

TAMPEREEN YLIOPISTO

Oppilaalle merkityksellisen uskonnonopetuksen
rakentuminen alakoulussa

Kasvatustieteiden tiedekunta
Opettajankoulutuslaitos, Hämeenlinna
Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma
MIKAEL KUUTTI
Syksy 2007

Kasvatustieteiden tiedekunta

Opettajankoulutuslaitos, Hämeenlinna

MIKAEL KUUTTI: OPPILAALLE MERKITYKSELLISEN USKONNONOPETUKSEN
RAKENTUMINEN ALAKOULUSSA

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma, 95 sivua, 1 liitesivua

Elokuu 2007

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää luokanopettajien näkemyksiä aikaamme vastaavasta, oppilaalle merkityksellisestä ja motivoivasta uskonnonopetuksesta sekä siihen vaikuttavista tekijöistä. Aihetta tutkittiin selvittämällä, millainen käsitys luokanopettajilla on uskonnosta alakoulun oppiaineena, ja miten luokanopettajat näkevät oman roolinsa uskonnonopetuksessa. Lisäksi tutkimuksessa pyrittiin luomaan kuvaa siitä, millaisia haasteita uskonnonopetus kohtaa ajassamme, ja millaista oppilaslähtöisen opetuksen tulisi olla uskonnonopetuksessa luokanopettajien näkemyksien mukaan.

Tutkimus toteutettiin laadullisena tutkimuksena fenomenografisella tutkimusotteella, ja tutkimuksen kohteena olivat alakoulussa uskontoa opettavat luokanopettajat. Tutkimuksen aineisto koostui kuudesta haastattelusta, jotka toteutettiin Hämeenlinnan ympäristössä neljällä eri koululla.

Tutkimus osoitti, että luokanopettajilla on selkiintynyt käsitys siitä, miten rakentaa oppilaalle mielekästä ja merkityksellistä uskonnonopetusta, jolla on yhteys omaan aikaamme sekä sen tapahtumiin ja ilmiöihin. Opettajat pitivät uskontoa tärkeänä mutta haasteellisena aineena, jonka tehtävänä he pitivät ennen kaikkea tiedon jakamisen uskonnollisesta aineksestä sekä sen vaikutuksista kulttuuriimme ja historiaamme. Uskontoa pidettiin myös poikkeavana aineena oppiaineiden hengellisen luonteen takia, joka kuitenkin mahdollisti opettajien mukaan turvallisuuden tunteen välittämisen oppilaille. Oppilaslähtöisyys uskonnonopetuksessa koostui opettajien mukaan oppilaan kokonaiskehityksen, elämäntilanteiden ja oppiaineiden oppilaan kokemusmaailmaan sitomisesta. Opetuksessa tuli opettajien mukaan huomioida myös yhteiskunnan ajankohtaiset asiat, joiden hedelmällinen käsittely mahdollistuu usein uskonnon tunteilla. Oman roolinsa uskonnonopetuksessa opettajat määrittivät merkittäväksi. Opettajan oma kiinnostuneisuus ja maailmankatsomus vaikuttavat vahvasti siihen, miten opettaja uskonnonopetukseen panostaa. Opetuksen toteutumiseen ja laatuun vaikuttavat myös opettajan tiedot oppiaineesta ja didaktinen osaaminen. Opettajien mukaan oppilaalle merkityksellisen uskonnonopetuksen rakentamisessa on myös tärkeää, että opettaja on tietoinen aikansa ilmiöistä, nuorten trendeistä ja yksittäisen lapsen elämäntilanteesta.

Oppilaalle merkityksellisen ja häntä motivoivan uskonnonopetuksen voidaan todeta koostuvan oppiaineen, oppilaan, opettajan ja aikamme ilmiöiden mielekkästä vuorovaikutuksesta. Opettaja on se henkilö, jonka tehtävä on rakentaa näistä palasista oppilaan kannalta ehjä ja mielekäs kokonaisuus.

Avainsanat: uskonnonopetus, postmoderni yhteiskunta, kokonaiskehitys, elämäntilanteet, luokanopettaja

SISÄLLYS

1	JOHDANTO	1
2	TUTKIMUKSEN TEOREETTISET LÄHTÖKOHDAT	3
2.1	ALAKOULUN USKONNONOPETUS	3
2.1.1	<i>Perusopetuslaki</i>	3
2.1.2	<i>Valtakunnallinen opetussuunnitelma</i>	4
2.1.3	<i>Uskonnonopetuksen luonne</i>	5
2.1.4	<i>Uskonnonopetuksen tarpeellisuus</i>	5
2.1.5	<i>Uskonnonopetuksen tehtävä</i>	8
2.2	YHTEISKUNTA AIKANAMME.....	9
2.2.1	<i>Postmoderni yhteiskunta</i>	9
2.2.2	<i>Postmodernin yksilön elämä</i>	10
2.2.3	<i>Postmoderni identiteetti</i>	11
2.2.4	<i>Postmoderni perhe</i>	12
2.2.5	<i>Lapsi postmodernissa yhteiskunnassa</i>	15
2.2.6	<i>Postmodernin yhteiskunnan haasteet uskonnonopetukselle</i>	16
2.3	KEHITTYVÄ LAPSI ALAKOULUN USKONNONOPETUKSESSA	19
2.3.1	<i>Lapsen kognitiivinen kehitys Jean Piaget'n mukaan</i>	19
2.3.2	<i>Lapsen uskonnollisen ajattelun kehittyminen Ronald Goldmanin mukaan</i>	21
2.3.3	<i>Lasten ja nuorten elämänskysymykset Kalevi Tammisen mukaan</i>	24
2.4	OPPILASLÄHTÖISYYS ALAKOULUN USKONNONOPETUKSESSA	25
2.4.1	<i>Uskonnonopetuksen kiinnostavuustutkimukset</i>	25
2.4.2	<i>Oppilaiden kehitystaso ja kokemusmaailma uskonnonopetuksessa</i>	27
2.4.3	<i>Oppilaiden elämänskysymykset uskonnonopetuksessa</i>	28
2.4.4	<i>Elämänskysymysten harkittu hyödyntäminen uskonnonopetuksessa</i>	30
2.4.5	<i>Oppilaantuntemuksen hyödyntäminen uskonnonopetuksessa</i>	30
2.5	OPETTAJAN ROOLI ALAKOULUN USKONNONOPETUKSESSA	31
2.5.1	<i>Opettajan asenteet ja maailmankatsomus</i>	32
2.5.2	<i>Opettajan aineenhallinta</i>	33
2.5.3	<i>Opettajan didaktinen osaaminen</i>	33
2.5.4	<i>Opettajan persoonallisuus</i>	34
2.5.5	<i>Opettajan vaikutus oppilaiden kasvuun</i>	35
3	TUTKIMUSONGELMAT	38
3.1	TUTKIMUSONGELMIEN MUOTOUTUMINEN	38
3.2	TUTKIMUSONGELMAT	39
4	TUTKIMUSMENETELMÄ JA TUTKIMUKSEN TOTEUTUS.....	40
4.1	KVALITATIIVINEN TUTKIMUS.....	40
4.2	FENOMENOGRAFINEN TUTKIMUSOTE	41
4.3	KOHDEJOUKON VALINTA JA AINEISTON KERUU	42
4.4	ANALYYSI	45
5	TUTKIMUKSEN TULOKSET	47
5.1	OPETTAJIEN NÄKEMYKSIÄ AJASTAMME	47
5.1.1	<i>Postmoderni yhteiskunta</i>	47
5.1.2	<i>Perhe-elämä ajassamme</i>	50
5.1.3	<i>Lapsen elämä ajassamme</i>	51
5.2	OPETTAJIEN NÄKEMYKSIÄ USKONNOSTA ALAKOULUN OPPIAINEENA	56
5.2.1	<i>Uskonnonopetuksen tarpeellisuus</i>	56

5.2.2	<i>Uskonnonopetuksen tehtävä</i>	58
5.2.3	<i>Uskonnonopetuksen erityinen luonne ja sen mahdollisuudet</i>	59
5.2.4	<i>Postmodernin yhteiskunnan haasteet uskonnonopetukselle</i>	60
5.3	OPETTAJIEN NÄKEMYKSIÄ OPPILASLÄHTÖISYYDESTÄ USKONNONOPETUKSESSA	63
5.3.1	<i>Kokonaiskehityksen huomioon ottaminen</i>	63
5.3.2	<i>Elämäkysymysten huomioonottaminen</i>	64
5.3.3	<i>Oppiaineksen liittäminen oppilaan kokemusmaailmaan</i>	66
5.4	OPETTAJIEN NÄKEMYKSIÄ OMASTA ROOLISTAAN USKONNONOPETUKSESSA	69
5.4.1	<i>Opettajan henkilökohtaiset tekijät</i>	69
5.4.2	<i>Opettajan ammattitaito uskonnonopetuksessa</i>	71
6	JOHTOPÄÄTÖKSET	75
6.1	AIKAMME YHTEISKUNTA.....	75
6.2	USKONTO ALAKOULUN OPPIAINEENA.....	76
6.3	OPPILASLÄHTÖISYYS USKONNONOPETUKSESSA	79
6.4	OPETTAJAN ROOLI USKONNONOPETUKSESSA.....	81
7	LUOTETTAVUUS JA POHDINTA	84
7.1	LUOTETTAVUUS.....	84
7.2	POHDINTAA	86
	LÄHTEET	91
	LIITTEET	

1 JOHDANTO

Oppilaan oma motivaatio on merkittävässä roolissa uskonnon kaltaisessa, oppilaan koko persoonaan vetoavassa ja sen kehittymiseen tähtäävässä aineessa. Uskonnonopetuksessa on kuitenkin usein valitettu varsinkin ylempien luokkien oppilaiden vähäisestä motivaatiosta kyseistä ainetta kohtaan. (Tamminen & Vesa, 1982, 61). Uskonnonopetuksen kiinnostavuustutkimukset kertovat, ettei uskonnonopetusta useinkaan rakenneta oppilaiden kiinnostuksesta ja heidän uskonnossa tärkeinä pitämistään asioista käsin (Seppälä, 1998, 125). Uskonnonopetuksella onkin usein taipumus latistua kirjakeskeiseksi ja opettajajohtoiseksi rutiinin omaiseksi suorittamiseksi, joka ei motivoi oppilaita eikä opettajaa.

Yhteiskunnassa viime vuosina tapahtuneet voimakkaat ja nopeat muutokset vaikuttavat myös uskonnonopetukseen ja sen opettajiin sekä asettavat haasteita uskonnonopetukselle (Kallioniemi, 1998a, 7). Yhteiskunnan muutosprosessien myötä uskonnonopetus on usein jäänyt jälkeen ja irralliseksi oppilaiden kokemus- ja elämismaailmasta. Opetuksessa ei ole osattu ottaa riittävästi huomioon oppilaiden kokonaiskehitystä ja heille tärkeitä elämänskysymyksiä, vaan opetus on pitäytynyt opettajajohtoisessa asiakeskeisessä opettamisessa. Opetuksen käytännön toteuttamisesta vastaa aina opettaja, joten hänellä on luonnollisesti merkittävä rooli opetuksen lopullisessa muotoutumisessa. Opettajan oma innostus opetettavaa ainetta kohtaan ja hänen ammattitaitonsa ovat keskeisessä roolissa oppilaslähtöisen opetuksen suunnittelussa. Myös tietoisuus yhteiskunnan tilasta ja oppilaiden elämästä auttavat opettajaa oppilaille merkityksellisen opetuksen rakentamisessa. Niemen mukaan (1986) opettajan tulisikin kysyä itseltään tietyin väliajoin: tekeekö opetukseni oppilaitteni elämän mielekkääksi? Voivatko he kokea, että opetuksellani on jotain merkitystä heidän elämälleen nyt ja tulevaisuudessa? (Niemi, 1986, 92).

Oma mielenkiitoni aihetta kohtaan heräsi omasta kiinnostuksestani uskontoa ja uskonnonopetusta kohtaan. Usein uskonnonopetusta koskevassa keskustelussa kuulee puhuttavan, miten oppilaat suhtautuvat negatiivisesti uskonnon opiskeluun, ja miten opettajat pitävät uskonnon opettamista hankalana ja epämieluisenakin tehtävänä. Omaa ammattitaitoa kartuttaakseni ja mahdollisesti

muidenkin luokanopettajien tietoa lisätäkseni koin tarkoituksenmukaiseksi valita aiheen, jonka tuloksilla voisi olla käyttöarvoa luokanopettajan työssä.

Tutkimuksen päämielenkiinto kohdistuu oppilaalle mielekkään ja tämän kasvua tukevan uskonnonopetuksen rakentumiseen. Tutkimuksen päätarkoitus on selvittää, millaista luokanopettajien näkemyksien mukaan on ajanmukainen, oppilaalle merkityksellinen ja motivoiva uskonnonopetus, ja mitkä asiat siihen vaikuttavat. Kokonaiskuvaa luodakseni pyrin selvittämään tutkimuksessani, millainen käsitys luokanopettajilla on uskonnosta aikamme alakoulun oppiaineena, ja millaisena he näkevät oppilaslähtöisyyden uskonnonopetuksessa. Lisäksi pyrin luomaan kuvaa miten opettajat näkevät oman roolinsa uskonnonopetuksessa.

Tutkimuksen kohdejoukko on rajattu koskemaan alakoulun opettajia ja aineisto koostuu kuudesta haastattelusta, jotka toteutettiin Hämeenlinnan ympäristössä neljällä eri koululla. Tutkimusote on tässä tutkimuksessa laadullinen ja analyysi on toteutettu fenomenografisen tutkimuksen piirteitä noudattaen. Tutkimukseni tavoitteena on luoda kokonaiskuvaa oppilaalle merkityksellisestä uskonnonopetuksesta ja siihen vaikuttavista tekijöistä ja olla sitä kautta kannustamassa uskontoa opettavia luokanopettajia uudistamaan ja kehittämään uskonnonopetustaan aikaa ja oppilaan kokemusmaailmaa vastaavaksi.

2 TUTKIMUKSEN TEOREETTISET LÄHTÖKOHDAT

2.1 Alakoulun uskonnonopetus

2.1.1 Perusopetuslaki

Perusopetuslain 1§:n mukaan perusopetuslaissa säädetään perusopetuksesta ja oppivelvollisuudesta (Perusopetuslaki 21.8.1998/628). Pykälän 11 mukaan kaikille perusopetuksessa oleville yhteisinä aineina on opetettava mm. uskontoa tai elämänskatsomustietoa (Perusopetuslaki 21.8.1998/628).

Perusopetuslain 13§:n mukaan perusopetuksen järjestäjän tulee järjestää oppilaiden enemmistön uskonnon mukaista uskonnonopetusta. Tämä tarkoittaa sitä, että opetus järjestetään sen mukaan, mihin uskonnolliseen yhdyskuntaan oppilaiden enemmistö kuuluu. Vaikka oppilas ei tähän yhdyskuntaan kuuluisi, voi hän kuitenkin huoltajan ilmoittettua asiasta perusopetuksen järjestäjälle osallistua mainittuun uskonnonopetukseen. Vähintään kolmelle evankelis-luterilaiseen kirkkoon tai vähintään kolmelle ortodoksiseen kirkkokuntaan kuuluvalla oppilaalla on kuitenkin järjestettävä heidän oman uskontonsa opetusta. Samoin myös muihin uskontokuntiin kuuluville vähintään kolmelle oppilaalle, jotka eivät osallistu oppilaiden enemmistön mukaiseen uskonnonopetukseen, järjestetään heidän oman uskontonsa opetusta, jos heidän huoltajansa sitä pyytävät. Uskonnollisiin yhdyskuntiin kuulumattomalle oppilaalle, joka ei myöskään osallistu enemmistölle tarkoitettuun uskonnonopetukseen, opetetaan elämänskatsomustietoa. Myös uskonnolliseen yhdyskuntaan kuuluvalla oppilaalle, jolle ei järjestetä hänen oman uskontonsa opetusta, opetetaan huoltajan pyynnöstä elämänskatsomustietoa. Perusopetuksen järjestäjän tulee järjestää elämänskatsomustiedon opetusta, jos opetukseen oikeutettuja oppilaita on vähintään kolme. (Perusopetuslaki 21.8.1998/628).

2.1.2 Valtakunnallinen opetussuunnitelma

Valtakunnallinen opetussuunnitelman perusteet on kansallinen kehys, jonka pohjalta laaditaan paikallinen opetussuunnitelma. Opetuksen järjestäjällä, eli kunnalla, on vastuu opetussuunnitelman kehittamisestä ja laadinnasta. Opetussuunnitelma pitää sisällään päätökset perusopetuksen kasvatus- ja opetustyöstä ja siinä määritellään myös ainekohtaiset tavoitteet, keskeiset sisällöt sekä päättöarvioinnin kriteerit. Opettaja on velvoitettu noudattamaan opetuksessaan opetuksen järjestäjän vahvistamaa opetussuunnitelmaa. (Opetushallitus, 2004, 8).

Valtakunnallinen opetussuunnitelma muodostaa uskonnonopetuksen suunnittelun, arvioinnin ja toteuttamisen keskeisimmän perustan (Pyysiäinen, 1998a, 292). Kaikkien uskontosidonnaisten ryhmien uskonnonopetuksessa lähestytään elämän uskonnollista ja eettistä ulottuvuutta oppilaan oman kasvun näkökulmasta sekä yhteiskunnallisena ilmiönä. Uskonto nähdään yhtenä inhimilliseen kulttuuriin vaikuttavana pohjavirtana. Uskonnon opetuksessa korostuu oman uskonnon tunteminen sekä valmius kohdata muita uskontoja ja katsomuksia. Uskonnonopetuksen tehtävänä on puolestaan tarjota oppilaalle tietoja, taitoja ja kokemuksia, joista hän saa aineksia oman identiteetin ja maailmankatsomuksen rakentamiseen. Opetuksen tuleekin antaa valmiuksia uskonnollisen ja eettisen ulottuvuuden kohtaamiseen omassa ja yhteisön elämässä. Opetuksen tavoite on uskonnollinen ja katsomuksellinen yleissivistys, jossa oppilaita perehdytetään omaan uskontoon ja suomalaiseen katsomusperinteeseen, tutustutetaan heitä muihin uskontoihin ja autetaan ymmärtämään niiden kulttuurista ja inhimillistä merkitystä, kasvatetaan oppilaita eettisyyteen sekä autetaan heitä ymmärtämään uskonnon eettistä ulottuvuutta. (Opetushallitus, 2004, 202).

Evangelisluterilaisen uskonnon 1-5 vuosiluokkien opetuksen lähtökohdat pohjautuvat näille samoille kaikkia uskontosidonnaisia ryhmiä koskeville periaatteille. Lähtökohtana on tutustuttaa oppilaat monipuolisesti uskonnolliseen kulttuuriin ja tuoda esiin oppilaan kehityksen ja kasvun kannalta keskeisiä tekijöitä oppilaan maailmankatsomuksen rakentamiseksi. Opetuksessa pyritään tarjoamaan oppilaille omia kokemuksia ja tietoa, joiden kautta häntä autetaan näkemään uskontojen vaikutuksia yhteiskunnassa ja kulttuurissa sekä ymmärtämään uskonnon merkitystä hänelle itselleen. Opetuksessa perehdytään myös Raamattuun sekä rohkaistaan oppilaita eettiseen arviointiin ja vastuullisuuteen. Opetuksen tavoite on laaja-alainen uskonnollinen ja katsomuksellinen yleissivistys. (Opetushallitus, 2004, 202).

2.1.3 Uskonnonopetuksen luonne

2000-luvun alussa uutta uskonnonvapauslakia valmisteltaessa heräsi laajaa keskustelua uskonnonopetukseen liittyvistä asioista. Suurimpana mielipiteiden jakajana toimi käsite tunnustuksellinen uskonnonopetus, joka ymmärrettiin eri tavoin eri yhteyksissä. Julkisessa keskustelussa tunnustuksellinen uskonnonopetus tulkittiin usein oppilaiden käännättämiseksi ja valinnanvapautta rajoittavaksi tekijäksi. Myös luokanopettajat ja aineenopettajat kokivat tunnustuksellisuuden käsitteenä ongelmalliseksi, koska eivät tieneet, miten käsitettä olisi tulkittava. Käytännön opetuksessa monet joutuivat pohtimaan maailmankuvansa sopivuutta suhteessa tunnustukselliseen uskonnonopetukseen. Tämän keskustelun seurauksena tunnustuksellisen uskonnonopetuksen käsitteestä luovuttiin ja se korvattiin oppilaan oman uskonnon opetuksella. Oman uskonnon opetus todettiin opetuksiksi, joka ei ole uskonnon harjoittamista. (Kallioniemi, 2005a, 20-21).

Uskonnon harjoittamisena voidaan pitää perustuslain 11 §:ssä tarkoitettua uskonnon harjoittamista. Sen mukaan jokaisella on uskonnon ja omantunnon vapaus, johon sisältyy oikeus tunnustaa ja harjoittaa uskontoa, oikeus ilmaista vakaumus ja oikeus kuulua tai olla kuulumatta uskonnolliseen yhdyskuntaan. Kukaan ei ole velvollinen osallistumaan omantuntonsa vastaisesti uskonnon harjoittamiseen. (Perustuslaki, 1999/731).

Uskonnon opetukseen sisältyy kuitenkin olennaisena osana oman uskonnon tuntemus, johon perustuslakivaliokunnan kannanoton mukaan kuuluu myös tutustuminen uskonnon harjoittamisen muotoihin ja tapoihin. Oman uskonnon opetusta on esimerkiksi rukous, virsi ja tutustuminen uskonnollisiin toimituksiin. Vierailukäynnit esimerkiksi kirkossa tai moskeijassa eivät ole uskonnollisia tilaisuuksia, edellyttäen että siellä ei osallistuta jumalanpalvelukseen tai muuhun hartauden harjoittamiseen. Kaiken tunnilla tapahtuvan opetuksen ja muun toiminnan tulee kuitenkin olla pedagogisesti perusteltua ja opetussuunnitelman mukaista. (Muistio, 6.6.2003).

2.1.4 Uskonnonopetuksen tarpeellisuus

Uskonnonvapauslaki (2003) lähtee yksilön oikeudesta saada uskonnonopetusta, joka perustuu kansainvälisiin sopimuksiin ja julistuksiin. Niiden mukaan jokaisella on oikeus oppia tai opettaa omaa uskontoaan ja siihen rinnastettavaa elämäkatsomusta. Uskonnonvapauslaki on määritelty selkeästi perustuslaista käsin niin, että jokaisella yksilöllä on edellä mainitut oikeudet. (Kallioniemi, 2005a, 21).

Uskonto oppiaineena on lähes aina herättänyt keskustelua tarpeellisuudestaan, ja se onkin ehkä eniten kyseenalaistettu oppiaine yleissivistävän koulun opetussuunnitelmaan kuuluvista oppiaineista. Uskonnon opetusta vastustavat vetoavat usein siihen, että uskonnonopetus kuuluu uskonnollisille yhdyskunnille, eikä sen oppiaines sovellu koulussa opetettavaksi. (Tirri & Kesola, 1998, 51). Uskonnonopetukselle koululaitoksessamme voidaan kuitenkin löytää vahvoja perusteluja yhteiskunnan, yksilön sekä uskonnon erityislaatuisen luonteen näkökulmasta.

Yhteiskunnallinen perustelu lähtee liikkeelle ajatuksesta, että uskonnolla on merkittävä tehtävä yhteiskunnan kiinteyden ja toimivuuden kannalta. Toimiva yhteiskunta tarvitsee aina uskontoa tai katsomusjärjestelmää, joka osoittaa, mikä on sallittua, mikä kiellettyä, ja mikä pyhää. Uskonto pitää yllä yhteiskunnassa ja sen eri kulttuureissa erilaisia arvoja ja normeja. Koululaitoksessa annettava itsenäinen uskonnonopetus tukee ja toteuttaa myös tätä tehtävää. Yhteiskunnan kannalta uskonto ilmiönä vahvistaakin ihmisten yhteenkuuluvuutta ja samalla mukauttaa yksilöiden ajattelua ja toimintaa, joka osaltaan kiinteyttää yhteiskuntaa. (Pyysiäinen, 1998b, 86, 91).

Uskonto kuuluu myös vahvasti eurooppalaiseen perinteeseen. Sillä on ollut jo vuosisatojen ajan merkittävä rooli yksilöiden henkilökohtaisessa elämässä ja yhteiskunnallisessa merkityksessä. Yleissivistävän koulun tuleekin huomioida se tosiasia, että maanosamme historiaan ja sen tapahtumiin ovat voimakkaasti vaikuttaneet eri uskonnot. Nämä samat tapahtumat ja samat uskonnot vaikuttavat elämässämme vielä nykyäänkin, joten on erittäin tärkeää, että näitä asioita käsitellään koulussa uskonnon oppiaineena. (Niemi, 1998, 449).

Kallioniemen (2005a) mukaan uskonnonopetuksen yhteiskunnallinen merkitys tulee korostumaan entisestään maailman kulttuurien sekoittuessa yhä enemmän toisiinsa. Uskonnonopetus antaakin oppilaille valmiuksia elää tulevaisuuden yhteiskunnassa ja opettaa kohtaamaan ja sietämään uskonnollista erilaisuutta (Kallioniemi, 2005a, 25).

Uskonnonopetus on perusteltua myös yksilön näkökulmasta asiaa tarkasteltaessa. Lapset kohtaavat päivittäin elämässään uskonnollista ainesta ja kasvavat erilaisten vaikutteiden keskellä. Uskonnot ovat siis osa sitä todellisuutta, jossa lapset kasvavat. Uskonnonopetus onkin oleellinen osa koulun kasvatustyötä ja tämän perusteella uskonnon asema oppiaineena on perusteltu ja jopa välttämätön. (Kallioniemi, 2005a, 24).

Itsenäinen ja monipuolinen uskonnonopetus tarjoaa yhteiskunnan kasvaville jäsenille aineksia ja virikkeitä oman maailmankatsomuksen muodostamiselle. Yksilö tarvitsee perusteltua maailmankatsomusta kyetäkseen kohtaamaan inhimilliseen olemassaoloon sisältyvän rajallisuuden ja elämän hallitsemattomuuden, mikä on kaikille yhteistä kulttuurista ja uskonnosta riippumatta. Koulun uskonnonopetuksen tehtävä on olla nimenomaan katsomusopetusta, joka auttaa kehittyvää yksilöä oman maailmankatsomuksen rakentamisessa. Tällä tavoin uskonnonopetus auttaa oppilasta kohtaamaan elämän rajallisuuden ja samalla ammentamaan siitä voimavaroja. (Pyysiäinen, 1998b, 91). Pyysiäsen (1998b) mukaan uskonto tukee myös yksilön henkistä tasapainoa, yksilön hyväksyessä sen tosiasian, ettei kykene kontrolloimaan kaikkea itselle ja ympärillä tapahtuvaa, sekä luottaessaan siihen, että jokainen saa hänelle kuuluvan palkintonsa lopulta. Uskonnonopetus antaa oppilaalle valmiuksia kasvaa tasapainoiseksi yksilöksi, joka ymmärtää elämän henkisyttä ja spirituaalista ulottuvuutta. (mt. 86).

Uskonnonopetus tarjoaa kasvaville yksilöille myös katsomukselliset peruskäsitteet kuin veitsi ja haarukka, joilla tarjolla olevaa informaatioruokaa voi paloittaa ja sulatella. Ne ovat muodollisia peruskäsitteitä, joita yksilö voi soveltaa elämänsä kaikilla osa-alueilla. Niiden avulla yksilö saa jäseneltyä mielekkäästi elämäänsä, todellisuutta ja jatkuvaa informaatiotulvaa. Peruskoulun uskonnonopetus onkin keskeisessä roolissa näiden käsitteiden opettelussa sekä niissä haasteissa, joita yksilö joutuu modernissa maailmassa kohtaamaan. (Ahokallio, 1998, 348).

Uskonnonopetukselle tarpeellisuutta voidaan lähestyä myös uskonnon omaleimaisen ja merkittävän luonteen näkökulmasta. Pyysiäisen (1998b) mukaan kirkot instituutioina ovat joutuneet luopumaan vähitellen asemastaan, mutta uskonnolle ominainen tapa tulkita elämää ei kuitenkaan osoita häviämisen merkkejä. Uskontojen kenttä länsimaissa pirstoutuu entisestään, yhteiskunnat moniarvoistuvat ja ihmisten uskonnollisuus privatisoituu. Uskonto ilmiönä kuitenkin elää, sillä olemassaolon perimmäiset kysymykset maailmasta, elämäntarkoituksesta, kuolemasta ja ihmiselämän luonteesta näyttävät pysyvän samanlaisina. (Pyysiäinen, 1998b, 88).

Uskontotutkimus osoittaaakin, että edelleen tänä päivänä uskonnon tapa hahmottaa elämää ja sen ilmiöitä antaa pohjan useimpien ihmisten elämälle. Uskontoja on ollut olemassa niin kauan kuin on ollut inhimillistä elämääkin ja vielä nykypäivänä postmodernissa yhteiskunnassa uskonto tarjoaa enemmistölle edelleen tavan selittää olemassaoloa ja sen tarkoitusta. Uskonto on osa inhimillistä todellisuutta, joten koulun, joka haluaa heijastaa tätä todellisuutta, on opetettava myös uskontoa.

Uskonnon omaleimainen ja itsenäinen kategoria eli asialuokka puhuu siis vahvasti itsenäisen sekä erityisproblematiikan omaavan uskonnonopetuksen puolesta. (Pyysiäinen, 1998b, 90-91).

Tulkittaessa uskonto itsenäiseksi ja omaleimaiseksi ilmiöksi, joka vaikuttaa ihmisten ja yhteisöjen elämään, tarvitaan itsenäistä akateemista uskonnotutkimusta. Tätä tutkimusta harjoitetaan pääasiassa teologian ja uskontotieteen kentillä. Näistä lähtökohdista voidaan edelleen perustella itsenäisen uskonnonopetuksen tarpeellisuutta ja paikkaa koulun oppiaineiden joukossa. (Pyysiäinen, 1998b, 83).

2.1.5 Uskonnonopetuksen tehtävä

Minulla on tehtävä, minua tarvitaan, olen arvokas, elän jotain muutakin kuin itseäni varten, voin antaa jotain muille. Koulun uskonnonopetus voidaan nähdä erittäin onnistuneeksi, jos se pystyy välittämään edes pieniä kokemuksia oppilaalle siitä, että olen muutakin kuin vain pieni hiekan jyvänen tämän kaaoksen keskellä. Opetuksen lähtökohtana ja tavoitteena on, että se ohjaisi oppilasta kasvuun ja rikkaaseen voimavarojen käyttöön. (Niemi, 1998, 455).

Opetussuunnitelman mukaan evankelis-luterilaisen uskonnonopetuksen ydintehtävä onkin viidellä ensimmäisellä luokalla tarjota aineksia oppilaan oman maailmankatsomuksen rakentamiseen. Tällöin opetuksessa pyritään pääasiassa tietojen ja kokemusten kautta tutustuttamaan oppilasta ympäröivään uskonnolliseen maailmaan. Kuudennesta luokasta yhdeksänteen luokkaan uskonnonopetuksen päätehtävä pysyy edelleen samana. Tällöin opetuksessa maailmankatsomuksen rakentumista pyritään tukemaan syventämällä ja laajentamalla oppilaan ymmärtämystä omasta ja muista uskonnoista. (Luodeslampi & Nevalainen, 2005, 308).

Tarjoamalla oppilaalle välineitä ymmärtää uskonnon luonnetta ja merkitystä, ohjaamalla oppilasta pohtimaan omia ja lähiympäristönsä uskonnollisia kysymyksiä, tapoja ja perinteitä sekä kannustamalla häntä pohtimaan uskonnollisia kysymyksiä uskonnonopetus voi tukea oppilasta ihmiseksi kasvamisprosessissa, jolloin hän muodostaa kuvaa uskonnosta, itsestään ja maailmasta. (Kallioniemi, 1998b, 152).

Alakoulun uskonnonopetuksen tehtävänä on vahvistaa lapsen omaa katsomuksellista identiteettiä ja opastaa häntä omaan traditioonsa, jotta heillä voisi olla selkeän identiteetin omaavina yksilöinä valmius asettua dialogiin toisin uskovien ja ajattelevien kanssa. Suomalainen uskonnonopetus on

”oman uskonnon opetusta”, mikä on hyvä ratkaisu uskontodialogin näkökulmasta. (Kallioniemi, 2005a, 34).

Tässä tehtävässä onnistuakseen on erittäin tärkeää, että uskontotunnit sijoittuvat tasaisesti kaikille peruskoulun luokka-asteille, jotta oppilas saisi uskonnonopetusta oman kehitysvaiheen kaikissa eri vaiheissa. Tällaista keskusteluun ja pohdintaan painottuvaa ainetta tarvitaan etenkin silloin, kun lapsi alkaa irrottautua kodin ja vanhempien ohjauksesta ja pyrkii etsimään omaa elämänsä katsomustaan. (Pyysiäinen, 1998a, 298).

2.2 Yhteiskunta aikamme

2.2.1 Postmoderni yhteiskunta

Termi postmoderni kuvaa yhteiskunnallista tilannetta, joka on kehittynyt tällä vuosisadalla Euroopan vauraissa maissa sekä muualla eurooppalaisperäisissä maissa, ja joka on muotoutunut lopullisesti vuosisadan jälkipuoliskolla. Postmoderni on osuva termi, koska se pakottaa kiinnittämään huomiota jatkuvuuteen ja epäjatkuvuuteen sekä ymmärtämään, että ne ovat nykyisen yhteiskunnallisen tilanteen ja sitä edeltäneen, nykyisen tilanteen synnyttäneen muodostuman välisen monimutkaisen suhteen kahdet kasvot. (Bauman, 1996, 191).

Baumanin (1996) mukaan postmoderni on ennen kaikkea mielentila, jolle on tyypillistä destruktiivisuus. Se ilkkuu kaikelle, kuluttaa ja purkaa kaiken. Se ei yritä vaihtaa totuutta toiseen tai korvata yhtä elämäntilannetta toisella, se pilkkoo totuuden, mittapuut ja ihanteet ja opettaa itsensä elämään ilman totuuksia. (Bauman, 1996, 21-24).

Bauman (1996) luonnehtii postmodernia myös luvaksi tehdä, mitä mieleen juolahtaa, ja kehotusta olla ottamatta vakavasti mitään, mitä joku tekee. Sillä tarkoitetaan asioiden nopeaa muuttumisnopeutta, ja mielentilojen pikaista vaihtumista, niin että vakiintuneita ajatusmalleja ei ehdi syntyä. Sillä tarkoitetaan huomion jakamista niin laajalle samanaikaisesti, ettei mitään voida tarkastella liian pitkään eikä liian tarkasti. Sitä voidaan kuvailla ostoskeskukseksi, joka tarjoaa vain ostohetkellä nautintoa ja mielihyvää tuottavia tavaroita sekä kokemusta siitä, että koko olemassaolomme tuntuu vain ostoskeskuksessa vietetyltä elinkautiselta. Sillä voidaan tarkoittaa myös riemukasta vapautta tavoitella kaikkea sekä mieltä askarruttavia kysymyksiä siitä, mikä olisi tavoittelemisen arvoista, ja millä perusteella sitä tulisi tavoitella. (Bauman, 1996, 21-22).

2.2.2 Postmodernin yksilön elämä

Epävarmuus on palannut yhteiskuntaan. Lähes kaikille ongelmille on ominaista selkeyden väheneminen ja yksiselitteisten ratkaisujen katoaminen (Rinne & Salmi, 1998, 59). Emme enää usko suurten instituutioiden kuten kirkon, poliittisten puolueiden tai akateemisten instituutioiden kykyyn antaa absoluuttisia ja sitovia moraalisia ohjeita. Yksilöille ollaankin palauttamassa heiltä aiemmin riistettyä vastuuta, joka palaa heille suurempana vastuuna kuin se heiltä lähti. Kukin yksilö joutuu kohtaamaan tällaiset kysymykset yksin, sillä ei ole enää olemassa moraalista koodistoa, joka antaisi absoluuttisia ja universaaleja ohjeita ja soisi samalla meille helpotusta valintoja tehdessämme. Tällaisen koodiston kadottua kukin yksilö kohtaa moraaliset ongelmat ikään kuin modernin jaksoa ei olisi ollutkaan. Yksilöille palautetaan henkilökohtainen vastuu. (Bauman, 1996, 287).

Ihmiset onkin jätetty yksin pelkojensa kanssa. Filosofit painottavat, että tyhjiys on täällä pysyäkseen ja poliitikot puolestaan jankuttavat, että tyhjyyden kanssa selviäminen on jokaisen oma asia. Postmoderni ei ole poistanut näitä pelkoja, jotka moderni usutti yhteiskuntaan jätettyään sen, vaan se on vain yksityistänyt pelot. (Bauman, 1996, 36-37). Baumanin (2002) mukaan nykyiset pelot ja epävarmuus poikkeavat huomattavasti aiemmasta. Pelätyt katastrofit eivät ole sellaisia, joita vastaan voisi kapinoida, joita voisi vastustaa nousemalla yhteen rintamaan suurella voimalla. Pelottavimmat katastrofit iskevät nyt varoittamatta ja valitsevat uhriensa ilman logiikkaa, jakaen iskujaan arvaamatta, jolloin käy mahdottomaksi arvata, kuka pelastuu. Nykyinen epävarmuus on vahva yksilöllistävä voima. Yhdistämisen sijaan se hajottaa, ja koska ei tiedetä, mistä tilanteesta kukin herää seuraavana aamuna, ajatus yhteisestä edusta muuttuu entistäkin hämärämmäksi ja menettää käytännössä merkityksensä. (Bauman, 2002, 178).

Beckin mukaan myös palkkatyöläisyys ja sen oloissa syntyneet mekanismit tuottavat yksilöllistymistä. Tämän yhteiskunnallisen murroksen moottoreina toimivat lisääntynyt koulutus, kasvava liikkuvuus ja kiristynyt kilpailu. Nämä tekijät vahvistavat toisiaan ja yhdessä hajottavat sekä lopullisesti vanhan himmenneen yhteisöllisyyden että uusiin sopimuksellisiin suhteisiin palkkatyön yhteiskunnassa kehkeytyneen yhteisöllisyyden. Suvun, ydinperheen, naapuruston, työyhteisön, ammatin tai profession yhteen kiinnittävä yhteisöllisyys saa antaa periksi. Yhteisöllisyyden murtuessa yksilö joutuu kohtaamaan yksin yllättävät ja ristiriitaiset globaalit uhat sekä mahdollisuudet, joihin hän ennen sai apua yhteisöltä. Uudessa epävarmuudessa myös Beckin mukaan oleellista on se, että siitä tulee perin juurin yksilön kokemus. (Rinne & Salmi, 1998, 57).

Yksilöllistyminen siis ei perustu yksilöiden vapaisiin päätöksiin vaan meidät on ikään kuin tuomittu yksilöllistymään. Yksilöllistyminen voidaan nähdä teollisen yhteiskunnan elämäntapojen puitteiden riisumisena ja toiseksi niiden puitteistamisena uudelleen siten, että yksilöt joutuvat itse suunnittelemaan, laatimaan, sovittamaan, parsimaan, ja paikkaamaan omat elämäkertansa. Yksilöllistyminen merkitseekin yksinkertaisesti teollisen yhteiskunnan varmuuksien hajoamista sekä pakkoa löytää ja keksiä uusia varmuuksia itselleen ja muille paitsi jääneille. Toisaalta se merkitsee myös uutta globaalia keskinäistä riippuvuutta. Yksilöllistyminen ja globalisoituminen ovatkin itse asiassa refleksiivisen modernisaatioprosessin kaksi eri puolta. (Beck, 1995, 27-29).

Beckin (1992, 1995, 1997) mukaan yksilöllistyminen jälkimodernissa yhteiskunnassa tapahtuu kuitenkin hyvinvointivaltion yleisten ehtojen ja instituutioiden asettamissa rajoissa. Oikeus hyvinvointivaltion tarjoamaan aineelliseen suojaan ja muihin etuihin edellyttää useimmissa hyvinvointimalleissa yhä useammilta myös ansaintaperustetta eli osallisuutta työelämässä. Yksilöllisyydessäänkin ihmiset ovat edelleen riippuvaisia työmarkkinoista, koulutuksesta ja yhteiskunnallisista instituutioista. (Rinne & Salmi, 1998, 59).

2.2.3 Postmoderni identiteetti

Postmoderni on piste, jossa huipentuu sitoutuneiden, puitteistettujen ja tilannesidonnaisten identiteettien moderni purkaminen, riisuminen ja vapauttaminen. Identiteetin valinta on nykyään liiankin helppoa, mutta sen säilyttäminen on käynyt mahdottomaksi. (Bauman, 1996, 269-270).

Bauman (1996) vertaa postmodernia elämää osuvasti kaupunkiin, missä liikennettä ohjataan päivittäin uusille raiteille ja katujen nimiä vaihdetaan etukäteen ilmoittamatta. Saatu kartta ei enää takaa perille pääsyä, koska reitit ovat muuttuneet ja rakennusten paikat vaihtuneet. Tästä aiheutuva harmi tuntuu kuitenkin perusteettomalta, sillä urbaanin mielenkiinnon poukkoilu paikasta toiseen aiheuttaa luultavasti sen, että määränpään viehäytys katoaa matkan aikana. Tällaisessa kaupungissa reitit on suunniteltava mahdollisimman lyhyiksi ja yksinkertaisiksi, koska sitä todennäköisemmin matka tehdään ja sitä vähemmän uhkaa pettymys lopussa. Järkevä henkilö välttää pitkäaikaisia sitoumuksia ja kauas kantautuvia tutkimusmatkoja. Järkevä postmoderni yksilö ei halua rakentaa identiteettiään teräksestä ja betonista, vaan taistelee kynsin ja hampain aina kun hänen identiteettinsä yritetään määritellä pysyväksi. (Bauman, 1996, 271).

Ihmisten identiteettiä leimaakin fragmentaatio eli pirstaloituminen. Ei ole enää yhteistä monoliittista identiteettiä, vaan ihmisen minuuksista koostuu osaminuuksista. Jälkitekollisen ajan ihmiset voidaan jakaa minuuksiltaan seuraaviin perustyyppisiin: Kuljeskelijat kulkevat paikasta ja tilanteesta toiseen, pystyen vain katselemaan elämää. Pelureille elämä ja ihmiset ovat pelejä ihmissuhteiden ollessa vain pelisuhteita. Keräilijä-kulkurit ovat eräänlaisia uuden ajan paimentolaisia, jotka kokoavat ympärilleen ihmis- ja esinegallerian ja muuttavat seuraavaan paikkaan paimentolaisten tapaan hyödynnettyään tämän galleriansa. Turistit etsivät itselleen taukoamatta uusia kokemuksia ja elämyksiä. Pyhiinvaeltajat puolestaan etsivät jatkuvasti autenttista ja pyhää sekä kolkuttavat kadotetun paratiisin porteilla. (Kallioniemi, 1998a, 7).

Baumanin (1996) mukaan myös kansallisvaltiot ovat ajautumassa konkurssiin, mitä tulee niiden perinteiseen rooliin lopullisen identiteetin tuottajina ja takaajina. Identiteetin rakennustyötä eivät enää kahlitse alueen rajat, koska se on hinnoiteltu ulos tilanhallintatoimista ja pyrkimyksestä vetää rajoja tilojen erottamiseksi. Identiteetin rakentaminen onkin saanut symbolisen luonteen. Tämä käy hyvin ilmi siitä, että jotkut kulttuuriset merkit ja niiden kantajat hyväksytään, kun jotkut taas tuomitaan. Ryhmät pyrkivät yhä korostamaan yhdenmukaisuutta kulttuurin sisällä ja eroa kulttuurien välillä, kun taas alueellisilla ja hallinnollisilla yksiköillä ei tätä taipumusta enää ole. (Bauman, 1996, 181).

Postmodernia aikakautta elävässä maailmanosassa käytäntö on osoittanut identiteetin lujimmaksi oletetun perustan, rajatun alueen ja rotupohjan, parantumattoman häilyväksi, ambivalentiksi ja muutenkin epäluotettavaksi. Tämän takia on olemassa eräänlainen sosiaalinen tilaus sellaisella kollektiivisen identiteetin puolueettomalle perustalle, joka avoimesti tunnustaa identiteetin historiallisuuden, mutta jolla silti on yksilöllistä valtaa ja arvoa. Identiteetistä kannettu huoli etsiikin sopivaa ankkuripaikkaa kulttuuriksi luokitellulta alueelta. (Bauman, 1996, 186-187).

2.2.4 Postmoderni perhe

Modernin läpikäynyt perhe on saanut oleellisia uusia lisäpiirteitä. Lapsiluku on pienentynyt, painopiste on siirtynyt kuluttamiseen ja tunteiden tärkeys perheenjäsenten välillä on lisääntynyt. Lisäksi vanhemmuus on hajaantunut dramaattisesti vähintään kahdessa eri merkityksessä. Pirstoutuminen näkyy sekä vanhemmuudessa ilmiönä että elettyinä kokemuksina. Kehitystä ei kuitenkaan tule nähdä ainoastaan lineaarisena pyrkimyksenä pois traditionaalisesta yhteiskunnasta moderniin ja siitä edelleen postmoderniin. Perheen suhteen ympäröivään yhteiskuntaan voi myös

nähdä sykliseksi tai pikemmin spiraaliksi kehitykseksi, jossa ilmiöt vuorottelevat ja toistuvat eri toteutuksissa. (Rotkirch, 2000, 190, 198).

Reunan (1997) tekemän tutkimuksen mukaan 98 % suomalaisista oli sitä mieltä, että aviopari lapsineen muodostaa perheen. Suomalaisista 86 % oli sitä mieltä, että avopari lastensa kanssa muodostaa perheen. Suomalaiset olivat puolestaan lähes yksimielisiä siitä (93 %), että yksinhuoltaja lapsineen muodostaa perheen. 73 % suomalaisista pitää myös lapsetonta avioparia perheenä, kun taas lapsetonta avoparia pitää perheenä vain 55 % suomalaisista. (Jallinoja, 2000, 188-189).

Perhettä ei voida enää ajatella yleisenä käsitteenä ja samalla määrittellä joidenkin yleispätevien ja yksiselitteisten kriteerien pohjalta. Määrittely on vaikeutunut ennen kaikkea siksi, että parisuhde päättyy yhä useammin, ja siksi, että äiti ja isä rakentavat uusia parisuhteita. Näistä parisuhdekuvioista voi ilmaantua pitkä sarja erilaisia perheenjäsenehdokkaita. Kaikkien näiden kohdalla varsinkin lapset joutuvat pohtimaan, ketkä kaikki kuluvatkaan heidän perheeseensä. Tämä pohdiskelu voi hyvin olla myös tiedostamattomalla tasolla tapahtuvaa, mutta varmaa on se, että arviointikriteereistä tulee yhä selvemmin henkilökohtaisia, joiden pohjalta jaetaan ikään kuin pääsylippuja perheeseen. Tyystin henkilökohtaisia nuo kriteerit eivät kuitenkaan ole, sillä perheenjäsenten piiri muodostuu pääasiassa isästä, äidistä, heidän lapsistaan, samoin kuin niistä henkilöistä, jotka kiinnittyvät isään ja äitiin parisuhteen pohjalta. (Jallinoja, 2000, 193-194).

Henkilökohtaisten mieltymysten ja kiintymysten, samoin kuin kanssakäymisen, alkaessa tulla perheen muodostuksen kriteereiksi rajankäynti perheen ja ei-perheen välimaastossa saa uusia piirteitä. Vaikka perheen yleinen määrittely menettää vain hitaasti vahvaa asemaansa, yhä merkittävämmäksi alkaa tulla näkemys, että jokaisella ihmisellä on oikeus määrittellä perhe itse. Tämä oikeus johtaa siihen, että määritelmät perheestä moninaistuvat ja perhettä määritellään ”minun perheenäni”. (Jallinoja, 2000, 195-196).

Perheen saadessa yhä uusia määritelmiä ansiotyö tunkeutuu yhä voimakkaammin perheen alueelle. Amerikkalaisen sosiologin Hochschildin (1997) tutkimustulosten mukaan kodista on tullut työ ja työstä koti. Työ tarjoaa monille ihmiselle useilla aloilla niin paljon mielihyvää, että he ovat valmiita sitoutumaan työhönsä niin, ettei perheelle jää niin paljon aikaa kuin sille haluttaisiin antaa. Hochschildin mukaan työssä viihtyvien vanhempien kotielämä on alkanut muistuttaa yhä enemmän taylorisoitua tehdastyötä, jossa työtä tehostetaan osittamalla ja organisoimalla niin, että kaikki leppoisuus häviää. Vanhemmat tekevät yhteen soviteltavia aikatauluja, sopivat lastenhoito- ja

kuljetusvuoroista sekä koettavat silloin tällöin löytää aikaa perheen yhteiselle ajalle. Kuitenkin he joutuvat tuon tuosta siirtämään lasten- ja kodinhoidon tehtäviä muille, jotta selviäisivät kodin velvollisuuksista. Vanhemmat kehittävät myös omia teorioita siitä, miten vähän aikaa ja huolenpitoa lapset puoliso tai jopa he itse tarvitsevat. (Jallinoja, 2000, 143- 144).

Vanhempien vaativan ja kiireisen elämäntyylin seurauksena lapsia opetetaan jo hyvinkin pieninä itsenäisiksi ja omillaan toimeen tuleviksi. Heitä opastetaan kotona, miten kodinkoneet toimivat, mistä löytyy ruokaa, ja miten sitä valmistetaan. Heille opetetaan, miten toimia kotona ja ulkona, jotta kaikki sujuisi hyvin ja turvallisesti. Vanhempien tavoitteena näyttääkin usein olevan, että mitä varhaisemmin lapsesta tulee omatoiminen sitä parempi. (Jallinoja, 2000, 146).

Myös avioerot ovat yleistyneet tasaista vauhtia aina 1960-luvulta lähtien. Avioeroisuudesta kertovat prosenttiluvut ovat olleet pettämättömänä viestinä siitä, että jotain huolestuttavaa on menossa avioliitossa. Asiaan sisältyy paljon mielleyhtymiä ihmisten kuullessa, että jopa puolet avioliitoista päättyy eroon. Tämä maaginen luku saa ihmiset kauhistumaan, koska silloin ennuste on jo todella huono. (Jallinoja, 2000, 149).

Wallersteinin ja Blakesleen (1989) avioeroihin perehtyneen tutkimuksen mukaan avioero on vanhemmille ja lapsille aivan erilainen kokemus. Vanhemmat saattavat kokea eron myös keskenään eri tavoin. Toiselle ero voi osoittautua katastrofiksi, ja toiselle se voi olla taas uuden alku ja mahdollisesti tilaisuus uuteen onnistuneeseen parisuhteeseen. Lapsille puolestaan ero on lähes poikkeuksetta katastrofi. Vain kymmenesosa lapsista kokee helpotusta erosta, ja näissäkin perheissä on esiintynyt väkivaltaa. Muissa perheissä lapset tuntevat itsensä hyvin usein hylätyiksi ja voimattomiksi, koska eivät voi vaikuttaa mitenkään tapahtumien kulkuun. Heillä ei myöskään ole mahdollisuutta rakentaa avioeron jälkeen uutta entistä parempaa perhettä, vaan he joutuvat sopeutumaan siihen, mitä vanhemmat heille tarjoavat. Avioerolla on usein myös hyvin kauaskantoiset vaikutukset lapsen elämään, jotka vaikuttavat vielä aikuisiälläkin. Avioeroperheiden lapset kokevat usein vaikeuksia kestävän parisuhteen luomisessa, koska he pelkäävät sitoutumista, vaikka arvostavatkin suuresti kestävää rakkaussuhdetta. Suurin osa näistä lapsista toivoo vielä vuosien jälkeen, että heidän vanhempansa muuttaisivat jälleen yhteen. (Jallinoja, 2000, 183).

Nykyaikana parisuhdetta pyritään elvyttämään kaikin tavoin opastamalla ja neuvomalla pareja. Näissä kaikissa hyvää tarkoittavissa ohjeissa parisuhde on kuitenkin paradoksaalisesti tuomittu sellaiseksi, että normien ja ehtojen on vaikea toteutua. On vaikea olla niin hyvä kumppani kuin

pitäisi olla. Perheelle ei ole olemassa tällaisia normeja. Normeja on kyllä isille ja äideille, muttei koko perheelle. Näistä syistä avioerot ovatkin yleistyneet. Avioliitot ja perheet eivät pysy kasassa ilman normeja ja perinteitä. Ne eivät pysy kasassa myöskään ilman tahtoa. Eivät avioliitot aina ennenkään olleet onnellisia, mutta ne kestivät, koska niiden oli kestettävä. (Jallinoja, 2000, 184).

2.2.5 Lapsi postmodernissa yhteiskunnassa

Tämän päivän lasten elämän suuri uhka on lapsuuden lyheneminen. Lapset joutuvat kohtaamaan maailman kovuuden ja sen epävarmuuden yhä aikaisemmin ja usein ilman aikuisen tukea. Rauhasa vietetty lapsuus jää monelle haaveeksi, jolloin lapsi jää kehityksessään helposti keskenkasvuiseksi. Vaarana on, että hänestä kasvaa aikuistumaton ja vastuuntunnoton aikuinen, joka etsii onnellista, huoletonta ja mukavaa elämää, sellaista kuin lapsuus parhaimmillaan on. (Kinnunen, 2003, 150).

Suomessa lapset joutuvat olemaan paljon yksin. Vanhemmat työskentelevät usein iltamyöhään ja tämän lisäksi he ottavat aikaa vielä omille harrastuksilleen. Koulupäivän päätyttyä suomalaiset lapset joutuvatkin viettämään aikaansa paljon yksin, toisin kuin monissa muissa Euroopan maissa. Perheiden ollessa pieniä, kotona ei välttämättä ole edes muita sisarusia seurana. Vanhemmat uskovatkin lapsen selviämiseen ja sopeutumiseen luottaen mikrojen, leivänpaahtimien ja kännyköiden tuomaan apuun. Lapset jäävätkin keskilapsuuden helppoina vuosina usein vaille aikuisen riittävää läsnäoloa ja tukea. Tämä saa heidät kokemaan turvattomuutta ja yksinäisyyttä, sekä lisäksi heidän arvojensa ja moraalinsa kehitys jää vaille vuoropuhelua, jota keskenkasvuinen lapsi tarvitsisi. (Kinnunen, 2003, 142).

Aikuisten maailman ilmiötä ja arvoja voidaan pitää yhtenä syynä lyhenevään lapsuuteen. Tehokkuus ja suorittaminen on tuotu osaksi lasten maailmaa ja lapsille pyritään kasaamaan monipuolisesti harrastuksia hänen kehityksensä takaamiseksi. Lapsen elämää rytmittävät eri harrastusten harjoitukset ja koulunkäynti. Lapsen elämä saatetaankin jo hyvin nuorena ohjelmoida tehokkaaksi aikataulujen ja kellon mukaan kulkeväksi, kehittymistä, suorituksia ja edistymistä vaativaksi suorittamiseksi. (Kinnunen, 2003, 152).

Edellytämme lapsiltamme myös yhä varhaisempaa vastuun ottamista tarjoamalla heille päätäntävaltaa asioissa, joihin lapsi tarvitsisi vielä aikuisen ohjausta ja tukea. Lapsuuden huolettomuutta nakerretaankin pala palalta, kun lapset joutuvat tekemään päätöksiä ja valitsemaan iässä, jossa heillä ei ole siihen vielä edellytyksiä. Myös koulu asettaa lapset jo varhain vaikeiden

päätösten eteen. Yksitoistavuotiaat viidesluokkalaiset joutuvat pohtimaan kielivalintojaan ja yläasteikäiset lukion oppiaineitaan. Päätöksillä voi olla suurikin vaikutus elämän suuntaviivoihin tulevaisuuden kannalta. (Kinnunen, 2003, 152-154).

Lasten taloudellinen valta nykyajan perheessä on lisääntynyt, mikä on lisännyt entisestään lasten mahdollisuuksia päätöksentekoon. Perheen lapset ovat päätöksentekijöitä siinä, missä vanhemmatkin, ja heidän mielipiteillään on painoarvoa, oli sitten kyseessä teknologia, ravinto, vaatteet, tai perheen lomamatka. Lapset tekevät ostopäätöksiä yhä nuorempana ja markkinat tarjoavat yhä nuoremmille aikuismaisia tuotteita, kuten muotivaatteita ja elektroniikkaa. (Wilska, 2005, 89, 92). Kulutus ja tuotemerkit sanelevatkin enenevässä määrin yhä nuorempien elämäntyyliä, ja lapsiin kohdistuva tuote- ja palvelumarkkinointi onkin ollut valtavassa kasvussa viime vuosikymmeninä. Kulutuksen ja median osuus lasten identiteetin muodostumisessa, sekä heidän sosiaalistumisessaan perheeseen ja yhteiskuntaan on yhä keskeisempi. (mt. 94).

Lapset ovat median suurkuluttajia nykyajan yhteiskunnassa. Television, dvd:n, tietokonepelien, ja internetin käyttö on lapsille arkipäivää, johon saattaa kulua useita tunteja päivässä. Näiden kanavien kautta lapsi joutuu väkivallan, kauhun ja ihmissuhteisen maailmaan, joita hänellä ei ole mitään mahdollisuutta ymmärtää. Valikoimaton median käyttö saattaa lapsen aivan liian varhain kasvokkain aikuisten maailman kanssa. (Kinnunen, 2003, 162-164).

Toisaalta on puhuttu lasten hyvästä medialukutaidosta ja siitä, miten lapset pystyvät melko nuorella iällä tulkitsemaan esim. mainoksia hyvinkin kriittisesti. Pieniin lapsiin mainokset uppoavat voimakkaammin, mutta tutkimusten mukaan hyvin nuoret lapset ovat niitä, jotka mainokset myös helpoiten unohtavat. (Wilska, 2005, 89). Lapsilla tulisi kuitenkin olla oikeus elää suojassa aikuisten maailmaan kuuluvilta asioilta ja saada rauhassa kokea satujen maailman syvällisiä totuuksia sekä rakentaa myönteistä ihmiskuvaa. (Kinnunen, 2003, 162).

2.2.6 Postmodernin yhteiskunnan haasteet uskonnonopetukselle

Yhteiskunnassa viime vuosina tapahtuneet voimakkaat ja nopeat muutokset kuten yhä voimakkaampi informaatioteknologian kehitys, alueellistuminen ja integroituminen, siirtyminen jälkiteolliseen, mosaiikkimaiseen yhteiskuntaan sekä ongelmien globalisoituminen aiheuttavat lukuisia arvostirriitä ja samalla koskettavat ja vaikuttavat myös uskonnonopetukseen ja sen opettajiin. (Kallioniemi, 1998a, 7).

Muutosprosessien synnyttämä epävarmuus ja ennustamattomuus sekä nopeus, jolla ne tapahtuvat, vaativat yksilöiltä muutosvalmiutta enemmän kuin miltään aikaisemmalta sukupolvelta. Jokainen muutosprosessi asettaa yksilön aivan uudenlaiseen tilanteeseen. Modernien yhteiskunta-analyysien mukaan jälkiteollisen yhteiskunnan keskeisiä kehityskulkuja ovat perinteisten auktoriteettien ja traditioiden aseman murtuminen, suurten kertomusten ja muiden elämänkulkua aikaisemmin rakentaneiden jatkuvuuksien ja itsestänselvyyksien kyseenalaistaminen. (Kallioniemi, 1998a, 7).

Muutosprosessien huomioiminen tarjoaa uskonnonopetukselle merkittävän haasteen. Oppilaat eivät voi selvitä muutosten kohtaamisesta ainoastaan luonnontieteiden ja kielten opetuksen avulla vaan he tarvitsevat myös humanististen aineiden ja uskonnonopetuksen edustamaa näkökulmaa. Selviytymisessä tarvitaan tietoa omasta kulttuuripohjasta, jossa oman persoonallisuuden muodostus on tapahtunut. Siinä tarvitaan tietoa vieraista uskonnoista ja katsomuksista, joiden kanssa on opittava elämään, sekä myös arvokysymyksistä, jotka nämä prosessit synnyttävät. (Kallioniemi, 1998a, 8).

Viimeaikaisessa koulutuskeskustelussa maamme taloudellisen kehityksen ja kansainvälisen kilpailukyvyyn varmistamiseksi on esillä pidetty lähinnä matematiikan, luonnontieteiden ja informaatioteknologian opetuksen tehostamista ja parantamista, unohtaen täysin humanistis-yhteiskunnallinen yleissivistys, jonka piiriin myös uskonnonopetus kuuluu. Lähestulkoon kaikissa yhteiskunnan muutosprosesseissa on kuitenkin mukana elementtejä, jotka osaltaan edellyttävät uskonnotiedon alaan liittyvien kysymysten tuntemista ja ymmärtämistä. Tulevaisuuden suomalainen tarvitsee siis ehdottomasti vuosituhannen mukanaan tuomien muutosprosessien kohtaamiseen syvällistä humanistis-yhteiskunnallisen yleissivistyksen laaja-alaista ja monipuolista tuntemusta. (Kallioniemi, 1998a, 8).

Uskonnotiedon alaan liittyvien kysymysten ymmärtämisen yhtenä edellytyksenä on raamatullisen aineksen tunteminen. Raamatun kertomuksilla onkin perinteisesti ollut keskeinen asema yleissivistävän koululaitoksemme opetuksessa. Raamatullisen oppiaineksen ottaminen mukaan opetukseen on perusteltua ennen kaikkea länsimaisen kulttuurin kannalta, sillä se on vaikuttanut vahvasti taiteeseen, musiikkiin, koululaitoksemme ja koko maailman historiaan. (Luomanen & Luomanen, 1998, 199). Raamatunkertomukset ovat muovanneet länsimaisen kertomusrakenteen perustaa niin syvästi, että jokaisen eurooppalaiseen yhteistyöhön osallistuvan on tunnettava Raamatun perussymbolit ja metaforat. Eurooppalaisen kulttuurin syvempi ymmärtäminen ja yksilöiden välinen kanssakäyminen ei ole mahdollista ilman sitä. (Kallioniemi, 1998a, 10).

Yksilöiden välinen kanssakäyminen ja eurooppalaiseen yhteistyöhön osallistuminen edellyttävät jokaiselta kanssakäymiseen osallistuvalla oman identiteetin ja minuuden tiedostamista. Niemen (1998) mukaan jatkuva yhteiskunnan muutostila tekee kuitenkin minän etsimisen ja identiteetin rakentamisen kasvaville lapsille ja nuorille vaikeammaksi kuin ennen, sillä postmoderni yhteiskunta ei tarjoa perinteen tai konsensuksen voimasta valmista identiteettiä aikamme yksilöille. Uskonnonopettajan haasteet kulttuurityöntekijänä ovatkin suuremmat kuin koskaan. (Niemi, 1998, 454). Sekularisaatio ja kirkon roolin heikkeneminen suomalaisessa yhteiskunnassa vaativat, että yhteiskunnan kasvatusjärjestelmissä tapahtuvassa uskonnonopetuksessa yhä voimakkaammin huomioidaan uskomuksellinen ja katsomuksellinen kulttuuri-identiteetti osana suomalaista kansallis- ja paikallisidentiteettiä. Uskonnonopetuksen tehtäväksi integraation ja alueellistumisen maailmassa onkin nähtävä valmiuksien antaminen oppilaille oman uskonnollisen ja katsomuksellisen pohjan luomiseksi, sillä nykypäivän yhteiskunnassa nuoret eivät läheskään aina kasva ja sosiaalistu oman perheen tai ryhmänsä uskonnolliseen identiteettiin. (Kallioniemi, 1998a, 9).

Yleissivistävä koulu ei voi myöskään sivuuttaa uskontojen olemassaolon todellisuutta ja sitä tosiasiaa, että maanosamme perinteeseen ovat voimakkaasti vaikuttaneet eri uskontojen opetukset. Tuntemalla oma historiamme pystymme ymmärtämään omaa sekä muiden kulttuurisia perinteitä ja niiden merkityksiä ihmisille. (Niemi, 1998, 449). Hyvän pohjan vuosituhannen muutosprosessien kohtaamiselle antaakin oman kulttuuri-identiteetin tunteminen ja terveesti arvostava suhtautuminen omaan kulttuuriin. Tältä perustalta yksilö tietää ja tuntee omat lähtökohtansa, jolle on hyvä rakentaa. Oman kulttuurin kehityksen tunteminen sekä kotoisten arvojen ja katsomusten syvälinen tuntemus antavat valmiuksia asettua monipuoliseen vuorovaikutukseen muiden kanssa. Yhdentyvässä maailmassa ei ole kysymys oman kansallis- ja kulttuuri-identiteetin sulautumisesta muihin kulttuuri-identiteetteihin, vaan oman alueellisen identiteetin vahvistamisesta. Näin uskonnonopetus voi antaa oppilaille merkittäviä valmiuksia itseymmärrykseen ja sen kasvuun sekä auttaa kohtaamaan eri etnisistä ja kulttuurisista taustoista tulevia ihmisiä. (Kallioniemi, 1998a, 9).

Vuosituhannen muutosprosessien kiihtyessä arvojen pluralisoituminen ja yksilön arvomaailman heterogeenistuminen näkyvät yhä selvemmin. Tutkijat käyttävät nykyisin nuorten arvodiffuusiosta nimitystä sukkuuloituminen identiteetistä ja arvosta toiseen. Samalla tutkijat puhuvat myös ”sekä-että” eetoksesta, jolla tarkoitetaan samanaikaisesti vaikuttavia useita erilaisia eettisiä järjestelmiä yksilön elämässä. Nämä kaksi asiaa yhdessä merkitsevät lisääntyvää tarvetta erilaisuuden sietokykyyn ja suvaitsevaisuuteen, jotka osaltaan mahdollistavat muutosprosessien kohtaamisen.

(Kallioniemi, 1998a, 10). Uskonnonopetus voi olla yhtenä tekijänä vastaamassa tähän yksilöiden erilaistumisen tarjoamaan haasteeseen ja olla samalla ohjaamassa uutta sukupolvea arvojen piiriin, joiden varassa inhimillinen elämä Euroopassa ja koko maailmanlaajuisesti on mahdollista (Niemi, 1998, 449).

2.3 Kehittyvä lapsi alakoulun uskonnonopetuksessa

2.3.1 Lapsen kognitiivinen kehitys Jean Piaget'n mukaan

Sveitsiläinen biologiasta psykologiaan siirtynyt tutkija Jean Piaget loi elämäntyönään merkittävän teorian lapsen ajattelun kehittymisestä 1900-luvun alkupuolella. Tutkimustyössään hän keskittyi lähinnä teoriaansa lapsen kognitiivisesta kehityksestä ja sen eri vaiheista. 1950-luvun jälkeen Piaget tarkasteli lasten ajattelun ja älykkyyden kehitystä nimenomaan eri kehitysvaiheiden siirtymäkausina. (Piaget & Inhelder, 1977, 7).

Piaget'n kuvatessa ajattelun kehityksen vaihteita, hän esittää vaiheiden erottamiseksi viisi ominaisuutta. Ensinnäkin Piaget'n mukaan vaiheiden ilmaantumisjärjestyksen on oltava vakio, joka tarkoittaa sitä, että vaiheet muodostuvat kaikilla samassa järjestyksessä. Vaiheet eivät siis esiinny kaikilla määrättyinä ikäkautena vaan niiden esiintyminen riippuu yksilöiden aikaisemmasta kokemuksesta ja sosiaalisesta ympäristöstä. Toiseksi kehitysvaiheilla on integroitava luonne, joka tarkoittaa sitä, että tietyssä iässä muotonsa saaneet rakenteet yhdentyvät seuraavan ikäkauden aikana muodostuviin rakenteisiin kokonaisuuksiin. Kolmanneksi Piaget korosti kokonaisrakenteen välttämättömyyttä. Kokonaisrakenteeseen perustuen tiedetään, että lapsen saavuttaessa tietyn rakenteen, hän kykenee moniin selvästi toisistaan eroaviin toimintoihin, joilla ensi näkemältä ei ole selvää yhteyttä keskenään. Neljänneksi kehitysvaiheeseen kuuluu valmistautumisen ja valmiiksi tulemisen taso, joka tarkoittaa sitä, että valmistautumisvaihe kestää esim. yhdestätoista kolmeentoista ikävuoteen ja valmiiksi tulemisen taso saavutetaan tasapainon välitasanteen saavutettua. Viimeiseksi nämä muotoutumisprosessit eli syntyvaihe ja lopullisen tasapainon muodot on erotettava toisistaan, koska myöhemmin muodostuvien rakenteiden valmistaminen saattaa liittyä useampaan kuin yhteen vaiheeseen, ja koska valmiiksi tulemisessa on olemassa erilaisia vakiintumisen asteita. (Piaget, 1988, 99-101).

Piaget'n mukaan lapsen kognitiivinen kehitys voidaan jakaa kolmeen päävaiheeseen, joita ovat sensomotorinen älykkyyden kausi, konkreettisten operaatioiden kausi ja muodollisten operaatioiden

kausi (Piaget, 1988, 13-108). Näistä kehitysvaiheista konkreettisten operaatioiden kausi sijoittuu pääasiassa alakoulussa olevan oppilaan ikään, joidenkin harvojen oppilaiden ehtiessä muodollisten operaatioiden kaudelle. (Oikarinen, 1998b, 160). Näitä lapsen kouluikänsä sijoittuvia kehityskausia tarkastellaan seuraavassa tarkemmin.

Konkreettisten operaatioiden vaihe alkaa lapsella noin kahdesta ikävuodesta ja kestää aina noin kahteentoista ikävuoteen asti (Piaget, 1988, 105). Konkreettisen operaatioiden vaiheeseen siirtyminen mahdollistuu sensomotoristen skeemojen kehityttyä ja semioottisen funktion (esim. kieli, mielikuva, symbolinen ele jne.) muodostuttua, jotka mahdollistavat toimintojen välittömän ja nopean sisäistämisen operaatioiksi (Piaget & Inhelder, 1977, 91). Konkreettisten operaatioiden vaihe voidaan jakaa kahteen alakauteen: operaatioiden toimintaan valmistumiseen rakenteen ollessa esioperationaalinen ja puhtaasti operationaaliseen rakentumiseen. (Piaget, 1988, 105).

Esioperationaalisten esittävien symbolien alakaudella lapsi sisäistää mielikuviaan entistä enemmän ja kauden lopulla myös käsitteet vapautuvat jonkin verran kokemussidonnaisuudesta ja konkreettista todellisuudesta, eli symbolitaju laajenee. Kehitysvaiheen alkupuolella lapsen ajattelua määräävät kuitenkin vahvasti hänen omat havaintonsa. Hän uskoo sen, minkä näkee. Tästä osoituksena on Piaget'n kuuluisa vesilasikoe, jossa lapsille esitetään kaksi lasia, joissa on yhtä paljon vettä. Tämän jälkeen toisesta lasista kaadetaan vesi kapeampaan lasiin, jolloin sen vedenpinta nousee. Tämän jälkeen lapsilta kysytään, kummassa on enemmän vettä. Esioperationaalisessa kehitysvaiheessa oleva lapsi luottaa havaintoihinsa, ja osoittaa kapeampaa lasia, jossa veden pinta on korkeammalla. (Piaget & Inhelder, 1977, 95-96, Piaget, 1988, 104-106)

Esioperationaalisen kehitysvaiheen keskeisiä kehityssaavutuksia ovat symbolisen puheen kehittyminen ja virheellisten analogioiden ja egosentrismin väheneminen. Lapsi ei enää sokeasti usko pystyvänsä ohjailemaan ihmisten toimintaa ja muuttamaan ympäristöään mieleisekseen pelkällä ajattelullaan. Lapsi alkaa myös ymmärtää määriä ja asioiden välisiä suhteita sekä ajan käsitettä paremmin. (Piaget & Inhelder, 1977, 96, 101, 102-103, 105-106, Piaget, 1988, 104-106)

Konkreettisten operaatioiden alakausi alkaa lapsen noin seitsemän kahdeksan vuoden iässä ja kestää aina murrosiän kynnykselle asti noin kahteentoista ikävuoteen asti. Konkreettisten operaatioiden alakaudesta puhuttaessa konkreettisilla operaatioilla käsitetään toiminnot, joiden avulla prosessoidaan käsin kosketeltavia esineitä. Niiden vastakohtana voidaan pitää olettamusten ja pelkästään verbaalisten lausumien operaatioita. (Piaget, 1988, 104-106).

Tässä kehitysvaiheessa lapsi pystyy näkemään jo monia asioita muiden näkökulmasta ja hän osaa asettua toisen asemaan. Kielellinen ja matemaattinen päättely onnistuu paremmin loogisen ajattelun kehityttyä. Lapsen ajattelu muuttuukin laaja-alaisemmaksi, sillä hän ei usko samalla tavalla välittömiin havaintoihin kuin aikaisemmin, vaikka ajattelu on vielä hyvin sidoksissa konkreettiseen todellisuuteen. Konkreettiset tehtävät sujuvatkin lapselta helposti, mutta abstrakti ajattelu ei vielä onnistu kovin hyvin. Konkreettisten operaatioiden vaiheessa lapsen ajattelu kehittyikin monella osa-alueella. Hänen ajantajunsa paranee, syy- ja seuraussuhteet hahmottuvat, käänteiset operaatiot mahdollistuvat ja hän ymmärtää määrän pysyvyyden. Ajattelua rajoittavina tekijöinä ovat kuitenkin vielä lapsen hyvin minäkeskeinen ajattelu ja ajattelun rajoittuminen omiin havaintoihin. (Piaget & Inhelder, 1977, 94-110 Piaget, 1988, 106-107)

Kognitiivinen kehitys huipentuu muodollisten operaatioiden kauteen, joka alkaa noin yhdentoista- kahdentoista vuoden iässä ja jatkuu aina kolmeentoista-neljääntoista vuoteen asti. Tähän aikaan lapsen kehitykseen mahtuu runsaasti muutoksia, jotka ovat melko nopeita syntyvaiheessaan ja mitä suurimmissa määrin erilaisia. (Piaget, 1988, 107).

Tässä kehitysvaiheessa yksilön ajattelu vapautuu välittömästä todellisuudesta ja koetun hetken havainnot eivät enää muodosta ajattelun perustaa. Päättely rakentuu sen sijaan loogisille säännöille, symboliikalle ja erilaisten suhteiden varaan. Ajattelun tullessa abstraktisemmaksi yksilö pystyy ottamaan huomioon yhtä aikaa useita näkökohtia ja tarkastella asioita eri näkökulmista. Myös objektiivisuuden mahdollisuus lisääntyy. Yksilön ajattelu muuttuu käsitehierarkoiden tullessa monipuolisemmiksi. Vertailut, määrät, syy- ja seuraussuhteet ymmärretään paremmin sekä kielen ja matematiikan symbolinen luonne selviää yksilölle. Muodollisten operaatioiden aikana nuori oppii myös arvioimaan omaa ajatteluaan ja vähitellen ajattelu alkaa saavuttaa aikuisen ajattelun tasoa. (Piaget & Inhelder, 1977, 126-134, Piaget, 1988, 107-108)

2.3.2 Lapsen uskonnollisen ajattelun kehittyminen Ronald Goldmanin mukaan

Goldman pyrki vuonna 1964 valmistuneella tutkimuksella ”Religious thinking from childhood to adolescence” selvittämään lasten ja nuorten uskonnollista ajattelua ja heidän keskeisten kristillisten käsitteiden omaksumisessa kokemiaan vaikeuksia. (Goldman, 1964, 1-2).

Tutkimuksessaan Goldman sovelsi Piaget’n kognitiivisen kehityksen teoriaa uskonnolliseen ajatteluun. Tutkimusmenetelmänään hän käytti ns. puolikliinistä tutkimusmenetelmää Piaget’n

tapaan. Kehitystä tutkiakseen Goldman haastatteli 200:a 6-17-vuotiasta lasta ja nuorta ja selvittelyssään hän käytti sekä kronologista että älykkyysikää. Mittavälineinään hänellä oli lopullisessa tutkimuksessaan kolme projektiivista kuvaa sekä kolme Raamatun kertomusta. (Goldman, 1964, 36-43).

Goldmanin mukaan Piaget'n kehitysvaihejako soveltui hyvin uskonnolliseen ajatteluun ja kehityksen päävaiheita kuvatessaan hän nojasikin läheisesti Piaget`hen. Goldman jakaa tutkimuksensa perusteella uskonnollisen ajattelun kolmeen päävaiheeseen ja kahteen välivaiheeseen. (Goldman, 1964, 51-61).

Ensimmäinen vaihe esioperationaalinen, intuitiivinen uskonnollinen ajattelu ulottuu 7-8 vuoden älykkyysikään. Lapsen ajattelu on tällöin itsekeskeistä ja epäloogista, mikä johtuu hänen kokemustensa vähyydestä. Lapsi tekee päätöksensä yhden faktan perusteella ja kiinnittää helposti huomionsa epäolennaisiin seikkoihin, jotka saavat kokonaisuudessaan nuhteettoman merkityksen. Lapsi pystyykin tarkastelemaan vain yhtä asiaa kerrallaan ja yksinkertaistaa sen vuoksi tilanteen. Ajattelu on kokonaisuudessaan epäsystemaattista ja katkonaista, mikä johtaa helposti epäloogisiin johtopäätöksiin. (Goldman, 1964, 52-53).

Intuitiivisen ja konkreettisen uskonnollisen ajattelun välivaiheessa lapsi on tyytymätön intuitiivisen ajattelun asettamiin rajoituksiin ja yrittää murtautua irti niistä. Hän ei kuitenkaan vielä yllä seuraavalle, konkreettisen ajattelun, tasolle. Lapsi saattaa yrittää luokitella asioita, mutta tietoaikaisen monimutkaisuus hämmentää hänet. Lapsi yrittää hyödyntää omia kokemuksiaan tilanteiden tulkinnassa mutta ei pysty liittämään niitä itse pääongelmaan, joten omat kokemukset pikemminkin vaikeuttavat ongelman ymmärtämistä ja päättelyä. Tälle vaiheelle tyypillisiä ovat myös kehäpäätelmät. (Goldman, 1964, 54-55).

Toinen päävaihe konkreettinen uskonnollinen ajattelu sijoittuu älykkyysikään 7/8-13/14. Tässä vaiheessa lapsi pystyy jo operationaaliseen ajatteluun, mutta se rajoittuu konkreettisiin tilanteisiin, siihen mitä lapsi näkee, tuntee ja havaitsee. Lapsi kykenee myös aineiston luokitteluun ja systemaattiseen ajatteluun, jossa kaksi tai useampaa faktaa liittyvät toisiinsa. Yleistämiseen alueelta toiselle hän ei kuitenkaan kykene. Tässä kehitysvaiheessa lapsi pystyy myös jossain määrin kontrolloimaan ajattelunsa tuloksia. (Goldman, 1964, 55-57).

Siirtyminen konkreettisesta ajattelusta abstraktiin tapahtuu asteittain. Tässä konkreettisen ja abstraktin uskonnollisen ajattelun välivaiheessa lasta häiritsevät edelleen konkreettisen ajattelun rajoitteet, mutta silti lapsi pyrkii vähitellen kohti abstraktista ajattelua pystyen vähitellen induktiiviseen ja deduktiiviseen päättelyyn. Goldmanin mukaan lapsi kykenee tässä kehitysvaiheessa jo jollakin tasolla symboliseen ja hengelliseen ajatteluun, mutta konkreetit elementit hallitsevat edelleen ajattelua. (Goldman, 1964, 58-59).

Abstrakti uskonnollinen ajattelu on mahdollista saavuttaa 13/14 älykkyysiän jälkeen. Goldmanin abstraktin ajattelun vaihe vastaa suunnilleen samaan kuin Piaget'n formaalis-operationaalinen ajattelu. Looginen ajattelu on tässä vaiheessa helpohkoa ja se on mahdollista myös abstraktein termein. Ajattelun johdonmukaisuuteen kuuluu kyky havaita yhteen sopimattomat ainekset. Yksilö pystyy lähtemään liikkeelle myös teoriasta ja edetä siitä takaisen tosiasioihin, mikä osaltaan laajentaa ajattelun liikkumatilaa. (Goldman, 1964, 59-61).

Kehitysvaiheita kuvatessaan Goldman pitää päävaiheiden väliin sijoittamia välivaiheita oleellisessa roolissa kehityksen etenemisen kannalta, koska silloin yksilön ajattelu on särkemässä edellisen kauden rajoituksia. Näille välivaiheille ovat tunnusomaisia osittain kummankin päävaiheen vaiheen piirteet, joiden väliin se sijoittuu. Uskonnollisessa ajattelussa muutokset eivät ole äkillisiä ja siirtyminen vaiheesta toiseen tapahtuukin vähitellen. Suuria eroja uskonnollisessa ajattelussa voidaan myös havaita lapsilla ja nuorilla, jotka ovat juuri saavuttaneet esim. abstraktin vaiheen, verrattuna vanhempiin ihmisiin, jotka ovat jo vuosia ajatelleet tällä tavoin. Joskus voi tapahtua myös taantumista, eli palautumista yksinkertaisempiin ajattelun muotoihin. Tämä on mahdollista, jos lapsi tai nuori joutuu ylivoimaisen tehtävän eteen, tai jos häneltä puuttuu motivaatio. Uskonnollisen ajattelun kehitys on aina yksilöllistä ja erot tulevat ilmi lähinnä kehitys nopeudessa ja vaiheiden ikärajoissa. (Goldman, 1964, 60, 64-66).

Goldmanin mukaan uskonnollinen ajattelu kehittyy hieman muun ajattelun jäljessä. Uskonnollisen ajattelun ”myöhästymisen” Goldman arveli johtuvan lähinnä kahdesta syystä. Ensimmäiseksi uskonnollinen ajattelu on luonteeltaan sekundaaria. Uskonnollisen kielen ja käsitteiden ymmärtäminen edellyttää Goldmanin mukaan, että ensin on tajuttu analogioiden ja metaforien taustalla olevat yleisemmät käsitteet ja saavutettu niihin liittyvät kokemukset. Toiseksi liian vaikea ja varhainen uskonnonopetus saattavat aiheuttaa viivästymistä. Jos opetus ylittää oppilaiden käsityskyvyn, he hämmentyvät helposti, ja tarrautuvat kiinni konkreettiseen ajattelutapaansa.

Uskonnonopetuksessa ei Goldmanin mukaan tulisi opettaa liian paljon liian aikaisin. (Goldman, 1964, 60, 63-64).

2.3.3 Lasten ja nuorten elämäkysymykset Kalevi Tammisen mukaan

Kalevi Tamminen selvitti vuonna 1975 ilmestyneessä tutkimuksessaan ”Lasten ja nuorten elämäkysymykset uskontokasvatuksessa” 7-12-vuotiaiden elämäkysymyksiä. Tutkimus liittyy osana Tammisen laajempaan tutkimusprojektiin, joka jakaantuu neljään pääosaan: oppilaiden uskonnollisuus eri ulottuvuuksissa, oppilaiden eettiset normit ja niiden perustelut eri ikäkausina, uskonnollinen ajattelu ja uskonnonopetuksen abstraktin aineksen ymmärtäminen, asenteet koulun uskonnonopetusta kohtaan sekä oppilaiden ongelmat ja elämäkysymykset eri luokka-asteilla. (Tamminen, 1975, 28-29).

Tässä nimenomaisessa tutkimuksessa Tamminen keskittyy selvittämään oppilaiden elämäkysymyksiä ajankohtaisuutta ja niiden kiinnostavuutta uskonnonoppiaineena eri luokka-asteilla sekä niiden esiintymisen ja kiinnostavuuden yhteyksiä oppilaiden taustatekijöihin. Tutkimukseen osallistui yhteensä 1144 oppilasta 1.-7. luokalta neljältä eri paikkakunnalta. Tutkimukseen otettiin mukaan joka toinen luokka-aste siten, että mukana olivat 1., 3., 5., 7., ja 9. luokka-asteen oppilaat. Oppilaiden elämäkysymyksiä ja ongelmia kartoittaessa Tamminen käytti mittavälineinään projektiivista kuvamittaria, erilaisten ongelmien ja kokemusten sanallista luetteloa ja oppiaineen aihe-luetteloa. (Tamminen, 1975, 29, 33, 40, 42).

Oppilaiden elämäkysymyksiä 1.-5. luokilla ja luokka-asteiden eroja Tamminen selvitti projektiivisilla valokuvilla ja niihin liittyvillä täydentämiskysymyksillä. Saadun aineiston hän luokitteli sisältöluokittain, jotka muodostettiin melko yksityiskohtaiseksi. Luokkien määrä kasvoi tämän takia suureksi, ja luokkia muodostui kaikkiaan 162. (Tamminen, 1975, 31, 66-67). Tiivistettynä Tammisen (1975) kokoamat ongelmaryhmät antavat kuitenkin kattavan ja selkeän kuvan 1.-5. luokan oppilaiden tärkeiksi ja ajankohtaisiksi kokemista kysymyksistä.

Ensimmäisen luokan oppilaan elämäkysymysten painopiste on vahvasti omassa lähiympäristössä kodissa, koulussa ja kaveripiirissä. Koulusta ensimmäisen luokan oppilaalla on enemmän positiivista sanottavaa, kuin vanhemmilla oppilailta, mutta silti koulunkäyntiin liittyy myös huolia. Myös kaveripiiriin oppilailta liittyy sekä iloja että huolia. Ilonaiheina ovat hyvät kaverit ja heidän hyväksyntä, mutta huolia taas tuottavat kaverien hylkäämisen, kiusanteon ja pahoinpitelyn pelko.

Vanhemmilla on ensimmäisen luokan oppilaalle suuri merkitys, ja hyvä koti ja vanhemmat tuottavat lapselle suurta iloa, mutta toisaalta myös rangaistuksen pelko ja vanhempien moitteet huolettavat lasta. Peloilla puolestaan oli ensimmäisen luokan oppilaan elämässä suhteessa enemmän näkyvyyttä kuin vanhemmilla oppilailta. Tavallista oli kuviteltujen asioiden, kuten kummitusten ja rosvojen pelkääminen. Lähipiirin ulkopuolisista asioista sota askarrutti lapsia eniten, mutta myös luontoa ja maailmankaikkeutta koskevia lausumia tuli esiin, joskin ne olivat hyvin yleisluontoisia. (Tamminen, 1975, 127).

Kolmasluokkalaisten kysymykset liittyvät myös pääsääntöisesti omaan lähiympäristöön. Kavereihin liittyvät ilot ja huolet ovat edelleen hyvin yleisiä, mutta kouluun liittyviä huolia kolmasluokkalaisten on eniten suhteessa muihin luokka-asteisiin. Myös muita pelkoja kolmasluokkalaisten on paljon. Varsinkin pojilla erilaisiin rikkomuksiin ja niistä nouseviin syyllisyyden tunteisiin liittyvät maininnat ovat yleisiä. Kolmasluokkalaisten esiintyy edelleen myös pelkoja kuvitelluista asioista ja jonkun ikävän asian tapahtumisesta. Yhteiskunnalliset ja elinympäristöön liittyvät asiat mietityttävät kolmasluokkalaisten jo melko paljon. Sodan, nälän ja köyhyys, ihmisten pahuus ja rikollisuus ovat saaneet paljon mainintoja tutkimuksessa. Uskonnollisista kysymyksistä puolestaan esiin nousi useimmiten Jeesuksen kärsiminen ja kuolema, mutta myös Jumalan olemassaoloon ja luomistyöhön, Jumalan hyvyyttä ja varjelusta sekä Jeesuksen ihmeitä koskevat mietteet olivat yleisiä. (Tamminen, 1975, 127).

11-12-vuotiaat viidesluokkalaisten pohtivat mennyttä ja tulevaa enemmän kuin nuoremmat oppilaat. Koulunkäynti, tuleva ammatti ja elämä aikuisena täyttävät oppilaan pohdintoja. Myös yhteiskunnan ongelmat, kuten sodat, nälänhädät ja köyhyys sekä ihmisten pahuus mietityttävät oppilasta yhä enenevässä määrin. Viidesluokkalaista oppilasta kiinnostaa myös maailmankaikkeuteen liittyvät asiat, kuten mahdollinen elämä muilla planeetoilla, ufot ja avaruusmatkat. Uskonnollisista kysymyksistä puolestaan Jeesuksen kärsimys ja kuolema mietitytti edelleen ja sen lisäksi Jumalan olemassa oloon liittyvät pohdinnat ovat aika yleisiä. (Tamminen, 1975, 127-128).

2.4 Oppilaslähtöisyys alakoulun uskonnonopetuksessa

2.4.1 Uskonnonopetuksen kiinnostavuustutkimukset

Marklundin (1968) mukaan uskonnon suosion laskuun peruskoulun viimeisillä luokilla vaikuttaa kolme tekijää. Lapset suuntautuvat voimakkaasti ulkomaailmaan myöhäislapsuudessaan. Uskonnon

oppiaines vaikeutuu liian nopeasti verrattuna oppilaan kykyyn ymmärtää abstraktia ainesta. Uskonnonopetuksen työtavat eivät ole riittävän aktiivisia ja motivoivia. Ongelman ratkaisemiseksi uskonnonopetus tulisi Marklundin (1968) mukaan liittää tiukemmin oppilaiden omiin kysymyksiin. (Tamminen & Vesa, 1982, 61).

Hartmanin (1971) uskonnonopetuksen asenteita kartoittavan tutkimuksen mukaan oppilaille mieluisia työtapoja uskonnonopetuksessa olivat kerronta, ryhmätyö ja luokkakeskustelut. Monet oppilaat kuitenkin kokivat opetuksen itselleen etäiseksi, ja pääongelma tutkimuksen mukaan olikin liittymäkohtien löytäminen oppiaineeseen ja oppilaiden kokemusmaailman väliltä. (Tamminen & Vesa, 1982, 61).

Tammisen (1975) tekemän tutkimuksen mukaan alimpien luokkien oppilaat kokivat uskonnonopetuksessa mieluisaksi kiinnostavat asiat ja kerronnan työtapana. Ylemmillä luokilla mieluisuuden painopiste oli asioiden käsittelytavassa, opetuksen helppoudessa, vaihtelevuudessa, keskustelussa ja pohdinnassa. Epämieluisaksi kokemisessa puolestaan ensisijoina olivat opetuksen kuivuus ja yksitoikkoisuus sekä käsiteltävien asioiden kiinnostamattomuus. Ilmeisesti nämä kytkeytyvät pitkälle toisiinsa: jos asiat eivät kiinnosta, myös itse opetus koetaan tylsäksi ja yksitoikkoiseksi ja ehkä päinvastoin. Erityisesti ylempien luokka-asteiden oppilaat olivat myös sitä mieltä, ettei opetus anna vastauksia heille tärkeisiin kysymyksiin ja ettei sillä ole merkitystä elämälle. (Tamminen & Vesa, 1982, 62).

Uskonnonopetuksen kiinnostavuustutkimukset kertovat, ettei uskonnonopetusta useinkaan rakenneta oppilaiden kiinnostuksesta ja heidän uskonnossa tärkeinä pitämistään asioista käsin. Monet eri tahot ovat ajatelleet oppilaiden puolesta, mikä heille on tärkeää, ja mitä heidän tulisi oppia ilmiöstä nimeltä uskonto. Usein kuitenkin se, mitä oppilaiden halutaan oppivan, määräytyy aivan eri lähtökodista kuin se, minkä oppilaat itse kokevat merkitykselliseksi. (Seppälä, 1998, 125). Oleellista uskonnonopetuksen kehityksen kannalta onkin kysyä, mihin tekijöihin asenteet uskonnon opetusta kohtaan kytkeytyvät, ja mistä uskonnonopetuksen kiinnostuksen lasku ylemmillä luokilla johtuu (Tamminen & Vesa, 1982, 61).

2.4.2 Oppilaiden kehitystaso ja kokemusmaailma uskonnonopetuksessa

Lasten ja nuorten uskonnonopetukseen suhtautumista kartoittaneiden tutkimuksien mukaan voidaan todeta, että uskonnonopetuksessa ei ole ilmeisestikään osattu aina myötäillä riittävästi oppilaiden kehitystä eikä liittää opetusta heidän kokemusmaailmaansa. (Tamminen & Vesa, 1982, 61).

Oppimistavoitteiden ja opetuksen mielekkyyden saavuttamisen kannalta on keskeistä, että oppisisällöt sekä opetusmateriaalit ja -menetelmät ovat sopivia oppilaiden kehitystasolle. Viime vuosikymmeninä on tehty useita tutkimuksia, joissa on selvitetty lasten kognitiivisen ja emotionaalisen kehityksen perustaa biologisen kypsymisen ja ympäristötekijöiden vuorovaikutussuhteena. Näihin kehityspsykologisiin ja biologisiin tutkimuksiin voidaan pedagogiikassa vahvasti nojautua. Uskontopedagogiikassa on puolestaan selvitetty 1960-luvulta lähtien lasten ja nuorten valmiutta uskonnollisten kysymysten käsittelyyn. Uskonnollista kehitystä, joka tulee esille iän myötä tulevissa muutoksissa, on tutkittu osana lapsen yleistä kognitiivista ja emotionaalista kypsymistä kehitysvaihetheorioiden pohjalta. (Pöysti, 2001, 53).

Tammisen (1975) tekemän tutkimuksen mukaan oleellisena seikkana uskonnonopetuksen kokemisessa vaikuttaa myös se, että käsiteltävät aiheet liittyvät oppilaiden kokemusmaailmaan, heidän kysymyksiinsä ja muihin ajankohtaisiin ongelmiin. Jopa suunnilleen sama aihekokonaisuus otsikoituna nykyaikaan liittyvään ongelman muotoon kiinnostaa oppilaita selvästi enemmän kuin esimerkiksi pelkän raamatunkohdan mukaan otsikoituna. (Tamminen, 1975, 173).

Wisnes (1974, 239-240) puolestaan korostaa, että oppilaiden kokemusmaailmaan liittyvällä ongelmalähtöisellä lähestymistavalla on positiivinen vaikutus uskonnonopetukseen osaltaan myös siksi, että se siirtää opetuksen painopistettä tiedollisesta affektiiviseen ja sielunhoidollisiin tavoitteisiin. Hänen mielestään uskonnonopetus onkin usein jäänyt liaksi tiedon jakamiseksi, jolloin todellisuudessa on jopa saatettu menettää oppimistuloksia. (Tamminen, 1975, 174).

On tärkeää, että uskonnon teemoja lähdetään käsittelemään nimenomaan oppilaan mielenkiinnon kohteista, kehitystasosta ja lähiympäristöstä käsin, koska uskonnossa on elementtejä, joiden ymmärtäminen voi olla lapselle vaikeaa. Opetuksessa on hyvä lähteä liikkeelle oppilaiden omista kokemuksista ja omasta lähiympäristöstä, sillä niiden välityksellä lapsille avautuu niiden taustalla oleva universaalimpi käsitemaailma. (Tirri & Kesola, 1998, 14). Uskonnonopetuksessa onkin oleellista muistaa, että vuorovaikutus uskonnonopetuksessa laajenee moniulotteiseksi

kontekstuaalisuudeksi, jossa mukana ovat oppilaiden kehitystaso, oppimisedellytykset ja elämäntilanne. Uskonnonopetuksessa korostuvat hyvin selvästi oppilaat ja heidän kokemuksensa, tarpeensa, asenteensa ja tilanteensa. (Tamminen & Vesa, 1982, 163).

2.4.3 Oppilaiden elämänskysymykset uskonnonopetuksessa

Oppilaiden elämänskysymykset ja ongelmat otettiin huomioon jo 1960- ja 1970-luvuilla eri maissa tehdyissä uskonnonopetuksen uudistamishdotuksissa. Ehdotusten tieteellisissä taustoissa ja toteuttamisessa oli eroja, mutta olennaista ja yhteistä niissä oli oppilaan kehitysvaiheen ja häntä nyky-yhteiskunnassa kohtaavien kysymysten korostaminen opetuksen suunnittelussa ja toteutuksessa. Myös Suomessa jo kansakoulun opetussuunnitelmakomitea korosti (1945-1952), että uskonnonopetus oli suunnattava entistä enemmän nykyajan ihmiskysymyksiin, nimenomaan lasten jokapäiväisen elämän ongelmiin (Tamminen, 1998, 32-34).

Lasten ja nuorten elämänskysymykset ovat keskeinen osa uskonnonopetusta perusasteella ja uskontokasvatusta varhaiskasvatuksessa. Lasten ja nuorten elämänskysymykset nousevat usein ikäkauden kehitystehtävistä, mutta kullakin sukupolvella on lisäksi omaan aikaansa liittyvät ongelmat, joista myös kumpuaa näitä kysymyksiä. Yksi tällainen kysymys on kasvavat menestyspaineet nykyajan hyvinvointivaltioissa, jotka pakottavat lapset aikuistumaan yhä aikaisemmin, ja jolloin huoleton lapsuus lyhenee entisestään. Monet lapset ja nuoret ovatkin syrjäytymisvaarassa pudottaessaan itsensä syrjään tästä oravanpyörästä. Näiden elämänskysymysten tarkastelu uskonnonopetuksessa tarjoaa mahdollisuuden käsitellä turvallisessa ympäristössä kysymyksiä, jotka ovat lapsille ja nuorille ajankohtaisia. Niiden käsittely auttaa heitä kehitystehtävien saavuttamisessa ja elämän kokonaisvaltaisessa ymmärtämisessä. (Kallioniemi, 2005b, 339).

Elämänskysymyksiä käsiteltäessä on tärkeää, ettei kysymyksiä jäädä pohtimaan vain inhimilliselle tasolle, vaan että ne asetetaan Jumalan sanan valoon. Pintapuolisen ja löyhän opetustavan ja kysymysten tarkastelun välttämiseksi on oleellista, että ymmärretään että kysymys on tradition ja oppilaiden elämän dialogista, vuorovaikutuksesta. Esimerkiksi elämänskysymykset ja raamatullinen aines muodostavat toisiinsa läheisesti liittyvän kokonaisuuden. Elämän kysymysten liittäminen Raamatulliseen ainekseen voi tapahtua kolmella eri tavalla. Ensinnäkin suunta voi olla traditiosta elämänskysymyksiin, jolloin elämänskysymykset nousevat suoraan Raamatusta tarjoten edelleen mahdollisuuden aiheen sanoman soveltamiseen. Toiseksi jokin elämänskysymys voi tarjota

metodisen lähtökohdan tai näkökulman aiheen käsittelylle, jolloin suunta on elämäkysymyksistä traditioon ja siitä soveltamiseen. On tärkeää tiedostaa, ettei raamatullinen aines jää vain tunnin lisukkeeksi, vaan pääpaino tulisi olla nimenomaan sen käsittelyllä, johon elämäkysymyksiä peilataan. Kolmanneksi elämäkysymys voi muodostaa varsinaisen opetustehtävän. Tällöin on mahdollista tutkia, mitä vastauksia Raamattu asiaan antaa. (Tamminen & Vesa, 1982, 112).

Elämäkysymyksiä ja niiden pohdintaa ei siis tule jättää erilliseksi uskonnon kontekstista. Elämän kysymysten pohdinnassa kaikilla luokka-asteilla on kuitenkin nähtävissä, että elämäkysymykset liitetään usein vain eettiseen pohdintaan unohtaen niiden uskonnolliset ulottuvuudet. Eettisessä pohdinnassa ja elämäkysymysten pohdinnassa on paljon yhteistä, mutta on väärin kuvitella, että oppilaiden elämäkysymykset olisivat vain eettisiä. Ne ovat sitä vastoin paljon monipuolisempia koskien myös henkilökohtaisia ongelmia sekä elämäkatsomuksellisia ja uskonnollisia asioita. Tavoitteena opetuksessa tulisi olla uskonnon näkeminen jokapäiväisessä elämässä kannattavana voimana sekä virikkeiden tarjoaminen oppilaille, jotta he voisivat kokea jotain uskonnosta omassa oppimisprosessissaan. (Seppälä, 1998, 125, 131).

Auttaessaan oppilaita heidän elämänsä erilaisissa elämäkatsomuksellisissa kysymyksissään sekä ongelmissaan ja vaikeuksissaan uskonnonopetus saa samalla terapeutista ja sielunhoidollista ulottuvuutta (Tamminen & Vesa, 1982, 111). Lasten ja nuorten elämäkysymykset ovat osaltaan kliinisen teologian eli sielunhoidon alaan liittyviä kysymyksiä, joiden käsittely uskonnonopetuksessa on välttämätöntä lasten ja nuorten suotuisan henkisen kasvun kannalta. Elämäkysymyksiä käsiteltäessä on kuitenkin muistettava, että uskonnonopetus ei ole suoranaista terapiaa, vaan opetuksen lähtökohdat ovat aina didaktiset, vaikkakin opetukseen voi sisältyä pieniä terapeutisia ja sielunhoidollisia elementtejä. (Kallioniemi, 2005b, 343).

Oppilaiden kehityksestä ja elämäntilanteista riippuen eri elämäkysymykset ovat ajankohtaisia oppilaille eri aikoina. Tämän takia onkin tärkeää, että elämäkysymyksiä ei ole sijoitettu opetussuunnitelmaan keskitetysti jollekin luokka asteelle vaan niitä käsitellään eri yhteyksissä koko kouluajan. Usein yhteiskunnan erilaiset ilmiöt tai oppilaan oman elämän tapahtumat aktivoivat nämä kysymykset, jolloin on tärkeää pystyä käsittelemään niitä mielekkäällä tavalla. (Tamminen & Vesa, 1982, 111).

2.4.4 Elämänkysymysten harkittu hyödyntäminen uskonnonopetuksessa

Koulu, opettaja ja opetus ovat oppilasta varten. Uskonnonopetuksen tuleekin palvella oppilaan persoonallista kehitystään lähtien hänen tarpeistaan ja edellytyksistään. Opetuksen ei kuitenkaan tule rakentua pelkästään oppilasryhmää tietyllä hetkellä kiinnostavien kysymysten varaan, koska käytännössä tämä johtaisi opetuksen sekaannukseen. Sen sijaan opetuksessa tulisi olla selkeä oppimäärä runkona, jonka tulee sisältää oppilaille ajankohtaisia ja kiinnostavia aiheita. Opettajan tehtävä on puolestaan saada tämä aines elämään ja oppilaat tajuamaan sen tärkeyden. (Pirinen, 1986, 131-132).

Uskonnonopetus tarvitseekin systemaattisemmin käsiteltävää ainesta kuten raamatullisia aiheita. Opetuksen suunnittelussa on tarkoin otettava huomioon, milloin on tarkoituksenmukaista käyttää tapahtumaketjun tai oppiaineen omaan järjestykseen pitäytyvää lineaarista oppiaineen järjestelyä, ja milloin taas oppilaskeskeisesti ongelmiin suuntautuvaa. On kuitenkin huomattava, että lineaarisuus saattaa olla vain opetussuunnitelmassa tai oppikirjassa, josta oppilas ei sitä lyhytjänteisyydessään edes huomaa tuntien jakaantuessa pitemmälle aika välille. Oppilaiden ongelmiin suuntautuneessakin opetuksessa elämänkysymykset ovat vain yksi lähestymistapa asiaan. Kysymyksiä on arvioitava oppiaineen tavoitteiden, perinteen, opetuksen kokonaisuuden sekä yhteiskunnan ja ympäristön kannalta ja käsiteltävät kysymykset edellyttävät aina oppiaineen omasta luonteesta nousevaa erittelyä ja pohdintaa. (Tamminen, 1975, 175).

Elämänkysymyksiä uskonnossa käsiteltäessä täytyy olla myös tarkkana, että niitä ei käsitellä niin yleisellä tasolla, että oppiaineen omaleimaisuus kärsii, tai että niihin keskitytään liikaa. Ratkaisevaa uskonnonopetuksen onnistumisen kannalta onkin, millä tavoin elämänkysymyksiä opetuksessa käsitellään. (Tamminen, 1975, 174). Elämänkysymykset ovat kuitenkin vain yksi lähestymistapa, jota ei uskonnonopetuksessa tule liikaa korostaa. Oleellista on se, että opettaja tietää ja tuntee oppilaansa ja heidän elämänkysymyksensä, joita hän voi joustavasti opetuksessaan huomioida ja hyödyntää. (Tamminen & Vesa, 1982, 112).

2.4.5 Oppilaantuntemuksen hyödyntäminen uskonnonopetuksessa

Laadukkaan ja merkityksellisen uskonnonopetuksen rakentamiseksi opettajan tulee opetukseen valmistautuessaan ottaa huomioon mm. seuraavat seikat. Ensinnäkin oppilaiden sitouttaminen uskontoon ja sen opiskeluun vaatii opettajalta oppilaiden uskontoon suhtautumisen ja sen

hahmottamisen selvittämistä. Toiseksi opettajan tulee olla selvillä oppilaan elämäntilanteesta sekä tietoinen oppilaiden oppimis- ja opiskeluvaikeuksista. Kolmantena näiden kahden edellisen kohdan tehtävän tulisi näkyä opetussuunnitelmassa, jota opettaja toteuttaa jokapäiväisessä työskentelyssään. (Seppälä, 1998, 130).

Luokanopettajalle näiden tehtävien täyttäminen on suhteellisen helppoa, koska hän on hyvin tiiviisti tekemisissä oppilaidensa kanssa, joten hän tuntee oppilaansa useimmiten erittäin hyvin. Tämä on suuri etu uskonnonopetuksen kannalta, koska se mahdollistaa monien teemojen syvällisen ja monipuolisen käsittelyn. Tuntiessaan oppilaidensa keskeiset elämänskysymykset luokanopettaja pystyy lähestymään opetettavaa ainesta oppilaiden kokemus- ja elämysmaailmasta käsin. (Kallioniemi, 1998b, 153).

Käytännön suunnittelutyössä opettajan tuntiessa oppilaidensa kehitys- ja elämäntilannetta hän voi päätellä miten käsiteltävä aihe liittyy lasten maailmaan, millaisia aiheeseen liittyviä mielikuvia, kokemuksia ja kosketuskohtia heillä on. Opettajan on myös ennakoitava ja pohdittava oppilaiden mahdollisia kysymyksiä käsiteltävästä aiheesta. Lopuksi opettajan on laadittava opetustuokiosta ehyt kokonaisuus, joka kiteytyy ongelmaan tai mielikuvaan, johon opetuksen tavoite ja työskentely kytkeytyvät. (Oikarinen, 1998a, 319.) Tällä tavoin opettajan tuntiessa oppilaidensa elämäntilanteita ja arkipäivää hän pystyy sitomaan uskonnon uutta oppiainesta oppilaalle jo tuttuihin arkipäivän asioihin ja aihepiireihin ja saa tiedollisesti painottuneet ja vieraammatkin oppisisällöt tuntumaan oppilaista mielenkiintoisilta ja motivoivilta. (Tirri & Kesola, 1998, 15).

2.5 Opettajan rooli alakoulun uskonnonopetuksessa

Työskentely ihmisten katsomus- ja uskomusmaailmaan liittyvien ongelmien parissa takaa uskonnonopettajalle kiinnostavan ja haasteellisenkin tehtävän. Luodessaan ja syventäessään oppilaiden kognitiivisia ja sosiaaliemotionaalisia struktuureja uskonnon tiedonalasta, opettaja saa toimia etuoikeutetussa ja vaativassa tehtävässä kehittyvien lasten parissa. (Kallioniemi, 1998b, 145).

Tutkimusten mukaan luokanopettajat pitävätkin uskontoa suhteellisen vaikeana opetettavana aineena. Vaikeana pidetään mm. aineenhallintaa, didaktisia kysymyksiä ja ongelmia tuottaa myös henkilökohtainen asennoituminen uskonnonopetukseen. Henkilökohtaiset orientoitumisongelmat johtuvat usein siitä, että opettaja ei koe omaavansa uskonnonopetukseen oikeanlaista

maailmankuvaa tai hänellä ei ole selkeää omaa vakaumusta. Toisaalta enemmistö luokanopettajista pitää uskonnonopetusta tärkeänä ja tarpeellisena oppiaineena, sillä he ovat ymmärtäneet uskonnonopetuksen kasvatukselliset mahdollisuudet. (Kallioniemi, 1998b, 152).

Laadukkaan opetuksen takaamiseksi opettajan tulee kuitenkin omata kattavat ja monipuoliset didaktiset sekä aineenhallinnalliset tiedot ja taidot, joiden varaan rakentaa ja jäsentää työskentelyä. Opettajaa ei tule kuitenkaan nähdä pelkkänä pedagogisien taitojen eksperttinä, vaan ennen kaikkea persoonallisena ajattelevana ja asenteellisena ihmisenä toisten ihmisten keskellä. Opettajan tulisikin kysyä itseltään tietyin väliajoin: tekeekö opetukseni oppilaitteni elämän mielekkääksi? Voivatko he kokea, että opetuksellani on jotain merkitystä heidän elämälleen nyt ja tulevaisuudessa? Tällä tavoin opettaja voi ottaa persoonallisen vastuun itselleen ja opetus on muutakin kuin olosuhteiden säätelyä. (Niemi, 1986, 92).

2.5.1 Opettajan asenteet ja maailmankatsomus

Uskonnon opettaminen on opettajalle haasteellinen tehtävä. Uskonto on ns. opettaja herkkä aine, jossa opettajan omat asenteet ”tarttuvat” helposti. Opettajan tulisikin löytää omat persoonalliset edellytykset opettajana ja tiedostaa suhtautumisensa opetettavaa ainetta kohtaan sekä mahdolliset henkilökohtaiset ongelmansa. Tällä tavoin hänen on helpompi ymmärtää oppilaiden ongelmia sekä elämäntilanteita ja sitä kautta onnistua opetuksessaankin. (Tamminen & Vesa, 1982, 246).

Opettajan oma ajattelu ja pohtiminen on opetuksen suunnittelun ydin. Olennaista on se, miten opettaja itse kokee, ja mitä hän tietää opetettavasta aineestaan. Erityisesti tämä korostuu uskonnonopetuksessa, sillä opettaja välittää oppilailleen omista lähtökohdistaan käsin mielikuvia ihmisenä olemisesta, elämästä ja sen lainalaisuuksista ja sitä hallitsevista voimista sekä perimmäisestä todellisuudesta Jumalasta. (Oikarinen, 1998a, 322).

Opettajan ja kasvattajan tehtävä on tiedostaa ja arvioida, miten uskon erilaiset muodot vahvuuksineen ja rajoituksineen vaikuttavat ja näkyvät hänen omassa uskossaan ja hänen kauttaan välittyneissä oppimistilanteissa. Omaan uskontoon ja näkemyksiin uppoutunut opettaja saattaa tietoisesti tai piilo-opetussuunnitelman kautta tietämättään kahlita oppilaiden henkistä vapautta ja vahvistaa itsestäänselvyyksien ja suvaitsemattomuuden ilmapiiriä (Oikarinen, 1998a, 322).

2.5.2 Opettajan aineenhallinta

Yhteiskunnan nopea muutos edellyttää, että luokanopettajat oppisivat näkemään uskonnonopetuksen merkityksen ja tehtävän entistä laajemmin ja syvällisemmin sekä ymmärtäisivät, että elämä jälkitekollisessa yhteiskunnassa edellyttää uskonnon tiedonalaan liittyvien kysymysten tuntemista ja ymmärtämistä (Kallioniemi, 1998b, 153).

Uskonto oppiaineena vaatii opettajalta, että hänellä on jatkuva kiinnostus oppiaineessa tarkasteltavia ilmiöitä ja kysymyksiä kohtaan. Opettajan tulee olla motivoitunut uskonnon oppisisällöistä ja ymmärtää niiden merkitys toisaalta yhteiskunnan ja kulttuurin tuntemuksen kannalta sekä toisaalta oppilaan monipuolisen kehittymisen näkökulmasta. (Kallioniemi, 1998b, 153).

Luokanopettaja voikin löytää opetettavasta aineksesta oppilaiden kehityksen ja yhteiskunnan kannalta relevantteja kysymyksiä syventämällä omaa aineenhallintaansa. Yliopiston suorittaneelle luokanopettajalle tuskin on liian vaikeaa ymmärtää ja hallita ala-asteella käsiteltäviä uskonnon oppiaineiden sisältöjä. Ongelmana saattaa pikemminkin olla, se että opettaja ei ole ymmärtänyt sitä suurta merkitystä, joka laadukkaalla uskonnonopetuksella voi olla oppilaan kulttuuri-identiteetin muodostumiselle ja eheän kokonaispersoonallisuuden rakentumiselle. (Kallioniemi, 1998b, 153).

Opettajalta ei kuitenkaan vaadita täydellisyyttä, vaan hän voi myös vapautua ihmettelemään ja pohtimaan oppilaidensa kanssa elämän menoa ja harjoittelemaan sitoutumista perusteltuihin ja muuttuvissa olosuhteissa kestäviin uskon ja elämänmuotoihin (Oikarinen, 1998a, 323).

2.5.3 Opettajan didaktinen osaaminen

Elämyksellisyys, havainnollisuus ja toiminnallisuus ovat keskeiset uskonnon didaktiset periaatteet. Käytännöllisen teologian aineksen opetukseen periaatteet sopivat hyvin. Elämyksellisyys luovine lähestymistapoineen avaa lasta näkemään horisontaalisesti teoreettisen oppiaineen käytännön merkityksen. Havainnollisuus varmistaa, että oppilas ymmärtää opetettavan asian. Toiminnallisuuden kautta lapsi hahmottaa, miten opiskeltava aines jäsentyy hänen omassa elämässään. Näiden periaatteiden tulisi olla selkeät jokaiselle opettajalle ja jokaisen uskontotunnin tulisi rakentua näille periaatteille. (Kallioniemi, 2005b, 346)

Uskontoa opettaessaan luokanopettaja saa mahdollisuuden soveltaa laaja-alaisesti omaa didaktista tietämystään ja asiantuntijuuttaan. Uskonnon oppisisältöjen elämnläheisyys ja syvällisyys tarjoavat opettajalle mahdollisuuden didaktisesti korkeatasoiseen työskentelyyn, jossa hän voi laittaa peliin koko ammattitaitonsa ja resurssinsa. Uskonnonopetuksessa työtavat voivatkin vaihdella aina perinteisestä kerronnasta monimuotoisiin bibliadraamaharjoituksiin. (Kallioniemi, 1998b, 154)

Opettajien tulisikin pohtia omia työtapojaan sekä opetusmenetelmiään ja mahdollisesti uudistaa ja monipuolistaa niitä. Pelkkä kerronta ei riitä uskonnon laadukkaaseen opettamiseen vaan opettajan tulisi ottaa huomioon myös oppilaiden omat elämänskysymykset ja erilaiset toiminnalliset työtavat, joiden avulla oppilaiden mielenkiinto uskontoon voitaisiin säilyttää vielä ylemmillä luokillakin. (Tirri & Kesola, 1998, 16).

Käytännön työssä uskonnon opettajan tulisi hallita koko käytettävissä oleva arvioimisen ja uusien asioiden opettamisen menetelmäarsenaali. Oppimistavoitteiden saavuttamiseksi opettajan tulisi pyrkiä valitsemaan tarkkaan opeteltavan aineksen ja painotukset, tiedostaa oman suhtautumisen työhönsä sekä rakentaa tilanteeseen sopivat opetusjärjestelyt ja työtavat. Kun opettaja on oppinut nämä toimintamallit, on jatkona ”ylioppimisen” vaihe, jolloin menetelmistä tulee jokapäiväisen työskentelyn myötä osa opettajan omaa persoonaa. Loppujen lopuksi opettajalle muotoutuu omat persoonalliset toimintatavat, joita hän sujuvasti käyttää yhdistellessään opittavia aiheita ja erilaisia työtapoja. (Kaikkonen, 1986, 117).

2.5.4 Opettajan persoonallisuus

Haavion (1969) mukaan tuloksellinen opetus vaatii opettajalta muutakin kuin opettamisen tekniikkaa, tietoja ja taitoja. Kasvatustyössä opettajan persoonallisuudella on aina keskeinen merkitys. Haavion opettajapersoonallisuuden käsitteeseen kuuluu oleellisesti piirteet kuten kutsumus, aitous, nöyryys, oikeamielisyys, kärsivällisyys ja tahdikkaus. Piirteet saattavat kuulostaa hieman vanhahtavilta ja tämän päivän kasvatustieteilijän korostukset olisivat varmasti joiltakin osin erilaisia, mutta opettajapersoonallisuudella on kuitenkin kiistatta merkittävä rooli opetustyössä. (Kari, 1988, 14).

Uskontotunneilla oppilaalla on mahdollisuus käsitellä syvästi omaa persoonaansa ja arvomaailmaansa koskevia kysymyksiä. Tämä on yksi syy, minkä vuoksi myös opettajan oma persoonallisuus nousee merkittäväksi tekijäksi ja keskeiseksi työvälineeksi varsinkin uskonnon

opetuksessa. (Koskinen, 2001, 13). Opettajan uskaltautuessa käyttämään omaa persoonaansa opetuksessaan hän voi tarjota paljon oppilailleen. Joillekin tämä merkitsee oman huumorin käyttöä, toisille taas turvallista huolenpitoa oppilaista. Olisikin erittäin toivottavaa, että opettajat kokisivat persoonan korostamisen opettajantyössä vapauttavaksi voimavaraksi. (Niemi, 1986, 91).

Opettajan persoonallisuuden merkityksestä ei kuitenkaan tule tehdä mitään mallia, että opettajat tulkitsisivat sen pyrkimykseksi muokata heidät samanlaisiksi. Opettajien ei myöskään tule asettaa itselleen liikaa paineita ja olettaa, että heiltä odotettaisiin yli-inhimillistä kasvattajan roolia, johon heillä tuskin on mahdollisuutta, sillä rakenteelliset tekijät kuten suuri luokka koko, kiire, ja ahtaat tilat aiheuttavat ongelmia kenen tahansa ihanteisiin. (Niemi, 1986, 91). Näissä vaativissa työoloissa opettajan tulisi kuitenkin tiedostaa omat persoonalliset voimavaransa ja pyrkiä hyödyntämään niitä tietoisesti luokkailmapiirin myönteisyyden, oppimistulosten tärkeyden ja oppilaskeskeisyyden painottamisen korostamiseksi. (Kari, 1988, 18).

Koulun ja opetuksen kohtaamien suurien haasteiden, rajoitusten sekä didaktisen kekseliäisyyden keskellä yksi asia näyttääkin pysyvän muuttumattomana: koulu ja oppitunnit rakentuvat aina ihmistenväliselle kanssakäymiselle. Opettajan persoonallisuudella on siis merkitystä. (Nyysönen, 1998, 46).

2.5.5 Opettajan vaikutus oppilaiden kasvuun

Opettajan työn jälki näkyy suoraan tulevaisuudessa, sillä opettajan toiminnalla on suorat seuraamukset opetettaviin lapsiin. Asettaessaan tavoitteita lapsille ja ohjattaessa näiden kehitystä opettaja ottaa vastuuta näistä kasvavista yksilöistä. Mitä nuorempia oppilaat ovat, sitä suurempi vastuu opettajalla on. Opettajan vaativaa tehtävää säätelevät aina yleisesti laaditut tavoitteet, mutta opettajalle jää aina myös suuri persoonallisen vaikuttamisen mahdollisuus. Opettajan työllä onkin ihmissuhteisiin liittyvä eettinen luonne, joka tulee esille vuorovaikutuksessa oppilaiden kanssa. Työn eettiseen luonteeseen liittyy myös suuri eettinen vastuu, sillä opettajalla on aina lopullinen tilanteen säätely- ja ohjausvastuu, eli valta-asema oppilaisiinsa nähden. (Niemi, 1989, 28).

Opettajan täytyykin pohtia omia asenteitaan ja arvojaan, jotta hän pystyy tukemaan erilaisia oppilaita löytämään omat mahdollisuutensa ja saada heidät uskomaan, että juuri he ovat arvokkaita, ja että heidän panostaan tarvitaan nyt ja tulevaisuudessa. Opettajan työ laajenee siis oppilaan koko persoonan kehittämisen ja tukemisen alueelle, ennen kaikkea hänen minäkäsityksen ja

itsearvostuksen kasvatukseen. Voidaankin todeta, että opettaja vaikuttaa oppilaisiinsa, halusi hän sitä tai ei. (Niemi, 1989, 29).

Erittäin merkittäväksi opettajan rooli korostuu, kun hän kohtaa luokassaan enemmän tai vähemmän haavoittuneita oppilaita. Uskonnonopetuksen kannalta on oleellista, kuinka opetus pystyy opettajan välityksellä vahvistamaan myös näiden oppilaiden realistisen myönteisiä mielikuvia Jumalan ”arkikokemuksia vahvistavasta todellisuudesta” ja tarjoamaan eheyttäviä ja korjaavia kokemuksia. Haasteellista on saavuttaa nämä tavoitteet juuri sellaisten oppilaiden kohdalla, joiden sisintä hallitsevat turvattomuus sekä pelon ja väkivallan täyttämät mielikuvat, jotka näkyvät ulospäin myös heidän jokapäiväisessä toiminnassaan. (Oikarinen, 1998a, 320).

Uskonnonopetuksessa käsitelläänkin välillä oppilaiden hyvin henkilökohtaiseen elämäntilanteeseen, valintoihin ja arvoihin liittyviä asioita. Näitä asioita käsiteltäessä opettajan tulisi olla hyvin herkkä aistimaan luokan kulloistakin ilmapiiriä ja miettiä tarkasti, miten asiat olisi hedelmällisintä ilmaista. Uskontotunneilla oppilailla tulisi olla rento ja turvallinen ilmapiiri, jotta jokainen oppilas voisi rohkeasti hypätä mukaan oppimistilanteeseen. (Innanen, 2005, 191).

Opettajan tapa ohjata uskonnon opiskelua vaikuttaa hyvin paljon luokan tunneilmastoon ja oppilaiden omaan aktiivisuuteen. Oppilaiden oma-aloitteisuutta ja riippumattomuutta lisää opettajan välillinen tapa ohjata opiskelua, jolloin hän ottaa huomioon oppilaiden tunteet ja pyrkii saamaan esiin oppilaiden omia ajatuksia käyttämällä heidän omia ideoitaan. Tämä mahdollistaa keskustelemaan ilmapiirin syntymisen, jossa jokaisella on oikeus omiin mielipiteisiinsä ja niiden vaihtamiseen. Tällä tavoin demokraattisena johtajana toimiessaan opettaja toimii lähinnä asiantuntijana, jolla tämän persoonallisen laatunsa vuoksi on myös auktoriteettia. (Tamminen & Vesa, 1982, 163).

Koulukokemukset ja opettajan suhde luokkaan jäävät elämään pitkäksi aikaa oppilaiden mieliin. Opettaja onkin oppilaalle yksi merkittävimmistä henkilöistä tämän koko elämän aikana. Opettaja saattaa olla se ainut henkilö, joka antaa toivoa oppilaalle kouluvuosina. Opettaja vaikuttaa myös oppilaan itsetuntoon, identiteettiin ja sitä kautta koulumenestykseen. Vankan suhteen luodakseen opettajan on voitettava oppilaan luottamus ja kunnioitus olemalla avoin ja rehellinen. Kaikki tämä vuorovaikutus pohjautuu opettajan ihmiskäsitykselle. Opettajan roolin moraalinen ja eettinen puoli korostuu postmodernin yhteiskunnan moniarvoisessa, mutta myös markkinatalouden hallitsemassa yhteiskunnassa ja opettajalle ladataankin paljon vaatimuksia opettajuutta koskien. Opettajan tulisi

tiedon välittämisen lisäksi herättää oppilaissa inhimillisiä asenteita ja tunteita sekä olla kohtuullinen, oikeudenmukainen ja ennen kaikkea rohkea ja viisas. (Talib, 2005, 142).

3 TUTKIMUSONGELMAT

3.1 Tutkimusongelmien muotoutuminen

Tutkijan mielenkiinto on aina tutkimuksen lähtökohtana. Kysymys ei ole tavanomaisesta kiinnostuksesta vaan tutkimuksellisesta mielenkiinnosta eli intressistä. Usein tutkijan mielenkiinto on käytännöllistä, mutta tutkimus itsessään pyrkii kohti teoriaa. Tutkimusaihe määräytyy tutkijan mielenkiinnon mukaan. (Varto, 1992, 27-29).

Tutkimukseni lähtökohtana voidaan pitää henkilökohtaista kiinnostusta uskonnon oppisisältöjä ja uskonnonopetusta sekä sen tilaa kohtaan. Omien opiskeluihin liittyvien kokemusteni ja osittain myös oletusteni mukaan uskonnonopetus on usein hyvin oppikirjakeskeistä, opettajajohtoista sekä irrallaan oppilaiden kokemusmaailmasta ja todellisuudesta. Halusin selvittää omaa opettajuuttani kehittääkseni ja uutta tietoa luodakseni, mitkä tekijät uskonnonopetukseen vaikuttavat, ja miten sitä voitaisiin opettaa suhteessa omaan aikaamme ja oppilaaseen niin, että se olisi merkityksellistä ja motivoivaa.

Alan kirjallisuuteen ja tutkimukseen perehdyttyäni sain vahvistusta aiheelleni ja sen mielekkyydelle. Tutkimusongelmat muotoilin tutustumaani kirjallisuuteen ja omaan mielenkiintoni pohjaten.

3.2 Tutkimusongelmat

Tutkimuksen tehtävä on selvittää millaista on aikaamme vastaava, oppilaille merkityksellinen ja motivoiva uskonnonopetus. Tutkimuksen tarkoitus on myös kuvata niitä tekijöitä, jotka vaikuttavat uskonnonopetuksen toteutumiseen. Seuraavat tutkimusongelmat voidaan esittää pohjaten tutkimuksen lähtökohtiin ja teoriataustaan.

Pääongelma:

Miten rakentuu aikaamme vastaava, oppilaille merkityksellinen ja motivoiva uskonnonopetus, ja mitkä tekijät siihen vaikuttavat?

Alaongelmat:

1. Millainen käsitys luokanopettajilla on uskonnosta oppiaineena ja sen kohtaamista haasteista ajassamme?
2. Millaista oppilaslähtöisen opetuksen tulisi olla uskonnonopetuksessa luokanopettajien näkemysten mukaan?
3. Miten luokanopettajat näkevät oman roolinsa uskonnonopetuksessa?

4 TUTKIMUSMENETELMÄ JA TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

4.1 Kvalitatiivinen tutkimus

Tutkimusongelmien ja tutkimuksen luonteen hahmotuttua oli selvää, että valitsin kvalitatiivisen tutkimusotteen tutkimuksen toteutukseen. Hirsijärven, Remeksen ja Sajavaaran (2005) mukaan kvalitatiivinen tutkimus on luonteeltaan kokonaisvaltaista tiedonhankintaa. Aineisto kootaan luonnollisissa ja todellisissa tilanteissa ihmisen toimiessa tiedon keruun instrumenttina. Kvalitatiivinen tutkimusprosessi on kehityksellistä, kuvailevaa, jatkuvaa sekä joustavaa. Sen tarkoituksena on tuoda esiin odottamattomia seikkoja, mikä edellyttää aineiston monitahoista ja yksityiskohtaista tarkastelua. (Hirsijärvi, Remes & Sajavaara 2005, 155). Tutkimukseni täyttää nämä laadullisen tutkimuksen kriteerit ja pyrkii myös luomaan laajaa kuvaa tutkittavasta ilmiöstä yksittäisten tekijöiden perusteella. Creswellin mukaan kvalitatiivinen tutkimus eteneekin yksityisestä yleiseen ja on kiinnostunut useista tekijöistä, jotka vaikuttavat lopputulokseen. Tutkimus on kontekstisidonnaista ja sen luokat muokkautuvat tutkimuksen aikana. (Hirsijärvi & Hurme 2001, 25).

Laadulliselle tutkimukselle tyypillisiä piirteitä ovat myös aineiston keruumenetelmä, tutkittavien näkökulma, harkinnanvarainen tai teoreettinen otanta, aineiston laadullis-induktiivinen analyysi ja hypoteesittomuus. Lisäksi tutkimuksen tyyli ja tulosten esitystapa sekä tutkijan asema ovat merkittäviä tekijöitä määriteltäessä kvalitatiivista tutkimusta. (Eskola & Suoranta, 1998, 15).

Laadullisessa tutkimuksessa keskitytään yleensä suhteellisen pieneen määrään tapauksia ja pyritään analysoimaan niitä mahdollisimman perusteellisesti. Aineiston tieteellisenä kriteerinä ei siis pidetä määrää vaan laatua. (Eskola & Suoranta, 1998, 18). Tutkimukseni sopii myös tältä osin laadullisen tutkimuksen kuvaukseen sillä aineistoni koostuu kuudesta haastattelusta, joista pyrin saamaan mahdollisimman aitoa ja luotettavaa aineistoa. Hirsijärven ym. mukaan (2005) aineiston hankinnassa käytetään juuri metodeja joissa tutkittavien näkökulmat ja ”ääni” pääsevät parhaiten

esille. Tutkittavia tapauksia käsitellään ainutlaatuisina tapauksina ja aineistoa käsitellään sen mukaisesti. (Hirsijärvi, Remes & Sajavaara 2005, 155).

Tutkijan rooli on laadullisessa tutkimuksessa hyvin merkittävä. Tutkijalla on toiminnassaan tietynlaista vapautta, joka antaa mahdollisuuden joustavaan tutkimuksen suunnitteluun ja toteutukseen. Tutkijalta vaaditaan paljon tutkimuksellista mielikuvitusta mm. menetelmällisissä ja kirjoitustapaa koskevissa ratkaisuissa. Laadullisessa tutkimuksessa tutkijan on tärkeää myös tiedostaa omat ennakkokäsityksensä tutkimuskohteestaan. (Eskola & Suoranta, 1998, 19-20). Koin laadullisen tutkimuksen joustavuuden olevan vapauttavaa tutkimusta tehdessäni. Se tarjosi mahdollisuuden oman tyylin löytämiseen tutkimuksen teossa. Tutkimusotteen joustavuus edellytti kuitenkin koko ajan oman työskentelyn ja ajattelun arviointia ja tarkkailua. Pyrinkin olemaan koko tutkimusprosessin ajan mahdollisimman avoin tutkittavaa ilmiötä ja tutkimuksen tekoa kohtaan.

Kvalitatiivisessa tutkimuksessa tutkimussuunnitelma elää tutkimusprosessin mukana, millä tarkoitetaan sitä, että kvalitatiivisilla menetelmillä saavutetaan ilmiöiden prosessiluonne. Tutkimussuunnitelman eläminen korostaa tutkimusvaiheiden – aineistonkeruun, analyysin, tulkinnan ja raportoinnin – kietoutumista yhteen. Laadullisessa tutkimuksessa tulkinta kestää koko tutkimusprosessin ajan, eikä tutkimusprosessia pysty aina jakamaan toisiaan seuraaviin vaiheisiin. (Eskola & Suoranta, 1998, 15-16). Tutkimussuunnitelmani eli koko tutkimusprosessin ajan Eskolan ja Suorannan (mt., 15-16) kuvaavammalla tavalla. Varsinkin Eskolan ja Suorannan (mt., 15-16) mainitsemat aineistonkeruu ja analyysi kietoutuivat tiukasti yhteen tulkinta- ja raportointivaiheessa.

Kvalitatiivisen eli laadullisen tutkimuksen kokonaisvaltainen määrittely on vaikeata. Kiteytettynä voidaan kuitenkin todeta, että laadullinen tutkimus pyrkii ymmärtävään selittämiseen sekä muuhun tutkimukseen ja teoreettisiin viitekehykseen viittaamiseen. Laadullisen tutkimuksen havaintojen tuottaminen puolestaan tähtää havaintojen pelkistämiseen ja yhdistämiseen. (Alasuutari, 1994, 42).

4.2 Fenomenografinen tutkimusote

Käsite Fenomenografia tulee sanoista ”ilmiö” ja ”kuvata” (Ahonen, 1994, 114). Fenomenografia määritellään tieteelliseksi, tutkimukselliseksi lähestymistavaksi, jonka tavoitteena on kuvata yksilöiden käsityksiä ympäröivästä maailmasta. Tutkimuksen pyrkimyksenä on kuvata ja ymmärtää tutkittavien kokemuksia. Tällä tavoin fenomenografia on tekemisissä sekä ihmisten kokemusten että heidän käsitysten kanssa. (Niikko, 2003, 46). Tutkimuksessani pyrin kuvaamaan, tulkitsemaan ja

ymmärtämään uskonnonopetukseen liittyviä ilmiöitä opettajien kokemusten ja käsitysten perusteella, jolloin luonnollinen valinta tutkimustyyppiksi on fenomenografia.

Fenomenografisen tutkimuksen perustana on tietty käsitys ilmiöiden ja ihmisen ajattelun suhteesta ja tiedonmuodostuksen ehdoista. Se pitää ihmistä rationaalisenä olentona, joka liittää mielessään oliot ja tapahtumat selittäviin yhteyksiin. Näin hän muodostaa koetuista ilmiöistä käsityksiä. Näistä käsityksistä ja niiden erilaisista tavoista käsittää ympärillä olevaa maailmaa fenomenografit ovat kiinnostuneita, ja niitä he pyrkivät tutkimaan empiirisesti. (Ahonen, 1994, 116).

Fenomenografian keskeinen käsite on käsitys (Niikko, 2003, 25). Käsitys ja ilmiö ovat fenomenografialle saman asian kaksi eri puolta. Saadessaan kokemuksen sisäisestä tai ulkoisesta maailmastaan jostain ilmiöstä, yksilö pyrkii rakentamaan siitä käsityksen. Ilmiö ja käsitys ovat siis samanaikaisia ja siksi erottamattomia. Kokemus on suhde, joka yhdistää tekijän ja tekemisen kohteen, jolloin käsitys ei ole pelkästään ulkoisen todellisuuden kuva vaan samalla kertaa subjektiivinen ja objektiivinen kokonaisuus. Käsitys on puolestaan kokemuksen ja ajattelun avulla muodostettu kuva jostain ilmiöstä. (Ahonen, 1994, 117).

Ihmisten käsitysten erilaisuus riippuu lähinnä heidän kokemustaustasta. Käsitykset ovat laadullisesti erilaisia, koska niiden viitetausta vaihtelee yksilöstä riippuen. (Ahonen, 1994, 114). Näitä kokemuksia ja käsityksiä fenomenografinen tutkimus pyrkii kuvaamaan systemaattisesti keskittyen ennemminkin ajattelun sisältöön kuin ajattelun prosessiin (Niikko, 2003, 28-29).

Tutkimukseni pyrkii fenomenografisen tutkimustyyppin mukaan ottamaan selvää opettajien tavasta kokea ja ymmärtää uskonnonopettamiseen liittyviä asioita ja ilmiöitä. Siinä orientoidutaan heidän ajatuksiin ympäröivästä maailmasta tai heidän kokemuksiinsa siitä. Pyrin kuvaamaan uskonnonopetuksen merkityssisältöjä ja opettajien erilaisia näkökulmia tutkimaan ilmiöön siitä näkökulmasta, miten kohderyhmä kokee ja käsittää sen.

4.3 Kohdejoukon valinta ja aineiston keruu

Tutkimusongelmat huomioon ottaen pyrin valitsemaan tutkimuksen kohdejoukon mahdollisimman monipuolisesti. Halusin kohdejoukon kattavan koko alakoulun ajan joten, pyrin valitsemaan haastateltavat siten, että saisin kaksi haastateltavaa kahdelta alimmalta luokalta (1N ja 2N), kolmannelta ja neljänneltä luokalta (3M ja 4M) sekä kahdelta ylimmältä luokalta (5N ja 6M). Eri

sukupuolien näkemykset mukaan saadakseni tarkoitukseni oli saada haastateltavaksi yhtä monta mies- ja naisluokanopettajaa. Tutkimukseni ajallisen ja yhteiskunnallisen perspektiivin takia haastateltavien valintaan vaikutti myös heidän työkokemus. Haastateltavilla tuli olla työkokemusta jo pitemmältä aikaväliltä, jotta heillä olisi mahdollisimman syvä ja laaja kokemuspohja tarkastella uskonnonopetusta ja elämää yleensäkin.

Tutkimukseen haastattelin kuutta luokanopettajaa neljältä eri koululta, jotka kaikki sijaitsivat Hämeenlinnan seudulla. Valitsin opettajat erilaisista ja erikokoisista kouluista saadakseni monipuolisen otoksen ja välttääkseni yksittäisen koulun liiallisen vaikutuksen tutkimuksen tuloksiin.

TAULUKKO 1. Haastateltavien taustatiedot

HAASTATELTAVAT	SUKUPUOLI	TYÖKOKEMUS
1N	Nainen	14v.
2N	Nainen	7v.
3M	Mies	Yli 30v.
4M	Mies	37v.
5N	Nainen	21v.
6M	Mies	24v.

Tutkimuksen aineistonkeruu toteutettiin haastatteluilla, jotka kyselylomaketutkimuksia paremmin soveltuivat tutkimaan uskonnonopetuksen monimuotoista kenttää. Eskolan ja Suorannan (1998) mukaan haastattelu onkin tavallisin tapa kerätä laadullista aineistoa tutkimuksen tekoa varten. Haastattelua voidaan pitää eräänlaisena keskusteluna, joka tapahtuu tutkijan aloitteesta, ja on hänen johdattelemaansa. Haastattelun idea on saada tietoa toisesta ihmisestä, hänen ajatuksistaan, motiiveistaan ja käsityksistään. Yksinkertaisesti määriteltynä haastattelu onkin tilanne, jossa haastattelija esittää kysymyksiä haastateltavalle. Haastattelun määritelmät ovat kuitenkin laventuneet viime vuosina huomattavasti. Kysymys-vastaus-haastatteluista on siirrytty yhä enemmän keskustelunomaisiin haastatteluihin. (Eskola & Suoranta, 1998, 85).

Tutkimukseni luonteeseen soveltui paremmin hieman vapaampi haastattelun muoto, joten valitsin aineistonkeruun menetelmäksi teemahaastattelun. Teemahaastattelu eli puolistrukturoitu haastattelu, niin kuin Tuomi & Sarajärvi (2004) haastattelun määrittelevät, on esimerkki avoimesta ja

keskustelunomaisesta haastattelutyypistä (Tuomi & Sarajärvi 2004, 77). Teemahaastattelussa haastateltavan kanssa käsiteltävät aihepiirit, eli teema-alueet, ovat etukäteen määrätty. Teemahaastattelussa keskustelu rakentuu näiden ennalta valittujen teemojen ympärille, eikä haastelijalla ole valmiiksi muotoiltuja ja järjestyksessä olevia kysymyksiä esitettävänä. Haastattelu muotoutuuikin kaikkien haastateltavien kanssa hieman erilaiseksi eroten lähinnä järjestykseltään ja laajuudeltaan. (Eskola & Suoranta, 1998, 86).

Aineistoa kerätessäni haastattelut etenivät hyvin paljon tutkittavien ehdoilla haastattelijan viedessä tilannetta eteenpäin tutkimusongelmien ja teema-alueiden suuntaisesti. Eskolan ja Suorannan (1998) mukaan teemahaastattelun etuna on juuri sen avoimuus, joka varmistaa sen, että vastaaja pääsee puhumaan halutessaan melko vapaasti, jolloin kerätyn materiaalin voidaan katsoa edustavan vastaajien puhetta itsestään. Toiseksi teemahaastattelun valitut teemat takaavat sen, että kaikkien haastateltavien kanssa puhutaan samoista asioista. Lisäksi teemat muodostavat valmiin kehikon, jonka mukaan jäsentää suurta määrää litteroitua aineistoa. (Eskola & Suoranta, 1998, 87).

Haastattelu soveltuu myös erittäin hyvin fenomenografisen tutkimuksen aineistonhankintatavaksi. Siinä toteutuu selvästi fenomenografian tiedonkäsitykseen kuuluva intersubjektivisuus, jonka mukaan hakiessamme tietoa toisen ihmisen ajattelusta, prosessissa on mukana koko ajan myös oma tietoisuutemme, jonka rakenteet heijastuvat siihen, miten tulkitsemme toisen henkilön ilmaisua. (Ahonen, 1994, 136).

Intersubjektivinen luottamus edellyttää, että haastattelijalla tiedostaa omat lähtökohtansa, jolloin hän pystyy arvioimaan niiden vaikutusta haastateltavan ilmauksiin. Toiseksi haastattelijan on oltava haastattelutilanteessa aktiivinen kuuntelija, joka vie haastattelua eteenpäin edellisten vastauksien antamien vihjeiden mukaan. Viimeiseksi intersubjektivinen luottamus edellyttää, että haastattelutilanne on luonteeltaan keskustelunomainen, jolloin haastattelijan ja haastateltavan välille syntyy luottamus, joka mahdollistaa laadukkaan aineiston saannin. (Ahonen, 1994, 136-137).

Haastattelun jälkeen haastattelut litteroidaan, eli kirjoitetaan puhtaaksi, mikä tekee mahdolliseksi palata niihin tulkinnan ja johtopäätösten teon aikana toistuvasti uudelleen. Litterointi tehdään sana sanalta puhutun kielen mukaisesti, jotta haastattelun vivahteet säilyisivät. (Ahonen, 1994, 140).

4.4 Analyysi

Fenomenografiselle analyysille ei ole löydettävissä yksittäistä ja selkeästi määriteltyä menettelytapaa, vaan se noudattaa suuressa osin kvalitatiiviselle ihmistieteille ominaisia piirteitä. Analyysiprosessia voidaan luonnehtia systemaattiseksi ja loogiseksi, mutta silti joustavaksi vaiheeksi, joka jatkuu koko aineistonkeruun ajan. Analyysin tarkoituksena voidaan Martonin (1988) mukaan pitää ilmiötä koskevien käsitysten esille kaivamista kielellisten ilmaisujen takaa. (Niikko, 2003, 33).

Analyysin ensimmäisessä vaiheessa, kuvailussa, pyritään kartoittamaan henkilöiden, tapahtumien tai kohteiden ominaisuuksia ja piirteitä. (Hirsijärvi & Hurme, 145, 2001). Pyrin kartoittamaan näitä aineiston piirteitä lukemalla keräämääni aineistoa huolella läpi etsien sieltä tutkimusongelman kannalta tärkeitä ilmauksia pyrkien hahmottamaan tutkittavien kokonaiskäsitystä suhteessa tutkimusongelmiin. Niikon (2003) mukaan ilmausten etsimisessä analyysiyksiköksi voidaan valita sana, lause, tekstin kappale, puheenvuoro tai koko haastattelu. Alusta alkaen analyysissä keskitytään ilmauksiin, joista tutkijan huomio kiinnittyy edelleen ilmausten merkityksiin. (Niikko, 2003, 33). Kuvailussa myös asiayhteyttä kuvaava tieto on tärkeää, jotta voitaisiin ymmärtää tapahtuman tai asian laajempi sosiaalinen ja historiallinen merkitys. Kuvauksissa ilmiö onkin sijoitettava paikkaan, aikaan ja siihen kulttuuriin, johon ilmiö kuuluu. (Hirsijärvi & Hurme, 2001, 146).

Analyysin toinen vaihe, luokittelu, on oleellinen osa analyysia. Se luo pohjan, jonka varassa haastatteluaineistoa voidaan tulkita, yksinkertaistaa ja tiivistää. Luokittelemalla jäsenämme tutkittavaa ilmiötä vertailemalla aineiston eri osia toisiinsa. (Hirsijärvi & Hurme, 147, 2001). Ennen vertailua kuitenkin etsin ja lajittelin aineistosta löytämiäni merkityksellisiä ilmauksia ryhmiä niiden sisältämien merkitysten ja tutkimusongelmien suunnassa. Tämä tapahtui siten, että alleviivasin litteroimastani aineistosta lukemisen perusteella merkitykselliseksi kokemani ilmaukset. Tämän jälkeen leikkasin alleviivaamani ilmaukset irti, jonka jälkeen niistä oli helppo muodostaa ryhmiä tutkimusongelmien ja teoriapohjan suuntaisesti. Hirsijärvi ja Hurme (2001) toteavat, että kvalitatiivista tutkimusta tehdessä tutkija joutuu usein pohtimaan, miten luokkia synnytetään ja luodaan. Luokkien muodostumisen kriteerit ovatkin moninaiset, sillä ne ovat yhteydessä tutkimustehtävään, aineiston laatuun ja tutkijan omaan teoreettiseen tietämykseen ja kykyyn käyttää tätä tietoa. Aineiston luokittelussa voidaan käyttää apuna mm. tutkimusongelmia, tutkimusvälineitä

ja menetelmiä, toisten tutkijoiden käyttämiä käsitteitä tai luokiteltuja teorioita, aineistoa sekä luonnollisesti tutkijan omaa mielikuvitusta. (Hirsijärvi & Hurme, 148, 2001).

Kun aineisto oli luokiteltu, järjestelin luokkia vielä uudelleen, jolloin yhdistelin niitä uusiksi luokiksi, kategorioiksi. Luokkia yhdistelemällä pyrin löytämään niiden välille säännönmukaisuuksia ja samankaltaisuuksia, joiden avulla tutkittavasta ilmiöstä voitaisiin luoda yhtenäisempää kuvaa. Niikon (2003) mukaan yksittäisten kategorioiden tulisi olla selkeässä suhteessa tutkittavaan ilmiöön niin, että kukin kategoria kertoo jotakin erilaista tietystä tavasta kokea ilmiö. Kategorioiden rajat on myös määriteltävä niin, etteivät kategoriat mene limittäin toistensa kanssa. (Niikko, 2003, 36). Yhdistelyn tuloksena saadut kategoriat nimesin uudelleen jo olemassa olevien teoreettisten käsitteiden ja itse keksimieni ilmiötä kuvaavien käsitteiden mukaan. Hirsijärven ja Hurmeen (2001) mukaan tutkijan oma ymmärtäminen nouseekin suureen rooliin yhdistelyvaiheessa, sillä löydetty yhteydet olisi pystyttävä ymmärtämään sekä empiirisesti että teoreettisesti. (Hirsijärvi & Hurme, 150, 2001).

Viimeisessä analyysivaiheessa pyrin yhdistämään kategorioita teoreettisista lähtökohdista käsin edelleen laaja-alaisemmiksi ylemmän tason kategorioiksi eli kuvauskategorioiksi. Yhdistelemäni kuvauskategoriat näkyvät tulosten analysointiosuudessa pääotsikoina, joita ovat opettajien näkemyksiä ajastamme, opettajien näkemyksiä uskonnosta alakoulun oppiaineena, opettajien näkemyksiä oppilaslähtöisyydestä uskonnonopetuksessa sekä opettajien näkemyksiä omasta roolistaan uskonnonopetuksessa. Niikon (2003) mukaan kuvauskategoriat ovat abstrakteja konstruktioita ja sisältävät käsitysten ja kokemusten ominaispiirteet sekä niiden empiirisen ankkuroinnin aineistoon. Marton ja Booth (1997) korostavat kuvauskategorioiden kuvaavan samanlaisuuksia ja erilaisuuksia sekä heijastavan joukkoa laadullisesti erilaisia tapoja, joilla ilmiötä voidaan kuvata, analysoida ja ymmärtää. Kuvauskategoriat pyrkivätkin kuvaamaan ilmiötä yleisemmällä tasolla, eli niiden pohjalta voidaan saada kuva kulttuurisista ajattelutavoista. Kuvauskategorioita voidaan pitää aina tutkijan tulkintoina tutkittavilta kerätystä tiedosta ja heidän todellisuutta koskevista käsityksistään. (Niikko, 2003, 36-37).

5 TUTKIMUKSEN TULOKSET

5.1 Opettajien näkemyksiä ajastamme

Suomalaiseen opettajaihanteeseen on miltei aina kuulunut se, että opettajan tulee pyrkiä vaikuttamaan yhteiskunnassa tai ainakin selvästi tiedostaa omat mahdollisuudet, jotka liittyvät hänen kasvatustehtäväänsä. Toisin sanoen opettajaan kohdistuneet rooli-odotukset ovat yhteiskunnassamme pysytelleet yleensä suhteellisen korkealla. Tätä heijastelee myös pyrkimys kouluttaa opettajat lähes poikkeuksetta yliopistotasoisesti. (Kari, 1988, 20).

Opettajat ovat perinteisesti olleet valveutuneita ja aktiivisia kansalaisia. Tänä päivänä opettajan rooli yhteiskunnan aktiivisena toimijana on ehkä hieman hiipunut, mutta valveutuneisuutta ja tietoisuutta ajastamme sekä yhteiskunnan tilasta, opettajalta vaaditaan yhä enenevässä määrin. Opettajat pääsevät työnsä kautta seuraamaan hyvin läheltä lasten ja sitä kautta myös perheiden elämää. Työnsä kautta he saavatkin hyvän käsityksen aikamme ihmisten elämästä, sitä leimaavista asioista ja yhteiskunnassamme vallitsevasta ajanhengestä.

5.1.1 Postmoderni yhteiskunta

Yhteiskuntaamme leimaa yhä kiristynvä kilpailu kaikilla sektoreilla. Kilpailu on aistittavissa parhaiten työelämässä, missä markkinatalouden asettamat vaatimukset asettavat palkkatyöläisille yhä suurempia paineita pakottaen heidät kilpailemaan työpaikoista ja työmenestyksestä. Luodeslammen (2005) mukaan pätkätyöt ovat yleistyneet aikanamme ja monelle ne ovat välttämätön pakko, jota he eivät ole itse valinneet. Tämä synnyttää ihmiselle urakointi- ja näyttöpaineita pakottaen heidät tehokkaaseen työskentelyyn sekä kilpailuun pysyvistä työpaikoista muiden kanssa. (Luodeslampi, 2005, 443). Myös opettajat ovat huomanneet yhä lisääntyneen kilpailun yhteiskunnan eri alueilla, eivätkä pidä sitä pelkästään hyvänä asiana.

No sanotaanko näin kasvatusalan ihmisenä, että mun mielestä tässä ajassa ei oo kyllä pelkästään hyviä merkkejä, että tuota tää on liiaksi tieto- ja kilpailuyhteiskunta. (6M)

Kyllähän Suomessa tää kilpailu on jollain tavalla korostunu. Tää, että pärjätään ja tavallaan, ja tavallaan tähän liittyy myös se, että ku kilpaillaan niin vanhemmat kilpailee hyvistä työpaikoista ja tekee pitkää päivää. (6M)

Kilpailun lisääntyminen ei kuitenkaan näy pelkästään aikuisten maailmassa, vaan se on saanut sijaa myös lasten elämässä. Lapset joutuvat yhä pienempinä kohtaamaan ulkoapäin asetetut vaatimukset ja tavoitteet ja jo kouluikäiset lapset ovat vahvasti sosiaalistuneet kilpailu yhteiskunnan kirjoittamattomiin sääntöihin.

Justiin tää yhteiskunnan raaistuminen näkyy aika selkeesti ihan näissä pienissäkin. (4M)

Kilpailu on tuonut ihmisten arkeen mukanaan ainaisen kiireen. Ihmiset haluavat olla tehokkaita ja saada aikaan mahdollisimman paljon vuorokauden kahdessakymmenessä neljässä tunnissa. Kiire leimaa niin ihmisten työaika kuin vapaa-aikaakin. Myös opettajat ovat huomanneet omassa elämässään tapahtuneen muutoksen. Opettajan arkea leimaa kiire hyvin voimakkaasti. Opettajat ovat saaneet ikään kuin vahingossa opettamisen rinnalle monia muita hoidettavia asioita, jotka lisäävät heidän työtaakkaansa. Työn vaativuus ja arjen rutiinien monipuolistuminen ovat lisänneet myös opettajan elämän hektisyyttä, mikä on aistittavissa koko yhteiskunnassa.

No hyvin hektisenä ja kiireisenä, et siinä reiluna kymmenenä vuonna, ku mää oon ollu töissä, niin semmonen kiire on tullu tähän, sekä tähän omaan arkeen, että tota noin niin lasten arkeen ja yhteiskuntaa. (1N)

No hyvinkin hektisenä ja muuttuvana. (2N)

Joo, tahti on tiukka. Tuntuu, että se kiire tulee joka paikasta läpi. Sillä lailla paha asia, että ei oo enää, on hyvin harvoja ne asiat ja hetket, joihin ihmiset jaksaa rauhassa paneutua ja rauhottua mieltimään ja pohtimaan ja tekemään. (5N)

Aikaamme leimaa myös hyvin yksilökeskeinen ajattelu. Beckin (1995) mukaan yksilöt on ikään kuin tuomittu yksilöllistymään aikanamme. Yksilöllistyminen merkitsee totunnaisen elämäkerran muuttumista valituiksi itse muokatuiksi elämäkerraksi. Oman elämäkerran ohella yksilöllistyminen on myös pakkoa tuottaa, suunnitella ja sovittaa sen ohella myös siihen liittyvät sitoumukset ja verkostot, jotka muuttuvat kunkin omien mieltymysten ja elämänvaiheiden muuttumisen myötä. (Beck, 1995, 29). Beck näkee yksilöllisyyden palkkatyöläisyyden mekanismien tuotoksena, jotka puolestaan ovat lisääntyneen koulutuksen, liikkuvuuden ja kilpailun aikaansaannosta. (Rinne & Salmi, 1998, 57).

No nyt mun mielestä eletään niinku yksilön elämää, taikka siis periaatteessa jokainen saa tehdä liikaakin juuri, mitä itse haluaa, et yksilön oikeudet on aika rajottamattomat... Sanotaanko, et sellanen toisten huomioon ottaminen on Suomessa jäänyt vähän lapsipuolen asemaan. (6M)

On hyvin yksikeskeistä. (6M)

Yksilökeskeinen yhteiskuntamme ja ajattelumme vaikuttavat keskeisesti meidän tapaamme tehdä ja toimia. Kunkin yksilön rakentaessa omaa elämäänsä pyrkien menestykseen ja tehokkuuteen, toisten huomioon ottaminen jää helposti pieneen asemaan. Yksilökeskeisestä ajattelusta ei ole kovinkaan pitkä matka itsekkyyteen, joka näkyikin yhä enemmän yhteiskunnassamme.

Beckin (1995) mukaan yksilöiden laajentunut liikkumatila ja murtunut yhteisöllisyys pakottaa ihmiset yksilöllisiin valintoihin ja vastaamaan yksilöinä oman elämäkertansa laatimisesta. Yhteiskunta siis pakottaa yksilöt organisoimaan elämänsä itse ja antamaan sille merkityksensä. (Rinne & Salmi, 1998, 59). Yksilön tehtävä ei kuitenkaan ole helppo. Yhteiskunnallisen totaliteetin ja yhteisen päämäärän kadottua, suurten kertomusten menetettyä lumoavan voimansa ja aatteellisen perustan hävittyä ihminen on jäänyt ikään kuin tyhjän päälle. Kun yhteiset merkitykset ovat hajonneet, ja kun tiede ja filosofia ovat menettäneet asemansa kulttuuria koossa pitävänä voimana, jäljelle on jäänyt vain pirstoutunutta informaatiota ja yleistä hämmennystä. (Launonen, 2000, 273).

Opettajat näkivätkin aikamme hajanaisena ja päämäärättömänä ja arvopohjattomana. Aikamme ihmisen elämältä puuttuu kaikille yhteinen arvopohja, johon nojautua elämässään. Lähes kaikille ongelmille on ominaista selkeyden väheneminen ja yksiselitteisten ratkaisujen katoaminen (Rinne & Salmi, 1998, 59).

No ehkä ominaista on semmonen, semmonen hajanaisuus, arvottomuus. Ihmiset ei oikeen tarkalleen ottaen tiedä, mihin pyrkiä, kuinka pitäis olla ja elää, miten pitäis tavallaan satsata sitä elämää varten, et ehkä semmonen epätietoisuus ois semmonen yleisotsikko tälle ajalle. (3M)

...ja voisko nyt sanoa jonkinlainen, ei nyt arvotyhjiö, mutta ehkä jotakin sinne päin, niin se on niin vallitseva, että aikuisilla on vähä niinku oma elämäkin hakusessa, ja sitten vielä ehkä enemmän lasten elämä. (3M)

Opettajien näkemyksien mukaan yksi aikaamme leimaavista ilmiöistä on ihmisten elämän medialisoituminen. Lehikoisen (2006) mukaan mediaa on tarjolla enemmän kuin koskaan ja keskiverto suomalainen kuluttaa mediaa jo vajaat kymmenen tuntia päivässä. Varsinkin sähköisen median eri versiot ja määrä ovat kasvaneet räjähdysmäisesti. Mediateollisuuden mukaan median ja

viestinnän ensisijainen tehtävä on ihmisten tunne- ja tiedonsaantitarpeiden tyydyttäminen. Viestintä on tekijä, joka liittyy ihmiset ympäri maapallon ”maailman kyläksi”. (Lehikoinen, 2006, 9, 11).

Niin no, se on varmasti yleensä tämmönen joukkoviestinnän tulva. Se on niinku tässä viime vuosina kasvanu. (1N)

Varmaan tämmönen viestintä- ja mediavälineet on yks semmonen aikamme, joka kertoo tästä ajasta paljon. (2N)

5.1.2 Perhe-elämä ajassamme

Nykyisessä elämänmenossa ollaan kokoajan liikkeessä, mikä estää meitä kiinnittymästä yhteenkään paikkaan. Paikat, joissa kulloinkin olemme, ovat meille vain välietappeja. Mikään elämässä ei ole elinikäistä, eikä mitään asiaa elämässä lähestytä, hellitä ja vaalita niin, että se oletettaisiin ikuisiksi. Taidot, työpaikat, työtehtävät, asunnot ja puoliset tulevat ja menevät. Kaikilla niillä on liian kauan viipyessään taipumus ärsyttää, pitkästyttää tai nolostuttaa. (Bauman, 1996, 186).

Baumanin analyysi ajastamme pätee erittäin hyvin myös perhe-elämään ja avioliittoon. Avioliitto ei ole enää se pyhä ja koskematon asia, jota vaalitaan aina kuolemaan asti. Avioerot ovatkin olleet tasaisessa kasvussa aina 1960-luvulta lähtien. Vuosina 1949-1993 solmituista avioliitoista oli vuoteen 1994 mennessä päätynyt avioeroon lähes neljännes ja huonoimpien ennusteiden mukaan 1990-luvulla solmituista avioliitoista jopa puolet tulee päätymään eroon aikanaan (Jallinoja, 2000, 149, 151). Tällaiset luvut kertovat paljon ajastamme ja sen pysymättömyydestä.

Avioerot on yks. (4M)

No tää on tämmönen mutu-tuntuma-tutkimus, minkä minä olen kokenut tässä nyt kuuden seitsemän vuoden aikana, kun oon vetänyt aika paljon alkuopetusta niin, en tiedä, mutta oon puhunu sitä, että aika usein kakkosluokalla olevien lasten perheissä tapahtuu avioero. (2M)

Perhettä ei voida myöskään enää ajatella yleisenä käsitteenä ja samalla määrittellä joidenkin yleispätevien ja yksiselitteisten kriteerien pohjalta. Määrittely on vaikeutunut ennen kaikkea siksi, että parisuhde päättyy yhä useammin, ja siksi, että äiti ja isä rakentavat uusia parisuhteita. (Jallinoja, 2000, 193). Työskennellessään lasten parissa myös opettajille on tullut kuva, että avioerot ja uusioperheet ovat osa monen lapsen elämää aikanamme.

En mää tietysti tutkimuksista osaa sanoo, mutta mun mielestä, mulla on siis tuntunu itsestä siltä, että tota eroperheitä olis enemmän. Et jos, jotenki mulle, emmä tiedä, tää on mun ihan

tämmönen oma ajatus, et nyt on ehkä semmonen niinkun tämmösiä uusioperheitä ja tälläsiä yhdistelmiä olis niinku enemmän. (1N)

Perheiden elämää kuvaa aikanamme myös lasten ja vanhempien yhteisen ajan vähentyminen. Perheen, työn ja vapaa-ajan yhteen sovittaminen on vanhemmille haasteellinen tehtävä. Vanhempien mielissä käydään kovaa taistelua siitä, mille aikaa annetaan, ja kuinka paljon. Työelämä vaatii yhä suurempaa työpanosta ja samalla se houkuttelee menestymisen ja itsensä toteuttamisen mahdollisuuksillaan. Toisaalta oma vapaa-aika tarjoaisi rentoutumista muiden velvollisuuksien keskellä. Myös perhe ja lapset tarvitsisivat aikaa ja huomiota osakseen.

Joo, vanhemmat, ne jotka on töissä, tekee tosi pitkää päivää, tosi pitkää työviikkoo, työmatkoihin menee aikaa, että se semmonen yhdessäolemisen aika on lyhentynyt. (5N)

No kyllähän se vaativaa on. Ihan, jos aattelee, et perheessä, jos perheessä on kaks tai enemmän lapsia, niin kyllä se perheen ja työelämän sovittaminen yhteen on siis työelämän ja vapaa-ajan ja kaikki lapsen hoidot ja muut, niin se on aika vaativa homma. (6M)

Ansiotyö on ilmiselvästi perheeseen tunkeutunut ”kolmas”, jonka painoarvo on suuri ja joka vaikuttaa merkittäväällä tavalla perheen elämään. Isän ja äidin sitoutuessa työhön he antavat sille aikaa, jopa muiden kustannuksella, ikään kuin muita ei olisi olemassakaan. Tällöin perheen yhteinen aika siirretään tulevaisuuteen. (Jallinoja, 2000, 132).

5.1.3 Lapsen elämä ajassamme

Aikamme nopeat muutosprosessit, kuten globalisaatio, markkinatalous ja siirtyminen tietoyhteiskuntaan vaikuttavat myös lapsen elämään (Luumi, 2003, 149). Yhteiskunnan muutosprosesseissa myös lapsen elämä on muotoutunut osittain uudelleen. Opettajat pääsevät seuraamaan hyvin läheltä lasten jokapäiväistä elämää työnsä kautta. Olemalla läsnä heidän arjessaan opettajat saavat erittäin hyvän käsityksen aikamme lapsen elämästä. Yhtenä lapsen elämään liittyvänä piirteenä opettajat näkivät, että lapsuuden aika on lyhentynyt merkittävästi aikanamme.

No, kyllä mun mielestä lapsuus lyhenee koko ajan. (2N)

Mutta siis lapsenmaailma muuten on, must se on muuttunut, et riippuu vähän, missä asuu, et täällä maalla onneks lapset saa olla pitempään lapsia, että tota must tuntuu, et liian varhain leikit pitää lainausmerkeissä lopettaa vaikka ehkä lapsen tekis mieli leikkiä. (6M)

Syitä lapsuuden lyhenemiseen voidaan hakea aikuisten maailmasta. Aikuisten maailman ja aikuisten tuottamat ongelmat tulevat osaksi lapsuutta yhä aikaisemmin, yhä suurempina ja ilman aikuisten kontrollia (Luumi, 2003, 149). Aikuisten maailma aukeakin lapsille jo varhaisessa iässä, kun lapsia kannustetaan jo varhain itsenäiseen ja omatoimiseen olemiseen ja tekemiseen. Lapset joutuvatkin kohtaamaan maailman monesti yksin. Vanhemmat työskentelevät usein iltamyöhään ja tämän lisäksi he ottavat aikaa vielä omille harrastuksilleen. Koulupäivän päätyttyä lapset joutuvatkin viettämään aikaansa paljon omin päin. Tämä saa heidät kokemaan turvattomuutta ja yksinäisyyttä. (Kinnunen, 2003, 142).

Et sitä ne lapset tekee paljon, ne on kokolailla yksin, tai sitte harrastuksissa, et omien vanhempien kans vietetty aika on aika ainaki ajoittain aika suppea. (5N)

No ihan semmonen käytännön asia, että hei, emmää oo saanu tähän kokeeseen isältä tai äidiltä nimmaria, ku en mää oo nähny niitä, tai on oltu nukkumassa jo, ku vanhemmat tulee kotiin. Et sellasta on näkyvissä ja sitten tää pieni joukko, just se huoltamaton ääripää. (5N)

Vanhemmilta on vähän ehkä kadonnu tavallaan se semmonen oma vanhemmuuden rooli, että sitten lapsille sitten ostetaan sitä vapaa-aikaa, tai ostetaan sitä yhteistä aikaa, tai näi ja sitte ei kuitenkaan aatella, et se tavallinen arki vois olla ihan ihan yhtä tärkeitä, et vanhemmat tekee aika pitkiä työpäiviä ja käyvät sitte kaukana töissä, ja sit sitä aikaa ei oo, ja sit se koitetaan jollaki rahalla ja sirkustempuilla korvata, ja eikä se välttämättä oo sen lapsen mieleistä, et voi olla, et se haluais vaan näyttää äidille tai isälle, et kato millaset matikan tehtävät mää tein. (1N)

Lapset odottavat vanhemmiltaan mukanaoloa kaikissa elämän arkisissa toimissa. Heille on tärkeää saada tarvittava turva ja rakkaus vanhemmilta. Liiallinen itsenäisyys ja yksinpärjääminen ovat puolestaan myrkyä lapsuudelle. Lapsi vaatii pitkän lapsuuden kehittyäkseen tasapainoiseksi ihmiseksi. Kypsymiseen hänen tulee saada olla riittävän pitkään tarvitseva ja riippuvainenkin, jotta hän voi oikeasti olla joskus itsenäinen. (Kinnunen, 2003, 138). Vaikka lapset ovat hyviä sopeutumaan, niin he tarvitsevat perheen yhteistä kiireetöntä aikaa sekä äidin ja isän läsnäoloa. Lapsille on hyvin tärkeää, että he voivat kertoa omista pienistäkin päivän tapahtumista vanhemmilleen ja olla vuorovaikutuksessa heidän kanssaan. Vanhempien tulisi myös pyrkiä olemaan oikeasti läsnä, silloin kun he ovat kotona lasten kanssa. Tänä päivänä vanhempien työelämä, urakehitys ja itsensä toteuttamisen tarpeet hukuttavat kuitenkin usein lasten tarpeiden kuulemisen (Kinnunen, 2003, 29).

Semmonen niinku mua surettaa, että se lapsi ei, lasta ei niinku huomata, että ei huomata sitä sellasta pientä, että se haluis kertoa jonku jutun ja näin. Ei vaan nyt mun tarvii mennä tänne, tai nyt lähetään tonne, tai mennään näin, että, että emmä, lapsen tarpeet ja lapsen toiveet, mää en usko, että ne on muuttunu mihinkään, mut että ympäristö ei ehkä huomaa niitä niinkään enää. (1N)

Perheen yhteisen ajan puuttuessa lasten ajan täyttävät helposti media ja joukkotiedotusvälineet, jotka hallitsevat aikaamme. Lapset ovatkin median aktiivisia kuluttajia. Lapset ja nuoret joutuvat kohtaamaan aikuisten maailman myös tiedotusvälineiden kautta yhä nuorempina. Lehikoinen (2006) mukaan lasten median käyttö alkaa jo alle kouluikäisenä ja perinteisen Pikku Kakkosen lisäksi televisiosta katsotaan mitä mielikuvituksellisimpia ohjelmia, joiden sisältöä he eivät välttämättä vielä kykene ymmärtämään. Medialla on myös yhä keskeisempi rooli lasten sosialisatiossa eli samaistumisessa ja muokkautumisessa osaksi yhteiskuntaa ja yhteisöä. (Lehikoinen, 2006, 197, 201-202).

Lapset niinku elää, pelailee ja elää sellasessa ihan erilaisessa maailmassa, ku kymmenen vuotta sitten, että tiedotusvälineiden kautta ja joka paikasta tulee niinku sellasta, mikä ei oo aikasemmin ollu. (1N)

Lapset ovat kosketuksissa väkivaltaan ja muuhun aikuisten maailmaan kuuluvaan päivittäin lähinnä television ja tietokonepelien välityksellä. Paljon on käyty keskustelua siitä, mikä on väkivaltaisten kohtausten vaikutus lapsiin, ja miten hyvin he ymmärtävät kohtausten epätodellisuuden. Myös opettajat ovat pohtineet lapsen suhdetta medialukutaitoon sekä tietokonepelien maailmaan, missä väkivallan kokeminen saa aivan uuden ulottuvuuden pelkkään katseluun nähden.

Mut sitte toisaalta mieltii ite niinku näitä kaikkia pelejä ja niitten pelimaailmaa, jossa kuolee ja tapetaan ja muuta, että toisaalta, alkaako lapset olla jo sen verran niin hyvin kasvanu tällaseen media maailmaan ja tällaseen, et ne osaa toisaalta erottaaki sen, et tää on nyt tätä peliä ja tää on tässä, tässä puhutaan näin, et mä tapan sut, mä teen näin, et sitten se ei ehkä kuitenkaan mee niin pitkälle siihen niitten omaan tämmöseen normaaliin elämään, mitä me aikuiset ehkä pelätään, et se menis, että niinku, et ne nyt vaan tappaa ja mieltii tällasia asioita, että sitä ainakin ite on nyt tässä parin vuoden sisään ruvennut miettimään, että ehkä me ollaan vanhemmat ja opettajat ajateltu sitä niin ja kasvattajat, että lapset ei ehkä osais tota erottaa tota maailmaan niin hyvin, kun ne kuitenkin loppujen lopuks erottaa sitten. (2N)

Väkivallan katsomista tai pelin roolihahmoon samaistumista voidaan kuitenkin pitää niin voimakkaana ja kokonaisvaltaisena kokemuksena, että sillä on väistämättä vaikutus lapsiin. Yleensä lapset irtautuvat roolistaan heti pelaamisen jälkeen, mutta jotkut lapset saattavat jatkaa roolihahmossaan myös muissa leikeissä. (Kinnunen, 2003, 176-177). Sosiaalisen oppimisen mallin mukaan erityisesti lapsilla on alttius omaksua näitä väkivaltaisia ajattelu ja toiminta malleja. Pahimmassa tapauksessa pelien ja TV-ohjelmien toimintamallit saattavatkin tulla osaksi lapsen ajatusmaailmaa ja aiheuttaa pelkoja, vääriä käsityksiä ja itsehillinnän heikkenemistä. (Lehikoinen, 2006, 209).

Media tarjoaa lapsille ja nuorille myös yhä enemmän heille suunnattua tuote- ja palvelumarkkinointia. Markkinat tarjoavat yhä nuoremmille aikuismaisia tuotteita, kuten muotivaatteita ja elektroniikkaa. Lapset pääsevät myös vaikuttamaan hankintojen tekoon, sillä heidän taloudellinen valta nykyajan perheessä on lisääntynyt. Kulutuksen ja tuotemerkkien uskotaankin sanelevan yhä nuorempien kuluttajien elämäntyylejä. (Wilska, 2005, 89-92).

Lapsethan on hyvin tietoisia siitä, mikä on tällä hetkellä pop, tai in, tai mitä pitäis olla, tai mitä pitäis omistaa, et mikä on se semmonen vallitseva valtakulttuuri, ja sit toisaalta lapsilla on hirveesti kaikkia media viestintävälineitä, että ne alkaa olla ihan jopa poikkeuksia luokassa, tai semmosia niinku pientä ryhmää ne, joilla ei ehkä oo niitä niinku mietitään kakkosluokkalaisiakin niin on kännykkää, on mp3-soitinta ja on sitä ja tätä ja tuota. (2N)

Kovasti ne seuraa näitä muoti-ilmiöitä, et mitä, et minkälainen kännykkä nyt sul on ja digikamerat ja kaikki tämmönen tekninen vempaimisto. Nyt mä puhun viidesluokkalaisista, niin että tää tämmönen materia, mitä tavaroita kavereilla on tuntuu olevan tärkeä. (5N)

Kaupallisuuden mukana lasten elämään on tullut vahvasti mukaan trendit ja niiden seuraaminen. Lapsille on nykyään hyvin tärkeää olla ajan hermolla ja omistaa oikeanmerkkiset vaatteet ja elektroniikkalaitteet. Koulussa tämä suuntaus näkyekin opettajien mukaan hyvin selvästi lasten esitellessä kännyköitään ja mp3-soittimiaan. Lehikoisen (2006) mukaan nyky maailmassa nuoret omaksuvatkin ensimmäisenä uudet mediateknologiat. Ei ole enää harvinaista, että perheeseen tehdään teknologiset hankinnat nimenomaan lasten aloitteesta. (Lehikoinen, 2006, 202). Lasten elämä ei ole enää pelkästään huoletonta leikkimistä ja maassa möyrimistä, vaan sitä sävyttävät yhä enemmän trendit ja kaupallisuus.

Lasten elämää sävyttävät myös huolet ja murheet. Huoleton lapsuus näyttää hävinneen lähes kokonaan, sillä lapset joutuvat kohtaamaan arkipäivässään asioita, joita heidän on mahdoton ymmärtää. Pohtimalla näitä asioita, lapsi yrittää saada selvyyttä vaikeisiin asioihin. Monesti tehtävä on kuitenkin liian haastava ja pohdinnat saattavat muuttua jopa huoliksi ja murheiksi. Opettajien näkemysten mukaan media on yksi tällainen lähde, joka saa lapset pohtimaan asioita.

No varmaan niinä hetkinä, kun tiedotusvälineistä tulee jotain hälyttäviä uutisia. (6M)

Sitten tää median vaikutus, et jos mediassa tulee joku, että on tapahtunu jotain kauheeta jossakin tai joku merkittävä henkilö on kuollut ja siitä sitten vähän jutellaan ja se niinku, että he ovat tietosia tämmösisistä tapahtumista. (2N)

Opettajien mukaan osa lapsen pohdinnoista nouseekin selvästi mediasta ja yleisesti esillä olevista aiheista. Lehikoisen (2006) mukaan lapset kuulevat ja näkevät uutisista ja muista ohjelmista sisältöä, jota he eivät pysty ymmärtämään (Lehikoinen, 2006, 202). Tämä vaikuttaa luonnollisesti siihen, että lapset alkavat miettiä ja pohtia kyseistä asiaa. Tästä esimerkkinä on viimeaikainen kestopuheenaihe ilmaston lämpeneminen, joka on ollut esillä niin televisiossa kuin sanomalehdissäkin. Tämän aiheen esilläolo on opettajien mukaan selvästi nähtävissä oppilaiden pohdinnoissa ja yleisessä luokkakeskustelussa.

Just tämä vuosi, tää vuodenajat ja tää ilmaston vaikutus, mitä lämpeneekö ja tämmösiä, et mikä se lasten käsitemaailma tästä nyt onkaan jostain ilmaston muutoksesta ja muusta mutta kyllähän hekin puhuu sillä tavalla, että niin että tää vuosi on ollu tällane hassu. (2N)

No, tossa, ku lasten kanssa tossa paljo juttellaan niin ehkäpä kuitenkin jonkin näkönen huoli ympäristöstä ja sen, kun nyt on puhuttu ilmastonmuutoksesta niin ei nyt välttämättä mitään kauhukuvia, mut että kuinka yhteiskunnallisia ne nyt on niin, et ne nyt on taas tällasia no yhteiskuntaan kuuluvia, mutta tota tulevaisuus näkymiä siinä mielessä, että ne ei oo vielä tässä hetkessä. (6M)

No kyllä ne tulee siis tulee mediasta aika hyvin, et mitkä uutisissa ja sanomalehdissä liikkuu, nii näkyy täälläki sitte. Ne tulee, mää en oo ehtiny vielä ilmastonmuutoksesta lasten kans puhua, mut, et se, kun siitä tossa joskus kahden kesken sanotaan niin joo, joo, et se onkin tärkeä asia, ja et ne tietää, se tulee jostakin. Telkkari varmaan on auki ja sieltä niitä asioita tulee tai joku tämmönen luonnon katastrofi niin kyl ne tiedetään. (5N)

Pääasiassa lasten huolet nousevat kuitenkin omasta elämästä ja lähiympäristöstä. Kotiin liittyvät asiat ovat vahvasti pinnassa lasten mielissä. Lapset toivovat turvallista ja ehjää kotia, jossa saisi tarpeeksi huomiota ja huolenpitoa osakseen. Läheskään kaikilla lapsilla tällaista kotia ei kuitenkaan ole, joten se tuo monille lapsille huolia.

Tärkeimmät asiat, mitä lasten kannalta on tällä hetkellä, niin kolmen kärjessä on koti...ja tota koti on turvallinen ja on isä ja äiti. (4M)

Ja sit on tullu sellasia, mitä lapset nyt kirjottelee aineisiin, tarinoihin itsestään, perheestään niin että, isäni on työtön ja on ollut työtön sen verran ja tämmösiä myöskin. (2N)

No joku lapsi on vastannu just näin, että ois kauheen kiva, ku mää oisin samanlainen, ku muut, ku hänellä on vahä ehkä jotakin erilaisuutta, et häntä askarruttaa sellanen, että hänen kotinsa ei oo ihan samanlainen ku muilla. Toista askarruttaa se, ett jos puhutaan äidistä tai isästä, nii sit siitä jommasta kummasta ei oo ehkä ihan niin paljon kertomista. (1N)

Lapsi joutuu kohtaamaan perheessä aikuisten maailman välillä todella rajusti. Opettajien näkemysten mukaan perhe ja varsinkin sen sisällä tapahtuvat asiat vaikuttavat lapseen voimakkaasti. Vanhempien keskinäiset riidat tai eroaikeet, mahdollinen työttömyys tai taloudellinen ahdinko kaatuvat osittain myös lapsen päälle. Tällaiset asiat koskettavat aina koko perhettä, joten huoli toimeentulosta ja perheen koossa pysymisestä koskettaa luonnollisesti myös lasta.

Kyllä yhteiskunta näkyy oppilaissa, oppilaiden käyttäytymisessä aika selvästi. Työttömyydet, avioerot, nää kaikki, ne heijastuu kyllä ihan selvästi. (4M)

Työttömyys on yks semmonen raskas stressitekijä, joka ei pitäis näkyä lapsissa, mutta valitettavasti se näkyy ihan hirveäsi. (4M)

Lapsi kyselee ja ihmettelee samoja suuria kysymyksiä kuin aikuisetkin. Lapset eivät pelkää käsitellä syviä ja vaikeitakaan kysymyksiä, jotka monesti tuntuvat ratkaisemattomilta. (Fagerlund, 2007, 35-36). Näistä kysymyksistä, jotka usein ovat ajattomia olemassaolon ja elämäntarkoituksellisia kysymyksiä, oppilailta nousee opettajien mukaan esiin perinteiset oikean ja väärän pohdintaan liittyvät sekä Jumalan olemassaoloon liittyvät kysymykset. Kaiken kaikkiaan oppilaat kuitenkin pohtivat opettajien mielestä suhteellisen vähän tämältyyppisiä kysymyksiä. Opettajien mukaan oppilaiden ajatukset ovat lähinnä arkipäivän elämässä, eikä syvempien kysymysten käsittelyyn oppilailla välttämättä ole resurssijakaan.

Ihan tää vanha klassinen, että onko Jumalaa olemassa vai ei. Joka ikinen kerta, ku se tulee tai et onks toi totta, nii se toistuu vuodesta vuoteen. (5N)

Nii, et ihan se, et mikä on oikein ja mikä on väärin. Ja tota kyllä ne on silleen pinnassa, mut ei ne ehkä, mää en oo kokenu sitä, et he tulis nii ku kysymään ja juttelemaan. (5N)

Pohjavire on kuitenkin varmaan sellasessa arkipäivän elämässä. Että tota elämäntarkoituksellisia... Kyllähän tota noihin aina jossain määrin oppitunneillakin, kun on vapaata keskustelua niin törmää. Mutta tota... No ehkäpä on ala-aste ikäsen kuitenkin vaikee niinku ihan syvällisesti pohtia. (6M)

5.2 Opettajien näkemyksiä uskonnosta alakoulun oppiaineena

5.2.1 Uskonnonopetuksen tarpeellisuus

Uskonnonopetuksen tarpeellisuudesta koululaitoksessamme on käyty paljon keskustelua viime vuosikymmenen aikana. Sen tarpeellisuudelle voidaan kuitenkin löytää monia sitä tukevia perusteluja. Uskonnonopetuksen tarpeellisuutta voidaankin perustella yhteiskunnallisesta ja

yksilön näkökulmasta. Yhteiskunta tarvitsee uskonnonopetusta yllä pitääkseen kulttuuriperintöään sekä eettisiä periaatteitaan, ja samalla se opettaa kehittyville lapsille valmiuksia elää dialogissa uskonnollisesti ja kulttuurillisesti erilaisten ihmisten kanssa (Kallioniemi, 2007, 9).

Tirrin ja Kesolan (1998) mukaan suomalaisen kulttuurin ja arvomaailman ymmärtäminen vaatii Raamatun ja luterilaisen etiikan perusteiden ymmärtämistä. Oppilaiden tulee saada tarvittava tieto Raamatusta ja Suomessa vaikuttavista uskonnollisista liikkeistä, jotta he pystyvät ymmärtämään yhteiskuntaamme ja toimimaan siinä. (Tirri & Kesola, 1998, 51). Uskonto kuuluu merkittävästi myös eurooppalaiseen perinteeseen yksilöiden henkilökohtaisessa elämässä ja yhteiskunnallisessa merkityksessä. Maanosamme historiaan ja sen tapahtumiin ovatkin voimakkaasti vaikuttaneet eri uskonnot. Nämä samat tapahtumat ja samat uskonnot vaikuttavat elämässämme vielä nykyäänkin, joten on erittäin tärkeää, että näitä asioita käsitellään koulussa uskonnon oppiaineena. (Niemi, 1998, 449).

On. Ehdottoman tärkeää. (3M)

No, varsinkin, jos me puhutaan yleissivistävästä koulusta, niin kyllä uskonto ja kirkko on niin osa meidän elämää, että kuuluu ehdottomasti... et se on niinku ihan selvä ja ku mietitään historiaa taaksepäin, niin uskontohan on ollu mukana kaikessa maailman tapahtumissa. Et eihän sitä voi millään sivuuttaa... Mut kyl mun mielest se kuuluu koululaitokseen ja lasten täytyy tietää, että, että niinku näistä asioista, että mitä esimerkisk uskonnon varjolla on tehty vaikka maailman historian aikana. (1N)

On, ehdottomasti... Mun mielestä tarvitaan, uskonto on ensinnäkin meidän kulttuuri, se on ensinnäkin kulttuurillisesti hyvin perusteltua. Meidän kaikki juhlapyhät, meidän kaikki niinku tapakulttuuri, kaikki liittyy siihen, sen takia, mutta mun mielestä tarvitaan semmosta tiettyä henkisyttä ja tällastakin kouluelämään, että koen sen. (2N)

On se, on se...Ja sitte jos mää aattelen ihan kristinuskoa, nii se on kuitenkin meidän, se on meidän kulttuurissa nii sisällä, se on vaikuttanu niin moneen asiaan. Tulee hirmu hyvin vitosen historiajaksossa esille, kun tota puhutaan keskiajan Suomen historiaa ja miten se sivistys ja koulu tuli sieltä kirkon kautta. Niin kyl sitä on vaikee ymmärtää, jos ei, jos ei sitä oo siitä tietoo, et kuka se Jeesus oli, ja mitä se Jeesus opetti ja mitkä ne, mikä on se kultanen sääntö ja niin kyl se täytyy siel olla. (5N)

Myös opettajat kokivat uskonnonopetuksen tärkeäksi koululaitoksessamme. Perusteluista nousevat selvästi esille kulttuuriset ja historialliset näkökulmat. Opettajat kokivat uskonnon keskeiseksi ihmisten arkipäivässä mm. juhlapyhien muodossa, joten uskonto oppiaineena on perusteltua siltäkin kannalta. Kallioniemen (2007) mukaan uskonnonopetus kuuluu oleellisena osana yleissivistävän koulun yleiseen tehtävään, koska uskonto on osa sitä todellisuutta, jossa lapset kasvavat ja kehittyvät (Kallioniemi, 2007, 8-9).

5.2.2 Uskonnonopetuksen tehtävä

Opetussuunnitelman mukaan evankelis-luterilaisen uskonnonopetuksen ydintehtävä on tarjota aineksia oppilaan oman maailmankatsomuksen rakentamiseen. Tämä tapahtuu pääasiassa oppilasta ympäröivästä uskonnollisesta maailmasta tietoa jakamalla ja kokemuksia tarjoamalla. (Luodeslampi & Nevalainen, 2005, 308). Uskonnonopetuksen tulee antaa oppilaalle välineitä myös ymmärtää uskonnon luonnetta ja merkitystä, ohjaamalla oppilasta pohtimaan omia ja lähiympäristönsä uskonnollisia kysymyksiä, tapoja ja perinteitä. Opetuksen tulee ohjata oppilasta myös omaan traditioonsa. (Kallioniemi, 1998b, 152).

Opettajat näkivät uskonnonopetuksen päätehtäväksi ennen kaikkea tiedon jakamisen. Uskonnonopetuksen tulisi tarjota oppilaille perustiedot kristinuskon peruspilareista, johon evankelis-luterilaisen kirkon opit pohjautuvat. Tärkeäksi koettiin myös uskonnon historiallinen vaikutus yhteiskunnan tapahtumiin sekä uskonnon vahva vaikutus kulttuuriimme.

Kyllähän se tavallaan niinku kertoase, et mikä on sitte meidän kirkon peruspilarit, et se on se Jeesuksen elämä. (1N)

...tuoda se tietosuus, että mitä se uskonto on maailman historiaan vaikuttanu. Että kyllä mun mielestä ihmisten nää täytyy tietää, että sillä kirkkolaitoksella on ollu monta hyvää tehtävää, on sillä varmaa ollu joitaki huonojaki juttuja ja sen varjolla on tosiaan tehty juttuja, mut että kyllä mun mielestä niistä pitää ihmisten tietää. (1N)

No mun mielestä sen tehtävänä on viedä sekä tätä meidän kulttuurellista, niinku meidän ajatusmaailmaan eteenpäin, mihin kaikki pohjautuu. (2N)

Opettaja kohtaa yhä useammin luokassaan haavoittuneita oppilaita, joiden sisintä hallitsee turvattomuus sekä pelon ja väkivallan täyttämät mielikuvat. Uskonnonopetuksen kannalta on oleellista, kuinka se pystyy tarjoamaan eheyttäviä ja korjaavia kokemuksia näille oppilaille. (Oikarinen, 1998a, 320). Opettajat näkivät vahvasti uskonnonopetuksen tehtäväksi myös turvallisuudentunteen antamisen oppilaille. Uskonto oppiaineena mahdollistaa puhumisen ns. korkeammista voimista, kuten Jumalasta ja enkeleistä, joihin voi turvata ja joihin voi luottaa.

Kyllä se on semmonen turvallisuuden tuoja kanssa. (2N)

Jollekin se voi olla ainutkin paikka, jossa puhutaan joistakin semmosista asioista, ettei oo kotona koskaan mainittukaan, mitä oikeuksia minulla tässä elämässä on, tai mihin voin turvata, jos mua kovasti ahdistaa. (2N)

Lisäksi uskonnonopetuksen tehtäväksi nähtiin ihmisarvon välittäminen. Niemen (1998) mukaan uskonnonopetus voidaankin nähdä erittäin onnistuneeksi, jos se pystyy välittämään edes pieniä kokemuksia oppilaalle siitä, että hän on arvokas ja tärkeä. Opetuksessa tulisi painottaa myös muiden huomioonottamista ja sen tulisi välittää viestiä, että elän jotain muutakin kuin itseäni varten ja voin antaa jotain muille. (Niemi, 1998, 455).

Kyllä se on mun mielestä välittää ihmisarvoa, siinä se on, mikä on ihmisarvo, ja se että me ollaan ny kuitenkin täällä planeetalla oma rotumme ja meillä pitäis olla aivokapasiteettia ottaa sitten huomioon nekin lajit, jotka ei nyt yksinään pysty itsestään huolehtimaan. Meidän pitää pystyä huolehtimaan toisistamme ja sitten niistä, jotka ei itse pysty. (3M)

5.2.3 Uskonnonopetuksen erityinen luonne ja sen mahdollisuudet

Yhdessä pohdiskelu ja keskustelu liittyvät oleellisena osana uskontotunteihin. Lapsille on annettava tilaa kertoa ajatuksiaan, kommentoida ja pohtia ajatuksia yhteisesti vapaassa ja turvallisessa ilmapiirissä. Opettajan on kuitenkin pidettävä keskustelu raiteillaan ja tunnin tavoitteiden mukaisena, mutta samalla varottava tukahduttamasta oppilaiden aloitteellisuutta ja herännyttä innostusta. Keskusteluprosessin ja yhteisen pohdinnan vetäminen on opettajalle haasteellinen tehtävä, mutta onnistuessaan se on motivoivaa niin opettajalle kuin oppilaille. (Oikarinen, 1998a, 325-326).

Opettajat näkivät uskonnonopetuksen tyypillisimmäksi piirteeksi sen pohtivan ja keskustelevan otteen oppiaineeseen. Uskonnonopetus tarjoaa opettajien mukaan mahdollisuuden syvempien kysymysten pohdintoihin, joihin ei aina ole olemassa selkeitä vastauksia, niin kuin useimmissa muissa aineissa. Uskonnonopetus nähtiinkin luonteeltaan myös hyvin erilaiseksi aineeksi verrattuna muihin oppiaineisiin.

No tyypillistä on mun mielestä just se keskustelu ja pohdinta. (2N)

Mut kyl uskonnossa on tää, tulee must vahvasti, tää pohdintapuoli. Ja tota kyl mää sanosin, et uskontotunnilla tulee ne pahimmat kysymykset oppilailta. (5N)

No musta uskonto on luonteeltaan täydellisesti poikkeava kaikista muista, mut tää on kyllä pitkälle henkilökohtainen mielipide, että mä en niinkään nyt sitä uskontoa haluais tehdä samanlaiseks, kun on esimerkiksi yllin opetus tai historian opetus, vaan että kyllä minusta niinku uskonnon semmonen jonkinmoinen punainenlanka vois olla siinä, että oppilaat joutuvat miettimään ja keskustelemaan. (3M)

Et siellä nyt uskontotunneilla paljon keskustellaan juurikin riippuen vähän, mitä vuosiluokkaa opettaa, kutosella nyt ehkä eniten niin, juuri tämmösiä etiikan kysymyksiä. Ja eihän nyt muissa

oppiaineissa, se on nyt, jos matikkaakin aattelee onhan se nyt niinku puhdasta tiedettä tai tietoa. Tässä ehkä nyt sitte, täs uskonnossa oppilas joutuu ja saa pohtia vähän syvempiäkin kysymyksiä. (6M)

Kristinuskon opillinen sisältö tulee käsittelyyn oppilaiden kohdalla lähinnä Raamatun kertomuksien ja juhlaperinteen kautta. Opetussuunnitelman perusteiden kaksi teologian pääteemaa ovat Jumala isänä ja luojana sekä Kristukseen liittyvät opilliset kysymykset. (Komulainen, 2005, 286, 289). Tämä uskonnonopetuksen oppiaines korostaa uskonnonopetuksen erityistä luonnetta. Oppiaines tuo opettajien mukaan opetukseen eräänlaisen ”näkyttömän maailman” ja hengellisyyden, joiden käsittely, ja joista puhuminen mahdollistuu uskontotunneilla.

Tietyt omat piirteet, nii... On se tietysti tää hengellisyys. (1N)

Siellä voidaan sitten puhua semmosista asioista, mistä ei siten muuten puhuttaisikaan, kaikki Taivaanisät ja enkeli-jutut ja näin. (2N)

Opettajat näkivät uskonnonopetuksen tehtäväksi turvallisuuden välittämisen, mutta se koettiin myös uskonnonopetuksen mahdollisuudeksi ja sitä leimaavaksi erityiseksi piirteeksi. Korkeammista voimista puhuminen uskonnonopetuksessa mahdollistaa siis eräänlaisen turvallisuuden tunteen välittämisen oppilaille.

Mää aattelin niinku pienten kohalla sitä, että se luo semmosta turvallisuutta, et me voidaan puhua Taivaan Isästä ja se pitää meistä huolta. Että sitten, kun aatellaan, vaikka sellasta tilannetta, että lapsi saattaa olla yksin paljon kotona, niin, niin tavallaan tuoda sellanen ajatus, että musta joku kuitenkin välittää, tai että mulla on se oma suojelusenkeli. (1N)

Turvallisuuden tunteen antaminen lapselle ja kyllähän se usko siihen, et on jotain suurempaa, ja johon voi luottaa ja näin. (6M)

5.2.4 Postmodernin yhteiskunnan haasteet uskonnonopetukselle

Yhteiskunnassa viime vuosina tapahtuneet voimakkaat ja nopeat muutokset koskettavat ja vaikuttavat myös uskonnonopetukseen ja sen opettajiin. Muutosprosessien huomioiminen tarjoaa uskonnonopetukselle merkittävän haasteen. Nykyajan yhteiskunnassa selvitäkseen oppilaat tarvitsevat humanististen aineiden ja uskonnonopetuksen edustamaa näkökulmaa. Selviytymisessä tarvitaan tietoa omasta kulttuuripohjasta, jossa oman persoonallisuuden muodostus on tapahtunut. Siinä tarvitaan tietoa vieraista uskonnoista ja katsomuksista, joiden kanssa on opittava elämään, sekä myös arvokysymyksistä, joita nämä prosessit synnyttävät. (Kallioniemi, 1998a, 7-8).

Yhdentyvässä maailmassa liikkuvuuden rajoitusten poistuttua ihmiset ja kulttuurit sekoittuvat toisiinsa. Erilaisten kulttuurien törmätessä toisiinsa ja eri uskonnollisista lähtökohdista olevien yksilöiden kohdatessa tulee väistämättä yhteentörmäyksiä. Näihin tilanteisiin ja konfliktien välttämiseksi uskonnonopetus saakin yhteiskunnalta haasteen. Kallioniemen (2007) mukaan globalisaatio, integraatio ja alueellistuminen edellyttävät uskonnonopetukselta valmiuksien antamista moniuskontoisen maailman kohtaamiseen. Moniuskontoisessa yhteiskunnassa on ymmärrettävä oma kulttuurinen pohja, ja se miten oma minuus ja tapa tulkita elämää on rakentunut tietynlaiselle tavalle ymmärtää ihmisyyttä ja elämää. Itseyymmärryksen ja oman perustan tuntiessaan yksilö voi ymmärtää ja kohdata eri uskonnollisista ja kulttuurista taustoista olevia ihmisiä. (Kallioniemi, 2007, 14).

Kun tulevaisuudessa lapset tahtoo tai törmää eri uskontoihin ja kaikkiin näkemyksiin, niin ois tavallaan valmius siihen, että sellanen tilanne tulee ja sitä jollain tavalla avata ja tietysti tällanen kaiken tason hyväksyminen ja avarakatseisuus maailmaan on ihan hyväks varmasti, ettei niinku sulje silmiään. (6M)

...tällasia rotu uskonto ristiriitoja kovinkaan, onko juuri ollenkaan. Ja nyt sitten, jos mennään johonkin lähiöön, missä on sitten uskontokuntia vaikka kuinka monta voi olla, että sellasessa vois olla ihan avartavaa, et tällaset asiat tulis esille. (6M)

”Suurten kertomusten” menettäessään merkityksensä jälkiteollisessa yhteiskunnassa ihmisiltä on hävinnyt ymmärrys kulttuurimme kehitykseen vaikuttaneista asioista. Esimerkiksi Raamatun kertomukset ovat muovanneet länsimaisen kertomusrakenteen perustaa niin syvästi, että jokaisen yksilön tulisi tuntea Raamatun perussymbolit ja metaforat. Eurooppalaisen kulttuurin syvempi ymmärtäminen ja yksilöiden välinen kanssakäyminen ei ole mahdollista ilman sitä. (Kallioniemi, 1998a, 10). Raamatun ja sen perinteisten kertomusten tunteminen on kuitenkin heikompa kuin koskaan. Tämä aiheuttaa haasteen myös koulussa tapahtuvalle uskonnonopetukselle ja sen tehtävälle.

Eihän lapset ehkä enää niin paljon tiedä raamatunkertomuksia, et ne on jotenkin hävinny ja unohtunu tässä meidän mediassa ja yhteiskunnassa. (2N)

Ison haasteen uskonnonopetukselle asettaa opettajien mukaan myös yksilöllisyyttä ja kilpailua suosiva ajan henki. Miten tuoda uskottavasti esille sanomaa lähimmäisen rakkaudesta ja toisen huomioonottamisesta omaa menestystä ja hyvinvointia tavoittelevassa yhteiskunnassa? Tämä on kysymys, joka tulee opettajilla väistämättä mieleen uskontoa opettaessa.

Nii et onko se lähimmäisenrakkaus ja se, että sää koitat auttaa ja palvella toisia, et onko se se oikee tapa vai onko se tosiaan se kauhukuva, mikä tuntuu olevan, että jokainen porskuttaa omien kykyjensä mukaan ja vahvemmat voittaa. Että, et se on iso haaste, et onks se arvo enää se, et me koitetaan tosiaan auttaa ja palvella muita vai onks se tosiaan hienoo, että minä menestyn ja pärjään ihan omilla voimillani. (5N)

Ja ehkä nyt jotain kilpailuyhteiskunnan tämmösiä ja tän itsekkyyden mikä on ajan hengessä, niin vähän niinku tasoittaa sitä tällä puolella. (6M)

Moninaiset haasteet tarvitsevat myös monipuoliset ratkaisut. Opettajien ratkaisut näihin yhteiskunnan asettamiin haasteisiin olivatkin hyvin vaihtelevat, eikä mitään yhtä tapaa ylitse muiden ollut nähtävissä. Opettajat näkivät uskonnonopetuksen tarpeelliseksi myös tulevaisuuden peruskoulussa ja kokivat, että sen oppiainekselle on tilausta yhteiskunnassamme. Erään opettajan mukaan tämä oppiaines pitäisi ikään kuin myydä paremmin. Tärkeää olisi, että uskonnonoppisisällöt ja ihmisten elämään liittyvät kirkolliset tapahtumat tuotaisiin esille positiivisessa ja arvostavassa hengessä. Uskonnon oppitunnit ja oppimisprosessit tulisikin rakentaa taidokkaasti sellaisiksi, että ne tarjoaisivat oppilaalle myönteisiä tunnekokemuksia (Kallioniemi, 2007, 19).

Jotenkin semmonen tulevaisuuden näky... kun elämä on sellasta hektistä ja kauheasti tapahtuu niin ehkä se uskonnon paikka saattaa ruveta jopa nousemaan enemmän ja korostumaan enemmän, et ihmiset rupeaa hakemaan semmosta henkisyttä tai rauhottumista... ja tavallaan niinku mä tykkäisin, et niitä sellasia perusjuttuja pidettä arvossaan, että mennään naimisiin ja lapset kastetaan ja tämmösiä juttuja tuoda tavallaan niinku positiivisessa, ei julistavassa, mutta sillan niinku semmosessa positiivisessa jutuissa, ei siinä on aika kivoja itseasiassa ne kirkkoon liittyvät tapahtumat rippikoulut ja tämmösset... tuoda niinku sitä semmosena positiivisena juttuna. (1N)

Uskonnonopetuksen perinteiset työtavat, keskustelu ja pohdinta, ovat myös yksi keino vastata näihin haasteisiin. Niemen (1998) mukaan uskonnonopetuksen tulisi korostaa niitä lähestymistapoja, jotka mahdollistavat kokemuksia, joiden kautta voidaan sekä tiedollisesti että eettisesti valmistautua kohtaamaan ihmisinä yhä vaikeammin hahmotettava maailma. Näihin asioihin pureutuminen mahdollistuu hyvin pohtimistilanteiden avulla. (Niemi, 1998, 455). Keskustelun ja pohdinnan kautta aihetta päästään tarkastelemaan monesta eri näkökulmasta, jolloin käsiteltävää aihetta voidaan arvioida ja kyseenalaistaa.

Ei muutaku sitä keskustelua, keskustelua ja sitä pohdintaa paljon. Eiköhän se siinä oo se konsti. Ja kyseenalaistaa ehkä sit just näitä muotitrendejä, mitä on. Ei sais olla jarruna, mut kyl tässä kohtaa sais olla jarruna. (5N)

Kaikkien hienojen menetelmien ja oppimismateriaalien tarjonnan keskellä täytyy kuitenkin muistaa, että lopullisesta opetuksen toteutumisesta vastaa opettaja. Opettajan painotuksista riippuen uskonnonopetus voi antaa erinomaisia eväitä yhteiskunnan muutoksien ristiaallokkoon. Opettajan luovuuden ja painotuksien mahdollisuuden oli sisäistänyt myös eräs haastateltava.

Mut kyl täytyy muistaa, että opettajalla on melko väljät nää mahdollisuudet painottaa asioita.
(3M)

5.3 Opettajien näkemyksiä oppilaslähtöisyydestä uskonnonopetuksessa

5.3.1 Kokonaiskehityksen huomioon ottaminen

Uskonnonopetuksessa on tärkeää ottaa huomioon oppilaiden kehitystaso. Opettajan valitessa opetukseensa oppisisältöjä ja työtapoja yksi merkittävimmistä valintakriteereistä on oppilaiden ajattelun kehitystaso. Uskonnon oppiaines on monesti hyvin symbolista ja käsitteellistä, joten opettajan on pohdittava tarkkaan, missä vaiheessa on viisasta, ja millä tasolla asioita on kannattavaa käsitellä. Vaikka uskonnon älyllinen pohtiminen mahdollistuu parhaiten vasta 13-14-vuotiaana, kannattaa uskonnon oppiaineen vaikeampiakin aiheita ottaa opetukseen jo alemmillakin luokilla. Tällöin voi pienemmille oppilaille painottaa uskonnon elämyksellistä ja kokemuksellista puolta sekä löytää linkkejä oppilaiden omaan maailmaan. (Tirri & Kesola, 1998, 22).

Opettajat ovat ymmärtäneet hyvin oppilaiden kehityksen merkityksen opetuksessaan ja he pyrkivät ottamaan sen myös huomioon käytännön koulutyössään. Periaatteena on, että opetuksen tulee olla selvästi konkreettisempaa ja havainnollisempaa alakoulun alimmilla luokilla, kun taas ylemmillä luokilla voidaan ottaa mukaan käsitteellisempää ainesta ja jopa filosofista pohdintaa.

Ei liian varhain liian käsitteellistä. Se on nykypäivän koulussa, jos ei ajatella vain uskonnonopetusta, jos ajatellaan ihan kokonaisuutta, niin aivan liian moni asia tuodaan liian varhain. Moni asia on, mä en ainakaan allekirjota sitä, että liian käsitteellisiä, monimutkaisia asioita tuotas liian pienille, et se on ihan selviö. (4M)

Kuutosten kans vois just keskustella, ja näitten isompien kans enempi sellasta filosofista pohdintaa, ku näitten pienten kans. Pienten kans kuitenkin aika konkreettisella tasolla käydään niitä asioita läpi. (2N)

Että jos nyt aatellaan, että ekalla luokalla tulee nää joulukertomukset ja just Jeesuksen elämään liittyvät, et sit mennään aina mennään vaan aina vaan vaikeempiin ja haastavampiin

näihin tämmösiin eettisiin pohdintoihin...että kyl tää on aika hyvä tää opetussuunnitelma siihen asiaan vastaamaan. (5N)

Opetussuunnitelma antaakin opettajille hyvän lähtökohdan oppilaiden kehitystä vastaavan opetuksen tarjoamiseen. Tirrin ja Kesolan (1998) mukaan valtakunnallisen opetussuunnitelman yhtenä suunnittelun lähtökohdana on ollut nimenomaan lapsen kehitystaso ja sen huomioon ottaminen opetuksessa. Opetussuunnitelma tarjoaa siis opettajalle kehyksen, jonka puitteissa hän voi valita uskonnon oppisisällöt. Opettajan on siis tunnettava valtakunnallisen opetussuunnitelman sisältö ja otettava se huomioon opetuksessaan. (Tirri & Kesola, 1998, 21)

5.3.2 Elämäkysymysten huomioonottaminen

Kehitysvaiheen huomioonottamisen lisäksi opetuksen lähtökohdana tulee olla myös oppilaan elämäkysymykset, jotka Tammissen (1975) mukaan ovat oppilaan omaan elämään tai koko yhteiskuntaan liittyviä kysymyksiä, jotka hän kokee tärkeäksi jossakin elämänvaiheessaan (Tammissen, 1975, 31). Näiden lasten ja nuorten ikäkauden kehitystehtävistä ja kunkin ajan ominaisista ongelmista nousevien kysymyksien käsittely uskonnonopetuksessa on oleellista opiskelun mielekkyyden kannalta. Lisäksi niiden käsittely auttaa oppilaita kehitystehtävien saavuttamisessa ja elämän kokonaisvaltaisessa ymmärtämisessä. Uskonnonopetus tarjoaa mahdollisuuden käsitellä näitä lapsille ja nuorille ajankohtaisia kysymyksiä turvallisessa ympäristössä. (Kallioniemi, 2005b, 339).

Uskonnonopetuksessa tulisi kehittää sellaista toimintakulttuuria, joka painottaa opetuksen merkityksellistä liittymistä lasten elämys- ja kokemusmaailmaan (Kallioniemi, 2007, 17). Myös opettajien mukaan oppilaslähtöiseen opetukseen kuuluu oleellisena osana oppilaita kiinnostavien ja heille ajankohtaisten asioiden käsittely.

No oppilaitten omiin tapahtumiin, mitä niille on tapahtunu aikasemmin, kokemukset, mitä ne kertoo, kysymykset, jotenkin osata huomioida ne. (2N)

...eli just ne ajankohtaset asiat täytyy kattoo... Otetaan esille niitä kysymyksiä, jotka oppilaita askarruttaa. (5N)

Opettajien kokemuksissa oli jonkin verran eroja siinä, miten he ovat kokeneet oppilaiden tuovan uskontotunneilla esille heitä askarruttavia kysymyksiä ja henkilökohtaisia pohdintojaan.

Päälinjauksena voidaan kuitenkin todeta, että opettajien mukaan ensimmäisen ja toisen luokan oppilaat ovat avoimempia kuin vanhemmat oppilaat, ja saattavat ottaa esille perheen hyvinkin arkoja asioita. Viides- ja kuudesluokkalaiset ovat opettajien mukaan varautuneempia tuomaan henkilökohtaisiin asioihin liittyviä pohdintojaan esille, mutta heiltä voi tulla mielenkiintoisia kommentteja yleisempiin kysymyksiin, johon taas nuoremmat oppilaat eivät pysty. Pääasiassa oppilaiden esiin tuomat pohdinnat, eivät ole mitään syvällisiä pohdintoja vaan hyvin arkisia ja konkreettisia asioita. Oleellista kuitenkin on, että uskonnonopetus tarjoaa oppilaille mahdollisuuden tuoda esiin omia pohdintojaan (Fagerlund, 2007, 35).

Nää nyt on sillä rajalla vielä, että ne saattaaki sanoo (kolmasluokkalaiset), mutta mä saatan kuvitella, että ykkösella ja kokkosella nyt tulee, ei ne osaa pitää, että tää on nyt joku perhesalaisuus, mutta vitoset jo, niin ei sieltä kyllä tule. (3M)

Ei sieltä mitään elämää suurempaa, emmää oo huomannu, että elämää suurempia ratkasuja kolmasluokkalaisilta tuu. Joskus tulee viidenneltä ja kuudennelta aika mielenkiintosiakin, mut ei tässä alkutaipaleella. (4M)

No ehkäpä elämään liittyviä asioita, mutta niinku sanotaanko suurempia pohdintoja, niin niitä ei niinkään. (6M)

Oppilaiden ajankohtaisia asioita ja heidän elämänkysymyksiään painottavassa opetuksessa avainasemaan nousee opettajan oppilaantuntemus. Opettajan onkin hyvä tuntea oppilaidensa keskeiset elämänkysymykset, jotta hän pystyy lähestymään opetettavaa ainesta oppilaiden kokemus- ja elämysmaailmasta käsin. Tämä on suuri etu uskonnonopetuksen kannalta, koska se mahdollistaa monien teemojen syvällisen ja monipuolisen käsittelyn. (Kallioniemi, 1998b, 153). Opettajat kokivatkin pystyvänsä hyödyntämään oppilastuntemustaan uskonnonopetuksessa suhteellisen hyvin.

Joo, ehdottomsti, Kyllä kaikki tämmöset suruasiat ja perheen avioerot, toisaalta ilotkin tai tällaset tapahtumat niin kyllä niitä linkitetään tietyllä tavalla, mutta myös sitte tietenkin tuntee jo niinkin hyvin, että tietää jo, että tästä ei nyt kannata yleisesti, se on nyt niin tällä hetkellä tälle oppilaalle ainakin arka juttu. (2N)

Joo, niinku just oli puhetta, että mitä sattumuksia sielä on, niin kyl niitä voi, kyllä niitä voi hyödyntää, ottaa tilanteita ja ottaa keskustelun alle sellasia asioita mitkä on sattunu. Ja sit tietysti kun on luokanopettaja, niin tuntee ne vanhemmatki aika hyvin ja ne perheet, nii sitäki kautta tulee ideoita ja ajatuksia. (5N)

Hyvä käsitys oppilaan taustoista ja elämäntilanteesta mahdollisti opettajien mukaan arkojenkin asioiden käsittelyn uskonnonopetuksessa. Oppilaiden elämään liittyvien aiheiden käsittelyssä oppilastuntemus korostui myös suhteessa oppilaan persoonaan. Opettajan tulee tuntee oppilaansa persoona niin hyvin, että pystyy arvioimaan, millä tasolla oppilasta koskettavasta asiasta voi puhua.

5.3.3 Oppiaineksen liittäminen oppilaan kokemusmaailmaan

On tärkeää, että uskonnon teemoja lähdetään käsittelemään nimenomaan oppilaan mielenkiinnon kohteista, kehitystasosta ja lähiympäristöstä käsin, koska uskonnossa on elementtejä, joiden ymmärtäminen voi olla lapselle vaikeaa. Uskonnon oppiaines tulisikin pystyä liittämään oppilaiden kokemuksiin, lähiympäristöön ja todellisuuteen, sillä niiden välityksellä lapsille avautuu niiden taustalla oleva universaalimpi käsitemaailma. (Tirri & Kesola, 1998, 14). Linkkien löytäminen vaatii opettajilta hieman ajatustyötä, mutta sitä kautta opiskelu tulee paljon mielekkäämmäksi ja motivoivammaksi. Opettajat olivatkin löytäneet suhteellisen paljon erilaisia linkittämisen mahdollisuuksia oppiaineksen ja oppilaiden kokemusmaailman välille.

Opettajan tuntiessa oppilaidensa elämäntilanteita ja arkipäivää hän pystyy sitomaan uskonnon uutta oppiainesta oppilaalle jo tuttuihin arkipäivän asioihin ja aihepiireihin, ja saa tiedollisesti painottuneet ja vieraammatkin oppisisällöt tuntumaan oppilaista mielenkiintoisilta ja motivoivilta (Tirri & Kesola, 1998, 15). Oppiaineksen liittäminen oppilaiden omaan elämään ja lähiympäristöön onkin opettajien mukaan luonnollinen tapa yhteyden luomiseen. Yhteyttä oppiainekseen ja oppilaan kokemusmaailmaan voi hakea oppilaan elämän monilta eri alueilta oppiaineksesta riippuen. Esimerkiksi pienempien oppilaiden aiheet ovat hyvin pitkälle perhekeskeisiä, josta linkki on helppo löytää oppilaan omaan perheeseen. Etiikan aihepiireihin ja oikean ja väärän suhteeseen löytyy puolestaan yhteyksiä oppilaan oman elämän valinnoista.

No, pienten uskonnonopetus on hyvin paljon tällästä, että puhutaan perheestä, puhutaan ystävistä, puhutaan anteeksiantamisesta, et ne helposti, nii voi ihan tämmösiin joka päiväsiin tapahtumiin liittää. Jotain lemmikkejä pystyy liittämään siihen ja siis tämmösiä. Lapsilla se lähtee, tosi pienillä lapsilla se lähtee niinku ihan siitä perhekeskeisyydestä, isovanhemmat ja kummit tämmösiä. Et niiden kans se paljo helpompi siihen liittää. (1N)

Nyt otan vaikka tämmösen myymälävarkausjuttuja on ollu. (5N)

Meillä oli kymmenen käskyä ja oli tää tota kuudes käsky esillä, nii kyllä sielä kuule on paljo avioeroperheitä ja että pitäs niinku yrittää pitää se perhe koossa. Että se on niinku. Sit mää muista sitä ainaki, et pohdittii ja oppilaat pohti niinku omaa tilannetta ja sitte pohti jopa sitä että, niinku omien vanhempien avioeroa kävivät läpi, niin siit tuli semmonen pääteemä. Et jos se on

mahdotonta se yhteiselämä, niin sit on parempi erota ja tuli tämmöstä pohdintaa. Et joskus tuntu, et tosi arkojaki asioita, oppilaat on kauheen erilaisia tässä suhteessa, et joilleki se on helpompaa ja jotkut mielellään vaan kuuntelee eikä sitte halua, halua niinku repostella julkisesti. (5N)

...ennen kappaleen käsittelyä niin siinä on juuri jotain ajankohtaisia kysymyksiä, mitä voi kysyä lapsilta liittyen siihen samaan, vaikka nyt moraali opetukseen, mitä siinä uskonnonkirjan kappaleessa on. Esim. oletko tapellut pikkuveljesi kanssa, ja mitä siitä on seurannut ja näin, ja oletko käynyt isäsi takin taskulla katsomassa, et löytyykö karkkirahaa. (6M)

Ylemmillä luokilla aiheet tulevat kuitenkin vaikeammiksi ja käsitteellisemmiksi ja yhteyden löytäminen oppilaan omaan elämään voi olla vaikeaa. Tällöin mielekkään ja luontevan aiheen käsittelytavan mahdollistaa oppiaineksen sitominen ajankohtaisiin asioihin ja yhteiskunnan tapahtumiin. Ahokallion (1998) mukaan esimerkiksi sanomalehtien ja niissä olevien uskontoa ja sen sisältöalueita koskevien artikkeleiden tutkiminen on työtapaa, joka soveltuu käytettäväksi jo alakoulusta alkaen (Ahokallio, 1998, 344). Media yleensäkin tarjoaa hyvän tarttumapinnan ajankohtaisiin asioihin, sillä lapset ovat yleensä hyvin tietoisia yhteiskunnan tapahtumista.

Kauheen hyvä opetuskeino on tää, et ottaa jonkun lehtijutun, jonkun otsikon, ihan vaikka eilisestä lehdestä löydetyn ja lähdetäänkin sitä pohtimaan sit eettiseltä kannalta. Niin tota, ne on kyl mielenkiintoisia, motivoivaa oppilaille. (5N)

Ja just ottaa niinku ajan hengestä niit pohdintajuttuja just siitä hetkestä mitä on maailmalla tapahtunu, mitä on Suomessa tapahtunu ja peilata sitte vaikkapa kymmeneen käskyyn niitä, et miten tää nykyään on tää asia. (5N)

Kyllä me keskustellaan, että mitä siellä on tapahtunu tai, mitä tuolla, mitäs opettaja siellä Tallinnassa on tapahtunu (Tallinnan mellakat), tai kaikkea, mitä, siis kyllähän lapset kattoo uutisia nykyään ja kyselee ja puhuu siitä. (2N)

Konkretisointi ja havainnollistaminen olivat myös opettajien mukaan hyvä tapa tehdä opittavaa aihetta ymmärrettävämmäksi. Tamminen ja Vesa (1982) mukaan onnistunut konkretisointi ja havainnollistaminen ovat usein edellytys onnistuneelle oppimiselle. Opetettavat asiat onkin pyrittävä liittämään oppilaan kokemuksiin, sillä todellisuuden havainnointi ja siinä toimiminen on paras oppiväline. (Tamminen & Vesa, 1982, 182). Todellisuudessa toiminen ei kuitenkaan aina ole mahdollista, joten silloin esim. historiallisen tapahtuman pelkkä kuvittelu, ja siihen uppoutuminen, tekevät tapahtuman oppilaalle konkreettisemmäksi.

Kyllähän se sitominen jo siihen, et tehään konkreettisesti jotakin. Puhutaan vaikka uskonnollisista symboleista, no sit tuodaan se, et mitäs symboleita täällä maailmassa on muuta, no automekit joku heti hoksaa, joka on jollekin autot hyvin tärkeitä ja sit tulee, ai niin nää yhdistykset

ja kaikki yritykset, et ihan semmonen jotenkin, et niin näillä kaikilla asioilla on kuitenkin jonkinlainen yhteys... (2N)

Joo kyl se tota moni asia, ku se kuvitellaan, et me nyt oltas näin ja tämmönen tapahtuma, niin se poikiin usein sen, että keskustelu syntyy. Se ei synny muuten tota, koska se saadaan niinku konkretisoitua ja sit se tulee se asia lähemmäks. (4M)

Opetettavat asiat tulee opettajien mukaan myös liittää tähän päivään, ja oppimisen kannalta oleellista on miettiä, mitä opetettava asia tarkoittaa ja merkitsee nykyaikana omassa elämässämme. Tällä tavoin oppiaine tulee oppilaille merkityksellisemmäksi ja opiskelu koetaan mielekkäämmäksi, kun opiskeltaville asioille löydetään yhteys tähän päivään ja omaan elämäämme. Kaukaiselta tuntuvan aineksen onnistunut liittäminen oppilaan kokemusmaailmaan auttaa oppilaita ymmärtämään myös yhteyden oman aikamme ja historian välillä.

Pitäähän siinä olla jollain tapaa yhteys tähän meidän elämään, että sehän niinku lapsia, se niinku kiinnostaa ja se tuo sen, et niin joo tää tarkottaakin, ei tää oo pelkästään tää kertomus, että täähän tarkoittaa jotain tämmöstä ja mä voin toimia tän kaverin kanssa tässä luokassa tällä tavalla tai jotenkin. (2N)

...pitää se Vanhantestamentin aika, tai miksei sitten Uudentestamentin Jeesuksen aika, niin mun mielestä se pitää niinku katsoo, et mitä se niinku tänä päivänä tarkoittaa, et ei se, jos jossakin vaiheessa nyt on niinku luovuttu ihokkaasta, ei tänä päivän mun mielestä voi juurikaan opettaa, että siihen aikaan ihokas oli tämä ja siitä luovuttiin, no sen nyt voi sanoa sivulauseessa, mutta mennään nyt aika äkkiä siihen, että mitä luopuminen tänä päivänä tarkoittaa, mistä me joudutaan luopumaan, mistä meidän pitäisi luopua, tai ainakin vähentää jotakin. Näin mä sen ajattelen. (3M)

Katotaan joku Raamatun kertomus, tai katotaan joku historian tapahtuma, siirretään se nykyaikaan. (4M)

Joskus myös työtapa tai opetusmenetelmä voi mahdollistaa oppiaineen sitomisen oppilaan kokemusmaailmaan todella onnistuneesti. Opettajien mukaan yksi tällainen työtapa on draama. Ahokallion (1998) mukaan pedagoginen draama tuo tunneille elämyksellisyyttä ja toiminnallisuutta. Nopeasti tuotetut ja pienimuotoisesti valmistellut draamat soveltuvat uskontotunneille hyvin, sillä onnistuessaan ne eivät vie kovin paljon aikaa ja ne opettavat oppilaille myös itseilmaisua. (Ahokallio, 1998, 342-343). Syventyessään dramatisoinnin suunnitteluun ja eläytyessään sen esittämiseen oppilas pääsee itse ikään kuin kokemaan aidon tilanteen, jolloin hänelle mahdollistuu tapahtuman syvempi ymmärtäminen.

Kyllä se, mikä lähtee lapsista, siis niitten omista kokemuksista niin aina se on arvokkaampaa, kun se, että jotenkin ulkokohtaisesti pohditaan... ja ollaan just draamaakin käytetty tässä, mikä on

mun mielestä tosi, et ollaan niinku ryhmissä otettu arkipäivän tilanne, missä tämmönen, joku riita ratkastaan ja sit se esitetään muille. (6M)

5.4 Opettajien näkemyksiä omasta roolistaan uskonnonopetuksessa

Uskonnon opettaminen on opettajalle haasteellinen tehtävä. Opettajan rooli uskonnonopetuksessa on suuri, koska uskonto on ns. opettajaherkkä aine. (Tamminen & Vesa, 1982, 246). Työskentely kehittyvien lasten parissa ihmisten katsomus- ja uskomusmaailmaa pohtien takaa opettajalle kiinnostavan ja etuoikeutetunkin tehtävän (Kallioniemi, 1998b, 145). Myös opettajat pitivät opettajan roolia merkittävänä ja monipuolisena, mutta myös haasteellisena. Eräs haastateltava luonnehti opettajan roolia osuvasti kehittelijäksi, virittäjäksi ja ärsyttäjäksi.

Sinähän se opettajan tehtävä just tulee, et hän niinku kehittelee asioita, jotka on pohdinnan arvosia, ja joita lapsen kokemustaustalla voidaan pohtia. (3M)

...sillon on niinku helppo olla siinä oppilaiden keskuudessa tämmösenä, ei guruna vaan virittäjän. Mä sanosin, et opettajan homma on juontajan hommaa. (3M)

Opettajan pitää ehkä pikkasen niinku ärsyttää niitä, että sitä pohdintaa tulee, että jos opettaja sanoo heti, että näin on oikein ja näin on väärin, niin ei siitä synny pohdintaa. (3M)

5.4.1 Opettajan henkilökohtaiset tekijät

Oikarisen (1998a) mukaan on erittäin tärkeää, että opettaja tiedostaa oman maailmankuvansa ja elämänsä katsomuksensa. Erityisesti tämä korostuu uskonnonopetuksessa, sillä opettaja välittää oppilailleen omista lähtökohdistaan käsin mielikuvia ihmisenä olemisesta, elämästä ja sen lainalaisuuksista ja sitä hallitsevista voimista sekä perimmäisestä todellisuudesta Jumalasta. Opettajan tehtävä onkin tiedostaa ja arvioida, miten uskon erilaiset muodot vahvuuksineen ja rajoituksineen vaikuttavat ja näkyvät hänen omassa uskossaan ja hänen kauttaan välittyneissä oppimistilanteissa. (Oikarinen, 1998b, 322). Myös opettajat kokivat oman maailmankuvan vaikuttavan uskonnonopetukseen. Oma elämänsä katsomus ja suhtautuminen vaikuttavat heidän mukaansa oleellisesti tuntien sisältöön ja henkilökohtaiseen otteeseen.

Tavallaan se semmonen oma henkilökohtanen ota on vähä ehkä erilainen, että kun kokee niitä asioita lähemmäksi. (1N)

Oma vakaumus niin varmasti vaikuttaa sisältöön aika paljon. (4M)

Opettajalla pitää olla ensinnäkin selkiytynyt maailmankuva. (3M)

Oman maailmankatsomuksen tiedostaminen on tärkeää varsinkin sen takia, että omaan uskontoon ja näkemyksiin uppoutunut opettaja saattaa tietoisesti tai piilo-opetussuunnitelman kautta tietämättään kahlita oppilaiden henkistä vapautta ja vahvistaa itsestäänselvyyksien ja suvaitsemattomuuden ilmapiiriä (Oikarinen, 1998a, 322). Vaikka opettajat kokivatkin oman elämäkatsomuksen ja suhtautumisen opetettavaan aiheeseen vaikuttavan merkittävästi uskonnonopetuksen toteutumiseen, niin heidän mukaansa se ei saa kuitenkaan muuttaa opetuksen perusluonnetta. Vakaumus tai näkemys asioista ei saa vaikuttaa opetukseen niin paljon, että siitä tulisi kapeakatseista julistamista.

Pitää mennä sitä turvallista keskitietä, mutta siinä voidaan yhtäkkiä aiheuttaa melkoisia kysymyksiä, että opettaja ei oo mikään julistaja, et se on vaan opettaja. (4M)

Se on nyt ihan sama, jos mä nyt olisin joku intohimonen, joku vaikka nyt julma eläinten suojelija, tai muuta, niin ei mun tehtäväni oo saada tätä luokkaa sille kannalle, et tää on niinku semmonen, et niinku antaa eväitä, mut oppilas saa itse syödä. (3M)

Maailemankatsomukseen ja henkilökohtaiseen vakaumukseen liittyy läheisesti kiinnostus ja innostus kyseisiä asioita kohtaan. Jos opettaja kokee uskonnon asiat läheisiksi ja tärkeiksi itselleen, se vaikuttaa luonnollisesti myös opettajan innostuneisuuteen ja sitä kautta uskonnonopetukseen. Opettajan omalla innostuneisuudella voi olla voimakkaatkin vaikutukset uskonnonopetuksen toteutumiseen, sillä pahimmassa tapauksessa uskonnontunnille varattu aika käytetään muihin töihin, kun taas parhaassa tapauksessa tunnit ovat todella laadukkaita ja motivoivia.

Kyllä mä tiedän paljon opettajia, jotka ei oo innostunu aineen opettamisesta, uskonnosta sen takia, et on ehkä ite sellanen, et ei kuulu kirkkoon tai on jotenkin hyvin, et kuuluu kirkkoon, mutta ei oo mitään kiinnostusta aiheeseen, niin kyllä se on se uskonnontunti, josta mennään muualle ja tehdään muuta ja se voi jäädä niinku pitämättä. (2N)

Totta kai se vaikuttaa. Ei, ei mä keksi sellasta ainetta, missä niinku opettajan se oma innostus ja kiinnostus ja suuntautuneisuus ei näkyisi, kyl se näkyy aina. (5N)

Myös opettajan persoonallisuuden merkitys korostuu opetuksessa, sillä oppitunnit rakentuvat aina ihmisten väliselle vuorovaikutukselle (Nyyssönen, 1998, 46). Uskontotunneilla oppilaalla on mahdollisuus käsitellä syvästi omaa persoonaansa ja arvomaailmaansa koskevia kysymyksiä, joten opettajan persoonallisuus nousee merkittäväksi tekijäksi ja keskeiseksi työvälineeksi varsinkin uskonnonopetuksessa. (Koskinen, 2001, 13). Opettajan persoonallisuus on merkittävässä roolissa

myös opettajien kokemusten mukaan. Opettajuus koettiin perustuvan nimenomaan opettajan persoonaan, ja se nähtiin myös opettajan ensisijaisena työvälineenä.

No aina kaikki opettajuus perustuu siihen persoonaan. (2N)

Opettaja opettaa persoonallaan. Se löytyy joka paikasta, et tota, mikä on se opettajan ensimmäinen työväline on oma persoona. (4M)

5.4.2 Opettajan ammattitaito uskonnonopetuksessa

Uskonnessa käsiteltävä oppiaines voi olla käsitteellisesti problemaattista ja vieraan tuntuista. Opettajan tulee kuitenkin olla motivoitunut uskonnon oppisisällöistä ja ymmärtää niiden merkitys toisaalta yhteiskunnan ja kulttuurin tuntemuksen kannalta sekä toisaalta oppilaan monipuolisen kehittymisen näkökulmasta. Luokanopettaja voikin löytää opetettavasta aineksesta oppilaiden kehityksen ja yhteiskunnan kannalta relevantteja kysymyksiä syventämällä omaa aineenhallintaansa. Hyvä aineenhallinta onkin edellytys laadukkaalle uskonnonopetukselle, joka puolestaan mahdollistaa oppilaan kulttuuri-identiteetin kehittymisen ja ihmisenä kasvun. (Kallioniemi, 1998b, 153).

Uskonnonopettajan ammattitaitoon kuuluvat hyvät tiedot omasta alasta ja taito välittää ne eteenpäin (Räsänen, 2006, 111). Tämän perusteella opettajan aineenhallintaa voidaan pitää merkittävänä opetuksen onnistumisen ehtona. Opettajien mielestä se onkin yksi tärkeimmistä laadukkaan opetuksen kriteereistä. Heidän mukaansa opettajan on oltava aktiivinen ja kehitykseen suuntautunut ammattilainen, joka ottaa asioista selvää, jotta hänellä olisi riittävä aineenhallinta laadukkaan opetuksen takaamiseksi. Ammattitaitona nähdään myös se, että vaikka opettajalla itsellään olisi eri näkemyksiä tai epävarmuutta uskonnon oppiaineksesta, hän pystyy opettamaan asiat aineenhallinnan ja tietojensa pohjalta.

Aineenhallinta tietysti, eli se, että vaikka mä en oo nyt varma, et onko se Mooses olemassa, niin mä hallitsen kuitenkin sen aineen ja mä voin sen uskottavasti siitä suorittaa sen työn eli kertoa lapsille ja. Et sitä hän se on, et aineen hallinta kuitenkin siinäkin, niinku kaikissa muissakin. (1N)

Mut, että, mut siis se semmonen, et pinnan alla saattaa olla semmonen epävarmuus, että et mites mä nyt kertoisin tän raamatuntarinan tai tästä Jeesuksen elämästä tai Mooseksesta, että ku mä en nyt itekkää oikeen tiä, että onko sellanen mies ollu, ku Mooses, mä oon täs vähän niinku kahden vaiheilla. Mut tietysti se on sitä vankkaan ammattitaitoo, että oli aihe tai asia tai opetettava juttu vaikee tai haastavampi, nii sitte sen osaa kuitenkin kloorata. (1N)

No sellanen ainaki, joka ottaa niistä asioista selvää. Lukee ees ne opettajanoppaat. Nii niistä saa, nii sillä pärjää jo aika pitkälle, mut et kyl niitä täytyy aina päivittää niitä tietojansa. (5N)

Toisena merkittävä laadukkaan uskonnonopetuksen tekijänä opettajat pitivät riittävää didaktista osaamista. Didaktinen osaaminen ja työtapojen hallinta on opettajien mukaan haasteellinen, tehtävä, joka vaatii opettajalta omaa aktiivisuutta ja uusien ideoiden kehittelyä. Tirrin ja Kesolan (1998) mukaan opettajien tulisikin pyrkiä kehittämään ja uudistamaan työtapojaan sekä opetusmenetelmiään. Heidän mukaansa pelkkä kerronta ei riitä laadukkaan uskonnonopetuksen takaamiseksi. (Tirri & Kesola, 1998, 16). Myös opettajien mielestä uskonnonopetus voi olla puuduttavimmillaan sitä, että ensin luetaan kirjan kappale läpi, jonka jälkeen tehdään työkirjan tehtävät. Kallioniemen (1998b) mukaan uskontoa opettaessaan luokanopettaja saa kuitenkin mahdollisuuden soveltaa laaja-alaisesti omaa didaktista tietämystään ja asiantuntijuuttaan. Uskonnon oppisisältöjen elämänläheisyys ja syvällisyys tarjoavat opettajalle mahdollisuuden didaktisesti korkeatasoiseen työskentelyyn, jossa hän voi laittaa peliin koko ammattitaitonsa ja resurssinsa. (Kallioniemi, 1998, 154b)

Sehän voi toisaalta olla sitä, et sä käyt puuduttavasti kirjaa oppilaitten kanssa läpi ja teet ne kirjan tehtävät, et kyllä se on aika puuduttavaa ja uskonto on aika tylsää, mut sitte jos siihen tehdään erilaisia juttuja, tehdään esitelmiä ja tehdään kuvikseen liittyviä juttuja... nii sitte se on aika kivaa. (2N)

No, tietysti sellanen monipuolisuus on niinku kaikissakin aineissa ihan hyvä asia ja jos pystyy käyttämään eri menetelmiä ihan nyt tavallisen tunnin pidosta draamaan. (6M)

Se voi olla didaktisesti uskontotunnilla opettaja kovillakin, että tietysti siinä on taustalla se aineenhallinta, ku sä osaat sen, mut keksiä, ehkä niitä erilaisia toimintatapoja, et ei se oo sitä, et otetaan se uskontokirja, luetaan kappale, tehdään siihen tehtävät, lauletaan joku virsi tai joku laulu, et kyllä tämmösiä tunteja saa välillä pitää, mut sit välillä se asia pohjustettaskin ihan joltain muulta kantilta...et pitäs osata varioida tavallaan niitä työtapoja, mikä sitte millekin asialle tuntus luontevimmalta. (1N)

Työtapojen tuleekin sopia luontevasti kulloinkin käsiteltävään aiheeseen. Sopivan työtavan valintaa helpottaa, jos opettaja hallitsee useiden erityyppisten menetelmien käytön. Kaikkosen (1986) mukaan opettajan tulisi hallita käytännön työssään koko käytettävissä oleva uusien asioiden opettamisen menetelmäarsenaali. Oppimistavoitteiden saavuttamiseksi opettajan tulisi pyrkiä valitsemaan työtavat tarkkaan suhteessa opeteltavaan ainekseen ja omaan persoonaan. Ajan saatossa opettajalle muotoutuvatkin omat persoonalliset toimintatavat, joita hän sujuvasti käyttää yhdistellessään opittavia aiheita ja erilaisia työtapoja. (Kaikkonen, 1986, 117).

Toimivimmat ja luontevimmat työtavat valitakseen opettajan tulee tuntea oppilaansa. Tammisen ja Vesan (1982) mukaan opettajan toiminnan kannalta pääpaino on siinä, miten saada juuri tässä

luokassa ja juuri näille oppilaille opetus mahdollisimman motivoivaksi ja mielekkääksi. Oppilaiden taustan ja elämäntilanteen tuntemus on tässä olennaisen tärkeää. (Tamminen & Vesa, 1982, 63). Opettajat kokivat tuntevansa oppilaansa ja heidän taustansa suhteellisen hyvin. Varsinkin pitempään saman luokan kanssa toimineet opettajat kokivat omaavansa hyvän oppilaantuntemuksen. Oppilaan taustojen kuten perheen tunteminen koettiin kuitenkin hyvin paljon riippuvaiseksi siitä, miten avoimesti perheet kertoivat asioistaan opettajalle.

No oman luokan tosikin hyvin. (2N)

Se riippuu, mulla on nyt huono oppilastuntemus, koska tota mulla on ekaa vuotta nää oppilaat. Mää sanosin näin, että tota siinä menee puolivuotta pyöritellessä, sitte rupee valkeneen, mitä taustoja, oppilaan taustoja ja muuta. (4M)

No kyllä mä luulen olevani aika hyvin ajan hermolla, kun kuitenkin pidän joka vuos vanhempainvartit ja joskus kolmikantakeskustelut riippuen, mikä luokka on, ja tota tottakai pitää lähteä siitä, että vanhemmat rohkenee ja haluaa kertoa perheen tilanteesta. (6M)

Oppilaantuntemuksen lisäksi opettajan tulee olla myös jossain määrin selvillä nuorten trendeistä ja asioista, jotka ovat pinnalla lasten ja nuorten elämässä. Tämä auttaa opettajaa suhteuttamaan oppiainesta lasten ja nuorten maailmaan, jolloin opetuksesta tulee oppilaille mielenkiintoisempaa ja motivoivampaa.

Kyl opettaja, sen täytyy hallita, mä nyt puhun viis kutosten opettamisesta ehkä enemmänkin, niin sen täytyy siinä vaiheessa, ku se on selkeesti vaativampaa, ku tämä kolmosten opettaminen, niin jos nyt tästä uskonnosta puhutaan niin, sen täytyy mun mielestä tietää nuorisotrendit. Sen täytyy tietää sanastoa, käsitteitä, tapoja puhua... Opettajan täytyy tietää tän populaari musiikin trendit, ketkä siellä nyt on pinnalla, ja ketkä siellä on putoamassa, ja mitä uusia kykyjä on omalla paikkakunnalla, ja opettajan täytyy tietää jotakin televisiosta, muutakin kun ne uutiset ja ajankohtaisohjelmat. (3M)

Tuntiessaan oppilaat, heidän persoonansa ja taustansa, opettaja pystyy viemään oppimistilannetta joustavasti eteenpäin. Opettajan tuleekin pystyä reagoimaan tarvittaessa yllättäen esiin tuleviin asioihin, ja muuttamaan mahdollisesti suunnittelemaansa tunnin kulkua. Uskonnonopetuksessa nouseekin välillä esiin oppilaille henkilökohtaisesti vaikeita ja arkoja asioita. Näitä asioita käsiteltäessä opettajan tulisi olla hyvin herkkä aistimaan luokan kulloistakin ilmapiiriä sekä miettiä tarkasti, miten asiat olisi hedelmällisintä ilmaista. (Innanen, 2005, 191). Uskontoa voidaankin pitää opettajaherkkänä aineena, jossa opettajan tulisi olla sensitiivinen, emotionaalisesti ja sosiaalisesti kyvykäs oppilaiden kasvattaja, kuuntelija ja opastaja (Räsänen, 2006, 111).

Myös opettajien mukaan uskontotunneilla opettajalla tulee olla ikään kuin herkät tuntosarvet. Opettajan tulee pyrkiä kuuntelemaan oppilaita ja tulkitsemaan heidän kommenttejaan. Opettajan tulee syventää oppilaiden tuomia ongelmia keskusteluin ja avata niitä uusilla näkökulmilla. Opettajien mielestä tärkeää on, että opettaja on henkilö, jolle on helppo puhua, ja joka antaa erilaisille mielipiteille tilaa.

No kyllähän, jos opettaja on tommonen, et sillä on herkät tuntosarvet... (3M)

Semmonen henkilö, jonka kans on helppo puhua, jolle uskaltaa sanoa, joka ei ole liian ehdoton, joka ei oo tuomitseva, uskaltaa kertoa oman mielipiteensä. Semmonen opettaja, joka, josta tietää, et se ei minua tuomitse, vaikka minä tuon oman mielipiteeni esiin. (5N)

No, ehkä enemmän korostuu just tämmönen tunneäly, et vois poimia niitä jotain herkkyyksiä ja tällasia. Uskonto vois tarjota siihen mahdollisuuden. Mut, että hyvä opettaja mun mielestä kuuntelee... (6M)

6 JOHTOPÄÄTÖKSET

6.1 Aikamme yhteiskunta

Opettajien voidaan sanoa olevan ammattiryhmänä hyvin tietoisia ja valveutuneita yhteiskunnan tilasta ja vallitsevasta ajan hengestä. Kukaan yksittäinen haastateltava ei osannut antaa kattavaa kuvaa yhteiskunnan tilasta, mutta yhteenvetona kaikista opettajien näkemyksistä saatiin kattava kuva yhteiskunnan tilasta ja sitä leimaavista asioista. Opettajien kokemusten mukaan yhteiskunta on muuttunut rajusti heidän työssäolovuosiensa aikana. Yhteiskuntamme muuttuminen kilpailuyhteiskunnaksi ja markkinatalouden sekä median pelikentäksi on tuonut opettajien mukaan yhteiskuntaan ja yksilön elämään uusia piirteitä, joita ei nähdä pelkästään hyväksi. Elämän hektisyys, yksilöllisyys ja sitä kautta tuleva epä tietoisuus kuvaavat vahvasti aikamme ihmisen elämää. Opettajien näkemykset yhteiskunnan tilasta ja sitä leimaavista ilmiöistä ovat hyvin samansuuntaisia kuin postmodernia tutkineiden sosiologien Baumanin ja Beckin sekä muun alan kirjallisuuden analyysit ajastamme. Baumanin (1996) ja Beckin (1995) mukaan suuret kertomukset ovat kadonneet ajastamme ja palkkatyöläisyyden muutokset vaikuttavat suoraan yksilöiden elämään opettajien mainitsemalla tavalla.

Yksilön elämää hallitsevilla piirteillä on luonnollisesti suora vaikutus perheiden ja lasten elämään. Opettajat pääsevät tulkitsemaan aikaamme lasten elämän ja perheiden tilanteen kautta, koska heillä on työnsä kautta mahdollisuus seurata niitä hyvin läheltä. Opettajien haastatteluiden perusteella voidaan päätellä, että yhteiskunnan tilasta voidaan saada hyvä käsitys lasten ja perheen elämää tarkastelemalla. Aikamme perheen onnea varjostavat yhä lisääntyvät avioerot. Mikään ei ole pysyvää aikaamme. Perheen arki on hyvin kiireistä ja yhteinen aika vanhempien ja lasten kesken on harvinaista, tehokkuus on korvannut ahkeruuden perushyveenä. Nämä perheen sisäiset tapahtumat vaikuttavat oleellisesti aikaamme lapsen elämään. Opettajat olivat lähes poikkeuksetta sitä mieltä, että lapsuus on lyhentynyt aikaamme. Tähän syynä on aikuisten maailman muutos, jonka seurauksena lapsi joutuu selviämään paljon yksin, mikä pakottaa hänet vastuunottoon ja itsenäistymiseen. Lisäksi lapsen elämää leimaavat aikuisillekin tutut epä tietoisuus, mediakeskeisyys sekä trenditietoisuus.

Lasten pohdintojen ja elämäkysymysten voidaan sanoa muuttuneen yhteiskunnan muutosten mukana. Tammisen vuonna 1975 lasten ja nuorten elämäkysymyksiä kartoittanut tutkimus antaa kattavan kuvan tutkittavasta ilmiöstä sen ajan lasten ja nuorten elämässä, mutta opettajien haastatteluiden perusteella lasten elämäkysymykset ovat muuttaneet hieman sisältöään. Tammisen (1975) tekemän tutkimuksen mukaan lasten elämäkysymykset liittyivät ensimmäisestä kolmanteen luokkaan lähinnä oppilaan lähiympäristöön, kouluun, kotiin ja kavereihin. Kolmannesta luokasta eteenpäin mukaan tulivat myös yhteiskunnalliset kysymykset mm. sodista ja nälänhädästä. (Tamminen, 1975, 127-128). Opettajien haastatteluiden mukaan lasten elämäkysymykset liittyvät edelleen vahvasti lapsen lähiympäristöön. Kysymykset ovat kuitenkin muuttaneet sisällöltään yhteiskunnan muutoksen myötä, ja nyt ne liittyvät ennen kaikkea vanhempien työttömyyteen, perheen koossa pysymiseen sekä kaveripiiriin. Yhteiskunnalliset kysymykset puolestaan tulevat opettajien näkemyksien mukaan oppilaiden pohdintoihin jo alakoulun ensimmäisillä luokilla toisin kuin Tammisen (1975) tekemän tutkimuksen mukaan. Paljon mediassa esillä ollut ilmaston lämpeneminen on opettajien mukaan lasten tietoisuudessa ja kysymyksissä. Nämä asiat ovat tulleet usein myös esille koulutyöskentelyssä. Maailmankatsomukselliset ja olemassaolon kysymykset olivat Tammisen (1975) mukaan esillä suhteellisen tasaisesti koko alakoulun ajan. Opettajien mukaan näiden kysymysten pohtiminen on lasten keskuudessa suhteellisen vähäistä, tai ne eivät ainakaan tule esille koulussa. Tähän vaikuttaa varmasti osaltaan yhteiskunnan sekularisoituminen ja sitä kautta uskonnollisten asioiden syrjäytyminen ihmisten mielissä.

Lasten ja nuorten elämäkysymykset nousevat opettajien mukaan usein mediasta ja tiedotusvälineistä. Medialla on merkittävä vaikutus lapsen ajattelumaailmaan ja jopa tunnetiloihin (Lehikoinen, 2006, 209). Tiedotusvälineet ja mediakeskeinen aikamme ovat mahdollistaneet maapallon tapahtumien tarkastelun yhä helpommin, jolloin myös lapset ovat tietoisia globaaleista tapahtumista ja median muustakin annista. Lapsilla ei ole useinkaan kykyä ymmärtää median tarjoamaa tietoa, tapahtumia ja ilmiöitä, joten on ymmärrettävää, että ne nousevat lasten pohdintoihin.

6.2 Uskonto alakoulun oppiaineena

Opettajilla oli suhteellisen selkiytynyt kuva uskonnosta alakoulun oppiaineena. Tämä tuli hyvin ilmi opettajien haastatteluista, joissa uskonnonopetuksen tarpeellisuutta, tehtävää ja tyypillisiä piirteitä koskevat kommentit kietoutuivat läheisesti yhteen ja niissä oli myös hyvin paljon yhteisiä

piirteitä. Näiden kommenttien pohjalta on helppo luoda yhtenäistä kuvaa opettajien näkemyksistä uskonnosta oppiaineena.

Luokanopettajat pitävät uskonnonopetuksen oppiainesta tärkeänä, mutta kokevat sen samalla haasteelliseksi (Kallioniemi, 2007, 22). Haastatellut opettajat kokivat uskonnonopetuksen samalla tavalla perustellen uskonnonopetuksen tarpeellisuutta ennen kaikkea historiallisista ja kulttuurillisista lähtökohdista. Uskonnolla on ollut ja on edelleen vahva vaikutus yhteiskunnan tapahtumiin, se on muokannut eurooppalaista kulttuuriamme ja sillä on merkittävä rooli suomalaisessa tapakulttuurissa. Koulussa tulee olla myös aine, joka tarjoaa mahdollisuuden hengellisen oppiaineen käsittelyyn ja kristinuskon peruskäsitteiden oppimiseen. Opettajien mukaan koululaitoksemme ei voi sivuuttaa uskonnon vaikutusta elämäämme, vaan sen tulee opettaa oppilaat kohtaamaan uskonnollinen maailma ja sen vaikutus elämäämme. Oppiaineen opetus onkin välttämätöntä, koska uskonto on osa sitä todellisuutta, jossa lapset ja nuoret kasvavat (Kallioniemi, 2007, 9).

Uskonnonopetuksen tehtäväksi opettajat näkivät vahvasti tiedon jakamisen. Uskonnonopetuksen tuli heidän mukaan tarjota oppilaille tietoa kristinuskon perusaineksesta sekä uskonnon vaikutuksesta historiaamme ja kulttuuriimme. Kallioniemen (2007) mukaan uskonnonopetuksen tuleekin antaa oppilaalle valmiuksia ymmärtää omaa uskontoa, sen elämäntulkintoja ja tapoja ymmärtää ihmisenä olemista. Tämän lisäksi uskonnonopetuksen tulee avata raamatunkertomusten ja -opetusten sekä kirkon elämän vaikutuksia suomalaiseen ja eurooppalaiseen kulttuuriin. (Kallioniemi, 2007, 13). Tarkemmassa tarkastelussa huomaamme, että uskonnonopetuksen tarpeellisuus ja sille asetettu tehtävä kohtaavat toisensa. Opettajien näkemyksien mukaan koululaitokssamme annettava uskonnonopetus on siis perusteltavissa osittain tehtävänsä kautta.

Tiedon jakamisen lisäksi uskonnonopetuksen tehtäväksi nähtiin ihmisarvon ja turvallisuudentunteen välittäminen oppilaille. Nämä evankelisluterilaiselle uskonnon opetukselle nähdyt tehtävät nousevat selvästi kristinuskolle ominaisista piirteistä, mutta myös yhteiskunnan tilasta. Pehmeät ja ihmissläheiset arvot, kuten toisten huomioonottaminen ja lähimmäisen rakastaminen kuuluvat kristinuskon perussanomaan ja tulevat luonnollisesti sitä kautta uskonnonopetuksen tehtäväksi. Ihmisarvon ja toisen huomioonottamisen korostamiselle on tilausta myös yhteiskunnallisesti, sillä ihmisen arvo on vaarana määräytyä kilpailun hengessä hänen suoritustensa mukaisesti. Turvallisuudentunteen välittämisen nostaminen uskonnonopetuksen tehtäväksi on puolestaan hieman yllättävää, joka on kuitenkin ymmärrettävää yhteiskunnallisesti asiaa tarkasteltaessa.

Kinnusen (2003) mukaan lapset joutuvat aikanamme kohtaamaan maailman monesti yksin, kun heitä kannustetaan yhä aikaisemmin itsenäiseen olemiseen ja tekemiseen. Vanhempien antaman turvan ja läheisyyden puuttuessa lapset kokevat helposti yksinäisyyttä ja turvattomuutta. (Kinnunen, 2003, 142).

Opettajien näkemykset uskonnonopetuksen tehtävästä olivat hyvin linjassa valtakunnallisen opetussuunnitelman kanssa. Opetussuunnitelman (2004) mukaan uskonnonopetuksen tehtävänä on tarjota oppilaalle tietoja, taitoja ja kokemuksia, joista hän saa aineksia oman identiteetin ja maailmankatsomuksen rakentamiseen. Oppilaat tulee tutustuttaa monipuolisesti uskonnolliseen kulttuuriin, auttaa oppilasta näkemään uskontojen vaikutuksia yhteiskunnassa ja kulttuurissa sekä ymmärtämään uskonnon merkitystä hänelle itselleen. Opetuksen tavoite on laaja-alainen uskonnollinen ja katsomuksellinen yleissivistys. (Opetushallitus, 2004, 202). Vaikka opettajat eivät maininneet uskonnonopetuksen tehtävän tähtäävän suoraan oppilaan oman maailmankatsomuksen ja identiteetin kehittymiseen, heidän mainitsemien tehtävien voidaan tulkita johtavan siihen. Tiedon jakaminen on suoraan yhteydessä tähän päämäärään ja ihmisarvon sekä turvallisuuden tunteen voidaan katsoa välittävän aineksia maailmankatsomuksen rakentamiselle sekä eheän minuuden kehittymiselle.

Opettajat näkivät uskonnon oppiaineena ja sen opetuksen poikkeavaksi verrattuna muihin oppiaineisiin. Erityisen siitä teki opettajien mukaan ennen kaikkea ns. hengellinen puoli. Vaikka uskonnonopetus on ollut vuodesta 2002 tunnustuksetonta, opettajat kokivat uskonnonopetuksessa olevan erilaisen latauksen siinä käsiteltävien asioiden, tapahtumien ja ilmiöiden takia. Korkeammista voimista puhuminen mahdollistaa kuitenkin opettajien kokemusten mukaan turvallisuudentunteen tarjoamisen oppilaille. Erityisluonteisen oppiaineen lisäksi opettajat kokivat uskonnonopetuksen tyypilliseksi piirteeksi sen pohtivan otteen. Uskonnonopetuksessa opettajan ei aina tarvitse yrittää tietää kaikkea, vaan hän voi antautua rauhassa pohtimaan ja ihmettelemään asioita yhdessä lasten kanssa (Oikarinen, 1998a, 326). Uskonnonopetus tarjoaa oppilaille mahdollisuuden pohtia haasteellisia ja syvällisiä kysymyksiä, joihin ei löydy yksiselitteisiä vastauksia. Tämän opettajat kokivat myös uskonnonopetuksen haasteelliseksi puoleksi.

Postmodernin yhteiskunnan asettamat haasteet uskonnonopetukselle ovat opettajien mukaan moninaiset. Vastauksista oli selvästi nähtävissä, kuinka aikaamme leimaavat asiat ja ajan henki vaikuttavat myös uskonnonopetukseen. Haasteena nähtiin, miten uskonto oppiaineena pystyy

tarjoamaan oppilaille tarvittavat edellytykset kohdata eri uskontokunnista olevia ihmisiä ja asettua dialogiin heidän kanssaan. Haasteena nähtiin myös markkinatalouden aiheuttaman maallistumisen ja arvomuutoksen kohtaaminen. Ahokallion (1998) mukaan nykyinen maailmankuva saneleekin uskonnonopetuksen toteuttamiselle uusia vaatimuksia. Markkinatalouden mukanaan tuomat yhteiskunnalliset mullistukset ja kulttuurin moniarvoistuminen tulisi ottaa huomioon uskonnonopetusta suunniteltaessa. Markkinatalouden hallitseman kulttuurin moniarvoisuus merkitsee sitä, että sekularisoituvassa yhteiskunnassa uskonnonopetusta ei tule supistaa suljetuksi, perinteisiä uskonilmaisuja toistavaksi selitysjärjestelmäksi, joka ei kosketa oppilaiden arkipäivän kokemuksia moniarvoisuudesta. (Ahokallio, 1998, 329-330).

Mielenkiintoista oli myös huomata, miten uskonnonopetuksen tehtävät, jotka voidaan lukea myös uskonnonopetuksen haasteisiin, näyttivät nousevan osittain yhteiskunnan tilasta ja sen vaatimuksista. Opettajien näkemysten ja kokemusten mukaan yhteiskuntaamme leimaavista asioista epä tietoisuus ja turvattomuus, jotka kuuluvat niin aikuisten kuin lastenkin elämään aikanamme, sekä yksilöllisyyden ihannoiti ja oma selviytyminen kilpailuyhteiskunnan vaatimuksissa asettavat haasteita uskonnonopetukselle. Näistä lähtökohdista nousivat esille myös aikaisemmin mainitut uskonnonopetuksen tehtävät turvallisuudentunteen tarjoaminen ja ihmisarvon välittäminen.

Opettajien mukaan näihin yhteiskunnan asettamiin haasteisiin on suhteellisen vaikea vastata. Yhtenä ratkaisuna näihin haasteisiin tarjottiin uskonnonopetukselle tyypillistä pohtivaa otetta. Keskustelu ja asioiden kriittinen pohdinta on opettajien mukaan yksi keino vaikuttaa asioihin ja herättää oppilaita ajattelemaan ja arvioimaan vallalla olevia ilmiöitä. Suuri vastuu ja vaikutusmahdollisuus on kuitenkin itse opettajalla, miten hän asioita painottaa, miten hän itse tiedostaa yhteiskunnassa menneillään olevat muutosprosessit, ja miten hän ottaa ne mukaan opetukseensa.

6.3 Oppilaslähtöisyys uskonnonopetuksessa

Opetuksen järjestämisen lähtökohtana ja ihanteena on tällä hetkellä oppilaslähtöinen opetus. Oppilaslähtöinen opetus korostuu myös uskonnonopetuksessa ja siinä on oleellista muistaa, että vuorovaikutus uskonnonopetuksessa laajenee moniulotteiseksi kontekstuaalisuudeksi, jossa mukana ovat oppilaiden kehitystaso, oppimisedellytykset ja elämäntilanne. Uskonnonopetuksessa korostuvat hyvin selvästi oppilaat ja heidän kokemuksensa, tarpeensa, asenteensa ja tilanteensa.

(Tamminen & Vesa, 1982, 163). Opettajat olivat sisäistäneet oppilaslähtöisyyden hyvin ja heillä oli selkiintynyt kuva oppilaslähtöisestä opetuksesta ja sen toteuttamisesta uskonnonopetuksessa.

Opettajien mukaan oppilaslähtöiseen uskonnonopetukseen kuuluu luonnollisesti oppilaan kokonaiskehityksen huomioonottaminen. Kehityksen huomioimisessa opettajat kokivat erityistä varmuutta, koska kyseinen näkökulma tulee huomioida kaikessa opetuksessa, jolloin opettajilla on epäilemättä hyvä tuntuma opetuksen toteuttamiseen ja opetusmateriaalien mielekkääseen valintaan. Pääperiaatteena opettajien kommenttien mukaan voidaan pitää ohjetta: ei liian käsitteellistä liian aikaisin. Periaate on linjassa Piaget'n kognitiivisen teorian sekä Goldmanin uskonnollisen ajattelun teorian kanssa, vaikka opettajat eivät sitä tiedostaneetkaan. Kyseisten teorioiden pohjalta voidaan tehdä juuri kyseinen päätelmä: opetus tulee suhteuttaa oppilaan kehitystasoon ja opeteltavat asiat tulee olla oppilaan käsityskyvyn sekä ajattelun mahdollisuuksien ulottuvilla. Kehitystason huomioimisessa auttavat opettajien mukaan oppikirjat ja opetussuunnitelma, jotka on suunniteltu vastaamaan oppilaan kulloistakin kehitystasoa.

Uskonnonopetuksessa keskeistä on oppilas ja hänen elämänkysymyksensä (Kallioniemi, 2007, 17). Opettajien mukaan toinen oppilaslähtöisen uskonnonopetuksen peruslähtökohdista olikin oppilaiden elämänkysymysten huomioonottaminen. Elämänkysymykset uskonnonopetuksessa ovat opettajien mukaan oppilaiden omiin tapahtumiin, heitä askarruttaviin kysymyksiin ja ajankohtaisiin asioihin pureutumista. Kallioniemen (2005b) mukaan elämänkysymykset ovat juuri näitä ajankohtaisia kysymyksiä, jotka nousevat lapsen ikäkauden kehitystehtävistä ja aikamme ominaisista ongelmista (Kallioniemi, 2005b, 339). Elämänkysymysten onnistunut ja laadukas käsittely vaatii opettajalta tietoisuutta yhteiskunnan tilasta. Tietoisuus aikamme tunnusomaisista piirteistä ja niiden vaikutuksista lapsiin auttavat opettajaa ottamaan huomioon kyseiset asiat ja upottamaan niitä opetukseensa mielekkäällä tavalla. Elämänkysymyksien huomioonottaminen vaatii opettajalta myös käsitystä oppilaan taustoista ja perhetilanteesta. Opettajien mukaan oppilaantuntemuksen perusteella nousee usein hyvinkin isoja ja merkittäviä asioita esille, joita voidaan mahdollisesti ottaa yhteiseen käsittelyyn uskonnonopetuksessa tilanteen ja asiayhteyden niin salliessa. Oppilaantuntemus on elämänkysymysten käsittelyn kannalta siinäkin mielessä merkittävässä roolissa, että opettajien kokemusten mukaan oppilaat tuovat hyvin vaihtelevasti esille omia elämänkysymyksiään ja pohdintojaan. Varsinkin vanhemmat oppilaat ovat opettajien kokemusten mukaan vaitonaisia omista asioistaan, jolloin opettajan tietämys oppilaan asioista sekä yhteiskunnan vaikutuksista koko oppilas joukkoon nousee merkittävään rooliin.

Tammisen (1975) mukaan oleellisena seikkana uskonnonopetuksen kokemiseen vaikuttaa myös se, että käsiteltävät aiheet liittyvät oppilaiden kokemusmaailmaan (Tamminen, 1975, 173). Kokonaiskehityksen ja elämänkysymysten huomioimisen lisäksi onkin tärkeää, että oppiaine liitetään oppilaiden elämis- ja kokemusmaailmaan, jolloin oppilas voi tuntea uuden oppiaineen käsittelyn merkitykselliseksi ja motivoivaksi. Uskonnonopetuksen toimintakulttuuria tulisikin tietoisesti kehittää suuntaan, joka painottaa opetuksen merkityksellisyyttä ja oppilaan kokonaisvaltaista huomioon ottamista (Kallioniemi, 2007, 17). Opettajilla oli suhteellisen monipuoliset tavat sitoa ja liittää oppiainesta oppilaiden kokemusmaailmaan. Liittämistavat voidaan jakaa kahteen ryhmään. Ensinnäkin opettaja voi liittää oppiainesta oppilaan kokemusmaailmaan tämän oman itsensä kokemuksen kautta. Draama ja mielikuvaharjoitukset tuovat oppiaineen konkreettisesti osaksi oppilaan kokemusmaailmaa. Eläytyminen näytelmään tai uppoutuminen mielikuviin saavat oppilaan kokemaan oppiaineen omakseen ja antamaan sille omia merkityksiä. Opettajat sitoivat oppiainesta myös paljon oppilaan omaan elämään, joka eroaa elämänkysymysten käsittelyssä siinä, että omaan elämään sitominen tarkoittaa lähinnä oppilaiden kokemuksiin sitomista, eikä se ole niin ongelmakeskeistä. Toiseksi opettaja pystyy tarjoamaan tapoja, joiden kautta oppilas voi löytää linkin oppiaineen ja kokemusmaailmansa välille kokemansa ympäristön kautta. Tehdäkseen oppiaineen opiskelun oppilaille merkitykselliseksi opettajat liittivät yhteiskunnan tapahtumia ja ajankohtaisia asioita oppiaineen käsittelyyn. Tällöin uudet asiat saavat merkityksellisen ja todellisen pohjan, jolla on yhteys oppilaiden todellisuuteen. Opettajat pyrkivät myös konkretisoimaan käsitteellisiä asioita ja välittämään oppiaineen ydintä, mitä opittu asia tarkoittaa meidän ajassamme omassa elämässämme. Näillä keinoin opettajat kokivat onnistuneesti pystyvänsä tarjoamaan oppilaille mielekkäitä ja motivoivia oppimistilanteita uskonnonopetuksessa.

6.4 Opettajan rooli uskonnonopetuksessa

Uskonnonopetus tarjoaa luokanopettajalle mahdollisuuden välittää kokemusta ja tietoa uskonnon tiedonalaan liittyvistä kysymyksistä (Kallioniemi, 1998b, 145). Opettajalla onkin merkittävä rooli uskonnollisen aineksen välittäjänä, ja opettajan roolia koulun uskonnonopetuksen toteutumisessa voidaan pitää erittäin merkittävänä. Opettajat antoivat roolilleen uskonnonopetuksessa useita eri tehtäviä ja monipuolisia merkityksiä. Haastatteluiden perusteella opettajan roolia luonnehdittiin virittäjäksi, ärsyttäjäksi, kehittäjäksi sekä ei-julistajaksi. Yksinkertaistettuna opettajan työ on luoda oppilaille tilanteita ja mahdollisuuksia merkitykselliselle oppimiselle sekä saattaa heidät ajattelemaan ja pohtimaan oppiainesta omista lähtökohdistaan. Opettajan työhön kuuluu vapaus

painottaa asioita mieltymysten ja näkemyksien mukaan opetussuunnitelman antamissa rajoissa, joten myös uskonnonopetuksen toteutuminen määräytyy opettajan painotusten ja mielenkiinnon mukaan.

Opettajan henkilökohtaiset tekijät kuten maailmankatsomus, innostuneisuus, kiinnostus ja persoonallisuus vaikuttavat uskonnonopetuksen toteutumiseen. On luonnollista, että opettajan kokiessa uskonnon oppisisällöt itselleen tärkeiksi ja ollessaan kiinnostunut niistä, hän pyrkii toteuttamaan uskonnonopetuksensa laadukkaasti sekä välittämään oppilailleen sanomaa kyseisten asioiden tärkeydestä. Tärkeää on, että opettaja omaksuu refleктоivan ammattikäytännön, joka tarkoittaa oman toiminnan ja sen perusteiden syvällistä pohdintaa ja arviointia (Kallioniemi, 1998b, 149). Opettajan persoonallisuus näkyy myös uskonnonopetuksessa. Opettajien mukaan uskontotunnilla hyvä opettaja on kuunteleva, avoin, eikä tuomitse ketään mielipiteen perusteella. Opettajan tulisi myös olla herkkä aistimaan tunnilla esiin tulevista asioista, mihin olisi hedelmällistä tarttua, ja mitä asiaa voitaisiin syventää yhteisellä keskustelulla.

Opettajan ammattitaito, jonka avulla hän pystyy rakentamaan opetuksestaan ajankohtaista ja merkityksellistä oppilaille, koostuu uskonnonopetuksessa monesta osasta. Ammattitaito rakentuu edellä mainittujen henkilökohtaisten tekijöiden varaan. Oman innostuneisuuden ja kuuntelevan asenteen lisäksi opettajan tulee olla tietoinen lasten ja nuorten trendeistä sekä yhteiskunnan tilasta. Opettajien mukaan oppilaantuntemus on myös avuksi uskonnonopetuksen suunnittelussa ja käytännön toteutuksessa. Oppilaiden maailman tuntiessaan opettajat pystyvät luomaan mielekkäitä yhteyksiä oppiaineksen ja oppilaan kokemusmaailman välille tehden uskonnonopetuksesta merkityksellistä ja motivoivaa.

Opettajan ammattitaitoon kuuluvat luonnollisesti myös oppiaineksen hallinta ja didaktinen osaaminen. Voidakseen suunnitella ja toteuttaa tämän aineksen opetusta opettajalla tulee itsellään olla mielikuva ja käsitys siitä, mitä luterilainen kirkko uskoo ja opettaa (Juntunen, 1998, 228). Opettajat olivat osittain epävarmoja omasta aineenhallinnastaan ja epävarmuutta lisäsi hieman oman käsityksen selkiintymättömyys uskonnon oppisisältöjä kohtaan. Oppiaineksen hallinta koettiin kuitenkin oleelliseksi tekijäksi laadukkaan uskonnonopetuksen toteuttamisessa. Didaktinen osaaminen nähtiin myös tärkeäksi opettajan ammattitaidon osa-alueeksi uskonnonopetuksessa, niin kuin muissakin aineissa. Uskonto on oppiainekseltaan todella monipuolinen aine, joka tarjoaa opettajalle mahdollisuuden luoviin ja monipuolisiin didaktisiin ratkaisuihin (Kallioniemi, 2005b, 340). Opettajilla oli hyvä käsitys siitä, mitä uskonnonopetus voi tylsimmillään olla, ja ratkaisu tämän ehkäisemiseksi olisi heidän mukaansa juuri monipuolisten työtapojen ja menetelmien käyttö.

Monipuolisella opetuksella ja työtapojen käytöllä voidaan välttää kaavoihin kangistunut yllätyksetön uskonnonopetus, joka ei herätä oppilaissa minkäänlaisia kiinnostuksen tunteita. Opettajien mukaan jo pelkkä luonteva ja motivoiva työtapo voi saada oppilaan innostumaan aiheesta ja kokemaan sen tärkeäksi itselleen.

7 LUOTETTAVUUS JA POHDINTA

7.1 Luotettavuus

Kvalitatiivisen tutkimuksen alueella luotettavuusterminologia on hyvin monivivahteista. Perinteisesti metodikirjallisuudessa tutkimusmenetelmien luotettavuutta käsitellään validiteetti- ja reliabiliteetti-käsitteiden avulla. Alun perin kvantitatiivisesta tutkimuksesta lähtöisin olevat käsitteet saavat laadullisessa tutkimuksessa erilaisia tulkintoja. (Eskola & Suoranta, 1998, 213).

Eskolan ja Suorannan (1998) mukaan kvalitatiivisessa tutkimuksessa validiteettia voidaan tarkastella sisäisen ja ulkoisen validiteetin kannalta. Sisäisellä validiteetilla tarkoitetaan sitä, että tutkimuksen teoreettisten ja käsitteellisten määritteiden sekä menetelmällisten ratkaisujen suhde toisiinsa on looginen. Ulkoinen validiteetti puolestaan ilmaisee teoreettisen ja empiirisen aineiston sekä tehtyjen johtopäätösten välisen suhteen. Sisäinen validiteetti heijastaa tutkijan tieteellistä otetta sekä taitoa hallita tieteenalaa. Ulkoisen validiteetin kannalta on olennaista pyrkiä kuvaamaan tutkimuskohdetta täsmälleen sellaisena kuin se on. (Eskola & Suoranta, 1998, 211).

Laadullisessa tutkimuksessa luotettavuuden arviointi koskee koko tutkimusprosessia. Lähtökohtana on tutkijan avoin subjektiviteetti ja sen myöntäminen, että tutkija on tutkimuksensa keskeisin työväline. Näin ollen voidaankin sanoa, että kvalitatiivisessa tutkimuksessa pääasiallisen luotettavuuden kriteeri on tutkija itse. (Eskola & Suoranta, 1998, 210). Olen ottanut tämän huomioon tutkimusta tehdessäni pyrkimällä kuvaamaan tarkasti tutkimusprosessin etenemistä aina aineiston tuottamisesta aineiston analyysin tekemiseen asti sekä valottamaan prosessin aikana tekemiäni teoreettisia ja menetelmällisiä valintoja. Pyrkimällä kuvaamaan tutkimuskohteena olevaa ilmiötä juuri sellaisena kuin se ilmenee, olen tavoitellut tutkimushavaintoni ulkoisen validiteetin täyttymistä. Sisäisen validiteetin täyttymistä olen tavoitellut hankkimalla runsaasti loogisessa suhteessa keskenään olevaa ja yhtenevää teoriatietaa tutkimukseni teoriapohjan luomisessa. (mt., 213).

Reliabiliteetilla tarkoitetaan sitä, että tutkimuksen aineisto ei sisällä ristiriitaisuuksia. Aineistonkeruun tulee olla tarkkaa ja objektiivista luotettavan aineistontulkinnan saavuttamiseksi. (Eskola & Suoranta, 1998, 213-214). Luotettavuutta lisätäkseen olen pyrkinyt keräämään tutkimukseni aineiston mahdollisimman huolellisesti. Haastattelin kaikki opettajat samantyyppisissä rauhallisissa olosuhteissa, jossa haastateltaviin oli mahdollista saada hyvä kontakti. Varmistin myös haastatteluiden aikana, että kaikkien haastateltavien kanssa keskusteltaisiin samat teemat läpi, jotta aineisto olisi mahdollisimman yhtenäinen. Eskolan ja Suorannan (1998) mukaan tutkijan rooli korostuu jo aineistonkeruuvaiheessa. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa puhutaan aineiston harkinnanvaraisesta, teoreettisesta tai tarkoituksenvaraisesta poiminnasta, jonka toteuttamisesta päätöksen tekee tutkija.

Laadullisessa tutkimuksessa tapauksien määrä on yleensä suhteellisen pieni. Aineiston koon määrittämisen avuksi on kuitenkin muotoutunut käsite kylläntyminen eli saturaatio. Aineiston voidaan sanoa kylläntyvän, kun uudet tapaukset eivät enää tuota enää mitään uutta tietoa tutkimusongelman kannalta. (Eskola & Suoranta, 1998, 61-62). Vaikka haastateltavien lukumäärä tutkimuksessani oli laadulliselle tutkimukselle tyypilliseen tapaan suhteellisen pieni, ilmeni aineistossa jonkin verran kylläntymistä. Aineiston voidaan siis katsoa olleen tarpeeksi kattava, mikä tuo tutkimukselle uskottavuutta sekä lisää luotettavuutta.

Fenomenografisessa tutkimuksen analyysissä tutkijan rooli painottuu edelleen. Siinä korostetaan tutkijan omien lähtökohtien tiedostamista ja omien ennakko-oletusten sulkeistamista. Analyysissä tutkijan tulee asettaa sivuun eli sulkeistaa omat esioletuksensa niin paljon kuin se on mahdollista. Esioletukset, joita tutkijan tulee pyrkiä sulkeistamaan, ovat tutkijan oma persoonallinen tieto ja uskomukset tutkittavasta ilmiöstä, edellä käsin annetut teoreettiset rakenteet tai tietyt tulkinnat kerätystä aineistosta sekä aiheesta olevat aikaisemmat tutkimuslöydökset. (Niikko, 2003, 35). Olen pyrkinyt lähestymään tutkittavaa ilmiötä koko tutkimusprosessin ajan mahdollisimman objektiivisesti pyrkien tiedostamaan henkilökohtaiset lähtökohtani ja esioletukseni, jotta tutkimuksen luotettavuus paranisi ja työ olisi eettisesti korkeatasoinen.

Sandbergin (1996) mukaan fenomenografisessa tutkimuksessa joudutaan pohtimaan myös tuotettujen kategorioiden ja kuvauskategorioiden toistettavuutta. Fenomenografisessa tutkimuksessa lähdetään siitä, että luokat ovat tutkijan konstruktioita, ja siten on olemassa mahdollisuus, että toinen tutkija päätyisi saman aineiston pohjalta eri kategorioihin. Säljö (1988) selventääkin, ettei

fenomenografisessa tutkimuksessa ole aiheellista vaatia alkuperäisen tutkijan löydösten toistettavuutta. (Niikko, 2003, 40).

7.2 Pohdintaa

Lähtökohta tälle pro gradu-tutkimukselle on ollut oma kiinnostukseni uskontoa ja uskonnonopetuksen laatua kohtaan. Tutkimuksen päämielenkiinto kohdistuu oppilaalle mielekkään ja tämän kasvua tukevan uskonnonopetuksen rakentumiseen. Tutkimuksen päätarkoitus oli selvittää, millaista luokanopettajien näkemyksien mukaan on aikaamme vastaava, oppilaalle merkityksellinen ja motivoiva uskonnonopetus sekä mitkä asiat siihen vaikuttavat.

Tutkimuksen taustaoletuksena oli, että alakoulussa annettava uskonnonopetus on usein hyvin irrallista oppilaan omasta elämästä. Irrallinen sekä oppilaan kokemis- ja elämismailmaa koskematon uskonnonopetus ei tarjoa oppilaalle mielekäästä uskonnon opiskelua, mikä mahdollistaisi oppilaalle merkityksellisten kysymysten käsittelyn. Näiden kysymysten ja ajankohtaisten asioiden käsittely tekisi uskonnonopetuksesta paljon mielekkäämpää ja tarjoaisi samalla aineksia ihmisenä kasvuun ja oman maailmankuvan rakentamiseen. Näiden taustaoletusten perusteella muodostin tutkimusongelmat ajassamme tapahtuvasta oppilaskeskeisen uskonnonopetuksen rakentumisesta, joiden päätuloksia seuraavassa esitän.

Jokaisella ajalla on tyypilliset ja sitä leimaavat piirteensä, jotka ovat sidoksissa myös koululaitokssamme annettavaan uskonnonopetukseen ja sen opettajiin (Kallioniemi, 1998a, 7). Nämä kullekin ajalle ominaiset asiat vaikuttavat yksilön asenteisiin, arvoihin sekä toimimiseen ja samalla ne muovaavat hänen elämänsä ajan hengen mukaiseksi. Jotta uskonnonopetus voisi olla aikaa vastaavaa ja sen ilmiöitä arvioivaa, on tärkeää, että opettajat tiedostavat aikaan liittyviä ilmiöitä ja osaavat huomioida ne opetuksessaan. Tutkimukseni osoitti, että opettajat olivat tiedostaneet aikaamme leimaavia asioita ja yhteiskunnan vallitsevia ihanteita suhteellisen hyvin. Opettajat olivat selvästi huolissaan vallitsevasta ajan hengestä ja kokivat sen asettavan haasteita myös uskonnonopetukselle. Haasteita asetti opettajien kokemusten mukaan lähinnä yhteiskunnan sekularisoituminen sekä kilpailu- ja yksilökeskeisyys, jotka ovat usein ristiriidassa kristillisen perussanomien kanssa.

Opetuksen rakentaminen lähtee liikkeelle aina opettajan käsityksistä opetettavasta oppiaineesta ja sen luonteesta. Tutkimukseni mukaan opettajat pitivät uskontoa luonteeltaan poikkeavana, mutta

tärkeänä aineena muiden oppiaineiden joukossa. Poikkeavaksi uskonnonopetuksen tekee opettajien mielestä siinä käsiteltävän oppiaineen hengellinen ja ihmisläheinen puoli. Perusteltuna uskonnonopetusta koululaitoksessamme voidaan pitää, koska uskonto on osa sitä inhimillistä todellisuutta, jossa lapset elävät, joten koulun, joka haluaa heijastaa tätä todellisuutta, on opetettava myös uskontoa (Pyysiäinen, 1998b, 90-91). Uskonnonopetuksen tehtävänä opettajat näkivät opetussuunnitelman mukaisesti ennen kaikkea tiedon jakamisen uskonnon oppisisällöistä sekä uskonnon vaikutuksesta kulttuuriimme ja historiaamme.

Oppilaalle merkityksellisen uskonnonopetuksen rakentaminen vaatii luonnollisesti oppilaslähtöisyyden huomioonottamista uskonnonopetuksessa. Opettajien näkemyksien mukaan oppilaslähtöisessä uskonnonopetuksessa kiteytetään yhteen oppilaan kokonaiskehityksen ja elämänskysymysten huomioonottaminen sekä oppiaineen sitominen oppilaan kokemusmaailmaan. Opettajien näkemykset uskonnonopetuksen rakentumisesta koostuvat hyvin pitkälle samoista tekijöistä kuin Tammisen ja Vesan (1982) tekemät huomiot, joiden mukaan vuorovaikutus uskonnonopetuksessa laajenee moniulotteiseksi kontekstuaalisuudeksi, jossa mukana on oppilaiden kehitystaso, oppimisedellytykset ja elämäntilanne. Uskonnonopetuksessa korostuvat hyvin selvästi oppilaat ja heidän kokemuksensa, tarpeensa, asenteensa ja tilanteensa. (Tamminen & Vesa, 1982, 163).

Tutkimuksen mukaan opetukseen vaikuttavista tekijöistä opettajalla on merkittävä rooli opetuksen toteutumisen ja muotoutumisen kannalta. Opettajan henkilökohtaisia tekijöitä, kuten elämäkatsomusta, innostuneisuutta ja persoonaa, voidaan pitää merkittävässä roolissa uskonnonopetuksen käytännön toteutumisen kannalta. Opettajalla onkin vastuullinen tehtävä uskontoa opettaessaan, sillä hän välittää oppilailleen omista lähtökohdistaan käsin mielikuvia ihmisenä olemisesta, elämästä ja sen lainalaisuuksista ja sitä hallitsevista voimista sekä perimmäisestä todellisuudesta Jumalasta. (Oikarinen, 1998a, 322). Opettajan ammattitaito koostuu uskonnonopetuksessa opettajien mukaan aineenhallinnasta ja monipuolisesta didaktisesta osaamisesta. Ammattitaitoisen opettajan kuuluu olla myös tietoinen oppilaiden elämäntilanteista, lasten ja nuorten trendeistä sekä koko yhteiskunnan tilasta. Opettajan roolia uskonnonopetuksessa voidaan pitää mielekkäiden ja merkityksellisten oppimistilanteiden luojana, joissa hän pyrkii saattamaan oppilaat ajattelemaan ja pohtimaan oppimisen ja oppilaan kasvun kannalta oleellisia asioita.

Tutkimuksen taustaoletuksiin ja uskonnonopetuksen kiinnostavuustutkimuksiin peilattuna tutkimuksen tuloksia voidaan pitää osittain hieman yllättävinä. Tulosten mukaan opettajilla oli selkiintynyt ja vahva käsitys oppilaslähtöisestä uskonnonopetuksesta, joka vastasi hyvin uskonnonopetuksen kiinnostavuustutkimuksien peräänkuuluttamiin opetuksen haasteisiin. Silti kiinnostavuus tutkimukset viestittävät, että uskontoa ei pidetä mielekkäänä ja tarpeellisena kouluaineena. Tämän ristiriidan selvittämiseen, voidaan tässä kohden esittää vain arvailuja. Yhtenä selityksenä ristiriitaan voidaan pitää opettajien ainaista kiirettä, joka pakottaa opettajat tyytymään välillä opettajajohtoiseen ja kirjakeskeiseen uskonnonopetukseen, vaikka opettaja omaisikin tietämyksen ja periaatteet oppilaskeskeisen opetuksen rakentamiseksi. Toisaalta voi pohtia myös uskonnon asemaa yhteiskunnassamme ja sen merkitystä aikamme ihmisten elämässä. Sekularisoituneessa yhteiskunnassa uskonto on kokenut selvän inflaation markkinatalouden ja kilpailuyhteiskunnan rinnalla. Ihmiset eivät koe uskontoa enää niin merkittäväksi tekijäksi yksityiselämässään, jolloin uskonto jää myös lapsille sekä nuorille vieraaksi ja merkityksettömäksi asiaksi. Tämä vaikuttaa luonnollisesti suhtautumisessa koulussa annettavaan uskonnonopetukseen.

Aineiston monipuolisen erittelyn ja suhteellisen vahvan yhteneväisyyden perusteella tutkimuksen tuloksien voidaan katsoa olevan suuntaa-antavia kohdejoukossaan. Eskolan ja Suorannan mukaan tutkimuksen tuloksien yleistettävyyden kriteerinä on järkevä aineiston kokoaminen (Eskola & Suoranta, 1998, 66). Tutkimuksen aineisto oli koottu harkitusti ottaen huomioon haastateltavien lähtökohdat. Kaikki haastateltavat olivat toimineet jo pidempään opettajina ja opettaneet uskontoa alakoulussa, joten kaikilla haastateltavilla oli samanlainen senhetkinen kokemusmaailma. Vuosien kokemuksen myötä heillä oli myös paljon tietoa uskonnon opettamisesta ja siihen liittyvistä asioista. Kaikki tutkittavat tulivat mielellään haastatteluun, joten heidän voidaan katsoa olleen myös kiinnostuneita itse tutkimuksesta. Näihin haastateltavien valintaan sekä aineistosta tehtyihin laadukkaisiin tulkintoihin perustuen tuloksien voidaan katsoa olevan yleistettävissä harkinnanvaraisesti. (mt., 66).

Tutkimuksen tuloksia voidaan pitää merkityksellisinä niiden käytettävyyden perusteella. Tutkimus luo kokonaisvaltaista kuvaa uskonnonopetuksesta, jossa otetaan huomioon yhteiskunnan vaikutus, opettajan rooli ja oppilaslähtöinen lähestymistapa. Tutkimuksen antia voidaan pitää osittain myös normatiivisena, koska siitä voidaan saada vinkkejä suoraan käytännön opetukseen. Tuloksien mukaan yhteiskunta ja aikaamme leimaavat asiat ovat uskonnonopetuksen vahvoja tausta-vaikuttajia. Uskonnonopetus annetaan aina tiettyssä ajassa, jolloin se vaikuttaa niin oppiaineeseen, oppilaaseen kuin opettajaankin. Yhteiskunnan tilan lisäksi opettajan tulee olla tietoinen oppilaan

kehityksestä ja elämäntilanteesta. Oppilaan ajattelun rajoitukset ja elämän merkittävät tapahtumat sekä yhteiskunnan tilan tiedostaessaan opettaja pystyy rakentamaan opetuksensa pohjalle, joka takaa oppilaille mielekkään ja merkityksellisen uskonnon opiskelun. Tutkimuksen tuloksien mukaan opiskeltavat asiat tulisi liittää juuri edellä mainittuihin lähtökohtiin, koska silloin vieraammatkin oppisisällöt tuodaan lähelle oppilaiden kokemis- ja elämismaailmaa. Tällöin mahdollistuu myös yhteiskunnallisesti ajankohtaisten sekä oppilaan elämänskysymysten luonteva käsittely uskonnonopetuksessa.

Tutkimustulokseni eivät varsinaisesti tuottaneet uutta tietoa. Tulokset vastaavat alan ammattikirjallisuuden tietoa tuoden kuitenkin laajempaa ja syvempää näkökulmaa tutkittavaan ilmiöön. Useat alan teokset ja tutkimukset painottavat (ks. esim. Niemi 1986; Oikarinen 1998; Kallioniemi 1998b, 2005; Tamminen 1975, 1998; Tamminen & Vesa 1982; Tirri & Kesola 1998) oppilaan elämänskysymysten, kehitystason ja kokemusmaailman huomioonottamista sekä opettajan merkitystä uskonnonopetuksen antajana, mutta jättävät yhteiskunnallisen kontekstin vähemmälle huomiolle. Tutkimukseni tuokin esille tuoretta näkökulmaa uskonnonopetuksesta ja painottaa yhteiskunnan ja aikamme vaikutuksia uskonnonopetuksen taustavaikuttajana ja osana enemmän kuin alan kirjallisuus ja aikaisemmat tutkimukset.

Tutkimukseni tavoite toteutui hyvin ja sain haastatteluiden ja teorian vuorovaikutuksella vastauksia asettamiini tutkimusongelmiin. Lisää syvyyttä tutkimukseen olisin voinut saada keräämällä enemmän tutkimusaineistoa, joka ajan rajallisuuden takia ei kuitenkaan ollut mahdollista. Kokonaisuudessaan tutkimusaineisto oli kuitenkin monipuolinen, runsas ja tarkoituksenmukainen tutkimuksen tarkoitukseen nähden. Tutkijana vasta alkumetreillä ollessani aikaa ja energiaa tutkimuksen edetessä vei myös itse tutkimusprosessiin paneutuminen, sillä jouduin selvittämään monia yleisiä tutkimuskäytäntöjä tutkimusprosessin aikana. Tutkimuksen tekeminen oli kuitenkin motivoivaa tiedon lisääntyessä ja uusien näkökulmien auetessa. Uudet näkökulmat ja lähestymistavat avasivat ovia myös mahdollisille jatkotutkimuksille. Yksi mielekäs jatkotutkimusaihe voisi olla uskonnonopetuksen käytännön toteutumisen tutkiminen. Tutkimukseni mukaan opettajilla oli selkeät ja vahvat periaatteet kokonaisvaltaisesta oppilaan huomioivasta uskonnonopetuksesta. Mielenkiintoista olisi tutkia toteutuvatko nämä opettajien periaatteet arjen opetustyössä, koska mm. uskonnonopetuksen kiinnostavuustutkimukset kertovat, että uskonnonopetus koetaan usein etäiseksi ja tarpeettomaksi aineeksi oppilaiden keskuudessa (ks. esim. Tamminen & Vesa, 1982, 61-62). Toinen teema jatkotutkimuksien kannalta voisi olla uskonnon oppikirja-analyysi samasta näkökulmasta kuin olen tarkastellut uskonnonopetusta tässä

tutkimuksessa. Opettajia haastatellessani esiin nousi monien oppikirjojen vanhahtava ja tylsä ote uskonnon oppisisältöihin, joissa ei myöskään otettu huomioon oppilaan kokemusmaailmaa ja sen sitomista oppiaineeseen.

LÄHTEET

Ahokallio, T. 1998. Uskonnonopetuksen toteutus peruskoulussa. Teoksessa Pyysiäinen, M. & Seppälä, J. (toim.) Uskonnonopetuksen käsikirja. Juva: WSOY, 328-349.

Ahonen, S. 1994. Fenomenografinen tutkimus. Teoksessa Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E., & Saari, S. 1994. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä Oy. 114-161

Alasuutari, P. 1994. Laadullinen tutkimus. Tampere: Vastapaino.

Bauman, Z. 1996. Postmoderni lumo. Suom. Vainonen, J. Tampere: Vastapaino.

Bauman, Z. 2002. Notkea moderni. Suom. Vainonen, J. Tampere: Vastapaino.

Beck, U. 1995. Poliitiikan uudelleen keksiminen: Kohti refleksiivisen modernisaation teoriaa. Teoksessa Beck, U., Giddens, A. & Lash, S. (toim.) Nykyajan jäljillä. Suom. Lehto, L. Tampere: Vastapaino, 11-83.

Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. 6. painos. Tampere: Vastapaino

Fagerlund, F. 2007. Lapsella on oikeus uskontoon. Teoksessa Luodeslampi, J. & Nevalainen, S. (toim.) Opetan uskontoa alakoulussa. Helsinki: LK-kirjat.

Goldman, R. 1964. Religious thinking of childhood to adolescence. London. Routledge & Kegan Paul.

Hirsijärvi, S. & Hurme, H. 2001. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.

Hirsijärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2005. Tutki ja kirjoita. 11. painos. Helsinki: Tammi.

- Innanen, T. 2005. Opetussuunnitelmasta oppimiseen. Teoksessa Kallioniemi, A. & Luodeslampi, J. (toim.) Uskonnonopetus uudella vuosituhanalla. Helsinki: Kirjapaja Oy, 183-195.
- Jallinoja, R. 2000. Perheen aika. Helsinki: Otava.
- Juntunen, H. 1998. Opillisen aineksen opetus. Teoksessa Pyysiäinen, M. & Seppälä, J. (toim.) Uskonnonopetuksen käsikirja. Juva: WSOY, 228-241.
- Kaikkonen, E. 1986. Mikä uskonnonopetuksessa on keskeistä? Teoksessa Kähkönen, E. & Pyysiäinen, M. (toim.) Opettaja tulevaisuuteen kasvattaja. Helsinki: Kirjapaja, 112-117.
- Kallioniemi, A. 1998a. Huomisen uskonnonopetus. Kristillinen kasvatus. 2-3/98, 7-11.
- Kallioniemi, A. 1998b. Uskonnonopettaja muuttuvassa yhteiskunnassa. Teoksessa Pyysiäinen, M. & Seppälä, J. (toim.) Uskonnonopetuksen käsikirja. Juva: WSOY, 145-156.
- Kallioniemi, A. 2005a. Uskonnonopetus ja uskontokasvatus historiallis-yhteiskunnallisessa kontekstissään. Teoksessa Kallioniemi, A. & Luodeslampi, J. (toim.) Uskonnonopetus uudella vuosituhanalla. Helsinki: Kirjapaja Oy, 11-49.
- Kallioniemi, A. 2005b. Käytännölliseen teologiaan liittyvä aines. Teoksessa Kallioniemi, A. & Luodeslampi, J. (toim.) Uskonnonopetus uudella vuosituhanalla. Helsinki: Kirjapaja Oy, 330-348.
- Kallioniemi, A. 2007. Uskonnonopetus alakoulussa. Teoksessa Luodeslampi, J. & Nevalainen, S. (toim.) Opetan uskontoa alakoulussa. Helsinki: LK-kirjat.
- Kari, J. 1988. Opettajapersoonallisuus. Teoksessa Moilanen, P. (toim.) Opettajapersoonallisuus ja uskontopedagogiikka. Jyväskylän yliopisto. Opettajakoulutuslaitoksen julkaisuja 18.14-23.
- Kinnunen, S. 2003. Anna mun olla lapsi. Helsinki: Kirjapaja Oy.
- Komulainen, J. 2005. Systemaattinen teologia ja uskonnonopetus. Teoksessa Kallioniemi, A. & Luodeslampi, J. (toim.) Uskonnonopetus uudella vuosituhanalla. Helsinki: Kirjapaja Oy, 280-302.
- Koskinen, H. 2001. Uskonnonopetus kulttuurisena vaikuttajana. Kristillinen kasvatus 2-3/01, 13-14.

- Launonen, L. 2000. Eettinen kasvatustieteen tutkimus suomalaisen koulun pedagogisissa teksteissä 1860-luvulta 1999-luvulle. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Lehikoinen, T. 2006. Median valtakunta. Jyväskylä: Aikamedia Oy.
- Luodeslampi, J. & Nevalainen, S. 2005. Etiikka ja elämän kysymykset. Teoksessa Kallioniemi, A. & Luodeslampi, J. (toim.) Uskonnonopetus uudella vuosituohannella. Helsinki: Kirjapaja Oy, 303-315.
- Luodeslampi, J. 2005. Eläminen ja työ moniuskontoisessa yhteiskunnassa. Teoksessa Kallioniemi, A. & Luodeslampi, J. (toim.) Uskonnonopetus uudella vuosituohannella. Helsinki: Kirjapaja Oy. 438-446.
- Luomanen, P. & Luomanen, T. 1998. Raamattuopetus. Teoksessa Pyysiäinen, M. & Seppälä, J. (toim.) Uskonnonopetuksen käsikirja. Juva: WSOY. 199-219.
- Luumi, P. 2003. Älä varasta lapsuutta. Teoksessa Heikkilä, M. & Luumi, P. 2003. Rakasta lasta – Suojele lapsuutta. Helsinki: LK-kirjat. 148-154.
- Niemi, H. 1986. Opettajan persoonallisuuden merkitys koulutyössä. Teoksessa Kähkönen, E. & Pyysiäinen, M. (toim.) Opettaja tulevaisuuteen kasvattaja. Helsinki: Kirjapaja, 81-93.
- Niemi, H. 1989. Opettajan työ eettisenä ammattina. Teoksessa Tamminen, K. (toim.) Ihmisenkokoinen koulu. Eettinen kasvatustieteen tutkimus koulun uskontokasvatuksessa. Helsinki: Lastenkeskus, 24-35.
- Niemi, H. 1998. Uskonnonopettajan tehtävä muutoksen keskellä. Teoksessa Pyysiäinen, M. & Seppälä, J. (toim.) Uskonnonopetuksen käsikirja. Juva: WSOY, 440-457.
- Niikko, A. 2003. Fenomenografia kasvatustieteellisessä tutkimuksessa. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 85.
- Nyysönen, S. 1998. Uskonnonopetuksen tulevaisuuden näkymät. Teoksessa Pyysiäinen, M. & Seppälä, J. (toim.) Uskonnonopetuksen käsikirja. Juva: WSOY, 458-466.
- Oikarinen, L. 1998a. Uskonnonopetuksen toteutus esi- ja alkuopetuksessa. Teoksessa Pyysiäinen, M. & Seppälä, J. (toim.) Uskonnonopetuksen käsikirja. Juva: WSOY, 313-327.

Oikarinen, L. 1998b. Uskonto ja kehitysteoriat. Teoksessa Pyysiäinen, M. & Seppälä, J. (toim.) Uskonnonopetuksen käsikirja. Juva: WSOY, 157-160.

Opetushallitus. 2004. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Helsinki: Opetushallitus.

Perusopetuslaki 11.6.1999/731

Perusopetuslaki 21.8.1998/628

Piaget, J. & Inhelder, B. 1977. Lapsen psykologia. Suom. Rutanen, M. Jyväskylä: Gummerus.

Piaget, J. Lapsi maailmansa rakentajana. Suom. Palmgren, S. Juva: WSOY.

Pirinen, H. 1986. Mihin pyrin uskonnonopetuksessa? Teoksessa Kähkönen, E. & Pyysiäinen, M. (toim.) Opettaja tulevaisuuteen kasvattaja. Helsinki: Kirjapaja. 129-136.

Pyysiäinen, M. 1998a. Opetussuunnitelma ja sen laatiminen ja arviointi peruskoulussa. Teoksessa Pyysiäinen, M. & Seppälä, J. (toim.) Uskonnonopetuksen käsikirja. Juva: WSOY, 292-303.

Pyysiäinen, M. 1998b. Uskonnonopetus ja uskonnot. Teoksessa Pyysiäinen, M. & Seppälä, J. (toim.) Uskonnonopetuksen käsikirja. Juva: WSOY, 83-92.

Pöysti, S. 2001. Uskontoa vai ei? Koulukohtaisen uskonnon opetussuunnitelman toteutuminen peruskoulun ala-asteella. Helsingin yliopisto. Opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia 234.

Rinne, R. & Salmi, E. 1998. Oppimisen uusi järjestys. Tampere: Vastapaino.

Rotkirch, A. 2000. Pirstoutunut vanhemmuus. Teoksessa Hoikkala, T. & Roos, J.P. (toim.) 2000-luvun elämä. Sosiologisia teorioita vuosituhannen vaihteesta. Helsinki: Gaudeamus, 187-200.

Räsänen, A. 2006. Koulun uskonnonopetus. Suomalaisten käsitykset uskonnonopetuksen luonteesta ja sisällöstä. Suomalaisen teologisen kirjallisuusseuran julkaisuja 248.

Seppälä, J. 1998. Oppimiskäsitys ja uskonnonopetus. Teoksessa Pyysiäinen, M. & Seppälä, J. (toim.) Uskonnonopetuksen käsikirja. Juva: WSOY, 103-136.

Talib, M-T. 2005. Oppilas moniarvoisessa ja -kulttuurisessa Suomessa. Teoksessa Kallioniemi, A. & Luodeslampi, J. (toim.) Uskonnonopetus uudella vuosituhannella. Helsinki: Kirjapaja Oy, 131-145.

Tamminen, K. & Vesa, L. 1982. Miten opetan uskontoa. Saarijärvi: Printari Oy.

Tamminen, K. 1975. Lasten ja nuorten elämänskysymykset uskontokasvatuksessa. Helsinki: Lasten keskus Oy.

Tamminen, K. 1998. Suomalaisen uskonnon didaktiikan kehityslinjoja. Teoksessa Pyysiäinen, M. & Seppälä, J. (toim.) Uskonnonopetuksen käsikirja. Juva: WSOY, 15-41.

Tirri, K. & Kesola, A. 1998. Uskonto ala-asteen arjessa ja juhlassa. Saarijärvi: Gummerus kirjapaino Oy.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2003. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.

Varto, J. 1992. Laadullisen tutkimuksen metodologia. Helsinki: Kirjayhtymä Oy.

Wilska, T.-A. 2005. Lapset, kulutus ja media. Teoksessa Syrjälä, J. (toim.) Vahva vanhemmuus – Paras tuki nuoren kasvuun. Väestöliitto. Helsinki: VL-markkinointi Oy, 89-95.

INTERNET-LÄHTEET:

Opetushallitus 2003. Muistio 6.6.2003. Perusopetuslain vaikutukset uskonnon ja elämänskatsomustiedon opetukseen sekä koulun toimintaan.

<http://www.edu.fi/peruskoulu/uskonto/perusopetuslaki.pdf> (15.3.2007)

Liite 1(1) Teemahaastattelurunko

YHTEISKUNNAN TILA

1. Postmoderni yhteiskunta
2. Perhe postmodernissa yhteiskunnassa
3. Lapsi postmodernissa yhteiskunnassa

USKONNONOPETUS

1. Tehtävä
2. Kiinnostava ja aikaa vastaava uskonnonopetus
3. Elämäkysymykset, kehitystaso ja elämiss maailma uskonnonopetuksessa

OPETTAJAN ROOLI

1. Henkilökohtaiset lähtökohdat
2. Ammattitaito
3. Opettaja suhteessa oppilaaseen