

MIELLEN SIVISTYSTÄ ARJEN KESKELLÄ

Lastentarhanopettajaksi opiskelevien käsityksiä esiopetuksen katsomuksellisesta kasvatuksesta ja uskontokasvatuksesta sen osana

Minna Jokela

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma

Helmikuu 2006

Opettajankoulutuslaitos

Opettajien lisäkoulutusohjelma

Tampereen yliopisto

Tampereen yliopisto

Opettajien lisäkoulutusohjelma

MINNA JOKELA: Mielen sivistystä arjen keskellä. Lastentarhanopettajaksi opiskelevien käsityksiä esiopetuksen katsomuksellisesta kasvatuksesta ja uskontokasvatuksesta sen osana.

Pro gradu –tutkielma

Helmikuu 2006

Tutkimuksen tarkoituksena oli saada kuvaa siitä, millaisia käsityksiä lastentarhanopettajaksi opiskelevilla on esiopetuksen katsomuksellisesta kasvatuksesta. Erityisenä mielenkiinnon kohteena oli se, miten opiskelijat ymmärtävät katsomukselliseen kasvatukseen kuuluvan uskontokasvatuksen yhtenä julkisten kasvatus- ja koulutusinstituution tehtävistä. Lisäksi pyrittiin saamaan tietoa siitä, millaiset valmiudet opiskelijat kokevat saaneensa lastentarhanopettajakoulutuksen myötä esiopetuksen uskontokasvatuksen antamiseen. Tutkimuksen kohteena olivat Tampereen yliopiston varhaiskasvatussyksikön lastentarhanopettajakoulutuksen 2. ja 3. vuosikurssin opiskelijat. Aineisto kerättiin avoimella kyselyllä. Analyysissa ja tulokinnassa sovellettiin laadulliseen tutkimusperinteeseen liittyvää fenomenografista lähestymistapaa.

Tutkimuksen tuloksena nousi esiin kaksi erilaista päätapaa hahmottaa esiopetuksen katsomuksellista kasvatusta. Ensimmäinen hahmotustapa on kokonaisvaltainen, jolloin etiikka ja kasvatusta sisältöalueen osia ei erotella toisistaan, vaan ne käsitetään yhdeksi kokonaisuudeksi, joka mielletään uskontokasvatukseksi. Toinen etiikka ja katsomusta sisältöalueen hahmotustapa on sisältöalueen eri osia jaotteleva käsitys katsomuskasvatuksesta, jolloin eettisellä kasvatuksella, kulttuurisella katsomuskasvatuksella ja uskontokasvatuksella katsotaan olevan omat erilliset sisältönsä.

Tutkimukseen osallistuneet opiskelijat pitivät esiopetuksen uskontokasvatusta yhteiskunnallisesti tärkeänä tehtävänä. Opiskelijoiden käsitykset esiopetuksen uskontokasvatuksen luonteesta olivat samansuuntaisia kuin yhteiskunnan julkisen sektorin katsomukselliseen kasvatukseen liitetyt tehtävät. Kulttuuri-identiteetin tukeminen näkyi sekä uskontokasvatuksen yhteiskunnallisten että yksilöllistävien tehtävien osalta kulttuuriperinnön välittämisen korostamisena. Myös katsomuksellisen yleissivistyksen lisääminen liittyi oleellisesti uskontokasvatukseen monikulttuurisuuteen tutustumisen myötä. Tämän lisäksi opiskelijat liittivät vahvasti uskontokasvatuksen alueelle eettiseen aihepiiriin liittyvät kysymykset. Elämäkatsomuksen muodostumisen tukeminen tuli opiskelijoiden käsityksissä esille uskontokasvatuksen yksilöllistymistehtävänä.

Noin puolet tutkimukseen osallistuneista opiskelijoista katsoi hallitsevansa uskontokasvatuksen sisältyvät keskeiset asiat ja omaavansa siten hyvät valmiudet esiopetuksen uskontokasvatuksen antamiseen. Noin kolmasosa opiskelijoista arvioi itsellään olevan kohtalaiset perusvalmiudet. Valmiuksien saamisessa koettiin kuitenkin omalla elämänsä historialla ja kiinnostuksella aihepiiriä kohtaan olevan suurempi merkitys kuin lastentarhanopettajakoulutuksella.

Asiasanat: lastentarhanopettajaopiskelija, esiopetus, katsomuksellinen kasvatusta, uskontokasvatusta, fenomenografia

SISÄLLYS

1 JOHDANTO	5
2 KATSOMUKSELLINEN KASVATUS YHTEISKUNNAN MURROKSESSA.....	7
2.1 MONIKULTTUURINEN YHTEISKUNTA.....	7
2.2 USKONNON ASEMA YHTEISKUNNASSA	8
3 KATSOMUKSELLISEN KASVATUKSEN PERUSTA JA TEHTÄVÄT	10
3.1 OPETUSSUUNNITELMAT KATSOMUKSELLISEN KASVATUKSEN PERUSTANA	10
3.2 KATSOMUKSELLISEN KASVATUKSEN TEHTÄVÄT.....	12
3.2.1 Katsomuksellisen yleissivistuksen lisääminen	13
3.2.2 Kulttuuri-identiteetin tukeminen.....	13
3.2.3 Eettisen ajattelun kehittäminen	14
3.2.4 Elämäkatsomuksen muodostumisen tukeminen	15
4 KATSOMUKSELLINEN KASVATUS ESIOPETUKSESSA	17
4.1 USKONNOLLISESTA KASVATUKSESTA KATSOMUSOPETUKSEEN	17
4.2 ETIIKKA JA KASVATUS -SISÄLTÖALUE.....	19
4.2.1 Eettinen kasvatus.....	19
4.2.2 Kulttuurinen katsomuskasvatus	21
4.2.3 Uskontokasvatus	22
4.2.4 Elämäkatsomustietokasvatus	22
4.3 JATKUMO VARHAISKASVATUKSEEN JA ALKUOPETUKSEEN.....	23
4.3.1 Varhaiskasvatuksen eettinen ja uskonnollis-katsomuksellinen orientaatio	23
4.3.2 Alkuopetuksen uskonnon opetus ja elämäkatsomustieto.....	24
5 TUTKIMUSTEHTÄVÄT	27
6 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS.....	28
6.1 TUTKIMUKSEN KOHDE.....	28
6.2 FENOMENOGRAFINEN TUTKIMUS.....	28
6.3 AINEISTON KOKOAMINEN.....	30
6.4 AINEISTON ANALYSOINTI	32
6.5 TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUDEN ARVIOINTIA	35
7 KÄSITYKSIÄ KATSOMUKSELLISESTA KASVATUKSESTA	38
7.1. KOKONAISSVALTAINEN KÄSITYS ESIOPETUKSEN KATSOMUSKASVATUKSESTA.....	39
7.1.1 Pluralistista katsomuskasvatusta.....	40
7.1.2 Individualistista katsomuskasvatusta.....	42
7.2 JAOTTELEVA KÄSITYS ESIOPETUKSEN KATSOMUSKASVATUKSESTA.....	43
7.2.1 Universaalia etiikkaa.....	43
7.2.2 Yleissivistystä ja arjen kristillisyyttä	46
8 KÄSITYKSIÄ USKONTOKASVATUKSEN TEHTÄVISTÄ.....	48
8.1 USKONTOKASVATUS YHTEISKUNNALLISENA TEHTÄVÄNÄ	49
8.1.1 Omaan kulttuuriin soziaalistaminen.....	50
8.1.2 Monikulttuurisuuteen kasvattaminen.....	51
8.1.2 Arvokasvatus	52
8.1.4 Kouluperustan luominen	53
8.1.5 Perhekasvatus.....	53
8.2 USKONTOKASVATUS YKSILÖLLISTYMISTEHTÄVÄNÄ.....	54
8.1.1 Kulttuuri-identiteetin kehittäminen.....	55
8.1.2 Sosiaalisten taitojen lisääminen	55
8.1.3 Elämäkatsomuksen muodostaminen	56

8.1.4 Itsetunnon vahvistaminen	57
8.1.5 Kognitiivinen kehittäminen.....	57
8.1.6 Spiritualiteettikasvatus	58
9 USKONTOKASVATUSVALMIUDET JA KOULUTUSTOIVEET	60
9.1 OPISKELIJOIDEN VALMIUDET USKONTOKASVATUKSEN SUHTEEN.....	60
9.1.1 Hyvät valmiudet.....	61
9.1.2 Riittävät valmiudet.....	61
9.1.3 Riittämättömät valmiudet	62
9.2 KEHITTÄMISTOIVEET USKONTOKASVATUKSEN KOULUTUKSEN SUHTEEN.....	63
9.2.1 Lisää tietoa.....	63
9.2.2 Enemmän käytännön vinkkejä	64
9.2.3 Avointa keskustelua	65
10 TUTKIMUKSEN TULOSTEN TARKASTELUA.....	67
10.1 KATSOMUKSELLISEN KASVATUKSEN KÄSITYKSET JA ESIOPETUSSUUNNITELMAN PERUSTEET.....	67
10.2 USKONTOKASVATUS JULKISEN KASVATUSINSTITUUTION TEHTÄVÄNÄ	70
10.3 USKONTOKASVATUSVALMIUDET JA KEHITYSEHDOTUKSET.....	72
11 POHDINTA	73
LÄHTEET.....	78
LIITTEET.....	85

1 JOHDANTO

Nykyajan länsimaisessa maallistuneessa yhteiskunnassa uskonto on edelleen osa kulttuurista ja sosiaalista todellisuutta. Vaikka maallistuminen myös Suomessa on johtanut siihen, että uskonnon ilmentyminen yhteiskunnassa on muuttanut muotoaan, kokonaan taka-alalle se ei ole jäänyt. (Giddens 1991, 195; Holm 2000, 12; Launonen 2000, 271.) Maallistumisen lisäksi nyky-yhteiskuntaa kuvaa monikulttuurisuus. Jotta yhteiselo monikulttuurisessa elinympäristössä sujuisi, tarvitaan tietoa erilaisista katsomuksista ja kulttuureista. Tällaisen tiedon tarjoaminen nostaa katsomuksellisen kasvatuksen yhteiskunnallisesti merkittäväksi alueeksi nykyaikanakin.

Monikulttuurisuuden myötä katsomuksellisen kasvatuksen merkitys korostuu myös varhaiskasvatuksessa. Kallioniemen (2001, 32) mukaan yhteiskunnan kannalta on erittäin tärkeää, että jo alle kouluikäiset lapset saavat virikkeitä oman kulttuuri-identiteettinsä muodostamiseen ja oppivat kommunikoimaan erilaisen uskonnollisen ja katsomuksellisen vakaumuksen omaavien ihmisten kanssa.

Vaikka yliopistoon siirtymisen myötä varhaiskasvatukseen kohdistuva tutkimus on kasvanut merkittävästi (Hujala ym. 1998, 5), on varhaiskasvatuksen katsomuksellisen kasvatuksen tutkimus ollut viime vuosina varsin vähäistä. Kallioniemi (2003c, 97) esittää tälle yhdeksi syyksi siihen liittyvät ennakkoluulot ja väärin ymmärrykset. Onko ennakkoluulojen syynä se, että käsitys yhteiskunnan kasvatus- ja koulutusinstituutioiden tarjoamasta katsomuksellisen kasvatuksen luonteesta ei ole selkiytynyt vaan siihen liitetään helposti mielleyhtymiä uskonnon tyrkyttämisestä ja käännäyttämistä? Aiheuttavatko väärin ymmärrykset sen, että katsomukselliseen kasvatukseen liittyvää uskonto-kasvatuksen antamista saatetaan esiopetuksessa arastella ja sen toteuttaminen joskus jopa laiminlyödään lakisäätöisestä velvoituksesta huolimatta? Tätä olen pohtinut lastentarhanopettajana ja esiopettajana toimiessani.

Tutkimuksen avulla halusinkin saada selville, miten selkiytynyt kuva tulevilla lastentarhanopettajilla on esiopetuksen katsomuksellisesta kasvatuksesta. Onhan lastentarhanopettajien koulutus ja siellä esillä oleva tieto yksi keskeisimmistä lastentarhanopettajien

asiantuntijuuteen vaikuttavista asioista myös uskontokasvatuksen osalta (ks. Karila 1997, 145).

Tässä tutkimuksessa termiä ”katsomuksellinen kasvatus” käytetään kokoavana nimikkeenä tarkoitettaessa Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2003) esiintyvää eettistä ja uskonnollis-katsomuksellista orientaatiota, Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin (2000) sisältyvää etiikka ja katsomus –sisältöaluetta sekä Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2004) olevaa uskonnon/elämänkatsomustiedon opetusta. Selvyyden vuoksi termillä ”uskontokasvatus” tarkoitetaan tällöin pelkästään esiopetussuunnitelman perusteiden etiikka ja katsomus –sisältöalueeseen kuuluvaa uskontokasvatuksen osaa.

Tutkimuksen kohteena on esiopetuksessa annettava katsomuksellinen kasvatus sitä tarjoamaan valmistautuvien, tulevien lastentarhanopettajien näkökulmasta. Tavoitteena on saada tietoa siitä, miten opiskelijat ymmärtävät esiopetuksessa tarjottavan katsomuksellisen kasvatuksen ja siihen liittyvän uskontokasvatuksen yhtenä julkisen sektorin kasvatusinstituutioiden tehtävistä. Lisäksi halutaan selvittää sitä, millainen käsitys opiskelijoilla on omista valmiuksistaan antaa uskontokasvatusta ja miten koulutus on vaikuttanut tähän käsitykseen. Tutkimuksen kautta saatavaa tietoa voidaan hyödyntää koulutuksen kehittämisessä siten, että vähäisistä resursseista huolimatta opiskelijat omaksuisivat selkeän käsityksen esiopetuksen katsomuksellisen kasvatuksen olemuksesta ja tehtävistä.

2 KATSOMUKSELLINEN KASVATUS YHTEISKUNNAN MURROKSESSA

2.1 Monikulttuurinen yhteiskunta

Suomi on ollut vuosisatojen ajan yhteiskunta, jossa on elänyt suomenkielisen valtaväestön rinnalla kulttuurivähemmistöjä, kuten suomenruotsalaiset, romanit ja saamelaiset. Monikulttuurisuus on Suomessa kuitenkin ymmärretty pääosin seurauksena ulkomaalaisten maahanmuutosta. Tästä johtuen suomalaisen yhteiskunnan katsotaan muuttuneen monikulttuuriseksi vasta viime vuosikymmenellä, jolloin maahanamme tuli somalilaista alkuperää olevia maahanmuuttajia. Maahanmuuttoa ovat osaltaan lisänneet inkerinsuomalaisten paluumuutto sekä Suomen liittyminen Euroopan unionin jäseneksi. (Frisk & Tulkki 2005, 32.)

Monikulttuurinen yhteiskunta ei saisi olla kulttuurien sulatusuuni, vaan sen tulisi tarjota mahdollisuus monenlaisten kulttuurien väliseen vuorovaikutukseen, elämän arvostamiseen ja yhteisiin oppimiskokemuksiin. Monikulttuurinen kasvatus edellyttää monenlaisuuden sallimista. Sen pohjana on erilaisten ja erilaisista taustoista tulevien ihmisten tasa-arvoinen vuorovaikutus. Monikulttuurisen kasvatustieteen tärkein tavoite onkin uudistaa koulua ja muita kasvatuksellisia instituutioita niin, että eri etnisiä, rodullisia ja sosiaaliluokkia edustavat ryhmät voisivat saada samanarvoisen kasvatuksen. (Talib 2002, 114.)

Moniarvoisuus ja monikulttuurisuus tarkoittavat ihmisten erilaisten ominaisuuksien, taipumuksien ja erojen arvostamista. Yhdysvaltalaisen monikulttuurikasvatuksen edelläkävijän Geneva Gayn mukaan monikulttuurikasvatus on yritystä luoda kasvuprosesseja ja käytäntöjä läheisessä yhteydessä ihmisten elinolosuhteisiin. Hän korostaa, ettei ole kysymys kulttuurien eksotiikasta vaan arjen todellisuudesta. Hän varoittaa kasvattajia kiinnittämästä liikaa huomiota pinnallisiin symboleihin, tapoihin ja vanhoihin kulttuuriperinteisiin. (Talib ym. 2004, 19.)

Myös suomalaisissa kouluissa monikulttuurisuutta on ilmennyt kautta aikojen, jolloin opettajilla ja oppilailta on ollut erilaisia sosiaalisia ja kulttuuritaustoja. Koulumaailmas-

sa toimivien ihmisten kulttuurinen moninaisuus, erityisesti kielellinen, etninen ja uskonnollinen, on nykyään tullut kuitenkin yhä näkyvämmäksi. (Talib ym. 2004, 19.) Maahanmuuttajalasten tulo päiväkoteihin, esikouluihin ja kouluihin onkin tuonut tullessaan uusia haasteita henkilökunnalle. Eräs haasteista on se, miten uskontokasvatusta tulisi toteuttaa muuttuneessa kulttuurisessa tilanteessa. Esiopetuksessa tilanne on saattanut johtaa siihen, että opettajat ovat tulleet varovaisiksi ja epävarmoiksi aihepiiriin liittyvien kysymysten käsittelyssä. Myös lasten vanhempien käsitykset varhaiskasvatuksen uskontokasvatuksesta ovat varsin vaihtelevia. Osa vanhemmista haluaa mielellään oman epävarmuutensa vuoksi siirtää vastuun uskontokasvatuksesta ammattikasvattajille, osa taas ei halua, että esimerkiksi päiväkodissa annetaan minkäänlaista uskontokasvatusta. (Hilksa 2003, 107.)

Koska yhä useampi ammattikasvattaja joutuu päivittäin kohtaamaan maahanmuuttajalapsen tai muuhun kieli- ja kulttuuriryhmään kuuluvan lapsen, on tärkeää, että opettajilla ja muilla työntekijöillä on välineitä selvittää näiden kohtaamisten tuomista haasteista.

2.2 Uskonnon asema yhteiskunnassa

Monikulttuuriseen yhteiskuntaan siirtymisen ohella suomalaisessa yhteiskunnassa on viime vuosikymmeninä tapahtunut lukuisia muita muutoksia. Nämä nopeat ja voimakkaat muutokset kuvaavatkin erityistä yhteiskunnallista murroksen aikaa, jonka muutosprosesseja ovat muun muassa informaatioteknologian kehitys, alueellistuminen ja integroituminen, siirtyminen jälkiteolliseen ja mosaiikkimaiseen yhteiskuntaan ja ongelmien globalisoituminen. (Kallioniemi 2000, 1.) Monimuotoistumisen, kansainvälistymisen ja privatisoitumisen lisäksi uskonnollista kehitystä on luonnehdittu myös maallistumiseksi. Tämä ei kuitenkaan merkitse väistämättä uskonnon jäämistä taka-alalle vaan viime aikoina on ollut nähtävissä uskonnollisen kiinnostuksen uudelleen heräämistä. (Giddens 1991, 195; Holm 2000, 12; Launonen 2000, 271.)

Vaikka jälkiteolliselle ajalle on luonteenomaista perinteisistä uskonnollisista käsityksistä ja käytännöistä luopuminen, siinä herää samanaikaisesti kuitenkin kasvava kiinnostus elämän merkitystä ja tarkoitusta kohtaan. Kun kokonaiskuva elämästä ja maail-

masta on tullut pirstaleiseksi, käsitys olemassaolon tarkoituksesta on kadonnut ja omaa paikkaa siinä on vaikea hahmottaa. Postmodernisaation hengessä ajatellaan, että yhtenäisyyttä ei olekaan vaan jokainen voi tahollaan rakentaa omaa totuuttaan. Mutta sen vastapainoksi etsitään myös kokonais kuvaa, mikä on Helanderin (1999, 64-69) mukaan yksi uskonnollisuuden nousun syy. Kalliala (2001, 165-166) näkee uskonnon sopivan jälkiteolliseen mosaiikkimaiseen maailmankuvaan jopa entistä vaivattomammin: postmodernille ihmiselle, jolla on vapaus valita identiteettinsä, sitoumuksensa ja vakaumuksensa, uskonto voi tarjota uuden ulottuvuuden elämänmakuisille tulkinnoille. Myös nykyajan lisääntynyt turvattomuuden tunne panee ihmiset etsimään jotain, johon uskoa. Viimeisimmän World Values –tutkimuksen mukaan suomalaisten luottamus kirkkoon onkin kasvanut 1990-luvulta lähtien rajusti. (Sinkkonen 2005.)

Myös suomalaisten arvomaailma on tänä aikana muuttunut yhteisöllisistä arvoista yksilöllisten arvojen suuntaan. Itsensä korostamisen ja hedonistiset arvot ovat lisääntyneet erityisesti nuorison keskuudessa. (Pohjanheimo 2005, 248.) Launonen (2000, 271) näkeekin vuosituhannen vaihteen paitsi moniarvoistumisen ja kansainvälistymisen aikana, myös aatteellisena murroksena, jolloin kansalaisten maailmankatsomukset eriytyvät toisistaan ja kulttuurin arvopohja pirstaloituu. Tämä näkyy myös uskontoon kohdistuvina muutospaineina.

Hilka (2003, 109) esittää, että yhteiskunnallinen murros on tuonut mukanaan uskonnon alueelle vieraiden uskontojen kohtaamisen ja maallistumiskehityksen lisäksi myös toisenlaisen arvomaailman muuttumisen: uskonnon ja kulttuurin suhteesta on tullut entistä läheisempi. Myös Helanderin (1999, 54) mukaan uskonnosta on tulossa yhä enenevässä määrin kulttuurinen voimavara, jonka kautta kanavoidaan ei vain eettisiä ja moraalisia vaan myös perinteisiä, kansallisia ja kulttuurisia arvoja.

Edellä esitetyt muutosprosessit vaikuttavat myös yhteiskunnan tarjoamaan katsomukselliseen kasvatukseen. Antamalla uskontoon liittyvää tietoa, tukemalla lapsen uskonnollisen ja kulttuurisen identiteetin muodostumista sekä tarjoamalla virikkeitä henkilökohtaisen elämäntutkimuksen muodostamiseen voidaan tukea lapsen kokonaispersoonallisuuden kehittymistä muutosprosessien keskellä (Kallioniemi 2000,2; 2001,31).

3 KATSOMUKSELLISEN KASVATUKSEN PERUSTA JA TEHTÄVÄT

3.1 Opetussuunnitelmat katsomuksellisen kasvatuksen perustana

Asiakirjat, joihin tämän tutkimuksen näkökulmasta julkisen kasvatuksen ja koulutuksen tarjoama katsomuksellinen kasvatusta perustuu, ovat alle 6-vuotiaiden osalta Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2003, esiopetuksen alueella Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2000 ja alkuopetuksessa Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. Tässä tutkimuksessa tarkastelu painottuu Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden etiikka ja kasvatusta –sisältöalueelle.

Kasvatusta- ja opetussuunnitelmien perusteet ovat kansallisia kehyksiä, joiden pohjalta paikalliset opetussuunnitelmat laaditaan. Opetuksen järjestäjällä on vastuu opetussuunnitelman laadinnasta ja kehittämisestä. Perusopetuksen opetussuunnitelma voidaan laatia siten, että siinä on kuntakohtainen osio ja alueittaisia tai koulukohtaisia osioita sen mukaan kuin opetuksen järjestäjä päättää (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 10). Myös esiopetussuunnitelma voidaan laatia kuntakohtaisena, alueittaisena tai päiväkotitai koulukohtaisena sen mukaan kuin esiopetuksen järjestäjä päättää (Esiopetussuunnitelman perusteet 2000, 21). Samoin Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet ovat pohjana kuntien ja yksiköiden tehdessä omia varhaiskasvatussuunnitelmiaan (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2003, 27).

Opetussuunnitelman perusteet on siis valtakunnallinen kehys, joka tukee paikallisten opetussuunnitelmien laadintaa. Se on virallinen asiakirja, jonka mukaan tulee toimia. (Korhonen & Högström 2001, 15.) Opetussuunnitelman tarkoituksena on opetuksen suunnittelu. Se jäsentää kasvattajien kasvatusta- ja opetustyötä, antaa mahdollisuuksia erilaisten tiedostettujen ja tavoitteellisten sisältöjen suunnitteluun ja lapsen kannalta mielekkäisiin toteutuksiin. Opetussuunnitelman perusteet toimii näin opetuksen suunnittelun, toteutuksen ja arvioinnin keskeisimpänä perustana (Virtanen 2000, 11).

Brotherus ym. (2002) esittää kolme tavoitteiltaan erilaista mallia, joita on käytetty esi- ja alkuopetusikäisten lasten opetussuunnitelmien laadinnan pohjana. Oppiainekeskeisessä (tiedonalapohjaisessa) opetussuunnitelmassa kasvatuksen tärkein tehtävä on siirtää yhteiskunnan kulttuuriperintöä uudelle sukupolvelle. Tavoitteissa korostetaan luku- ja kirjoitustaitoa ja eri tieteenalojen perustaitojen tärkeyttä. Tällöin joudutaan määrittelemään, mitkä osat yhteiskunnan laajasta kulttuuriperinnöstä ovat tarpeeksi arvokkaita eteenpäin välitettäväksi. Sen sijaan yhteiskunnallisen opetussuunnitelman kannattajat näkevät kasvatuksen ensisijaiseksi tehtäväksi yhteiskunnan säilyttämisen ja sen toimintaedellytysten parantamisen. Kasvatuspäämäärinä ovat kansalaisvelvollisuuksien ja demokraattisen asenteen oppiminen ja työelämään valmistautuminen sekä toisista huolehtiminen. Lapsikeskeisessä opetussuunnitelmassa taas korostetaan lapsen valmiuksia, tarpeita ja kiinnostuksen kohteita opetussuunnitelman laadinnan lähtökohtana. Tärkeätä on nykyhetki – lapsuus ei ole vain aikuisuuteen valmistautumista. (Brotherus ym. 2002, 123-127.)

Kirjoitetun, toteutuvan ja koetun opetussuunnitelman välillä tehdään yleensä selvä ero. Kirjoitettu opetussuunnitelma on kaikille yhteisesti laadittu, toteutuvasta vastaavat opettajat ja oppilaat ja koettu opetussuunnitelma perustuu oppilaiden omiin oppimiskokemuksiin. Lisäksi voidaan puhua piilo-opetussuunnitelmasta, jolla tarkoitetaan varsinaisen opetuksen ohessa saatuja oppimiskokemuksia. (Pyysiäinen 1998, 239.) Nykysityksen mukaan opetussuunnitelma uudistuu jatkuvasti opettajan työssä. Se on työkalupakki, jota tulisi päivittää aika-ajoin kollegojen kesken, jotta se pysyisi elinvoimaisena ja käyttökelpoisena.

Opetussuunnitelmassa heijastuu aina yhteiskunnan tila. Siksi opetussuunnitelman painotukset eri aikakausina vaihtelevat. Vuoden 2000 Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa esiopetuksen todetaan rakentuvan yhteiskunnan perusarvojen pohjalle. Perusarvojen katsotaan ilmenevän kansallisesta lainsäädännöstä ja kansainvälisistä julistuksista, suosituksista ja sopimuksista. (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2000, 7.) Lappalaisen (2006, 10) mukaan uudessa asiakirjassa lähtökohtana on kuitenkin oletamus suomalaisesta homogeenisestä arvoyhteisöstä, jolloin kansallinen ohittaa kansainvälisen. Tämä antaa viitteitä siitä, että kansallishenki olisi uudessa nosteessa.

Esiopetuksen katsomuksellisen kasvatuksen suunnittelu on pedagogista pohdintaa, jossa opettajan tulee ottaa huomioon paitsi koko opetuksen yleistavoitteet, jotka ilmaistaan esiopetussuunnitelman perusteiden ja paikallisen opetussuunnitelman yleisessä osassa myös katsomuksellisen kasvatuksen opetuksen tavoitteet, jotka tulevat esiin etiikka ja katsomus –sisältöalueen kohdalla. Opetuksen tulee perustua opetussuunnitelmassa esitettyihin tavoitteisiin ja sisältöihin. Esiopetusta toteuttavilla opettajilla tulisi siis olla riittävä teoreettinen tietämys myös esiopetussuunnitelman etiikka ja kasvatustieteiden sisältöalueesta voidakseen toteuttaa sen opettamista.

3.2 Katsomuksellisen kasvatuksen tehtävät

Käsite katsomuksellinen kasvatustieteiden heijastaa viime vuosina Suomessa käytyä katsomusopetuskeskustelua, jonka yhteydessä tietyt koulun oppiaineet on ryhmitelty yhdeksi oppiaineperheeksi. Käsite on peräisin lukion uskonnon, elämäntieteiden, filosofian ja etiikan opetusta kuvaavasta oppiaineryhmästä. Sitten käsitteen käyttö on laajentunut, vaikka tutkijoiden keskuudessa ei ollakaan vielä täysin yksimielisiä siitä, millä perusteella eri oppiaineita voidaan ryhmitellä katsomusaineiksi. (Kallioniemi 2003b, 367-369.)

Suomessa yhteiskunnan kasvatus- ja koulutusinstituutioiden antama katsomuksellinen kasvatustieteiden eroaa kirkon uskonnollisesta kasvatuksesta, jossa tietoisesti pyritään kristillisen uskon perusteiden omaksumiseen. Uskonnollisen kasvatuksen sijaan julkisten kasvatus- ja koulutusinstituutioiden tarjoaman katsomuksellisen kasvatuksen tehtävinä voidaan pitää lapsen eettisen ja katsomuksellisen ajattelun kehittämistä, kulttuurisen identiteetin muotoutumisen tukemista sekä välineiden antamista henkilökohtaisen elämäntieteiden muodostamiseen.

3.2.1 Katsomuksellisen yleissivistyksen lisääminen

Kallioniemi (2003a, 137) määrittelee katsomukselliseen yleissivistykseen kuuluvaksi erilaisten arjessa vaikuttavien maailmankatsomusten monipuolisen tarkastelun ja kyvyn reflektoida erilaisten maailmankatsomuksellisten kysymysten äärellä. Lisääntyvän tiedonvälityksen ja kansainvälistymisen vuoksi yhteiskunnassa tarvitaankin yhä enemmän uskonnollista ja katsomuksellista yleissivistystä. Monikulttuurisessa yhteiskunnassa tarvitaan tietoa erilaisista uskonnoista, katsomuksista ja kulttuureista mutta myös oman uskonnon tunteminen on tärkeää, jotta voi ymmärtää eri tavoin ajattelevia.

Suomalaiseen kulttuuriperinteeseen tutustuminen on tarpeen myös muista kulttuureista tulleille lapsille yhteiskuntaan integroitumisen kannalta. Eri uskontokuntiin kuuluvien ja kuulumattomien lasten tulisi saada perustieto ja –valmiudet käsitellä ja ymmärtää suomalaisessa yhteiskunnassa ilmenevää uskonnollisuutta. Yhtä tärkeää on, että suomalaiset kirkkoon kuuluvat lapset saavat valmiudet ymmärtää uskonnollista ja katsomuksellista erilaisuutta. (Kallioniemi 2000, 139.)

Oikarinen (1998, 315) pitää ensisijaisena sitä, että lapsi tutustuu omaan uskonnolliseen traditioonsa, sen keskeisiin tapoihin, katsomuksiin, symboleihin ja käsitteisiin, niiden taustalla oleviin kertomuksiin sekä siihen, miten uskontoon liittyvät ilmiöt näkyvät ympäröivässä kulttuurissa. Näiden kulttuuristen juurien tunteminen on myös lapsen identiteetin kehittymisen kannalta tärkeää.

3.2.2 Kulttuuri-identiteetin tukeminen

Identiteetti on käsite, johon viitataan usein pohdittaessa kulttuurin merkitystä ihmisen kasvulle ja psyykkiselle eheydelle. Rönholm (1999) esittää identiteettiin kuuluvaksi halun ymmärtää itseään osana suurempaa kokonaisuutta ja luonnehtii tätä kulttuurisen kuulumisen tarpeeksi. Yksilö kasvaa tietoisuuteen yhteisönsä jäsenyydestä kulttuuriperintöön sidotun identiteettiprosessin kautta. Tässä prosessissa yksilö tulee tietoiseksi kulttuurinsa arvopäämääristä. Oleellista identiteetissä on se, että tietoisuus itsestä kehittyy minuuden kulttuurikytkennöistä; nykyinen minä on historiallisen prosessin tuo-

tos. (Rönholm 1999, 18, 24.) Myös Therborn nostaa menneisyyden merkityksen identiteetin muodostumisessa ensisijaiseksi (ks. Carnoy 1999, 77).

Identiteetin kehittymisen kannalta on tärkeää tiedostaa ja oppia arvostamaan omaa kulttuuriaan. Kulttuuria oppiessaan yksilö sisäistää oman kulttuurinsa arvot, uskomukset ja tavat. Hän hahmottaa subjektiivisen ja objektiivisen todellisuutensa. Onnistunut sosialisatio siis kiinnittää yksilön lujasti omaan kulttuuriinsa ja osoittaa hänelle hänen paikkansa yhteiskunnassa. Ihmisen kulttuuri-identiteetti, käsitys siitä, kuka minä olen, vahvistuu vuorovaikutussuhteissa yhteisön ja kulttuurin ehdoin koko ajan. (Mikkola 2001, 39.)

Suomalaisessa kulttuuri-identiteetin kehittymisessä uskonnolla on ollut keskeinen merkitys. Kotien uskontokasvatustradition murentuessa ja heikentyessä ei voida kuitenkaan enää pitää itsestäänselvyytenä, että lapset kasvaisivat ja sosiaalistuisivat oman perheensä ja etnisen ryhmänsä kulttuuri-identiteettiin. Tällöin yhteiskunnan julkisten instituutioiden tarjoaman katsomuksellisen kasvatuksen merkitys osana lasten kulttuuri-identiteetin muodostumista korostuu entisestään. (Kallioniemi 1998, 146.)

Monikulttuurisen yhteiskunnan sisällä on ihmisiä, joilla on erilainen kulttuurinen identiteetti. Tällöin pitäisi olla mahdollisuus antaa tietynlaista identiteettiä tukevaa kasvatusta samalla, kun sallitaan toisenlaisen identiteetin omaaville ryhmille toisenlainen kasvatustapa.

3.2.3 Eettisen ajattelun kehittäminen

Katsomuksellisen kasvatuksen yhtenä tavoitteena on lapsen eettisten ja katsomuksellisten ajattelutaitojen kehittyminen. Lapselle tulisikin antaa välineitä pohtia ja ratkoa jokapäiväisessä elämässä esille tulevia eettisiä kysymyksiä, jolloin ajattelun taitojen kehittyessä lapsi pystyy vähitellen arvioimaan ja ymmärtämään erilaisia arvoja ja normeja sekä huomioimaan ne omassa toiminnassaan (Virtanen 2000, 34).

Launonen (1997) määrittelee eettisen kasvatuksen olevan opetussuunnitelmaan kirjattua kasvatuksellista toimintapyrkimystä, jonka päämääränä on normien ja arvojen siirtäminen, yksilön arvojen selkiinnyttäminen ja moraalisten ongelmien tiedostamis- ja ratkaisuprosessit päämääränään eettisen vastuun lisääminen (Launonen 1997, 40). Keskeinen ongelma modernin yhteiskunnan arvokasvatuksessa kuitenkin on, että perinne ei siirry sellaisenaan sukupolvelta toiselle. Kasvattaja ei pysty enää olettamaan uuden sukupolven omaksuvan hänen arvolähtökohtansa vaan uusi sukupolvi saa vapaasti valita ja etsiä itsenäisesti omat samastumiskohteensa. Moniarvoisessa yhteiskunnassa tällaisia samastumiskohteita löytyy paljon. (Anttonen 1996, 71.) Ja mitä suuremmaksi kasvaa yksilön vapaus valita itse omat arvonsa ja päämääränsä, sitä vaikeammaksi tulee ylläpitää yhteiskuntaa ja sen johdonmukaisuutta. Yksilöllisyys voi enentyä vain, jos sitä ylläpitää yhteisille arvoille rakentuva yhteisyys. Tämä paradoksaalinen tilanne on Hallamaan (1998, 94) mukaan yksi syy etiikan opetuksen lisääntymiseen.

3.2.4 Elämäkatsomuksen muodostumisen tukeminen

Elämäkatsomus on käsitys elämän tarkoituksesta ja mielekkyydestä sekä ihmisen asemasta ja tehtävästä maailmassa. Kun katsomuksellisen kasvatuksen tavoitteena on kulttuuriperinteen siirtämisen lisäksi arvot ja eettisyys, antaa se lapselle virikkeitä henkilökohtaisen elämäkatsomuksen muotoutumiseen. Oma elämäkatsomus selkiytyy myös pyrittäessä ymmärtämään toisten katsomuksellista ajattelutapaa.

Veenkiven (1998) mukaan tietoisuus omasta elämäkatsomuksesta vahvistaa itsetuntoa, omaa näkemystä itsestä ja elämästä. Jos ihminen ei tunnista, minkälaisen arvojen pohjalta hän elämäänsä rakentaa ja minkälainen elämäkatsomus luo puitteet hänen valinnoilleen ja päätöksilleen, hän ei tunnista myöskään perustaansa, sitä maailmaa, johon on kiinnittynyt. Tietoinen oman elämäkatsomuksen muodostaminen ja arvojen valinta tuovat mukanaan kokemuksen elämän hallinnasta. Eettinen asennoituminen eli pyrkimys oikein elämiseen heijastuu myös fyysisellä tasolla ihmisen hyvinvointiin. Tietoinen arvokasvatus on sen vuoksi kaiken kasvatuksen peruskysymyksiä. (Veenkivi 1998, 46.)

Pyysiäinen (1998, 91) lisää, että yksilö tarvitsee perusteltua elämäkatsomusta, jotta hän kykenee kohtaamaan inhimilliseen olemassaoloon sisältyvän rajallisuuden. Julkisen opetus- ja kasvatustieteiden tarjoaman katsomuksellisen kasvatuksen perustehtävänä onkin hänen mukaansa olla katsomusopetusta, joka auttaa yksilöä oman elämäkatsomuksen rakentamisessa.

4 KATSOMUKSELLINEN KASVATUS ESIOPETUKSESSA

Uusitun perusopetuslain (perusopetuslaki 1998, Laki perusopetuslain muuttamisesta 1999) mukaan esiopetus on suunnitelmallista kuusivuotiaiden opetusta ja kasvatusta, jota tarjotaan lapsille ennen oppivelvollisuuteen kuuluvan opetuksen antamista joko päiväkodissa tai peruskoulussa (Brotherus 2004, 5).

Esiopetuksen tavoitteena on tukea lasten kasvua ihmisyyteen ja eettisesti vastuukykyiseen yhteiskunnan jäsenyyteen sekä antaa heille elämässä tarpeellisia tietoja ja taitoja. Tavoitteena on myös parantaa lasten oppimisedellytyksiä sekä edistää sivistystä ja tasa-arvoisuutta yhteiskunnassa. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet vahvistettiin joulukuussa 2000 ja niiden pohjalta laaditut uudet esiopetussuunnitelmat on otettu käyttöön viimeistään syksyllä 2002. (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2000, 7, 22.)

4.1 Uskonnollisesta kasvatuksesta katsomusopetukseen

Institutionaalinen varhaiskasvatus alkoi Suomessa 1800-luvun lopulla Hanna Rothmanin ja Elisabeth Alanderin perustamana. Lastentarhatoiminta oli tuolloin fröbeliläistä uskonnollispohjaista lasten kasvatusta, jonka kristillinen perusta nähtiin itsestään selvytenä. Kasvatuksen tavoitteissa korostettiin ennen kaikkea lapsen turvallisuuden kokemista Jumalan lapsena. Edelleen päivähoitojärjestelmän kehittyessä uskonnollisen kasvatuksen sävyttämä varhaiskasvatus jatkui aina 1950-luvun loppuun asti. (Salminen 2001, 8-12.)

1950- ja 1960-luvulla lasten uskonnollisen kehityksen ja ajattelun tutkimus voimistui, mutta samanaikaisesti itäisestä Euroopasta tuli Suomeen uskontokasvatukseen kielteisesti suhtautuvaa kasvatusajattelua. Uskontokasvatuksen asemasta käytiin kiivasta keskustelua ja sen toteutus oli hajanaista 1970-luvulle saakka. (Salminen 2001, 15-20.)

Vuonna 1973 astui voimaan Suomen ensimmäinen päivähoitolaki, jossa ei kuitenkaan puututtu päivähoiton tavoitteisiin eikä sisältöihin. Päivähoidon tavoitteet määriteltiin

vasta 1980 Päivähoidon kasvatustavoitekomitean mietinnössä, jonka pohjalta päivähoitolakiin lisättiin tavoitepykälä. Sen mukaan päivähoiton tulee tukea muun muassa lapsen eettistä ja uskonnollista kasvatusta lapsen vanhempien tai holhoojan vakaumusta kunnioittaen. Näin uskonnollinen kasvatusta sai päivähoitossa lakisääteisen aseman. (Kallioniemi 2000, 15-16.)

Komiteamietinnön tavoitteenasettelussa korostuu kristillisen perinteen ja siihen liittyvän tapakulttuurin merkitys sekä kunnioittava asenne myös muita vakaumuksia kohtaan. Sen mukaan päivähoiton uskonnollinen kasvatusta on luonteeltaan yleiskristillistä ja ekumeenista, kirkkojen yhteyttä korostavaa kasvatusta, jonka tehtävänä on tiedon ja kokemuksen välittäminen uskonnosta. Uskontokasvatusta ei ole uskonnolliseen kasvatukseen ohjaamista, vaan sellaista toimintaa, johon kaikkien tulisi voida osallistua vanhempien vakaumuksesta riippumatta. (Ahteenmäki-Pelkonen 1993, 17,90.)

Vuonna 1984 Sosiaalhallitus toimitti Kuusivuotiaiden lasten esiopetussuunnitelman, jossa on oma lukunsa nimellä Uskonnollinen kasvatusta. Siinä esitetyt uskonnollisen kasvatuksen tavoitteet myötäilevät kasvatustavoitekomitean mietinnön esitystä. Kolme vuotta myöhemmin julkaistussa Peruskoulun esiopetuksen oppaassa eettinen ja uskontokasvatusta sen sijaan esitellään saman otsikon alla. (Salminen 2001, 25-26.)

Muuttunut yhteiskunnan viitekehys on ollut lähtökohtana myös vuosituhannen vaihteessa toteutetulle esiopetusuudistukselle, joka uudisti esiopetuksen opetussuunnitelmia. 19.12.2000 voimaan astuneista esiopetuksen opetussuunnitelman perusteista käy ilmi uskontokasvatuksen uusi linja: aikaisemmin ekumeeniseksi ja yhteiskristilliseksi määriteltä kaikille yhteinen uskontokasvatuksen sisältöalue on vaihtunut eriytetyksi uskontokasvatukseksi, kulttuuriseksi katsomuskasvatukseksi ja elämäntietokasvatukseksi. (Hilka 2003, 109.)

Muutos näkyy myös eettisen ja uskonnollisen kasvatuksen suhteessa. Aiemmin omana erillisenä tavoitealueenaan olleet uskonnollisen kasvatuksen tavoitteet on nyt yhdistetty Peruskoulun esiopetuksen opasta mukailleen eettiseen kasvatukseen yhteisen etiikka ja katsomus –otsakkeen alle. Tämä heijastaa viime vuosina Suomessa käytyä katso-

musopetuskeskustelua, jonka yhteydessä tietyt koulun oppiaineet on haluttu ryhmittää yhdeksi katsomusaineiden oppiaineperheeksi. (Kallioniemi 2003a, 132.)

4.2 Etiikka ja kasvatus -sisältöalue

Esiopetussuunnitelman perusteiden (2000) mukaan Etiikka ja katsomus –sisältöalueeseen liittyy eettinen kasvatus, joka sisältyy läpäisyperiaatteella kaikkeen esiopetustoimintaan. Lisäksi sisältöalueeseen kuuluu kulttuurinen katsomuskasvatus, jota niin ikään opetetaan kaikille lapsille yhteisenä. Eriytettynä etiikka ja katsomus -sisältöalueeseen sisältyvät uskontokasvatus, elämänkatsomustietokasvatus tai muu opetus, joihin lapsi osallistuu lapsen huoltajan valinnan mukaisesti. (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2000, 12.)

Esiopetuksessa toteutetaan yleisesti kokonaisopetussuunnitelmaa, jolle on luonteenomaista oppiaineksen eli tiedonalojen yhdistäminen kokonaisuuksiksi, esimerkiksi teemoiksi. Eri tiedonalojen teemoihin liittyviä oppiaineita käsitellään samanaikaisesti (horisontaalinen integraatio). Tämän lisäksi ajallisesti peräkkäisiä, toisiinsa liittyviä asioita käsitellään niin, että lapselle muodostuu integroituneita kokonaisuuksia (vertikaalinen integraatio). (Brotherus ym. 2002, 142.) Kallioniemi (2003a, 146) epäilee kuitenkin kokonaisopetuksen toimivuutta etiikka ja katsomus –sisältöalueeseen kuuluvien uskontokasvatuksen ja elämänkatsomustietokasvatuksen kohdalla arvelen niiden integroimisen muhin sisältöalueisiin olevan ongelmallista .

4.2.1 Eettinen kasvatus

Käsitteenä etiikka, eettisyys, eettinen (kreik. *ethos* – tapa, luonne, luonteenlaatu, *ehtika* - tapoihin, luonteeseen, luonteenlaatuun liittyvät seikat) liitetään yleensä reflektiivisyyteen, kriittiseen ajatteluun, tutkimiseen ja arviointiin (Elo ym. 2001, 110). Moraali eli siveys taas on yhteisöä hyödyttävä tai yhteisön hyväksymä tapojen säännöstö. Moraalisana tulee latinankielisestä *morales* -sanasta, joka tarkoittaa tapaa. (Wikipedia)

Launonen (2000, 31) tarkastelee moraalien ja etiikan suhdetta päätyen siihen, että moraalien merkityksessä mukautumista yhteisön yleisesti hyväksymiin moraalivaatimuksiin, etiikka edellyttää itsenäistä sitoutumista eettisiin periaatteisiin. Tällöin moraalikasvatus liittyy käytännön toimintayhteyksiin, yleisesti hyväksytyihin käytöstapoihin kun taas eettinen kasvatus tähtää syvemmälle, arvolähtökohtien itsenäiseen tiedostamiseen.

Esiopetus suunnitelman perusteiden (2000) mukaan ”Esiopetuksen eettinen kasvatus sisältyy kaikkeen toimintaan ja on koko ryhmälle yhteistä. Eettinen kasvatus lähtee itsetunnon kehittymisestä ja laajentuu ihmisten välisiin sosiaalisiin taitoihin sekä edelleen elinympäristöön. Eettinen kasvatus liitetään esiopetuksen eri tilanteisiin, ja sitä käsitellään lasten kanssa keskustellen tai roolileikkejä käyttäen ja näin kehitetään lapsen eettistä ajattelua.” (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2000, 12.) Päällysaho (2001, 98) kiteyttää esiopetuksessa annettavan eettisen kasvatuksen kasvatukseksi, jonka kautta lasta autetaan ymmärtämään hyvän ja pahan, oikean ja väärän välinen ero sekä toimimaan sen mukaisesti.

Eettinen kasvatus siis pyrkii antamaan lapselle välineitä ja taitoja pohtia ja ratkoa eettisiä kysymyksiä, jotka tulevat esille lapsen jokapäiväisessä elämässä tovereiden ja muiden yhteisön jäsenten kanssa. Ajattelun taitojen kehittyessä lapsi pystyy vähitellen arvioimaan ja ymmärtämään erilaisia arvoja ja normeja sekä huomioimaan ne omassa toiminnassaan. Tavoitteena on lapsen eettisten ja katsomuksellisten ajattelutaitojen kehittyminen sekä eettisesti vastuullisen elämäntavan omaksuminen suhteessa itseensä, muihin ihmisiin ja ympäristöön. Arkipäivän tilanteiden katsotaan tarjoavan luontevan mahdollisuuden käsitellä eettisiä kysymyksiä, kuten tasa-arvoisuutta ja oikeudenmukaisuutta. (Virtanen 2000, 34.)

Kallioniemi (2003a) toteaa esiopetus suunnitelmassa esillä olevaa eettisestä kasvatusta analysoidessaan, että siihen sisältyy sekä eettiseen subjektivismiin että eettiseen konstruktivismiin liittyviä käsityksiä. Eettisellä subjektivismilla tarkoitetaan hänen mukaansa arvonäkemyksiä, jossa hyvä ja oikea palautuvat jokaisen ihmisen yksilölliseksi uskomukseksi ja asenteeksi. Eettinen konstruktivismi taas on arvokäsitys, jonka avulla pyritään ratkaisemaan eettisen objektivismiin eli yleispätevään moraaliseen totuuteen uskominen, ja subjektivismiin kiistaa. Eettinen konstruktivismi painottaa myös arvoista

sopimista, jolloin ne nähdään osana sosiaalista kulttuuria. (Kallioniemi 2003a, 136.) Sama suunta on näkyvässä Launosen (2000, 303) mukaan yleisessä koulun kasvatustajattelussa. Myös hän luonnehtii arvokäsitysten muuttumista siirtymisenä kohti eettistä subjektivismia sekä yksilön ja sosiaalisen lähiympäristön omia arvovalintoja.

4.2.2 Kulttuurinen katsomuskasvatus

Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2000) mukaan ”Kulttuurista katsomuskasvatusta opetetaan kaikille lapsille yhteisenä. Kulttuurisen katsomuskasvatuksen tavoitteena on katsomuksellisen ajattelun kehittyminen. Tähän liittyy lapsen kuulluksi tuleminen katsomuksellisissa elämänskysymyksissä, mahdollisuus kartuttaa katsomuksellista yleissivistystä tutustumalla oman katsomuksen ja muiden lapsiryhmässä edustettuina olevien uskontojen ja vakaumusten tapoihin sekä mahdollisuuden oppia tuntemaan ja arvostamaan oman kotiseudun kulttuuri- ja luontoperintöä.” (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2000, 12.)

Päällysaho (2001) esittää kulttuurisen katsomuskasvatuksen sisältöinä paitsi yhteiskunnassa vietettäviin kristillisiin juhliin myös muiden lapsiryhmässä edustettuina olevien uskontojen ja vakaumusten tapoihin ja juhliin tutustumisen. (Päällysaho 2001, 100). Kulttuurinen katsomuskasvatus on näin myös monikulttuurista kasvatusta. Hilskan (2003, 112) mukaan monikulttuurisen kasvatuksen keskeisimpänä tavoitteena onkin ”sillan rakentaminen kahden eri maailman välille”. Hyvä oppimisympäristö on sellainen, jossa tuetaan erilaisista kulttuureista ja uskonnollisista taustoista kotoisin olevien lasten avointa dialogia.

Heinonen (1998, 81-82) painottaa aidon dialogin olevan mahdollista silloin, kun sekä ymmärretään uskontoja ja oppeja yhdistävät piirteet että tiedostetaan omaan perinteeseen kuuluvat ainutkertaiset omaleimaiset perusteet. Hänen mielestään monikulttuurinen yhteistyö ja katsomuskasvatuksen kehittäminen voi onnistua, mikäli ymmärretään uskontojenvälisen keskustelun ja yhdessä toimimisen välttämättömyys ja nähdään dialogin onnistumisen edellytyksenä oman uskonnollisen identiteetin etsiminen, löytäminen ja säilyttäminen.

Kuten edellä käy ilmi, esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa kulttuuriseen katsomuskasvatukseen liitetään useita sellaisia sisältöjä, jotka perinteisesti ovat kuuluneet uskontokasvatukseen. Muun muassa muiden uskontojen tarkastelu kuuluu opetussuunnitelman mukaan kulttuurisen katsomuskasvatuksen alueelle.

4.2.3 Uskontokasvatus

Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2000) mukaan uskontokasvatuksen tavoitteena on ”mahdollisuus kohdata uskontoon liittyviä asioita ja tutustua uskonnollisiin juhliin sekä siihen, miten ja miksi niitä vietetään. Tavoitteena on myös antaa mahdollisuus tutustua oman uskonnon keskeisiin sisältöihin.” (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2000, 12.) Päällysaho korostaa, että uskontokasvatus tukee lapsen identiteetin muodostumista ja antaa valmiuksia kohdata uskontoon liittyviä asioita, jossa lähtökohtana on turvallisuuden tunne. Uskonnon keskeisiin sisältöihin tutustutaan hänen mukaansa Raamatun kertomusten kautta sekä tutustumalla kirkkovuoden juhliin sekä perhejuhliin. (Päällysaho 2001, 103-105.)

Kallioniemi (2003a, 139) kritisoi sitä, että esiopetussuunnitelman uskontokasvatuksessa ei ole esillä uskontoon liittyvää etiikkaa sisältöjen ja tavoitteiden tasolla, jolloin uskontokasvatus jää pinnalliseksi. Puutteellisesti hänen mukaansa on ilmaistu myös se, kuinka uskonnollisten juhlien tarkastelu uskontokasvatuksessa poikkeaa siitä, miten kulttuurisessa katsomuskasvatuksessa tutustutaan lapsiryhmässä edustettuina olevien uskontojen tapoihin.

4.2.4 Elämänkatsomustietokasvatus

Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2000) käytetään uskontokasvatuksen vaihtoehdosta termiä elämänkatsomustietokasvatus. Sen tavoitteena ja sisältönä on perusteiden mukaan ”kehittää valmiuksia kohdata vakaumuksellisia kysymyksiä, jotka liittyvät ihmissuhteisiin, kulttuuri-identiteettiin, ihmisen ja luonnon suhteeseen ja yhteisöön. Opetuksessa käsitellään suvaitsevaisuutta ja kohtuullisuutta, oikeudenmukaisuutta

ja reiluutta, rohkeutta ja omaa identiteettiä sekä hyvántahtoisuutta ja huolenpitoa.” (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2000, 13).

Elämänkatsomustietokasvatuksen tärkeimpiä perusajatuksia on eettisen kasvun tukeminen. Tämä tarkoittaa sitä, että lapsi tunnistaa ja tiedostaa itsensä eettisenä toimijana. Hän huomaa erilaisten arkipäivän tilanteiden eettiset ulottuvuudet sekä vuorovaikutus- ja syysuhteet sekä oppii vähitellen toimimaan muuttuvissa ja ennakoimattomissa tilanteissa arvostelukykyisesti ja vastuullisesti. (Elo ym. 2001, 110.)

Kallioniemi (2003a, 143) kritisoi esiopetussuunnitelman perusteita siitä, että elämänkatsomustietokasvatuksen tavoitteet, sisällöt ja toimintatavat ovat samankaltaisia ja päällekkäisiä eettisen kasvatuksen kanssa. Siinä on esillä myös kulttuuri-identiteettiin liittyviä kysymyksiä, jotka ovat samansuuntaisia kulttuurisen katsomuskasvatuksen kanssa.

4.3 Jatkumo varhaiskasvatukseen ja alkuopetukseen

4.3.1 Varhaiskasvatuksen eettinen ja uskonnollis-katsomuksellinen orientaatio

Varhaiskasvatus on yhteiskunnan alle kouluikäisille lapsille järjestämää suunnitelmallista ja tavoitteellista vuorovaikutusta ja yhteistoimintaa, joka koostuu hoidon, kasvatuksen ja opetuksen kokonaisuudesta. Sitä järjestetään varhaiskasvatustaluuissa, joista keskeisimpiä ovat päiväkotitoiminta, perhepäivähoito sekä erilainen avoin toiminta. Varhaiskasvatus, esiopetus osana varhaiskasvatusta ja perusopetus muodostavat lapsen kehityksen kannalta johdonmukaisesti etenevän jatkumon (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2003, 9).

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2003) on valtakunnallinen varhaiskasvatuksen ohjauksen väline. Sen keskeiset sisällöt rakentuvat erilaisten orientaatioiden muodostaman kokonaisuuden varaan. Orientaation käsitteellä korostetaan sitä, että tarkoituksena ei ole oppiaineiden sisältöjen opiskelu vaan orientaatioiden kautta lapselle alkaa vähitellen avautua inhimillisen kokemisen, ymmärryksen ja tiedon monimuotoinen kirjo

sekä siihen liittyvät prosessit. Orientaatiot ovat näin oppiaineita laaja-alaisempia kokonaisuuksia.

Eräinä varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden orientaatioista on mainittu myös eettinen orientaatio sekä uskonnollis-katsomuksellinen orientaatio. Eettisessä orientaatioissa käsitellään arvo- ja normimaailmaan liittyviä kysymyksiä. Jokapäiväisen elämän tilanteissa tarkastellaan muun muassa oikeaan ja väärään, hyvään ja pahaan sekä tasa-arvoon ja kunnioitukseen liittyviä asioita. Uskonnollis-katsomuksellisen orientaation ytimen muodostavat uskonnolliset, hengelliset ja henkiset asiat ja ilmiöt. Lapsen oman uskonnon tai katsomuksen perinteeseen sekä tapoihin ja käytäntöihin perehdytään. Hänelle tarjotaan mahdollisuus hiljaisuuteen ja ihmettelyyn, kyselemiseen ja pohdintaan. Lapsen herkkyyttä ja kykyä ymmärtää sanatonta ja symbolista kunnioitetaan, tuetaan ja vahvistetaan. Myös lapsia lähellä olevien erilaisten uskontojen ja katsomusten tapoihin tutustutaan. Uskonnollis-katsomuksellisen orientaation lapsikohtaisesta sisällöstä sovitaan vanhempien kanssa lapsen varhaiskasvatussuunnitelmassa. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2003, 23-24.)

Varhaiskasvatuksen eettisen ja uskonnollis-katsomuksellinen orientaation tavoitteena on liittyä saumattomasti esiopetuksen etiikka ja katsomus –sisältöalueeseen. Varhaiskasvatuksen uskonnollis-katsomuksellisen orientaation keskeisimpiä elementtejä ovat uskonnolliset, hengelliset ja henkiset asiat ja ilmiöt. Lapsen spiritualiteettia kunnioitetaan tukemalla hänen herkkyyttään ja kykyään ymmärtää sanatonta ja symbolista hengellistä kieltä. Valtakunnallisen esiopetussuunnitelman uskontokasvatukseen liittyvät sisällöt eivät kuitenkaan sisällä tämänkaltaista näkökulmaa, jolloin varhaiskasvatuksen sisällöllisten orientaatioiden tavoite muodostaa selkeitä jatkumoa esiopetuksen keskeisiin sisältöalueisiin ei täysin toteudu.

4.3.2 Alkuopetuksen uskonnon opetus ja elämänkatsomustieto

Perusopetuksen valtakunnallisen opetussuunnitelman perusteiden (2002) mukaan uskonnon opetuksen keskeinen tehtävä on tarjota oppilaalle tietoa, taitoja ja kokemuksia oman uskonnon merkityksestä hänelle itselleen ja oivallusta sen laaja-alaisista vaikutuk-

sista yhteiskunnassa ja kulttuurissa. Oppiaine tarjoaa mahdollisuuden pohtia ja keskustella uskonnon keskeisistä kysymyksistä. Opetuksessa kunnioitetaan oppilaiden ja heidän vanhempiansa uskonnollista vakaumusta.

Evangelisluterilaisen uskonnon opetuksen lähtökohtana on tutustuttaa oppilas monipuolisesti uskonnolliseen kulttuuriin ja tuoda esiin oppilaan kehityksen ja kasvun kannalta keskeisiä tekijöitä. Pääpaino on Raamatun ja oppilaan lähiympäristön uskonnollisen elämän tutkimisessa ja kokemisessa. Uskonnon opetuksen tehtävänä on tarjota oppilaalle tietoja, taitoja ja kokemuksia, joista hän saa aineksia identiteetin ja maailmankatsomuksen rakentamiseen. Opetus antaa valmiuksia kohdata uskonnollinen ja eettinen ulottuvuus omassa ja yhteisön elämässä. Opetuksen tavoite on uskonnollinen ja katsomuksellinen yleissivistys, mikä saavutetaan perehtymällä omaan uskontoon ja suomalaiseseen katsomusperinteeseen sekä tutustumalla muihin uskontoihin. Tavoitteena on myös auttaa ymmärtämään uskontojen kulttuurista ja inhimillistä merkitystä sekä kasvattaa eettisyyteen ja auttaa ymmärtämään uskonnon eettistä ulottuvuutta. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2002, 130-131.)

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2002) mukaan elämäntutkimuksen ydintehtävänä on tukea oppilaan kasvua ja antaa hänelle välineitä tutkia ja rakentaa elämäntutkimustaan ja maailmankuvaansa. Tavoitteena on muun muassa edistää oppilaan pyrkimystä etsiä ja rakentaa identiteettiään sekä kehittää arvostelukykyään ja kykyään eettiseen toimintaan ja oppia huomaamaan kohtaamiensa arkipäivän tilanteiden eettiset ulottuvuudet. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2002, 138)

Alkuopetus on vuosiluokkien 1-2 opetusta osana perusopetuksen kokonaisuutta ja sen tulee niveltä niin esiopetukseen kuin myöhempään perusopetukseenkin. Alkuopetuksen opetussisältöjen tulee siis jatkaa esiopetuksessa jo tapahtunutta oppimista muodostaen yhtenäisen kokonaisuuden, jonka tavoitteet ja sisällöt liittyvät luontevasti toisiinsa. (Brotherus ym. 2002, 30; Hakkarainen 2002, 202).

Luontevan jatkumon luomiseksi yhteistyö varhaiskasvatuksen sekä esi- ja alkuopetuksen välillä on välttämätöntä. Esimerkiksi kirkkovuoden juhlien tarkastelu on osa näiden kaikkien tahojen katsomuksellista kasvatusta. Tiedon välittymistä tarvitaan siitä, miten

katsomuksellisen kasvatuksen sisältöjä on lähestytty varhaiskasvatuksessa ja millaisia odotuksia alkuopetuksessa on lasten valmiuksista tämän aihepiirin suhteen.

5 TUTKIMUSTEHTÄVÄT

Tutkimuksen päätehtävänä on saada kuvaa siitä, millaisia käsityksiä lastentarhanopettajaksi opiskelevilla on esiopetuksen katsomuksellisesta kasvatuksesta. Erityisenä mielenkiinnon kohteena on se, miten opiskelijat ymmärtävät siihen kuuluvan uskontokasvatuksen yhtenä julkisten kasvatus- ja koulutusinstituution tehtävistä. Tämän lisäksi tarkoituksena on saada tietoa siitä, millaiset valmiudet opiskelijat kokevat saaneensa lastentarhanopettajakoulutuksen myötä esiopetuksen uskontokasvatuksen antamiseen.

Vastauksia tähän etsitään seuraavien tutkimuskysymysten avulla:

Miten lastentarhanopettajaopiskelijat hahmottavat esiopetussuunnitelman etiikka ja kat-somus -sisältöalueen?

- Millaisena he näkevät siihen sisältyvän uskontokasvatuksen?
- Miten he ymmärtävät uskontokasvatuksen yhteiskunnallisen luonteen ja us-kontokasvatuksen merkityksen yksilön kehittymisen kannalta?

Millaiset valmiudet lastentarhanopettajakoulutus on antanut esiopetuksen uskontokasvatuksen toteuttamiseen?

- Millaisia tehtäviä opiskelijoiden mielestä esiopetuksen uskontokasvatuksella on?
- Millaisia kehittämissuhteita opiskelijoilla on koulutuksen uskontokasvatuksen opetuksen suhteen?

6 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

6.1 Tutkimuksen kohde

Tämän tutkimuksen juuret ulottuvat tutkijan varhaiskasvatuksen maisteriopintoihin Jyväskylän yliopistossa vuosina 2002-2004. Perehtyminen tuolloin varhaiskasvatuksen tutkimuskenttään herätti kiinnostuksen esiopetuksen uskontokasvatuksen tutkimusta kohtaan ja tutkimus alkoi hahmottua. Tutkijan siirryttyä luokanopettajien lisäkoulutukseen Tampereelle tutkimuskohde vaihtui Jyväskylän lastentarhanopettajakoulutuksen opiskelijoista Tampereelle tutkimussuunnitelman pysyessä muuten jokseenkin muuttumattomana.

Tutkimuksen kohteena ovat Tampereen yliopiston varhaiskasvatusyksikön lastentarhanopettajakoulutuksen 2. ja 3. vuosikurssin opiskelijat. Alkuperäinen tarkoitus oli kohdentaa tutkimus pian valmistuviin viimeisen vuosikurssin opiskelijoihin, mutta aineiston riittävyyden takaamiseksi mukaan otettiin myös 2. vuosikurssin opiskelijat. Tutkimukseen osallistui lopulta 29 opiskelijaa, joista ainoastaan yksi oli mies.

6.2 Fenomenografinen tutkimus

Tämän tutkimuksen aineiston hankinnassa, analyysissa ja tulkinnessa sovelletaan laadulliseen tutkimusperinteeseen liittyvää fenomenografista lähestymistapaa. Fenomenografia määritetään tutkimukselliseksi lähestymistavaksi, joka asettaa tavoitteeksi kuvata yksilöiden käsityksiä ympäröivästä maailmasta. Tutkimuksen pyrkimyksenä on kuvata ja ymmärtää tutkittavien kokemuksia. Siten fenomenografia on tekemisissä sekä ihmisten kokemusten että heidän käsitystensä kanssa. Fenomenografisessa tutkimuksessa termejä käsitykset ja tapa ymmärtää asioita ja ilmiöitä käytetään synonyymeinä tavalle kokea. (Niikko 2003, 46.)

Fenomenografia on ruotsalaisen Ference Martonin työryhmänsä kanssa 1980-luvun alussa kehittämä kvalitatiivinen tutkimustyyppi. Sekä fenomenologia että fenomenografia pyrkivät kuvaamaan ihmisten kokemuksia todellisuudesta. Ne eroavat kuitenkin ihmisten yhteisten ja yksilöllisten kokemusten painottamisessa. Fenomenologia pyrkii löytämään ilmiöstä olennaisen, sen, mikä on yhteistä ihmisten kokemuksissa (ns. ”ensimmäisen asteen näkökulma”). Fenomenografia tarkastelee ilmiöitä ”toisen asteen näkökulmasta” pyrkien selvittämään, miltä maailma näyttää eri ihmisten kokemana. Fenomenografiassa etsitään merkityksiä, joita eri ihmiset antavat kuvattavana olevalle käsitteelle tai ilmiölle. (Marton 1981, 180-181, 197.)

Fenomenografisen tutkimuksen perustana on tietty käsitys ilmiöiden tai asioiden ja ihmisen ajattelun suhteesta ja tiedonmuodostuksen ehdoista. Ilmiöiden ja asioiden lisäksi käsitysten kohteena voivat olla myös erilaiset abstraktit käsitteet. (Ahonen 1994, 116; Kallioniemi 2001, 13.) Ilmiö ja käsitys ymmärretään fenomenografiassa saman asian kahtena eri puolina. Ahosen (1994, 116-117) mukaan *ilmiö* on ihmisen ulkoisesta tai sisäisestä maailmasta saama kokemus, josta hän aktiivisesti rakentaa käsityksen. *Käsitys* puolestaan on kokemuksen ja ajattelun avulla muodostettu kuva jostakin ilmiöstä.

Käsitykset voidaan nähdä myös ihmisen henkisiksi muodosteiksi eli tajunnan elementteiksi, jotka voivat olla joko tiedollisia tai arvostavia. Tiedolliset käsitykset voidaan jakaa edelleen tietoa kuvaaviin käsityksiin ja uskomuksiin. (Hirsjärvi 1983, 103.) Käsityksellä voidaan tarkoittaa lisäksi laaja-alaista yhteen asiaan tai ilmiöön kohdistuvaa käsittekokonaisuutta (Tamminen 1983,11). Kallioniemi esittää käsityksellä olevan käsite sanaa subjektiivisemmän ja persoonallisemman leiman (Kallioniemi 2001, 13).

Uljensin (1989, 19) mukaan käsitysten muodostuminen on psykologinen prosessi, jossa yksilö liittyy käsitteen ominaisuuksia aiemmin opittuihin lähikäsitteisiin. Ihmisen elämään liittyvä laaja kokemusmaailma erilaisine affektiivisine ja sosiaalisine elementteineen muodostuu näin ihmisen mielessä käsityksiksi. Ne muodostavat viitekehyksen, jonka puitteissa ihminen hankkii, rajaa, erottaa ja järjestelee käsittämänsä ympäristön merkityssuhteita.

Ahosen (1994, 117) määritelmän mukaan *käsitteet* ovat ajattelukonstruktioita, joiden pohjana on usein olioita ja tapahtumia koskeva ajattelu. Voutilaisen ym. (1991, 32-33) mukaan käsite on abstraktio, jolla on kaksi eri puolta: ala ja sisälllys. Käsitteen alaan kuuluvat kaikki ne oliot, joista voidaan käyttää kyseisen käsitteen nimeä. Käsitteen sisälllyksen muodostavat ne tunnuspiirteet, joiden perusteella voidaan ratkaista, kuuluuko jokin olio kyseisen käsitteen alaan. Näin käsitteen sisälllys määrää sen alan.

Tässä tutkimuksessa lähdetään siitä, että käsitys pitää sisällään yksilön uskomukset, arvostukset ja aiemmat kokemukset. Tutkimuksen kohteena olevat lastentarhanopettajaksi opiskelevien käsitykset esiopetuksen katsomuksellisesta kasvatuksesta ja siihen sisältyvästä uskontokasvatuksesta sekä käsitteenä että ilmiönä ovat siis todennäköisesti osa laajempaa uskontoon ja opetukseen liittyvää käsitysmaailmaa, joka on rakentunut paitsi tähän sisältöalueeseen kuuluvien opintojen myös muun tähän aihepiiriin liittyvän elämäkokemuksen pohjalta.

6.3 Aineiston kokoaminen

Tämän tutkimuksen aineistonkeruumenetelmänä on avoimiin kysymyksiin perustuva kysely. Yhtenä fenomenografisen tutkimuksen pääajatuksena on, että ihminen osaa kielellään ilmaista käsityksensä (Ahonen 1994, 121-122). Vaikka haastattelu onkin tyyppillisin aineistonkeruumenetelmä fenomenografisessa tutkimuksessa, voidaan Hazelin (1993, 70) mukaan ihmisen ajattelua tutkia myös esimerkiksi piirrosten tai kirjoitetun tekstin kautta. Samoin Hirsjärvi (1998, 190) muistuttaa, että kvalitatiivinen tutkimus ei välttämättä merkitse läheistä kontaktia tutkittaviin. Niinpä tässä tutkimuksessa lastentarhanopettajaksi opiskelevien annettiin kuvata käsityksensä kirjoittamalla. Valinnan taustalla oli myös olettaus, että opiskelijoiden on helpompi jäsenellä ajatuksiaan kirjallisesti kuin suullisesti aiheesta, jota he eivät välttämättä ole tietoisesti aiemmin pohtineet.

Avoimet kysymykset eivät ohjaa vastaajien ajattelua tai heijasta tutkijan omia käsityksiä samalla tavoin kuin strukturoidut kysymykset (Järvinen & Järvinen 2000, 156; Marton 1990, 154). Ne sallivat vastaajien ilmaisevan itseään omin sanoin sekä osoittavat vas-

taajien tietämyksen aiheesta, ja sen, mikä on keskeistä vastaajien ajattelussa. Avoimet kysymykset antavat myös mahdollisuuden tunnistaa vastaajan motivaatioon, tunteisiin sekä viitekehyksiin liittyviä seikkoja. (Hirsjärvi 1998, 197). Edelleen avoimet kysymykset sopivat tilanteisiin, joissa halutaan selvittää tutkittavien tapaa hahmottaa aihepiiriä, joka ei vielä ole jäsentynyt (Järvinen & Järvinen 2000, 156). Avointen kysymysten etuna on myös se, että vastaajien mielipiteet saadaan suhteellisen perusteellisesti selville (Valli 2001, 111). Edellä mainituista seikoista johtuen tutkimuslomakkeen kysymykset haluttiin jättää avoimiksi.

Aineisto kerättiin Tampereen yliopiston lastentarhanopettajien koulutuksen 2. ja 3. vuosikurssin opiskelijoilta toukokuussa 2005. Alkuperäinen tarkoitus oli suorittaa kysely vain 3.vuosikurssin opiskelijoille yliopistolla jonkin luennon yhteydessä. Lupa tähän saatiin varhaiskasvatuksen laitoksen johtajalta ja amanuessi tarjoutui toimittamaan kyselylomakkeet opiskelijoille.

Keväinen ajankohta osoittautui huonoksi, koska suurimmalla osalla 3.vuosikurssin opiskelijoista oli viimeinen tapaamiskerta juuri ollut, eikä heitä näin ollen enää tavoitannut. Tämän vuoksi kyselystä tehtiin myös verkkolomake ja kysely laajennettiin koskemaan myös 2. vuosikurssin opiskelijoita. Lomakkeessa ei kuitenkaan kysytty vastaajien vuosikurssia, joten minkäänlaista vertailua näiden välillä ei voitu tehdä.

Sähköpostin välityksellä kyselyn saatekirje ja verkkolomakkeen osoite lähetettiin 37:lle toisen vuosikurssin opiskelijalle ja 46:lle kolmannen vuosikurssin opiskelijalle. Vastauksia kertyi näin kaikkiaan 29 kappaletta, joista 26 oli verkkolomakkeen muodossa ja kolme paperilomakkeella. Vastausprosentti oli siis vain 35. Toisaalta laadullisen tutkimuksen ollessa kyseessä aineiston määrä oli riittävä.

Vaikka suurin osa aineistosta saatiin verkkolomakkeen kautta ja aineiston käsittely olisi ollut mahdollista tietokoneen avulla, aineisto tulostettiin paperille, mikä helpotti kokonaisuuden hahmottamista. Tulostusversioita oli kahdenlaisia: Ensimmäisessä versiossa vastaukset oli järjestetty tutkimushenkilöittäin, mikä auttoi seuraamaan yhden vastaajan ajatuskokonaisuuksia läpi vastausten. Toisessa versiossa vastaukset oli ryhmitelty ky-

selylomakkeen kysymysten mukaan, jolloin oli helpompi vertailla eri henkilöiden vastauksia toisiinsa.

6.4 Aineiston analysointi

Fenomenografi vertailee eri ihmisten käsityksiä toisiinsa ja suhteuttaa yhden ihmisen käsityksiä jostain ilmiöstä hänen muihin käsityksiinsä. Käsityksistä muodostetaan kategorioita, joiden sisäisiä suhteita tutkimalla pyritään hahmottamaan ilmiön kokonaisvaltaista luonnetta. Aineiston tulkinta etenee siten, että ensin materiaalista etsitään toisistaan eroavia merkityksiä ja tämän jälkeen merkitykset pelkistetään muutamaksi pääkategoriaksi. Lopulliset johtopäätökset ilmaistaan pääkategorioita kuvaavien teoreettisten käsitteiden avulla. (Ahonen 1994, 125-128.)

Tämän tutkimuksen analysointi eteni Niikon (2003, 33-36) kuvaileman fenomenografisen tutkimuksen analyysimallin mukaisesti.

Ensimmäisessä analyysivaiheessa luetaan aineisto huolella läpi niin monta kertaa, että se ”täyttää” tutkijan ajatukset lähes kokonaan. Tarkoituksena on löytää tekstistä tutkimuksen ongelmanasettelun kannalta tärkeitä ilmauksia ja hahmottaa tutkittavien kokonaiskäsitys suhteessa tutkimuskysymyksiin. Tässä tutkimuksessa aineiston analyysin aluksi tarkasteltiin tutkimuskyselyn vastausten kokonaisuutta. Aineiston lukemisessa keskityttiin tutkimushenkilöittäin järjestettyyn versioon, mikä auttoi seuraamaan yhden vastaajan ajatuskokonaisuuksia läpi vastausten. Koska fenomenografisessa analyysissa ei määritellä tulkintayksiköjä etukäteen (Ahonen 1994, 143), tarkasteltiin opiskelijoiden vastauksia mahdollisimman laajoina yksikköinä ja niitä peilattiin tutkimuksen tehtävänasettelua vasten.

Analyysin toisessa vaiheessa aletaan tutkimusongelmien suunnassa etsiä, lajitella ja ryhmitellä merkityksellisiä ilmauksia ryhmiksi tai teemoiksi. Analyysin ytimenä on etsiä merkitysten joukosta samanlaisuuksia ja erilaisuuksia, mutta myös harvinaisuuksia ja rajatapauksia. Tutkimuksen tässä vaiheessa pyrittiin löytämään opiskelijoiden ilmaisemat käsitykset suhteessa tutkimuksen kysymyksenasetteluun ja niitä ryhmiteltiin

eri värejä apuna käyttäen. Eri henkilöiden vastausten vertailua helpotti aineistoversio, jossa vastaukset oli ryhmitelty kyselylomakkeen kysymysten mukaan. Näin saatiin aineistosta nousemaan esiin teemoja, joihin ilmauksia luokiteltiin. Luokitusjärjestelmiä jouduttiin kuitenkin muuttamaan ja tarkentamaan useaan kertaan analyysin aikana.

Analyysin kolmannessa vaiheessa keskitytään kategorioiden ja kategoriarajojen määrittämiseen. Näiden ns. alatason kategorioiden tulisi olla selkeässä suhteessa ilmiöön siten, että kukin kategoria kertoo jotakin erilaista tietystä tavasta käsittää ilmiö liittyen samalla muihin kategorioihin osana laajempaa kategoriasysteemiä. Tässä tutkimuksessa kategoriarajoja määriteltiin siten, että saatiin kolme tutkimuskysymysten mukaista kategoriaryhmää ylä- ja alakategorioineen. Kategoriat kirjoitettiin auki tukemalla tulkintoja vastauksista saaduin suorien lainauksin. Tekstin tueksi kuvauskategorioista laadittiin myös kaaviot.

Neljännessä analyysivaiheessa kategorioita pyritään yhdistämään teoreettisista lähtökohdista käsin edelleen laaja-alaisemmiksi kuvauskategorioiksi, jotka yhdessä muodostavat ns. ylätason kategorijoukon. Kuvauskategoriat muodostavat yhteenvetoja kuvauksista ja ovat tutkimustoiminnan päätulos. (Niikko 2003, 33-36.) Tämän tutkimuksen analysointivaiheen lopuksi siirryttiinkin kuvauskategorioiden välisten suhteiden tarkasteluun ja yleisemmän kuvauksen muodostamiseen teoriataustaan pohjautuen, mikä esitetään luvussa 10.

Tutkimuksen aineiston analyysi aloitettiin touko-kesäkuun vaihteessa 2005. Analyysi- ja tulkintaprosessi jatkui läpi kesän ja syksyn aina vuoden loppuun saakka. Ahosen (1994) mukaan tutkimusaineiston tulkinta ei olekaan mikään nopea kertasuoritus, vaan tutkijalla tulee olla aikaa mieltää tutkittavia asioita. Tutkijan tulee rauhassa seurustella aineistonsa kanssa sekä merkityksiä tulkitessaan, aineistoa luokitellessaan että raporttia kirjoittaessaan, (Ahonen 1994, 125). Fenomenografinen tutkimus etenee näin ollen spiraalina, jolloin sille on luonteenomaista jatkuva aineiston lukemisen, kategorioiden muodostamisen ja reflektoinnin kehä. Tätä nimitetään kvalitatiivisessa tutkimuksessa ns. hermeneuttisen kehän ongelmaksi, jolla tarkoitetaan tutkimuksellista dialogia tutkimusaineiston kanssa. (ks. Aaltola & Valli, 2001, 34.)

Fenomenografisen tutkimuksen tarkoituksena on tuoda esiin mahdollisimman erilaisia ajattelutapoja tietystä ilmiöstä (Niikko 2003, 29). Joskus kategoriaa tukee aineistossa vain yksi ilmaisu merkityksineen, toisinaan hyvinkin monta. Kiinnostuksen kohteena on merkitysten laadullinen erilaisuus eikä niiden määrä. (Ahonen 1994, 127.) Myös tässä tutkimuksessa muodostui kategoria, jota edustaa vain yksi ilmaus.

Fenomenografisessa tutkimuksessa kategorioiden muodostaminen pohjautuu teoreettiseen ajatteluun. Tutkijan mielessä oleva teoreettinen tarttumapinta auttaa häntä päättämään, mitkä käsitykset muodostuvat kuvauskategorioiksi ja kuuluvat yhteen. (Ahonen 1994, 127.) Vaikka teoria on erottamaton osa fenomenografista tutkimusta, sitä ei käytetä käsitysten luokitteluun ennakolta ja teoriasta johdettujen valmiiden olettamusten testaukseen vaan tutkijan omaa, aineistoon pohjautuvaa teorianmuodostusta tukee muiden teorioiden kanssa seurustelu (Ahonen 1994, 123). Tällöin on kyseessä ns. teoriasidonnainen analyysi, jolloin analyysistä on tunnistettavissa aikaisemman tiedon vaikutus, ei teoriaa testaavana vaan uusia ajatusuria aukovana apuvälineenä (Tuomi & Sarajärvi 2002, 98).

Uljens (1989) luokittelee kategoriat kolmeen päätyyppiin: horisontaaliseen, vertikaaliseen ja hierarkkiseen kategoriointiin. Horisontaalisessa luokittelussa laadulliset kuvauskategoriat ovat keskenään samanarvoisia ilman keskinäistä paremmuutta. Niiden eroavaisuudet liittyvät ainoastaan käsitysten eroihin. Vertikaalisessa luokittelussa kategoriat asettuvat jonkin aineistosta nousevan kriteerin perusteella keskinäiseen järjestykseen, joka voi olla yleisyysaste tai ajallinen järjestys. Hierarkkisessa kategorisoinnissa kuvatavat käsitteet ovat toisiinsa nähden eri kehitysasteella tai ne esitetään kattavuusjärjestyksessä. (Uljens 1989, 47-50.)

Tässä tutkimuksessa ensimmäiseen tutkimustehtävään liittyvät kuvauskategoriat on luokiteltu horisontaalisesti, jolloin tuloksena on kaksi samanarvoista pääkategoriaa. Myös kolmanteen tutkimustehtävään liittyvät kuvauskategoriat on luokiteltu horisontaalisesti, mikä onkin yleisin fenomenografiassa käytetty luokitussysteemi. Toiseen tutkimustehtävään liittyvät kuvauskategoriat on sen sijaan luokiteltu vertikaalisesti niiden yleisyysasteen perusteella, koska vastausten määrällä on tässä tapauksessa merkitystä tulkinnan kannalta.

Fenomenografiassa aineiston koonti perustuu tiettyyn ryhmään ihmisiä ja heidän käsitykseensä ilmiöstä tietyssä kontekstissa. Koska ilmiön osien luonne riippuu siitä kokonaisuudesta, johon ne ovat liittyneet, tutkittaviin ei keskitytä yksittäisinä tapauksina, vaan analyysissä hankitusta tiedosta muodostetaan kokonaisuus. Analyysissä keskitytään merkityksiin, jotka hahmotetaan ilmauksista, huolimatta siitä, ovatko merkitykset peräisin samalta tutkittavalta vai eivät. Rajat tutkittavien välillä siis hylätään ja kiinnostuksen kohteeksi tulevat aineistosta nousevat merkitykset. (Niikko 2003, 33, 47.) Niinpä tässäkin tutkimuksessa kuvauskategoriat edustavat erilaisia ajattelutapoja yleensä, eivät kenenkään tutkimukseen osallistuneen henkilön ajattelua sellaisenaan.

6.5 Tutkimuksen luotettavuuden arviointia

Fenomenografisen tutkimuksen luotettavuuden arviointi koskee koko tutkimusprosessia, ei vain tutkimuksen tuloksia. Ahonen (1994, 131) tähdentääkin, että fenomenografisessa tutkimuksessa tutkimusprosessin selkeä kuvaus auttaa lukijaa arvioimaan tutkimusprosessin luotettavuutta. Analysointia ja johtopäätösten tekoa kuvattaessa lukijalle tulisi olla näkyvillä ainakin aineiston keruun ja tulkintaprosessin periaatteet sekä kulku.

Tässä tutkimusraportissa on pyritty kuvaamaan aineiston keruuseen ja analysointiin sisältyviä vaiheita rehellisesti ja yksityiskohtaisesti. Tutkimustulosten kuvauksen yhteydessä on käytetty myös suoria lainauksia tutkimukseen osallistuneiden lastentarhanopettajaopiskelijoiden vastauksista, minkä tarkoitus on osaltaan helpottaa tutkimuksen luotettavuuden arviointia. Tutkimustulosten uskottavuus liittyy myös tutkijan rooliin. Tutkijan vaikutus kerätyn aineiston luonteeseen tulee tutkimusaineistossa esille. Vaikka kyselylomakkeen kysymyksissä pyrittiin mahdollisimman suureen avoimuuteen, ne välttämättä ohjasivat vastaajia tarkastelemaan käsityksiään määriteltyjen kysymysten kautta. Tämän voi nähdä aineiston heikkoutena, koska perinteisessä fenomenografisessa tutkimuksessa aineistonkeruun menetelmänä on käytetty syvähaastattelua. Onkin mahdollista, että mikäli aineisto olisi kerätty haastattelemalla ja olisi pyydetty tutkittavia esittämään käsityksiään esiopetuksen katsomuskasvatuksesta yleensä, tuloksena voisi olla erilaisia käsityskategorioita. Toisaalta laadittu kyselylomake arvioitiin olevan

luonteeltaan riittävän avoin mahdollistaakseen opiskelijoiden omien näkökulmien esille tulemisen.

Ahosen (1994) mukaan tutkijan oma subjektiivisuus, aikaisemmat tiedot ja odotukset vaikuttavat hänen tahtomattaankin tutkimiseen. Siksi tutkijan on paras tiedostaa omat lähtökohtansa, tunnustaa se, että ne vaikuttavat aineiston hankintaan ja johtopäätösten tekoon, ja tietoisesti käsitellä niitä. Tällainen hallittu subjektiivisuus on yksi tutkimuksen luotettavuuden takeista. (Ahonen 1994, 122.) Täysin varma ei siis voi olla siitä, ovatko vastaajat tarkoittaneet ilmauksilla sitä, miten ne on tässä tutkimuksessa tulkittu. Ahonen toteaa kuitenkin tutkijan vankan teoreettisen perehtyneisyyden ja oman viite-taustan tiedostamisen lisäävän ”objektiivisuutta” tavoittaa tutkimushenkilön tarkoittama merkitys aineistoa analysoidessaan, sillä tutkija ymmärtää ilmaisun merkityksen oman asiantuntemuksensa ja henkilökohtaisen mielensisältönsä avulla. Ahonen nimittää tätä tutkimuksen intersubjektiivisuudeksi (Ahonen 1994, 124), jota tähän tutkimukseen tuo tutkijan varhaiskasvatustausta ja esiopettajakokemus.

Laadullisen tiedon luotettavuudessa on kyse ennen kaikkea tulkintojen validiteetista. Aineiston kohdalla se merkitsee aitoutta: tutkimushenkilöt ilmaisivat itseään samasta asiasta kuin tutkija oletti. Johtopäätökset ovat valideja silloin, kun ne vastaavat sitä, mitä tutkittavatkin tarkoittivat. Tästä johtuen tutkimuksen intersubjektiivisuus on riskitekijä, jos tutkija ei tiedosta ja käytä hallitusti omia merkityksiään. (Ahonen 1994, 129.) Niikko (2003, 40-41) kuitenkin huomauttaa, että täydellistä tutkijan oman näkemyksen sulkemista ja toisen näkemyksen ymmärtämistä ei ole mahdollista saavuttaa, koska elämme subjektiivisessa maailmassa.

Tutkimusmenetelmällisessä kirjallisuudessa validiuden tarkastelussa erotetaan myös käsitevaliditeetti, mikä liittyy tutkimuksessa käytettävien käsitteiden ongelmallisuuteen. Tässä tutkimuksessa keskeisenä käsitevalidiuden kysymyksenä on se, miten lastentarhanopettajaopiskelijoiden vastausten pohjalta luodut käsite-rakenteet vastaavat todellisuudessa niitä käsityksiä, joita Tampereen varhaiskasvatusyksikön lastentarhanopettajaopiskelijoilla on esiopetuksen kasvatuksellisesta kasvatuksesta. Scheinin (1990, 115-116) esittää faktorianalyysin eksploratiivista käyttöä yhtenä keinona tarkastella empiirisen tutkimuksen käsitevalidiutta.

Tutkimusaineiston luotettavuudessa on kysymys myös aineiston relevanssista. Aineiston relevanssilla tarkoitetaan sitä, että aineiston tulee liittyä tutkimuksen tehtävänasettelun taustana oleviin teoreettisiin käsitteisiin. Myös tutkimustulosten luotettavuutta tulee arvioida niiden teoreettisen relevanssin perusteella (Ahonen 1994, 130, 155). Tässä tutkimuksessa tulosten kuvauksen yhteydessä on käytetty suoria lainauksia tutkimukseen osallistuneiden lastentarhanopettajaopiskelijoiden vastauksista. Otteet auttavat lukijaa arvioimaan sitä, onko ilmaisuissa ollut teoreettisen relevanssin kannalta riittävästi aineksia rakennettuihin kategorioihin.

Fenomenografisen tutkimuksen toistettavuuden vaatimusta on kritisoitu vaikeaksi tehtäväksi (esim. Ahonen 1994, 130), sillä tutkija on osa tutkimusprosessia juuri teoreettisen perehtyneisyytensä ja tutkimuksen intersubjektiivisuuden perusteella. Myös Niikko (2003, 39) toteaa, että toistettavuuden kriteerejä on fenomenografisessa tutkimuksessa aiheetonta vaatia. Absoluuttiseen totuuteen ei pyritä, koska tulkinnat ovat aina tutkijan omia konstruktioita ja näin on mahdollista, että toinen tutkija voi päätyä erilaisiin johtopäätöksiin.

Tutkimuksen ollessa fenomenografinen ei myöskään ole pyritty tuloksiin, jotka olisivat laajalti yleistettävissä. Yleisteettävyys ei yleensä ole fenomenografisen tutkimuksen tavoite (Ahonen 1994, 152). Tutkimuksen näyte koostui Tampereen yliopiston lastentarhanopettajaopiskelijoista, joten tulokset pohjautuvat vain näiden opiskelijoiden käsityksiin. Luotettavuuden kannalta näyte on kuitenkin sikäli ongelmallinen, että vastauksista ei pystytty erottamaan eri vuosikurssin opiskelijoita toisistaan. Tästä johtuen tutkimuksen perusteella ei voida suoraan arvioida, millainen vaikutus opiskelijoiden käsityksiin on 3.vuosikurssiin sisältyvällä Varhaiskasvatus muuttuvassa yhteiskunnalla –opintojaksolla, jonka yhtenä tavoitteena on perehtyä varhaiskasvatuksen arjessa ilmenneisiin ja elämäntilanteisiin kysymyksiin (Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitos, kasvatustieteen kandidaatin opinto-opas 2003-2005, 68).

7 KÄSITYKSIÄ KATSOMUKSELLISESTA KASVATUKSESTA

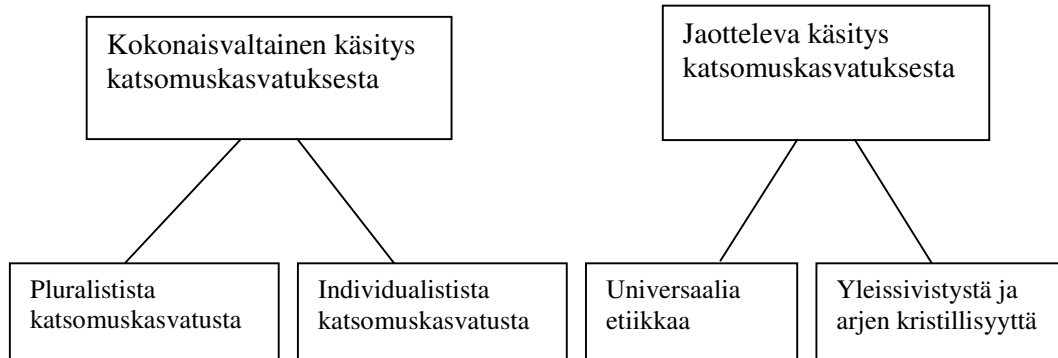
Etiikka ja katsomus on moni-ilmeinen ja useaan eri tiedonalaan liittyvä sisältöalue. Siihen liittyvät käsitteet kulttuurinen katsomuskasvatus, uskontokasvatus ja elämänkatsomustietokasvatus sekä niiden suhde eettiseen kasvatukseen voivat olla varhaiskasvatustilanteille vaikeasti avautuvia käsitteitä. Tässä luvussa tarkastellaan, millaisia käsityksiä tutkimukseen osallistuneilla lastentarhanopettajaopiskelijoilla on etiikka ja katsomus – sisältöalueesta ja millaisena he siinä näkevät uskontokasvatuksen osuuden.

Aineistosta nousee esiin horisontaalisen luokittelun mukaisesti kaksi pääkategoriaa, jotka erottuvat toisistaan siinä, miten opiskelijat konstruoivat etiikka ja katsomus – sisältöalueen. Nämä pääkategoriat ovat kokonaisvaltainen käsitys ja jaotteleva käsitys esiopetuksen katsomuskasvatuksesta.

Kokonaisvaltainen käsitys esiopetuksen katsomuskasvatuksesta –kategoria jakautuu kahteen alakategoriaan: pluralistinen näkemys painottaa neutraalia lähestymistapaa uskontojen moniarvoisuuteen kun taas individualistisessa näkemyksessä tuodaan korostetusti esille jokaisen yksilön oikeus omaan uskontoon.

Myös jaotteleva käsitys esiopetuksen katsomuskasvatuksesta –kategoria jakautuu kahteen alakategoriaan. Universaalia etiikkaa korostavassa kategoriassa nähdään etiikan osuus kaikille yhteisenä ja kaikkialla läsnä olevana asiana muiden osa-alueiden ollessa eriytettyä toimintaa. Yleissivistystä ja arjen kristillisyyttä painottavassa kategoriassa sen sijaan tuodaan esille eettisen-, kulttuurisen- ja elämänkatsomustietokasvatuksen yleissivistävä luonne kaikille yhteisenä aineksena ja ainoastaan uskontokasvatuksen katsotaan olevan eriytettyä, jolloin siihen voi liittyä myös tunnustuksellista opetusta.

Kuviossa 1 on esitetty lastentarhanopettajaopiskelijoiden etiikka ja katsomus – sisältöalueen käsityksistä muodostetut kuvauskategoriat.



KUVIO 1. Lastentarhanopettajaopiskelijoiden etiikka ja katsomus –sisältöalueeseen liittyvien käsitysten kuvauskategoriat.

Seuraavassa luvussa esitellään tarkemmin esiin tulleita opiskelijoiden käsityksiä esiopetuksen katsomuskasvatuksesta sekä sitä, miten tällaiseen käsitysten luokitteluun päädyttiin.

7.1. Kokonaisvaltainen käsitys esiopetuksen katsomuskasvatuksesta

Kokonaisvaltaisessa käsityksessä etiikka ja katsomus –sisältöalueeseen liittyvää eettistä kasvatusta, kulttuurista katsomuskasvatusta, uskontokasvatusta ja elämäkatsomustietokasvatusta ei eroteta toisistaan, vaan ne nähdään yhtenä kokonaisuutena, joka mielletään uskontokasvatukseksi.

”Minusta kaikki nämä aiheet nivoutuvat yhteen isoksi kokonaisuudeksi, joita ei voi erottaa toisistaan.” 6

”Uskontokasvatus on varmaan myös integroitu osaksi esiopetustoimintaa, eikä sitä välttämättä erikseen erotella kovinkaan paljon. Edellä mainitut sisältöalueet [eettinen- kulttuurinen- ja elämäkatsomustietokasvatus] ovat juuri uskontokasvatukseen kuuluvia alueita.”

Katsomuskasvatuksen kokonaisvaltaisessa käsityksessä painotetaan lapsen oman kulttuuriperinteen välittämistä lapsille. Yhtä tärkeänä tuodaan esille kuitenkin monikulttuurisuus, jonka kautta opitaan myös etiikkaan ja moraaliin liittyviä asioita.

”Lapsen kulttuuri- ja juhlaperinteeseen tutustumista ja sekä kasvattaa lapset arvostamaan ympäristöönsä ja muita ihmisiä, ja näin ottamaan ne toiminnassaan huomioon.” 17

”Tutustumista omaan ja vieraisiin uskontoihin sekä hyvän ja pahan, oikean ja väärän yms. käsitteiden ymmärtämään oppimista.” 1

Kulttuurinäkökulman painottuminen muistuttaa englantilaista uskontokasvatusta, jonka tehtävänä on mm. kehittää ymmärrystä uskomusten, arvojen ja traditioiden merkityksestä yksilöille, yhteisöille, yhteiskunnille ja kulttuureille sekä antaa valmiuksia elää moniuskontoisessa yhteiskunnassa (Kallioniemi 2003a, 137).

Kokonaisvaltainen käsitys etiikka ja katsomus – sisältöalueesta jakautuu kahteen alakategoriaan sen perusteella, millainen sen suhde on uskontoon. Nämä kategoriat ovat pluralistinen ja individualistinen näkemys katsomuskasvatuksesta.

Sekä pluralistisessa että individualistisessa käsityksessä esiopetuksen katsomuskasvatus ymmärretään kokonaisuutena, jota nimitetään uskontokasvatukseksi. Erot tulevat esille kategorioiden suhteessa uskontoon, mikä pluralistisessa käsityksessä pyrkii olemaan mahdollisimman neutraalia kun taas individualistinen käsitys tuo jokaisen yksilön oman uskonnon huomioimisen korostetusti esille. Esiopetussuunnitelman perusteiden (2000) mukainen etiikka ja kasvatus –sisältöalueen käsitteistö näyttäisi olevan selkiytymätön eikä sitä juuri vastauksissa käytetä. Katsomuskasvatuksen luonne muistuttaa kuitenkin esiopetussuunnitelman perusteiden kulttuurista katsomuskasvatusta.

7.1.1 Pluralistista katsomuskasvatusta

Pluralistisen käsityksen mukaan katsomuskasvatuksen tulee olla kaikille sopivaa, ei tunnustuksellista opetusta. Pluralistisessa käsityksessä korostuu neutraali suhde uskontojen moniarvoisuuteen, jolloin varotaan tuomasta esille yhtä ainoaa näkökantaa tai yh-

den uskonnon korostamista. Omaan uskontoon tutustuttaminen nähdään ensisijaisesti kodin tehtävänä.

”Uskontokasvatuksessa lähinnä perehdytään tuomaan esiin se, että uskontoja on monia ja se on hyväksyttävä asia.” 26

”Uskonto on aina hyvin ”arka” asia näinkin moniuskonnollisessa maailmassa ja tulee muistaa että vanhemmat ovat lapsen tärkein vaikutin lapsen uskonnollisissa asioissa -- vaveroavaisuutta asioista keskusteluun sillä eri mielipiteet voivat luoda väärinkäsityksiä --ja lapsia on muistutettava siitä asiasta että monilla on erialisia mielipiteitä uskonnosta.” 19

Pluralistinen näkemys esiopetuksen katsomuskasvatuksesta heijastaa parin vuosikymmenen takaista Päivähoidon kasvatustavoitekomitean mietinnön (1980) esittämää uskonnollista kasvatusta. Sen mukaan päivähoiton uskonnollinen kasvatusta on luonteeltaan yleiskristillistä ja ekumeenista, sekä muitakin kuin kristillisiä katsomustapoja kunnioittavaa kasvatusta. Uskonnollisen kasvatuksen tehtävänä ei ole uskonnolliseen vakaumukseen ohjaaminen. Sen sijaan sen tehtävänä on tiedon ja kokemuksen välittäminen uskonnosta. Tavoitteet on tarkoituksella määritelty väljästi, jotta kaikki lapset voisivat osallistua uskontokasvatukseen vanhempien vakaumuksesta riippumatta. (Ahteenmäki-Pelkonen 1993, 17, 90.)

Vaikka tässä kategoriassa arvostetaan uskontojen moniarvoisuutta, katsotaan sen käytännössä aiheuttavan myös hankaluuksia opetuksen järjestämisessä.

”Eri uskontoryhmiin kuuluvien tasapuolinen huomiointi on ongelma.” 1

Myös pelko siitä, että katsomuskasvatusta saattaa olla tunnustuksellista, tulee tässä kategoriassa esille.

”Mielestäni tämä on ongelmana erityisesti maahanmuuttajapäiväkodeissa ja muutenkin tunnustuksellisuus kuuluu enemmän kotikasvatukseen (jokaisen henk. koht. asia)” 17

Lääkkeenä tähän nähdään katsomuskasvatusta kehittämistä uskonnon kannalta yhä neutraalimmaksi.

”Esiopetuksen uskontokasvatusta tulisi kehittää ehkä elämäkatsomukselliseen suuntaan. Monissa ryhmissä on lapsia eri uskontokunnista, jolloin uskontokasvatuksen tulee tarjota kaikille jotain.” 28

7.1.2 Individualistista katsomuskasvatusta

Individualistisessa käsityksessä korostuu jokaisen lapsen yksilöllinen huomioiminen myös uskonnon osalta katsomuskasvatuksen tarjoamisessa.

”...jokaisen lapsen henkilökohtaisen uskon/uskontomuodon kunnioittaminen ja mukaan tuominen esiopetuksen arkeen erilaisin menetelmin on ollut uskontokasvatuksemme pääta-voite, jonka olen sisäistänyt.” 6

Uskonto ymmärretään tärkeäksi osaksi lapsen elämää ja esiopetuksen tehtävänä nähdään tältäkin osin olla tukemassa vanhempia heidän kasvatusvastuussaan.

”Esiopetuksen uskontokasvatuksen tulisi mielestäni ensisijaisesti pyrkiä tukemaan kunkin lapsen yksilöllistä ja perhetaustasta tulevaa kasvatusta -- esimerkiksi ryhmän lapsille tulisi jokaiselle tehdä oma pääpiirteinen suunnitelma, jossa huomioidaan tutustuminen omaan ja toisten uskontoihin.” 29

Suvaitsevaisuuden oppimiseen pyritään kunnioittamalla erilaisuutta arjen tilanteissa, joissa kasvattajan tulee huomioida tasapuolisesti kaikkien ryhmän lasten kasvun tukeminen myös katsomuskasvatuksen osalta.

”Tärkeintä uskontokasvatuksessa on mielestäni suvaitsevaisuus ja kiinnostuneisuus eri uskontomuotoja kohtaan, tällöin on mahdollista kasvattajana taata lapsille omaa uskontoaan vastaavaa uskontokasvatusta.” 6

”-tutustuminen eri uskontoihin ja sitä kautta erilaisuuden kunnioittaminen arkipäivän tilanteissa. (esim. ruokailut, juhlat) –ryhmän huomioiminen suunniteltaessa toimintaa (esim. juhlapyhät) –pääpaino juuri suvaitsevaisuudessa, kunnioittamisessa ja tasa-arvossa. – oman uskonnon ja oman kasvun tutustuminen.” 29

Jokaisen lapsen yksilöllinen katsomuksellisuuden huomioiminen nähdään haasteena, jonka on mahdollista toteuttaa yhteistyössä vanhempien kanssa.

”Ongelmana tulee ensimmäisenä mieleeni erilaisten uskontojen ’opettamisen’ yhdistäminen, niin ettei esim. lasten vanhemmat koe saavan heidän mielestään ’väärää’ tietoa. Tässä auttaa yhteistyö ja oman tietämyksen lisääminen.” 29

7.2 Jaotteleva käsitys esiopetuksen katsomuskasvatuksesta

Toisin kuin kokonaisvaltaisessa kategoriassa, jaottelevassa kategoriassa etiikka ja katsumus –sisältöalueeseen liittyvät eettinen kasvatus, kulttuurinen katsomuskasvatus, uskontokasvatus ja elämäkatsomustietokasvatus eritellään toisistaan. Jaotteleva käsitys muodostaa kaksi alakategoriaa: universaalia etiikkaa –kategoriassa etiikan osuus liitetään selkeästi kaikille yhteiseksi alueeksi kaikkien muiden osa alueiden ollessa riippuvaisia vanhempien suostumuksesta kun taas yleissivistystä ja arjen kristillisyyttä –kategoriassa vanhempien suostumus liitetään ainoastaan uskontokasvatukseen.

7.2.1 Universaalia etiikkaa

Tässä kategoriassa korostuu eettinen kasvatus. Se nähdään yleismaailmallisena, kaiken aikaa läsnäolevana asiana sisältyen kaikkeen toimintaan ollen näin koko lapsiryhmälle yhteistä ainesta.

”..Eettistä kasvatusta voidaan toteuttaa eskarissakin, vaikka olisikin eri uskontoisia lapsia, joille ei saa luterilaista uskontoa opettaa. Eettisyys on kansain- ja uskontojenvälistä.” 24

Tämän käsityksen mukaan eettinen kasvatus on toimintaa, joka tulee esille spontaanisti arjen tilanteissa. Sitä ei nähdä erillisenä opetettavana asiana, vaan kaikkien lasten kanssa tapahtuvana ”hyvän elämään” kuuluvana toisten huomioimisena, mikä ei ole riippuvainen uskonnosta.

”..se toteutetaan läpäisyperiaatteella tilanteiden mukaan (esim. riidan selvittely, kompromissit jne. tosin tuokio kuin tuokio sisältää eettisen kasvatuksen aineksia, mutta omia erilli-

siä tuokioita siitä ei pidetä, kuten uskontokasvatuksesta). Eettinen kasvatusta nivoutuu kaikkien toimintaan, kaikkiin sisältöalueisiin.” 11

”Etiikan ja katsomuksen tehtävänä on opettaa yleistä moraalialia (erityisesti konkreettisten esimerkkien kautta kuten dilemmat ja päivittäiset askareet), etiikkaa sekä kehittää lasten suvaitsevaisuutta maailmanilmiöitä, mukaan lukien uskonnot, kohtaan.” 21

Launosen (2000, 31) mukaan moraalialia merkitsee mukautumista yhteisön yleisesti hyväksymiin moraalivaatimuksiin, kun taas etiikka edellyttää itsenäistä sitoutumista eettisiin periaatteisiin. Tällöin moraalikasvatusta liittyy käytännön toimintayhteyksiin ja yleisesti hyväksytyihin käytöstapoihin eettisen kasvatuksen pyrkiessä syvemmälle, arvolähtökohtien itsenäiseen tiedostamiseen.

Virtanen (2000, 34) näkee eettisen kasvatusta antavan lapselle välineitä ja taitoja pohdita ja ratkoa eettisiä kysymyksiä, jotka tulevat esille lapsen jokapäiväisessä elämässä muiden yhteisön jäsenten kanssa. Tavoitteena on lapsen eettisten ja katsomuksellisten ajattelutaitojen kehittyminen sekä eettisesti vastuullisen elämäntavan omaksuminen suhteessa itseen, muihin ihmisiin ja ympäristöön.

Universaalialia etiikkaa – kategoriaan liittyvien kulttuurisen-, uskonto- ja elämäntietokasvatusta sisältöjen kuvaamisessa on päällekkäisyyksiä. Esiopetuksen perusteissa (2000) kulttuuriseen katsomuskasvatukseen liitetään useita sellaisia sisältöjä, jotka perinteisesti ovat kuuluneet uskontokasvatukseen. Näiden käsitteiden välinen ero näyttäisikin olevan vielä varsin selkiytymätön opiskelijoiden keskuudessa. Monikulttuurisuuteen tutustumisen ja oman kulttuuriperinteen välittämisen ohella tulevat esille kristillisen uskon pääpiirteiden ja juhlien merkitysten opettaminen. Eettiset kysymykset ovat taustalla myös näiden alueiden käsittelyssä.

”Kulttuuriseen katsomuskasvatukseen kuuluu kertoa se miksi joitakin juhlapäiviä vietetään meillä ja muualla ei, eli kertoa juhlien syntyperiä sekä mieltää lasten kanssa mitkä ovat meille tyypillisiä tapoja. Elämäntietokasvatusta on laajempi käsite, jonka tavoitteena on kehittää lasten ajattelua maailmasta kokonaisuutena, heidän suvaitsevaisuuttaan erilaisuutta kohtaan sekä empatian kykyä.” 22

”Perusasiat omasta Luterilaisesta uskonnostamme, mm. juhlapyhät ja niiden merkitykset, Jeesuksen elämä, luomiskertomus yms. Jonkinäköisen tiedon siitä, että on muitakin uskontoja ja tarkemmin tutustumisen mahdollisesti eskariryhmässä olevan eri uskoisen lapsen uskuntoon.” 24

”Esiopetuksen uskontokasvatuksessa tulee paljolti esiin eettisyys. Lähtökohtana ovat hyvän ja pahan, oikean ja väärän erotteluun perehtyminen.” 26

Vanhempien erilaisten toiveiden toteuttaminen kulttuurisen-, uskonto- ja elämäntietokasvatuksen alueella nähdään ongelmallisena monikulttuurisessa ympäristössä.

”Kulttuurista ja elämäntietokasvatusta ehkä pelätään toteuttaa, jottei opeteta vastoin lapsen perheen edustamia katsomuksia.” 9

”Ongelmia tulee siinä, etteivät kaikki vanhemmat tahdo lastensa osallistuvan minkäänlaiseen uskontokasvatukseen ja siinä että on yhä enemmän erilaisiin uskontokuntiin kuuluvia lapsia, joille ei kaikille ole mahdollista järjestää oman uskonnon mukaista esiopetusta.” 2

Uskontokasvatuksen alueella toivotaankin asennemuutosta vanhempien taholta, jolloin sen toteuttamiseen nähtäisiin olevan paremmat mahdollisuudet esiopetuksessa.

”Lähinnä kokisin, että monien vanhempien asenteissa olis kehittämisen varaa. Ei uskontoa tietenkään saa tyrkyttää ja pakottaa lapsille, mutta jonkinlaiset perustiedot asiasta olisi hyvä omata, jopa muiden kulttuureja edustavien lasten.” 24

Tässä kategoriassa opiskelijoiden käsityksissä esiopetuksen katsomuskasvatuksesta nousevat siihen liittyvät eettiset ulottuvuudet ensimmäiselle sijalle. Myös Kallioniemen ja Torpan (2001, 50) tutkimuksessa lastentarhanopettajaksi opiskelevat painottivat eettisiä tavoitteita ja sisältöjä enemmän kuin kristinuskoon liittyviä tavoitteita ja sisältöjä. Tulokset viittaavat heidän mukaansa siihen, että lastentarhanopettajakoulutuksen uskonnon didaktiikan opetuksessa on viime vuosina korostettu eettistä opetusta.

Esiopetusuudistuksen katsomuskasvatustilinjan muuttanut eettisen ja uskonnollisen kasvatuksen suhteita. Aiemmin itsenäisenä tavoitealueenaan ollut uskontokasvatus on muuttunut eettiselle kasvatukselle alisteiseksi sisältöalueeksi. Vaarana tässä Kallionie-

men (2001, 331) mukaan on, että uskontokasvatuksen kysymykset jäävät yleiseettisten ja –inhimillisten kysymysten varjoon.

7.2.2 Yleissivistystä ja arjen kristillisyyttä

Tässä kategoriassa kaikille yhteiseen eettiseen, kulttuuriseen- ja elämäkatsomustietokasvatukseen liittyvät sisällöt nähdään yleissivistykseen kuuluvina asioina. Uskontokasvatusta tarjotaan vain niille lapsille, joilla on vanhempien suostumus.

”Kaikille osa-alueille sovellettavaa etiikkaa, (moni)kulttuurisuutta (myös oman kulttuurin ja lähiseudun kulttuurin tuntemus) ja elämäkatsomuksen yleissivistystä lisäävä kasvatusta on kaikkien yhteistä peruskasvatust materiaalia. Uskontokasvatusta sisältää tunnustuksellisen puolen.” 15

”Näiden osien [eettinen kasvatusta, kulttuurinen kasvatusta, elämäkatsomustietokasvatusta] sisällöllä ei niinkään käsitellä Raamatun tapahtumia, vaan painopiste on ihmisten välisessä suvaitsevaisuudessa. Nämä osa-alueet ovat sillä tavalla yleismaailmallisia, että niitä voidaan käsitellä myös sellaisessa ryhmässä, jossa on eri uskontokuntien edustajia.” 25

Uskontokasvatuksessa nähdään tärkeänä kristilliseen juhlaperinteeseen tutustuminen ja hiljentymisen kokeminen luonnollisena osana elämää. Lisäksi siihen voidaan sisältää tunnustuksellista kristillisen sanoman välittämistä.

”Koen yhtenä tärkeimpänä uskontokasvatuksen osa-alueena hiljentymisen ja rauhoittumisen arjen keskellä. Sen tulisikin olla säännöllinen osa uskontokasvatusta. Uskontokasvatusta ei saa olla käännyttämistä tai tuputtamista lapsille, vaan luonnollinen osa lasten arkipäivää.” 10

”Tutustumista perinteisiin kirkollisiin juhlapäiviin ja –pyhiin sekä kirkollisiin tapoihin. Oikean ja väärän pohdintaa sekä toivottavasti myös Hyvän Sanoman välittämistä eteenpäin.” 23

Vanhempien valinnanvapautta lasten uskontokasvatukseen osallistumisen suhteen kunnioitetaan. Tärkeänä nähdään kuitenkin se, että kaikki vanhemmat ovat tietoisia esiopeutuksessa annettavan uskontokasvatuksen luonteesta.

”Kaikkien lasten ei tarvitse osallistua uskontokasvatukseen, asiasta tulee keskustella vanhempien kanssa.” 3

”Aina, jos ryhmässä on vieraan kulttuurin ja uskonnon omaavia lapsia, tulee lto:n olla tarkkaan selvillä lasten uskontotaustasta. Perheen kanssa täytyy keskustella perheen tavoista ja tottumuksista, joita on pyrittävä myös esiopetuksessa toteuttamaan. Kunnioitus ja arvostus eri uskontoja kohtaan! Joskus vanhemmilla saattaa olla myös vääristynyt kuva päiväkodin uskontokasvatuksesta, joten myös siitä on avoimesti perheelle kerrottava”. 10

Tässä kategoriassa ongelmana nähdään kasvattajien mahdolliset kielteiset asenteet ja riittämättömät valmiudet uskontokasvatuksen toteuttamiseen. Uskontokasvatuksen jättämistä seurakunnan vastuulle ei pidetä ratkaisuna, vaan toivotaan koulutuksen panostavan siihen, että kasvattajat rohkenisivat toteuttaa uskontokasvatusta itse.

”Ongelmia tuottaa kasvattajien negatiivinen ja välinpitämätön asenne uskontokasvatusta kohtaan.” 9

”Ongelmana näen sen, ettei monikaan kasvattaja oikein tiedä, kuinka uskontokasvatusta pitäisi lapsille ’opettaa’ ja useimmiten se jääkin esim. seurakunnan harteille, vaikka näin ei todellakaan pitäisi olla.” 12

Yleissivistystä ja arjen kristillisyyttä painottavan kategorian käsitys esiopetuksen katsomuskasvatuksesta näyttäisi olevan lähimpänä Esiopetussuunnitelman perusteiden (2000) mukaista etiikka ja kasvatus –sisältöalueen jaottelua, vaikkakin tunnustuksellisuus tulee tässä avoimemmin esille. Merkille pantavaa on, että tässäkin kategoriassa sen enempää kuin muissakaan kategorioissa elämäkatsomustietokasvatusta ei nähty vaihtoehtoisena osallistumismahdollisuutena uskontokasvatuksen kanssa. Esiopetussuunnitelman perusteiden käyttämä termi elämäkatsomustietokasvatus näyttäisikin olevan selkiytymättömin etiikka ja katsomus –sisältöalueen käsitteistä opiskelijoiden keskuudessa.

8 KÄSITYKSIÄ USKONTOKASVATUKSEN TEHTÄVISTÄ

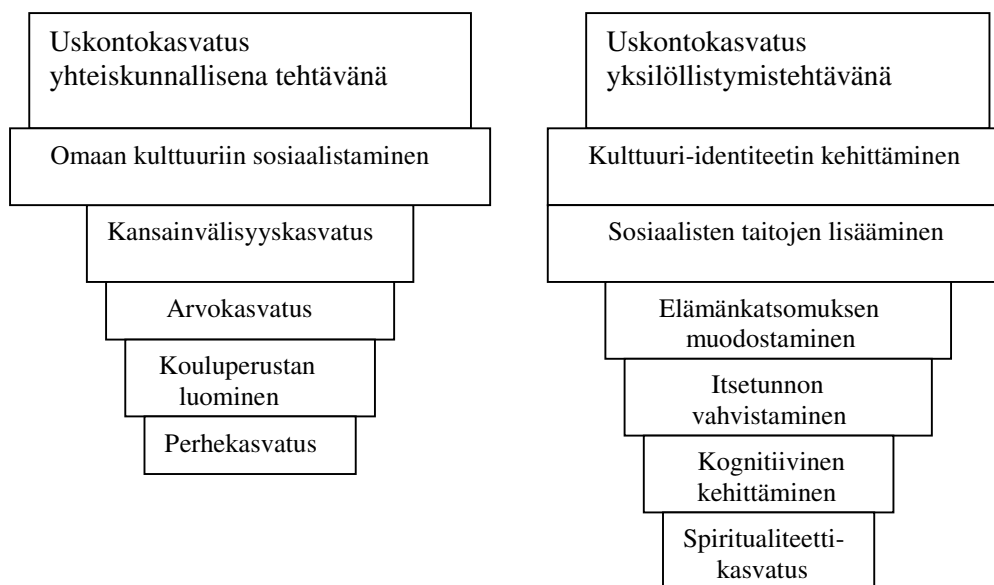
Tässä luvussa tarkastelun kohteena on se, millaisia käsityksiä lastentarhanopettajaopiskelijoilla on esiopetuksen katsomukselliseen kasvatukseen kuuluvan uskontokasvatuksen yhteiskunnallisesta luonteesta sekä uskontokasvatuksen merkityksestä lapsen yksilöllisen kehittymisen kannalta.

Lastentarhanopettajaopiskelijoiden käsityksistä muodostettiin kaksi pääkategoriaa: uskontokasvatus yhteiskunnallisena tehtävänä ja uskontokasvatus yksilöllistymistehtävänä. Esiopetuksen uskontokasvatuksen yhteiskunnallisiin tehtäviin liittyvät alakategoriat omaan kulttuuriin sosiaalistaminen, kasvatus monikulttuurisuuteen, arvokasvatus, kouluperustan luominen sekä perhekasvatus.

Yksilöllistymisprosessiin liittyvien tehtävien alakategorioita ovat kulttuuri-identiteetin kehittäminen, sosiaalisten taitojen lisääminen, elämänskatsomuksen muodostaminen, itsetunnon vahvistaminen, kognitiivinen kehittäminen ja spiritualiteettikasvatus. Molempien pääkategorioiden alakategoriat on luokiteltu vertikaalisesti, jolloin esille tulee niiden yleisyys opiskelijoiden vastauksissa.

Uskontokasvatuksen yhteiskunnallisissa ja yksilöön liittyvissä tehtävissä on yhtymäkohtia esimerkiksi kulttuuriperinnön ja arvokysymysten kohdalla. Niitä tarkastellaan kategorioissa kuitenkin eri näkökulmista, jolloin niiden erittelemineen on perusteltua.

Kuviossa 2 on esitetty lastentarhanopettajaksi opiskelevien uskontokasvatuksen tehtäviin liittyvistä käsityksistä muodostetut kuvauskategoriat.



KUVIO 2. Lastentarhanopettajaopiskelijoiden käsitykset uskontokasvatuksen tehtävistä

Seuraavassa esitellään tarkemmin lastentarhanopettajaopiskelijoiden käsityksiä esiopetuksen uskontokasvatuksen tehtävistä sekä niitä syitä, joiden perusteella päädyttiin tämänkaltaiseen käsitteiden luokitteluun.

8.1 Uskontokasvatus yhteiskunnallisena tehtävänä

Opiskelijoiden vastauksissa tuli selkeästi esille se, että opiskelijat pitävät esiopetuksen uskontokasvatusta yhteiskunnallisesti tärkeänä tehtävänä.

”Mielestäni on tärkeää, me olemme lasten kasvattajia kuten vanhemmat ja yhteiskunta. Meidän mallimme ja esiopetuksessa saatu uskontokasvatus vaikuttaa lapseen ja tällöin myös yhteiskuntaan.” 6

Ainoastaan kahdessa vastauksessa uskontokasvatuksella ei nähty olevan yhteiskunnallista merkitystä, jota perusteltiin mm. esiopetuksen lapsilähtöisellä luonteella.

”Mikäli esiopetus ei muiltakaan osin ole koulumaista, uskontokasvatuksella ei sinänsä ole yhteiskunnallista merkitystä tuossa vaiheessa.” 21

Tulos on samansuuntainen kuin Kallioniemen ja Torpan (2001, 51) tutkimuksessa, jonka mukaan lastentarhanopettajaksi opiskelevat pitävät uskontokasvatusta yhteiskunnallisesti tärkeänä tehtävänä. Tämä tuli esille erityisesti kulttuuriperinteen välittämisen korostamisena, mikä myös on yhteneväinen tulos tämän tutkimuksen kanssa. Monikulttuuristuvassa yhteiskunnassa oman kulttuuriperinteen merkitys onkin kasvanut: on tärkeää tuntea omat juurensa ja ymmärtää uskonnon merkitys myös identiteetin syntymisen taustalla.

8.1.1 Omaan kulttuuriin sosiaalistaminen

Tässä kategoriassa korostuu uskontokasvatuksen socialisaatiotehtävä. 20:ssä vastauksessa tuotiin selkeästi esille uskontokasvatuksen liittyminen kulttuuriperinteeseen, jolloin oman kulttuurin omaksumiseen pyritään lähinnä kristillisen juhlaperinteen välittämisen kautta.

”Jokaiseen yhteiskuntaan kuuluu jonkinlainen kulttuuri ja jokaiseen kulttuuriin uskonto. Uskontokasvatuksella lapsia kasvatetaan oman kulttuurinsa ymmärtämiseen.” 3

”Kun opitaan omasta kulttuurista, päästään sisälle omaan yhteiskuntaan ja arvomaailmaan jossa elämme” 4

”Esim. kristilliset juhlat ovat osa kulttuuriamme, ja kun niitä käsitellään ja juhlitaan uskontokasvatuksessa, ne juurruttavat lapsia myös suomalaiseen yhteiskuntaan.” 11

Puolimatkan (1996) mukaan socialisaatio merkitsee kasvatettavan johdattamista yhteiskunnan arvokkaana pitämiin kulttuurisisältöihin, jotka halutaan jättää perinnöksi seuraaville sukupolville (Puolimatka 1996, 94). Kulttuuria oppiessaan lapsi sisäistää oman kulttuurinsa arvot, uskomukset ja tavat. Onnistunut socialisaatio siis kiinnittää yksilön lujasti omaan kulttuuriinsa ja osoittaa hänelle hänen paikkansa yhteiskunnassa. (Mikkola 2001, 39.)

Räsänen (2005) mukaan koulukentässä elää kuitenkin sitkeänä väärinkäsityksenä luulo, että vuonna 2003 voimaan tullut uskonnonvapauslaki rajoittaisi koulujen mahdollisuutta järjestää kristillisen kulttuuriperinnön mukaisia juhlia. Päinvastoin perustuslakivaliokunnan mietinnössä tähdennetään sitä, että kristilliset juhlatraditiot ovat osa suomalaista kulttuuria, ei uskonnon harjoittamista. Kaikilla lapsilla, niin kristityillä, muslimeilla kuin uskonnottomilla on oikeus tutustua kulttuuriin juuriimme, huomauttaa Räsänen. (Räsänen, 24.12.2005.)

8.1.2 Monikulttuurisuuteen kasvattaminen

Yhdessätoista vastauksessa tuli esille suvaitsevaisuus eri tavoin ajattelevia ihmisiä kohtaan. Tässä kategoriassa yhteiskunnan monikulttuuristumisen huomioiminen nähdään tärkeänä yhteiskunnan jäseneksi kasvattamisessa, jolloin kansainvälisyyskasvatus nivoutuu osaksi uskontokasvatusta.

”Uskontokasvatukseen kuuluu nykyään niin isona osana monikulttuurisuus ja sen kautta erilaisten katsantotapojen hyväksymiseen kasvattaminen. Näin pitäisi myös yhteiskunnallisesti olla hyötyä uskontokasvatuksesta.” 26

”Uskon, että lapset oppivat sitä kautta ymmärtämään erilaisia ihmisiä, empatiaa ja tunteita. Tällä tavoin lapsista kasvaa yhteiskunnan jäseniä.” 13

Kansainvälisyyskasvatuksen tavoitteena on tutustua erilaisiin kulttuureihin ja oppia ymmärtämään erilaisia tapoja. Pyrkimyksenä on oppia suhtautumaan ennakkoluulottomasti uusiin asioihin sekä oppia hyväksymään ja arvostamaan erilaisuutta. Oppilaassa tulee herätä halu toimia rauhan, tasa-arvon ja oikeudenmukaisuuden edistämiseksi. Kansainvälisyyskasvatus on suvaitsevaisuuteen kasvamista. Esiopetuksen kansainvälisyyskasvatuksen sisällöt painottuvat eettisen ajattelun ja toiminnan opettamiseen, sallivan vakaumuksen kasvattamiseen sekä ympäristö- ja kulttuurikasvatukseen. (<http://www.kansainvalisyyskasvatus.net/>) Vainion (2005, 161) mukaan moniarvoisuuden hyödyllisyys on nykyään kuitenkin kyseenalaistettu pyrittäessä edistämään suvaitsevaisuutta. Erot moraalikäsitelmissä aiheuttavat hänen mielestään enemmän suvaitsemattomuutta kuin erilaiset uskonnolliset tai etniset taustat.

Tässä tutkimuksessa olleet Tampereella opiskelevat lastentarhanopettajaopiskelijat esittivät monikulttuurisuuden ymmärtäminen -kategoriaan liittyviä asioita lukumääräisesti toiseksi eniten kysyttäessä uskontokasvatuksen yhteiskunnallista luonnetta. Tähän vaikuttanee se, että monikulttuuristuminen on lisääntynyt koko ajan myös pääkaupunkiseudun ulkopuolella. Nykyään Tampereella asuu Suomen kaupungeista viidenneksi eniten ulkomaalaisia. Vuodenvaihteen 2004-2005 tilastotietojen mukaan heitä on 5634. Enemmän ulkomaalaisia asuu pääkaupunkiseudun (Helsinki, Espoo, Vantaa) lisäksi vain Turussa. (Taskutieto 2005, 9.)

8.1.2 Arvokasvatus

Opiskelijoiden uskontokasvatuksen yhteiskunnalliseen luonteeseen liittyvistä käsityksistä kuudessa tuli esille myös yhteiskunnan arvot ja eettiset normit, joihin lapsilla on mahdollisuus tutustua uskontokasvatuksen kautta. Tämä kategoria painottaa uskontokasvatusta sen välittäjänä, mikä on hyväksyttävää yhteiskunnassa. Eettisten ja moraalisten kysymysten kautta lapset oppivat yhteiskunnassa välttämättömiä pelisääntöjä.

”Esiopetuksessa luodaan pohjaa käsittelemällä uskontoa ja juuri eettisiä kysymyksiä, jolloin lapsi pikku hiljaa oppii toimimaan yhteisönsä jäsenenä.” 5

”Uskontokasvatuksen avulla voi jo pienien lasten kanssa työstää elämänarvoja ja arvostuksen kohteita, moraalialia, valintoja, oikean-väärän sekä hyvän-pahan suhdetta, syitä ja seurauksia, rangaistuksia tai palkintoja. Tältä pohjalta merkitys yhteiskunnallisesti on tulevaisuuden kannalta mittaamattoman tärkeää.” 15

Esiopetuksessa pidetään tärkeänä sitä, että lapsi sisäistää yhteiskunnan hyviä tapoja ja ymmärtää pelisääntöjä ja sitoutuu niihin. Normien ja arvojen siirtämisen tavoitteena onkin juuri yksilön arvojen selkiinnyttäminen ja moraalisten ongelmien tiedostaminen, jolloin päämääränä on eettisen vastuun lisääminen (Launonen 1997, 40).

Monikulttuurisuus edellyttää joitakin ehdottomia arvoja, kuten suvaitsevaisuuden arvoa. Kasvatuksessa tulee vaikeaksi välittää suvaitsevaisuuden arvoa, jos sitä ei pystytä sijoittamaan sellaiseen maailmankatsomukselliseen taustaan, joka osoittaa sen mielekkyyden. Länsimaisessa kulttuurissa yhden tällaisen perustan on tarjonnut evankeliumien

kuvaus Jeesuksesta ja erityisesti hänen valmiudestaan palvella vähäosaisia ja sorrettuja. Yhteiskunnallisen tasa-arvon ja suvaitsevaisuuden edistämiseksi on saavutettu hyviä tuloksia niissä kulttuureissa, joissa julistus Jeesuksen suorittamasta sovitustyöstä on ollut keskeisesti esillä. (Puolimatka 2005, 86.)

8.1.4 Kouluperustan luominen

Tässä kahden maininnan kategoriassa uskontokasvatuksen yhteiskunnallisena tehtävänä on osaltaan luoda jatkumoa esiopetuksesta perusopetukseen ja toimia näin elinikäisen oppimisen perustana.

”On, tai ainakin pitäisi olla, [yhteiskunnallista merkitystä] koska esiopetuksessa luodaan perusta alkuopetukselle ja muulle perusopetukselle.” 16

Niikon (2001) mukaan vuoden 2000 esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa näkemyksiä lapsen kehityksestä on laajennettu selkeästi kasvun, mutta erityisesti oppimisen suuntaan. Lasta on alettu tarkastella yhä enemmän oppimisteoreettisesta suunnasta. Opetussuunnitelman perusteiden sisältöjä onkin jäsennetty sisältöalueiden ja tiedonalojen mukaisesti, millä on pyritty yhdenmukaisuuteen koulun oppiaineiden kanssa. (Niikko 2001, 140.) Oppimisen painottumiseen varhaiskasvatuksessa on Kangassalon (2000, 66) mukaan vaikuttanut toiminta, jonka tavoitteena on ollut vahvistaa esiopetuksen paikkaa koulujärjestelmässämme.

8.1.5 Perhekasvatus

Tässä kategoriassa, joka muodostuu yhden opiskelijan ilmaisusta, korostetaan perhettä yhteiskunnan tukipilarina. Nykyään käsitys perheestä ei ole kuitenkaan yksiselitteinen. Tähän liittyy mm. yhteiskunnassamme parhaillaan käytävä keskustelu hedelmöittämis-hoidoista. Uskontokasvatuksen yhtenä tehtävänä onkin tämän kategorian käsityksen mukaan vahvistaa perinteistä ydinperheajattelua, mikä nähdään myös parhaana kasvu-alustana lapsille.

”Yhteiskunnan perusyksikkö on perhe. Nykyään käsitykset perheestä ovat osin jopa kiertuneet, ja ehkäpä uskontokasvatus voisi välittää lapsillemme, heille, jotka kantavat maastamme huolta, oikean ja vääristymättömän kuvan perheestä.” 23

Huttusen (2001, 69) esittämän määritelmän mukaan ydinperheen katsotaan rakentuvan heteroseksuaaliselle parisuhteelle, johon kuuluvat olennaisesti yhteinen koti ja lapset. Tämän mukaan esimerkiksi yksinhuoltajaperheitä ei lueta ydinperheiksi. Sen sijaan Taskisen (1994, 4) määritelmän mukaan länsimainen ydinperhe muodostuu yhdestä tai kahdesta huoltajasta lapsineen. Tällöin ydinperheeksi katsotaan myös yksinhuoltajaperheet sekä perheet, joissa lapsi on saatu adoption tai keinohedelmöityksen kautta.

8.2 Uskontokasvatus yksilöllistymistehtävänä

Lähes kaikki tutkimukseen osallistuneet opiskelijat pitivät esiopetuksen uskontokasvatusta tärkeänä lapsen yksilöllisen kehittymisen kannalta.

”Uskonto ja usko on osa lasta ja lapsen elämää, jota tulee tukea. Merkitys on tärkeää.” 6

”Mielestäni uskontokasvatuksella on yhtä tärkeä merkitys lapsen psyykkiselle, sosiaaliselle ja kognitiiviselle käsitykselle, kuin millä tahansa muullakin esiopetuksen sisältöalueella.”

10

Ainoastaan yksi vastaajista ei nähnyt uskontokasvatuksella olevan juurikaan merkitystä lapsen kehitykselle mutta hänenkään suhtautumisensa uskontokasvatukseen sinänsä ei ollut kielteinen.

”Omasta mielestäni esiopetusikäinen lapsi ei tarvitse uskontokasvatusta kehittyäkseen em. kehitysalueilla. Uskontoon liittyviä asioita ei kuitenkaan mielestäni pidä piilotella lapsilta.” 20

Myös Kallialan (2001, 169) mukaan lastentarhanopettajaopiskelijoiden asenteet varhaiskasvatuksen uskontokasvatusta kohtaan ovat selvästi myönteisempiä kuin muutama vuosi sitten.

8.1.1 Kulttuuri-identiteetin kehittäminen

Ihmisen kulttuuri-identiteetti, käsitys siitä, kuka minä olen, vahvistuu vuorovaikutussuhteissa yhteisön ja kulttuurin ehdoin. Lapsen yksilöllisen kehityksen kannalta kristilliseen kulttuuriin tutustuminen nähdään tässä kategoriassa tärkeänä kulttuurisen identiteetin vahvistajana. Tähän kategoriaan löytyi opiskelijoiden vastauksista 15 ilmaisua.

”Mielestäni se on tärkeää nimenomaan oman kulttuurisen identiteetin kannalta. Lapsen, joka kuuluu kirkkoon ja elää kristillisessä valtiossa tulee ymmärtää niiden uskonnollisten tapahtumien ja juhlien alkuperäismerkitys, joihin hän osallistuu.” 9

”Lapsi luo maailmankuvaansa hyvin pienestä pitäen ja uskontokasvatuksella on olennainen osa lapsen identiteetin muotoutumisessa – se auttaa kysymyksissä: kuka minä olen? Mistä minä tulen?” 19

Omien kulttuuristen juurien tunteminen on tärkeää erityisesti lapsen identiteetin kehittymisen kannalta, sillä lapsi kasvaa tietoisuuteen yhteisönsä jäsenyydestä juuri kulttuuriperintöön sidotun identiteettiprosessin kautta. (Rönholm 1999,18.) Siten myös kulttuuri-identiteetin kehittymisen kannalta on ensisijaista, että lapsi tutustuu omaan uskonnolliseen traditioon, sen keskeisiin tapoihin, katsomuksiin, symboleihin ja käsitteisiin, niiden taustalla oleviin kertomuksiin sekä siihen, miten uskontoon liittyvät ilmiöt näkyvät ympäröivässä kulttuurissa (Oikarinen 1998, 315).

8.1.2 Sosiaalisten taitojen lisääminen

Yhtä paljon (15) ilmaisuja liittyi myös tähän kategoriaan, jossa lapsen yksilöllisen kehityksen kannalta uskontokasvatus nähdään sosiaalisuuteen kasvattavana tiedonalana. Siihen liittyy tapakasvatuksen lisäksi toisten huomioon ottaminen ja erilaisuuden arvostaminen, jota nimitetään myös lähimmäisen rakkaudeksi.

”Lapsi oppii arvostamaan ja kunnioittamaan muita, oppii hyvät tavat.” 7

”...luo lapselle...lähimmäisen rakkauden, yhteisvastuun tunteen...” 15

”...lapselle itselleen kehittyy sellainen mieli, että hän tahtoo tehdä toisille ainoastaan hyvää ja kunnioittaa kaikkia yksilöinä.” 23

Sosiaalinen oppiminen nähdään välttämättömänä osana elämää, jossa on jatkuvasti kohdattava toinen ihminen. Näin sosiaalisuuteen sisällytetään myös ajatus itsestä ja muista kannettavasta vastuusta. Sosiaalisuuden kenttä sisältää myös vahvasti eettisyyteen sidoksissa olevia kysymyksiä. Erilaisuuden kohtaaminen ja hyväksyminen ovat sosiaalisen elämän erityispiirteitä ja liittyvät kiinteästi myös yksilöllisyyden, oikeudenmukaisuuden ja tasa-arvon teemoihin. (Tiilikka 2005, 102,109.)

8.1.3 Elämäkatsomuksen muodostaminen

Yksilöllisen kehityksen kannalta korostuu tässä kategoriassa psyykkisen kehityksen tukeminen lasten elämäkysymysten käsittelemisen kautta. Turvallinen ilmapiiri nähdään ensiarvoisen tärkeänä elämäkatsomuksen muodostumiseen liittyvien syvällisten kysymysten pohtimisessa. Tähän kategoriaan ilmaisia löytyi seitsemän.

”Esiopetuksen uskontokasvatuksen tavoitteena on tukea lasta ihmisenä kasvamisessa, tukea lapsen elämäkatsomuksen rakentumista...” 18

”On tärkeää, että lapset saavat käsitellä uskonnollisia aiheita ja asioita, pohtia niitä ja kysellä niistä turvallisessa ilmapiirissä. Se, että lasta kuunnellaan, hänen ajatuksensa, kysymyksensä ja mielipiteensä huomioidaan, on tärkeää psyykkiselle kehitykselle.” 11

”Parhaimmillaan uskontokasvatus luo lapselle turvallisuuden tunteen, positiivisen suhteen elämän karikoihin ja myötätuuleen.” 15

Veenkiven (1998, 46) mukaan tietoisuus omasta elämäkatsomuksesta vahvistaa omaa näkemystä itsestä ja elämästä. Jos ihminen ei tunnista, minkälainen elämäkatsomus luo puitteet hänen valinnoilleen ja päätöksilleen, hän ei tunnista myöskään perustaansa, sitä maailmaa, johon on kiinnittynyt. Tietoinen oman elämäkatsomuksen muodostaminen ja arvojen valinta tuovat mukanaan kokemuksen elämän hallinnasta.

8.1.4 Itsetunnon vahvistaminen

Kuudessa ilmaisussa uskontokasvatuksella katsotaan olevan merkitystä lapsen minäkäsityksen kannalta erityisesti itsetunnon kehittymisen alueella.

”...oman itsen ainutlaatuisuuden hyväksytyksi tulemisen tunteen juuri sellaisena kuin on, heikkouksineen ja vahvuuksineen, aitona omana itsenään.” 15

”Uskontokasvatuksen avulla voidaan välittää tietoa Jumalan rakkaudesta, mikä vahvistaa lapsen itsetuntoa.”17

Minäkäsitykseen sisältyy Korpisen (1998, 6) mukaan kaikki se, mitä tiedämme ja uskomme itsestämme. Yksilö saa jatkuvasti ympäristöstä palautetta käyttäytymisestään ja toisaalta häneen kohdistetaan odotuksia, joiden perusteella hän muodostaa ihanneminäkuvan. Verratessaan minäänsä ihanteeseensa hän saa käsityksen siitä millainen, miten hyvä ja arvostettu hän todellisuudessa on. Vertailun tuloksena syntyy itsetunto, joka on minäkäsityksen kaikkein keskeisin osa-alue.

Terve itsetunto on kokonaisvaltaista itsensä hyväksymistä ja perusvarmuutta siitä, että on toisten hyväksymä. Itsetunto liittyy itseluottamukseen ja oman itsensä arvostamiseen sekä oman elämänsä arvokkaana ja ainutlaatuisena pitämiseen. Terve itsetunto, se, että tuntee omat vahvuudet ja heikkoudet, liittyy realistiseen minäkäsitykseen. Terve itsetunto auttaa kristittyä näkemään sitä perusihmisarvoa, joka hänellä on Jumalan ainutlaatuisena luomuksena.

8.1.5 Kognitiivinen kehittäminen

Yksilön kehittymisen näkökulmasta uskontokasvatus nähdään viidessä ilmauksessa oppimisvalmiuksia lisäävänä tekijänä lapsen tiedollisen kehityksen alueella.

”Asioista kertominen ja niistä puhuminen kehittävät lasten ajattelua ja toisten ymmärtämistä. Erityisesti jos esikoululaisille esitetään erilaisia dilemmoja, joita he oikeasti pysähtyvät yhdessä miettimään.” 22

”Ajattelu, kieli ja muisti kehittyvät, kun lapsi miettii ja pohtii uskonnollisia, abstrakteja ilmiöitä.” 26

Ajattelun taitojen kehittäminen on omiaan tukemaan lapsen oman näkemyksen kehittymistä, sillä taitojen turvin oppilas voi saada laaja-alaisemman kuvan erilaisista näkemyksistä. Kyse on työvälisestä, jolla uskotaan olevan siirtovaikutusta muuhunkin oppimiseen ja toimintaan.

Esiopetussuunnitelman perusteiden (2000) sisältöjä on jäsenetty sisältöalueiden ja tiedonalojen mukaisesti. Keskeisiksi ovat nousseet varsinkin kuusivuotiaiden lasten ajattelua ja tietoa korostavat sisällöt. (Niikko 2001, 140.) Oppimisen painottuminen saattaa kuitenkin Kangassalon (2000, 66) mukaan johtaa yksipuolisiin tavoitteisiin keskittyvän oppimisnäkökulman korostumiseen ja viedä tilaa lapsen kokonaisvaltaista kasvua ja kehitystä tukevilta päämääriltä.

8.1.6 Spiritualiteettikasvatus

Kolmessa ilmauksessa esille tuodaan myös uskontokasvatuksen tehtävä kasvattaa lasta spiritualiteettiin, eli hengellisyyden kokemiseen ja tiedostamiseen.

”Se on myös hengellistä kasvatusta, joka on psyykkisen kasvatuksen alakäsite. 26

”Uskontokasvatuksella tahdotaan tuoda lapsen tietoisuuteen se, että on olemassa Korkeampi Voima, johon voidaan turvautua eikä tarvitse pelätä.” 23

”Ihmisillä on myös tapana uskoa johonkin yliluonnolliseen ja ylempään jo pieninäkin, joten lapsia on ehkä hyvä ohjata varovasti oikeaan suuntaan.” 24

Tirrin (2003) mukaan spiritualiteetti on tietoisuutta siitä, että on olemassa muutakin kuin arkitodellisuus (Tirri 2003, 385). Viime vuosina kansainvälisessä varhaiskasvatuksen uskontokasvatuksessa on korostettu lapsen spiritualiteettia, jossa lähtökohtana on kokemuksellisuus. Sen keskeisenä lähestymistapana on oppilaiden sisäisten kokemusten tarkastelu ja monipuolinen spirituaalisen kehityksen tukeminen. Suomessa val-

takunnallisen esiopetussuunnitelman uskontokasvatukseen liittyvät sisällöt eivät kuitenkaan sisällä tämänkaltaista näkökulmaa. (Kallioniemi 2003a, 145.)

Spiritualiteetti voidaan yhdistää myös elämäntarkoituksen etsimiseen. Elämäntarkoitus on yksilön maailman jäsentämisen ja siihen osallistumisen keskeinen tekijä. Kun lapset yrittävät ymmärtää syitä elämänsä eri tapahtumiin, he käyttävät tukenaansa kokemaansa uskonnollista elämää, spirituaalisia arvoja ja muita selittäviä lähteitä. Näin ollen elämälle annetut merkitykset eivät ole irrallisia yksilön spiritualiteetista. Monikulttuurisessa maailmassa lapset kohtaavat erilaisia elämän tulkintoja yhä enemmän. Spiritualiteettikasvatuksen tehtävä onkin tukea lasten oman merkityksen ja tarkoituksen etsintää ja antaa näin eväitä myös oman elämänsä jäsentymiseen. (Ubani 2005, 108, 120.)

9 USKONTOKASVATUSVALMIUDET JA KOULUTUSTOIVEET

Tässä luvussa tarkastellaan sitä, millaisia käsityksiä lastentarhanopettajaksi opiskelevilla on omista valmiuksistaan antaa uskontokasvatusta esiopetuksessa. Lisäksi tuodaan esille opiskelijoiden näkemyksiä koulutuksensa aikaisesta uskontokasvatuksen opetuksesta sekä siihen liittyviä kehittämisehdotuksia.

Opiskelijoiden uskontokasvatusvalmiuksia esittävään pääkategorian alla on kolme alakategoriaa: hyvät valmiudet, riittävät valmiudet ja riittämättömät valmiudet. Nämä on esitetty vertikaalisesti luokiteltuna, jolloin niiden erot yleisyydessä tulevat esille. Koulutuksen kehittämistoiveita sisältävään kategoriaan liittyy niin ikään kolme alakategoriaa: lisää tietoa, enemmän käytännön vinkkejä ja avointa keskustelua. Näiden luokittelu on kuitenkin horisontaalinen kategorioiden ollessa keskenään samanarvoisia.

Kuviossa 3 on esitetty opiskelijoiden lastentarhanopettajakoulutuksen uskontokasvatuksen opettamiseen liittyvien käsitysten kuvauskategoriat.



KUVIO 3. Lastentarhanopettajaopiskelijoiden toiveet koulutuksen uskontokasvatusopetuksen suhteen

9.1 Opiskelijoiden valmiudet uskontokasvatuksen suhteen

Seuraavaksi esitellään tarkemmin tutkimuksessa esiin tulleita opiskelijoiden käsityksiä siitä, millaiset valmiudet lastentarhanopettajakoulutus on antanut heille esiopetuksen

uskontokasvatuksen osalta sekä perusteita edellä mainittuihin käsitysten luokitteluperusteisiin.

9.1.1 Hyvät valmiudet

”koulutuksen puolesta heikot, muuten OK” 27

Noin puolet (15/29) tutkimukseen osallistuneista opiskelijoista katsoi hallitsevansa uskontokasvatuksen sisältyvät keskeiset asiat ja omaavansa siten hyvät valmiudet esiopetuksen uskontokasvatuksen antamiseen.

”Uskoisin, että kykenen melko hyvin antamaan uskontokasvatusta. Ymmärrän juhlapyhien sisällön, eettiset asiat ja maahanmuuttajien näkökulman.” 17

Valmiuksien saamisessa koettiin kuitenkin omalla elämänhistorialla ja kiinnostuksella aihepiiriä kohtaan olevan suurempi merkitys kuin lastentarhanopettajakoulutuksella. Samalla pohdittiin kriittisesti omaa asennetta uskontokasvatuksen suhteen.

”Itselläni on melko hyvät valmiudet, mutta lastentarhanopettajan koulutuksessa saa siihen liian vähän valmiuksia. Siten koen, että olen saanut tietoa uskontokasvatuksesta itsenäisesti pyhäkoulua pitämällä sekä siihen liittyvien erillisten kurssien kautta” 8

”Itse olen saanut uskonnollisen perustan kotoani, joten koen uskonnollisuuden luonnollisena asiana. Tarpeen on kuitenkin kiinnittää huomio siihen, että pysyn neutraalilla tasolla, enkä tuo omia katsomuksiani vahvasti esiin.” 26

”Olen pohtinut melko paljon uskontoon ja sen opettamiseen liittyviä asioita, joten siinä mielessä uskon omaavani ihan hyvät valmiudet. Koska en kuitenkaan koe uskontoa itselleni erityisen merkittäväksi, tunnen jossain määrin epävarmuutta kyvyistäni uskontokasvatuksen opettajana. Olen pohtinut, näkyvätkö omat mielipiteeni opetuksen läpi vaikka pyrinkin pitämään neutraalin linjan.” 19

9.1.2 Riittävät valmiudet

”Taitavat olla aika peruspohjalla.” 4

Noin kolmasosa (9/29) opiskelijoista arvioi itsellään olevan kohtalaiset perusvalmiudet esiopetuksen uskontokasvatuksen antamiseen.

”Perusasiat ovat hallussa, mutta juuri esimerkiksi eri uskontokunnista minulla on erittäin vähän tietoa.” 5

Koulutukselta toivottaisiin kuitenkin vahvistusta erityisesti uskontoon liittyvien asioiden suhteen.

”Katson omaavani paremmat valmiudet eettiseen kasvatukseen, kulttuuriseen kasvatukseen ja elämänkatsomustietokasvatukseen kuin ’puhtaaseen’ uskontokasvatukseen, vaikka olen tunnustuksellinen luterilainen kristitty.” 15

”Kohtalaiset. Koulutuksesta ei ole juurikaan ollut apua tässä suhteessa. Esim. uskontokasvatuksen sisällöistä esiopetuksessa en ole saanut kovinkaan selvää kuvaa vielä tässä vaiheessa.” 1

Toisaalta tärkeänä nähtiin myös itsenäisen aihepiiriin liittyvän tiedon etsiminen ja luotettiin valmiuksien kasvavan käytännön kautta.

”Lto koulutuksessa on ollut hyvin vähän tähän aiheeseen perehdyttäviä opintoja. Oman kokemuksen kautta sitten. Kyllä tästä alkuun pääsee ja tietää mistä kirjallisuutta saa ja löytää. Yleensäkin tämä koulutus tähtää siihen, että opiskelija oppii hakemaan itse tietoa. Valmista ei jaeta.” 14

”Valmiuteni eivät vielä ole kovin kehittyneet, mutta uskon, että käytännön työssä valmiuteni riittäisivät jonkinlaiseen uskontokasvatuksen antamiseen. Käytännön työ on paras opettaja.” 18

9.1.3 Riittämättömät valmiudet

”valmiudet voisivat olla paremmat” 29

Muutama opiskelija (5/29) koki valmiutensa esiopetuksen uskontokasvatuksen toteuttamiseen niin riittämättöminä, ettei katsonut kykenevänsä sitä opettamaan.

”Tietoa pitäisi mielestäni olla enemmän, eikä minulla ole juuri minkäänlaista opastusta siitä, millä keinoin uskontokasvatusta tulisi esiopetuksessa antaa, koska koulutuksessa ei asiaa juurikaan ole käsitelty.” 2

”Yleistiedon pohjalta on kyllä suuret linjat hallussa, mutta en vielä näillä tiedoilla lähtisi opettamaan.” 29

Pyysiäisen (2000, 55) tutkimuksessa, joka koski luokanopettajien käsityksiä koulun katsomusopetuksesta, puolet tutkimukseen osallistuneista luokanopettajista katsoi, että koulutus oli antanut heille riittävät valmiudet uskonnon opettamiseen. Neljännes opettajista oli kuitenkin sitä mieltä, että koulutuksen perusteella heillä oli huonot tai erittäin huonot valmiudet uskonnon opettamiseen ja vain 4% koki saaneensa siihen erittäin hyvät valmiudet.

Tähän tutkimukseen osallistuneista lastentarhanopettajaopiskelijoista noin puolet arvioi itsellään olevan hyvät valmiudet antaa uskontokasvatusta esiopetuksessa ja noin kolmasosa katsoi, että heidän valmiutensa oli riittävät. Opiskelijat olivat kuitenkin yleisesti sitä mieltä, että he olivat saaneet valmiutensa muuten kuin koulutuksen perusteella. Seuraavaksi esitelläänkin opiskelijoiden käsityksiä siitä, mihin suuntaan heidän koulutustaan tulisi kehittää, jotta se lisäisi heidän asiantuntijuuttaan myös uskontokasvatuksen osalta.

9.2 Kehittämistoiveet uskontokasvatuksen koulutuksen suhteen

9.2.1 Lisää tietoa

”Lisää tietoa ja koulutusta opettajille” 27

Opiskelijat kaipasivat lisää uskontokasvatuksen sisältöihin liittyvää opetusta jo pelkästään yleissivistyksenkin kannalta.

”Koen, että uskontokasvatus on jäänyt koulutuksessamme todella vähälle, on vaikeaa edes kuvailla, mitä uskontokasvatus mielestäni sisältää.” 6

”Uskontokasvatuksen sisällöistä koulutusta tarvittaisiin lisää. Useat meidänkin koulutuksesta ovat avoimesti ateisteja ja joillain ei muuten vaan ole tietoa luterilaisesta uskonnosta ja kirkon alkuvaiheista. Ne ovat tosiaan mielestäni yleissivistystä ja perusasioita, jotka jo-

kaisen suomalaisen kuuluisi tietää. Ja jos ei tiedä, niin eihän niitä voi opettaa lapsillekaan. Eli lisää sisällöllistä koulutusta!” 24

Esiopetussuunnitelmassa esitetyt sisällöt ja tavoitteet eivät avaudu ilman sisältöalueiden perustuntemusta. Myös etiikka ja katsomus –sisältöalueella uskontokasvatusta koskevat tavoitteet on esiopetussuunnitelmassa ilmaistu jossakin määrin abstraktisti. Muun muassa ”mahdollisuus kohdata uskontoon liittyviä asioita” on ilmauksena moniselitteinen (ks. Kallioniemi 2003a, 138). Tämän vuoksi olisi tärkeää, että lastentarhanopettajien koulutuksessa paneuduttaisiin myös tämän tiedonalan opetukseen.

”Esiopetussuunnitelman puitteissa on varmasti mahdollista toteuttaa ’laadukasta’ uskontokasvatusta, jos halutaan. Ehkä kehitys tulisi kohdistaa esiopettajiin, jotta kaikki ymmärtäisivät, mitä uskontokasvatus (lakisääteinen) on.” 11

Myös tässä kysymyksessä tuli esille se, että useat opiskelijat eivät nähneet eroa uskontokasvatuksen ja kulttuurisen kasvatuksen sisältöjen välillä, sillä mainintoja, jotka liittyivät eri uskontojen ja kulttuurien tietosisältöihin oli runsaasti.

”Koulutuksen tulisi myös huomioida moniuskonnollisuus ja erilaisuuden huomioiminen uskontokasvatuksen alalla. Ei riitä että todetaan, että ’jos ryhmässä on joku eriuskoinen, niin se pitää ottaa huomioon’.” 2

”Etenkin monikulttuurisuudesta tulisi puhua enemmän, koska muiden kulttuurien tavat ja uskonto ovat vieraita monille.” 13

”Voitaisiin käsitellä enemmän eri uskontojen ominaispiirteitä. Tällöin olisi myös helpompi ymmärtää eri kulttuureista tulevia lapsia ja heidän perheitään sekä heidän uskonnollisia traditioitaan. Myös lapsille olisi helpompi kertoa eri uskonnoista, jos itse olisi varma, mistä puhuu.” 18

9.2.2 Enemmän käytännön vinkkejä

”voisi olla käytännönläheisempää, kuka tahansa voi teoriaa lukea mielin määrin” 15

Tutkimukseen osallistuneet lastentarhanopettajaopiskelijat toivoivat koulutuksen antavan enemmän opetusta siitä, minkälaisia menetelmiä uskontokasvatuksessa voi käyttää.

”Tällä hetkellä uskontokasvatukseen liittyvä opetus on lähes olematonta ja sitä sivutaan lähinnä etiikasta ja tapakasvatuksesta puhuttaessa. Mielestäni koulutuksessa tulisi käsitellä mm. käytännön toimintaa, eli miten uskontokasvatusta toteutetaan. Meille on kyllä opetettu, miten äidinkieltä tai matematiikkaa voidaan opettaa, mutta uskontokasvatuksen didaktiikka ei ole käsitelty lainkaan.” 2

Suppeahkon uskonnondidaktisen koulutuksen pohjalta eivät esiopetussuunnitelman sisällöt avaudu, jolloin opiskelijoiden on vaikea löytää uskontokasvatukseen soveltuvia menetelmiä ja he kokevat epävarmuutta sen käytännön toteuttamisessa.

”Käytännön välineitä uskontokasvatukseen ei ole annettu ollenkaan. On puhuttu siitä, mitä eops:ssa sanotaan uskontokasvatuksesta, mitkä ovat sen tavoitteet jne. mutta käytännön vinkkejä ei olla saatu.” 3

”Kyllä, käytännön vinkkejä uskontokasvatuksen tilanteiden järjestämiseen tarvitaan. Saimme uskontokasvatuksesta koulutuksen aikana vain monisteen. Kun kerran uskontokasvatuksen toteuttamista esiopetuksessa oletetaan, tulisi jokaisen evankelisluterilaiseen kirkkoon kuuluvan lastentarhanopettajan siitä saada koulutusta ja sitä näin ollen kyetä opettamaan.” 9

9.2.3 Avointa keskustelua

”Kyllä näistä asioista pitäisi enemmän puhua.” 14

Osassa lastentarhanopettajaopiskelijoiden vastauksista näkyi myös tarve uskontokasvatuksen luonteen syvällisemmälle pohdiskelulle. Ongelmaperustaisen oppimisen työtapojen soveltaminen uskontokasvatukseen liittyvien kysymysten pohtimiseen nähtiin hyvänä mahdollisuutena kehittää tämänkin alueen opetusta lastentarhanopettajakoulutuksessa.

”Olisi tärkeää pohtia asiaa syvällisemmin omalle kohdalle koulutuksen aikana. Kyse on kuitenkin elämää vakavammasta asiasta, ja uskontokasvatuksen toteuttaminen esiopetuksessa tuulesta temmatuin ajatuksin ja sillä mielellä, että velvollisuus tulisi täytettyä, ei takaa kovinkaan laadullista opetusta lapsille. Esimerkiksi tutoriaaleissa voisi asiaa pohtia enemmän tai työpajojen yhteydessä kirjoittaa esseen tyyppisen kirjoitelman omista ajatuksistaan asian suhteen.” 23

”Keskustelua ja vaikka ryhmätöitä asian tiimoilta olisi oltava enemmän. Tokihan jokaisen tulisi tutustua kirjallisuuteen, mutta koen että esim. PBL –menetelmää olisi oivallista hyödyntää tässä. Ja muutenkin opiskelussahan tällä hetkellä painotetaan yhdessä oppimista.”

29

Ongelmaperustaisen oppimisen (Problem Based Learning) tavoitteena on koulutuksen ja työelämän osaamisvaatimusten integrointi koulutusprosessissa. Se perustuu teoreettisilta lähtökohdiltaan kognitiiviseen, kontekstuaaliseen ja kokemukselliseen oppimiseen sekä ryhmässä tapahtuvaan kollaboratiiviseen oppimiseen. Lähtöajatuksena on, että oppimista tapahtuu, kun aktiiviset, itseohjautuvat oppijat ratkaisevat yhdessä ongelmia, tutkivat oman ajattelunsa ja toimintansa taustalla olevia uskomuksia ja olettamuksia, pohtivat ilmiötä kuvaavia teoreettisia selityksiä ja konstruoivat näin henkilökohtaisesti tietoa sekä ymmärtämistään. Oppimis- ja ongelmanratkaisuprosessia ohjataan ryhmäistunnoissa eli tutoriaaleissa ja opiskelijoilta edellytetään itsenäistä tiedonhankintaa ja opiskelua. (Karila & Nummenmaa 2002, 25.)

10 TUTKIMUKSEN TULOSTEN TARKASTELUA

Tutkimuksen päätehtävänä oli saada kuvaa siitä, millaisia käsityksiä lastentarhanopettajaksi opiskelevilla on esiopetuksen katsomuksellisesta kasvatuksesta. Erityisenä mielenkiinnon kohteena oli se, millaisena opiskelijat ymmärtävät siihen kuuluvan uskontokasvatuksen luonteen julkisen sektorin katsomuksellisen kasvatuksen osana. Tässä luvussa saatuja tuloksia esitetään kootusti peilaten niitä teoriataustaa vasten. Lopuksi kootaan opiskelijoiden käsityksiä itsestään esiopetuksen uskontokasvatuksen antajana sekä heidän näkemyksiään koulutuksen kehittämiseksi aihepiirin osalta.

10.1 Katsomuksellisen kasvatuksen käsitykset ja esiopetussuunnitelman perusteet

Aineistosta nousee esiin kaksi erilaista päätapaa hahmottaa esiopetuksen katsomuksellista kasvatusta. Ensimmäinen hahmotustapa on kokonaisvaltainen, jolloin etiikka ja kasvatus –sisältöalueen osia ei erotella toisistaan, vaan ne käsitetään yhdeksi kokonaisuudeksi. Tämä kokonaisuus mielletään uskontokasvatukseksi, jossa korostuu uskontojen monimuotoisuus ja kulttuurinäkökulma.

Kokonaisvaltainen etiikka ja kasvatus –sisältöalueen hahmotustapa jakautuu pluralistista ja individualistista uskontokasvatusta painottaviin käsityksiin. Pluralistisessa käsityksessä korostetaan neutraalia suhdetta uskontojen moniarvoisuuteen. Moniarvoisuuden nähdään silti käytännössä aiheuttavan hankaluuksia opetuksen järjestämisessä. Vaikka suomalaisen kulttuuriperinteen yhteys kristinuskoon tunnustetaan, varsinainen uskontoon tutustuttaminen nähdään ensisijaisesti kodin tehtävänä. Tämä voi johtaa siihen, että esiopetuksen katsomuksellinen kasvatus kaventuu uskontokasvatuksen sisältöjen osalta varsin vähäiseksi tai ne saattavat jäädä kokonaan toteutumatta.

Individualistista uskontokasvatusta painottavassa käsityksessä korostuu jokaisen lapsen yksilöllinen huomioiminen myös uskonnon osalta ja esiopetuksen tehtävänä nähdään tältäkin osin olla tukemassa vanhempia heidän kasvatusvastuussaan. Uskontokasvatus halutaan tuoda arkipäivään, jolloin pääpaino on suvaitsevaisuudessa ja tasa-arvossa. Lasten yksilöllinen huomioiminen vaatii toiminnan suunnittelulta paljon, mutta siihen

uskotaan pystyttävän yhteistyössä vanhempien kanssa. Vaikka individualistisessa käsityksessä korostetaan yksilön omaa uskontoa, käsitys näyttäisi painottuvan kuitenkin enemmän kulttuurisen katsomuskasvatuksen puolelle, jolloin eri uskontojen huomioiminen näkyy lähinnä erilaisiin juhliin ja tapoihin tutustumisena. Näin ollen varsinaiset esiopetussuunnitelman mukaiset uskontokasvatuksen sisällöt saattavat jäädä vähemmälle huomiolle.

Toinen etiikka ja katsomus –sisältöalueen hahmotustapa on sisältöalueen eri osia jaotteleva käsitys katsomuskasvatuksesta. Sisältöalueeseen kuuluvilla eettisellä kasvatuksella, kulttuurisella katsomuskasvatuksella ja uskontokasvatuksella katsotaan olevan omat erilliset sisältönsä. Elämäkatsomustietokasvatuksen osuus on kuitenkin varsin jäsentymätön opiskelijoiden käsityksissä tässäkin kategoriassa. Jaotteleva käsitys muodostaa kaksi alakategoriaa: universaalia etiikkaa –kategoriassa etiikan osuus erotetaan selkeästi kaikille yhteiseksi alueeksi muiden osa-alueiden ollessa riippuvaisia vanhempien suostumuksesta, kun taas yleissivistystä ja arjen kristillisyyttä –kategoriassa vanhempien suostumus liitetään ainoastaan uskontokasvatukseen.

Universaalia etiikkaa painottavassa käsityksessä etiikka nähdään yleismaailmallisena, kaiken aikaa läsnäolevana asiana, mikä ei ole riippuvainen uskonnosta. Vaikka kulttuurisen-, uskonto- ja elämäkatsomustietokasvatuksen sisältöjä eritellään toisistaan, niiden kuvaamisessa on päällekkäisyyksiä. Näiden käsitteiden välinen ero näyttäisikin olevan suhteellisen selkiytymätön opiskelijoiden keskuudessa. Monikulttuurisuuteen tutustumisen ja oman kulttuuriperinteen välittämisen ohella tulevat esille kristillisen uskon pääpiirteiden ja juhlien merkitysten opettaminen. Eettiset kysymykset ovat taustalla myös näiden alueiden käsittelyssä. Universaalia etiikkaa painottavassa käsityksessä uskontokasvatuksesta nähdään kulttuurisen ja elämäkatsomustietokasvatuksen rinnalla olevan vanhempien valinnan varassa. Vanhempien moninaiset toiveet saatetaan kuitenkin näillä alueilla nähdä hankalina toteuttaa, jolloin eettiset ulottuvuudet nousevat kristillisiä sisältöjä näkyvimmiksi myös uskontokasvatuksen kohdalla.

Yleissivistystä ja arjen kristillisyyttä painottavassa kategoriassa kaikille yhteiseen eettiseen, kulttuuriseen- ja elämäkatsomustietokasvatukseen liittyvät sisällöt nähdään yleissivistykseen kuuluvina asioina. Uskontokasvatusta tarjotaan vain niille lapsille, joilla on

vanhempien suostumus. Uskontokasvatuksessa nähdään tärkeänä juhlaperinteeseen tutustumisen lisäksi hiljentymisen kokeminen luonnollisena osana elämää. Myös tunnustuksellinen kristillisen sanoman välittäminen nähdään mahdollisena vanhempien näin halutessa. Tässä kategoriassa ongelmana nähdään kasvattajien ennakkoluuloiset asenteet ja riittämättömät valmiudet uskontokasvatuksen toteuttamiseen, mikä saattaa heikentää uskontokasvatuksen toteutumista käytännössä.

Verrattaessa opiskelijoiden käsityksistä muodostuneita kategorioita Esiopetussuunnitelman perusteiden (2000) määrittelemään etiikka ja kasvatus-sisältöalueeseen, voidaan havaita, että kokonaisvaltainen käsitys esiopetuksen katsomuskasvatuksesta pitää sisällään hyvin samankaltaisia piirteitä kuin kulttuurinen katsomuskasvatus, jonka tavoitteena on mm. kartuttaa katsomuksellista yleissivistystä tutustumalla oman katsomuksen ja muiden lapsiryhmässä edustettuina olevien uskontojen ja vakaumusten tapoihin. Uskontojen pluralistisuutta korostava näkemys tuo kuitenkin esille tunnustuksellisuuden pelon, jolloin se ei vie katsomuksiin tutustumista samalla tavoin yksilötasolle kuin individualistista suhtautumista painottava näkemys.

Universaalia etiikkaa korostava käsitys on etiikan osalta yhteneväinen esiopetussuunnitelman perusteiden eettisen kasvatuksen alueen kanssa. Tämän käsityksen mukaan kulttuuriseen katsomuskasvatukseen liittyvät sisällöt ovat kuitenkin uskontokasvatuksen tavoin eriytettyä, jolloin katsomuksellisen yleissivistyksen tarjoaminen jää kaapeammaksi kuin mitä esiopetussuunnitelman perusteet edellyttäisivät.

Lastentarhanopettajaksi opiskelevien käsityksistä yleissivistystä ja arjen kristillisyyttä painottava käsitys esiopetuksen katsomuskasvatuksesta näyttäisi olevan lähimpänä opetussuunnitelman perusteiden etiikka ja kasvatus –sisältöaluetta, vaikka tunnustuksellisuus tulee selkeämmin esille. Tässäkään kategoriassa, kuten muissakaan opiskelijoiden käsityksissä, elämäkatsomustietokasvatuksen asemaa ei kuitenkaan nähdä opetussuunnitelman perusteiden mukaisesti vaihtoehdoksi uskontokasvatukselle.

Näyttäisikin siltä, että tutkimukseen osallistuneiden lastentarhanopettajaopiskelijoiden käsityksissä on eniten jäsentymättömyyttä uskontokasvatus ja elämäkatsomustietokasvatus -käsitteiden kohdalla. Useasta vastauksesta kävi ilmi, että uskontokasvatus ym-

märretään yläkäsitteeksi, joka kattaa kaikki katsomuksellisen kasvatuksen osa-alueet. Toisaalta elämäntietokasvatusta oli mainittu vain harvassa vastauksessa, eikä sitä juuri ollenkaan näytettäisi miellellävän vaihtoehtoisena uskontokasvatukselle, kuten esiopetussuunnitelman perusteet sen määrittelevät. Osaltaan tämä kertonee myös käsitteen vaikeaselkoisuudesta. Kaiken kaikkiaan voitaisiinkin sanoa, että tutkimukseen osallistuneiden lastentarhanopettajaopiskelijoiden teoreettista tietämystä esiopetussuunnitelman etiikka ja kasvatustieteiden sisältöalueesta tulisi vahvistaa, jotta he voisivat toteuttaa sen opettamista opetussuunnitelman perusteiden edellyttämällä tavalla.

10.2 Uskontokasvatusta julkisen kasvatusinstituution tehtävänä

Aineistosta nousi esiin esiopetuksen uskontokasvatusta tehtäviin liittyvistä käsityksistä kaksi pääkategoriaa: uskontokasvatusta yhteiskunnallisena tehtävänä ja uskontokasvatusta yksilöllistymistehtävänä.

Uskontokasvatusta yhteiskunnallisiin tehtäviin liittyvät käsitykset omaan kulttuuriin sopeutumisesta ja monikulttuurisuuteen kasvattamisesta sekä arvokasvatusta, koulupehmyyden luominen ja perhekasvatusta. Kategorioiden vertikaalinen luokittelu tuo esille sen, että opiskelijoiden käsityksistä esiopetuksen uskontokasvatusta yhteiskunnallisista tehtävistä socialisaatiotehtävä kulttuuriperinteen välittäjänä nousee merkityksellisimmäksi.

Yksilöllistymisprosessin osalta uskontokasvatusta tehtävien alakategorioita ovat kulttuuri-identiteetin kehittäminen, sosiaalisten taitojen lisääminen, elämäntietokasvatusta muodostaminen, itsetunnon vahvistaminen, kognitiivinen kehittäminen ja spiritualiteettikasvatusta. Myös opiskelijoiden käsitykset esiopetuksen uskontokasvatusta tehtävistä lapsen persoonallisuuden kehityksen kannalta luokiteltiin vertikaalisesti. Tällöin yleisimmiksi nousivat kulttuuri-identiteettiin ja sosiaaliseen kehittymiseen liittyvät asiat.

Verrattaessa opiskelijoiden esiopetuksen uskontokasvatusta tehtäviin liittyviä käsityksiä ja julkisten kasvatus- ja koulutusinstituutioiden tarjoaman katsomuksellisen kasvatusta tehtäviä toisiinsa, voidaankin havaita, että opiskelijoiden käsityksissä kulttuuri-

identiteetin tukeminen nousee esille nimenomaan uskontokasvatuksen tehtävänä. Tämä näkyy sekä uskontokasvatuksen yhteiskunnallisten että yksilöllistävien tehtävien osalta kulttuuriperinnön välittämisen korostamisena.

Opiskelijoiden vastauksista ilmeni, että myös katsomuksellisen yleissivistyksen lisääminen liittyy oleellisesti uskontokasvatukseen monikulttuurisuuteen tutustumisen myötä, eikä sitä rajata pelkästään kulttuuriseen kasvatukseen kuuluvaksi. Tämän lisäksi opiskelijat liittivät vahvasti uskontokasvatukseen alueelle sekä yhteiskunnallisella että yksilötasolla eettiseen aihepiiriin liittyvät kysymykset, jolloin eettisen ajattelun kehittäminen nähdään yhtenä uskontokasvatuksen tehtävänä. Elämäkatsomuksen muodostumisen tukeminen tuli opiskelijoiden käsityksissä esille uskontokasvatuksen yksilöllistymistehtävänä. Lisäksi lastentarhanopettajaopiskelijat näkevät esiopetuksen uskontokasvatuksella olevan merkitystä lapsen itsetunnon ja spiritualiteetin kehittymisen kannalta, joiden voidaan katsoa myös sisältyvän elämäkatsomuksen jäsentymisen alueelle.

Näiden julkisen sektorin katsomukselliseen kasvatukseen liittyvien tehtävien ohella vastauksissa tuli esille uskontokasvatuksen merkitys abstraktin ajattelun kehittymiseen, joka toisaalta voidaan liittää eettisen ajattelun mutta myös laajemmin kognitiivisten taitojen kehittymiseen. Uskontokasvatuksen yhteiskunnalliseksi tehtäväksi nousi vastauksista esiin lisäksi toimiminen osaltaan elinikäisen oppimisen maaperänä sekä perinteisten arvojen vaaliminen perhekasvatuksessa.

Näyttäisikin siltä, että tutkimukseen osallistuneiden lastentarhanopettajaopiskelijoiden käsitykset esiopetuksen uskontokasvatuksen luonteesta ovat samansuuntaisia kuin yhteiskunnan julkisen sektorin koulu- ja kasvatusinstituutioihin liitetyt tehtävät. Ainoastaan perhekasvatukseen liittyvää käsitystä voitaneen pitää niiden ulkopuolelle jäävänä, joka sekin oli tässä tutkimuksessa marginaalinen.

10.3 Uskontokasvatusvalmiudet ja kehitysehdotukset

Noin puolet tutkimukseen osallistuneista opiskelijoista katsoi hallitsevansa uskontokasvatuksen sisältyvät keskeiset asiat ja omaavansa siten hyvät valmiudet esiopetuksen uskontokasvatuksen antamiseen. Noin kolmasosa opiskelijoista arvioi itsellään olevan kohtalaiset perusvalmiudet. Valmiuksien saamisessa koettiin kuitenkin omalla elämänsähistorialla ja kiinnostuksella aihepiiriä kohtaan olevan suurempi merkitys kuin lastentarhanopettajakoulutuksella. Toisaalta tärkeänä nähtiin myös itsenäisen aihepiiriin liittyvän tiedon etsiminen ja luotettiin valmiuksien kasvavan käytännön kautta. Muutama opiskelija koki valmiutensa esiopetuksen uskontokasvatuksen toteuttamiseen niin riittämättöminä, ettei katsonut kykenevänsä sitä opettamaan.

Koska vastauksista ei ilmennyt, ketkä opiskelijoista olivat jo osallistuneet Varhaiskasvatus muuttuvassa yhteiskunnalla –opintojaksolle, ei voida päätellä sen merkitystä opiskelijoiden käsityksiin. Opintojaksoon ei kuitenkaan sisälly varsinaista uskontokasvatuksen osuutta, kuten ei erillisenä jaksoneksoa koko koulutukseen (M. Kangassalo, henkilökohtainen tiedonanto maaliskuu 2005).

Opiskelijat kaipasivatkin lisää uskontokasvatuksen sisältöihin liittyvää opetusta sekä kristinuskon että muiden uskontojen osalta jo pelkästään yleissivistyksenkin kannalta. Lisäksi tutkimukseen osallistuneet lastentarhanopettajaopiskelijat toivoivat koulutuksen antavan enemmän opetusta siitä, minkälaisia menetelmiä uskontokasvatuksessa voi käyttää. Suppeahkon uskonnondidaktisen koulutuksen pohjalta eivät esiopetussuunnitelman sisällöt avaudu, jolloin opiskelijoiden on vaikea löytää uskontokasvatukseen soveltuvia menetelmiä ja he kokevat epävarmuutta sen käytännön toteuttamisessa. Osassa lastentarhanopettajaopiskelijoiden vastauksista näkyi myös tarve uskontokasvatuksen luonteen syvällisemmälle pohdiskelulle. Ongelmaperustaisen oppimisen työtapojen soveltaminen uskontokasvatukseen liittyvien kysymysten pohtimiseen nähtiin hyvänä mahdollisuutena kehittää tämänkin alueen opetusta lastentarhanopettajakoulutuksessa.

11 POHDINTA

Tämän tutkimuksen kohteena oli esiopetuksessa annettava katsomuksellinen kasvatus sitä tarjoamaan valmistautuvien, tulevien lastentarhanopettajien näkökulmasta. Tavoitteena oli saada tietoa siitä, miten opiskelijat ymmärtävät esiopetuksessa tarjottavan katsomuksellisen kasvatuksen ja siihen liittyvän uskontokasvatuksen yhtenä julkisen sektorin kasvatusinstituutioiden tehtävistä. Kiinnostuksen kohteena oli lisäksi se, millainen käsitys lastentarhanopettajaksi opiskelevilla on omista valmiuksistaan toimia uskontokasvatuksen antajana ja miten koulutus on osaltaan vaikuttanut tähän käsitykseen.

Varhaiskasvatuksen katsomuksellisen kasvatuksen tutkimus on ollut viime vuosina varsin vähäistä, joten aihepiiriin liittyvää tutkimuskirjallisuutta oli niukasti saatavilla. Tästä johtuen teoriaosuudessa pyrittiin luomaan viitekehystä tutkimukselle perehtymällä esiopetuksen ja sitä lähellä olevaan julkisen sektorin tarjoamaan katsomukselliseen katsomukseen peilaamalla sitä myös uskonnon asemaan suomalaisessa nyky-yhteiskunnassa.

Tutkimuksessa lastentarhanopettajaopiskelijoiden käsityksistä nousi esiin kaksi erilaista päätapaa hahmottaa esiopetuksen katsomuksellista kasvatusta. Nämä jakaantuvat neljään erilaiseen käsitykseen, joissa tulevat ilmi käsityserot myös uskontokasvatuksen suhteen. Kun erilaisia käsityksiä löytyy noinkin paljon, merkitseekö se sitä, että esiopetuksen katsomuksellisen kasvatuksen luonnetta ei ymmärretä eivätkä opiskelijat pysty tekemään eroa uskontokasvatuksesta varhaiskasvatuksen tiedonalana ja uskonnollisena toimintana? Liittävätkö opiskelijat näin ollen aihepiiriin myös pelkoa liiallisesta vakaumusellisuudesta ja käännättämisestä?

Kallioniemen ja Torpan (2001) tutkimuksessa on aiemmin tullut esille aihepiirissä kielteiseksi koettuja asioita. Lastentarhanopettajaksi opiskelevien uskontokasvatukseen liittyvät negatiiviset käsitykset olivat samankaltaisia kuin Tirrin ja Kallioniemen (1999, 60) luokanopettajiksi opiskeleviin kohdistuneessa tutkimuksessa: uskonnon tyrkytys koettiin ikävänä. (Kallioniemi & Torppa 2001, 58-59,62.) Samansuuntainen tulos on nähtävissä myös Pyysiäisen (2000, 72) tutkimuksessa luokanopettajien käsityksistä

koulun katsomusopetuksesta. Tosin sen mukaan luokanopettajat eivät kokeneet tunnustuksellisuutta niin ongelmallisena asiana kuin lastentarhanopettajat.

Edellisten tutkimusten valossa näyttäisi siis siltä, että käsitykset uskontokasvatuksen luonteesta uskonnollista käännättämistä sisältävänä toimintana elävät edelleen vahvoina suomalaisessa opetuskuulttuurissa. Tähän tutkimukseen osallistuneiden lastentarhanopettajaopiskelijoiden vastauksissa uskonnon tyrkyttämiseen liittyvät ilmaukset olivat kuitenkin varsin vähäisiä. Ainoastaan kahdessa vastauksessa käännättäminen tuli suoraan esille ja niissäkin ikään kuin todeten itsestäänselvyytenä se, että uskonnon tyrkyttäminen ei kuulu uskontokasvatukseen.

”Uskontokasvatus ei saa olla käännättämistä tai uskonnon tuputtamista lapsille, vaan luonnollinen osa arkipäivää.” 10

”Ei uskontoa tietenkään saa tyrkyttää ja pakottaa lapsille, mutta jonkinlaiset perustiedot asiasta olisi hyvä omata, jopa muita uskontoja edustavien lasten.” 24

Tunnustuksellisuus nähtiin silti ongelmallisena erityisesti monikulttuurisuuden näkökulmasta. Uskontokasvatuksen vaikeutena pidettiin käytännön toteutusta sellaisessa ryhmässä, jossa on lapsia monesta eri uskontokunnasta. Tunnustuksellisuuden ongelmallisuus tuli esille lähinnä pluralistisessa käsityksessä, jossa korostuu neutraali suhde uskontojen moniarvoisuuteen ja varotaan tuomasta esille yhtä ainoaa näkökantaa tai yhden uskonnon korostamista.

Toisaalta tunnustuksellisuutta tarkasteltiin myös myönteiseltä kannalta. Tämä tulee esille yleissivistystä ja arjen kristillisyyttä –kategoriassa, jossa ”Hyvästä Sanomasta” kertominen voidaan liittää osaksi vanhempien valitsemaa uskontokasvatusta. Voitaisiin siis todeta, että tähän tutkimukseen osallistuneilla lastentarhanopettajaopiskelijoilla ei näyttäisi olevan kovin vahvoja uskonnon tyrkyttämiseen liittyviä pelkoja esiopetuksen katsomuksellisen kasvatuksen suhteen.

Tutkimuksessa esiin nousseiden tulosten perusteella voisi silti sanoa, että uskontokasvatukseen liitetään varauksellisuutta. Tämä näyttäisi kuitenkin pohjautuvan joidenkin opiskelijoiden selkiytymättömään kuvaan uskontokasvatuksen sisällöistä ja menetel-

mistä, jolloin sekä vanhempien toiveisiin vastaaminen että eriyttämisen toteuttaminen uskontokasvatuksen osalta koetaan vaikeana. Epävarmuus ei kuitenkaan välttämättä tarkoita sitä, etteivätkö opiskelijat kykenisi erottamaan katsomukselliseen kasvatukseen liittyviä tiedonaloja uskonnollisesta toiminnasta.

Käsityksiin liittyvistä eroista huolimatta tutkimukseen osallistuneiden lastentarhanopettajaopiskelijoiden vastauksista käy ilmi, että opiskelijat pitävät esiopetuksen uskontokasvatusta tärkeänä paitsi yksilön kehittymisen myös yhteiskuntaan kasvamisen kannalta. Tähän lienee eräänä selityksenä se, että uskonnosta on tullut yhä enenevässä määrin kulttuurinen voimavara, jonka kautta kanavoidaan ei vain eettisiä ja moraalisia vaan myös perinteisiä, kansallisia ja kulttuurisia arvoja (Helander1999, 54). Näin ollen kulttuurinäkökulman myötä on ehkä entistä helpompi mieltää myös esiopetuksen katsomuksellinen katsomus yhteiskunnallisesti tärkeäksi osaksi kasvatus- ja opetustoimintaa.

Kulttuurinäkökulmaa voidaankin pitää yhdistävänä tekijänä tässä tutkimuksessa esiin nousseiden opiskelijoiden käsitysrakenteiden välillä. Uskontokasvatuksen yhteiskunnallisissa ja yksilöön liittyvissä tehtävissä uskontokasvatus yhdistetään opiskelijoiden käsityksissä ensisijaisesti kulttuuriperinteen välittämiseen, jolloin omaan kulttuuriin sosiaalistamiseen pyritään lähinnä kristillisen juhlaperinteeseen tutustumisen kautta. Lapsen yksilöllisen kehityksen kannalta kristilliseen kulttuuriin tutustuminen nähdään tärkeänä kulttuurisen identiteetin vahvistajana. Myös monikulttuurisuuteen ja sosiaalisuuteen kasvattamisen kohdalla löytyy kytkeviä. Suvaitsevaisuus eri tavoin ajattelevia ihmisiä kohtaan, toisten huomioon ottaminen ja erilaisuuden hyväksyminen nähdään tärkeinä uskontokasvatukseen liittyvinä tehtävinä sekä yhteiskunnan että lapsen yksilöllisen kehittymisen kannalta.

Kulttuurinäkökulma, sekä omaan kulttuuriin sosiaalistuminen kristillisen juhlaperinteen välityksellä että suvaitsevaisuuteen kasvaminen vieraisiin kulttuureihin tutustumisen kautta, näyttäisi olevan yhdistävä tekijä myös opiskelijoiden esiopetuksen katsomuskasvatukseen liittyvien käsityskategorioiden välillä. Voimakkaimmin tämä näkökulma painottuu kokonaisvaltaisessa käsityksessä, jossa koko etiikka ja katsomus –sisältöalue nähdään ikään kuin kulttuuristen silmälasien läpi katsottuna. Universaalia etiikkaa –ka-

tegoriassa monikulttuurisuuteen tutustumisen ja oman kulttuuriperinteen välittäminen tulee myös selkeästi esille eettisen näkökulman ollessa kuitenkin vahvasti taustalla näidenkin asioiden käsittelyssä. Yleissivistystä ja arjen kristillisyyttä painottava kategoria taas näkee kulttuuriseen katsomuskasvatukseen liittyvät sisällöt yleissivistykseen kuuluvina asioina, joita tulee tarjota ”peruskasvatusmateriaalina” kaikille lapsille. Myös lastentarhanopettajaopiskelijoiden koulutusta koskevissa kehittämissuunnitelmassa tulee voimakkaasti esille tiedon tarve eri uskonnoista ja kulttuureista, mikä osoittaa sitä, että opiskelijat ovat tietoisia uskonnon laaja-alaisista vaikutuksista yhteiskunnassa ja kulttuurissa.

Kallioniemen ja Torpan (2001) mukaan luokanopettajaksi opiskelevat pitävät kuitenkin uskontokasvatusta sekä lapsen persoonallisuuden kehityksen kannalta että yhteiskunnallisesta kannalta tärkeämpänä kuin lastentarhanopettajaksi opiskelevat. Kallioniemi ja Torppa arvelevat eräänä syynä tälle olevan koulutusten perinteiden erojen. Luokanopettajakoulutuksessa uskonnon didaktiikan opetuksella on oma opintojaksonsa kun taas lastentarhanopettajakoulutuksessa uskontokasvatuksen osuus on usein yhdistetty etiikan opetukseen. Tällöin lastentarhanopettajaopiskelijoille ei ehkä ole muodostunut yhtä selkeää kuvaa uskontokasvatuksen mahdollisuuksista lapsen persoonallisuuden kehityksen kannalta tai sen mahdollisuuksista valmentaa lasta monikulttuurisuuteen kuin luokanopettajaopiskelijoille. (Kallioniemi & Torppa 2001, 24-25.)

Vaikka tähän tutkimukseen osallistuneista lastentarhanopettajaopiskelijoista noin puolet arvioi itsellään olevan hyvät valmiudet antaa uskontokasvatusta esiopetuksessa ja noin kolmasosa katsoi, että heidän valmiutensa oli riittävät, opiskelijat olivat kuitenkin yleisesti sitä mieltä, että he olivat saaneet valmiutensa muuten kuin koulutuksen perusteella. Tutkimuksessa tulikin esille se, että lastentarhanopettajaopiskelijat kaipasivat lisää uskontokasvatuksen sisältöihin ja menetelmiin liittyvää opetusta. Myös avoimen keskustelun lisäämistä uskontokasvatuksesta pidettiin tärkeänä. Ongelmaperustaisen oppimisen työtapojen soveltaminen uskontokasvatukseen liittyvien kysymysten pohtimiseen nähtiin hyvänä mahdollisuutena kehittää tämänkin alueen opetusta lastentarhanopettajakoulutuksessa.

Tämän tutkimuksen tuloksia voitaneenkin hyödyntää varhaiskasvattajakoulutuksessa. Löydettyjä käsitysrakenteita voitaisiin käyttää esimerkiksi ongelmien rajauksen lähtökohtana. Tulokset auttanevat kouluttajia myös näkemään niitä esiopetuksen katsomukselliseen kasvatukseen liittyviä alueita, jotka kaipaavat selkiytymistä opiskelijoiden käsityksissä sekä huomioimaan opiskelijoiden toiveet koulutuksen kehittämistä.

Tutkimuksen näyte koostui Tampereen yliopiston lastentarhanopettajaopiskelijoista ja tulokset pohjautuvat vain näiden opiskelijoiden käsityksiin, joten niitä ei voi yleistää koskemaan kaikkia lastentarhanopettajiksi opiskelevia. Tampereen varhaiskasvatustieteiden tutkimuskeskityksen ongelmaperustaiselle oppimiselle perustuva lastentarhanopettajakoulutus antanee-kin tutkimukselle oman leimansa, joten jatkotutkimuskohteena olisi mielekästä vertailla, millaisia käsityksiä esiopetuksen katsomuksellisesta kasvatuksesta löytyy ”perinteistä” yliopisto-opetusta saaneilta opiskelijoilta.

Eräs kiinnostava tutkimuksen kohde olisi myös se, miten etiikka ja kasvatus sisältöalueen elämäntietokasvatusta ymmärretään käytännön esiopetustyössä. Tämän tutkimuksen valossa käsite näyttäisi olevan varsin jäsentymätön. Esiopetussuunnitelman perusteiden (2000, 12) mukaan esiopetuksen järjestäjä voi päättää ”lasten vähäisestä määrästä tai muusta erityisestä opetuksen järjestämiseen liittyvästä hyväksyttävästä syystä”, ettei elämäntietokasvatusta edes tarjota. Olisikin mielenkiintoista tutkia sitä, missä määrin ja millaisena tämä uskontokasvatuksen vaihtoehto esiopetuksessa toteutuu vai jääkö kokonaan toteutumatta.

LÄHTEET

- Aaltola, J. & Valli, R. 2001. (toim.) Ikkunoita tutkimusmenetelmiin 1. Metodien valinta ja aineiston keruu: virikkeitä aliottelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Ahonen, S. 1994. Fenomenografinen tutkimus. Teoksessa L. Syrjälä, S. Ahonen, E. Syrjäläinen & S. Saari. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. 1- 3. painos. Helsinki: Kirjayhtymä, 113-160.
- Ahteenmäki-Pelkonen, L. 1993. Päivähoidon uskontokasvatus. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Anttonen, S. 1996. Arvokasvatus monikulttuurisessa yhteiskunnassa. Habermasin diskurssietiikan avaamia näköaloja. Teoksessa P. Pitkänen (toim.) Kasvatuksen etiikka. Helsinki: Edita, 67-84.
- Brotherus, A. & Hytönen, J. & Krokfors, L. 2002. Esi- ja alkuopetuksen didaktiikka. 2. uudistettu painos. Juva: WSOY.
- Brotherus, A. 2004. Esiopetuksen toimintakulttuuri lapsen näkökulmasta. Helsingin yliopiston soveltavan kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 251.
- Carnoy, M. 1999. Globalization and educational reform: What planners need to know. Paris: UNESCO: International Institute for Educational Planning.
- Elo, P. & Honkala, S. & Juuso, H. & Walamies, M. 2001. Elämäkatsomustietokasvatus. Teoksessa B. Högsröm & O. Saloranta. Esiopetus tavoitteellisen oppimispolun alkuna. Jyväskylä: Gummerus, 107-115.
- Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet. 2000. Opetushallitus 19.12.2000.
- Frisk, O. & Tulkki, H. 2005. Kulttuuriavain. Helsinki: Otava.
- Giddens, A. 1991. Modernity and self-identity. Self and society in the late modern age. Cambridge: Polity Press.
- Hakkarainen, P. 2002. Kehittävä esiopetus ja oppiminen. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Hallamaa, J. 1998. Millaista etiikkaa? Teoksessa M. Pyysiäinen & J. Seppälä (toim.) Uskonnonopetuksen käsikirja. Juva: WSOY, 93-102.
- Hazel, F. 1993. Advancing phenomenography. Questions of method. Nordisk Pedagogig (2), 68-75.
- Heinonen, R. E. 1998. Uudistuva uskonnonopetus Euroopassa. Teoksessa M. Pyysiäinen & J. Seppälä (toim.) Uskonnonopetuksen käsikirja. Juva:

WSOY, 69-82.

- Helander, E. 1999. Uskonto ja arvojen murros. Teoksessa: M. Heikkilä (toim.) Uskonto ja nykyaika. Yksilö ja eurooppalaisen yhteiskunnan murros. Jyväskylä: Atena, 54-87.
- Hilska, P. 2003. Juhlapyhien vietto monikulttuurisessa päiväkodissa. Teoksessa A. Kallioniemi & A. Räsänen & P.Hilska (toim.) Lapsen sielun maisema. *Studia Paedagogica* 30. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Helsinki: Hakapaino, 107-126.
- Hirsjärvi, S. (toim.) 1983. Kasvatustieteen käsitteistö. Helsinki: Otava.
- Hirsjärvi, S. 1997. Aineiston hankinta, analyysi ja johtopäätökset. Teoksessa S. Hirsjärvi, P. Remes & P. Sajavaara. Tutki ja kirjoita. 1998. 3-4.painos. Helsinki: Kirjayhtymä, 176-224.
- Holm, N.G. (ed.) 2000. Islam and christianity in school religious education. Åbo: Åbo Akademis tryckeri.
- Hujala, E. & Puroila, A.-M. & Parrila-Haapakoski, S. & Nivala, V. 1998. Päivähoidosta varhaiskasvatukseen. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Huttunen, J. 2001. Isänä olemisen uudet suunnat. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Jaakkola, M. 2000. Asenneilmasto Suomessa vuosina 1987-1999. Teoksessa K. Liebkind (toim.) Monikulttuurinen Suomi. Etniset suhteet tutkimuksen valossa. Helsinki: Gaudeamus, 28-55.
- Järvinen, P. & Järvinen, A. 2000. Tutkimustyön metodeista. Tampere: Opinpajan kirja.
- Kalliala, M. 2001. Sanoista tekoihin ja tekemättömyyteen – uskontokasvatuksen arki päiväkodissa. Teoksessa J. Salminen (toim.) Varhaiskasvatuksen uskontokasvatus. *Studia Paedagogica* 24. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Helsinki: Hakapaino, 163-199.
- Kallioniemi, A. 1998. Uskonnonopettajana muuttuvassa maailmassa. Teoksessa M. Pyysiäinen & J. Seppälä (toim.) Uskonnonopettajan käsikirja. Juva: WSOY, 145-155.
- Kallioniemi, A. 2000. Helsingiläisten lastentarhanopettajien käsityksiä päiväkodin uskonnollisesta kasvatuksesta ja sen toteuttamisesta. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 220.
- Kallioniemi, A. 2001. Varhaiskasvatuksen uskontokasvatus tiedonalana ja tutkimuskohteena. Teoksessa J. Salminen (toim.) Varhaiskasvatuksen

- uskontokasvatus. *Studia Paedagogica* 24. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Helsinki: Hakapaino, 31-58.
- Kallioniemi, A. 2003a. Etiikka ja katsomus esiopetuksen opetussuunnitelman sisältö alueena. Teoksessa A. Kallioniemi, A. Räsänen & P. Hilska (toim.) *Lapsen sielun maisema*. *Studia Paedagogica* 30. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Helsinki: Hakapaino, 127-153.
- Kallioniemi, A. 2003b. Katsomusaineiden mahdollinen oppiaineperhe ja tieteenalastruktuurit. Teoksessa V. Meisalo (toim.) *Aineenopettajakoulutuksen vaihtoehdot ja tutkimus 2002*. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 241. Helsinki: Hakapaino, 366-378.
- Kallioniemi, A. 2003c. Uskontokasvatus varhaiskasvatuksen tutkimuksen kentässä. Teoksessa A. Kallioniemi & A. Räsänen & P. Hilska (toim.) *Lapsen sielun maisema*. *Studia Paedagogica* 30. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Helsinki: Hakapaino, 90-126.
- Kallioniemi, A. & Torppa, M. 2001. Lastentarhanopettajaksi opiskelevien käsityksiä uskontokasvatuksesta. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 233.
- Kangassalo, M. 2000. Oppiminen esiopetuksessa. Teoksessa M. Kangassalo, K. Karila & J. Virtanen. *Omat opetussuunnitelmat esiopetukseen*. Helsinki: Tammi, 65-98.
- Kansainvälisyyskasvatus: <http://www.kansainvalisyyskasvatus.net/> 5.11.2005
- Karila, K. 1997. Lastentarhanopettajan kehittyvä asiantuntijuus. – Lapsirakkaasta Opiskelijasta kasvatuksen asiantuntijaksi. Helsinki: Oy Edita Ab.
- Karila, K. 2000. Esiopetus työyhteisöjen ja työntekijöiden oppimismahdollisuutena. Teoksessa M. Kangassalo, K. Karila & J. Virtanen. *Omat opetussuunnitelmat esiopetukseen*. Helsinki: Tammi, 99-147.
- Karila, K. & Nummenmaa, A. R. 2002. Asiantuntijuuden ja oppimisen opetussuunnitelmalliset tulkinnat. Teoksessa A. R. Nummenmaa & J. Virtanen (toim.) *Ongelmasta oivallukseen. Ongelmaperustainen opetussuunnitelma*. Tampere: University Press, 17-27.
- Korhonen, R. & Högström, B. 2001. Opetussuunnitelma opettajan työvälineenä. Teoksessa B. Högström & O. Saloranta (toim.) *Esiopetus*

- tavoitteellisen oppimispolun alkuna. Jyväskylä: Gummerus, 14-18.
- Korpinen, E. 1998. Kyläkoulu oppilaan itsetunnon kehittymisen ympäristönä.
Teoksessa E. Korpinen (toim.) Kyläkoulun monet kasvot. Tutkiva opettaja 1/1998. Jyväskylä: TUOPE, 5-20.
- Lappalainen, S. 2006. Kansallisuus, etnisyys ja sukupuoli lasten välisissä suhteissa ja esiopetuksen käytännössä. Helsingin yliopisto. Kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 205. Helsinki: yliopistopaino.
<http://ethesis.helsinki.fi/julkaisut/kay/kasva/vk/lappalainen/>. 16.1.2006
- Launonen, L. 1997. Kunnan kansalaisen kasvattaminen – Eettisen diskurssin muutos Suomen oppivelvollisuuskoulun opetussuunnitelmissa 1900- luvulla. Kasvatustieteen lisensiaattitutkimus. Jyväskylän yliopiston opettajan-koulutuslaitos.
- Launonen, L. 2000. Eettinen kasvatustieteen tutkimus suomalaisen koulun pedagogisissa teksteissä 1980-luvulta 1990-luvulle. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Marton, F. 1981. Phenomenography – describing conceptions of the world around us. *Instructional Science* 10, 177-200.
- Marton, F 1990. Phenomenography: a research approach to investigating different understandings of reality. Teoksessa R. R. Sherman & R. B. Webb (toim.) *Qualitative research in education: focus and methods. Explorations in ethnography series*. London: Falmer Press, 141-161.
- Mikkola, P. 2001. Kahden kulttuurin taitajiksi. Maahanmuuttajaoppilaan monikulttuurinen identiteetti, tavoitteet ja toiminta. Turku: Painosalama Oy.
- Niikko, A. 2001. Esiopetuksen pitkä taival. Joensuu: Joensuu University Press.
- Niikko, A. 2003. Fenomenografia kasvatustieteellisessä tutkimuksessa. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 85.
- Oikarinen L. 1998. Uskonnonopetuksen toteutus esi- ja alkuopetuksessa. Teoksessa M. Pyysiäinen & J. Seppälä (toim.) *Uskonnonopetuksen käsikirja*. Juva: WSOY, 313-327.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. 2002. Vuosiluokat 1-2. Helsinki: Opetushallitus.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. Opetushallitus.
http://www.oph.fi/info/ops/pops_web.pdf. 15.10. 2005

- Pohjanheimo, E. 2005. Pysyvää ja eriytyvää: arvomuutoksia Suomessa 1970-luvulta nykypäivään. Teoksessa A.-M. Pirttilä-Backman, M. Ahokas, M. Myyry & S. Lähteenoja. Arvot, moraali ja Yhteiskunta. Helsinki: Gaudeamus, 237-257.
- Puolimatka, T. 1996. Kasvatus ja filosofia. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Puolimatka, T. 2005. Monikulttuurinen kasvatus, arvot ja tiedollinen eksklusivismi. Teoksessa P. Hilska, A. Kallioniemi & J. Luodeslampi (toim.) Uskontokasvatus monikulttuurisessa maailmassa. Helsinki: Kirjayhtymä Oy, 79-102.
- Pyysiäinen, M. 1998. Opetussuunnitelma ja sen laatiminen ja arviointi peruskoulussa. Teoksessa M. Pyysiäinen & J. Seppälä (toim.) Uskonnonopetuksen käsikirja. Porvoo: WSOY, 292-303.
- Pyysiäinen, M. 2000. Luokanopettaja ja koulun katsomusopetus. Luokanopettajien kokemukset ja käsitykset uskonnonopetuksen, elämäkatsomustiedon ja eettisen kasvatuksen toteuttamisesta ja järjestelyistä peruskoulun 1-6 luokilla. Helsinki: WSOY.
- Päällysaho, R. 2001. Eettinen ja katsomuksellinen kasvatus. Teoksessa B. Högström & O. Saloranta (toim.) Esiopetus tavoitteellisen oppimispolun alkuna. Jyväskylä: Gummerus, 96-102.
- Päällysaho, R. 2001. Uskontokasvatus. Teoksessa B. Högström & O. Saloranta (toim.) Esiopetus tavoitteellisen oppimispolun alkuna. Jyväskylä: Gummerus, 103-106.
- Räsänen, P. 2005. Kristillistä kulttuuria ei tarvitse piilottaa. Keski-suomalainen 24.12.2005, Kotimaa, 5.
- Rönholm, R. 1999. Identiteetin lähteillä. Kulttuurijuuret minuuden ja opiskelun osana. Turun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Turun opettajankoulutuslaitos.
- Salminen, J. 2001. Varhaiskasvatuksen uskontokasvatus historiallis-yhteiskunnallisessa kontekstissa. Teoksessa Salminen, J. (toim.) Varhaiskasvatuksen uskontokasvatus. *Studia Paedagogica* 24. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Helsinki: Hakapaino, 1-30.
- Scheinin, P. 1990. Oppilaiden minäkäsitys ja itsetunto. Vertailututkimus peruskoulussa ja steinerkoulussa. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos.

- Tutkimuksia 77. Helsinki: Yliopistopaino.
- Sinkkonen, H. 2005. Suomalaisten luottamus kirkkoon kasvanut kohisten.
Keskisuomalainen 5.12.2005, Kotimaa, 6.
- Talib, M. 2002. Monikulttuurinen koulu Haaste ja mahdollisuus. Helsinki: Kirjapaja oy.
- Talib, M., Löfström, J. & Meri, M. 2004. Kulttuurit ja koulu avaimia opettajille.
Helsinki: WSOY.
- Tamminen, K. 1983. Uskonnollinen ajattelu ja uskonnolliset käsitteet kouluiässä I:
ajattelu ja käsitys Raamatusta. Helsingin yliopisto. Uskonnonpedago-
giikan julkaisu B 11.
- Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitos, kasvatustieteen kandidaatin opinto-opas
2003-2005. <http://www.uta.fi/opiskelu/o-opas/kasvatus/2003-2005/lastentarhanopettajat.pdf>. 30.1.2006
- Taskinen, S. 1994. Perhe muuttuvassa maailmassa. Teoksessa P. Linna (toim.) Perhe.
Tampereen yliopisto. Sosiaalipolitiikan laitos. C-sarja 6.
- Taskutieto 2005. Helsinki : Väestörekisterikeskus.
<http://www.vaestorekisterikeskus.fi/vrk/home.nsf/pages/3B47BA227E0634ECC2256CB4004FB18A>.24.9.2005
- Tiilikka, A. 2005. Äitien kasvatuskäsityksiä ja arviointeja hyvästä
päiväkotikasvatuksesta. Kasvatustieteiden tiedekunta,
Kasvatustieteiden ja opettajankoulutuksen yksikkö. Oulu: Oulu
University Press.
- Tirri, K. 2003. Spiritualiteettiin kasvattaminen. Teoksessa V. Meisalo (toim.)
Aineenopettajankoulutuksen vaihtoehdot ja tutkimus 2002. Helsingin
yliopiston opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 241. Helsinki:
Hakapaino, 379-389.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2002. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki:
Tammi.
- Ubani, M. 2005. Oppilas merkityksen etsijänä. Teoksessa P. Hilska, A. Kallioniemi & J.
Luodeslampi (toim.) Uskontokasvatus monikulttuurisessa maailmassa.
Helsinki: Kirjapaja Oy, 105-123.
- Uljens, M. 1989. Fenomenografin – forskning om uppfattningar. Lund:
Studentlitteratur.
- Vainio, A. 2005. Moraalipsykologisia näkökulmia moraalin muutokseen ja vaihteluun.

- Teoksessa A.-M. Pirttilä – Backman, M. Ahokas, L. Myyry & S. Lähteenoja (toim.) Arvot, moraalit ja yhteiskunta Sosiaalipsykologisia näkökulmia yhteiskunnan muutokseen. Helsinki: Gaudeamus, 145-166.
- Valli, R. 2001. Kyselylomaketutkimus. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmenetelmiin 1. Metodien valinta ja aineiston keruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS- kustannus, 100-112.
- Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet. 2003. STAKES. Sosiaali- ja terveysalan tutkimus- ja kehittämiskeskus. Saarijärvi: Gummerus kirjapaino Oy.
- Veenkivi, Liisa. 1998. Ihminen tehtävänä. Pohdiskelua kasvatuksesta. Jyväskylä: Atena Kustannus oy.
- Virtanen, J. 2000. Esiopetuksen kehittämissuunnitelmat. Teoksessa M. Kangassalo, K. Karila & J. Virtanen. Omat opetussuunnitelmat esiopetukseen. Helsinki: Tammi, 11-24.
- Voutilainen, P. & Mehtäläinen, J. & Niiniluoto, I. 1991. Tiedonkäsitys. Helsinki: Kouluhallitus.
- Wikipedia. <http://fi.wikipedia.org/wiki/Moraali>. 25.1.2006

LIITTEET

Kysely toimitettiin vastaajille sekä paperimuodossa että e-lomakkeella.

Hyvä kasvatustieteen kandidaattiopiskelija

Olen Tampereen yliopiston Opettajankoulutuslaitoksen luokanopettajien lisäkoulutusohjelman opiskelija ja teen pro gradu -tutkimusta siitä, millaisia käsityksiä tulevilla lastentarhanopettajilla on esiopetuksessa annettavasta uskontokasvatuksesta. Tutkimuksen vastaajiksi olen valinnut kaikki Tampereen yliopiston Varhaiskasvatuksen laitoksen kasvatustieteen kandidaattikoulutuksen 2. ja 3. vuosikurssin opiskelijat.

Vastaukset ovat nimettömiä ja tulevat ainoastaan tutkimuskäyttöön, joten ne ovat täysin luottamuksellisia. Jokainen vastaus on arvokas ja tärkeä: eri tavoin ajattelevilta opiskelijoilta kerätty ajankohtainen tieto auttaa kehittämään lastentarhanopettajien koulutusta. Vastaamalla voit selkiyttää myös omaa ajatteluasi aiheesta.

Tutkimuksen ohjaajana toimii opettajien lisäkoulutuksen johtaja Harry Silfverberg. Mahdollisiin tutkimukseen liittyviin kysymyksiin vastaan henkilökohtaisesti puh. 040 7267306.

Kiitän lämpimästi vaivannäöstäsi!

Tampere 22.04.2005

Vastaa kysymyksiin joko ympyröimällä vastausvaihtoehto tai kirjoittamalla vastaus siihen varattuun tilaan ja jatkamalla tarvittaessa paperin kääntöpuolelle.

1. Sukupuolesi 1 nainen 2 mies
2. Ikäsi _____ vuotta
3. Valtakunnallisen esiopetussuunnitelman eräänä sisältöalueena mainitaan 'etiikka ja katsomus', jonka yhtenä osa-alueena on **uskontokasvatus**. Kuvaile, mitä esiopetuksen uskontokasvatus mielestäsi sisältää?
4. Muita 'etiikka ja katsomus' –sisältöalueen osia ovat **eettinen kasvatus, kulttuurinen katsomuskasvatus** ja **elämäkatsomustietokasvatus**. Erottavatko nämä sisältöalueet mielestäsi uskontokasvatuksesta? Jos erottuvat, niin miten?
5. Mikä merkitys esiopetuksen uskontokasvatuksella mielestäsi on lapsen psyykkisen, sosiaalisen ja/tai kognitiivisen kehityksen kannalta?
6. Onko esiopetuksen uskontokasvatuksella mielestäsi yhteiskunnallista merkitystä? Jos on, niin millaista?
7. Liittykö uskontokasvatukseen mielestäsi erityisiä hyviä puolia tai ongelmia? Mitä ja miksi?
8. Tulisiko mielestäsi **esiopetuksen** uskontokasvatuksen tarjoamista kehittää? Jos tulisi, niin mihin suuntaan?
9. Millaiset valmiudet koet tällä hetkellä omaavasi esiopetuksen uskontokasvatuksen antamiseen?
10. Tulisiko mielestäsi kehittää uskontokasvatukseen liittyvää opetusta **lastentarhanopettajien koulutusohjelmassa**? Jos tulisi, niin miten?

KIITOS VASTAUKSESTASI!