

**TAMPEREEN YLIOPISTO**

Alakoulun evankelis-luterilainen uskonnonopetus  
vanhempien näkökulmasta

Kasvatustieteiden tiedekunta

Opettajankoulutuslaitos, Hämeenlinna

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma

EMMI LAPPALAINEN & MAARIT NURMINEN

Syksy 2010

Tampereen yliopisto  
Kasvatustieteiden tiedekunta  
Opettajankoulutuslaitos, Hämeenlinna  
EMMI LAPPALAINEN & MAARIT NURMINEN: Alakoulun evankelis-luterilainen  
uskonnonopetus vanhempien näkökulmasta.  
Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma, 73 sivua, 3 liitesivua  
Lokakuu 2010

---

Tutkimuksessa selvitettiin vanhempien käsityksiä evankelis-luterilaisesta uskonnonopetuksesta. Luonteeltaan laadullisen tutkimuksen toteutusta ohjasi fenomenografinen tutkimusote. Kohdejoukon tutkimuksessa muodosti tapaustutkimuksen tavoin erään kantahämäläisen alakoulun evankelis-luterilaiseen uskonnonopetukseen osallistuvien kolmasluokkalaisten oppilaiden vanhemmat. Tutkimus toteutettiin keväällä 2010 kyselylomakkeiden ja teemahaastatteluiden muodossa.

Laatimamme kyselylomakkeen perusteella tarkoituksena oli paitsi luoda yleiskatsaus vanhempien näkemyksistä koulun uskonnonopetuksesta, myös herättää heidän kiinnostuksensa osallistua aihetta koskevaan haastatteluun. Viidestätoista kyselylomakkeesta takaisin palautui kolmetoista lomaketta, joissa kuusi äitiä ilmaisi halukkuutensa haastateltaviksemme. Teemahaastatteluiden tarkoituksena oli edelleen kyselylomakkeita syvällisemmällä tavalla päästä käsiksi vanhempien näkökulmista evankelis-luterilaiseen uskonnonopetukseen.

Haastatteluteemat liittyivät tutkimuskysymystemme tavoin haastateltavan kokemuksiin uskonnonopetuksesta, hänen näkemyksiinsä koulun uskonnonopetuksen tavoitteista ja sisällöistä sekä vanhemman ajatuksiin uskonnonopetuksen tulevaisuudesta. Haastatteluteemoihin vanhemmat saivat tutustua etukäteen mahdollisimman luontevan haastattelutilanteen saavuttamiseksi. Saatu aineisto analysoitiin sisällönanalyysiin ja tyypittelyyn perustuen.

Kyselylomakkeiden tarkastelun tuloksena kävi ilmi, että kaikki vastaajat omasta vakaumuksestaan riippumatta olivat yksimielisiä siitä, että koulun tulee tarjota uskonnonopetusta. Näkemystään he perustelivat pääasiassa oppilaan yleissivistyksen lisääntymisellä, suvaitsevaisuuteen kasvamisella sekä oikeanlaisen arvomaailman omaksumisella. Haastateltavien kokemuksia ja käsityksiä tarkasteltiin lähtökohtaisesti fenomenologis-hermeneuttisen taustafilosofian valossa, jossa olennaista on merkitysten tulkinta. Koska sisällönanalyysi osoitti, että tutkimuksen painopiste kaiken kaikkiaan oli uskonnonopetuksen olemuksessa, otettiin erityisen tarkastelun kohteeksi vanhempien antamat merkitykset uskonnonopetuksen tavoitteista. Heidän näkökulmiensa valossa koulun uskonnonopetukselle muodostui kolme päätehtävää: tiedon jakaminen sekä eettisyyteen ja kristilliseen elämäntapaan ohjaaminen.

Analyysin tuloksena syntyi myös kolme eri tavalla koulun uskonnonopetukseen suhtautuvaa vanhempien tyyppiryhmää, joissa kuhunkin ryhmään kuuluvan kahden vanhemman näkemyksissä oli yhteneväisiä piirteitä koulun uskonnonopetuksesta. Vaikka lähtökohtaisesti uskonnonopetuksen katsottiin olevan parhaimmillaan silloin, kun se on mahdollisimman monipuolista, uskonnonopetuksen rooli koulumaailmassa sai erilaisia painotuksia kunkin haastateltavan kohdalla. Näin ollen uskonnonopetuksen kolmeen päätehtävään onnistuttiin erikseen syventymään tyyppikuvausten avulla. Tyyppiryhmistä ensimmäinen edustaa uskonnonopetuksen kokonaisvaltaista ja luonnollista roolia koulun arjessa. Toinen ryhmä taas näkee ensisijaisesti uskonnonopetuksen yleissivistävänä oppiaineena. Kolmannen tyyppiryhmän edustajat puolestaan korostavat uskonnonopetuksen tehtävää eettisyyteen kasvattajana. Koska kokemuksista syntyneet käsitykset ja merkitykset ovat jossain määrin yhteisöllisiä, voidaan niillä henkilökohtaisen merkityksen lisäksi katsoa olevan annettavaa myös muille.

Avainsanat: uskonnonopetus, uskontokasvatus, evankelis-luterilainen, fenomenografia

# SISÄLLYS

<b>1 JOHDANTO.....</b>	<b>4</b>
1.1 Tutkimuksemme lähtökohtia.....	4
1.2 Keskeisimmistä käsitteistä ja aikaisemmista tutkimuksista.....	5
1.3 Tutkimuksen tarkoitus ja tutkimuskysymykset.....	8
<b>2 TUTKIMUKSEN METODOLOGIA JA TOTEUTUS.....</b>	<b>10</b>
2.1 Fenomenografinen tutkimusote suhteessa hermeneuttis-fenomenologiseen tieteenfilosofiaan.....	10
2.2 Kyselylomakkeista teemahaastatteluun.....	12
2.3 Teemojen sisältöjä tarkastelemaan.....	15
2.4 Merkityskategorioista tyypittelyyn.....	19
<b>3 USKONNONOPETUS ENNEN JA NYT.....</b>	<b>21</b>
3.1 Kouluun uskonnonopetuksen historiaa.....	21
3.2 Uskonnonopetuksen nykyinen luonne.....	23
3.3 Uskonnonopetus tulevaisuudessa.....	25
<b>4 USKONNONOPETUKSEN YDIN.....</b>	<b>27</b>
4.1 Uskonnonopetus – mihin sitä tarvitaan?.....	27
4.2 Alakoulun uskonnonopetus perusopetuslaissa.....	30
4.3 Uskonnonopetus alakoulussa opetussuunnitelman valossa.....	32
<b>5 USKONTO OSANA YHTEISKUNTAA JA KULTTUURIA.....</b>	<b>35</b>
5.1 Uskonto murroksessa.....	35
5.2 Uskonnonopetus monikulttuurisessa yhteiskunnassa.....	37
5.3 Uskontokasvatuksen monet kasvot.....	39
5.4 Kodin ja koulun välinen suhde uskontokasvattajina.....	41
5.5 Kansainvälisiä näköaloja uskonnonopetukseen.....	43
<b>6 TUTKIMUSLÖYTÖJÄ.....</b>	<b>46</b>
6.1 ”On hyvä, että koulussa annetaan uskonnonopetusta”.....	46
6.2 Miksi koulussa tulee tarjota uskonnonopetusta?.....	49
6.2.1 Uskonnonopetus osana koulun jokapäiväistä toimintaa.....	50
6.2.2 Uskonnonopetuksen tehtävänä yleissivistyksen tarjoaminen.....	53
6.2.3 Uskonnonopetus eettisyyteen kasvattajana.....	56
<b>7 TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUDEN JA EETTISYYDEN ARVIOINTIA.....</b>	<b>60</b>
<b>8 POHDINTA.....</b>	<b>65</b>

## LÄHTEET

# 1 JOHDANTO

*Vieläkin parempi ajatus on poistaa uskonnonopetus kokonaisuudessaan, näin vapautuu tuntikehyksestä tilaa tärkeämmille aineille. Uskonnoista ei tarvitse opettaa yhtään mitään, sillä ne ovat satua ja huuhaata. (Nimimerkin ”Höynä” näkemys koulun uskonnonopetuksesta Suomi24-verkkoyhteisön keskustelupalstalla 3.11.2009)*

## 1.1 Tutkimuksemme lähtökohtia

Uskonto kuuluu Suomessa pakollisten oppiaineiden joukkoon evankelis-luterilaiseen kirkkoon kuuluvilla oppilailta. Aineen pakollisuus ja ylipäätään uskonnon opettaminen koulussa ovat herättäneet aikojen saatossa tunteita puolesta ja vastaan. Lehtien otsikoiden, yleisöosastokirjoitusten sekä internetin keskustelupalstoilla esitettyjen mielipiteenilmausten perusteella voidaan todeta, että uskonnonopetus herättää nykyisin voimakkaita tunteita ja asenteita ihmisten mielissä. Koulun uskonnonopetus ei selvästikään ole yksilöiden kannalta neutraali asia.

Tuskin minkään muun kouluaineen asemaa ja tehtävää on kyseenalaistettu yhtä paljon kuin uskonnon. Uskonnolla on oppiaineena pitkä historia ja uskontoon liittyvät käsitykset ovat muovanneet ajan saatossa oppiainetta. Uskonnonopetuksen olemassaolo on ollut koulutuspoliittisen keskustelun aiheena jo yli vuosisadan ajan. Keskusteluissa on nostettu esiin uskonnonopetuksen tunnustuksellisuus ja opetuksen luonne. Uskonnonopetuksessa onkin tapahtunut lyhyen ajan sisällä huomattavia muutoksia, muun muassa koulun uskonnonopetuksen tunnustuksellisuus on muutettu oman uskonnon opetuksiksi. Tämän seurauksena koululla on uskontokasvatuksessa nykyään lähinnä tiedonjakajan rooli. (Pyysiäinen 1998, 84; Räsänen 2006, 7.)

Uskonnonopetuksen tuntimääristä, opetussuunnitelmasta, opetusjärjestelyistä ja oppiaineen toteuttamismalleista keskustellaan myös kiivaasti. Opetusministeri Henna Virkkunen ehdotti heinäkuussa 2009, että nykyisen kaltainen uskonnonopetus korvattaisiin kaikille oppilaille yhteisellä uskontotiedolla. Perusopetuksen valtakunnallisia tavoitteita ja tuntijaon uudistamista valmistellut työryhmä julkisti esityksensä kesäkuussa 2010. Työryhmä otti kantaa myös

uskonnonopetuksen sisältöön ja tuntimäärään. Muun muassa etiikka on uusi oppiaine peruskoulussa vuonna 2014, mikäli opetuksen tavoitteita ja tuntijakoa pohtineen työryhmän ehdotus toteutuu. Oman uskonnon opetus tulisi säilymään, mutta uutta oppiainetta etiikkaa voitaisiin opettaa sen tai elämäntietämisen yhteydessä tai kaikille katsomusryhmille erikseen. Niin sanotun pienryhmäuskonnon opetusta tulisi antaa, mikäli halukkaita löytyy kymmenen. Toistaiseksi tuo raja on kolme oppilasta. (Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisu 1.6.2010.)

Koska koti ja koulu tarjoavat uskontokasvatusta usein erilaisista lähtökohdista käsin, lienee selvää, että ajoittain tällä kasvatuksen kentällä syntyy ristiriitoja. Julkinen keskustelu antaa ymmärtää, että monissa perheissä suhtaudutaan vastahakoisesti koulun tehtävään tutustuttaa oppilas omaan uskontoonsa samalla, kun osa vanhemmista näyttää kaipaavaan tunnustuksellistakin otetta opetukseen. Vastaavasti vaikuttaa myös siltä, että suuri joukko vanhemmista ei koe tarpeelliseksi käydä laisinkaan keskustelua tällä alueella. Ajankohtaisen aiheen äärellä kiinnostuksemme heräsi vanhempien näkökulmia kohtaan: millaisena koulun uskonnonopetus oikeastaan kodeissa koetaan.

## ***1.2 Keskeisimmistä käsitteistä ja aikaisemmista tutkimuksista***

Tarkasteltaessa käsitettä uskontokasvatus, sille löytyy useita merkityksiä näkökulmasta riippuen. Yksilön kannalta katsottuna uskontokasvatuksella tarkoitetaan yksilön suhdetta jumaluuteen sekä sitä ilmentäviä käyttäytymistapoja, käsityksiä, asenteita, normeja ja arvomaailmaa. Keskeinen ominaisuus yksilön kannalta uskonnossa on riippuvaisuuden tunne. Ihminen on uskonnossa tekemisissä itseään paljon suurempien voimien kanssa, joista hän kokee olevansa ratkaisevasti riippuvainen. Tarkasteltaessa uskontoa taas yhteisön tuomasta näkökulmasta, korostetaan usein uskonnon ilmenemismuotoja, rakennetta, uskonnollisia toimituksia, normeja, hierarkiaa, ryhmädynamiikkaa sekä itsetulkintaa. (Vermasvuori 1987, 9.) Seppälä (1988) esittää, että uskontokasvatus on ylätasoinen käsite, jos sillä tarkoitetaan yleistä uskonnoista opettamista, joka ei perustu mihinkään yksittäiseen tunnustukseen. Sen sisällä seuraavalla tasolla on uskonnollinen kasvatus eli tunnustuksellinen uskontokasvatus, joka voi olla esimerkiksi kristillistä uskontokasvatusta. Jos tarkastellaan eri tahojen antamaa opetusta erikseen, kristillisen kasvatuksen sisällä voi taas olla omana alakäsitteenään kirkon antama kasteopetus tai kodin antama uskontokasvatus. (Seppälä 1988, 19.)

Uskontokasvatuksen perusolemukseen kuuluu kulttuurin ja uskonnollisen perinteen siirtäminen sukupolvelta toiselle. Kyseinen määrittely edellyttää kuitenkin sitä, että uskontokasvatus on tarkoituksellista ja tarkoituksenmukaista toimintaa. Uskontokasvatus voi myös sisältää sellaisia asioita, jotka eivät kuulu yhteisön omaan perinteeseen, vaan liittyvät sen ulkopuolella muihin kulttuureihin ja uskontoihin. Sen tarkoituksena ei ole kasvattaa lasta tiettyyn uskontoon ja sen omaksumiseen, vaan uskontokasvatus on kasvattamista uskonnon avulla. Ihminen oppii uskonnon välityksellä tuntemaan syvemmin elämää ja itseänsä sekä soveltamaan tietojansa myöhemmässä vaiheessa sosiaalsiin suhteisiin. Uskontokasvatuksen katsotaan täten tukevan omalta osaltaan lapsen kokonaisvaltaisen maailmankuvan muodostumista. Lisäksi sillä tarkoitetaan lasten perehdyttämistä kristilliseen perinteeseen, eri kirkollisiin toimituksiin ja kristillisiin juhlapyyhiin. (Vermasvuori 1987, 10–11; Hay 2000, 73.) Vermasvuoren ja Hayn tapaan myös Saarinen (2002) näkee kirkkovuoden juhlien viettämisen yhtenä uskontokasvatuksen oleellisena alueena. Traditioltaan vuoden keskeiset juhlamme ovat kristillisiä ja niiden juhla-perinteen tunteminen syventää lapsen kulttuuritietoisuutta ja luo liittymisen kokemuksia toisiin ihmisiin. (Saarinen 2002, 12.)

Kasvatuksessa näkökulma voi vaihdella yhteisöllisen ja yksilöllisen sekä kasvattajan ja kasvatettavien välillä. Yksilön näkökulmasta uskontokasvatusta tapahtuu kasvattajan ja kasvattajan välillä. Se, jolle opetusta annetaan, sisäistää yhteiskunnassa vallitsevia arvoja, normeja ja asenteita omaa käyttäytymistään ohjaaviksi. (Vermasvuori 1987, 9.) Uskontopsykologi Hjalmar Sundenin mukaan uskonnollisuus on lapsuudessa alkaneeseen sosiaaliseen jäljittelyyn ja samaistumiseen perustuvaa, uskonnollisiin havainto- ja käyttäytymismalleihin liittyvää roolikäyttäytymistä (Pentikäinen 1986, 24). Uskontokasvatusta voidaan siis pitää vuorovaikutuksena, joka toteutuu aikuisten ja lasten välillä. Se on nimenomaan ihmisten kohtaamista, mikä merkitsee yhdessä elämistä ja kasvamista. Uskonto ei ole siten oppisisältö, jonka kasvattaja esittää lapsille, vaan sen sijaan uskontokasvatuksen luonteeseen kuuluu, että asioita ja tilanteita eletään yhdessä. (Ahteenmäki-Pelkonen 1993, 22.)

Uskontokasvatusta voidaan tarkastella eri näkökulmista, kuten kasvatus-käsittekin, ja näkökulmasta riippuen se saa erilaisia määritelmiä (Vermasvuori 1987, 9–10). Tässä tutkimuksessa käytämme uskontokasvatuksen käsitettä Seppälän (1988, 19) kuvaamalla tavalla yläkäsitteenä eri tahojen, kuten koulun ja kodin, tarjoamasta kasvatuksesta. Toisin kuitenkin kuin Seppälän (1988, 19) määritelmässä, jossa uskontokasvatus yläkäsitteenä nähdään yleisenä opetuksena uskonnoista, me lähtökohtaisesti tarkoitamme tutkimuksessamme uskontokasvatuksella kristinuskoon nojaavaa

kasvatusta. Näin siitä syystä, että tutkimuksemme kohdejoukon muodostavat evankelis-luterilaiseen uskonnonopetukseen osallistuvien oppilaiden vanhemmat, joiden näkökulmat koulun evankelis-luterilaisesta uskonnonopetuksesta ovat tarkastelumme kohteena. Mitä tulee puolestaan tunnustukselliseen uskontokasvatukseen, katsomme, että kasvatusta voi olla tunnustuksellista ainoastaan vanhempien taholta, sillä koulu on velvoitettu tarjoamaan tunnustuksetonta, oman uskonnon opetusta. Käyttäessämme termejä uskontokasvatusta tai vaihtoehtoisesti koulun kohdalla uskonnonopetus viittaamme siis tunnustuksettomaan uskonnon opettamiseen, jossa pääpaino on kristinuskossa.

Lasten uskonnollisista käsityksistä on tehty lukuisia tutkimuksia. On tutkittu muun muassa lapsen jumalakuvan muodostumista, uskonnollisen ajattelun kehittymistä ja sitä, miten lapset kokevat uskonnollisia asioita. Englantilaisen Ronald Goldmanin tutkimuksiin (1964) lasten ja nuorten uskonnollisen ajattelun kehittymisestä on viitattu jo vuosikymmenten ajan. Suomessa uskonnon alueella tutkimusta tehneinä tunnetaan muun muassa Kalevi Tamminen, Arto Kallioniemi, Kirsi Tirri ja Markku Pyysiäinen.

Lasten käsitysten ohessa tutkimusten keskiössä on ollut myös luokanopettajien näkemykset uskonnonopetuksesta (esim. Kallioniemi & Torppa 2001; Tirri & Kallioniemi 1999.) Vuonna 2000 julkaistu Pyysiäisen tutkimus selvittää luokanopettajien kokemuksia ja käsityksiä niin uskonnonopetuksesta, elämäntiedosta kuin eettisen kasvatuksen toteutumisesta peruskoulussa luokilla 1-6. Useat tutkimukseen osallistuneista opettajista pitivät uskonnonopetusta tarpeellisena, mutta viidesosa heistä koki uskonnon opettamisen tarpeettomana. (Pyysiäinen 2000.) Tirrin ja Kallioniemen (1999) tutkimuksessa taas selvitettiin luokanopettajaksi opiskelevien käsityksiä uskonnonopetuksesta. Tutkimuksesta kävi ilmi, että opiskelijat kokivat uskonnon tärkeäksi, mutta vaikeaksi oppiaineeksi. Aiempien tutkimusten valossa vaikuttaakin siltä, että uskonnonopetus nähdään merkittävänä mutta myös haastavana kouluaineena. Myös Räsänen (2006) tutkimus osoittaa, että suomalaisten mukaan uskonto on tarpeellinen oppiaine eikä uskonnon koeta rajoittavan kenenkään vapautta. Tutkimuksessa suomalaiset kannattivat eniten uskontotiedon opetusta, joka antaa perustiedot maailmanuskunnoista ja muista vakaumuksista. Uskonnon vapaavalinnaisuus ei saanut suosiota ja sitäkin vähemmän ajatus kokonaan uskonnottomasta koulusta. (Räsänen 2006.)

Koska kotia pidetään yleisesti koulua vaikuttavampana uskontokasvatuksen antajana, on jokseenkin yllättävää, ettei tutkimusten tasolla vanhempien ääni ole noussut edellisten esimerkkien tavoin kuuluviin. Heidän mielipiteitään on toki kantautunut julkisuuteen median välityksellä, mutta

lukuisista yrityksistämme huolimatta emme onnistuneet saamaan käsiimme tutkimusaineistoa, jossa keskiössä olisivat juurikin vanhempien näkökulmat koulun uskonnonopetuksesta. Tätä emme kuitenkaan kokeneet tutkimuksemme kannalta kompastuskivenä vaan päinvastoin tämä seikka osaltaan vaikutti päätökseemme perehtyä nimenomaan vanhempien näkemyksiin. Uskomme, että heidän näkökulmiensa avulla on mahdollista tarkastella koulun uskonnonopetuksen roolia mitä erilaisimpia taustoja vasten, mikä nähdäksemme on varsin oleellista niin kodin ja koulun kasvatuskumppanuutta kuin uskonnonopetuksen tulevaisuudennäkymiäkin ajattelen.

### **1.3 Tutkimuksen tarkoitus ja tutkimuskysymykset**

Koska tutkimuksemme keskiössä ovat vanhempien kokemukset ja käsitykset, pyrimme *fenomenografiselle tutkimukselle* tyypillisesti lisäämään tutkimuksemme avulla ymmärrystä siitä, millaisia käsityksiä ja merkitysrakenteita koulun uskonnonopetus pitää sisällään vanhempien näkökulmasta. Tutkimuksemme tavoitteena ei täten ole niinkään tutkimustulosten yleistettävyys kuin erilaisten näkemysten syvälinen tarkastelu, mistä syystä rajasimme kohderyhmäksemme erään kantahämäläisen alakoulun kolmannen luokan oppilaiden vanhemmat tapaustutkimuksen tavoin. Kiinnostuksemme perusteella tarkensimme rajausta edelleen koskemaan evankelis-luterilaiseen uskonnonopetukseen osallistuvien oppilaiden vanhempia.

Oppilaiden vanhempia varten laadimme kyselylomakkeet (ks. liite 2), joilla tavoittelimme kokonaiskuvaa kohdejoukkomme käsityksistä koulun uskonnonopetuksesta sekä pyrimme herättämään heidän kiinnostuksensa tutkimusaihettamme koskevaa haastattelua kohtaan. Kuudelle vanhemmalle toteutetun teemahaastattelun tarkoituksena taas oli syventää tuota kyselylomakkeiden perusteella luotua yleiskuvaa vanhempien näkemyksistä. Haastatteluteemat rakentuivat oman mielenkiintomme, kokemustemme sekä kirjallisuuden ja aikaisempien tutkimusten perusteella koskemaan 1) vanhempien kokemuksia koulun uskonnonopetuksesta 2) vanhempien käsityksiä uskonnonopetuksen sisällöistä ja tavoitteista sekä 3) vanhempien näkemyksiä uskonnonopetuksen tulevaisuudesta.

Edellä esitettyjen tutkimuskysymysten sekä itse haastattelutilanteissa nousseiden teemojen varaan perustuvat paitsi tutkimuksemme tulokset myös pitkälti tutkimuksemme teoreettinen viitekehys, jonka esittelemme luvuissa 3, 4 ja 5. Tätä ennen selvennämme kuitenkin tutkimuksemme kulkua luvussa 2 sekä luomme katsauksen fenomenografiaan, tutkimusotteeseemme, jonka syvälle luotaavan luonteen mukaisesti olemme halunneet rakentaa



raporttimmekin yhtenäiseksi kokonaisuudeksi peilaten tutkittavien käsityksiä ilmiöstä läpi raporttimme. Luvussa 6 esittelemme tutkimuslöytöjä merkityskategorioiden avulla luotujen tyyppien valossa, kun taas edeltävissä luvuissa kuvailemme haastateltavien näkemyksiä sisällönanalyysiin pohjautuen. Raporttimme kahdessa viimeisessä luvussa 7 ja 8 pohdimme tutkimuksemme luotettavuutta ja eettisyyttä sekä kokoamme tutkimuksestamme yhteenvedon henkilökohtaisten ajatustemme saattamana.

# 2 TUTKIMUKSEN METODOLOGIA JA TOTEUTUS

## 2.1 *Fenomenografinen tutkimusote suhteessa hermeneuttis-fenomenologiseen tieteenfilosofiaan*

Lähtökohtaisesti tarkoituksenamme ei ollut mahdollisimman monien henkilöiden näkökulmien saavuttaminen, vaan pyrkimyksenämme oli muutamien vanhempien näkemysten avulla päästä sukeltamaan syvälle aiheeseen. Tämän lähtöasetelman myötä katsoimme, että kvalitatiivinen tutkimusote soveltuu tutkimuksemme päämetodologiaksi. Kvalitatiivinen eli laadullinen tutkimus on pohjimmiltaan ymmärtävää tutkimusta (Tuomi & Sarajärvi 2002, 27). Metsämuurosen (2006, 208) mukaan laadullinen tutkimusote soveltuu tutkimukseen hyvin silloin, kun ollaan kiinnostuneita esimerkiksi tapahtumien yksityiskohtaisista rakenteista tai yksittäisten toimijoiden merkitysrakenteista.

Tarkalleen ottaen tämän tutkimuksen kohdalla voidaan puhua fenomenografisesta tapaustutkimuksesta. Saarela-Kinnunen ja Eskola (2001, 159) sekä Saaranen-Kauppinen ja Puusniekka (2006) korostavat, että tapaustutkimukselle tyypillistä on selkeä, rajattu kokonaisuus. Tällaisen kokonaisuuden tutkimuksessamme muodostavat erään kantahämäläisen alakoulun kolmannen luokan oppilaiden vanhemmat. Tapaustutkimuksella, kuten tälläkään tutkimuksella, ei pyritä ensisijaisesti yleistettävään tietoon vaan sen välityksellä halutaan lisätä ymmärrystä tietystä ilmiöstä mahdollisimman syvällisesti (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006). Tutkimuksemme kannalta tapaustutkimus on kuitenkin ainoastaan luomassa työllemme raamit, sillä itse sisältö rakentuu fenomenologis-hermeneuttisen tieteenfilosofian ja fenomenografisen tutkimusotteen varaan.

Tutkimuksessamme lähtökohta käsitysten ja toisaalta kokemusten tarkastelulle löytyy fenomenologiasta. Laineen (2001, 26–27) mukaan fenomenologiassa tutkitaan kokemuksia, jotka ymmärretään laajasti ”ihmisen kokemuksellisenä suhteena omaan todellisuuteensa, maailmaan, jossa hän elää”. Tuomi ja Sarajärvi (2002, 2004) kuvailevat fenomenologisen merkitysteorian

perustuvan oletukseen, jossa ihmiset toimivat suureksi osaksi tietoisesti ja tarkoituksellisesti. Ihminen on täten aktiivinen ja tavoitteellinen olento, jonka suhde todellisuuteen on merkityksillä ladattua. Keskeistä on myös ajatus ihmisen yhteisöllisyydestä. Ihmistä ei voida ymmärtää irrallisena ympäristöstään, vaan kaikki ilmiöt merkitsevät yksilölle jotain ja muodostuvat hänelle henkilökohtaisiksi kokemuksiksi. Ihmisen toiminnan tuloksena syntyvät kulttuuritkin, jotka taas muokkaavat ihmistä. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 34; Tuomi & Sarajärvi 2004, 34) Tämän ihmiskuvan ollessa tutkimuksemme taustalla voidaan ajatella, että vanhempien näkemykset uskonnonopetuksesta perustuvat tässä kulttuurissa opittujen merkitysten, sekä omien tavoitteiden, tunteiden ja arvostusten pohjalle. Laine (2001, 29) toteaaakin, että fenomenologisessa tutkimuksessa ei niinkään pyritä löytämään universaaleja yleistyksiä kuin ymmärtämään tutkimushenkilön sen hetkistä merkityksimaailmaa.

Ilman hermeneuttista ulottuvuutta tutkimushenkilöiden antamat merkitykset jäisivät kuitenkin oivaltamatta. Laajempaan hermeneuttiseen perinteeseen kuuluvan fenomenologis-hermeneuttisen tutkimusperinteen yhtenä erityispiirteenä Varton (1992) mukaan on se, että siinä ihminen on tutkimuksen kohteena ja tutkijana. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 34–35.) Hermeneutiikalla tarkoitetaan yleisesti siis ”teoriaa ymmärtämisestä ja tulkinnasta”, jolloin tutkimushenkilöiden sekä kielelliset että kaikki muutkin merkityksiä kantavat keholliset ilmaisut ovat tutkijan tulkinnan alaisina. Ymmärtämisen lähtökohtana on, että tutkija ja tutkittava puhuvat ikään kuin samaa kieltä – tutkija tarvitsee *esiymmärrystä* eli luontaisia tapoja ymmärtää tutkimuskohde jonkinlaisena jo ennen tutkimusta, mikä mahdollistaa sittemmin merkitysrakenteiden syvällisen tarkastelun. Sekä fenomenologisella että hermeneuttisella tutkimuksella on kaksitasoinen rakenne, joista *ensimmäinen taso* käsittää juuri tuon tutkittavan koetun elämän esiymmärryksineen. Itse tutkimus puolestaan rakentuu *toisella tasolla*, jolla tutkija pyrkii refleктоimaan, tematisoimaan ja käsitteellistämään ensimmäisen tason merkityksiä. (Laine 2001, 29–31.) Tällaisessa tutkijan ja tutkimusaineiston välisessä dialogissa hermeneuttisen kehän kulkeminen avaa uusien tulkintojen tekemisen mahdollisuuksia (Varto 1992, 59). Kuten Laine (2001) esittää, tutkimuksen tavoitteena on siis pyrkiä tekemään jo tunnettua tiedetyksi; tottumuksia ja itsestäänselvyksiä näkyviksi. Tämä taas edellyttää, että tutkittavalla on tilaisuus kuvata omia kokemuksiaan mahdollisimman luonnollisesti ja välittömästi. (Laine 2001, 31.)

Mitä merkitystä tutkimuksemme kannalta sitten on haastateltavien kokemuksilla ja toisinaan taas heidän käsityksillään? Ahonen (1994) esittää, että käsitys on kokemuksen ja ajattelun avulla luotu kuva jostakin tietystä ilmiöstä, jolloin ihmisillä voi täten olla samasta

ilmiöstä hyvinkin erilaisia näkemyksiä. Oletuksena siis on, että on olemassa yksi maailma, josta eri ihmiset muodostavat erilaisia käsityksiä. (Ahonen 1994, 116–117.) Käsitysten erilaisuus taas riippuu Ahosen (1994, 114) mukaan ennemminkin kokemustaustasta kuin esimerkiksi iästä. Täten käsitykset voivat kokemusten perusteella elää ja muuttua lyhyessä ajassa useaankin otteeseen ollen silti pysyvämpiä tutkimuksen kohteita kuin mielipiteet, koska juuri käsityksen varassa ihminen edelleen jäsentää uutta asiaa koskevaa informaatiota (Ahonen 1994, 117). Näitä kokemusten pohjalta syntyneitä käsityksiä tutkivat fenomenografit, jotka ovat kiinnostuneita sisällöllisesti eli laadullisesti erilaisista tavoista, joilla ihmiset käsittävät ympärillä olevan maailman. Fenomenografisen tutkimuksen juuret juontavat 1970-luvulle, jolloin Ference Marton alkoi tutkia opiskelijoiden erilaisia käsityksiä oppimisesta. Juuri kiinnostus käsitysten sisällöllisiin eroihin tekeekin tutkimuksesta fenomenografista ja erottaa tutkimuksen muusta käsitystutkimuksesta. (Ahonen 1994, 115–116). Tieteellisten totuuksien sijasta keskiössä on siis ihmisten arki ajattelu ja ilmiöön liittyvien erilaisten ajattelutapojen kuvaaminen, jolloin tärkeimmäksi tutkimustulokseksi muodostuvat ilmiötä kuvaavat käsitysryhmät (Häkkinen 1996, 5). Pyrkimyksenämme on näin ollen kyetä tulkitsemaan mahdollisimman aidosti tutkittavien käsityksiä, joita jokainen haastateltava peilaa omaan kokemusmaailmaansa. Tutkimukseen osallistuneiden vanhempien näkemykset eivät luonnollisestikaan vastaa kaikkien vanhempien käsityksiä, mutta avaavat mielenkiintoisia näkökulmia uskonnonopetuksesta kyseisessä kontekstissaan.

## **2.2 Kyselylomakkeista teemahaastatteluun**

Tutkimusluvan saatuaamme lähetimme laatimamme kyselylomakkeet ja saatekirjeen oppilaiden mukana heidän vanhemmilleen tammikuussa 2010. Lomake sisältää yhden avoimen kysymyksen ja lisäksi väittämiä uskonnonopetukseen liittyen (ks. liite 2). Yhteensä lähetimme 15 kyselylomaketta, joista takaisin palautui 13 lomaketta. Pyrkimyksenämme oli kyselylomakkeiden avulla paitsi onnistua luomaan yleiskuvaa luokan vanhempien näkemyksistä koulun uskonnonopetuksesta, ennen kaikkia rohkaista ja innostaa heitä osallistumaan haastatteluun. Haastattelun tarkoituksena taas oli syventää tuota lomakkeiden perusteella luotua yleiskuvaa. Kyselylomakkeiden perusteella saimme haastateltaviksemme kuusi äitiä, joiden kanssa olimme myöhemmin yhteydessä sähköpostitse ja puhelimitse haastatteluajasta ja -paikasta sopiaksemme. Haastattelut toteutimme yksilöhaastatteluina koulun tiloissa kolmena eri päivänä huhtikuussa 2010.

Koska kielen merkitystä ajattelun ja ilmaisun välineenä korostetaan fenomenologiassa, tutkittavien annetaan paljolti itse kertoa omin sanoin kokemuksistaan ja käsityksistään sen sijaan, että vastauksia pyrittäisiin löytämään esimerkiksi kyselykaavakkeiden avulla (Ahonen 1994, 121–122). Laine (2001, 29) toteaaakin, että yleensä hermeneutiikkaan pohjaava tutkimusaineisto kerätään haastattelemalla. Omalla kohdallamme haastattelu tuntui lähes itsestään selvältä vaihtoehdolta. Kumpikin meistä käytti kandidaatintutkielman aineistonkeruumenetelmänään teemahaastattelua, mikä osakseen ohjasi valintaamme. Onnistuneiden kokemustemme myötä koimme, että juuri haastattelemalla pystyisimme jatkossakin saavuttamaan toisen kokemuksen ja hänen ilmaisunsa merkitykset mahdollisimman autenttisina, mitä Laine (2001, 31) pitää reunaehtona metodivalintoja tehtäessä. Silloin, kun pinnallinen tieto ei riitä ja halutaan saavuttaa persoonallista informaatiota yksilöiden käsityksistä, kokemuksista ja tunteista tai liikutaan kenties araksi tai vaikeaksi koetun aiheen äärellä, soveltuu haastattelu mitä parhaiten tiedonhankintamenetelmäksi. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2005, 201–202.) Haastatteluun päädyimme ensinnäkin siis siitä syystä, että halusimme saada vanhemmilta syvällistä ja monipuolista tietoa tutkittavasta aiheesta eli alakoulun uskonnonopetuksesta. Toisekseen katsoimme, että uskonto tutkimusaiheena on melko haastava, joten haastattelu mahdollistaisi ihanteellisella tavalla avoimen vuoropuhelun tutkimushenkilön kanssa aina tilanteen sitä vaatiessa. Samasta syytä katsoimme parhaaksi kerätä aineistomme yksilöhaastatteluina mahdollisimman luottamuksellisen ja avoimen informaation saavuttamiseksi. Mainittakoon myös, ettei oma näkemyksemme aiheen arkaluontoisuudesta, henkilökohtaisuudesta ja tunnepitoisuudesta jäänytkään pelkäksi ennakko-olettamukseemme: tutkimusluvan saimme nimittäin vasta toisella yrittämällä, sillä eräällä paikkakunnalla ensimmäinen anomuksemme hylättiin erityisen arkaluontoisena pidetyn tutkimusaiheemme vuoksi. Tämän kokemuksen perusteella tulimme kuitenkin vain entistä vakuuttuneimmiksi tutkimusaiheemme kiinnostavuudesta, kenties tarpeellisuudestakin.

Haastattelun etujen ohessa tiedostimme, että omassa tutkimuksessamme suurimmat haasteet tiedonkeruun kannalta kulminoituvat juuri itse haastattelutilanteeseen: miten vaikuttaa ja olla vaikuttamatta siihen, että voisimme päästä aidosti käsiksi haastateltavien näkemyksiin? Pohdittuamme asiaa totesimme, että oivallinen tapa päästä liikkeelle, on antaa heti aluksi haastateltavalle mahdollisuus kertoa avoimesti omista kokemuksistaan, minkä jälkeen on luontevaa siirtyä aiheessa eteenpäin. Päätimme edelleen siis pitäytyä aikaisempien kokemustemme tavoin puolistrukturoidussa teemahaastattelussa, jonka teemat rakensimme oman mielenkiintomme, kokemustemme, kirjallisuuden ja aikaisempien tutkimusten perusteella. Hirsjärven ja Hurmeen

(2001, 66) mukaan teemahaastattelussa kiinnostus kohdistuu yleensä tutkittavan ilmiön perusluonteeseen. Juuri tämä oli päämäärämme: ilmiön ymmärtäminen taustoineen ja asian tarkastelu nimenomaan tutkittavien henkilöiden näkökulmasta ja heidän kokemustensa perusteella. Teemahaastattelu ei edellytä kysymysten tarkkaa muotoa ja järjestystä, vaan sallii ikään kuin vapaasti keskustellen liikkua etukäteen määritellyillä teema-alueilla (Eskola & Vastamäki 2001, 24–26). Tämän piirteen koimme erityisesti kohdejoukkoamme ajattelen merkityksellisenä. Teemahaastattelu tarjoaa mielekkään rungon haastattelulle, mutta sallii silti tutkittavan tuoda ajatuksiaan avoimesti ja joustavasti julki. Vastaavasti tutkijan on luontevaa tarvittaessa täsmentää kysymyksiään varmistaakseen, onko hän mahdollisesti ymmärtänyt oikein tutkittavan ilmaisun. Strukturoitua haastattelua emme tietoisesti edes harkinneet, koska tällöin olisimme saaneet haastateltavilta informaatiota lähinnä vain meitä kiinnostavista asioista, emme niinkään vanhempien esiin nostamista seikoista laatimiemme teemojen ohessa.

Moilanen ja Räihä (2001, 52) toteavat, että käsitykset tutkimuksen kohteena ovat melko pysyviä ja kielellisiä, mutta osittain myös tiedostamattomia, minkä vuoksi käsityksistä kertominen ei ole aina itsestään selvää. Tästä syystä lähetimme haastateltaville tietoa haastattelun sisällöstä etukäteen, jotta heille mahdollistui omien käsitystensä tarkastelu aiheen tiimoilta mahdollisimman luonnollisessa tilanteessa. Riskinä tässä voi toisaalta olla, että haastateltava alkaa ikään kuin etsiä oikeita vastauksia, kenties myös sellaisia, joita olettaa tutkijan tahtovan kuulla. Koemme kuitenkin välttyneemme vastaavilta tilanteilta, sillä haastattelurunon teimme hyvin väljäksi ja sen oli tarkoitus suuntaa antavasti herätellä ajatuksia. Emme myöskään millään tavalla velvoittaneet haastateltavia tutustumaan siihen etukäteen. Laatimamme rungon tarkoitus oli siis lähtökohtaisesti ohjata haastatteluiden kulkua, mutta haastattelun yhteydessä selvensimme kullekin haastateltavalle hänen mahdollisuuttaan vapaaseen ajatustensa esittämiseen tutkimusaiheen tiimoilta. Tarpeen mukaan tarkensimme apukysymyksillä keskustelun alla olevia aiheita väärinymmärrysten välttämiseksi. Ahonen (1994, 136–137) katsookin tärkeäksi, että haastatteliija pystyisi olemaan aktiivinen kuuntelija, joka syvähaastattelulle tyypillisesti hallitsee riittäväällä tavalla tutkittavan tiedonalan ja kykenee spiraalinomaisesti syventymään kuhunkin teemakysymykseen haastateltavan vastausten perusteella. Tämän ollessa tavoitteenamme, uskomme, että käyty dialogi haastateltavien kanssa kannusti heitä tuomaan mahdollisimman avoimesti ja todenmukaisesti esille henkilökohtaisia näkemyksiään. Ennen kaikkea myönteisen haastatteluilmapiirin saavuttamiseen uskomme olennaisella tavalla vaikuttaneen haastateltavien kiinnostuksen tutkimusaiheitamme kohtaan ja omaehtoisuuden osallistua haastatteluun. Näiden seikkojen valossa on syytä myös

olettaa, että haastatteluun osallistuvat henkilöt uskoivat omaavansa tietoa ja kokemusta tutkimusaiheen osalta, mikä Tuomen ja Sarajärven (2002, 88) mukaan puhuu tutkimusjoukon harkinnanvaraisuuden puolesta.

Haastattelut nauhoitimme onnistuneesti digitaalisella sanelukoneella, josta purimme ne tietokoneelle litterointia eli puhtaaksi kirjoittamista varten. Sittemmin tallensimme haastattelut kahdelle cd-levylle, joista kummallakin meistä on yksi kappale hallussaan. Ahonen (1994, 140) muistuttaa, että haastatteluiden litterointi mahdollistaa niihin palaamisen yhä uudelleen läpi tutkimuksen ajan, mikä omalta osaltaan auttaa tutkijaa tarkastelemaan ja arvioimaan varsin konkreettisesti tutkimushenkilöiden käsityksiä tutkittavasta ilmiöstä pitkälläkin aikavälillä. Huolellinen litterointityö osoittautuikin kantavaksi tekijäksi aineistoa analysoidessamme, sillä alkuperäisiin äänitiedostoihin meidän ei tarvinnut aineiston analyysivaiheessa juurikaan palata. Ylipäätään haastatteluiden nauhoittaminen kokonaisuudessaan sekä perusteellinen litterointityö ovat olleet hyviä ratkaisuita tutkimuksemme luonnetta ajatellen. Kuten Laine (2001) toteaa, hermeneuttisen kehätien alussa, aineiston keruun aikana, tutkija tekee esiyymmärryksen asteella välittömiä tulkintoja, joista hänen tulee kuitenkin pyrkiä irti kritisoimalla ja refleктоimalla sekä ottamalla etäisyyttä omaan tulkintaansa. Tämän jälkeen palataan tutkimusaineiston pariin ja pyritään näkemään haastateltavan ilmaisun tarkoitus toisin. Tällöin aineistosta tulisi nousta esiin uusia, aiemmin merkityksettömiltä tuntuneita asioita, joiden avulla uudenlaiset tulkinnat tulevat mahdollisiksi. (Laine 2001, 34–35.) Juuri tässä prosessissa olemme merkittävällä tavalla olleet riippuvaisia haastatteluaineistoista niiden alkuperäisissä muodoissaan.

### ***2.3 Teemojen sisältöjä tarkastelemaan***

Koska fenomenografisessa tutkimuksessa yksilön ajattelua analysoidaan tiettyihin ilmiöihin kohdistuneena, ilmiöt katsotaan yksiköiksi, joiden avulla ajattelua voidaan rajata ja kuvata. (Häkkinen 1996, 28.) Teemahaastattelulla toteutetulle tutkimukselle tyypillistä on, että teemakokonaisuudet pysyvät tulosten analyysivaiheessa omina tulkintayksikköinä mutta samalla teemojen sisältä tulisi pyrkiä edelleen löytämään omia tulkintayksikköjä tutkimuksen tason kohottamiseksi (Ahonen 1994, 143, 146). Tutkimuksessamme käytetyt haastatteluteemat toimivat lähtökohtaisesti ilmiötä rajaavina yksikköinä mutta jo haastatteluiden yhteydessä aloimme tiedostaa, millaisia haastateltavista lähtöisin olevia ajatuskokonaisuuksia on mahdollisesti nousemassa niin laatimiemme teemojen oheen kuin niiden sisälle.

Tuomen ja Sarajärven (2002) esittämällä tavalla olemme tulkinnalliselle tutkimukselle tyypillisesti pyrkineet ”puhtaaseen” päättelyyn, mikä tarkoittaa muuan muassa sitä, että lopulliset analyysiyksiköt ovat muotoutuneet vasta aineiston perusteella, eivät tutkijoiden toimesta etukäteen suunnitellusti (Tuomi & Sarajärvi 2002, 97, 99). Laadullinen eikä etenkin aineistolähtöinen tutkimus ole kuitenkaan ongelmaton, sillä objektiivisten havaintojen mahdottomuus asettaa sille tiettyjä haasteita. Fenomenologis-hermeneuttisessa perinteessä tähän haasteeseen pyritään vastaamaan siten, että tutkija tiedostaa ennakkokäsityksensä ja kirjoittaa ne rohkeasti auki. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 98.) Omalla kohdallamme olemme tutkimuksen alkumetreiltä lähtien tarkastelleet kriittisesti lähtökohtiamme sekä pyrkineet mahdollisimman perusteellisten kuvausten kautta välittämään suhdettamme tutkimukseen. Ahonen (1994, 124) painottaa, että mitä paremmin tutkija on perehtynyt teoriataustaan ja mitä paremmin hän tiedostaa oman subjektiivisuutensa, sitä objektiivisemmin hän kykenee tavoittamaan tutkimushenkilön tarkoittaman merkityksen.

Ensisijaisena analyysimenetelmänä olemme tukeutuneet sisällönanalyysiin, johon perustuen aloimme tarkastella haastatteluissa esiintyvien teemojen sisältöjä. Sisällönanalyysillä pyritään nostamaan aineistosta esiin sen olennainen anti luomalla tutkittavasta ilmiöstä sanallinen ja ytimekäs kuvaus informaatiota kadottamatta (Tuomi & Sarajärvi 2002, 110). Tutkimuksessamme olemme noudattaneet Tuomen ja Sarajärven (2002, 110–115) esittämiä ohjeita aineistolähtöisestä sisällönanalyysistä, joskin olemme sovelletusti redusoineet, klusteroineet ja abstrahoineet aineistoamme. Redusoinnin eli pelkistämisen toteutimme tarkastelemalla litteroituja dokumentteja ja karsimalla niistä epäolennaisena pitämämme informaation. Asiayhteydestä riippuen käytimme analyysiyksikkönä joko yksittäistä sanaa, lausetta tai ajatuskokonaisuutta, joiden perusteella laadimme jokaisesta kuudesta haastattelusta tiivistelmät. Ensisijaisesti huomiomme kiinnittyi tässä vaiheessa siihen, millaisia näkökulmia haastateltavat esittivät laatimistamme haastatteluteemoista mutta samalla huomiomme kohdistui niihin seikkoihin, mitä vanhemmat ylipäättään nostivat esille tutkimusaiheesta. Näiden keskeisiksi havaitsemiemme näkemysten perusteella jatkoimme nyt ennen aineistonkeruuta hahmottelemamme teoreettisen viitekehyksen suunnittelua ja rakentamista.

Haastatteluaineistosta tehtyjen tiivistelmien perusteella ryhdyimme seuraavaksi klusteroimaan eli ryhmittelemään vanhempien näkemyksiä. Klusteroinnissa Tuomen ja Sarajärven (2002, 112) mukaan kyse on siitä, että aineistosta pyritään löytämään samankaltaisuuksia ja/tai eroavaisuuksia, minkä perusteella käsityksistä pyritään edelleen muodostamaan ryhmiä, jotka kuvaavasti nimetään. Ahonen (1994, 127) korostaa, että fenomenografisessa tutkimuksessa tarkastellaan ensisijaisesti merkitysten laadullista erilaisuutta, mistä syystä keskityimmekin



tekemään havaintoja siitä, millaisia erilaisia näkökulmia vanhemmat nostivat esiin tutkimusaiheeseen liittyen. Seuraavat haastatteluaineistoista rakennetut teemakokonaisuudet vanhempien esille tuomista asioista kuvastavat siis haastateltavien kokemuksissa ja näkemyksissä ilmenevää erilaisuutta, eivät vanhempien yhtäläisiä näkökantoja.

#### **Omat kokemukset uskonnonopetuksesta**

##### *Kielteiset*

turhauttavaa  
tiukkaa  
opettajajohtoista  
tylsää  
kaavamaista

##### *Myönteiset*

sadunomaista  
välitöntä  
pohdiskelevaa  
osallistavaa  
elämäntapaan ohjaavaa  
helppoa  
kiinnostavaa  
mielekästä

#### **Lapsen kautta muodostunut kokemus**

##### *Myönteiset*

monipuolista: piirtäminen, keskustelut  
luovaa: näytelmät, leikit  
rentoa  
osallistavaa  
avointa  
suvaitsevaa

#### **Suhde kristinuskoon**

avointa  
rajoittunutta  
vakaumuksellista  
ateismilla väritynyttä  
kristillisiä arvoja arvostavaa  
tapauskollista  
tuputtamista vieroksuvaa  
luontevaa  
vetäytyvää  
aktiivista  
passiivista  
epätietoista  
välinpitämätöntä  
kiinnostunutta  
juhlapyhien aikaan korostuvaa  
sitoutunutta  
perinteitä kunnioittavaa

#### **Koti ja koulu uskontokasvattajina**

##### *Päävastuu kodilla*

koulusta perustiedot  
kotoa selkeä malli  
kotoa väljä malli

##### *Päävastuu koululla*

ei pakottaja vaan mahdollistaja  
kotien tehtävä syventää koulun luomaa pohjaa  
kodeilla ei ehkä ole kompetenssia  
kodeissa ei aina saa tietoa uskonnosta

### **Uskonnonopetukselle on tarvetta**

Suomi kristitty maa

kristillisuus osa suomalaisten identiteettiä

perinteitä välitettävä eteenpäin

lapsen oikeus

kristinuskon periaatteet

vieraat uskonnot

lapsen henkinen kasvu

tapakasvatus

erilaisuuden hyväksyminen

erilaisuuden ymmärtäminen

historiallinen näkökulma raamatunkirjoitusten valossa

historian ja kristinuskon välinen suhde ylipäätään

kristinuskon merkitys yhteiskunnassamme: lainsäädäntö, arki, julkinen keskustelu

kristinuskon ja identiteetti

kristinuskon merkitys kulttuurissamme: perinteet

kirkkovuosi

kristilliset juhlat: joulukuukausi, pääsiäinen

eettiset pohdinnat

raamatunkertomukset: Uusi ja Vanha testamentti

kirkkovierailut

ruokarukous

hengellinen aamunavaus

ei hengellistä aamunavausta

### **Kehitysnäkymiä uskonnonopetukselle**

kehitys mennyt hyvään suuntaan

ei tarvetta siirtyä kaikille yhteiseen uskontotietoon

aineiden välistä yhdistämistä: mukaan kuvataidetta, musiikkia, historiaa

luovaa toimintaa

monipuolisia opetusmenetelmiä

eri aistit käyttöön

vierailuita koululta ja koululle

oppilaita osallistavaa opetusta, ei pelkästään opettajajohtoista

eri uskontoihin tutustumista

ei perinpohjaista tarkastelua

tietoista läpikäymistä

enemmän oppitunteja

nykyinen oppimäärä riittävä

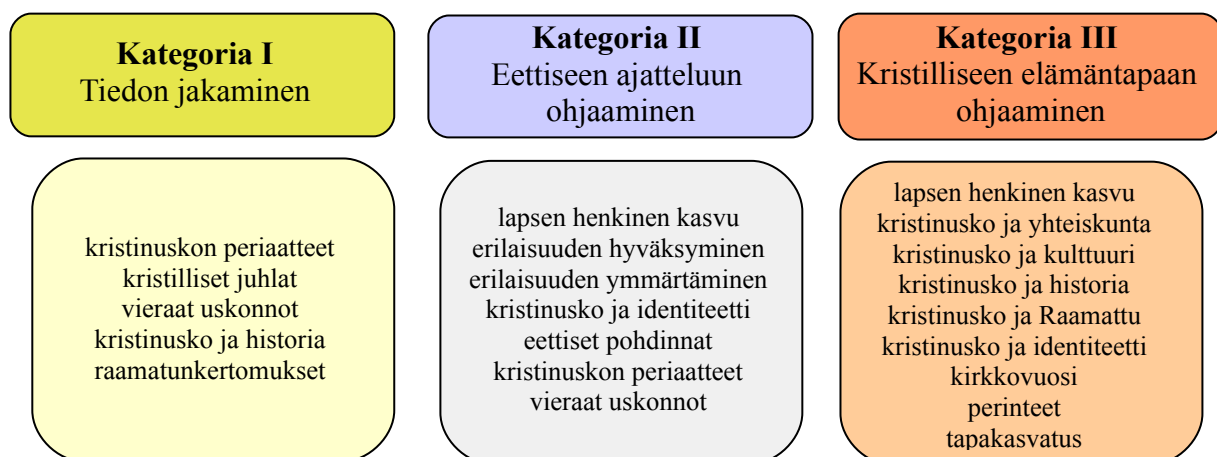
nykyistä kokonaisvaltaisempaa opetusta

Haastatteluaineistojen klusterointi auttoi redusoinnin tavoin edelleen hahmottamaan, mikä tieto tutkimuksemme kannalta on olennaista. Tuomen ja Sarajärven (2002) mukaan aineiston abstrahointi eli käsitteellistäminen onkin tältä osin jo yhteydessä klusterointiin. Kaiken kaikkiaan abstrahoinnissa tarkoitus on valikoidun tiedon perusteella muodostaa teoreettisia käsitteitä ja yhdistellä luokituksia niin kauan kuin se aineiston kannalta on mahdollista. (Tuomi ja Sarajärvi 2002, 114.) Klusteroinnin ja abstrahoinnin johdosta aloimme tässä vaiheessa havaita tutkimuksemme pääpainon olevan uskonnonopetukselle annetuissa perusteluissa, joihin selvässä

yhteydessä näytti olevan niin haastateltavien taustat kuin heidän kehitysehdotuksensakin oppiaineelle.

## 2.4 Merkityskategorioista tyypittelyyn

Seuraavaksi otimme tarkastelumme kohteeksi vanhempien erilaiset näkemykset koulussa annettavan uskonnonopetuksen tarkoituseristä. Rissasen (2006) mukaan fenomenografisessa tutkimuksessa tutkija pyrkii ensin hahmottamaan tutkittavien erilaisia tapoja käsittää ja ymmärtää tutkittavaa ilmiötä ja sen jälkeen tulkitsemaan syvemmällä tasolla tutkittavien käsityksiä ja niiden merkitysisältöjä kohdeilmiössä. Abstrahoinnin edetessä koulun uskonnonopetukselle alkoi muodostua vanhempien näkökulmien valossa kolme päätehtävää: tiedon jakaminen sekä eettiseen ajatteluun ja kristilliseen elämäntapaan ohjaaminen. Nämä kolme ylätasoa kategorioita muodostuivat siis sen perusteella, miten ryhmittelimme klusteroinnin yhteydessä syntyneet alatasoa kategoriat suhteessa niihin.



**KUVIO 1.** Merkityskategoriat uskonnonopetuksen tehtävästä

Kiinnittäessämme edelleen huomiota vanhempien näkemyksiin uskonnonopetuksen tehtävästä saatoimme huomata, että jokainen heistä näki uskonnonopetuksen roolin koulumaailmassa varsin monipuolisena: parhaimmillaan uskonnonopetus sisältää elementtejä kaikista kolmesta kategoriasta. Palatessamme uudelleen alkuperäisten haastatteluaineistojen pariin havaitsimme kuitenkin kunkin vanhemman näkemyksissä tiettyjä painopisteitä, minkä johdosta päätimme tukeutua sisällönanalyysin ohessa tyypittelyyn.

Tyypittelyssä pyritään luokittelemaan kaikki haastatellut tapaukset vähintään kahteen tyyppiin keskeisten seikkojen perusteella. Tyypittely on siis aineiston ryhmittelyä toisaalta samankaltaisuuksien ja toisaalta poikkeavuuksien kautta. Tyypittelyn avulla aineistoa ryhmitellään ja tiivistetään selvästi samankaltaisia tarinoita sisältäviksi tyypeiksi, jotka kuvaavat sananmukaisesti tyypillisiä tapauksia tai henkilökuvia. (Eskola & Suoranta 1998, 182–186.) Tutkimuksessamme muodostimme tyypit sen perusteella, mikä edellä kuvatuista uskonnonopetuksen tehtävistä korostui kunkin haastateltavan puheessa. Tyypittelyn avulla onnistuimme täten luomaan perusteellisen katsauksen jokaiseen kolmeen uskonnonopetuksen päätehtävään. Tyypikuvauksia esittelemme tutkimuslöytöjen yhteydessä luvussa 6, kun taas sisällönanalyysiin pohjautuvat havainnot käyvät vuoropuhelua tutkimuksen teoreettisen viitekehyksen kanssa luvuissa 3, 4 ja 5.

Ahosen (1994) esittämällä tavalla olemme pyrkineet aineiston aktiiviseen tarkasteluun niin merkityksiä tulkittessamme, merkityskategorioita luodessamme kuin raporttia kirjoittaessammekin. Fenomenografisen tutkimuksen yhteydessä ei suotta puhutakaan spiraalinomaisesta työskentelystä, sillä rakentuuhan tutkimuksen kokoava teoriakin vasta aineistoa käsiteltäessä teorian vaikuttaessa samalla aineiston tulkintaan. (Ahonen 1994, 125.) Vaikka fenomenologis-hermeneuttisessa perinteessä teoreettisia malleja ei tyypillisessä mielessä käytetä, ei mikään tutkimus ala tyhjästä (Laine 2001, 33; Ahonen 1994, 123). Omalla kohdallamme olemme pyrkineet pitämään mielessämme tutkimuksemme luonteeseen sisältyvän ihmiskuvan sekä merkityksenannot kokemuksineen ja käsityksineen ihmisen ollessa tutkimuksemme keskiössä. Ahonen (1994, 124) toteaa, että ensisijaisesti tutkijan tehtävänä on pyrkiä tekemään tulkintaa ilmaisuiden sisäisten yhteyksien, ilmaisijaa koskevan taustatiedon ja oman asiantuntemuksen varassa, jolloin tutkija ikään kuin elää uudelleen tutkimushenkilön tilanteen ja voi näin saavuttaa mahdollisimman aidosti tutkimushenkilön ilmaisun merkityksen.

Hermeneuttisella kehällä kulkeminen ja spiraalinomainen työskentely ovat osaltaan avanneet meille uudenlaisen näkökulman tutkimuksen toteuttamiseen. Olemme varovasti pyrkineet ulos perinteisestä tutkielmarakenteesta tavoitteenamme saavuttaa tällä tavalla tutkimussuuntauksellemme tyypillistä syvyyttä. Haastateltavien näkökulmat kulkevat täten koko raporttimme ajan tiiviisti mukana. Tällä löytöretkellä pyrimme Ahosen (1994, 123) kuvaamalla tavalla luomaan paitsi omaa teoriaamme tutkimushenkilöiden näkemysten valossa myös käymään vuoropuhelua muiden teorioiden kanssa yhtenäisen kokonaisuuden saavuttamiseksi.

# 3 USKONNONOPETUS ENNEN JA NYT

## 3.1 *Koulun uskonnonopetuksen historiaa*

Koulussa annettavan uskonnonopetuksen perinne ja tunnustuksellisuus ovat perua koulun syntyemisestä kirkon yhteydessä. Tämän vuoksi uskonnonopetuksella oli koulun ohjelmassa aluksi merkittävä sija, sillä opetus nojasi hyvin vahvasti kirkon uskoon ja kirkon antamaan kasteopetukseen. (Tamminen 1987, 123.) Suomen oppivelvollisuuskoulussa uskonnonopetus on ollut mukana koululaitoksen synnystä lähtien. Suomen kansakoululaitoksen perustamisen yhteydessä vuonna 1866 annettiin kansakouluasetus, jonka mukaan uskonnonoppi oli yksi koulussa opetettavista aineista. Muutamia vuosia myöhemmin, vuonna 1872, tuli voimaan koulujärjestys, jonka mukaan uskonto oli pakollinen oppiaine myös kaikissa muissa kouluissa eli lyseoissa, reaalikouluissa ja naisväenkouluissa. (Räsänen 2006, 13.)

Suomen ensimmäinen koulu oli Turun tuomiokirkon yhteydessä toiminut katedraalikoulu. Säännöllinen opetustoiminta aloitettiin siellä ilmeisesti 1200-luvun loppupuolella. Katedraalikoulussa opetus keskittyi lähinnä latinan kielioppiin, puhetietoon sekä väittelytaitoon. Keskiajan lopulla myös muutamiin muihin kaupunkeihin perustettiin papiston valvonnassa toimivia kaupunkikouluja. Lisäksi jokaisessa luostarissa oli alkeisopetusta antava koulu. Uskonpuhdistus 1500-luvulla vaikutti kehittymässä olevaan koulujärjestelmään: luostareissa toimineet luostarikoulut lakkautettiin luostareiden sulkeutumisen yhteydessä 1500-luvun puoliväliin mennessä. Katedraalikoulu ja muutamissa muissa Suomen kaupungeissa toimivat kaupunkikoulut sen sijaan jatkoivat toimintaansa. Martti Lutherin esittämän ohjelman mukaisesti kouluissa alettiin opettaa uskontoa omana oppiaineenaan perussisältönään katekismusopetus. Lutherin ohjelman mukaisesti osa opetuksesta annettiin latinan sijasta oppilaiden omalla äidinkielellä. (Kallioniemi 2005, 12–13; Pyysiäinen 1998, 41–42.)

1600-luvun lopulla alkoi kehittyä kirkollinen kansanopetus, sillä katekismuksen kunnollinen opettaminen edellytti seurakuntalaisilta lukutaitoa. Kansanopetus tapahtui kolmessa portaassa, jotka muodostuivat kotiopetuksesta, lukkarinkoulusta ja rippikoulusta, joka kehittyi 1700-luvun

puolivälissä. Tätä järjestelmää täydensivät vielä vuosittain järjestettävät opetus- ja kuulustelutilaisuuksina toimineet kinkerit. (Pyysiäinen 1998, 42.)

Kirkon 1600-luvulla aloittama kansanopetus loi pohjaa maalliselle kansakoululle. 1800-luvun loppupuolella alkoi näkyä merkkejä suuresta muutoksesta. Vuonna 1866 perustettiin asetuksella yleistä kansanopetusta antava, kristilliselle maailmankatsomukselle rakentuva kansakoulu, jonka ylläpito muuttui kunnan tehtäväksi. Aluksi vain kaupungit velvoitettiin perustamaan kansakouluja. Maaseudulla asia jäi vapaaehtoisuuden varaan ja näin seurakuntien tehtäväksi jäi huolehtia alkuopetuksen antamisesta vanhempien tukena. Papisto piti kansakoululaitoksen tuloa helpotuksena, sillä rippikoulua lukuun ottamatta kansanopetus oli käynyt kirkolle raskaaksi velvollisuudeksi. (Halila 1949b, 17–18, Syväoja 2004, 157 mukaan.)

1800-luvun lopulla tehtyjen ratkaisujen jälkeen kristillistä arvomaailmaa jäivät kouluun edustamaan uskonnonopetus ja aamuhartauskäytäntö. Aineen keskeisyyttä osoittaa sen suuri tuntimäärä. (Syväoja 2004, 162.) Esimerkiksi lukuvuonna 1902–1903 uskontoa opetettiin luokkaa kohden pyöreästi viisi viikkotuntia maaseutu- ja neljä viikkotuntia kaupunkikouluissa (Tamminen, 1967a, 26-28, Syväoja 2004, 162 mukaan.) Piispan tehtävänä oli valvoa kouluissa annettua uskonnonopetusta kirkkolaisissa säädetyn momentin mukaan. Aamuhartauden kouluissa piti joko rehtori tai uskontoa opettava opettaja. Aamuhartauden takana oli paitsi ajan uskonnon läpäisemä kulttuuri myös halu tyyntyttää kirkkoa, joka epäili uskonnon opetuksen määrän ja tason romahtamista ja sitä tietä yhteiskuntaelämän kristillisten perustusten rapautumista. (Syväoja 2004, 162; Pyysiäinen 1998, 43.)

1900-luvun alussa joukko sivistyneistöä ja sosialistit alkoivat vaatia kirkollisen uskonnonopetuksen poistamista kokonaan koulusta. Kirkon ja koulun välisen yhteyden katkaisi vuonna 1921 säädetty oppivelvollisuuslaki, jonka myötä kunnallinen alakansakoulu tuli kaikille pakolliseksi. Kansanopetus siirtyi kirkolta yhteiskunnalle. (Kallioniemi 2005, 13 ; Pyysiäinen 1998, 42-43.) Vaihtoehtoisesti kirkollinen uskonnonopetus olisi voitu korvata myös uskonnonhistorialla, siveysopilla tai niiden yhdistelmällä. Tämä oli ensimmäinen kerta, kun koulussa annettava uskonnonopetus joutui vaakalaudalle. Vuonna 1922 annetussa uskonnonvapauslaissa ei suoraan määritellä koulussa annettavan uskonnonopetuksen luonnetta. Laissa kuitenkin määritellään se, että uskonnonopetuksen ei tarvitse olla jonkin uskontokunnan opin mukaan tapahtuvaa eli tunnustuksellista. Tämä koulun uskonnonopetuksen luonnetta koskeva juridinen perusratkaisu on pysynyt voimassa pieniä uudistuksia lukuun ottamatta läpi vuosikymmenten. (Kallioniemi 2005, 14; Pyysiäinen 1998, 43–44.)

1960- ja 1970-lukujen taitteessa koulu-uudistus syytti jälleen keskustelun uskonnonopetuksesta. Vuonna 1967 annetussa peruskoululakiesityksessä hallitus ehdotti siveysoppia kaikille yhteiseksi etiikan opetuksesi, jonka lisäksi koulussa tulisi opettaa uskontoa kirkkoon kuuluville ja uskontojen historiaa kirkkoon kuulumattomille oppilaille. Yli vuoden kestäneessä peruskoulun puitelain käsittelyssä etiikan opetus päätettiin kuitenkin sisällyttää uskonnonopetukseen. (Pyysiäinen 1998, 51–52.) Uuden peruskoulun opetussuunnitelmat rajasivat yhä selvemmin kouluopetuksen erilleen kirkon kasteopetuksesta. Vuonna 1984 alettiin opettaa elämäkatsomustietoa kirkkoon kuulumattomille oppilaille. Myös monilla uskonnollisilla vähemmistöillä on nykyään oman uskonnon opetussuunnitelman perusteet. (Pyysiäinen 1998, 45.)

### 3.2 Uskonnonopetuksen nykyinen luonne

*Et tuoda näitä asioita esiin eri valossa kun mun kouluaikana, jolloin oltiin uskonnontunnilla kädet kyynärpäitä myöten ristissä. Ja silloin se oli totta totisesti hyvin pitkälti tapakasvatusta, et se kuulu siihen päivään... virret ja ruuat siunattiin. Mulla lienee ollut vielä tavallista uskonnollisempi opettaja, mut ei sekään ollut millään tavalla negatiivinen asia. Et näin jälestä oon ollu tosi tyytyväinen siihen uskonnonopetukseen.*  
(B)

2000-luvun alussa uutta uskonnonvapauslakia valmisteltaessa heräsi laajaa keskustelua uskonnonopetuksen asemasta ja tehtävästä. Lakimuutosprosessin yhteydessä ehdotettiin monenlaisia linjamuutoksia. Tällaisia olivat esimerkiksi ehdotus muuttaa uskonnonopetus vapaaehtoiseksi aineeksi sekä esitys siirtyä kaikille yhteiseen elämäkatsomustiedon opettamiseen. Näin suuriin muutoksiin ei kuitenkaan ryhdytty, vaan uskonnonopetusmalli pidettiin verrattain samanlaisena: 1920-luvulla tehtyihin uskonnonopetusta koskeviin juridisiin päätöksiin tehtiin vain pieniä muutoksia. Ainoa uskonnonopetuksen luonteelle merkittävä muutos oli tunnustuksellisen uskonnonopetuksen käsitteestä luopuminen ja sen korvaaminen ilmaisulla ”oppilaan oman uskonnon opetus”. (Seppo 2003, 18.)

Oman uskonnon opetus todettiin uudessa uskonnonvapauslaissa selkeästi opetuksesi, joka ei ole uskonnon harjoittamista. Tunnustuksellinen uskonnonopetus ei ollut kuitenkaan nimestään huolimatta enää vuosikymmeniin tarkoittanut uskonnollisen yhdiskunnan opinkäsityksiin perustuvaa opetusta. Peruskoulun opetussuunnitelmat ovat sen sijaan painottaneet uskonnon merkityksen tietämystä ja kokemista sekä sen yhteiskunnallisia ja kulttuurisia vaikutuksia. Tunnustuksellinen uskonnonopetus kuitenkin herätti mielikuvia oppilaiden käännyttämisestä ja valinnanvapauden rajoittamisesta. Toisaalta myös opettajat kokivat tunnustuksellisuuden käsitteenä

vaikeaksi ja ongelmalliseksi, sillä he eivät tieneet, miten käsitettä tulisi tulkita. Oppilaan oman uskonnon opetus eli tunnustukseton uskonnonopetus määräytyy koulun pedagogisista lähtökohdista käsin. Tämän lisäksi tunnustukseton uskonnonopetus on selkeästi erotettu uskonnonharjoittamisesta. Oppilaita ei pyritä sitomaan omaan uskontoon vaan perehdyttämään siihen. (Kallioniemi 2005, 20–22.)

*Se on musta ihan oikein, että saadaan sitä faktaa, miten asiat on. Niin sanotusti just sitä puolueetonta faktaa. Et se kouluhan antaa sitä. (F)*

Uusi uskonnonvapauslaki (2003) painottaa positiivista oikeutta saada uskonnonopetusta: kun vanhassa laissa puhuttiin ainoastaan uskonnonopetuksen vapautumisperusteista, uusi lainsäädäntö lähtee positiivisesta oikeudesta saada oman uskonnon opetusta. Kansainvälisten sopimusten ja julistusten mukaan jokaisella on oikeus oppia tai opettaa omaa uskontoaan tai siihen rinnastettavaa elämäntapaansa. Uudessa uskonnonvapauslaissa oikeus saada uskonnon ja elämäntapaansa opetusta määräytyy perustuslaista käsin. (Kallioniemi 2005, 21; Seppo 2003, 116–117.) Uudesta uskonnonvapauslaista poistettiin myös vaatimus, jonka mukaan uskonnonopettajien tulee olla evankelis-luterilaisen kirkon jäseniä. Katsottiin, ettei tunnustukseen sitoutuminen ole tarpeellista koulussa, jonka opetusta ohjataan opetussuunnitelman perusteiden, opettajan kelpoisuusasetuksen ja monen muun säädöksen avulla. Opettaja opettaa uskontoa virkavastuulla opetussuunnitelman mukaisesti samalla tavalla kuin muitakin koulun oppiaineita. (Kallioniemi 2005, 21–22; Vanne 2008, 134.)

Uskonnonvapauslain painotuksen tapaan haastateltavat pitivät koulun uskonnonopetusta ennen kaikkea oppilaiden etuoikeutena. Vaikka opetussuunnitelman tavoitteista ei välttämättä ollut selkeää käsitystä, tiedostettiin uskonnonopetuksen nykyinen luonne tunnustuksettomana oman uskonnon opetuksena. Uskonnonopetuksen luonteeseen kohdistuneista muutoksista välittyvä tyytyväisyys ensinnäkin kodin ja koulun välisen kasvatustehtävän osalta, sillä uskontokasvatuksen tunnustuksellisuus koetaan kotien asiana. Toisekseen uskonnonopetusta koskevilla muutoksilla katsotaan olevan vaikutusta oppilaan kokemukseen oppiaineen mielekkyydestä.

*Kyl mä luulen, et se on niinku semmosta vapaampaa et se ei oo tosiaan semmosta kirjasta pänttäämistä et se on tullu semmoseks vapaammaks et keskustellaan asioista ja oppilaat saa olla mukana siinä opetuksessa – – . (A)*



### 3.3 Uskonnonopetus tulevaisuudessa

Moniarvoisuuden ja kansainvälisyyden lisääntyminen haastavat perinteiset suomalaisuuteen ja näin myös kristillisyyteen liittyvät arvot, mikä tarkoittaa sitä, että oman uskonnon opetuksen tulisi kyetä jatkossa tarjoamaan oppilaille sekä ”juuret että siivet”. Tarkasteltaessa uskonnonopetuksen tavoitteita ja sisältöjä subjektin ja objektin jaottelun näkökulmasta opetussuunnitelman perusteet huomioivat molemmat kannat. Uskonnonopetuksen tehtävänä on vahvistaa oppilaiden identiteettiä ja maailmankatsomusta mutta samalla tutustuttaa oppilaita oman uskonnon rinnalla muihinkin uskontoihin. Koulun uskontokasvatus on melkoisten haasteiden edessä, sillä yksilöllisten totuuksien lisääntyessä subjektin rooli entisestään korostuu. Tulevaisuuden monikulttuurisessa maailmassa tarvitaan samanaikaisesti vahva oma arvopohja mutta myös kyky kohdata erilaisia arvoja ja uskomuksia. Nämä tekijät eivät suinkaan ole uhka koulun uskonnonopetukselle vaan päinvastoin näiden haasteiden edessä uskontokasvatuksen ja koulun uskonnonopetuksen merkitys korostuu tulevaisuudessa. (Halme 2008, 176–179.)

Suurin osa haastateltavista kokee, että uskonnonopetusta olisi hyvä kuulua koulun työjärjestykseen huomattavasti nykyistä tuntimäärää enemmän joko oppituntien muodossa tai erilaisiin tilanteisiin yhdistettynä. Suhteessa muihin kouluaineisiin vanhempien mielestä uskonnonopetus on yhtä lailla tärkeä oppiaine, joka tukee oppilaan kasvua varsin monipuolisesti. Toisaalta tuntijakoihin vedoten osa vanhemmista on sitä mieltä, että alakoulussa esimerkiksi äidinkielen perusasioiden opiskelu on etusijalla, jolloin toisille oppiaineille, kuten uskonnolle, ei jää yhtä suurta sijaa lukujärjestyksestä. Uskonnonopetuksesta vanhempien mukaan tulee kuitenkin ehdottomasti pitää kiinni. Samalla heidän puheestaan välittyy ihmetys koulun uskonnonopetuksen aseman kyseenalaistamisesta, sillä etenkin muuttuvassa yhteiskunnassa vanhempien mielestä sijaa tulee olla oppiaineelle, jossa keskitytään kristillisten juurien etsimiseen mutta myös erilaisuuden kohtaamiseen. Kallioniemi (2005, 44) korostaakin, että vain jos uskontokasvatus ja uskonnonopetus ottavat vakavana haasteena vastaan meneillään olevan kulttuurisen ja yhteiskunnallisen murroksen, se voi kehittyä.

Ideologisen keskustelun sijaan uskonnonopetuksen kehittämiseksi tulee Kallionimen (2005) mukaan ottaa tarkastelun kohteeksi eri intressiryhmien, kuten esimerkiksi poliitikkojen, vanhempien, oppilaiden, opettajien ja uskonnollisten yhdyskuntien edustajien käsityksiä uskonnonopetuksen kehittämisvisioista. Tarvitaan teoreettista ja empiiristä tutkimusta, jotta oppiaineen opetus voi maassamme edelleen kehittyä. Nykyistä opetusmallia on tarkasteltava

kriittisesti muun muassa siltä kannalta, miten käsitettä oman uskonnon opetus tulkitaan, mikä on suomalaisen opetusmallin suhde uskonnonopetuksen eurooppalaisiin toteuttamistapoihin, miten uskonnonopetuksessa toteutuu spiritualiteetti- ja kansalaiskasvatus ja millaisia merkittäviä oppimiskokemuksia uskonnonopetus ylipäätään voi tarjota oppilaille. (Kallioniemi 2005, 64–68.)

Haastateltavien näkemysten valossa oman uskonnon opetus ymmärretään tunnustuksettomana opetuksena, jossa uskonnon harjoittamisen sijaan tarkastellaan evankelis-luterilaista uskontoa neutraalilta maaperältä. Koska kristillisyys koetaan kuitenkin vahvasti osana suomalaista identiteettiä, on kristillisiin arvoihin syventyminen vanhempien mielestä oleellinen osa uskonnonopetusta. Subjektiivisen näkökulman ohella vanhempien näkemyksissä painottuu myös opetuksen objektiivinen puoli, jolloin tärkeänä koetaan erilaisten uskontojen tarkastelu yhteisöllisyyden lisääntyessä. Oppisisältöjen kannalta keskeisenä pidetään opetuksen elämyksellisyyttä ja oppilaiden osallisuutta opetushetkiin. Uskonnonopetuksen moniulotteiseen luonteeseen viitaten vanhemmat kokevat, että opetusta olisi tulevaisuudessa hyödyllistä yhdistää yhä enemmän muihin kouluaineisiin, kuten kuvataiteeseen, historiaan ja musiikkiin, mikä auttaisi osaltaan oppilasta hahmottamaan uskonnon yhteyksiä ympärillään olevaan asioihin. Luovuuden osuus opetuksessa nähdään merkittävänä oppiaineen kiinnostavuuden kannalta. Uskonnonopetuksen ei pidä missään tapauksessa olla vanhempien mielestä tylsää vaan ajatuksia kirvoittavaa ja kiinnostavaa toimintaa, jossa oppilas voi käyttää hyödyksi erilaisia aisteja ja taitoja.

*Mun mielestä on ihan kiva, et nykyään se opetus on menny siihen, että puhutaan, annetaan lapsille niinku pienestä pitäen mahdollisuus luoda niitä omia mielipiteitään. – – Mun mielestä niinku lapsen kehityksen ja kasvun kannalta on hyvä et nimenomaan pysähdytään miettiin niinku henkisiä arvoja et mikä on oikein ja mikä on väärin. (A)*

*Siis mun mielestä enemmän [uskonnonopetusta] jos siihen pystyis nimenomaan lisää saamaan sitä luovuutta, et sitä vois hyvin yhdistää kuvaamataitoon tai muihin luoviin aineisiin. (C)*

# 4 USKONNONOPETUKSEN YDIN

## 4.1 Uskonnonopetus – mihin sitä tarvitaan?

Kähkönen (1976) on aikoinaan jakanut uskonnonopetuksen perustelut viiteen tyyppiin. *Kasteopetusperustelun* mukaan uskonnonopetus on kastekäskeyn pohjautuvaa kirkon opetusta. Tämä ei kuitenkaan voi olla opetuksen lähtökohtana koulussa toisin kuin neljä seuraavaa perustelua. *Kulttuurihistoriallisen perustelun* mukaan uskonnonopetuksen tehtävänä on johdattaa oppilaat yhteiskunnan kulttuurin omaksumiseen ja kehittämiseen, mihin kuuluu olennaisesti kristinusko. *Antropologisessa perustelussa* uskonnonopetuksella taas on tärkeä rooli ihmisen henkistä kasvua ja mielenterveyttä tukevana oppiaineena. *Yhteiskunnallinen perustelu* puolestaan painottaa uskonnonopetusta kansalaiskasvattajana ja yhteiskuntaan sopeuttajana, kun taas *eettinen perustelu* korostaa uskonnonopetusta eettisen kasvatuksen ja opetuksen antajana. (Kähkönen 1976, 231–237.) Omana kategorianaan voidaan myös pitää *yleissivistyksellistä perustelua* ja yhä useammin uskonnonopetuksen asemaa puolustettaessa vedotaan *monikulttuurisuusperusteluun*. (Kallioniemi 2005, 34).

*Mä nään sit ton uskonnon tavallaan niinku historian kautta, et ne on niinku tärkeitä historian kirjoituksia mitä on – – . (A)*

*Ja myös sellaista tapakasvatusta, et sieltä Raamatustahan ne nousee ne kymmenen käskyä ja rakasta lähimmäistäsi niin kuin itseäsi...et ne niinku juurtus ihmisiin, et ne [oppilaat] osais ajatella toista. (E)*

*En mä näin äkkiseltään näe mikä muukaan oppiaine se vois olla jossa sais tukea sille kasvulleen niin sanotusti terveeksi suomalaiseksi – – . (B)*

*Sanotaan näin että musta tää [uskonnonopetus] on luovempaa nykyään. Ne [oppilaat] saa itekin pohtia, että onko oikein tehdä niin tai näin, et se kuuluu siihen uskoon. Et se on niinku luovaa nykyään mun mielestä. Ja semmosta rennompaa. (F)*

*No tietysti kyllähän se on tärkeitä että käsitellään nää, miks on pääsiäiset ja joulut ja tällömöset asiat – – mitä kaikkien tulee tietää. (D)*

Lasten kanssa käytyjen keskusteluiden sekä heidän uskonnon oppikirjoihin ja vihkoihin tutustumisen kautta haastateltaville on välittynyt myönteinen ja tasokas kuva koulun tarjoamasta uskonnonopetuksesta. Vanhempien näkemyksistä on havaittavissa, että uskonnonopetus koetaan merkityksellisenä oppiaineena pitkälti Kähkösen (1976) ja Kallioniemen (2005) esittämiin perusteluihin pohjautuen. Vanhemmat vetoavat niin historiallisiin, kulttuurisiin kuin eettisiin perusteisiin, minkä lisäksi oppiaineella katsotaan olevan erityinen asema lapsen kokonaisvaltaisen kasvun kannalta. Haastateltavien mielestä uskontoa tulee opettaa, jotta voitaisiin ymmärtää kulttuuria, suomalaista yhteiskuntaa ja luterilaiseen etiikkaan pohjautuvaa suomalaista arvomaailmaa.

Kallioniemen (2005) mukaan suomalaisessa yhteiskunnassa uskonnonopetuksella on neljä tehtävää. Ensinnäkin uskonnonopetuksen tavoitteena on auttaa oppilasta ymmärtämään uskonnon perusluonne, ei vain kognitiivisesti vaan etenkin uskonnollista uskoa edustavan elämys- ja kokemusmaailman kautta. Toisekseen oppilaan on hyvä saada tietoa omasta uskonnostaan, mikä mahdollistaa eräällä tavalla oman identiteetin ja minuuden löytämisen monikulttuurisessa yhteisössä. Kolmanneksi oppilaalle on annettava valmiudet moniuskontoisessa yhteiskunnassa elämiseen, sillä toisten ihmisten toimintaa ohjaavien katsomus- ja uskontojärjestelmien tunteminen on muuttuvassa yhteiskunnassa koko ajan tärkeämpää. Neljänneksi oppilasta tulee auttaa ymmärtämään elämän eettinen ulottuvuus, sillä uskonnoilla ja katsomuksilla on keskeinen asema etiikan ja moraalien lähteinä. (Kallioniemi 2005, 41–43.)

Uskonnonopetuksen moninaisten tehtävien valossa Kallioniemi (2005) näkee oppiaineella varsin laajat mahdollisuudet, jollaisia on vain harvoilla kouluaineilla. Kaiken kaikkiaan uskonnonopetuksen tehtävät voidaan Kallioniemen mukaan kiteyttää valmiuksien tarjoamiseen, jonka avulla oppilaan on mahdollista rakentaa uskonnollista kompetenssiaan. Uskonnollisella kompetenssilla hän tarkoittaa kykyä käsitellä omaa uskonnollisuutta ja sen ulottuvuuksia reflektiivisellä tavalla ja kykyä liittää tämä tarkastelu oman elämäntarkastelun rakentamiseen. Uskonnolliseen kompetenssiin liittyy myös kyky arvostaa toisten erilaisia uskonnollisia käsityksiä ja katsomuksia sekä valmius dialogiin uskonnollisissa kysymyksissä. (Kallioniemi 2005, 43–44.)

Yhtenä keskeisenä uskonnonopetuksen tehtävänä suurin osa haastateltavista pitää vieraisiin uskontoihin tutustumista ja tätä kautta oppilaan ohjaamista erilaisuuden ymmärtämiseen ja suvaitsevaisuuteen. Tähän uskonnonopetuksen *eettiseen ulottuvuuteen* (kategoria II) voidaan haastateltavien näkemysten perustella katsoa kuuluvaksi myös Raamatusta kumpuavien arvojen

tarkastelu niin oppilaan henkilökohtaisen elämän kuin vuorovaikutustilanteiden osalta. Puolimatkan (2005, 82) mukaan jokaisen ihmisen elämä riippuu ratkaisevasti hänen eettisyytensä tasosta, jonka voidaan sanoa olevan edellytys myös ihmisten väliselle vuorovaikutukselle.

Eettisen näkökulman lisäksi haastateltavat pitävät tärkeänä, että oppilaat *saavat tietoa* (kategoria I) ja oppivat perusasioita omasta uskonnostaan ja kristillisyydestä osana suomalaista kulttuuria ja yhteiskuntaa. Vanhempien näkemysten perusteella uskonnonopetuksen tiedollinen puoli ankkuroituu lähinnä kristillisten juhlapyhien sekä raamatunkertomusten ympärille. Haastateltavat katsovat, että kristinuskon perusteiden tunteminen auttaa lasta kasvamaan yhteiskuntaan, jossa kristilliset arvot ainakin toistaiseksi ovat vielä vallalla. Monikulttuurisessa yhteiskunnassa tietoa tarvitaan vanhempien mukaan kuitenkin myös vieraista uskonnoista, sillä useinkaan kaikki luokkatoverit eivät ole kristittyjä.

Eettisen ja tiedollisen näkökulman rinnalla haastatteluissa tuli vahvasti esille uskonnonopetuksen tarpeellisuus oppilaan *kokonaisvaltaisen kasvun* (kategoria III) kannalta. Ylönen (2002, 54) toteaa, että koska kristinuskossa on pitkälti kulttuurimme perusta, myös yhteiskuntamme moraalit perustuu suurelta osin kristinuskon moraalisiin. Vanhempien mukaan uskonnonopetuksen kautta oppilas voi tulla ymmärtämään kristillisyyden luonnollisena osana suomalaisuutta ja omaakin identiteettiään, jolloin oppilas saa kristillisistä arvoista tukea kasvulleen. Kristinuskon perusteiden tunteminen auttaa haastateltavien mielestä oppilasta hahmottamaan juuriaan sekä kristinuskon merkitystä suomalaisessa kulttuurissa, yhteiskunnassa ja oppilaan omassa arjessa.

Myönteinen suhtautuminen uskonnonopetukseen heijastuu haastateltavilla myös asenteissa hengelliseen päivänavaukseen ja ruokarukoukseen. Päivänavaus kuuluikin vuoteen 1999 asti yhteen uskonnonopetuksen kanssa, mutta sittemmin sen tehtävänä on ollut edistää oppilaiden eettistä kasvatusta yleisellä tasolla (Vanne 2008, 133.) Tämä ei kuitenkaan tarkoita etteikö päivänavaus edelleen voisi olla uskonnollinen. Halme (2008, 174) toteaa, että koulu voi yhä järjestää uskonnollisia päivänavauksia, mutta ketään ei voida velvoittaa osallistumaan tällaisiin hetkiin omantuntonsa vastaisesti. Yhtä vanhempaa lukuun ottamatta haastateltavat pitävät uskonnollista sisältöä sopivana päivänavauksiin, jotka koetaan perinteikkäinä ja rauhoittavina tuokioina koulun arjessa.

*Sitä et tule aamunavaus kerran viikossa, must se on ihan hyvä koska se on niitä kristillisiä arvoja mitä on ja mihin uskoon kuulumme – . (F)*

Erilaisia ajatuksia puolestaan herättää se, kuinka usein uskonnollisia päivänavauksia tulisi olla: kun jonkun vanhemman mielestä hengellisiä päivänavauksia voisi olla päivittäin, toinen suosittelee uskonnollisia päivänavauksia pidettäväksi kerran viikossa. Vaikka uskonnollisten tuokioiden sisällyttämistä koulun arkeen haastateltavat perustelevat pitkälti kristillisyyteen ja täten suomalaiseen käytäntöön kuuluvana asiana, näkee osa haastateltavista myös riskin niiden osuudella koulumaailmassa. Uskonnonopetuksen sisältöjä ja uskonnollisuuden osuutta koulun arjessa tulee pohtia siltä kannalta, ettei ketään oppilasta tukahduteta uskontoon liittyvillä asioilla.

Päivänavauksen tapaan vanhemmat kokevat myös koulun ruokailuhetken aloittamisen yhteisellä ruokarukouksella pääasiassa myönteisenä tapana. Kristillisen kotikasvatuksen vähentymisen seurauksena vanhemmat näkevät koulun paikkana, jossa oppilaat voivat oppia ruokarukousperinteen.

*Kun mä oon ollu koulussa, on ollu ruokarukoukset – jossei niit ykskaks oiskaan niin sithän seuraavat sukupolvet aattelis et eihän ne kuulu, jos ei niitä ole. (D)*

*Mä kyl kannatan niit ruokarukouksia vaikei meil kotona niin tehäkään. (A)*

Vanhemmat pitävät ruuan siunaamista ja siitä kiittämistä tärkeänä asiana, jotta lapset oppisivat arvostamaan ruokaa ja ymmärtämään, ettei ruoka ole itsestäänselvyys kaikille maailmassa. Ruuan siunaaminen ja siitä kiittäminen voi haastateltavien mukaan myös edistää lapsen ymmärrystä ylipäättään yhteiskuntamme hyvinvoinnista. Eräs vanhemmista esitti osuvan näkökulman siitä, mitä ruokarukous voi kuitenkin toisinaan olla koulun arkielämässä.

*Toisaalta ne [ruokarukoukset] on ajatuksena tosi hyvä. On hyvä pysähtyä ja hiljentyä hetkeksi ennen kuin alkaa syömään ja muistaa että ehkä tää ei oo itsestäänselvyys tää ruoka. Mut toisaalta jos rukous menee silleen pikakelauksella, ettei sitä ehdi edes tajuta, ja sit se oli siinä. (B)*

## **4.2 Alakoulun uskonnonopetus perusopetuslaissa**

Perusopetuslaki ja – asetus määrittävät opetus ja kasvatustyön yleiset puitteet. Perusopetuslain mukaan opetuksen tavoitteena on tukea oppilaiden kasvua ihmisyyteen ja eettiseen vastuullisuuteen sekä antaa heille elämässä tarpeellisia tietoja ja taitoja. Perusopetuslain ensimmäisessä pykälässä säädetään perusopetuksesta ja oppivelvollisuudesta. Perustuslain yhdennessä pykälän mukaisesti Suomessa jokaisella on oikeus omaan uskontoon. Lasten ja nuorten kohdalla tämä merkitsee oikeutta saada uskonnonopetusta: pykälän 11 mukaan

perusopetuksessa oleville yhteisinä aineina on opettava muun muassa uskontoa tai elämänkatsomustietoa (Perusopetuslaki 21.8.1998/628).

Perusopetuslain kolmannentoista pykälän mukaan perusopetuksen järjestäjän tulee järjestää uskonnonopetusta oppilaiden enemmistön mukaan. Vaikka oppilas ei kuuluisi tähän uskonnolliseen yhdyskuntaan, hän voi halutessaan osallistua siihen huoltajansa suostumuksella. Vähintään kolmelle evankelis-luterilaiseen kirkkoon tai vähintään kolmelle ortodoksiseen kirkkokuntaan kuuluvalla oppilaalla tulee järjestää heidän oman uskontonsa mukaista opetusta. Myös muihin uskontokuntiin kuuluville tulee järjestää heidän oman tunnustuksensa mukaista uskonnonopetusta, mikäli oppilaita on vähintään kolme ja heidän huoltajansa sitä vaativat. Samoin myös uskonnonopetuksesta vapautetuille vähintään kolmelle oppilaalle on järjestettävä elämänkatsomustiedon opetusta. Mikäli oppilaan omaa uskontoa ei opeteta tai elämänkatsomustiedon ryhmää ei muodostu, oppilaalle järjestetään muuta opetusta. Uskonnonopetusta voi tällaisessa tapauksessa perustellusti antaa myös uskonnollinen yhdyskunta, jolloin korvaavaa opetusta ei järjestetä. Tällaisesta opetuksesta ei merkitä arvosanoja todistukseen. (Perusopetuslain muutoksen vaikutukset uskonnon ja elämänkatsomustiedon opetukseen 2003, 5.)

Opetussuunnitelman perusteiden mukainen uskonnonopetus ei ole uskonnon harjoittamista. Uskonnonopetukseen kuuluu tutustuminen uskonnon harjoittamisen tapoihin, jolloin oppisisältöihin voi kuulua perustellusti virsi, rukous tai vierailu esimerkiksi kirkkoon, mikäli siellä ei osallistuta hartauden harjoittamiseen. Suomalaiset juhlatraditiot, kuten joulujuhla on osa suomalaista kulttuuria, jota ei uskonnollisen suvaitsevaisuuden nimissä voida pitää uskonnon harjoittamisena. Koulu voi siis järjestää uskonnollisia tilaisuuksia mutta ketään ei voida velvoittaa osallistumaan niihin. Oppilaiden osallistumisesta päättää huoltaja. (Perusopetuslain muutoksen vaikutukset uskonnon ja elämänkatsomustiedon opetukseen 2003, 5–7.)

*Kun on pohdittu näitä suvivirsiä ja joulujuhlia, et kun ne on uskonnollisia, niin jollakin lailla mä koen, et jotenkin se on vähän ylireagointia... et se on riistäytyä käsistä se koko keskustelu. (B)*

Haastateltavien näkemykset uskonnollisen toiminnan osuudesta koulun arjessa ovat pääasiallisesti myönteisiä. He kokevat uskonnolliset tilaisuudet ja hetket velvollisuuksien sijasta mahdollisuuksina, joista kuitenkin tarvittaessa tulee saada kieltäytyä. Vanhemmat pitävät tärkeänä, että uskonnollisten tilanteiden, kuten kirkkovierailuiden, päivänavausten ja ruokarukousten kautta oppilas voi kasvaa niin yksilönä kuin yhteisöön.

### 4.3 Uskonnonopetus alakoulussa opetussuunnitelman valossa

Opetuksen järjestäjällä eli kunnalla on vastuu opetussuunnitelman laadinnasta. Kukin koulu laatii omat opetussuunnitelmansa valtakunnallisen opetussuunnitelman pohjalta. Opetussuunnitelma sisältää päätökset perusopetuksen kasvatus- ja opetustyöstä ja lisäksi siinä määritellään ainekohtaiset tavoitteet, keskeiset sisällöt sekä arvioinnin kriteerit. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 8.) Vuonna 2004 julkaistussa *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa* opetuksen arvopohjaa määriteltäessä painotetaan sekä suomalaisen kulttuurin merkitystä että kulttuurisen moninaisuuden hyväksymistä. Siinä huomautetaan myös, että opetus on poliittisesti sitoutumatonta ja uskonnollisesti tunnustuksetonta. Perusopetuksen tehtäväksi määritetään muun muassa kulttuurisen identiteetin tukeminen sekä kulttuuriperinnön välittäminen sukupolvelta toiselle. Tavoitteena nähdään myös yhteiskunnan arvoihin ja toimintatapoihin liittyvän tiedon välittäminen. Tämän vastapainona opetuksen tehtävänä on kehittää kykyä asioiden kriittiseen arviointiin ja kulttuurin ja toimintatapojen uudistamiseen. (POPS 2004, 5.)

*Ei sitä [uskonnonopetusta] nyt varmaan muuten opetushallinto olis hyväksynyt jossei sil ois mitään arvoa. (A)*

Uskonnolla on selkeä asema yleissivistävän koulun opetussuunnitelmassa. Valtakunnallinen opetussuunnitelma muodostaa uskonnonopetuksen suunnittelun, arvioinnin ja toteuttamisen keskeisen perustan. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2004) mukaan opetuksen tulee antaa oppilaalle valmiudet oman uskonnon tuntemukseen sekä muiden uskontojen kohtaamiseen. Perusteissa määritellään kaikille uskontosidonnaisille ryhmille yhteiset tavoitteet. Näiden tavoitteiden mukaan uskonnonopetuksen tulee perehdyttää oppilas omaan uskontoonsa ja suomalaiseen katsomusperinteeseen sekä tutustuttaa oppilas myös muihin uskontoihin. Uskonnonopetuksen tehtävänä on näin auttaa oppilasta ymmärtämään uskontojen kulttuurista ja inhimillistä merkitystä, sekä kasvattaa oppilasta eettisyyteen ja auttaa häntä ymmärtämään uskonnon eettistä ulottuvuutta. (POPS 2004, 204.)

Vuosien varrella uskonnon opetussuunnitelmien painopiste on vaihdellut kolmen näkökulman välillä: oppia uskonto, oppia uskontoa ja oppia uskonnosta. Kun tavoitteena on ollut *oppia uskonto*, oppilaalle on opetettu tiettyä uskontoa pyrkimyksenä sitouttaa hänet kyseiseen uskontoon. *Oppia uskontoa* on puolestaan tarjonnut mahdollisuuden perehtyä uskontoon ei-uskonnollisesta lähtökohdasta. Kolmas lähestymistapa on *oppia uskonnosta*, jolloin tavoitteena on



oppilaan moraalisen, henkisen ja hengellisen kasvun tukeminen oppilaskohtaisesti. Viime vuosina *oppiminen uskonnosta* on korostunut ja opetuksen painopiste on siirtynyt omaan uskontoon sitouttamisesta uskonnon merkityksen tarkasteluksi. (Kallioniemi 2005, 34–35.) Uusin opetussuunnitelma painottaa uskonnonopetuksessa selkeästi oppilaan omaa kasvua ja kasvun näkökulmaa elämän uskonnollisessa ja eettisessä ulottuvuudessa. Opetuksen tavoitteena on antaa oppilaalle aineksia, joilla hän voi rakentaa omaa identiteettiään ja maailmankatsomustaan. (Kallioniemi 2007, 8–10.) *Oppia uskonnosta* kiteyttää erinomaisesti myös haastateltavien erilaiset näkökulmat uskonnonopetuksen tarkoitusperistä.

Evankelis-luterilaisen uskonnonopetuksen lähtökohdat vuosiluokilla 1-5 pohjautuvat samoihin, kaikkia uskontosidonnaisia ryhmiä koskeviin, periaatteisiin. Lähtökohtana on tarjota aineksia oppilaan maailmankatsomuksen rakentumiseen, tutustuttaa ympäristön uskonnolliseen kulttuuriin kokemuksen ja tietojen kautta, perehdyttää Raamattuun sekä rohkaista eettiseen vastuullisuuteen. (POPS 2004, 202.) Raamatunkertomukset ja -opetukset sekä luterilaisen kirkon elämä ovat sisältönä alakoulun uskonnonopetuksen opetussuunnitelmassa. Raamatunkertomusten tuntemista pidetään yleissivistävänä, sillä Raamatun keskeiset teemat arvo, sovitus ja lunastus ovat vaikuttaneet eurooppalaiseen ja suomalaiseen kulttuuriin sekä eri taiteisiin. Luterilaiseen kirkkoon tutustuminen antaa mahdollisuuden oppilaalle tutustua omaan uskonnolliseen yhteisöön sekä kirkkovuoden tärkeimpiin juhliin. Opetussuunnitelman keskeiseen sisältöön kuuluu lisäksi oppilasta ympäröivä uskonnollinen maailma eli Suomessa ja maailmalla kohtaamiensa vieraiden uskontojen tarkastelu. Samoin elämän arvokkuuden ja ainutlaatuisuuden sekä eettisyyden näkökulmat kuuluvat opetussuunnitelmaan. Näiden teemojen alla tarkastellaan oppilaiden omaan elämäään liittyviä aihepiirejä, kuten omia juuria, suvun arvoja ja perinteitä. Opetuksen tavoitteena on siis laaja-alainen uskonnollinen ja katsomuksellinen yleissivistys. (POPS 2004, 204–205; Kallioniemi 2007, 13–15.) Kallioniemen (1995, 111) mielestä yleissivistyksessä ei kuitenkaan ole kyse pelkästään tiedosta, vaan siihen liittyvät olennaisesti myös taidot ja arvot: tietojen ja toimintavalmiuksien ohella koulu välittää aina myös arvoja, ihanteita sekä käsityksiä ihmisestä. Myös Tirri (1994, 49) toteaa, että uskonnonopetuksessa ollaan jatkuvasti tekemisissä arvojen kanssa, sillä suurin osa opetuksesta on eettisiä asioita esiin tuovaa elämänkysymysten pohdintaa.

Pöystin (2001) tutkiessa koulukohtaisten evankelis-luterilaisen uskonnon opetussuunnitelmien toteutumista koulutulokkaista kuudensiiin luokkiin asti, ilmeni, että koulukohtaiset tavoitteet olivat linjassa valtakunnallisten tavoitteiden kanssa ja ne pohjautuivat yleisiin länsimaisiin humanistisiin ja kristillisiin arvoihin. Koulukohtaiset opetustavoitteet

toteutuivat uskonnonopetuksessa kuitenkin paremmin Uuden testamentin kuin Vanhan testamentin osalta: kun Vanhaa testamenttia käsitellään kolmannella luokalla, ei oppilaille ole vielä valmiuksia hahmottaa aikahistoriallista perspektiiviä. Oppilaille syntyvät käsitykset henkilöistä ja heidän elämästään riippuivat tarinan kerronnan kiinnostavuudesta. (Pöysti 2001, 232–233.) Holm (2005) kehottaakin kasvattajia ottamaan huomioon, etteivät lapset ensinnäkään ole kognitiivisesti täysin kehittyneitä ennen kuin 14–15-vuotiaina. Toisekseen moraalikehitys edellyttää älyllistä kypsyyttä, jolloin aikaisintaan keskimäärin 12–14-vuotiaina lapsi kykenee eläytymään toisen tilanteisiin ja tunnistamaan teon takana olevia motiiveja. (Holm 2005, 59.) Haastateltavien näkökulmissa korostuukin uskonnonopetuksen emotionaalinen puoli ja oppilaiden kehitystason huomioiminen opetuksessa. Esimerkiksi Raamatun sisältöön tutustuminen nähdään hyväksi toteuttaa sadunomaisin menetelmin, jolloin oppilaiden on luontevaa omaksua uutta asiaa ja tutustua vieraisiin käsitteisiin. Oppiaineen kiinnostavuudella vanhemmat katsovat ennen kaikkea olevan merkitystä sille, millä tavalla oppilas myöhemmin elämässään suhtautuu uskonnollisiin asioihin.

*Se ei saa olla liian raskasta se opetus. Koska mun mielestä siihen kuuluu nimenomaan se just et se tulee mielenkiintosenä tarinana ja, eikä liian semmosta esimerkiks jotain kymmeniä käskyjä opetella ulkoo ala-asteella, kauheeta rukouslitatioita taikka muuta nii. (D)*

# 5 USKONTO OSANA YHTEISKUNTAA JA KULTTUURIA

## 5.1 Uskonto murroksessa

Suomalainen yhteiskunta on viime vuosikymmenten aikana muuttunut voimakkaasti. Teollistumiseen liittyvää yhteiskunnallista ja kulttuurista muutosta luonnehditaan yleisesti modernisaatioksi. Tämä on näkynyt useilla eri elämänalueilla, esimerkiksi yhteiskunnan vaurastumisena, kaupungistumisena, ihmisen elinajan pitenemisenä ja yleisen koulutustason kohoamisena. (Kääriäinen, Niemelä & Ketola 2003, 10.) Myös uskonnon ja uskonnollisuuden luonne yhteiskunnallisessa murroksessa on muuttunut. Useiden eri kulttuuristen tapojen sekoittuminen on tuonut suomalaiseen yhteiskuntaan erilaisia näkökulmia suhtautua eettisiin ja moraalisiin kysymyksiin. Ihmisen täytyy toisinaan valita oma elämäntapansa monien vaihtoehtojen joukosta. (Orlenius 2004, 155–160.)

*Mä luulen et se hyvin pitkälti on näin et raamatut ja virsikirjat on tässä yhteiskunnallisessa muutoksessa monelta unohtuneet eikä oo oikein pidetty enää mistään kiinni. Mä luulen et tähän kaiken kaikkiaan liittyy nää 60-luvulta alkaneet yhteiskunnalliset muutokset. Kyllähän kodilla [uskontokasvattajana] pitäisi olla vastuuta mutta onko sillä sitä kompetenssia. (B)*

Perinteiseen modernisaatioteoriaan on liittynyt ajatus siitä, että modernisaatioon kuuluu väistämättä sekularisaatio eli maallistuminen. Uskonnon roolin muuttuminen näkyikin suomalaisessa yhteiskunnassa muun muassa kirkon jäsenmäärän tasaisena laskuna. Kirkon oppia ja sanomaa ei pidetä enää tärkeänä ja seurakunnan toimintaan ja jumalanpalveluksiin osallistuminen on vähäistä. (Kääriäinen ym. 2003, 253–254.) Näin on jatkunut siitä huolimatta, ettei evankelis-luterilaiseen kirkkoon kuulumisen välttämättä tarkoita voimakasta sitoutumista sen oppiin ja julistukseen, vaan on pikemminkin hyvin neutraali uskonnollisen sitoutumisen ilmaus – luterilaisuus kun on osa kansallista, suomalaista identiteettiä. Tästä seikasta huolimatta noin yksi sadasta suomalaisesta kuuluu nykyään kirkon sijasta johonkin uskonnolliseen yhteisöön ja vielä

suurempi osa suomalaisista ei kuulu mihinkään rekisteröityyn uskonnolliseen yhdyskuntaan. (Kääriäinen ym. 2003, 125–126.)

Tutkimukseen osallistuneista kolmestatoista vanhemmasta yhdeksän on evankelisluterilaisen kirkon jäseniä ja yksi uskonnollisen yhdyskunnan jäsen. Kolme vanhempaa ei puolestaan ole jäsenenä missään uskonnollisessa yhdyskunnassa. Kolmestatoista kyselyyn vastanneesta vanhemmasta haastatteluun osallistui neljä evankelisluterilaista vanhempaa sekä uskonnolliseen yhdyskuntaan kuuluva ja kirkosta eronnut vanhempi. Uskonnon murrosta haastateltavien osalta kuvastaa hyvin Kääriäisen ym. (2002, 125–126) esittämä ilmiö suomalaisten löyhästä sitoutumisesta kristinuskon periaatteisiin. Kirkkoon kuulutaan nykyään pitkälti perinteiden jatkumona. Ainoastaan uskonnolliseen yhdyskuntaan kuuluvan vanhemman puheesta välittyi, että hän pyrkii tietoisesti vaalimaan kristillisiä arvoja omassa elämässään. Muutoin uskonto ei joko kiinnosta tai siihen halutaan vähintäänkin rakentaa omanlaisensa suhde, jota ei määritä ulkopuolinen taho vaan henkilö itse.

*Mä en nykyään ite kuulu ees kirkkoon, et oon eronnu, mut se et lapsille tulis se oma valinnan vapaus. – – Mua ei oo uskonto ikinä millään lailla kiinnostanu, ja kotoa ei tuu [lapsille] uskontoo millään lailla – – . (C)*

*Ei varmaan nykyään perheet enää käy kirkossa. Me koitetaan ite jouluna käydä siel joulukirkossa mutta tota ei sitä tuu muuten sielä käytyä. (D)*

*Näin henkilökohtasen vakaumuksen omaavana niin tietysti toivon, että siellä [uskontotunneilla] kerrottas nää Raamatun peruskertomukset – – mut ei tarvi lähtee pintaa syvemmälle. (E)*

*Mä en oo ikinä ollu mitenkään uskonnollinen ihminen et sen takia mun mielestä se on kauheen mielenkiintosta tullakin tähän [haastatteluun] – – . (A)*

*Mä haluan tehdä silleen kun mä itse haluan, et mun ei tarvi sit kumminkaan mennä jonkun tietyn kaavan mukaan että se olis muka ainoa oikee. (F)*

*Et avautus tää uskonto muutenkin elämäntapana, joka nyt jollain tapaa puuttuu... et mikä tää juttu niinku on olla kristitty. (B)*

Murroksesta huolimatta Suomi on kristitty maa, pohjautuuhan suuri osa kulttuuristamme kristinuskoon (Ylönen 2002, 54; Kalliala 2005, 162). Maamme kristillisiin juuriin viittasi myös suurin osa haastateltavista ja perinteiden muodossa asiaa sivuttiin jokaisen haastattelun yhteydessä. Ylönen (2002, 54) toteaa, että suomalaisten tulisi tietää kristinuskosta vähintäänkin keskeiset asiat, kuten miksi juhlimme joulua ja pääsiäistä. Tämä korostui myös vanhempien toiveissa

uskontotuntien sisältöjä ajatellen. Kinnusen (1994) mukaan suomalaisessa kulttuurissa juhlapyhien vietossa onkin niin uskonnollisia kuin ei-uskonnollisia tapoja. Vaikka ei-uskonnolliset traditiot valtaavat alaa uskonnolliselta sisällöltä, toisaalta useiden ihmisten uskonnollisuus aktivoituu juuri suurina juhlapyhinä. Monissa perheissä on luotu perinteet, joissa hengellinen sisältö on läsnä, vaikka muulloin arkisessa elämässä kristinuskosta ei puhuttaisikaan. (Kinnunen 1994, 76.) Tämä piirre tuli esiin myös haastatteluissa. Kristillisiä juhlia vietetään huolimatta siitä, ettei kristillisyyden ole välttämättä muulloin perheen arjessa esillä. Tästä huolimatta voi kristillisten juhlien kaupallistuminen kuitenkin huolettaa suomalaisia, kuten osaa haastelluista vanhemmistakin. Tämän myötä koulun rooli tiedon jakajana entisestään korostuu.

*Varmaan just nää uskonnolliset juhlapyhät [tärkeitä uskontotuntien oppisisältöjä], ku niist on jääny se uskonnollisuus kokonaan pois et eihän lapset välttämättä tiedä et mihin joulu ja pääsiäinen pohjaa... et pääsiäinen on sitä et saadaan pääsiäismunia ja joulu sitä et tulee joulupukki ja joululahjat. (C)*

## 5.2 Uskonnonopetus monikulttuurisessa yhteiskunnassa

Globalisaatio on lisännyt uskontojen merkitystä maailmanlaajuisesti. Suomalaisessa yhteiskunnassakin on nykyisin monia uskonnollisia perinteitä. Uskonnollinen eriytyminen korostuu juuri kouluissa, joissa eri uskontokuntiin kuuluvat saavat oman uskontonsa opetusta. Monikulttuurisuuden määrä vaihtelee eri puolilla Suomea. Pääkaupunkiseudulla ja isoissa kaupungeissa tilanteet ovat usein haasteellisempia kuin muualla. Lähtökohtana on, että Suomen ratifioimien kansainvälisten ihmisoikeussopimusten mukaisesti jokaisella on oikeus omaan maailmankatsomukseensa ja omaan uskontoonsa. (Petäjä 2008, 126–127.) Yhtä vanhempaa lukuun ottamatta haastateltavat kokivatkin muiden uskontojen käsittelemisen tärkeäksi jo alakoulussa, jotta lapset oppivat pienestä pitäen kohtaamaan ja kunnioittamaan erilaisia katsomuksia ja vakaumuksia.

*Ja se [muiden uskontojen käsittely] vois helpottaa monessa asiassa lapsen ymmärtämistä että miksi joku toinen tekee näin – – miks jollakin musliminaisella voi olla huivi päässä. No se kuuluu heiän uskontoonsa ja siinä peitetään hiukset...et niinku lapsi oppii että on erilaisuutta ja se on ihan hyväksyttävää. (F)*

Kaikki vanhemmat pitivät tärkeänä käsitellä niiden uskontojen tapoja ja käytäntöjä, joita koululuokassa on edustettuina. Erilaisten uskontojen vallitessa voidaan oppia sekä omasta että toisen uskonnosta. Jos luokalla on oppilas, jonka tulee hakemaan koulusta huivipäinen äiti,

pienikin koululainen oppii jotakin islamista. Vanhemmat pitivät koulua paikkana, jossa voidaan luontevasti juurruttaa lasten kykyä elää rinnakkain erilaisten elämänmuotojen ja maailmankatsomusten välillä.

*– on tärkeätä mun mielestä jo kertoo nuorillekki oppilaille se että on erilaisia uskontoja ja just ku saattaa olla luokkakaverit eri uskonnosta. (D)*

*Et tokihan jos luokassa on vaikka muslimi niin onhan se korrektia kertoa, et miksi tää lapsi ei syö sianlihaa. (E)*

Olin (2000, 121) pohtii uskonnollisen suvaitsevaisuuden kannalta mahdollisuutta, jossa oppilaat opiskelisivat uskontoa edes joiltain osin samassa ryhmässä. Hän toteaa, että nykyisen kaltainen uskonnonopetus Suomessa perustuu tilastoihin enemmistön uskonnosta, mikä ei kuitenkaan ole siinä mielessä todenmukaista, että vain osa kirkkoon kuuluvista todella uskoo kyseisen kirkon tavoin. Pyysiäisen (1998, 46; 2000, 125) mielestä nykyisen kaltainen uskonnonopetus toteuttaa hyvin uskonnonvapauden periaatetta mutta se ei auta eri tavoin uskovia kohtaamaan toisiaan eikä huomaamaan uskontojen merkittäviä yhtäläisyyksiä, koska eri tavoin uskovat on eroteltu omiin opetusryhmiinsä.

*Koetko, että muita uskontoja pitäisi käsitellä enemmän jo alakoulussa? (haastattelija 1)*

*Kyllä, sillä eletään yhä monikulttuurisemmassa yhteiskunnassa. Ja nää lapset on kuitenkin aika ennakkoluulottomia. Et sais pientä ymmärrystä siitä toisen tavasta elää, ja ehkä löytää myös uskonnoista samankaltaisuuksia, tiettyjä perusarvoja. Voidaan ehkä löytää enemmän yhteisiä arvoja kuin arvaammekaan. (B)*

Monikulttuurisessa yhteiskunnassa pitäisi antaa tukea tietynlaisen identiteetin kehittymiselle samalla, kun tulisi suvaita toisten kasvaminen toisenlaisiin identiteetteihin (Puolimatka 2005, 79). Vaikka haastateltavista suurin osa koki eri uskontoihin tutustumisen olennaisena uskonnonopetuksen osana, pääasiassa kuitenkin nähtiin, että alakoulussa vieraiden uskontojen pintapuolinen käsittely riittää. Puolimatka (2005) korostaakin, ettei suvaitsevaisuuteen ohjaamisessa tule ajatella, että vaihtoehtoiset näkemykset ovat tiedollisesti samanarvoisia ja valinta niiden välillä on ainoastaan mieltymyskysymys. Hänen mukaan monikulttuurisen kasvatuksen tarkoituksena ennen kaikkea on, että monikulttuurisen yhteisön jäsenet kykenisivät löytämään oikeutuksen omille näkökannoilleen ja käymään erilaisista näkemyksistään rakentavaa, kriittistä keskustelua. Erilaisten näkemysten kunnioittaminen ei tarkoita sitä, että kaikkea on pidettävä totena. (Puolimatka 2005, 94.)

*Yläasteella nää kaikki muut uskonnot niinkun vaikka buddhalaisuus käydään tosi systemaattisesti läpi, et mikä niiden uskon oppi on. Et jos meidän omaa kristinuskoa ei oo pohjustettu sitä ennen, niin nehän [oppilaat] on ihan pihalla siellä. (E)*

*Kyllä tänne mahtuu monenlaisia ihmisiä erilaisine uskontoineen ja tapoineen. Ei pidä vaimentua sen edessä jos joku muu sanoo jotain. (B)*

### **5.3 Uskontokasvatuksen monet kasvot**

Uskonto määrittyy yhteisöstä käsin, joten uskontokasvatuksen luonnekin määrittyy sen yhteisön mukaan, jossa kasvatusta annetaan. Kirkon antama kasvatusta on sen tunnustuksellisuuteen ja oppijärjestelmään sitoutuvaa, sillä kirkon kasvatusta perustuu sen käsitykseen omasta olemuksestaan ja tehtävästään. Sen sijaan yhteiskunnan antama kasvatusta voi olla joko tunnustuksellista tai tunnuksetonta, uskomuksiin sitoutumatonta. (Vermasvuori, 1987, 13; Halme 2008, 184.)

Uskontokasvatuksen perustehtävä on siirtää uskonnollista kulttuuriperintöä eteenpäin sukupolvelta toiselle. Tämän perustehtävän määrittely edellyttää uskontokasvatuksen olevan tarkoituksellista sekä tavoitteellista toimintaa. Uskontokasvatusta ei kuitenkaan ole pelkästään ihmisen kasvatusta uskontoon, vaan myös ihmisen kasvamista uskonnon kautta. Tällä ajatuksella tarkoitetaan ihmisen kasvamista tuntemaan ja tietämään syvemmin elämää ja omaa itseään uskonnon avulla sekä kykyä soveltaa oppimaansa yleisesti elämässä, muun muassa sosiaalisissa suhteissa. (Vermasvuori 1987, 10–11.) Kinnunen (1994) kuitenkin muistuttaa, että länsimaissa kristillisessä uskontokasvatuksessa ei ole kehittynyt selkeää uskonnon välittämisen traditiota. Vuosisadan aikana tapahtunut maallistuminen ja nykyisen keski-ikäisen sukupolven etäännyminen vanhempiensa uskonnollisista arvoista kertovat osaltaan, että meiltä puuttuvat toimivat uskonnollisten arvojen välittämisen mallit. (Kinnunen 1994, 134.) Tähän viittasi haastattelussa myös vanhempi B, joka oli sitä mieltä, että kristillisessä valtiossa kristillisten arvojen tulisi heijastua enemmän yhteiskunnan arjesta. Toisaalta haastatteluiden perusteella voidaan myös ajatella, että vaalitaanpa elämässä uskonnollisia arvoja tai ei, kumpaisenkin ratkaisun takana voi olla tiedostettu päätös, jolloin kyse ei välttämättä ole välittämisen mallien puuttumisesta.

Jokainen joutuu uskontokasvatustilanteeseen keskustellessaan muiden kanssa uskontoon liittyvistä asioista. Tällöin monet kuitenkin saattavat kokea itsensä epävarmoiksi, sillä heillä ei ehkä ole aiheesta tarpeeksi tietoa sekä asiantuntemusta ja täten myös heidän roolinsa uskontokasvattajana on epävarma. Jokaisen ihmisen voidaan kuitenkin katsoa toimivan enemmän tai vähemmän uskontokasvattajana. Jokainen vanhempi toimii uskontokasvattajana joko tietoisesti

tai tiedostamattaan, minkä lisäksi uskontokasvattajina toimivat myös kaikki, jotka työskentelevät millä tahansa kasvatuksen alalla. (Vermasvuori 1986, 22–23.) Opettajan on nykyään muun muassa otettava kantaa siihen, paljonko uskonnolliset arvot ja käytänteet voivat ohjata käytännön opetustyötä (Tirri 2002, 29). Uskontokasvattajana opettajan rooli on siis varsin keskeinen, mitä sen voidaan sanoa olevan myös haastattelujemme perusteella. Kaikki haastateltavat nostivat jossakin vaiheessa haastattelua keskiöön opettajan tai luokan opetustilanteet. Väistämättä opettajalla katsotaan olevan vaikutusta siihen, kuinka kiinnostavana uskonnonopetus koetaan. Oppilaiden kannalta vanhemmat pitävätkin tärkeänä, että koulussa pystyttäisiin herättämään ja säilyttämään oppilaan mielenkiinto uskonnon oppiainetta kohtaan. Näin oppilaat voisivat aikuisuudessa tehdä henkilökohtaisia valintojaan koulun osalta myönteisistä lähtökohdista.

Vaikuttavimpana uskontokasvatuksen antajana pidetään kotia. Lähipiirin keskinäisellä vuorovaikutuksella on suuri merkitys kotona annettavassa uskontokasvatuksessa. Lisäksi kodin uskontokasvatus on pidempi aikaisempaa kuin muiden kasvattajien antama. Se on kokonaisvaltaista, sillä vanhemmat voivat luoda koko elämällään, käyttäytymisellään ja suhtautumisellaan esimerkin, joka tukee uskontokasvatuksen tavoitteita sekä sanallisia opetuksia. (Vermasvuori 1987, 15.) Haastattelemistamme vanhemmista kuitenkin ainoastaan yksi on vahvasti sitä mieltä, että aikuisen tehtävänä on antaa lapselle selkeä malli myös uskontoon liittyvissä asioissa.

*Jokainen perhe ja loppuviimein jokainen itse valitsee mihin uskoo, mut kyllä mun mielestä aikuisen tehtävä on antaa lapselle selkeä malli, oli se nyt mikä kelläkin... ja meidän perheessä se on kristinusko. (E)*

Uskontokasvatusta antavat kodin ja koulun lisäksi myös ulkopuoliset tahot, joihin lukeutuvat esimerkiksi median edustajat radiossa, televisiossa ja lehdistössä, sekä poliittiset puolueet ja ammattijärjestöt. Näiden tahojen antamassa kasvatuksessa ilmenee kuitenkin ongelmakohtia, kuten valvonta tai sen puute. Median tuottamaa uskontokasvatusta on vaikeaa valvoa tai valvonta voi puuttua kokonaan, jolloin ei-toivottujakin piirteitä saattaa välittyä eteenpäin. Valvonnan vaikeuden tai puutteen takia nämä tahot voivat korostaa yhteiskunnassa yleisesti ei-hyväksytyjä menettelytapoja. (Vermasvuori 1987, 15; Kinnunen 1994, 74.) Vanhempi B totesikin, että mediassa uskonnonopetuksesta keskustellaan usein maahanmuuttajien yhteydessä, mikä aiheuttaa herkästi sen, että perinteisen uskonnonopetuksen aseman voidaan ymmärtää olevan vaakalaudalla. Silti hän arvioi, etteivät maahanmuuttajat ole useinkaan se kriittisin ryhmä, mitä tulee koulussa annettavaan uskonnonopetukseen, vaan jonkinasteiseksi ongelmaksi ovat päinvastoin osoittautuneet ne



suomalaiset, jotka vastustavat periaatteesta kaikkea uskontoon liittyvää. Vastaavasti ottaessamme vanhempi *A:n* kanssa puheeksi median tyylin uutisoida uskonnonopetuksesta, kertoi hän kiinnittäneensä huomiota journalismin heikentyneeseen tasoon. Myös vanhempi *E:n* ilmaisu ”On nää jutut korvaan kalskahtanut” viestii siitä, ettei median tyyli uutisoida yksipuolisesti merkittävistä ja etenkin yhteisistä asioista miellyttä.

#### **5.4 Kodin ja koulun välinen suhde uskontokasvattajina**

Perusopetuslain kolmannessa pykälässä kouluja edellytetään olemaan yhteistyössä kotien kanssa. Niin uskonnonopetuksessa kuin kaikessa koulun toiminnassa entistä tärkeämpää onkin kodin ja perheen kohtaaminen. Vaikka vanhemmilla on perusopetuslain mukaan ensisijainen vastuu lapsen kasvatuksesta, koti ja koulu ovat kasvatuksessa kuitenkin yhteisvastuullisia lapsen eläessä samanaikaisesti sekä kodin että koulun vaikutuspiirissä. Uskonto on siinä mielessä erikoinen oppiaine, että se ottaa korostetusti huomioon kodin taustan: uskonnonopetus on itse asiassa kodin uskonto-, arvo- ja kulttuuritaustasta nousevaa toimintaa (Koskinen 2001).

Sundenin (1974) tutkimuksessa viitataan kolmenlaisiin vanhempiin, jotka kaikki ovat omalla tavallaan uskontokasvattajia. Hän on jakanut vanhemmat epävarmoihin, liian varmoihin ja varmoihin kasvattajiin. Epävarmojen kasvattajien oma suhde uskontoon ja kirkkoon on epäselvä ja ahdistuksenkin sävyttämä. He saattavat pitää uskontoa asiaan kuuluvana juhlatilanteissa ja juhlapyyhinä, mutta muuten he suhtautuvat siihen torjuvasti. Epävarmojen kasvattajien lapsille välittyy satunnainen ja epäjohdonmukainen kuva uskonnosta. Liian varmat vanhemmat taas ovat aktiivisia uskovaisia, mutta luonteeltaan autoritaarisia. Vanhempien tapa välittää uskontoa on niin voimakas, että lapsen tunne-elämään voi syntyä sisäisiä esteitä uskonnon omaksumista kohtaan. Toisinaan autoritaarisesti uskonnollisten kotien lapset omaksuvat samanlaisen mustavalkoisen uskon kuin vanhempansakin. Sunden pitää varmoja kasvattajia ideaaliryhmänä. Heille on tyypillistä kokonaisvaltainen, johdonmukainen suhtautuminen uskoon. Vanhemmat eivät pakota lapsiaan omaksumaan omia näkemyksiään, mutta elämällään he luovat positiivisen ilmapiirin uskonnollisten kysymysten ympärille. (Kinnunen 1996, 41–45.) Holmin (2005, 61) mukaan vastaavanlainen jaottelu koskee ylipäätään kaikkia traditioita välittäviä henkilöitä, jolloin myös koulun tarjoamaa uskonnonopetusta voidaan tarkastella tästä perspektiivistä.

Nuorten maailmankuvia ja arvoja tutkinut Helve (2002) toteaa lasten ja nuorten muodostaessa uskomuksiaan maailmasta heidän perustavan ne tiettyihin olettamuksiin, jotka he ovat omaksuneet

lähiympäristöstään. Sosiaalistumisen ja kulttuuriin kasvamisen kautta he siis omaksuvat tietyt arvot, joiden varassa he tarkastelevat maailmaa ja muodostavat edelleen omaa maailmankuvaansa. (Helve 2002, 16.) Ulkoisilla puitteilla ja tradition välittäjillä on näin ollen huomattava merkitys uskontokasvatuksessakin. Opetustilanteiden sekä tradition välittäjän ja vastaanottajan välisen emotionaalisen suhteen tulee olla mahdollisimman myönteisiä, minkä lisäksi huomiota on kiinnitettävä yhteiskunnassa ja kulttuurissa vallitseviin arvoihin. Ennen kaikkea uskontokasvatuksen tulisi lapsen kehitystaso huomioon ottaen perustua emotionaaliseen sisältöön siten, että lapsi voi aikuisena työstää oppimaansa kognitiivisesti ja älyllisesti. Täten opetuksen olisi hyvä nojata kertomuksiin, lauluihin, leikkeihin ja peleihin, joissa on hengellinen ja moraalinen sisältö. (Holm 2005, 65–66, 75.)

Koulun merkitys uskontokasvattajana korostuu haastateltavien mielestä etenkin silloin, kun oppilas ei muualta saa tietoa uskontoon liittyvistä asioista. Tällöin on kyse myös lapsen oikeudesta, jotta hän voi myöhemmin kokemuksensa ja oppimansa perusteella tehdä omaa elämäänsä koskevia päätöksiä. Näkemykset kodin ja koulun välisestä uskontokasvatuksesta vaihtelevatkin pitkälti sen mukaan, missä määrin vanhempi kokee itse voivansa tarjota tietoa uskonnosta. Jos uskontoon liittyvät asiat eivät ole esillä kotona, sitä tärkeämpänä vanhempi pitää koulun roolia uskontokasvattajana. Samoin korostuu myös kirkkovierailujen ja ruokarukouksen merkitys koulumaailmassa.

*Kyllähän se periaatteessa enemmän se vastuu on kodilla. Koska eri kodit on eri mieltä uskonnosta. Mutta kyllä mä oon sitä mieltäkin, että kaikilla pitäis olla mahdollisuus tutustua siihen uskontoon kuitenkin. (D)*

*Ne [kirkkokäynnit] on ihan hyviä, ne kuuluu mun mielestä siihen perus opetukseen. Et tota onhan se hyvä lapsen joskus päästä kirkkoon jos ei koti vie sitä. (F)*

*Suomessa niinku toistaseks vielä kristinusko on se pääuskonto niin siinä mielessä mä kyl kannatan niitä ruokarukouksia vaikkei meil kotona niin tehäkkään – – . (A)*

Haastateltavien mukaan koulun tulee kuitenkin jättää erikseen tilaa jokaisen kodin uskontokasvatusnäköyksille, sillä kodeissa punnitaan, syvennyttäenkö koulussa esille tulleisiin asioihin. Suurin osa haastateltavista painottaa lapsen valinnanvapautta tehdä henkilökohtaisia valintojaan riippumatta kodin tai koulun painotuksista. Kenties tästä syystä osa vanhemmista kyseenalaisti, missä kulkee raja uskontoon liittyvien asioiden liiallisessa käsittelyssä, vaikka pääsääntöisesti haastateltavat kokivatkin voivansa suhtautua luottavaisesti koulun tarjoamaan uskontokasvatukseen. Vaihtelipa haastateltavien oma suhde uskontoon liittyviin asioihin kuinka

paljon tahansa, he kaikki toivovat, että koulu voisi osaltaan edustaa varmaa traditionvälittäjää, jolloin lapselle muodostuisi eheä ja luonnollinen suhde uskonnollisiin kysymyksiin.

## **5.5 Kansainvälisiä näköaloja uskonnonopetukseen**

Uskonnonopetuksen järjestämisen tapaan eri maissa vaikuttavat monet historialliset, poliittiset ja kulttuuriset seikat. Uskonnonopetuksen mallit poikkeavatkin toisistaan huomattavasti eri maissa riippuen esimerkiksi yhteiskunnan uskonnollisesta ilmapiiristä sekä uskonnon ja valtion suhteesta. (Scheiner 2000, 8.) Uskonnonopetuksen tarkastelu eurooppalaisella tasolla ei siten ole yksinkertainen tehtävä, sillä uskonnonopetuksen muoto ja tapa, jolla se on liitetty koulukasvatukseen, vaihtelee maiden välillä. Kallioniemi (2007, 108–110) kuitenkin korostaa vertailevan tarkastelun merkitystä kunkin maan oman mallin ymmärtämisessä ja kehittämisessä.

Euroopassa on useita maita, joissa uskonnonopetus on luonteeltaan tunnustuksellista ja uskonnolliset yhteisöt ovat vastuussa uskonnon opettamisesta. Tunnustuksellisuus uskonnonopetuksen toteuttamisperiaatteena vaihtelee kuitenkin maittain. Esimerkiksi Saksassa käytännössä kaikissa liittovaltioissa opetetaan uskontoa koko oppivelvollisuuskoulun ajan, joko katolisen tai protestanttisen tunnustuksen mukaisesti. Niiden oppilaiden, jotka eivät osallistu uskonnonopetukseen, tulee osallistua vaihtoehdoisen oppiaineen opetukseen. Oppiaineen nimi vaihtelee liittovaltiosta toiseen, kuten käytännöllinen filosofia, filosofiaa lapsille, etiikka tai arvot ja normit. Italiassa kaikissa valtion ylläpitämissä kouluissa lastentarhasta lukioon opetetaan roomalaiskatolista uskontoa. Kypros on puolestaan esimerkki vahvasti tunnustuksellisen uskonnonopetuksen maasta, jossa uskonnonopetus on hyvin tunnustuksellista ortodoksista opetusta. Kyproksella uskonto on pakollinen oppiaine, jolle ei ole vaihtoehtoja eikä uskonnonopetuksesta voi jättäytyä pois. (Scheiner 2000, 51–52.)

Euroopassa on myös maita, joissa uskonnonopetus on luonteeltaan tunnustuksetonta. Esimerkiksi Ranskassa valtion kouluissa ei ole uskonnonopetusta. Ranskassa valtio ja kirkko ovat olleet erossa toisistaan vuodesta 1905 lähtien, jolloin Ranska julistautui maalliseksi valtioksi. Tämän vuoksi Ranskan valtion kouluissa ei opeteta lainkaan uskontoa. (Kaempf 2000, 44–46.)

Norjalainen Skeie (2001) on rakentanut mallin (kaavio 1), jonka avulla uskonnonopetusta voidaan tarkastella Euroopan eri maissa. Skeien mallin lähtökohtana on eri maiden uskonnonopetusmallien tarkastelu uskonnonopetuspolitiikasta käsin. Malli perustuu erotteluun, jonka pohjalta on luotu kaksi päätyyppiä sille, miten uskonnonopetuksen ja koulutuksen suhde on

rakennettu. Euroopan maat on jaettu kahteen päätyyppiin, joista ensimmäistä nimitetään yhdenmukaiseksi tai vahvaksi ratkaisuksi. Siinä korostuu yhteiskunnan halu löytää yksi uskonnonopetusmalli, joka voi olla esimerkiksi tunnustukseton tai tunnustuksellinen uskonnonopetus. Toista päätyyppiä nimitetään monimuotoiseksi tai heikoksi ratkaisuksi. Siinä sen sijaan painottuu yhteiskunnan vähäisempi halu luoda yhtenäinen malli uskonnonopetukselle. (Skeie 2001, 241–243.)

<b>Uskonnonopetus osana koulun opetussuunnitelmaa</b>		<b>Uskonnonopetuksen puuttuminen koulun opetussuunnitelmasta</b>
<i>Uskontoon perustuva kaikille oppilaille tarkoitettu järjestelmä</i>	<i>Uskonnonopetusta annetaan yleisenä oppiaineena kaikille oppilaille.</i>	<i>Uskonnonopetusta ei anneta yleissivistävässä valtion koulussa.</i>
Italia, Espanja, Malta, Kreikka, Turkki	Ruotsi, Islanti, Norja, Tanska	Ranska

<b>Sekoittuneet järjestelmät</b>		<b>Sekulaarit järjestelmät</b>
Rinnakkainen järjestelmä, jossa useat tai monet koulut perustuvat uskonnolliselle pohjalle.	Sekulaari järjestelmä, mutta merkittävä määrä yksityisiä tai uskonnolliselle pohjalle rakentuvia kouluja	Sekulaari järjestelmä, jossa uskonnolliset ryhmät koordinoivat uskonnon- opetusta tai toteuttavat uskonnonopetusta kouluissa.
<i>Irlanti, Pohjois-Irlanti, Alankomaat, Belgia</i>	<i>Englanti, Wales, Skotlanti</i>	<i>Saksa, Suomi, Itävalta, Romania, Puola, Unkari</i>

**KAAVIO 1.** Uskonnonopetus Euroopan eri maissa Skeien (2001) mukaan

Skeien (2001) kuvaamat yhdenmukaista ja vahvaa ratkaisua edustavat maat ovat hyvin heterogeenisiä uskonnonopetuspolitiikassa sekä oppiaineen opetuksen toteuttamisessa. Italia, Espanja ja Malta ovat tyypillisiä Etelä-Euroopan maita, joissa katolisen kirkon vaikutus yhteiskuntaan on ollut vahva. Ruotsi, Norja, Islanti ja Tanska ovat sen sijaan protestanttisen tradition säilyttämiä pohjoismaisia sekularisoituneita hyvinvointivaltioita. Ranska edustaa yhdenmukaista ratkaisua: maassa ei opeteta valtion kouluissa lainkaan uskontoa. (Skeie 2001, 243.) Suomen uskonnonopetuksen mallia voidaan kutsua uskontokuntasidonnaiseksi uskonnonopetukseksi. Opetus järjestetään eriytetysti kunkin uskontokunnan oman uskonnon opetuksena. (Kallioniemi 2007, 104.) Suomalainen uskonnonopetusmalli kuuluu eurooppalaisista

malleista ryhmään, jonka Skeie (2001) on nimennyt monimuotoista, heikkoa ratkaisua edustavaksi järjestelmäksi. Yhteiskunta ei ole halunnut luoda yhtenäistä mallia oppiaineen opetukselle. Suomen malli sijoittuu Skeien (2001) rakentamassa mallissa alaryhmään sekulaarit järjestelmät: näissä uskonnolliset ryhmät koordinoivat uskonnonopetusta tai toteuttavat sitä kouluissa. Tämä on kuitenkin hyvin pelkistetty tulkinta Suomen uskonnonopetuksen toteuttamismallista. Vaikka Suomessa uskonnollisilla ryhmillä on tärkeä rooli kunkin uskonnon opetussuunnitelman laadinnassa, opetussuunnitelman yleiset tavoitteet ja lähtökohdat, joita eri uskontojen opetussuunnitelmissa tulee noudattaa, on laadittu opetushallituksen toimesta.

Haastatteluissa yhdeksi vahvimaksi perusteeksi uskonnonopetukselle nousi valtiomme kristilliset juuret. Koska suurin osa kansalaisista kuuluu evankelis-luterilaiseen kirkkoon, tulee myös kouluissa tarjota evankelis-luterilaista uskonnonopetusta. Samalla haastateltavien puheesta välittyi suvaitsevaisuus toisiin uskontokuntiin kuuluvia ja toisin ajattelevia kohtaan, mikä korostui monissa asiayhteyksissä haastatteluiden aikana. Tilanteiden muuttuessa osa vanhemmista olisi kenties valmiita harkitsemaan myös toisenlaisia ratkaisuja uskonnonopetuksen toteuttamiselle, mutta toistaiseksi uskonnonopetuksen järjestelyihin ollaan tyytyväisiä, eikä tarvetta nähdä esimerkiksi uskonnonopetuksen korvaamiselle kaikille yhteisellä uskontotiedolla.

*Suomi on kuitenkin valtaosastaan ev.lut. niin mun mielestä se voi olla tämmönen että nää, niinku ortodoksit ja luterilaiset, niitten uskontoa opetettas kyl koulussa ja sit voi olla niille vähemmistöille, jos ne haluaa, niin just näitä elämäkatsomuksellisia tämmösiä. (F)*

*Tällä hetkellä kirkkoon kuuluvia Suomessa on niinku yli 80 prosenttia, 90 prosenttia varmaan kuitenkin vielä, et eri asia [uskonnonopetus] jossain Ranska tai Saksa mut tän hetkinen tilanne on tää, et mikä sitä tietää et mikä se on kahenkyt vuoden päästä. (A)*

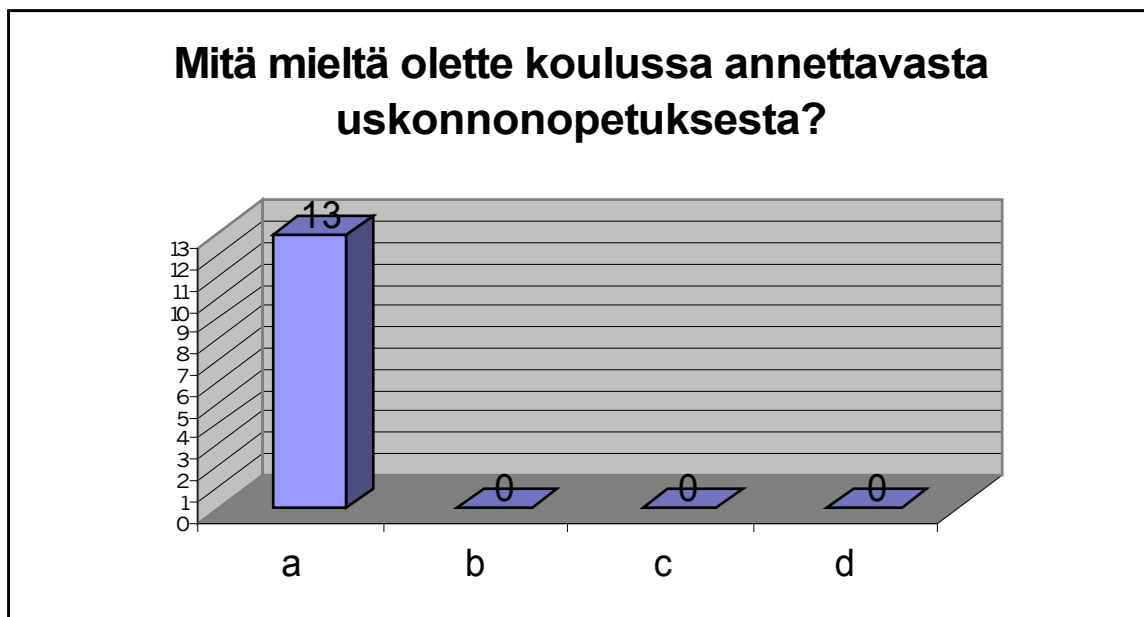
*Mun mielestä evankelis-luterilainen uskonnonopetus on tällä hetkellä niin tasokasta, et siihen ei tarvi puuttua. Mut jos se menis siihen et kaikille ruvetas tarjoamaan jotain yhtä uskontotietoa, niin musta se ei oo hyvä asia. (E)*

# 6 TUTKIMUSLÖYTÖJÄ

## 6.1 ”On hyvä, että koulussa annetaan uskonnonopetusta”

Tutkimustamme varten lähettämistämme 15 kyselylomakkeesta (ks. liite 2) takaisin palautui 13 lomaketta. Korkea vastausprosentti kertonee uskoaksemme ainakin siitä, että vanhemmilla on kiinnostusta ottaa osaa uskonnonopetusta koskevaan keskusteluun; tilaisuuden tarjoutuessa heillä olisi luullaksemme halukkuutta olla osaltaan kehittämässä uskonnonopetusta ja näin olla vaikuttamassa siihen, millaista uskonnonopetus kouluissa tulevaisuudessa on. Tämän puolesta puhuu nähdäksemme myös se, että kolmestatoista vastaajasta jopa kuusi ilmoitti olevansa halukkaita ottamaan osaa tutkimusaihettamme eli evankelis-luterilaista uskonnonopetusta koskevaan haastatteluun.

Kolmestatoista kyselyyn vastanneista vanhemmista naisia on yksitoista ja miehiä kaksi. Vastaajista evankelis-luterilaisen kirkon jäseniä on yhdeksän, uskonnolliseen yhdyskuntaan kuuluvia on yksi sekä kirkkoon tai uskonnolliseen yhdyskuntaan kuulumattomia on kolme vanhempaa. Kysyttäessä vanhempien mielipidettä koulussa annettavan uskonnonopetuksen tarpeellisuudesta, vanhemmat ovat omasta vakaumuksestaan riippumatta yksimielisiä siitä, että uskonnonopetus kuuluu kouluun (ks. taulukko 1). Uskonnonopetuksen asemaa koulumaailmassa vanhemmat perustelevat avoimessa kysymyksessä pääasiallisesti oppilaan yleissivistyksen lisääntymisellä, suvaitsevaisuuteen kasvamisella sekä oikeanlaisen arvomaailman omaksumisella. Näiden perusteluiden yhteydessä viitataan myös oppilaan kulttuurisen ymmärryksen rakentumiseen, Raamatun kertomusten omaksumiseen, kristillisten juhlapyhien tiedostamiseen sekä henkilökohtaisen vakaumuksen löytämiseen aikuisuudessa. Ennen kaikkea vanhempien vastauksista välittyy, että kristinusko koetaan kulttuurimme olennaisena osana, mikä merkittävällä tavalla puoltaa uskonnonopetuksen roolia suomalaisessa koulussa.



**TAULUKKO 1.** Vanhempien näkemys koulussa annettavan uskonnonopetuksen tarpeellisuudesta. Vastausvaihtoehdot kysymykseen a) On hyvä, että koulussa annetaan uskonnonopetusta. b) Koulussa ei mielestäni pitäisi antaa uskonnonopetusta. c) Asialla ei ole merkitystä. d) Olen jotain muuta mieltä.

Uskonnonopetusta koskevien väittämien kohdalla vanhemmat ovat edelleen yksimielisiä siitä, että kirkkovuoden juhliin tutustuminen koulussa on tärkeää. Vastaavasti vanhemmat ajattelevat samoin olleessaan erimielisiä väittämästä ”Yhteiskunnan ylläpitämässä koulussa ei pitäisi olla lainkaan uskonnonopetusta”. Näitä yhtenäisiä näkökantoja tukee nähdäksemme vanhempien avoimissa perusteluissa esiin tulleet huomiot kristinuskon ja suomalaisen kulttuurin yhteydestä. Koska kristillisten arvojen katsotaan olevan sidoksissa yhteiskuntamme perusarvoihin ja käytänteisiin, vanhemmat kokevat, että koulu on oivallinen taho tarjoamaan uskonnonopetusta. Kahdestatoista vastaajasta (yksi lomakkeen palauttaneista vanhemmista ei osallistunut väittämiin) kukaan ei pidä uskonnonopetusta ainoastaan kodin tehtävänä mutta erään vanhemman mielestä olisi parempi, että kirkot tai uskonnolliset yhdyskunnat vastaisivat niihin kuuluvien oppilaiden uskonnonopetuksesta koulun sijasta tai että koulussa vähintäänkin opetettaisiin uskonnon sijasta filosofiaa tai elämäntutkimustietoa. Peräti kuusi vanhemmista ei ollut puolesta eikä vastaan näiden kahden edellä mainitun väittämän kanssa. Osaltaan tämä voi kertoa siitä, että vanhemmat kokevat evankelis-luterilaisen uskonnonopetuksen pulmallisena monikulttuurisissa koulu- ja luokkayhteisöissä. Tällaisen ajattelun puolesta puhuu kenties myös vanhempien suhtautuminen eri uskontoihin tutustuttamisessa: kolmea vanhempaa lukuun ottamatta kaikki vastaajat ovat sitä mieltä, että eri uskontoihin tulisi koulussa tutustua tasapuolisesti.

Vaikka vanhemmat kokevat, että koulussa eri uskontoihin tutustuminen tasapuolisesti on tärkeää, pitää kuitenkin hieman yli puolet vanhemmista kristinuskon sisältöihin tutustumista tärkeimpänä oppisisältönä koulun uskontotunneilla. Uskonnonopetuksen painotuksista riippumatta lähes kaikki vanhemmista luottavat siihen, että uskonnonopetuksen avulla voidaan vaikuttaa myönteisellä tavalla oppilaan arvomaailman rakentumiseen. Kenties tämä seikka osaltaan vaikuttaa myös siihen, että kaksi kolmasosaa vanhemmista ei kannata oppiaineen vapaavalinnaisuutta vain yhden vanhemman tukiessa tätä vaihtoehtoa.

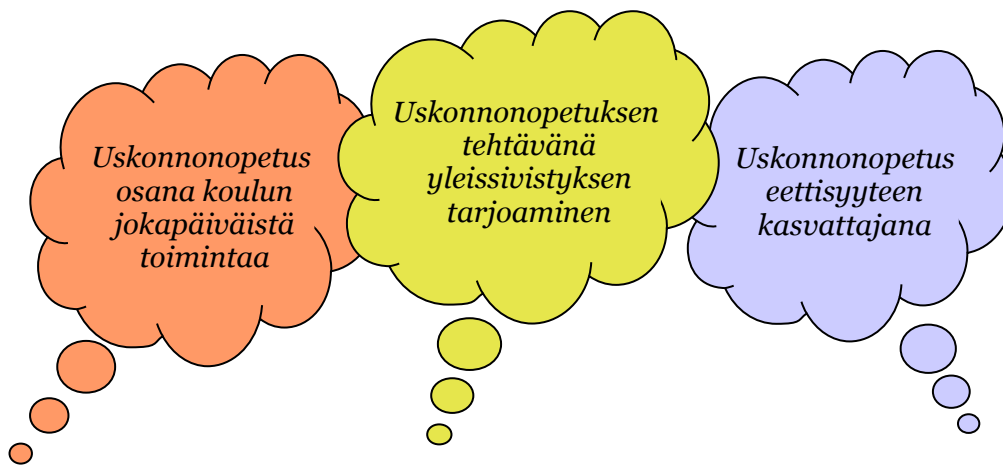
Uskonnon oppisisältöjen ohessa halusimme myös selvittää ajankohtaiseksi katsomamme väittämän avulla, kuinka kokonaisvaltaista ja integroitua uskonnonopetuksen tulisi vanhempien näkemysten mukaan olla koulun arjessa. Väite hengellisen aamunavauksen ja ruokarukouksen kuulumisesta kouluun jakoi kaikista tasaisimmin vanhempien ajatuksia. Viisi vanhemmista on sitä mieltä, että uskonnonopetus voisi ulottua näinkin laajalle koulun arjessa, kun taas neljä vanhemmista kokee, etteivät tällaiset tavat kuulu koulumaailman monikirjavalle maaperälle. Huomion arvoista on, että ne kolme vanhemmista, jotka eivät pidä eri uskontoihin tasapuolisesti tutustumista tarpeellisena, suosivat hengellistä aamunavausta ja ruokarukousta. Toisaalta näitä perinteitä ovat valmiita vaalimaan myös kaksi sellaista vanhempaa, jotka kannattavat eri uskontojen tasapuolista käsittelyä uskontotunneilla. Heistä toinen ei kuulu kirkkoon ja toinen puolestaan ei katso kristinuskon sisältöjä uskontotuntien tärkeimmäksi oppisisällöksi. Hengellisiä aamunavauksia ja ruokarukouksia vastustavia vanhempia puolestaan yhdistävät ne piirteet, etteivät he ole puolesta eivätkä vastaan mitä tulee uskonnonopetuksen korvaamiseen filosofialla ja elämänkatsomustiedolla tai kirkkojen ja uskonnollisten yhdistysten tarjoamaan uskonnonopetukseen koulun sijasta.

Kuten olemme aiemmin tuoneet esille, kyselylomakkeiden avulla tarkoituksenamme on ollut edellisen katsauksen mukaisesti luoda yleiskuvaa luokan vanhempien näkemyksistä koulun uskonnonopetuksesta. Tätä kuvausta tarkoituksenamme on jatkossa edelleen täydentää kuuden haastatteluaineistomme varassa. Kyselylomakkeiden perusteella voidaan kiistatta todeta, että vanhemmat kokevat uskonnonopetuksen oikeutettuna kouluviikon lukujärjestyksessä. Vaikuttaa kuitenkin siltä, että kukin vanhempi näkee uskonnonopetuksen tehtävän hyvin yksilöllisesti eikä suuria linjoja uskonnonopetuksen perusteluille kyselylomakkeiden avulla voida juurikaan vetää. Joissakin tapauksissa jonkun vanhemman näkemykset vaikuttavat varsin ristiriitaisiltakin pelkkien väittämien varassa tarkasteltuna. Haastatteluaineistojen valossa ristiriitoja kuitenkin ratkeaa ja väittämät saavuttavat uusia ulottuvuuksia.



## 6.2 Miksi koulussa tulee tarjota uskonnonopetusta?

Haastatteluaineistojen tarkastelun tuloksena mieliimme alkoi vähitellen piirtyä kolme erilaista tyyppiä eli kolme vanhempien ryhmää, joissa ryhmien sisällä kahden vanhemman suhtautumisessa koulun uskonnonopetukseen on yhtäläisyyksiä. Määräävää tyyppien muodostumisessa oli erityisesti kunkin vanhemman perusteluissa korostunut näkökulma koulussa annettavalle uskonnonopetukselle. Vanhempien tyypit jakautuvat alla olevan kuvion mukaisiin ryhmiin.



**KUVIO 2.** Vanhemmista muodostetut tyyppiryhmät suhteessa uskonnonopetuksen tehtäviin

Seuraavissa alaluvuissa kuvailemme kunkin tyyppin keskimääräistä edustajaa eli jokaisen ryhmän niin sanottua ideaalityyppiä. Juuri tyyppikuvauksen avulla voidaan havaita erilaisten tyyppien erot suhteessa toisiinsa. Nämä alaluvut muodostuvat kaikki samanlaisen rakenteen mukaisesti. Kuvailun apuna ovat haastateltavan uskonnollinen tausta, hänen näkemyksensä kodin ja koulun välisestä uskontokasvatuksesta sekä vanhemman näkökanta koulussa tarjottavasta uskonnonopetuksesta. Alaluvuissa nostamme haastatteluaineistostamme sitaatteja vahvistamaan tulkintaamme ja elävöittämään tekstiä.

## 6.2.1 Uskonnonopetus osana koulun jokapäiväistä toimintaa

Uskonnonopetusta luonnollisena osana koulun arkea kannattavalla vanhemmalla on myönteisiä muistoja uskonnonopetuksesta omilta kouluajoiltaan. Omien kokemustensa muistelu saa hänet innostumaan ja palamaan muistoihinsa myönteisellä mielellä huolimatta siitä, että koulun uskonnonopetus saattaa näin jälkeinpäin tarkasteltuna tuntua vanhemmasta varsin konservatiiviseltakin: muistoihin omilta kouluajoilta sisältyy niin kirkkovierailuita, virsiä kuin rukouksia. Keskeistä noissa muistoissa on erityisesti koulun tarjoama tapakasvatus uskontokasvatuksen nojalla, eivät niinkään yksittäiset uskontotunnit.

*Aina me ravattiin kirkossa, oli mikä tahansa juhlapyhä. (E)*

*– – silloin se oli totta totisesti hyvin pitkälti tapakasvatusta, et se kuulu siihen päivään... virret ja sitten ruuat siunattiin – – . (B)*

Evankelis-luterilaiseen uskontoon sisältyvät arvot vanhempi kokee merkityksellisenä paitsi henkilökohtaista elämäänsä myös yhteiskuntamme toimivuutta ajatellen. Hän katsoo, että kristillisten arvojen ja perinteiden tuntemuksen avulla voi kukin suomalainen ymmärtää paremmin omia juuriaan ja suomalaista yhteiskuntaa.

*Kyllähän sitten Suomen lait ja kaikki perustuu kristillisille arvoille kun ruvetaan niitä pohjimmiltaan miettimään. (E)*

*– – mistä kaikki tulee ja mihin nää jutut perustuu ja sitä kautta et mistä tulee meidän pyhät ja vapaat. (B)*

Ensisijaisena uskontokasvattajana vanhempi pitää kotia mutta kristinuskon ollessa maamme valtauskonto, hän kokee, että koululla on keskeinen tehtävä kristillisten arvojen ja perinteiden välittäjänä. Vanhempi arvelee, että kotien valmiuksien ollessa riittämättömät uskontokasvatuksen tarjoamiseen, koulun antama uskonnonopetus mahdollistaa kaikille tasapuolisesti pääsyn kyseisten asioiden äärelle.

*Et kyl se koulun merkitys on ihan mieletön, et tavallaan miten se lapsi jumaloi sitä opettajaa ja aattelee, et opettaja tietää kaiken, ja jos sieltä tulee sitä positiivista viestiä niin se vois mennä paremmin perille. (E)*

Uskonnonopetusta osana koulun jokapäiväistä toimintaa kannattavan vanhemman omakohtaiset kokemukset vaikuttavat osaltaan siihen, että hän pitää nykyistä uskonnonopetuksen oppimäärää

suppeana. Yksi oppitunti viikossa ei hänen mielestään riitä kattamaan perustavaa laatua olevien asioiden käsittelyä. Vaikka vanhempi kokeekin evankelis-luterilaisen uskonnonopetuksen olevan tasokasta, ei tämä seikka poista huolta siitä, onnistutaanko vähäisen tuntimäärän puitteissa tukemaan oppilaan henkistä kasvua parhaalla mahdollisella tavalla. Etenkin nykyisen kaltaisessa modernisoituneessa ja monikulttuurisessa yhteiskunnassa lapsen henkisen kasvun tukemiseen tulisi vanhemman mielestä panostaa ja koulumaailmassa uskonnonopetuksen avulla tähän tarpeeseen kyettäisiin hänen näkemyksensä mukaisesti vastaamaan.

*Et uskontoa ja uskonnonopetusta ei oo käsitetty meillä sellaisena normaalina elämäntapana, meille kuuluvana kulttuurisena juttuna. -- Et tää evankelisluterilaisuus on elämäntapa. Ja nää arvot ja muut tulee sitä kautta. -- Musta tuntuu, että uskonnonopetus vois olla se foorumi, missä suomalaisen lapsen kulttuuri-identiteettiä vahvistettais terveellä tavalla. (B)*

Kalenteriimme vahvasti vaikuttavan kirkkovuoden vanhempi näkee hyvänä keinona rytmittää opetusta. Kirkkovuoden huomioinen juhlineen ja perinteiden ylläpitäminen on hänestä luonnollinen tapa tutustuttaa oppilasta omaan uskontoonsa: evankelisluterilaisuudesta ei ole kyse ainoastaan kerran viikossa uskontotunnilla, vaan kyse on paljon kokonaisvaltaisemmasta asiasta. Tästä syystä vanhempi kokeekin, että uskonnonopetuksen integroiminen muihin oppiaineisiin, kuten historiaan, auttaisi oppilasta hahmottamaan kokonaiskuvaa ja luomaan yhteyksiä eri asioiden välille.

*Kun on nää kirkkopyhät, vaikka kynttilänpäivä tai vainajien muistopäivä, niin tuotas ne esille siellä opetuksessa. (E)*

*Kyllä ehdottomasti pitää järjestää [kirkkovierailuita ja kouluhartauksia] ... näillä juhlilla on kuitenkin vuosisatoja pitkä perinteet. Se on osa sitä lapsen kulttuurikasvamista. (B)*

Kristillisistä elämäntavoista kiinnipitäminen koulun arjessa tai ylipäätään kristittynä oleminen ei vanhemman mielestä tarkoita sitä etteikö suomalaisessa yhteiskunnassa tilaa ole myös toisin ajatteleville. Lähtökohtaisesti hän kuitenkin kokee, että kristillispohjaisessa valtiossa, jossa elää nykyään moniin eri uskontoihin tunnustautuvia ihmisiä, tilaa tulee olla myös kristityille ja heidän tavoilleen. Vanhemman mielestä ei voida vielä puhua eriarvoisuudesta, vaikka koulussa järjestettäisiinkin päivänavauksia tai siunattaisiin kouluruoka.

*En ehkä lähtis rinnastaa uskonnon tuntimääriä muihin oppiaineisiin, mut just se aamunavaus ja tälläset, et ois sitä uskonnollisuutta mukana muuallakin kuin uskontotunnilla. Et olis ne aamunavaukset, laulettas virsi aamulla, et olis muutakin kuin se uskonnon tunti. (E)*

*Ei sen uskonnonopetuksen ja omien traditioiden ylläpitäminen sitä tarkoita, että muita syrjii. (B)*

Uskonnonopetusta luonnollisena osana koulun arkea tukeva vanhempi näkee oppiaineessa piilevät mahdollisuudet oppilaan terveen kasvun tukemiseen. Uskonnonopetuksen avulla voidaan hänen mukaan ohjata lasta omaksumaan elämäänsä hyviä tapoja ja tärkeitä arvoja samalla, kun oppilas tulee tutuksi kulttuuriperimänsä kanssa. Raamatusta kumpuavien kertomusten sanomaa on vanhemman mielestä hyvä pyrkiä soveltamaan koulupäivien tilanteissa, jotta oppilaan olisi luontevaa ymmärtää evankelis-luterilaisen uskonnon merkitys omassa elämässään ja jotta hän voisi suhtautua omaan uskontoonsa arkisena ja luonnollisena asiana.

*Yleensä ne [aamunavaukset] on sellasia positiivisia, et muista ajatella lähimmäistäsi. Kyl mun mielestä sitä jos mitä lapset tällä hetkellä tarvii, sellasta positiivista kannattelua. Ehkä niiden [aamunavausten] kautta vois tulla tunne, et heitä tää päivä voi kääntyä ihan hyväks. (E)*

*Enemmän arjen tilanteisiin, kuten kiusaamiseen, löytää kristinuskosta niitä linkkejä. (B)*

Monikulttuurisuuden ja yleensäkin ihmisten erilaisuuden vanhempi kokee asettavan jonkinasteisia haasteita evankelis-luterilaiselle uskonnonopetukselle. Niin suurista haasteista hänen mielestään ei kuitenkaan ole kyse, että vanhempi voisi omalta osaltaan heittäytyä kannattamaan jotain vaihtoehtoista uskonnonopetuksen toteuttamismallia.

*En mä näin äkkiseltään näe mikä muukaan oppiaine se vois olla jossa sais tukea sille kasvulleen niin sanotusti terveeksi suomalaiseksi. Kaikilla on tietysti oikeus siihen omaan uskontoonsa, mut tuntea tää suomalainen elämäntapa. (B)*

*Et en oikein ymmärrä, miks tästä evankelis-luterilaisen uskonnon opetuksesta luovuttais koulussa, kun sehän on tosi suvaitsevainen uskonto. (E)*

Uskonnonopetuksen kokonaisvaltaista roolia koulun arjessa tukevien kahden vanhemman näkökulmat eroavat toisistaan lähinnä siinä asiassa, että toinen heistä kokee vieraisiin uskontoihin perehtymisen tarpeellisena jo alakoulun puolella, kun toinen taas pitää parempana vaihtoehtona niihin syventymistä vasta yläkoulussa. Perusteluna ensimmäiseksi mainitulle näkökannalle

vanhempi esittää, että oppilaan on hyvä tulla mahdollisimman aikaisin tietoiseksi erilaisista tavoista elää, jolloin hänen omakin kulttuuri-identiteettinsä voi tätä kautta vahvistua. Täysin päinvastaisesti ajatteleva vanhempi taas uskoo, että alakouluikäisen oppilaan on ensin hyvä rauhassa syventyä omaan uskontoonsa ja vasta yläkoulussa alkaa opiskella maailmanuskontoja. Tarpeen vaatiessa vieraita uskontoja on hänestä kuitenkin hyvä sivuta jo alakoulussa.

*Kyllä tänne mahtuu monenlaisia ihmisiä erilaisine uskontoineen ja tapoineen. Ei pidä vaimentua sen edessä jos joku muu sanoo jotain. (B)*

## 6.2.2 Uskonnonopetuksen tehtävänä yleissivistyksen tarjoaminen

Tähän ryhmään kuuluvan vanhemman omakohtaiset kokemukset koulun uskonnonopetuksesta vaihtelevat. Kun toinen vanhemmista muistelee lämmöllä kouluaikaisia uskontotuntejaan, on toisen vanhemman kokemat uskontotunnit värittyneitä turhautuneisuudella. Yhteistä heille sen sijaan on, että omien lasten uskonnonopetus nähdään mielenkiintoisena ja lasta motivoivana. Koska kotona kristilliset asiat eivät juurikaan ole esillä, toivotaan koulun tarjoavan lapselle tietoa ja kokemuksia uskonnosta. Tämän vanhempi katsoo olevan merkityksellistä kaikkien oppilaiden, ei vain omien lastensa, kannalta.

*Koulussa ainaki saa jonkunnäkösen pohjan ja perustan ja tiedon niist [uskontoon liittyvistä asioista] jossei kotona niist puhuta ollenkaan. (D)*

*Et oikeestaan kaikki mitä mun lapset uskonnosta tietää on tullu koulun ja päiväkodin kautta – se on mun mielestä myös lasten oikeus saada tietää niistä asioista. (C)*

Uskonnonopetuksen yleissivistävää tehtävää tukeva vanhempi ei itse ole uskonnollisesti aktiivinen. Hän on joko kirkosta eronnut tai kirkkoon kuuluva, muttei juurikaan kirkon järjestämään toimintaan osallistuva. Vanhempi saattaa kylläkin joskus käydä esimerkiksi joulukirkossa mutta lähinnä siksi, että kokee sen kuuluvan suomalaiseen tapaperinteeseen. Kristillisyyden voi taten olla jollain tavalla esillä tätä kyseistä tyyppiä edustavan vanhemman elämässä, mutta sen syvällisempää merkitystä kristinuskoon liittyvillä asioilla ei vanhemmalle ole. Hän pitää uskontoa asiaan kuuluvana lähinnä juhlatilanteissa ja suurina juhlapyhinä, koska kulttuuriin sidotut tavat ja perinteet korostuvat juhlapyhien aikaan.

*Näitten asioiden [joulu, pääsiäinen tms.] tietäminen ois niinku ihan perinteenäkin kiva et se pysyis ja [lapsi] tietäis, et miks näitä juhlia vietetään. (C)*

Uskonnonopetuksen tärkeimpänä tehtävänä vanhempi näkee kulttuuriperinteeseen ja kristinuskoon tutustuttamisen. Vanhempi katsoo, että lasten tulee saada tietoa kirkkovuoden juhlista ja niihin kuuluvista perinteistä etenkin kulttuuriin ja yhteiskuntaan liittymisen takia. Uskonnon piiristä ovat peräisin kulttuurimme suuret peruskertomukset, ja vanhempi kokee, että uskonnonopetuksen avulla voidaan vahvistaa lapsen oman maailmankatsomuksen muodostumista ja kulttuuriin kasvamista. Uskonnonopetuksessa pitää vanhemman mielestä pyrkiä siihen, että oppilas tulee tutuksi kirkkovuoden juhlien, kirkollisten toimitusten ja keskeisten raamatunkertomusten kanssa. Näin lapsella on myöhemmin oman ymmärryksensä varassa mahdollisuus päättää, mitä tietä hän tahtoo omassa elämässään kulkea.

*Sä et voi ilman sitä että sä oot kuullu niistä asioista, niin vanhempanakaan tietää niistä mitään ja päättää että onko ne omassa elämässä vaalimisen arvoisia asioista. (D)*

*Musta on vaan hyvä, että lapsi voisi itse tehdä sen oman ratkaisun aikuisena, et mihin kirkkoon halua kuulua vai haluuko mihinkään. (C)*

Yhtenä tärkeänä uskonnonopetuksen yleissivistävänä tehtävänä vanhempi kokee evankelis-luterilaisen uskonnon ohessa myös muihin uskontoihin tutustuttamisen. Hänen mielestään suvaitsevaisuuteen kasvaminen edellyttää sitä, että lapsi tulee jo varhaisessa vaiheessa ymmärtämään erilaisuutta myös erilaisten uskontojen osalta. Maailmanuskontojen syvälliseen perehtymiseen vanhempi ei näe syytä, mutta eri uskontojen tietoinen tarkastelu on vanhemman mielestä enemmän kuin tarpeellista jo alakoulussa.

*Et varsinkin nykypäivänä ois hyvä et niitä eri uskontoja käsiteltäis jo aikaisemmin kuin yläasteella. (C)*

*On sitte mistä tahansa asiasta kyse, uskonnosta tai jostakin muusta, niin se on mun mielestä tärkeitä pienestä pitäen opettaa siihen et on erilaisia asioita ja kaikki ei oo samaa uskontoa taikka saman värisiä. (D)*

Uskonnonopetuksen yleissivistävänä kokeva vanhempi ei näe uskonnonopetuksen tehtävää yhtä kokonaisvaltaisena ja merkittävä kuin ensimmäisen tyypin edustaja. Hän kuitenkin katsoo, että uskonnonopetus parhaimmillaan tarjoaa miellyttäviä ja kasvattavia kokemuksia oppilaille ja täten vanhemman mielestä uskonnonopetusta saisi kuulua koulun työjärjestykseen huomattavasti nykyistä enemmän.

*Siis mun mielestä enemmän [uskonnonopetusta] jos siihen pystyis nimenomaan lisää saamaan sitä luovuutta, et sitä vois hyvin yhdistää kuvaamataitoon tai muihin luoviin aineisiin. (C)*

*Mun mielestä uskontoa vois olla huomattavasti enemmän. – – Se on mielenkiintosta. Siel tulee paljon erilaisia asioita ja... ihmeellisiä asioita, miten semmosta on voinu tapahtua. (D)*

Kun ensimmäisen tyyppin edustaja toivoo, että tulevaisuudessa uskonnonopetus olisi yhä luontevammassa osassa koulun arkea, uskonnonopetuksen yleissivistävää näkökulmaa tukevan vanhemman odotukset kohdistuvat uskontotunneilla käytettäviin opetusmenetelmiin. Hänen toiveenaan on, että monipuolisten opetusmenetelmien kautta oppilas voisi kokea uskonnonopetuksen rentouttavana oppiaineena ja ikään kuin vastapainona monille muille kouluaineille. Mitä oppilaskeskeisempää uskonnonopetus on, sitä antoisampana vanhempi uskoo oppilaan kokevan opiskelun.

*Kyllä meidän kuuluu tietää miks on pääsiäinen tai miks vietetään joulua, mut et se tieto tulis [koulussa] niinkun semmosen maailman kautta että kuunnellaan niitä tarinoita. – – Mä toivoisin, et se [uskonnonopetus] ois nimenomaan sellasta, et lapset sais kuunnella ja opettajat lukis ja kertois ja sit niist voitais jutella ja piirtää. (D)*

*Nyt omien lasten myötä tuntuu, et [uskonnonopetus] on menny paljon parempaan suuntaan... just ne tavat jolla lapset saadaan osallistumaan ja miettii ite. – – se on lapselle mielenkiintoisempaa ja lapsi miettii varmaan silleen enemmän niitä jakson tapahtumia kuin silleen et istuttais vaan ja kuunneltais. (C)*

Tämän tyyppin edustaja katsoo uskonnonopetuksen kiinnostavuuden vaikuttavan pitkälti siihen, täyttääkö oppiaine yleissivistävän tehtävänsä ja onko oppilas tulevaisuudessa halukas siirtämään evankelis-luterilaiseen uskuntoon liittyviä tapoja ja perinteitä eteenpäin. Vanhempi pitää tärkeänä, että näin olisi, vaikka ei tarkoituksella pyrikään ohjaamaan lapsensa arvomaailman rakentumista. Kenties tästä syystä uskonnonopetuksen luonne vanhemman puheessa korostuukin: oppiaineen kokeminen tylsänä, raskaana tai tuputtavana vie hänen mielestään oppilaalta opiskelumotivaation ja kiinnostuksen uskonnollisten perinteiden vaalimiseen. Monipuolisten opetusmenetelmien ohessa toinen tähän ryhmään kuuluvista vanhemmista korostaa uskonnon integroimista luontevalla tavalla paitsi kuvataiteeseen myös muihin luoviin oppiaineisiin.

*Se luovuus siihen mukaan. Et varsinkin toi käsillä tekeminen on monelle, joka ei jaksa ottaa kuuntelemalla niitä asioita vastaan, hyvä tapa oppia, ja jättäis ehkä paremmin päähän niitä ajatuksia, et eri tavoin avais niitä asioita. Et aineiden välistä yhdistämistä vois olla. (C)*

Uskonnonopetuksen yleissivistävää tehtävää tukeva vanhempi kokee yleissivistävänä myös ruokarukouksen kuulumisen koulun arkeen. Hän ei pidä ruokarukousta niin uskonnollisena tapahtumana, että ajattelisi sen synnyttävän ongelmia luokkayhteisöissä tai oppilaiden vanhempien keskuudessa. Vanhemman mukaan on tärkeää, että oppilas oppii arvostamaan yhteiskunnassamme itsestään selviltä tuntuvia asioita, kuten kouluruokaa, ja voi oman kokemuksensa myötä olla tulevaisuudessa siirtämässä hyviä tapoja sukupolvelta toiselle. Sen sijaan hengellistä päivänavausta kannattaa vain toinen tämän ryhmän edustajista.

*En mä sitä aamunavausta niinkään... mut mun mielestä nää ruokarukoukset on ihan hyvä juttu. – – Ja sekin on sellanen mistä jää tapa helpolla, et pystyy sit omille lapsilleen joskus isona opettamaan. (C)*

*Mun mielestä ne on hyvä juttu. Ja jokainen sit osaa isona päättää et haluuko niitä jatkaa vai ei. (D)*

### 6.2.3 Uskonnonopetus eettisyyteen kasvattajana

Tätä tyyppiä edustava vanhempi muistelee omia uskontotuntejaan pitkälti opettajiensa kautta. Kokemus osallistavasta opetuksesta on jättänyt toiselle vanhemmista jälkeensä myönteisiä muistoja, kun taas toisen vanhemman lähes päinvastaiset tuntemukset ovat seurausta opetuksen yksitoikkoisuudesta ja tiukkalinjaisuudesta. Vaikka myönteiset kokemukset kouluajoilta ovat edelleen ajaneet toista vanhemmista ottamaan selvää uskonnollisista asioista, ei tätä tyyppiä edustava vanhempi ole uskonnollinen ihminen huolimatta siitä, että arvostaakin kristillistä arvomaailmaa.

*Täytyy sanoa et mä oon kirkkoon kuuluva ateisti melkein mut et mä nään sen [uskonnonopetuksen] taas niinku hyödyllisenä niinku kaiken kattavana yleissivistävänä. (A)*

*Mä en oo mikään kauheen uskonnollinen ihminen mutta mä kumminkin arvostan kristillisiä arvoja ja tämmösiä näin. (F)*

Uskonnonopetuksen yleissivistävää tehtävää vahvemmin tähän ryhmään kuuluvan vanhemman näkemyksissä painottuu erityisesti oppiaineen rooli eettisten keskustelujen mahdollistajana. Uskonnonopetuksen avulla eettisten asioiden pohtiminen on vanhemmasta luontevaa ja osakseen siksi tämän tyyppin edustajan mielestä uskonnonopetusta tarvitaan koulumaailmassa. Sen sijaan toisin kuin edellisten tyyppien edustajat kokevat, tähän ryhmään kuuluva vanhempi katsoo, että



keskimäärin yksi oppitunti uskontoa viikossa on riittävä määrä täyttämään tarkoituksensa. Uskonnonopetuksen eettistä näkökulmaa tukeva vanhempi toivoo kuitenkin pidettävän kiinni uskonnonopetuksen asemasta, jotta kaikilla oppilailla heidän perhetaustoistaan riippumatta olisi kristillispohjaisessa valtiossamme samanlaiset lähtökohdat uskontoon liittyvien asioiden suhteen. Vanhemman mielestä koulun on hyvä siis antaa perustiedot, mutta samalla jättää tilaa paitsi kodin tarjoamalle uskontokasvatukselle myös oppilaan omalle ajattelulle.

*Mun mielestä koulun ei tarvi tehdä uskovaisia mutta sen pitää antaa valmiudet jokaiselle, joka voi täysi-ikäisenä valita mitä hän haluaa. Mutta jos sitä [uskontoa] haluaa enemmän niin mun mielestä se pitää lähteä sitten siitä kodin kristillisestä taikka mistä tahansa uskonnollisista arvoista. (F)*

*Se pitää kyl kaikille kuulua, vaikkei vanhemmat kuuluis kirkkoon. – – ku kotona ei kuitenkaan näistä asioista silleen puhuta, että sieltä [koulusta] tulis kattavasti ihan laidasta laitaan. – – koulusta pitää tulla semmonen tavallaan lähtökohta nimenomaan. (A)*

Kristilliset perusarvot kuuluvat vanhemman mukaan kulttuuriperinteeseen, joita koulun tulee välittää oppilaille eettisten keskusteluiden muodossa. Vaikka itse uskontoon ei haluttaisikaan sitoutua, voi kristinusko tarjota vanhemman mielestä pohjan moraaliselle kehitykselle, mikä edelleen vaikuttaa oppilaan ajatteluun ja eettiseen toimintaan. Vanhempi pitää Raamatun ja raamatuntarinoita hyvänä lähtökohtana eettisille pohdinnoille, sillä hän näkee selviä yhteyksiä Raamatun periaatteiden ja yhteiskuntamme toiminnan välillä. Uskonnonopetuksen eettistä tehtävää tukeva vanhempi kokee ennen kaikkea tärkeänä, että lasta ohjataan pohtimaan, miten missäkin arjen tilanteessa tulisi toimia; mikä on oikein ja mikä väärin. Näissä keskusteluissa keskeistä hänen mielestään on, että lapsi saa itse oivaltaa eikä kaikki tieto tule hänelle valmiiksi pureskeltuna.

*Musta on hyvä että käydään kymmenen käskyä ja jotain tämmösiä perusasioita, jotka tukee myös sitä asiaa, et meillä on tämmönen eettinen asia, että sanotaan että älä lyö, älä varasta. Et sielläkin [Raamatussa] jo sanotaan et se on väärin tehdä näin. (F)*

*Mun mielestä on ihan kiva, et nykyään se opetus on menny siihen, että puhutaan, annetaan lapsille niinku pienestä pitäen mahollisuus luoda niitä omia mielipiteitään. – – Mun mielestä niinku lapsen kehityksen ja kasvun kannalta on hyvä et nimenomaan pysähdytään mieltiin niinku henkisiä arvoja et mikä on oikein ja mikä on väärin. (A)*

Tämän tyyppin edustaja pitää tärkeänä, että lapselle annetaan tilaa kokea uskonnollisuus omalla tavallaan. Hän ei vanhempana halua rajoittaa lapsen uskonnollisuutta siirtämällä hänelle tiettyä uskonnollista perinnettä, vaikka perheessä vietetäänkin kristillisiä juhlia. Koulun tarjoaman

uskonnonopetuksen vanhempi näkee ennen kaikkea yksilöetiikkana ja moraalikasvatuksena. Samalla koulun tulee antaa oppilaalle mahdollisimman hyvät perustiedot evankelisluterilaisuudesta, jotta hän voi myöhemmin tehdä oman päätöksensä kyseiseen uskontoon sitoutumisesta, ja ymmärtää mahdollisimman hyvin sen, mistä evankelisluterilaisuudessa oikeastaan on kysymys. Samasta syystä vanhempi katsoo, että hengellinen aamunavaus ja ruokarukous voivat olla osa koulun arkea.

*Mä kyl kannatan niitä ruokarukouksia vaikkei meil kotona niin tehäkään ja aamunavauksia. Ne on niinku semmonen tietynlainen ehkä semmonen yhtenäisenkin riitti, mitä tehään sit yhdessä koulussa, et emmä kyllä kannata niistä luopumisii missään nimessä. (A)*

*Mä en henkilökohtasesti nää mitään estettä miksei voi, niin kauan kun siitä ei tehdä sellasta että ehdottomasti on näin tehtävä ja mulla vanhempana ei oo mahollisuutta puuttua siihen. (F)*

Eettiset keskustelut luokkayhteisöissä ovat vanhemman mielestä yksi tekijä, miksi uskonnonopetuksen luonne on vuosien varrella muuttunut parempaan suuntaan. Uskonnonopetuksen erityisenä mahdollisuutena vanhempi pitää sitä, että oppiaineen parissa voidaan käsitellä yhdessä juuri niitä elämän suuria ja vaikeitakin kysymyksiä, joista oppilailla ei välttämättä ole mahdollisuutta toisaalla keskustella. Uskontotunneilla oppilaalla on tilaisuus tarkastella omaa persoonaansa ja arvomaailmaansa koskettavia kysymyksiä mielekkäällä tavalla. Vanhempi kokee, että uskonnonopetus on nykyään vapaamuotoisempaa ja luovempaa kuin aikaisemmin, mitä hän pitää hyvänä asiana etenkin oppilaan motivaation kannalta.

*Tää on ihan hyvä kehitys mikä on ollu. Leikin ja näytelmien ja tämmösten varjolla voi oppia semmosta tunneälyä ja saatas niitä juttuja mukaan ja sitte sitä kuvataidetta ja musiikkiakin ja muuta, ku jotkut oppii paremmin jollain tyylillä ja toiset toisella. (A)*

*Alottaa niistä perusasioista just tämmösistä hyvät käytöstavat et kun kyllähän nekin omalla laillaan kuuluu uskuntoon, kymmenen käskyä ja muita tämmösiä että... kumminkin faktoja perusasioissa mut just tolleen vähä luovalla tyylillä. (F)*

Uskonnonopetuksen eettistä tehtävää tukeva vanhempi ei pidä tärkeänä eettisiä pohdintoja ainoastaan evankelisluterilaisuuteen kuuluvien asioiden osalta vaan yhtä lailla katsoo eettisten keskusteluiden olennaiseksi alueeksi vieraat uskonnot. Etenkin kansainvälistymisen ja suomalaisen yhteiskunnan monikulttuuristumisen myötä vanhempi näkee maailmanuskontojen käsittelyn nousseen uskonnonopetuksen erityiseksi kehittämisalueeksi. Vieraisiin uskontoihin tutustuminen

avaa vanhemman mielestä konkreettisella tavalla oppilaan silmät havaitsemaan ympärillään erilaisuutta ja edistämään osaltaan suvaitsevaisuutta.

*Että tarvetta on tämmösille eettisillekin asioille tota. Et koska just on tullu niitä eri uskontoja ja eri kulttuureja ja ei me olla enää tää juntti-Suomi että meillä on aina tehty näin vaan ollaan kansainvälistytty. (F)*

*Et silleen vois sivuta ainaki niitä [vieraita uskontoja] mahollisimman varhases vaiheessa et niinku sit yläasteiässä se on jo vähä liian myöhästä, et siel on niinku niin voimakkaasti ne ennakkoasenteet. Siis kyl toi pitäs jo niinku esikoulus lähtee toi kasvatus. (A)*

*Et kaikilla ois hyvä olla, kaikki sais olla sitä mitä ne on. Vaikka sitte olis vähä erilaisia ja ajattelis asioista erilailla. Mutta se ei tee hänestä huonompaa ihmistä. (F)*

## 7 TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUDEN JA EETTISYYDEN ARVIOINTIA

Tutkimuksen luotettavuus on yksi olennaisimpia asioita, joka tutkijan tulee ottaa huomioon tutkimusta toteuttaessaan; luotettavuuden arviointiin tulee pyrkiä jokaisen tutkimuksen yhteydessä. (Hirsjärvi ym. 2005, 216). Perinteisesti tutkimukselta vaaditaan reliabeliutta ja validiutta (Hirsjärvi & Hurme 2001, 184–185; Hirsjärvi ym. 2005, 216–217). Reliabeliudella tarkoitetaan mittaustulosten toistettavuutta, kykyä antaa ei-sattumanvaraisia tuloksia. Validiudella eli pätevyydellä sen sijaan tarkoitetaan tutkimusmenetelmän tai mittarin kykyä mitata juuri sitä ominaisuutta, mitä tutkimuksessa on tarkoitus mitata. Kvalitatiivisessa eli laadullisessa tutkimuksessa nämä vaatimukset ovat saaneet erilaisia tulkintoja. Ensinnäkin tutkimuksen kohteena olevan ihmisen kokemukset ovat henkilökohtaisia ja jokaisen kohdalla erilaisia. Toiseksi tutkijan on haastavaa tulkita näitä kokemuksia, sillä toinen ihminen ei voi koskaan täysin samaistua toisen ihmisen kokemukseen. (Perttula 1995, 29.) Tästä syystä tarkoituksenamme ei ole arvioida tutkimuksemme reliabeliutta ja validiutta perinteisessä mielessä vaan seuraavanlaisten seikkojen valossa.

Tuomen ja Sarajärven (2002) mukaan ihmisoikeudet muodostavat ihmisiin kohdistuvan tutkimuksen eettisen perustan. Tutkijan tulee huolellisesti ja ymmärrettävästi kertoa tutkimukseen osallistuville tutkimuksen tavoitteista, menetelmistä ja mahdollisista riskeistä sekä vapaaehtoisuudesta osallistua. Tutkimuksen osalta osallistujille tulee taata myös heidän oikeutensa ja hyvinvointinsa sekä luottamus ja anonymiteetti. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 128–129.) Lähtökohtana tutkimuksellemme oli ehdokkaiden vapaaehtoinen suostumus osallistua. Saatekirjeessä (ks. liite 1) kerroimme heille omasta asemastamme, saamastamme tutkimusluvasta ja tutkimuksemme tavoitteista, minkä lisäksi vakuutimme tutkijoina toimivamme luottamuksellisesti tutkimukseen osallistuvia kohtaan. Kyselylomakkeeseen vanhempi sai ensinnäkin vastata nimettömästi, ellei halunnut edelleen ottaa osaa haastatteluun. Toisekseen olemme tutkimusta koskevissa muistiinpanoissa tutkimusraportin tavoin käyttäneet haastateltavista

tiettyjä tunnuksia, eivätkä he näin ole ulkopuolisten tunnistettavissa. Haastatteluun osallistuviin olimme yhteydessä sähköpostitse ja puhelimitse haastatteluajasta ja -paikasta sopiaksemme. Samalla annoimme heille tietoa haastattelun teemoista, jotta heille mahdollistui omien näkemystensä tarkastelu mahdollisimman luonnollisessa tilanteessa. Näiden kontaktien katsomme osaltaan vaikuttaneen luontevan haastatteluilmapiirin muodostumiseen, mikä taas edesauttoi haastateltavia tuomaan avoimesti julki omia näkökulmiaan. Haastattelut sujuivat kaikkiaan erinomaisesti: Aiheessa pysyttiin ongelmitta ja koemme, että haastattelutilanteissa vallitsi yhteisymmärrys. Vuorovaikutus oli sujuvaa ja pyrimme parhaamme mukaan välttämään epäselvyydet. Seuraavat esimerkit vanhempi D:n ja A:n haastatteluista ilmentävät yleisellä tasolla haastatteluidemme etenemistä.

### ***Esimerkki 1***

*Mun mielestä kaikilla oppilailla jotka sitä haluaa pitäis saada olla mahdollisuus siihen uskonnonopetukseen. Koska kyllä sieltä kirkosta kerkee erota sit joskus jos haluaa. Eikä sitä tarvi aikuisena enää sitte, jos ei, pätkääkää kiinnosta. (D)*

*Mut lapsena jokainen saa sitten tasavertaisen mahdollisuuden kuulla niistä asioista? (haastattelija 1)*

*Kyllä, kyllä se on mun mielestä tärkeätä, koska sä et voi ilman sitä että sä oot kuullu niistä asioista niin vanhempanakaan tietää niistä mitään -- . (D)*

### ***Esimerkki 2***

*Sano vaan, ymmärrettiinkö oikein. Tuli käsitys, että toivoisit, et koulu rohkeasti ottaisi paikkansa myös uskonnonopetuksen ylläpitäjänä... (haastattelija 2)*

*Juu kyllä. (A)*

Laadullisessa tutkimuksessa tutkijan tulee myöntää avoimesti oma subjektiviteettinsa ja se, että hän on itse tutkimuksensa keskeinen väline. Kvalitatiivista tutkimusta tehdessään tutkijan on siis tiedostettava omat lähtökohtansa, koska tutkijan aikaisemmat tiedot ja odotukset vaikuttavat tahtomattaankin tutkimiseen läpi koko tutkimusprosessin. (Hirsjärvi & Hurme 2001, 189.) Omaan subjektiivisuuteemme vaikuttavia tekijöitä ovat myönteiset ja tärkeät kokemuksemme alakoulun uskonnonopetuksesta sekä roolimme uskonnonopetusta kannattavina luokanopettajina. Tästä

lähtökohdasta ottaen huomioon uskonnonopetukseen liittyvä julkinen ja usein kielteisesti värittynyt keskustelu odotimme lähinnä tavoittavamme vanhempien näkemysten välityksellä mielikuvia yhä uskonnottomammista kouluista.

Toisin kuin oletimme, oli yllättävää todeta pelkästään kyselylomakkeilla saavutetun tiedon perusteella, että jokainen lomakkeeseen vastanneista vanhemmista piti koulun uskonnonopetusta hyvänä asiana riippumatta omista taustasitoumuksistaan. Avoimet kysymykset sekä väittämät kuitenkin edelleen osoittivat, että vanhempien asenteet uskonnonopetusta kohtaan ovat varsin yksilöllisiä ja juuri näiden henkilökohtaisten näkökulmien varassa vanhemmat pitkälti suhtautuivat myönteisesti koulun tarjoamaan uskonnonopetukseen. Vastaavasti sama ilmiö toistui teemahaastatteluissa. Vaikka uskonnonopetukseen tällaisenaan ollaankin varsin tyytyväisiä, uskonnonopetuksen asemaa koulumaailmassa painotettiin omista lähtökohdista käsin. Tätä asetelmaa vasten olemme pyrkinet tekemästä ylitulkintoja uskonnonopetuksen puolesta ja nostamaan perusteellisesti esille niitä seikkoja, joiden nojalla vanhemmat kokevat koulun uskonnonopetuksen tärkeänä näinkin modernisoituneena aikana. Huomion arvoista on, että haastatteleamalla myös pelkästään kyselylomakkeisiin vastanneita vanhempia, olisi tutkimusaiheesta saattanut avautua edelleen uusia näkökulmia. Kiinnostavaa olisi erityisesti ollut saada tarkennusta niihin kyselylomakkeessa esittämiimme väittämiin, joista vanhemmat eivät olleet samaa eivätkä eri mieltä. Kaiken kaikkiaan on myös muistettava, että tässä tapauksessa kohdejoukkomme suhtautui lähtökohtaisesti myönteisesti koulun uskonnonopetukseen. Tutkimustulokset olisivat luonnollisesti erityyppiset tilanteessa, jossa kohdejoukon asennoituminen uskonnonopetukseen olisi alkujaan toisenlaista, kuten epävarmaa, vastahakoista tai kielteistä.

Tutkimusaiheemme kannalta pidämme tärkeinä vanhempien näkökulmia, sillä mielestämme kodilla ja koululla on yhteinen tehtävä uskontokasvattajina. Vaikka omakohtaista kokemusta vanhemmuudesta meillä ei olekaan, olemme ammattimme myötä osallisia kyseisestä tehtävästä. Tästä lähtökohdasta vanhempien näkökulmia oli luontevaa lähestyä, mikä osaltaan vaikutti myönteisesti haastattelutilanteisiin. Vuorovaikutuksen merkitystä tutkimustuloksiin tuleekin Hirsjärven ja Hurmeen (2001, 189) mukaan arvioida, sillä tutkimuksen tulosten tulisi mahdollisimman hyvin heijastaa juuri tutkittavien ajatusmaailmaa. Tästä syystä olemme tukeutuneet tutkimuksessamme monissa kohdin suoriin lainauksiin oman tulkintamme vahvistamiseksi.

Laadullisessa tutkimuksessa tutkimuksen tarkka selostus parantaa tutkimuksen luotettavuutta (Hirsjärvi ym. 2005, 227). Alaluvuissa 2.2–2.4 olemme pyrkinet kuvaamaan

tutkimuksen kulun mahdollisimman perusteellisesti ja avoimesti. Samalla olemme nostaneet esille niitä haasteita, joita liittyy tulkinnallisen tutkimuksen tekemiseen ja toisen henkilön merkitysten tavoittamiseen. Nämä haasteet ovat toisaalta varsin tyypillisiä fenomenografisessa tutkimuksessa, jossa Ahosen (1994, 154) mukaan on etenkin pyrittävä osoittamaan, että johtopäätösten tekemiseen merkityskategorioiden avulla on ollut riittävästi aineksia. Haastateltavien erilaisten käsitysten valossa klusterointi toteutui sujuvasti mutta merkityskategorioiden muodostaminen vaati puolestaan enemmän aikaa ja harkintaa. Haastateltavan ilmaisua oli punnittava tarkoituksen eikä niinkään yksittäisten lausahdusten kannalta: onko esimerkiksi erilaisten uskontojen opiskelussa kyse yleissivistyksen lisäämisestä vai eettisestä keskustelusta. Todettuamme, että henkilöstä ja asiayhteydestä riippuen merkitys voi vaihdella, sijoitimme käsitteen vieraat uskonnot niin kategoriaan I kuin II. Merkityskategorioiden pohjalta taas havaitsimme, että jokaisen haastateltavan kohdalla uskonnonopetus saa erilaisia merkityksiä ja painotuksia, minkä seurauksena onnistuimme tyypittelemään haastateltavat uskonnonopetuksen päätehtävien mukaisesti. Vaikka haastateltava saattoi siis esittää näkökulmia niin uskonnonopetuksen yleissivistävän tehtävän kuin eettisten keskustelujen puolesta, välittyi jokaisen haastateltavan puheesta lopulta jokin kolmesta uskonnonopetuksen osa-alueesta toisia alueita vahvemmin. Tässä päätelmässämme ainoastaan irralliset ajatukset eivät merkinneet vaan keskeistä oli kokonaiskuvan hahmottuminen. Tulkintamme perusteella syntyi siis koulun uskonnonopetuksen päämääristä eri tavoin ajattelevien vanhempien ryhmiä. Näihin ryhmiin uskomme monen ulkopuolisenkin voivan samaistua huolimatta siitä, ettei tutkimuksemme tarkoituksena ole yleispätevän tiedon saavuttaminen.

Tutkimuksen uskottavuus ja eettiset ratkaisut kulkevat Tuomen ja Sarajärven (2002) mukaan pitkälti käsi kädessä. Tutkijan on huolehdittava siitä, että hän antaa arvoa muiden tutkijoiden työlle ja saavutuksille, tarkastelee avoimesti tutkimuksessa käytettyjä menetelmiä ja raportoi tutkimustuloksista totuudenmukaisesti. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 128–129.) Tutkimuksemme teoriataustassa olemme pyrkineet esittelemään uskonnonopetuksen muuttunutta roolia ja siihen vaikuttaneita tekijöitä keskeisen kirjallisuuden ja ajankohtaisen tiedon valossa, vaikkakin omasta aineistostamme tehdyt löydöt käyvät niiden kanssa tiivistä vuoropuhelua. Koemme kuitenkin, että tutkimuksemme fenomenografisen luonteen kannalta tämä mahdollisti ihanteellisella tavalla tutkielmamme yhtenäisen rakenteen ja täten tilaisuuden päästä aidolla tavalla käsiksi vanhempien näkemyksiin. Puolestaan teemahaastattelun koimme juuri niin hyvänä aineistonkeruumenetelmänä kuin olimme toivoneetkin. Teemat tarjosivat haastateltavien mukaan

mielekkäitä tarttumapintoja aiheeseen, mikä ei olisi toteutunut esimerkiksi täysin avoimen haastattelun kohdalla. Vaikka haastatteluun liittyy aina väärinymmärtämisen riskejä ja tulkintaa, uskomme, että tutkimukseen osallistuneiden aito kiinnostus tutkimusaiheitamme kohtaan ja edelleen meidän tutkijoiden kriittinen ja vuorovaikutuksellinen suhtautuminen toistemme tulkintoja kohtaan ovat edesauttaneet tutkimustulosten totuudenmukaista raportointia. Pidämme siis kahden tutkijan välistä yhteistyötä ja tulosten rakentumista kerrostuneesti pitkällä aikavälillä tutkimuksemme uskottavuutta merkittävästi lisäävänä tekijänä.

Fenomenografisen tutkimusotteen valitseminen tähän tutkimukseen ei alkujaan ollut selvää, vaan pohdimme erilaisia vaihtoehtoja. Haastateltavien arki ajattelun merkitys tutkimustavoitteisiin nähden kuitenkin puolsi fenomenografista tutkimusotetta. Ensisijaisesti emme halunneet päästä käsiksi pelkästään tutkimushenkilöiden kokemusmaailmoihin, vaan myös niihin käsityksiin, joita erilaiset kokemukset ovat heissä synnyttäneet. Ensinnäkin meidät yllätti myönteisesti paitsi kyselylomakkeiden myös haastatteluiden muodossa tutkimukseen osallistuvien vanhempien määrä. Toisekseen kiinnostava oli se lähtökohta, että lähes kaikki haastateltavista pitivät tutkimukseen osallistumista oivallisena tilaisuutena tarkastella arjen rutiineihin hukkuvia elämänkysymyksiä, joita he kaikki pitivät vähintäänkin yleisellä tasolla tärkeinä asioina. Tutkittavien omakohtaisilla kokemuksilla ja käsityksillä on tutkimuksessa näin ollen merkittävä rooli: keskustelua ei käyty pelkästään mielipiteiden tasolla. Etenkin haastateltavien kriittinen suhtautuminen omiin käsityksiinsä ja heidän refleктоiva asenteensa toivat olennaisella tavalla syvyyttä haastatteluihin.

Analysoidessamme aineistoa ja keskustellessamme haastatteluissa esiin nousseista teemoista pyrimme tietoisesti, hermeneuttisen kehän mukaisesti, muodostamaan aineistosta uusia tulkintoja. Omien tulkintojemme kyseenalaistamisesta on osaltaan ollut muistuttamassa tutkijan vastuu: miltä tekemämme tulkinnat näyttävät tutkimukseen osallistuneiden silmissä heidän tutustuessaan raporttiimme. Koemme, että tämä seikka on ajanut tarkastelemaan tutkimushenkilöiden merkityksenantoja useampaan otteeseen uusista näkökulmista hilliten ylitulkitsemasta mutta kannustaen samalla rohkeasti kohti puhtaampia tulkintoja. Koska haastateltavat omalta osaltaan mahdollistivat tutkimuksemme toteutuksen, koemme tärkeäksi, että he voivat tutustua tutkimustuloksiin. Tämän toimme aiemmin mainittujen asioiden tavoin esiin jo saatekirjeessä. Mainittakoon vielä, että haastateltavien aito kokemus tutkimuksemme merkityksellisyydestä vakuutti meidät tutkijat entisestään aihevalinnastamme sekä sen ajankohtaisuudesta ja tärkeydestä.



## 8 POHDINTA

Ajan haasteet uskonnonopetukselle ovat vaativat. Kulttuurien sekoittuminen yhteiskunnassa on muokannut evankelis-luterilaisen uskonnonopetuksen sisältöä, ja kehitys opetussuunnitelmassa on menossa yhä tunnustuksettomampaan suuntaan (Kallioniemi 1998, 146). Mikä merkitys tällä seikalla on oppilaiden vanhemmille? Tulisiko uskonnonopetuksesta luopua kokonaan? Entä mistä uskonnonopetuksessa oikeastaan on kyse kodin näkökulmasta? Tutkimuksemme perusteella voidaan sanoa, että uskonnonopetusta pidetään tarpeellisena koulumaailmassa monestakin erisyystä. Vaikka uskonnonopetuksen asema on horjunut tasaisin väliajoin ja parhaillaankin oppiaineeseen kohdistuu voimakasta kyseenalaistamista, herättää uskonnonopetus vanhemmissa tutkimuksemme valossa tyytymättömyyden sijaan syvää tyytyväisyyttä. Uskonnonopetuksella on vanhempien mielestä oleellinen rooli koulumaailmassa yleissivistävänä oppiaineena, eettisten keskusteluiden mahdollistajana sekä kristilliseen elämäntapaan kannustajana.

Myönteisiin näkökulmiin näyttää osaltaan heijastuvan kotien heikentynyt rooli uskontokasvatustraditioiden välittäjinä, jolloin yhteiskunnan ja näin myös koulun merkitys uskontokasvattajana korostuu. Perustieto kristinuskosta ja eettisten kysymysten käsittely olivatkin tutkimuksessamme tärkeimpinä pidetyt teemat uskontotunneilla. Yllättävän vahvasti nousi esiin kristinuskon perustiedon välittäminen oppilaille muun muassa kirkollisten juhlapyhien muodossa. Tosin Räsäsen vuonna 2006 tehty tutkimus paljastaa, että suomalaiset ajattelevat uskonnonopetuksen tärkeimmäksi perusteluksi kulttuurihistoriallisen näkökulman, jonka myös tähän tutkimukseen osallistuneet vanhemmat kokivat oleellisena. Vahvoina perusteina evankelis-luterilaiselle uskonnonopetukselle nähtiin tutkimuksessa ennen kaikkea oppiaineen yleissivistävä puoli sekä kristilliset arvot suhteessa eettisiin pohdintoihin. Vanhempien haastatteluista välittyi selkeästi, että uskonnonopetusta tarvitaan edelleen – sitä ei pidä kieltää tai siirtää kouluista pelkästään uskonnollisten yhdyskuntien harteille. Uskonto livahtaa joka tapauksessa opetukseen takaoven kautta: uskonto on kulttuurin syvää pohjavirtaa, joka heijastuu kaikille elämän osa-alueille.

Haastateltujen vanhempien mukaan tunnustuksettomaan uskonnonopetukseen siirtyminen ja siitä kiinni pitäminen ei suinkaan ole merkki siitä, että uskonnonopetuksesta oltaisiin näillä näkymin luopumassa tai että siitä tulisi askel askeleelta tulevaisuudessa luopua. Päinvastoin uskontokasvatuksella nähdään entistä merkittävämpi rooli monikulttuurisessa yhteiskunnassa. Vaikka tutkimuksemme tarkoituksena ei ole yleistää, herääkin väistämättä kysymys, kuka oikeastaan pitää niin kovaa ääntä kouluissa annettavaa uskonnonopetusta vastaan. Paitsi että uskonnonopetuksen koettiin tutkimuksessamme vaikuttavan myönteisesti oppilaan identiteetin rakentumiseen ja vastuullisuuteen kasvamiseen, oman uskonnon tuntemuksen katsottiin lisäävän ymmärrystä muista uskonnoista ja maailmankatsomuksista sekä niiden vertailusta ja arvioinnista.

Mutta millaista koulun uskonnonopetuksen tulisi sitten olla? Tutkimuslöydöissämme on havaittavissa selviä yhteyksiä Halmeen (2008, 9) esittämään ilmiöön uskonnon muodonmuutoksesta. Halmeen (2008) mukaan uskonto ei niinkään ole häviämässä mutta se on voimakkaasti muuttamassa muotoaan yhä subjektiivisemmaksi ilmiöksi. Kyse on siitä, että valmiiden oppijärjestelmien sijaan ihminen itse määrittää suhteensa uskontoon (Halme 2008, 9). Sen enempää kuin kirkon ei koulunkaan siis toivota jakavan yhteisiä totuuksia. Esimerkiksi nuorille aikuisille suunnatussa Case Kallio -hankkeessa, jonka taustalla oli kiinnostus juuri kyseisen kaupunginosan kirkosta eronneisiin nuoriin, korostuu erityisellä tavalla suvaitsevaisuus, vapaus, yksilöllisyys ja aitous – yhteisöllisesti jaettujen arvojen sijaan nuoret aikuiset painottavat yksilöllisiä valintoja (Halme 2008, 10, 150–151). Vastaavalla tavalla suuri osa tutkimukseemme osallistuneista vanhemmista korostaa uskontokasvatuskysymyksissä yksilön ja näin ollen myös lapsen mahdollisuutta ratkaista myöhemmin itse oma vakaumuksensa uskonnollisissa asioissa. Samalla vanhemmat toivovat, että lapsia kannustetaan suvaitsevaisuuteen ja avoimuuteen erilaisten uskontojen osalta.

Toisaalta tutkimuksestamme taas selvästi välittyy, että maamme valtauskonnon eli evankelis-luterilaisen uskonnon asemaa pidetään kuitenkin koulun uskonnonopetuksessa lähtökohdana ja tietyt asiat, kuten kulttuuriimme vaikuttaneet uskonnolliset piirteet ja yhteiskunnassamme vallitsevat kristilliset arvot, nähdään pysyvinä, monestakin näkökulmasta katsottuna opettamisen arvoisina asioina. Kuten Luodeslampi ja Nevalainen (2005, 304) esittävät, eurooppalaisen ihmisen on lopulta vaikeaa erottaa moraalikäsitystään kristinuskon perinteestä eikä yhteiskunnassa vallitsevien arvojen alkulähdettä välttämättä kunnolla edes tiedosteta. Tutkimuksessamme haastateltavat tosin pitkälti viittasivat kristinuskon ja suomalaisuuden välisiin yhteyksiin mutta uskonnon ja moraalin suhde koettiin kuitenkin enimmäkseen heteronomisena

suhteena, jossa moraalilla saa Luodeslammen ja Nevalaisen (2008, 304–305) kuvauksen mukaan vaikutteita uskonnosta muttei teonomisen suhteen tapaan ole kokonaisuudessaan uskonnosta riippuvainen. Tämä ilmiö on nähdäksemme tuttu myös modernisoituneessa yhteiskunnassamme. Kun aikaisemmin raamatuntuntemus oli lähtökohta koulunkäynnille moraalin ja kristinopin kulkiessa tiukasti käsi kädessä, vain ani harva suomalainen näyttää enää kannattavan uskonnon kokonaisvaltaista roolia yhteiskunnassamme saati yhteiskunnan ylläpitämässä koulujärjestelmässä. Kristillisiä arvoja kenties arvostetaan mutta lopulta jokainen päättää itse, millaisia arvoja omassa elämässään vaalii. Tällöin ymmärrettävästi koulunkaan ei toivota tasapäistävän oppilaita uskonnonopetuksen osalta: koulun rooli uskontoon liittyvien asioiden kohdalla on jakaa tietoa ja jättää tilaa perheistä kumpuavalle uskontokasvatukselle ja lopulta yksilölle itselleen.

Kuten Case-Kallio -hanke osoittaa, suhtautuminen uskontoon ja uskontokasvatukseen voi vaihdella voimakkaasti alueittain (Halme 2008, 148). Suhtautumiseen vaikuttavia tekijöitä tutkimuksemme perusteella voidaan ajatella olevan myös kohdehenkilön ikä, omakohtainen kokemus kodin ja koulun tarjoamasta uskontokasvatuksesta sekä muut ympäristötekijät. Tässä tapauksessa kohdejoukkomme piti uskontoa kouluun kuuluvana tärkeänä oppiaineena erilaisiin perusteisiin vedoten. Mielenkiintoista olisi ollut päästä tarkastelemaan myös uskonnonopetukseen kielteisesti suhtautuvien vanhempien näkökulmia ja saada ymmärrystä siitä, miksi koulun ei jonkun mielestä kenties lainkaan pitäisi tarjota uskonnonopetusta. Näin ajattelevien vanhempien ryhmä olisi kiinnostava tutkimuskohde jo siitäkin syystä, että monille, etenkin kristittyjä pienemmille uskontoryhmille, uskonto on usein tärkeä osa kulttuuria, identiteettiä ja elämää ylipäätään. Miksi osa kuitenkin vastustaa niin hanakasti oppiainetta, jolla on vuosisatoja pitkät perinteet ja monia kasvatuksellisia perusteita? Tätä näkökulmaa olisimme toki voineet lähestyä jo tämän tutkimuksen yhteydessä ja juuri tähän näkemykseenhän oletimme alkujaan enimmäkseen törmäävämmekin. Todennäköistä kuitenkin on, että jos alkaisimme nyt tutkia samaa ilmiötä eli koulun evankelis-luterilaista uskonnonopetusta uudelleen, ottaisimme tarkastelumme kohteeksi myös selkeästi erilaisista lähtökohdista tulevia ja erilaisia käsityksiä omaavia vanhempia. Toisaalta taas koemme merkityksellisenä juuri tämän tietyn tutkimusasetelmamme, sillä sen valossa voidaan myös kyseenalaistaa, onko suhtautuminen koulun tarjoamaan uskonnonopetukseen sittenkään niin mustavalkoista ja kielteistä kuin julkinen media sen antaa ymmärtää olevan.

Case Kallio -tutkimus osaltaan osoittaa myös kodin merkityksen kristillisen kasvatuksen antajana (Halme 2008, 160). Kodissa valitsevat asenteet, ovatpa ne sitten kielteisiä, myönteisiä tai välipitämättömiä, välittyvät siis tälläkin elämän osa-alueella eteenpäin seuraavalle sukupolvelle.

Kuten tutkimuksestamme kävi ilmi, monessakaan perheessä hengelliset asiat eivät ole esillä kuin korkeintaan suurina juhlapyhinä ja tuolloinkin joulun ja pääsiäisen sanoma hukkuu herkästi kaupalliseen viihdykkeeseen. Haastattelemamme, kirkosta eronnut, äiti pohti, että jostakin lapsen tarvitsisi silti saada tietoa hengellisistäkin asioista: ”– *Et jos ne ei tuu koulun kautta niin mistä ihmeestä ne tulee?*” (D) Nähdäksemme koulun tarjoamalla uskontokasvatuksella onkin tärkeä rooli jokaista lasta ajatellen: uskonnonopetus mahdollistaa lapsen saada haltuunsa tarvitsemansa rakennuspalikat oman henkisen kasvunsa tueksi ja moraalikäsitystensä luomiseen. Talib (2005, 136) muistuttaa myös toivon kokemuksesta, joka toteutuu kosketuksissa itseä suuremman kanssa. Holm (2005) puolestaan kiteyttää, että ”lapsille suunnattu teologia on siis pääasiassa kertomuksia, lauluja, leikkejä ja pelejä, joissa on hengellinen ja moraalinen sisältö”. Hänen mukaan kertomukset toimivat samalla periaatteella kuin sadut, joita tulisi välittää jo pienille lapsille sellaisella tavalla, ettei synny negatiivisia sivuvaikutuksia. Holm pitää tärkeänä, että lapset saavat hengellisille käsitteille emotionaalisen sisällön ja kaikki mahdollisuudet aikuisena työstää käsitteitä kognitiivisesti ja älyllisesti. (Holm 2005, 64.)

Koulun uskonnonopetusta koskevassa keskustelussa tulisi mielestämme lähteä siitä näkökulmasta, joka kävi ilmi myös tutkimuksestamme: uskonnonopetukseen voidaan suhtautua omista taustasitoumuksista riippumatta etuoikeutena eikä pakotteena. Tällaisena aikana, jolloin ihmiset määrittävät omista lähtökohdistaan elämässään arvostettavat asiat, on tärkeää, että lapsi tulee tietoiseksi myös niistä elämän alueista, joilla vallitsee arvojen pysyvyys ja muuttumattomuus. Talib (2005) toteaa, että nykyajan postmodernilla individualistilla edessään on kylläkin lukemattomia mahdollisuuksia kehittää identiteettiään mutta varmaa ei ole, että tuo laaja liikkumatila tarjoaisi moraalista tarttumapintaa. Siinä missä perinteisten arvojen häviäminen on edistänyt moniarvoisuutta, on lisääntyneet arvotyhjiöt, ja mitä enemmän perinteet ovat menettäneet merkitystään, sitä varmemmin yksilön on valittava tietty elämäntapa monien mahdollisuuksien joukosta. Mitä taas tulee lapsiin ja nuoriin, arvojen puuttuminen ja runsaus ovat osaltaan vaikuttaneet heidän itsetuntonsa kehittymättömyyteen. Tällaisen asetelman sijaan lapset tarvitsevat elämäänsä selkeitä malleja, turvaa, huolenpitoa ja jatkuvuutta. (Talib 2005, 134–137.) Uskonnonopetus voi osaltaan olla avaamassa varhaisessa vaiheessa lapsen maailmaan niitä näköaloja, joita jokainen meistä tarkastelee elämänsä varrella.

# LÄHTEET

- Ahonen, S. 1994.** Fenomenografinen tutkimus. Teoksessa L. Syrjälä, S. Ahonen, E. Syrjäläinen & S. Saari. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä. 113–160.
- Ahteenmäki-Pelkonen, L. 1993.** Päivähoidon uskontokasvatus. Helsinki: Kirjayhtymä Oy.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998.** Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.
- Eskola, J. & Vastamäki, J. 2001.** Teemahaastattelu. Opit ja opetukset. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineistonkeruu. Virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS-kustannus. 24–42.
- Halme, L. 2008.** Uskonto ja kasvatus vuorovaikutuksena. Helsinki: Lasten Keskus.
- Hay, D. 2000.** The religious experience and education project: experimental learning in religious education. Teoksessa Grimmit, M. (toim.) Pedagogies of religious education. Case studies in the research and development of good pedagogic practice in RE. Essex: McCrimmons. 70–86.
- Helve, H. 2002.** Arvot, muutos ja nuoret. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2005.** Tutki ja kirjoita. 11.painos. Jyväskylä: Gummerus.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2001.** Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.
- Holm, N. 2005.** Kehityopsykologisia näkemyksiä uskontokasvatukseen. Teoksessa P. Hilska, A. Kallioniemi & J. Luodeslampi (toim.) Uskontokasvatus monikulttuurisessa maailmassa. Helsinki: Kirjapaja Oy. 57–78.
- Häkkinen, K. 1996.** Fenomenografisen tutkimuksen juuria etsimässä. Teoreettinen katsaus fenomenografisen tutkimuksen lähtökohtiin. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Opetuksen perusteita ja käytänteitä 21.
- Kaempf, B. 2000.** France – Religious Education in Europe. Teoksessa P. Scheiner (toim.) A collection on basic information about RE in European countries. Münster: ICCS and Comenius-Institut. 43–48.
- Kalliala, M. 2005.** Varhaiskasvatuksen uskontokasvatuksen mahdollisuudet moniuskontoisessa yhteiskunnassa. Teoksessa P. Hilska, A. Kallioniemi & J. Luodeslampi (toim.) Uskontokasvatus monikulttuurisessa maailmassa. Helsinki: Kirjapaja Oy. 141–176.

- Kallioniemi, A. 1994.** Uuden opetussuunnitelman arviointia uskonnon didaktiikan näkökulmasta. Teoksessa S. Tella (toim.) Näytön paikka. Opetuksen kulttuurin arviointi. Ainedidaktiikan symposiumi Helsingissä 4.2.1994. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 129, 33–42.
- Kallioniemi, A. 1995.** Uskonnollinen ja katsomuksellinen yleissivistys uskonnonopetuksen tavoitteena. Teoksessa Tella, S. (toim.). Juuret ja arvot. Etnisyys ja eettisyys-aineen opettaminen monikulttuuraisessa oppimisympäristössä. Ainedidaktiikan symposiumi Helsingissä 3.2.1995. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 150. Helsinki: Yliopistopaino. 107–120.
- Kallioniemi, A. 2005.** Uskonnonopetus ja uskontokasvatus historiallis-yhteiskunnallisessa kontekstissa. Teoksessa A.Kallioniemi & J. Luodeslampi (toim.) Uskonnonopetus uudella vuosituuhannella. Helsinki: Kirjapaja. 11–49.
- Kallioniemi, A. 2007.** Eurooppalaiset uskonnonopetusmallit ja suomalainen malli. Teoksessa T. Sakaranaho & A. Jamisto (toim.) Monikulttuurisuus ja uudistuva katsomusaineiden opetus. Helsinki: Helsingin yliopisto. 101–116.
- Kinnunen, S. 1996.** Luottamustehtävä. Koti lapsen hengellisen kasvun tukijana. Helsinki: Karas-Sana.
- Koskinen, H. 2001.** Uskonnonopetus kulttuurisena vaikuttajana. Kristillinen kasvatus. Saatavilla www-muodossa: <http://www.evli.fi/kkh/to/kkn/kksv/20012/hannu.htm> (Viitattu 22.5.2010).
- Kähkönen, E. 1976.** Uskonnonopetuksen asema Suomen koulun uudistuksessa 1944-1970. Suomen teologisen kirjallisuusseuran julkaisuja 101. Helsinki: Suomen teologinen kirjallisuusseura.
- Kääriäinen, K., Niemelä, K. & Ketola, K. 2003.** Moderni kirkkokansa. Kirkon tutkimuskeskuksen julkaisuja 82. Jyväskylä.
- Laine, T. 2001.** Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus. 26–43.
- Luodeslampi, J & Nevalainen, S. 2005.** Etiikka ja elämänkysymykset. Teoksessa A. Kallioniemi & J. Luodeslampi (toim.) Uskonnonopetus uudella vuosituuhannella. Helsinki: Kirjapaja. 303–315.
- Metsämuuronen, J. 2006.** Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä. 2. laitos. Helsinki: International Methelp Ky.
- Moilanen, P. & Riihinen, P. 2001.** Merkitysrakenteiden tulkinta. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus. 44–67.

- Olin, C. 2000.** Religious Education in Finland – Framework and Practise. Teoksessa N.G. Holm (toim.) Islam and Christianity in School Religious Education. Åbo Akademi University. Religionsvetenskapliga skrifter nr 52, 109–123.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2010.** Perusopetus 2020 – yleiset valtakunnalliset tavoitteet ja tuntijako. Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2010:1. Yliopistopaino.
- Orlenius, K. 2004.** Individuality ja Solidarity – the Role and Goals in Religious Education. Teoksessa R.Larsson & C. Gustavsson (toim.) Towards a European Perspective on Religious Education. The RE Research Conference, March 11–14, 2004, University of Lund. Bibliotheca Theologiae Practicae. Danmark.
- Pentikäinen, J. 1986.** Uskonto, kulttuuri ja yhteiskunta. Kirjoituksia uskontososiologian alalta. 2. painos. Helsinki: Gaudeamus.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004.** Helsinki: Opetushallitus. Saatavilla www-muodossa: [http://www02.oph.fi/ops/perusopetus/pops\\_web.pdf](http://www02.oph.fi/ops/perusopetus/pops_web.pdf) (Viitattu 24.5.2010).
- Perusopetuslain muutoksen vaikutukset uskonnon ja elämäntietämisen opetukseen sekä koulun toimintaan. 2003.** Saatavilla www-muodossa: [www.edu.fi/download/115293\\_perusopetuslain\\_muutosten\\_vaikutukset.pdf](http://www.edu.fi/download/115293_perusopetuslain_muutosten_vaikutukset.pdf) (Viitattu 29.5.2010).
- Petäjä, H. 2008.** Varhaiskasvatuksen uskontokasvatus. Teoksessa J. Porkka (toim.) Johdatus kristilliseen kasvatukseen. Helsinki: Lasten Keskus. 121–131.
- Puolimatka, T. 2005.** Monikulttuurinen kasvatus, arvot ja tiedollinen eksklusivismi. Teoksessa P. Hilska, A. Kallioniemi & J. Luodeslampi (toim.) Uskontokasvatus monikulttuurisessa maailmassa. Helsinki: Kirjapaja Oy. 79–102.
- Pyysiäinen, M. 1998.** Koulun uskonnonopetuksen luonne. Teoksessa M. Pyysiäinen & J. Seppälä (toim.) Uskonnonopetuksen käsikirja. Porvoo: WSOY. 41–68.
- Pyysiäinen, M. 2000.** Luokanopettaja ja koulun katsomusopetus. Porvoo: WSOY.
- Pöysti, S. 2001.** Uskontoa vai ei? Koulukohtaisen uskonnon opetussuunnitelman toteutuminen peruskoulun ala-asteella. Helsinki: Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 234. Helsinki: Hakapaino.
- Rissanen, R. 2006.** Fenomenografia. Luku 5.1. kokonaisuudesta Anita Saaranen-Kauppinen & Anna Puusniekka. 2006. KvaliMOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto [verkkojulkaisu]. Tampere : Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto [ylläpitäjä ja tuottaja]. <<http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/>>. (Viitattu 14.5.2010).
- Räsänen, A. 2006.** Koulun uskonnonopetus. Suomalaisten käsitykset uskonnonopetuksen luonteesta ja sisällöstä. Suomalaisen teologisen kirjallisuusseuran julkaisuja 248. Helsinki.

- Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. 2006.** KvaliMOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto [verkkójulkaisu]. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto [ylläpitäjä ja tuottaja]. <<http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/>>. (Viitattu 14.5.2010).
- Saarela-Kinnunen, M. & Eskola, J. 2001.** Tapaus ja tutkimus = Tapaustutkimus? Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineistonkeruu. Virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS-kustannus. 158–159.
- Saarinen, S. 2002.** Uskontokasvatuksen arkea ja juhlaa. Teoksessa S. Saarinen (toim.) Kaikille tilaa riittää. Helsinki: Lasten Keskus. 10–16.
- Sakaranaho, T. 2006.** Religious Freedom, Multiculturalism, Islam. Cross-rwading Finland and Ireland. Leiden: Brill.
- Scheiner, P. 2000.** Introduction – Religious Education in Europe. Teoksessa P. Scheiner (toim.) A collection of basic information about RE in European countries. Münster: ICCS and Comenius- Institut. 7–11.
- Seppo, J. 2003.** Uskonnonvapaus 2000-luvun Suomessa. Helsinki: Edita Prima Oy.
- Seppälä, J. 1988.** Opettava ja kasvattava kirkko. Helsinki: Helsingin yliopisto, Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus.
- Skeie, C. 2001.** Citizenship, Identity Politics and Religious Education. Teoksessa H-C. Heimbrock, C. Sheilke & P. Scheiner (toim.) Towards Religious Competence: Diversity as a Challenge for Education in Europe. Münster: Comenius-Institut. 237–253.
- Suomi24-verkkoyhteisön mediasisältö.**  
<<http://keskustelu.suomi24.fi/node/8572016#comment-40775247>>. (Viitattu 15.01.2010).
- Talib, M-T. 2005.** Oppilas moniarvoisessa ja -kulttuurisessa Suomessa. Teoksessa A. Kallioniemi & J. Luodeslampi (toim.) Uskonnonopetus uudella vuosituhanella. Helsinki: Kirjapaja. 131–145.
- Tamminen, K. 1987.** Uskontokasvatus yhteiskunnan kasvatusjärjestelmässä. Teoksessa K. Tamminen, J. Vermasvuori, H. Niemi & L. Kontula (toim.) Johdatus uskontokasvatukseen. Helsingin yliopisto, Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. 119–140.
- Syvöja, H. 2004.** Kansakoulu – suomalaisten kasvattaja. Perussivistystä koko kansalle 1866-1977. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Tirri, K. 1994.** Uskonnonopetus luokanopettajan näkökulmasta. Teoksessa S. Tella (toim.) Näytön paikka – Opetuksen kulttuurin arviointi. Ainedidaktiikan symposiumi Helsingissä 4.2.1994. Osa 1. Helsingin yliopiston opettajan koulutuslaitos. Tutkimuksia 129. 43–50.
- Tirri, K. 2002.** Opetustyön keskeiset eettiset ongelmakohdat. Teoksessa Etiikka koulun arjessa. Opetusalan ammattijärjestö ja kustannusosakeyhtiö. Keuruu: Otava. 23–32.



- Tirri, K. & Kallioniemi, A. 1999.** Luokanopettajaksi opiskelevien käsitykset uskonnosta koulun oppiaineena. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia 208. Helsinki: Hakapaino.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2002.** Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2004.** Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Jyväskylä: Gummerus kirjapaino Oy.
- Vanne, A. 2008.** Kristillinen kasvatus koulussa. Teoksessa J. Porkka (toim.) Johdatus kristilliseen kasvatukseen. Helsinki: Lasten Keskus. 131–140.
- Varto, J. 1992.** Laadullisen tutkimuksen metodologia. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Vermasvuori, J. 1987.** Kasvattajan suhde uskontopedagogiikkaan. Teoksessa L. Kontula, H. Niemi, K. Tamminen & J. Vermasvuori. Johdatus uskontokasvatukseen. Helsinki: Helsingin yliopisto, Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. 9–38.
- Ylönen, H. 2002.** Kristinuskossa moraalimme perustaa. Teoksessa P. Luumi & H. Ylönen. Kertomus on tie. Sadut ja raamatunkertomukset lasten maailmassa. Helsinki: Lasten Keskus. 53–54.

Hyvät huoltajat,

olemme kaksi luokanopettajaopiskelijaa Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitokselta Hämeenlinnan toimipaikasta. Teemme pro gradu -tutkielmaa alakouluikäisten oppilaiden huoltajien käsityksistä koulun uskonnonopetuksesta. Tutkimus on rajattu koskemaan evankelis-luterilaiseen uskonnonopetukseen osallistuvien oppilaiden huoltajia. Tätä varten pyydämme teitä vastaamaan ohessa olevaan kyselylomakkeeseen, jonka tuloksia käytämme tutkimuksemme aineistona. Tulemme käsittelemään kaiken saamamme tiedon ehdottoman luottamuksellisesti, ja siten ettei kukaan kyselylomakkeeseen vastanneista ole tunnistettavissa lopullisessa tutkimusraportissamme. Tutkielmamme valmistuttua jätämme siitä kopion luokanopettaja XXXXXXXX, jolta voitte halutessanne pyytää sen nähtäväksi. Tutkimusluvan meille on myöntänyt XXXXXXXX. Tutkimustyötämme puolestaan ohjaa professori Veli-Matti Värri, jolta voitte tarvittaessa kysyä lisätietoja tutkimuksestamme (puh. XXXXXXXX tai XXXXXXXX).

Tutkimuksemme kannalta on tärkeää, että voisimme lisäksi haastatella muutamia kyselyyn vastanneista huoltajista. Mikäli olette valmiita osallistumaan haastatteluun, kirjoittakaa rohkeasti yhteystietonne kyselylomakkeeseen, jotta voimme ottaa teihin yhteyttä haastatteluajan ja -paikan sopimiseksi. Kyselylomakkeet toivomme saavamme takaisin jo maanantaina 1.2.

Annamme mielellämme lisätietoa tutkimuksestamme. Yhteystietomme ovat alla.

Yhteistyöterveisin

Emmi Lappalainen & Maarit Nurminen

Emmi Lappalainen

XXXXXXX

XXXXXXX

Maarit Nurminen

XXXXXXX

XXXXXXX

## Kyselylomake huoltajalle

Yksi huoltaja täyttää. Vaihtoehtokysymyksissä ympyröikää vastauksenne.

1. Ikä \_\_\_\_\_

2. Sukupuoli a) nainen b) mies

3. Valitkaa teitä kuvaava vaihtoehto.

a) Olen evankelis-luterilaisen kirkon jäsen.

b) Olen uskonnollisen yhdyskunnan tai uskonnollisen yhteisön jäsen. Minkä?

\_\_\_\_\_

c) En ole kirkon, uskonnollisen yhdyskunnan tai uskonnollisen yhteisön jäsen.

4. Mitä mieltä olette koulussa annettavasta uskonnonopetuksesta?

a) On hyvä, että koulussa annetaan uskonnonopetusta.

b) Koulussa ei mielestäni pitäisi antaa uskonnonopetusta.

c) Asialla ei ole merkitystä.

d) Olen jotain muuta mieltä.

5. Perustelkaa edelliseen kysymykseen antamanne vastaus.

---

---

---

---

**6. Miten katsotte seuraavien uskonnonopetukseen liittyvien väittämien vastaavan teidän käsitystänne?**

	<b>1= Olen samaa mieltä.</b>	<b>2 = En ole samaa enkä eri mieltä.</b>	<b>3 = Olen eri mieltä.</b>
Uskonnonopetus on tärkeä oppiaine oppilaan arvomaailman rakentumisen kannalta.	1	2	3
Yhteiskunnan ylläpitämässä koulussa ei pitäisi olla lainkaan uskonnonopetusta.	1	2	3
Kristinuskon sisältöön tutustuminen on tärkeintä uskontotunneilla.	1	2	3
Uskonnon pitäisi olla koulussa valinnainen oppiaine.	1	2	3
On tärkeää, että oppilas tutustuu koulussa kirkkovuoden juhliin, kuten jouluun ja pääsiäiseen.	1	2	3
Filosofiaa ja elämäntutkimustietoa tulisi opettaa koulussa uskonnon sijasta.	1	2	3
Koulussa pitäisi tutustua tasapuolisesti eri uskontoihin.	1	2	3
Uskonnonopetusta puoltaa se, että kristinuskko on kulttuurimme olennainen osa.	1	2	3
Kirkkojen ja uskonnollisten yhdyskuntien olisi hyvä vastata niihin kuuluvien oppilaiden uskonnonopetuksesta koulun sijasta.	1	2	3
Hengellinen aamunavaus ja ruokarukous kuuluvat kouluun.	1	2	3
Uskonnonopetus on ainoastaan kodin tehtävä.	1	2	3

**Kiitos vastauksestanne!**

Tutkimuksemme kannalta on tärkeää, että voisimme lisäksi haastatella muutamia kyselyyn vastanneista huoltajista. Mikäli olette valmiita osallistumaan noin puolen tunnin mittaiseen haastatteluun, kirjoittakaa rohkeasti yhteystietonne alle.

Nimi \_\_\_\_\_

Puhelinnumero \_\_\_\_\_

/sähköpostiosoite \_\_\_\_\_