistuu suomalaisessa peruskoulussa.

Norjassa, Ruotsissa ja Tanskassa opetetaan oppilaiden uskontokunnasta tai uskonottomuudesta riippumatta kaikille oppilaille yhteistä oppiainetta, joka on tunnustuksetonta ja pohjaa uskontotieteeseen (Koikkalainen 2010). Norjassa opetuksessa on kolme yhtä suurta osa-aluetta: 1) filosofia ja etiikka 2) kristinusko 3) maailmanuskonnot ja muut elämäkatsomukset (Hokkanen 2014). Tätä oppiainetta kutsutaan nimellä uskonto, elämäkatsomus ja etiikka (religion, livssyn og

etik). Ruotsissa opetetaan kaikille yhteistä uskontotietoa (religionskunskap) 4. luokalta lähtien (Hokkanen 2014). Luokilla 1–3 opetetaan yhteiskunnallisten aiheiden kokonaisuutta, jossa yhdistyvät maantieto, yhteiskuntaoppi, historia ja uskontotieto. Tanskassa uskonnon oppiaine (christendom) painottuu kristilliseen kulttuuriperintöön, mutta se katsotaan tunnustuksettomaksi. Oppilas voidaan vapauttaa uskonnonopetuksesta anomuksella. Ranskassa uskonnon katsotaan kuuluvan yksityiselämän piiriin, minkä takia julkisin varoin ylläpidettävissä kouluissa ei opeteta uskontoa (Hokkanen 2014). Suomen separatiivinen oman uskonnon opetusmalli on siis erilainen ratkaisu verrattuna muihin Pohjoismaihin.

Suomessa elämänkatsomustiedon (ET) opiskelussa opitaan eri kulttuureista ja elämänfilosofioista sekulaarissa kontekstissa (Hella & Wright 2009) ja opetellaan katsomaan asioita monesta eri näkökulmasta (Zilliacus & Kallioniemi 2016). Lähtökohtana ET:n opiskelussa on oppilaan oman kasvun, identiteetin ja moraalin kehityksen tukeminen (Salmenkivi 2007). Elämänkatsomustiedon opiskelu kehittää oppilaiden itsenäisen ajattelun ja vuorovaikutuksen taitoja, sillä opitunneilla keskustellaan paljon ja haastetaan näkökantojen argumentointiin (Zilliacus & Kallioniemi 2016). Opettajat pitävät ET-opetuksessa arvokkaana jokaisen oppilaan autonomiaa: jokaisella on oikeus itse päättää, haluaako kuulua johonkin uskontoon vai ei (Zilliacus & Kallioniemi 2016). ET-opetuksessa pohditaan, mitä on ihmisyyys ja millaista on olla ihminen ja elää yhdessä toisten kanssa. Pohdinnat ihmisyydestä lähtevät usein liikkeelle oppilaiden esittämistä kysymyksistä.

Opettajien mielestä elämänkatsomustiedon opettamisen haasteena on oppiaineen filosofinen luonne (Zilliacus & Kallioniemi 2016). Omien ajatusten reflektointi ja keskustelu ei ole nuorille oppilaille aina helppoa. Oppiaineen luonne ja merkitys saattavat jäädä oppilaille epäselväksi, minkä takia oppilaat eivät välttämättä arvosta oppiainetta yhtä paljon kuin muita oppiaineita (Zilliacus & Kallioniemi 2016). Haasteensa ET-opetukselle tuo myös oppilaiden erilaiset taustat: osa oppilaista on uskonnottomista perheistä, osalle oppilaista katsomuksen muukaista opetusta ei järjestetä tai järjestettyyn opetukseen osallistuminen on

haastavaa (Salmenkivi 2007). Elämäkatsomustieto on opettajien mielestä suomalaisille edelleen marginaalissa ja evankelisluterilaista, ortodoksista ja katolista uskontoa arvostetaan enemmän koulujen sisällä (Zilliacus & Kallioniemi 2016).

2.2 Tunnustuksellisesta uskonnonopetuksesta oman uskonnon opettamiseen

Suomessa uskonnonopetus oli tunnustuksellista vielä vuoteen 2003 saakka. Tunnustuksellisen uskonnonopetuksen päämääränä, 1800-luvun puolesta välistä lähtien, oli kristillinen julistus ja oppilaiden johdattaminen kristilliseen elämään ja hyvän kansalaisen ideaaliin (Hokkanen 2014; Poulter 2017). Sitten tunnus- taksellisuus on tarkoittanut oppilaan oman uskonnollisen taustan mukaista ope- tusta ja uskonnon harjoittamista koulussa (Hokkanen 2014). Evankelis-luterilai- sen uskon ymmärtämiseen ja omaksumiseen ohjaavaa opetusta on nimitetty myös kasteopetuksiksi (Odiah & Kallioniemi 2007). Peruskoulu-uudistuksen myötä 1970-luvulla koulun uskonnonopetus ja kirkon kasteopetus eriytyivät toi- sistaan (Jamisto 2007).

Vuonna 2003 uuden Uskonnonvapauslain (453/2003) myötä säädettiin oi- keudesta saada oman uskonnon opetusta (Koikkalainen 2010). Laki korostaa po- sittiivista uskonnonvapautta, mikä tarkoittaa vapautta harjoittaa uskontoa (Koik- kalainen 2010). Samaan aikaan tehtiin muutoksia myös perusopetus- ja lukiola- keihin ja tunnustuksellinen uskonnonopetus päätettiin korvata oman uskonnon opetuksella (Koikkalainen 2010.) Kallioniemen (2005) mukaan tähän muutokseen päädyttiin muun muassa siksi, että tunnustuksellista opetusta tulkittiin monin eri tavoin. Pelättiin, että tunnustuksellinen uskonnonopetus koulussa on kään- nyttämistä ja että se rajoittaa oppilaan omaa valinnanvapautta. Opettajakunnan keskuudessa oli ristiriitaisia käsityksiä siitä, miten tulkita tunnustuksellisuuden käsitettä. Myös Pyysiäisen (2000) tutkimuksesta käy ilmi, että osa luokanopetta- jista nimesi uskonnonopetuksen liiallisen tunnustuksellisuuden yhdeksi suurim- mista vaikeuksista, joita uskonnon opettamiseen liittyy. Tunnustukselliseen us- konnonopetusmalliin suhtautuivat varauksellisesti etenkin nuoret, yliopistollis- en opettajankoulutuksen suorittaneet, pääkaupunkiseudun opettajat

(Pyysiäinen 2000). Kallioniemi (2005) tuo esiin, että oman maailmankuvan yhteensopiminen tunnustuksellisen opetuksen kanssa pohditutti monia uskontoa opettavia luokanopettajia. Hokkanen (2014) lisää, että tunnustuksellisuutta ei ole lainsäädännön tasolla selkeästi määritelty tai sen käsitettä avattu, mikä vaikeuttaa tulkintaa siitä.

Suurin muutos opetuksen järjestämisen malliin siirryttäessä tunnustuksellisesta uskonnon opettamisesta oman uskonnon opettamiseen on se, että oppilaan, joka ei kuulu evankelisluterilaiseen kirkkoon tai ortodoksiseseen kirkkoon, ei tarvitse enää hakea vapautusta enemmistön uskonnon opetuksesta (Koikkalainen 2010). Halutessaan oppilas voi kuitenkin osallistua enemmistön uskonnon opetukseen. Vuoden 2003 perusopetuslain muutoksen myötä vähemmistön uskonnon opetusta tulee järjestää huoltajien pyynnöstä, mikäli oppilaita on saman kaupungin tai kunnan sisällä vähintään kolme (Laki perusopetuslain 13 §:n muuttamisesta 454/2003). Uskonnollisiin yhdyskuntiin kuulumattomille oppilaille taas tulee järjestää elämäkatsomustiedon opetusta, mikäli oppilaita on vähintään kolme (Laki perusopetuslain 13 §:n muuttamisesta 454/2003). Opettajan maailmankatsomus ei myöskään enää määrittele hänen pätevyyttään antaa uskonnonopetusta: evankelisluterilaista tai ortodoksisesta uskonnonopetusta antava opettaja opettaa uskontoa samanlaisella virkavastuulla ja opetussuunnitelman ohjaamana niin kuin muitakin oppiaineita - kirkon jäsenyyttä opettajalta ei vaadita (Kallioniemi 2005).

Oman uskonnon opetuksen ei tule sisältää uskonnon harjoittamista (Hokkanen 2014; Zilliacus & Kallioniemi 2015). Zilliacus ja Kallioniemi (2015) toteavat, että uskonnon harjoittamisen, oman uskonnon ja uskonnollisen identiteetin tukemisen välinen suhde ei ole kuitenkaan kovin selkeä. Heidän mukaansa tulkinnot siitä, mikä on uskonnon harjoittamista ja sen suhde uskonnollisen identiteetin tukemiseen, ovat vaihdelleet. Osallistuminen uskonnolliseen tilaisuuteen, kulttiin, riittiin, kirkkohetkeen tai hartauteen tulkitaan koulussa uskonnon harjoittamiseksi (Hokkanen 2014). Vaikka koulun uskonnonopetus perustuu positiiiviseen uskonnon vapauteen, tulee koulun julkisen vallan toimijana huolehtia myös negatiivisen uskonnonvapauden todellisesta ja aidosta toteutumisesta

koulussa (Hokkanen 2014). Oppilaalla tulee olla aito ja vapaa mahdollisuus kieltäytyä esimerkiksi osallistumisesta jumalanpalvelukseen, mitä negatiivisella uskonnonvapaudella tarkoitetaan (Koikkalainen 2010). Peruslakivaliokunnan näkemys (Hokkanen 2014) suomalaisista juhlatraditioista on, että yksittäisen virren laulamista sisältävän tilaisuuden ei katsota olevan uskonnon harjoittamista, ellei juhlan tarkoitus ole nimenomaan uskonnon harjoittaminen. Koulujen tulee siis arvioida juhlien luonne etukäteen, jotta turvataan oppilaiden negatiivisen uskonnonvapauden toteutuminen (Hokkanen 2014).

Tällä hetkellä Suomessa on oma opetussuunnitelmansa evankelisluterilaisen uskonnon lisäksi kolmelletoista eri uskonnolle ja katsomukselle (Perusopetuksen muiden uskontojen opetussuunnitelmien perusteet 2006; OPS 2014). Suurin osa (vuonna 2016 88,6 %) peruskoulun oppilaista opiskelee evankelisluterilaista uskontoa (Opetushallituksen tilastopalvelu 2016). Vuonna 2016 elämäntietoa opiskeli 6,6 %, ortodoksista uskontoa 1,6%, islamia 2,1% ja muita uskontoja yhteensä 0,5% peruskoulun luokkien 1–6 oppilaista. Osa oppilaista (0,6%) ei opiskellut koulussa lainkaan katsomusainetta (Opetushallituksen tilastopalvelu 2016).

Oppilaiden jakaminen erillisiin opetusryhmiin oman uskonnon mukaan on saanut osakseen kritiikkiä (Poulter 2017; Zilliacus 2014). Kritiikissä on usein tuotu esiin se, että eriyttävät opetusjärjestelyt eivät tue dialogia eri uskonto- ja katsomusryhmien välillä. Oppilaiden mahdollinen kokemus erillisyydestä ja syrjimisestä opetusjärjestelyiden takia ovat esteenä avoimen ja vuorovaikutteisen koulukulttuurin syntymiselle (Zilliacus 2014).

Kallioniemi (2009) tuo esiin, että uskonnonopetusmalliin liittyvää yhteiskunnallista keskustelua on käyty ehkä liikaa uskonnollisten yhdyskuntien ja niihin kuuluvien näkökulmasta. Kallioniemen mukaan keskustelun lähtökohtana tulisi olla se, että uskonnonopetus on yksi koulun oppiaineista, jolloin keskustelun tulisi aina kiinnittyä koulun tehtävään tarjota yleissivistävää uskonnonopetusta. Uskonnonopetusta kehittäessä tulee sen sisältöjä päivittää vastaamaan muuttuvaa yhteiskuntaa (Jackson 2014; Kallioniemi 2009). Ubani (2013) tuo esiin, että koulujen juhlissa näkyvät uskonnolliset elementit ja toisaalta

monikulttuurisuuden lisääntyminen kouluissa virittävät pohdintaa uskonnon tulevaisuuden roolista suomalaisessa kulttuuriperinteessä.

Suomen koululaitoksen panostus oman uskonnon opettamiseen on osoitus pyrkimyksestä hyväksyä yhteiskunnan uskonnollinen moninaisuus ja tukea uskonnollisten vähemmistöjen inklusiota koulun kulttuuriin (Zilliacus 2014). Hokkanen (2014) toteaa, että julkisten ja kunnallisten koulujen tavoitteena tulee olla tosiasiallinen tasa-arvo ja katsomuksellinen yhdenvertaisuus. Monikulttuuristuvan yhteiskunnan vaikutuksien tulisi Hokkasen (2014) mukaan näkyä katsomusopetuksessa nykyistä paremmin. Perusoikeuksien tasapainoisen toteutumisen osalta opetuksen perustelluin vaihtoehto voisikin olla nk. osa yhdessä ja osa erikseen -malli (Hokkanen 2014). Uskontoa käsittelevät osat voitaisiin opiskella uskonnollisen taustan mukaan eriytetyissä ryhmissä, kun taas muu aines, kuten filosofis-eettiset kysymykset, yleinen etiikka ja moraaliopetus, opiskeltaisiin yhdessä. Tällaisella opetuksella pyrittäisiin tukemaan inklusiivista, katsomuksellisesti avointa ja eheyttävän integroivaa identiteettiä.

Hokkasen (2014) mukaan monikulttuurisessa koulussa tulee olla foorumi, jossa eri tavalla uskovat oppilaat kohtaavat ja ovat vuorovaikutuksessa. Vaikka vanhempien tai huoltajien oikeus päättää lapsensa vakaumuksen mukaisesta opetuksesta tulee kouluissa huomioida, tulisi myös lapsen näkökulma uskonnonvapauden toteutumisessa ottaa huomioon (Hokkanen 2014). Lapsen tahdon kuuleminen ja osallisuus hänen uskonnonvapautensa toteutumiseksi tulisi Hokkasen mukaan perusoikeudellisessa punninnassa ottaa paremmin huomioon.

2.3 Katsomusaine identiteettiä tukevana oppiaineena

Oman uskonnon tai elämäkatsomustiedon opetus pyrkii tukemaan kaikkien oppilaiden uskonnollisen tai ei-uskonnollisen identiteetin kehittymistä (Hella & Wright 2009; Kallioniemi 2007; Zilliacus 2014). Etenkin vähemmistöuskontojen opetussuunnitelmat kirjaavat tavoitteeksi vahvistaa oppilaan uskonnollista identiteettiä (Perusopetuksen muiden uskontojen opetussuunnitelman perusteet 2006). Zilliacuksen ja Kallioniemen (2015) mukaan vähemmistöuskontojen

opetus sosiaalista oppilaita tiettyyn uskontoon ja ongelmia voi syntyä silloin, jos oppilas ei koe uskontoa omakseen, vaikka kuuluukin kyseiseen yhdyskuntaan. Uskonnonopetuksen lähtökohdaksi on valittu vanhempien kuuluminen tiettyyn uskontoon, vaikka muutoin suomalainen koulutusjärjestelmä korostaa sitä, että oppilaan identiteetti on jatkuvasti kehittyvä ja oppilasta tulee kohdella oikeudenmukaisesti sekä oppilaan valinnanvapautta kunnioittaen (Zilliacus & Kallioniemi 2015).

Hella ja Wright (2009) peräänkuuluttavat kouluihin kriittistä uskontokasvatusta, jonka päämääränä on, että oppilaat ymmärtävät minkälaisia yhtymäkohtia ja eroavaisuuksia heidän omilla mielenmalleillaan ja eri katsomusten merkitysjärjestelmillä on. Tätä kautta oppilas voi itse muodostaa käsityksiä todellisuudesta ja hyvästä elämästä, jota kohti haluaa pyrkiä omilla valinnoillaan. Oppilas voi tehdä omakohtaiseen reflektioon pohjaavaa työstämistä ja valintoja koskien omia uskomuksistaan ja arvojaan, mikäli hänellä on tilaisuus pohtia uskomusten ja arvojen yhteyksiä ja eroja muissakin uskonnoissa ja katsomuksissa (Hella & Wright 2009). Oppilas voi saavuttaa syvän ymmärryksen toisista katsomuksista ja uskonnoista vain suhteuttamalla ymmärrystä omaan uskomusjärjestelmäänsä ja toisaalta oppimalla muista katsomuksista ja uskonnoista oppilas saavuttaa syvempää ymmärrystä omasta uskonnostaan tai katsomuksestaan.

Uskonnonopetusta suomalaisessa koulussa on perusteltu erilaisin argumentein. Kouluikäistä lasta askarruttavat eksistentiaaliset kysymykset ja voidaan katsoa, että uskonnonopetus tukee ihmisen henkistä kasvua ja mielenterveyttä (Kallioniemi 2005). Uskonnonopetuksen voidaan myös katsoa olevan osa kansalaiskasvatusta (Kallioniemi 2005) ja se voi antaa valmiuksia eri tavoin ajattelevien ja uskovien ihmisten kanssa toimimiseen monikulttuurisessa yhteiskunnassa (Odiah & Kallioniemi 2007). Kulttuurihistoriallisesti tarkasteltuna voidaan nähdä uskonnon opiskelun johdattavan oppilaita oman kulttuurinsa omaksumiseen ja edelleen kehittämiseen (Kallioniemi 2005). Uskonnonopetuksen katsotaan myös olevan tärkeä osa koulun eettistä kasvatusta ja se voi luoda valmiuksia elämään, jossa eriuskoisten kanssa voidaan käydä dialogia (Odiah & Kallioniemi 2007).

2.4 Dialogisuus katsomusaineissa

Katsomusaineiden opetuksen järjestelyn vallitseva malli Suomessa erottelee oppilaat peruskoulun 1. luokalta lähtien omiin opetusryhmiinsä, joissa he opiskelevat omaa uskontoaan tai elämänkatsomustietoa, myös lukiossa. Opetussuunnitelman perusteiden (2014, 246) mukaan tavoitteena on kuitenkin se, että ”uskonnon opetus antaa valmiuksia uskontojen ja katsomusten väliseen *dialogiin*”. Uskonnon opetuksessa harjoitellaan vuorovaikutustaitoja ja tuetaan oppilaita omien näkemysten muodostamisessa ja niiden perustelemissa (OPS 2014). Elämänkatsomustiedon osalta opetussuunnitelmassa puhutaan vuorovaikutuksen ja ilmaisun taitojen, kulttuurisen osaamisen kehittymisestä sekä kulttuurisen ja katsomuksellisen yleissivistyksen rakentamisen tukemisesta (OPS 2014). Maassamme vallitseva katsomusaineiden opetuksen järjestämisen malli mahdollistaa tasa-arvoisuuden toteutumisen oman uskonnon opetuksen kannalta, mutta se voidaan nähdä haasteena katsomusten väliselle dialogille.

Kulttuurinen ja katsomuksellinen monimuotoisuus on kaikkia kansalaisia koskettava ilmiö maailmanlaajuisesti, mutta myös paikallisesti. Eurooppalaisessa keskustelussa painotetaan, että lasten ja nuorten on peruskoulutuksessaan opittava erilaisuuden kohtaamista ja kykyä dialogiin eri tavalla ajattelevien kanssa (Jackson 2014). Castellin (2012) mukaan *dialogitaitojen* opettaminen koulussa ehkäisisi yhteentörmäyksiä ja oppilaat voisivat päästä toisten sietämisestä syvemmälle tasolle, kuuntelemisen, tietoisuuden ja ymmärryksen lisääntymiseen. Uskontodialogi (interfaith dialogue) ja katsomusdialogi (inter-worldview dialogue) kuvaavat keskustelua ja yhteistyötä, jota käydään eri katsomusten välillä eri tasoilla.

The Encyclopedia of religion (1987) määrittelee uskontodialogin nelitasoisesti: 1) *Diskursiivista dialogia* käydään uskonasioita pohtien akateemisella tasolla asiantuntijoiden välillä. 2) *Inhimillistä dialogia* käydään yksilöiden välillä pyrkien kohtaamaan toiset ihmisinä ja löytämään yhteisymmärrystä eksistentiaalisella tasolla. 3) *Sekulaarissa dialogissa* toimitaan yhteistyössä eri katsomusten edustajien kanssa jonkun tärkeän tavoitteen edistämiseksi. 4) *Hengellinen dialogi* on eri

katsomusten edustajien yhteiseen hengelliseen rituaaliin osallistumista hylkäämättä kuitenkaan omaa katsomusta. Katsomusdialogin päämäärä on toisen tasa-veroisen kohtaaminen, tilan antaminen toisen sanoille, ilman tarkoitusta vaientaa toinen omalla näkemyksellä (Rautionmaa, Illman, & Latvio 2017) tai luopua omasta näkemyksestä (Komulainen 2007).

Poikkeuksiakin on. Helsinkiin perustetussa Eurooppa-koulussa aloitettiin kaikille yhteisen uskontotieto-oppiaineen opetus vuonna 2008 (Kallioniemi 2009). Myös Kulosaaren yhteiskoulussa Helsingissä opetetaan katsomusaineita integroidusti ja yhdessä eri uskontokuntiin kuuluville ja elämäkatsomustietoa opiskeleville oppilaille samassa opetustilassa (Käpylehto 2015). Kyse ei ole yhdestä yhteisestä oppiaineesta, vaan kahden eri oppiaineen, uskonnon ja elämäkatsomustiedon, yhteisopetuksen järjestelyistä. Kulosaassa noudatetaan uskontojen ja elämäkatsomustiedon valtakunnallisia opetussuunnitelmia ja pyritään tarjoamaan oppilaille opetussuunnitelman tavoitteiden mukaista syventävää tietoa (Käpylehto 2015).

Uskontojen ja elämäkatsomustiedon opetuksessa on sisältöjä, joita voidaan opiskella yhdessä (Käpylehto 2015; OPS 2014). Vuodesta 2016 lähtien katsomusaineiden yhteisopetusta on järjestetty myös muualla Suomessa, muun muassa Etelä-Pohjanmaalla (Eteläpohjalainen perusopetuksen opetussuunnitelma 2016), Naantalissa (Naantalin perusopetuksen opetussuunnitelma 2016) ja Jyväskylässä (Jyväskylä perusopetuksen opetussuunnitelma 2016).

Åhs ym. (2016) ovat tutkineet yläkouluikäisten oppilaiden kokemuksia katsomusaineiden integroidusta opetuksesta. Tutkimuksen mukaan suurin osa oppilaista piti osallistumista integroituun katsomusaineiden opetukseen myönteisenä kokemuksena (Åhs ym. 2016). Oppilaat toivat haastatteluissa esiin, että erilaisista maailmankuvista oppiminen vertaisilta oli mielenkiintoista. Oppilaat pitivät opiskelusta oman luokkansa kanssa yhteisesti ilman ryhmäjakoja uskonnon tai katsomuksen mukaan. Oman luokan kanssa opiskelu lisäsi turvallisuuden tunnetta. Oppilaille oli tärkeää, että heitä ei eroteltu muusta ryhmästä ja leimattu erilaisiksi. Haastateltavien mielestä oli antoisaa oppia havaitsemaan samanlaisuuksia ja erilaisuuksia eri uskontojen ja katsomusten välillä (Åhs ym. 2016).

Integroitu katsomusaineiden opiskelun malli toi oppilaille myös vapauden tunnetta, koska oppilaiden mukaan ei ollut painetta omaksua tiettyä uskontoa. Haastatellut oppilaat eivät myöskään olleet kokeneet yhteisillä oppitunneilla olevan paineita tulla nähdyksi tietyn uskonnon edustajana. Sitävastoin oppilaiden mielestä oli myönteinen kokemus saada kertoa omasta maailmankuvastaan toisille oppilaille. Tämä ajatusten vaihto sai oppilaat ymmärtämään muita katsomuksia ja haastoi heidän ennakkokäsityksiään (Åhs ym. 2016).

Dialogi voidaan kuitenkin nähdä myös haasteena uskonnon opetuksessa, riippuen ymmärryksestä uskonnosta ilmiönä (Leganger-Krogstad 2014) ja tilanteessa, jolloin opetukseen osallistuvilla oppilaille on hyvin erilaiset katsomukselliset tiedot ja kokemustaustat (Ipgrave 2013). Haasteensa katsomusdialogiin tuo se, että vähemmistön edustajasta ja hänen edustamistaan näkemyksistä tulee helposti enemmistön oppimisen kohde eikä synny aitoa tasavertaista kohtaamista, johon vähemmistön edustaja voisi osallistua omista lähtökohdistaan ja oman viitekehjyksensä ehdoilla (Moulin 2011; Riitaoja & Dervin 2014). Tällöin ei välttämättä synny molemminpuolista oppimista, vaan vähemmistön edustaja pyritään sopeuttamaan enemmistön kulttuuriin ilman pyrkimystä ymmärtää hänen taustojaan. Katsomusaineissa on mahdollista tukea eri tavalla ajattelevien keskinäistä ymmärrystä dialogin kautta (Jackson 2014). Tämä on kuitenkin haastavaa, jos opettajalla ei ole tarvittavia välineitä dialogin ohjaamiseen (Leganger-Krogstad 2014).

3 DIALOGINEN OPETUS JA DIALOGISUUS KOU- LUSSA

3.1 Sosiokulttuurinen teoria dialogisen opetuksen taustalla

Sosiokulttuurisen teorian mukaan lapsi oppii sosiaalisia ja kognitiivisia taitoja ennen kaikkea ollessaan aikuisen tai itseään taitavamman lapsen kanssa vuorovaikutuksessa (Vygotsky 1982). Kielen kautta vallitseva kulttuuri siirtyy eteenpäin. Kieli toimii sekä vuorovaikutuksen välineenä, mutta myöhemmässä kehityksen vaiheessa yhä enemmän sisäistyneenä ajattelun välineenä. Sisäistäminen edellyttää kykyä ymmärtää kieltä ja kykyä liittää se ajatuksiinsa, jotta voi muodostaa yksilöllisen tulkintansa ympäröivästä maailmasta (Vygotsky 1982). Koulussa opettaja ja toiset lapset toimivat kielen käyttämisen malleina siitä, miten kieltä voidaan hyödyntää ongelmien ratkaisuun, ajatusten ja kokemusten ilmaisemiseen sekä mielipiteiden perusteluun (Mercer 2008).

Vygotskyn (1982) käsite lähikehityksen vyöhykkeellä tapahtuvasta kehityksestä (zone of proximal development) kuvaa lapsen kykyä suoriutua haastavimmista tehtävistä (potentiaalinen kehitystaso) aikuisen tai taitavamman lapsen tuella, kuin mihin hän ilman tukea pystyisi (aktuaalinen kehitystaso). 'Scaffolding' -termi (Wood, Bruner & Ross 1976) kuvaa aikuisten ja taitavampien vertaisten antamaa sensitiivistä tukea lapselle tehtävien tekemisessä, ongelmanratkaisussa tai oppimistavoitteen saavuttamisessa. Van de Polin, Volman ja Beishuizen (2010) mukaan 'scaffoldingista' on kyse, kun a) tuki on yksilöllisesti kohdennettua (contingency), b) tuen antaja vetäytyy taustalle tuen tarpeen vähentyessä (fading) ja c) tuen antaja siirtää vastuuta oppimisesta vähitellen oppijalle itselleen tämän taitojen kasvaessa (transfer of responsibility).

3.2 Dialogin monet muodot

Luokkahuonevuorovaikutuksen on todettu hyvin tyypillisesti noudattavan kolmivaiheista rakennetta (IRF), jossa opettaja kysyy suljetun kysymyksen

(Initiation), johon oppilas vastaa lyhyesti (Response) ja opettaja antaa oppilaan vastauksesta lyhyen palautteen (Feedback) (Sinclair & Coultard 1975) tai arvioinnin (Evaluation; ks. IRE; Mehan 1979). Hardmanin (2008) mukaan IRF-rakenne ei kannusta oppilasta ajattelemaan itse, vaan toistamaan toisen ajatuksia ja valmiita vastauksia sekä toimimaan, kuten oppilas olettaa opettajan odottavan. Luokassa vallitseva kommunikaatiokulttuuri on vahvasti aikuisten määrittelemää: opettajat päättävät keskustelujen aiheet ja antavat puheenvuorot luokassa sekä määrittelevät puhuvatko oppilaat käsiteltävästä aiheesta vai eivät (Lefstein 2006). Opettajat voivat toisaalta myös saada oppilaat osallistumaan ja oppimaan, kun käyttävät paljon etenkin avoimia kysymyksiä perinteisten suljetujen kysymysten lisäksi (Rojas-Drummond & Mercer 2003). Opettajat käyttävät perinteisesti opettaessaan luennoimista, kyselemistä opitusta ja ohjeiden antamista, jotka ovat sinänsä tarpeellisia opettamisen tapoja (Alexander 2008; Burbules 1993), mutta opettajat käyttävät opetuksessaan harvemmin keskustelua ja dialogia (Alexander 2008).

Keskustelu. Keskusteluun tarvitaan vähintään kaksi osallistujaa, jotka vuorovaikutuksessa jakavat ajatuksiaan joko spontaanisti tai suunnitelmallisesti. Yleensä keskusteluun osallistutaan vapaaehtoisesti ja se pitää sisällään erilaisten ajatusten avointa jakamista sekä tiedon jakamista ja ongelmanratkaisua (Lefstein 2006; Alexander 2008). Avointa mielipiteiden vaihtoa sisältävän keskustelun avulla lasten kyky ratkaista ongelmia ja tehdä päätöksiä sekä ajatella kriittisesti lisääntyy (Mercer 2008; Wegerif 2006).

Opettajan ja oppilaiden välisellä vuorovaikutuksella on merkittävä vaikutus oppimiseen ja osallistumiseen luokassa (Hamre ym. 2013). Opettajan malli vuorovaikutuksesta luokassa joko vahvistaa tai estää keskustelukulttuurin syntymistä. Opettaja voi vaikuttaa keskustelukulttuurin syntymiseen luokassa mahdollistamalla ja mallintamalla keskustelutilanteita sekä tukemalla keskustelutaitojen kehittymistä ja käyttöä (Hannula 2012; Reninger & Rehark 2009). Opettajat, jotka haluavat edistää oppilaiden myönteisiä uskomuksia koskien puheoikeuttaan luokassa ja kokemusta siitä, että heidän puheellaan on merkitystä, pyrkivät luomaan oppilaille mahdollisuuksia osallistua keskusteluihin luokassa (McVittie

2004). Jotta luokkatilanteissa vuorovaikutus voisi muuttua vastavuoroisemmaksi, opettajan olisi tarpeen muuttaa rooliaan ja antaa oppilaille aikaa ja tilaa keskustella (Alexander 2008; Reninger & Rehark 2009). Opettajan toiminta on kriittisen tärkeä turvallisen ilmapiirin rakentamiseksi, jolloin oppilaiden on mahdollista tasa-arvoisesti osallistua keskusteluun (Freire 2005; Hannula 2012). Tutkimusten mukaan lasten kesken käydyt keskustelut, joissa opettaja on ainoastaan tukena eikä johtamassa keskustelua, voivat kehittyä vähitellen dialogisen puheen suuntaan (Alexander 2008). Keskustelutaitoja tulee kuitenkin harjoitella, jotta kehitystä voi tapahtua (Mercer 1996). Keskusteluun voivat virittää erilaiset resurssit, kuten tarinat, kokemukset, mielipiteet, tekstit tai tehtävät (Hannula 2012).

Tutkiva puhe keskustelussa. Barnesin ja Toddin (1995) mukaan keskustelu, johon sisältyy tutkivaa puhetta, on tilanne, jossa oppilaat tuovat esiin omia tietojaan, esittävät erilaisia näkökulmia, arvioivat erilaisia näkökulmia kriittisesti ja perustellen sekä pyrkivät rakentamaan yhteistä ymmärrystä. Barnesin (2008) mukaan tutkiva puhe (exploratory talk) tarkoittaa tilanteita, joissa oppilaat ”ajattelevat ääneen” ja jäsentävät ajatuksiaan puhuessaan haparoiden ja kuulostellen. Wegerif ja Mercer (1997) puolestaan määrittelevät tutkivan puheen keskusteluksi, jossa keskustelukumppanit suhtautuvat kriittisesti, mutta rakentavasti toistensa ajatuksiin. Mercer (2008) korostaa tutkivan puheen käyttämistä ajattelun välineenä ongelmia ratkaistessa. Kuullessaan, miten toiset ratkaisevat yhdessä ongelmia dialogin avulla, lapsi sisäistää sen malliksi, jota voi itse käyttää ongelmia ratkaistessaan ja ajatellessaan (Mercer 2008). Alexanderin (2008) mukaan yhteisen ymmärryksen rakentaminen kuuluu dialogiseen keskusteluun.

Dialogi. Dialogi ymmärretään arkikielessä kasvokkain samassa tilassa tapahtuvana keskusteluna. Dialogi tulee kreikankielisestä dialogos-sanasta, joka voidaan kääntää suomeksi keskustelu, kaksinpuhelu, vuoropuhelu tai keskustelun muotoinen kirjallinen tuote (Turtia 2005). Dialogista on tullut muodikas käsite ja sitä käytetään opetuksen yhteydessä käsitteenä paljon ja huolettomasti (Huttunen 2008; Lefstein 2006).

Lefsteinin (2006) mukaan dialogisuuden voidaan nähdä rakentuvan viiden näkökulman kautta, joiden mukaan dialogi on

1) vuorovaikutuksellinen malli (as communicative pattern) vähintään kahden osallistujan välillä (mm. Burbules 1993),

2) tapa oppia (as a means of learning) selkeyttämällä ajatuksia ja kehittämällä yhteistä ymmärrystä kieltä käyttämällä (Gadamer 2004; Mercer 2000; Vygotsky 1978; ks. myös Alexander 2008; Bakhtin 1991),

3) epistemologinen näkökulma (as an epistemological stance) eli sen ymmärtämistä, ettei lopullista ymmärtämystä voida saavuttaa, mutta paremman ymmärryksen saavuttamiseksi tarvitaan eri näkökulmia (Shor & Freire 1987),

4) kriittinen suhtautuminen tyytymistä ja kyseenalaistamista kohtaan (as critical orientation towards content – questionability) suhteessa kommunikaation osapuoliin ja heidän esittämiinsä ajatuksiin (Gadamer 2004; ks. myös Freire 2005;),

5) suhde (as a realition) (Burbules 1993).

Dialogi on tunnepitoinen suhde (Burbules 1993; Freire 2005; Lefstein 2006). Siihen kuuluu Burbulesin (1993) mukaan kuusi emotionaalista elementtiä: osallisuus ja välittäminen (concern), kiintymys (affection), luottamus (trust), kunnioitus (respect), arvostus (appreciation) ja toivo (hope). Freire (2005) lisää dialogin edellytyksiin vielä rakkauden, nöyryyden, uskon ihmiseen ja tasa-arvon. Dialogi tarkoittaa jatkuvaa, kehittävää, kommunikoivaa ajatusten vaihtoa, jonka avulla saavutamme syvemmän ymmärryksen maailmasta, omasta itsestämme ja muista (Burbules 1993). Se on erilaista kuin muu kommunikaatio, koska se tähtää oivaluksien ja yhteisen ymmärryksen löytämiseen, mikä lisää dialogiin osallistuvien ymmärrystä jostain asiasta (Alexander 2008; Burbules 1993). Dialogissa saavutetaan jotain, mitä muulla pedagogisella kommunikaatiolla ei saavuteta (Burbules 1993). Burbulesin (1993) mukaan dialogilla voi olla selkeä suunta ja tarkoitus, tai sitten osallistujat eivät tarkalleen tiedä dialogin päämäärää. Vaikka dialogi alkaisi tietyssä tarkoituksessa, esimerkiksi vastataksaan tiettyyn kysymykseen, sen tarkoitus voi muuttua keskustelussa. Dialogin vastakohta on Freiren (2005)

mukaan hallitseminen: toisen kontrollointi ja toisen alistuminen kontrolliin, mikä estää luovuutta.

Dialogi toteutuu koulussa harvoin tiukimpien idealististen näkemysten mukaan (Lefstein 2006). Pyrkiessään dialogiseen opetukseen opettajalla on oltava ymmärrystä, tietoa ja taitoa dialogisesta opetuksesta sekä halua kehittää omaa toimintaansa dialogiseen suuntaan (Metsäpelto, Vasalampi, Poikkeus, Lerkkanen, Salminen & Mäensivu 2017). Tutkimusten mukaan opettajat opettavat harvoin keskustelutaitoja ja käyttävät keskustelua oppimisen välineenä (Alexander 2008; Mercer, Dawes & Staarman 2009).

Dialogisuus suhteena ja moniäänisyytenä. Jotta käsitettä dialoginen opetus voi ymmärtää, on hyvä paneutua hieman dialogifilosofiaan (Huttunen 2008). Buberin (1993) dialogifilosofiassa on kaksi perussanaa, sanaparit Minä-Sinä ja Minä-Se, jotka kuvaavat ihmisen kaksijakoista tapaa olla olemassa. Buberin mukaan ihmisen Minä on kaksitahoinen, koska ”perussanan Minä-Sinä Minä on toinen kuin perussanan Minä-Se Minä” (Buber 1993). Minä-Se -suhteessa Se on Minän kohde tai väline, objekti. Tällöin Minä havainnoi ulkopuolellaan olevaa maailmaa päätellen olevansa subjekti. Perinteisessä ei-dialogisessa opetuksessa opettaja voidaan nähdä Minä-Se -suhteen subjektina ja oppilas objektina, opetuksen kohteena. Sinästä voi tulla Se, tai Siitä Sinä riippuen Minän suhtautumisesta (Buber 1993). Minä-Sinä-suhteessa ei kumpikaan ole toisensa objekti, vaan erilliset persoonat, jotka kohtaavat toisensa. Kohtaajien välille voi syntyä välitila, (Zwischen, in-between), joka on molempien yhteinen aikaansaannos. Tässä välitilassa, ihmisten välisessä suhteessa, ihmisen itseys syntyy ja elää. Ehtona dialogisuudelle on Buberin (1993) mukaan toisen ihmisen myöntäminen salaisuudeksi itselle: sen hyväksyminen, että olemme erilaisia, ei ennakkokäsitysten mukaisia. Buber (1993) tuo esiin, että kasvatussuhde ei voi olla puhdas Minä-Sinä -suhde, sillä siinä pyritään toteuttamaan myös kasvatuksellisia tarkoituksia.

Venäläinen filosofi Bakhtin (1991) esittää, että kaikki ajattelu on dialogista, monien äänten keskustelua, sillä ihminen käy jatkuvasti dialogia niin sisäisesti itsensä kanssa kuin ulkoisestikin. Tutkittuaan Dostojevskin kirjallista tuotantoa Bakhtin toi dialogi-käsitteen kasvatustieteelliseen keskusteluun, jossa oli

aiemmin vallalla monologinen, yhden kirjoittajan omien ajatusten monologinen ilmaisu, jonka ajateltiin pitävän sisällään totuuden (Wegerif 2006). Bakhtin (1991) esittää, että yksittäisen kirjoittajankin tekstissä keskustelevat monen tekijän ajatukset. Bakhtin (1991) kuvaa dialogia oppimisen mahdollistajana: toisten vakuuttavat äänet sisäistyvät omiksemme ja luomme niille itse oman merkityksen ja sävyn. Gadamer (2004) kutsuu tätä yksilön omaa sisäistynyttä näkökulmaa horisontiksi. Se kehittyy sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. Ipgraven (2013) tutkimuksen mukaan oppilaat sisäistävät toisiltaan kuulemia ajatuksia omiksi käsityksikseen. Lefsteinin (2006) mukaan dialogi vaatii syntyäkseen eriävät näkökulmat. Dialogiin osallistujat käsittelevät aiheita omasta horisontistaan, joka pitää sisällään heidän oletuksensa, odotuksensa, käsityksensä ja ennakkoluulonsa (Gadamer 2004). Toisaalta oma näkökulma rajoittaa osallistujia, mutta ilman omaa näkökulmaa keskusteluun osallistuminen on mahdotonta. Toisten näkökulmiin peilaamalla omia ajatuksiaan voi oppia lisää itsestään ja ajattelunsa ja ymmärryksensä rajoituksista. Oman ymmärryksen muuttaminen ja kehittäminen mahdollistuu toisten ajatuksia peilaamalla.

3.3 Dialoginen opetus

Dialogissa oppilas liittää uutta tietoa aikaisempiin käsityksiinsä ja tarvittaessa muokkaa käsityksiään (Burbules 1993). Jos pelkästään tarjotaan oppilaalle uutta tietoa, ilman, että otetaan huomioon oppilaan olemassa olevia näkemyksiä asiasta, tuotetaan helposti siis se, että opetettu asia unohtuu pian. Oppilaalta puuttuu tällöin miellelyhtymä opetetulle asialle. Ilman dialogia opitusta asiasta syntyy myös helposti väärinymmärrys oppilaan sovittaessa opetetun asian hänellä jo valmiiksi olleeseen käsitykseen asiasta (Burbules 1993).

Dialoginen opetus on Alexanderin (2008) mukaan yhteisöllistä (collective), vastavuoroista (reprocial), toisia tukevaa (supportive), kumulatiivista (cumulative) ja tarkoituksellista (purposeful). Dialogissa osallistujat luovat ja kehittävät yhteistä ymmärrystä turvallisessa ja vapaassa ilmapiirissä. He jakavat ideoita ja kehittävät toistensa ideoita ja ajatuksia vastavuoroisesti eteenpäin ottaen

huomioon erilaisia näkökulmia kuunnellen ja kannustaen toisiaan. Opettaja rakentaa keskustelutilannetta oppimistavoitteet huomioiden. Alexanderin (2008) mukaan dialogista keskustelua voidaan toteuttaa koko luokan opetuksessa, pienryhmissä ja parityöskentelyssä sekä opettajan ja oppilaan välisissä yksilöllisissä keskusteluissa.

Lefstein (2006) lisää Alexanderin (2008) määritelmään dialogisesta opetuksesta kriittisyyden (critical) ja merkityksellisyyden (meaningful). Dialogiin osallistuvat pohtivat ja tutkivat yhdessä kysymyksiä ja väitteitä eri näkökulmista ja tuovat yhteiseen keskusteluun omat kokemuksensa aiheen merkityksellisyydestä. Lefstein (2006) esittää, että dialogin tarkoitus on yhteisymmärryksen luominen, mutta sen edellytys on erilaisten näkökulmien olemassaolo.

Yksilön ajattelu kehittyy yhteisen dialogin seurauksena. Yleensä opettajan ja oppilaan välisessä keskustelussa opettaja johtaa keskustelua ja on vastuussa sen etenemisestä (Mercer & Dawes 2008). Dialogiin ryhtyminen edellyttää kailta osallistujilta nöyryyttä, sen tunnustamista, ettei tiedä kaikkea, ja halua tasa-vertaisuuteen ja toisten osallistujien tiedon ja kokemuksen arvostamiseen (Freire 2005). Puheen käyttöä eri tilanteissa oppii ainoastaan puhumalla. Kuitenkaan keskustelun perustaitojen hallinta ei automaattisesti saa aikaan dialogia (Hanula 2012).

Mercerin (2008) tutkimuksen mukaan opettajien mielestä hyvässä keskustelussa kaikki ryhmän jäsenet osallistuvat keskusteluun ja kaikilla on mahdollisuus ilmaista ajatuksiaan. Keskusteluun osallistujat esittävät ajatuksensa selkeästi ja perustellen näkökulmansa, ovat avoimia uusille ideoille ja osoittavat sen toisilleen, kyseenalaistavat toistensa ajatuksia ja tekevät tarvittaessa tarkentavia kysymyksiä. Keskusteluun osallistujat jakavat toisilleen kaiken mahdollisen aiheeseen liittyvän tiedon ja he pysyvät aiheessa. Osallistujat kunnioittavat toistensa ajatuksia ja tunteita ja erimielisyyksissä parhaat perustelut vaikuttavat lopputulokseen pääsemiseen.

Burbulesin (1993) mukaan dialogiin osallistumisen on oltava vapaaehtoista, mutta mahdollista kaikille osallistujille, siihen tulee sitoutua ja keskustelun tulee olla vastavuoroista. Jotta oppilas voi tulla rohkeaksi, aktiiviseksi ilmaisijaksi,

pois nk. perinteisestä oppilaan roolista, hänen on saatava harjoitella itseilmaisua ja mielipiteidensä perustelua sekä ajattelun taitojen käyttämistä turvallisesti. Se vaatii vastuun ottamista, vakavuutta, vaivannäköä ja kuria (Freire & Shor 1987). Freire (2005) painottaa oppilaista itsestään lähtöisin olevaa toimintaa ja kaikkien opetukseen osallistuvien välistä tasa-arvoista dialogia, joka vahvistaa osallistujien itsetuntoa ja saa aikaan myös opettajan oppimista.

Dialogisen opetuksen haasteet ja esteet. Dialogisen opetuksen ihanteena on tasa-arvoinen kohtaaminen samanarvoisina ihmisinä (Freire 2005; Buber 1993), mutta koulun arjessa se ei aina toteudu. Burbulesin (1993) mukaan dialogin esteenä koulussa voivat olla muun muassa ajan rajallisuus ja suuret opetusryhmät. Opettajat voivat kokea auktoriteettiasemansa olevan vaarassa, mikäli he asettuvat alttiiksi oppilaiden kyseenalaistamiselle (Burbules 1993). Lefsteinin (2006) mukaan dialogi voi olla ratkaisu tasavertaiseen kohtaamiseen. Se voi antaa mahdollisuuden kohtaamiseen silloin, kun keskustelukumppanit ovat erilaisessa asemassa toisiaan kohtaan. Toisaalta erilaiset suhteet ja roolit voivat olla tuhoisia dialogisessa vuorovaikutuksessa. Dialogi voi rohkaista ja edistää joidenkin osallistujien kasvua, mutta toisaalta se voi hiljentää toiset (Lefstein 2006). Buberin (1993) mukaan opettajan tulisi pystyä kohtaamaan oppilas kokonaisena ihmisenä, niin että pystyisi eläytymään opetustilanteeseen myös oppilaan näkökulmasta. Vastaavaa ei voi odottaa kuitenkaan oppilaalta (Buber 1993).

3.4 Turvallinen tila ja keskustelun harjoittelu

Koululla on merkittävä rooli oppilaiden kasvun ja kehityksen tukemisessa, koska kaikilla oppilailla ei ole tasapuolisia lähtökohtia keskustelun taitojen ja ajattelun taitojen kehittämiseen mallin puuttuessa kotoa (Mercer 2000). Mercerin (2008) mukaan opettajat luottavat liikaa oppilaiden sosiaalisiin taitoihin ja kykyyn toimia ryhmässä ja keskustella, mistä syystä mahdollisuuksia osallistua ”hyvään keskusteluun” koulussa tarjotaan harvoin. Oppilaat tarvitsevat kuitenkin harjoitusta tällaisten taitojen kehittämisessä sekä niiden merkityksen ymmärtämisessä. Opettaja voi auttaa oppilasta käyttämään kieltä paremmin ajattelun ja oppimisen

välineenä tarjoamalla mahdollisuuksia osallistua ”hyvään keskusteluun” sekä mahdollistamalla monenlaisia kokemuksia kielen käyttämisestä (McVittie 2004; Mercer 2008).

Dawes, Mercer ja Wegerif (2002) kehittivät Thinking together -ohjelman kehittääkseen ja lisätäkseen hyviä keskusteluja koulussa sekä tukeakseen lasten keskustelu- ja ajatteluntaitojen kehittymistä ja opettajia suunniteltujen keskustelutilanteiden mahdollistamisessa. Thinking together- mallissa yhdistetään opettajajohtoista toimintaa, pienryhmätyöskentelyä sekä koko luokan kanssa toimimista ja luokan kesken luodaan yhteiset keskustelusäännöt (Mercer 2008). Opettaja mallintaa harjoiteltavaa asiaa oppitunnin alussa käyttämällä tutkivaa puhetta (exploratory talk) (ks. myös Barnes & Todd 1995). Ensin keskustelutaitoja harjoitellaan tietyllä tunnilla ja sitten taitoja harjoitellaan muidenkin oppiaineiden tunneilla. Kun lapsi saa toistuvasti harjoitusta osallistumalla dialogiseen keskusteluun, hän sisäistää dialogin oman ajattelunsa malliksi.

Wegerifin (2006) mukaan Thinking Together ohjelma auttoi ryhmien ongelmaratkaisuprosessien kehittymistä. Haasteita oli pääasiassa silloin, kun ryhmän jäsenet pitivät kiinni omasta mielipiteestään tai eivät muodostaneet omaa mielipidettään, vaan antoivat muiden päättää puolestaan. Mercerin (2008) mukaan tutkivan puheen käyttäminen lisäsi oppilaiden ajatteluntaitoja myös muissa oppiaineissa ja kehitti oppilaiden mielipiteen ilmaisua, kyseenalaistamisen ja toisten kuuntelemisen taitoja.

Mercer (2008) toteaa, että opettajat voivat olla aktiivisessa roolissa vahvistukseen oppilaiden ajattelun taitojen kehittymistä. Rohkaisemalla oppilaita käyttämään tutkivaa puhetta ajattelun välineenä, opettaja opettaa oppilaita toimimaan ja ajattelemaan yhdessä ja oppimaan toisiltaan, ei pelkästään tuottaakseen oikeita vastauksia. Mercer tuo esiin, että ryhmätyöt voidaan suunnitella niin, että tarkoitus on kehittää yhteistä ymmärrystä keskustellen. Käyttämällä puhetta ajattelun välineenä, oppilaat voivat oppia refleктоimaan omaa toimintaansa ja vahvistamaan oppimistaan.

Vaikka oppilaat hallitsevat keskustelun perustaidot, se ei välttämättä takaa dialogisen keskustelun syntymistä, vaan oppilaat tarvitsevat jonkun tukemaan ja

johtamaan dialogista keskustelua (Hannula 2012). Hannulan (2012) tutkimuksessa tukena toimivat opettajan antama malli ja samanlaisina toistuvat oppitunnit: selkeät tehtävät ohjeineen sekä tekstit keskustelun virittäjinä. Oppilaat harjoittelivat tutuissa pienryhmissä ja niissä syntyi dialogia, kun yksikin oppilas tuki muita, kuuntelemalla toisten ajatuksia, sekä tarttumalla niihin ja jatkamalla keskustelua. Opettajan lisäksi taitavampi oppilas antoi mallin ajattelun sanallistamisesta (vrt. McIntyre 2007). Kiireettömyys tuki dialogisuuden syntymistä.

Lefstein (2006) nostaa esiin, että dialogi ei ole pelkästään yksiselitteisen positiivinen oppimisen tapa. Siihen vaikuttavat ihmisten väliset suhteet ja heidän taustansa. Dialoginen keskustelu voi rohkaista, voimaannuttaa ja auttaa toisten osanottajien kehitystä ja kasvua. Toiset saattavat kokea itsensä ulkopuolisiksi ja ovat mieluummin hiljaa. On haastavaa luoda kaikille oppilaille turvallinen ilmapiiri, jossa voi ilmaista vapaasti itseään, kuten Alexander (2008) mallissaan tuo esiin. McIntyren (2007) mukaan turvallinen ilmapiiri syntyy kunnioituksesta, niin opettajan ja oppilaiden välillä kuin oppilaiden välillä. Demokraattinen, toisia kunnioittava ilmapiiri näyttää kannustavan toisia kunnioittavaan keskusteluun. Kuuntelemalla toista voi osoittaa, että on kiinnostunut, kunnioittaa ja välittää toisesta (Burbules 1993).

Turvallisesta ilmapiiristä voidaan käyttää termiä 'safe space', turvallinen tila (Jackson 2014). Turvallisessa tilassa oppilaiden on mahdollista tuoda esiin omia mielipiteitään avoimesti, vaikka ne eroaisivat toisten oppilaiden tai opettajan mielipiteistä. Oppilaiden ei tarvitse pelätä naurunalaiseksi joutumista tai syrjimistä oman maailmankatsomuksensa takia. Toisten hyväksyntä, erilaisten näkökulmien huomioiminen sekä toisten kunnioittaminen toteutuvat yhdessä erilaisten ihmisten kanssa. Vuorovaikutteisuuden lisääminen opetukseen edistää myönteistä ilmapiiriä ja aktiivisuutta opetukseen osallistumisessa (Metsäpelto ym. 2017). Tällaisilla aktiivisilla prosesseilla opettajien tueksi voidaan erityisesti aktivoida oppilaita, jotka tarvitsevat vuorovaikutustaitojensa harjoittamiseen ja osallisuuteensa tukea.

4 TUTKIMUSKYSYMYKSET

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on saada tietoa alakoulussa katsomusaineita opettavien opettajien käsityksistä katsomusaineiden opettamisesta. Tavoitteena on selvittää, sisältyykö dialogisuus opettajien katsomusaineita koskeviin käsityksiin ja millä tavoin.

Tutkimuksen tavoitteena on vastata seuraaviin kysymyksiin:

1. Millaisia käsityksiä katsomusaineiden opettajilla on katsomusaineiden opettamisesta?
2. Millä tavoin dialogisuus näyttäytyy opettajien käsityksissä katsomusaineiden opettamisesta?

5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

Tutkimus toteutettiin laadullisen tutkimuksen lähestymistavalla, koska tavoitteena oli tarkastella toimijoiden käsityksiä. Laadullisessa tutkimuksessa ihminen nähdään autonomisena toimijana, jonka pyrkimys on rakentaa itselleen mielekäs maailmankuva (Ahonen 1994). Tämän rakentamansa maailmankuvan mukaan hän voi selittää kokemansa järkeväksi kokonaisuudeksi ja sen avulla hän pyrkii selittämään uusia kokemuksiaan. Kieli toimii ajattelun ja ilmaisemisen välineenä ja sen avulla ihminen rakentaa maailmankuvaansa ja luo merkityksiä (Ahonen 1994). Laadulliseen lähestymistapaan sitoutuvina tutkijoina näemme, että todellisuus on eri henkilöiden kokemaa suhteellista todellisuutta, kuitenkin niin, että osa todellisuudesta saattaa olla yhteistä yksilöiden kesken (Metsämuuronen 2006). Fenomenografia tutkii tietyn joukon käsityksiä erilaisista ilmiöistä sekä tapoja ymmärtää niitä (Huusko & Paloniemi 2006; Marton & Pong 2005; Niikko 2003).

Fenomenografinen tutkimuksemme sai alkunsa siitä, että huomasimme katsomusaineiden opettamisesta esiintyvän hämmentävän erilaisia käsityksiä opettajien keskuudessa (ks. Ahonen 1995). Tutkijoina ja tulevina luokanopettajina ymmärryksemme on, että opettajien käsitykset opetettavasta aineesta ja sen luonteesta, oppimisesta ja omasta suhteesta käsillä olevaan aiheeseen vaikuttavat opettamiseen. Katsomusaineiden opettaminen on viime vuosikymmenien aikana muuttunut ja näyttäisi edelleen olevan suurten muutosten kohteena. Niikon (2003) mukaan fenomenografisessa tutkimuksessa ”tutkija on oppija, joka etsii ilmiön merkityksiä ja rakennetta”. Tässä tutkimuksessa pyrimme tutkijoina ymmärtämään katsomusaineiden opettamista ilmiönä, selvittämällä opettajien erilaisia käsityksiä ja etsien näin ilmiön merkitystä dialogissa aineiston kanssa. Kuvaamme seuraavaksi fenomenografisen tutkimusprosessimme etenemistä.

5.1 Ymmärrys fenomenografiasta

Fenomenografia on laadullinen lähestymistapa, jota käytetään erityisesti kasvatustieteellisessä tutkimuksessa (Ahonen 1994; Huusko & Paloniemi 2006). Marton (1981) käyttää fenomenografian käsitettä tutkimuksesta, jolla pyritään kuvaamaan, analysoimaan ja ymmärtämään kokemuksia. Fenomenografian taustaolettamuksena on, että ilmiöillä voi olla erilaisia merkityksiä eri ihmisille (Uljens 1989). Martonin tutkimusryhmän tutkimuksen alkuperäisenä kohteena Göteborgin yliopistossa olivat opiskelijoiden käsitykset oppimisesta sekä tiedonmuodostus eri tieteenaloilla (Huusko & Paloniemi 2006). Fenomenografian juuret pohjautuvat kuitenkin laajempaan lähestymistapojen perheeseen mm. konstruktivistiseen kognitiiviseen teoriaan, hahmopsykologiaan, fenomenologiaan sekä neuvostoliittolaiseen tutkimustraditioon (Häkkinen 1996; Marton 1988; Niikko 2003).

Jaamme laadullisessa tutkimuksessa vallitsevan näkemyksen siitä, että kaikille yhteinen, täysin objektiivisesti observeitavissa oleva *todellisuus* on mahdottomuus, koska todellisuus saa merkityksensä yksilöiden henkilökohtaisten tulkintojen kautta (ks. Häkkinen 1996). Fenomenografiassa ajatellaan, että on kuitenkin olemassa vain yksi *maailma*, josta ihmiset muodostavat yksilöllisiä *käsityksiään* (Metsämuuronen 2006). Käsitysten avulla yksilö liittyy itsensä ympäröivään maailmaan (Häkkinen 1996). *Kokemus* taas voidaan nähdä sisäisinä suhteina subjektin ja todellisuuden välillä ja kokemusten pohjalta yksilö luo käsityksiään ja rakentaa ajatteluaan (Häkkinen 1996; Niikko 2003). Fenomenografiassa ollaan kiinnostuneita siitä, miten tutkittavat kokevat jonkin aspektin todellisuudesta (Marton & Booth 1997; Uljens 1989). Tutkittavien kokemukset ovat olemassa, tutkimme niitä tai emme, mutta keinomme päästä käsiksi näihin kokemuksiin on tutkia heidän käsityksiään, eli sitä, miten he ilmaisevat kokemuksiaan (Marton & Booth 1997).

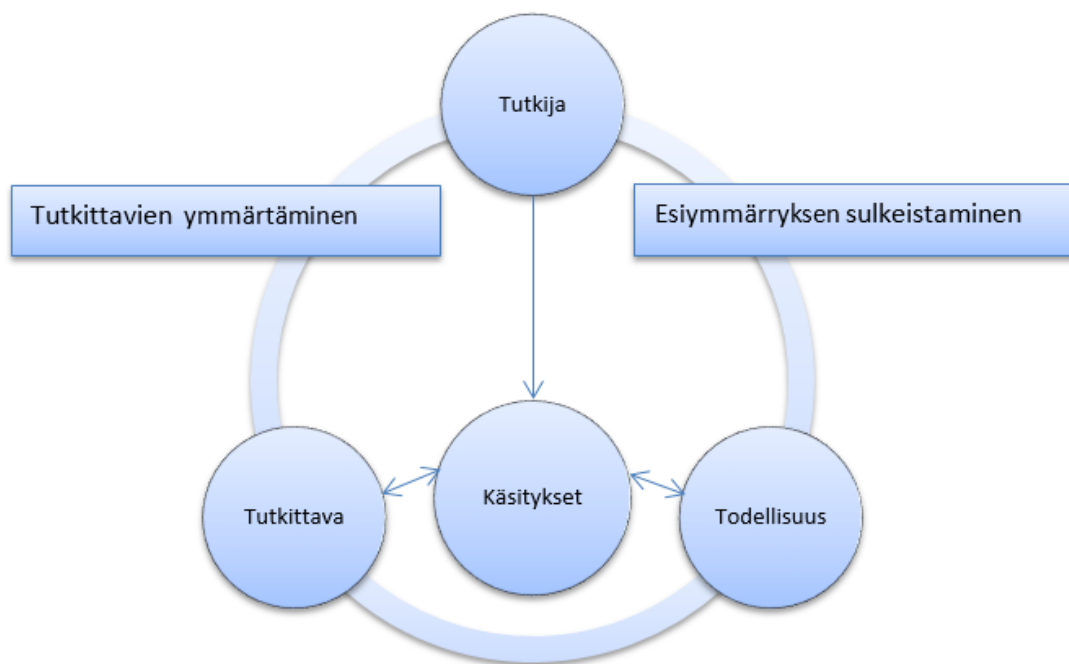
Tässä tutkimuksessa *käsitys* nähdään ”tapana kokea jotain” (Marton & Booth 1997). Tämä tarkoittaa sitä, että yksilö kokee jonkin asian merkityksen ja rakenteen, yhteen kietoutuneena kokonaisuutena, suhteessa asian kontekstiin (Marton & Booth 1997). Ahosen (1994) mukaan käsitys on ihmisen itselleen

rakentama kuva jostain asiasta, jonka varaan ihminen rakentaa uuteen asiaan liittyvää tietoa. Tutkimuksessamme pyrimme hahmottamaan aineistosta haastatteluvien erilaisia tapoja kokea käsillä oleva ilmiö. Tuloksena esittämämme *kuvauskategoriat* ovat siten ikään kuin erilaisia kuvauksia ilmiöstä ja sen eri puolista. Käsitys tulee ymmärtää mielipidettä vahvempana rakenteena (Ahonen 1994). Käsitukset ovat dynaamisia, kokemusten kautta kehittyviä tietorakenteita (Ahonen 117). Tutkittavien käsitysten ja mielipiteiden erottaminen oli toisinaan haastavaa (ks. Huusko & Paloniemi 2006). Voidaan ajatella, että yksilön tulee olla tietoinen omasta käsityksestään, jotta hän pystyy kuvaamaan omaa käsitystään tutkittavasta ilmiöstä käsityksenä (Häkkinen 1996). Huusko ja Paloniemi (2006) tuovat esiin, että on hyvä pohtia tuottavatko tutkittavat käsityksensä haastattelutilanteessa vai ovatko ne olemassa esireflektiivisellä tasolla tiedostettuna jo ennen tutkimustilanteessa tapahtuvaa käsitteellistämistä. Ajattelemme, että käsitukset ovat esireflektiivisellä tasolla tiedostettuja, jolloin keskeiseksi muodostuu kielellistäminen - se miten haastateltava pukee käsityksen sisällön ja rakenteen sanalliseen muotoon (Huusko & Paloniemi 2006). Analyysivaiheessa olikin käsityksemme mukaan olennaista, että pyrimme tulkitsemaan haastateltavan sanallisesta ilmaisusta sen merkityksen, minkä hän on ilmaisulla tuonut esiin.

Koska yksilö käsittää vain osan ilmiöstä tarkastellessaan sitä tiettyä kontekstia vasten, mitään ilmiötä ei voida tavoittaa kokonaisuudessaan (Marton & Booth 1997). Fenomenografiassa ilmiön olemukseksi käsitetäänkin ihmisten käsitysten variaatio ilmiöstä (Niikko 2003). Fenomenografiassa ollaan kiinnostuneita siitä, millaisia erilaisia käsityksiä jostakin tietystä ilmiöstä on tietyssä kontekstissa toimivilla ihmisillä ja käsitysten sisällöllisistä eroista (Uljens 1989; Åkerlind 2012). Tutkimuksen lähtökohtana on pyrkimys löytää ja kuvata tietyssä ryhmässä ilmeneviä ajattelutapoja (Huusko & Paloniemi 2006). Fenomenografisessa tutkimuksessa ei oteta kantaa siihen ovatko käsitukset hyviä, päteviä, johdonmukaisia tai hyödyllisiä (Marton & Booth 1997). Käsitteitä pyritään kuitenkin kuvaamaan systemaattisesti (Häkkinen 1996) niiden oma logiikka huomioiden (Ahonen 1994). Fenomenografisen analyysiprosessin ohjaamana muodostimme tutkittavien erilaisten käsitysten pohjalta kuvauskategorioita, joiden katsomme

heijastavan ilmiön olemusta (Häkkinen 1996; Marton 1988). Näistä kuvauskategorioista muodostimme *tulosavaruuden* (outcome space), joka kuvaa kategorioiden välisiä suhteita (Marton & Booth 1997; Åkerlind 2012). Uljensin (1989) mukaan tätä kutsutaan *kuvauskategoriajärjestelmäksi* (de system av beskrivningskategorier).

Fenomenografiassa tutkitaan siis ihmisten käsityksiä ilmiöstä. Marton (1981) kuvaa tätä näkökulmaa käsitteellä *toisen asteen näkökulma*. Käsitteellä *ensimmäisen asteen näkökulma* puolestaan tarkoitetaan pyrkimystä kuvata ilmiötä siinänsä ja ymmärtää sitä. Maailma ei näyttäytyä yksilöille sellaisenaan, vaan sen suhteen kautta, joka hänelle on muodostunut tähän maailmaan ja sen ilmiöihin, kokemustensa ja käsitystensä kautta (Huusko & Paloniemi 2006). Toiseen asteen näkökulman kautta on mahdollista päästä käsiksi näihin erilaisiin *tapoihin käsitellä todellisuus* ja sen ilmiöt sekä ymmärtää paremmin eri tavalla ajattelevien yksilöiden tapoja käyttäytyä ja tapojen taustalla olevia käsityksiä (Gröhn 1992). Jotta pääsimme tutkimuksella käsiksi juuri tutkittavien käsityksiin ja näkökulmaan, oli meidän tiedostettava omat käsityksemme ja sulkeistettava ne aineistonhankinnan ja analyysin ajaksi (Niikko 2003). Pyrimme kuvaamaan ilmiötä sellaisena kuin tutkittavat sen ilmaisevat (ks. Niikko 2003). Kuten Marton ja Booth (1997) toteavat, tulisi fenomenografia ymmärtää, ei pelkästään tutkimusmetodiksi, vaan laajemmin, tapana identifioida, muotoilla ja käsitellä tutkimuskysymyksiä.



KUVIO 1: Toisenasteen tutkimusnäkökulma (mukaillen Huusko & Paloniemi 2006; Marton 1981; Niikko 2003)

5.2 Tutkimusaineisto

Tutkimuksemme aineisto koostuu 11 haastattelusta, jotka teimme maaliskuu–kesäkuussa 2017. Etsimme haastateltaviksi eri puolilta Suomea opettajia, jotka opettavat perusopetuksen luokilla 1–6 yhtä tai useampaa katsomusainetta (elämäkatsomustieto, evankelisluterilainen uskonto ja vähemmistöuskonnot). Haastateltavilla opettajilla tuli olla haastattelun aikaan vähintään yksi opetusvuosi kokemusta katsomusaineiden opettamisesta. Haastatteluun osallistui kaksi opettajaa Uudeltamaalta, seitsemän opettajaa Keski-Suomesta ja kaksi opettajaa Pohjois-Pohjanmaalta. Haastateltavista 7 oli naista ja 4 miestä. Haastatteluhetkellä haastateltavista evankelisluterilaista uskontoa opetti 4, evankelisluterilaista uskontoa sekä elämäkatsomustietoa 2, elämäkatsomustietoa 2, ortodoksisista uskontoa 1, islamin uskoa 1 ja erästä vähemmistöuskontoa 1. Vähemmistöuskonnon nimi jätetään raportissa kertomatta haastateltavan anonymiteetin säilyttämisen vuoksi. Haastattelu on kuitenkin sisällytetty analyysiin. Haastatteluaineiston yhteenlaskettu aika on 4 tuntia 45 minuuttia, lyhimmän haastattelun ollessa kestoaan 13 minuuttia ja pisimmän 50 minuuttia.

Haastattelut litteroitiin kirjalliseen muotoon. Ahosen (1994) mukaan litterointi olisi tehtävä sanatarkasti vivahteiden säilyttämiseksi. Koska tutkimuksemme oli tarkoitus tutkia käsityksiä ja asiasisältöjä, päädyimme kuitenkin litteroimaan sanallisen sisällön jättäen pois täytesanat (esim. ”niinku”, ”tota”), sanojen toistot ja kesken jääneet sanat tai äännähdykset (ks. Ruusuvuori 2010). Emme myöskään merkinneet puheen eri mittaisia taukoja ja äänenpainoja. Haastateluun liittymättömät puheenkohdat poistettiin litteraatiosta ja kuvattiin lyhyesti tilanteet, joista puhetta on poistettu. Esimerkki tällaisesta tilanteesta on tilanne, jossa oppilaita tulee yllättäen luokkaan hakemaan tavaroitaan ja opettaja juttelee lyhyesti oppilaan kanssa. Merkitykselliset tunteenilmaisut, kuten nauru merkittiin litteraatioon. Litteraatio noudattaa siis peruslitteraation periaatteita (Aineistonhallinnan käsikirja 2017). Litteroitaessa pilkkuja pyrittiin sijoittamaan kielitieteellisesti oikeisiin paikkoihin sekä aineiston lukemisen helpottamiseksi. Litteroitu aineisto sisältää 97 sivua, fontilla Arial 12 ja rivivälillä 1.5. Litteroinnissa käytettiin seuraavia merkintöjä:

[]: päällekkäispuhunnan alkamis- ja päättymiskohta

H: haastattelija

V: haastateltava (vastaaja)

Myöhemmin aineiston analyysissä käytettiin [- -] -merkintää kun aineistosta irrotettiin merkityksellisiä ilmaisuja. Kun haastateltava puhui merkitykseltään samasta asiasta, liitettiin nämä ilmaisut yhdeksi ilmaisuksi [- -] merkkiä käyttäen. Toinen meistä käytti lisäksi // -merkintää, mikäli ilmaisu oli saman haastattelun sisältä, mutta kauempaa otettu.

5.3 Puolistrukturoitu haastattelu

Haastattelu on tyypillinen tapa kerätä fenomenografista aineistoa (Bowden 2005). Koska tässä tutkimuksessa haluttiin selvittää opettajien käsityksiä, tutkimusotteeksi valikoitui fenomenografia ja aineistonkeruumenetelmäksi puolistrukturoitu haastattelu. Jaoimme haastattelut siten, että toinen haastatteli kahdeksaa opettajaa ja toinen kolmea opettajaa.

Haastattelu on vuorovaikutusta, joka on ennalta suunniteltua ja jonka päämääränä on tiedonhankinta (Hirsjärvi & Hurme 2001). Koska fenomenografiseen lähestymistapaan nojaavassa aineistonkeruussa pyritään nostamaan esiin erilaisia käsityksiä tutkittavasta ilmiöstä, kysymyksenasettelun on oltava avointa (Huusko & Paloniemi 2006). Näin haastateltavien on mahdollista kertoa omia käsityksiään vapaasti. Haastateltavien kanssa suorassa vuorovaikutuksessa oleminen mahdollistaa tiedonhankinnan suuntaamisen autenttisisessa tilanteessa ja mahdolliset tarkentavat lisäkysymykset (Hirsjärvi & Hurme 2001).

Haastattelumme oli tyypiltään puolistrukturoitu: kaikilta haastateltavilta kysyttiin samat kysymykset (Eskola & Suoranta 2008), mutta kysyimme myös tarkentavia kysymyksiä, jotka pohjautuivat siihen, mitä haastateltava kertoi meille. Ensimmäinen haastattelu lähenteli luonteeltaan avointa haastattelua, jota voidaan luonnehtia keskusteluna tutkijan ja tutkittavan välillä (Eskola & Suoranta 2008). Haastateltavalta kysyttiin enemmän kysymyksiä, jotka liittyivät siihen, mitä haastateltava oli jo kertonut, eivätkä olleet kuitenkaan johdattelevia (ks. Åkerlind, Bowden & Green 2005). Ensimmäisen haastattelun jälkeen pidättydyttiin tarkemmin puolistrukturoidussa haastattelussa.

Haastattelijoina pyrimme luomaan haastateltaviin hyvän suhteen, mikä onkin haastattelijan tärkeimpiä tehtäviä (Keats 2000). Haastattelun aluksi pyrimme osoittamaan luottamuksellisuutta (Hirsjärvi & Hurme 2001), kiinnostusta haastateltaviin ja heidän ajatuksiinsa sekä kerroimme haastateltaville haastattelun tarkoituksesta ja anonymiteetin säilyttämisestä tutkimusprosessin aikana (Keats 2000). Pysyttelimme neutraaleina, puolueettomina kysyjinä ja pidättyäydymme omista kannanotoistamme pyrkien neutraaleihin tai haastateltavaa myötäileviin ilmaisuihin (Hirsjärvi & Hurme 2001). Haastattelun alussa kielellistimme, että me haastattelijat opiskelemme opettajiksi ja haastateltavat toimivat opettajina. Näin pyrimme korostamaan omaa rooliamme tietämättömänä, tiedonkerääjänä ja oppijana kokeneemman opettajan ollessa asiantuntija (ks. Ruusuvoori & Tiittula 2005).

Haastateltavien valinnan lähtökohtana oli kokemus katsomusaineiden opettamisesta. Valitsimme haastateltavat sillä perusteella, että he edustavat eri

katsomusaineiden opettajia eri puolilta Suomea ja eri kokoisilta paikkakunnilta. Tavoitteena oli saada esiin mahdollisimman erilaisia käsityksiä ilmiöstä. Tutkijoina olimme perehtyneet alustavasti katsomusaineen opettamiseen ilmiönä, minkä perusteella laadimme mahdollisimman avoimen pääkysymyksen: *Kerrotko omin sanoin käsityksiäsi katsomusaineiden opettamisesta?* Tämän lisäksi esitimme alakysymyksiä, jotka tarkensivat pääkysymystä (ks. liite 2).

Ensimmäisiä haastatteluja tehdessämme olimme vielä aika kokemattomia haastattelijoina, vaikka toinen meistä teki pilottihaastattelun ennen varsinaisia haastatteluja. Esitimme lisäkysymyksiä täyttääksemme vaivaannuttavaa hiljaisuutta, kuten Hirsjärvi ja Hurme (2001) kuvaavat. Kokemuksen myötä rohkaisuimme luottamaan haastattelun etenemiseen, antamaan haastateltaville tilaa ja kuuntelemaan heitä. Parissa haastattelutilanteessa varsinainen haastattelu oli jo ohi, mutta keskustelu jatkui ja suuntautui vielä takaisin aiheeseen. Tällöin kysyimme haastateltavilta luvan haastattelun jatkamiselle ja sen äänittämiselle.

Haastattelun vuorovaikutuksellinen luonne vaikutti siihen, millaiseksi roolimme haastattelijoina kehittyi, esimerkiksi saatoimmeko olla passiivisia kuuntelijoita (Ruusuvuori & Tiittula 2005). Haastateltavat reagoivat eri tavalla kysymyksiin. Toiset haastateltavista olivat hyvin avoimia ja aihepiiri vaikutti olevan heille erittäin tuttu ja mieluinen, osalle se oli osa arkea, ei suurempia tunnekuohuja aiheuttava asia. Useampi haastateltava totesi ensimmäisen kysymyksen olevan varsin laaja. Osa haastateltavista alkoi kuitenkin kertoa sujuvasti ajatukseen aiheesta ja kertoi pitkästi, toinen tarvitsi enemmän apukysymyksiä, kuten Ruusuvuori ja Tiittula (2005) kuvaavat. Tässä vaiheessa tuli mukaan muun muassa seuraava lisäkysymys: *"Mikä tekee katsomusaineen opettamisesta katsomusaineen opettamista?"*. Tämä lisäkysymys syntyi haastattelijalta spontaanisti, minkä jälkeen sitä käytettiin muissakin haastatteluissa, sillä kysymykseen *"Millaisia kaikkia erilaisia piirteitä liität katsomusaineiden opettamiseen?"* oli osan haastateltavista vaikeaa vastata.

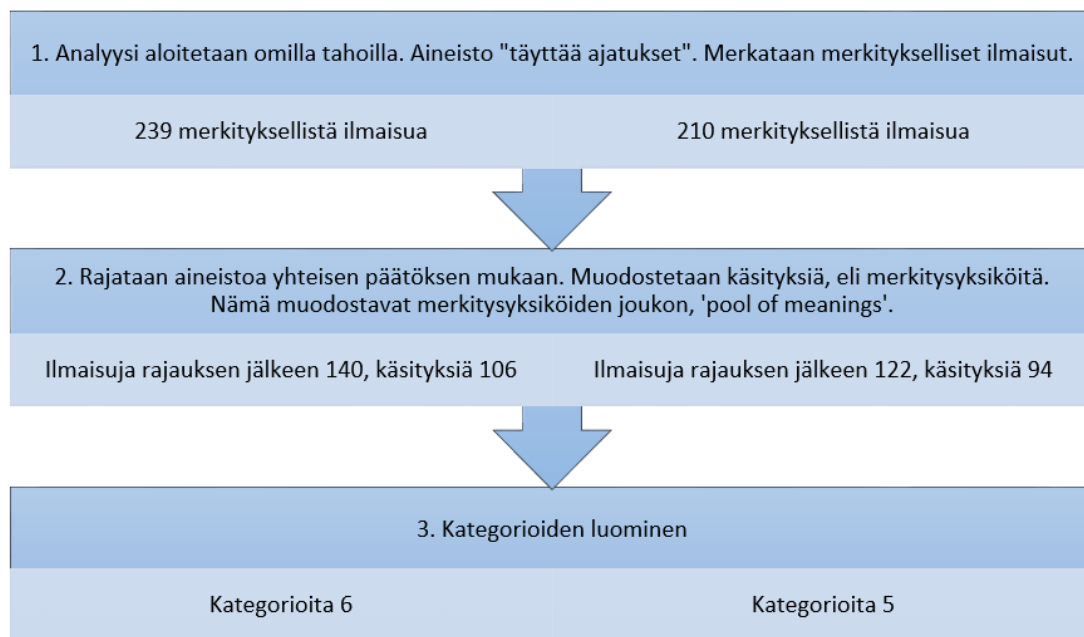
5.4 Aineiston analyysin vaiheittainen eteneminen

Fenomenografiselle tutkimukselle ei ole olemassa tiettyä kaavaa, jota kaikkien tutkijoiden tulisi noudattaa (Niikko 2003). Analyysissä on nähtävissä kvalitatiivisille ihmistieteille ominaisia yleisiä piirteitä, kuten analyysiprosessin systemaattisuus ja loogisuus, mutta ei jäykkyys, sekä analyysitoiminnan reflektiivinen luonne (Niikko 2003). Aineistoa tarkastellaan kokonaisuutena, mutta se jaetaan merkityksellisiin osiin ja luokitellaan organisoiduksi systeemiksi (Niikko 2003). Tässä tutkimuksessa fenomenografisen analyysin teon konkreettisena ohjeuorana käytimme etenkin Åkerlindin (2012) kuvausta analyysiprosessista.

Analyysi toteutettiin aineistolähtöisesti, jolloin teoreettiset lähtökohdat eivät toimineet kategorisoinnin pohjana, vaan tulkinta muodostui aineiston kanssa vuorovaikutuksessa (ks. Huusko & Paloniemi 2006). Teoreettinen perehtyneisyytemme oli kuitenkin välttämätöntä, jotta pystyimme suuntaamaan ja toteuttamaan aineistonhankintaa sekä tiedostamaan omia käsityksiämme ja olettamuksiamme (ks. Ahonen 1994; Huusko & Paloniemi 2006). Tutkijoiden subjektiivisuus vaikuttaa analyysiin ja eri tutkijat voivat päätyä saman aineiston pohjalta erilaisiin tuloksiin (Ahonen 1994). Tutkijoina meidän oli tiedostettava omat lähtökohtamme ja sulkeistettava omat ensioletuksemme, joita Niikon (2003) mukaan ovat tutkijan oma persoonallinen tieto ja uskomukset ilmiöstä, sekä tutkijoiden teoreettinen perehtyneisyys aiheeseen.

Päätimme tehdä analyysin kolme ensimmäistä vaihetta (ks. kuvio 2) erillämme ennen kuin yhdessä dialogisesti muodostaisimme yhteisen ymmärryksen tutkittavasta ilmiöstä. Tällöin olimme molemmat omaksuneet aineiston itsenäisesti, tehneet siitä havaintoja ja pyrkineet tulkitsemaan sitä fenomenografisen analyysimenetelmän mukaisesti sulkeistaen omat ennakkokäsityksemme. Tämä hallittu subjektiivisuus on merkittävä tekijä tutkimuksemme luotettavuutta ajatellen (Ahonen 1994). Koska fenomenografian mukaan omia ennakkokäsityksiä ei voi kuitenkaan täysin sulkeistaa, oli luotettavuuden kannalta hedelmällistä tehdä analyysin ensimmäiset vaiheet erillään ja vasta sitten luoda yhteistä ymmärrystä. Emme siis keskustelleet aineistosta ja siitä nousevista ajatuksista

yhdessä lainkaan, ennen kuin olimme päässeet analyysin kolmanteen vaiheeseen. Analyysin teon toinen meistä aloitti heinäkuun ja toinen elokuun 2017 alussa. Yhteistä analyysiä tehtiin lokakuu 2017. Vielä tuloksia kirjoittaessa tarkentuivat joidenkin käsitysten paikat kategorioissa. Kuvaamme seuraavaksi, fenomenografisen analyysiprosessin vaiheittaista rakentumista kuviossa 2, jossa vasemmalla näkyvät toisen tutkijan ja oikealla toisen tutkijan tunnistamien ilmaisujen, käsitysten ja kategorioiden lukumäärät.



KUVIO 2. Analyysin kolme ensimmäistä vaihetta (mukailien Huusko & Paloniemi 2006, 167; Uljens 1989, 41)

1. vaihe: Merkityksellisten ilmaisujen etsiminen

Tutkimuksen ensimmäisessä vaiheessa luimme kumpikin tahoillamme aineistoa huolella läpi useaan kertaan ja annoimme aineiston *täyttää ajatuksemme* (ks. Larson 1986). Seuraavaksi aloimme merkitä aineistoon tutkimuskysymyksen kannalta *merkityksellisiä ilmaisuja*, joita nimitetään myös analyysiyksiköiksi tai tulkintayksiköiksi. Merkityksellisen ilmaisun tuli olla ajatuksellinen kokonaisuus, josta tulkitsimme perustellusti jonkin merkityksen (Niikko 2003). Merkityksellinen ilmaisu oli lyhimmillään yksittäinen lause ja pisimmillään tekstikappaleen

mittainen (ks. Niikko 2003). Oleellista on tulkita ilmaisusta sen merkitys, eli *mitä tutkittava tarkoittaa ilmaisullaan*. Merkitys oli toisinaan luettavissa suoraan ilmaisusta, mutta usein ilmaisun merkitys kävi selväksi vasta kun otimme huomioon kontekstin, jossa ilmaisu on tuotu esiin (vrt. Åkerlind 2012). Merkityksellisen ilmaisun eli tulkintayksikön määrittelemiseksi oli tärkeää tarkkailla, miten laajalle ajatusyhteydet tekstissä ulottuivat (Ahonen 1994). Tulkintayksikköä ei siis määriteltä mekaanisesti, esimerkiksi siten, että vastaus tiettyyn kysymykseen olisi automaattisesti ollut tulkintayksikkö.

Aineistoa lukiessa ja merkityksellisiä ilmaisuja merkitessä on olennaista, että valitut ilmaisut ikään kuin tiivistävät tutkittavan ilmiön ja että niiden perusteella teemme tulkinnan tutkittavasta ilmiöstä (ks. Åkerlind 2012). Koko aineisto käsitettiin kontekstiksi, johon ilmaisuja peilattiin. Saman haastattelun sisällä aikaisemmin tai myöhemmin esiin tulleet asiat otettiin huomioon kontekstina, kun yksittäisen ilmaisun merkitystä tulkittiin. Oli tärkeää pyrkiä irrottamaan aineistosta nimenomaan tutkimuskysymyksemme kannalta merkitykselliset ilmaisut. Merkitykseltään epäselvät ilmaisut jätettiin analyysin ulkopuolelle (ks. kappale 5.5).

Tutkimuskysymyksemme kannalta liian itsestään selvät tai yleiset ilmaisut jätettiin pois, koska ne eivät tuoneet eriytynyttä tietoa tavasta käsittää ilmiö. Tällaisia ilmaisuja saattoivat olla esimerkiksi ilmaisut, jotka kuvaavat opettamista yleensä konkreettisella tasolla, eivätkä kerro käsityksiä nimenomaan katsomusaineen opettamisesta. Seuraava esimerkki kuvaa itsestään selvää ilmaisua:

H: Perus opetusmateriaali siis oppikirja on se runko tietysti millä mennään etteen päin. Tuolla toisella koululla missä nyt oon ollu opettajana niin siellä on sähkönen materiaali pelkästään.

Alla on esimerkkejä aineistosta irrotetuista merkityksellisistä ilmaisuista:

H1.2 Tarinoista ja esimerkiksi rukoilusta opiskellaan, että miksi rukoillaa, miten rukoillaan ja vähän opetellaan, että mitä siinä sanotaan. Sitte harjottamine on jokaisen kodin vastuulla [että miten] sitä tekevät.

H2.14 [Ehkä se on] kaikkein tyypillisintä et mä en voi sanoa onko asia näin. Se hankaluus siinä, että opettaa asiaa, josta ei välttämättä oo ite iha varma. Tai ei välttämättä ite allekirjota kaikkee. Sitte toisaalta myös, että on jossai kohtaan itellä hyvin vahva näkemys, et tää on näin, mut ei oikee sitäköö vois tai haluais näyttää.

Ensimmäisen vaiheen analyysin lopulla toinen meistä oli erottanut aineistosta 239 merkityksellistä ilmaisua ja toinen 210. Siirsimme molemmat tahoillamme valitsemamme merkitykselliset ilmaisut kumpikin omaksi tekstitiedostokseen. Ilmaisuihin lisäsimme tunnistetiedoiksi koodin, jonka ensimmäinen numero ilmaisi tiedon haastateltavasta ja jälkimmäinen numero ilmaisun järjestysnumeron kyseisen haastateltavan ilmaisujen joukossa. Saman haastateltavan oli mahdollista tuottaa vain yksi samaa tarkoittava ilmaisu. Mikäli siis haastattelun eri kohdissa haastateltava puhui merkitykseltään samasta asiasta, yhdistettiin nämä ilmaisut toisiinsa käyttäen [- -] -merkintää. Toinen meistä käytti // -merkintää, mikäli ilmaisu oli saman haastattelun sisältä, mutta kauempaa otettu.

Turhaa toistoa vältettiin siten, että mikäli haastateltavan merkitykseltään samaa kuvaavat ilmaisut olivat hyvin lähellä toisiaan (esimerkiksi samoin sanoin ilmaistuja) poimittiin niistä vain olennainen ilmaisu merkityksellisten ilmaisujen joukkoon. Toinen meistä kirjoitti myös ilmausten perään muutamalla sanalla oman tulkintansa ilmauksesta, selventääkseen itselleen ilmaisusta nousevan merkityksen siltä varalta, että oikeaa tulkintaa voisi tarkistaa vielä myöhemässä analyysin vaiheessa. Molemmat tulostivat ilmaisut erillisille papereille.

2. vaihe: Käsitusten muodostaminen

Analyysin toisessa vaiheessa *ryhmittelimme* tahoillamme aineistosta irrottamiimme merkityksellisiä ilmaisuja *teemoittain*. Tässä vaiheessa ei ollut enää oleellista se, kuka haastateltavista oli tuottanut minkäkin ilmaisun. Ilmaisuja tarkasteltiin verraten niitä koko joukkoon ilmaisuja, etsien yhtäläisyyksiä ja eroja (ks. Åkerlind 2012). Konkreettisesti erottelu tapahtui siten, että ilmaisut oli tulostettu ja leikattu erillisiksi paperilapuiksi ja niitä alettiin lajitella pinoiksi eroavaisuuksien ja samanlaisuuksien mukaan. Molemmat tutkijat käyttivät kirjekuoria niin, että tiettyyn teemaan kuuluvat ilmaisut laitettiin omaan kirjekuoreen ja kirjoitettiin kirjekuoren päälle teema. Näin oli helppo ottaa yksi kirjekuori kerrallaan uudelleen käsittelyyn. Tässä vaiheessa ryhmittely tapahtui ilmaisuista nousevien

teemojen mukaan ja tarkentui edelleen erilaisiin aihepiireihin ja myös hieman jo eri aihepiirien sisältä löytyviin erilaisiin käsityksiin. Tällaisia aihepiirejä olivat esimerkiksi keskustelut oppitunneilla ja ryhmän vaikutus opettamiseen.

Seuraavaksi merkityksellisistä ilmaisuista muodostettiin *käsityksiä, eli merkitysyksiköitä*. Ilmaisuja ryhmiteltiin käsitysotsikoiden alle. Tämä tapahtui konkreettisesti siten, että otimme tarkasteltavaksi yhden aihepiirin kerrallaan ja erotelimme sieltä samasta aihepiiristä löytyviä *erilaisia käsityksiä*. Meidän tuli välttää ylitulkintaa, ja tämän takia käsityksiä muotoiltaessa pidättäytyttiinkin mahdollisimman pitkälle tutkittavien käyttämissä ilmaisuissa, käyttäen niitä sanoja, joita haastateltavat käyttivät. Pyrimme olemaan avoimia ja empaattisia tutkittavien ajatuksille, jotta voisimme kuulla, mitä tutkittavat haluavat kertoa (ks. Niikko 2003). Tässä vaiheessa saatoimme yhä palata ilmaisuja tulkittessamme niiden alkuperäiseen kontekstiin, eli haastatteluun, jotta saimme varmistuksen sille, että olimme tulkinneet ilmaisun merkityksen oikein. Alla on esimerkki merkityksellisistä ilmaisuista ja niistä muodostetusta käsityksestä:

H7.14: Mä aina sanon oppilaille, että kaikki asiat on niinku pallo. Jos et sä koskaan pyöritä sitä, sä näät vaan sen yhden sivun siitä. Se on ehkä mun suurin tavote mun katso-musaineopetuksessa opettaa niit lapsia hahmottaa niit eri näkökulmia. Et miks joku on perussuomalainen tai miks joku on äärimmäisen liberaali vihree? Loppupeleissä ei oo olemassa sitä, ehkä mä itse uskon, sitä oikeeta ja väärää, vaan ne sen hetkiset tulkinnat. Sun on pakko tehdä, moraalihan toimii sillee. Jos ei lähetä uskonnollismoralismist et sulla on joku Raamattu, jonka perusteella. Sullon ne kymmenen käskyä ja sit sä noudatat niitä. Sun ei tartte. Mut jos se perustuu siihen et ihminen itse rakentaa sen oman moraalin, niin sit sä niistä kaikista vaihtoehtoista punnitset ja päädyt johonki. Se on ollu aika avartavaa. Ihan yllättävän pienet vitos-kutoksetkin pystyy hahmottamaan sen. Vaikka et jos sun perhe on työttömänä ja teil on paljo kaikkee rankkaa ja sit se työpaikka meneekin vaikka sille maahanmuuttajataustaiselle. Et mistä tulee ja herää ne vihan tunteet ja semmonen että noi tulee tänne ja noi toiset. Sit taas vastaavasti, et jos sulla on kaikki asiat hyvin, niin sit tuntuu oudolta, et miks me ei voida ottaa tänne lisää ihmisiä ja auttaa niitä.

H5.37: Se o aika mullistavaa ku ymmärtää, vaikka nyt aatellaa ortodoksitki, jotka kuitenkin pohjautuu kristiuskon ajatuksiin, mutta mite erilainen ortodoksisuussaki on maailmankuva. Puhumattakaa hindulaisuudesta tai muusta. Se o nii valtava avartavaa ku sää huomaat, että mejän uskonnossa koko ajan ajatella sitä, että kun mulla on syntejä ja loppuksi ku tulee kuolema, nii se kuolema jälkeine elämä. Ku toisessa uskonnossa sää kiertät koko aja. Ja se se vaellus, sitte ku tulee se huipui hetki, päättyy. Se o se kaikista tärkei asia. Ku sen ymmärtää, niin tavallaan myös ymmärtää uskonnon sosiaalisen luonteen. Kuinka paljo se luo niitä normeja, joitte mukkaa me eletää ja joitte mukkaan vaikkapa Raamatulline perhekäsitys. Mikä o hyvä vaimo ja hyvä aviomies. Uskotaa avioliittoon ja tosiasia on se, että perheessä on monenlaisia ongelmia.

Edellisten ilmaisujen perusteella muodostettu käsitys: Katsomusaineiden tavoite on opettaa lapsia hahmottamaan eri näkökulmia. Ihmisten käsitykset oikeasta ja väärästä ovat sen hetkisiä tulkintoja. On tärkeää ymmärtää erilaisia tulkintoja.

Tässä vaiheessa toinen tutkijoista käytti suurta pahvia, jolle liimasi samaa käsitystä kuvaavat ilmaisut ja kirjoitti niiden yläpuolelle niitä kuvaavan käsityksen. Hän tunnisti ”käsitysteemoja”, jotka hän myös kirjasi ylös ideoina analyysin tulevia vaiheita ajatellen. Pahville käsitykset oli sijoiteltu aihepiireittäin. Toinen tutkijoista kopioi ilmaisut tekstitiedostoon ja kirjoitti ilmaisujen ylle niitä kuvaavan käsityksen.

Yhdessä kaikki muodostetut merkitysyksiköt, eli käsitykset muodostivat *merkitysyksiköiden joukon ‘pool of meanings’* (Åkerlind 2012). Tässä vaiheessa molemmille tutkijoille kävi selväksi, että tutkimusaiheemme laajuuden ja avoimella haastattelulla kerätyn aineiston laajuuden vuoksi jonkinlainen raja oli välttämätön. Keskustelimme tässä vaiheessa aineistostamme ja tutkimuskysymyksemme rajaamisen mahdollisuuksista. Keskustelussa loimme jo alustavasti yhteistä ymmärrystä aineistosta siinä määrin, että keskustelimme siinä esiintyvistä aihepiireistä. Emme kuitenkaan keskustelleet esiin nousevista käsityksistä tai analyysistä tarkemmin, jotta toisen ajatukset eivät liikaa vaikuttaisi omaan analyysiprosessiin.

Päätimme tässä vaiheessa rajata aineistoa niin, että opettajien väliseen yhteistyöhön sekä oppimateriaaleihin tai resursseihin liittyvät ilmaisut jätettiin analyysin ulkopuolelle. Opettajien välinen yhteistyö ja oppimateriaaleihin liittyvät asiat olivat aiheita, joita kysyimme haastattelussa kysymyksillä: ”Mitä ajattelet opettajien välisestä yhteistyöstä katsomusaineiden opetuksen yhteydessä?”, ”Käytätkö jotain opetusmateriaaleja/oppimateriaaleja? Kerrotko niistä”. Kysymykset olivat johdatteluvia, eivätkä haastateltavat olisi välttämättä muuten tuoneet käsityksiään näistä aiheista esiin. Etenkin materiaaleihin liittyvät ilmaisut olivat myös jokseenkin itsestään selviä opetukseen liittyviä asioita, mikä osaltaan myös vaikutti rajauksen tekoon. Kun aineiston raja oli tehty, oli merkityksellisten ilmaisujen määrä toisella meistä 140 ja toisella 122. Toinen oli ottanut merkityksellisiin ilmaisuihin laajempia tekstikatkelmia aineistosta ja toinen oli jakanut osan näistä useammaksi ilmaisuksi, jolloin hänellä oli määrällisesti enemmän ilmaisuja.

Kun kaikki käsitykset oli tunnistettu ja nimetty kielellisesti, erotettiin ne omaksi tiedostokseen, joka sisälsi kielennetyn käsityksen lisäksi *käsitystä kuvaavien ilmaisujen lukumäärän*. Lopullinen käsitysten määrä oli toisella meistä 106 ja toisella 94. Aineisto sisälsi myös mielipiteitä, jotka jätettiin analyysin ulkopuolelle, koska fenomenografia tutkii käsityksiä, eikä mielipiteitä (ks. Ahonen 1994). Käsitykset ovat tietorakenteita, joiden pohjalta myös mielipiteet syntyvät. Osa ilmaisuista oli helposti tulkittavissa mielipiteiksi, kuten ilmaisu ”minun mielestäni”. Osa ilmaisuista oli sellaisia, että meidän tuli tulkita niitä moneen kertaan selvittääksemme, oliko kyseessä mielipide vai käsitys.

3. vaihe: Kuvauskategorioiden luominen

Analyysin kolmannessa vaiheessa aloimme molemmat tahoillamme muodostaa käsityksistä *kuvauskategorioita* niiden ominaisuuksien ja rajatapausten määrittämisen kautta (ks. Åkerlind 2012). Tämä tapahtui *vertailemalla* käsityksiä, koko aineiston käsitysten eli merkitysyksiköiden joukkoon. Käsityksistä etsittiin eroavaisuuksia ja samanlaisuuksia. Käsitysten teemojen sisältä lähdettiin siis etsimään *erilaisia käsityksiä*. Toinen tutkijoista käytti tässä vaiheessa luovana menetelmänä ajatuskuvien piirtämistä ja hahmotteli näin aineistosta esiin nousevia erilaisia tapoja ymmärtää ja tulkita katsomusaineiden opettaminen ilmiönä. Tavoitteena oli muodostaa kokonaiskuvia tai kuvauksia siitä, millaista on katsomusaineiden opettaminen. Piirroksia sisälsivät myös käsityksistä esiin nousevia avainsanoja, sekä abstraktimman tason kuvauksia mahdollisesta kategoriasta. Toinen meistä lähti muodostamaan käsitteistä kuvauskategorioita teemojen mukaan. Tässä vaiheessa oli tärkeää muistaa, että olennaista ei ole se, kuka haastateltavista on ilmaisujen ja käsitysten takana, vaan käsityksiä vertailtiin koko käsitysten joukkoon. Lopulta toinen meistä oli muodostanut kuusi kategoriata ja toinen viisi kategoriata.

Yhteinen ymmärrys tulosavaruudesta

Siinä vaiheessa, kun molemmilla tutkijoilla oli tahoillaan muodostetut käsitykset ja alustavat ideat kuvauskategorioista, aloimme luoda yhdessä *tulosavaruutta* (ks. Åkerlind 2012). Åkerlindin (2012) mukaan tulosavaruuden tarkoitus on kuvata erilaisia tapoja kokea tietty ilmiö sekä niiden välistä suhdetta. Fenomenografia ei siis pyri pelkästään tuomaan esiin erilaisia tapoja ymmärtää ilmiö, vaan myös esittää nämä jäsennellysti. Martonin ja Boothin (1997) mukaan fenomenografista tulosavaruutta voidaan arvioida kolmen kriteerin mukaan:

1. Jokaisen kategorian tulee paljastaa jotain selvästi erottuvaa tapaa ymmärtää tutkittava ilmiö.
2. Kategorioiden tulee olla loogisesti yhteydessä toisiinsa, tyypillisesti hierarkisessa suhteessa.
3. Kategoriat kuvaavat erilaisia tapoja kokea ilmiö mahdollisimman tiiviisti, eli kategorioita on mahdollisimman vähän.

Olimme tehneet analyysin vaiheet 1–3 erillämme parantaaksemme tutkimuksemme luotettavuutta. Seuraavaksi keskustelimme aineistosta tekemistämme havainnoista, tulkinnoista, pohdinnoista ja analyysiprosessin haasteista. Vertasimme muodostamiamme kuvauskategorioita toisiinsa ja huomasimme, että toinen meistä oli jäänyt analyysissä 2. vaiheen tasolle, eli teemojen muodostamisen vaiheeseen. Palasimme fenomenografiseen teoreettiseen kirjallisuuteen ja muodostimme *yhteistä ymmärrystä* analyysimenetelmästä ja erityisesti kategorisoinnista. Tämän jälkeen mietimme vielä tahoillamme kategorioita ja toinen muokkasi vielä omia alustavia kategorioitaan niin, että niitä oli lopulta kuusi. Toisella alustavia kategorioita oli viisi. Kategorioissa oli samanlaisia piirteitä ja myös eroja. Seuraava taulukko kuvaa alustavien kategorioiden vastavuutusta. Taulukossa tutkijan A ja tutkijan B vierekkäiset kategoriat sisälsivät pitkälti samoja käsityksiä.

TAULUKKO 1. Tutkijoiden itsenäisesti muodostamat alustavat kuvauskategoriat

TUTKIJA A (106 käsitystä)	TUTKIJA B (94 käsitystä)
Katsomusaineet kasvattamassa (ihmisenä kasvamisen tukena) (17 käsitystä) -pedagoginen rakkaus, ihmisenä kasvaminen, tuttuus, lämpö, opettajan persoona, tunteet	Opettaja kasvattajana (11 käsitystä) -pedagoginen rakkaus, välittäminen, kuunteleminen, tukeminen, ohjaa karikoissa, teennäisyys, katsomusaine arjessa
Katsomusaineet yhteisöllisen maailmankuvan/-katsomuksen tukijana (19 käsitystä) -oikeanlainen, yhteisön mukainen maailmankuva, malli kuinka toimia eri tilanteissa, turvallisuus, tuttuus, omassa katsomuksessa opastaminen	Opettaja perheen kasvatuskumppanina (19 käsitystä) -oikeanlaisen maailmankuvan opettaminen, turva, suoja, perinteet, uskonto
	Opettaja oikeanlaisen maailmankuvan opettajana (3 käsitystä) – se mihin lapsi on syntynyt, loogisesti pääteltävissä oleva luonnon järjestys ja jumalakäsitys, tärkeää opettaa tiettyyn ikään mennessä
Katsomusaineet dialogisen maailmankuvan/-katsomuksen tukijana (28 käsitystä) -eri katsomusten kunnioittaminen, oma näkökulma ei ainut oikea, liikkeelle omasta katsomustaustasta, vuoropuhelu, ei oikeita ja vääriä vastauksia, tasa-arvoisuus	Opettaja rakennusaineiden tarjoajana (37 käsitystä) -lapsen yksilöllinen identiteetti keskiössä, ei yhtä totuutta vaan sen hetkisiä tulkintoja, lapsi itse muokkaa maailmankuvansa, aito valinnanvapaus puuttuu, opetusryhmiin jakaminen leimaavaa, dialogi, vuoropuhelu.
Katsomusaineet yksilöllisen maailmankuvan/-katsomuksen tukijana (10 käsitystä) -oppilas rakentaa itse oman maailmankuvansa, erilaiset tavat ajatella - ei yhtä totuutta, yhtäläiset mahdollisuudet kaikille maailmankuvan rakennusaineiksi, opettajalla oikeus omaan katsomukseen, opettajan varottava ettei opetus ”taivu”	
Opettaja kiinnostuksen herättäjänä (dialogisuuteen) (3 käsitystä) -opettajan tehtävä saada kiinnostus pohdintaan, oppilaille vähän tarttumapintaa uskontoon, kriittisyys	Opettaja innostajana (1 käsitys) -motivointi henkisiin asioihin
Katsomusaineet eriarvoistavana oppiaineena (17 käsitystä) -katsomuskeskustelu hankalaa, kriittisyys eri tavalla uskovia kohtaan, eriarvoisuus, maantieteellinen sijainti vaikuttaa, opettajien erilainen työmäärä, ei valinnanvapautta, leimautumisen pelko	
Kategorioiden ulkopuolelle jääneet käsitykset: 12 käsitystä	Kategorioiden ulkopuolelle jääneet käsitykset: 23 käsitystä

Seuraavaksi vertasimme analyysiprosessin eri vaiheita lisätäksemme tutkimuksemme luotettavuutta ja varmistuaksemme siitä, että olimme ymmärtäneet fenomenografisen analyysin keskeiset asiat riittävän samalla tavalla. Vertailimme ensin aineistosta irrottamiimme merkityksellisiä ilmauksia ja huomasimme, että olimme olleet varsin samaa mieltä siitä, mitkä ilmaisut olivat tutkimuskysymyksen kannalta merkityksellisiä. Eroja löysimme lähinnä siinä, että toinen meistä oli ottanut samasta ilmaisusta hieman pidemmän tekstikatkelman aineistosta kuin toinen.

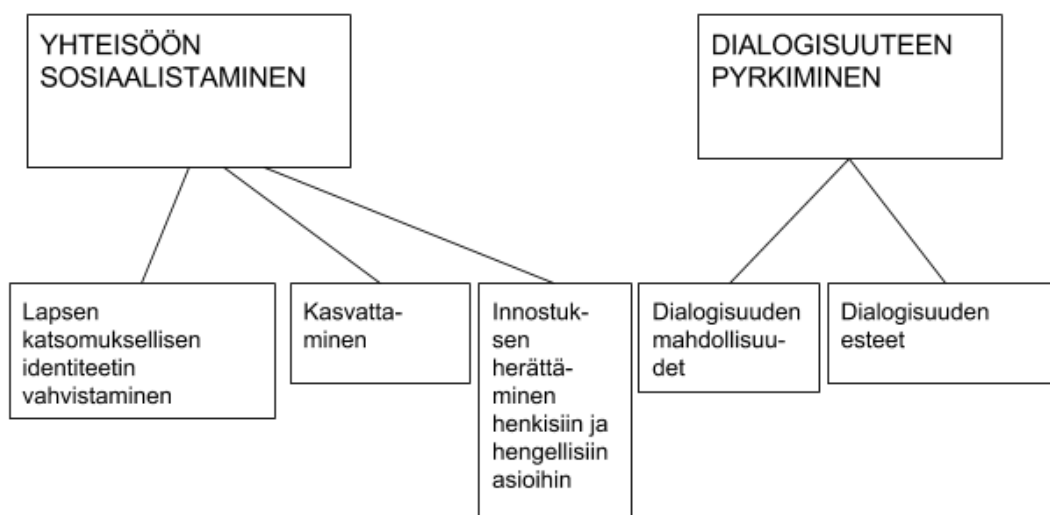
Vertailimme myös käsityksiä ja huomasimme, että olimme tulkinneet ilmaisujen merkityksen, eli käsityksen, melko samalla tavoin. Eroja löytyi lähinnä kielellisestä muotoilusta. Päätimme yhdessä, millä tavoin muotoilemme käsitykset. Tässä pyrimme käyttämään ensisijaisesti niitä sanoja, joita ilmaisuissa oli käytetty. Muokkasimme käsitykset yhtenäisiksi ja siirsimme ne omaksi tekstitiedostokseen. Tarkistimme myös ilmaisut, jotka kuvaavat käsityksiä. Kun huomasimme eroja ilmaisuissamme, yhtenäistimme nämäkin ja siirsimme omaksi tekstitiedostokseen käsitykset niitä kuvaavien ilmaisujen kanssa. Näin valitut ilmaisut ja niistä tulkitut merkitykset olivat nyt perinpohjaisesti harkittuja, koska kumpikin tutkija oli miettinyt ne ensin tahoillaan ja niitä muokattiin vielä yhdessä. Yhteensä lopullinen ilmaisujen määrä oli 116 ja käsitysten määrä 89.

Aloitimme tulosavaruuden luomisen *teemoittelemalla käsitykset*. Tällaisia teemoja olivat esimerkiksi seuraavat: katsomusaineiden opettaminen on kasvatusta, oppiaineen luonne, tavoitteet ja reaalisällöt, luokkahenki, tieto, totuus ja usko. Seuraavaksi käsityksiä näiden teemojen sisällä verrattiin keskenään ja etsittiin niistä *eroavaisuuksia* ja *samanlaisuuksia*. Hahmottelimme *katgorioita* siirrelten käsityksiä kategoriasta toiseen ja muokaten kategorioiden nimiä, useaan otteeseen (ks. Bowden 2005). Kategorisoinnin lähtökohtana toimivat molempien tutkijoiden analyysin aikaisemmassa vaiheessa omilla tahoillaan muodostamat alustavat kategoriat, joista oli löydettävissä samankaltaisuuksia. Hedelmällistä tässä prosessissa oli se, että meitä tutkijoita oli kaksi, koska pystyimme dialogisesti luomaan *yhteistä ymmärrystä* ja kategoriat, joihin lopulta päädyimme, ovat yhteisen pohdinnan lopputulos. Muodostimme tässä vaiheessa seitsemän kategoriaa.

Tulosavaruuden kuvauskategorioiden keskinäisten suhteiden määrittäminen on fenomenografiassa keskeistä. Ashworth ja Lucas (2000) varoittavat liian varhaisesta struktuurin etsimisestä, sillä struktuurin määrittäminen ei saisi vaikuttaa aineiston tulkintaan. Tästä syystä kuvauskategorioiden tuli muodostua aineistolähtöisesti, analyysin tuloksena, eikä ennalta määrättyjen esioletusten pohjalta (Ashworth & Lucas 2000; Niikko 2003). Tässä vaiheessa palasimme vielä ai- van analyysin alkuunkin, tarkastellen joidenkin käsitysten alkuperäistä

kontekstia, eli haastatteluja, joista ne nousivat. Luimme ilmaisujen laajempaa asiayhteyttä uudelleen, varmistaen, että olemme tutkijoina tulkinneet oikein haastateltavien ilmaisuissa esiin tuomia merkityksiä.

Kategorioita voidaan järjestää a) horisontaalisesti, jolloin kategoriat ovat samanarvoisia ja tasavertaisia, b) vertikaalisesti, jolloin kategoriat järjestetään ”jonkin aineistosta nousevan kriteerin avulla keskinäiseen järjestykseen” tai c) hierarkisesti, jolloin tietyt käsitykset ovat sisällöltään ja rakenteeltaan selkeästi muita kehittyneempiä ja kategorioiden järjestys heijastaa aineiston sisäistä logiikkaa ja rakennetta (Niikko 2003). Päädyimme ensin alustavaan sijoitteluun, jossa kategoriat olisivat osittain vertikaalisessa ja osittain horisontaalisessa järjestyksessä.

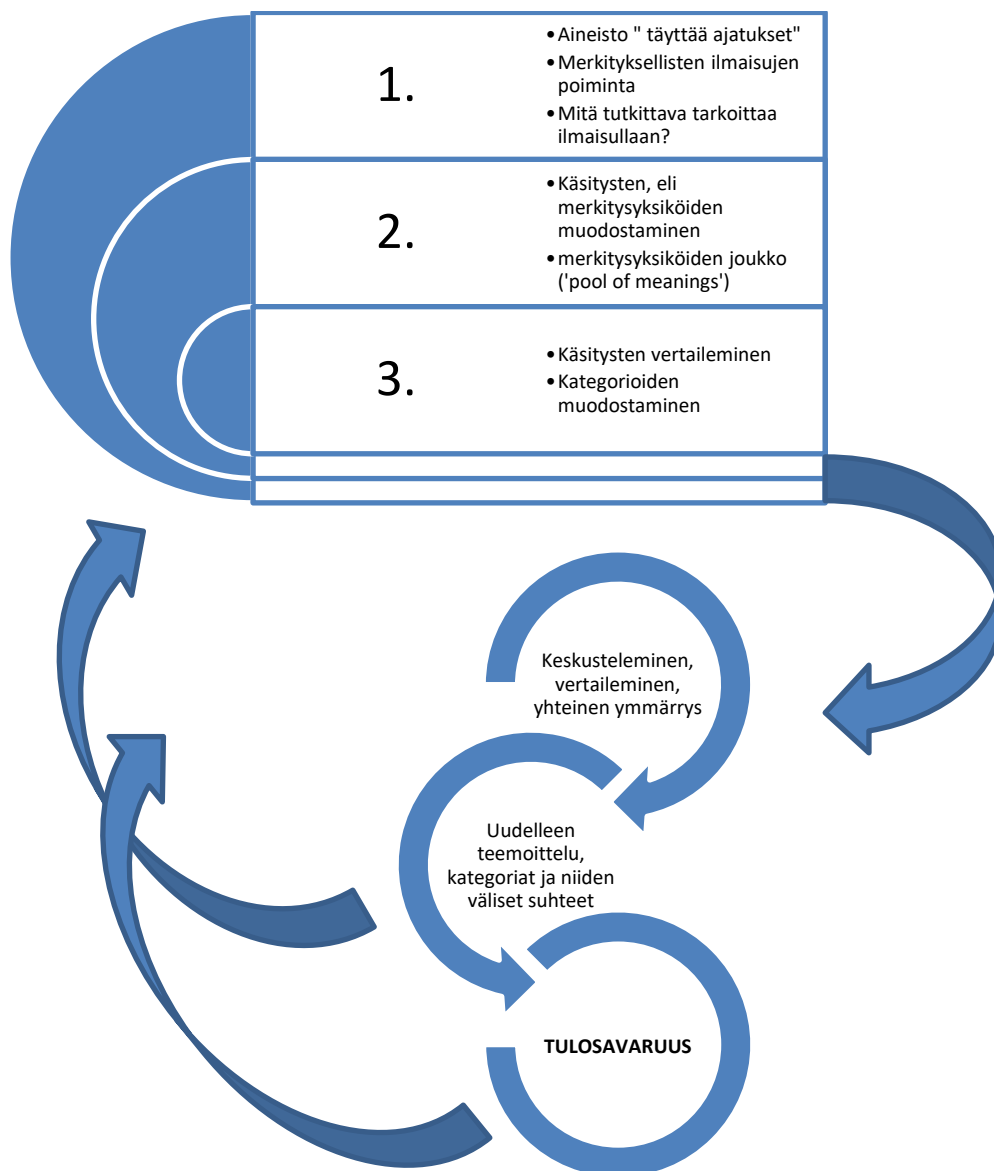


KUVIO 3. Alustavat yhteiset kategoriat osittain vertikaalisessa ja osittain horisontaalisessa järjestyksessä

Emme olleet kuitenkaan tässä vaiheessa täysin vakuuttuneita kategorioiden järjestyksestä. Jäimme pohtimaan asiaa tahoillamme ja toinen meistä oivalsi että, dialogisuuden piirteiden ilmeneminen kategorioissa voi olla vertikaalisuuden peruste, jolloin kategoriat ja niiden järjestys selkiytyivät. Päädyimme siihen, että aiemmin luomamme alakategoriat edustavat varsinaisia kuvauskategorioita, jotka voidaan järjestää vertikaalisesti. Tässä vaiheessa kategorioiden määrä

tiivistyi viiteen ja kategorioiden nimet muutettiin lopullisia kategorioita parhaiten kuvaaviksi. Kategorioiden vertikaalinen järjestys perustuu siihen, miten moniulotteisesti dialogisuuden piirteet näyttäytyvät niissä.

Lopulta meillä oli muodostettuna *tulosavaruus* (ks. kuvio 5 kappaleessa 6.1). Osa käsityksistä jäi kategorioiden ulkopuoliseksi, koska ne olivat joko käsityksiä, jotka olisivat sopineet jokaiseen kategorioista tai käsityksiä, jotka eivät sopineet mihinkään kategorioista. Nämäkin käsitykset esitellään tulososiossa, eivätkä ne ole sen vähäpätöisempiä kuin muutkaan käsitykset, vaikka eivät sisältyneetkään tulosavaruuteen. Käsitysten kokonaismäärä kategorioittain on nähtävissä liitteessä 3.



KUVIO 4. Fenomenografinen analyysiprosessi kahden tutkijan triangulaatiota hyödyntäen

5.5 Luotettavuus

Laadullisen tutkimuksen luotettavuutta arvioitaessa tarkastellaan koko tutkimusprosessia (Eskola & Suoranta 2008). Luotettavuuteen vaikuttaa tutkimuksen kohteena olevan ilmiön ja tutkimusmenetelmien vastaavuus (Eskola & Suoranta 2008). Tässä tutkimuksessa tutkimuksen kohteena oleva *ilmiö* on opettajien käsitykset katsomusaineiden opettamisesta ja niihin liittyvä dialogisuus. Kiinnostuksen kohteenamme olivat opettajien käsitykset, koska ne heijastavat opettajien

suhdetta tutkimuksen kohteena olevaan ilmiöön (Uljens 1989). Valitsimme tutkimusmenetelmäksi laadullisen tutkimuksen ja fenomenografisen tutkimusotteen, joka nimenomaan tutkii käsityksiä. Olemme kuvanneet tutkimusprosessimme vaiheet mahdollisimman tarkasti luotettavuuden lisäämiseksi ja tiedostamme oman osuutemme tutkijoina olevan merkittävä tekijä luotettavuuden kannalta (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009; Eskola & Suoranta 2008). Olemme tutkijoina Eskolan ja Suorannan (2008) sanojen mukaan tutkimuksemme keskeinen tutkimusväline.

Tutkijoiden sitoutuminen tutkimukseen. Valitsimme tutkimuksemme aiheen oman mielenkiintomme pohjalta, joten olimme alusta saakka hyvin motivoituneita tutkimuksen tekoon. Pidimme koko tutkimusprosessin ajan tutkimuspäiväkirjaa, jonne kirjasimme paitsi tutkimuksen etenemistä ja eteen tulleita haasteita, myös mielenkiintoisia löydöksiä ja ajatuksiamme. Meidän tuli kuitenkin sulkeistaa omat ennakkokäsityksemme tutkimusprosessissa, jotta ne eivät vaikuttaisi tutkimuksen tuloksiin (ks. Niikko 2003).

Aineiston kerääminen. Tutkimuksemme aineisto kerättiin keväällä 2017 puolistrukturoiduilla haastatteluilla, jotka äänitettiin. Näin aineistoon on ollut mahdollista palata tutkimuksen eri vaiheissa. Kun keräsimme itse aineiston, pysyimme varmistamaan sen *laadukkuuden*. Valitsimme haastateltavat *teorettinen kattavuus* mielessämme (Eskola & Suoranta 2008): eri-ikäisiä katsomusaineiden opettajia, sekä miehiä että naisia, eri puolilta Suomea, eri kokoisilta paikkakunnilta, sekä katsomusainetta opettavia luokanopettajia että pelkästään katsomusainetta opettavia opettajia. Tavoittelimme haastatteluihin vähintään 8 opettajaa tiedostaen opinnäytetyön laajuuteen liittyvät rajoitukset aineiston koon suhteen (ks. Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009). Päädyimme kuitenkin tekemään 11 haastattelua, koska tässä vaiheessa koimme saavuttaneemme aineiston kylläntymisen ja aineisto pysyi kuitenkin hallittavan kokoisena (Eskola & Suoranta 2008). Kylläntyminen tässä tutkimuksessa merkitsi sitä, että samat asiat alkoivat kerätaantua haastatteluissa ja uusia käsityksiä ei olisi luultavasti merkittävällä tavalla tullut esiin, mikäli olisimme haastatelleet lisää opettajia (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009). Jäimme kuitenkin pohtimaan, olisiko erilaisia käsityksiä vielä

ilmennyt, mikäli olisimme haastatelleet vielä eri vähemmistöuskontojen opettajia. Koimme tärkeäksi saada haastateltaviksi myös vähemmistöuskontojen opettajia, jotka eivät ole luokanopettajia. Opettajien valintakriteerinä oli, että heillä tulee olla vähintään yksi vuosi kokemusta katsomusaineen opettamisesta, jotta käsitykset perustuisivat opetuskokemuksiin, eivätkä esimerkiksi pelkästään opettajankoulutukseen tai omiin kouluaikaisiin kokemuksiin oppilaan roolissa.

Fenomenografiseen tiedonintressiin kuuluvat näkökulmat. Vaikka olimme etukäteen pohtineet haastattelukysymyksiä, jotka tukisivat fenomenografista tutkimusotetta, pohdimme jälkikäteen, saimmeko parhaalla mahdollisella tavalla selville kaikkia fenomenografiseen tiedonintressiin kuuluvia näkökulmia, joiden avulla kuvataan saman käsityksen eri osia (Marton & Booth 1997; Uljens 1989; Åkerlind 2008). Ilmiötä voidaan lähestyä kahdesta näkökulmasta: *mitä ja miten* (Marton & Booth 1997; Uljens 1989). Åkerlind (2008) lisää vielä kolmannen näkökulman: *miksi*. Sovelsimme näitä tiedonintressien näkökulmia siten, että pyrimme tulkitsemaan aineistosta *mitä katsomusaineiden opettaminen on ja miten ja miksi tämä ilmenee*. Saimme puolistrukturoidulla haastattelulla laajan ja monipuolisen aineiston, jossa eri käsitykset polveilivat näiden näkökulmien välillä. Fenomenografiassa ei pyritä psykologisessa mielessä selittämään käsitysten taustalla olevia syitä (Marton & Booth 1997), joten miksi-näkökulman täytyi aidosti esiintyä opettajan ilmaisuissa ja ylitulkintaa tuli välttää.

Analyysi. Tutkimuksemme tuloksena esitetyt tulkinnat saavat tukea toisista tutkimuksista (mm. Hella & Wright 2009; Odiah & Kallioniemi 2007; Ziliacus 2014), mikä lisää tutkimuksemme *vahvistettavuutta* (Eskola & Suoranta 2008). Teimme analyysin kolme ensimmäistä vaihetta erillämme, jolloin kummankin meistä täytyi paneutua aineistoon ja analyysimenetelmään ja tehdä omat tulkintamme ennen kuin keskustelimme tulkinnoista yhdessä. Tämän jälkeen tulosavaruus muodostettiin dialogisesti. Tämä kahden tutkijan *triangulaatio* lisää tutkimuksemme vahvistettavuutta (vrt. Bowden 2005). Erikseen tekemämme analyysit pitivät sisällään hyvin samankaltaisia tuloksia ja totesimme, että olemme ymmärtäneet tutkittavien ilmaisut pääasiassa samankaltaisesti. Myös ilmaisuista muodostetut käsitykset olivat pääasiassa samansisältöisiä.

Haasteet. Haastavinta analyysissä oli se, että fenomenografiaa sovelletaan tutkimuksen kentällä monella eri tavalla, ja fenomenografinen analyysi on aina yksilöllinen prosessi, johon ei ole olemassa tiettyä kaavaa (Åkerlind 2012). Kun aloimme keskustella itsenäisesti tekemistämme kuvauskategorioista, huomasimme, että ymmärsimme kategorisoinnin aluksi eri tavalla. Olimme analyysissä eri vaiheissa, jolloin kävi niin, että toinen ikäänkuin pääsi kurkistamaan analyysin seuraavaan vaiheeseen ennen kuin oli itse päässyt siihen vaiheeseen. Tämä saattoi vaikuttaa siihen, että itsenäisesti muodostamamme alustavat kategoriat olivat niin samantyyppisiä. Usean tutkijan fenomenografista analyysiä voitaisiin kuitenkin lähteä tekemään myös alusta alkaen yhdessä keskustellen ja muodostaen kuvauskategoriat esimerkiksi siten, että yksi tutkijoista esittää alustavat ideat kategorioista, jotka hän muodostaa yhteisen keskustelun pohjalta (Bowden 2005).

Uskottavuus. Haasteiksi muodostuivat ilmaisut, joista meillä oli erilaiset tulkinnat. *Uskottavuutta* pyrimme lisäämään keskustelemalla tutkittavien ilmaisuista ja pohtimaan tulkintaa yhdessä. Uskottavuus tutkimuksessamme tarkoittaa siis sitä, että tulkintamme vastaa mahdollisimman pitkälle tutkittavien käsityksiä (Eskola & Suoranta 2008). Epäselviksi jääneet ilmaisut ja niistä nousevat käsitykset jätimme analyysin ulkopuolelle juuri siitä syystä, että emme ymmärtäneet niitä samalla tavalla. Seuraava aineistokatkelma on esimerkki aineiston ilmaisusta, josta yritimme tulkita sen merkityksen, mutta päätimme lopulta jättää ilmaisun analyysin ulkopuolelle.

V: Parhaimmillaanhan se saattaa olla semmonen keidas erämaassa se tunti. Sieltä saa laataa ja saa niinku olla rauhassa ja oma itsensä. Suorastaan virkistäytyneenä tulee sieltä tunnilta (naurua).

H: Mm.

V: Mutta valitettavasti joskus saatetaan kokea, että se oppitunti voi olla sillä tavalla jouduttu järjestämään, että se on melkein uskontunnustus-luonteista. Kun tullaan sinne tunnille, niin joka kerta siinä testataan sitä vakaumusta.

H: Mm.

V: Mikä ei tietenkään sais olla sillä tavalla, mutta joskus voi olla, että ne on vaikeesti järjestettävissä tai järjestyy.

H: Mm.

V: Et sit se on todellinen rasite se.

H: Mm.

V: Sit tulee paljon muita asioita mukaan.

Toinen meistä oli tulkinnut ilmaisua siten, että se sisältää käsityksen siitä, että omasta luokasta katsomusaineen tunnille lähteminen ja sinne meneminen testaa oppilaan katsomusta. Toinen oli tulkinnut, että katsomusaineen opetuksen osallistuu myös oppilaita, joilla ei ole vakaumusta ja tämän takia he saattavat kokea erillisyyden tunteita eivätkä ole motivoituneita opiskeluun. Tästä syystä vakaumusta ikään kuin testattaisiin. Haastattelutilanteessa olisi ollut hyvä kysyä tarkentava kysymys, kuten: ”Kerrotko lisää?”. On myös mahdollista, että olemme molemmat tulkinneet jonkin analyysiin sisällytetyn ilmaisun eri tavalla kuin tutkittavat ovat sen tarkoittaneet, mutta olemme pyrkineet empaattisesti eläytymään tutkittavien tilanteeseen ja välttämään ylitulkintaa (ks. Niikko 2003). Esiolettamustemme työstämisessä on kokemuksemme mukaan auttanut myös erilaiset taustamme (ks. Niikko 2003). Olimme tarkkoja siitä, että emme ohjailleet aineistoa tiettyyn suuntaan, oman esiyymmärryksemme pohjalta.

Esiymmärryksen sulkeistaminen. Pyrimme sulkeistamaan oman esiyymmärryksemme aiheesta ja lähestymään aihetta avoimesti, haasteltavia kuunnellen. Fenomenografisen tutkimuksen periaatteiden vahva sisäistäminen auttoi meitä pysymään *uskollisina* aineistolle ja analyysimenetelmälle. Pyrimme tietoisesti välttämään sitä, että teoria suuntaisi huomioitamme aineistosta (Åkerlind 2005b). Jälkikäteen prosessia refleктоituamme ymmärrämme asian niin, että analyysin alkuvaiheissa esiyymmärryksemme ja teoreettinen perehtyneisyysimme vaikutti analyysiin siten, että se auttoi meitä ymmärtämään *mitä haastateltavat meille kertovat*. Pyrimme kuitenkin tietoisesti sulkeistamaan esiyymmärryksemme ja tulkitsemaan aineistoa sen omista lähtökohdista käsin (Ahonen 1994). Teoreettiset lähtökohdat, etenkin dialogisuutta käsittelevät määritelmät, vaikuttivat erityisesti siinä vaiheessa, kun aloimme pohtia kategorioiden välisiä suhteita hyödyntäen dialogisuuden käsitettä ja sen eri muotojen ilmenemistä. Koko

analyysiprosessi oli hyvin iteratiivinen ja komparatiivinen: se sisälsi paljon käsitysten ja kategorioiden uudelleen järjestelemistä ja uudelleen muotoilemista (ks. Åkerlind 2012).

Huomasimme, että opetettava uskonto vaikuttaa opettajan käsityksiin, esimerkiksi käsityksiin maailmankuvan ja identiteetin muodostumisesta, ja aineistossa näkyivät myös alueiden erityispiirteet. Alueen ja koulun homogeenisyys vs. heterogeenisyys tai monikulttuurisuus näyttäisivät vaikuttavan opettajan käsityksiin katsomusaineiden opettamisesta. Jäimmekin miettimään, olisimmeko tavoittaneet erilaisia käsityksiä, jos olisimme haastatelleet opettajia vielä laajemmin eri puolilta Suomea ja erilaisista kouluista, esimerkiksi kristillisestä koulusta. Marton ja Booth (1997) tuovat esiin, että vaikka fenomenografisen tutkimuksen tuloksia voi olla vaikea yleistää, voidaan sen avulla kuitenkin kuvata sitä käsitysten variaatiota, mikä tietyssä kontekstissa toimivilla ihmisillä tietystä ilmiöstä on (ks. myös Åkerlind 2012). Toisin sanottuna, fenomenografiassa ei pyritäkään kuvaamaan kaikista tyypillisintä tai kaikista kehittyneintä tapaa kokea tietty ilmiö, vaan erilaisia tapoja kokea ilmiö (Marton & Booth 1997). Juuri tämä *variaation löytäminen* tavoista kokea ilmiö, on arvokas tulos fenomenografisessa tutkimuksessa. Martonin ja Boothin (1997) mukaan fenomenografisen tutkimuksen kautta muodostetun kuvauskategoriajärjestelmän ei voi ikinä väittää muodostavan täysin tyhjentävällä tavalla ilmiötä kuvaavaa systeemiä. Tavoite on kuitenkin, että mitään ilmiötä koskevia käsityksiä ei jää sanomatta ja pyrimme tähän rehellisesti ja vilpittömästi.

5.6 Eettiset ratkaisut

Olemme sitoutuneet toimimaan hyvän tieteellisen käytännön mukaisesti (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2002) ja toimimaan rehellisesti ja huolellisesti, niin tulosten tallentamisessa kuin niiden esittämisessä sekä tutkimusprosessin ja sen tulosten arvioinnissa. Tutkimuksessa keskeisimmät eettiset ratkaisut liittyivät haastateltavien anonymitietistä huolehtimiseen ja luottamuksen säilyttämiseen tutkijoiden ja tutkittavien välillä (ks. Kuula 2011). Tästä huolehtiminen alkoi jo

siinä vaiheessa, kun etsimme haastateltavia opettajia. Pyrimme esimerkiksi kysymään eri koulujen rehtoreilta, keitä opettajia voisimme mahdollisesti haastatella, ja he antoivat meille yleensä useiden opettajien yhteystietoja, jolloin rehtoritkaan eivät voineet tietää, keitä opettajia loppujen lopuksi haastattelimme kyseiseltä koululta.

Osa haastateltavista löydettiin opettajaopiskelijakollegojen ja tuttujen opettajien kautta niin, että he ehdottivat meille opettajia, jotka voisivat olla kiinnostuneita tutkimusaiheeseemme liittyvästä haastattelusta. Tällöin olimme itse yhteydessä kyseisiin henkilöihin ja sovimme haastattelusta, kasvokkain, puhelimitse tai sähköpostitse. Meille vihjeen antanut henkilö ei saanut tietää, osallistuiko tuttu opettaja lopulta haastatteluun. Olimme myös yhteydessä kaupunkien opetustoimeen kysyäksimme vähemmistöuskontojen edustajien yhteystietoja. Lisäksi löysimme internetistä yhteystietoja, mitä kautta saimme yhteyden yhteen haastateltavista. Haastateltavia informoitiin tutkimuksen tarkoituksesta, jonka jälkeen he tekivät vapaaehtoisen päätöksen osallistua tutkimukseen (Kuula 2011). Jätimme yhteystietomme tutkittaville, jotta heillä olisi mahdollisuus tavoittaa meidät haastattelun jälkeen.

Tietoja käsitellessämme olemme pitäneet huolta *luottamuksellisuudesta* ja *anonymiteetistä* (Eskola & Suoranta 2008). Haastattelun alussa kertosimme haastateltavalle lyhyesti tutkimuksemme tarkoituksen ja kerroimme, miten huolehdimme anonymiteetin säilymisestä koko tutkimusprosessin ajan (Kuula 2011). Pyysimme myös luvan haastattelujen äänittämiseen. Jokainen haastateltava täytti henkilökohtaisen tutkimussuostumuksen (ks. liite 1). Haimme tutkimusluvut myös kaupunkien opetustoimen kautta. Aineisto on säilytetty salasanan takana ja vain tutkijoiden hallussa. Aineistoa litteroitaessa haastateltavien nimet poistettiin ja heille keksittiin pseudonyymit, joita käytetään tutkimusraportissa (ks. Kuula 2011). Paikkakuntien, koulujen ja muiden tunnistettavien paikkojen nimet poistettiin aineistosta. Mikäli haastateltava mainitsi esimerkiksi perheenjäseniään, muutettiin näitäkin kohtia niin, että ketään ei olisi tunnistettavissa aineistosta.

Tutkimusraporttiin olemme valinneet aineistokatkelmat, joista ei käy ilmi tietoja, jotka voisivat paljastaa tutkittavien henkilöllisyyden (Eskola & Suoranta 2008). Myös muut tunnistetiedot poistettiin, kuten henkilön työkokemus vuosina ja työpaikka. Etenkin yhdestä haastattelusta olisi mahdollisesti ollut haastateltavan henkilöllisyys pääteltävissä opetettavan uskonnon takia. Jo varhaisessa vaiheessa päätettiin, että kyseinen haastattelu oli tärkeää sisällyttää aineistoon, koska siinä tuli esiin käsityksiä, joita ei muissa haastatteluissa tullut. Päätimme kuitenkin olla käyttämättä tutkimusraportissa sellaisia aineistokatkelmia, joista haastateltava olisi tunnistettavissa.

Keräämäämme aineistoa käytetään vain tässä pro gradu -tutkielmassa, joten aineisto tuhotaan tutkimuksen valmistuttua (ks. Kuula 2011). Sähköiset tallenneformaatit poistetaan kaikista tallennuspaikoista ja paperiset aineistot tuhoetaan huolellisesti silppuamalla tai polttamalla ne.

Pyrimme saamaan mukaan haastateltavia, jotka edustavat erilaisia tapoja suhtautua katsomusaineen opetukseen. Osa haastateltavista olikin nk. puolitutuja, ei kuitenkaan läheisiä ystäviä. Tässä kohtaa mietimme, vaikuttiko tuttuus luotettavuutta heikentävästi niin, että tutkittavat pyrkivät tuottamaan sosiaalisesti suotavia vastauksia (Hirsjärvi & Hurme 2001). Koska tutkijoina olemme tutkimuksemme ”tärkein työkalu”, tapamme haastattelijana olla läsnä haastattelu-tilanteessa ja tapamme kysyä asioita, vaikutti luonnollisesti haastateltavan tapaan tuoda esiin omia käsityksiään (Hirsjärvi & Hurme 2001, 49).

Tutkimuksemme tulokset kuvaavat erilaisia, potentiaalisia tapoja käsittää katsomusaineen opettaminen. Yksikään kategoria ei kuvaa yksittäisen opettajan käsityksiä, vaan kategoriat muodostuvat eri opettajien käsityksistä. Tutkimuksemme tulokset eivät siis leimaa ketään opettajaa vain yhden kategorian edustajaksi, vaan käsittelemme opettajien käsityksiä käsitysten joukkona, josta katsomusaineiden opettamista kuvaava tulosavaruus muodostuu.

Päätimme kysyä haastateltavilta avoimesti heidän käsityksistään katsomusaineen opettamisesta. Vaikka meitä kiinnosti myös, kuinka dialogisuus ilmenee opettajien käsityksissä, emme kysyneet haastattelussa suoraan dialogisuudesta. Meille oli tärkeää, että opettajat saavat avoimesti kertoa aitoja käsityksiään,

ilman että ohjaamme heitä haastattelutilanteessa. Pidimme myös mahdollisena, että dialogi ja dialogisuus ovat käsitteinä mahdollisesti vieraita opettajille. Olisi myös ollut mahdollista kysyä suoraan haastattelutilanteessa dialogisuudesta, jotta opettajat olisivat olleet tietoisia siitä, että dialogisuus (yhtenä katsomusaineiden piirteenä) kiinnostaa meitä.

6 TULOKSET

Tässä luvussa tulosavaruutta kuvataan ensin kokonaisuutena, jonka jälkeen kuvataan jokainen kuvauskategoria erikseen ja tuodaan esille tulosten kytkeytyminen aikaisempiin tutkimuksiin ja teorioihin. Jokaisen kuvauskategoriaa kuvailevan luvun lopussa on taulukon muodossa kuvattuna *mitä - miten - miksi* -näkökulmat (Marton & Booth 1997; Uljens 1989; Åkerlind 2008). *Mitä*-näkökulma on kuvauskategorian nimi eli abstraktin tason käsitys katsomusaineiden opettamisesta. *Miten*-näkökulma kuvaa käsityksen rakennetta (Uljens 1989), eli sitä, millaisista käsityksistä kuvauskategoria koostuu. *Miksi*-näkökulma kertoo perusteista käsityksen takana (ks. Åkerlind 2005, 2008), eli siitä, millaisia abstraktimman tason käsityksiä on *miten*-näkökulman taustalla. Taulukot kuvaavat siis, mitä katsomusaineiden opettaminen on ja miten ja miksi tämä ilmenee. Liitteessä 3 on kirjattuna kuvauskategoriat käsityksineen ja niitä kuvaavien ilmaisujen määrät.

6.1 Tulosavaruus opettajien käsitysten kuvaajana

Tulosavaruuden järjestimme vertikaalisesti sen mukaan, miten moniulotteisesti dialogisuus näyttäytyy kategorioissa. Dialogisuus näyttäytyy kuvauskategoriasta riippuen yksilön sisäisenä dialogina, dialogina yksilöiden välillä tai molempina. Dialoginen keskustelu opetusmenetelmänä on sijoitettu tulosavaruuden ylimpään kategoriaan, joka on dialogisuuden muodoiltaan moniulotteisin.

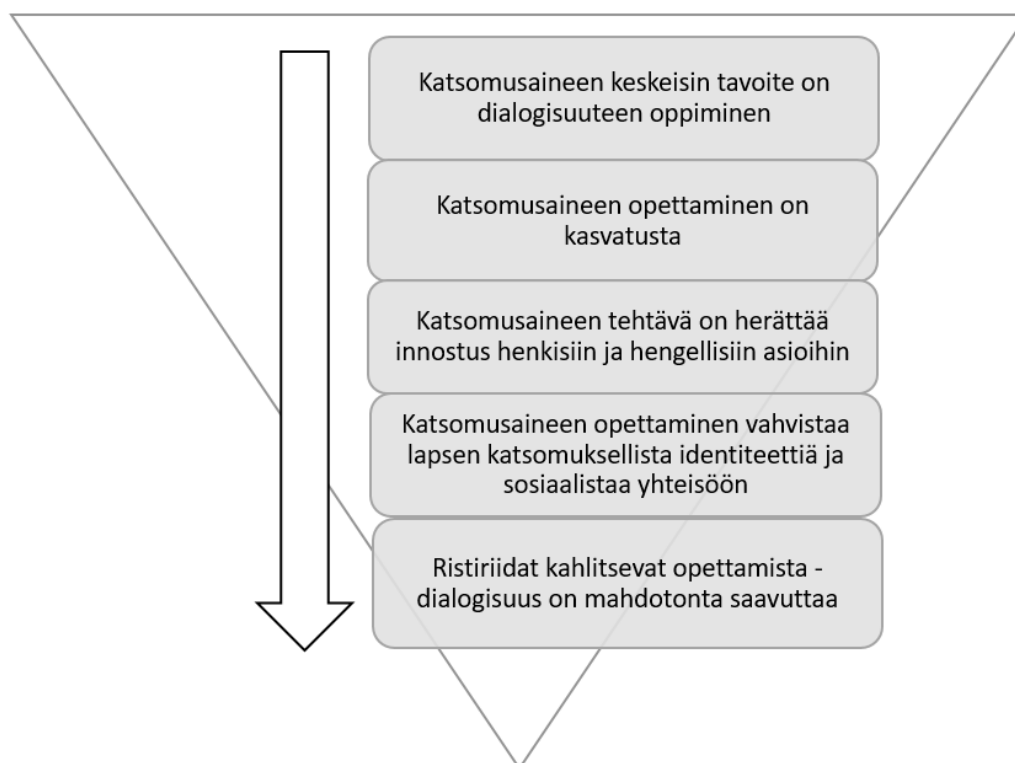
Pyrimme vahvistamaan tutkimuksemme luotettavuutta ja läpinäkyvyyttä esittämällä suoria lainauksia aineistosta (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009; Häkkinen 1996) vastaamaan esiteltyjä käsityksiä. Lainausten keskeisiä kohtia on tummennettu lukemisen helpottamiseksi. Tulosavaruutta luetaan liikkuen ylimmästä kuvauskategoriasta - dialogisuuden muodoiltaan moniulotteisimmasta - alimpaan kuvauskategoriaan.

Oletuksenamme on, että kategoriat ovat yleistäviä ja pysyviä, vaikka ihmiset voivat liikkua kategorioista toiseen tilanteen mukaan (Marton 1981),

esimerkiksi oppilas voi opinpolullaan katsomusaineen opetuksessa liikkua kategorioiden välillä. Lapsen ajattelun kehitys vaikuttaa siihen, kuinka abstraktin tason ajatteluun hän kykenee ja siihen, millaiseen dialogiin hän kykenee. Tämä vaikuttaa myös siihen, millaiseksi kasvattajan, tässä tapauksessa opettajan, rooli muodostuu. *Kategoriat eivät siis edusta yksittäisten opettajien käsityksiä, vaan ”hypoteettisia tapoja kokea” katsomusaineiden opettaminen ilmiönä (Åkerlind 2012).* Opetuksesta heijastuu aina jonkinlainen ihmiskäsitys tai ihmiskuva, jota seuraava lainaus aineistosta kuvaa:

Pääsääntöisesti siis lapset ja nuoret aina ne on ihan mielettömän isosydämisiä ihmisiä. (- -) Se on varmaan ihmiskuvaakin, itse uskon ihmisen hyvyteen, et sit halua nähdä ne lapset semmosena. (Laura)

Seuraavassa kuviossa 5 esitellään työn lopullinen, kuvauskategoriat sisältävä, tulosavaruus, joka sisältää dialogisuuden asteen suhteen vertikaalisesti järjestyneen rakenteen:



KUVIO 5: Tulosavaruus opettajien käsitysten kuvaajana

6.2 Katsomusaineen keskeisin tavoite on dialogisuuteen oppiminen

Tässä kuvauskategoriassa katsomusaineiden opetuksen tavoitteena on opettajien käsityksissä dialogi, joka näyttäytyy dialogisena opetuksena, yksilön sisäisenä dialogina ja tunne- ja vuorovaikutussuhteena yksilöiden välillä. Näiden kautta yksilö voi nähdä oman itsensä ja toiset ihmiset yksilöinä, jotka ovat arvokkaita ja yhdenvertaisia erilaisine ajatuksineen ja maailmankuvineen. Dialogisuuteen oppiminen tukee sitä, että yksilö kykenee myös myöhemmin elämässään käymään rakentavaa dialogia erilaisten ihmisen kanssa – niin oman kuin eri katsomusten edustajien kanssa. Jotta tämä mahdollistuu, on tärkeää, että oppilaat saavat puhua ja keskustella oppitunneilla, kuten seuraavista aineistokatkelmista käy ilmi.

Tietysti koittas, että **oppilaat ois mahollisimman paljon äänessä**, ettei ois yksinpuhelua. (Mikko)

Yritän saada hirveesti keskustelemaan ET:ssä, ku se on oppiaine, minkä luonteeseen kuuluu voimakkaasti mun mielestä dialogi. (Laura)

Ei ole itsestäänselvää, että opettaja arvostaa oppilaiden osallisuutta ja puhetta oppitunneilla (vrt. Fisher & Larking 2008). Haastatteluun osallistuneiden opettajien mukaan oppilaat ovat taitavia ajattelemaan ja perustelemaan mielipiteitään.

Itekin välillä ihan hämmentyy niistä keskusteluist, et **miten hyvin ne pystyy perustella ja ajatella** sitä. (- -) Sit ne löytää niit ratkasuja niihin tilanteisiin. (Laura)

Katsomusaine nähtiin paitsi reaaliaineena myös taitoaineena, jossa oppilaiden tulisi oppia keskustelun perustaitoja, argumentointia ja perustelua. Oppilaiden kykyä osallistua dialogiin arvioidaan ja sen kehittymistä ongelmanratkaisun konteksteissa.

Mä oon aina sanonu oppilaillekin, että **arvioinnin kriteeri on dialogi**. Jos et sä pysty kertaakaan avaa suuta ja osallistuun keskusteluun, niin on mahdotont saada mult kiitettävää. Se on vähän sama ku sä opiskelisit taideaineita, lukemal taidehistoriaa. Sä et koskaan piirtäis tai maalais. Katsomusaine ei oo niinku reaaliaine, joku vaikkapa biologia, jossa sä voit tehdä hirveen hienoja esitelmiä, mut sä et koskaan avaa suutas välttämättä. Katsomusaine, se on jännä. **Se on taitoaine tietys mieles, et sul pitää olla kyky argumentoida ja perustella. Mut se on myös reaaliaine.** (Laura)

Ehkä ET:ssä on enemmän sitä lähestymistapaa, et **joku asia vähän esitellään ja nostetaan esiin ongelma. Sitten lähdetään sitä työstämään.** Sitä työtappaa mä en niin hyvin

uskontoon luontevasti saa. [–] Mä luulen, että se on se et, minkä takia musta itsestä tuntuu, et ET-tunnin jälkeen lapset on ollu paremmin siinä imussa mukana ja osallisempia. Se johtuu varmaan tästä, että me ollaan jonkun ongelman ääressä ja me ruvetaan sitä yhdessä ratkomaan. Mä suorastaan heittäydyn avuttomaksi, että lapset ratkoo. (Niina)

Mercerin (2008) mukaan ongelmia yhdessä ratkoessaan oppilaat käyttävät *tutkivaa puhetta* ajattelun välineenä. Osallistuessaan dialogiseen ongelmanratkaisuun oppilas voi sisäistää tämän ajattelun malliksi, jota voi itse käyttää ratkoessaan ongelmia itsenäisesti. Näin oppilas siis kehittää *sisäistä dialogiaan* käymällä dialogia toisten kanssa (ks. Bakhtin 1981). Katsomusaineiden opetuksen tulee olla *tarkoituksellista* (Alexander 2008): opettajan tulee suunnitella opetus niin, että kaikki opetussuunnitelman teemat ja aiheet tulee käsiteltyä kaikkien oppilaiden kanssa ja ohjata keskustelua. Tätä kuvaa seuraava ilmaisukin.

Mulla on lakana, missä on, että ketä on ollu minäkin vuonna milläkin tunnilla oppilaista, että ei tulis sama aihe jollekin kahta kertaa. **Ainakin jollain lailla kaikki teemat ois käyty.** Vähä semmosta haasteellisempaa kun jos sulla on yks luokka vaikka vaan matkassa ja tämän kurssin vejät. (–) Keskustelut, miten mä nyt sanoisin. Mä en ihan niin filosofiselle linjalle lähe. Mä en tiä onko sulle tuttuja ne filosofian oppikirjat, missä ei haeta-kaan mitään lopullista vastausta vaan antaa ajatusten virrata ja lasten tulla johonkin lopputuokseen. Ehkä mulla on vielä vanhan koulukunnan kontrollihalukkuutta, et **mä nyt ihan anna niitten mennä mihin tahansa, koska kuitenkin opetussuunnitelma ohjaa meidän työtämme.** (Liisa)

Alexanderin (2008) mukaan *dialogisessa opettamisessa* opettajan tehtävä on mahdollistaa, suunnitella ja ohjata keskustelua. Suunnitelmallisuuden lisäksi katsomusaineen opettamiseen kuuluu kuitenkin tietty vapaus, mitä seuraava ilmaisu kuvaa.

Se on hyvä puoli, et oikeesti saa mennä sen ryhmän kans. Tehä semmosia asioita, mitä haluaa. (–) Elämäkatsomustieto on kaikkialla ja **me siellä oppilaitten kanssa luodaan sitä elämäkatsomustietoo koko ajan.** Mietitään ja pohditaan. Kirjat ja materiaalit on hyvänä apuna siinä, mutta niitä joskus tarvii, joskus ei. **Se vapaus on siinä se hyvä homma.** (Mikko)

Opettamisen voi nähdä neuvotteluna, jossa opettaja ja oppilaat *yhdessä luovat tietoa ja ymmärrystä* ilmiöstä (Alexander 2008). Haastateltujen opettajien mukaan tavoitteena on laajentaa oppilaiden näkökulmia katsomusaineisiin liittyvistä teemoista, esimerkiksi miten uskonto on vaikuttanut ja vaikuttaa yhteiskuntaan ja kulttuuriin.

Historiallisesta perspektiivistä, kun Suomessa eletään ja ollaan, niin kristinusko on vaikuttanu oleellisesti siihen, minkälainen tää yhteiskunta on tänä päivänä. Joskin tietenkin sen vaikutus on tällä hetkellä vähenemään päin. Ihmisen on tiedettävä, mistä hän tulee ja miksi jotkut asiat. Ihan lähtien siitä, miksi meillä on sunnuntai pyhäpäivä ja vapaapäivä,

miks meidän lomat ajoittuu tiettyihin ajanjaksoihin ja mistä juhlat tulee. **Meillä on paljon arkielämään kirjoitettua kristinuskoon pohjautuvaa asiaa. Oppilaitten on hyvä tietää ja tuntea ne.** (Pirjo)

Näkökulmien laajentamiseen ja keskustelun ohjaamiseen sisältyy perheiden uskonnollisten ja muunlaisten näkemyksien kunnioittaminen, mutta myös toisenlaisten ajatusmallien esiin tuominen ja niiden vertaileminen, kuten seuraavat lainaukset kuvaavat.

Luonnollisesti mä en omaa näkökulmaani tuo esille, mut ohjaa sitä keskusteluu. - - Sit yrittää sillä lailla ohjata, et jos on hirveen vastakkaiset. On ollu vaikka koti, jos on ollut tosi voimakkaasti maahanmuuttokriittisyyttä ja sit vastaavasti toises kotona ollaan tehty jotain vapaaehtoistöitä, niin **saada ne lapset keskusteleen silleen, että ne kunnioittaa toisiinsa. Ja yrittää tuoda eri näkökulmia esille.** (Laura)

Lefstein (2006) esittää, että dialogin tarkoitus on yhteisymmärryksen luominen, mutta sen edellytys on *erilaisten näkökulmien läsnäoleminen* keskustelussa. Alexanderin (2008) mukaan yksi keskeinen dialogisen opetuksen periaatteista on *vastavuoroisuus*: toisten kuunteleminen, ideoiden ja vaihtoehtoisten näkökantojen jakaminen. Dialoginen keskustelu vaatii hyvää ryhmähenkeä ja ilmapiiriä, jossa uskaltaa tuoda oman mielipiteen esille. Tämän rakentaminen katsomusaineiden tunneille puolestaan edellyttää ryhmäyttämistä, tunne- ja vuorovaikutustaitojen harjaannuttamista ja kiireetöntä tunnelmaa.

Tää mun luokka on tottunu jutteluun ja ihmettelyyn. Vaikka nyt täs tuokio sitten juteltiin Nooan arkista ja Joonasta. Joku kysy et minkälaista ois jos joutus jonku ison kalan vatsaan? **Ne lähtee sitte siitä ja mieltii. He hyvi ite nostaa aiheita keskusteluu ja ohjaa.** Saattaa sanoo toiselle et hei mulla tuli tosta mielee ku sä sanoit noin että mitäköhä sitte. Ja mul ois yks kysymys tuoho liittyy. **Tässä ryhmässä se on sen tapaista.** Sitte rinnakkaisluokalla mä yritän lypsää, kysellä ja herättellä keskustelua. Mut siinä ryhmässä on ehkä kolme tai neljä, jotka koskaan sanoo mitään. Ei sitä oikee voi keskusteluna pitää. Keskustelu nousee joko lapsista tai sitten mä noston jonku asian. Ehkä enemmän vielä etiikkaan liittyvissä asioissa herää keskustelua. (Sanna)

Huomaa tossa ET-ryhmässä **varsinkin, kun se on aina yhdistelmäryhmä**, niin on **hirveen tärkeätä se ryhmäyttäminen**. Saattaa olla, et joku lapsi on ainut omalta luokaltaan, joka tulee tänne ja se on aika jännääkin. Vähän itkulla melkein syksyllä tullaan, kun joutuu oman ihanan opettajan luota lähtemään ja ollaan ekaluokalla. Saada se, et ne kokee itsensä tervetulleeks ja on osa sitä ryhmää. Se auttaa hirveesti siihen, et ku mennään vielä astetta syvällisempiin keskusteluihin ja ollaan murrosiän kynnyksellä, niin kokeeko ne sen ryhmän sillon. Kun se sama ryhmään on tavallaan pysyny, siellä on aina joka toinen vuos voinu vähän vaihtua tai joka vuos vähän vaihtua väki, mut aina siinä on osittain väki sulle tuttua aikasemmista ET-tunneista ja vuosista. **Tulis se, että siellä oikeesti jo uskalletaan argumentoida kunnolla ja keskustella.** Se on hedelmällistä. **Siihenkin tehhän se pohjatyö täällä.** (Niina)

Sillon, kun oltiin neljännellä luokalla tän ryhmän kanssa, **me käytiin tunnetaitoja ja KiVA-koulu -materiaalia ja unicefin juttuja.** Koko vuosi meni. **Ihan älyttömän hyviä keskusteluja ja paljon pysty tekemään toiminnallista.** Syyt on tietysti moniakin. Yks, nyt on kutoset mulla, hyvään ryhmähenkeen on se, että me on niin paljon puhuttu ja käyty asioita läpi ja harjoiteltu sellaisella hetkellä, ku ei oo kellään liikaa pinnassa joku

asia. On neutraalina asiana puhuttu ärsyttämisestä tai ärsyntyemisestä tai toisen huomi-
oimisesta eri tilanteissa. (Liisa)

Mä koitan pitää aika **kiireettömän tunnelman**. (Mikko)

Jacksonin (2014) mukaan turvallinen luokkahenki (safe space) on edellytys dialogille. Oppilaiden ja opettajan on hyvä luoda yhdessä säännöt, jotka kaikki dialogiin osallistuvat ymmärtävät ja joihin he sitoutuvat. Sääntöihin kuuluu koh-
teliaisuus ja herkkyys toisia kohtaan. Myös Hannulan (2012) tutkimuksen eräänä johtopäätöksenä oli, että kiireettömyys ja tuttu ryhmä edistävät dialogin synty-
mistä. Turvallisessa ilmapiirissä toteutuu myös *yhteisöllisyys* (Alexander 2008).
Haastattelussa korostui, että katsomusaineiden opettamisella pyritään tukemaan
lapsen ajattelua, lapsen oman maailmankatsomuksen ja elämäkatsomuksen ra-
kentumista.

Mutta koulussa se moniäänisyys ja **oppilaitten oman näkemyksen kasvattaminen. Siihe
aineksie antaminen**. Ottamatta kantaa siihe, onko siinä jumalaa uskomine, vai ei. Sen
pohtimine ja aineksien antaminen. **Ei valamiitten ja totuttujen ajatusmallien iskostami-
nen lapsiin.**(- -) Mää koitan pyrkiä vahavasti tämmösee **omaa ajatukseen ja ommiin
valintoihi ja oman maailman rajojen löytämiseen**. Niissä määrin ku sitä voi tämän ikäs-
ten kanssa tehdä. (Marjaana)

Bakhtin (1981) esittää, että yksilöt rakentavat omaa tietoisuuttaan muilta
kuulemistaan ajatuksista. Yksilöt sisäistävät kuulemaansa osaksi ajatteluaan ja
käyvät sisäistä dialogia näiden ajatusten pohjalta. Opettajan tehtävä ei ole antaa
valmiita ajatusmalleja oppilaille, vaan tuoda aineksia sisäiseen dialogiin, jonka
avulla oppilas kehittää ajatteluaan, rakentaa omaa maailmankuvaansa ja etsii
oman maailmansa rajoja. Wegerif (2010) toteaa tutkimuksensa pohjalta, että dia-
logisuuteen oppiminen kehittää ajattelun taitoja. Haastateltavat totesivat, että
opiskeltavat aiheet voivat tuntua oppilaista ristiriitaisilta ja osa oppilaista suh-
tautuu kriittisesti uskonnon opiskelua kohtaan, eikä koe sitä itselleen merkityk-
selliseksi.

On tullu oppilailta kommentteja, jotka on varmaan aika tyypillisiäki tänä päivänä, että
mitä mää tämmösiä opiskelen mää en usko Jeesukseen. Mut siinä kohtaan aina **keskus-
tellaan, että mikä on uskonto oppiaineena** ja niistäki päästään sitte etteen päin. (Timo)

Lefsteinin (2006) mukaan keskustelun aiheiden on oltava *merkityksellisiä*
osallistujille, jotta he voivat osallistua dialogiin. Haastateltujen opettajien

mukaan katsomusaineiden opettamisessa on oleellista tuoda esiin faktatiedon ja uskomusaineiden erottelu, jotta oppilas voi pohtia turvallisesti omaa suhdettaan opiskeltavaan asiaan. Kun fakta ja uskomustieto erotetaan, on jokaisen mahdollista löytää keskusteltavista asioista itselleen tärkeitä merkityksiä.

Aina **sen faktatiedon ja uskomusaineiden erottelu**. Mä pidän sen esillä välttääkseni sitä, että joku lapsi ahdistuu, että kirja sanoo näin, että Jeesus nousi kuolleista, mut ei hän ainakaan usko semmoseen. (Pirjo)

Kriittisyys ja eriävät mielipiteet ja halu luoda yhteistä ymmärrystä ovat edellytys dialogin syntymiselle (Lefstein 2006). Toisten näkökulmien ymmärtäminen edellyttää sen ymmärtämistä, että on monenlaisia tapoja elää ja että oma elämäntapa ei ole ainut oikea.

Mä aina sanon oppilaille, että kaikki asiat on niinku pallo. Jos et sä koskaan pyöritä sitä, sä näät vaan sen yhden sivun siitä. Se on ehkä mun **suurin tavote mun katsomusaineopetuksessa opettaa niitä lapsia hahmottaa niit eri näkökulmia**. Et miks joku on perussuomalainen tai miks joku on äärimmäisen liberaali vihree? (Laura)

Mutta kyllä se kuuluu alakoulun puolelleki jo maailmanuskonnot ja sen ymmärtämine, että **tämä meijä yks elämäntapa, millä me eletää täälä, se ei oo se ainut oikia tai pysyvä**. [-] Se o aika mullistavaa ku ymmärtää, vaikka nyt aatellaa ortodoksitki, jotka kuitenkin pohjautuu kristiuskon ajatuksiin, mutta mite erilainen ortodoksisuussaki on maailmankuva. Puhumattakaa hindulaisuudesta tai muusta. Se o nii valtava avartavaa ku sää huomaat, että meijän uskonnossa koko ajan ajatellaa sitä, että kun mulla on syntejä ja lopuksi ku tullee kuolema, nii se kuolema jälakeine elämä. Ku toisessa uskonnossa sää kierrät koko aja. Ja se se vaellus, sitte ku tullee se huipui hetki, päättyy. Se o se kaikista tärkei asia. **Ku sen ymmärtää, niin tavallaan myös ymmärtää uskonnon sosiaalisen luonteen. Kuinka paljo se luo niitä normeja, joitte mukkaa me eletää** ja joitte mukkaan vaikkapa Raamatulline perhekäsitys. Mikä o hyvä vaimo ja hyvä aviomies. Uskotaa avioliittoa ja tosiaasia on se, että perheessä on monenlaisia ongelmia. [- -] Yleinen suvaitsevaisuuski on inhottava sana. Se o saanu leiman, että ollaa suvakkeja ja iloisesti hyväksytään kaikki. Suvaitsevaisuus, ehkä se ei oo ees hyvä sana. Mite mä sen sanosin. **Kykenis tarkastelemaa itteään tai ommaa ryhmäänsä**. Ajatellaan suomalaisuuttaki. Me ollaa yks kansakunta muutte joukossa, arvostettava semmonen. **Mää kykene kattomaa että sinä oot semmone ja me pystytään kommunikoimaan. Eikä, että sinä olet väärässä ja me ollaa oikeassa**. Tuo o väärä ja tuo o oikee. **Vastakkai asetteluista enemmän semmoseen, että tää maailma o monenlainen**. Ja täälä **kaikista tärkeintä o se, että jokkaisella on oma rauha ja oma tila ja mahdollisuus toteuttaa omia haaveita, unelmia tai muuta**. Sitä kautta, sitte ku löytää sitä onnellisuutta semmosesta pienestä elämästä, pystyy hyväksyy muitaki. (Marjaana)

Musta koulun pitäs tarjota, niinku se muutenkin tarjoaa, ainutlaatuisen tilaisuuden. (- -) **Tähän on kuitenkin tilanne, missä lapset saa hyvän näyteikkunan yhteiskuntaan**. Ite ajattelin, et sitä pitäs, ei mitenkään ryöstöviljellä, mutta hyödyntää. **Sitä ymmärrystä, että kaikki ei tuu samanlaisista olosuhteista**. Kaikilla ei oo asiat tietyllä. Isä, äiti, kaksi lasta lähtee rivitalosta kaurapuuron jälkeen työpäivään. **On niin monenlaisia totuuksia ja monenlaisia tapoja elää. Jos minä elän näin niin se ei tarkota, että sun tapa on huono tai väärä**. (Liisa)

Haastateltujen opettajien käsitysten mukaan asiat, mistä uskonnossa keskustellaan, ovat usein sellaisia mihin ei ole oikeita ja väärä vastauksia.

Oppilaiden on tärkeää ymmärtää, että ihmisten käsitykset oikeasta ja väärästä ovat sen hetkisiä tulkintoja.

Mulla on itellä ollu periaate uskonnon tunneilla se, että mä pyrin mahdollisimman monesti ilmoittaa oppilaille, että uskonnossa asiat mistä keskustellaan on monesti semmoisia, että **ei oo oikeita tai vääriä vastauksia, vaa hyvi monesti ne on meidän omia mielipitteitä ja ajatuksia.** (Timo)

Loppupeleissä ei oo olemassa sitä, ehkä mä itse uskon, sitä oikeeta ja väärää, **vaan ne sen hetkiset tulkinnat.** Sun on pakko tehdä, moraalihan toimii sille. Jos ei lähetä uskonnollis-moralismist et sulla on joku Raamattu, jonka perusteella. Sullon ne kymmenen käskyä ja sit sä noudatat niitä. Sun ei tarte. Mut jos se perustuu siihen et ihminen itse rakentaa sen oman moraalin, niin sit sä niistä kaikista vaihtoehdoista punnitset ja päädyt johonki. Se on ollu aika avartavaa. Ihan yllättävän pienet vitos-kutosetkin pystyy hahmottamaan sen. Vaikka et jos sun perhe on työttömänä ja teil on paljo kaikkee rankkaa ja sit se työpaikka meneekin vaikka sille maahanmuuttajataustaiselle. Et mistä tulee ja herää ne vihan tunteet ja semmonen että noi tulee tänne ja noi toiset. Sit taas vastaavasti, et jos sulla on kaikki asiat hyvin, niin sit tuntuu oudolta, et miks me ei voida ottaa tänne lisää ihmisiä ja auttaa niitä. (Laura)

Erilaisuuden ohella myös tasa-arvoisuuden ymmärtäminen on ehdottoman tärkeää (Freire 2005). Buber (1993) tuo esiin, että toista ihmistä ei voi täysin ymmärtää eikä hän vastaa ennalta luotuja käsityksiä hänestä. Siksi onkin tärkeää antaa jokaiselle yksilölle tilaa ilmaista omia ajatuksiaan ja kuunnella niitä empaattisesti, jotta voidaan luoda yhteistä ymmärrystä. Kallioniemen (2007) mukaan aito dialogi toisen katsomuksen edustajan kanssa lienee mahdottomuus, jos ei tunne syvällisesti omaa katsomustaan. Katsomusaineiden opetuksessa onkin tärkeää ohjata oppilaita sekä arvostamaan itseään että kunnioittamaan toisia. Opettajat toivat esiin, että lähdekritiikin ja omien ajatusten ja maailmankuvan rakentamiseksi tarvitaan keskustelua ja vuoropuhelua.

Minäkuvan ja sen oman, että minä oon tämmönen, tämän näkönen ja tämmönen kokonaisuus. Miltä musta tuntuu ja mitä mä ajattelen toisesta ihmisestä? Ossaanko **mää arvostaa itseäni, että mä voisin kunnioittaa toista ihmistä ja sitä toise erilaisuutta** ja toisen uskontoaki, vaikka meillä o tietynlaiset käsitykset täällä? (Marjaana)

Lähdekritiikin ja omien ajatusten ja maailmankuvan rakentamiseksi nimenomaan tarvitaan **keskustelua ja vuoropuhelua eri ajatusten välillä.** (Liisa)

Hellan ja Wrightin (2009) mukaan oppilaan on mahdollista tehdä pohdituttuja päätelmiä omista uskomuksistaan ja arvoistaan vain, mikäli hänellä on tilaisuus pohtia uskomusten ja arvojen yhteyksiä ja eroja muihin uskontoihin ja katsomuksiin. Samoin toisista uskonnoista ja katsomuksista voi saavuttaa syvää ymmärrystä vain suhteuttamalla ymmärrystä omaan uskomusjärjestelmään. Jos

yksilöt kokevat keskustelun kilpailutilanteena ja vastakkainasetteluna, jossa täytyy puolustaa omaa näkökantaa, eivät he pyri oppimaan toisiltaan (Wegerif 2010). Wegerifin (2010) mukaan liika sopeutuminen toisten mielipiteisiin taas johtaa kumulatiiviseen puheeseen, jossa ryhmä ainoastaan vahvistaa harmoniassa samanlaisia ajatuksiaan, saavuttamatta aitoa dialogia. Vain dialogisessa tilassa, 'space of dialogue', yksilö ja ryhmä voi haastaa ajatteluaan. Voidakseen muuttaa mielipidettään keskustelun aikana, on yksilön liityttävä dialogiseen prosessiin ja sen kautta yhteisen totuuden tai ymmärryksen luomiseen. Opettajien mukaan katsomusaineiden opettamisella hälvennetään ennakkoluuloja ja edistetään yhdenvertaisuutta ja suvaitsevaisuutta sekä voidaan ehkäistä kärjistyksiä, vihapuhetta ja konflikteja.

Jutella, että okei jossai perheessä tehdää näin ja se on ok ja toisessa taas tehdään tällailailla. **Yritetään saada suvaitsevaisuutta myös islamin sisälle.** [- -] Korostetaan sitä, että kaikki ihmiset voi olla meidän kavereita, vaikka niil ois eri uskonto tai ei uskonto ollenkaan. **Ollaa ihan samanlaisia ihmisiä ja kaikkia pitää kohdella hyvin.** (Marjo)

Mä pidän tosi tärkeänä, jos ajatellaan, että me ollaan täällä kasvattamassa ihmisen lapsia huomisen töihin ja toimiin ja yhteiskuntaan. **Mitä täällä pystyttäs ennaltaehkäsemään. Kärjistymiset ja vihapuhetouhu, mikä nyt on noussu.** (Liisa)

Mä uskon itse henkilökohtasesti, että tämmönen **lasten kasvattaminen monikulttuuriks yksilöiks ehkäsee tulevia konflikteja.** (Laura)

Komulainen (2007) esittää, että uskonnonopetuksen tulee vastata ajankohdaisiin haasteisiin, kuten globalisaatioon ja sen aiheuttamiin haasteisiin, kuten erilaisiin konflikteihin. Uskontojen ja katsomusten mahdollisuudet rauhan rakentamisen prosessissa on huomioitava. Konfliktien ehkäisyssä on uskontodialogilla merkittävä rooli. Komulainen esittää, että uskontodialogi yksi ajankohtaisista selviytymistaidoista.

Mä aika paljon yritän ottaa **ajankohtasii asioita**, koska lapset tosi paljon bongaa kaikkee mitä tapahtuu maailmassa. Viime syksynä esimerkiks puhuttiin tästä kun meille tuli paljon pakolaisii Suomeen. **Keskusteltiin puolesta toiseen.** (Laura)

Opettajat haluavat välittää oppilaille rehellisen ja silottelemattoman kuvan uskonnoista (Odiah & Kallioniemi 2007) ja tuoda vanhemmille oppilaille esille myös uskonnon negatiivisia puolia, mitä myös seuraava ilmaisu kuvaa.

Mä en kirkkoa tai yleensä uskoa moiti. Sen voimallahan on tehty ihan mahtavia asioita, rakennuksia, musiikkia, kaikkee. Mutta **sen varjolla on myös tehty ihan hirveitä tekoja,**

jos katotaan historiaa. Nyt en puhu mistään uskonnosta erityisestä, vaan kaikkia uskontoja ihan yleisesti ottaen. Kyllähän se liikuttaa ihmisiä. **Sen ymmärtäminen, että mikä se usko on ja mihin ihminen sitä tarvitsee.** Myös semmosen aiheen asiana käsitteleminen ois ihan tervettä koulussa. (Liisa)

Monikulttuurisuuden näkökulmasta ihmisiä erottavista ja vaikeistakin aiheista tulee voida keskustella ja niiden pohjalta rakentaa aitoa dialogia (Odiah & Kallioniemi 2007).

TAULUKKO 2. Katsomusaineen keskeisin tavoite on dialogisuuteen oppiminen

Mitä?	Miten?	Miksi?
Katsomusaineen keskeisin tavoite on dialogisuuteen oppiminen	<ul style="list-style-type: none"> -Oppilaiden tulee saada puhua ja keskustella oppitunneilla. -Keskustelun perustaidot ja kykeneminen dialogiin ovat arvioinnin kriteereitä. -Opetuksessa käytetään ongelmanratkaisutehtäviä, joita oppilaat ratkovat yhdessä keskustellen. -Opettaja ohjaa keskustelua ja laajentaa näkökulmia. -Faktatiedon ja uskomusaineksen erottelu on oleellista. -Tärkeintä on ymmärtää, että oma elämäntapa ei ole ainut oikea. -Oppilaan tulee ymmärtää uskonnon vaikutuksia yhteiskuntaan ennen ja nyt. -Myös uskonnon negatiivisia puolia tuodaan esille isompien oppilaiden kanssa. 	<p>Ihmisten käsitykset oikeasta ja väärästä ovat sen hetkisiä tulkintoja. Oppilas etsii oman maailmansa rajoja ja opettajan tehtävä on antaa tähän aineksia: ei iskostaa valmiita ajatusmalleja.</p> <p>Oppilaat ovat taitavia ajattelemaan ja perustelemaan mielipiteitään. Katsomusaineen luonteeseen kuuluu dialogi.</p> <p>Lasten kasvattaminen monikulttuurisiksi ehkäisee konflikteja.</p> <p>Lähdekritiikin ja omien ajatusten ja maailmankuvan rakentamiseksi tarvitaan dialogista keskustelua.</p>

6.3 Katsomusaineen opettaminen on kasvatusta

Tämän kuvauskategorian mukaan katsomusaineiden tavoitteet ovat jokapäiväisiä kasvatustavoitteita. Opettaja on kasvattaja, joka kulkee lasten rinnalla ja ohjaa karikoissa. Dialogisuus näyttäytyy tässä kategoriassa dialogisena kasvatuksena ja oppilaan sisäisenä dialogina. Oppilas tarvitsee opettajaa sekä kuuntelijana että

opastajana ja opettajalla on oma erityinen rooli oppilaan kasvuprosessissa ja maailmankuvan rakentamisessa.

Lähetään näitä maailmankuvan rakennuspalikoita, osasia kasaamaan ja vähän molemmista päistä. Välillä palikka kerrallaan ja niistä yhdessä tulee isompi juttu ja välillä toisinkin päin, et meillä nousee joku asia, joka on isompiki asia ja me ruvetaan sitä purkaan osiin, että mistäs se koostuu. Hirveen oleellisia ja tärkeitä. Itse aattelen, että joskus niiden katsomusaineiden alle laitetaan kauheen tiukasti kaikki rehellisyys, ystävyys ja tämmöset asiat. Kyllä, mutta ku **se on taas sitä ihan joka päivästä kasvatustyötä**. Että niitä mä en nimeäisi, että ne on vain katsomusaineen opettamisen aiheita, vaan **ne on sitä, että sä kasvatat tai rinnalla kuljet, kun lapset kasvaa ja ohjaat sitten siinä tulevia karikoita**. Siinä törmätään näihin epärehellisyyden tai ystävyden arvokkuus, keskeisiin kultaisiin sääntöihin, joka löytyy katsomusaineista. **Vielä tärkeempi on tässä arjessa oikeesti niistä pitää kii ja auttaa ja neuvoa siinä miten ne oppii niitä toteuttamaan**. Kun että se on hienon näköisesti kerran katsomusainetunnilla opiskeltu. Et se on aika pinta ja silaus. Se on just jopa se teennäinen puoli (naurua) katsomusainetta, että nyt kun me ollaan opiskeltu, et mitä on kultainen sääntö ja tehty sille hienot kehykset ja nyt me se osataan. Eihän me osata. (- -) **Siellä olevat tavoitteet on kyllä kasvatustavoitteita, jotka on joka-päiväisiä, vaikka niitä sitte joskus ehkä erikseen vielä vähä opetetaan**. (- -) Mä en usko siihen opettamiseen, että nyt mä sen opetin, nyt se osataan (naurua). Mä en siihen ihan kauheesti usko, vaan enemmän siihen jokapäiväiseen, että **pidetään periaatteista kiinni. Toisen kunnioittamisesta ja muista**. (Niina)

Värrin (2002) mukaan *dialoginen kasvatustapa* tähtää kasvatettavan itsenäistymiseen – siihen, että kasvatettava ottaa vastuun omasta tulevaisuudestaan. Haasteltujen opettajien mukaan katsomusaineissa tärkeää on onnellisuuden ja rakastamisen välittäminen, että oppilas kokee olonsa hyväksytyksi ja uskontonsa hyväksytyksi.

Myös lapsia mä aattelen opettaja roolissa. Nehä on pieniä ihmisiä ja **onnellisuuden ja rakastamisen välittäminen on varmaa tärkei katsomusaineitten perimmäinen ajatus**. Koko opetustyön **pedagoginen rakkaus**, kyllähän se katsomusasioihin läheisesti liittyy. (Marjaana)

Katsomusaineitten opettamisessa törmätään siihen oppilaan identiteettitilastaan aika vahvasti ja mitä hän on. Uskonnon merkitys siinä saattaa olla hyvinkin suuri. **Periaatteessa se jokaisen oppilaan kohalla, että tulla hyväksytyks omana itsenään, vaikuttaa**. Vaikuttaa myöskin se, että mitenkä suhtaudutaan uskontoon, uskontotilastaan. (Pekka)

Skinnarin (2004) mukaan pedagogisen rakkauden pääidea on Minä-Sinä-suhde, joka tarkoittaa *dialogista kohtaamista*. Pedagoginen rakkaus on siis sitä, että tunnustaa sekä itsen, että toisen ainutlaatuisuuden. Pedagoginen rakkaus ilmenee Skinnarin (2004, 25–26) mukaan ”omassa ja toisen persoonassa ilmenevää henkistä ainutlaatuisuutta kunnioittavana sekä rakastavana läsnäolona ja toimintana”. Buberin (1993) mukaan kasvatussuhde ei voi olla puhdas Minä-Sinä-suhde, koska siinä pyritään toteuttamaan myös kasvatuksellisia tarkoituksia. Wihersaari (2010, 282) tuo esiin, että ”Buberin ajatteluun perustuvaa dialogia voidaan kutsua aidoksi dialogiksi, erotuksena välineellisistä ja tavoitteellisista

dialogeista". Hänen mukaansa "aito dialogi voidaan nähdä sekä kasvatuksen että opetuksen ytimenä, kun se ymmärretään siten, että kasvatusuhde luo edellytyksiä opettamisen onnistumiselle". Dialogin tavoitteena voidaan siis pitää pyyteetöntä, kasvatuksen maailmasta nousevaa aitoa kohtaamista. Kasvatus on keskeistä ihmiseksi tulemisessa ja kuten kasvatuksessa, myös kohtaamisessa ja dialogissa päämäärä on niissä itsessään. Haastatellut opettajat toivat esiin, että katsomusaineiden opettamiseen kuuluu oppilaiden kanssa keskusteleminen ja heidän kuunteleminen, eettinen ja moraalinen pohdinta sekä tunnekasvatus.

Oppitunnin alussa, yks tunti viikossa on niin, jutustellaan ensin vähä kuulumisia (- -). Vapaamuotoisesti ja vapaaehtoisesti. Kuka haluaa kertoa, nii kertoo (- -). Ei välttämättä päästä siihen ite asiaan, ku on ollu niin hyvät keskustelut. Keskusteluhan meillä on aika paljon kaiken pohjana. **Keskustellaan ja kuunnellaan oppilaita.** Jos käytetään kirjaa, niin ei mennä kirjaa orjallisesti, että pitäs mennä järjestyksessä (- -). (Mikko)

Tietysti uskonnossa on paljon myös **eettistä pohdintaa ja moraalista pohdintaa. Elämäntaito liittyviä asioita.** Sillo käyää vaan yleiskeskustelua luokassa. (Timo)

Me saatetaan näytellä joku kiusaamistilanne ja mite siinä ois voinu toimia. Millä toisella lailla ois voinu toimia? Mitä tunteita ne herättää? (- -) **Otetaan tunteita ja monesti siihe tullee laajempiki kysymys hyvästä ja pahasta ja mikä on minun omat rajat.** (Marjaana)

Opettajalla voi olla suuri vaikutus siihen, miten oppilas oppii asennoitumaan uskoon ja uskontoon sekä tietoon (Niemi 1991). Opettajalle kerrotaan usein katsomukseen liittyviä luottamuksellisia asioita, jolloin opettajan rooli kasvattajana korostuu.

Lapsi tulee hyvin ahistuneena mulle sanomaan, että hänellä on semmonen ongelma, että hän haluais kuunnella monenlaista musiikkia ja hän haluaa muusikoksi ja tähdeksi mutta kotona sanotaa, että se on syntiä. **Hän ei tiä mitä hän tekis.** Kuuntelisko hän salaa sitä vai mitä hän tekis? Semmosessa tilanteessa. Tää lapsi selitti, että on vihreää musiikkia, joka on sallittua, sitte o keltanen alue, joka on siinä rajalla, että aina ei tiä onko sallittua, vai ei. Ja sitte o punanen alue, jota ei saa kuunnella. Ja hän ei voi hyväksyä sitä, että hänellä on. Hän haluais kokkeilla ja kuunnella sitä punasta musiikkia. Mää olin kauhee vaikeessa tilanteessa. **Mää sitte sanoi hänelle, että tässä iässä sun vanhemmat päättää niistä asioista ja heillä on omat perustellut päämääränsä ja asiat miten he haluaa sua kasvattaa. Jossai vaiheessa sää tuut semmosee ikkää, että sää saat ite päättää. Sitte ku sää saat ite päättää, sää voit valita. Mikä sua kutsuu ja mitä sun omatunto on. Sun täytyy sen perusteella ellää.** Kyllä se oli semmone hetki, että mää kotimat kallaki vielä mieli sitä. Maailmankuva, että on kiellettyjä asioita ja on paljo rajoituksia mitä voi tehdä ja mitä ei, ne o aika kinkkisiä. Ku aattelee, että siitä ryhmästä lapsia kuitenkin kouluissa tällä alueella on tosi paljon. Sehä vaikuttaa hirveän paljo siihen arkeen. **Siitä ei aina tuu tietoseksi, jos ei lähe lasten kans syvällisesti keskustelemaan. Ku sää tuut läheiseksi oppilaitten kans ja opit tietämään niitten ajatusmaailmaa ja niitten persoonia, niin jossai vaiheessa, ku ne luottaaki tietysti opettajaan ja kertoo siitä, tämmöset asiat on tosi isoja juttuja.** (Marjaana)

Opettajalta vaaditaan kohtaamisen taitoa, mikä tarkoittaa ymmärrystä ja herkkää tilannekohtaisuutta, toisen elämäntilanteen tajuamista,

vastaanottamista ja avoimuutta (Niemi 1991). Wihersaaren (2010, 280) mukaan ”aitoon kohtaamiseen tähtäävän dialogin lähtökohtana on kohtaajien yhteinen elämismaailma ja kohtaaminen maailmasuhteena”. Hänen mukaansa aidon kohtaamisen tavoitteena on kasvamaan saattaminen: ”Kohtaamiseen tähtäävän dialogin tavoitteena on kohtaaminen itse, ei jokin tiedollinen tavoite tai materiaallinen hyvä” (Wihersaari 2010, 282).

Värrin (2002) mukaan kasvattaja on aina jossakin kasvatusinstituutiossa, jolloin kasvatuksen suunta ja tarkoitus määrittävät kasvatussuhteessa välittyvä maailmasuhdetta ja kasvatettavan kohtaamisen ehtoja. Opettajan rooli opetus- suunnitelmatavoitteiden edustajana asettaa opettajalle tietyn vastuun ja rajat, eikä opettaja ei voi esimerkiksi kieltää koulun virallista ideologiaa ja kasvatustavoitteita (Värri 2002). Lapsi kohtaa elämässään monenlaista kasvatusta, mutta yleisvastuu lapsen kasvatuksesta on vanhemmilla. Opettajan tulee tiedostaa oma kasvatustavunsa ja opettajan roolinsa vaatimukset. Haastateltavat totesivat, että välillä opettajan tehtävä arvokasvatustajana voi tuntua ristiriitaiselta, koska katsomusaineiden opetuksessa on myös manipuloinnin mahdollisuus.

Mut sitte ku kattoo, mite se liittyy uskontoo. Ihmisen perheroolit esimerkiksi. **Kyllähä me vaikutetaan koulussa niihinki. Mää mietin esimerkiks opettajana**, että uhrautuvaisuus ja tämmöset taitot, nehä on hänelle vahvuus, ja on persoona tietysti ominaisuuksia myöski, mutta onko mun tehtävä? **Se o ristiriitasta, onko mun tehtävä positiivisesti korostaa uhrautuvuutta, vai oisko mun tehtävä antaa toisenlaisiakin, että saa olla itsekäs?** (Marjaana)

Katsomusaineissa opettajalla on manipuloinnin mahdollisuus aika voimakas, kun ne on niin herkkiä asioita. Täytyy olla tarkka opetuksessaan, että **ei painosta eikä ainakaan tee lapsille semmosta oloa, et jos hän ajattelee eri tavalla** kuin opettaja ajattelee tai eri tavalla kuin kirjassa sanotaan, **että se olis väärin.** (Pirjo)

Huttunen (2003) on kiinnittänyt huomiota opetuksessa tapahtuvaan eettisesti arveluttavaan vaikuttamiseen, josta käytetään termiä indoktrinaatio. Sillä tarkoitetaan tilannetta, jossa opettaja ujuttaa käsityksiä, asenteita, uskomuksia ja teorioita ohi oppilaan tietoisesta ja vapaan harkinnan. Ei ole selkeitä kriteereitä sille, milloin opetus on indoktrinaatiota ja käytännössä indoktrinaatio on vaikea erottaa sosialisatiosta, johon kuuluu maailmankuvan oppiminen. Indoktrinaation vaara huomioon ottaen tulee uskonnollisia sisältöjä käsitellä koulussa neutraalissa hengessä ja tukea näin oppilaiden autonomista harkintakykyä maailmankatsomuksellisissa kysymyksissä (Huttunen 2003). Opettajat tuovat esiin,

että katsomusaineita opettaessa opettaja pääsee käsiksi lasten maailmaan ja heidän yksilöllisiin käsityksiinsä.

Se on oppiaine, jossa **voi päästä vähän eri lailla lasten maailmaan ja niitten käsityksiin**. Joskus tuntuu, että tunnilla oppii lapset, mutta oppii opettajakin (naurua). Lapsista tulee ihan uusia puolia esiin. (Niina)

Katsomusaineiden opetuksessa liikutaan herkillä alueilla, minkä takia opettajan on tunnettava oppilaiden elämää.

Ainakin se, että siinä **on hyvä tietää jotakin niiden oppilaiden elämästä ennen kuin rupee kauheen tunneherkille alueille liikkumaan**, ettei käy niinku mulle kävi. Toisaalta se oli ehkä tilanne, jota ei ois voinu estääkään. Aloitin tän nykyisen kuudennen kanssa, jota opetan, uskonnot syksyllä, kun ne oli viidesluokkalaisia. Ei kun se oli viime syksynä. Joo kun ne oli kuudesluokkalaisia. Kulmakivi, jota mä yritän siinä uskonnossa opettaa on jokaisen ihmisarvo. Jokainen on tasa-arvonen, ainutlaatuinen ja siinä ainutlaatuisuudessa arvokas. Kuunneltiin (- -) biisi ja luokassa oli oppilas, jonka (- -) sisarus oli kuollu kesäloman aikana. Tää laulu oli heidän perheelleen, äidille ja tälle (- -) lapselle ollu tosi tärkeä. Kun mä soitin sen, niin siitähän tuli hysteerinen joukkoitkukohtaus, ku oli kauheen empaattinen luokka. Minä jouduin saatelemaan omalle opettajalle kuoron itkeviä tyttöjä. Tätähän ei ois voinu. **Siellä liikutaan niin herkissä asioissa, että otollisessa tilanteessa, jos ei tiedä missä liikkuu, voi tehdä tuhoakin.** (Pirjo)

Ja varsinkin vieraalle luokalle uskonnon opettaminen on, no rohkenenko sanoa, et **vasenmielistä, koska ei tunne niitä lapsii**. Tapaat niitä yhen tunnin viikossa ja ne **keskusteluun nousevat aiheet** monesti on sellasia, että se **edellyttäs vähä oppilaantuntemusta**. Millä tavalla heille puhua ja mitä sanoa. (Sanna)

Opettaja voi nähdä lapsissa lukkoja itsensä ilmaisemisessa, mutta oppilailla on tarve puhua myös aiheista, joista kukaan ei ole koskaan puhunut heidän kanssaan.

Toisaalta joskus on lapsia, joitten on vaikea esimerkiksi lähteä, jos tehtävänä on vaikka haaveilu, unelman luominen. Joillekin lapsille on tosi vaikeaa sellasen tekeminen. **Se on myös oppiaine, jossa joskus näkee ehkä lasten jotain lukkoja aika vahvasti.** (- -) Aina joskus on lapsia, joilla vie kauan ennen kuin ne saa itsestään irti jotai. (Niina)

Se mikä on mun mielestä tosi iso asia, mikä aina hämmästyttää ja pysäyttää on se, että **kuinka suuri keskustelun nälkä tän ikäsillä lapsilla on**. Joskus kun ruvetaan puhumaan vaikka nyt rakkaudesta ja rakastamisesta ja ihmisarvosta ja siitä, kuinka jokaisella on oma elämänhistoria, joka tuo erilaisia reagoititapoja joihinkin tilanteisiin. Joskus on olo, että nyt pitää riisua kengät jalasta. Astellaan semmosella maaperällä, että täytyy olla tosi varovainen. Tulee niin syvä hiljaisuus sinne luokkaan, että **tajuaa, että näille ei oo puhuttu tästä asiasta ja tää koskettaa niitä nyt**. On kieli keskellä suuta -olo, että miten mä nyt jatkan tästä eteenpäin, että ei mene väärään suuntaan, eikä pakota ketään mihinkään suuntaan.

TAULUKKO 3. Katsomusaineen opettaminen on kasvatusta

Mitä?	Miten?	Miksi?
Katsomusaineen opettaminen on kasvatusta	<ul style="list-style-type: none"> -Katsomusaineen opettamisen tavoitteet ovat jokapäiväisiä kasvatustavoitteita. -Opettamiseen kuuluu oppilaiden kanssa keskusteleminen ja heidän kuunteleminen. -Uskonnossa on eettistä ja moraalista pohdintaa, sekä elämäntaitoon liittyviä asioita, joita käsitellään keskustellen. -Tunnekasvatus kuuluu katsomusaineisiin. -Opettajalle kerrotaan katsomukseen liittyviä luottamuksellisia asioita. -Katsomusaineissa on manipuloinnin mahdollisuus: opettajan on oltava tarkkana, ettei tee lapselle sellaista oloa, että on väärin ajatella toisin kuin opettaja tai eri tavalla kuin kirjassa sanotaan. -Katsomusaineita opettaessa opettaja pääsee käsiksi lasten maailmaan ja heidän yksilöllisiin käsityksiinsä. 	<p>Katsomusaineen opettamisella pyritään ohjaamaan lasta kohti onnellista elämää.</p> <p>Kasvatussuhde perustuu molemminpuoliseen kunnioitukseen ja luottamukseen.</p> <p>Oppilaille on tarve puhua asioista, joista kukaan ei ole koskaan puhunut heidän kanssaan.</p> <p>Opettajan tulee tiedostaa oma roolinsa arvokasvattajana.</p>

6.4 Katsomusaineen tehtävä on herättää innostus henkisiin ja hengellisiin asioihin

Tämä kategoria kuvaa katsomusaineiden tehtävää saada oppilas kiinnostumaan henkisiin ja hengellisiin asioihin sekä innostumaan pohtimisesta ja keskustelemisesta. Kiinnostuminen henkisistä ja hengellisistä asioista on lähtökohta henkiseen kasvuun. Dialogisuus tarkoittaa tässä kategoriassa *sisäistä dialogia* (Bakhtin 1981), jonka kautta yksilö pohtii oman maailmankatsomukseensa liittyviä asioita. Opettajien mukaan osalla oppilaista on vain vähän tarttumapintaa uskontoon oppiaineena.

Yks tokaluokan opettaja kerto, et se oli kysyny oppilailta, että **mitä vanhemmat on puhunu teille uskonnosta? Suurimmalle osalle ei mitään.** (Liisa)

Toinen ajatus heti perään on, varsinkin nyt kutosluokalla, olen havainnut sen, että se **ei oo hirveen läheinen aine oppilaille**. On tullu semmonen kuva, että uskonto oppiaineena on vähän samalla tavalla ku historiaki, että **niillä on**, ainaki osalla oppilaista, sitä **tarttumapintaa uskontoon oppiaineena aika vähän**. (Timo)

Uskonnollisen elämäntavan ollessa oppilaalle vieras, uskontoa ilmiönä (Ikonen 2017) sekä sen merkitystä yksilölle (Odiah 2007) voi olla vaikeaa ymmärtää. Ikosen (2017) mukaan kieli, jota uskonnossa käytetään, on osittain erilaista kuin arkipäiväinen kieli, jota koulussakin käytetään. Opettajan tehtävä olisi Odiahin (2007) mukaan herättää oppilaan kiinnostus uskonnon opetusta kohtaan, kuten seuraava ilmaisukin kuvaa.

Aiva samalla lailla, mitä kaikissa muissaki oppiaineissa, hyvä olis olla tavoitteena omassa opetuksessa semmonen et **sais oppilaat kiinnostumaan siitä oppiaineesta** ja kiinnostumaan niistä asioista mitä niissä käsitellää. (Timo)

Mikäli opetus keskittyy vain tietoon, voi uskonto ilmiönä jäädä epäselväksi, sillä kokemuksellisuus on keskeistä uskonnossa (Ikonen 2017). Åhsin ym. (2016) tutkimuksen mukaan oppilaiden mielestä integroidussa katsomusaineiden opetuksessa on erityisen antoisaa kuulla uskontoon liittyviä kokemuksia vertaisilta, eli kohdata elettyä uskonnollisuutta. Oppilaat arvostavat toisten kokemuksista saamaansa tietoa ja pitävät tätä hyödyllisempänä kuin oppikirjojen tai opettajan kautta saatu tieto uskonnosta (Åhs ym. 2016). Komulainen (2007) esittää, että oppilaiden olisi hyvä tuntea uskontoon liittyvää käsitejärjestelmää, jotta he pystyivät ymmärtämään toisen näkökulmaa. Katsomusaineiden opetus vie muita oppiaineita syvemmin ihmisenä olemisen peruskysymysten äärelle.

Kyllähä ihmisen olemiseen liittyvät kysymykset on niitä kaikista syvimpiä. Sitte tää koulun arki. Täälä on niin paljo semmosta, että me suoritettaa ja meillä on oppiaineita, jotka on tavallaan neki osa ihmisen persoonaa, mut sitte ku puhutaan tämmösistä, mitkä liittyy olemisee ja mistä mä oon tullu ja mitä tämä kaikki on. (Marjaana)

Henkisen kehityksen voidaan nähdä olevan yksi ihmisen persoonallisuuden osa-alue ja henkisen olemuspuolen osa ihmistajuntaa (Rauhala 2009). Yksilön on tunnettava elämän henkistä ja spirituaalista puolta, jotta yksilön henkinen kasvu voi olla monipuolista (Schweitzer 2002) ja jotta hän voi ymmärtää toisessa olevaa henkistä ulottuvuutta (Rauhala 2009). Katsomusaineen opetus voi auttaa oppilasta innostumaan hengellisistä ja henkisistä asioista.

Poistamaan tämmöset. Edelleen palaan siihen kommenttiin, että ei kai mää tee täällä mitään ku mää en usko Jeesukseen. Tämäntyyppiset. Että **oppilaat innostus myös hengellisistä asioista, henkisistä asioista laajemmin**. Tarkotan tutustumaan eri maailman uskontoihin, uskontoihin mitä meillä on täällä Suomessa. Pohtimaan elämässä eteen tulevia eettisiä valintoja. Yleiskiinnostus pohtimisee ja keskusteluun ykkösjuttu mun mielestä. (Timo)

Henkisellä tasolla ihminen voi saavuttaa itsetiedostuksen, jolloin hän ymmärtää voivansa ainakin osittain vaikuttaa inhimilliseen kulttuuriin, jonka osallisena on. Henkisen kasvun ohjaaminen on Rauhalan (2009) mukaan merkitysten 'viljelyä' ja 'huoltoa'. Merkitysten kehityksen johdosta yksilön arvotajunta selkiytyy, hän herkistyy eettisyydelle ja esteettisyydelle ja hänen elämää koskeva itseohjauksellisuutensa paranee. Seuraava ilmaisu kuvaa sitä, miten katsomusaine eroaa luonteeltaan muista oppiaineista, koska sen keskiöön nousevat ihmisen ajatusmaailma, tunteet ja inhimillisyys, sekä uskonnon asema elämässä.

Siinä ei liikuta niin tiukasti faktatiedossa, ei liikuta kieliopissa, matematiikan laskujärjestyksessäännoissa, historian tosiasiatapahtumissa, biologian, kemian tai fysiikan ilmiöissä. **Liikutaan ihmisten ajatusmaailmassa, tunteissa, siinä prosessoinnissa, että mitä tää ihmisenä oleminen on**. Se mun mielestä on se kulmakivi. Ja se tulee alakoulun puolella vähemmän, mutta kyllä se jo sinne vitosen, kutosen tunteihin on sisäänkirjotettuna se kysymys, että **mikä on uskonnon asema elämässä**. Katsomusaine tarjoaa lapselle ja nuorelle ehkä enemmän elämäntarkastuksellisia sisältöjä oman elämän rakentamiseen, kuin mikään muu oppiaine. (- -) Joskus aikanaan televisiosta tuli sarja "Ei koulua vaan elämää varten", niin ehkä se tekee katsomusaineesta katsomusaineen. (Pirjo)

Omaa elämäntarkastustaan kehittäessään oppilas kehittää henkistä ulottuvuutta omassa persoonassaan ja opettaja voi olla tässä prosessissa tukena. Henkistä kasvattamista voi Rauhalan (2009) mukaan tapahtua opettajan ja oppilaan suhteessa, mutta ennen kaikkea henkisen kasvatuksen opettajana toimii elämä itse.

TAULUKKO 4. Katsomusaineen tehtävä on herättää innostus henkisiin ja hengellisiin asioihin

Mitä?	Miten?	Miksi?
Katsomusaineen tehtävä on herättää innostus henkisiin ja hengellisiin asioihin	<p>-Oppilaita ohjataan pohtimaan henkisiä ja hengellisiä asioita, sekä eri uskontojen tarjoamia malleja</p> <p>-Oppilaiden motivaatiota oppiainetta kohtaan pyritään tukemaan</p> <p>-Katsomusaineissa käsitellään ihmisenä olemisen peruskysymyksiä ja uskonnon asemaa elämässä</p> <p>-Katsomusaine eroaa muista oppiaineista, koska siinä keskiöön nousevat ihmisen ajatusmaailma, tunteet ja inhimillisuus</p>	<p>Uskonto oppiaineena ei ole läheinen oppilaille.</p> <p>Katsomusaineen opiskelu voi innostaa oppilasta löytämään henkinen ja hengellinen puoli omasta persoonastaan.</p> <p>Katsomusaineiden opettamisella valmistetaan oppilasta kohtaamaan elämässä eteen tulevia eettisiä valintoja.</p>

6.5 Katsomusaineen opettaminen vahvistaa lapsen katsomuksellista identiteettiä ja sosiaalista yhteisöön

Tässä kategoriassa katsomusaineen opettamisen tehtävänä nähdään lapsen sosiaalistaminen hänen omaansa tai perheensä katsomukseen ja kulttuuriin sekä lapsen katsomuksellisen identiteetin vahvistaminen. Aito dialogisuus ei välttämättä tällöin ole keskiössä eriävien käsitysten puuttuessa. Katsomusaineen tunnilla opitaan omasta kulttuurista, uskonnosta, sukutaustasta ja tavoista ja siitä, miten ne ovat rakentuneet. Uskonnon harjoittamiseen liittyviä rituaaleja opiskellaan koulussa, mutta uskonnon harjoittaminen on kodin vastuulla.

Kyllähän siinä kulttuuri ja uskontoon liittyvät asiat tulee käytyä varsin perusteellisesti yhdeksän luokan aikana. Tavat ja myöskin mistä ne nousee ne tavat. Tarkotus on, että oppilallekin muodostuu kuva siitä, että miten nämä asiat ja ilmiöt, mitä nykypäivänä on esillä, niin mistä on päädytty tähän tilanteeseen missä me nyt eletään. Tulis selkee kuva.// Parhaimmillaan tosiaan siellä **opitaan omasta kulttuurista, uskonnosta, sukutaustasta ja tavoista**. Ja myöskin ymmärretään tämän hetken historiallista tilannetta ja nykytilannetta ja kuinka hienosti meillä asiat oikeesti on täällä Suomessa. (Pekka)

Tarinoista ja esimerkiksi **rukoilusta opiskellaan, että miksi rukoillaa, miten rukoillaan ja vähän opetellaan, että mitä siinä sanotaan**. Sitte **harjoittamine on jokaisen kodin vastuulla [että miten] sitä tekevät**. (Marjo)

Odiahin tutkimuksen mukaan (ks. Odiah & Kallioniemi 2007) opettajat nimeävät yhdeksi uskonnon opetuksen tehtäväksi itsetunnon ja itsetuntemuksen tukemisen. Vähemmistöuskontojen opetuksessa oppilaille annetaan valmiuksia harjoittaa omaa uskontoaan. Haastatellut opettajat toivat esiin, että maailmankatsomukset vaikuttavat syvällisesti ihmisten elämään ja kodin ajatusmaailma ja arvot näkyvät lapsessa. Lapset, joiden kotona uskonto on tärkeä asia, tekivät kotiläksyjä usein ahkerammin ja oppivat paremmin kuin ne, joille uskonto ei ollut niin tärkeää.

Tämmösiä ajatuksia mulla o välillä tullu, että **miten syvällisesti ne maailmankatsomukset tietystikki vaikuttaa ihmisii ja ihmiste elämää ja lasten elämää.** Tämmöset kysymykset, tieteenki maantieteellisestikin täälä (maakunnan nimi poistettu), on aika isoja. (Marjaana)

Mitä pienempi lapsi, sitä enemmänhän siellä näkyy se kodin ajatusmaailma ja arvot. (Laura)

Sit joka vuos me opiskellaan vähä myös Koraanin suuria ulkoa, että mä oon ne tänne. Jotkut osaa lukee tätä arabiaaki, mutta sitte sillee miten se luetaan suomeks laitettu. Ja niitä kuunnellaa ja annetaan kotiläksyys harjotellaan. Jotkut osaa tosi paljo ja jotkut ei millää opi eikä harjottele. **Sen oikeestaan näkee, että miten paljon kotona harjotetaan ja kerrotaan. Ne osaa tosi hyvin, joille se on tärkeempää.** (Marjo)

Vaikka perheellä on ensisijainen kasvatusvastuu katsomuksellisissa asioissa, opettajat pitivät tärkeänä sitä, että oppilaan omaa uskontoa opetetaan koulussa, lapset saavat perustietoa uskonnosta ja virheellisiä käsityksiä korjataan. Jos oppilailla ei ole ketään kenen kanssa puhua ja saada perustietoja omasta uskonnosta, saattavat oppilaat uskoa ihan kaiken tiedon, minkä saavat käsiinsä ja lähteä väärille teille etsimään tietoa omasta uskonnostaan.

Mun mielestä islamin kohalla se on tosi tärkeä, että oppilaat saa opetusta koulussa. Ihan pienestä asti, mutta isommatki yläkoululaiset, koska tuntuu et uskonto on tosi tärkeä niille lapsille. Tai riippuen kodista ja ehkä kasvaessa se rupee miettimään, että mikäs se on. **Jos ei niil oo hyviä perustietoja, nehä voi lähtee ihan väärille teille ettimään sitä, johonki iha äärijuttuihi.]** Koska netistäki löytyy ihan kaikkee. Mulla oli yks yläkoululaine kasiluokan poika, joka tuli käytävällä vastaa ja sano, että eikö niin ope, että Koraa-nissa sanotaan, että pitää tappaa kaikki jotka ei usko?. Mä olin ihan suu auki, että miten niin, mistäs sä nyt tommosta oot kuullu? Katotaanpas nyt yhdessä, miten se juttu menee. **Mutta jos ei niil oo ketää [kenen] kanssa puhua ja selvittää, niin ne uskoo ihan kaiken mitä tuolla on.** (Marjo)

Opettajat toivat haastatteluissa esiin, että katsomusaineiden opettaminen on edelleen tunnustuksellista, koska oppiaineen sisällöt määräytyvät oppilaan perheen vakaumuksen mukaan ja uskonnon opettamisella vahvistetaan tällöin

tietyin uskonnon mukaista ajattelua. Haastatteluissa esiin nousi myös käsitys siitä, että uskonto on kapeamman maailmankuvan ympärille rakennettu oppiaine kuin elämäkatsomustieto. Opettajat toivat myös esiin, että oppilaat haluaisivat, että opettaja osaa perustella eettisiä asioita ja sitä, mikä on oikein ja väärin.

Mä ajattelen, että **niin pitkään kun jokainen on siellä omassa poterossaan ja vaan vahvistetaan niitä omia ajatuksia**. Mä en halua moittia, että kaikki uskonnonopettajat on dogmaattisimmasta päästä. Mutta **kyllähän se lähtökohta siinä opetuksessa aina on, kun nyt kokoonnumme samannieliset yhteen**. Tai ainaki samannielisten kotien lapset. Eihän lapset välttämättä oo samannielisiä. **Lähtökohtahan on se, että nyt mulla on lupa vahvistaa sitä ajattelua, mitä minun kirkko opettaa. Vaikka opetussuunnitelmassa sanotaan, että on tunnustuksetonta ja niin edelleen. Niin eihän se käytännössä kuitenkaan niin ole.** (Liisa)

Uskonto on enemmän kapeamman maailmankuvan ympärille rakennettu katsomusaine, kuin elämäkatsomustieto. (Niina)

Jos lähetään nyt ajattelemaan eettisiä asioita ja mikä on oikein ja mikä väärin. **Jos vähänkin pitemmälle oppilas miettii, se haluaa tietää, että mihinkä** (naurua) **se perustuu se asia. Pitäs olla jofain mitä sanoo.** (Pekka)

Bakhtin (1981) pitää dialogisuutta monologisuuden vastakohtana. *Monologisessa vuorovaikutuksessa* opettaja on totuuden tuntija ja oppilas erehtyvä ja tietämätön. Opettajien käsityksissä katsomusaineen tehtävä on antaa lapselle oikeanlainen, turvallinen maailmankuva. Myös Zilliacus ja Holm (2013) tuovat esiin, että etenkin vähemmistöuskonnon opettajat kokevat, että opettajan tehtävä on ikään kuin välittää oikeanlaista elämäntapaa ja uskonnollista traditiota oppilaille, mitä seuraava ilmaisu kuvaa.

Katsomus tarkoittaa sitä, että on olemassa käsitys elämästä, liittyen perheen tai suvun näkemykseen. Se voi olla uskonto tai jonkinlainen muu näkemys. Yleisesti tietysti on uskontoja. Liittyy suuriin maailmanuskontoihin hyvin monesti ne katsomukset. **Tarkotus on se, että lasta pyritään opastamaan siinä elämäkatsomukses, mikä hänellä on.** (--) koulutuksen mukaan (--) **lapsen maailmankuva muodostuu 7 vuoden iässä.** Sen takii esimerkiksi (--) koulutus alko jo viiden vuoden iässä, että **pystytään antamaan oikeanlainen maailmankuva.** Periaattees katsomusaineissa on kyse siitä, että **pyritään luomaan lapselle turvallinen maailmankuva. Se mihin hän on syntynyt ja kehittämään sitä.** (Juhani)

Lapsi tulee siis tämän käsityksen mukaan kasvattaa omaksumaan se maailmankatsomus, joka perheellä on. Oppilaat eivät välttämättä näe oppiaineen yhteyttä elämäntapaan, vaan tarkastelevat sitä oppiaineena muiden joukossa (Zilliacus ja Holm 2013). Elämän suuret kysymykset saattavat herättää oppilaissa pelkoa. Tällöin uskonnon opetuksessa tuodaan esiin, että pelätessä voi turvautua uskuntoon.

Kyllähän siellä tulee isoja kysymyksiä, esim elämästä ja kuolemasta. Niitäki tulee jo pienten kanssa, ku täs on eri-ikäsiä. **Joku saattaa kokea vähän pelottavaks, mutta sitten yritetään aina ottaa siihen uskonnon puoli. Mikä auttaa pelkoihi ja tämmöseen.** Esimerkiks se, että **Jumala kuulee sut aina. Sä voit aina pyytää jotai ja on enkeleitä, jotka sua suojelee. Ne tulee myös auttamaan. Ollaan harjoteltu sanoja, mitä voi sanoa. Neki suojelee.** Ne kuuluu varmaan islamin perusteisiin kans. Esimerkiks aina ku syödään niin muslimin on tärkeä sanoa bismillaah, ku alotetaan syöminen. Samalla lailla nää sanat on pienimmille tehty. Sitte ku menee nukkumaan, on hyvä sanoa joku juttu. **Niitä on tullu läksyksi harjotella ja yrittää käyttää.** (Marjo)

Kallioniemen (2005) mukaan eksistentiaalistiset kysymykset askarruttavat kouluikäistä lasta ja uskonnon opetuksella voidaan tukea lapsen henkistä kasvua ja mielenterveyttä. Haastattelussa esiin tulleen käsityksen mukaan uskonnon-opetuksessa tuodaan esille yksi totuus, jumalan olemassaolo persoonana. Uskonossa on myös käsityksiä ja määritelmiä, joita ei voi ymmärtää.

[- -] Me tuodaan myös esiin se, et kuinka me voidaan ymmärtää tarkastelemalla tätä luontoa se, että on olemassa kaiken alkulähde. [--] Se on aina joku persoona, joka on tehny. [--] Siinä tullaan henkilöjumalan periaatteeseen. (--) Näit ei voi mikään uskonto tai ateismikaan kiistää näitä asioita. Ne on vaan. (--) Näin ne tapahtuu. **Tällä tavalla me tuodaan esiin tätä uskontoa.** (Juhani)

Meillä ortodokseilla on esimerkiks jumalakäsitys erittäin laaja. Se tarkoittaa luoja, joka on luonut sen mikä on olemassa, sen olemisen. Sitä kautta, kun lähetään sitä purkamaan, mitä se tarkoittaa. **Se on niin laaja käsite, että mennään ihmisen käsityskyvyn ulkopuolelle.** Ei riitä enää kapasiteetti. Samaten jos piirtäisin, niin se tarkoittais myöskin aikaulottuvuudessa sitä, että se on ennen olevaisuutta ollu olemassa. Ennen tätä materiaa mitä nyt on ollu olemassa. Mukana tässä ajassa ja vielä sen jälkeenkin. **Tätä kautta asiat menee tämmösiks, että niitä ei voi ymmärtää. Siirrytään uskontoon, että joko uskoo tai ei usko. Menee uskonnon puolelle ne käsitykset ja määritelmät.** (Pekka)

Oppilaat kokevat opettajien käsitysten mukaan oman uskonnon tunnin kiva tuntina viikossa ja "omana juttuna" (ks. myös Zilliacus & Holm 2013). Vaikka oppilaat tulevat vähemmistöuskonnon tunnille erilaisista kieli- ja kulttuuritaustoista, opiskellaan uskonnon tunnilla nk. perususkontoa, joka on kaikille sama. Esimerkiksi islamin opetuksessa sunnit ja shiit ovat samassa ryhmässä, eikä opetuksessa kiinnitetä huomiota eroihin, vaan opetetaan kaikille samaa.

Sen voi sanoa, että **mun oppilaat, ainaki suurinosa, on kokenu, että oman uskonnon opetus on sellanen kiva tunti viikossa.** Se on semmonen oma tunti ja **ne innoissaan tulee sinne.** Ne aina kertoo, että muut meidän luokkalaiset ei yhtään tykkää uskonnosta, että mä oon silleen että 'jes uskontoa!' [(naurua)] **Ehkä se on se oma oma juttu sitte keran viikossa.** (Marjo)

Joutuu aina miettimään, et milläläilla nyt just tää tunti tehdään. Pienryhmäuskonnoissa vähä enemmän haasteita vielä. Munki **oppilaat tulee eri maista niin puhuu eri kieliä kaikki, mutta opiskellaan sitä perususkontoa. Mikä on kaikille sama. On sunnit ja**

shiiat samassa ryhmässä. Ei kiinnitetä eroihin huomiota vaan pelkästään sitä samaa juttua. (Marjo)

Zilliacuksen ja Holmin (2013) tutkimuksessa oppilaat kokivat oman katsomusaineen tunnin mieluisaksi etenkin pienen opetusryhmän ja opetusmenetelmien takia. Moulinin (2011) haastatteli tutkimustaan varten 12–19-vuotiaita oppilaita, jotka kuuluivat uskonnollisiin yhteisöihin. Osa heistä toi esiin, että oma uskonto saatetaan koulun katsomusaineen tunneilla esittää usein stereotypisesti, kiinnittämättä huomiota uskonnon sisäiseen monimuotoisuuteen ja siihen, että jokaisella on yksilöllinen, monimuotoinen suhde omaan katsomukseen (Moulin 2011).

TAULUKKO 5. Katsomusaineen opettaminen vahvistaa identiteettiä ja sosiaalista yhteisöön

Mitä?	Miten?	Miksi?
Katsomusaineen opettaminen vahvistaa lapsen katsomuksellista identiteettiä ja sosiaalista yhteisöön.	<ul style="list-style-type: none"> -Lapselle opetetaan oman uskonnon mukaista ajattelua: suhdetta Jumalaan, käsityksiä totuudesta ja uskosta -Katsomusaineen opetuksessa on tärkeää tarjota oikeaa tietoa, koska muuten oppilaat muodostavat vääränläisiä käsityksiä uskonnosta. -Oman uskonnon tunti on oppilaille oma juttu 	<p>On tärkeää opettaa lapselle oikeanlainen maailmankuva, se mihin hän on syntynyt.</p> <p>Voidakseen ymmärtää toisia, on ensin tunnettava oma uskonto/katsomus.</p>

6.6 Ristiriidat kahlitsevat opettamista - dialogisuus on mahdollonta saavuttaa

Tämä kategoria kuvaa tilannetta, jolloin dialogisuus katsomusaineissa on mahdollonta saavuttaa, koska oppiaineen sisältöihin, luonteeseen ja järjestämiseen liittyy liikaa ristiriitoja. Oppiaineen merkitys jää jäsentymättömäksi sekä opettajalle, että oppilaille. Vakaumukseen liittyvät kysymykset tuottavat myös ristiriitoja. Katsomuksellista moninaisuutta ei kyetä valjastamaan dialogin mahdollisuudeksi, vaan tyydytään opettamaan ilman dialogia. Uskonto nähdään ennen kaikkea jokaisen henkilökohtaisena asiana, josta keskusteleminen on vaikeaa tai

tarpeetonta. Maailmankatsomus muodostuu opettajien käsitysten mukaan monenlaisista vaikutteista ja on yksilöllinen ja yksityinen.

Käytti oppilaitten kans tuola (kaupungin nimi poistettu) kirkossa ja sielä oli seinämaalauksia. Puhuttiin siitä, ku ei ollu radiota, telekkaria ei ollu mittää muita vaikutteita. Ihmiset meni sunnuntaiaamuna kirkkoon, joka ikine sunnuntai. Ne kuvat oli sielä. Kauheen vaikuttavia. Valtavan kokosia maalauksia [joissa] on Jeesuksen kärsimystä ja mitä ne aiheet sielä on. Kauheen synkkiä [ja se] **oli se tieto tai se käsitys. Yhteinen tietosuus siitä Jumalasta.** Protestanttine Jumala, miten se on ankara ja meijän synkeä uskonnollisuuen sävy, mikä vaikkapa (maakunnan nimi poistettu) on tai muuta. Mää aattelen, että **nykyaja lapset saa eri tavalla vaikutteita, ja nuoret, muualtakin maailmasta.** Se ei oookkaan enää sillä tavalla, että ku syntyy nii koko maallinen vaellus ja sitte tulee lopuksi se lopullinen tuomio, jossa tuomitaan sinut joko taivaaseen tai helvettiin. Vaa esimerkiks joku jälleesyntyminen tai muu. Nehä aiheuttaa, tai voisin kuvitella että aiheuttaa, fuusioitumista. **Se maailmankatsomus ei oookkaan yhen ainuan kaltanen putki vaa siinä o monia vaikutteita, mitä lapset miettii.** Jos niitä piirteitä tuuan kouluopetuksessaki esille, jos nyt aattelaan uskuntoon liittyvää, niin se **näkemys voi olla hyvin yksilölline. Se ei oo enää yks ainoa sanoma, joka on oikee. Siinä on monenlaisia sävyjä ja ihmisten uskomisesta on tullu yksityisasiä, sillä tavalla, että se ei oo enää niin yhteisöllinen juttu.** Siks mää aattelen, että koululla on iso merkitys. Vaikka nyt on kaikki muukin, netti ja tämmönen. **Nykyajan ja näitten tulevien aikuisten uskonnolline ajattelu voi olla hyvin erilaista ja paljo monipuolisempaa, mää uskosin.** (Marjaana)

Ilmauksessa kuvattu lähtökohta on, että opetuksessa tulee tuoda erilaisia uskuntoja ja uskonnollisuuden sävyjä esille, jotta oppilaat voivat muodostaa oman maailmankuvansa yksilöllisesti. Tässä kuvauskategoriassa siis kuvataan aineksien antamista maailmankuvan rakentamiseen, kuten ylimmässäkin kuvauskategoriassa. Ongelmaksi muodostuu kuitenkin se, että jokaisella – niin opettajilla kuin oppilailla – on oma henkilökohtainen vakaumuksensa, joka on yksityisasiä. Vakaumukseen liittyy tunteita ja täytyy tarkoin miettiä, mitä sanoo, ettei tulisi väärin tulkituksi. Erilaisten vakaumusten kunnioittaminen ja tasa-arvoinen kohtelemine koulussa on tulenarka-aihe, jota on vaikea nostaa esille myös opettajien keskuudessa.

Tiedän kouluja, jossa ei käydä sitä keskustelua oikeestaan ollenkaan. Kaikki tietää, mutta ei oteta puheeksi. **On liian tulenarka aihe. // kun uuden opsin mukasia paikallisia sisältöjä, arviointeja ja muita ruvettiin miettimään,** niin siinä ryhmä oli jo tehty niin, että on **uskonnot, ET, historia ja yhteiskuntaoppi, tavallaan katsomusaineet, kaikki samassa työryhmässä.** Voi sanoa, että se keskustelu oli minikoossa ehkä se, mitä laajemmasti ihmiset käy. // Mutta siinä huomasin, että sen opetussuunnitelmaryhmän sisällä tuli. Vaikka se oli hyvää. No asiantuntijathan siinä puhu ja korrektia sillä lailla, et ei siinä lähetty mäiskimään millään. **Kyllä siinä ne kipupisteet nousi esille.** (Liisa)

Koulun uskonnolliset tilaisuudet, jotka eivät virallisesti kuulu katsomusaineen opetuksen piiriin, koetaan ongelmallisiksi. Ongelmaksi muodostuu se, että lapset huomaavat, että opettaja ei rukoile (ei usko) ja kokevat tämän takia ristiriitoja, jos kotona uskotaan ja opettaja ei usko.

Se on vaikeeta. **Ne aiheet on jotenki henkilökohtasia** ja koska kyseessä on uskonto eikä tiede. Välillä vähän vaikeeta sen puitteissa, et **lapset kysyy vaikka onko Jumalaa olemassa niin kuinka siihen vastata? En haluais tuoda omia näkemyksiäni esille enkä missään tapauksessa sanoa että asia on tai ei oo näin.** Aina joutuu vähän kaarrellen miettimään, että kuinka ne sanansa asettaa. **Ei missään nimessä helppo aine opetettavaks.** Se on tosi erilaista ku kaikki muut oppiaineet. (Sanna)

Mitä pienemmist oppilaista on kyse, niin sen haastavampaa, koska mä oon hirvee rehellinen. Mä katson, et mul on oikeus omaa vakaumustani. **Jos oppilaat on kysyny multa, niin mä oon sanonu, että mä en kuulu kirkkoon ja mä en usko jumalaan, koska sehän ei tavallaan uskonnonopetus liity siihen.** Se opiskellaan faktatietona. **Se on ollu välil vähän vaikeeta.** Siinäkin mieles mä toivoisin, et tulis se kaikille yhteinen uskontotieto ja kulttuuripaketti. Sit tuntuis helpommalt oppilaille. Samoin ku mä oon käyny oppilaitten kaa joulukirkkot, luonnollisesti enhän mä rukoile siellä. Sehän ois ihan käsittämätönt, et mua edellytettäis, et mä mun virassani rikkosin omaa vakaumustani. Kyllähän se herättää mun oppilaissa. Mä en oo koskaan puhunu siit mitään, mut kyl mä huomaan ihan aidosti välil. Pienii oppilaita vaikka viime vuonna ekaluokkalaiset. Joku joulukirkko. **En mä lausu Isä meidän-rukousta, koska se ei ole mun vakaumus. Niin mä nään, et osa on vaikka lopettanu kesken sen lausumisen. Sehän asettaa lapsen ihan kamalaan ristiriitaan [jos] kotona uskotaan ja opettaja ei usko.** (Laura)

Schweitzerin (2002) mukaan uskontoa opettavan olisi kyettävä reflektoi-
maan omaa uskonnollista elämänkertaansa kriittisesti, jotta hänelle voi syntyä
professionaalinen asenne omaa katsomustaan kohtaan. Koulun yhteisten tilai-
suuksien tulisi haastateltujen opettajien mukaan olla katsomusvapaita ja ketään
ei tulisi asettaa tilanteeseen, jossa joutuu harjoittamaan uskontoa omaa va-
kaumustaan vastaan.

Mun mielestä uskonto on siinä mielessä yksityinen asia, et harjotaks sä sitä. Mutta se sen harjottaminen ei oo must koulun tehtävä. Must se on itse asiassa absurdiikin, että missä työssä ei joudut mennä tollaseen asetelmaan. **Koska mä tiedän paljo mun kollegoita, jotka sanoo sen, eikä kuulu kirkkouskoon, mut mä katon et mä oon sit siellä yksin, pidän sitä mielenosotusta.** Mun mielest se on ihan järkyttävää et mä joudun ees semmosee tilanteeseen. (Laura)

Tai sitten jokavuotinen huuto siitä, että pittää Enkeli taivaan ja Suvivirsi laulaa. Haloo. Eihän siihen nyt kukaan kuole. Eipä toki, mutta jos se on niin tärkeä laulu, niin mä en ymmärrä, miks luterilaiset ei mene kirkkoon joka joulun alla ja joka kevään alla ja laula niitä virsiä? Miks näitten pitää pakottaa muut? (- -) **Lukuvuoden päätösjuhlan pitäis olla katsomusvapaa.** Jokaisella on oikeus tulla juhlistamaan sitä, että työ on tehty ja päästään lomalle. **Kenenkään pienen lapsen ei tarvii mieltää, että missä kohtaa lähden sieltä pois tai voinko nousta seisomaan, kun muut nousee Jumalalle kunniaa ja niin edelleen.** Uskonnollinen juhla saa olla. Mä en yhtään sitä kiellä, tietenkin. **Mä oon aidon katsomusvapauden kannalla. Mutta miks muita velvotetaan?** (Liisa)

Kaikkiaan uskonto oppiaineena eroaa muista opetettavista aineista sen tiedon olemuksen suhteen: haasteena on opettaa asiaa, josta ei ole itse varma tai asiaa, josta on itsellä vahva näkemys, mutta ei voi tai halua näyttää sitä.

[Ehkä se on] kaikkein tyypillisintä et mä en voi sanoa onko asia näin. **Se hankaluus siinä, että opettaa asiaa, josta ei välttämättä oo ite iha varma.** Tai ei välttämättä ite allekirjota kaikkee. Sitte toisaalta myös, että **on jossai kohtaan itellä hyvin vahva näkemys, et tää on näin, mut ei oikee sitäköö vois tai haluais näyttää.** (Sanna)

Ilmaisusta heijastuu käsitys *monologisen vuorovaikutuksen* mallista, jossa opettajan tulisi olla totuuden tuntija ja ammentaa tietoa tietämättömälle oppilaalle (ks. Bakhtin 1981), kuten edellisessäkin kategoriassa. Ongelmaksi tällöin muodostuu opettaa asiaa, josta ei ole saatavilla varmaa tietoa. Opettajat tuovat esiin, että pienet oppilaat ottavat Raamatun kertomukset totena, mutta opettajan tehtävä ei ole opettaa yhtä totuutta.

Oppiaines ei oo mulle vaikea, mutta **kun ne on niin vilpittömän oloena ja ne ottaa sen tarinan sillai että se on nyt näin**. Ne on niin tosissaan. Sillon tulee semmonen olo, että **mulla on vähän liikaa valtaa ja vastuuta**, että pitää nyt oikeen viisaasti sanat asettaa. **Et mun tehtävä ei kuitenkaan ole mun mielestä mitään yhtä totuutta** (naurua) **koskaan opettaa**. (Niina)

Tammisen (1991) tutkimuksen mukaan 7–11-vuotiaiden lasten käsitys Raamatusta on kirjaimellinen tai melko kirjaimellinen. Raamattu ymmärretään tarinana Jumalasta ja Jeesuksesta. Tamminen tuo esiin, että 11–13 vuoden iässä lapset kykenevät yhä abstraktimpaan ajatteluun ja osaavat tulkita yhä paremmin vertauksiin sisältyviä käsitteitä. Van Bunnenin (1964) mukaan 10–12-vuoden iässä lapset alkavat ymmärtää symbolisia merkityksiä uskonnollisissa kertomuksissa. Haastateltujen opettajien mukaan katsomusaineen opetuksen tulee olla neutraalia siten, että opettaja välttää omaan vakaumukseen liittyvien asioiden ”syöttämistä” oppilaille. Oppilaan oppimista arvioidessa opettajan ei tule arvioida oppilaan uskoa vaan sitä, mitä oppilas tietää uskonnosta. Opettajat toivat esiin, että osa oppilaista ei ymmärrä, miksi uskontoa opiskellaan ja mieltää uskonnon opettamisen uskonnolliseksi opettamiseksi.

Tietysti yks piirre mitä ei muissa ole on se vakaumuskeskustelu. Varsinkin ku ite omistaa kristillisen vakaumuksen niin et pystyy opettamaan sitä ainetta neutraalisti. Sillä tavalla, että **ei tule syöttäneeksi oppilaille omaan vakaumukseen liittyviä asioita, vaan pitää sen neutraalina**. Tämäntyyppinen ongelmatilkkahan puuttuu kaikista muista oppiaineista käytännössä lähes kokonaan. [- -] Mut kaikista eniten **uskonnossa pitää minun mielestä pitää huoli siitä että ei mihinkään suuntaan taivu se oma opetus niin sanotusti**. (Timo)

Sitten semmonen näkökulma, että **osa oppilaista mieltää uskonnon oppiaineen opettamisen tai opiskelemisen uskonnolliseksi opettamiseksi, jota se ei kuitenkaan oo**. En nyt tarkkaa esimerkkiä, mutta on tullu oppilailta kommentteja, jotka on varmaan aika tyypillisiäki tänä päivänä, että mitä mää tämmösiä opiskelen mää en usko Jeesukseen. (Timo)

On monia syitä, miksi oppilas ei välttämättä löydä uskonnon opiskelusta mielekkyyttä ja merkitystä itselleen (ks. Niemi 1991). Uskonnonopetuksen tulisi

olla tiedollisesti korkeatasoista ja pyrkiä luomaan uskonnoista laaja-alainen, abstrakti näkemys (ks. Niemi 1991). Uskonnolliset kysymykset tulisi nähdä osana kulttuuria ja yhteiskuntaa (ks. Niemi 1991). Zilliacus ja Holm (2013) tuovat esiin, että etenkin ensimmäisinä kouluvuosina katsomusaineen tarkoitus voi jäädä oppilaille epäselväksi, käsitteellisen kehityksen tason ja oppiaineen vierauden takia. Lasten kriittinen ajattelu uskonnosta lisääntyy 11–13-vuoden iässä ja tällöin monet lapset kiinnostuvat siitä kysymyksestä, onko Raamattu totuudenmukainen (Tamminen 1991). Kritiikki ei siis välttämättä kohdistu opettamiseen ja opettajaan vaan sen takana on usein tarve saada vastauksia kysymyksiin (Räsänen 2017). Se ei myöskään välttämättä tarkoita mielenkiinnon puuttumista, vaan voi ilmentää myös avointa, kyseenalaistavaa ja rehellistä asennoitumista suhteessa uskontoon (Räsänen 2017). Oppilaille tulisi opettaa suopeuden periaatteen mukaan tarkastelemaan uskonnollisia kirjoituksia niiden omista lähtökohdista käsin (Puolimatka 2005). Oppilaan kriittisyys saattaa myös kohdistua vallitseviin opetusjärjestelyihin. Haastateltujen opettajien käsitysten mukaan oppilailta puuttuu aito valinnanvapaus katsomusaineiden opetuksessa, koska vanhemmat valitsevat minkä katsomusaineen tunnille oppilas osallistuu, eikä oppilas voi päättää toisin.

Jos katotaan katsomusaineitten opetusta, niin musta tää järjestelmä on kummalline. **Ku kaikessa muussa huuetaan valinnanvapauden perään, niin uskonto on sellanen asia mitä ei voi valita. Ei edes isot oppilaat.** Jos ne haluaisivat mennä vaikka elämäkatsomustiedon tunnille, niin vanhempien valinta päättää sen. Ne ei voi valita. Kaikke muuta ne saa valita mut uskonto ei saa. Tai että sellasissa kouluissa, missä ei järjestetä ET:tä, oppilaita on vähän, niin ne menee uskontotunnille, mikä on aivan pöllöä. Eihän vanhemmat sellasta oo valinnu, se on oletusarvo. (- -) Puhumattakaan sitte tietysti sellasista pienemmistä uskonnoista mitä maahanmuuttajataustaisilla lapsilla on, mihin ei oo opetussuunnitelmiakaan olemassa. (- -) Mutta se on sama ku, että yhteiskuntaopissa puoluejärjestelmää opetettais niin, että nyt kokoomuslaiset tänne ja kommunistit tuonne ja vihreet tonne ja kepulaiset tänne. Teijän vanhemmat on valinnu, että tällänen näkemys tästä yhteiskunta-asiasta opetetaan. Sehän tuntuis ihan, että eihän tietenkään. Täytyyhän saada tietoa. (Liisa)

Opettajien käsitysten mukaan myös vanhemmilta puuttuu aito valinnanvapaus katsomusaineiden opetuksen järjestelyitä koskevissa asioissa.

Sittehä (kaupungin nimi poistettu) ei oo esimerkiksi Elämäkatsomustiedon opetusta edelleenkään. Mää tuon sen joka ikine vuosi vanhempai-illassa esille, että periaate o se, että jos ei vanhemmat vaadi, niin sitä opetusta ei järjestetä. Eikä täälä oo kyllä kukkaa vaatinu. Onkoha tää aika homogeenistä. **Mää voisin kuvitella, että jos joku vaatiski, niin kyllähä se ryhmä periaatteessa pitäs perustaa, mutta siinä vois vanhemmat aatella, että joutusko ne silmätikuksi.** (Marjaana)

Kaikissa niis tilanteissa, joissa **vanhemmat halus opetusta**, niin ne käski, vaik oli kuinka pitkäl, niin käski menee (koulun nimi poistettu) opetukseen. Pikkulapselle **eihän ne** nyt rupee tekemään semmosii **pitkii matkoja mennä yksin** jossain julkisil välineillä. Ei ees taksii annettu. Tämmösii haasteit. (Juhani)

Sen haluun vielä mainita, et **sehän on käsittämätöntä et meil on esimerkiks semmonen lakipykälä, et kuka tahansa voi osallistua ev.lut tunnille**. Sinnehän saa mennä ketä vaan. Vaik sä oisit islaminuskonen, ortodoksi, elämäkatsomustiedossa, kaikki saa osallistua niille oppitunneille. **Mut jos sä kuulut evankelisluterilaiseen kirkkoon, sä et saa osallistua muuta kun evankelisluterilaisen uskonnon tunneille**. Se esimerkiks pääkaupunkiseudulla aiheuttaa. Mul on joka vuosi. Mää oon nyt tehny aika paljon ykköskakosta, niin tulee oppilaita. Niin **vanhemmat eroo kirkosta ja erottaa lapsen sen takia, et ne saa sen ET:seen. Se on hämmäntävää, et meil on [tämmönen lakipykälä]**. (Laura)

Opettajien mukaan oppilaiden jakaminen ryhmiin katsomuksen mukaan on leimaavaa ja ”koulu kasvattaa seurakuntalaisia”. Opettajat toivat myös esiin, että uskonnollisten tilaisuuksien vaihtoehto-ohjelma kirkkoon kuulumattomille ei saa tuntua rangaistukselta.

Tai ku on just se joulukirkko, niin oppilaat jaetaan noi menee tonne noi menee tonne. Se on hirveen leimaavaa. (Laura)

Mikä on se ajatus, että koulu kasvattaa seurakuntalaisia? Siinä mielessä mun ajatus olis näitten pienten suuntien. Mormoonit, jehovat ja vapaakirkot ja nää, nehän hoitaa hommansa. Ne ite kouluttaa omat seurakuntalaisensa. **Mikä rakenne on se, että verovaroilla koulutetaan jonkun seurakunnan jäseniä? En ymmärrä sitä asiaa.** (Liisa)

Mun rooli on taas, kun mulle tulee ne jehovan todistajat ja muslimit ja osa ET-oppilaista. **Mun rooli on tehdä, et se täälläkin oleva juttu on vähän juhlamaisempi, eikä ihan koulumainen juttu**. Ne yleensä kaikki, vaikka mä en olis opettanukaan koskaan, niin ne aina moikkaa mua isonakin vielä, koska mä oon sen pari kertaa vuodessa (naurua), niin **ne on käyny aina mun luona sillon, ku muut lähtee kirkkoon**. Koitettu siihen saada kuitenkin joku pikkunen juju. Voi liittyä hiukan siihen aiheeseenkin, mut varsinkin se, et **se tuntuu vähän rennon juhlavalta, eikä et he ois täällä kuin rangaistuksena opiskelemissa tiukasti, kun muut on kirkossa**. (Niina)

Olisi tärkeää, että oppilaat eivät tunne erillisyyden ja syrjimisen tunteita opetusjärjestelyistä johtuen, koska nämä tunteet estävät avointa ja vuorovaikutteista koulukulttuuria (Zilliacus 2014). Eräässä haastattelussa nousivat esiin käsitteet, joiden mukaan Suomessa ollaan kriittisiä eri tavalla eläviä ja uskovia kohtaan ja katsomusaineiden opetuksen tulisi muuttua vastaamaan yhteiskunnallisia muutoksia ja kulttuuria, mikä voi olla vaikeaa, jos yhteisössä vaikuttavat ”vanhanaikaiset arvot”.

Tullee kulttuurierot, niin **se on vaikia asia Suomessa, että joku ihmiset ellää eri tavalla**. Meillä on jäyhä, tietyn tyyppine tapa, mite me eletää ja sitte **ku tänne tulee toisella lailla käyttäytyviä ihmisiä, nii aiva kauhiaa se kriittisyys**. Nuo o niitä ja nuo o hankalia. **Konflikteja kuitenkin aina välillä o niin sitä pitäs viiä enemmän hyväksyvän yhteiselämän suuntaan**. Meijän yhteiskunta on. **Tääl on monenlaisia vähemmistöjä ja suvaitsevaisuuen ja sen tyyppisen näkemyksen opettaminen. Minusta sitä pitäs kehittää**. Meijänki talossa sitä pitäs kehittää. (Marjaana)

Mutta mä aatteli, että ehkä nykymaailmassa, ku vaikutteita tulee kuitenkin, varsinkin muista uskonnoista nyt esimerkiksi Suomeen. Se muuttuu sillä lailla, että se maailma, tai se elämäntarkastus, se ei oo esimerkiks enää kirko hallussa. (- -) Kyllä meilläki oppilaat oli aiva huuli pyöreänä ku oli uuet yhteiskuntaopi materiaalit, missä oli erilaisia perheitä. Oli sateenkaariperheet ja oli perheet, jossa vanhemmat on samaa sukupuolta. Kyllä siellä tuli oppilailta semmosia kommentteja että ei (kaupungin nimi poistettu) oo tuommosia perheitä ja tuo o väärin ja muuta. Sittehä mä tietysti selitän, että tämmöne maailma on nykyään ja on varmaan aina ollu, mutta nyt niistä asioista voijjaan puhua ja maailma muuttuu ja moniarvostuu. Nää on tosi isoja juttuja. En tiä onkoha (kaupungin nimi poistettu) yhtään sateenkaariperhettä. Mää en oo ainakaa tietotonen, mutta varmaan täälä puhuttais jos täälä ois. Mut tulevaisuus sitte o varmasti erilainen. Pannaa kymmenen kakskytvyotta etteenpäin niin asiat on varmaan tääläki jo toisin. (- -) Mää aattelisin, että tämän päivän maailmassa erilaisuuden hyväksymine ja sukupuolikäsityksen muuttuminen. Se ois mitä pitäs. Yläkoulun puolella varsinki ku nuoret o siinä iässä, että ne miettii niitä asioita. Sitä pitäs ehkä tuua enemmän esille. (- -) Monikulttuurisuus tietysti siinä mielessä, että meillähä on, (kaupungin nimi poistettu) on sillä tavalla vielä aika homogeeninen, että meillä oikeestaa se on hyvin vähäistä se maahamuuttajataustasten lasten, mutta kyllä meillä on. Muslimeja, sitte ortodoksi. Nää on oikeestaa ne kaks uskontokuntaa, jota meillä on. Totta kai heijän perinteittensä kunnioittaminen, mutta kuitenkin sitte ollaan Suomessa ja suomalaisessa koulussa, niin se uskonnonopetus, jos nyt osallistuvat uskonnon tunneille, niin vanahemmille on selevitettävä, että siinä ei oo katsomuksellista näkemystä. (- -) Oma rooli yhteiskunnassa. Se on yks näkökulma. Me olla kuitenkin yhteiskunna jäseniä ja täälä o tietynlaiset normit. Arvostanko mä, vaikkapa puhutaan sukupuolivähemmistöistä. (- -) Esimerkiks muukalaisvihaa on, pakolaiskriittisyyttä o tosi paljo ollu. Aiva oikiasti, että pystyis elämää sillä lailla, että ei sun tarvis ehkä muslimeille perustaa rukoushetkihuoneita kouluihin, eikä tarttis jättää suvivirttä sen takia pois, että täällä on semmosia, joiden uskontoon se ei kuulu. Vaan suomalaisessa koulussa pitäs luua terveitä rajoja mikä on suomalaista perinnettä, mikä on kunnioittaa toisia uskontoja. Ei tarvis lähtä hyväksymäänkään kaikkea. (Marjaana)

Opettajien käsitysten mukaan evankelisluterilaisen uskonnon opetus ei takaa länsimaisen kulttuurin taustojen ymmärrystä.

Joku sanoo, että ei voi oppia ymmärtämään meidän kulttuuria, jos ei opiskele uskontoa. Kyllähän voi. (- -) Mä veikkaan, että jos suurimmalle osalle suomalaisista nyt käskettäis niitten selittää, että minkä takia vietetään viattomien lasten päivää tai minkä takia vietetään loppiaista tai helluntaita. Niin suurin osa ei osais vastata, vaikka ne on opiskelleet sitä 9-12 vuotta. Se on illuusio, että nyt ymmärrän länsimaisen kulttuurin. (Liisa)

On haastavaa saada kaikki oppilaat keskustelemaan ryhmässä, jossa on eri-ikäisiä oppilaita, koska kaikki oppilaat eivät uskalla keskustella eri-ikäisten kanssa (ks. Lefstein 2006; Fisher & Larkin 2008). Lasten ajattelu on myös kehityksen eri vaiheissa, mikä luo haasteita katsomusaineiden opetukselle.

Hankalaa on, siis pienryhmäopetuksessa, se et kun ne tulee eri luokilta. On eri-ikäisten ryhmiä, niin se, että vaikka 10-vuotias uskaltaa avata suunsa jossain ryhmässä, mis on vaikka 12-vuotiaita. Se tekee siit haasteen. (Laura)

Yritän tietysti niiden isompienki kanssa käydä noi läpi ja keskustellaan ja tarkistetaan tehtäviä. Mut suurinosa menee epputoppujen ja niiden pienempien kanssa, ku ne ei vielä osaa lukee, eikä mitään ymmärrä. Niiden kans on suurin työ. (Marjo)

Opetushan on moniluokkaista opetusta, eli siinä on monta luokkatasoa samassa opetuksessa. Parhaimmillaan tai pahimmillaan ykkösestä kutoseen esimerkiks. Monesti se jakautuu esimerkiks ykköset-kakkoset ja sit kolme-kuus. (- -) Täytyy olla aika tarkka siinä opetuksessa, että pystyy opettamaan sillä tavalla, että kaikki ikäryhmät saa kykynsä ja ikäryhmäänsä kuuluvan opetuksen. (Juhani)

Haasteensa keskustelun aikaan saamiselle voi olla myös oppilaiden ja opettajien suhteen laatu. Eräs haastateltavista toi esiin käsityksen, jonka mukaan oma luokka on kaikkein vaikein saada keskustelemaan, koska opettaja on oppilaille ”puolivanhempi”.

Mielenkiintoinen sivuseikka on ollut huomata, että **oma luokka on kaikkein vaikein saada keskustelemaan**. Mää oon vieny tän luokan, mitä mä opetan neljännellä, ekasta luokasta lähtien. **Mää oon semmonen puolivanhempi niille. Ihan samalla lailla, kun ne ei välttämättä halua puhua kaikista asioista omien vanhempien kanssa, niin ne ei halua oman opettajan kans puhua.** Mä huomaan, että vieraat luokat, joita mä opetan, puhuu mulle enemmän kun omalle opettajalle niistä asioista, ehkä sitä kuudetta luokkaa lukuunottamatta, kun heillä on muutenkin hyvin keskusteleva kulttuuri. (Pirjo)

TAULUKKO 6. Ristiriidat kahlitsevat kahlitsevat opettamista – dialogisuus on mahdotonta saavuttaa

Mitä?	Miten?	Miksi?
Ristiriidat kahlitsevat opettamista – dialogisuus on mahdotonta saavuttaa	<ul style="list-style-type: none"> -Vakaumus ja katsomukseen liittyvät asiat ovat yksityisasiota, joista puhuminen on vaikeaa niin oppilaiden, kuin opettajien kesken -Uskon ja tiedon suhde on jäsentymätön sekä opettajalle, että oppilaille -Osa oppilaista mieltää uskonnon opettamisen uskonnolliseksi opettamiseksi -On haastavaa saada oppilaat keskustelemaan ryhmässä, jossa on eri-ikäisiä oppilaita -Nykyinen opetusjärjestely ei takaa oppilaan, eikä vanhempien aitoa valinnan vapautta -Oppilaiden jakaminen ryhmiin katsomuksen perusteella on leimaavaa -Ketään ei tulisi asettaa tilanteeseen, missä joutuu rikkomaan omaa vakaumustaan 	<p>Aidon valinnanvapauden puuttuminen ja oppilaiden jakaminen erillisiin opetusryhmiin herättävät ristiriitaisia tunteita, eivätkä luo hyvää pohjaa dialogisuudelle.</p> <p>Eri-ikäisten oppilaiden ajattelun kehitys on eri vaiheissa, minkä takia keskustelu on vaikeaa.</p> <p>Osa oppilaista ei myöskään uskalla puhua ryhmässä, jossa on eri-ikäisiä oppilaita.</p>

6.7 Kuvauskategorioiden ulkopuoliset käsitykset

Esittelemme seuraavaksi käsityksiä, joita ei voitu suoraan sijoittaa eriytyneesti mihinkään kuvauskategoriaan ja ne jätettiin kategorioiden ulkopuolisiksi (ks. Häkkinen 1996).

Kuvauskategorioiden ulkopuolelle jätettyjä katsomusaineiden opetuksen laatua kuvaavia haastateltujen esiin nostamia luonnehdintoja olivat seuraavat:

- 1) Elämänkatsomustieto on toiminnallista ja kokemuksellista, 2) Katsomusaineiden opettaminen on vaihtelevaa ja spontaania, eikä noudata tiettyä kaavaa,
- 3) Katsomusaineiden opettaminen pohjautuu tarinoihin ja kertomuksiin.

Enemmän kokemuksen kautta mä haluan että tulee. Draama on ollu kyl tosi hyvä siinä, että saa kaikkia mukaan, niit ujompiikin. (Laura)

Hyvin vaihtelevaa ja ei oo olemassa tiettyä kaavaa, minkä mukaan mennään. Tilanteet elää päivittäin, viikottain ja tilanteen mukaan. Vaikka on suunniteltu jonku tunnin, niin koskaan ei tiä sitte loppujen lopuks, mistä siellä puhutaan. **Oppilailla on omia ajatuksia ja monesti lähetään sitte vähän sivuraiteillekki siinä hommassa ku keskustellaa asioista.** Mielenkiintosta. (-) **Hyvin spontaania.** (Mikko)

Hirveen paljon satuihin ja tarinoihin kans pohjautuu ET-opettaminen. (-) Et uskonnossa perinteisemmin on kaikki uskonnolliset laulut ja tarinat, kertomukset. (Niina)

Seuraavat ovat käsityksiä, jotka olisivat voineet sopia useaan kategoriaan, jonka takia ne jätettiin niiden ulkopuolelle: 1) Opettajan ihmiskuva vaikuttaa opettamiseen, 2) Opettajan persoona vaikuttaa opettamiseen.

Pääsääntöisesti siis lapset ja nuoret aina ne on ihan mielettömän isosydämisiä ihmisiä. (-) Itekin välillä ihan hämmennyt niistä keskusteluista, et miten hyvin ne pystyy perustella ja ajatella sitä. **Se on varmaan ihmiskuvaakin,** itse uskon ihmisen hyvyteen, et sit haluu nähä ne lapset semmosena. Sit ne löytää niit ratkasuja niihin tilanteisiin. (Laura)

Mä kuitenkin ajattelen, että **katsomusaineissa vaikuttaa, ehkä enemmän kuin monessa muussa oppiaineissa, opettajan persoona.** Hänen pitää vetää sitä katsomusainetta sillä tavalla, kun se sopii hänelle, jotta se olis uskottavaa. Sen takia ehkä siinä ei voi rakentaa niin tarkkaa struktuuria, että tää pitää tehdä tällä tavalla ja tää tällä tavalla. Vaan mielummin niin, että **jokainen hakee sieltä sitä, että mitä asioita painottaa ja muuta, omalla tavallaan.** (Pirjo)

Jos meitä oli vaikka 10 (kaupungin nimi poistettu) ET opettajaa siinä, niin **kaikilla oli eri systeemit, mut kaikilla oli hyviä systeemeitä.** Se kertoo jo siitä mitenkä yhdessä kaupungissa opettajat tekee erilailla asioita, mut kaikki toimii minun mielestä tosi hyvin. Siihen vaikuttaa se paikka, missä sitä ET:tä pietään, kaupunginosa, oppilasmateriaali. Kaikki vaikuttaa, et ei siihen oo yhtä [tapaa opettaa.] **Mikä o oikein, mikä väärin elämässä muutenkin, nii se pätee tähä ET-opetukseenki hyvin. Kokeillaan.** (Mikko)

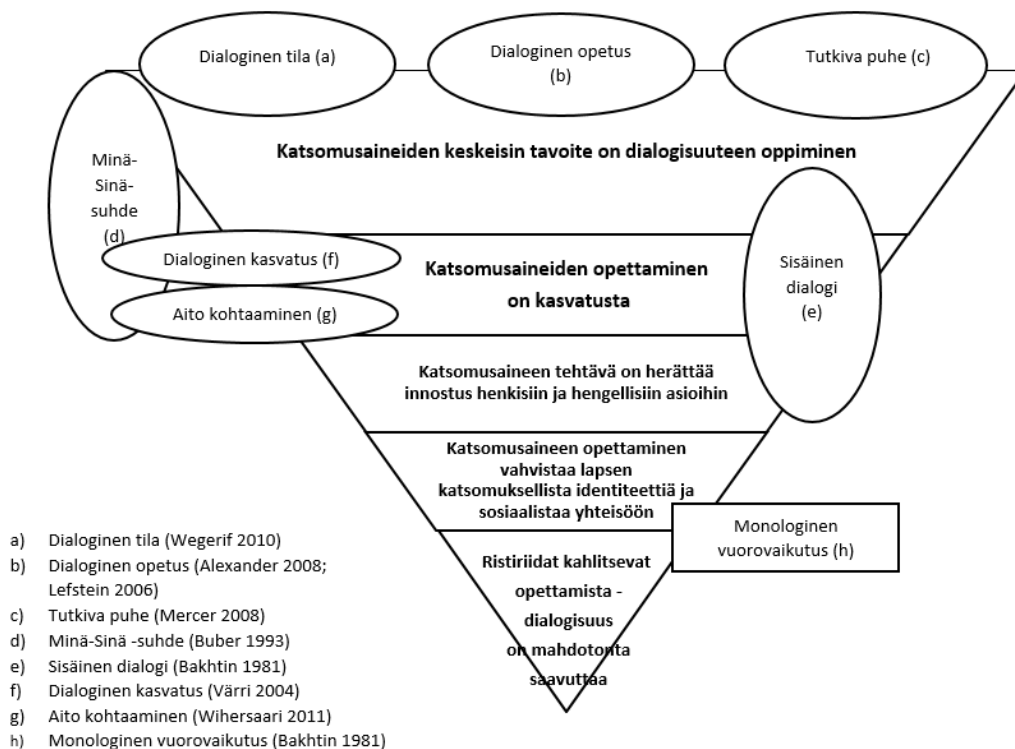
Myös Niemi (1991) on todennut, että ei ole yhtä oikeaa tapaa opettaa katsomusainetta ja opettajan persoona vaikuttaa opettamiseen. Niemen mukaan olisi hyvä, että opettajat omaksuisivat tieteellisen didaktisen ajattelutavan, joka edellyttää ennakkoluulotonta havaintojen tekoa ja itsenäisesti tehtyjä ratkaisuja sekä oman toiminnan kriittistä tarkastelua uutta etsien. Tämä haastaa näkemään myös oman persoonallisuuden yhtenä opetusprosessiin vaikuttavana tekijänä (Niemi 1991).

7 POHDINTA

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli tarkastella opettajien käsityksiä perusopetuksessa opettavien katsomusaineiden opettamisesta ja dialogisuuden ilmene- mistä näissä käsityksissä. Tutkimuksessa haastateltiin 11 opettajaa, jotka opetti- vat jotakin katsomusainetta. Aiheen valintaan johdatti se, että opettajien käsityk- set ovat tärkeä tutkimuskohde, sillä vallitsevan opetussuunnitelmaideologian valossa opetussuunnitelma nähdään koko ajan muutoksessa ja kehityksessä ole- vana prosessina, jonka muutokset tapahtuvat vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa (Odiah 2007). Katsomusaineet ovat vahvoja mielipiteitä herättävä oppi- aine, mistä syystä niin näitä aineita opettavien kuin opetussuunnitelmasta päät- tävien ja vanhempien voi olla vaikeaa käydä siitä keskustelua. Uskonnonopetuk- sen luonne on muuttunut peruskoulun aikana (Kallioniemi, Kuusisto & Ubani 2017) ja voidaan olettaa, että katsomusaineet tulevat jatkossakin muuttumaan yh- teiskunnan tarpeita vastaaviksi.

7.1 Dialogisuuden piirteet opettajien käsityksissä

Tämän tutkimuksen tavoitteena oli tuoda uutta tietoa katsomusaineiden opetta- misesta, jota on tutkittu vähän etenkin vuoden 2003 uskonnon opetuksen muu- toksen myötä, ja tuoda tarkasteluun uusi näkökulma: dialogisuuden piirteet opettajien käsityksissä. Vain harvoissa tutkimuksissa (ks. esim. Zilliacus 2014) on haastateltu sekä elämänkatsomustiedon että eri uskontojen opettajia, joten tutki- muksemme luo kokonaiskuvaa perusopetuksen luokkien 1–6 katsomusaineiden opetuksesta tässä ajassa. Tutkimuksemme analyysin tuloksena muodostimme opettajien käsityksistä viisi vertikaalisesti järjestäytynyttä kuvauskategoriaa, joi- den olemme analysoineet sisältävän dialogisuuden piirteitä, mitä seuraava kuvio ilmentää.



KUVIO 6. Dialogisuuden ja vuorovaikutuksen piirteitä opettajien käsityksissä katsomusaineiden opettamisesta

Jokainen kuvauskategoria kertoo erilaisesta tavasta ymmärtää tutkimuksen kohteena oleva ilmiö eli katsomusaineiden opettaminen. Kuvauskategorian ylimmässä kategoriassa katsomusaineiden opetuksessa tavoitellaan *dialogista tilaa* (ks. Wegerif 2010), jossa oppilaat voivat vapaasti kertoa omia mielipiteitään ja ajatuksiaan, toisiaan kunnioittavaan sävyyn ja yhteiseen ymmärrykseen pyrkien. Opettajien käsitykset heijastelevat pyrkimystä *dialogiseen opetukseen*, jossa keskeisenä tavoitteena on yhteisen ymmärryksen muodostaminen (Alexander 2008; Lefstein 2006). Katsomusaineiden opetuksessa tavoitellaan yhteistä ymmärrystä siitä, että on erilaisia tapoja elää ja erilaisia totuuksia, ja oma tapa elää tai ajatella ei ole ainut oikea. Opetuksen avulla pyritään kasvattamaan oppilaista tasa-arvoiseen kohtaamiseen ja empaattisuuteen pyrkiviä yksilöitä. *Dialogisen kasvatuksen* (Värri 2002) ja *aidon kohtaamisen* (Wihersaari 2010) taustalla on *Minä-Sinä -suhde* (Buber 1993). Katsomusaineiden opetuksessa oppilas rakentaa maailmankuvaansa käyden *sisäistä dialogia* (ks. Bakhtin 1981), mikä näyttäytyy kolmessa ylimmässä kuvauskategoriassa. Aineksia tähän pohdintaan oppilas saa kokemusmaailmastaan ja osansa siihen tuo koulun katsomuskasvatusta. *Tutkiva puhe*

(Mercer 2008), jonka avulla ongelmia ratkotaan yhdessä ja voidaan päätyä erilaisiin lopputulemiin, luo aineksia yksilön sisäiselle dialogille. *Monologinen vuorovaikutus* rajoittaa sisäisen dialogin mahdollisuuksia (ks. Bakhtin 1981), koska opetuksessa pyritään ns. oikeanlaisen maailmankuvan opettamiseen.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014, 134, 246) mukaan alakoulun ”uskonnon opetus antaa valmiuksia uskontojen ja katsomusten dialogiin, jota käydään sekä katsomusten sisällä että niiden välillä”. Tutkimuksemme tuo tietoa siitä, millaisia käsityksiä katsomusaineiden opettajilla on tästä tavoitteesta, valmiuksien määrittelystä sekä siitä mikä katsomusaineiden opettamisessa on heistä tärkeää ja arvokasta. Oppilaiden sijoittaminen oman katsomuksen mukaiseen opetusryhmään voidaan nähdä sekä mahdollisuutena että haasteena. Voidaan ajatella, että oppilaan tulee tuntea oma katsomuksellinen identiteettinsä, ennen kuin hän voi käydä keskustelua toisin ajattelevien kanssa (ks. myös Odiah & Kallioniemi 2007). Toisaalta opetus voitaisiin perustaa dialogille: oppilaan saadessa laajasti tietoa ja kokemuksia erilaisista ajattelutavoista, voi hän muodostaa oman katsomuksellisen identiteettinsä dialogissa oman itsensä ja muiden kanssa.

7.2 Käsitusten variaatio

Fenomenografisella tutkimusotteella ja opettajia haastatteleamalla pääsimme syvällisesti käsiksi opettajien erilaisiin käsityksiin. Katsomusaineiden opettamista oli hedelmällistä lähestyä fenomenografian keinoin, koska opetuksessa on paljon variaatiota, riippuen muun muassa opetettavista sisällöistä (eri uskonnot ja elämäntutkimustieto), opettajan koulutuksesta, opettajan henkilökohtaisesta suhtautumisesta oppiaineeseen, opetettavista ryhmistä (eri-ikäiset ja eri kieliset oppilaat) ja alueen uskonnollisista erityispiirteistä. Tutkimuksemme toi esiin vastakkaisiakin opettajien käsityksiä katsomusaineiden opettamisesta. Uskonnon opetuksen tavoitteena voitiin nähdä olevan tuoda esille yksi totuus, jumalan olemassaolo persoonana. Toisen käsityksen mukaan taas opettajan tehtävä ei ole opettaa yhtä totuutta. Haastatellut toivat ilmi, että oppilas tarvitsee oman

maailmankuvansa rakentamiseksi keskustelua ja vuoropuhelua eri ajatusten välillä. Toisaalta nähtiin, että oppilaalle tulee luoda turvallinen maailmankuva pohjautuen sen uskonnollisen yhteisön arvoihin, johon hän on syntynyt tai sitoutunut.

Mitä tämä tutkimuksemme löydöksenä esitetty käsitysten variaatio merkitsee katsomusaineiden opettamisen laadun kannalta? Saavatko oppilaat riittävän "samanlaiset eväät" katsomusaineiden tunneilla, jos opettajilla on näin erilaisia käsityksiä opettamisesta?

Fenomenografiassa ajatellaan, että ihmisen ajatukset ja käsitykset asioista ja ilmiöistä sekä niiden välisistä suhteista vaikuttavat ihmisen käyttäytymiseen (Niikko 2003). Käsitysten ja toiminnan välille ei voi kuitenkaan laittaa yhtäläisyysmerkkiä: ihminen voi ajatella tietyllä tavalla ja toimia toisella. Selvittääksemme, millä tavoin opettajien käsitykset näkyvät toiminnan tasolla tulisi meidän mennä havainnoimaan opetusta. Fenomenografisen tutkimuksen tavoitteena ei kuitenkaan ole kuvata todellisuutta suoraan, vaan tuoda esiin mahdollisimman erilaisia tapoja ajatella tietystä ilmiöstä (Niikko 2003). Opettajien kokemukset heijastuvat heidän käsityksissään (Marton 1981; Marton & Booth 1997), joten on selvää, että käsitykset kertovat jotain siitä, *miten* opettajat opettavat katsomusainetta tai ainakin siitä, miten he toivoisivat opettavansa katsomusainetta.

Voidaankin kysyä, miten hyvin nykyinen opetusmalli istuu tasa-arvoisuutta korostavaan perusopetukseemme. Kysymykset uskonnon opetuksen tasa-arvoisuudesta kiteytyvät siihen, miten lapsen maailmankuvan ja identiteetin ajatellaan muodostuvan ja kuka vastaa lapsen katsomuskasvatuksesta. Nykyisen lainsäädännön ollessa voimassa suomalainen oppilas ei voi itse valita, minkä katsomusaineen opetukseen osallistuu, vaikka muuten suomalaisessa koulutusjärjestelmässä ajatellaan, että oppilaan valinnan vapautta tulee kunnioittaa (Zilliacus & Kallioniemi 2015). Tutkimuksestamme käy ilmi, että opettajilla on erilaisia käsityksiä katsomusidentiteetin muodostumisesta (ks. myös Riitaoja 2010). Mikäli lähtökohtaisesti ajatellaan, että on olemassa monia totuuksia tai monia näkökulmia todellisuuteen, voidaan hakea yhteistä ymmärrystä juuri tästä asiasta. Kysymys on myös siitä, voiko oppilas käydä dialogia jäsentymättömällä

identiteetillä ja katsomuksella (Riitaoja 2010). Osa opettajista meidänkin tutkimusaineistossamme korostaa sitä, että ensin on tunnettava oma katsomus, ennen kuin voi ymmärtää toisten katsomuksia. Myös vastakkaiset näkemykset tulevat aineistossamme esiin: oppilaiden on tärkeää saada rakentaa yksilöllinen katsomusidentiteettinsä ja opettajan ei tule iskostaa valmiita ajatusmalleja oppilaiseen.

7.3 Ei ole olemassa arvovapaata kasvatusta

Opetukseen sisältyy aina arvojen opettamista ja objektiivisia arvoja ei ole olemassa – ne kytkeytyvät aina ideologioihin, uskontoihin ja erilaisiin uskomusjärjestelmiin (Boeve 2012; Niemi 1991; Poulter 2017; Wright 2006). Niemi (1991, 8) toteaa, että ”ellei koulussa opeteta esimerkiksi kristillisen ihmiskäsityksen viitekehukseen kuuluvia arvoja ja ihanteita, siellä opetetaan johonkin muuhun ideologiaan ja uskomusjärjestelmään liittyviä arvoja”. Puolimatka (2005) esittää, että koulussa opetettavat aineet pitävät sisällään maailmankatsomuksellisia ja uskonnollisia kannanottoja, joita pitäisi pystyä myös kriittisesti arvioimaan. Hänen mukaansa ”Vallitseva naturalistinen tiede ei ole uskonnollisesti neutraalia, vaan se sisältää ateistisen tai agnostisen lähtökohtaletuksen” (Puolimatka 2005, 340). Poulterin (2017) mukaan kansalaishyveet olivat ennen moraalisesti ja poliittisesti määriteltäviä, mutta nyt ne määritellään moniarvoisilla, yksilöllisillä ja taloudellisilla termeillä, jotka korostavat persoonallisia valintoja ja vapautta.

Katsomuskasvatuksen järjestäminen on aina riippuvainen paikallisesta kulttuurisesta kontekstista (Schweitzer 2002; Jackson 2014). Luterilaiset traditiot nähdään usein suomalaisuuden ytimenä ja kansallisidentiteetti ja luterilaisuus kietoutuvat vahvasti yhteen (Lappalainen 2006; Poulter 2013). Kuten Rissanen, Kuusisto ja Kuusisto (2016) tuovat esiin, tulisi opettajankoulutuksen tukea opettajaksi opiskelevia paitsi kehittämään sensitiivisyyttä eri uskontoja ja katsomuksia kohtaan, myös tunnistamaan uskontoihin ja maailmankatsomuksiin liittyviä hegemonioita, kuten sekulaari luterilainen hegemonia, jonka vaikutuspiirissä valtaosa opettajaopiskelijoista on varttunut. Oman katsomuksen reflektiivinen

tarkastelu ei siis ole tarpeen pelkästään uskonnollisen vakaumuksen omaaville opettajille, vaan myös sekulaarin maailmankatsomuksen omaaville opettajille (Rissanen ym. 2016).

Aineistostamme kävi ilmi, että katsomuksia ja katsomusaineita koskeva keskustelu opettajien välillä on haastavaa ja nostaa kipupisteitä esille. Opettajan oma arvomaailma vaikuttaa siihen, mitä hän pitää tärkeänä ja kuinka hän kohtaa erilaisuutta ja eri tavalla ajattelevia ja uskovia. Nämä arvot heijastuvat opettajien toimintaan ja valintoihin. Jotta päästäisiin aitoon kulttuurisensitiivisyyteen (intercultural sensitivity), tulisi opettajankoulutuksen haastaa opettajaksi opiskelevia pohtimaan oman maailmankatsomuksensa taustoja (Rissanen ym. 2016). Johdannossa esiin nostamamme ote Liisan haastattelusta kuvastaa sitä, miten vaikeaa katsomuksiin liittyvistä asioista on keskustella opettajien työyhteisössä. Liisa toteaa: "Se, että en ole samaa mieltä, ei tarkoita sitä, että mä olen sua vastaan." Lappalaisen (2006) mukaan aitoon inklusioon ei päästä pelkästään tunnistamalla kulttuurinen monimuotoisuus. "Toisten" joustamattomuus sopeutua "suomalaiseen kulttuuriin" nähdään työyhteisöissä usein ongelmana ja saateen aidon inklusion sijasta päätyä korostamaan kansallista hegemoniaa, sulkeamalla samalla toisia sen ulkopuolelle (Lappalainen 2006).

Aineistostamme nousi esiin myös käytäntöjä, jotka rajautuivat tutkimuksen lopullisen rajauksen ulkopuolelle. Eräs kiinnostava katsomusaineiden opetuksen liittyvä piirre oli opettajien kuvaamat erilaiset suhtautumistavat opettajien väliseen yhteistyöhön. Monet opettajat ovat tottuneet työskentelemään hyvin itsenäisesti eikä koulun arjessa ollut heidän kokemuksensa mukaan aikaa tai halua yhteiselle arvopohdinnalle. Opetuksen ja oppimisen uudistaminen edellyttää opettajalta ammatillista kehittymistä, mitä on tärkeä tukea (Desimone 2009). On todettu, että opettajien täydennyskoulutus on usein hyvin pintapuolista ja lyhytkestoista eikä se saa aikaan muutosta asenteissa ja toimintatavoissa (Sandholtz 2002). Dialogisen työtavan haltuunotto vaatii dialogia, mikä taas vaatii aikaa ja avoimuutta. Jotta opettajat voisivat toimia keskustelun mallintajina ja ohjata oppilaita kohta aidosti rakentavaa katsomustenvälistä dialogia, olisi mielestämme tärkeää, että opettajille tarjottaisiin malleja, miten yhdessä kehittää työyhteisön

kulttuuria ja omaa opetustaan dialogisuuden suuntaan (ks. Lefstein, Trachtenberg-Maslaton & Pollak 2017). Käpylehdon (2015) mukaan katsomusaineiden opetussuunnitelmatyössä tulisi uskaltaa tehdä uudistuksia ja mahdollisesti muokata myös opettajankoulutusta näiden uudistusten myötä. Hänen näkemyksensä mukaan opettajien täydennyskoulutukselta välttyminen ei ole perusteltu syy pidättäytyä vanhassa mallissa, joka korostaa oman uskonnon opetusta erillisissä ryhmissä, mikäli se ei toimi tarkoituksenmukaisesti. Olisi tärkeää, että jo opiskeluvaiheessa opettajat refleктоisivat omaa maailmankatsomustaan ja arvojaan, sekä niiden taustoja syvällisesti (Rissanen ym. 2016). Mikäli opettaja jää etnosentrisen ns. me ja muut -ajattelutavan tasolle, hän tunnistaa kulttuurisen erilaisuuden, mutta ei kykene näkemään omien käsitysten taustalla olevia kulttuurisia sidoksia (Hammer 2011; Rissanen ym. 2016).

7.4 Kohti katsomusdialogia

Eräs tutkimuksemme perusteella esiin nouseva johtopäätös on, että dialogisuutta kohti kannattaa pyrkiä. Katsomusaineiden oppiaineen sisältöihin, luonteeseen ja järjestämiseen liittyy kuitenkin ristiriitoja, joiden vuoksi osa opettajista kokee dialogisuuden opettamisessa mahdottomuutena. Näitä ristiriitoja ovat oppilaiden jakaminen erillisiin opetusryhmiin, uskon ja tiedon suhde, erilaiset vakaumuksiset ja niihin suhtautuminen ja ehkä kaikista ylitsepääsemättömin asia, näkemys siitä, että uskonto on yksityisasia, josta ei ole tarpeen tai mahdollista keskustella. Osa opettajista ajattelee, että oppilaiden kysyessä opettajan tulee pidättäytyä kertomasta omasta vakaumuksestaan. Osa taas ajattelee, että vakaumuksista pitäisi nimenomaan keskustella avoimesti ja tähän avoimuuteen kuuluu myös se, että opettaja voi kertoa omasta vakaumuksestaan, oppilaiden siitä kysyessä.

Vaikka uskontodialogin toteuttamista, etenkin alakouluikäisten kanssa on tutkittu vasta vähän, on löydettävissä jo tutkimuksia, joiden tulokset rohkaisevat dialogin (ks. Hannula 2012; Metsäpelto ym. 2017) ja uskontodialogin (ks. Ipgrave 2013) toteuttamiseen alakouluikäisten kanssa. Åhs ym. (2016, 2017) ovat

tutkineet yhteisen katsomusopetuksen toteutumista ja dialogin mahdollisuuksia yläkoulussa niin oppilaiden, vanhempien kuin opettajien ja rehtorien näkökulmasta ja dialogisuus näyttäytyy tutkimuksen mukaan kaikkien osapuolten näkökulmasta mahdollisena ja tavoiteltavana asiana.

Haastattelemamme opettajat puhuivat siitä, että oppitunneilla tehdään ongelmanratkaisutehtäviä yhdessä keskustellen, mutta esille ei juurikaan noussut vakaumukseen liittyvistä asioista keskusteleminen oppitunneilla. Integroidussa katsomusaineiden opetuksessa oppilailla olisi mahdollisuus kuulla elettyä uskontoa toisilta oppilailta, jos ryhmässä olisi eri tavoin uskovia ja ajattelevia oppilaita ja opettaja pyrki luomaan dialogista oppimisympäristöä, jossa oppilaat haluaisivat tuoda esille omaa uskontoaan avoimesti (Åhs ym. 2016).

Olisi tärkeää nähdä oppilaan katsomuksellinen identiteetti ennen kaikkea yksilöllisenä ja muokkautuvana (Moulin 2011; Åhs ym. 2017). Tällöin kenelläkään ei olisi paineita osallistua keskusteluun tietyn uskonnon edustajana, vaan jokainen voisi olla oma itsensä. Osa oppilaista voi kuitenkin kokea ahdistavina tilanteet, joissa joutuu ikään kuin edustamaan omaa uskontoaan ja kiusaamisen pelko voi myös vaiettaa osan oppilaista (Moulin 2011). Tämä haastaa dialogista opetusta, jonka lähtökohdaksi on kokemusten ja näkemysten jakaminen (Lefstein 2006; Moulin 2011). Ymmärrystä ja suvaitsevaisuutta eri katsomuksia kohtaan siis tarvitaan, mutta oppilaiden osallisuutta katsomusaineen tunneilla tulee tarkastella myös kriittisesti ja sensitiivisesti erilaisten oppilaiden kokemusmaailma huomioon ottaen (Moulin 2011).

Aineistostamme nousee esiin, että koulu on tärkeä näyteikkuna yhteiskunnan moninaisuuteen. Se, että oppilaat jaotellaan katsomusaineiden opetuksessa erilaisiin ryhmiin, ei tunnu kaikista opettajista hedelmälliseltä lähtökohdalta kulttuurisen monimuotoisuuden ymmärtämisen kannalta. Haastattelemamme opettajat puhuivat paljon siitä, että opettajan on tärkeää kuunnella oppilaita, mutta eivät niinkään tuoneet esiin kuuntelemisen taitojen opettamista oppilaille. Jotta oppilaat voisivat osallistua dialogiin, tulee heidän oppia keskustelun perustaitoja, joihin toisen kuuntelemisen ja vastavuoroisuuden taidot kuuluvat (Hannula 2012; Reninger & Rehark 2009).

Tutkimuksemme tuloksista muodostuu kuva siitä, että katsomusaineen opettaminen on opettajien mielestä tärkeää ja oppiaineella on oma paikkansa koulun arjessa. Toisaalta opettajat pitävät oppiainetta hieman ”naiivina”, koska katsomusaineen tavoitteet ovat jokapäiväisiä kasvatustavoitteita, eikä se, että kultainen sääntö opetellaan katsomusaineen tunnilla, takaa sitä, että osattaisiin arjessa toimia sen mukaan.

Katsomusaineiden opettaminen ei ole yksinkertainen ilmiö, vaan pitää sisällään hyvinkin monenlaisia käsityksiä ja näkökulmia. Vaikka katsomusaineiden opetus on ns. kuuma peruna yhteiskunnassamme ja myös opettajien keskuudessa, on silti – ja erityisesti sen takia – tärkeää pyrkiä dialogiseen, toisten näkökulmia empaattisesti ymmärtävään tapaan toimia. Opettelemalla suhtautumaan empaattisesti ja ymmärtävästi eri tavoin ajatteleviin ihmisiin voidaan ehkäistä kärjistymistä ja vihapuhetta yhteiskunnassa.

7.5 Noviisitutkijoiden haasteet

Mikäli olisimme omaksuneet fenomenografisen tutkimusotteen jo haastattelujen suunnitteluvaiheessa yhtä vahvasti kuin analyysivaiheessa, olisimme varmasti osanneet muotoilla haastattelukysymyksemme vielä laadukkaammin fenomenografista analyysiä silmällä pitäen (ks. Åkerlind 2005a, 2005b). Fenomenografista haastattelua pidetäänkin haastavana noviisitutkijalle (Ashworth & Lucas 2000; Åkerlind, Bowden & Green 2005). Toinen meistä teki pilottihaastattelun, mutta toinen ei, mikä vaikutti ensimmäiseen haastatteluun. Ehkä useammankin pilottihaastattelun tekeminen olisi helpottanut varsinaisten haastattelujen tekemistä (ks. Green 2005; Åkerlind ym. 2005).

Neljä haastatteluistamme kesti alle 15 minuuttia. Green (2005) mainitsee fenomenografisten haastatteluidensa keskimääräiseksi pituudeksi 40–60 minuuttia, joihin tekemistämme 11 haastattelusta ylsi ainoastaan kaksi. Jäimme pohtimaan, kertoivatko kaikki haastateltavat meille avoimesti ajatuksiaan. Fenomenografiassa yksilöiden käsitysten määrä ei ole olennainen siinä mielessä, että tuloksena esitettävät kuvauskategoriat kuvaavat ilmiötä kollektiivisella tasolla, jolloin

yksilölliset äänet jäävät ikään kuin taka-alalle (Niikko 2003). Ilmiötä ei voida koskaan täysin paljastaa sen kompleksisuuden takia (Niikko 2003). Tutkittavien oikeuteen kertoa haastattelussa avoimesti ajatuksiaan kuuluu myös aito oikeus jättää asioita kertomatta. Haastattelutilanteeseen vaikuttaa haastateltavan ja haastattelijan välinen suhde, joten haastateltavat saattoivat jättää kertomatta käsityksiään aiheeseen liittyen. Esimerkiksi vakaumuksiin liittyvät asiat voivat olla sellaisia, joista haastateltavat olisivat saattaneet kertoa enemmän, mikäli olisimme onnistuneet luomaan vielä luottamuksellisemman suhteen haastateltaviin.

Usea tutkittava hämmentyi aloituskysymyksemme laajuudesta. Aluksi olisimme voineet esittää kysymyksen jostakin kokemuksesta katsomusaineiden opettamiseen liittyen (ks. Åkerlind 2008). Kun suunnittelimme haastattelua, olimme ymmärtäneet, että kokemusten tutkiminen ei kuulu fenomenografiaan, joten vältimme kokemuksista kysymistä (ks. Niikko 2003). Jälkeenpäin kuitenkin ymmärsimme, että kokemuksen kysyminen olisi voinut auttaa haastateltavia pääsemään helpommin käsiksi omiin käsityksiinsä tutkimusaiheestamme. Toki tällöin emme olisi analysoineet kerrottua kokemusta vaan siitä kumpuavia käsityksiä. Käsityksen ollessa *tapa kokea jotain* täytyy asian konteksti, eli kokemusmaailma, josta käsitykset kumpuavat, ottaa haastattelussa huomioon (Marton & Booth 1997).

Åkerlindin (2005a) mukaan päästäkseen syvemmälle tutkittavan käsityksiin, olisi hyvä kysyä miksi -kysymyksiä ("Miksi toimit kuvaamallasi tavalla?"). Päädyimme haastattelutilanteessa kuitenkin välttämään tämän tyyppistä kysymysmuotoa, sillä emme halunneet, että haastateltavalle tulisi sellainen olo, että kyseenalaistamme hänen käsityksiään. Miksi-kysymykset tulisi osata esittää oikeanlaisella äänensävyllä, jotta väärinymmärrykseltä vältytään. Fenomenografista haastattelua tehdessämme huomasimmekin, että haastateltava tulee saada rentoutumaan, sillä tarkoituksena on saada hänet reflektoimaan ja analysoimaan omaa toimintaansa syvällisesti, mikä voi tuntua haastateltavasta vaivaannuttavalta ja väsyttävältä (Åkerlind 2005b). Olimme ymmärtäneet, että fenomenografian tarkoitus ei ole tutkia syitä käsitysten taustalla, mikä myös sai meidät pidättäytymään tämän tyyppisistä kysymysmuodoista (Ahonen 1994). Miksi-

kysymysten sijaan pyysimme haastateltavia kertomaan lisää aiheesta, josta he olivat alkaneet kertoa (Green 2005).

Fenomenografisessa tutkimusotteessa esiymmärryksen sulkeistaminen on varmasti suurin haaste, erityisesti aloittelevalle tutkijalle. Tähän emme löytäneet kovin konkreettisia ohjeita. Tutkijoina teimme valintoja esimerkiksi merkityksellisten ilmaisujen suhteen. Päätimme, mitkä ilmaisuista olivat tutkimuskysymyksen kannalta merkityksellisiä. Fenomenografia on luonteeltaan induktiivista: yksittäisistä havainnoista päädytään tekemään yleisiä johtopäätöksiä (Green 2005). Aineistolle uskollisena pysyminen tarkoitti sitä, että tulkintoja ei voitu tehdä, elleivät ne aidosti olleet löydettävissä siitä, mitä tutkittavat olivat meille kertoneet (Green 2005). Tämä näkyy tutkimuksessamme konkreettisesti esimerkiksi siten, että käsitykset ovat hyvin pitkälti niillä sanoin ilmaistu, kuin haastateltavat ovat ne ilmaisseet. Jos siis esimerkiksi haastateltava puhui ”oikeanlaisesta maailmankuvasta” on tätä termiä käytetty sen sijaan, että olisimme tutkijoina lähteneet muokkaamaan käsitystä, koska tässä vaarana olisi ollut menettää käsityksen syvin merkitys.

Niikon (2003) mukaan teorian tulee nousta empiriasta, mutta tutkijan tulkitsemana empiria voi näyttäytyä erilaisena riippuen tutkijasta, sillä täydelliseen esiymmärryksen sulkeistamiseen on mahdotonta päästä. Paikoittain oli haasteellista kääntää tutkittavien implisiittiset ilmaukset eksplisiittisiksi ilman, että oma esiymmärryksemme pääsi muokkaamaan niitä. Koemme, että erilaiset taustamme auttoivat meitä eläytymään tutkittavien tilanteeseen empaattisesti (vrt. Niikko 2003). Tämä tutkijan eläytyvä rooli ja esiymmärryksen sulkeistaminen olivat suurimpia haasteita tutkimuksen teossa.

7.6 Jatkotutkimushaasteita

Mitä vanhemmat ajattelevat omasta roolistaan lapsen katsomuskasvatuksessa, suhteessa koulun katsomuskasvatukseen? Mitä he toivovat koululta? Millaisia haasteita lapsen katsomuskasvatukseen vanhempien näkökulmasta liittyy? Millaisia erilaisia käsityksiä vanhemmilla on lapsen katsomuksellisen identiteetin ja

maailmankuvan muodostumisesta? Tutkimuksemme pohjalta tärkeäksi jatkotutkimushaasteeksi esitämme vanhempien käsitysten tutkimista. Vanhempien käsityksiä integroidusta, kaikille oppilaille yhteisestä katsomusaineiden opetuksesta, on tutkittu vastikään (Åhs ym. 2017) Uudellamaalla ja olisi tärkeää tutkia vanhempien käsityksiä eri puolilta Suomea, koska aineistomme pohjalta näyttäisi siltä, että alueen erityispiirteet saattavat vaikuttaa käsityksiin. Mitä nuoremista oppilaista on kyse, sitä vahvemmin kodin ajatusmaailma ja arvot näkyvät lapsessa. Haastatellut opettajat kertoivat, että ne oppilaat, joiden kotona uskonto on tärkeä asia ja sitä harjoitetaan, näyttävät uskuntoon liittyvää osaamistaan uskontotunneilla. Opettajien mielestä katsomusaineiden opetuksessa tärkeää on eri perheiden uskonnollisen näkemyksen kunnioittaminen, mutta myös toisenlaisien ajatusmallien esille tuominen ja näiden vertaileminen. Kiinnostavaa olisi selvittää, millaisia käsityksiä ja toiveita vanhemmilla on tähän liittyen. Opettajat tuovat myös esiin, että osassa perheistä ei puhuta uskonnosta lainkaan. Aineistosta nousi esiin myös eriarvoisuus opetusjärjestelyistä johtuen. Opettajien käsitysten mukaan lapset saavat nykypäivänä paljon vaikutteita eri uskonnoista ja katsomuksista ja voivat muodostaa hyvin yksilöllisen maailmankatsomuksen. Katsomuskasvatuksen tulisi muuttua vastaamaan yhteiskuntamme muutoksia.

Mielestämme olisi myös tärkeää tutkia, millä tavoin opettajien ammatillista kehittymistä kohti dialogisuutta voitaisiin parhaiten tukea katsomuskasvatuksen kontekstissa. Tämä voisi toteutua esimerkiksi tutkimuksella, jossa opettajat osallistuisivat kehittämisohjelmaan, jonka avulla he pyrkisivät kehittämään sekä asennoitumistaan että opetustaan dialogisuuden suuntaan ja reflektoisivat matkallaan kohtaamiaan haasteita yhdessä kollegoiden kanssa (vrt. Metsäpelto ym. 2017). Opettajainhuoneessa katsomuksiin ja katsomuskasvatukseen liittyvät asiat saattavat olla vaikeita nostaa esille ja keskustelut saattavat kärjistyä. Koulutuksen, jossa opettajat reflektoivat opettamista videoitujen oppituntien toimiessa keskustelun virittäjinä, on todettu auttavan opettajia kehittämään opetustaan dialogisuuden suuntaan (Lefstein ym. 2017; Metsäpelto ym. 2017). Tutkimusta nimenomaan katsomusaineiden kontekstissa olisi tärkeää tehdä, sillä kuten

tutkimuksemme tuo ilmi, katsomusaineissa on omanlaisensa erityispiirteet, jotka tulee ottaa huomioon suunniteltaessa ja toteutettaessa dialogista opetusta.

LÄHTEET

- Ahonen, S. 1994. Fenomenografinen tutkimus. Teoksessa L. Syrjälä, S. Ahonen, E. Syrjäläinen & S. Saari (toim.) Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä, 113–160.
- Aineistohallinnan käsikirja. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto [ylläpitäjä ja tuottaja]. <http://www.fsd.uta.fi/aineistonhallinta/fi/viittausohjeet>. Viitattu 10.12.2017.
- Alexander, R. 2008. Culture, dialogue and learning: notes on an emerging pedagogy. Teoksessa N. Mercer & S. Hodgkinson (toim.) Exploring talk in school: inspired by the work of Douglas Barnes. Los Angeles, CA: Sage, 91–114.
- Ashworth, P. & Lucas, U. 2000. Achieving empathy and engagement: a practical approach to the design, conduct and reporting of phenomenographic research. *Studies in Higher Education* 25 (3), 295–308.
- Bakhtin, M. 1981. The dialogic imagination: four essays. Austin: University of Texas Press.
- Bakhtin, M. 1991. Dostojevskin poetiikan ongelmia. Helsinki: Orient Express
- Barnes, D. 2008. Exploratory talk for learning. Teoksessa N. Mercer & S. Hodgkinson (toim.) Exploring talk in school: inspired by the work of Douglas Barnes. Los Angeles, CA: Sage, 1–15.
- Barnes, D. & Todd, F. 1995. Communication and learning revisited: making meaning through talk. Portsmouth, NH: Boynton/Cook Publishers.
- Boeve, L. 2012. Religious education in a post-secular and post-Christian context. *Journal of Beliefs & Values* 33 (2), 143–156.
- Bowden, J. 2005. Reflections on the phenomenographic team research process. Teoksessa J. A. Bowden & P. Green (toim.) Doing developmental phenomenography. Melbourne: Rmit University Press, 11–31
- Buber, M. 1993. Minä ja sinä. Helsinki: WSOY.
- Burbules, N. C. 1993. Dialogue in teaching: theory and practice. New York: Teachers College Press.
- Castelli, M. 2012. Faith dialogue as a pedagogy for a post secular religious education. *Journal of Beliefs and Values* 33 (2), 207–216.

- Dawes, L., Mercer, N. and Wegerif, R. (2000) Thinking together: a programme of activities for developing speaking, listening and thinking skills for children aged 8-11. Birmingham: Imaginative Minds.
- Desimone, L. M. 2009. Improving impact studies of teachers' professional development: toward better conceptualizations and measures. *Educational Researcher* 38 (3), 181-199.
- Eliade, M. 1987. *The Encyclopedia of religion*. Vol. 4, CONC - ECOL. New York: Macmillan
- Eskola, J. & Suoranta, J. 2008. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.
- Eteläpohjalainen perusopetuksen opetussuunnitelma 2016. <https://eperusteet.opintopolku.fi/eperusteet-ylops-service/api/dokumentit/8835870> Luettu 11.12.2017.
- Fisher, R. & Larkin, S. 2008. Pedagogy or ideological struggle? An examination of pupils' and teachers' expectations for talk in the classroom. *Language and Education* 22 (1), 1-16.
- Freire, P. 2005. *Sorrettujen pedagogiikka*. Tampere: Vastapaino.
- Gadamer, H. 2004. *Truth and method*. 2. painos. London: Continuum.
- Green, P. 2005. A rigorous journey into phenomenography: from a naturalistic inquirer standpoint. Teoksessa J. A. Bowden & P. Green (toim.) *Doing developmental phenomenography*. Melbourne: Rmit University Press, 32-46.
- Gröhn, T. 1992. Fenomenograafinen tutkimusote. Teoksessa T. Gröhn & J. Jusila (toim.) *Laadullisia lähestymistapoja koulutuksen tutkimukseen*. Helsinki: Yliopistopaino, 1-32.
- Hammer, M. R. 2011. Additional cross-cultural validity testing of the intercultural development inventory. *International Journal of Intercultural Relations* 35 (4), 474-487.
- Hamre, B. K., Pianta, R. C., Downer, J. T., DeCoster, J., Mashburn, A. J., Jones, S. M., Brown, J. L., Cappella, E., Atkins, M., Rivers, S. E., Brackett, M.A & Hamagami, A. 2013. Teaching through interactions: testing a developmental framework of teacher effectiveness in over 4,000 classrooms. *The Elementary School Journal* 113 (4), 461-487.
- Hannula, M. 2012. *Dialogia etsimässä: pienryhmäkeskusteluja luokassa*. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social research 446. Jyväskylän yliopisto

- Hardman, F. 2008. Teachers' use of feedback in whole-class and group-based talk. Teoksessa N. Mercer & S. Hodgkinson (toim.) *Exploring talk in school: inspired by the work of Douglas Barnes*. Los Angeles, CA: Sage, 131–150.
- Hella, E. & Wright, A. 2009. Learning 'about' and 'from' religion: phenomenography, the variation theory of learning and religious education in Finland and the UK. *British Journal of Religious Education* 31 (1), 53–64.
- Helsingin Sanomat 13.9.2017. Uskonnon opetus kaipaa mullistusta. Kotimaa A6–A7.
- Helsingin Sanomat 14.9.2017. Kaikille lapsille yhteinen uskonnonopetus saa vähemmistöuskonnot kavahtamaan. Kotimaa A10–A11.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2001. Tutkimushaastattelu: temahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2009. Tutki ja kirjoita. 15. uudistettu painos. Helsinki: Tammi.
- Hokkanen, P. 2014. Uskonnonvapaus monikulttuuristuvassa koulussa. *Acta Wasaensia* 307. Vaasan yliopisto.
- Huttunen, R. 2003. Kommunikatiivinen opettaminen: indoktrinaation kriittinen teoria. Jyväskylä: Minerva Kustannus.
- Huttunen, R. 2008. Dialogiopetuksen filosofia. Teoksessa T. Tomperi & H. Juuso (toim.) *Sokrates koulussa: itsenäisen ja yhteisöllisen ajattelun edistäminen opetuksessa*. Tampere: Eurooppalaisen filosofian seura ry, 246–265.
- Huusko, M. & Paloniemi, S. 2006. Fenomenografia laadullisena tutkimussuuntauksena kasvatustieteissä. *Kasvatus* 37 (2), 162–173.
- Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausten käsitteleminen 2002. Opetusministeriö: Tutkimuseettinen neuvottelukunta. http://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/Hyva_Tieteellinen_FIN.pdf. Luettu 11.12.2017.
- Häkkinen, K. 1996. Fenomenografisen tutkimuksen juuria etsimässä: teoreettinen katsaus fenomenografisen tutkimuksen lähtökohtiin. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos.
- Ikonen, E. 2017. Kirkkotila oppimisympäristönä. Teoksessa P. Iivonen & V. Paulanto (toim.) *Uudistuva uskonnon opetus*. Helsinki: Kirjapaja, 132–139.
- Ipgrave, J. 2013. The language of interfaith encounter among inner city primary school children. *Religion & Education* 40 (1), 35–49.

- Jackson, R. 2014. Signposts - policy and practice for teaching about religions and non-religious world views in intercultural education. Strasbourg: Council of Europe.
- Jamisto, A. 2007. Pienryhmäuskontojen opetus Suomessa ennen ja nyt. Teoksessa T. Sakaranaho & A. Jamisto (toim.) Monikulttuurisuus ja uudistuva katsomusaineiden opetus. Helsinki: Helsingin yliopisto, 31-41.
- Jyväskylän perusopetuksen opetussuunnitelma 2016. <https://peda.net/opetus-suunnitelma/ksops/jyvaskyla>. Luettu 8.2.2018.
- Kallioniemi, A. 2005. Uskonnon opetus ja uskontokasvatus historiallis-yhteiskunnallisessa kontekstissa. Teoksessa A. Kallioniemi & J. Luodeslampi (toim.) Uskonnonopetus uudella vuosituhanella. Helsinki: Kirjapaja, 11-49.
- Kallioniemi, A. 2007. Laadukas katsomusaineiden opetus. Teoksessa A. Kallioniemi & E. Salmenkivi (toim.) Katsomusaineiden kehittämishaasteita: opettajankoulutuksen tutkinnonuudistuksen virittämää keskustelua. Helsinki: Helsingin yliopisto, 41-52.
- Kallioniemi, A. 2009. Koulun uskonnonopetuksen ja uskonnon aineenopettajakoulutuksen ajankohtaisia näkökulmia. Teologinen Aikakauskirja 114 (5), 404-422.
- Kallioniemi, A., Kuusisto, A. & Ubani, M. 2017. Koulun katsomusaineiden opetus ja didaktiikka. Teoksessa P. Iivonen & V. Paulanto (toim.) Uudistuva uskonnon opetus. Helsinki: Kirjapaja, 35-48.
- Keats, D. M. 2000. Interviewing: A practical guide for students and professionals. Sydney: University of New South Wales Press.
- Koikkalainen, A. 2010. Uskonnonopetus ja ihmisoikeudet. Helsinki: Ihmisoikeusliitto. https://ihmisoikeusliitto.fi/wp-content/uploads/2014/05/Uskonnonopetus_ja_ihmisoikeudet_IOL_2010.pdf. Luettu 11.12.2017
- Komulainen, J. 2007. Koulun annettava valmiuksia uskontodialogiin. Teologia.fi. <https://www.teologia.fi/tutkimus/uskontojen-valiset-suhteet/258-koulun-annettava-valmiuksia-uskontodialogiin>. Luettu 2.1.2018.
- Kuula, A. 2011. Tutkimusetiikka: aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys. Tampere: Vastapaino
- Kuusisto, A. & Gearon, L. 2017. The life trajectory of the Finnish religious educator. Religion & Education 44 (1), 39-53.

- Käpylehto, K. 2015. Kulosaaren malli. Dialogiin perustuva katsomusaineiden opetusjärjestely. Näin rakennat monialaisia oppimiskokonaisuuksia. Jyväskylä: PS-Kustannus, 123–144.
- Laki perusopetuslain 13§:n muuttamisesta 454/2003. Annettu 6.6.2003.
- Lappalainen, S. 2006. Liberal multiculturalism and national pedagogy in a Finnish preschool context: inclusion or nation-making? *Pedagogy, Culture & Society* 14 (1), 99-112.
- Larsson, S. 1986. *Kvalitativ analys: exemplet fenomenografi*. Lund: Studentlitteratur
- Lefstein, A. 2006. Dialogue in schools: towards a pragmatic approach. *Urban Language & Literacies* 33, 1–17.
- Lefstein, A., Trachtenberg-Maslaton R. & Pollak, I. 2017. Breaking out of the grips of dichotomous discourse in teacher post-observation debrief conversations. *Teaching and Teacher Education* 67, 418–428
- Leganger-Krogstad, H. 2014. From dialogue to triologue: a sociocultural learning perspective on classroom interaction. *Journal for the Study of Religion* 27 (1), 104–128.
- Marton, F. 1981. Phenomenography - describing the conceptions of the world around us. *Instructional Science* 10 (2), 177–200.
- Marton, F. 1988. Phenomenography: a research in education: focus and methods. Teoksessa R. R. Sherman & R. B. Webb (toim.) *Qualitative research in education: focus and methods*. London: Taylor and Francis, 141–161.
- Marton, F. & Booth, S. 1997. *Learning and awareness*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Marton, F. & Pong, W. Y. 2005. On the unit of description in phenomenography. *Higher Education Research & Development* 24 (4), 335–348.
- McIntyre, E. 2007. Story discussion in the primary grades: balancing authenticity and explicit teaching. *The Reading Teacher* 60 (7), 610–620.
- McVittie, J. 2004. Discourse communities, student selves and learning. *Language and Education* 18 (6), 488–503.
- Mehan, H. 1979. *Learning lessons: social organization in the classroom*. Cambridge, MA; Harvard University Press.
- Mercer, N. 1996. The quality of talk in children's collaborative activity in the classroom. *Learning and Instruction* 6 (4), 359–377.

- Merger, N. 2000. *Words and minds: how we use language to think together*. London: Routledge.
- Merger, N. 2008. Classroom dialogue and teachers' professional role. *Education Review* 21 (1), 60–65.
- Merger, N. & Dawes, L. 2008. The value of exploratory talk. Teoksessa N. Merger & S. Hodgkinson (toim.) *Exploring talk in school: inspired by the work of Douglas Barnes*. Los Angeles, CA: Sage, 55–71.
- Merger, N., Dawes, L. & Staarman, J. K. 2009. Dialogic teaching in the primary science classroom. *Language and Education* 23 (4), 353–369
- Metsämuuronen, J. (toim.) (2006). *Laadullisen tutkimuksen käsikirja*. Helsinki: International Methelp.
- Metsäpelto, R., Vasalampi, K., Poikkeus, A., Lerkkanen, M., Salminen, J. & Mäensivu, M. 2017. Opettajien kokemuksia dialogisen opetuksen toteuttamisesta perusopetuksessa. *Kasvatus* 48 (1), 6–20.
- Moulin, D. 2011. Giving voice to 'the silent minority': the experience of religious students in secondary school religious education lessons. *British Journal of Religious Education* 33 (3), 313–326.
- Naantalin perusopetuksen opetussuunnitelma 2016. <https://eperusteet.opintopolku.fi/eperusteet-ylops-service/api/dokumentit/4084736>. Luettu 8.2.2018
- Niemi, H. 1991. *Uskonnon didaktiikka*. Helsinki: Otava.
- Niikko, A. 2003. *Fenomenografia kasvatustieteellisessä tutkimuksessa*. Joensuu: Joensuun yliopisto.
- Odiah, L. 2007. Evankelisluterilaisen uskonnon opettajat ja uskonnonopetuksen tulevaisuus monikulttuuristuvassa yhteiskunnassa. Teoksessa A. Kallioniemi & E. Salmenkivi (toim.) *Katsomusaineiden kehittämishaasteita: Opettajankoulutuksen tutkinnonuudistuksen virittämää keskustelua*. Helsinki: Helsingin yliopisto, 91–109.
- Odiah, L. & Kallioniemi, A. 2007. Evankelisluterilaisen uskonnon opettajat ja monikulttuurisuuskasvatus. Teoksessa T. Sakaranaho & A. Jamisto (toim.) *Monikulttuurisuus ja uudistuva katsomusaineiden opetus*. Helsinki: Helsingin yliopisto, 173–181.
- Opetushallituksen tilastopalvelu 2016. Haettu osoitteesta: <https://vipunen.fi/fi-fi/perus/Sivut/Kieli--ja-muut-ainevalinnat.asp>.
- Perusopetuksen muiden uskontojen opetussuunnitelman perusteet 2006. Helsinki: Opetushallitus.

- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Helsinki: Opetushallitus.
- Poulter, S. 2013. Uskonto julkisessa tilassa: koulu yhteiskunnallisuuden näyttämönä. *Kasvatus: Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja* 44 (2), 162–176.
- Poulter, S. 2017. From citizenship of God's Kingdom to liberal individualism? A critical historical analysis of Finnish religious education. *British Journal of Religious Education* 39 (2), 187–206.
- Puolimatka, T. 2005. *Usko, tieto ja myytit*. Helsinki: Tammi.
- Pyysiäinen, M. 2000. *Luokanopettaja ja koulun katsomusopetus: luokanopettajien kokemukset ja käsitykset uskonnonopetuksen, elämäkatsomustiedon ja eettisen kasvatuksen toteuttamisesta ja järjestelyistä peruskoulun 1–6 luokilla*. Helsinki: WSOY
- Rauhala, L. 2009. Henkinen ihmisessä. Teoksessa L. Rauhala, L. Rauhala. & J. Backman. *Henkinen ihminen*. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press, 7–136.
- Rautionmaa, H., Illman, R. & Latvio, R. 2017. Uskonto- ja katsomusdialogi suomessa. Teoksessa R. Illman, K. Ketola, R. Latvio & J. Sohlberg (toim.) *Morien uskontojen ja katsomusten suomi*. Tampere: Kirkon tutkimuskeskus, 247–258.
- Rautionmaa, H. & Kallioniemi, A. 2017. Integrated religious education to promote dialogue in inter-worldview education. A Finnish approach. Teoksessa D.R. Wielzen & I. Ter Avest (toim.) *Interfaith education for all*. Rotterdam: Sense Publishers, 147–158.
- Reninger, K. B. & Rehark, L. 2009. Discussions in a fourt-grade classroom: using exploratory talk to promote childrens's dialogic identities. *Language Arts* 86 (4), 268–279.
- Riitaoja, A. 2010. Yhteiskunnallinen oikeudenmukaisuus ja uskontodialogi kasvatuksessa. Teoksessa H. Rautionmaa (toim.) *Uskontodialogi - kasvatusta kulttuurien kohtaamiseen*. Helsinki: Kulttuuri- ja uskontofoorumi FOKUS, 24–27.
- Riitaoja, A. & Dervin, F. 2014. Interreligious dialogue in schools: beyond asymmetry and categorisation? *Language and Intercultural Communication* 14 (1), 76–90.
- Rissanen, I., Kuusisto, E. & Kuusisto, A. 2016. Developing teachers' intercultural sensitivity: case study on a pilot course in Finnish teacher education. *Teaching and Teacher Education* 59, 446–456.

- Rojas-Drummond, S. & Mercer, N. 2003. Scaffolding the development of effective collaboration and learning. *International Journal of Education Research* 39 (1-2), 99–111.
- Ruusuvuori, J. 2010. Litteroijan muistilista. Teoksessa J. Ruusuvuori, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.) *Haastattelun analyysi*. Tampere: Vastapaino, 424–431.
- Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. 2005. Tutkimushaastattelu ja vuorovaikutus. Teoksessa J. Ruusuvuori & L. Tiittula (toim.) *Haastattelu: tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus*. Tampere: Vastapaino, 22–56
- Räsänen, A. 2017. Oppilas uskonnonopetuksessa. Teoksessa P. Iivonen & V. Paulanto (toim.) *Uudistuva uskonnon opetus*. Helsinki: Kirjapaja, 6–80.
- Salmenkivi, E. 2007. Elämänkatsomustieto ja sen opetus. Teoksessa T. Sakaraho & A. Jamisto (toim.) *Monikulttuurisuus ja uudistuva katsomusaineiden opetus*. Helsinki: Helsingin yliopisto, 83–100.
- Sandholtz, J. H. 2002. Inservice training or professional development: contrasting opportunities in a school/university partnership. *Teaching and Teacher Education* 18 (2002), 815–830.
- Schreiner, P. 2005. Näkökulmia eurooppalaiseen uskonnonopetukseen. Teoksessa A. Kallioniemi & J. Luodeslampi (toim.) *Uskonnonopetus uudella vuosituhannella*. Helsinki: Kirjapaja, 75–87.
- Schweitzer, F. 2002. International standards of religious education: in conversation with John M. Hull. *Panorama: International Journal of Comparative Religious Education and Values* 14 (1), 49–56.
- Shor, I. & Freire, P. 1987. *A pedagogy for liberation: dialogues on transforming education*. Westport, CT.: Bergin & Garvey.
- Sinclair, J. M. & Coulthard, R. M. 1975. *Towards an analysis of discourse: the English used by teachers and pupils*. London: Oxford University Press.
- Skinnari, S. 2004. *Pedagoginen rakkaus: kasvattaja elämän tarkoituksen ja ihmisen arvoituksen äärellä*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Smyth, E., Lyons, M. & Darmody, M. (toim.) 2013. *Religious education in a multicultural Europe: children, parents and schools*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Tamminen, K. 1991. *Religious development in childhood and youth: an empirical study*. Helsinki: Suomalainen tiedeakatemia.
- Turtia, K. 2005. *Otavan uusi sivistyssanakirja*. Helsinki: Otava
- Ubani, M. 2013. *Peruskoulun uskonnonopetus*. Jyväskylä: PS-kustannus.

- Uljens, M. 1989. Fenomenografi: forskning om uppfattningar. Lund: Studentlitteratur.
- Uskonnonvapauslaki 2003/453. Annettu Helsingissä 6.6.200
- Van Bunn, C. 1964. The burning bush. Teoksessa A. Godin (toim.) From religious experience to a religious attitude. Brussels: Lumen Vitae Press, 183-194.
- Van de Pol, J., Volman, M. & Beishuizen, J. 2010. Scaffolding in teacher-student interaction: a decade of research. *Educational Psychology Review* 22, 271-297.
- Vygotsky, L.S. 1978. *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press.
- Vygotsky, L. S., Helkama, K., Koski-Jännes, A. & Lurija, A. R. 1982. *Ajattelu ja kieli*. Espoo: Weilin & Göös.
- Värri, V. 2002. *Hyvä kasvatust - kasvatust hyvään: dialogisen kasvatuksen filosofinen tarkastelu erityisesti vanhemmuuden näkökulmasta*. 4. painos. Tampere: Tampere University Press.
- Wegerif, R. 2006. Dialogic education: what is it and why do we need it? *Education Review* 19 (2), 58-66.
- Wegerif, R. 2010. *Mind expanding: teaching for thinking and creativity in primary education*. Berkshire: McGraw-Hill Education.
- Wegerif, R. & Mercer, N. 1997. A dialogical framework for researching peer talk. Teoksessa P. Scrimshaw & R. Wegerif (toim.) *Computers and talk in the primary classroom*. Clevedon: Multilingual Matters, 49-64.
- Wihersaari, J. 2010. *Kohtaaminen - opettajuuden ydin?* Tampereen yliopisto. *Acta Electronica Universitatis Tamperensis* 1030.
- Wood, D., Bruner, J. S. & Ross, G. 1976. The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, and Allied Disciplines* 17 (2), 89-100.
- Wright, A. 2006. *Religion, education and post-modernity*. Taylor and Francis eLibrary. <https://ebookcentral.proquest.com/lib/jyvaskyla-ebooks/reader.action?docID=181880>
- Zilliaccus, H. 2014. *Supporting students' identities and inclusion in minority religious and secular ethics education: a study on plurality in the Finnish comprehensive school*. *Studis in Education Sciences* 258. Helsinki: University of Helsinki.

- Zilliacus, H. & Holm, G. 2013. 'We have our own religion': a pupil perspective on minority religion and ethics instruction in Finland. *British Journal of Religious Education* 35 (3), 282–296.
- Zilliacus, H. & Kallioniemi, A. 2015. Supporting minority belonging: Finnish minority RE teacher perspectives on the significance of RE. *Religion & Education* 42 (3), 339–356.
- Zilliacus, H. & Kallioniemi, A. 2016. Secular ethics education as an alternative to religious education - Finnish teachers' views. *Journal of Beliefs & Values* 37 (2), 140–150.
- Åhs, V., Poulter, S. & Kallioniemi, A. 2016. Encountering worldviews: pupil perspectives on integrative worldview education in a Finnish secondary school context. *Religion & Education* 43 (2), 208–229
- Åhs, V., Poulter, S., & Kallioniemi, A. 2017. Preparing for the world of diverse worldviews: parental and school stakeholder views on integrative worldview education in a Finnish context. *British Journal of Religious Education*, 1–12.
<http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/01416200.2017.1292211?needAccess=true>.
- Åkerlind, G. 2005a. Learning about phenomenography: interviewing, data analysis and the qualitative research paradigm. Teoksessa J. Bowden, & P. Green (toim.) *Doing developmental phenomenography*. Melbourne: RMIT University Press, 63–73.
- Åkerlind, G. 2005b. Phenomenographic methods: a case illustration. Teoksessa J. Bowden, & P. Green (toim.) *Doing developmental phenomenography*. Melbourne: RMIT University Press, 103–127.
- Åkerlind, G. S. 2008. A phenomenographic approach to developing academics' understanding of the nature of teaching and learning. *Teaching in Higher Education* 13 (6), 633–644.
- Åkerlind, G. S. 2012. Variation and commonality in phenomenographic research methods. *Higher Education Research & Development* 31 (1), 115–127.
- Åkerlind, G., Bowden, J. & Green, P. 2005. Learning to do phenomenography: a reflective discussion. Teoksessa J. Bowden, & P. Green (toim.) *Doing Developmental phenomenography*. Melbourne: RMIT University Press. 74–100.

LIITTEET

Liite 1.

TUTKIMUSLUPA HAASTATELTAVALLE

Teemme Pro gradu -tutkimusta Jyväskylän yliopiston Opettajankoulutuslaitoksessa.

Tutkimuksemme aiheena on opettajien käsitykset katsomusaineiden opettamisesta.

Tutkimuksen tekijät:

Elina Paananen

Luokanopettajaopiskelija

[elina.k.paananen\(at\)student.jyu.fi](mailto:elina.k.paananen@student.jyu.fi)

ja Sini Onkalo

Luokanopettajaopiskelija

[sisoonka\(at\)student.jyu.fi](mailto:sisoonka(at)student.jyu.fi)

Olen suostunut haastateltavaksi edellä mainittuun tutkimukseen, jossa haastateluja käytetään tutkimusaineistona. Tutkimuksen tekijät käsittelevät tutkimusaineistoa tutkimuksen teon eettiset periaatteet huomioiden eli osallistujien anonyymiteetti säilyy tutkimuksen teon kaikissa vaiheissa.

Anna suostumukseni haastattelun tallentamiseen.

Paikka ja aika

Haastateltava

Liite 2.

HAASTATTELURUNKO

”Tarkastelemme tutkimuksessamme katsomusaineiden opettamista ja haluamme kuulla juuri sinun käsityksesi siitä. Emme hae mitään tiettyä vastausta, joten kerro sellaisiakin seikkoja, joita me emme suoranaisesti edes kysy.”

- Kerrotko ensin kuka olet ja kuinka kauan olet ollut opettajana?
- Mitä katsomusainetta opetat tällä hetkellä?

-Kerrotko omin sanoin käsityksiäsi katsomusaineiden opettamisesta.

Alakysymyksiä (oltava samat kaikille haastateltaville)

- Käytätkö jotain opetusmateriaaleja/ oppimateriaaleja? Kerrotko niistä.
- Kerrotko oppitunneistasi?
- Millaisia kaikkia erilaisia piirteitä liität katsomusaineiden opettamiseen?
 - *(Mikä tekee katsomusaineiden opettamisesta katsomusaineiden opettamisesta?)*
- Mitä ajattelette opettajien yhteistyöstä katsomusaineiden opettamisen yhteydessä?
- Kerrotko vielä sellaisia asioita, joita haluaisit liittää katsomusaineiden opettamiseen – ihan mitä sinun mieleesi tulee.

Liite 3.

Käsitykset kuvauskategorioiden mukaan. Suluissa on ilmoitettuna käsitystä kuvaavien merkityksellisten ilmaisujen määrä.**Katsomusaineen keskeisin tavoite on dialogisuuteen oppiminen**

- Katsomusaineen luonteeseen kuuluu dialogi. (1)
- ET:ssä oppilaat pääsevät paremmin osallistumaan, koska työtapa on ongelmalähtöisempi kuin uskonnossa. (1)
- Katsomusaineiden opettamisessa on tärkeää, että lapset olisivat tunneilla mahdollisimman paljon äänessä. (1)
- Katsomusaineiden opettamisessa olennaista on eri perheiden uskonnollisen näkemyksen kunnioittaminen, mutta myös toisenlaisten ajatusmallien esille tuominen ja niiden vertaileminen. (1)
- Katsomusaineiden opetuksessa tulee tuoda esille, miten uskonto on vaikuttanut yhteiskuntaan ja kulttuuriin ennen ja miten se vaikuttaa tänä päivänä. (3)
- Katsomusaineiden opetuksessa vanhemmille oppilaille tulee tuoda esille myös uskonnon negatiivisia puolia. (1)
- Katsomusaineiden opetuksessa käsitellään ajankohtaisia asioita. (1)
- Opettaja ohjaa keskustelua niin että pysytään aiheessa. (1)
- Opettajan tulee huolehtia, että kaikki ops:n teemat ja aiheet tulee käsiteltyä kaikkien oppilaiden kanssa. (1)
- Opettajan tehtävä on ohjata keskustelua toisia kunnioittavaan suuntaan ja tuoda erilaisia näkökulmia esiin. (1)
- Katsomusaineiden tunneilla syntyy keskustelua, vaikka opettaja ei olisi tätä etukäteen suunnitellut. (1)
- Elämänkatsomustietoa luodaan yhdessä oppilaiden kanssa vapaasti. (1)
- Katsomusaineiden opettaminen on aika vapaata (2)
- Jos on sellainen ryhmä ja ilmapiiri, jossa uskaltaa tuoda oman mielipiteen esille niin syntyy hyviä keskusteluita. (2)
- Ryhmyttäminen on tärkeää katsomusaineiden opettamisessa, etenkin yhdistelmäryhmässä (2)
- Katsomusaineiden tunneilla tulisi olla kiireetön tunnelma. (1)
- Keskusteleminen ja tunne- ja vuorovaikutustaitojen harjoittelu parantavat ryhmähenkeä. (1)
- Oppilas etsii oman maailmansa rajoja ja opettajan rooli on antaa tähän aineksia. Ei iskostaa valmiita ajatusmalleja lapsiin. (1)
- ET:ssä oppilaat pääsevät paremmin osallistumaan, koska työtapa on ongelmalähtöisempi kuin uskonnossa. (1)
- Katsomusaineiden opettamisella tuetaan lapsen ajattelua, lapsen oman maailmankatsomuksen ja elämänkatsomuksen rakentumista. (1)
- Katsomusaineiden opettamisessa oleellista on faktatiedon ja uskomusaineuksen erottelu. (2)
- Katsomusaineen tehtävä on opettaa näkemään eri näkökulmia, ymmärtää, että oma maailmankuva ja elämäntapa ei ole ainut oikea (3)
- Katsomusaineissa on tärkeää ohjata oppilaita arvostamaan itseään ja kunnioittamaan toisia (1)
- Katsomusaine on jännä oppiaine siinä mielessä, että se on sekä taitoaine että reaaliaine. Oppilaan tulee oppia keskustelun taitoja: argumentointia ja perustelua. (1)
- Oppilaat on taitavia ajattelemaan ja perustelemaan mielipiteitään. (1)
- Lähdekritiikin ja omien ajatusten ja maailmankuvan rakentamiseksi tarvitaan keskustelua ja vuoropuhelua eri ajatusten välillä. (1)
- Uskonnossa asiat mistä keskustellaan ovat usein sellaisia mihin ei ole oikeita ja vääriä vastauksia. (1)

- On tärkeää, että oppilaat ymmärtävät, että ihmisten käsitykset oikeasta ja väärästä ovat sen hetkisiä tulkintoja. (1)
- Katsomusaineiden opettamisella hälvennetään ennakkoluuloja ja edistetään yhdenvertaisuutta. (3)
- Katsomusaineiden opettamisella voidaan ehkäistä kärjistymisiä ja vihapuhetta. (1)
- Lasten kasvattaminen monikulttuurisiksi ehkäisee konflikteja. (1)
- Katsomusaineiden opettamisella pyritään saamaan suvaitsevaisuutta oman uskonnon sisälle. (1)

Katsomusaineen opettaminen on kasvattamista

- Katsomusaineiden tavoitteet ovat jokapäiväisiä kasvatustavoitteita. Opettaja on kasvattaja, joka kulkee lasten rinnalla ja ohjaa karikoissa. (3)
- Katsomusaineiden perimmäinen ajatus on onnellisuuden ja rakastaminen välittäminen, pedagoginen rakkaus (1)
- On tärkeää, että jokainen oppilas tuntee olonsa hyväksytyksi ja uskontonsa hyväksytyksi. (1)
- Katsomusaineen opettamiseen kuuluu oppilaiden kanssa keskusteleminen ja heidän kuunteleminen. (1)
- Uskonossa on eettistä ja moraalista pohdintaa, sekä elämäntaitoon liittyviä asioita, joita käsitellään keskustellen. (1)
- Opettajalle kerrotaan katsomukseen liittyviä luottamuksellisia asioita. (1)
- Opettajan tehtävä arvokasvattajana tuntuu ristiriitaiselta. (1)
- Katsomusaineet ovat oppiaineita, joissa voi nähdä lapsissa olevia lukkoja itsensä ilmaisemisessa (1)
- Katsomusaineissa opettajalla on manipuloinnin mahdollisuus. Opettajan täytyy olla tarkka, ettei tee lapsille sellaista oloa, että on väärin ajatella eri tavoin kuin opettaja tai kirja. (1)
- Katsomusaineiden opetuksessa liikutaan herkillä alueilla, minkä takia opettajan on tunnettava oppilaiden elämää. (2)
- Katsomusaineita opettaessa opettaja pääsee käsiksi lasten maailmaan ja heidän yksilöllisiin käsityksiinsä. (2)
- Katsomusaineiden tunneilla oppilaille on tarve puhua aiheista, joista kukaan ei ole koskaan puhunut heidän kanssaan. (1)
- Katsomusaineiden tunneilla käsitellään tunteita, hyvää ja pahaä sekä omia rajoja. (1)

Katsomusaineen opettamisen tehtävä on herättää innostus henkisiin ja hengellisiin asioihin

- Katsomusaineiden opettamisen tavoitteena tulisi olla, että oppilaat innostuvat hengellisistä ja henkisistä asioista, pohtimisesta ja keskustelemisesta. (1)
- Uskonto ei ole läheinen oppiaine oppilaille ja osalla oppilaista on vain vähän tarttumapintaa uskontoon oppiaineena. (2)
- Katsomusaineissa käsitellään ihmisenä olemisen peruskysymyksiä ja uskonnon asemaa elämässä (1)

Katsomusaineen opettaminen vahvistaa oppilaan katsomuksellista identiteettiä ja sosiaalista yhteisöön

- Katsomusaineita opetetaan, jotta lapselle muodostuisi turvallinen, oikeanlainen maailmankuva - se mihin hän on syntynyt. Katsomusaineen opetus lujittaa henkilön identiteettiä. (1)
- Oman uskonnon opetus on edelleen tunnustuksellista. (2)
- Katsomusaineissa opetetaan, että luonto ja ihminen osana sitä toimii vain yhdellä tapaa ja kaiken takana on henkilöjumala. Uskontoa tuodaan esiin loogisen päättelyn avulla niin, että loogisesti ajateltuna ei ole kuin yksi totuus. (1)
- Oman uskonnon opettamisella vahvistetaan tietyn kirkon/uskonnon opetuksen mukaista ajattelua. Uskonto on kapeamman maailmankuvan ympärille rakennettu oppiaine kuin Elämäntietä. (2)
- Kysymykset elämästä ja kuolemasta saattavat pelottaa oppilaita ja tällöin opetetaan, että Jumala ja enkelit suojelevat ja harjoitellaan sanoja, joita voi sanoa ja jotka myös suojelevat. (1)

- Katsomusaineen tunnilla ei kiinnitetä huomiota oman uskonnon sisällä oleviin eroihin vaan opetetaan sitä mikä on kaikille samaa. (1)
- Uskonnon harjoittamiseen liittyviä rituaaleja opiskellaan koulussa, mutta uskonnon harjoittaminen on kodin vastuulla. (1)
- Jos oppilailla ei ole ketään, kenen kanssa puhua ja selvittää ja saada perustietoja omasta uskonnosta, niin ne uskovat ihan kaiken mitä tuolla on ja saattavat lähteä väärille teille etsimään tietoa omasta uskonnosta. (1)
- Uskonnoissa on käsityksiä ja määritelmiä, joita ei voi ymmärtää - niihin joko uskoo tai ei usko. (1)
- Lapset, joiden kotona uskonto on tärkeä asia, harjoittelevat kotiläksyjä ja oppivat paremmin kuin ne, joille uskonto ei ole niin tärkeää. (1)
- Oman uskonnon tunti on kiva tunti viikossa ja ”oma juttu”. (1)
- Katsomusaineen tunnilla opitaan omasta kulttuurista, uskonnosta, sukutaustasta ja tavoista ja siitä, miten ne ovat rakentuneet. (1)
- Maailmankatsomukset vaikuttavat syvällisesti ihmisten elämään. (1)
- Kodin ajatusmaailma ja arvot näkyvät lapsessa. (1)
- Oppilas haluaa, että opettaja osaa perustella eettisiä asioita ja sitä mikä on oikein ja väärin. (1)

Ristiriidat kahlitsevat opettamista - dialogisuus on mahdotonta saavuttaa

- Nykyisin maailmankatsomus on yksilöllisempi ja yksityisempi kuin ennen (1)
- Katsomuksista ja niiden opettamisesta puhuminen opettajien kesken on vaikeaa. (1)
- Katsomusaineiden opettaminen on vaikeaa, koska kyseessä on uskonto eikä tiede ja koska aiheet ovat henkilökohtaisia. (1)
- Arvioinnin perustana ei ole usko vaan tieto. (1)
- Katsomusaineiden opettamisesta haastavaa tekee se, että opettaa asiaa, josta ei ole itse varma tai asiaa josta on itsellä vahva näkemys, mutta ei voi tai halua näyttää sitä. (1)
- Katsomusaineen opetuksen tulee olla neutraalia, opettajan ei tule syöttää oppilaille omaa vakaumukseen liittyviä asioita (1)
- Osa oppilaista ei ymmärrä, miksi uskontoa opiskellaan ja mieltää uskonnon opettamisen uskonnolliseksi opettamiseksi. (1)
- Katsomusaineiden opetuksessa oppilailta puuttuu aito valinnanvapaus. (1)
- Katsomusaineiden opetuksessa vanhemmilta puuttuu aito valinnanvapaus (3)
- Vaihtoehto-ohjelma kirkkoon kuulumattomille ei saa tuntua rangaistukselta. (1)
- Koulun yhteisten tilaisuuksien tulisi olla katsomusvapaita. Ketään ei tulisi asettaa tilanteeseen, jossa joutuu harjoittamaan uskontoa vastoin omaa vakaumusta. (2)
- Koulu kasvattaa seurakuntalaisia. (1)
- Suomessa ollaan kriittisiä eri tavalla eläviä ja uskovia kohtaan. (1)
- Se asettaa lapsen kamalaan ristiriitaan, jos kotona uskotaan ja opettaja ei usko. (1)
- On haastavaa saada kaikki oppilaat keskustelemaan ryhmässä, jossa on eri-ikäisiä oppilaita, koska kaikki oppilaat eivät uskalla keskustella eri-ikäisten kanssa. (1)
- On haastavaa, että on eri ikäisiä oppilaita samassa ryhmässä, koska lapsen ajattelu on hyvin eri kohdassa (3)
- Oma luokka on kaikkein vaikein saada keskustelemaan, koska opettaja on oppilaille ”puolivanhempi”. (1)
- Pienet oppilaat ottavat Raamatun kertomukset totena, mutta opettajan tehtävä ei ole opettaa yhtä totuutta (1)
- Ev.lut. uskonnon opetus ei takaa länsimaisen kulttuurin taustojen ymmärrystä (1)
- Katsomusaineiden opetuksen tulee muuttua vastaamaan yhteiskunnallisia muutoksia ja kulttuuria mikä voi olla vaikeaa, jos yhteisössä vaikuttavat vanhanaikaiset arvot. (2)
- Oppilaiden jakaminen ryhmiin uskonnon mukaan on leimaavaa. (1)

Kategorioiden ulkopuolelle jääneet käsitykset

- Katsomusaineiden opettaminen pohjautuu tarinoihin ja kertomuksiin (2)
- Opettajan ihmiskuva vaikuttaa opettamiseen. (1)
- Jokainen opettaa katsomusainetta omalla tyylillään, ei ole yhtä tapaa opettaa (1)

- Opettajan persoona vaikuttaa opettamiseen (1)
- Elämäkatsomustieto on toiminnallista ja kokemuksellista. (1)
- Katsomusaineiden opettaminen on vaihtelevaa ja spontaania, eikä noudata tiettyä kaavaa. (1)