

”OSALLISUUTTA IHMISTÄ SUUREMMASTA”

Uskonnonopetus luokkamuotoisessa erityisopetuksessa

Salla Fabrin

Erityispedagogiikan pro gradu –tutkielma

Kevät 2000

Erityispedagogiikan laitos

Jyväskylän yliopisto

”OSALLISUUTTA IHMISTÄ SUUREMMASTA” Uskonnonopetus
luokkamuotoisessa erityisopetuksessa

Tekijä: Salla Fabrin
Erityispedagogiikan laitos
Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Tutkimuksessa tarkasteltiin luokkamuotoisen erityisopetuksen ala-asteen uskonnonopetuksen aihesisältöjä, työskentelytapoja, asemaa ja erityispiirteitä sekä opettajien suhtautumista oppiaineeseen ja suhtautumisen vaikutuksia. Tutkimusaineisto kerättiin opettajilta ja oppilailta vapaamuotoisina kirjoitelmina ja nauhoitettuina keskusteluinä. Kirjoitusten lisäksi aineistoon kuului yksi opettajahaastattelu. Aineisto käsiteltiin dokumenttianalyysinä.

Uskonto osoittautui oppilaiden ja opettajien kannalta tärkeäksi ja motivoivaksi aineeksi erityisopetuksessa. Tutkimuksessa löytyi kaksi uskonnonopettajatyyppeä: motivoitunut ja neutraali opettaja. Motivoituneet opettivat tunnustuksellista uskonnonopetusta panostaen siihen paljon. Neutraalit opettajan kokivat uskonnon vain oppiaineeksi muiden joukossa. Erityisopetuksen uskonnonopetuksen erityispiirteitä olivat oppilaslähtöisyys, henkilökohtaisuus, elämyksellisyys sekä etiikkaan ja Raamattuun keskittyminen aihesisällöissä. Lisäksi uskontotunteja voidaan sanoa uskonnonharjoittamiseksi, sillä niissä mm. rukouksella oli tärkeä osuutensa.

Uskonnonopetus erityisopetuksessa oli oppilaan kokonaiskehitystä tukevaa: sen mahdollisuudet on tiedostettu. Oppilaita opastetaan heidän omien edellytystensä ja toiveidensa mukaan oman henkilökohtaisen vakaumuksen rakentamiseen. Lisäksi tuetaan voimakkaasti identiteettikehitystä ja arvomaailman rakentamista.

Avainsanat: erityisopetus, uskonnonopetus

Keywords: Special education, religious education

SISÄLTÖ

1	JOHDANTO	5
2	USKONNONOPETUS SUOMESSA	8
2.1	Uskonnonopetuksesta peruskoulun 1.-6.-luokilla	8
2.1.1	Opetussuunnitelma ja sen muutokset	8
2.1.2	Uskonnonopetuksen tavoitteet	11
2.1.3	Uskonnonopetuksen tunnustuksellisuus	12
2.1.4	Aihesisällöt	14
2.1.5	Työskentelytavat	20
2.2	Luokanopettajat uskonnonopettajina	23
2.2.1	Luokanopettajien suhtautuminen ja asennoituminen uskontoon oppiaineena	24
2.2.2	Opettajien asenteiden vaikutukset	25
2.3	Ekologinen sosiaalistumisteoria uskonnonopetuksessa	27
3	TUTKIMUSTEHTÄVÄ	29
4	TUTKIMUKSEN SUORITTAMINEN	30
4.1	Tutkimusmenetelmät	30
4.2	Tutkimuskohteet	31
4.3	Aineiston keruu	32
4.4	Aineiston analyysi	34
4.5	Luotettavuus	35
5	LÖYDÖKSET	37
5.1	Kaksi uskonnonopettajatyyppeä	37
5.2	Uskonnonopetukseen suhtautuminen erityisopetuksessa	40
5.3	Tunnustuksellisuuteen suhtautuminen	43
5.4	Aihesisällöt	44
5.5	Työskentelytavat	49
5.6	Oppilaiden erityisyyden huomioiminen	53

6	TARKASTELU	60
6.1	Kaksi uskonnonopettajatyypin asenteiden näkökulmasta	60
6.2	Uskonnonopetuksen painotukset erityisopetuksessa	63
6.2.1	Aihesisältöjen painotukset	64
6.2.2	Työskentelytapojen painotukset	72
6.3	Uskonnonopetukseen suhtautuminen erityisopetuksessa sosiaalistumisteorian valossa	76
7	POHDINTA	79
8	LÄHTEET	83
9	LIITE	90

1 JOHDANTO

Julkisuudessa käydään säännöllisin väliajoin keskustelua uskonnonopetuksen mielekkyydestä ja tarpeellisuudesta. Tälläkin hetkellä, uuden vuosituhannen alkukuukausina, käydään opettajien ammattilehdessä, Opettajassa, kiihvasta keskustelua uskonnonopetuksesta ja sen luonteesta. Suomessa, jossa on historiastamme ja kansankirkkomme asemasta johtuen hyvin erilainen uskonnonopetusjärjestelmä kuin muualla maailmassa, halutaan muutosta nykyiseen vanhaan käytäntöön (ks. Välimäki 1996, 246,247). Tähän mennessä keskustelut eivät ole murentaneet uskonnon asemaa peruskoulujärjestelmässä, mutta asiallinen kritiikki on luonnollisesti aiheellista jo ikään kuin itsetutkisteluna. Näiden keskustelujen avulla tulee uskonnonopetuksen oikeutus perustelluksi yhä uudelleen. Tähän asti on päädytty siihen, että uskonnonopetus on tarpeen ja että se on pysyvä osa suomalaista koulumaailmaa. Uskonnonopetus on määritelty kansalaisen oikeudeksi ja yhteiskunnan intressien mukaiseksi, sillä se on osa tärkeää arvokasvatusta. Sen luonne kuitenkin muuttuu vääjäämättä kansainvälistyvän yhteiskuntamme mukana (Nuorteva 1996, 482-483). Siksi uskonnonopetuksen kehittämiseen ja tarkasteluun tulisikin suunnata entistä enemmän resursseja. Suomessa kansankirkkoon kuulumattomien määrä kuitenkin lisääntyy jatkuvasti. Niille, jotka eivät osallistu evankelis-luterilaiseen tai minkään muunkaan uskonnon mukaiseen uskonnonopetukseen, järjestetään elämäkatsomustiedon opetusta.

Koska uskonnonopetuksen tavoitteeksi on määritelty oppilaan identiteettikehityksen kokonaisvaltainen tukeminen ja arvoperustan luominen, uskonnonopetus puolustavaa paikkaansa kouluissamme (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1996, 92 ja Niemi 1991, 60). Mielenpitojen vaihtoa käydäänkin lähinnä uskonnonopetuksen luonteesta. Moni soisi sen keskittyvän vain etiikkaan ja unohtavan kristillisen opin mukaisen opetuksen.

Vaikka uskonnonopetuksen oikeutus ja tarpeellisuus on pystytty muutospainoiden keskellä perustelemaan yhä uudestaan, on se edelleen jäänyt tutkimukselle melko vieraaksi alueeksi. Peruskoulun alaluokkien uskonnonopetuksen tutkimuskenttä on melko kapea. Tutkimus on keskittynyt oppilaiden erilaisiin käsityksiin Jumalasta ja

Raamatusta tai heidän uskonnollisiin asenteisiinsa. Myös opettajien ja varsinkin luokanopettajaopiskelijoiden asennoitumista uskonnonopetuksen tunnustuksellisuuteen ja heidän tärkeinä pitämiään asioita uskonnonopetuksessa on kartoitettu. Nämä tutkimukset ovat olleet opettajankoulutuslaitoksien sekä teologisten tiedekuntien laudatur- tai pro gradu-töitä. Kartoitettavaa tutkimusta siitä, mitä koululuokassa uskonnotunnilla todella tapahtuu ja miksi tapahtuu on hyvin vähän. Professori Kalevi Tamminen on tehnyt mittavan koko uskonnonopetusta koskevan tutkimuksen, mutta hänen tutkimuksensa ovat jo 15-30 vuotta vanhoja. (Vermasvuori, 1988, 264-276.)

Erityisopetuksen uskonnonopetusta ei ole juuri tutkittu. Muutama pro gradu-työ on toki tehty. Ne ovat aiheiltaan keskittyneet erityisoppilaiden jumalakuvaan tai muihin ajatuksiin uskonnosta eivät niinkään nimenomaan uskonnonopetukseen. Tutkimuskentässä on siis aukko erityisopetuksen uskonnonopetuksen kohdalla. Tämä tutkimus tarjoaa perustietoa erityisopetuksen uskonnonopetuksesta, sen arkipäivästä, sisällöistä ja tarpeellisuudesta Suomessa. Tarkoituksena on auttaa opettajia ja koulun muuta henkilökuntaa huomaamaan uskonnonopetuksen tärkeys ja laaja-alaisuus sekä sen valtavat mahdollisuudet oppilaan kehityksen tutkijana siis herättää opettajia tutkimaan omaa opetustyötään ja kehittämään sitä.

Tämä tutkimus selvittää uskonnonopetuksen työtapoja ja sisältöjä ala-asteen luokkamuotoisessa erityisopetuksessa. Ala-aste- ja ylä-aste-käsitteet ovat poistuneet virallisesti käytöstä, mutta koska ne ovat edelleen kentällä ja didaktisissa oppaissa käytetyt termit, käytetään myös tässä tutkimuksessa termiä ala-aste tarkoittamassa perusopetuksen luokka-asteita 1-6. Tutkimus on tehty dokumenttianalyysin keinoin. Työskentelytapojen ja aihesisältöjen kartoittamisen lisäksi selvitetään, miten opettaja ottaa oppilaiden erityisyyden huomioon uskonnonopetuksessa ja kuinka hänen oma motivaationsa uskonnonopetukseen kenties vaikuttaa oppilaisiin ja opetukseen. Lisäksi pohditaan uskonnonopetuksen luonnetta ja asemaa kouluissa. Tutkimuksessa on mukana peruskoulun ala-asteen oppilaita opettajineen kaikista erityisopetusmuodoista. Tästä syystä tutkimus myös valottaa muiden opetusaineiden ohessa uskontoa opettavien erityisluokanopettajien motivaatiota ja työskentelytapoja. Tutkimus ei siis koske pääasiassa uskontoa opettavien uskonnonlehtorien työtä. Myös oppilaat on otettu mukaan tutkimukseen. Heidän ajatuksiaan uskonnosta peilataan

opettajien ajatuksiin: kohtaavatko oppilaiden ja opettajan ajatukset, toiveet ja tavoitteet uskonnonopetuksessa?

Oppilaiden ja opettajien kertoman pohjalta löytyi mielenkiintoisia painotuksia erityisopetuksen uskonnonopetuksesta verrattuna yleisopetukseen. Opetus on hyvin henkilökohtaista ja oppilaslähtöistä, etiikkaa ja Raamattua sekä elämyksellisyyttä korostetaan. Lisäksi löydettiin kaksi erilaista uskonnonopettajatyyppeä, joiden suhtautumiset uskonnonopetukseen erosivat toisistaan huomattavasti.

Erityisopetuksen tilannetta verrataan yleisopetukseen valtakunnallisen opetussuunnitelman ja didaktisten oppaiden näkökulmasta. Urie Bronfenbrennerin ekologisen sosiaalistumisteorian avulla pohditaan uskonnonopetuksen asemaa erityisopetuksen piirissä.

Johdannon jälkeen toisessa pääluvussa on kerrottu uskonnonopetuksen tavoitteista, sisällöistä ja toimintatavoista Suomessa sekä uskonnonopettajana toimivan luokanopettajan asemaa ja näkemyksiä uskonnosta oppiaineena. Luvussa myös esitellään lyhyesti tutkimuksen viitekehyksenä olevan Bronfenbrennerin ekologinen sosiaalistumisteoria.

2 USKONNONOPETUS SUOMESSA

2.1 Uskonnonopetuksesta peruskoulun 1.– 6.-luokilla

2.1.1 Opetussuunnitelma ja sen muutokset

Peruskoulun opetussuunnitelma uudistettiin vuonna 1994. Syitä uudistukselle oli paljon. Yhteiskunnalliset olot olivat muuttuneet siinä määrin, että ne piti huomioida koulunkin näkökulmasta. Koulun oli myös muututtava entistä joustavammaksi. Erityisopetuksessa tämä näkyy opetussuunnitelmien yksilöllisyyden entistä joustavampina ratkaisuina. Lisäksi koko koululaitoksemme kansainvälistyy yhteiskunnan kansainvälistymisen myötä ja samalla se myös monikulttuuristuu ja -uskonnollistuu (Kirkko 2000 ja Koulu 1999 1995, 9). Kansainvälistyminen asettaa haasteita kouluille ja myös uskonnonopetukselle. Näistä lisääntyneistä haasteista huolimatta on uskonnonopetuksen resursseja jatkuvasti supistettu, vaikka siihen osallistuu edelleen 97 % oppilaista. (Kirkko 2000 ja Koulu 1999 1995, 28).

Myös muuttunut oppimis- ja tiedonkäsitys on luonut paineita opetussuunnitelmauudistukselle. Nykyinen oppimiskäsitys korostaa oppilaan aktiivista roolia tiedonhankkijana ja oman tietorakenteensa jäsentäjänä. Näin yksilöllisyys on nostettu hyvin tärkeäksi opetuksessa huomioitavaksi asiaksi. Uuden opetussuunnitelman mukaan myös oppimisympäristöistä tulee luoda mahdollisimman optimaalisia ja opettajan rooli on muuttumassa opiskelun ohjaajaksi. (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1996, 9-10.) Tällaiseen tilanteeseen pyritään integroimalla erityisoppilaita yleisopetukseen omien edellytystensä mukaisesti.

Uutta oppimiskäsitystä voidaan kutsua konstruktivistiseksi. Tämä tarkoittaa sitä, että oppiminen on aktiivista työskentelyä, jossa oppija muokkaa omaa tietorakennettaan, konstruoi uuden tiedon vanhaan tietojärjestelmäänsä. Opettaja ei siis voi niin sanotusti kaataa tietoa oppilaan päähän, vaan hän on oppimistilanteen ohjaaja. Koska uskonto on hyvin arvo- ja asennesidonnainen, voivat uskonnonopetuksen lähtökohdat olla vaikeat konstruktivistiselle opetukselle, jos oppilaiden asenteet uskonnonopetusta kohtaan ovat hyvin negatiiviset. Suhtautumisen tulisi olla positiivista ja avointa, jotta todellista oppimista voisi tapahtua. Jos jaamme todellisuuden reaali-, kieli- ja

ajattelunmaailmaan, jää uskonnonopetus helposti vain ajattelun ja kielen tasolle. Kuitenkin uskonto on aina jollain tasolla sidoksissa reaali maailmaan, ja siihen se tulee myös opetuksessa sitoa. Muuten on olemassa vaara, että oppilaiden viimeinenkin kiinnostus häviää. (Seppälä 1998, 123-124.)

Opetussuunnitelman uudistukseen liittyy myös koulujen arvoperustan selkeyttäminen ja tätä valtakunnallista selkeytystä tietysti jatketaan kouluissa. Tähän nojaten kouluyhteisön tulee selvittää suhteensa mm. toisiin ihmisiin, uskontoihin, yhteiskuntaan, kulttuuriin ja luontoon. Koulun arvoperustan selkeyttäminen vaatii eettistä pohdintaa. Perustana tälle on Yhdistyneiden Kansakuntien yleismaailmallinen julistus. Kaikki elämänhallintaan sidoksissa olevat arvo- ja moraalikysymykset ovat keskeisiä. (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1996, 9.) Erityisesti näissä asioissa ollaan kosketuksissa myös uskonnonopetukseen. Kun niitä sisällytetään koulun kasvatustehtävään, on usein uskonnonopetus luonteva sijoituspaikka. Muita tärkeitä asioita arvoperustassa ovat kestävän kehityksen edistäminen, kulttuuri-identiteetin vahvistaminen, eläminen kansainvälistyvässä maailmassa, fyysisen, psyykkisen ja sosiaalisen hyvinvoinnin edistäminen sekä kansalaisyhteiskunnan jäseneksi kasvaminen (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1996, 13-14). Nämä kaikki asiat tulee ottaa huomioon opetussuunnitelmaa laadittaessa. Myös näiden asioiden käsittelyyn hyvin luonteva paikka on uskonnonopetus, jossa muutenkin on puhe eettisistä valinnoista ja ratkaisuista. Uskonnonopetus voi ottaa vastuuta näistä kysymyksistä mutta ei kantaa koko vastuuta yksin.

Peruskoulun opetussuunnitelman uudistus siirsi opetussuunnitelman laatimisen vastuuta paikallistasolle huomattavasti entistä enemmän. Jokaisen koulun tulee laatia oma opetussuunnitelmansa. Koulukohtaisen opetussuunnitelman pohjana on Opetushallituksen antama Opetussuunnitelman perusteet, jota kouluissa sovelletaan ja jonka varaan opetusta ja omaa opetussuunnitelmaa rakennetaan. (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1996, 8, 15.) Tämä koskee myös kaikkia erityiskouluja. Näin ollen erityisopetuksessa käytettävät uskonnonopetussuunnitelmat myös pohjautuvat valtakunnalliseen ohjeistukseen ja ovat koulujen omiin tarpeisiinsa laatimia.

Uskonnonopetuksen tehtävä on tarjota oppilaille ”tietoa ja kokemuksia uskonnon merkityksestä hänelle itselleen ja oivallusta sen laaja-alaisista vaikutuksista yhteiskunnassa ja kulttuurissa,” ja sen yleistavoitteena on auttaa oppilasta saavuttamaan monipuolinen uskonnollinen ja katsomuksellinen yleissivistys (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1996, 92). Tämä on uskonnonopetuksen lähtökohta, jonka ympärille opetussuunnitelma on koottu. Yleistavoitteeseen päästään perehdyttämällä oppilaat omaan uskontoon, tutustuttamalla heidät muihin uskontoihin ja kehittämällä eettisesti vastuullista elämänasennetta. Näitä perusasioita sovelletaan kunkin uskontokunnan mukaan. (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1996, 92.) Suomen kouluissa tämä tarkoittaa pääasiallisesti evankelis-luterilaisen ja ortodoksisen uskonnonopetuksen tarjoamista, mutta yhteiskunnan yhä enemmän kansainvälistyessä, myös muiden uskontojen opetusta. Peruskoulun yleisestä uskonnonopetuksesta vapautetuille annetaan elämäkatsomustiedon opetusta, mikäli heitä on vähintään kolme (Kirkko 2000 ja Koulu 1999, 1995, 21). Vähintään kolmelle samaan uskontokuntaan kuuluvalla tulee tarjota heidän tunnustuksensa mukaista opetusta, mikäli vanhemmat ovat sitä pyytäneet ja valtakunnallisessa opetussuunnitelmassa on siihen perusteet (Pyysiäinen 1998, 56).

Valtioneuvoston päätöksellä uskontoa ja elämäkatsomustietoa on ala-asteella kahdeksan viikkotuntia. Tämä merkitsee yhtä tai kahta tuntia viikossa eri luokka-asteilla. Koulu itse päättää, kuinka se tunnit eri vuosiluokille jakaa. Opetustuntien määrä on jatkuvasti vähentynyt. (Pyysiäinen 1998, 56-57.) Tuntien määrän väheneminen on aika huolestuttavaa, sillä uskonnossa on paljon oppiainesta ja sen lisäksi tulee luonnollisesti ottaa huomioon oppilaiden kysymykset, kommentit, mielenkiinnon kohteet ja elämäntilanteet, jotta uskonnonopetus olisi mielekästä. Aikaa vaatii myös opetussuunnitelmissa mainitun arvoperustan opettaminen, mikäli se on annettu uskonnonopetuksen tehtäväksi. Uskonnonopetuksen aikaresurssit ovat siis varsin niukat. Opettajat kokevatkin uskonnon vähäisen tuntimäärän huonona asiana, mikä kahlitsee opetussisältöjä ja työskentelymuotojen valitsemista tunneille (Hautarnäki 1995, 70).

Tässä tutkimuksessa puhutaan uskonnonopetuksesta nimenomaan evankelis-luterilaisena uskonnonopetuksena. Erityisopetuksen uskonnonopetus on perusteiltaan, tavoitteiltaan, sisällöiltään ja tunnustuksellisuudeltaan sidottu samaan

Opetushallituksen Opetussuunnitelman perusteisiin kuin kaikki muukin peruskouluissa annettu uskonnonopetus.

2.1.2 Uskonnonopetuksen tavoitteet

Valtakunnallisessa opetussuunnitelmassa on yleistavoitteet pyritty laatimaan siten, että ne sopivat uskonnonopetuksen kehystavoitteiksi tunnustukseen katsomatta (Kirkko 2000, Koulu 1999, 1995, 22). Kristillisen uskonnonopetuksen puitteissa ala-asteella oppilaan tulisi saada perustiedot kristinuskosta ja sen merkityksestä hänelle itselleen ja lähiympäristölleen. Koko peruskoulun tavoitteena on antaa oppilaalle monipuolinen uskonnollinen yleissivistys. Tähän päästään perehtymällä omaan uskontoon ja sen kulttuuriperintöön. Tavoitteena on näin saada virikkeitä oman elämäntutkimuksen muodostamiseen. Muihin uskontoihin tutustumalla opitaan elämään ja tulemaan toimeen monikulttuurisessa yhteiskunnassa. Yleissivistystä rakennetaan myös kehittämällä vastuullista eettistä elämäntutkimusta, jonka avulla oppilas ymmärtää tekojensa seuraukset ja oppii tekemään arvovalintoja. (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1996, 92.) Nämä asiat ovat hyvin kiinteästi liitoksissa koulun arvoperustaan. Jos arvoperustaa on pohdittu esimerkiksi opetussuunnitelmassa ja jos laaditun arvoperustan mukaan todella halutaan kasvattaa oppilaita, eivät nämä tavoitteet saa jäädä vain uskonnonopetuksen harteille. Tavoitteista voidaan myös huomata niiden vahva kulttuurisidonnaisuus. Kansainvälistyminen ja moniarvoisuus yhteiskuntamme ominaisuuksina pyrkivät joka paikassa tulemaan läpi. Tiedollinen puoli ei ole enää niin korostettua kuin ennen.

Uskonnonopetuksella on tärkeä rooli myös oppilaan identiteettikehityksen tukijana (Niemi 1991, 60). Koko koulun tehtävä on kasvattaa lasta. Identiteettikasvatus liittyy kiinteästi tähän tehtävään. Kasvatuksessa tulisi mahdollisimman paljon stimuloida oppilaita pohtimaan kriittisesti omia uskomuksiaan ja arvojaan, jotta he sitten osaisivat muodostaa omat arvonsa (Niemi 1991, 61).

Identiteettikehityksen ja tiedollisten tavoitteiden lisäksi uskonnonopetukselle voidaan asettaa muitakin tavoitteita. Tiedollisen aineksen opiskelun avulla voidaan opetella asioiden ymmärtämistä, asenteita ja toimintavalmiuksia sekä hahmottaa oppilaan maailmankuvaa ja -katsomusta. (Tamminen 1982, 53-55.) Nykyisessä

koulumaailmassa erilaiset oppimisen ja opiskelun metakognitiiviset taidot korostuvat koko ajan yhä enemmän. Asioiden, omien ajatustensa ja ajatusrakenteiden sekä työskentelystrategioiden opiskeleminen uskonnotunneilla on varsin järkevää uskonnon opetusaineuksen tietorakenteen vuoksi.

Kun opettajia pyydettiin Hautamäen (1995) tutkimuksessa laittamaan uskonnonopetuksen tavoitteita tärkeysjärjestykseen, nousivat tärkeimmiksi lähimmäisten rakastaminen ja ihmisarvon sekä elämän kunnioittaminen. Tärkeimmiksi arvioitujen joukossa oli paljon eettisiin kysymyksiin liittyviä asioita. Viidenneksi tärkeintä oli omaksua valoisa kristillinen maailmankatsomus. Myös Raamatun ja kirkon opetukseen perehtyminen koettiin tärkeiksi. (Hautamäki 1995, 79.) Etiikka ja erilaiset arvokysymykset siis koetaan opettajien kesken erityisen tärkeiksi ja siksi niitä ei pidä aliarvioida uskonnon tavoitteita laadittaessa. Tiedollinen aines oli tärkeysjärjestyksen loppupäässä. Eettisten arvojen lisäksi juuri itsenäiseksi kasvaminen, oppilaan oma identiteettikehitys, oli keskeinen tavoite.

2.1.3 Uskonnonopetuksen tunnustuksellisuus

Suomessa uskonnonopetus on tunnustuksellista, vaikka se onkin sanoutunut irti kirkon kasteopetuksesta. Käsitteenä tunnustuksellinen uskonnonopetus mielletään nykyään hiukan negatiivisesti ja kirkolliskokous onkin ehdottanut jo vuonna 1992 sen muuttamista esimerkiksi oppilaan uskontokunnan mukaiseksi opetuksiksi (Pyysiäinen 1998, 63-64). Ei tämä termi kuten eivät muutkaan ehdotetut ole kuitenkaan yleistyneet käyttöön, joten tässä tutkimuksessa käytetään termiä ”tunnustuksellisuus”. Tunnustuksellisuus voidaan määritellä ensisijaisesti uskonnonvapauden toteuttamisen tavaksi. Perusoikeuslaissa todetaan, että uskonnonvapauden kuuluu myös oikeus saada tunnustuksellista uskonnonopetusta (Kirkko 2000 ja Koulu 1999 1995, 28). Se antaa kodeille tilaisuuden saada lapsilleen periaatteidensa mukaista uskonnonopetusta. Tunnustuksellinen opetus alkaa oppilaalle läheisistä asioista ja kysymyksistä ja etenee vähitellen yhä vieraampiin ja etäisempiin kysymyksiin. Tätä menetelmää kutsutaan kotiseutuperiaatteeksi. Tunnustuksellisuus voidaan ajatella myös kotiseutuperiaatteen toteuttamiseksi uskonnonopetuksessa (Kirkko 2000 ja Koulu 1999 1995, 31).

Tunnustuksellisuus on lähtökohta. Se antaa opettajalle valmiudet suunnitella opetustaan. Ennen tunnustuksellisuus nähtiinkin pelkästään oikean opin, dogmatiikan juurruttamisena oppilaisiin. Asia ei ole enää näin yksiselitteinen, mutta kuitenkin uskonnonopetus rakentuu edelleen luterilaisen opin varaan. (Nikunen 1971, 19-20, 69.) Evankelisluterilaisen uskonnonopetuksen taustana on luterilaisen kirkon tunnustus (Juntunen 1998, 228).

Tunnustuksellisuutta voidaan tarkastella Esko Kähkösen (Pyysiäinen 1998) luoman kolmijaon pohjalta; juridisesta, teologisesta ja pedagogisesta näkökulmasta. Juridisesti katsottuna tunnustuksellisuus on yksi tapa toteuttaa sekä vähemmistön, että enemmistön uskonnonopetusta. Luterilaisella kirkolla ei kuitenkaan enää nykyään ole tarkastus- eikä valvontaoikeutta uskonnonopetuksen toteuttamiseen. Luterilaisen tunnustuksen mukaisesti uskontoa opettavan opettajan tulee kuitenkin kuulua kirkkoon, ellei hän ole anonut eri lupaa opettamiseen. Teologisesta näkökulmasta katsottuna uskonnonopetus ei ole vuoden 1994 opetussuunnitelman mukaan tunnustuksellista, sillä uskonnonopetuksen tavoitteet ja sisältö eivät vastaa luterilaisen kirkon omaa opetusta ja kasvatusta tarpeeksi. Pedagogisesti tunnustuksellisuus on juuri kotiseutuperiaatetta, se kertoo opetuksen organisointiperiaatteen. Tämä yksinään soveltuisi moneen muuhunkin aineeseen lähtökohdaksi, sillä on järkevää aloittaa oppilaille tutuista asioista. Tällaisen ajattelun perusteella uskonnonopetuksen tunnustuksellisuus nykyisessä koulusysteemissämme ilmaisee oikeastaan vain opetuksen organisointiperiaatteen. Siksi olisikin syytä muuttaa. Pyysiäinen (1998) on ehdottanut vastaavaksi termiksi uskontokuntalähtöistä opetusta. Tämä termi vastaisi hyvin nykyistä evankelis-luterilaisen uskonnonopetuksen tilannetta kouluissamme. (Pyysiäinen 1998, 63-67.)

Uskonnonopettajat pitävät Hautamäen (1995) mukaan uskonnonopetuksessa tunnustuksellisuutta hyvin tärkeänä. Sillä on erittäin suuri merkitys opetukseen Hautamäen tutkimukseen osallistuneista 65%:n mielestä. Sen koetaan olevan pohja koko uskonnonopetukselle, itsestäänselvyys jolle opetus rakentuu. Puolet osallistuneista opettajista oli sitä mieltä, että tunnustuksellisuus on ensisijaisesti rikkaus, ei kahle uskonnonopetuksessa. Tutkituista 20% totesi tunnustuksellisuuden olevan kahle ja loput kokivat sen toisaalta kahleeksi, toisaalta rikkaudeksi. (Hautamäki 1995, 65-68.) Toisaalta Nevalan (1989) tutkimuksesta käy ilmi, että peräti

43% uskonnonopettajista haluaisi uskonnonopetuksen tunnustuksellisuutta vähennettävän ja tilalle tuotavan elämänkatsomustiedollista ainesta (Nevala 1989, 131). Tällainen opettajien mielipiteiden jakautuminen osoittaa tunnustuksellisuuden olevan vaikea kysymys. Tähän asti on kuitenkin suomalainen perinne ja kulttuuri pitänyt pintansa ja tunnustuksellisuus ollut uskonnonopetuksen lähtökohta.

2.1.4 Aihesisällöt

”Uskontojen opetuksen lähtökohta on oppilaiden sekä uskontojen omat kysymyksenasettelut. Oppilas saa peruskoulun aikana keskeiset tiedot kyetäkseen elämään eri tavoin ajattelevien ja toimivien ihmisten kanssa ja saavuttaa kysyntäeettisten kysymysten pohdintaan.” (Kirkko 2000 ja Koulu 1999 1995, 24.)

Ala-asteella uskonnonopetuksen pääpaino on Raamatun ja oppilaan oman lähiympäristön uskonnollisen elämän tutkimisessa ja opettelussa. Koulun suunnitelmassa uskonnon opetussisältöjä ovat keskeisiä mm. Raamattuun ja sen kertomuksiin tutustuminen, oppilaiden omat elämänkysymykset, Suomen luterilainen kirkko, oma kotiseurakunta, kristinuskon synty ja kehitys sekä uskonnon vaikutus ihmisen elämässä. (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1996, 92-93.) Opettajat kokevat eettiset kysymykset hyvin tärkeiksi uskonnonopetuksessa (Hautamäki 1995, 79), joten etiikan osuutta olisi kenties laajennettava. Etiikan lisäksi Raamattu ja kirkon opetus koetaan tärkeiksi aiheiksi uskonnonopetuksessa (Hautamäki 1995, 79). Nevalan (1989) tutkimuksen mukaan jopa 23% opettajista kokee, että Raamatun ja kristinuskon perusteiden ainesta olisi uskonnonopetuksessa lisättävä (Nevala 1989, 131).

Oppilaiden kiinnostuksen kohteet jakautuvat hiukan eri tavalla; kiinnostavimpina pidetään Silvolan ja Vuoren (1993) mukaan laajoja kysymyksiä, kuten maailmansyntyä ja -loppua käsittelevät aihepiirit (Silvola & Vuori 1993, 43). Nämä aiheet liittyvät dogmaattisiin kysymyksiin. Näiden aiheiden lisäksi kiinnostavia aiheita olivat eettiset kysymykset kuten sota, kuolema ja tasa-arvo sekä Jeesuksen ihmeet, jotka olivat suuri Raamattuun liittyvä kiinnostuksen aihe (Silvola & Vuori 1993, 43). Samalla tavoin kuin opettaja niin oppilaatkin pitivät eettisiä kysymyksiä kiinnostavina. Raamatun kertomuksen tulivat vasta tämän jälkeen. Sen sijaan oma

seurakunta ja kirkkovuoden juhliin tutustuminen eivät kiinnostaneet oppilaita (Silvola & Vuori 1993, 42).

Raamattuopetus on kenties laajin aihepiiri uskonnossa. Sen käsittelyssä on tärkeää opettajan ottama linja Raamatun tulkinnassa. Tulkintatyyppejä on monta. Tässä nostetaan niistä esille muutama tulkinta, joita uskonnonopettaja voi tarvita työssään.

Fundamentalistisesti tulkittaessa Raamattu otetaan kirjaimellisesti, se on erehtymätön (Uudistuva uskonnonopetus 1970, 4,5). Tällä suuntauksella on monta heikkoutta. Jo pelkästään tieteelliseltä kannalta katsottuna se on kestävä (Luomanen & Luomanen 1998, 201). Opetuksessa tällainen tulkinta saattaa johtaa oppilaat ajattelemaan, että rationaalinen todellisuus on ainoa olemassa oleva todellisuus (Uudistuva uskonnonopetus 1970, 5). Tätä ei tietenkään uskonnonopetuksella haeta, vaan kyse on nimenomaan näkymättömästä todellisuudesta. Opettajalle tämä tulkintamuoto kuitenkin antaa hyvän, mutta kyseenalaisen turvan vakuuttaa oppilaansa Raamatun paikkansapitävyydestä ja sen oikeellisuudesta.

Raamattua voidaan tulkita myös historiallis-kriittisesti. Suuntauksen mukaan Raamattua on tarkasteltava omassa historiallisessa yhteydessään. Pyrkimyksenä on selvittää tekstin alkuperäinen tarkoitus. (Uudistuva uskonnonopetus 1970, 8-9.) Tällaisesta lähtökohdasta opettajan on selkeä kohdata oppilaiden kysymykset, epäilyt ja kommentoinnit. Historiallisella ja kulttuurisella kontekstilla myös monet asiat, jotka olisivat monimutkaisia varsinkin lapsille ymmärtää, selvenevät huomattavasti. Raamatun osuus pyhänä kirjana ja hengellisenä asiana jää kuitenkin helposti vähälle huomiolle.

Pelastushistoriallinen koulukunta korostaa Jumalan työtä historiassa ja on aikasidonaisuutensa vuoksi hyvä lähestymistapa opettajalle (Uudistuva uskonnonopetus 1970, 14). Se on myös leimattu luterilaisen kirkon sisällä viralliseksi näkemykseksi (Luomanen & Luomanen 1998, 202).

Narratiivinen suuntaus lähtee ajatuksesta, että Raamatun kieli sisältää sellaisia malleja, jotka välittävät ihmisiä koskevia totuuksia. Narratiivisuutta käyttävät

hyväkseen mm. bibliodraama ja kerronta raamatunopetuksen menetelmänä. (Luomanen & Luomanen 1998, 202.)

Opettajan ei tarvitse sitoutua mihinkään tiettyyn tulkintasuuntaukseen lopullisesti, vaan niiden kirjo pikemminkin luo uusia näköaloja ja mahdollisuuksia Raamatun opettamiseen. Esimerkiksi historialliseen selittämiseen antaa luontevan ajoituksen historian opetuksen alkaminen koulussa. Opettajan ei tarvitse olla varma kaikesta. Oikeastaan opettajan liiallinen varmuus antaa oppilaille liian paljon auktoriteettikuvaa ja karsii tervettä keskustelua, epäilyä ja kommentointia. Tällä tavalla uskonnonopetuksen eräs tärkeä aspekti menetetään kokonaan ja siihen ei varmasti ole varaa.

Raamatun opetus nousee siis edellä mainituista lähtökohdista. Sisällöllisesti siitä nostetaan esiin Jeesuksen elämä, hänen vertauksensa, ihmekertomukset, Vuorisaarna (Matteus 5-7) sekä Apostolien teot ja Uuden testamentin kirjeet. Uuden testamentin käsittely lienee luontevinta alkaa synoptisista evankeliumeista (Matteus, Markus, Luukas). Vanhasta testamentista käsitellään puolestaan alkukertomukset (eli 1. Mooseksen kirjan luvut 1-11), patriarkkakertomukset (1. Moos.12-50), profeetat ja psalmit. (Uudistuva uskonnonopetus 1970, 16-57.) Tässä tulisi huomata mahdollisuus luonnollisesta integraatiosta historiaan, joten kahden eri oppiaineen käsittelyssä nämä asiat pitäisi tuoda yhteen (Luomanen & Luomanen 1998, 206).

Raamattuopetus kannattaa aloittaa Uudesta testamentista, sillä siellä on kristillisen uskon ydin. Alkuopetuksessa pyritään tutustumaan Jeesukseen ja rytmitetään kirkkovootta Raamatun tapahtumien mukaan. Ylemmillä luokilla on mahdollista käsitellä laajemminkin Raamattua.

Oppilaiden suhtautuminen Raamattuun on varsin kirjavaa. Rentolan ja Tikkakosken (1996) tutkimuksen mukaan kuudennella luokalla Raamattu nähdään tärkeänä ja uskottavana kirjana, siitä ajatellaan mahdollisesti löytyvän avun vaikeuksiin ja sen totuudellisuuteen uskotaan. Kuitenkin siihen osataan ja uskalletaan suhtautua myös kriittisesti, eikä sitä ilman muuta ajatella puhtaana Jumalan sanana ja sen ristiriitaisuus nähdään selkeästi. (Rentola & Tikkakoski 1996, 86.) Niemen ja Vehmaksen tutkimus antaa varsin samansuuntaisia tuloksia (Niemi & Vehmas, 1992, 51, 62). Jos oppilaat

kerran ottavat Raamatun todesta, tulee uskonnonopettajan luonnollisesti painottaa sen sanomaa ja opiskelua. Oppilaita on hyvä kuitenkin kehottaa myös kriittisyyteen Raamatun tulkinnassa ja opiskelussa.

Kirkkohistoria ja kirkkotieto koetaan usein mielenkiinnottomiksi oppiaineiksi. Siihen vaikuttaa muun muassa se, ettei historia sinällään ole ollut suosituimpia kouluaineita. Kun se vielä yhdistyy uskonnon opetukseen, johon liittyy erilaisia ennakkoasenteita, ovat oppilaiden ennakkoasenteet yleensä negatiivisia. Kirkkohistorian opetuksestakin voi kuitenkin tehdä mielenkiintoista mielenkiintoisilla materiaaleilla, aihevalinnoilla, henkilötarinoilla ja esille nostetuilla yksityiskohdilla.

Kirkkohistorian opetuksen perusteena voidaan pitää kulttuuriperinnön siirtämistä edellisiltä sukupolvilta seuraaville. Se on myös kasvatusta demokratiaan ja kansainvälisyyteen, sillä sen pohjalta voidaan oppia kristilliset arvot sekä ekumeniaa, joka taas on hyvä kasvatukseen suvaitsevaisuuteen ja erilaisuuden hyväksymiseen. Kirkkohistorian opetus on tietoa niistä lähtökohdista, mihin oppilaskin kulttuuritaustaltaan liittyy ja oikein toteutettuna se auttaa oppilasta identifioitumaan omaan kirkkokulttuuriinsa. (Uudistuva uskonnonopetus 1970, 61-63.) Tällaisia tavoitteita palvellessaan kirkkohistorian opetus palvelee myös yleisiä uskonnonopetukselle asetettuja tavoitteita kulttuuri-identiteetin ja kristinuskon historian tuntemisen sekä uskonnollisen yleissivistyksen antajana (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1996, 92-93). Kirkkohistoria olisi hyvä liittää osaksi historian opetusta, kulkemaan sen kanssa käsi kädessä. Silloin oppilas saa kokonaiskuvan aina tietyn ajanjakson tapahtumista ja jäsentää laajempia kokonaisuuksia sirpaletiedon ulkoa opetteluun sijaan. Uskonnonopettajan tulisi myös huomata kirkkohistoriaa opettaessaan, että kytkentä nykyaikaan, johonkin oppilaille relevanttiin asiaan, saa asian mielenkiintoiseksi (Karvinen 1998, 242). Pelkkinä historiallisina tosiseikkoina asiat jäävät usein oppilaan mielessä kuiviksi ja merkityksettömiksi.

Kirkkotiedon opetus palvelee paitsi koulun tiedollisia myös sen sosiaalisia tavoitteita (Uudistuva uskonnonopetus 1970, 69). Kirkkotiedon opetus on nykypäivinä lähes yksinomaan koulun omalla vastuulla ja sen tietämys on lähes nollassa. Ala-asteella on kirkkotiedon tavoitteina tutustuttaa oppilas omaan seurakuntaansa, sen työhön,

rakennuksiin ja työntekijöihin, opettaa tälle mitä jumalanpalveluksissa ja kirkollisissa toimituksissa (kaste, rippikoulu, vihkiminen, hautajaiset) tapahtuu. Oppilaan tulisi ymmärtää, että hänen kotiseurakuntansa on osa Suomen luterilaista kirkkoa ja tuntea kristikunnan historian pääpiirteet sekä kotipaikkakuntansa muitakin uskontokuntia kuin omansa. Oppilaan tulisi osata myös muutamia rukouksia ja virsiä sekä tuntea kirkkovuoden juhlia. Tämän pohjalta oppilaassa tulisi kasvaa arvostus omaa uskontoaan kohtaan ja halu oppia lisää. (Karvinen 1998, 245.) Opetus on siis jo opetussuunnitelman perusteissa määrättyä voimakkaasti paikallispainotteista ja sellaisena sitä tulisikin toteuttaa, että se olisi oppilaille mielekästä ja antoisaa. Tällöin todella voidaan herättää mielenkiinto oppia lisää.

Etiikka on tärkeä aihesisältö ja sen opetuksessa on aina muistettava, että tavoitteiden määrittely määrää pitkälti opetuksen sisältöjä. Opettajan tulee miettiä tavoitteleeko hän oppilaan vastuullisuutta oman elämänsä moraalisisissa ratkaisuisissa vai oppilaan tiedollista taitoa erotella moraalisia normeja. Alkuopetuksessa tämä kysymys ei ole tietenkään suurin, mutta ylemmillä luokilla se korostuu. Oppilaille pitää antaa uskonnonopetuksen eettisessä osuudessa mahdollisuus pohtia elämän eri ilmiöitä ja kertoa heille, että pohtiminen ja kyseleminen, epäilykin, on kristitylle arkipäivää. Etiikan opetuksessa on tärkeä käyttää paljon keskustelua, jota on pohjustettu faktoilla, mielikuvilla, mukaansatempaavilla opetuskertomuksilla ja elämyksillä sekä ongelmatilanteilla. Raamattu on hyvä ottaa mukaan tarkasteluun uskonnon kohdalla, mutta täytyy muistaa, että uskonnonopetuksen ei tarvitse kantaa kaikkea vastuuta etiikan opetuksesta. Eettiseen oppimiseen kuuluu myös oppilaan itsetunnon vahvistaminen. Opettajan tulee ehdottomasti myös muistaa, että hän on esikuva, malli oppilailleen myös eettisissä kysymyksissä. (Holma 1998, 220-226.)

Eettisten ja moraalisten kysymysten käsittely riippuu luonnollisesti oppilaiden iästä ja kehitystasosta. Esimerkiksi abortti ja eutanasia tuskin ovat ala-luokille, jos alasteellekaan sopivia. Sen sijaan voidaan pohtia, onko oikein roskata luontoa tai kiusata kaveria. Erityisopetuksessa varmasti erilaiset eettiset kysymykset nousevat usein pintaan ja oikean ja väärän tai hyvän ja pahan määrittely on usein puntarissa. ”Syvyystaso”, jolla etiikan tunnilla liikutaan riippuu, luonnollisesti myöskin oppilaista.

Muut uskonnot tulevat yhä tärkeämmäksi opettaa ihmisten tietoisuuden niistä laajetessa koko ajan lisääntyvän matkustelun ja kansainvälistymisen myötä. Suomessakin on jo paljon muiden uskontokuntien edustajia ja erilaisia uskonnollisia yhteisöjä löytyy joka uskonnon piiristä. Maailma on pienentynyt huomattavasti ja samalla maailmankuvamme on laajentunut ja monipuolistunut. Siksi on tärkeää opettaa muita uskontoja koulussa. Pääasiallisesti tämä opetus tapahtuu yläasteella ja lukiossa, mutta ala-asteella on hyvä aloittaa niiden tutkiminen oppilaiden omista lähtökohdista ja koulussa vallitsevasta tilanteesta käsin.

Ala-asteella tämän osa-alueen opetus saisi nousta oppilaiden lähiympäristön luomista tilanteista ja tarpeista. Islam on tärkeä ottaa käsittelyyn jo pelkästään senkin takia, että suurin osa maassamme asuvista pakolaisista on islaminuskoisia. Toinen suuri uskonto, mikä tulee ottaa käsittelyyn on juutalaisuus, ja se käy hyvin raamattuopetuksen kautta. Muita vieraita uskontoja käsitellään silloin, kun niitä esiintyy oppilaiden lähipiirissä. Opetuksen täytyy tietysti antaa tietoa oppilaille aiheesta, mutta ensiarvoisen tärkeää on asennekasvatus. (Holma 1998, 220-227.)

Opillisen aineksen opetus eli kristinuskon oppiminen on Opetussuunnitelman perusteiden mukaan eräs ala-asteen oppisisältö. Toisin sanoen oppilaan tulee tietää, mitä kristinusko on. Tätä uskonnonopetuksen osaa kutsutaan myös dogmatiikaksi. Sitä ei ole kirjattu opetussuunnitelmaan enää dogmatiikan nimellä, mutta sitä täytyy joka tapauksessa opettaa. Yksi opillisen aineksen tehtävistä on nimenomaan palvella kristinuskon sisällön opettamista (Juntunen 1998, 229). Opetuksen pääkohdat voi löytää apostolisesta uskontunnustuksesta. Kaikkea siitä ei tarvitse eikä tulekaan opettaa ala-asteella, mutta pääkohdittain sitä voidaan seurata. Tärkeintä on opettaa oppilaalle vanhurkauttamisoppi: Jumala armahtaa syntisen ihmisen yksin armosta. Tämä on tärkeää siksi, että se on kristinuskon ja erityisesti luterilaisen opin perusta (Juntunen 1998, 234). Opettajan tulee olla tietoinen opin keskeisistä pääkohdista, jotta opettaminen ja oppiminen voisi olla mielekästä ja tavoitteellista molemmille osapuolille. Ala-asteella ei kuitenkaan tulisi opettaa dogmatiikkaa ”sinä itsenään”, ettei tehdä asioista liian teoreettisia, vaan asioita tulisi käydä läpi luontevissa yhteyksissä esimerkiksi Raamatun opiskelun tai jumalanpalvelukseen osallistumisen yhteydessä ja käsitteitä selittämällä (Juntunen 1998, 236-238). Nykyisissä

opetussuunnitelmissa ei mainita Katekismusta lainkaan opetuksen lähteenä, mutta ehkä sitä ei tulisi kuitenkaan aivan unohtaa, varsinkaan, kun uusi Katekismus on ilmestymässä. Sieltä saa varsinkin hiukan vanhemmille oppilaille käyttökelpoisesti selitettyä materiaalia kristinuskon perusteista (vrt. Uudistuva uskonnonopetus 1971, 73-82).

2.1.5 Työskentelytavat

”Opetus perustuu elämyksellisyyteen ja aktiiviseen keskusteluun ja vuorovaikutukseen. Keskeinen pyrkimys on kriittisen arviointi- ja tarkastelukyvyn synnyttäminen oppilaisiin.” (Kirkko 2000 ja Koulu 1999 1995, 24.)

Työskentelytapojen kirjo uskonnonopetuksessa on hyvin laaja, ja kaikki työskentelytavat ovat peruskoulussa varsin käyttökelpoisia varmasti yleisemminkin, kuin vain tietyn oppiaineen käsittelyssä. Perustan työmuotojen valinnalle asettaa maailmankuvan hahmotus ja opetuksen päämäärä: millaisiin arvoihin pyritään (Ahokallio 1998, 328). Koska uskonnonopetus on monin osin henkilökohtaisia asioita käsittelevää, on tärkeää, että luokassa vallitsee turvallinen ja avoin ilmapiiri. Tähän opettajan tulee kaikilla toimillaan pyrkiä ja ottaa huomioon myös oppilaiden yksilöllisyys sekä heidän kehitysvaiheensa. Ihmisoikeudet eli jokaisen ihmisyyden tunnustaminen on hyvä tavoite uskonnonopetuksen ilmapiirin luomiseksi, sillä siihen koko yhteiskuntamme on sitoutunut Yhdistyneiden kansakuntien ihmisoikeusjulistuksessa (Ahokallio 1998, 328-329).

Opettajan itsensä tulee olla selvillä omista valmiuksistaan opettaa uskontoa, jotta hän pystyisi tekemään opetuksesta monipuolista ja mielenkiintoista. Hänen täytyy tuntea asian sisältö ja tunnistaa oma tietotasonsa. Tuntiessaan aiheen hän pystyy tuomaan sen oppilaille heille mielekkäällä tavalla. Opettajan tulee myös osata havainnollistaa asiansa ja jäsentää se oppilaille sopivaksi työskentelymateriaaliksi. Hänellä täytyy myös olla kapasiteettia joustaa ja ymmärtää oppilaiden viestejä ja ilmaisuja sekä muistaa, että uskonnonopetuksessa ei ole ”koskaan viimeistä sanaa sanottu”. Opettajan tulee tuntea itsensä, jotta hän oppisi tietämään omaan persoonallisuuteensa sopivat opetustavat. (Ahokallio 1998, 332-334.)

Seuraavassa nimetään joitakin uskonnonopetuksen työskentelytapoja. Kaikkia tässä ei tietenkään ole, ja jokaisella opettajalla on varmasti omiakin menetelmiä. Opettajajohtoisuus on joillekin oppilaille hyvä tapa työskennellä, vaikka tätä työskentelyä onkin viimeaikoina paljon mustamaalattu. Se ei kuitenkaan saa olla ainoa tapa opettaa. Opettaja voi luennoida, johtaa opetuskeskustelua, opettaa kertomalla ja kyselemällä. Mielenkiintoisia opetuksen virikkeitä ovat tapausesimerkit. Niitä opettaja voi poimia Raamatusta, kirjoista, tosielämästä ja niin edelleen. Oppilaille mielenkiintoisesti kerrottuna ne opettavat asiansa hyvin. Myös ryhmä- ja paritöitä sekä yhteistoiminnallista oppimista on hyvä toteuttaa uskonnossa. Tällöin oppilaat joutuvat tutustumaan toistensa ajattelutapaan eikä opettaja korostu liikaa. Keskustelut, paneelit ja väittelyt oikein järjestettyinä ovat erittäin käyttökelpoisia, koska ne tarjoavat mahdollisuuden purkaa omia ja oppia muiden ajatuksia. Luokan mielipidettä voi kartoittaa gallupeilla tai kirjoittamalla asioita taululle/kalvolle luoden niistä oppilaiden käsittekarttoja. Opettaja voi myös esittää oppilailleen ongelmatilanteen, johon sitten haetaan yhdessä ratkaisua.

Kaikki kuvallinen materiaali; piirustukset, sarjakuvat, elokuvat, ja myös auditiivinen materiaali kuten musiikki, on erittäin käyttökelpoista. Yhdestäkin kuvasta tai musiikkikappaleesta saa halutessaan todella paljon irti. Oppilaat voidaan laittaa tekemään esitelmiä, kirjoitelmia, runoja, draamaa, improvisoimaan, piirtämään, kokoamaan portfolioita tai vaikka askartelemaan, sillä itse tekemällä oppii aina hyvin. Opetus ei myöskään saisi aina olla luokkaan sidottua, vaan kokemuksia tulisi tarjota muuallakin kuin luokassa. Myös erilaiset pelit ja kilpailut ovat motivoivia. Nykyinen tekniikka avaa uusia mahdollisuuksia opetukseen, tietokoneet, cd-romit ja internet ovat käyttökelpoisia uskonnonkin opetuksessa. (Ahokallio 1998, 334-348 ja Uudistuva uskonnonopetus 1971, 95-177.)

Koulutyössä uskonnonopettajat käyttävät työmuotoinaan Hautamäen (1995) mukaan eniten opetuskeskustelua ja opettajajohtoisia kerrontaa. Opettajat kokivat opettajajohtoisen Raamatun kertomusten kerronnan mielekkäimmäksi tavaksi työskennellä varsinkin alkuopetuksessa. Opettajat eivät olleet kuitenkaan täysin tyytyväisiä opettajajohtoisuuteen, mutta kun tuntien suunnitteluun jää vähän aikaa, on siihen helppo turvautua. Kuitenkin lähes puolet käytti uskonnontunneilla myös ryhmätyötä opetusmuotona. Näiden lisäksi Raamatun lukeminen ja musiikki olivat

merkittäviä työvälineitä. Myös dramatisoinnit, askartelut, projektit, retket ja tietokilpailut koettiin antoisiksi työmuodoiksi. Keskustelujen ja dramatisointien avulla haluttiin antaa oppilaille tunnekokemuksia, jotka ovat tärkeitä uskonnonopetuksessa. Työskentelymuotojen valintaan vaikutti pääasiassa luokan ominaisuudet. Eri luokilla koettiin voitavan tehdä hyvinkin erilaisia asioita. (Hautamäki 1995, 68-70.)

Seurakunnan ja koulun välisiä yhteistyömahdollisuuksia ei pidä jättää huomiotta. Monilla paikkakunnilla on jokaisella koululla oma seurakunnan koulukummi. Koulukummin rooli vaihtelee sopimuksen mukaan. Tällaisen koulukummin kanssa voidaan koulusta tehdä vierailuja seurakuntaan esimerkiksi tutustua kirkkoon tai pitää leiripäiviä. Kummi voi myös tulla kouluun kertomaan omasta työstään tai jostain ajankohtaisesta seurakunnan asiasta tai pitämään uskonnotuntia vain kaventaakseen koulun ja seurakunnan välistä rajaa. (Erään koulukummin toimintaan voi tutustu osoitteessa www.sci.fi/~gabriel/koulukum.htm.) Usein koulukummi pitää aamunavauksia tai päivystä koululla ollakseen käytettävissä, jos oppilaat haluavat jutella jostain asiasta. Vaikka ei koululla koulukummiä olisikaan, silti seurakunnan oppituntivierailut ovat hyvä kontaktitapa oman alueen kouluihin (Kirkko 2000 ja Koulu 1999 1995, 19). Koulukummitöitä voidaan kutsua myös koulupastorityöksi. Tällaisen toiminnan idea on, että seurakunnan työntekijä menee sinne, missä ihmiset ovat (Kirkko 2000 ja Koulu 1999 1995, 19). Joissakin isommissa seurakunnissa tai seurakuntayhtymissä on oma koulutyön pastorinsa, joka pitää nimenomaan yhteyttä kouluihin ja opettajiin. Näillä koulupastoreilla on myöskin itse räätälöity työnkuva; jokainen luo omia tapojaan toimia. Nämä tavat ovat usein monipuolisia. (www.evl.fi/srk/tampere/nuoret/koulutyo.htm)

2.2 Luokanopettajat uskonnonopettajina

Suomen lakien mukaan evankelis-luterilaista uskontoa opettavan opettajan on kuuluttava evankelis-luterilaiseen kirkkoon. Kuitenkin opetusministeriö voi myöntää erivapauden tästä vaatimuksesta. Useat pieniin kristillisiin yhteisöihin kuuluvat opettajat ovat sitä käyttäneetkin. Uskonnonopettajalta vaaditaan lisäksi, kuten kaikilta muiltakin opettajilta, että hän käsittelee luottamuksellisesti ja hienotunteisesti oppilaan uskontoa kaikkien muiden asioiden ja oppilaan henkilökohtaisten taustojen tapaan. (Nevala 1989, 46.) Uskonto ei näin ollen ole helpoimpia aineita opettaa, vaan sen

opettajalta vaaditaan kykyä tulkita oppilaidensa reaktioita sekä oppilaantuntemusta, ettei hän loukkaisi kenenkään vakaumusta tai uskonnonvapautta.

2.2.1 Uskonnonopettajien suhtautuminen ja asennoituminen oppiaineeseensa

Uskonnonopetus vaatii opettajalta paljon. Hänellä täytyy olla laaja tietopohja opettamastaan asiasta, herkkyyttä ymmärtää oppilaiden ajatuksia, kysymyksiä ja ongelmia sekä tahtoa paneutua opetuksen suunnitteluun, jotta se olisi tarkoituksenmukaista. Seppälän mukaan uskonnonopetuksen perusedellytyksiin kuuluu ainakin seuraavat kolme pääasiaa: käsitys oppilaiden hahmotus- ja käsitemaailmasta uskonnon osalta, tietoisuus oppilaiden oppimis- ja opiskeluvalmiuksista ja valmiutta laatia edellisten avulla yhdessä oppilaiden kanssa opetussuunnitelmaa (Seppälä 1998, 130). Opettajalla tulee siis olla hyvä oppilaantuntemus ja kyky ottaa oppilaiden tarpeet huomioon, jotta uskonnonopetus olisi sisällöltään oppilaille tarkoituksenmukaista. Opettajalla tulee lisäksi olla valmiuksia kriittisen pohdintaan, avarakatseisuutta muiden näkemyksiin ja eettistä vastuuta oppilaistaan ja opetuksestaan. Opettajalle on muuttuneen tiedon- ja oppimiskäsityksen myötä asetettu uusia rooli-odotuksia. Opettajan tulisi oppia reflektoidaan omaa opetustaan ja työtään ja kehittämään sitä löytämänsä pohjalta (Kallioniemi 1998, 149).

Luokanopettajat, jotka opettavat uskontoa, suhtautuvat melko kaksijakoisesti tähän oppiaineeseensa. Toiset pitävät sitä hyvin vaikeana aineena opettaa ja erityisesti tunnustuksellisuus on vaikea asia. Vaikeudet johtuvat usein omista orientoitumisongelmista. Toiset kokevat, että uskonnonopettajalla pitää olla oma henkilökohtainen vakaumus. Kuitenkin uskontoa pidetään tarpeellisena ja tärkeänä oppiaineena erityisesti koska sillä on annettavaa lapsen kognitiiviselle ja sosioemotionaalille kehitykselle. Luokanopettajan vahvuus on kuitenkin hyvä oppilaantuntemus. Useimmat opettajat ovat yhden luokan kanssa ja oppilaat tulevat tutuiksi. Oppilaiden tunteminen helpottaa uskonnonopettamista. Lisäksi luokanopettajalla on hyvä mahdollisuus integroida uskontoa tarpeellisiksi katsomiinsa aineisiin. (Kallioniemi 1998, 152.)

Nevala (1989) on tutkinut opettajien suhtautumista uskonnonopetukseen tarkemmin. Keskimäärin tutkimukseen osallistuneiden opettajien suhtautuminen oppiaineeseensa oli myönteistä; uskonnonopetus koettiin mieluisaksi ja suhteellisen läheiseksi aineeksi opettaa. Lähes puolet opettajista arvioi uskonnon kiinnostavan oppilaita. Uskontoa pidettiin kuitenkin vaikeana ja vaikeasti konkretisoitavana aineena sen abstraktien käsitteiden ja symbolien takia. (Nevala 1989, 121-122.) Merkille pantavaa on, että miesopettajien suhtautuminen tuntuu keskimäärin olevan hiukan negatiivisempaa kuin naisopettajien. Uskonnonopetuksesta lisäkurseja käyneet opettajat suhtautuivat uskonnonopetukseen positiivisemmin, he pitivät sitä mieluisampana, läheisempänä ja hauskempana kuin muut opettajat. (Nevala 1989, 125-127.) Kallioisen (1987) tutkimuksen mukaan henkilökohtaisesti uskonnolliset opettajat kokevat uskonnonopetuksen mieluisana, vapaana, hauskana ja tärkeänä (Kallioinen 1987, 59). Luultavaa on, että nimenomaan uskonnosta kiinnostuneet ja uskonnolliset opettajat ja opiskelijat opiskelevat uskontoa enemmän kuin tutkinnossa vaaditaan ja näin ollen Nevalan ja Kallioisen tutkimukset tukisivat toisiaan.

Karttunen (1978, Hautamäki 1995) on tutkinut opettajien kokemia opetusvaikeuksia uskonnonopetuksessa. Hän jakaa opetusvaikeudet kolmeen ryhmään; henkilökohtaisiin orientoitumisvaikeuksiin, didaktisiin vaikeuksiin ja ympäristön kielteiseen asenteeseen. Didaktiikassa vaikeata oli oppilaiden motivointi ja aktivointi sekä oppiaineen konkretisointi. (Hautamäki 1995, 29). Jos opettaja koki yleisesti opettamisvaikeuksia, oli hänen suhtautumisensa Nevalan (1989) tutkimuksen mukaan huomattavasti normaalia negatiivisempaa uskonnonopetukseen. Erityisen selkeästi näin oli, jos opettaja koki didaktisia tai henkilökohtaisia orientoitumisvaikeuksia uskonnonopetuksen kohdalla. (Nevala 1989, 129-130.) Karttunen (1978, Hautamäki 1995) on todennut myös opettajan iällä olevan vaikutusta suhtautumiseen; nuoremmat opettajat tuntevat hänen tutkimuksensa mukaan itsensä tavallista epävarmemmiksi opettajiksi. (Hautamäki 1995, 29.)

2.2.2 Opettajien asenteiden vaikutukset

Hautamäen (1995) tutkimuksen mukaan uskontoa opettavien opettajien mielestä uskonnonopettajalla pitää olla jonkunlainen henkilökohtainen kristillinen vakaumus tai vähintään pitää kunnioittaa opettamaansa asiaa. Jos opettamaansa asiaan ei usko, se

heijastuu tutkimukseen osallistuneiden mielestä välittömästi opetukseen. Opetuksen tulee kuitenkin opettajan vakaumuksesta riippumatta tapahtua tunnustuksen mukaan. Opettaja ei saa kuitenkaan olla liian fanaattinen oman tunnustuksensa kanssa, sillä se voi vaikuttaa myös negatiivisesti oppilaisiin. Opettaja on auktoriteetti, jonka opettamia asioita pidetään varsinkin alaluokilla tosina. Tämänkin vuoksi opettajalla tulisi olla henkilökohtainen vakaumus. (Hautamäki 1995, 55, 56.)

Uskonnonopettajan voi määritellä kulttuurityöntekijäksi, jonka täytyy olla selvillä identiteetistään opettajana ja asennoitumisestaan opettamaansa aineeseen. Uskonnonopettajan tulee rakentaa itselleen selkeä identiteetti opettajana, jotta pystyisi opettamaan oppilaita tuntien itsekkin onnistumisen kokemuksia omasta työstään. (Niemi 1998, 454-455.) Jos opettajalla ei ole selkiytyntä identiteettiä, on suhtautuminen opetukseen epävarmaa ja hapanoivaa. Tällainen identiteetin ja myös asennoitumisen puute vaikuttaa opettajan työpanokseen huomattavasti. Uskonto on aine, jossa oppilaat kysymyksineen, ajatuksineen ja tarpeineen tulee ottaa jatkuvasti huomioon. Jos opettaja ei ole varma itsestään, ei hän voi suhtautua varmasti oppilaisiinsa. Jos epävarmuuden tunne on jatkuvaa syntyy helposti negatiivinen asenne koko ainetta kohtaan, mikä taas edelleen heijastuu oppilaisiin.

Opettajan tulee uskontoa opettaessaan muistaa olevansa jatkuvasti esimerkki oppilailleen. Opettajan tulisi olla eettinen ihannekuva aikuisesta ihmisestä, mutta kuitenkin myös samalla rehellinen ja avoin ja osoittaa näin omat vajavaisuutensa ja heikkoutensa (Holma 1998, 226). Tällainen esikuvana oleminen saattaa olla monelle opettajalle vaikeata. Erityisesti esikuvana oleminen uskonnollisissa kysymyksissä oman vakaumuksen puuttuessa koetaan vaikeaksi. Kuten Hautamäki (1995, 55,56) toteaa, pitää opettajilla heidän itsensä mielestä olla vakaumus. Jos sellaista ei ole on suhtautuminen oppiaineeseen helposti välinpitämätöntä tai jopa negatiivista. Vakaumuksen puute heijastuu heti opetukseen heikentäen sen uskottavuutta. Jos opetus ei ole uskottavaa, ei uskonnonopetuksessa voida päästä tavoitteisiin oman identiteetin ja arvoperustan rakentamisesta.

Opettajalla tulisi olla uskontoa opettaessaan asenne, jonka mukaan uskonnonopetuksessa ei ole koskaan sanottu viimeistä sanaa. Opettajan on siis oltava avoin ristiriidoille, joita uskonnonopetus voi mukanaan tuoda. Opettajan tulee myös olla sinut oman opetustapansa kanssa. Jokaisen opettajan tulisi löytää itselleen sopivat

tavat opettaa uskontoa, sellaiset, jotka sopivat hänen persoonaansa. Sama pätee havainnollistamiseen. Opettajalla täytyy olla paitsi kykyä, myös keinoja, havainnollistaa asioita. (Ahokallio 1998, 333-334.) Jos opettaja ei ole näiden monien ja vaativien asioiden kanssa sinut uskonnonopetuksessa, on suhtautuminen opetukseen jälleen epävarmaa. Tietynlaisten epävarmuustekijöiden sietäminen uskonnonopetuksen tutkimusmatkailijana kuuluu opettajan toimenkuvaan. Jos näin osaa asennoitua ja sitkeästi etsiä itselleen parhaita toimintatapoja, on uskonnonopetus mielekästä sekä opettajalle että oppilaille.

2.3 Ekologinen sosiaalistumisteoria uskonnonopetuksessa

Amerikkalainen Urie Bronfenbrenner (1979) on kehittänyt ekologisen sosiaalistumisteorian. Sen mukaan yksilö on jatkuvassa vuorovaikutuksessa ympäristönsä kanssa. Uskonnonopetus kuuluu myös jatkuvaan vaikutuksen kenttään,

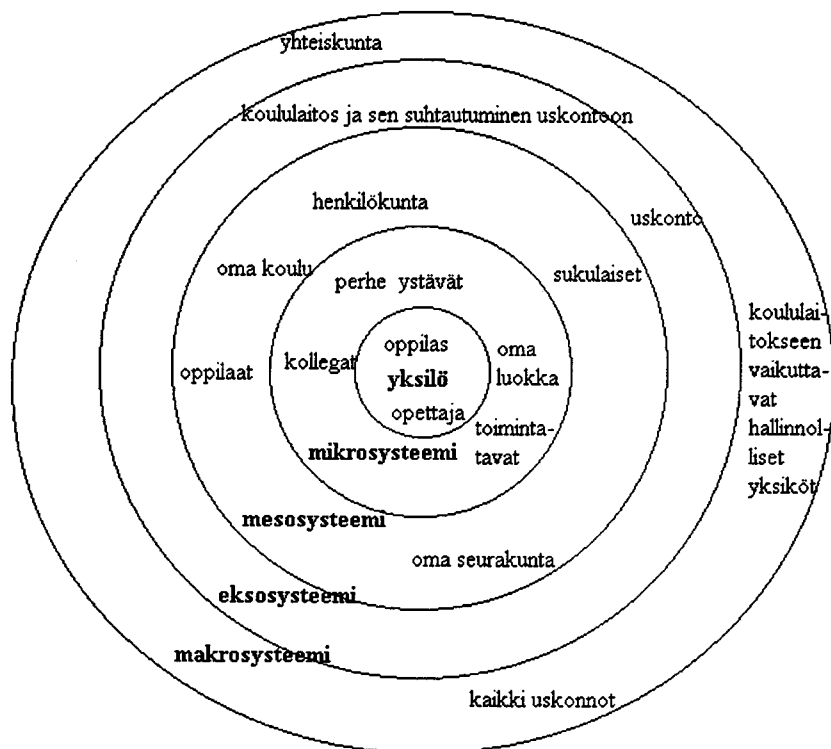
Bronfenbrenner on jakanut yksilön ympärillä olevan maailman eri tasoihin; mikro-, meso-, ekso- ja makrosysteemiin. Mikrosysteemi on lähinnä yksilöä. Siihen kuuluvat hänen sosiaaliseen kontekstiinsa päivittäin vaikutuksessa olevat henkilöt kuten perhe, koulu- tai työtoverit, läheiset ystävät ja lähisukulaiset. Mikrosysteemin kanssa yksilö on jatkuvasti tekemisissä vaikuttaen heidän päivittäisiin valintoihinsa omalla olemisellaan ja saamalla vaikutteita heistä. Yksilön päivittäiset ympäristöt; päiväkotit, koulu, työpaikka tai vanhempien työpaikka jne. kuuluvat mesosysteemiin. Kysymyksessä eivät ole enää vain yksilöt vaan pienet institutionaaliset yksiköt, jotka kuitenkin kuuluvat erottamattomasti yksilön arkipäivään ja jossa tapahtuvat asiat vaikuttavat välittömästi häneen. Eksosysteemissä sijaitsevat suuremmat yhteiskunnalliset laitokset ja yhteisöt ja sellaiset yhteisölliset järjestelmät, jotka vaikuttavat yksilöön, mutta joiden kanssa hän ei ole aktiivisessa vuorovaikutuksessa.. Esimerkiksi koulua tarkasteltaessa siihen kuuluvat koko koululaitos ja kenties sosiaalitoimi, terveydenhuoltojärjestelmä jne. Makrosysteemi on koko jonkun yhteiskunnan alakulttuurin muodostama taso. Se asettaa ehdot alempien tasojen toiminnalle. Siinä tapahtuvat pienet muutokset eivät kosketa yksilöä niin läheisesti. (Bronfenbrenner 1979, 209-291.)

Koska yksilö vaikuttaa ympäristöönsä ja ympäristö takaisin yksilöön, säätelevät ympäristössä tapahtuvat muutokset yksilön toimia. Yksilöllä on myös mahdollisuus vaikuttaa ympäristöönsä. Yksilö vaikuttaa aina käsittelemäänsä tietoon suodattamalla uuden informaationsa oman maailmankuvansa rakennusaineiksi ja samalla jatkuvasti siis myös elinympäristöönsä (Rauste- von Wright & von Wright 1995, 61). Yksilön ajatuksilla ja suhtautumisella ympäristöönsä sekä hänen toiminnallaan voi olla vaikutuksia monella Bronfenbrennerin esittämällä tasolla. Mikro- ja mesotasoihin vaikutukset voivat olla välittömiä sillä niiden toimintaan yksilö osallistuu aktiivisesti. Ekso- ja makrotasoihin vaikutus kulkee yleensä monen eri välikäden kautta ja vaikutus on siis välillistä.

Kun pohditaan sosiaalistumisteorian soveltumista koulumaailmaan tai mihin tahansa systeemiin, on otettava huomioon tarkasteltavan kohteen oman elämän tai vaikutuspiirin kokonaisuus. Tähän kuuluvat paitsi menneisyys ja tulevaisuus ja niissä tapahtuvat asiat, myös tämänhetkinen tilanne ja kohteen jatkuva vuorovaikutus ympäristönsä kanssa (Rauste – von Wright & von Wright 1995, 91). Opettaja on nykyajan konstruktivistisessa koulumaailmassa oppimisen ohjaaja. Hänen tulee ottaa oppilaansa huomioon ympäristöönsä vaikuttavina ja siitä vaikutteita saavina yksilöinä. Opettajaa voidaan sanoa ihmissuhdetyöntekijäksi. Ihmissuhdetyöntekijä tarvitsee tietoa asiakkaansa (eli opettajalla oppilaan) suhteista ympäristöön mikrotasolta aina eksotasolle asti (Rauste – von Wright & von Wright 1995, 172). Samaa tietoa tarvitsevat kaikki koulumaailmassa työskentelevät – olivat he sitten minkä instituution palveluksessa hyvänsä. Tällöin voidaan kehittää koulua ja sen toimintaa konkreettisella tasolla kaikkien toimintaan osallistuvien edellytykset huomioon ottaen parhaaseen mahdolliseen suuntaan.

Uskonnon ja uskonnonopetuksen näkökulmasta Bronfenbrennerin teoriaa tarkasteltaessa on tarkastelun kohteena luonnollisesti yksilö. Hän on opettaja tai oppilas, jonka suhtautumista tarkastellaan. Mikrotasolla häneen vaikuttavat lähimmät ihmiset, perheet ja oma koululuokka, erityisesti lähimmät ystävät siitä, sekä lähimmät opettajakollegat. Yksilön omat uskonnolliset rituaalit ja toimintatavat ja niiden toteuttaminen ovat mikrosysteemiin kuuluvia. Mesosysteemi koostuu omasta koulusta, sen koko oppilas- ja henkilökunnasta ja koulun ulkopuolella olevista läheisistä ystäväistä ja sukulaisista. Myös oma seurakunta kuuluu mesosysteemin

tasolle. Eksosysteemissä vaikuttavat koko koululaitos, sen suhtautuminen uskontoon. Eksosysteemiin kuuluu myös organisoitunut uskonto kokonaisuudessaan Bronfenbrennerin mukaan (Sugarman 1986, 10). Uskonnot laajemmin, koululaitokseen vaikuttavat hallinnolliset yksiköt ja yhteiskunnan kulttuurillisen uskontoon suhtautuminen kuuluvat makrosysteemiin.



Kuva 1 Bronfenbrennerin teoria ja uskonnonopetus

3 TUTKIMUSTEHTÄVÄ

Erityisopetuksen uskonnonopetuksen tutkimuskentällä tutkimusaiheita on runsaasti. Koska tutkimuskenttä on todella melko koskematon, oli tämän tutkimuksen määrittelemisen melko vaikeaa. Kovin yksityiskohtaiseen tiedonkeruuseen ei ollut mahdollisuuksia kun viitekehys puuttui kokonaan. Siksi tutkimuksen taso piti pitää melko yleisenä. Tätä varten ovat mukana kaikki erityisopetusmuodot ja jokainen niistä pienellä osallistujajoukolla.

Opettajien ja oppilaiden näkökulmat uskonnonopetusta kohtaan saattavat erota toisistaan huomattavastikin. Opettajan persoona ja tapa toimia voivat aiheuttaa oppilaiden suhtautumisessa muutoksia sekä positiiviseen että negatiiviseen suuntaan. Siksi tähän tutkimukseen pyrittiin saamaan molempien näkökulmaa mukaan. Tosin oppilaiden osalta aineisto ja näin ollen myös näkökulma jäi varsin niukaksi. Opettaja ja oppilaat luovat kuitenkin yhdessä uskonnonopetuksen käytännön toteutuksen. Tästä syystä heidän suhtautumistaan oppiaineeseen tutkittiin myös.

Sisällöllisesti tutkimuksen rajaaminen päätettiin rajata uskonnonopetuksen konkreettiseen puoleen, sen toteuttamiseen. Näin tutkimuksen keskeisiksi sisällöiksi nousivat uskonnonopetuksen tunnustuksellisuus, aiheisisällöt, työskentelytavat ja oppilaiden erityisyyden huomioiminen. Tutkimus selvittää millaisia edellä mainitut asiat ovat käytännössä uskonnonopetuksessa luokkamutoisen erityisopetuksen alasteella. Tutkimus liikkuu yleisellä tasolla eikä sen ole tarkoitus antaa yksityiskohtaisesta tietoa vaan yleisiä suuntaviivoja uskonnonopetuksen toteutuksesta erityisopetuksen eri muodoissa.

4 TUTKIMUKSEN SUORITTAMINEN

4.1 Tutkimusmenetelmät

Tutkimusaineisto kerättiin vapaamuotoisten kirjoitelmien ja ryhmäkeskustelujen avulla. Tutkimukseen osallistuneet opettajat kirjoittivat vapaamuotoisen kirjoitelman uskonnonopetuksestaan. Oppilaat tuottivat myös kirjallista aineistoa omista ajatuksistaan uskonnonopetukseen liittyen. Nämä kirjoitelmat toimivat dokumentteina. Lisäksi aineistoon kuuluivat tutkimukseen osallistuvien koulujen opetussuunnitelmat uskonnonopetuksen osalta. Opetussuunnitelmat olivat myös dokumentteja. Nämä dokumentit olivat siis tutkimuksen aineisto. Tutkimus muodostui näin dokumenttianalyysiksi. Dokumenttianalyysissä pyritään ymmärtämään tutkittavia heidän omien tuotostensa pohjalta (Hirsjärvi 1997, 214). Persoonalliset dokumentit kuvaavat ensikädessä yksilön toimia, kokemuksia ja uskomuksia (Bogdan & Biklen 1992, 132) ja juuri näitä tietoja tutkimukseen osallistuvilta haluttiin saada.

Kaikki aineisto kerättiin vapaamuotoisina kirjoitelmina tai oppilailta nauhoitettuna keskusteluna. Osa oppilasaineistoista on toteutettu ryhmähaastatteluna, joten sitä voidaan kutsua ryhmäkeskusteluksi haastattelun luonteen vuoksi. Ryhmä ihmisiä on tuotu yhteen ja heitä rohkaistaan puhumaan jostain tietystä aiheesta (Bogdan & Biklen 1992, 100). Tämä on hyvä tapa saada tietoa ryhmäläisten ajatuksista yhdessä ja erikseen; toisten ajatukset kuultuina ovat ehkäpä rohkaisevia muille ryhmässä oleville. Samalla ryhmähaastatteluilla saatiin myös laajemmin kartoitetuksi ryhmäläisten ajatuksia, joten ehkäpä kaikki oppilaiden ajatuksen olisi voitu hankkia tällä tavoin. Koska kysymys oli erityisoppilaista, eivät kaikki kuitenkaan pysty ääneen puhumalla ilmaisemaan itseään ja siksi oppilaiden dokumentit on tuotettu kahdella tavalla.

Myös yhden opettajan osalta aineisto kerättiin haastatteluna. Haastattelutyypinä oli teemahaastattelu, joka mahdollisti keskustelun laajasti uskonnonopetuksen eri aiheista ja puolista (Hirsjärvi 1997, 204-205). Haastattelu keskittyi samoihin teemoihin kuin vapaamuotoiset kirjoitelmatkin.

Dokumentit analysoitiin laadullisilla tavoilla. Laadullinen tutkimusote luonnollisesti myös määräsi aineistonkeruutavat. Laadullinen analyysi antoi mahdollisuuden

ongelmien tarkentumiselle vasta analyysivaiheessa ja lisäksi tutkittaville vapauden tuoda omista lähtökohdistaan ja heidän mielestään tärkeitä asioita esille. Tämän katsottiin olevan ratkaisevaa objektiivisen ja aidon kuvan saamiseksi erityisopetuksen uskonnonopetuksesta.

4.2 Tutkimuskohteet

Tutkimuksen luotettavuuden lisäämiseksi, aineiston laajentamiseksi ja tutkimuksen eräänlaisen kartoittavan luonteen tueksi päädyttiin aineiston laajuuden osalta siihen, että se kerättiin kaikista luokkamuotoisista erityisopetusmuodoista. Alun perin oli ajatuksena keskittyä vain yhteen erityisopetusmuotoon, mutta se todettiin liian suppeaksi. Tutkimuskunnaksi valittiin iso paikkakunta, jossa kaikkia erityisopetusmuotoja oli tarjolla ja joka aineiston keruun helpottamiseksi oli vielä tuttu kunta tutkijalle. Tutkimuskoulut valittiin kunnan erityiskoulujen ja erityisopetusta antavien koulujen listasta ottamalla kustakin erityisopetusmuodosta yksi. Yhteistyökouluiksi valittiin yksi harjaantumiskoulu (EHAI), entinen mukautetun opetuksen koulu (EMU, nykyisin oppimishäiriöisten oppilaiden koulu), liikuntavammaisten koulu, johon on sijoitettu myös kunnan dysfasialuokat (EVY), kuulovammaisten koulu (EKU) sekä sosiaalisesti sopeutumattomien oppilaiden opetusta antava koulu (ESY), joka ei ole itsenäinen erityiskoulu, vaan toimii integroidusti yleisopetuksen ala-asteen yhteydessä. Lisäksi mukana tutkimuksessa on Suomen ainoa näkövammaisten koulu Kukkumäki (ENÄ). Näin kouluja oli tutkimuksessa mukana kuusi.

Alun perin oli tarkoitus saada erikseen dysfasiakoulu, mutta tutkimuspaikkakunnalla dysfaattiset oppilaat olivat sijoitettuina EVY-luokkiin. Kun erään toisen paikkakunnan dysfasiakoulussa ei oltu innostuneita yhteistyöstä, ei omaa dysfasialuokkaa enempää etsitty objektiivisen valinnan takaamiseksi, vaan EVY-aineisto edustaa myös dysfasialuokkia tässä tutkimuksessa.

Jokaiselta koululta mukana tutkimuksessa oli yksi yhteistyöopettaja ja yksi luokka (luokka-asteeltaan 1.-6.), joilta aineisto sitten kerättiin. Näin ollen opettajia oli tutkimuksessa mukana kuusi (6) ja oppilaita heidän luokiltaan 39. Yhteistyön mahdollisuuksia alettiin kartoittaa rehtorilta tai koulunjohtajalta. Pääasiassa kaikki

olivat myönteisiä tutkimuksen tekoon, koska kokivat tutkimuksen aiheen tarpeelliseksi. Yhteistyöopettajan valinnan tekivät rehtorit tai opettajat keskuudessaan, joten voidaan katsoa, että yhteistyöopettajan valinta on tutkijan kannalta varsin objektiivinen. Toisaalta ei voida sanoa, onko valinta täysin satunnainen koulun puolesta, vai valikoituiko opettajiksi sellaisia henkilöitä, jotka opettavat paljon tai erityisen mielellään uskontoa ja siksi halusivat mukaan tutkimukseen tai nousivat rehtorin mieleen erityisesti. Näkövammaisten puolella yhteistyöopettajaksi pyydettiin suoraan erityispedagogiikan laitoksen kanssa muutenkin yhteistyössä ollutta opettajaa, jolla aineiston keruun vaiheessa oli 7.-luokka. Yleisesti esitetty yhteistyöpyyntö ei innostanut ketään opettajaa.

4.3 Aineiston keruu

Yhteistyökoulut ja -opettajat valittiin edellä kerrotulla tavalla. Kun opettajien kanssa oli puhelimitse keskusteltu tutkimuksesta, sen tavoitteista ja toteutustavasta, lähetettiin heille kirje, jossa kerrottiin vielä uudelleen tutkimuksesta ja selostettiin aineistonkeruutapa (Liite). Tutkimuksen aineisto kerättiin pyytämällä yhteistyöopettajia ja luokkia kirjallisesti kertomaan aiheeseen liittyviä ajatuksiaan. Aineistoksi tuli siten kultakin opettajalta vapaamuotoinen kirjoitelma, jossa he kuvasivat omasta näkökulmastaan uskonnonopetustaan omassa erityisopetusmuodossaan. Kirjeessä, joka heille lähetettiin, kerrottiin tutkimuksen päämielenkiinnonalueet, mutta korostettiin sitä, että heillä oli vapaat kädet kirjoittaa kaikesta aiheeseen liittyvästä. Tarkoitus ei siis ollutkaan lähettää suoria kysymyksiä, sillä sellaisiin vastaamisen ajateltiin rajoittavan omaa ajattelua ja omista ajatuksista kertomisen vapautta. Laadullisen tutkimuksen yksi peruskulmakiviä on se, että tutkija ottaa sen, mitä hänelle annetaan, eikä pyri ohjailemaan tutkittavansa ajatuksia suuntaan tai toiseen. Osviittaa antavia vinkkejä kirjeessä toki oli, että opettajien ajatukset suuntautuisivat suunnilleen niille alueille, missä tutkimuksen päämielenkiinto oli.

Tällaiseen opettajan omaan kirjoittamiseen päädyttiin siis kahdesta syystä. Ensimmäinen se tietyllä tavalla helpotti tutkijan tehtävää, jos vertaa kirjoitelmien analysointia vaikkapa osallistuvaan havainnointiin kuudessa eri luokassa useiden tuntien ajan. Toiseksi tällä tavoin annettiin vastaajalle aikaa miettiä asiaa, käydä keskustelua

itsensä kanssa ja vapaus osallistua tutkimukseen juuri silloin, kun hän halusi. Lisäksi tällä tavoin vastaajan omat ajatukset nousivat ehkäpä vieläkin aidompina esiin, kun hän sai tutkimukseen osallistuessaan olla kuin kahden niiden kanssa. Haastattelutilanne olisi voinut olla jännittynyt ja jäykähkö, jos haastattelija ja vastaaja eivät olisi tunteneet toisiaan. Yhden kerran haastattelua varten on myös kovin vaikeata luoda luottamuksellista suhdetta. Näkövammaisten ja harjaantumiskoulun opettajien kanssa tutkija kävi lisäksi lyhyehkön keskustelun näiden paperille kirjaamista ajatuksista, jotka olivat melko lyhyet. Tutkija kirjasi keskustelun pääkohdat ylös. ESY-luokan opettajan osuus aineistosta toteutui lopulta haastatteluna, koska tämä asetti haastattelun ehdoksi osallistumiselleen alkuperäisestä sopimuksesta poiketen. Haastattelutilanne oli vapautunut, joten varmasti aineisto on hänen kohdaltaan yhtä aitoa ja luotettavaa, kuin muidenkin kohdalla.

Opettajien osuuden lisäksi aineisto koostuu koulun opetussuunnitelman uskonnonosuudesta, jonka opettajat kopioivat tutkijalle. Harjaantumiskoulussa, mukautetussa opetuksessa ja kuulovammaisten koulussa ei ollut vielä omaa uskonnonopetussuunnitelmaa, joten ne puuttuvat aineistosta. Näissä kouluissa noudatettiin valtakunnallista opetussuunnitelmaa sinällään.

Oppilaiden näkökulmaa lähdettiin kartoittamaan pyytämällä heitä kirjoittamaan juttu tai aine uskonnonopetuksesta. Opettajille lähetetyssä kirjeessä annettiin muutamia ajatuksia, joista oppilaat voisivat kirjoittaa. Näitä olivat kysymykset ”Mitä uskontotunneilla tehdään?”, ”Mitä haluaisit tehdä?”, ”Mistä haluaisit kuulla?” sekä ”Mikä on mukavaa, mikä tylsää?” Kaikkiin kysymyksiin liittyi kysymys ”Miksi”. Jos oppilaat tutkittavassa luokassa eivät olleet kirjoitustaitoisia, oli opettajille annettu vaihtoehdoksi keskustella oppilaiden kanssa aiheista. Tämä keskustelu oli tarkoitus nauhoittaa tai opettaja sai kirjoittaa sen ylös. Opettajan kirjoittamana keskustelun voi tietysti ajatella subjektivoituvan opettajan ajatuksiksi, mutta sillä on etuna se tosiasia, että nauhoitettuna monen erityisoppilaan muutenkin epäselvä tai mahdollisesti kuvilla, viittomilla tai jollakin muulla korvaavalla kommunikointikeinolla korvattu puhe ei ollut tutkijan ymmärrettävissä. Siksi opettajan kirjaamana keskustelun autenttisuus säilyi paremmin, kuin jos tutkija olisi keskustelun purkanut. EVY-koulussa opettaja oli kuitenkin nauhoittanut keskustelun nimenomaan siksi että kaikki luokan oppilaat puhuivat selkeästi.

Opettajille annettiin mahdollisuus kerätä tutkimusaineisto oppilailtaan siksi, että opettajan ja luokan välinen keskustelu on luonnollinen tilanne, jota ei tarvitse jännittää. Sen sijaan tutkijan ilmaantuminen luokkaan voi saada monet lapset lukkiintumaan sillä tavalla, että he eivät uskalla eivätkä pysty samalla tavalla kertomaan todellisia ajatuksiaan aiheesta. Tilanne voi olla luonnollisesti toisinkin päin: joskus vieraille henkilölle on helpompi kertoa asioita kuin omalle opettajalle. ESY-opetuksen opettaja luotti luokkaansa niin paljon, että halusi omien kiireidensä takia tutkijan tulevan haastattelemaan luokkaa. Haastateltu luokka olikin hyvin avoin eivätkä he tuntuneet vierastavan tutkijaa. ENÄ-aineiston osalta oppilaiden luokkaste poikkesi muista, mutta koska oppilaiden osuus jäi pois kokonaan opettajasta riippuvaisista syistä, se ei vaikuta tutkimuksen tuloksiin eriarvoistavasti. Oppilaiden kirjalliset vastaukset ja kuvailut ovat melko niukkoja, mutta kertovat sellaisena erityisoppilaiden kirjallisen ilmaisun tasosta.

Aineisto kerättiin kevään 1999 huhti- ja toukokuun aikana. EMU-aineiston saaminen venyi tosin seuraavaan syksyyn. Litteroitua ja koneella 1,5 rivivälillä ja 12 fonttikoolla puhtaaksi kirjoitettua aineistoa kertyi yhteensä 66 sivua. Aineistoviittaukset on koodattu. Aineistot on käsitelty jaettuna erityisopetusmuodoittain opettajan, oppilaiden ja opetussuunnitelman osiin. Koodeissa ilmoitetaan erityisopetusmuoto (ESY), onko kyseessä opettajan, oppilaan vai opetussuunnitelma-aineisto (opettaja) sekä viitteen sivu- ja rivinumerot. Esimerkiksi viite ESY opettaja 3, 7-9 löytyy ESY-opettajan aineistosta sivulta kolme, riveiltä 7-9. Suorat lainaukset aineistosta on *kursivoitu*.

4.4 Aineiston analyysi

Aineisto purettiin nauhalta ja tutkimukseen osallistuneiden kirjoittamasta tekstistä tietokoneella yhdenmukaiseksi alkuperäiset sanamuodot ja ilmaukset täysin säilyttäen. Aineistoa lähdettiin luokittelemaan ensin opettajille lähetetyn saatekirjeen mukaisesti. Luokittelu luo aineistoon selkeyttä ja tekee siitä ymmärrettävämmän, tulee vain päättää miten luokittelua lähtee tekemään (Tesch 1990,135-137). Aineisto koodattiin eri aiheiden (luokkien) mukaan värianalyysillä. Värianalyysissä koodeille ja luokille annetaan kullekin oma väri erotukseksi toisistaan (Bogdan & Biklen 1992,

166). Jokaisessa aineistossa käytettiin samoja värejä dokumentin tuottajan näkökulmasta käsin katsottuna samalle aiheelle. Kaikki aineistot analysoitiin samaan aikaan, koska ne olivat samanarvoisia ja toisiaan täydentäviä.

Saatekirjeen jaottelun mukaiset koodit ja luokitukset eivät tarjonneet juurikaan uudenlaista tietoa ja olivat hyvin pinnallisia. Aineistoa useaan kertaan luettaessa siitä löytyy erilaisia kategorioita ja luokkia (Bogdan & Biklen 1992, 166). Alkuun tällaisia luokkia ja uusia termejä oli vaikea löytää, mutta muun muassa Hirsjärven esittelemän polveilevan, syklisen analyysin avulla, niitä löytyi (Hirsjärvi 1997, 218). Näiksi luokiksi muodostuivat aineiston pohjalta kaksi uskonnonopettajatyyppeä, jotka erosivat huomattavasti toisistaan. Lisäksi löydettiin erityisopetuksen eri opetusmuotojen uskonnonopetusta yhdistäviä tekijöitä ja painotuksia, jotka myös erottavat sen yleisopetuksesta.

Löydökset käsiteltiin näiden opettajatyyppeiden sekä aineistosta löytyneiden erityisopetuksen uskonnonopetuksen erityispiirteiden ja –korostusten avulla, jotta käsittely voisi tapahtua yleisellä tasolla. Mukaan otettiin myös työskentelytapojen ja oppisisältöjen esitleminen ja analyysi, koska niistä ei ole ennen julkaistu tutkimustietoa. Lisäksi aineistosta nousi esille oppilaiden erityisyyden huomiointi, mitä myös painotettiin löydöksissä.

4.5 Luotettavuus

Tutkimuksen luotettavuus koostuu monesta asiasta. Tämä tutkimus on ainutlaatuinen Suomessa vallitsevan ainutlaatuisen uskonnonopetusjärjestelmän tähden. Samalla tavalla toteutettua uskonnonopetusta peruskoulun yhteydessä ei liene muualla maailmassa. Tämän tähden tutkimukseen ei voitu ottaa vertailukohtaa kansainvälisellä tasolla. Luotettavuus on löydettävä Suomen oloista. Luotettavuutta lisääkin kaikkien erityisopetusmuotojen mukana oleminen. Vaikka jokaisesta muodosta on mukana vain yksi koulu, ei se vähennä luotettavuutta, sillä laadullisessa tutkimuksessa on lähes aina kyseessä tapaustutkimus tavalla tai toisella (Eskola 1998, 18, 60). Koska tutkimusote on induktiivinen on tarkoituksenakin tehdä yleistyksiä yksityisten havaintojen pohjalta (Sajavaara 1997, 253). Tutkimusmenetelmät valittiin ja

perusteltiin jo edellä kerrotulla tavalla ja siksi niiden luotettavuutta voitaneen pitää melko hyvänä.

Vaikka uskonnonopetus on Suomessa niin ainutlaatuista, on sen tutkimukseen omistettu melko vähän resursseja viime vuosina. Professori Kalevi Tamminen teki aikoinaan mittavan tutkimustyön uskonnonopetuksen saralla, mutta hänen tutkimuksensa ovat jo parikymmentä vuotta vanhoja. Tamminen jälkeen tutkimusta on ollut verrattain vähän, lähinnä yksittäisiä pro gradu-töitä. Suomen ainutlaatuisten olojen ja uuden tutkimustiedon puutteen tähden ovat tutkimuksen lähteet pääasiassa suomalaisia ja osittain melko vanhoja.

Koska eri erityisopetusmuodoissa opiskelevat oppilaat ovat hyvin erilaisia ja heille tarkoituksenmukaiset kommunikaatiokeinot ovat näin ollen myös erilaisia, ovat aineistotkin eri tavoin kerättyjä. Erilaiset dokumentit tuottamistavat eivät kuitenkaan vaikuta eriarvoistavasti aineistoihin, sillä jokainen teki ne parhaalla kyvyllään ja taidollaan eikä keneltäkään voida olettaa taitojaan enempää. Siksi monien oppilaiden osalta aineisto on hyvinkin suppeaa. Dokumenttianalyysi työtapana vaikuttaa luonnollisesti myös erilaisten ja eri tavoin tuotettujen dokumenttien tulkintaan. Ei voida olla varmoja, onko tutkija ymmärtänyt kaikki merkitykset samoin kuin tutkittava on ne tarkoittanut.

Analyysin luotettavuuteen vaikuttaa aineiston perinpohjainen tunteminen. Aineisto luettiin lukuisia kertoja ja tuli näin hyvin tutuksi tutkijalle. Aineistojen erilaiset luonteet myös täydentävät toisiaan. On siis hyvä, että aineisto koostuu monen eri osapuolen näkökulmista; opettajan, oppilaiden ja opetussuunnitelman. Monipuolisuus ja riittävä tiedonhankinta lisää luotettavuutta (Morse 1998, 56-85).

Tutkimuksen luotettavuutta lisää myös tutkimuksen kulun, siihen osallistuvien henkilöiden ja tapahtumien tarkka kuvailu (Janesick 1998, 35-55). Tähän on pyritty Menetelmä-luvussa toteutetulla kuvailulla.

5 LÖYDÖKSET

5.1 Kaksi uskonnonopettajatyyppeä

Aineiston analyysissä löytyi kaksi erilaista uskonnonopettajatyyppeä. Erot tyyppien välillä ilmenivät asenteessa uskonnonopetukseen ja suhtautumisessa sen tärkeyteen. Aiheisältöjä tarkasteltaessa erot eivät ole niin selviä. Opetuksen tunnustuksellisuuden kohdalla erot näkyvät. Samoin eroja on jossain määrin työskentelytavoissa. Koska jokaisesta eri opetusmuodon koulusta oli mukana tutkimuksessa vain yksi opettaja, leimautuvat eri opetusmuodot aineiston käsittelyssä ja analyysissä jompaankumpaan opettajatyyppeihin. Opetusmuoto ja opettajatyyppeä eivät kuitenkaan ole mitenkään riippuvaisia toisistaan, vaan opettajat toimivat esimerkkeinä omasta opettajatyypistään. Ei siis voida sanoa, että kaikki EKU-opettajat olisivat tietynlaisia opettajatyyppejä tai että kaikki EKU-opetuksessa annettava uskonnonopetus olisi tyyliltään tietynlaista. Tähän tutkimukseen osallistunut EKU-opettaja edustaa vain omaa opetustaan omalla uskonnonopettajatyypillään eikä sitä voida yleistää muuhun EKU-opetukseen.

Ensimmäinen opettajatyyppeä on **motivoitunut** uskonnonopetukseen. Tutkimukseen osallistuneista opettajista EMU-, ESY-, EVY- ja EHA-opettajat olivat tällaisia. He opettivat uskontoa mielellään, olivat innostuneita siitä, käyttivät siihen aikaa ja paneutuivat siihen omalla persoonallaan, itsensä likoon laittaen. Uskonnonopetuksella oli heidän mielestään merkitystä myös oppilaille, sille asetettiin selkeitä kasvatus tavoitteita. He ilmaisivat oman motivoituneisuutensa dokumenteissa eri tavoin. Yhteistä heille oli oman selkeän vakaumuksen tuominen esille niin oppilaille kuin tutkijallekin. Tutkimukseen osallistumisen asenne heijasti myös motivoituneisuutta uskonnonopetukseen. Motivoituneet opettajat olivat tutkimuksessa mukana mielellään ja paneutuivat siihen antaen aikaansa aiheelle.

EMU-opettaja paneutui uskonnonopetukseen kokonaisvaltaisesti. Hänellä oli muidenkin kuin oman luokkansa uskonnonopetus vastuullaan ja hän vastasi koulun hengellisen toiminnan järjestämisestä suurimmaksi osaksi yksin. Hänen toimintansa hengellisellä alueella oli hyvin monipuolista. Erityisesti EMU-opettajan

motivoituneisuus näkyi hänen seurakunta-ajattelustaan: hän halusi luoda oppilaille selkeän seurakuntayhteyden ja antaa kokemuksen Jumalan olemassa olosta koulussa.

“Oppilaat ovat hyvin vähän mukana yksin tai perheinä srk:ien toiminnassa. Siksi toivon tavoitettavan seurakuntayhteyttä koulussa.”
(EMU opettaja, 3, 19-22)

”Jotta jokainen kokisi osallisuutta ihmistä suuremmasta” (EMU opettaja, 1, 18)

Tässä seurakuntayhteydessä, jossa rukoiltiin, keskusteltiin, opiskeltiin, musisoitiin, tutkittiin Raamattua ja tehtiin kaikkea, mitä seurakunnassa tehdään, opettaja kohtasi oppilaat hyvin yksilöllisellä tasolla. Kaikkien kanssa keskusteltiin, pohdittiin ja tartuttiin yksilöön. Tämän opettaja myös koki osaksi oppilaidensa erityisyyden huomiointia uskonnonopetuksessaan. *“(Erityisyys on) kunkin oppilaan sielunhoidollista tukemista ja avoimiin elämänskysymyksiin vastaamista.”* (EMU opettaja, 2, 34-35) EMU-opettaja antoi itsensä kokonaisvaltaisesti oppilaiden käyttöön uskonnonopetuksen saralla.

ESY-opettajalla uskonnon opetus oli muotoutunut hyvin arkipäiväiselle tasolle erityisesti etiikan osalta. Uskonto oli mukana luokan arjessa vaikka sitä ei erityisesti korostettukaan paljon. Etiikan asioista piti keskustella jatkuvasti oppilaiden oman elämästä selviytymisen vuoksi; “Kuinka ollaan ihmisiksi” oli jokapäiväinen kysymys. Opettaja korosti myös “henkilökohtaisuutta”. Oppilaat saivat tietää hänen asioistaan aivan kuten hän heidän asioistaan. Hänen oma kristillinen vakaumuksensa oli selvä oppilaille eikä hän arastellut kertoa sitä tutkimuksessakaan. Vaikka hän sanoikin opettavansa uskontoa siksi, että niin tulee tehdä, oli hän tiedostanut sen merkityksen ja mahdollisuudet ja innostunut opettamastaan.

“Eli se on sitä, että kyllä mä nyt tykkään opettaa. Ei siinä mitään. Ja kyllä mä olen tunnustanut mukuloille, että mä uskon itte, että Yläkerran isäntä löytyy ja sillain...” (ESY opettaja, 8, 19-21)

EVY-opettaja eritteli dokumentissaan oman tiensä uskonnonopettajaksi, joka oli kulkenut monia polkuja körttiläisyydestä ortodoksiseen kirkkoon. Tämän takia

ekumeniasta oli tullut hänelle tärkeä asia. EVY-opettaja kuului siis itse ortodoksisen kirkkoon. Silti hän halusi opettaa evankelis-luterilaista uskontoa kouluissa. Pelkästään tämä seikka kertoi hänen olevan motivoitunut työhönsä. Omasta mielestään hän oli uskonnonopettajana pohtiva, arvottava, perusteita kysyvä ja rukoileva. Opettaja oli tutkimuksesta hyvin innoissaan ja on kysellyt sen perään jälkikäteenkin. *“Mielestäni (olen) melko sopiva uskonnonopettajaksi, koska uskonasiat ovat minusta tärkeitä.”* (EVY opettaja, 4, 22-23)

EHA-opettajaa motivoivat oppilaiden reaktiot: tunti oli onnistunut silloin, kun oppilaat reagoivat ja tulivat mukaan keskusteluun ja hymyilivät. Hän koki oman tehtävänvä olevan onnen, turvan ja toivon tuomisen oppilaille. *“Uskonnonopettaja olen siksi, että olisi toivoa, hyvä ajatus ja perusturvallisuutta.”* (EHA opettaja, 3, 11-12) Hänellä oli myös oma henkilökohtainen vakaumus, joka näkyi opetuksessa ja työskentelytavoissa ja jota hän ei peitellyt oppilailta. Hän esimerkiksi käytti luontoa opetuksessaan paljon, koska siellä Jumalan suuruus ilmeni hänelle itselleen ja sitä hän halusi välittää oppilailleenkin.

Toinen opettajatyyppeä oli **neutraali**. Tutkimukseen osallistuneet EKU- ja ENÄ-opettajat edustivat tätä tyyppiä. Heidän asenteensa uskonnonopetukseen eivät olleet ollenkaan niin positiivisia kuin motivoituneen tyyppin edustajilla. He eivät tuoneet esille sen tärkeyttä oppilaille vaan opettivat sitä koska niin tuli tehdä. Heiltä puuttui syvempi näkemys uskonnonopetuksen tarkoituksista. Uskonnonopetus oli oppiaine muiden joukossa. Sitä opetettiin, koska siitä kenties voisi olla oppilaille hyötyä, mutta siihen ei panostettu aikaa eikä sen eteen tehty töitä. Sitä opetettiin ulkokohtaisesti, kuten muitakin aineita, laittamatta omaa persoonaa ja omaa itseä ollenkaan peliin.

ENÄ-opettaja oli hyvin epävarma omasta pätevyystään opettaa uskontoa. Hän olisi jättänyt sen mieluummin muille ja keskittynyt itse muihin oppiaineisiin. Huolimatta tästä hän toivoi oppilaiden kuitenkin löytävän turvaa uskonnosta. Opettajan dokumentti oli suppeahko ja siitä kuvastui kauttaaltaan epävarmuus nimeomaan itsestä opettajana. Hän ei myöskään ollut halunnut panostaa tutkimukseen oppilaiden osalta, ja siksi ENÄ-oppilailta ei ole omaa dokumenttia mukana tässä tutkimuksessa. Epävarmuus ja hienoinen negatiivisuus heijastui sitten myös työn arkeen, jossa uskonnonopetus sai jäädä hyvin vähälle.

“Identiteettini uskonnonopettajana on kasvattaa oppilaita tuntemaan oma uskonto tiedollisesti ja kasvaa lähimmäisenrakkauteen ja terveeseen “itserakkauteen”.” (ENÄ opettaja, 1, 22-23)

EKU-opettaja pyrki uskonnonopetuksessaan asialliseen kiihkottomaan opetukseen. Hän halusi uskaltaa kyseenalaistaa asioita, joita oma uskontomme sisältää. Motivaatio opetukseen yleensä oli hänellä hyvä, mutta sitä ei sopinut eritellä ainekohtaisesti. Tämä kertoo tietynlaisesta epävarmuudesta uskonnonopetusta kohtaan myös hänellä. Hän osallistui tutkimukseen hiukan vastentahtoisesti ja halusi pitää osallistumisen mahdollisimman helppona. Itseään hän ei laittanut peliin uskonnonopetuksessaan. Oppilaat tuskin tiesivät hänen vakaumustaan.

“Omaa vakaumustani en sotke opetustyöhön, eikä se kuulu tähän tutkimukseenkaan.” (EKU opettaja, 2, 22-23)

Näiden kahden eri uskonnonopettajatyypin, motivoituneen ja neutraalin, eroja verrataan koko Löydökset-luvun ajan. Ne jäsentävät eri aineistosta nousseita teemoja.

5.2 Uskonnonopetukseen suhtautuminen erityisopetuksessa

Uskonnonopetuksen asema muiden kouluaineiden joukossa **oppilailla** näkyi erityisesti heidän asenteessaan. Kaikki tutkimukseen osallistuneet oppilaat pitivät uskonnosta oppiaineena koulussa. Heidän suhtautumisensa oli positiivista. Pyydettyäessä kertomaan positiivisia asioita uskonnonopetuksesta he nimesivät monia aiheisältöjä, pääasiallisesti Raamattuun ja erityisesti Jeesukseen liittyviä. Aiheisältöjen lisäksi he nimesivät työskentelytapoja, jotka olivat miellyttäviä. Näitä olivat lähinnä piirtäminen, kirjoittaminen ja lukeminen. Yleistä oli, että oppilaat kertoivat pitävänsä kaikesta. *“Mä tykkään siitä kaikesta.” (EVY oppilaat, 1, 27)* Varsinkin motivoituneiden opettajien oppilaat suhtautuivat hyvin positiivisesti uskonnonopetukseen. Heidän oli hyvin vaikea löytää negatiivisia asioita. Juurikaan mitään uskonnonopetukseen liittyvää ei koettu ikäväksi. Jos jotain ikävää löytyikin, liittyi se kokeisiin tai läksyihin tai sitten liialliseen lukemiseen tai kirjoittamiseen, mitä oppilaiden kuvauksen mukaan tapahtui harvoin. Lisäksi ikäviin asioihin liitettiin uskonnonopetuksen vähyys, joka itse asiassa kertoi vain positiivisesta

suhtautumisesta. Uskonnonopetus oli selkeästi hahmottunut kokonaisuus muusta koulun tarjoamasta opetuksesta.

“ (Ikävää on se, kun) Tunnit loppuu niin äkkiä.” (EHA oppilaat, 1, 11)

Neutraalien opettajien oppilaiden suhtautumista ei ollut yhtä selkeän positiivista. ENÄ-opettajan oppilaiden aineistoahan ei ole olemassa, mutta EKU-opettajan oppilaat suhtautuivat uskonnonopetukseen pääasiassa positiivisesti. He löysivät kuitenkin muita oppilaita enemmän negatiivisia asioita uskonnonopetuksesta. Lukeminen oli sekä mukavaa, että ikävää. Myös vaikeat sanat tuottivat hankaluuksia. Tehtäviä pidettiin vaikeina ja niiden toivottiin olevan helpompia. Aiheisällöistä oppilaat mainitsivat Raamatun positiivisena. Kuitenkin yksi oppilas toivoi, että opetus voisi siirtyä johonkin kiinnostavaan aiheeseen. Oppilaat eivät siis olleet samalla tavoin innostuneita, kuin motivoituneiden opettajien oppilaat. Heille uskonnonopetus oli oppiaine muiden joukossa, ei mitään erityistä. Opettajan asenne heijastui siis oppilaiden motivaatioon ja asenteeseen.

Oppilaiden asenteeseen heijastui myös opettajan “henkilökohtaisuus”. Oppilas koki opettavan aiheen mielenkiintoiseksi, kun opettaja suhtautui häneen henkilökohtaisesti ja otti hänen lähtökohtansa huomioon. Tämä näkyi kaikissa oppilaissa. Jokainen opettaja kertoi ottavansa henkilökohtaisuuden huomioon. Motivoituneiden opettajien suhtautuminen henkilökohtaisesti oppilaisiinsa oli tosin huomattavasti syvempää verrattuna neutraalien opettajien suhtautumiseen. Tätä kysymystä käsitellään lisää luvussa 5.6 Oppilaiden erityisyyden huomioiminen.

Uskonnonopetuksen asemaan **luokassa** opettajatyyppejä vaikutti huomattavasti. Jos opettaja panosti uskonnonopetukseen, sai se oppilaat innostumaan. Opettajan vallassa on, kuinka paljon uskonnonopetusta on, missä muodossa sitä toteutetaan ja halutaanko sitä korostaa. Motivoituneet opettajat panostivat opetukseen ja olivat huomanneet uskonnonopetuksen tärkeyden ja mahdollisuudet. *“Siitä (uskonnonopetuksesta) saa pohjan elämälle. Eettiset suuntaviivat ja tavoitteet. Oppii ymmärtämään omaa kulttuuriaan ja sitä kautta myös itseään. Vauhtia henkilökohtaisen uskon syntymiseen. Oppii kristillisiä tapoja ja hiljentymistä Jumalan kasvojen edessä.” (EVY opettaja, 5, 4-6)* Kun uskonnonopetus oli sisäistetty tärkeäksi arvoksi, heijastui se arkipäivän

toimintaan. Sen avulla haluttiin opettaa tiedollisten asioiden ohella elämyksellisyyttä ja henkilökohtaista uskoa. Uskonnonopetus oli tärkeässä asemassa luokassa. Se tuki oppilaan kokonaisvaltaista kehitystä ja etenkin sen hengellistä ja henkistä puolta.

Neutraalien opettajien luokissa heidän asenteensa vaikutuksesta uskonnonopetus oli jäänyt vähemmälle huomiolle kuin motivoituneiden opettajien luokissa. Sitä ei korostettu, vaan se oli oppiaine muiden joukossa. Pääasiassa sen avulla pyrittiin kohti tiedollisia päämääriä ja oman kulttuurin ymmärtämistä. Oppilaille ei haluttu tarjota tarkoituksella virikkeitä oman hengellisen elämän kasvuun. Kuitenkaan tämä ei tarkoita sitä, etteikö uskonnonopetus olisi tärkeässä asemassa, ja sen vähäisyys olisi häirinyt opettajia. *“Olen tuntenut “huonoa omatuntoa” siitä, miten vähiin uskonnonopetus on tänä vuonna jäänyt.” (ENÄ opettaja, 1, 3)* Uskonnonopetus ei tähtää samoihin tavoitteisiin kuin motivoituneiden opettajien opetuksessa. Siksi sen asema on pienempi ja huomaamattomampi näissä neutraalien opettajien luokissa.

Koulun sisäisessä arvojärjestelmässä uskonnonopetuksen asemaa kuvaa siihen käytetty aika ja panostus erityisesti opetussuunnitelman osalta. ESY-, EVY- ja ENÄ-kouluissa oli oma opetussuunnitelma uskonnolle. Uskonto oli näissä kouluissa koettu panostamisen arvoiseksi asiaksi. EMU-koulussa oli olemassa selkeät yhteisesti sovitut puitteet ja painotusalueet uskonnonopetusta varten, vaikka varsinaisen uskonnon opetussuunnitelman laatiminen olikin vielä kesken. EHA-koulussa oltiin kehittämässä yhteisiä eettisen kasvatuksen tavoitteita integraatiokoulun kanssa. Nämä eivät luonnollisestikaan olleet uskonnonopetussuunnitelmaa vastaavia, mutta kertoivat uskonnonopetuksen osa-alueen, etiikan, olevan tärkeä osa koulunkäyntiä. EKV-koulussa asiaa ei oltu huomioitu. Yhteistyö seurakunnan kanssa tuli voimakkaasti esille EMU-, ESY- ja EVY-kouluissa. Aktiivinen yhteistyö kuvasi myös uskonnonopetuksen tärkeää asemaa koulun kulttuurissa. Koulun ja sen yksittäisten opettajien työssä uskonnonopetuksen asema saattoivat poiketa toisistaan. Koulu ei siis vaikuttanut opettajaan henkilökohtaisesti, rinnastusta uskonnonopetusta arvostavan koulun ja opettajan välille ei voida tehdä. ENÄ-opettaja esimerkiksi suhtautui uskonnonopetukseen neutraalin opettajan tavoin, mutta koulu oli kuitenkin kokenut uskonnonopetuksen tärkeäksi tekemällä sille oman opetussuunnitelman.

5.3 Tunnustuksellisuuden suhtautuminen

Kaikki tutkimuksessa olleet opettajat olivat tunnustuksellisia, evankelis-luterilaisen kirkon opin mukaan uskontoa opettavia, uskonnonopettajia, kukaan ei suhtautunut tunnustuksellisuuden täysin negatiivisesti. Tietoista tunnustuksellisuus ei liene kaikilla ollut. EKU- ja ENÄ-opettajat, siis neutraalit opettajat, eivät korostaneet sitä opetuksessaan. Heidän asenteensa sitä kohtaan oli pikemminkin neutraali tai hiukan negatiivissävytteinen. EKU-opettaja ei halunnut leimautua tunnustukselliseksi; hän opettaa uskontoa, koska se kuuluu peruskoulun opetukseen. Kuitenkin hänen kuvauksensa opetuksestaan toivat ilmi sen tunnustuksellisuuden. ENÄ-opettaja taas ei kokenut olevansa kykenevä uskonnolliseen opetukseen, mutta toivoi silti muun muassa oppilaidensa löytävän rauhan rukouksesta, paljastaen tunnustuksellisuutensa tällä tavoin.

Motivoituneille opettajille tunnustuksellisuus oli positiivinen asia. Vaikka ESY-opettaja ei neutraalien opettajien tavoin korostanutkaan tunnustuksellisuutta, suhtautui hän asiaan hyväntuulisen mutkattomasti ja positiivisesti. Kun opetuksen piti olla tunnustuksellista, niin se oli sitä ja hyvä niin.

“... ja sitten laissa ja järjestyksessä sanotaan, että uskonnonopetus pitäisi olla tunnustuksellista, että semmosta meidän uskonnonopetus on.” (ESY opettaja 8, 23-25)

EMU-, EHA- ja EVY-opettajat olivat hyvin selkeästi tunnustuksellisia. EMU-opettajan arkeen kuului rukous, oppilaiden oman Raamatun luvun harrastuksen herättely ja tiivis yhteistyö seurakuntiin sekä oma selkeä vakaumuksellisuus. *“(Opetus on) kirkon kasteopetuksen mukaista.” (EMU opettaja, 3, 8)* EHA-opettaja ei tunnustuksellisuutta erittellyt, mutta hänen tunnin kulkunsa jo pelkästään viestivät niin vahvaa tunnustuksellista luterilaisuutta rukouksineen ja sisältöaiheineen, että hänen opetuksensa voitiin määritellä tunnustukselliseksi. EVY-opettaja pohti tunnustuksellisuutta pelkästään kristillisyyden näkökulmasta, ei luterilaisuuden. Hän itse kuului ortodoksikirkkoon, millä lienee ollut vaikutusta tällaiseen pohdintaan.

“Tunnustuksellisuus taitaa olla vähän veteen piirretty viiva. Omaan kirkkoon ja rukouselämään kasvaminen saattaa olla tunnustuksellista. Ainakin sen on kristillistä.” (EVY opettaja 1, 10, 11)

Kun tarkastellaan vertaillen opettajien asennetta uskonnonopetukseen ja samalla suhtautumista tunnustuksellisuuteen, ovat siis selvät erot eri tyyppien välillä havaittavissa. EVY-opettaja halusi opettaa uskontoa. Hän oli pyytänyt rehtorilta mahdollisimman paljon uskonnontunteja, ja hänen opetuksensa oli positiivisesti ja rohkeasti kristillisestä ja tunnustuksellista. EHA- ja EMU-opettajat opettivat muillekin kuin omalle luokalleen uskontoa, olivat innostunut siitä ja heidän opetustaan voitiin luonnehtia tunnustukselliseksi. ESY-opettaja suhtautui uskonnonopetukseen rennosti oppiaineena muiden joukossa ja tahtoikin pitää opetuksensa tunnustuksellisena, varsinkin koska sen tuli sitä olla. Verrattaessa näihin motivoituneisiin opettajiin, on ero suuri neutraalien ENÄ- ja EKU-opettajien kohdalla. ENÄ-opettaja oli epävarma eikä kokenut olevansa kykeneväinen “uskonnolliseen opetukseen”, jota kuitenkin antoi. Hän kertoi myös koko uskonnonopetuksen jääneen melko vähiin. EKU-opettaja ei itse ollut tunnustuksellinen ja kieltäytyi jyrkästi kertomasta omaa vakaumustaan, kun muut sen melko avoimesti kertoivat. Hän opetti tunnustuksellista uskontoa peruskoulussa, koska niin piti tehdä.

5.4 Aihesisällöt

Opetussuunnitelma ja sen tavoitteet tai käytössä olevan oppikirjan aihesisällöt määrittivät oppisisällöt jokaisessa tutkimuskoulussa. ENÄ-, EVY- ja ESY-kouluissa oli omat opetussuunnitelmat uskonnon opetusta varten osana koulun koko omaa opetussuunnitelmaa. EMU-koulussa oli yhteisesti sovitut suuntaviivat ja opetussuunnitelma työn alla. EHA-koulussa omaa koulukohtaista opetussuunnitelmaa ei ollut vielä olemassa ja EKU-koulussa uskonnolla ei ollut omaa osuutta opetussuunnitelmassa. Opetussuunnitelmissa eriteltiin uskonnonopetuksen tavoitteet, opetuksen sisältöjä ja toimintatapoja. Opetussuunnitelmien ja oppikirjojen lisäksi oppisisältöjen katsottiin määräytyvän oppilaiden mielenkiinnon mukaan. *”Käytännössä opetussuunnitelma muokkautuu oppilaiden edellytysten mukaan.” (EKU opettaja 2, 6, 7)* Uskonnonopetus haluttiin liittää arkipäivään, oppilaiden omaan

elämään. Tätä tarkoitusta varten pyrittiin valitsemalla sopivat aiheet, esimerkiksi käsiteltävät Raamatun kertomukset tai etiikan aiheet.

” –Aihesisältöjä on—laidasta laitaan, mutta aika paljon se liittyy kyllä niiden elämään, ihan tähän päivään pyritään liittää. Niin kuin joku homma älä varasta-käsky, ---- että mitä älä varasta tarkoittaa tänä päivänä, että sillain se oppimateriaali voi lähtee ihan tosta koulun pihasta ja näistä kavereista.” (ESY opettaja 2, 12-17)

Tiedollisuus ja elämyksellisyys koettiin uskonnonopetuksessa tärkeäksi. Molempien miellettiin myös olevan osa oppisisältöjä ja yhtä merkittäviä. Uskonto koettiin tietämiseksi, mutta se oli myös kokonaisvaltainen elämää henkilökohtaisesti koskettava asia. Tiedollisia sisältöjä opetukseen oli paljonkin, jopa niin, että niistä oli vaikea valita. Opetussuunnitelmiin oli luonnollisesti koetettu valita olennaisimmilta tuntuvat. Käytännössä tärkeitä aiheita tuntuu olevan liikaa, kaikkea ei ehdi tunneilla käsitellä. Toisaalta tiedollisen puolen ohella korostuivat myös uskonnon merkityksen oppiminen ja elämyksellisyys erityisesti EHA- ja ENÄ-opettajien dokumenteissa. ESY- ja EKU-opettajat sen sijaan tuntuvat tyytyvän tiedolliseen puoleen, EVY-opettaja tasapainoilee näiden kahden välillä. EMU-opettajalle on tärkeää antaa mahdollisuudet henkilökohtaiseen uskoon ja siihen tarvitaan sekä tietoa että uskonnon harjoittamista. Elämyksellisyyden tärkeäksi kokeminen ei siis tunnu olevan riippuvainen opettajatyypistä.

” ...uskonto ei missään tapauksessa ole tabu vaan osa jokapäiväistä elämää, josta voi saada apua ja johon turvautua milloin ja missä vaan.” (EHA opettaja 1, 8-10)

Raamattu oli aiheiden käsittelyssä korostetussa asemassa. Jokaisessa opetussuunnitelmassa mainittiin Raamattu ja sen kertomukset. Jos Raamatun aiheita niissä eriteltiin, olivat Jeesuksen elämä ja Vanhan Testamentin kertomukset mainittu erikseen, samoin kymmenen käskyä. Opettajien erittelemissä aiheissa Raamatun käsittelyyn kuuluivat erityisesti erilaiset kertomukset ja niiden merkitykset sekä Jeesuksen elämä. Heillä myös kymmenen käskyä olivat olennaisia opetuksessa. Niiden opettaminen liittyi myös etiikkaan.

Raamattua opetettaessa ei käytetä mitään nimettyä tulkintatapaa. Oppilaille haluttiin välittää mahdollisimman tulkintamaton kuva Raamatusta, sen kertomuksista ja sisällöistä. EKU- opettajan mukaan ei edes ollut opettajan tehtävä lähteä tulkitsemaan Raamattua oppilaille. EVY-opettaja halusi Raamatun kertomusten juurtuvan sellaisinaan oppilaille voimaksi elämän varrelle. Raamattua luettiin kertomuksina joko uskonnonkirjasta, Lasten Raamatusta tai Raamatusta. Kertomuksista keskusteltiin tai sitten ne saivat jäädä sellaisenaan olemaan lasten mieliin. Motivoituneet opettajat halusivatkin nimenomaan Raamatun jäävän totena lapsien muistiin.

” Raamatun kertomukset sellaisenaan, mielellään ihan tulkintamatta ovat mielestäni tärkeitä. Keskustella voi ja yrittää selventää käsitteitä ja sisältöä. Tulkinta on Jumalan ja työ käydään lasten sydämissä.”
(EVY opettaja 3, 1-3)

Oppilaat olivat innostuneita Raamatusta. Kaikkien opetusmuotojen oppilaat halusivat kuulla kertomuksia ja toivoivat niitä. He lukivat Raamattua mielellään ja kuuntelivat mielellään sen kertomuksia. He osasivat yhdistää kysyttäessä kertomukset Raamattuun. Jeesuksen elämäntapahtumat ja muut Raamatun henkilöt ja kertomukset olivat toivottuja aiheita uskonnotunneille oppilaiden mielestä. Erityisesti Jeesus miellettiin uskontoon liittyväksi, sillä hänen vaiheistaan haluttiin kuulla. EMU-oppilaat liittivät muita voimakkaammin myös Jumala-sanankäytön toiveisiinsa ja kytkivät sen Jeesukseen haluten kuulla Jumalasta ja Jeesuksesta sekä ”Jumalan elämästä”.

”Mistä asioista haluaisit kuulla? Jeesuksen teoista, opetuslapsista ja Jeesuksen ajan tapahtumista.” (EKU oppilaat 1, 8, 9)

Etiikka oli Raamatun lisäksi korostetussa asemassa erityisluokkien uskonnonopetuksessa. Kymmenen käskyr, erilaisten arkielämän tapahtumien ja tarkoituksella valittujen Raamatun kertomusten avulla käsiteltiin erilaisia eettisiä kysymyksiä. Etiikka kulkeutuu mukaan myös muihin aineisiin, se ei jää vain uskonnon alueelle. Etiikan opetusta ei haluttu sellaisenaan korostaa, vaan se kulki

luonnollisena osana arkipäivän tapahtumia ja keskusteluja. Myös moralisointia haluttiin välttää. Varsinkin ESY-puolella etiikka oli tärkeä keskustelun aihe jatkuvasti. Aiheet nousivat oppilaiden omasta elämästä, heidän tekemisistään ja kenties ongelmakohdistaan.

” Ope: Niin, mitä te ootte jutellu open kanssa siitä oikein ja väärin asioista?

Oppilaat: Ei saa lyödä. Ei saa tappaa. Ei saa potkia, ei saa pahoinpidellä, ei saa varastaa.” (ESY oppilaat 7, 16-20)

Etiikan alueella käsiteltiin myös erilaisuuden hyväksymistä, koska kysymys oli erityisoppilaista. Erilaisuuden käsittely painottui eri tavoin eri opetusmuodoissa, mutta oli mukana kaikissa ja riippumatta opettajatyypistä. ESY-opettajalla muut etiikan alueet olivat erilaisuuden käsittelyä tärkeämpiä. EHA-opettaja koki sen helpoksi; erilaisuuden kunnioittaminen ja hyväksyminen oli hänen kehitysvammaisille oppilailleen luonnollista. EVY-opettaja kipuli erilaisuudesta, erityisesti vammaisuudesta, puhumisen kanssa, sillä kaikki oppilaat eivät ajatelleet olevansa vammaisia, vaikka heidän koulussaan olivatkin. Erilaisuuden hyväksyminen ja sietäminen kuului niin suuriin kuin pieniinkin kokemuksiin: oman vammaisuuden tai elämäkatsomuksen hyväksymisestä toisen ääneen lukemisen rauhassa kuunteluun. Etiikka, erityisesti teemoinaan erilaisuus ja suvaitsevaisuus, oli esillä myös opetussuunnitelmissa. ENÄ-opettaja halusi korostaa etiikkaa hyvin voimakkaasti, nostaa sen uskonto-käsitteen yläpuolelle.

”Maailman ja ajatustapojen muuttuessa korostuu uskonnonopetuksessa yhä enemmän eettiset seikat. Ehkä uskonto-nimikkeen voisi poistaa ja ottaa tilalle etiikan, johon sisältyisi enemmänkin ihmisenä kasvamista ja uskontotieto yhtenä osana auttaen ymmärtämään muiden näkemyksiä ja maailmaa.” (ENÄ opettaja 2, 3-5)

Kaikista muista opettajista poiketen EMU-opettajan dokumentissa etiikka ei ollut korostetussa asemassa. Pikemminkin se loisti poissaolollaan. Ainoastaan yksilöllisyydessä ja omakohtaisuuden arvostamisessa etiikka pilkahti esiin. Etiikka ei

siis ollut aiheisältö opettajan kuvailuissa, vaan se tulisi käsittelyyn vasta yläasteella. Ala-asteella sen katsottiin koulussa sisältyvän yhteen kristillisten tapojen kanssa.

Turvallisuus ja rukous ja niiden oppiminen oli olennainen oppisisältö uskonnontunneilla erityisesti motivoituneiden opettajien mielestä. Kun elämä oli erityisoppilaalle hämmentävää, sekavaa ja vaikeaa tai muuten vaikeaa, haluttiin koulussa tarjota turvallisuutta. EMU-opettaja loi turvallisuutta uskonnon harjoittamisella konkreettisella tasolla rukoillen, uskoen, keskustellen, luoden seurakuntayhteyttä, turvallista yhteisöä, jossa on hyvä olla. ESY-opetuksessa tämä ilmeni turvallisilla rutiineilla ja yhdessä toimimisen harjoittelulla. Myös rukous oli asia, jonka käyttöä opettaja ei arastellut. EHA-opetuksessa uskonnolla, tutuilla asioilla ja rutiineilla, erityisesti rukouksella, pyrittiin luomaan ja opettamaan turvallisuuden ja luottamuksen tunnetta oppilaille. Siellä rukouksesta oli tullut sellainen tuttu rutiini, tapa, johon oppilaat osasivat yhtyä ja tekivät sen mielellään. ENÄ-opettaja toivoi rukouksen olevan asia, johon oppilaat voisivat turvata silloin, kun tuntuu toivottomalta paikalta, mutta ei kuitenkaan itse opettanut rukoilemaan omalla esimerkillään. EVY-opettaja oli kokenut rukouksen vaikeaksi asiaksi opettaa. Kuitenkin hän hiljentyi oppilaiden kanssa luokassa tärkeiden tapahtumien yhteydessä.

” Tunnin kulku: -- loppuun rukous, joka on itsestään selvää oppilaille. Rukouksen pitää oppilas, opettaja tai rukoillaan joku valmis rukous. Rukouksista on tullut oppilaille tärkeää, esimerkkinä viime keväinen Via Dolorosa (=seurakuntien järjestämä pääsiäisen tapahtumat kertova kirkkokierros) -kokemus, jossa ope sai kirjoittaa monien oppilaiden rukouspyyntöjä lapuille.” (EHA opettaja 1, 11, 15-18.)

Muut tiedolliset aiheisällöt olivat Raamattuun ja etiikkaan verrattuna olivat paljon vähemmällä huomiolla. Niitä huomioitiin vaihtelevasti eri opetusmuodoissa opettajatyypistä riippumatta. Opetussuunnitelmissa niitä kuitenkin huomioitiin: tietyt kirkkohistorian henkilöt, kuten Martti Luther, Fransiscus Assisilainen tai Mikael Agricola mainittiin. EMU-opetuksessa kirkkohistoria oli laajemminkin mukana. Kristinuskoa käsiteltiin ESY-opetuksessa laajemmin katolisen ja ortodoksikirkon sekä jonkun vapaan suunnan kannalta. EMU-opetus huomioi näiden lisäksi Saksan

luterilaisen kirkon ja erilaiset kristilliset ryhmittymät Suomessa. Vieraat uskonnot olivat mainittuina ENÄ-opetussuunnitelmassa. Dogmatiikkaa ei mainittu erikseen lainkaan. Opettajat jättivät opetuksessaan näiden aiheiden opettamisen melko vähälle. EKU-opettaja tosin totesi vieraiden uskontojen olevan kiehtovia oppilaille ja tärkeitä yläasteella. Vieraat uskonnot olivat olleet myös ENÄ-opettajan ja EHA-opettajan opetuksessa mukana oppilaiden niin toivoessa. ESY-opettaja ei ollut niitä paljon sisällyttänyt tunteihinsa, kuten ei myöskään dogmatiikkaa, joka on myös EKU-opettajalle vaikea asia opettaa. Myös EVY-opettaja toteaa dogmatiikan olevan asia, johon hän ei kiinnitä huomiota.

”Ne on aika yleisellä tasolla, ne on siellä taustalla, mutta ei me jostain dogmeista kyllä kauheesti puhuta.” (ESY-opettaja 3, 1, 2)

5.5 Työskentelytavat

Lukeminen, kirjoittaminen ja piirtäminen eli niin kutsutut perinteiset työskentelytavat olivat pääosissa kaikilla opettajilla. Kappaleen tai käsiteltävän asian lukeminen kirjasta tai Raamatusta, myös ääneen toisille, siitä kirjoittaminen tai piirtäminen ja erilaiset vihkotyöskentelyt olivat pääasiallisia työskentelytapoja. Tällaiset menetelmät ovat hyvin opettajajohtoisia, minkä kaikki opettajat myös myönsivät eivätkä nähneet sitä pahana. Perinteisellä lukemisella ja kirjoittamisella palveltiin myös oppilaiden kielellisten taitojen vahvistumista, sillä heillä oli usein pahoja lukemisen ja kirjoittamisen vaikeuksia. Jokainen opettaja käytti lukemista ja kirjoittamista uskonnonopetuksessa. EVY-opettajalle keskeisintä oli kerronta. Kerrontaan liittyi opettajan kertomisen lisäksi kertomusten lukemista ja esittämistä, myös ääneen ja koko luokalle. EMU-opettaja toi näiden rinnalle voimakkaasti myös ryhmä- ja parityöt, joiden avulla päästiin pois opettajajohtoisuudesta sekä selkeään yksilötyöskentelyyn, joka tapahtui pääasiassa lukien ja kirjoittaen sekä piirtäen, mutta ilman opettajan valvovaa auktoriteettia.

Opetuskeskustelut olivat perinteisten menetelmien ohella toinen tärkeä väline. Niiden avulla pyrittiin syventämään käsiteltyä asiaa ja saamaan oppilaat ajattelemaan sitä itse. Keskustelut myös nostivat oppilaiden omat aiheet pintaan ja ohjasivat

opettajaa tekemään valintoja. ”Mitä haluaisin uskonnonopetuksen olevan? Paljon keskustelua ja pohdintaa. Mitä menetelmiä käytän? Keskustelu, oppilaiden omat kokemukset.” (ENÄ opettaja 1, 8, 14, 15, 17) Alimmilla luokilla opetuskeskustelun käyminen oli vaikeampaa. Riippui myös paljon aiheesta, voidaanko sitä käyttää työskentelytapana, sillä jotkut aiheet olivat vaikeita. EKV-opettajalla keskustelun käyttöä rajoittaa myös yhdysluokka, jossa osalla oppilaista oli eri ainetta tai eri aihe samaan aikaan toisten aiheen kanssa. Keskustelun avulla pyrittiin kehittämään paitsi oppilaiden ajatuksia, myös itsensä ilmaisemista ja kielellisiä kykyjä, jotka olivat usein vajavaisia. Erityisesti EHA-opetuksessa keskustelulla oli tarkoitus päästä vuorovaikutukseen oppilaiden kanssa. Lukemista, kirjoittamista ja kerrontaa elävöitettiin monin eri tavoin. Kukin opettaja teki tätä omien vahvuuksiensa mukaan. EKV-opettajalla tärkeänä tapana oli leikata pahvista erilaisia figuureja ja esittää niillä tai antaa oppilaiden esittää käsitellyn asian tapahtumat piirtoheittimellä. ENÄ-opettaja puolestaan käytti opetuskalvoja ja EKV-opettaja musiikkia.

Elämyksellisyys, kokemusten antaminen kuului myös uskonnonopetukseen aihesisällön lisäksi työskentelytapana. EKV-opettaja ei kertonut käyttävänsä mitään elämyksellistä menetelmää. EHA-, EKV- ja EKV-opettajat käyttivät draamaa silloin tällöin elävöittämään opetusta. Sen avulla eläydyttiin esimerkiksi johonkin Raamatun tapahtumaan, opeteltiin ilmaisemaan tunteita ja käsittelemään niitä sekä opeteltiin itseilmaisua. Musiikkia käytettiin vaihtelevasti. EKV-opettaja, luonnollisesti, ei edes maininnut sitä ja EKV-opettaja koki oman epämusikaalisuutensa olevan este sen käytölle, mutta EKV-opettaja toteutti musiikin avulla paljon erilaisia asioita. EHA- ja EKV-opettajat kuunteluttivat paljon musiikkia ja oppilaat nauttivat siitä. EHA-oppilaiden toivomukset uskonnon tuntien sisällöiksi koskivatkin juuri musiikin kuuntelua. Draaman ja musiikin lisäksi uskonnontunneille luotiin tunnelmaa mm. kynttilän palamisen, hiljentymisen ja rukouksen avulla. Ne palvelivat turvallisuuden tunteen oppimista ja samoja itseilmaisullisia ja eläytymisen taitoja kuin draamakin. Elämyksellisten työskentelytapojen avulla opittiin myös kristillisen uskonnon arkipäivää ja uskonnon harjoittamista omassa elämässä. Elämyksellisyys koetaan tärkeäksi vain motivoituneiden opettajien tunneilla.

”Pidän symboleista ja konkreettisesta, kinesteettisestä ilmaisusta. Ristinmerkin tekeminen ja ikonit ovat mukana opetuksessani.” (EVY opettaja, 2, 15, 16)

Yhteistyö seurakunnan kanssa oli hyvin opettajakohtaisesti vaihtelevaa. EKU-opettaja mainitsi yhteistyön vain seurakunnalta saadun materiaalin muodossa. ENÄ-opettaja toivoi seurakunnan ottavan vastuuta uskonnonopetuksen tiedollisesta puolesta. *”Varsinaisen uskonnollisen opetuksen jättäisin mielelläni kirkkoille, ehkä periodimaisesti toteutettuna.” (ENÄ opettaja 2, 5, 6)* Hän ei kuitenkaan maininnut tekevänsä mitään yhteistyötä seurakunnan kanssa. Motivoituneet opettajat erittelivät ja painottivat enemmän yhteistyötä. Tutkimuspaikkakunnan seurakunnilla on jokaiselle koululle oma koulukummi, jonka avulla opettajat voivat pitää yhteyttä seurakuntaan ja hyödyntää sen apua uskonnonopetuksessaan. ESY-opetuksessa yhteistyö seurakunnan kanssa tiedostettiin. Koululla oli ollut konsertoimassa seurakuntien bändi, joka tekee musiikkia lapsille. Koulukummiä oli käytetty apuna koulukiusaamistapausten selvittelyssä ja häntä oli myös pyydetty leirikouluun mukaan. *”Ettei se (koulukummi) oo pelkästään nimi ja paperi, että on paperissa nimi ja puhelinnumero.” (ESY opettaja 10, 27, 28)* EMU-opettaja toimi koulunsa yhteistyöopettajana seurakuntiin päin ja oli kehittänyt paljon yhteistyötä. Tärkeäksi hän koki juuri koulukummiustoiminnan jatkuvuuden. EVY-opettaja kiitteli seurakunnalta saamaansa apua ja tukea. Hän sekä EHA-opettaja olivat hyödyntäneet seurakunnan materiaaliapua materiaalien hankkimiseksi opetukseensa. Myös seurakunnan päivänavaukset koettiin tärkeäksi osaksi yhteistyötä.

Retket ja opetuskäynnit olivat kaikkien opettajien suosiossa. Niiden ajateltiin tuovan vaihtelua opetukseen ja syventävän opetettavaa asiaa. EMU-opettaja tosin ei maininnut retkiä erikseen, mutta aktiivinen yhteistyö seurakunnan kanssa tuntui kuuluvan niihin. Paljon riippui tarjolla olevista käyntikohteista, mutta ainakin omaan kirkkoon pyrittiin tutustumaan. EVY-opettaja pyrki opettamaan ortodoksisen kirkon osuuden käyttämällä oppilaita liturgiassa. Paitsi että luokka lähti vierailulle, otettiin myös luokkaan vierailijoita, näin erityisesti EMU-luokassa.

”Erilaiset vierailut kirkkoihin, näyttelyihin ym., sekä vierailijoiden tuonti kouluun ovat tärkeä osuus uskonnonopetuksessa.” (EKU opettaja 1, 11, 12)

Oppilaiden toivomukset ja opettajan työtavat kohtasivat aika hyvin. Oppilaat pitivät uskonnonopetuksesta melko kokonaisvaltaisesti. Työskentelytavoista erityisesti niin kutsutut perinteiset olivat suosiossa. EMU- ja ESY-oppilaat toivoivat paljon piirtämistä ja kirjoittamista. Piirtämisen mahdollisuus saattoi jopa ratkaista aiheen kiinnostavuuden. EVY-oppilaat toivoivat saavansa kirjoittaa ja lukea, kun taas EKU-oppilaat toivoivat, että opettaja kertoisi asioista, jotta ei tarvitsisi itse lukea. EHA-oppilaat pitivät kirkkoretkestä ja musiikin kuuntelusta, joita he toivoivatkin enemmän.

” Ope: No mitkäs on niitä tylsiä aiheita?

Oppilas: Missä ei saa piirtää.” (ESY oppilaat, 3, 32, 33)

Verrattaessa oppilaiden ja opettajien kertomia työskentelytapoja, on huomattavissa, että oppilaat eivät tuoneet esille kaikkia opettajien mainitsemia tapoja. Tämä tietysti johtui paljon heidän ilmaisunsa suppeudesta, mutta on huomattava, että lähes kaikki heidän kertomansa asiat olivat positiivisia, sellaisia, joista he myös pitivät. Opettajat ottivat hyvin huomioon oppilaidensa toiveet. ESY-opetuksessa oppilaat saivat piirtää, kun sitä toivoivat. Opettaja huomioi myös muut toiveet, tosin omaa harkintaansa käyttäen. *”Kyllä ne nyt jotain (toivovat), että miksei me tehtäis sillain, ja mä, että katotaan nyt.” (ESY opettaja 10, 2, 3)* Oppilaat olivat tietoisia omista vaikutusmahdollisuuksistaan.

”Haastattelija: Laulaisko se teidän kanssa virsiä, jos te kertoisitte haluavanne?

Oppilaat: Joo. Kyl se varmaan suostuis. Vähän möreellä äänellä.” (ESY oppilaat 6, 27-30)

EHA-opetuksessa oppilaiden toiveet ja opettajien käyttämät tavat vastasivat myös hyvin toisiaan. Musiikki oli keskeisessä asemassa, sitä kuunneltiin laidasta laitaan. EKU-opetuksessa oppilaat toivoivat enemmän kuuntelijan osaa. Opettaja ei tähän ole kokonaan suostunut, sillä hän korosti keskustelua, jossa oppilaiden tulee olla mukana.

EVY-oppilaat olivat varsin tyytyväisiä saamaansa opetukseen ja opettaja oli tietoinen heidän toiveistaan ja toteutti niitä mahdollisuuksien mukaan. Oppilaat pitivät musiikin kuuntelusta, piirtämisestä, pelaamisesta, lukemisesta ja kirjoittamisesta sekä videoiden katsomisesta ja kaikkia näitä asioita opettaja kertoi käyttävänsä opetuksessaan paljon. ENÄ-opetuksen osalta vertailua ei voida tehdä oppilaiden aineiston puuttumisen takia. EMU-oppilaiden toiveet olivat melko monipuolisia, mutta kaikki ne kuuluivat siihen skaalaan aiheisältöjä ja työskentelytapoja, jotka olivat jo käytössä koulussa.

Eriyttäminen ollut painotetussa asemassa uskonnonopetuksessa. Eriyttäminen tuli ilmi vain EMU-, EVY- ja ESY-opettajien – kaikki motivoituneita opettajia - kohdalla. He määrittelevät eriyttämisen vapaaehtoisiksi mahdollisuuksiksi sekä yksilöllisiksi tehtäviksi. Oppilailla oli mahdollisuus esimerkiksi mennä luokan eteen lukemaan ääneen.

”... ja sitten ehkä tää eriyttäminen tulee sitä kautta, että on kaikkia näitä esiintymisiä, että mä en ketään pakota siihen, sittenhän joku voi saada enemmän. Esimerkiksi kuka haluaa lukea ääneen tällaisen jutun Lasten Raamatusta, sitten joku haluaa.” (ESY opettaja, 8, 6-9)

5.6 Oppilaiden erityisyyden huomioiminen

Periaatteessa uskonnonopetus oli varsinkin sisällöltään samanlaista kuin yleisopetuksessakin. Opettajat eivät eritelleet aiheisältöjen kohdalla suuria eroja yleisopetukseen. Kuitenkin aiheisällöt valittiin oppilaiden lähtökohdista. Tämän takia vieraiden uskontojen, opillisen aineksen ja kirkkohistorian ja –tiedon osuudet olivat suppeita. Sisällöt keskittyivät olennaisimpaan ja ehkäpä tiedollisesti ja käsitteellisesti helpompiin aiheisiin. Raamatun käsittely on suhteellisen samanlaista kuin yleisopetuksessa, mutta etiikan osuus on korostuneempaa. Yhteistä kaikille erityisopetusmuodoille on aiheisällöistä paitsi **Raamatun ja etiikan korostaminen** myös erityisesti etiikan osa-alueena olevan **erilaisuuden hyväksyminen**. Se oli toisille helpompaa, toisille vaikeampaa. Riippuen opetusmuodosta erilaisuuden käsittely oli enemmän tai vähemmän korostunutta.

Vaikka aiheisällöistä ei kovin paljoa voinut löytää eroa yleisopetukseen, oli työskentelytavoissa enemmän eroja. Erot olivat luonnollisesti opettajakohtaisia myös erityisopetuksen sisällä. Koska erityisoppilaille on usein kielellisiä vaikeuksia erityisopetusmuodosta riippumatta, vaikuttivat ne myös työskentelytapoihin. Kielelliset vaikeudet korostivat kielellisiä opetusmenetelmiä vaikeuksien voittamiseksi ja toisaalta pakottivat käyttämään ei-kielellisiä menetelmiä ymmärryksen helpottamiseksi. Vaikka päälle päin katsottaessa ei siltä näyttänyt, palveli kaikki erityisyyttä, siksihän erityiskoulussa ollaan. Uskonnonopetus ei tehnyt tässä poikkeusta. Tosin se antoi mahdollisuuden laittaa oppilaiden erityisyyden hetkeksi syrjään, jos niin haluttiin. Tällöin voitiin keskittyä uskonnon elämykselliseen puoleen, joka koskettaa ihmistä kokonaisvaltaisesti rajoituksista huolimatta. Kaikessa erityisopetuksen uskonnonopetuksessa oli havaittavissa voimakas ”henkilökohtaisuus”. Opetuksen sisällöt ja työskentelytavat valittiin oppilaslähtöisesti. Lisäksi opettajat keskittyivät voimakkaasti oppilaiden henkilökohtaiseen huomioimiseen.

Mukautetussa opetuksessa opettaja korosti aivan erityisesti henkilökohtaisuutta. Oppilaat otettiin henkilökohtaisesti huomioon tehtävien annoissa ja suhteessa opettajaan. Opettaja oli olemassa oppilaita varten ja halusi olla heille uskottu, turvallinen aikuinen ihminen. Sielunhoito oli termi, jota EMU-opettaja käytti, ja hän oli itse sielunhoitajan asemassa. Opettaja pyrki opetuksessaan saavuttamaan yleisopetuksen tavoitteet, mutta samalla halusi opetuksensa olevan oppilaskohtaisesti suunnattua. Tämän vuoksi opetus oli käytännössä yksilöllisiä tehtäviä korostavaa sekä omakohtaista oppilaiden tunteiden ja elämän akuuttien asioiden kuuntelua rinnakkain. Tiedolliset sisällöt ja ihmissuhteessa eläminen ja oman itsen tuntemisen kasvu olivat yhtä tärkeitä asioita.

Yksilöllisellä huomioimisella haluttiin myös opastaa yksilöksi kasvamiseen. Opettaja käytti paljon yksilötyöskentelyä, jolloin oppilas oli kahden itsensä ja tehtävän kanssa. *”Kunkin elämän lähtökohdista avautuvaksi ja oppilaan itsensä tuntemuksen ja elämänsä rauhan lisäämiseksi ja itsensä arvostamiseksi (käytän yksilömenetelmiä).”* (EMU opettaja, 1, 15-16) Näin EMU-oppilas, joka kenties muuten olisi helposti samaistumassa vain muihin oman itsensä löytämisen sijaan, pääsi rakentamaan omaa arvomaailmaansa ja kokemaan henkilökohtaisesti suhteensa uskoon ja Jumalaan.

Erityisyyden huomiointi näkyi myös monen aistikanavan käytössä opetuksessa *”jotta sanoma menisi perille”* (EMU opettaja, 2, 17). Visuaalinen aistikanava sekä kirjallisessa että kuvallisessa muodossa, auditiivinen musiikin, kerronnan ja keskustelujen avulla ja kinesteettinen sekä taktuaalinen erilaisten esitysten ym. valmistamisessa olivat olennaisesti osa opetusta. Monen aistikanavan käytöllä halutaan syventää asian ymmärtämistä.

Sopeutumattomien opetuksessa korostui aiheisisällöistä erityisesti etiikka. Etiikan aihepiireistä esillä olivat erilaisuuden hyväksymisen lisäksi oikean ja väärän problematiikka. Erilaisuuden hyväksymisen opettelu oli arkipäivää, vaikkapa sitä, että jaksaa kuunnella luokkatoverin takkuilevaa ääneen lukemista. Oikean ja väärän miettiminen oli niin ikään arkipäivää, vaikkapa pohdintaa siitä, saako toista lyödä, saako varastaa tai pahoinpidellä. Aiheet nousivat oppilaiden elämästä ja ongelmista. Kuitenkin opettaja näki kaiken tuon pohtimisen kuuluvan uskonnon alueelle. Aineiston keruun hetkellä olivat kymmenen käskyä juuri olleet aiheina ja ne tukivat oikean ja väärän erottamista, antoivat sille erityisen uskonnon näkökulman.

”Että täällä kaikki oikeestaan palvelee sitä, miten ollaan ihmisiksi. Sitähän se on, että jos haluaa sanoa, että se on uskonto, niin okei, varmasti se on uskonto, mutta kuitenkin siis niin kuin tällasta oikeeta ja väärää, sitä me niin kuin punnitaan harva se tunti, monta kertaa päivässä.” (ESY opettaja 6, 1-4)

Työskentelytavoissa oppilaiden erityisyyden takia toistui tietty rutiini. Opettaja määritteli rutiinin positiiviseksi sanaksi, turvallisuudeksi, kun ei tarvitse arvata mitä tapahtuu. ESY-oppilaiden elämä oli koulun ulkopuolella kovin rikkonaista, arvaamatonta ja vastuunalaista. Siksi koulussa oppilaille pyrittiin luomaan turvallisia rutiineja, joiden parissa heidän oli helppo toimia ja tietää rajansa sekä samalla heillä oli lupa olla lapsia, oman ikäisiään. Rutiinien takia tunnit olivat melko toistensa kaltaisia. Ensinnäkin tutustuttiin kappaleeseen, siitä keskusteltiin, sitten havainnollistettiin sitä tavalla tai toisella, sekä luettiin aiheesta joko oppikirjasta, Raamatusta tai Lasten Raamatusta. Yleensä myös kirjoitettiin jotain ja lopuksi oppilaista joku esitti asian muulle luokalle. Lisäksi opettaja teki erilaisia kalvo- sekä taulutöitä ja käytti draamaa

työskentelymenetelmänä. *”Se runko on hirveen, se runko on todella samanlainen joka kerta, mutta sitten se, että minkälaisella oksistolla se vedetään, se on eri asia.”* (ESY-opettaja 5, 6, 7)

Rutiinien lisäksi huomioitavia asioita olivat johdonmukaisuus ja henkilökohtaisuus. Ne auttoivat oppilaita näkemään oman paikkansa ja käsiteltävän asian paikan kokonaisuudessa *”Mutta siinähan se onkin, että se on johdonmukaista se opettaminen ja että sä itte oot johdonmukainen sillain asioissa ja tosi henkilökohtainen.”* (ESY opettaja, 6, 29, 30) Johdonmukaisuus oli turhan pois karsimista, olennaiseen keskittymistä ja pienien askelien ottamista opetuksessa. Henkilökohtaisuus oli nimenomaan henkilökohtaisuutta sanan varsinaisessa merkityksessä. Opettaja on persoona, jonka oppilaat saavat tuntea henkilökohtaisesti, tietää tämän asioista. Tällöin oppilaat olivat myös henkilökohtaisia persoonallisuuksia opettajalle, ja hän kohteli heitä henkilökohtaisella tasolla, jokaisen tuntien.

Vammautuneiden opetuksen opettaja tuntui etenevän tutkimukseen osallistuneista opettajista kaikista eniten yleisten opetussuunnitelmien mukaan. Hän oli laatinut koulun opetussuunnitelman uskonnonopetuksen osalta. Siihen oli otettu mukaan myös vieraat uskonnot ja kirkkotieto. Kuitenkin hänkin keskittyi olennaisimpaan ja oppilaslähtöisyyteen. Vaikka hän totesi opetussuunnitelman antavan raamit opetukselleen, koki hän yksinkertaisuuden olevan tarpeen. Aiheisältöihin oman leimansa löi sairauden ja erilaisuuden käsittely. Sairauden parantaminen ja Jeesuksen ihmeparantamiset tuntuivat vaikeilta asioilta käsitellä, vaikkakin ne olivat varmasti tarpeellisia.

”...miten käsitellä Raamatun kertomuksia kerjäävästä sokeasta tai raajarikoista? Siis kertomuksia voi kertoa, mutta joskus tuntuu, että tässä vois olla aineksia meidän koulun asioista puhumiseen.” (EVY opettaja 3, 23-25)

Työskentelytavoissa oppilaiden erityisyys näkyi hyvin vähän. *””Erityisyys” otetaan tietysti huomioon myös siten, että kullakin lapsella on riittävästi aikaa itsensä ilmaisemiseen. Oppilasmäärä on pieni (8) ja ilmaisun opettelu tärkeää. Myös koulun ulkopuolelle meneminen esim. erilaisiin näyttelyihin sopii hyvin koulun tavoitteisiin.”*

(EVY opettaja, 4, 5-8) Opetusmenetelmät olivat varsin tavallisia, niiden tarkoitusperät ehkäpä vain hiukan erilaisia kuin muissa opetusmuodoissa.

Tällaisen oppilaiden ”yleisen erityisyyden” lisäksi opettaja huomioi heidät henkilökohtaisina erityisinä lapsina. Lasten taustat ja sieltä löytyvät ongelmat kuten alkoholismi, vaikuttivat uskonnontunneilla käsiteltäviin asioihin ja aiheisiin sekä niiden lähestymistapaan. Samalla tavoin vaikutti se, oliko oppilas hyväksynyt vammansa tai erilaisuutensa tai edes tiedostanut sitä. Tällaisista syistä johtuen saman aiheen käsittely saattoi olla hyvin erilaista eri ryhmissä. Henkilökohtaisuus oli siis myös EVY-opetuksessa yksi avainsana uskonnonopetukseen.

Harjaantumisopetuksen uskonnonopetus perustui voimakkaasti turvallisuuden tunteeseen, tunnelmaan, toistuvuuteen ja uskonnon syvimpään olemukseen, uskoon. Tiedollinen puoli oli paljon vähemmällä kuin muissa erityisopetusmuodoissa ja elämyksellisyys korostunutta. Uskonnon asema oli muutenkin korostettua, sillä *”uskonto voi olla hyvin tärkeä ja syvällisesti koettu asia kehitysvammaiselle lapselle, se voi olla ainoa asia, joka antaa turvallisuutta.”* (EHA opettaja 1, 7, 8) Uskonnon sisällöt ja työskentelytavat olivat siis oppilaiden ominaisuuksien tähden omanlaisiaan. Toki sisällöt olivat myös tiedollisia. Jeesuksen elämästä puhuttiin ja kirkkoretkillä käytiin. Nämä olivat kuitenkin myös elämykselliseen muotoon puettuja asioita. Sisältöinä olivat myös rakastettuna olemisen oppinen eli itsensä ja erilaisuuden hyväksyminen, turvallisuus, Jumalan olemassaolo, rukous ja tunteiden ilmaisun opetteleminen.

Työskentelytavat olivat myös hyvin elämyksellisiä. Tunteiden ilmaisun opettelu, rukoileminen ja draama kuuluivat olennaisesti niihin. Sekä opetussisällöt että työskentelytavat nousivat oppilaista. Ne valittiin oppilaiden mielenkiinnon mukaan. Opettaja tähtäsi opetuksellaan toivon antamiseen henkilökohtaisesti oppilaille. Henkilökohtaisuus oli tärkeä asia.

”Tämä on tunnejuttu. Oppilaiden kanssa ollaan läheisiä.” (EHA opettaja, 2, 16)

Näkövammaisten opetuksessa työskentelevä opettaja käytti uskonnontuntejaan hiukan poikkeavasti; ne olivat hyvin rikkonaisia, koska yksi oppilaista oli uskonnoton,

toinen jehovan todistaja, yksi oppilaista poistui joka viikko kesken tunnin. Siksi tunnista suurin osa oli käytetty näkövammaisuuden hyväksymiseen tähtäävän kirjan lukemiseen. Tämä oli erilaisuuden hyväksymistä henkilökohtaisimmillaan ja kuului uskonnonopetuksen etiikan alueelle. Koulun opetussuunnitelmassa nämä alueet olivatkin mainittuina. Muuten näkövammaisuus ei vaikuttanut käsiteltäviin aiheisiin.

Työskentelytapoihin ENÄ-opetusmuoto ei vaikuttanut uskonnonopetuksessa sen enempää kuin muissakaan aineissa. *”Ainoa asia on, kuten muussakin opetuksessa, asian konkreettinen esittäminen mahdollisuuksien mukaan. Miten asiat esitetään, riippuu oppilaan vastaanottokyvystä.”* (ENÄ opettaja 2, 7-9) Konkreettiseksi tekeminen oli siis näkövammaisuuden huomiointia. Muu huomiointi olikin sitten oppilaskohtaisuutta, henkilökohtaisuutta, kuten muissakin erityisopetusmuodoissa.

Kuulovammaisten opetuksessa oppisisällöt eivät riippuneet oppilaiden erityisyydestä. Kuten muissakin erityisopetusmuodoissa, sisällöt lähtivät oppilaista itsestään, heidän edellytystensä perusteella. Kuitenkaan huonokuuloisuudella tai kuulovammaisuudella ei ollut valintoihin suurta vaikutusta, vain oppilaiden persoonallisuudella. Opettaja ratkaisi sisällöt oppilaiden lähtökohtien, heidän toiveidensa, yleisen opetussuunnitelman ja oman harkintansa perusteella siten, että jokainen oppilas sai tarkoituksenmukaista opetusta. Oppilaat otettiin henkilökohtaisesti huomioon. Etiikan opetus kulki mukana kaikessa opetuksessa, eikä siinä erikseen korostettu erilaisuuden hyväksymistä. Erilaisuus tuli esille uskonnonopetuksen perusmotivaatiota ja työtapojen perustelua tarkasteltaessa. Erilaisuuden hyväksyminen oli EKU-opetuksessa paitsi oman kuulovammaisuuden hyväksymistä, myös muiden, heistä poikkeavien ihmisten hyväksymistä. Tähän pyrittiin erityisesti vierailuilla ja vierailijoilla uskonnonopetuksessa.

”... teen siksi, että oppilaani oppisivat ajattelemaan asioita laajalti ja hyväksymään muidenkin heistä poikkeavien ihmisten tavat ja kunnioittamaan niitä.” (EKU opettaja 1, 13-15)

Työskentelytavoissa kuulovammaisuutta ei tarvinnut ottaa huomioon. ”*Oppilaani eivät ole erityisiä, he ovat kuuroja tai huonokuuloisia tai kuulonäkövammaisia.*”
(*EKU opettaja 2, 9, 10*)

6 TARKASTELO

Tarkastelu on jaettu kolmeen osaan löydösten perusteella. Ensimmäiseksi pohdittavana ovat kahden eri uskonnonopettajatyypin taustat ja tyyppien vaikutukset uskonnonopetukseen. Seuraavaksi tutkitaan erityisopetuksen uskonnonopetuksen aihesisältöjä ja toimintatapoja sekä oppilaiden erityisyyden huomioon ottamista yhdistäen sitä yleiseen uskonnonopetuksen didaktiikkaan ja muuhun kirjallisuuteen. Kolmanneksi tarkastellaan uskonnonopetuksen asemaa erityisopetuksessa. Kahdessa jälkimmäisessä osiossa otetaan huomioon kahden erilaisen uskonnonopettajatyypin vaikutukset ao. teemoihin. Tutkimuksen kaksi teorianäkökulmaa, uskonnonopetuksen didaktiikka Suomessa sekä Urie Bronfenbrennerin ekologinen sosiaalistumisteoria, ovat tarkastelun näkökulmat. Lisäksi opettajatyyppejä pohditaan asenteiden ja motivaation pohjalta.

6.1 Kaksi uskonnonopettajatyyppeä asenteiden näkökulmasta

Arvostukset tarkoittavat ihmisen käsitystä siitä, mikä on hyvää ja pahaa, oikein ja väärin. Arvostukset ja arvot syntyvät usein käytännön syistä ja henkilön kokemusmaailman pohjalta. Tällaiset perusarvot eivät ole koskaan täysin tosia, vaikka moni ihminen ajattelee oman näkemyksensä edustavan totuutta. Kaikki ihmisen arkipäivän arvostukset perustuvat edellä mainittuihin perusnäkemysiin. Ihmisen perusarvot ilmenevät hänen käsityksissään erityisistä ilmiöistä (vaikkapa uskonnosta), konkreettisista ilmiöistä (uskonnonopetuksesta) tai ihmisryhmistä (oppilaat) ja siinä miten hän suhtautuu niihin. Tällaisia perusarvoja kutsutaan myös asenteiksi. Asenteet kuvaavat suhteellisen pysyvää suhtautumista asiaan, kaikki satunnaiset mielipiteen ilmaukset eivät välttämättä kuvaa asennetta. Asenteita voi muuttaa. Se vaatii aina jonkun tärkeän tapahtuman sattumista henkilölle tai ulkopuolelta tulevaa jatkuvaa ”propagandaa” muunlaisten asenteiden puolesta. Henkilön arvostukset ja asenteet näkyvät hänen toiminnassaan, reaktioissaan ja puheessaan. (Gorpe 1984, 26-30.)

Opettajien asenteet uskonnonopetusta kohtaan ovat siis muotoutuneet heidän oman henkilökohtaisen kokemusmaailmansa pohjalta. Niihin ovat vaikuttaneet oma suhde

uskontoon ja oma hengellinen historia ja sen pohjalta muotoutunut sen hetkinen henkilökohtainen vakaumus. Kenties omat kouluaikaiset kokemukset uskonnonopetuksesta, tämänhetkiset opetuskokemukset ja opettajan henkilökohtaiset perusarvot: koetaanko ja millä perusteella koetaan uskonnonopetus tärkeäksi. Motivoituneilla uskonnonopettajilla oli energiaa käyttää aineen opetukseen. He kokivat sen tärkeäksi. Heillä oli positiivinen asenne uskontoon ja sen opetukseen ja antiin. Siksi heidän oli helppo suhtautua positiivisesti myös tunnustukselliseen uskonnonopetukseen ja toteuttaa tunnustuksellisuutta omassa opetuksessaan – jopa enemmän kuin opetussuunnitelma kehottaa. Neutraalien opettajien suhtautuminen oli todella neutraalia. Uskonto ei selvästikään ollut heidän arvostuksissaan korkealle arvostettava asia. Toisaalta epävarma suhtautuminen omiin taitoihin ja mahdollisuuksiin vaikutti myös opetuksen tapaan. Kun omat asenteet ja arvot eivät olleet itselle täysin selvillä, heijastui se heti käytäntöön. Käytännön uskonnonopetuksesta saattoi tosiaan lukea opettajan suhtautumisen aineeseen.

Epävarmuus uskonnonopetukseen suhtautumisessa ei ole ihmeteltävää. Jos uskonnonopetuksen ottaa tosissaan ja vakavasti, vaatii se opettajalta paljon. Hänellä on oltava laaja tietopohja opettamastaan aineesta, herkkyyttä ymmärtää oppilaiden ajatusmaailmaa ja taitoa suunnitella opetuksesta tarkoituksenmukaista (Seppälä 1998, 130). Riittämättömyyden tunteet syntyvät helposti ja ne ovat omiaan muuttamaan asennetta negatiiviseksi. ENÄ-opettaja koki juuri tällaisia riittämättömyyden tunteita suhteessaan uskonnonopetukseen. Hänellä eivät kenties omat arvot ja suhtautuminen uskontoon olleet varmoja ja vakiintuneita. Samanlaista suhtautumista on aistittavissa myös EKU-opettajalla sillä hän ei missään tapauksessa katsotut oman vakaumuksensa kuuluvan tähän tutkimukseen eikä edes omaan uskonnonopetukseensa. Uskonnonopetukseen negatiivisesti suhtautumisella ja opetusvaikeuksien kokemisella onkin huomattu olevan yhteyttä; ne jotka suhtautuvat negatiivisesti, kokevat tunnustuksellisuuden negatiivisena asiana ja kokevat opetusvaikeuksia (Aaltonen 1994, 49). Jos tähän tutkimukseen osallistuneet neutraalit opettajat eivät suoranaisia vaikeuksia selvittäneetkään, tuntuu opettamisessa joku olevan vaikeaa koska siihen ei uskalleta eikä pystytä panostamaan niin paljoa.

Salmen (1986, Aaltonen 1994) tutkimuksen mukaan yhteyden omaan henkilökohtaiseen vakaumukseen tuntevat ja myönteisesti kristinuskoon suhtautuvat

kokivat uskonnonopetuksen itselleen läheiseksi (Aaltonen 1994, 50). Näin oli myös tässä tutkimuksessa. Kaikki motivoituneet opettajat ilmaisivat avoimesti oman positiivisen suhtautumisensa ja se näkyi heidän opetuksessaan. Aaltosen (1994) tutkimus osoittaa myös, että myönteisesti kristinuskoon suhtautuu lähes puolet opettajista ja henkilökohtaisen vakaumuksensa ilmaisi 35 % tutkimukseen osallistuneista (Aaltonen 1994, 66). Tämän perusteella voitaisiin ajatella, että valtaosa Suomen opettajista – heistä etenkin, jotka opettavat uskontoa – on motivoituneita uskonnonopettajia. Edelleen voidaan ajatella, että erityisopetuksessa heitä kenties on vielä enemmän. Tämä siksi, että tähän tutkimukseen osallistuneet motivoituneet opettajat olivat todella selvästi huomanneet uskonnon merkityksen nimenomaan erityisoppilaille. Yleisopetuksessa oppilaiden tarpeita turvalliseen ja luottamukselliseen sekä henkilökohtaiseen suhteeseen uskontoa kohtaan ei kenties ajatella niin tärkeiksi kuin erityisopetuksessa.

Myös opettajan asenteilla on suuri vaikutus oppilaisiin. Opettaja on instrumentti omassa opetuksessaan. Hänen asenteensa tarttuvat myös oppilaisiin. Opettajan tulee kuitenkin olla oma itsensä aidosti. Hänen tulee löytää omat persoonalliset vahvuutensa. Samalla hän voi tiedostaa omat vaikeutensa ja ongelmansa ja lähteä kehittämään niitä. (Tamminen & Vesa 1982, 246.) Opettajan asenteen vaikutukset olivat nähtävissä myös tutkimuksessa. Motivoituneiden opettajien oppilaat olivat innostuneita uskonnosta ja pitivät sitä tärkeänä.

Motivoituminen ja motivoituneisuus on pitkälti tahtokysymys. Yksilöllä on tarpeita, joita hän perustelee omilla arvoillaan ja motiiveillaan. Näiden tarpeiden perusteella hän asettaa itselleen tavoitteita ja aikomuksia ja suoriutuu niiden mukaan. Kun tarpeet tulevat tyydytetyiksi oman arvojen ja motiivien oltua koko prosessin lähtökohta, saa yksilö palkkion omasta onnistuneesta toiminnastaan. Nämä palkkiot edelleen vahvistavat tarpeita ja motiiveja toimia ja aiheuttavat tyytyväisyyden tunteen. Motivoituminen tapahtuu siis omat tarpeet ja arvot tuntien ja niiden suuntaamaa toimintaa toteuttaen. Kaikkeen tähän kuitenkin tarvitaan tahtoa. Yksilön on tahdottava tuntea tarpeensa ja arvonsa, tahdottava toimia niiden ohjaamalla tavalla ja myös tahdottava ottaa vastaan tyytyväisyys ja palkkiot motivaation lisäämiseksi. (Ruohotie 1998, 50-70.)

Opettajien tulisi pystyä katsomaan itseään objektiivisesti ja arvioimaan opetustaan, arvojaan ja tarpeitaan. Tämä kuuluu myös konstruktivistisen oppimiskäsityksen vaatimuksiin; opettajan tulee olla omaa toimintaansa tutkiva ja refleктоiva. Hänen tulee myös olla luonut oma identiteettinsä uskonnonopettajana, jotta opetus olisi hänelle itselleenkin tyydyttävää (Niemi 1998, 454-455). Omat arvonsa ja tarpeensa tunteva, itseensä kriittisesti, mutta myös luottavasti suhtautuva ja omien tarpeidensa mukaan toimiva opettaja pystyy ottamaan oppilaat, heidän tarpeensa ja myös uskonnollisen kehitystasonsa huomioon. Kun opetus on tarkoituksenmukaista ja mielekästä oppilaille, palkitsee se myös opettajan ja tuo tyytyväisyyden tunteen, motivoi toimimaan edelleen samalla tavoin ja vieläkin paremmin. Uskonnonopettajien, erityisesti erityisopetuksessa, jossa uskonnon merkitys oppilaille voi olla todella suuri, tulisi siis uskaltautua enemmän refleктоimaan omaa toimintaansa ja kohtaamaan ongelmansa opetuksessa. Niitä muuttamalla ja omien tarpeidensa mukaan toimimalla voi kehittää uskonnonopetustaan paljon eteenpäin. Neutraalistikin suhtautuvan opettajan opetus voi olla mielekästä ja työmotivaatio kaikilla alueillaan parantua, kun hän lähtee itseään tietoisesti motivoimaan. Tutkimukseen osallistuneet motivoituneet opettajat tekivät tätä refleктоintityötä jatkuvasti. He tiesivät, mistä olivat tulossa ja mitä tekivät ja syyt tekemisilleen. Heidän toimintansa oli juuri sellaista kuin kaikkien uskonnonopettajien toiminnan soisi olevan.

6.2 Uskonnonopetuksen painotukset erityisopetuksessa

Löydösten mukaan uskonnonopetus erityisopetuksessa on melko samanlaista kuin yleisopetuksessakin. Kuitenkin tiettyjä painotuksia ja eroja on huomattavissa erityisesti aiheisällöissä. Työskentelytavat ovat melko samanlaisia molemmissa, mutta erityisoppilaiden tarpeet antavat erilaiset motiivit tehdä asioita tietyllä tavalla.

Oikarisen mukaan ala-asteen oppilaat käsittelevät monenlaisia kysymyksiä uskontoon liittyen. He saattavat myös kehittyä myös hyvin eri aikoihin omien elämäntilanteidensa sanelemaa tahtia. Uskonnonopetuksessa on mahdollista huomioda oppilaita ja heidän kysymyksiään ja ajatuksiaan erityisen tehokkaasti. Kolmasluokkalaisia kiinnostavat vielä pääasiassa kouluun, kotiin ja kavereihin liittyvät kysymykset. Viidesluokkalaiset pohtivat jo enemmän menneisyyttä ja

tulevaisuutta. Erityisesti oman tulevaisuuden suunnitteleminen on tärkeää. Maailmankaikkeuden synty ja yliluonnolliset ilmiöt kiinnostavat. Uskontoon liittyvistä kysymyksistä kysymys Jumalan ja Jeesuksen olemassaolosta ja ihmeteosta ovat ajatuksia askarruttavia oikeastaan koko ala-asteen ajan. (Oikarinen 1998, 175.) Jos opettaja osaa ottaa huomioon lapselle tärkeät asiat ja pohtia niitä tämän kanssa, on hänellä suuret mahdollisuudet tarjota lapsen maailmankuvan rakentamiseksi virikkeitä. Siksi uskonnonopetuksen sisällöt ovat tärkeitä – niiden tulisi vastata oppilaiden tarpeisiin. Aiheiden valinnan perusteella voidaan vaikuttaa paljon lapsen ajatusmaailman suuntautumiseen ja työtapojen motivoivuus antaa usein lapselle entistä enemmän intoa käsitellä ja pohtia asioita. Erityisopetuksen uskonnonopetuksen aihevalinnat osuivat hyvin näihin perustavaa laatua oleviin lasten pohtimiin kysymyksiin uskonnosta.

6.2.1 Aiheisisältöjen painotukset

Peruskoulun **opetussuunnitelman** perusteet määrää tietyt perusraamit, joissa uskonnonopetuksen Suomessa tulisi tapahtua. Jokainen koulu ja jopa yksittäinen opettaja saa siitä tehdä omat tulkintansa, mitä asioita käsittelee ja miten. Uskonto on koulussa ollut perinteisesti loppupäässä oppiaineen kiinnostavuuden ja tärkeyden ollessa mittareina (Seppälä 1998, 124). Tämä johtuu paljolti siitä, että opetussuunnitelmaa ja aiheisisältöjä ei ole rakennettu oppilaiden lähtökohdista käsin (Seppälä, 1998, 125). Erityisopetuksessa tämä asetelma oli käännetty toisinpäin: uskonnonopetus nimenomaan perustui oppilaslähtöisyyteen ja heidän toivomuksiinsa ja tarpeisiinsa suhteutettuna valtakunnalliseen opetussuunnitelmaan. *”Opetussuunnitelma on opettajien yhdessä laatima. Yleisen opetussuunnitelman perusteiden pohjalta. Käytännössä opetussuunnitelma muokkaantuu oppilaan edellytysten mukaan.”* (EKU opettaja, 2, 5-7) Erityisopetuksen uskonnonopetus verrattuna yleisopetukseen oli siis hyvällä pohjalla ja hyvissä lähtökohdissa.

Tavoitteiltaan uskonnonopetus erityisopetuksessa sopi hyvin yleisen opetussuunnitelman perusteiden tavoitteisiin. Erityisopettajat halusivat antaa oppilailleen virikkeitä oman elämänkatsomuksen luomiseen, tosin tukien voimakkaasti suomalaisen kristillisen katsomuksen näkökulmaa. He halusivat luoda heille hyvän ja kestävä arvoperustan ja olla tukemassa heidän identiteetti- ja

kokonaiskehitystään. Nämä olivat erityisopetuksen uskonnonopetuksen tavoitteet ja samat asiat luetellaan myös Peruskoulun opetussuunnitelmien perusteissa.

Aihesisällöistä erityisopetuksessa painotettiin etiikkaa, raamattuopetusta ja oppilaan yksilöllistä huomiointia elämyksellisyyden ja turvallisuuden tunteen kautta sekä aitoa ”uskonnon harjoittamista”. Nämä aihepiirit vastaavat hyvin ala-asteella olevien oppilaiden elämäkysymysten käsittelyä ja antavat sille virikkeitä. Samalla voidaan tukea kokonaisvaltaisesti itsenäisten ja oman arvomaailmansa luovien ihmisten kasvua, mikä on yksi uskonnonopetuksen tavoitteista (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1996, 92).

Etiikan opetus on hyvin monitahoista. Paitsi hyvän ja pahan erottaminen toisistaan sekä eettisten valintojen tekeminen erilaisissa elämäntilanteissa, kuuluu siihen myös toisten ja itsensä hyväksymisen ja kunnioittamisen oppiminen. Etiikan osa-alueena on myös oppilaan itsetunnon vahvistaminen (Holma 1998, 224-225). Usein heikko itsetunto synnyttää epäsosiaalista käyttäytymistä. Erityisoppilailla on hyvät ”edellytykset” heikkoon itsetuntoon. Eihän oman itsen hyväksyminen erilaisena, mutta arvokkaana yksilönä ei ole helppoa kenellekään, joten voi hyvin ajatella itsensä hyväksymistä vaikeana asiana erityisoppilaille. Joillakin erityisoppilailla – erityisesti heillä, jotka ovat ESY-opetuksessa – epäsosiaalinen käytös oli tutkimuksessa hyvin havaittavissa ja seurausta osaltaan heikosta itsetunnosta. ESY-opetuksessa oppilaan itsetunnon ja moraalitajun vahvistaminen olikin hyvin tärkeää ja se oli otettu tavalliseksi käytännöksi. Opettelemalla kunnioittamaan toista sellaisena kuin tämä on, opeteltiin kunnioittamaan samalla myös itseä sellaisena kuin on. ” *Se (erilaisuuden sietäminen) on semmonen rutiini ja käytäntö. (ESY opettaja, 8, 2)*

Yksi koulun tavoitteista on oppilaiden kasvattaminen kypsiksi tekemään arvovalintoja. Uskonnonopetuksen eettinen aines ohjaa hyvin tällaiseen tavoitteeseen. Jotta oppilaat pystyisivät tekemään arvovalintoja, tulee heidän olla oman elämänsä subjekteja, kykeneviä päättämään omasta itsestään ja ratkaisuistaan. Tätä etiikan opetus voi olla osaltaan tukemassa. (Niemi 1988, 250.) Eettinen opetus siis voi olla väline oppilaan kokonaisvaltaiseen kasvuun ja erityisesti oman itsen tuntemiseen, hyväksymiseen ja hallitsemiseen. Tähän erityisopettajat pyrkivät paitsi etiikan, myös uskonnonopetuksella yleensä. He kokivat uskonnon antavan oppilaille

mahdollisuuden oppia olemaan tasa-arvoinen ja rakastettu, vaikka ympäristö ei aina anna tällaista viestiä oppilaille. ” (Uskonnonopetuksessa on etiikan pohdintaa) oppilaan oman itsensä tuntemuksen ja elämänsä rauhan lisäämiseksi ja itsensä arvostamiseksi.” (EMU opettaja, 1, 15-16)

Mobergin (1984) poikkeavuuden hyväksymistä käsittelevän tutkimuksen mukaan aikuisten opiskelijoiden on sitä helpompi hyväksyä poikkeavuus, mitä kauempana omasta sosiaalisesta kontekstista poikkeava henkilö on. Maanmieheksi on helppo hyväksyä lähes kuka tahansa, mutta ystäväksi ei enää halutakaan ”vajaamielistä”. Helppointa on hyväksyä fyysinen poikkeavuus, älykkyyteen tai mielenterveyteen liittyvää poikkeavuutta karsastetaan. Älykkyys on yhteiskunnassamme arvostettu asia. (Moberg 1984, 13,23.) Kun aikuisten on vaikeaa hyväksyä poikkeavaa ihmistä läheisekseen, ei lapsen varmasti ole sen helpompaa sitä tehdä. Erityisoppilaat leimataan helposti poikkeaviksi ja he kokevat usein myös itse itsensä sellaisiksi. Siksi etiikan osuus erityisopetuksessa kuten myös yleisopetuksessa oli todella paikallaan erilaisuuden ja oman itsen hyväksymisen kanssa. Yhteiskuntamme antaa koko ajan signaaleja, joiden mukaan jokaisen pitäisi olla kaunis, hoikka, menestyvä ja aina onnellinen ollakseen jotain. Erityisoppilaat eivät yhteiskunnan mittojen mukaan tällaisia kriteerejä pysty toteuttamaan. Siksi oman itsen hyväksyminen tavallisena ihmisenä oli etiikan käsittelyssä erityisopetuksessa niin tärkeää. Oppilasta rohkaistiin olemaan erilainen ja oma itsensä, mutta korostettiin, että hän oli nimenomaan siksi arvokas, hyväksytty ja tarpeellinen.

Luultavasti etiikan korostaminen uskonnonopetuksessa ja myös muiden aineiden yhteydessä ei ollut erityisopettajilla kokonaan tietoista. Oppilaiden erityistarpeet ja erityisyys luonnollisesti tiedostettiin ja siksi erilaisuuden hyväksymisen oppiminen koettiin tärkeäksi. Tietoista tai ei, oli tämä korostus erityisopetuksen uskonnonopetuksessa opettajista lähtevää ja luontevaa ja sellaista sen tulee ollakin. Kukaan tutkimukseen osallistuneista opettajista ei sanonut käsittelevänsä etiikkaa, koska niin tulee tehdä, vaan he tekivät niin, koska he kokivat sen tärkeäksi, koska se oli perustavaa laatua oleva asia paitsi uskonnonopetuksessa myös ihmisen elämässä. ” (Uskonnonopetusta tarvitaan) yhteisvastuun ja eettisyyden säilymiseksi perheissä ja yhteiskunnassa ja maailmassa.” (EMU opettaja, 4, 34-35)

Motivoituneiden opettajien kohdalla etiikan korostaminen näytti olevan neutraaleja opettajia luontevampaa ja toteutuvan käytännössä paremmin. ESY- ja EVY-opettajat tekivät erilaisuuden ja etiikan kanssa tietoisesti koko ajan töitä. EMU-opettaja keskittyi oppilaiden yksilölliseen huomioimiseen, auttamaan heitä tuntemaan itsensä arvostetuiksi ja tärkeiksi. EHA-opettajan kokemana erilaisuuden hyväksyminen oli melko helppoa, eikä siihen tarvinnut kovin paljoa panostaa, mutta oman itsensä tuntemiseen, omiin tunteisiin ja itsensä arvostamiseen panostettiin paljon. ENÄ-opettajakin koki etiikan tärkeäksi ja olikin toteuttanut sitä käytännössä oman näkövemmän hyväksymiseen tähtäävän kirjan kanssa. Kuitenkaan tämä ei ollut levinnyt muuhun opetukseen ja koska uskontoon käytettiin muutenkin kovin vähän aikaa, ei etiikkakaan ollut saanut panostusta. EKV-opettaja ei nähnyt oppilaitaan erityisinä. Hän ikään kuin torjui erilaisuuden hyväksymisen tarpeen kokonaan pois käsiteltävistä asioista kovin tärkeänä ottaen kysymyksen esille vain muiden hyväksymisenä oman itsensä hyväksymisen ohella, ikään kuin sivuasiana. Etiikka ujutettiin kaiken muun lomaan, ettei sitä tyrkytettäisi. Neutraalit opettajat eivät siis käytännössä panostaneet etiikkaan sen tärkeyteen nähden kovin paljon aikaa. Etiikan sivuuttaminen voi kuitenkin olla hyvin negatiivinen asia oppilaan arvomaailman kehitykselle. Etiikka on tärkeä osa elämänkatsomusta ja liittyy ihmisen arvoihin (Hallamaa 1998, 101).

Tapio Holma (1998) liittää etiikan opetukseen myös **elämyksiä** tuottavat sisällöt ja toimintaharjoitukset, joilla tähdätään asenteiden ja itsetunnon muovaamiseen (Holma 1998, 221). Aineistosta löytynyt erityisopetuksen uskonnonopetuksessa korostunut piirre, turvallisuuden tunteen ja elämysten tuottaminen, voidaan siis ajatella kuuluvaksi etiikan alueelle. Turvallisuuden tunnetta pyrittiin oppimaan samoin kuin rakastettuna olemista. Keinot tähän olivat monet, kuten Löydös-luvussa on kuvailtu. Turvallisuuden tunteen sisäistäminen tähtäsi hyvän olon kokemiseen omassa itsessä ja omasta itsestä. Se voi vahvistaa itsetuntoa: Minulla on lupa olla turvassa, rakastettu. Olen sen arvoinen. Uskonnon äärellä, sitä harjoitettaessa vaikkapa rukouksen avulla, jokainen on tasavertaisena Jumalan edessä. Motivoituneet opettajat pyrkivätkin opettamaan rukousta ja sen myötä turvallisuuden tunteen kokemista ja käyttämään niitä tärkeänä osana uskonnotunteja. Turvallisuuden tunne auttaa uskonnon sisältöjen ymmärtämisessä. Lapsilla on huomattu olevan intuitiivinen kyky ymmärtää uskontoon liittyviä asioita, vaikka heidän kognitiivinen tasonsa ei periaatteessa soisikaan

mahdollisuuksia tähän (Copley 1994, 34). Siksi esimerkiksi EHA-opetuksessa painottuva turvallisuuden ja elämysten tarjoaminen, siis uskonnon harjoittaminen, voi tarjota oppilaille syvällisiä uskonnollisia kokemuksia.

Raamattu on toinen aiheisällöistä korostuneena oleva asia. Sen osuutta korostetaan myös valtakunnallisessa opetussuunnitelmassa sekä uskonnonopetuksen oppaissa. Erityisoppilaat kokivat Raamatun kertomukset kaikista kiinnostavimmiksi ja Raamatun käsittelemistä toivottiin kaikista eniten. Kuten Rentolan ja Tikkakosken (1996) tutkimus osoittaa, on Raamattu vielä kuudesluokkalaisille vakavasti otettava kirja vaikka siihen välillä suhtaudutaankin ristiriitaisesti (Rentola & Tikkakoski 1996, 86). Raamattu mielletään usein eniten uskontoon liittyväksi asiaksi. Oppilaat toivoivat paljon Raamatun sisältöjä uskonnon tunneille ja opettajatkin kokivat sen ensiarvoisen tärkeäksi. Näin erityisesti motivoituneet opettajat. Neutraalit opettajat eivät korostaneet Raamattua muiden aiheisältöjen joukosta kovin paljon, vaan pitivät sitä enemmän samanarvoisena muiden sisältöjen kanssa.

Didaktiikassa käsiteltyjä erilaisia Raamatun tulkintatapoja ei erityisopetuksen uskonnonopetuksessa käytetty. Raamatun sanoma haluttiin välittää sellaisenaan oppilaille. Raamatun kertomuksia opiskeltiin didaktisten suositusten mukaan myös itsensä Raamatun avulla, ei vain oppikirjasta lukien. Tämä oli hyvä, jotta alkuperäinen sanoma ei vääristynyt ja jotta Raamatun kieli tuli tutuksi. Kuitenkin erityisoppilaille oli tärkeää lukea kertomuksia myös omasta uskonnonkirjasta tai vaikkapa Lasten Raamatusta, jossa kieli on helppotajuisempaa. Näin kertomuksen sanoma meni helpommin perille. Lisäksi kertomusta käsiteltiin vielä keskustelemalla ja liittämällä sitä arkipäivään. Nämä kaikki elementit toteutuivat erityisopetuksen raamattuopetuksessa. *”Oppilaat tykkäävät kuunnella – lasten raamattukirjoja, joiden on kuitenkin oltava yksinkertaistetussa tekstiasussa” (EHA opettaja, 1, 21-22)* *”Jollakin tapaa me tutustutaan tähän kappaleeseen. Sen jälkeen me keskustellaan siitä -- -- sitten ehkä joku lukee Lasten Raamatusta sen saman pätkän ja sitten joku saa esittää sen asian.” (ESY opettaja, 5, 2-5)*

Koska Raamattu on keskeisessä asemassa, suhtautuvat oppilaatkin siihen positiivisesti. Ala-asteikäiset lapset pitävät Raamattua pääasiassa kertomuksena Jumalasta ja Jeesuksesta. Hyvin harvoin Raamatun todenperäisyyttä kommentoidaan

puoleen tai toiseen ala-asteella. Se on Jumalan sanaa Hänestä itsestään ja Jeesuksesta. (Tamminen 1991, 142-143.) Kun lapset ottavat Raamatun näin todesta, on aikuisen ymmärrettävä tukea häntä ja opastettava Raamatun lukuun. EMU-opettaja kertoi yhdeksi uskonnonopetuksen ja raamattuopetuksen tavoitteekseen oppilaissa syttyvän omatoimisen raamatunlukuharrastuksen. Jokainen tutkimukseen osallistunut opettaja pyrki tekemään Raamatusta sellaisen kirjan ja asian, jota on helppo lähestyä. Oppilaille annettiin mahdollisuus lukea oikeaa tai Lasten Raamattua ja siten konkretisoitiin raamattuopetus todella Raamattuun liittyväksi ja uskonnonkirjasta riippumattomaksi.

Coles (1990) on tutkinut lasten hengellistä elämää. Hänen tutkimustensa valossa kristityt lapset kuvaavat uskonnessaan tärkeimmäksi tai kuvailevimaksi asiaksi Jeesusta ja tämän sovitustyötä eli ristinkuolemaa (Coles 1990, 202-203). Uskonto mielletään siis voimakkaasti Jeesukseen liittyväksi ja Jeesus mielletään Raamattuun liittyväksi, joten raamattuopetuksen korostus erityisopetuksen uskonnessa on hyvin oikeutettua ja tärkeätä. Se antaa perustan oman maailmankuvan kehittämislle.

Muut tiedolliset aihesisällöt erityisopetuksen uskonnonopetuksessa jäivät kovin vähälle huomiolle. Valtakunnallinen uskonnonopetuksen opetussuunnitelma listaa kyllä muitakin aiheita, joita tulisi käsitellä ja didaktiset oppaat antavat samoin ehdotuksia kirkkohistorian ja dogmatiikan aiheiksi. Kuitenkin opetussuunnitelma antaa myös kouluille ja opettajille hyvin vapaat kädet tehdä itse valintansa siitä, mitä sisältöjä ottaa mukaan. Erityisopettajat olivat päätyneet siihen, että he keskittyvät olennaiseen, siihen mikä tuntui kaikista tärkeimmältä. Tällöin sisällöt karsiutuivat etiikkaan ja Raamattuun sekä elämykselliseen uskonnon harjoittamiseen. Toki muitakin aiheita jonkin verran sivuttiin ja niitä käytiin läpi, erityisesti kirkkohistoriaa. Tämä on hyvä asia sikäli, että oppilas oppii tuntemaan oman ja yhteiskuntansa kulttuuriperinnettä. Kuitenkin Raamattu ja etiikka olivat korostetuimmin esillä.

Edellä ohimennen mainittu **uskonnon harjoittaminen** tunneilla oli yksi erityisopetuksen uskonnonopetuksen erityispiirteistä. kuvailuillaan omasta opetuksestaan kaikki opettajat määrittelivät uskonnonopetuksensa tunnustukselliseksi. Motivoituneilla opettajilla tunnustuksellisuus näkyi voimakkaammin kuin

neutraaleilla, jotka eivät tunnustuksellisuutta halunneet korostaa, jos sitä tiedostivatkaan.

Motivoituneilla opettajilla tunnustuksellisuus näkyi tavallisen kristillisen uskonnonharjoittamisen tuomisena luokkaan ja uskonnontunneille: kynttilän polttona, rukoilemisena, sielunhoitona, avoimena esimerkkinä kristittynä aikuisena olemisena ja niin edelleen. Vaikka vain EMU-opettaja ilmaisi opetuksensa suoraan olevan kirkon kasteopetuksen mukaista, voi sanoa, että myös EHA- ja EVY-opettajilla asia oli näin. Tosin EVY-opettaja oman ortodoksitaustansa vuoksi määritteli tunnustuksellisuutensa nimenomaan kristilliseksi tunnustuksellisuudeksi, ei evankelis-luterilaiseksi. Yleisesti ottaen tunnustuksellisuus koetaan negatiiviseksi sanaksi suomalaisessa kouluympäristössä. Tutkimukseen osallistuneista opettajista vain neutraalit, eli EKU- ja ENÄ-opettajat antoivat hiukan negatiivisen kuvan omasta suhtautumisestaan. Tunnustuksellisuus-sanalle on ehdotettu monta muutakin vaihtoehtoa nimenomaan sen negatiivisen kaiun vuoksi (Pyysiäinen 1998, 63-67). Motivoituneet opettajat eivät kuitenkaan maininneet termin olevan ollenkaan negatiivinen. Tutkimukseen osallistuneen joukon perusteella ei voida tehdä laajaa yleistystä, että suurin osa erityisopetuksessa uskontoa opettavista erityisluokanopettajista olisi tunnustuksellisuuteen positiivisesti suhtautuvia, sillä kysymys on toki persoonallisuuksista. Kuitenkin kun motivaatiota uskonnonopetukseen on, tuntuu tunnustuksellisuuskkin olevan hyvä asia.

Jos tunnustuksellisuutta ajatellaan Kähkösen (Pyysiäinen 1998) kolmijaon pohjalta, voidaan huomata kaikkien erityisopettajien toteuttaneen tunnustuksellista uskonnonopetusta. Kaikki toteuttivat kolmijaon pedagogista näkökulmaa, kotiseutuperiaatetta, eli olivat lähteneet opetuksessaan liikkeelle oppilaita lähellä olevista asioista ja siirtyivät niistä sitten pidemmälle. Juuri tämä oli oppilaslähtöisyyttä. Juridisesti katsottuna he kaikki toteuttivat jokaisen oikeutta saada oman tunnustuksensa mukaista opetusta. Teologisesti neutraalien opettajien opetus ei välttämättä täysin täyttänyt tunnustuksellisuutta, mutta kuitenkin he eivät olleet sanoutuneet irtikään kirkon opetuksesta. Motivoituneiden opettajien opetus täytti tunnustuksellisuuden teologisenkin aspektin. Kuten Hautamäen (1995, 65-68) tutkimuksessakin suurin osa opettajista totesi tunnustuksellisuuden olevan tärkeää ja tarjoavan työlleen lähtökohdat, samoin on laita erityisopettajilla.

Tunnustuksellisuuden ilmenemismuoto motivoituneiden opettajien uskonnonopetuksessa oli uskonnon harjoittaminen eri tavoin. Oppilaille tulee tarjota yksi selkeä näkökulma, mistä uskontoa he käsittelevät ja miten he siihen suhtautuvat; useamman näkökulman sekoittaminen voi olla haitaksi oppilaalle (Selander 1993, 94). Jos opettaja on valinnut linjakseen johdonmukaisen kristillisyyden ja uskon esillä pitämisen ja tarjoamisen oppilaalle, on siitä pidettävä myös kiinni. Kaikki tutkimuksen erityisluokanopettajat pitivät linjastaan kiinni ja heille oli hyvin selvää, miten suhtautua uskonnonopetukseen. Ainoastaan ENÄ-opettaja oli ristiriitainen ja koki riittämättömyyttä uskonnonopetuksessaan. Hänellä ei ollut selkeää identiteettiä uskonnonopettajana. Hän ei sitten juuri uskontoa opettanutkaan, joten omalla tavallaan hänenkin voidaan katsoa pitäneen linjastaan kiinni.

Tutkimukseen osallistuneet opettajat halusivat taata oppilailleen mahdollisuuden hyvään omaan suhteeseen uskontoon ja Jumalaan pitämällä rukoilemista ja avointa oman vakaumuksen tunnustamista esillä. He halusivat tarjota oppilailleen mahdollisuuden, johon voi turvautua silloin kun tuntuu, että muuhun ei voi. *”Uskonto voi olla hyvin tärkeä ja syvällisesti koettu asia kehitysvammaiselle lapselle, se voi olla ainoa asia, joka antaa turvallisuutta,” (EHA opettaja, 1, 7-8)* Tämä on hyvä, sillä uskonnon on todettu tarjoavan mahdollisuuden selviytyä vaikeista tilanteista erityisesti antamalla turvaa ja tarjoamalla turvallisen yhteisön, josta saa apua (Hood, Spilka, Hunsberger & Gorsuch 1996, 379). Rukoilemisella ja kristittyjen yhteydellä jokaisella oli mahdollisuus saada apua omiin tilanteisiinsa. EMU-opettajan korostama seurakuntayhteys palveli myös tätä tarkoitusta. Kouluun ja luokkaan halutaan luoda sellainen turvallinen ilmapiiri, jossa jokainen voi pyytää tarvittaessa apua henkilökohtaisiin asioihinsa.

Erityisopetuksen uskonnonopetuksessa motivoituneet uskonnonopettajat siis halusivat tarjota oppilaille lohdullista ja armahtavaa kristinuskoa. Suurin osa nuorisosta painiskelee Jumala-kysymyksen kanssa, vaikka väittäisi, ettei Jumalaan usko (Nipkow 1988, 195). Kaikkien lasten elämässä kirkko ei ole mukana eikä perhe toimi aktiivisesti kirkon piirissä, joten koululle jää tärkeä rooli henkilökohtaiseen uskoon opastajana (Evenshaug & Hallen 1988, 208-209). Motivoituneet opettajat olivatkin tiedostaneet lasten, oppilaidensa, tarpeen käsitellä Jumalaa ja sen todellisuuden, että

muualla ei kenties siihen ole kanavaa ja siksi panostivat avoimeen jumalasuhteeseen koulussa.

6.2.2 Työskentelytapojen painotukset

Oppimiskäsityksen muuttumisen behavioristisesta kognitiivisen kautta konstruktivistiseksi pitäisi vaikuttaa työskentelytapoihin. Konstruktivismi ei tunnu vielä mukautuneen suomalaiseen koulumaailmaan. Muutos behaviorismiin nähden on suuri. Tällä hetkellä, kun suuret ikäluokat ovat lähellä eläkeikää on suuri osa opettajistakin vanhoja. Heille ei ole jo koulutuksessa istutettu ajatuksia konstruktivismista. Oppimiskäsityksen todellinen muutos arkielämän tasolla vaatii aikaa ja suuren ajattelutavan muutoksen.

Konstruktivismi korostaa oppijan aktiivista roolia tiedon hankkijana. Hän luo itse omat tietokäsityksensä ja –rakennelmansa. Jokaisen oppijan ajatusmaailma on ainutlaatuinen ja siksi uusi opittu tieto on jokaiselle oppijalle ainutlaatuista omalla tavalla. Oppimiseen vaikuttaa paljon oppijan kokemustausta. Uusi tieto liitetään vanhaan, siihen ajatus- ja kokemusmaailmaan, mikä oppijalla jo on. Siksi oppijan on itse tehtävä työ oppiakseen, sitä ei voi kukaan hänelle valmiina antaa. Tiedon prosessoinnin helpottamiseksi oppija voi tietoisesti opetella metakognitiivisia taitoja. Niiden avulla hän voi oppia tiedostamaan omien ajatusrakennelmiensa laatua ja käyttämään tehokkaita keinoja uusien tietojen oppimiseksi.

Koska jokainen muovaa tietorakenteensa itse, ei opettaja enää voi antaa oppilaalle koulussa valmista tietoa. Opettajan rooli muuttuu aktiivisesta opettajasta sivusta seuraavaksi ohjaajaksi. Luokkatilanteessa hän voi olla jonkun asian ekspertti, kun oppilaat ovat noviiseja. Ekspertin tehtävä on luoda oppimisympäristöstä mahdollisimman optimaalinen uuden asian oppimiselle samalla kun hän toimii motivoijana ja tarvittaessa auttaa tiedon jäsentämisessä. Opettaja on tällaisen ekspertin asemassa luokassa. Hänen tulee myös osata antaa palautetta oppilaille näiden työskentelystä. Opettajan tulee tuntea oppilaidensa ajatusmaailmaa, jotta hän voisi toteuttaa edellä kuvatulla tavalla muuttunutta rooliaan. Koska oppiminen on konstruktivistisen käsityksen mukaan kontekstisidonnaista, tulee oppimistilanteisiin valmistautua huolella miettien paitsi toimintatapoja, aihetta ja käytettävää materiaalia,

myös tilaa ja paikkaa sekä ajankohtaa, johon oppiminen sijoittuu. (Seppälä 1998, 113-120.)

Uskonnonopetuksessa opettajan ja oppilaan suhde on todella usein eksperti noviisi-asetelmassa. Opettajalla on tietoa ja ehkä rikas uskonnollinen kokemusmaailma, kun oppilaan kokemusmaailma on vielä kovin suppea. Siksi erityisesti uskonnonopetuksessa opettajan tulisi tuntea oppilaitaan ja näiden ajatusmaailmaa sen verran, että opittava asia ja etenkin tapa ja tilanne, jossa sen oppiminen mahdollistetaan, olisivat tarkoituksenmukaiset.

Erytisopetuksen uskonnonopetuksessa korostui voimakas henkilökohtaisuus. Kaikille opettajille oli hyvin tärkeää, että he tunsivat oppilaansa henkilökohtaisesti ja voivat olla luotettuja aikuisia heille. *"Kunkin oppilaan sielunhoidollista tukemista ja avoimiin elämäntyksymiin vastaamista."* (EMU opettaja, 2, 34-35) Tällaisessa henkilökohtaisessa ilmapiirissä on hyvät edellytykset konstruktivistiselle opetukselle. Opettajan on välttämätöntä tuntea oppilaan oppimis- ja opiskelunvalmiudet sekä hänen ajatusmaailmassaan uskonnon asema, jotta uskonnonopetus voisi toteutua tarkoituksenmukaisesti (Seppälä 1998, 130). Nämä edellytykset toteutuivat erityisopetuksessa hyvin.

Henkilökohtaisuuden huomioon ottaminen opetuksessa tarkoittaa myös sitä, että opettaja valitsee työskentelytavat ja aiheet oppilaiden edellytysten mukaan. Erytisopetuksessa uskonnonopettaja otti huomioon paitsi oppilaiden erityisyyden yleisesti, myös yksilöllisen erityisyyden eli oppilaan taustat, kokemukset ja mahdollisuudet ja sopeuttaa opetuksensa niihin

Erytisopetuksen uskonnonopetuksessa olivat pääasiallisina työskentelymetodeina niin kutsutut **perinteiset menetelmät**. Luettiin, kirjoitettiin ja piirrettiin paljon, eli toimittiin varsin opettajajohtoisesti. Tämä ei vastaa konstruktivistista oppimiskäsitystä, mutta sille on perustelunsa oppilaiden erityisyydessä. Erytisoppilaille oli paljon kielellisiä ongelmia ja niiden vahvistamiseksi opettajat käyttivät lukemista ja kirjoittamista paljon kaikissa aineissa. Näiden lisäksi kielellistä puolta vahvistivat opettajan – tai oppilaiden – **kerronta**. Varsinkin dysfaattisilla lapsilla informaation vastaanottaminen kuultua kanavaa pitkin on vaikeaa ja sitä pitää

harjoittaa. Näin EVY-opettaja (jonka oppilaat ovat myös dysfaattisia) tekikin, hän mainitsi juuri kerronnan yhdeksi keskeisistä menetelmistään toimia uskonnontunneilla. Nämä kaikki perinteiset opettajajohtoiset menetelmät ovat didaktisissa oppaissa mukana, eikä niitä ole tarve hylätä, vaikka ne eivät konstruktivismia parhaalla tavalla palvelekaan. Toisaalta ne kaikki voi yhdistää konstruktivistiseen opetukseen oppimistilanteiden osina. Näin ei kuitenkaan ollut erityisopetuksessa. Siellä nimenomaan luettiin itsenäisesti tai yhdessä ääneen.

Poikkeuksen muihin opettajiin nähden teki EMU-opettaja, joka käytti itsenäistä työskentelyä, lukemista ja kirjoittamista varsin konstruktivistisesti. Hän kutsui sitä omaehtoiseksi työksi, jossa oppilaat ratkaisivat ongelmia itsenäisesti paperille etsien tietoa, keskustellen ja tehden projekteja. Näin tehtiin, jotta jokainen pääsisi aiheeseen kiinni omista lähtökohdistaan käsin ja *”jotta maailmankatsomus ja arvot tulisivat ajatelluksi itse ja jokainen kokisi osallisuutta ihmistä suuremmasta.”* (EMU opettaja, 1, 17-18) Tämä on konstruktivistisesti toteutettua opetusta.

Oppilaiden omaa ilmaisua vaativaa ja harjoitettavaa sekä heidän ajatuksiaan kehittävää työmuotoa, **opetuskeskustelua**, käytettiin myös erityisopetuksessa paljon. Didaktiikka kehottaa käyttämään erilaisia keskusteluja, väittelyitä ja muuta suullista ilmaisua (Ahokallio 1998, 334-338). Erityisopettajat olivat ottaneet tämän muodon hyvin omakseen. Oppilaiden suullinen ilmaisu paitsi kehittää heidän kielellisiä valmiuksiaan, antaa opettajalle mahdollisuuden tutustua heidän ajatusmaailmaansa entistäkin syvällisemmin. Opetuskeskusteluiden lisäksi kukin opettaja käytti vaihtelevasti omien kykyjensä mukaan muita menetelmiä kuten draamaa, ryhmä- ja paritöitä, musiikkia ja opiskellun asian elävöittämistä eri tavoin.

Kokonaisuudessaan työskentelymenetelmien kirjo oli erityisopetuksessa varsin laaja. Tämä oli tärkeää oppilaiden kannalta; monien eri aistikanavien ja monenlaisen työskentelyn avulla käsitelty ja jäsennelty tieto opitaan tehokkaammin. Opettajat ottivat työskentelytavoissaan huomioon eri kanavia hyödyntäviä oppilaita. Tämä oli tärkeää oppilaan yksilöllisyyden ja erityisyyden huomiointia. Lepola, Karjalainen ja Palojoki (1999) korostavat näiden eri oppimiskanavien avulla tapahtuvaa oppimista ja sen tärkeyttä (Lepola, Karjalainen ja Palojoki 1999, 508). Tunnilla tulisi sekä puhua,

käyttää kuvallista materiaalia että tehdä itse. Tätä kaikkea erityisopettajat uskonnonopetuksessaan toteuttivat kiitettävästi.

Oppilaiden kokemusmaailman, levottomuuden ja turvattomuuden tunteen tähden erityisopetuksessa toteutettiin tunteja tietyllä **rutiinilla**. Näin erityisesti ESY-opetuksessa. Oppilaat kaipasivat turvallisuutta, tunnetta, että he tietävät mitä on tapahtumassa ja että heidän ei tarvitse olla vastuussa. Tämä oli oppilaan kokemusmaailman huomioonottamista, jonka on todettu lisäävän opiskelumotivaatiota (Tamminen 1982, 64). ESY-oppilaiden elämä on usein hyvin epävakaata ja elämä koulun ulkopuolella on lapsen vastuulla. Siksi koulussa ja erityisesti uskonnontunneilla haluttiin tarjota turvallisuutta, lupaa olla lapsi ja tunnetta jatkuvuudesta tietynlaisilla positiivisilla rutiineilla. Näin oppilaiden motivaatio oppimiseen ja koulunkäyntiin yleensäkin kasvaa.

Elämykselliset asiat, kuten kirkkovierailut, yhteiset hiljentymiset, retket tai jännittävät, mielenkiintoiset kertomukset olivat opettajien kertoman mukaan tärkeä osa erityisopetuksen uskonnonopetusta paitsi aiheisältönä myös työskentelymenetelmänä. Näillä keinoilla lisättiin motivaatiota opiskeluun. Siksi uskonnonopetus olikin monille oppilaille mieluinen ja positiivinen asia. Kun uskonto tuotiin elämykselliseksi omaan luokkaan, tarjotaan mahdollisuutta todelliseen uskonnollisuuteen, uskonnon harjoittamiseen, voivat oppilaat saada oman elämänsä kulun kannalta tärkeitä uskonnollisia kokemuksia. On todettu, että uskonnolliset kokemukset auttavat selviytymään erilaisista kriiseistä siinä kuin terapiakin tarjoamalla pysyvyyttä ja antamalla perspektiiviä vaikeaan asiaan (Ojanen 1999, 49). Vaikka uskonnontunneilla ei kokisikaan suuria tunnekuohuja - mitä uskonto ei aina olekaan - voi oppilas saada kokemuksen, että uskosta voi saada apua. Näin uskonnonopetuksella erityisopetuksessa annetaan oppilaalle elementtejä rakentaa omaa elämäänsä, arvomaailmaansa ja minäkuvaansa sekä omia selviytymiskeinojaan.

6.3 Uskonnonopetukseen suhtautuminen erityisopetuksessa sosiaalistumisteorian valossa

Uskonnonopetus oli erityisoppilaalle läheinen asia. Yksilötasolla hän suhtautui siihen positiivisesti ja oli yleensä hyvin motivoitunut opiskeluun. Positiivisia asioita heidän

mielestään olivat muun muassa Raamattu ja erityisesti Jeesus ja työskentelytapojen alueella erityisesti piirtäminen ja sen ohella lukeminen ja kertomusten kuuntelu olivat motivoivia. Opettajien suhtautuminen uskonnonopetukseen oli kuten edellä on kuvattu, kahtiajakoista. Positiivisuus eli motivoituneisuus ja neutraalius olivat lähestymistavat. Bronfenbrennerin luokituksessa yksilön on nyt siis oppilas tai opettaja.

Yksilön suhtautumiseen uskonnonopetukseen vaikuttavat eniten mikrotason ihmiset. Lähimpien ystävien, perheen sekä läheisten luokka- ja opettajatoverien suhtautuminen vaikuttaa siten voimakkaimmin yksilön ajatteluun. Yksilö vaikuttaa jatkuvasti lähimmäisiinsä ja näiden asenteisiin ja ottaa itse vaikutteita vastaan. Uskonnonopetuksen osalta tälle Bronfenbrennerin mikrotasolle tutkimus ei keskittynyt. Siksi ei voida määrittellä luotettavasti mikrotason vaikuttamia tutkimukseen osallistuneiden henkilöiden suhtautumisessa uskonnonopetukseen. Bronfenbrennerin mukaan kuitenkin todennäköisesti positiivisesti suhtautuvat saivat positiivista vahvistusta myös mikrotason ihmisiltään. Lisäksi voidaan ajatella, että luokissa, joissa mesosysteemin vuorovaikutus ja suhtautuminen uskonnonopetukseen oli positiivista, oli myös mikrotason suhtautuminen sitä.

Bronfenbrennerin (1979) mesosysteemiin kuuluvat erityisopetuksen uskonnonopetuksessa yksilölähtökohdasta (joka voi olla oppilas tai opettaja) yksilön luokka ja sen suhtautuminen lähimmät yhteistyökumppanit. Selvästi oli havaittavissa, että motivoituneiden opettajien oppilaat suhtautuivat hyvin positiivisesti uskonnonopetukseen. Neutraalien opettajien oppilaiden suhtautuminen oli myös neutraalia, selvästi vähemmän positiivista kuin motivoituneiden opettajien oppilaiden suhtautuminen. Mesotasolla yksilö ja hänen ympäristönsä toimivat aktiivisessa vuorovaikutuksessa toistensa kanssa (Rauste – von Wright & von Wright 1995, 90). On siis huomattavissa, että vuorovaikutusta erityisluokissa tapahtui, kun saman luokan opettaja ja oppilaat suhtautuivat samansuuntaisesti uskonnonopetukseen. Ei voida määrittellä kummasta suunnasta positiivinen suhtautuminen on lähtenyt liikkeelle, mutta opettajan positiivisuus selvästi vaikutti oppilaisiin ja oppilaiden opettajaan. Valitettavasti tutkimuksessa ei ilmennyt selkeästi koulun ulkopuolisten, kuten seurakunnan, mesotason asioiden vaikutusta luokan sisäiseen uskonnonopetukseen suhtautumiseen.

Koko koulun suhtautuminen uskoon on Bronfenbrennerin eksosysteemin suhtautumista. Siihen kuuluu myös seurakunnan osallisuus uskonnonopetukseen. Seurakunnan rooli koko koulun suhtautumiseen vaikuttajana ei tässä tutkimuksessa tullut esille. Koulun suhtautumista peilaa paljon uskonnonopetussuunnitelma. ENÄ-, EVY- ja ESY-kouluissa suhtautuminen eksotasolla oli positiivista, sillä he olivat laatineet uskonnon opetussuunnitelman. Tämä positiivinen suhtautuminen vaikuttaa heti koulussa toimiviin luokkiin ja erityisesti niiden opettajiin. Sellaiset opettajat, jotka eivät suhtautuneet kovin positiivisesti uskonnonopetukseen, kuten ENÄ-opettaja esimerkiksi, saivat tukea opetussuunnitelmasta. Kuitenkaan ei voida sanoa, että erityisopetuksen uskonnonopetuksessa ekso- ja mesotasot olisivat suorassa yhteydessä toisiinsa. Opettajat voivat löytää eksotasolla tukea omalle suhtautumiselleen ja samalla vaikuttaa eksotason asenteeseen, mutta välttämättä asennoituminen ei ole samanlaista. Tämän huomaa esimerkiksi EMU-koulussa, jossa opetussuunnitelmaan ei eksotasolla ole saatu työstettyä valmiiksi, mutta mesotason opettaja on kuitenkin hyvin innostunut ja suhtautuu uskonnonopetukseen positiivisesti.

Makrotasolle, koko koululaitoksen tai kirkon ja koko kristillisen uskonnon alueelle, ei tämä tutkimus yltänyt.

Asetettaessa erityisopetuksen uskonnonopetus Bronfenbrennerin sosiaalistumisteorian tasoille, voidaan huomata erityisesti yksilöä lähimpien mikro- ja mesotasojen suhtautumisen olevat pääasiallisesti positiivista uskonnonopetukseen. Kuitenkin neutraalien opettajien kohdalla niin mikro- kuin mesotasollakin myös suhtautuminen on neutraalia. Oppiminen on hyvin kontekstisidonnaista, se on sidoksissa siihen kulttuuriin ja ympäristöön missä se tapahtuu ja missä sitä käytetään (Rauste – von Wright & von Wright 1995, 33). Se on myös herkkä reagoimaan asenteeseen. Siksi positiivisen asenteen vallitessa sekä yksilöllä itsellään, että hänen työskentely-ympäristössään, luokassa, vaikuttaa oppimisen tuloksiin. Kuten aiemmin on todettu, ovat uskonnonopetuksen tavoitteet tärkeitä ja kokonaisvaltaisia. Positiivisessa ympäristössä oppiminen on tehokkaampaa ja silloin myös tavoitteet saavutetaan helpommin.

Erityisopetuksen uskonnonopetuksessa tavoitteisiin päästiin melko hyvin. Kun verrataan saavutettuja tavoitteita oppimisympäristöön, jossa ne on toteutettu, voidaan huomata yhteys niiden ja mikro- ja mesotason positiivisen suhtautumisen välillä. Koko koulun suhtautuminen, eksotaso, ei vaikuta enää suoraan erityisoppilaisiin tai –opettajiin. Sillä on kyllä välillistä vaikutusta, niin kuin eksotason suhtautumisella tulee ollakin, mutta se jää vähäiseksi. Vaikutus mikrotasolta ylöspäin eksotasolle on myös olemassa. Positiivisesti uskonnonopetukseen suhtautuvat erityisopettajat (EMU ja EHA) kertoivat opetussuunnitelman olevan työn alla. Positiivinen suhtautuminen mikrotasolla oli kantamassa hedelmää myös eksotasolla.

7 POHDINTA

Tämän tutkimuksen tarkoitus oli nostaa esiin ja tarkasteltavaksi erityisopetuksen uskonnonopetusta ja sen arkipäivää. Tutkimuskenttä on tällä alueella hyvin koskematon, joten löytyneet tulokset ovat uusia ja uutta tietoa antavia.

Tutkimukseen kerätty aineisto on melko heterogeeninen. Tämä on tietysti luonnollista, sillä eri erityisopetusmuotojen aineistot ovat väistämättä toisistaan eroavia. Tutkimukseen osallistuneita opettajia olisi kuitenkin ehkä voinut motivoida vielä enemmän, jotta he olisivat jaksaneet panostaa vielä enemmän tutkimukseen osallistumiseen. Tutkimuksen ajankohtaisuutta ja kasvatuksellista tärkeyttä olisi voinut selkeämmin painottaa ja haastaa heitä vielä enemmän osallistumaan. Motivoituneet opettajat olivatkin innostuneet asiasta ja paneutuivat asiaan, mutta neutraalit opettajat osoittivat myös dokumenttiensa lyhyydellä oman neutraalin suhtautumisensa uskonnonopetukseen.

Oppilaiden osuutta tutkimuksessa olisi voitu lisätä. Heiltä olisi varmasti saatu enemmän mielipiteitä ja ajatuksia, jos aineiston keruu olisi sittenkin toteutettu sovelletuilla haastatteluilla. Näinhän oli tehty EVY- ja ESY-opetuksessa. Erilaisten kommunikaatio-tapojen (viittomakielen, erilaiset kommunikaattorit) vuoksi tämä olisi kuitenkin voinut olla ongelmallista ja osa keskusteluista olisi pitänyt videoida ja opettajan tai jonkun muun asiantuntijan tulkata video tutkijalle.

Uskonnonopetuksen tärkeyttä ei välttämättä tulla ajatelleeksi tavallisessa koulun arkipäivässä. Uskonto voi kuitenkin olla suuri turvallisuutta ja järjestystä elämään tuova asia erityisoppilaalle. Uskonnotunnilla ei tarvitse - ellei opettaja nimenomaan niin halua - päteä ja kilpailla tiedoilla. Jokaisella on mahdollisuus olla oma itsensä ja oppia olemaan tyytyväinen siihen. Paitsi oman luokan ja opettajan, myös Jumalan silmissä rakastettuna oleminen on haasteellista monelle oppilaalle, mutta erityisopetuksen uskonnonopetuksessa siihen pyritään. Opetusmuodosta riippumatta erityisoppilaiden taustat ovat hyvin usein rikki.äiset. Lapset tuntevat usein olevansa hylättyjä tai he ovat epävarmoja omasta arvostaan ja ainutlaatuisuudestaan. Jos ihminen oppii olemaan rakastettu, on hänen helpompi oppia rakastamaan ja arvostamaan itseään. Samalla on identiteetti ja arvomaailma kehittyvät ja niitä

uskalletaan tietoisesti pohtia ja kehittää. Tähän juuri uskonnonopetus tähtääkin valtakunnallisten tavoitteiden mukaan. Erityisopetuksessa erityisesti motivoituneiden opettajien tunneilla uskonnonopetus on saanut tällaisen omaa identiteettiä ja minäkuvaa vahvistavan aseman.

Tämä tutkimus osaltaan ja jatkuva keskustelu yhteiskunnassa osoittavat, on uskonnonopetuksessa kuitenkin koko ajan kehittämisen varaa. Ensimmäinen kehitystehtävä varmasti olisi motivoida opettajat laatimaan joka kouluun oma uskonnonopetussuunnitelma. Se helpottaisi myös neutraalien opettajien työtä huomattavasti. Kun uskonnonopetus ei ole motivoivaa ja tärkeää henkilökohtaisesti itselle, voi valmiista suunnitelmista ja ideoista olla paljon apua. Niiden avulla voi motivoitua itsekin ja oppia näkemään aiheen tärkeyden.

Samalla, kun opetussuunnitelmatyöhön panostetaan, tulisi ulkopuolisten tahojen herätä kehitystyöhön mukaan. Erilaiset kristilliset järjestöt, kurssikeskukset ja opistot järjestävät tälläkin hetkellä paljon erilaisia koulutuksia ja kursseja. Niille osallistuu kuitenkin hyvin vähän uskonnonopettajia. Yksi syy on niiden kalleus. EMU-opettaja toivookin seurakunnalta kursseja eri aiheista. Yhteistyö myös seurakunnan kanssa voisi olla nykyistäkin hedelmällisempää. Seurakunnissa työskentelee varhaisnuorisotyönohjaajia ja nuorisopappeja ja muita työntekijöitä, joiden tehtävänä on nimenomaan olla ala-asteikäisten lasten kanssa. He voisivat osallistua koulun toimintaan erilaisten tempausten tai vaikkapa ENÄ-opettajan ehdottamien opetusjaksojen muodossa. Näin he tulisivat oppilaille tutuiksi ja kynnyksensä murettua mukaan seurakunnan toimintaan madaltuisi. Tällainen suurempi yhteistyö voisi helpottaa myös uskonnonopettajan, erityisesti aineeseen neutraalisti suhtautuvan, kenties aiheita kohtaan tuntemaansa ahdistusta. Hyöty olisi molemminpuolista.

Koulut ja seurakunnat toimivat paikallistasoilla luoden omannäköistään yhteistyötä. Kirkko ei ole ottanut virallisesti kantaa, antanut ohjeita, yhteistyöhön seurakuntien kanssa. Mitään kahlehtivaa ohjeistusta ei liene aiheita antaakaan, mutta kirkon puolelta jonkunlaisia ideoita seurakunnille ja kouluille yhteistyön mahdollisuuksiin voisi kartoittaa ja lähettää eteenpäin. Ne voisivat lisätä yhteistyön määrää.

Nähdäkseni seurakunnan ja koulun välinen yhteistyö on erityisen tärkeää erityiskouluissa, sillä seurakunnan toimintaan erityisoppilaan on mahdollista mennä mukaan luontevasti, jos sellainen kanava tarjotaan. Kuten edellä on todettu, voi uskonto olla tärkeä asia erityisoppilaalle ja sen harjoittaminen ja yhteisössä toimiminen lisääisivät oppilaiden integraatiota yhteiskuntaan. Erityisoppilas jää edelleen liian usein pois yhteiskunnasta ja sen yhteisöllisestä ja sosiaalisesta elämästä. Seurakuntaan osallistuminen voisi osaltaan helpottaa huomattavasti syrjäytymisen uhkaa ja madaltaa ennakkoluuloja ja –asenteita puolin ja toisin.

Koska erityisopetuksen uskonnonopetuksen tutkimuskenttä todella on hyvin tyhjä, on jatkotutkimukselle tarvetta. Kahden eri uskonnonopettajatyypin toimintatapoja voisi kartoittaa lisää. Kartoitus voisi tapahtua laajalla tutkimuksella, joka kenties voisi olla kvantitatiivinen. Sen yhteydessä voisi selvittää löytyykö erityisopetuksen ja yleisopetuksessa mahdollisesti olevien uskonnonopettajatyypien välillä eroja. Koska tähän tutkimukseen osallistui vain yksi opettaja jokaisesta erityisopetusmuodosta, ei voida sanoa, että nimenomaan EKV-opettajat olisivat neutraaleja ja EVY-opettajat aina motivoituneita. Mielenkiintoista olisi tietää, onko eri opetusmuodoissa säännönmukaisesti nimenomaan jomman kummanlaisia opettajia.

Lisäksi erityisoppilaiden ajatuksia ja tuntemuksia erityisopetuksesta voisi Bronfenbrennerin mikrotasolla tutkia tarkemmin. Niiden avulla olisi hyvä tehdä kehitystyötä. Samalla olisi mielenkiintoista selvittää erot eri erityisopetusmuotojen oppilaiden välillä. Tällainen tieto auttaisi opettajia asennoitumaan ja suhtautumaan omiin oppilaisiinsa yleiseltä pohjalta ja antaisi mahdollisuuden entistä suurempaan oppilaslähtöisyyteen. Näin etenkin silloin, kun oppilaat ovat opettajalle uusia ja heidän toivomuksensa ja ajatuksensa eivät vielä ole tuttuja.

Myös Bronfenbrennerin eksotasolla olisi mielenkiintoisia tutkimusaiheita. Koko koululaitoksen, sen ylimpien päättäjien, jotka päättävät esimerkiksi tuntiviitekehyksistä, suhtautuminen uskonnonopetukseen niin yleis- kuin erityisopetuksenkin puolella olisi mielenkiintoista selvittää. Samalla selviäisi laajemmalla tasolla se, ajatellaanko erityisopetuksen ja yleisopetuksen uskonnonopetuksissa olevan eroja.

Laajemman tutkimuksen avulla voitaisiin todella edistää uskonnonopetuksen tarkoituksenmukaisuutta erityisopetuksessa.

8 LÄHTEET

- Aaltonen, E. 1994. Ala-asteen opettajien asenteet uskonnonopetuksen tunnustuksellisuuteen. Turun yliopisto. Rauman opettajankoulutuslaitos. Kasvatustieteen projektitutkielma.
- Ahava, A. 1970. Uudistuva uskonnonopetus. Helsinki: WSOY.
- Ahokallio 1998. Uskonnonopetuksen toteutus peruskoulussa. Teoksessa M. Pyysiäinen & J. Seppälä (toim.) Uskonnonopetuksen käsikirja. Juva: WSOY, 328-349.
- Bogdan, R. & Biklen, S. 1992. Qualitative Research for Education. Boston: Allyn and Bacon.
- Bronfenbrenner, U. 1979. The Ecology of Human Development. Experiments by Nature and Design. Cambridge: Harvard University Press.
- Coles, R. 1990. The Spiritual Life of Children. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Copley, T. 1994. Religious Education 7-11. Developing Primary Teaching Skills. Curriculum in Primary Practice Series. London: Routledge.
- Denzin, N. & Lincoln, Y. (toim.) 1998. Strategies of Qualitative Inquiry. California: Sage Publications.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.
- Evenshaug, O. & Hallen, D. 1988. Readiness for Religion – an Educational Perspective. Teoksessa Teoksessa M. Pyysiäinen (toim.) Kasvatus ja uskonto. Juhlakirja professori Kalevi Tammisen täyttäessä 60 vuotta 4.3.1988. Juva: WSOY, 201-213.

- Gorpe, P. 1984. Organisaatio ja johtaminen. Suom. M. Tillman. Espoo: Amer-
yhtymä Oy.
- Hallamaa, J. 1998. Millaista etiikkaa? Teoksessa M. Pyysiäinen & J. Seppälä (toim.)
Uskonnonopetuksen käsikirja. Juva: WSOY, 93-102.
- Hautamäki, M. 1995. Luokanopettajat ja uskonnonopetus. Tampereen yliopisto.
Opettajankoulutuslaitos. Hämeenlinnan toimipiste. Pro gradu-työ.
- Hirsjärvi, S. 1997. Aineiston hankinta, analyysi ja johtopäätökset. Teoksessa S.
Hirsjärvi, P. Remes & P. Sajavaara (toim.) Tutki ja kirjoita. 3. Painos.
Helsinki: Kirjayhtymä Oy. 176-222.
- Hirsjärvi, S. 1997. Metodologiset ja teoreettiset lähtökohdat. Teoksessa S. Hirsjärvi,
P. Remes & P. Sajavaara (toim.) Tutki ja kirjoita. 3. Painos. Helsinki:
Kirjayhtymä Oy. 117-167.
- Hirsjärvi, S. , Remes, P. & Sajavaara, P. 1997. Tutki ja kirjoita. Helsinki:
Kirjayhtymä Oy.
- Holma. 1998. Eettinen opetus. Teoksessa M. Pyysiäinen & J. Seppälä (toim.)
Uskonnonopetuksen käsikirja. Juva: WSOY, 220-227.
- Honko, L., Kansanaho, E., Kauppi, P., Nikunen, V. & Sointu, A. 1971.
Uskonnonopetuksen linjanvetoa. Keuruu: Otava.
- Hood, R., Spilka, B., Hunsberger, B. & Gorsuch, R. 1996. The Psychology of
religion. New York: The Guilford Press.
- Janesick, V. 1998. The Dance of Qualitative Research Design: Metaphor,
Methodology and Meaning. Teoksessa N. Denzin & Y. Lincoln (toim.)
Strategies of Qualitative Inquiry. California: Sage Publications, 35-55.
- Juntunen 1998. Opillisen aineksen opetus. Teoksessa M. Pyysiäinen & J. Seppälä
(toim.) Uskonnonopetuksen käsikirja. Juva: WSOY, 228-240.

- Kallioinen, J. 1987. Uskontoa opettavien luokanopettajien mielipiteitä peruskoulun ala-asteen uskonnonopetuksesta. Jyväskylän yliopisto, Opettajankoulutuslaitos. Pro gradu-työ.
- Kallioniemi, A. 1998. Uskonnonopettaja muuttuvassa yhteiskunnassa. Teoksessa M. Pyysiäinen & J. Seppälä. Uskonnonopetuksen käsikirja. Juva: WSOY, 145-155.
- Karvinen 1998. Kirkkohistorian ja kirkkotiedon opetus. Teoksessa M. Pyysiäinen & J. Seppälä (toim.) Uskonnonopetuksen käsikirja. Juva: WSOY, 241-249.
- Kirkko 2000 ja Koulu 1999. Seurakunta ja yhteiskunnan kasvatuseräjäjärjestelmän kehitysnäkymät 1990-luvulla. 1995. 2. Korj. painos. Suomen ev.lut. kirkon kirkkohallituksen julkaisuja 1995:5.
- Lampinen, P. & Savolainen, H. 1989. Luokanopettajiksi opiskelevien uskonnollisuus ja suhtautuminen uskonnonopetuksen tavoitteisiin. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Pro gradu-työ.
- Lepola, H., Karjalainen, K. & Palojoki, P. 1999. Didaktinen kuva oppilaan tiedonhankinnan välineenä. Kasvatus 30 (5) 505-515.
- Luomanen, P. & Luomanen T. 1998. Raamattuopetus. Teoksessa M. Pyysiäinen & J. Seppälä 1998. Uskonnonopetuksen käsikirja. Juva: WSOY, 199-219.
- Moberg, S. 1984. Poikkeavuuden hyväksyminen ja poikkeavien sosiaalinen etäisyys. Valtakunnallisen tutkimus- ja kokeiluyksikön julkaisuja 25/1984. Kehitysvammaliitto. Mikkeli: Länsi-Savo Oy.
- Morse, J. 1998. Designing Funded Qualitative research. Teoksessa N. Denzin & Y. Lincoln (toim.) Strategies of Qualitative Inquiry. California: Sage Publications, 56-85.

- Nevala, K. 1989. Ihmiskäsityksen yhteys luokanopettajien mielipiteisiin ja kokemuksiin peruskoulun uskonnonopetuksesta. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Pro gradu-työ.
- Niemi, H. 1988. Ihminen, elämän subjekti. Teoksessa M. Pyysiäinen (toim.) Kasvatus ja uskonto. Juhlakirja professori Kalevi Tammisen täyttäessä 60 vuotta 4.3.1988. Juva: WSOY, 248-263.
- Niemi, H. 1991. Uskonnon didaktiikka: Oppilaista elämän subjekteja. Keuruu: Otava.
- Niemi, H. 1998. Uskonnonopettajan tehtävä muutoksen keskellä. Teoksessa M. Pyysiäinen & J. Seppälä. Uskonnonopetuksen käsikirja. Juva: WSOY, 440-457.
- Niemi, M. & Vehmas, S. 1992. Kuudesluokkalaisten uskonnollisuudesta ja raamattukäsityksistä. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Pro gradu-työ.
- Nikunen, V. 1970. Uskonnonopetus koulu-uudistuksen kourissa. Teoksessa L. Honko, E. Kansanaho, P. Kauppi, V. Nikunen & A. Sointu. Uskonnonopetuksen linjanvetoa. Keuruu: Otava, 14-25.
- Nipkow, K.E. 1988. The Issue of God in Adolencence under Growing Post-Christian Conditions – A Wurttembergian Survey. Teoksessa Teoksessa M. Pyysiäinen (toim.) Kasvatus ja uskonto. Juhlakirja professori Kalevi Tammisen täyttäessä 60 vuotta 4.3.1988. Juva: WSOY, 187-200.
- Nuorteva, K. 1996. Uskonnonopetuksen kehitysnäkymiä. Kanava 24, 482-483.
- Oikarinen, L. 1998. Peruskoululainen (luokat 3.-9.). Teoksessa M. Pyysiäinen & J. Seppälä. Uskonnonopetuksen käsikirja. Juva: WSOY, 172-183.
- Ojanen, M. 1999. Uskonnollinen kokemus auttaa selviytymään. Tiede 2000, 19 (2) 48-50.

- Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet. 1996. 3. korj. painos. Helsinki: Opetushallitus.
- Pyysiäinen, M. (toim.) 1988. Kasvatus ja uskonto. Juhlakirja professori Kalevi Tammisen täyttäessä 60 vuotta 4.3.1988. Juva: WSOY.
- Pyysiäinen, M. 1998. Koulun uskonnonopetuksen luonne. Teoksessa M. Pyysiäinen & J. Seppälä. Uskonnonopetuksen käsikirja. Juva: WSOY, 41-68.
- Pyysiäinen, M. & Seppälä, J. 1998. Uskonnonopetuksen käsikirja. Juva: WSOY.
- Rauste – von Wright, M. & von Wright, J. 1995. Oppiminen ja koulutus. 2. painos. Juva: WSOY.
- Rentola, P. & Tikkakoski, 1996. Kuudesluokkalaisten käsityksiä uskonnonopetukseen sisältyvistä kristillisen uskon keskeisistä opinkohdista. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Pro gradu-työ.
- Ruohotie, P. 1998. Motivaatio, tahto ja oppiminen. Helsinki: Oy Edita Ab.
- Sajavaara, P. 1998. Tieteellisten kirjoitelmien rakenne. Teoksessa S. Hirsjärvi, P. Remes & P. Sajavaara (toim.) Tutki ja kirjoita. 3. Painos. Helsinki: Kirjayhtymä Oy, 238-266.
- Selander, S. 1993. Undervisa i religionskunskap. Lund: Studentlitteratur.
- Seppälä. 1998. Oppimiskäsitys ja uskonnonopetus. Teoksessa M. Pyysiäinen & J. Seppälä (toim.) Uskonnonopetuksen käsikirja. Juva: WSOY, 103-136.
- Silvola, M. & Vuori, : 1993. Asenteet uskonnonopetukseen: neljäs- ja kuudesluokkalaisten sekä heidän vanhempiansa asenteet evankelis-luterilaiseen uskonnonopetukseen. Tampereen yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Hämeenlinnan toimipiste. Pro gradu-työ.

- Sugarman, L. 1986. Life-Span Development. Concepts, Theories and Interventions. London: Routledge.
- Tamminen, K. 1982. Uskonnonopetuksen motivaation ongelmia. Teoksessa K. Tamminen & L. Vesa. Miten opetan uskontoa: Uskonnon didaktiikka. Saarijärvi: Printari Oy, 60-65.
- Tamminen, K. 1982. Uskonnonopetuksen tavoitteet. Teoksessa K. Tamminen & L. Vesa. Miten opetan uskontoa: Uskonnon didaktiikka. Saarijärvi: Printari Oy, 42-52.
- Tamminen, K. 1991. Religious Development in Childhood and Youth. An Empirical Study. Suomalaisen tiedeakatemian toimituksia sarja B, nide 259. Jyväskylä: Gummerus.
- Tamminen, K. & Vesa, L. 1982. Miten opetan uskontoa: Uskonnon didaktiikka. Saarijärvi: Printari Oy.
- Tesch, R. 1990. Qualitative Research: Analysis Types & Software Tools. New York: The Falmer Press.
- Vermasvuori, J. 1988. Professori Kalevi Tamminsen kirjallinen tuotanto. Teoksessa M. Pyysiäinen (toim.) Kasvatus ja uskonto: Juhlakirja Professori Kalevi Tamminsen täyttäessä 60 vuotta 5.4.1988. Juva: WSOY, 246-276.
- Vesa, L. & Tamminen, K. 1982. Uskonnon opettaja. Teoksessa K. Tamminen & L. Vesa. Miten opetan uskontoa. Uskonnon didaktiikka. Saarijärvi: Printari Oy.
- Välimäki, H. 1996. Uskonnonopetuksen tilanne. Perusta 1996, 246-250.

Salla Fabrin
Jyväskylän yliopisto
Erityispedagogiikan laitos

Jyväskylässä 19.4.1999

Hyvä uskonnonopettaja

Olen Salla, kolmannen vuoden erityispedagogiikan opiskelija. Noin vuoden päästä valmistun erityisopettajaksi. Opintoni ovat nyt graduntekovaiheessa ja siksi soitinkin sinulle maaliskuussa. Tutkin gradussani erityisopetuksen uskonnonopetusta. Minua kiinnostavat uskonnonopetuksen tarkoitus, sen muodot, käytettävä opetusmateriaali ja -tyylit. Haluaisin tietää myös, että mitä oppilaat ajattelevat uskonnonopetuksesta ja mitä he toivoisivat sen olevan. Nämä tulevat olemaan tutkimukseni pääteemoja ja tavoitteenani on kartoittaa niitä kaikista luokkamuotoisista erityisopetusmuodoista.

Sinulta siis kaipaisin apua aineistoni keräämiseen. Jos teillä on koulussanne olemassa oma opetussuunnitelma uskontoa varten tai uskonnosta on vaikkapa vain maininta koulunne opsissa, niin mielelläni ottaisin vastaan kopion siitä. Opettajan, siis Sinun, taholta odottelen vapaamuotoista kirjoitelmaa hänen omasta uskonnonopetuksestaan, jossa em. asioita olisi käsitelty. Lisäksi olen ajatellut, että oppilaat voisivat kirjoittaa jutun uskonnonopetusteemasta, mikäli oppilaanne osaavat kirjoittaa ja ilmaista itseään kirjallisesti. Jos näin ei ole, kävisi luokka opettajan johdolla keskustelua uskonnonopetuksesta ja keskustelun voisi nauhoittaa tai sitten opettaja voisi kirjoittaa keskustelun asiat ylös. Kaikki antamasi tiedot käsittelen tietysti ehdottoman luottamuksellisesti ja siksi toivonkin, että pohtisit asioita ja jaksaisit paneutua asiaan hetkeksi.

Toivoisin, että sinä voisit minua auttaa tässä työssäni. Jos sinulla on kysyttävää, soita tai kirjoita minulle!

Aurinkoisia kevätpäiviä ja voimia työhösi toivottaen sekä kiitollisena avustasi

Salla Fabrin p. 050- 3026 736

safabrin@silmu.st.jyu.fi

Liite

Tällaisia asioita toivoisin Sinun ja oppilaidesi pohtivan uskonnonopetuksesta.

OPETTAJA:

Millaisia työmenetelmiä käytät? Miksi?

Millaisia opetusmateriaaleja käytät? Miksi?

Millaiset ovat opetuksesi oppisisällöt? Miksi?

*Raamattu, sen tulkinta *Kirkkohistoria, kirkkotieto

*"Dogmatiikka" eli kristinuskon opillinen opetus

*Vieraat uskonnot *Etiikka

Millainen opetussuunnitelma teillä on uskonnosta?

*Kuka sen on laatinut?

*Millä perusteilla se on tehty?

Miten otat opetuksessasi huomioon oppilaittesi "erityisyyden"?

Onko uskonnonopetuksesi tunnustuksellista? Miksi? Millä tavalla?

Miksi opetat uskontoa? Millainen motivaatio sinulla on sen opettamiseen?

Oletko tyytyväinen tietoihisi, opetukseesi, saamaasi koulutukseen jne.? Miksi?

Millaisena uskonnonopettajana näet itsesi? (Ammatti-identiteettisi, oma vakaumus ym.)

Miksi uskonnonopetusta tarvitaan?

OPPILAS:

Mitä uskontotunneilla tehdään?

Mikä uskonnossa on mukavaa, mikä ikävää? Miksi?

Mitä haluaisit uskontotunneilla tehdä? Miksi?

Mistä asioista haluaisit kuulla? Miksi?

(jatkuu)

(jatkuu)

OPS

Mieluusti ottaisin vastaan myös koulunne opetussuunnitelman uskonnon osalta, joten voisitko kopioida sen minulle kirjoitelmasi liitteeksi?

Tarkoitukseni ei ole, että kysymyksiin vastattaisiin orjallisesti. Olen kirjoittanut ne sinulle, jotta tietäisit suunnilleen, mitkä ovat tutkimukseni teemoja. Ne virittävät toivottavasti sinua ajattelemaan omaa työtäsi monesta eri näkökulmasta. Toivon myös, että ohjaisivat ajatuksianne suunnilleen mainitsemilleen alueille. Kaikki *aiheeseen liittyvä ja mieleenjuolahtava kommentointi ja kerronta on toki sallittua ja toivottavaakin*, en missään tapauksessa halua rajoittaa aiheita, mistä haluat kirjoittaa! Kirjoita siis juttu omasta uskonnonopetuksestasi *omasta näkökulmastasi* edellä mainittuja ja muita mieleen juolahtavia asioita tarkastellen. Juttusi/kirjoituksesi ei tarvitse olla muodollinen, vaan sen tulee olla juuri sellainen, kuin sinusta tuntuu luonnolliselta kirjoittaa. Oppilaita pyytäisin sinua pyytämään kirjoittamaan aineen/jutun uskonnonopetuksesta tai vaihtoehtoisesti luokka voi keskustella asiasta ja ope nauhoittaa keskustelun/kirjoittaa sen minulle ylös.

Toivoisin saavani tuottamanne materiaalin tämän kevään aikana. Soittelen koululenne toukokuun alkupuolella, jotta voimme sopia ”palautuksesta” tarkemmin. Tulen vaikka hakemaan paperit. Jos tarvitset kasettia nauhoitukseen tai jotain muuta materiaalia tai haluat kysyä jotain, niin ota minuun yhteyttä! Juttelen todella mielelläni kanssasi asiasta.

- sama -