

UNIVERSITY OF EASTERN FINLAND

Uskonnon aineenopettajaopiskelijoiden kasvatuskäsitykset pedagogisten opintojen aikana

Itä-Suomen yliopisto, teologian osasto

Läntinen teologia

Pro gradu -tutkielma, syksy 2015

Uskonnonpedagogiikka

Risto Tabell

Tiedekunta – Faculty Filosofinen tiedekunta		Osasto – School Teologian osasto	
Tekijät – Author Tabell Jukka Risto Petteri			
Työn nimi – Title Uskonnon aineenopettajaopiskelijoiden kasvatuskäsitykset pedagogisten opintojen aikana			
Pääaine – Main subject	Työn laji – Level	Päivämäärä – Date	Sivumäärä – Number of pages
Uskonnonpedagogiikka	Pro gradu -tutkielma	<input checked="" type="checkbox"/>	22.10.2015
	Sivuainetutkielma	<input type="checkbox"/>	
	Kandidaatin tutkielma	<input type="checkbox"/>	
	Aineopintojen tutkielma	<input type="checkbox"/>	
Tiivistelmä – Abstract			
<p>Tämän tutkimuksen tarkoituksena on tutkia uskonnon aineenopettajaopiskelijoiden käsityksiä kasvatuksesta pedagogisten opintojen aikana.</p> <p>Tutkimukseni tutkimuskysymyksiä ovat:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Millaisia käsityksiä uskonnon aineenopettajaopiskelijoilla on kasvatuksesta? 2. Miten kasvatuskäsitys muuttuu aineenopettajan pedagogisten opintojen aikana osana pedagogista ajattelua? <p>Tutkimuksen aineisto on kerätty kahdeksalta uskonnon aineenopettajaopiskelijalta Helsingin yliopistossa luvuvuonna 2008 - 2009. Opiskelijoille tehtiin teemahaastattelut pedagogisten opintojen alussa, puolivälissä ja lopussa. Tutkimusaineisto analysoitiin aineistolähtöisen sisällönanalyysin metodein. Valitsin kaksi haastatteluun osallistunutta opiskelijaa, joiden haastattelua analysoin tapaustutkimuksen tavoin syventäen näin kasvatuskäsityksissä tapahtuneiden muutosten analyysia.</p> <p>Tutkimustulosten mukaan aineenopettajaopiskelijoiden kasvatuskäsitykset muodostivat kolme pääteemaa: uskonnon didaktisen, koulupedagogisen ja uskonnonpedagogisen kasvatuskäsityksen. Opiskelijoiden kasvatuskäsitykset jakaantuivat suhteellisen tasaisesti kaikkien kolmen pääteeman kesken. Suurimman pääteeman muodosti uskonnonpedagoginen kasvatuskäsitys, joka kuvaa hyvin vastaajien pedagogisen ajattelun kehitysvaihetta. Tutkimukseni vahvisti myös opetusharjoittelun merkitystä pedagogisen ajattelun kehittämisessä. Vastaajien käsitys kasvatuksesta syveni opetusharjoittelun aikana ja sen jälkeen tapahtuneen reflektion kautta.</p> <p>Tutkimukseni toisen kysymyksen analysoinnissa syvensin tutkimustani kokonaisanalyysin ohella siten, että keskityin kahden vastaajan, Sarin ja Ellan, kasvatuskäsityksiin ja niissä tapahtuneisiin muutoksiin pedagogisten opintojen aikana. Tutkimukseni mukaan molempien vastaajien kasvatuskäsitykset sijoittuvat opintojen loppuvaiheessa koulupedagogiseen tai uskonnonpedagogiseen pääteemaan Sarin olleessa enemmän kasvattaja ja Ellan taas opettaja. Ensimmäisen tutkimuskysymykseni mukaisesti myös Sarin ja Ellan kasvatuskäsityksiin vaikutti opetusharjoittelun aikana kehittynyt pedagoginen ajattelu.</p> <p>Opettajan työ muuttuu luonteeltaan enemmän ja enemmän ohjaukselliseen suuntaan. Opettajan pedagoginen ajattelu, sen kehittyminen ja syventyminen niin opiskelun kuin työssäolon aikana, on keskeinen tekijä opettajan työssä. Opettajan käsitys kasvatuksesta, sen taustalla vaikuttavat tekijät sekä kasvatuksen ja opetuksen suhde muodostavat osan pedagogisesta ajattelusta. Uskonnonopetuksen tulevaisuus on esillä sekä virallisissa että epävirallisissa keskusteluissa. Uskonnonopetuksen osalta keskusteluissa on mukana yhteisen katsomusaineen perustaminen tai osittain eriytynyt ja yhteinen katsomusopetus. Uskonnon näkyminen koulujen toimintaympäristössä on myös esillä ja se koskettaa niin oppilaita kuin koulun henkilökuntaa sekä ympäröivää yhteiskuntaa. Riippumatta siitä, millä tavoin katsomusaineiden opetus tulevaisuudessa järjestetään, opettajan valmius pedagogiseen ajatteluun tulee korostumaan entisestään yhteiskunnan muuttuessa sekularisaation myötä.</p>			
Avainsanat – Keywords uskonnon aineenopettaja, kasvatuskäsitys, uskonnonopetus, pedagoginen ajattelu, opettajankoulutus			

ITÄ-SUOMEN YLIOPISTO – UNIVERSITY OF EASTERN FINLAND

Tiedekunta – Faculty Faculty of Philosophy		Osasto – School School of Theology	
Tekijät – Author Tabell Jukka Risto Petteri			
Työn nimi – Title The perceptions of education of teacher students' of religious education during pedagogical studies			
Pääaine – Main subject	Työn laji – Level	Päivämäärä – Date	Sivumäärä – Number of pages
Pedagogy of Religious Studies	Master's Thesis	<input checked="" type="checkbox"/>	22.10.2015
	Minor Thesis	<input type="checkbox"/>	
	Bachelor's Thesis	<input type="checkbox"/>	
	Intermediate Studies	<input type="checkbox"/>	
	Thesis	<input type="checkbox"/>	
Tiivistelmä – Abstract			
<p>The purpose of this study is to examine religion teacher students' perceptions of education during their pedagogical studies.</p> <p>This research questions asked during this study are listed below:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. What different kind of perceptions the subject teacher students have about education? 2. How did their concepts of education change during their pedagogical studies, as a part of their pedagogical thinking? <p>The research data was collected from eight religion subject teacher students at the University of Helsinki during the academic year of 2008/2009. The theme interviews were conducted with the students at the beginning of their pedagogical studies, during their mid-term and once more at the end of their studies. The data was analyzed using the methods of content analysis. I chose two of the interviewed students and analyzed the discussions a case study. This way I deepened the analysis of changes in their concepts of education.</p> <p>The results of the first question showed that the students' educational concepts formed three main themes: religious didactic, school pedagogical and religious pedagogical. The students' educational concepts can be placed quite evenly to these three main themes. The religious pedagogical was the most common theme. It offers a good description of the students' phase of development in their pedagogical thinking. This study also confirmed the importance of teacher training in the development of pedagogical thinking. The students' perception of education broadened during the pedagogical training and also during the evaluation that took place after it.</p> <p>When analyzing the second question, I deepened my research by focusing on two of the interviewed students, Sari and Ella. I studied their educational concepts and how their concepts changed during the pedagogical studies. According to my research, in the final stages of their studies, both the students' perceptions of education followed the pedagogical or religious pedagogical themes. Sari was more of an educator and Ella a teacher. Just like in the first research question, Sari and Ella's concept of education was also impacted by the pedagogical thinking developed during the pedagogical training period.</p> <p>Due to the new curriculum, the teacher's job is developing more and more towards counseling. Teachers' pedagogical thinking, and its development and evolution during studies and working life, is an important factor in a teacher's work. The teacher's perception of education, the factors underlying it, and the relationship between education and teaching shapes a part of the pedagogical thinking. The future of teaching religion continues to be a theme in formal and informal public discussions. One of the topics of discussion has been starting a common "ethical subject" or partially separated and general "ethical teaching".</p> <p>The visibility of religion in the school environment has often been in the public discussions. It impacts the pupils, the school staff and the surrounding community. Regardless of how religion teaching is organized, the level of teacher's pedagogical thinking will be emphasized even more in the years to come since secularization is changing the society.</p>			
Avainsanat – Keywords religious teacher, concepts of education, religious education, pedagogical thinking, teacher education			

Sisällys

1 JOHDANTO	5
2 SUOMALAINEN KOULU JA OPETTAJANKOULUTUS.....	7
2.1 Suomalaisen koulun historia, koulutusjärjestelmä ja lainsäädäntö	7
2.2 Katsomusopetus Euroopassa ja Suomessa.....	12
2.3 Uskonnonopetus ja opetussuunnitelma.....	15
2.4 Uskonnon aineenopettajan koulutus	17
3 KASVATUS, PEDAGOGINEN AJATTELU JA AMMATILLINEN KASVU.....	25
3.1 Mitä kasvatusta on?	25
3.2. Opettajan ammatti ja pedagoginen ajattelu	31
3.3. Pedagogisen ajattelun muutokset opettajaopintojen aikana	37
4 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN.....	40
4.1 Tutkimustehtävä.....	40
4.2 Osallistujat	40
4.3 Aineistonkeruu ja tutkimusmenetelmä.....	42
4.4 Sisällönanalyysi tässä tutkimuksessa.....	45
5 USKONNON AINEENOPETTAJAOPISKELIJOIDEN KASVATUKÄSITYKSET	48
5.1 Yleistä	48
5.2 Uskonnon didaktinen kasvatuskäsitys	49
5.3 Koulupedagoginen kasvatuskäsitys	52
5.4 Uskonnonpedagoginen kasvatuskäsitys	56
6 KASVATUKÄSITYSTEN MUUTOKSET PEDAGOGISTEN OPINTOJEN AIKANA ...	60
6.1 Opiskelijoiden esittely	60
6.2 Tapauskuvaus kahdesta uskonnon aineenopettajaopiskelijasta	62
6.3 Yhteenvetoa tapaustutkimuksesta	68
7 TULOSTEN TARKASTELUA JA ARVIOINTI.....	70
7.1 Keskeisimmät tutkimustulokset	70
7.2 Tutkimuksen arviointi	74
LÄHTEET.....	80

1 JOHDANTO

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on selvittää uskonnon aineenopettajaopiskelijoiden kasvatuskäsityksiä ja näissä käsityksissä tapahtuvia muutoksia pedagogisten opintojen aikana. Suomalainen koulutus on saanut viimeisen kahden vuosikymmenen aikana hyviä tuloksia PISA-tutkimuksista ja suomalainen koulutus kiinnostaa maailmalla. Yhtenä taustatekijänä hyvälle tuloksille pidetään suomalaisten opettajien yliopistoissa tapahtuvaa, tutkimusorientoitunutta koulutusta (Arinen & Karjalainen 2006, 69 - 70).

Katsomusaineiden opettamiseen liittyvät kysymykset ovat osa suomalaista koulupoliittista keskustelua. Ne herättävät mielenkiintoa niin yleisessä keskustelussa kuin tutkimuksellisinä kysymyksinä. Aiheeseen liittyviä kysymyksiä voidaan tutkia yhteiskunnan, opettajien, oppilaiden ja kansalaisten näkökulmasta. Keskeisiä alueita ovat muun muassa uskonnonopetuksen tarpeellisuus perusopetuksessa ja sen sisältämä asenteellisuus, nykyisen katsomusopetusmallin oikeutus sekä uskonnon rooli suomalaisessa kulttuurissa (Tirri & Kallioniemi 1999, 1 - 7, 11 - 13; Ubani 2013, 11).

Uskonnonopetus ja muiden katsomusaineiden opetus ottaa huomioon lasten ja lasten kotien uskonnollisen ja maailmankatsomuksellisen tilanteen (Kallioniemi 2007, 42). Tämä lähestymistapa erottaa sen kaikista muista koulun oppiaineista. Opetuksen toteutuksesta vastaavat viime kädessä uskonnon aineenopettajat ja alakouluissa pääsääntöisesti luokanopettajat. Katsomusaineiden opettamiseen liittyvässä keskustelussa keskeisessä osassa on opetuksen vaikutus lapsen kasvuun ja kehitykseen (Opetushallitus 2004; Opetushallitus 2015).

Käsitys opettajuudesta lähtee rakentumaan niistä kokemuksista, joita meillä jokaisella on perusopetuksen ja ammattikoulun tai lukion opettajista. Opettajan pedagoginen ajattelu ja asiantuntijuus alkavat muodostua näistä kokemuksista muokkaantuen koko opettajan ammatillisen uran ajan. Aineenopettaja ei edusta vain omaa oppiainettaan vaan hän on osa koko koulun opettajakuntaa, joka toteuttaa opetus- ja kasvatustyötä

moniammatillisesti. Työyhteisö ja koko koulu työympäristönä muodostavat lähialueen, jossa opettajuus rakentuu.

Osa pedagogista ajattelua on opettamiskäsitys ja käsitys oppilaasta (Veijola 2013, 237). Kasvatus ja opettaminen ovat käsitteinä hyvin lähellä toisiaan. Tämän tutkimuksen tavoitteena on siis tutkia, millaisia käsityksiä aineenopettajaopiskelijoilla on kasvatuksesta ja millä tavoin tämä käsitys muuttuu pedagogisten opintojen aikana. Pedagogisen ajattelun voidaan katsoa muokkaantuvan opettajan käyttötiedoksi, ja nämä molemmat, toisistaan riippuvat ominaisuudet, alkavat kehittyvät opetusharjoittelun aikana, joka on tärkeä osa pedagogisia opintoja.

Tutkimukseni toisessa luvussa esittelen suomalaisen koulun ja opettajankoulutuksen keskeiset sisällöt. Suomalaisen koulun historiasta esittelen pääkohtia sekä historiassa tapahtuneita muutoksia erityisesti uskonnonopetuksen ja opettajakoulutuksen näkökulmasta perusopetuksessa, lukioissa ja ammatillisessa koulutuksessa. Katsomusopetusta tarkastelen uskonnonopetuksen lähialueiden kautta ja esittelen eri ikävaiheiden opetuksen tavoitteet sekä katsomusaineopetuksen eurooppalaisessa kontekstissa. Päätän toisen lukuni aineenopettajien koulutuksen esittelyyn, koulutuksen sisältöön ja yliopistojen pedagogisten opintojen vertailuun.

Kolmannessa luvussa määrittelen *kasvatuksen* ja siihen liittyvät käsitteet *opetus*, *pedagogiikka* ja *didaktiikka*. Lähestyn käsitteitä erityisesti uskonnonpedagogisesta ja didaktisesta suunnasta. Pedagoginen ajattelu, ammatillinen kehittyminen ja uskonnonopetuksen yhteiskunnallinen merkitys opettajuuden näkökulmasta saavat oman käsittelyosionsa. Esittelen myös profession ja asiantuntijuuden merkityksen erityisesti opettajuuden näkökulmasta. Tutkimukseni luvut neljä ja viisi käsittelevät tutkimuksen toteuttamista ja tulosten analyysia. Kuudennessa luvussa syvennän analyysiani keskittymällä kahden eri vastaajan analyysiin pyrkien nostamaan esille heidän pedagogisen ajattelun kehittymistä tutkimuskysymysten valossa, ja luvussa seitsemän tuon esille tutkimuksen päätulokset tutkimuskysymyksittäin, arvioin tutkimukseni validiteettia ja jatkotutkimusaiheita.

2 SUOMALAINEN KOULU JA OPETTAJANKOULUTUS

2.1 Suomalaisen koulun historia, koulutusjärjestelmä ja lainsäädäntö

Tässä luvussa lähestyn tutkimuskontekstiani esittelemällä suomalaisen koulun historian pääkohdat. Suomalaisen koulun alku liittyy läheisesti kirkkoon, ja koulun kasvatustavoitteet nousivat pitkän aikaa kristillisten arvojen kautta. Tutkittaessa uskonnon aineenopettajuutta on tällöin perusteltua nostaa koulun eri vaiheet esille, koska uskonnolla on ollut merkittävä rooli koulun muodostumisessa nykyisen kaltaiseksi.

Vielä 1800-luvun alkupuolella kirkko vastasi kansan henkisestä ja kasvatuksellisesta hyvinvoinnista. Sääty-yhteiskunnassa koulutus oli vain harvojen etu. Kansalaisyhteiskunnan kasvun myötä ihmisen elämä ei määräytynyt enää vain syntymän hetkellä saadun aseman mukaan, vaan myös koulutuksen kautta. Suomalaiselle koululle merkittäviä tapahtumia löytyy historiasta useita. Vuonna 1865 uudistettiin maakuntien kunnallishallintoa, jonka myötä kirkko menetti vähitellen hallintansa kansan opettamisesta. Kuntien hallinto ja kirkko erotettiin toisistaan ja tällöin alkoi kehityskulku, jonka aikana kirkosta on tullut kouluille yksi yhteistyötaho monien muiden joukossa. (Leino-Kaukiainen & Heikkinen 2011, 11, 16, 22.)

Vuodesta 1858 lähtien Suomessa oli mahdollista perustaa kansakouluja. Niiden määrä kasvoi tasaisesti lähestyttäessä 1900-luvun loppua. Aikakautta 1800-luvun puolivälin ja 1960-luvun välillä voidaan nimittää kansakoulun ajaksi (Leino-Kaukiainen & Heikkinen 2011, 22). Perustettavat kansakoulut siirtyivät kunnan vastuulle ja tuomiokapitulien valvonta vastuu koulutuksesta siirrettiin kouluasiain ylihallitukselle. (Leino-Kaukiainen & Heikkinen 2011, 16 - 20, 22 - 26.)

Suomen kielestä tuli virallinen kieli vuoden 1902 kieliasetuksen myötä ja itsenäisyys vuonna 1917 vahvisti kansallista identiteettiä, mutta sitä seurannut sisällissota taas lisäsi katkeruutta ja ristiriitoja eri ihmisryhmien välillä. Tilanne koulunkäynnin suhteen oli hyvin erilainen verrattaessa kaupungeja ja maaseutua. Vuonna 1890 noin 75 % kaupunkilaislapsista kävi koulua, maaseudulla alle 20 %. Vuonna 1921 annettu oppivelvollisuuslaki määräsi kaikki maaseutukunnat järjestämään opetuksen vuoteen 1937 mennessä, kaupungeissa vuoteen 1926 mennessä. Kansakoulu jakaantui

rakenteellisesti kahteen osaan, alakansakouluun ja sitä seuraaviin jatkuoluokkiin. Vuonna 1957 kansakoululaissa alakoulu yhdistettiin kansakouluun ja oppivelvollisuusikä säädettiin 16- ikävuoteen. (Leino-Kaukiainen & Heikkinen 2011, 16 - 20, 22 - 26.)

Tultaessa 1960-luvulle valtaosa suomalaisista oli käynyt vain kansakoulun. Neljän kansakouluvuoden jälkeen osa jatkoi oppikouluun, joka oli maksullinen ja yleensä yksityinen koulu. Kunnallisia keskikouluja perustettiin jonkin verran, mutta niiden alueellinen jakaantuminen oli epätasa-arvoista. Suomalaisen koulutuksen merkittävin uudistus, peruskoulun juurruttaminen suomalaiseen yhteiskuntaan aloitettiin vuonna 1972 Suomen pohjois- ja koillisosista. Alkuun peruskouluissa käytettiin tasoryhmiä, mutta ne poistuivat lopullisesti peruskoulun vuoden 1985 opetussuunnitelmassa. (Kettunen, Jalava, Simola & Varjo 2012, 25 - 26, 153, 156.)

Vuonna 1968 siirryttiin yhtenäiskoulujärjestelmään, joka tarkoitti kaikille yhteistä, yhdeksän vuotta kestävästä peruskoulusta ja oppivelvollisuuden pidentymistä kahdella vuodella 15:sta ikävuoteen saakka. Nykyisessä lainsäädännössä kaikilla Suomessa vakituisesti asuvilla lapsilla on oppivelvollisuus, joka alkaa sinä vuonna, kun lapsi täyttää seitsemän ja päättyy sinä vuonna, kun nuori täyttää 17 vuotta. Oppilaan huoltajalla on ensisijaisesti velvollisuus huolehtia lapsen koulunkäynnistä. Selkeissä laiminlyöntitilanteissa huoltaja voidaan tuomita sakkorangaistukseen. (Opetushallitus 2015; Perusopetuslaki 628/1998; Ubani 2013, 56, 61.)

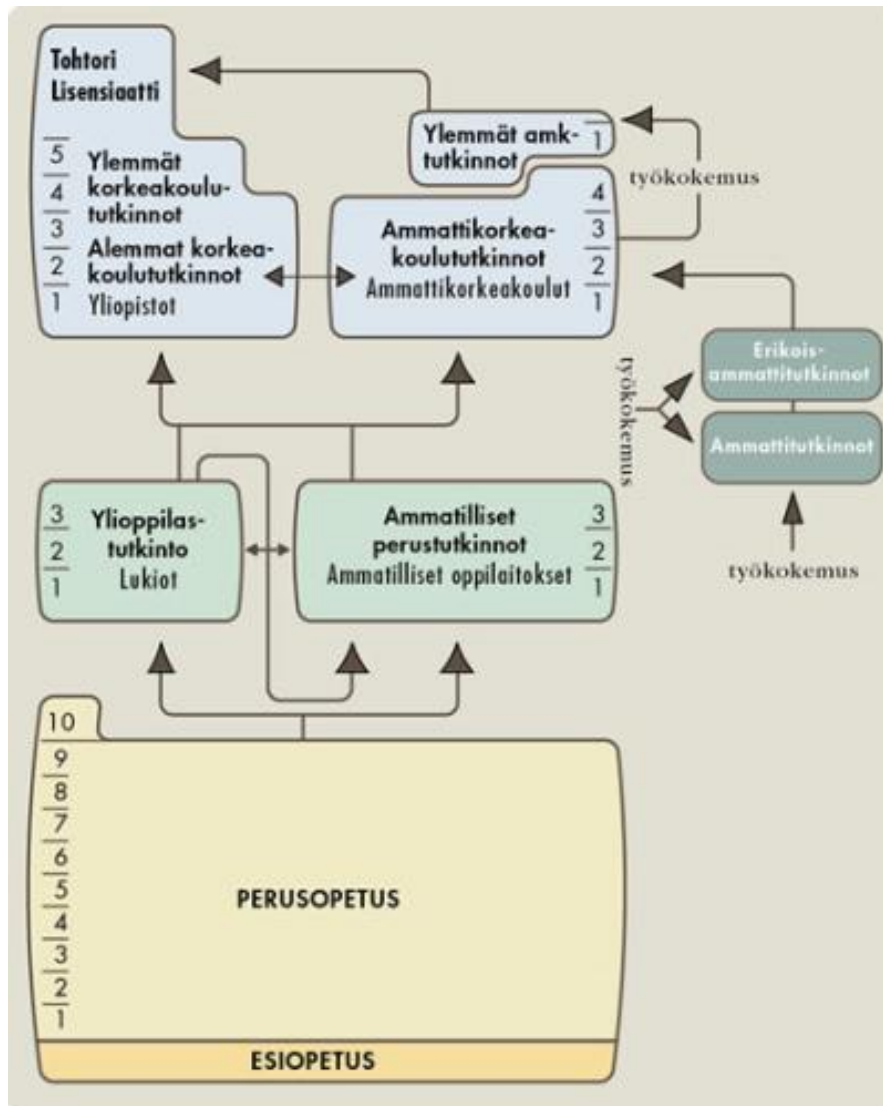
Lukion kehittyminen alkoi oppikoulujen kautta lainsäädännöllisellä tasolla vuoden 1843 ja 1856 lukio- ja koulujärjestyksistä ja vuoden 1872 koulujärjestyksestä. Vuonna 1872 alkeiskoulut ja lukiot yhdistettiin lyseoiksi. Sodan jälkeisinä vuosina oppikoulujen määrä lisääntyi nopeasti. Oppikouluissa oli käytössä pääsytkinto ja osa oppilaista joutui keskeyttämään opinnot niiden vaativuuden takia. Oppikoulun suorittaminen kuitenkin yleistyi parantuneen taloudellisen tilanteen takia, koska oppikoulu tarjosi mahdollisuuden valita työura paremmin kuin pelkän kansakoulun käyneillä. Pääsytkinto lisäsi osaltaan koulun arvostusta. Peruskoulu-uudistuksen myötä hakijamäärät lukioihin kasvoivat nopeasti. 1970-luvulla kolmannes ikäluokasta siirtyi lukioon, 1980-luvulle tultaessa jo puolet. (Leino-Kaukiainen & Heikkinen 2011, 26; Ahonen 2012, 158; Iisalo 1989, 246 - 247.)

Nykyistä perusopetusta ja lukion opetusta vastaava järjestelmä oli alussa kaksivaiheinen. Neljä ensimmäistä vuotta kaikki opiskelivat kansakoulussa, jonka jälkeen oppilaat jakautuivat kaksivuotisen yläkansakouluun tai kuusivuotiseen oppikouluun. Ammatillisia oppilaitoksia alettiin perustaa 1800-luvun alkupuolella. 1900-luvulle tultaessa ammatillisia oppilaitoksia oli kaikilla elinkeinon alueilla. Ammatilliselle koulutukselle kuvaavaa olivat pienet kulutusyksiöt, tason vaihtelut ja erillisyydet. Koulujen hallinto oli eri ministeriöiden alaisuudessa ja lainsäädäntö ei ollut yhtenevä. 1950-luvulta lähtien koulutuksen yhtenäistämisen eteen alettiin tehdä työtä ja peruskoulu-uudistus pakotti kansa- ja keskikoulupohjaisten ammatillisten opetussuunnitelmien uudistamista. (Klemelä & Vanttaja 2012; Odiah 2007, 91; Ubani 2013, 56, 61.)

Muutosta nopeuttivat myös työvoimapula tietyillä ammatillisilla aloilla. Samaan aikaan lukioon hakeutui yhä suurempi määrä oppilaita ja heille ei löytynyt enää jatko-opiskelupaikkoja niin kuin aiemmin. Myös ammatillisesta koulutuksesta korkeakouluopintoihin siirtyminen oli hankalaa ja vaati yleensä opiskelijalta lisäopintoja. Tultaessa 1980-luvulle toteutettiin suuri keskiasteen uudistus, jossa linjojen määrää vähennettiin radikaalisti ja oppilaat jatkoivat koulu- tai opistotason erikoistumislinjoilla. Ammatillisen koulutuksen suosio alkoi kasvaa voimakkaasti 2000-luvulla. Ammattikorkeakoulujen perustamisen on mahdollistanut entistä paremmat jatkokoulutusmahdollisuudet. (Klemelä & Vanttaja 2012, 182 - 187, 196 - 197.)

Rakenteellisesti Suomen nykyinen koulutusjärjestelmä jakautuu kolmeen erilliseen osaan (Kuvio 1). Ensimmäinen osio koostuu yhdeksän vuoden mittaisesta perusopetuksesta, jota ennen lapsilla on velvollisuus osallistua vuoden kestäväseen esiopetukseen. Perusopetuksen jälkeen oppilas voi myös hakeutua lisäopetukseen niin sanotulle 10. luokalle. Perusopetuksen jälkeen oppilaat valitsevat joko ammatillisen opetuksen tai lukio-opetuksen tai niiden yhdistelmän. Toisen asteen opintojen jälkeen oppilaat voivat jatkaa opintojaan korkea-asteen opinnoissa joko ammattikorkeakoulussa tai yliopistossa. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2015.)

Kuvio 1. Suomen koulutusjärjestelmä. (Opetushallitus 2015.)



Perusopetusta annetaan peruskouluissa, kansaopistoissa, iltalukioissa ja erityiskouluissa. Viimeisimmässä selvityksessä vuonna 2010 perusopetusta antavia kouluja oli 3000 ja niissä oppilaita noin 540 000. Kouluista lähes puolet on alle 100 oppilaan kouluja. Vuosituhanteen vaihteen jälkeen oppilasmäärät ovat pienentyneet vuosittain, samoin kouluverkostossa on tapahtunut koulujen lakkauttamisia ja koulujen yhdistymisiä. Tämä vaikuttaa opettajien määrään ja sijoittumiseen alueellisesti. Eniten lakkauttamisia on tehty Varsinais-Suomessa, Pohjois-Pohjanmaalla, Kainuussa ja Pirkanmaalla. (Hartonen 2012, 42-44.)

Vuoden 2010 tilastoissa lukiokoulutuksessa oli 112 000 opiskelijaa, lukioita oli lähes 440. Myös lukioiden oppilasmäärät ovat laskeneet 2000-luvun ensimmäisen ja toisen vuosikymmenen aikana. Myös lukioverkosto on supistunut tasaisesti kuluneiden 10 vuoden aikana. Lukiokoulutuksessa on käytössä erilliset opetussuunnitelmat aikuisille ja nuorille. Väestön ikärakenteen muuttuminen ja väestön väheneminen vaikuttavat niin oppilasmääriin kuin koulujen ja opetushenkilökunnan määrään. (Hartonen 2012, 100-104.)

Koulutukseen liittyvästä lainsäädännöstä vastaa eduskunta. Valtioneuvosto ja Opetus- ja kulttuuriministeriö vastaavat yhdessä eduskunnan kanssa koulutuksen suunnittelutyöstä ja hallinnoimisesta. Ne antavat suuntaviivat koulutuksen järjestäjille, joilla on mahdollisuus vaikuttaa koulutuksen järjestämiseen paikallisesti. Aluehallintovirastot taas vastaavat opetuksen järjestämisen valvonnasta kunnissa. Tällöin voidaan puhua myös ohjausjärjestelmästä, joka on portaittainen järjestelmä, jossa ylimmällä tasolla on Suomen eduskunta ja perusopetuslaki, alimmalla tasolla taas koulun johto ja opettajat sekä koulun opetussuunnitelma. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2015; Ubani 2013, 50.)

Perusopetuslaissa määritellään muun muassa opetuksen tavoitteet ja järjestäminen. Opetusvelvollisuus on kunnilla, jotka voivat tehdä yhteistyötä yli kuntarajojen tai ostaa opetuksen palveluntuottajalta. Kaksikielisissä kunnissa opetus on järjestettävä sekä suomeksi että ruotsiksi. Esiopetuksen pituudeksi on määrätty yksi vuosi, perusopetus kestää yhdeksän vuotta. Perusopetuslaissa määrätään opetettavista aineista. Uskonnon ja elämänskatsomusaineiden opettamisesta todetaan, että se on ”järjestettävä oppilaiden enemmistön mukaan.” Suurimman uskonnollisen yhdiskunnan jäsenet osallistuvat tähän uskonnon opetukseen. Evankelis-luterilaiseen tai ortodoksiseen kirkkoon kuuluville, vähintään kolmelle oppilaalle, on järjestettävä oman tunnustuksensa mukaista opetusta. Muihin uskontokuntiin kuuluville oppilaille opetus järjestetään, kun ryhmän koko on vähintään kolme oppilasta. Uskontokuntiin kuulumattomille oppilaille opetetaan elämänskatsomustietoa. (Perusopetuslaki 21.8.1998/628)

Perusopetuslaissa määrätään myös opetussuunnitelmasta, arvioinnista, koulun työajasta ja oppivelvollisuudesta. Lukiolaissa määrätään lukio-opetuksen laajuudesta, sisällöstä, tuntijaosta. Uskonnon ja elämänskatsomustiedon opetuksesta säädetään samalla tavoin

kuin Perusopetuslaissa. Täytettyään 18 vuotta opiskelija voi itse päättää, osallistuuko oman uskontonsa vai elämäntietämystiedon opetukseen. (Lukiolaki 21.8.1998/629.) Lisäksi koulutusjärjestelmää ohjaavat muun muassa Perusopetusasetus ja Lukioasetus, joissa tarkennetaan muun muassa opetusryhmien muodostamiseen, oppilaan arviointiin ja oikeusturvaan liittyviä asioita.

2.2 Katsomusopetus Euroopassa ja Suomessa

Uskonnonopetuksen historia on siis osa suomalaisen koulun historiaa. Kansallisen koulumme merkittävimmät uudistukset liittyvät oppivelvollisuuslain ja yhtenäiskoululain voimaantulot vuosina 1921 ja 1968. Suomalaisen uskonnonopetuksen historiaa tarkasteltaessa ensimmäinen huomio kiinnittyy vuonna 1922 säädettyyn uskonnonvapauslakiin, jossa määrättiin, ettei koulun uskonnonopetus saanut olla ristiriidassa kodin uskonnonopetuksen kanssa. Kansakoululaissa vuonna 1923 määrättiin, että uskontoa tuli opettaa enemmistöperiaatteen mukaan. Tämä tarkoitti sitä, että uskonnonopetuksesta tuli tunnustuksellista. Ennen lakiuudistuksia opetusvastuu oli kuulunut kirkolle, mutta nyt se siirrettiin valtiolle. (Odiah 2007, 91; Ubani 2013, 56, 61.)

Kuten olen edellä todennut, suomalainen koulu on käsitteenä arvostettu ja myös maailmalla tunnistettu ja tunnustettu käsite. Kuluneen vuosikymmenen aikana suomalaiset oppilaat ovat olleet OECD:n järjestämässä PISA-tutkimuksissa aina OECD maiden keskitason yläpuolella (OECD 2015). Uskonnon ja muiden katsomusaineiden opettaminen on yksi osa tätä kokonaisuutta. Uskonnon opettajan voidaan katsoa olevan koulutuspoliittisten ratkaisujen kautta syntyneen opetussuunnitelman ja opetuksen suunnittelun sekä toteuttamisen asiantuntijaksi yhdessä muiden opettajien ja opetushenkilöstön kanssa. Uskonnon sekä muiden katsomusaineiden opettaminen nousee koko Eurooppaa tarkastaessa keskeiseen asemaan, koska monikulttuurisuus ja sen ymmärtäminen ovat tärkeitä maanosamme yhtenäisyyttä ja monikulttuurisuutta ajateltaessa. (Räsänen, Ubani, Ziebertz & Riegel 2009, 436)

Katsomusaineilla tarkoitetaan yleissivistävässä opetuksessa uskontoa, elämäntietämystietoa ja filosofiaa (Kallioniemi 2007, 41). Uskonnonopetusta annetaan Euroopassa lähtökohdiltaan erilaisissa viitekehyksissä. Uskonnonopetusta voidaan

vertailla erilaisten ulottuvuuksien kautta. Tällaisia ulottuvuuksia ovat muun muassa objektiivisuus – tunnustuksellisuus, vapaaehtoisuus – pakollisuus, vastuu uskonnollisilla yhteisöillä – vastuu valtiolla. Näiden dikotomisten vastinparien kanssa uskonnonopetusta voidaan vertailla hyvin yleisellä tasolla eivätkä ne anna viitteitä eri maiden opetuksen yksilöllisistä piirteistä. (Räsänen ym. 2009, 437)

Edellä mainitut ulottuvuudet antavat mahdollisuuden vertailla eri maiden uskonnonopetuksen eroja ja yhtäläisyyksiä yleisemmällä tasolla. Jokaisella Euroopan maalla on oma uskonnollinen taustansa, joka täytyy huomioida uskonnonopetuksesta puhuessa. Uskonnonopetukseen vaikuttavia asioita ovat alueen uskonnollinen luonne, historia, politiikka ja yleisesti uskonnon rooli kyseisessä maassa. Katolisissa maissa, Italiassa, Espanjassa, Portugalissa ja Puolassa uskonto on osa kulttuuria ja se vaikuttaa voimakkaasti uskonnonopetukseen. Ranskassa valtio ja uskonto ovat selkeimmin erotettuna toistaan eikä uskontoa opeteta julkisissa kouluissa. Eräs selkeä tapa erotella eri uskonnonopetusmallit on kahtiajako uskontotiedelähtöiseen ja tunnuskuntalähtöiseen lähestymistapaan. Tunnuskuntalähtöisessä opetuksessa uskontokunta huolehtii opetuksen sisällöistä ja suunnittelusta, uskontolähtöisessä samassa roolissa on valtio. Tunnuskuntalähtöistä opetusta annetaan muun muassa Itävallassa, Belgiassa, Saksassa ja osassa Sveitsin kantoneista. Uskontotieteelliseen lähestymistapaan perustuvaa uskonnonopetusta annetaan muun muassa Tanskassa, Ruotsissa, Norjassa ja Englannissa. (Schreiner 2005, 75 - 78.)

Suomalainen uskonnonopetus on ulottuvuudeltaan pakollista, valtion vastuulla olevaa opetusta. Vuoden 2003 uskonnonvapauslain myötä tunnustuksellinen uskonnonopetus muuttui oman uskonnon opettamiseen. Suomessa uskonnonopetuksen voidaan katsoa olevan heikosti tunnustuksellista jakaantuen 13 eri oppiaineen kesken. Heikko tunnustuksellisuus tulee esille siinä, että oppilaille ei ole yhtä, yksiuskontoista, uskonnonopetusta. Suomalaisella uskonnonopetuksella on yleissivistävä ote, ja sillä ei tähdätä kirkon tavoitteiden mukaiseen kasteopetukseen. Tämän lisäksi uskonnonopetuksessa uskonnon hartauteen liittyvät elementit, kuten virret ja rukous, valitaan pedagogisin perustein. (Ubani 2013, 44 - 46.)

Uskonnonopetusta voidaan lähestyä myös näkökulmasta, jossa opetetaan uskonto, opetetaan uskonnosta tai uskonnon avulla. Opettaa uskonto on lähestymistapa maissa,

joissa vallitsee monokulttuurisuus. Tähän liittyy yleensä epäilevä suhtautuminen muihin kulttuureihin tai jopa niiden hiljentäminen. Monokulttuurisessa yhteiskunnassa arvot ja uskonnollinen traditio ovat lähellä toisiaan ja uskonnonopetus on pakollista. (Ubani 2013, 45-47.) Uskontoa voidaan lähestyä myös opettaa uskonnosta näkökulmasta, jolloin uskontoja tarkastellaan ulkopuolelta ja niiden keskeisiä sisältöjä opetellaan muun muassa tutustumalla eri uskontojen sisältämiin tulkintoihin elämästä. Uskontoa lähestytään uskontotieteellisestä näkökulmasta. (Ubani 2013, 47.)

Kolmas uskonnonopettamisen tapa on opettaa uskonnon avulla. Tässä lähestymistavassa keskiössä on yksilön persoonallinen kehitys ja sen tukeminen. Tällöin uskonnon katsotaan voivan tukea yksilön inhimillistä kasvua. Ihmisyksilön elämäkatsomus on tietynlaisessa vuoropuhelussa uskontoon ja yleensä arvoihin liittyvissä asioissa. Suomalainen uskonnonopetus noudattaa tätä viimeistä tapaa opettaa uskonnon avulla. (Ubani 2013, 47 - 48.)

Suomea lähellä olevista Euroopan maista Virossa ja Latviassa uskonnonopetus on tunnustuksellista, vapaaehtoista opetusta, Liettuassa taas pakollista tunnustuksellista opetusta. Pohjoismaissa uskonnonopetus on pakollista, Islannissa on yksi yhteinen oppiaine, Norjassa moniuskontoinen, kristinuskoa ja kansallista identiteettiä korostava ja Ruotsissa kaikille yhteinen uskontotiedon oppiaine. Tanskassa on myös yhteinen kristinuskoon perustuva uskonnonopetus, mutta opetus ei ole tunnustuksellista. (Räsänen ym. 2009, 437.) Uskonnonopetuksen järjestämisestä Euroopassa käytetään myös Skeien kaksijakoista, yhdenmukaiseen ja vahvaan ratkaisuun sekä monimuotoisuuteen ja heikkoon ratkaisuun perustuvia malleja. Yhdenmukaisessa mallissa uskonnonopetus on osa koulun opetussuunnitelmaa tai uskonnonopetus puuttuu kokonaan koulun opetussuunnitelmasta (Kallioniemi 2009, 408). Monimuotoisessa mallissa on käytössä sekoittuneet järjestelmät tai sekulaarit järjestelmät. Sekoittuneissa järjestelmissä useat koulut perustuvat uskonnolliselle pohjalle, sekulaareissa järjestelmissä on paljon yksityisiä kouluja, joissa uskonnolla vahva pohja tai joissa uskonnolliset ryhmät koordinoivat uskonnonopetusta tai toteuttavat sitä kouluissa (Kallioniemi 2009, 408).

2.3 Uskonnonopetus ja opetussuunnitelma

Hyvin keskeinen osa koulun opetusta ja kasvatusta ovat valtakunnalliset ja koulukohtaiset opetussuunnitelmat. Parhaiten uskonnonopetuksen sisältöä voidaan kuvata jakamalla se kolmeen eri osaan: elämäkatsomukseen, yleissivistykseen ja eettiseen kasvuun. (Ubani 2013, 48 - 49, 51.) Opetussuunnitelmassa jäsennetään näitä osa-alueita yhdessä opetuksen sisällön kanssa. Opetussuunnitelmatyö toteutuu ensin valtakunnan tasolta edeten sieltä kuntien ja koulujen tasolle. (Innanen 2005, 183-184.)

Opetussuunnitelmien sisältö on vaihdellut vuosikymmenien kuluessa. Ennen Suomen itsenäisyyttä kansakouluissa käytettiin mallikursseja, jossa määritettiin uskonnonopetuksen keskeiset sisällöt ja tuntimäärät. Perusjakona opetussuunnitelmat voidaan jakaa kansakoulun ja peruskoulun aikakausiin (Ubani 2013, 55). Kansakoulun aikakautena uskonnonopetuksen kasvatustavoitteina olivat siveellinen ihminen, tasa-arvoinen kansalaisuus ja oppilaan persoonallisuuden kehittäminen ja vastuu lähimmäisistä. Peruskoulun aikakaudella kasvatustavoitteet ovat olleet arvojen välittäminen, uskonnollinen ja elämäkatsomuksellinen yleissivistys sekä uskonnollinen ja katsomuksellinen yleissivistys. (Ubani 2013, 53 - 54.)

Haastattelujen aikana perusopetuksessa ja lukioissa käytettiin nykyisinkin voimassa olevaa, vuonna 2004 käyttöön otettua, opetussuunnitelmaa. Perusopetuksen opetussuunnitelman mukaan perusopetus on koulutuksen perusturvaa (Opetushallitus 2004, 14). Opetuksella on sekä kasvatusta että opetustehtävä. Kasvatusta on näin osa opettajan ja opettajaopiskelijan työnperustaa. Kasvatusta ja opetuksen tavoitteena on sekä ihmisen yksilönä kasvaminen että kasvaminen yhteiskuntaan ja sen kulttuuriympäristöön. (Opetushallitus 2004, 14.)

Syksyllä 2016 käyttöön otettava uusi opetussuunnitelma asettaa opetustyölle tavoitteeksi muun muassa kasvun ja kehityksen jatkumon varmistamisen ja pyrkii määrittämään kasvatustyötä ja toimintakulttuurin kehittämistä ohjaavat arvot ja periaatteet. Lähtökohtana opetustyölle nähdään oppilaiden kasvun tukeminen ja identiteetin

vahvistaminen. Lisäksi yhtenä lähtökohtana on antaa tukea paikallisella tasolla tapahtuvalle pedagogiselle kehittämiselle.(Opetushallitus 2015) Tällöin on tärkeää tiedostaa, miten opettaja määrittelee keskeiset opettamiseen liittyvät käsitteet.

Oppimiskäsityksen lähtökohtana on aktiivinen oppilas, joka toimii sekä itsenäisesti että yhdessä muiden kanssa. Oppimisessa korostuvat kieli, keho ja hyvän elämän tavoitteet. Oppilaan reflektiotaidot ovat keskeisessä asemassa. Opettaminen on sidoksissa aikaan ja paikkaan ja oppilaan itsetunnon, minäkuvan ja pysyvyyden tunteen kehittyminen vaikuttavat tavoitteiden asettamiseen. Tiedon rakentuminen on kumuloituvaa ja oppilasta pyritään tukemaan oppimisen prosessissa. Monipuolisella ja realistisella palautteella tuetaan oppilaan oppimista. (Opetushallitus 2014, 17.)

Evangelisluterilaisen uskonnon opettamisen tavoitteena on tutustuttaa oppilas uskonnolliseen kulttuuriin ja oppilaan kasvun ja kehityksen kannalta tärkeitä asioita. Uskonnon merkitystä tarkastellaan oppilaan itsensä ja ympäröivän yhteiskunnan näkökulmasta (Opetushallitus 2004, 204). Vuonna 2016 käyttöön otettavassa perusopetuksen opetussuunnitelmassa uskonnonopetuksen tehtävä on antaa oppilaille laaja-alainen ja katsomuksellinen yleissivistys opiskeltavasta uskonnosta. Oppilas tutustuu sekä suomalaiseen uskonnolliseen kulttuuriin että muihin uskontoihin ja katsomuksiin. (Opetushallitus 2014, 134.) Uskonnonopetuksessa korostetaan dialogisuuden merkitystä niin oman uskonnon tai elämänkatsomuksen kuin eri uskontojen ja elämänkatsomusten välillä. Oppilas saa välineitä oman identiteetin ja elämänkatsomuksen muodostamiseen. (Opetushallitus 2014, 134.)

Voimassa oleva uskonnonopetuksen opetussuunnitelma vaikuttaa muun muassa siihen miten eri oppimisteoriat ja muut opetukseen liittyvät teoriat liitetään opetussuunnitelman tavoitteisiin. Opetussuunnitelmat ovat aina kansallisia sopimuksia ja tämä asia on otettava huomioon vertailtaessa esimerkiksi eri maiden välisiä tutkimuksia uskonnonopetukseen liittyen. Uskonnon didaktiikan ja ainedidaktiikan suhdetta voidaan peilata suhteessa yleiseen kasvatustieteelliseen tutkimukseen sekä suhteessa toisiin opetettaviin aineisiin, joilla oppiainekohtaiset didaktiikat. (Ubani 2013, 24 - 26.)

Voimassa olevan perusopetuksen tuntijakosuunnitelman mukaan vuosiluokilla 1. - 5. uskontoa opetetaan kuusi vuosiviikkotuntia ja vuosiluokilla 6. - 9. viisi vuosiviikkotuntia. Vuonna 2016 voimaan astuvassa tuntijaossa luokilla 1. - 5. uskontoa opetetaan kuusi vuosiviikkotuntia ja luokilla 6. - 9. viisi vuosiviikkotuntia. Näin perusopetuksessa tapahtuva lisäys on yhden vuosiviikkotunnin verran. (Opetushallitus 2015.) Lukion tuntijaossa tapahtuu myös muutoksia uskonnon ja elämäntiedon opetuksessa. Nykyisessä tuntijaossa uskonnossa ja elämäntiedossa on kolme pakollista kurssia ja kaksi valtakunnallista kurssia, uudessa tuntijakosuunnitelmassa pakollisia kursseja on kaksi ja valtakunnallisia kursseja neljä (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2014).

2.4 Uskonnon aineenopettajan koulutus

Uskontoa opettavat sekä luokanopettajat että aineenopettajat. Kansakoulun opettajien koulutus alkoi Suomen ensimmäisessä seminaarissa Jyväskylässä 1860-luvulla. Oppivelvollisuuslain tultua voimaan vuonna 1921 seminaareja pidettiin erikseen sekä al- että yläkansakoulun opettajiksi pyrkiville. Näin pyrittiin vastamaan koulutusrakenteen muutokseen ja kasvavaan opettajapulaan. Samaan aikaan perustettiin opettajakorkeakouluja, jotka toimivat rinnan seminaarien kanssa aina vuoteen 1974 saakka. Vuonna 1971 voimaan tullut opettajankoulutuslaki siirsi opettajien koulutuksen seminaareista korkeakouluihin, josta valmistutaan peruskoulun luokanopettajiksi. (Kuikka 2015, 7, 11 - 14.)

Aineenopettajien koulutuksen historiassa merkittävä vaihe oli vuonna 1869 annettu asetus, jossa varsinainen opettajan pätevyys suoritettiin valmistumisen jälkeen kolmiosaisena tutkintona. Seuraavaan sataan vuoteen merkittäviä muutoksia tapahtui lähinnä vain pedagogisessa teoriassa. Aineenopettajakoulutus muuttui luokanopettajakoulutuksen tavoin vuoden 1971 asetuksessa. Tultaessa 2000- luvun suuntaan opetusta leimasi substanssijäteli yhdessä ainepedagogisen kehittämistyön kanssa. Nykyisellä vuosituhatluvulla aineenopettajakoulutusta on määrittänyt yhteiskunnan mukanaan tuoma muutos, joka on vaikuttanut opettajan työhön niin, ettei muun muassa ainepedagoginen suuntautuminen pelkästään riitä. Opetusta on avattu niin, että eri oppiaineiden opiskelijat ovat osittain samoissa ryhmissä ja opettajalta odotetaan yhä enemmän ohjaavaa työtettä. (Rautiainen 2012, 44, 47 - 48.)

Tutkimuksessani selvitän, millaisia käsityksiä kasvatuksesta uskonnon aineenopettajaopiskelijoilla esiintyi teemahaastatteluissa. Tirri ja Ubani tutkivat suomalaisten opettajaopiskelijoiden reflektiota pedagogisten opintojen aikana: *Education of Finnish student teachers for purposeful teaching*. Tutkimuksen mukaan suomalaista aineenopettajaopiskelijat ovat autonomisia toimijoita, joiden vahvuutena ovat tutkimusnäyttöön perustuva tietämys ja eettiset arvot. Opettajaopintojen oppimisprosessi on ohjattu kansallisen opetussuunnitelman kautta. Opettajaopiskelijat näkevät tehtäväkseen oppilaiden kokonaisvaltaisen opettamisen, joka sisältää myös henkilökohtaisen ja eettisen kasvatuksen. (Tirri & Ubani 2013, 21, 27)

Uskonnon aineenopettajuutta on tutkinut myös Kallioniemi (2009) teoksessaan *Koulun uskonnonopetuksen ja uskonnon aineenopettajakoulutuksen ajankohtaisia näkökulmia*. Hän ennakoit tutkimuksessaan 2010-luvun aikana muuttuvia perusasteen ja lukion opetussuunnitelmia. Uskonnonopetuksen tutkimus tulisi nähdä vahvasti yleiseurooppalaisessa kontekstissa. Uskonnonopetuksen tulisi reagoida ympäröivän yhteiskunnan tilanteeseen niin että suomalainen yhteiskunta tulee huomioitua eurooppalaisessa kontekstissa. Ymmärrän tämän niin ettei nykyisen kaltaisessa, globaalissa maailmassa, voi eristäytyä katsomuksellisessa opetuksessa. Katsomusaineopetuksen sisällöt ylittävät valtioiden väliset rajat.

Sisällöllisen kehittämisen lähtökohtana tulisi olla uskonnonopetuksen merkitys kasvavan ja kehittyvän nuoren persoonahistoria huomioiden. (Kallioniemi 2009, 418.) Uskonnon aineenopettajan ammattitaitovaatimukset elävät vallitsevan opetussuunnitelman, muuttuvan koulun ja yhteiskunnan mukana. Kallioniemi kirjoittaa opettajakoulutuksen suunnan riippuvan uskonnonopetuksen järjestämisperiaatteen organisoinnista. Jos organisointiperiaatteessa ja uskonnonopetusmallissa tapahtuu muutoksia, on aineenopettaja koulutuksen reagoitava tähän (Kallioniemi 1999, 418.).

Uskonnon aineenopettajat opettavat yleensä yläkoulun ja lukion oppilaita, mutta heillä on myös pätevyys opettaa alakoulun oppilaita. Viime aikainen kehitys on johtanut siihen, että uskonnon aineenopettajat opettavat kuitenkin entistä enemmän myös nuorempia oppilaita. Aineenopettajat opiskelevat pääaineenaan teologiaa ja suorittavat sen lisäksi

aineenopettajan pedagogiset opinnot. Aineenopettajan opinnot ovat laajuudeltaan 60 opintopistettä ja ne vastaavat yhden vuoden opiskelua, mutta esimerkiksi Itä-Suomen yliopistossa opintojen minimi suoritus aika on kaksi lukuvuotta. (Ubani 2011, 4 - 5.)

Uskontoon liittyviä kysymyksiä on tutkittu myös luokanopettajien näkökulmasta. Tirrin ja Kallioniemen (1999) tutkimus *Luokanopettajaksi opiskelevien käsitykset uskonnosta oppiaineena* vastaa muun muassa kysymyksiin millaiseksi oppiaineeksi luokanopettajaksi opiskelivat kokevat uskonnon ja mitä oppisisältöjä he pitävät tärkeänä (Tirri & Kallioniemi 1999, 21). Keskeisinä tutkimustuloksina nousivat esille uskonnon tärkeys oppiaineena ja toisaalta sen opettamisen haasteet. Keskeisenä oppisisältönä opettajaopiskelijat nostivat esille oppilaiden omat elämäkysymykset ja oppilaiden lähiympäristöstä nousevat kysymykset (Tirri & Kallioniemi 1999, 62 - 63).

Opetustoimen henkilöstön pätevyysvaatimuksista säädetään Asetuksessa opetustoimen henkilöstön pätevyysvaatimuksissa. Aineenopettajalta edellytetään korkeakoulututkintoa, vähintään 60 opintopisteen laajuisia opetettavan aineen opintoja ja vähintään 60 opintopisteen laajuisia opettajan pedagogisia opintoja. Toisen asteen opettajalta vaaditaan vähintään 120 opintopisteen laajuisia opintoja yhdessä opetettavassa aineessa. (Asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuus vaatimuksista 14.12.1998/986.) Aineenopettajakoulutuksen tavoitteena antaa laaja-alainen opettajakelpoisuus kaikille kouluasteille. Opiskelijoiden tavoitteena on muodostaa pedagoginen teoria, joka koostuu perustiedoista kasvatuksesta, erilaisista oppijoista, ainedidaktikasta ja koulukäytännöistä. Näiden kautta opiskelijasta kehittyy opettaja, joka pystyy suunnittelemaan, toteuttamaan ja arvioimaan opetuksensa. Aineenopettajan ammatti on asiantuntija-ammatti, jonka tunnusmerkkinä on tieteellisen tiedon soveltaminen arkisessa työssä. (Kallioniemi 2009, 413 - 414.)

Uskonnon aineenopettajaksi voi tällä hetkellä opiskella suomen kielellä Helsingin, Itä-Suomen ja Turun yliopistoissa ja ruotsiksi Åbo akademian opettajalinjoilla. Itä-Suomen yliopistoon aineenopettajaksi haluavat hakevat jo pääsykoevaiheessa erillisille opettajalinjalle suorittaen syventävät opinnot jostakin teologisen tiedekunnan pääaineesta. Turun yliopistossa opiskellaan uskontotiedettä ja opiskelijat voivat halutessaan valita aineenopettajan pedagogiset opinnot opintojen aikana. Åbo akademissa

aineenopettajan pedagogisiin opintoihin haetaan opintojen alettua. Taulukossa 1 esittelen pedagogisten perusopintojen sisällön näissä yliopistoissa. Aineenopettajan pedagogiset opinnot jakautuvat pedagogisiin perus- ja aineopintoihin tai kandidaatin opintoihin ja maisterin opintoihin jaettuihin kokonaisuuksiin. Taulukossa olen koonnut uskonnon aineenopettajakoulutusta antavien yliopistojen pedagogisten opintojen sisällöt perusopintojen osalta. Kaikissa yliopistoissa on käytössä jako perus- ja aineopintoihin, jolloin opintojen laajuudet ovat perusopintojen osalta 25 opintopistettä ja aineopintojen osalta 35 opintopistettä. Perusopinnot sijoittuvat kandidaatin ja aineopinnot maisterivaiheen opintoihin.

Taulukko 1. Pedagogisten opintojen rakenne.

	Helsingin yliopisto	Itä-Suomen yliopisto	Turun yliopisto	Åbo Akademi
Perusopinnot/kandidaatti vaiheen opinnot	Kehitys- ja oppimispsykologia 2-4 op Erityisyyden ja mininaisuuden kohtaaminen 6 op Ainedidaktiikan perusteet 10 op Perusharjoittelu 6 op	Oppimisen ja kehityksen perusteet 5 op orientaatio opettajuuteen ja orientoiva harjoittelu 5 op Oppiminen ja pedagogin tuki 5 op Opetuksen perusteiden harjoittelu ja yhteisöllisen oppimisen perusteet 10 op	Johdatus kasvatustieteisiin 4 op kasvatus – ja koulutussosiologia 4 op Kasvatuspsykologia 7 op Oppiaineen opetus ja oppiminen 3 op Koulutuksen hallinnon ja lainsäädännön perusteet 2 op Ohjattu harjoittelu 5 op	Johdanto pedagogiikkaan 5op Pedagoginen psykologia 5op Oppimisen esteet ja pedagogian vaikutukset 2op Opettajan työ 5 op Opettajantyö/opetettavan aineen näkökulma 2/5op Mediakulttuuri 2 op Koulutussosiologia 3 op

Perusopinnot koostuvat johdanto-opinnoista, ihmisen kehityspsykologian ja oppimisen perusteista. Niihin sisältyy vaihdellen didaktisia ja opettajan työn perusteita käsitteleviä

kokonaisuuksia. Kaikissa yliopistoissa perusopintoihin kuuluu myös ohjattua harjoittelua yliopistojen normaalikouluissa. Turun yliopiston perusopintojen sisältö eroaa muista oppimisen tuen osalta niin, että eri tuen tasot kuuluvat aineopintojen vaiheeseen. Myös didaktisilta painoituksiltaan yliopistot eroavat hiukan toisistaan. Helsingin yliopisto panostaa didaktiikkaan enemmän perusopinnoissa, muut yliopistot taas aineopintovaiheessa.

Opettajan työtä säädellään siis valtakunnallisella tasolla lailla ja asetuksilla ja yliopistot suunnittelevat opettajankoulutuksen sisällön annettujen raamien perusteella. Uskonnonopettajuutta, niin kuin muutakin opettajuutta, voidaan tutkia ja määrittää myös sen sisällöistä nousevien teemojen kautta. Uskonnonopettajien pätevyysvaatimukset voidaan jakaa esimerkiksi opillisesti ja pedagogisesti kvalifioituneisiin (Räsänen, Ubani, Ziebertz & Riegel 2009, 439). Opillisessa kvalifioitumisessa on taustalla yleensä uskonnollinen ja opillinen sitoutuminen. Tällöin uskonnonopetuksesta vastaavat papit tai uskonnollisen yhteisön valtuuttamat henkilöt. Pedagogisessa kvalifioitumisessa on kyse opettajista, jotka ovat opiskelleet teologiaa tai uskontotiedettä ja lisäksi heidän tulee suorittaa jonkin tasoiset pedagogiset opinnot. (Räsänen ym. 2009, 439.)

Toinen lähestymistapa uskonnonopettajuuteen on profession käsite. Suomessa uskonnonopettajat ovat usein kahden eri ammattikunnan eli profession edustajia, jolloin yhteiskunta valtuuttaa yksilön edustamaan tiettyä ammattikuntaa. Suomessa uskonnonopettajat edustivat alkuun pappisprofессиota, 1860-luvulta lähtien oppikoulun uskonnonopettajina pystyivät toimimaan muutkin kuin papit. Uskonnonopettajan työtä voidaan siis tarkastella myös pappisprofession kautta, vaikka Suomessa uskonnonopettajuus liitetään enemmän opettajuuteen kuin pappouteen. (Räsänen ym. 2009, 439.) Profession käsitettä on tutkinut muun muassa Tapani Innanen (2003), *Teologiksi nuorena tasavallassa: Suomalaisten teologian ylioppilaiden rekrytoituminen, opiskeluaika ja valmistuminen teologiprofession murroksessa 1918-1929*. Teologiprofession rakentuminen itsenäisessä Suomessa kuvaa profession ja papin ammattiin hakeutumista 1900-luvun ensimmäisinä vuosikymmeninä.

Monilla koulun oppiaineista on selkeät arkiset perustelut. Äidinkieltä tarvitaan joka päiväisessä kommunikaatiossa, lukeminen ja kirjoittaminen ovat käytössä päivittäin. Matematiikan perusteiden osaaminen on helppoa perustella oppilaille. Uskonnonopettamista yleisissä kouluissa on viimeisen vuosisadan aikana sekä arvosteltu että sille on löydetty vahvoja perusteita. Viimeinen keskustelu käynnistyi vuoden 2003 uskonnonvapauslain voimaantulon jälkeen. Tämä keskustelu ei koskenut pelkästään uskonnonopettamista, vaan uskonnon asemaa yleisesti muun muassa koulujen aamunavauksissa ja erilaisissa juhlissa (Räsänen 2006, 11). Uskonnonopettajat kokevat saavansa tukea työssään koulun sisällä, mutta yleisesti varsin moni näkee uskonnonopetuksen tilanteen negatiivisena (Räsänen ym. 2009, 442). Oppilaat kokevat uskonnonopetuksen eri tavoin eri ikäisinä. Ensimmäisellä luokilla uskonto koetaan jopa kaikista suosituimpana aineena, mutta kolmannelta luokalta lähtien asenteen alkavat muuttua neutraalin vaiheen kautta negatiiviseksi siirryttäessä ylemmille luokille (Tirri & Kallioniemi 1999, 12).

Suomen monikulttuurisuuden lisääntyminen vaikuttaa uskonnonopetuksen kentän laajenemiseen ja pienryhmäisten uskontojen opetus ja elämäkatsomustiedon opetus lisääntyvät vuosittain. Uskonnon mukaan oppilaat luokitellaan evankelisluterilaisiin, ortodoksiin ja muihin uskontoihin. Lisäksi opetusta annetaan elämäkatsomustiedossa. Muiden uskontojen opetuksen kasvu on merkittävä tekijä uskonnonopetuksen määrän kannalta. Evankelisluterilaisen opetuksen oppilasmäärät tippuvat tasoisesti, mutta muiden uskontojen ja elämäkatsomustiedon opetus kasvattavat oppilasmääräänsä. Oppilasmäärien muutokset eivät ole suuria, mutta niistä voidaan päätellä uskonnonopetuksen muutoksen suuntaa tulevaisuudessa. (Sakaranaho & Salmenkivi 450 - 451.)

Suomalaisessa viitekehyksessä uskonnonopetuksen tärkeimpinä perusteluina pidetään kulttuurihistoriallisia syitä, ihmisolemukseen ja -käsitykseen liittyviä syitä sekä yhteiskunnallisia ja eettisiä perusteita. Suomessa uskonnonvapautta tulkitaan positiivisesta lähtökohdasta. Jokaisella oppilaalla ja opiskelijalla on oikeus oman vakaumuksensa mukaiseen opetukseen. Räsänen mukaan tutkimustulokset puoltavat uskonnon asemaa itsenäisenä oppiaineena. Koululla on kulttuurin liittyvä tehtävä,

oppilaat saavat opetusta omassa uskonnossa ja ihminen nähdään uskonnollisena henkilönä. (Räsänen, 2006, 107-108.)

Tirri, Kallioniemi ja Terho tutkivat teologian opiskelijoiden vaikutusmahdollisuuksia yhteiskuntaan, teologiaa tieteenalana yhteiskunnallisessa keskustelussa kasvatuksessa ja tulevaisuuden uskonnonopetuksen tärkeitä asioita. Opiskelijoiden vastauksissa nousivat esille uskonnonopetuksen vaikutusmahdollisuus eettisesti vastuullisessa kasvatuksessa. Tämän lisäksi vastaajat korostivat eksistentiaalisten kysymysten käsittelyä, omaan kulttuuriperinteeseen tutustuminen ja suvaitsevaisuuteen kasvattaminen. (Tirri & Kallioniemi & Terho 2004, 381, 389.)

Tirrin ym. (2004, 390) tutkimuksessa tuodut näkökulmat ovat yhteneviä uskonnon didaktiikan tutkimuksessa esille tulleiden seikkojen kanssa. Räsänen (2006) löysi tutkimuksessaan suurimmaksi selittäjäksi uskonnonopetukseen suhtautumisessa vastaajien suhteen kristinuskoon. Vastaajien oma suhtautuminen uskonnonopetukseen vaikutti vastauksiin uskonnon antamien kokemusten kautta. Lisäksi tutkimus osoitti uskonnonopetukseen suhtautumisen olevan riippuvainen sitä, millaisena vastaaja oli kokenut uskonnonopetuksen omana kouluaikanaan. Tämän huomaaminen on tärkeää mietittäessä uskonnonopetuksen järjestämistä. (Räsänen 2006, 56 - 57.)

Opettajien käsityksiä uskonnonopetuksen merkityksestä ovat tutkineet Tirri ja Kallioniemi tutkimuksessaan *Luokanopettajaksi opiskelevien käsitykset uskonnosta koulun oppiaineena*. Luokanopettajaopiskelijat kokivat uskonnon tärkeänä, mutta vaikeana oppiaineena, jonka tehtävänä on ohjata oppilaita eettiseen vastuuseen. Verrattaessa aiempiin tutkimuksiin opiskelijoiden kokemus uskonnosta oli elämänläheisempi. Opiskelijat kokivat haasteena oppilaiden kielteisen asenteen uskonnonopetukseen. Naisopiskelijat kokivat miehiä enemmän epävarmuutta uskontoon liittyvissä asioissa. Opetussuunnitelman sisällöistä tärkeimmiksi asioiksi nousivat oppilaiden omat elämäkysymykset ja oppilaiden lähiympäristöistä nousevien kysymysten pohdinta.(Tirri & Kallioniemi 1999, 62 - 63.) Positiivisina asioina uskonnon opettamisessa nähdään keskustelu, pohdinta, kerronta ja didaktinen monipuolisuus. Ikävinä asioina nousivat esiin tunnustuksellisuus ja uskonnon tuputtaminen. Tärkeinä asioina nousivat esiin etiikka, moraali ja oppilaiden elämäkysymykset. (Tirri & Kallioniemi 1999, 64-66.)

Uskonnonopetuksen kasvatuksen osuutta voidaan tarkastella luokkahuonekulttuurista käsin. Kasvatusta määritellesäni se näyttäytyi tavoitteellisena toimintana, jossa keskeistä on vuorovaikutus oppilaiden ja opettajan välillä. Luokkahuonekulttuurissa vuorovaikutus ja kasvatustapahtumat myös erilaisten opetusmateriaalien kautta. Oppilas voi olla vuorovaikutuksessa oppikirjan ja tarkemmin oppikirjan ajatusten kanssa. Opettajan kanssa vuorovaikutus on suoraa, oppimateriaalinen kanssa välillistä. Kasvatustapahtuu ensi sijaisesti ihmisten välillä, mutta kasvatusta on myös luokkahuonekulttuurin omaksuminen. (Ubani 2013, 110 - 111.)

Tulevaisuutta ajatellen opettajankoulutuksella voidaan vaikuttaa moneen asiaan. Korkeatasoinen koulutus on ensiarvoisen tärkeää kansantaloudellisesta näkökulmasta, kansainvälisen kilpailun kannalta ja sosiaalisen hyvinvoinnin osalta. Niemi, Toom ja Kallioniemi näkevät tärkeänä suomalaisten opettajien tukemisen ja työn eri mahdollisuuksien hyödyntämisen työsään (Niemi, Toom & Kallioniemi 2012, 276). Tirrin ja Kallionimen mukaan uskonnonopetusta tulisi kehittää niin, jotta sekä opettajat ja oppilaat kokisivat sen mielekkääksi opetettavaksi ja opittavaksi oppiaineeksi. Keskeistä olisi löytää ne keinot, jotka mahdollistavat oppilaiden henkilökohtaisten ja heidän elämäänsä lähellä olevien asioiden käsittelyyn. (Tirri & Kallioniemi 1999, 14.) Ubani nostaa esiin katsomusopetuksen tulevaisuutta pohdittaessa YK:n yleissopimuksen lapsen oikeuksien kohdan, jossa lapsella todetaan olevan oikeus muun muassa ruumiilliseen, hengelliseen, moraaliseen ja sosiaaliseen kehityksensä kannalta riittävään elintasoon (Ubani 2013, 193).

Veijola nostaa esiin aineenopettajien tulevaisuutta pohtiessaan yhteiskunnan siirtymisen tieto- ja koulutusyhteiskunnaksi, konstruktivismin vaikutuksen lisääntymisen, yhteisöllisyyden vaatimukset sekä opetussuunnitelmien muutokset. Opettajakoulutuksen tulisi muuttua opettajuuden vaatimusten muuttuessa, ihanne tilanteessa opettajakoulutus ennakoisi tapahtuvia muutoksia. Aineenopettajaksi valinta tapahtuu joko yliopistoon hakuvaiheessa tai opintojen jo alettua. Niin sanotussa suoravalintamenettelyssä tavoitteena on vahvistaa opiskelijoiden sitoutumista opettajuuteen heti opiskelun alusta lähtien. Suoravalinnalla valittujen opiskelijoiden pedagoginen sisältötieto kehittyi opintojen aikana, mutta pedagoginen ajattelu ja suhtautuminen opettajuuteen eivät muuttuneet odotetulla tavalla. (Veijola 2013, 240 - 241.)

3 KASVATUS, PEDAGOGINEN AJATTELU JA AMMATILLINEN KASVU

3.1 Mitä kasvatus on?

Jokaisella meistä on oma käsityksemme siitä mitä kasvatus on. Jokaista meistä on kasvatettu ja jossain vaiheessa elämää tulemme toimimaan kasvattajina eri rooleissa. Pauli Siljander (2005) lähestyy kasvatusta toimintakäsitteiden ja prosessikäsitteiden kautta. Kasvatus, opetus ja koulutus ovat tässä jaottelussa toimintakäsitteitä, kun taas sivistys, sosialisatio ja oppiminen ovat prosessikäsitteitä. Toiminta- ja prosessikäsitteet eroavat siten, että toimintaprosesseille voidaan aina nimetä tekijä, joka toteuttaa toiminnan, kun taas prosessikäsitteiden kohdalla jokin asia kyllä voi tapahtua ja toteutua, mutta prosessi itsessään ei ole teko, sille ei voi suoraan osoittaa tekijää. Kasvatus on tällöin kasvattajan toimintaa ja kasvu yksilön kehitysprosessi. (Siljander 2005, 23.)

Oppiminen ja kasvatus ovat hyvin lähekkäisiä ja osittain limittäviä käsitteitä. Oppiminen voidaan määrittellä aivojen kuorikerroksessa tapahtuvien muutosten kautta, jonka ihminen kokee psyykkisten kognitioiden kautta (Heikkurinen 1994). Hirsjärvi ja Huttunen määrittelevät oppimisen tiedon ja kokemuksen kartuttamiseksi, siten että ihmisen tietoisuudessa ja toiminnassa tapahtuu muutos (Hirsjärvi & Huttunen 1995, 43). Perusopetuksen opetussuunnitelmassa oppimiskäsitys määrittellään yksilöllisten ja yhteisöllisten taitojen rakennusprosessiksi, jossa kasvetaan ympäröivään kulttuuriin. Oppiminen tapahtuu tavoitteellisesti opettajan johdolla ja keskeistä oppimisprosessissa on oppilaiden ja opettajan välinen vuorovaikutus. Oppimisen aikana oppilas on aktiivinen toiminnassaan ja rakentaa uutta tietoa aina entisen pohjalle. (Opetushallitus 2004, 18.)

Myös Hirsjärvi ja Huttunen korostavat kasvatuksen, opetuksen ja koulutuksen kuulumista samaan käsiteperheeseen. Kaikki niistä vaikuttavat kasvavaan yksilöön (Hirsjärvi & Huttunen 1995, 40). Kasvatus on käsitteistä laajin, koulutus suppeampi, ja opetusta tarvitaan sekä kasvatuksen että koulutuksen aikana. Opetus on oppimisen ohjaamista. Opettaminen on intentionaalista ja siihen liittyy vuorovaikutus. Myös opettamista voidaan lähestyä tehtävän tai lopputuloksen kautta. (Hirsjärvi & Huttunen 1995, 38 - 42.)

Oppiminen on siis enemmän sisäinen tapahtuma, kasvatusta ohjataan taas ihmisen ulkopuolelta (Hirsjärvi & Huttunen 1995). Kasvatus on osa meidän kaikkien arkielämää ja siihen liittyy tietty toiminnallisuus. Siljander jäsentää kasvatusta sen muodollisten piirteiden kautta. Piirteinä hän nimeää intentionaalisuuden, interaktiivisuuden, interaktion epäsymmetrisyyden ja pakon ja vapauden ristiriidan (Siljander 2005). Intentionaalisuuteen liittyy päämääräsuuntautuneisuus, joka näkyy kasvatuksen tavoitteellisuutena, tarkoituksellisuutena ja tietoisena toimintana. Kasvatustoiminnassa pyritään tietoisesti vaikuttamaan yksilön kasvuprosessiin. Toisaalta kasvatukseen liittyy aina epävarmuus saavutetusta lopputuloksesta. (Siljander 2005, 24-25.)

Modernin käsitykseen mukaan kasvatus on tietoista toimintaa, jossa pyritään ylittämään olemassa oleva yhteiskunta- ja elämänmuoto. Kasvatukseen liittyy keskeisesti se, ettei toiminta aina ole suunnitelmallista ja tietoista toimintaa ja monilla toiminnoilla on kasvattava vaikutus. Tällöin voidaan puhua intentionaalisen kasvatuksen sijaan funktionaalista kasvatuksesta. Interaktiolla tai pedagogisella interaktiolla tarkoitetaan sitä, että kasvatus edellyttää aina vähintään kahden toimijan mukana oloa. (Siljander 2005, 26-27.)

Kasvatuksen lähtökohtia voidaan tarkastella laajasta tai suppeasti näkökulmasta, jolloin määräävänä tekijä on valittu tieteenala, jonka kautta kasvatus määritellään. Hirsjärven ja Huttusen (1995) mukaan kasvatusta voidaan tarkastella prosessina tai tuotoksena. Kasvatussosiologinen tieteenala näkee kasvatuksen sosiaalistamista yhteisöön, filosofisen antropologian mukaan kasvatus on ihmislajin kehittämistä ja kasvatopsykologia näkee kasvatuksen persoonallisuuden kehittämisenä kasvattajan ja kasvatettavan välillä. Kasvatusta voidaan tutkia kasvatusprosessin kautta, jolloin tutkitaan opetuksen suunnittelua, itse opetustapahtumaa, vuorovaikutusta opetustapahtuman aikana tai kasvattajan toimintaa tilanteessa. Samoin kasvatusta tutkittaessa voidaan olla kiinnostuneita kasvatuksen lopputuloksesta. (Hirsjärvi & Huttunen 1995, 31 - 36.)

Veli-Matti Värri määrittelee kasvatuksen viiden eri ehdon kautta. Kasvatuksessa tulee noudattaa hyvän elämän ideaalia, kasvatusta on arvokkaan välittämistä kasvatettavalle, kasvatustapa- ja menetelmienä hyväksytään vain kasvatettavan omaehtoisen ja tiedostavan toiminnan sallivat menetelmät, kasvattaja on kasvatettavan maailmasuhteen tulkki, kasvun auttaja ja kasvatussuhte on dialoginen. Dialogisuus on keskinen kasvatusta määrittävä tekijä. Maailma ei ole ennalta määrättyä, tällöin kasvatuksellakaan ei voi olla ulkopuolelta määritettyä päämäärää. Kasvattaja, vanhempi, opettaja tai kasvatettavan muu läheinen ihminen, toimii kasvun tulkkina. (Värri 2004, 13, 29-30.)

Dialogisuus voidaan nähdä tärkeänä osana kasvatusta. Jokaisella kasvatusinstituutiolla on oma päämäärä kasvatukselle. Tämä päämäärä määritellään kasvatusta kasvatuspäämääristä ja kasvun arvioinnin kriteereistä. Koulun kasvatuspäämäärä pohjautuu yleisesti julkilausuttuun ja yhteiskunnallisesti säädettyyn tehtävään. Kasvatusinstituutiot eivät koskaan olen täysin riippumattomia ja vapaita. Dialogisuus määrittyy Värin mukaan kasvatusta ympäröivässä maailmassa maailmasuhteen kautta. Kasvattajan ja kasvatettavan maailmasuhteen kohtaavat kasvatustilanteessa. kasvatussuhteen alkuvaiheessa kasvattajan rooli on suurempi ja kasvatusta tavoitteena on yhteiseen maailmaan johdattaminen. Dialogisuus toteutuu kun hyvä elämä toteutuu, kasvatusta funktionaaliset päämäärät ja autoritaarinen kasvatusasenne eivät kuulu dialogisen kasvatusta ideaaliin. (Värri 2004, 144 - 146, 156.)

Kasvatukseen liittyy myös kokonaisvaltaisen kasvatusta käsite. Martin Ubani liittyy yhteen ontologiset, kasvatusfilosofiset ja pedagogiset osa-alueet. Tällöin opetustapahtuma muodostaa kokonaisuuden, jossa kasvatusta on osa opetusprosessia. Kokonaisvaltaisen kasvatusta huomioi kasvatustieteellisestä keskustelussa myös ihmiskäsityksen ja kasvatusta merkityksen. (Ubani 2010, 39, 43.) Uskonnon opetukseen itsessään liittyy uskontokasvatusta käsite. Koulussa uskontokasvatusta voidaan ajatella pitävä sisällään kaiken uskontoa koskevan kasvatusta (Ubani 2013, 21). Tällöin päivänavaukset ja erilaiset koulun juhlat ovat osa uskontokasvatusta sisältöä niiltä osin kun ne liittyvät uskonnolliseen perinteeseen. Uskontokasvatusta on luontevaa siirtää kasvatusta arvojen ja etiikan näkökulmasta.

Tapio Puolimatka määrittelee kasvatusta arvojen lähtökohdasta. Kasvatustavoitteet on asetettava joko yhteiskunnallisen kompromissin tai kasvatettavan arvojen pohjalta (Puolimatka 1995). Arvot riippuvat aina ihmisten omista arvoista, jos arvoja määritellään objektiivisesti, ulkoa päin, lopputuloksena voi olla suvaitsemattomuus. Kun kasvatustieteelliseen keskusteluun tuodaan mukaan arvot, johtaa se ennakkoluulojen ja subjektiivisten mieltymysten mukaantulon osaksi tieteellistä keskustelua. Kasvatus on määriteltävä normatiivisesta lähtökohdasta, joka edellyttää arvo-objektivismia ja moraalirealismia. Tällöin totuus nähdään laajempaa kuin yksittäisen kasvattajan tai yhteiskunnan käsityksenä siitä, mikä on oikein. Arvoista lähtevä kasvatus on riippuvainen avoimesta ja kriittisestä keskustelusta. (Puolimatka 1995, 94 - 95.)

Arvokasvatuksessa kasvatettavia on kohdeltava järkipäiseen vuorovaikutukseen kykenevinä olentoina, tällöin he voivat sisäistää kasvatukseen liittyvät arvot osana tiedollisessa muodossa. Kasvatus ei kuitenkaan voi koskaan taata arvotietoisuuden syntymistä, vaan lopullinen vastuu on aina kasvatettavalla. Arvomaailman muovautuminen on riippuvainen kasvatettavan ja kasvattajan välisestä avoimesta vuorovaikutuksesta, jossa kasvattaja on tietoinen arvojen eri merkityksistä ja roolista. (Puolimatka 1995, 94 - 95.)

Tiivistettynä Puolimatkan kasvatuskäsitys määrittelee kasvatuksen toimintana, joka edistää arvokkaiden valmiuksien kehittymistä sellaisten menetelmien kautta, jotka kunnioittavat kasvavien ihmisten ihmisarvoa. Kasvatusta voidaan katsoa arvovastakohtien kautta: tällöin rakkaus on itsekkyyttä ja onnellisuus onnettomuutta arvokkaampaa. (Puolimatka 2010, 25 - 26.) Kasvatustavoitteiden tulisi rakentua käsitykseen hyvästä ihmiselämästä. Tällöin esimerkiksi koulun kasvatustavoitteena ei voi olla yhteiskunnan asettama taloudellinen kilpailu, koska se palvelee muuta, kuin kasvatettavan päämäärää. (Puolimatka 2010, 28 - 29.) Kasvatusta voidaan lähestyä myös ihmiskäsityksen kautta. Käsitukset ihmisestä muodostavat tällöin pohjan kasvatusteorioille, käsitys ihmisestä rajaa kasvatuksen tavoitteet (Luukkainen 2004, 306).

Uskonnon didaktiikan lähikäsitteet

Kasvatamisen liittyviä käsitteitä ovat didaktiikka, koulupedagogiikka ja uskonnonpedagogiikka. Uskonnon didaktiikka vastaa kysymykseen siitä, mitä uskonnon opetus on. Se pitää sisällään uskonnonopetuksen, oppimisen sekä teorian ja käytännön (Ubani 2013, 21). Uskonnon didaktiikka voi tarkoittaa teoriaa, oppia tai tieteenalaa ja se on kasvatustieteen osa-alue. Uskonnon didaktiikka pitää sisällään myös normatiivisen puolen eli tutkimustietoon perustuen sen avulla voidaan antaa ohjeita opetuksen suunnittelusta ja toteutuksesta (Seppälä 1998, 9).

Uskonnonpedagogiikka taas toimii uskontokasvatuksen metatieteenä, jolloin eri organisaatiot ja ammattiryhmät ymmärtämään toistensa käyttämää kieltä ja käsitteitä. Uskonnon didaktiikka tarkastelee uskonnonopetusta useasta eri näkökulmasta. Tällöin koulutuspoliittinen näkökulma painottaa uskonnonopetuksen opetussuunnitelmia ja vallankäyttöä opetussuunnitelmaan liittyen. Uskonnonpedagogiikan praktinen näkökulma taas tutkii uskonnonopetuksen opetusmenetelmiä, toimintaa luokkahuoneessa ja oppilaiden toimintaa. (Ubani 2013, 21 - 22.) Uskonnonpedagogiikka voi tarkoittaa koulun uskonnonopetuksen lisäksi kaikkea muuta uskonnollista kasvatusta riippumatta siitä, missä sitä annetaan (Pyysiäinen 1998, 10).

Eri käsitteiden välistä yhteyttä kuvaa hyvin Uljensin malli (Kuvio 2), jossa kuvataan kouludidaktiikan suhdetta muihin lähikäsitteisiin. Koulupedagogiikka ja yleisdidaktiikka toimivat ainedidaktiikan yläkäsitteinä ja yleinen kasvatustiede pitää sisällään kaikki kuvatut käsitteet. Ainedidaktiikka läpäisee sekä yleisdidaktiikan että koulupedagogiikan käsitteelliset rajat.

Kuvio 2. Kouludidaktiikan suhde lähikäsitteisiin (Uljens 1997, 92).



Opetussuunnitelmat ja uskonnon didaktiikka käyvät jatkuvaa vuoropuhelua keskenään (Ubani 2013, 24- 26.). Koulupedagogiikka pitää sisällään koko koulun kasvatustehtävän. Termi tarkoittaa koulun olevan organisatorinen yksikkö ja se kattaa suuren osan didaktiikan alasta (Uusikylä & Atjonen 2005, 27). Uusikylä ja Atjonen määrittelevät didaktiikan eli opetusopin yhtenä kasvatustieteen alueena. He lähestyvät didaktiikkaa Uljensin (1997, 92.) lähikäsitteitä kuvaavan mallin kautta, jossa yleinen kasvatustiede toimii yläkäsitteenä koulupedagogiikalle, kouludidaktiikalle ja ainedidaktiikalle. Yleisdidaktiikka yhdistää koulu- ja ainedidaktiikan toisiinsa. (Uusikylä & Atjonen 2005, 28.)

Ubani määrittelee kasvatustieteen yhdessä uskontotieteen kanssa. Sosioholistisessa mallissa uskonto näyttäytyy osana paikallista kulttuuria sekä itsenäisenä kokonaisuutena, jolla on omat arvonsa ja käytänteensä (Ubani 2013, 40). Kasvatustieteen korostaa uskontotieteen kokonaisvaltaista luonnetta, johon kuuluu yhteisöllisyys ja kulttuuri (Ubani 2013, 40). Kasvatustieteen kohdistuu persoonaan ja identiteettiin, joiden kasvu tapahtuu sosiaalisessa ympäristössä. Kasvatustavoitteiksi Ubani nostaa koulutuksen, sosiaalisaation ja subjektiivisuuden (Ubani 2013, 41). Koulutuksessa opetetaan uskontoon ja elämäntieteen liittyviä asioita liittyviä asioita, sosiaalisaation oppilaan päämääränä on tulla osalliseksi yhteisön uskonnollisuudesta ja subjektiivisuudessa tuetaan oppilaan realistista suhtautumista elinyhteisönsä. (Ubani 2013, 41.)

Kasvatustieteen ei ole vain abstrakti käsite, jota voidaan tutkia teorian tasolla, vaan kyse on meille kaikille tutusta asiasta. Kasvatustieteen tutkimuksessa käsite määritellään yleisesti intentionaalisenä toimintana, jossa pyritään siirtämään vallitseva kulttuuri ja yhteiskunnallinen elämäntapa seuraavalle sukupolvelle. Teoreettiseen kasvatustieteen määrittelyyn vaikuttaa tieteenala, jonka piirissä kasvatustieteen tutkitaan. Kasvatustieteen, opetus ja koulutus ovat hyvin lähekkäisiä käsitteitä, jotka menevät sisällöiltään osittain limittäin.

3.2. Opettajan ammatti ja pedagoginen ajattelu

Opettajan ammatti, professio, koostuu opettajuudesta ja opettamisesta. Luukkaisen mukaan opettaminen on yksi osa opettajuutta. Profession yleinen määritelmä tarkoittaa ammattia tai elinkeinoa. Profession tunnusmerkkejä ovat oma eettinen säädestö, mahdollisuus omaehtoiseen työhön, akateeminen koulutus, oma käsitejärjestelmä ja sen kautta kehittynyt asiantuntemus ja ammatillisen pätevyyden määrittely. (Luukkainen 2004, 50 - 51.) Opettajan profession kuuluvat myös erilaiset rooliodotukset, jotka liittyvät profession merkityksiin (Ubani 2013, 168). Opettajan profession määritelmä on muuttunut opetustaidon korostamisesta opettajan reflektiivisten taitojen tarkasteluun. Opettajuutta määrittävät oppilaskeskeisyys, halu hyväksyä asioiden keskeneräisyys ja sitä kautta reflektoida omaa työtään, yhteistyöhalukkuus kaikkiin sidosryhmiin nähden ja huolenpito työnsä sosiaalisesta ulottuvuudesta (Luukkainen 2004, 58).

Opettajan ammattitaitovaatimuksiin kuuluvat myös kvalifikaation, kompetenssiin ja ammattitaidon osa-alueet. Kvalifikaatiossa työelämä tuottaa ammatissa vaadittavat ominaisuudet, jotka työntekijän on täytettävä. Kompetenssi voidaan nähdä ominaisuutena, jolla vastataan työn vaatimuksiin, kvalifikaatioihin. Kompetenssia on sekä tiedostettua että tiedostamatonta ja se tulee esiin käytännön työn kautta taitojen ja arvojen yhdistelmänä. (Luukkainen 2004, 71.) Kompetenssi rakentuu siitä tiedosta, mitä opettajalla on opettamisesta, siihen liittyvistä tiedoista ja toiminnasta. Opettajan koko työuraan voidaan ajatella kaarena, jonka aikana opettaja kasvaa oman ammatinsa asiantuntijaksi. (Ubani 2013, 177).

Hyvän opettajan ammattitaitoon on liitetty erilaisia ominaisuuksia kuluneen vuosisadan aikana. Kansankynttilä on muuttunut sosiaalistajan kautta hyvän opetustaidon omaavaksi työnsä asiantuntijaksi (Luukkainen 2004). Usein esille nostamani reflektiivisuus nousi esille 1990-luvulla ja sitä korostetaan opettajan työssä edelleen. Uudelle vuosituhannelle siirryttäessä opettajan roolin yhteiskunnallisena vaikuttajana ja kasvattajana lisääntyy. Tällöin korostuu mielestäni juuri se, millä tavoin opettajat käsittävät kasvatuksen ja uskonnonopetuksen yhteiskunnallisen merkityksen jo opiskelu aikanaan. (Luukkainen 2004, 160.) Opettajaopiskelijoiden ohjausta tutkittaessa on huomattu, että keskeinen kyky opettajaprofession liittyen on se, että opettaja pystyy hankkimaan ja tuottamaan ammatillisesti oikeanlaista tietoa (Jyrhämä 2002, 169).

Opettajuutta voidaan määritellä sekä ulkoa että sisältäpäin ja tässä prosessissa korostuu profession pohtiminen ja opettajan kyky uudistua työssään (Luukkainen 2004, 162). Muutokset työssä tulee pystyä kohtaamaan ja niiden kanssa oppia elämään. Työnsä perustaksi opettaja tarvitsee käyttöteorian, joka koostuu näkemyksestä hänen omasta työstään ja työn perusteista. Käyttöteoria muokkaantuu opettajan kokemuksen lisääntyessä. Sen pohjana on muun muassa opettajan ihmis- ja oppimiskäsitys, yhtenä osana myös käsitys kasvatuksesta. Opettajan tulee tiedostaa itsensä, yhteiskunnan ja koulutuksen tehtävät. (Luukkainen 2004, 191.)

Opettajan koulutuksessa tulee kiinnittää huomiota opettajan työn yhteiskunnalliseen vaikuttavuuteen. Kouluille annetaan vastuullinen kasvatustehtävä. Luukkaisen mukaan opettajakoulutukseen tulevilta voidaan odottaa perehtymistä yhteiskunnallisiin asioihin

ja opettajakoulutukseen tulisi sisällyttää todellista ympäröivää yhteiskuntaa mallintavia opintoja. Tätä kautta opettaja pystyy ymmärtämään oppilaiden sosiaalista taustaa ja taustan vaikutusta oppilaiden elämään. (Luukkainen 2004, 193.) Opettajien tulisi myös osallistua yhteiskunnalliseen keskusteluun ja koulun sekä oppimisympäristön sopeutua muutoksiin yhteiskunnan mukana ja opettaja on työssään tekemisissä myös muiden työyhteisöjen kanssa (Luukkainen 2004, 194.) Opettajan työ tulee nähdä eri vaiheiden kautta, joista yksi on opiskelu opettajaksi. Työhön siirtymisen ja toisista työyhteisöistä oppiminen ovat seuraavat vaiheet prosessissa. Yhteiskunnallisen näkökulman pitäminen mukana vaatii opettajalta halua täydennyskoulutukseen ja hänen työnantajaltaan tämän mahdollisuuden järjestämistä. (Luukkainen 2004, 196 - 197.)

Opettajan reflektiotaito nousee tärkeään rooliin puhuttaessa opettajan ammatista. Muihin aineenopettajiin verrattuna uskonnonopettajaan liittyy keskeisesti myös kahden profession ulottuvuus. Opettajuuden lisäksi uskonnonopettajuuteen liittyy papin professio. Tällöin opettajan reflektioon kuuluu näiden kahden eri profession ja oman sijoittumisen miettiminen. Käytännötasolla opettaja voi toimia sekä seurakuntapappina että uskonnonopettajana samaan aikaan. (Ubani 2013, 166-167.)

Uskonnon opettajan ammattitaito, kuten kaikkien opettajien ammattitaito, on keskeisessä osassa opetuksen kokonaisprosessin onnistumisessa. Uskonnonopettajien ammattitaitoa arvioitaessa Räsänen (2006, 77) nostaa esille kuusi keskeistä piirrettä opettajan työstä. Opettajan tulee kannustaa itsenäiseen ajatteluun, hänellä tulee olla riittävät tiedot opetettavasta asiasta, hänen tulee pystyä välittämään tämä tieto oppilaille ja uskonnonopettajan tulee olla asiantuntija uskontoihin liittyvissä asioissa. Näiden lisäksi opettajan tulee pystyä kuuntelemaan oppilaita ja keskustelemaan heidän kanssaan. (Räsänen emt.)

Suomalaiset uskonnonopettajat ajattelevat, että uskonnot ovat yhteiskunnassa tärkeitä. Opettajat näkevät monikulttuurisuuden rikkaana, mutta toisaalta he ovat epävarmoja suhtautumisessaan moniuskontoiseen maailmaan. Yllättävää Räsänen tutkimuksessa oli se, että vanhemmat opettajat olivat myönteisempiä monikulttuurisuudelle, uskonnon merkitys nähdään tällöin tärkeämpänä ja moniuskontoisuus ei ole enää niin hämmäntävä asia. Ajatteluero syntyy työkokemuksen myötä. Tämä on luonnollisesti haaste

pedagogisia opintoja suorittaville opiskelijoille, koska heillä ei ole vielä työkokemusta. (Räsänen ym. 2009, 446.)

Suomalaiset uskonnonopettajat ovat eurooppalaisiin kollegoihin verrattuna avoimempia monikulttuurisuudelle ja heille uskonnolla on suurempi merkitys yhteiskunnassa. Euroopassa sekularisaatiouusko on Suomea vahvempaa. Erot selittyvät kansallisilla ja opettajan oman uskontokunnan välisillä eroilla. Erot opettajien välillä selittyvät sekä kansallisilla että uskontokunnan mukaan ja tässä voimakkain jakaja on monikulttuurisuuteen suhtautuminen. Uskonnonopettaja koulutuksessa on tärkeää korostaa uskonnon sisäistä ja uskontojen välistä vuoropuhelua. (Räsänen ym. 2009, 447.)

Opettajan kasvussa voidaan erottaa toisistaan ammattiin oppimisen ja ammatillisen kasvun. Ammatin oppiminen on ammattiin kasvamista. Ammattiin oppiminen ei ole pelkkää tietojen ja taitojen oppimista vaan siinä vaaditaan myös omaksumaan ammatillinen ajattelu. Tämä tapahtuu opiskelun aikana ja jatkuu työelämään siirryttäessä. (Luukkainen 2004, 197-198.) Opettajan työssä korostuu usein se, että hän on nuoren kohdalla usein erilaisten interventioiden aloittaja jakaen vastuuta muulle asiantuntijaryhmälle (Luukkainen 2004, 200). Uskonnonopetuksen ja sitä kautta opettajan takana vaikuttavia asioita ovat uskontoon itseensä ja yhteiskuntaan liittyvät asiat, kokemukset ja asenteet sekä itse opettajuus. Uskonnonopettajan tavoitteena on pyrkimys kultivoituneeseen ja tiedostavaan opettajuuteen (Ubani 2013, 161). Opettaja on tällöin tietoinen rooliodotuksista, ammatillista vaatimuksista, omasta uskontosuhteestaan, vakaumuksestaan ja koulun tavoitteista (Ubani 2013, 161).

Pedagoginen ajattelu

Veijola (2013) on tutkimuksessaan *Pedagogisen ajattelun kehittyminen aineenopettajakoulutuksessa* ryhmitellyt pedagogisen ajattelun viiteen eri luokkaan. Nämä luokat ovat näkemykset opettajan työstä, näkemykset opetettavasta aiheesta, opettamiskäsitys, käsitys oppilaasta ja käsitykset yhteisöllisyydestä. (Veijola 2013, 237.) Opettajan pedagogisen ajattelua voidaan kuvata myös tasojen kautta, joita ovat toimintojen taso sekä kaksi erillistä ajattelun tasoa. Toimintojen tasolla tarkoitetaan

opettajan päivittäistä työtä ja kahdella eri ajattelun tasolla kuvataan opetuksen suhdetta kasvatustieteeseen ja opettamiseen laajemmin liittyviä käsitteitä, kuten jonkin oppiaineen merkitystä yhteiskunnallisesti ajateltuna. (Kansanen, Tirri, Meri, Krokfors, Husu & Jyrhämä 2000, 25.)

Aineenopettajaopiskelijat hahmottavat opettajuuden oman opetettavan aineen kautta. Opettajuus näyttäytyy luokkahuoneessa tapahtuvana opettamisena ja luokkahuoneen ulkopuolella tapahtuvana opetuksen suunnitteluna ja kokeiden korjaamisena. Nykyinen opettajakoulutus ei siis pysty avaamaan opiskelijoille opettajan työn laajuutta. Aineenopettajan pedagogisten opintojen aikana opiskelijan tulisi omaksua oman opetettavan aineen sisältö sekä koko opettajan työn sisältö sen eri osa-alueiden kautta. Pedagogisen ajattelun muutos vaatii tilanteita, joissa opiskelija joutuu kohtaamaan omat ennakkoluulonsa ja erilaiset ristiriitatilanteet opettajan työssä. (Veijola 2013, 241 - 242.) Opetusharjoittelun aikana tapahtuva pedagogisen ajattelun kehittymistä on tutkinut muun muassa Jyrhämä (2002). Hän tutki opetusharjoittelua ohjaavien opettajien toimintaa sekä opiskelijoiden käsityksiä opetusharjoittelusta. Yhtenä keskeisenä tavoitteena ohjauksella tuli olla opettajaopiskelijan oman ajattelun kehittyminen sopivan tuen kautta. (Jyrhämä 2002, 169.) Tällöin voidaan mielestäni ajatella opettajan pedagogisen ajattelun kehittymisen alkavan jo pedagogisten opintojen aikana.

Opettajan pedagoginen ajattelu kohdistuu opettajan omaan työhönsä. Se kohdistuu opetusta edeltävään suunnitteluun, itse opetustapahtumaan kuin sen jälkeiseen reflektioon ja ajatteluun. Pedagoginen ajattelu koostuu teorioista, tiedoista, uskomuksista, narratiiveista ja uskomuksista. Aineenopettajan työssä pedagogisen tiedon ja oppiainekohtaisen tiedon integroituminen on tärkeää. Jyrhämä (2002) määrittelee pedagogisen ajattelun opetus-opiskelu-oppimisprosessin kokonaisuuteen tai johonkin niiden osaprosessiin liittyvänä ajatteluna, jossa tietoa rakennetaan uudelleen. Kansanen (1993) mukaan pedagoginen ajattelu on opetustapahtumaan liittyvää ajattelua. (Jyrhämä 2002, 8; Kansanen 1993, 44.) Kansanen jakaa didaktisen ajattelun toiminta-, objektiteoria ja metateoriatasoihin. Toiminnantasolla tarkoitetaan opetustapahtumaa sen eri vaiheineen. Käytännön työssä opettaja toimii oman opetuksen perustaitojen avulla. Objektiteoriatasolla käsitellään toiminnantasolla esiin nousseita tapahtumia. (Kansanen 1993, 47.)

Veijola (2013) huomasi tutkimuksessaan opettajaopiskelijoiden oppilaskokemuksistaan saaman tiedon muuttuvan opettajanäkökulmaiseksi käyttötiedoksi. Pedagoginen ajattelu kehittyi opetusharjoittelun kautta. Pedagogisten opintojen alkuvaiheessa opiskelijoiden ajattelu kohdistui opettajuuteen ja opettajan työnkuvaan. Ajattelussa korostui omien kokemusten läpi käyminen ja opettaminen nähtiin suppeasti oppitunnin pitämisenä, tiedon siirtämisenä opettajalta oppilaalle. Opiskelijat identifioituivat ennen kaikkea oman varsinaisen pääaineensa opiskelijoiksi, opettajan työ nähtiin hyvänä ja järkevänä valintana ja opettajan työ tiedon ja arvojen siirtämisenä. Aineopintovaiheeseen siirryttäessä opiskelijoiden ajattelu muuttui koskettamaan oman aineen pedagogiikkaa ja opettajat jakautuivat perinteisemmän ja uudemman, modernin pedagogiikan kannattajiin. (Veijola 2013, 237.)

Aineopintovaiheessa opettajaopiskelijat nostivat esiin kysymykset siitä, millaisia merkityksiä opetukselle tulisi antaa ja erityisesti, mikä merkitys omalla opetettavalla aineella on. Aineenopettajuutta tutkittaessa on yleensä huomattu, että oma opetettava aine on aineenopettajilla tärkeässä asemassa. Opettajaopiskelijoiden näkemys vuorovaikutuksen tärkeydestä opettajan ja oppilaiden välillä on merkittävässä roolissa. Kaikilla opiskelijoilla ajattelun tasolla näkynyt halua oppilaiden opettamiseen ei näkynyt heidän opetuksen suunnittelussa ja toteutuksessa. Opiskelijoiden kyky huomioida yksittäiset oppilaat kasvoi opetuskokemuksen myötä. (Veijola 2013, 237 - 238.)

Opiskelijoiden pedagogisen ajattelun kehittyminen oli riippuvainen itsereflektioidoista. Osa opiskelijoista pystyi refleктоimaan vain omia tunteitaan, toiset taas pystyivät itsereflektioon. Itsereflektioon päästäkseen opiskelijan tulee pystyä käsittelemään omat ennakkokäsityksensä ja pohtivat omia valintojaan ja päätöksien taustalla olevia perusteita. (Veijola 2013, 239.) Opettajan ja opettajaopiskelijoiden reflektio voidaan jakaa eri osa-alueisiin. Sen voidaan ajatella olevan itseensä suoraan kohdistuvaa reflektiota, sen voidaan olevan ajattelua joka kohdistuu sekä ajattelijaan itseensä että johonkin muuhun kohteeseen ja reflektion voidaan käsittää myös itseymmärryksen päämääräksi. (Bengtsson 1995, 28-30.)

3.3. Pedagogisen ajattelun muutokset opettajaopintojen aikana

Tutkimukseni toisena tutkimuskysymyksenä selvitän opiskelijoiden kasvatuskäsityksessä tapahtuvia muutoksia pedagogisten opintojen aikana. Vesterinen, Toom ja Krokfors (2014) ovat tutkineet opettajaopiskelijoiden käytännön päättelykyvyn ja ammatillisen kehittymisen muutoksia opetusharjoittelun aikana. *From action to understanding – student teachers’ learning and practical reasoning during teaching practice* tutkimuksen tulosten mukaan opiskelijoiden havaintoja ja ajattelua olisi käytävä lävitse systemaattisesti. Opiskelijoiden pedagoginen ajattelu rakentuu yksilöllistä vauhtia. Opetusharjoittelun ohjaajien tuki tässä ajattelun kehittymisessä on merkittävä. (Vesterinen & Toom & Krokfors 2014, 630.)

Sanna Palomäki (2009) on tutkinut opettajaksi opiskelevien ammatillista kehittymistä opettajaopintojen aikana opinnäytetyössään *Opettajaksi opiskelevien pedagoginen ajattelu ja ammatillinen kehittyminen liikunnanopettajakoulutuksessa*. Palomäen mukaan opettajaopiskelijoiden pedagoginen ajattelu siirtyi oman opetuskäyttäytymisen havainnoinnista opettaja-oppilas vuorovaikutukseen. Opetusharjoittelu saman luokan kanssa tuottaa parempia tuloksia oppilaantuntemuksessa ja opettaja-oppilasvuorovaikutuksen kehittymisessä. Tällöin opettajaopiskelijan kyky tehdä oppilaslähtöisiä ratkaisuja paranee. (Palomäki 2009, 70 - 71.)

Ammatillinen kasvu tapahtuu hitaasti ja siinä on kyse oppimis- ja sosiaalistamistapahtumasta. Prosessin aikana kehittyvät opettajaopiskelijan tieteellinen ja pedagoginen ajattelu ja prosessin lopputuloksena pitäisi olla eheytyvä ja kehämäinen kehitystapahtuma (Väisänen 2004, 32). Itseensä ja omaa toimintaa ohjaavien arvojen tiedostaminen on yksi tärkeimpiä opettajaksi kasvun edellytyksiä. Opettajaopiskelijan ydinminän ja opettaja minän välillä olevan ristiriidan ratkaiseminen on yksi opettajaopiskelijan tavoite opinnoissaan. Väisäsen mukaan opettajaopiskelijan opetusharjoittelun ja ohjauksen tulee lähteä hänen itsensä sisältä, käsityksestä opettajuudesta ja siihen liittyvistä ristiriidoista. Reflektio syventyminen koko opiskeluaikaa koskeväksi, syventyväksi prosesseiksi on keskiössä. Opiskelijan tulee

voida kokeilla mikä hänen kohdallaan toimii opettajan työssä ja mikä ei. Ohjaajan tehtävänä on tukea opiskelijaa tässä kokeilussa. (Väisänen 2004, 43.)

Seija Blomberg (2008) on tutkinut peruskoulun opettajien kokemuksia ensimmäisestä työvuodesta *Noviisiopettajana peruskoulussa Aloittelevien opettajien autenttisia kokemuksia ensimmäisestä opettajavuodesta* väitöskirjassaan. Hänen tutkimuksensa mukaan opettajien koulutus- ja työelämä vaatimukset eivät kohtaa toisiaan. Keskeisin ongelma on koulutuksen pirstaleisuus, kehittämisestä huolimatta opinnot eivät muodosta yhtenäistä kokonaisuutta. Blombergin mukaan aineenhallinta ja pedagogiset taidot vahvistuivat pedagogisten opintojen aikana, mutta koulunpidon todellisuus jäi epäselväksi. (Blomberg 2008, 206.)

Koulunpidon todellisuus näyttäytyy paljon monimutkaisempaan kokonaisuutena kuin erilaiset oppimiseen ja opettamiseen liittyvät teoriat antavat ymmärtää ja opetusmäärä on noin puolet suurempi kuin opetusharjoittelun aikana. Tämän lisäksi noviisiopettaja törmää moniin koulun tehtäviin, joita hänen ei harjoittelijana tarvinnut tehdä (Blomberg 2008, 207). Blombergin tutkimuksessa nousi esille luokanopettajien ja aineenopettajien välinen ero opettajan identiteetin rakentumisessa. Luokanopettajaopiskelijat tietävät jo opintojensa alkuvaiheessa haluavansa opettajiksi. Aineenopettajat hakeutuvat opettajaopintoihinsa usein opintojen aikana, ja opettajuus on heille yksi vaihtoehto oman tieteenalan työn tekemisen rinnalla. (Blomberg 2008, 189 - 190.)

Juuri aineenopettajien kohdalla korostuu etteivät he saa opintojensa aikana riittävästi tietoa koulunpidon vaatimuksista. Opetusharjoittelussa korostuu aineenhallinta ja opetuksen suunnittelu. Näiden asioiden käsittely on helppoa tehdä niin, ettei opiskelija joudu käsittelemään asioita, jotka tulevat lähelle hänen persoonaansa. Tällaisia asioita ovat esimerkiksi syvempi vuorovaikutus oppilaiden ja opettajaharjoittelijan sekä vanhempien välillä. Aineenhallinnassa ja opetuksen suunnittelussa pysyminen on este vuorovaikutuksen syntymiselle opettajaopiskelijan ja oppilaiden välille. (Blomberg 2008, 190 - 191.)

Opettajakoulutuksen ohjauksen vaikuttaa teoreettisen tiedon sijasta enemmän kouluttajien näkemykset opettajuudesta ja heidän omista osaamisaloistaan (Blomberg 2008, 198). Vaikka luokanopettajat opintojensa aikana suhtautuivat opettajuuteen

lähtökohtaisesti eri tavoin, työssään aineenopettajat kokivat enemmän yhteisöllisyyttä luokanopettajiin verrattuna. (Blomberg 2008, 202.)

Työelämään siirtyessään valmiit opettajat saavat perehdytyksen työhönsä. Ohjauksen merkitys sekä harjoittelussa pedagogisten opintojen aikana että työelämään siirryttäessä on erittäin merkityksellistä. Ohjauksen tulisi jatkua opettajan työuran ensimmäisten vuosien ajan, ei vain perehtymisen aikana. Opiskelijoiden valmiutta kohdata työelämän reaalimaailma tulisi nostaa. Tähän vaikuttaa kuitenkin myös yhteiskunnallinen ja yksilön tapa ajatella, ei vain opettajakoulutuksen sisältö. (Blomberg 2008, 206 - 207.)
Noviisiopettajat nostivat opiskeluaikaansa koskevassa pohdinnassaan selkeän viestin siitä, että koulutus on asetettava tietylle aikajänteelle, jossa opinnot etenisivät selkeästi ja syventyisi opintojen edetessä. (Blomberg 2008, 209.)

Pedagogisten opintojen aikana opiskelijalla on edellä mainittujen vuorovaikutukseen, opettajan työn kokonaissisällön ja ohjauksen lisäksi haasteena arvojen ja eettisten kysymysten jäsentäminen. Kasvatukseen liittyvät voimakkaasti tunteet. Tunteita tarvitsevat sekä kasvattaja että kasvatettava ja kasvatukseen liittyy aina monenlaisia mielipiteitä sen suhteen, miten kasvatus tulee raamittaa. Opettajan omien arvojen lisäksi kasvatustyöhön vaikuttavat yhteiskunnan arvot ja opetussuunnitelma, josta saadaan yhteinen arvopohja koulutyölle. (Atjonen 2004, 158 - 159.)

Väisänen korostaa opettajaopiskelijoiden erilaisuutta kehitymisnopeudessa. Tällöin korostuvat ohjaajan taidot harjoittelun aikana (Väisänen 2004, 43). Keskeinen opettajaopiskelijoiden ammatillista kehittymistä kuvaava teoria on ns. Fullerin kolmiportainen malli, jossa opettajaopiskelija siirtyy itseensä kohdistuvasta tutkiskelusta opetustilanteen tarkkailuun ja siitä oppilaaseen ja oppimiseen liittyviin huomioihin. Toisaalta opettajaopiskelijoissa tapahtuu itsereflektion lisääntymistä, kääntymistä itseensä päin. Fullerilaisen mallin mukaan opettajan kasvun tulee siis lähteä oman itsensä tutkimisesta ja laajentua sitten ulospäin kohden koulua ja oppilaita, oppimisympäristöä. Ammatillinen kehittyminen opiskelun aikana on syklinen tapahtuma, jossa kehitystehtävät vaihtuvat kokemuksen karttuessa. (Väisänen 2004, 42 - 43.)

4 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

4.1 Tutkimustehtävä

Tutkimukseni tehtävänä on kuvailla, millä tavoin uskonnon aineenopettajaopiskelijat ymmärtävät kasvatuksen ja millä tavoin tämä kasvatuskäsitys muuttuu pedagogisten opintojen aikana. Tutkimuskysymykseni ovat seuraavat:

1. Millaisia käsityksiä uskonnon aineenopettajaopiskelijoilla on kasvatuksesta?
2. Miten kasvatuskäsitys muuttuu aineenopettajan pedagogisten opintojen aikana osana pedagogista ajattelua?

Tutkimukseni kohdejoukon muodostavat kahdeksan uskonnon aineenopettajaopiskelijaa, jotka ovat vastanneet teemahaastatteluun aineenopettajan pedagogisten opintojen aikana Helsingin yliopistossa lukukaudella 2008 - 2009. Ensimmäisen tutkimuskysymykseni tavoitteenani on tutkia uskonnon aineenopettajaopiskelijoiden käsityksiä kasvatuksesta. Muotoutuuko vastaajien kasvatuskäsityksistä selkeitä pääteemoja ja miten opettamisen ja kasvatuksen suhde nähdään opetusharjoittelun aikana. Yhtenä tavoitteenani oli myös uskonnonopetuskäsityksien tutkiminen, mutta tämän aineiston perusteella rajasin sen tutkimukseni ulkopuolelle.

Toisessa kysymyksessäni pyrin kuvaamaan sitä prosessia, jonka kautta käsitys kasvatuksesta jäsentyy ja muokkaantuu pedagogisten opintojen aikana teoretiedon lisääntymisen sekä opetusharjoittelujen myötä. Olen valinnut teemahaastattelujen perusteella kaksi vastaajaa, joiden vastauksia analysoin tapaustutkimuksen tavoin. Pyrin syventämään analyysiani tapauskuvauksen avulla ja löytämään pedagogisessa ajattelussa kasvatuskäsitykseen vaikuttavat asiat. Samasta aineistosta on tutkittu kolmen miesvastaajan reflektiota pedagogisten opintojen aikana (Ubani 2015) ja valitsin omaan tutkimukseeni kaksi naisvastaajaa.

4.2 Osallistujat

Tutkimusaineiston muodostavat yhteensä 24 teemahaastattelua, jotka on koottu kahdeksalta uskonnon aineenopettajaopiskelijalta vuosina 2008 - 2009 Helsingin yliopistossa. Kyselylomakkeeseen vastaajia oli 44, joista 32 oli naisia ja 12 miehiä.

Vastaajista kahdeksan osallistui avoimia kysymyksiä sisältävään teemahaastatteluun. Haastattelut tehtiin pedagogisten opintojen alussa, puolessa välissä ja lopussa. (Ubani 2011, 3-5.) Nämä tutkimukset muodostavat tutkimukseni lähdeaineiston.

Taulukko 2. Tutkimukseen osallistuneet.

Vastaaja	Syntymävuosi	Pääaine	Toinen opetettava aine	Linjavalinta	Opettajakokemus
Nainen 1	1985	Kirkkohistoria	Filosofia	Opettajan pedagogiset opinnot	Ei kokemusta
Nainen 2	1986	Kirkkohistoria	Psykologia	Opettajan pedagogiset opinnot	Ei kokemusta
Nainen 3	1982	Eksegetiikka	-	Opettajan pedagogiset opinnot ja kirkon työn soveltavat opinnot	Ei kokemusta
Nainen 4	1982	Uskontotiede	Historia, filosofia	Opettajan pedagogiset opinnot	Ei kokemusta
Nainen 5	1984	Uskontotiede	Historia, psykologia, elämäkatsomustieto ja filosofia	Opettajan pedagogiset opinnot	Ei kokemusta
Mies 1	1984	Käytännöllinen teologia	Psykologia	Opettaja pedagogiset opinnot	Ei kokemusta
Mies 2	1986	Systemaattinen teologia	Historia	Opettajan pedagogiset opinnot ja kirkon työn soveltavat opinnot	Ei kokemusta
Mies 3	1978	Kirkkohistoria	Elämäkatsomustieto	Opettajan pedagogiset opinnot	Ei kokemusta

Varsinaiseen teemahaastatteluun osallistujista naisia oli viisi ja miehiä kolme. Taulukossa 2 olen esitellyt vastaajien syntymävuoden, pääaineen, toisen opettavan aineen, linjavalinnan sekä opettajakokemuksen. Tutkimukseen osallistuneilla opiskelijoilla ei ollut aiempaa kokemusta opettajan työstä ja kolme heistä suoritti opettajan pedagogisten opintojen ohella myös kirkon työhön vaadittavat soveltavat opinnot. Muita opetettavia aineita olivat filosofia, elämäkatsomustieto, historia ja psykologia. Opiskelijoiden

pääainevalinnat jakaantuivat eksegetiikan, kirkkohistorian, käytännöllisen teologian, systemaattisen teologian ja uskontotieteen kesken.

4.3 Aineistonkeruu ja tutkimusmenetelmä

Tutkimusaineisto kerättiin yhteensä 24 teemahaastattelun kautta. Aineisto on koottu käyttämällä teemahaastattelurunkoa (Liite 1), joka koostuu neljästä eri osiosta. Teemahaastattelun runkona olivat kysymykset uskonnonopettajan ammatista, omasta ammatillisesta kehittymisestä ja kutsumuksesta. Teemahaastattelut tehtiin Helsingissä syyskuussa 2008, joulukuussa 2008 ja toukokuussa 2009. Teemahaastattelun lisäksi samoilta haastateltavilta on kerätty vastauksia myös strukturoidulla lomakehaastattelulla vuosina 2007 ja 2008. Aineisto on osana isompaa tutkimusprojektia, jossa kerättiin sekä kvantitatiivista että kvalitatiivista aineistoa. (Ubani 2011, 3 - 5)

Uskonnonopettajan ammattiin liittyviä aihealueita olivat opettajantyö, uskonnonopetuksen tehtävät, oppiaineen erityiskysymykset ja -asema, opettaja vai kasvattaja erottelu, oma tehtävä suhteessa oppilaisiin ja ammatin rooliodotukset. Toisena osa-alueena oli opiskelijan ammatillinen kehitys, jonka teemaan kuuluivat opettajan vaatimukset, kasvatusnäkemys, omat tavoitteet, vahvuudet ja heikkoudet sekä pedagogiikka, aineenhallinta, oppilaantuntemus ja kasvatustietoisuus. Kolmantena pääteemana oli kutsumus, jonka alateemoja olivat polku opettajaksi, profession erityispiirteet, teologi vai opettaja -erottelu, hengellisyys, suhde kirkkoon ja teologiaan, oma kutsumus ja kutsumus vai ammatti erottelu.

Teemahaastattelu

Tutkimuksessani käytetty aineisto on kerätty teemahaastattelujen kautta. Tutkimushaastattelu on yksi yleisimmistä aineistokeruumetodeista. Tutkimushaastattelu voidaan tehdä lomakehaastatteluna, strukturoimattomana haastatteluna ja puolistrukturoituna haastatteluna eli teemahaastatteluna. (Hirsjärvi & Hurme, 2001, 48.) Teemahaastattelun käyttö tutkimukseni lähdeaineiston keräämisessä on perusteltua, koska sen avulla on pystytty täsmentämään strukturoidussa haastattelussa saatuja tietoja (Metsämuuronen 2003, 187). Haastattelussa keskeisenä elementtinä on kahden ihmisen

välinen kielenkäyttö. Keskeinen osa ihmisyyttä on kielen käyttäminen, haastattelutilanteessa yksilöt pyrkivät ilmaisemaan itseään käsitteiden kautta. Haastattelijan tehtävänä on pyrkiä löytämään se, miten nämä käsitteelliset merkityksen rakentuvat haastateltavan ajattelussa. Haastattelutilanteessa saadut vastaukset heijastavat sitä, millä tavoin haastattelijä on tilanteessa mukana, miten hän kysyy kysymykset ja johtaa keskustelua. (Hirsjärvi & Hurme, 2001, 48.)

Ennen haastattelua on tärkeää huolellisesti valita haastattelun kohdejoukko ja haastattelussa käytettävät kysymykset, toisin sanoen haastattelun runko. Ennen teemahaastattelua vastaajat osallistuivat stukturoituun haastatteluun, joka käsitteli aineenopettajaopiskelijoiden kompetenssikäsityksiä. Tämän lomahaastattelun pohjalta valittiin teemahaastatteluun osallistuvat vastaajat. Teemahaastattelussa tutkittavat ilmiöt hahmottuvat ilmiötä kuvaavien peruskäsitteiden kautta. Haastattelurungossa käytetyt teemat noudattelevat käsiteltäviä ilmiöitä. Käytän tutkimuksessani valmista aineistoa, tällöinkin on kuitenkin tärkeää tietää haastattelurungon kokoamisen peruslähtökohdat. (Hirsjärvi & Hurme 2001, 65 - 67.)

Haastattelututkimusta tehtäessä haastattelulomakkeen suunnittelu on keskeinen osa tutkimusprosessia. Haastatteluissa pyritään keräämään aineisto, joka vastaa mahdollisimman hyvin asetettuihin tutkimuskysymyksiin. Perehdyin teemahaastatteluun lukemalla kaikki vastaukset ja teemahaastattelun kysymyslomakkeet ja niihin tehdyt muistiinpanot, jotka haastattelijä oli tehnyt haastattelun aikana. (Hirsjärvi & Hurme 2001, 65-66.)

Aineistolähtöinen sisällönanalyysi

Tutkimukseni on luonteeltaan kvalitatiivinen eli laadullinen tutkimus. Laadullista tutkimusta voidaan luonnehtia muutamien periaatteiden kautta. Yleisesti laadullisen tutkimuksen voidaan katsoa olevan kokonaisvaltaista tiedonhankintaa, joka kohdistuu ihmisen havainnointiin ja haastatteluun. Päätely tapahtuu yleensä induktiivisen analyysin kautta. (Hirsjärvi & Remes & Sajavaara 2009, 164.) Analyysimenetelmistä yleisin on sisällönanalyysi, joka jaetaan aineistolähtöiseen, teoriasidonnaiseen ja teorialähtöiseen sisällönanalyysiin. (Tuomi & Sarajärvi 2004, 93, 98 - 99.) Haastattelun ohella tutkija voi käyttää aineistonkeruussa myös havainnointia sekä kirjoitettujen dokumenttien analyysia.

Tutkimusjoukon valintaa luonnehtii tarkoituksenmukaisuus ja tutkimussuunnitelma muokkaantuu tutkimuksen mukana. (Hirsjärvi ym. 2009, 164; Metsämuuronen 2003, 167.)

Tutkimukseni analyysissä käytän aineistolähtöistä sisällönanalyysia. Se soveltuu hyvin kuvatun kaltaisen aineiston ja tutkimuskysymysten analysointiin. Tutkimuksen kulku jakaantuu kolmeen päävaiheeseen: pelkistämiseen, ryhmittelyyn ja teoreettisten käsitteiden luomiseen. Kokonaisuutena sisällönanalyysi on esiteltynä taulukossa 3, jossa kuvataan kokonaisuudessaan sisällönanalyysin eri vaiheet.

Taulukko 3. Aineistolähtöisen sisällönanalyysin eteneminen (Tuomi & Sarajärvi 2012).

Sisällönanalyysin eteneminen
Haastattelujen aukikirjoitus
Haastattelujen lukeminen ja sisältöön perehtyminen
Pelkistettyjen ilmaisu- ja lauseiden etsiminen ja alleviivaaminen
Pelkistettyjen ilmaisu- ja lauseiden listaaminen
Samankaltaisuuksien ja erilaisuuksien etsiminen pelkistetyistä ilmauksista
Pelkistettyjen ilmausten yhdistäminen ja alaluokkien muodostaminen
Alaluokkien yhdistäminen ja yläluokkien muodostaminen niistä
Yläluokkien yhdistäminen ja kokoavan käsitteen muodostaminen

Aineiston pelkistämisessä eli redusoinnissa lähdemateriaali tiivistetään tai pilkotaan osiin ja siitä poistetaan tutkimuksen kannalta epärelevantit osat. Tutkimustehtävä ohjaa tätä prosessia. Ennen analyysin aloittamista määritetään analyysiyksikkö, joka voi olla sana, virke, lause, osa lauseesta tai ajatuskokonaisuus. (Tuomi & Sarajärvi 2012, 108 - 111.) Tällöin voidaan puhua myös luokkakriteereistä tai tulkintasäännöistä (Eskola & Suonranta 2005, 166). Syrjäläinen (1994, 90) käyttää ensimmäisestä vaiheesta käsitettä aineiston sisäistäminen ja aineiston keskeisimmät luokat, ja tätä seuraa aineiston keskeisempien luokkien tai teemojen valinta. Tämän jälkeen seuraa tutkimustehtävän

täsmäntäminen. Omassa tutkimuksessani seurasin Tuomen ja Sarajärven mallia. On kuitenkin huomionarvoista, että laadullisessa tutkimuksessa tutkimuskysymykset täsmentyvät tutkimuksen edetessä.

Seuraavassa vaiheessa lähdeaineistosta saadut, alkuperäisistä ilmauksista pelkistetyt ilmaukset, ryhmitellään eli klusteroidaan. Aineistosta pyritään löytämään samankaltaisuuksia tai eroavaisuuksia ja samaa tarkoittavat asiat ryhmitellään yhteen. Näin syntyy luokkia, jotka kuvataan luokkien sisältöä kuvaavalla nimellä. (Tuomi & Sarajärvi 2012, 108 - 111.) Tutkimuksessani olen käyttänyt luokkien sijaan teemoja. Klusterointivaiheessa aineisto tiivistyy kun alaluokan käsitteet yhdistyvät yhdeksi yläluokaksi. Aineistolähtöisen sisällönanalyysin kolmannessa vaiheessa aineistoa abstrahoidaan eli aineistosta pyritään vielä erottamaan tutkimuksen kannalta epäolennaiset asiat ja jäljelle jäävästä materiaalista muodostetaan tutkimuksen teoreettinen käsitteistö. Abstrahoinnin kautta aineisto tiivistyy vielä lisää, kun eri luokkia yhdistetään toisiinsa. (Tuomi & Sarajärvi 2012, 108 - 111.)

4.4 Sisällönanalyysi tässä tutkimuksessa

Taulukossa 4 olen kuvannut sisällönanalyysini päävaiheet. En keskittynyt pelkästään kasvatuskäsityksiä ja kasvatusta koskeviin kysymyksiin, vaan luin alkuun kaikki haastattelut lävitse muodostaakseni kokonaiskuvan tutkimushenkilöistä. Tämän jälkeen keskityin niihin kysymyksiin, jotka vastasivat omiin tutkimuskysymyksiini. Teemahaastattelussa kysyttiin suoraan vastaajien kasvatuskäsitystä, kasvatustietoisuutta, opetta – kasvattaja akselilla sijoittumista sekä pedagogisten opintojen aikana tapahtuneita muutoksia. Luin vastaukset ensin kunkin vastaajan osalta ja sen jälkeen vielä niin, että luin yhden kysymyksen vastaukset vuorotellen kronologisessa järjestyksessä jokaisen vastaajan osalta. Näin sain muodostettua alustavan kuvan tutkimuksen lähdeaineistosta.

Taulukko 4. Analyysin eteneminen

Vaihe	Tehtävä	Esimerkki
1.	Alkuperäiset ilmaukset	”Kasvatetaan oppilaan näkemään itse itsensä, millainen minä olen, mikä on minun paikkani maailmassa(EA3)” ”...pyrkimys siihen, että oppilaat oppisivat ajattelemaan ja tekemään hyviä ratkaisuja elämässä(AL2)”
2.	Pelkistämien eli aineiston redusointi	Kasvatus itsenäisyyteen ja oikeiden ratkaisujen tekemiseen
3.	Alaluokkien yhdistäminen ja yläluokkien muodostaminen	Arvokasvatus Itsenäiseen päätöksentekoon kasvattaminen Kasvatus alakoulussa, opetus yläkoulussa
4.	Yläluokkien yhdistäminen ja kokoavan käsitteen muodostaminen	Uskonnonpedagoginen kasvatusnäkemys

Taulukon 4 ensimmäisellä rivillä annan esimerkin aineistosta valitusta alkuperäisilmaisusta, toisella rivillä kuvaan aineiston pelkistämistä eli redusointia. Olen ryhmitellyt alkuperäiset ilmiöt saman teeman alle ja poistanut niistä tutkimukselleni epäolennaiset osat. Näin lähdeaineistoni tiivistyy ja siitä nousee esiin tutkimuskysymykseeni vastaavia ilmauksia. Keräsin analyysiyksikkönä toimia ilmaisuja niin paljon, että eri pääteemat kyllääntyivät eli niiden kautta ei muodostunut enää uutta tietoa tutkimuskysymyksiä ajatellen. (Eskola & Suoranta, 2005, 62.) Analyysiyksikkönä olen käyttänyt ajatuskokonaisuuksia, en pelkkiä lauseita. Tämä on mielestäni aineistoani ajatellen oikea ratkaisu, koska se antaa oikeutta vastauksien analysoinnille paremmin kuin yksittäisten lauseiden käyttäminen analyysiyksikkönä. EA:n ilmaisu: ”Kasvatetaan oppilaan näkemään itse itsensä, millainen minä olen, mikä on minun paikkani maailmassa(EA3).” ja AL:n ilmaisu: ”...pyrkimys siihen, että oppilaat oppisivat ajattelemaan ja tekemään hyviä ratkaisuja elämässä(AL2)” kuvaavat

ajatuskokonaisuuksia, joissa olen pelkistänyt alkuperäisilmauksessa ollutta ajatuskokonaisuutta, ja tiivistänyt tutkimukseni kannalta olennaisimman osan vastaajan virkkeestä.

Taulukon 4 kolmannella rivillä kuvaan aineiston ryhmittelyä eli klusterointia. Olen koonnut samankaltaiset analyysiyksiköt yhdeksi luokaksi, jonka nimeän luokan sisältöä kuvaavalla nimellä. Edellä mainitut ilmaisut olen ryhmitellyt ”kasvatus itsenäisyyteen” ja ”kasvatus oikeiden ratkaisujen tekemiseen” ryhmien alle. Taulukon 4 neljännellä ja viidennellä rivillä kuvaan sisällönanalyysin kolmatta päävaihetta, aineiston abstrahointia, jossa aineistosta nostetuista ilmaisuista muodostetaan teoreettisia käsitteitä. Esimerkki ilmaisuni ovat ryhmitetty **uskonnonpedagogisen kasvatuskäsityksen** pääteemaan. **Uskonnonpedagogisen kasvatuskäsityksen** yläteemoja ovat arvokasvatus, opettajan ja kasvatettavan suhde ja oppilaiden oman ajattelun tukeminen.

5 USKONNON AINEENOPETTAJAOPISKELIJOIDEN KASVATUSKÄSITYKSET

5.1 Yleistä

Evankelis-luterilaisen uskonnon opettajaopiskelijoiden kasvatuskäsityksistä muodostui kolme pääteemaa; **uskonnon didaktinen kasvatuskäsitys**, **koulupedagoginen kasvatuskäsitys** ja **uskonnonpedagoginen kasvatuskäsitys**. Uskonnon didaktisessa kasvatuskäsityksessä korostuvat oppiaineen tietosisällöt, uskonnonopetuksen yleissivistävä luonne ja tieto uskonnoista. Toisen pääteeman muodosti koulupedagoginen kasvatuskäsitys, jossa keskeisenä sisältönä on koko koulun kasvatustehtävä. Koulussa oppilaista kasvatetaan hyviä ihmisiä ja uskonto on osa koulun kasvatustehtävää. Kolmannen pääteeman muodosti uskonnonpedagoginen kasvatuskäsitys, joka korostaa uskonnosta tai uskonnon kautta nousevia arvoja, jotka tukevat oppilaan persoonan muodostumista.

Teemahaastattelussa vastaajilta kysyttiin uskonnonopettajan ammattiin, ammatilliseen kehittymiseen ja omaan kutsumukseen liittyvistä teemoista. Kasvatuskäsityksen aineistolähtöinen sisällönanalyysi muodostui teemahaastattelun kysymyksistä, joissa vastaajilta kysyttiin kasvattaja-opettaja välisestä valinnasta sekä suoraan kasvatuskäsityksistä. Kysymykset sijoittuivat teemahaastattelun toiseen osioon, jonka aiheena oli oma ammatillinen kehitys. Seuraavissa tulosluvuissa olen käyttänyt **lihavointia** kuvaamaan aineiston pääteemoja ja *kursivointia* kuvaamaan yläteemoja.

Sisällönanalyysin tuloksena suurimman alateeman muodostivat kokonaisvaltaiseen kasvatuskäsityksen pelkistetyt ilmaisut. Toiseksi eniten alaluokkia muodostui koulupedagogiseen kasvatuskäsitykseen ja didaktinen kasvatuskäsitys oli alateemojen perusteella määrällisesti pienin alaluokka. Merkittävä huomio on se, ettei kukaan vastaajista edustanut katekeettista kasvatuskäsitystä, jossa olisi ollut tavoitteena uskonnollisen instituutin, tässä tapauksessa evankelis-luterilaisen kirkon, jäsenyyteen kasvattaminen. Suomessa uskonnonopetuksen historia tuntee katekeettisen uskonnonopetuksen opetussuunnitelman tasolla 1900-luvun ensimmäisten vuosikymmenten ajalta, mutta tultaessa vuosisadan jälkimmäiselle puoliskolle opetussuunnitelmissa tapahtui muutos, jossa tunnustuksellisuus muuttui

yhteiskristillisyyden ja oman henkilökohtaisten vakaumuksen muodostumisen kautta oman uskonnon opetukseen (Ubani 2013, 54).

5.2 Uskonnon didaktinen kasvatuskäsitys

Uskonnon didaktinen kasvatuskäsitys pääteema sisältää kolme yläteemaa: *oman uskonnon sisällön, uskonnon vaikutuksen historiaan ja yhteiskuntaan ja yleistiedon uskonnoista*. Taulukossa 5 pääteema on **Uskonnon didaktinen kasvatuskäsitys**, joka on kuvattu taulukon vasempaan reunaan. Yläteemat, joita ovat oman uskonnon sisältö, uskonnon vaikutus historiaan sekä yhteiskuntaan ja yleistieto uskonnoista ovat kuvatut taulukon keskimmaisessä sarakkeessa. Uskonnon didaktisen kasvatusnäkömyksen alateemat kuvataan taulukon oikeassa reunassa kunkin yläteeman oikealla puolella. Taulukko kuvaa induktiivisesti rakennettua teemoittelua ja se on rakennettua luvussa neljä kuvatun prosessin (Taulukko 5) mukaisesti kuitenkin siten, että tulosluvuissa olen kääntänyt teemojen järjestyksen luettavuuden helpottamiseksi käänteiseen järjestykseen verrattuna luvussa neljä esittelemäni tutkimuksen kulkuun nähden.

Taulukko 5. Uskonnon didaktinen kasvatuskäsitys.

PÄÄTEEMA	YLÄTEEMA	ALATEEMA
Uskonnon didaktinen kasvatuskäsitys	Oman uskonnon sisältö	Mitä luterilaisuus on Miksi suomalaiset ovat kristittyjä
	Uskonnon vaikutus historiaan ja yhteiskuntaan	Opittava tunnistamaan kristinuskon yhteiskuntaan ja historiaan vaikuttavia tekijöitä Uskonto osana yhteiskuntaa ja osana sen rakennetta.
	Yleistieto uskonnoista	Kristinuskon sisältö Tiedollista valmistamista Uskonto tarjoaa mahdollisuuden tiedolliselle ja älylliselle kasvulle Uskonnollisten asioiden näkeminen osana kokonaisuutta.

Oman uskonnon sisältö kasvatuksen lähtökohtana pitää sisällään luterilaisuuteen liittyviä alateemoja. Vastaajat näkivät omaan uskontoon ja kulttuuriperintöön tukeutumisen tärkeänä osana kasvattamisessa. Se näyttäytyy oman uskonnon tietosisällön ja perinteen tuntemisen kautta, johon oppilaita ohjataan uskonnonopetuksen kautta. Oman uskonnon alateema kiteytyy hyvin seuraavassa vastauksessa:

Mitä tarkoittaa luterilaisuus, mistä kirkko on tullut, miksi siihen kuulutaan, miksi suomalaiset ovat kristittyjä. (Nainen 1/1)

Osa kasvatuksesta tapahtuu tietoisesti, osa taas tietoisesti opetustoiminnan kautta. Opetussuunnitelman tasolla oman uskonnon sisältö on yksi keskeinen opetuksen tavoite (Opetushallitus 2004, 204). Vuosiluokilla 1-5 Luterilaisen kirkon elämää lähestytään kirkon juhlapäivien, keskeisten dogmien ja seurakunnan toiminnan kautta. Vuosiluokilla 6 - 9 oman uskonnon sisältö näyttäytyy luterilaisen kirkon jäsenyyden, toiminnan ja musiikkiperinteen kautta. (Opetushallitus 2004, 208.) Monet vastaajista toivat esille, että uskonto oppiaineena tarjoaa hyvän lähtökohdan kasvatukseen liittyvien asioiden käsittelylle. Tämä alateema menee soittain limittäin tutkimukseni kolmannen pääteeman, **uskonnonpedagogisen kasvatuskäsityksen**, kanssa. Pääteemojen osalta on jo tässä vaiheessa hyvä huomata, etteivät ne ole toisiaan poissulkevia. Erona on vastaajien selkeästi tuoma yhteys koulun uskonnonopetuksen ja kasvatuksen välillä, kokonaisvaltaisessa kasvatuskäsityksessä korostui koulun yleinen kasvatustavoite, johon opetus ei ollut suoraan yhteydessä:

Opettajan rooli (kasvatuksessa) on enemmän tiedollista valmistamista. (Nainen 2/1)

Oman uskonnon sisältö liittyy läheisesti seuraavan yläteemaan, *uskonnon vaikutukseen yhteiskuntaan ja historiaan*. Tässä yläteemassa vastaajien kasvatuskäsityksessä korostui uskonnon merkitys osana yhteiskuntaa ja sen rakenteita. Sekularisaation myötä nämä asiat näkyvät niin, ettei nyky-yhteiskunnan ja uskonnon välinen yhteys ole enää selkeästi nähtävissä. Yhteyden tiedostaminen on kuitenkin vastaajien mielestä tärkeä asia kokonaisuuden ymmärtämisen takia:

Oppilaiden on opittava tunnistamaan uskonnon yhteiskunnallisia ja historiallisia vaikutuksia. (Nainen 4/1)

Opetussuunnitelman tasolla uskonnon vaikutus yhteiskuntaan näyttäytyy sekä vuosiluokilla 1 - 5 että 6 - 9 eettisellä tasolla ihmisen arvon, kultaisen säännön ja rakkauden kaksoiskäskyn kautta. Ylemmillä vuosiluokilla eettistä ajattelua syvennetään, pohjana muun muassa kristillinen ihmiskäsitys ja ihminen oman elämänsä ja ihminen ympäröivän yhteiskunnan ja ympäristön muokkaajan teemojen kautta. Vastaajilla, kuten SP:llä on selkeä käsitys siitä, miten uskonnon opetuksen kautta on mahdollista osoittaa oppilaille uskonnon vaikutusta historiaan. (Opetushallitus 2004, 204 - 208.)

Kolmantena yläteemana uskonnon didaktisessa kasvatuskäsityksessä on *yleistieto uskonnoista*. Tämä yläteema pitää sisällään muun muassa perustiedot sekä omasta että muista uskonnoista ja elämänkatsomuksista. Vastaajat pitivät tärkeänä sitä, että oppilaat tietävät oman uskontonsa lisäksi perusasiat myös muista uskonnoista:

Ja sitten tietysti tutustuttaa ihmisiä muihin uskontoihin ja ruveta antamaan työkaluja siihen että miten muut uskonnot suhtautuu tähän maan uskontoon ja perinteeseen. (Mies 1/1)

Opetussuunnitelman tasolla muiden uskontojen sisältöön tutustutaan oppilaita ympäröivän maailman kautta. Oppilaat tutustuvat kristinuskon, juutalaisuuden ja islamin eroihin ja yhtäläisyyksiin. Vuosiluokilla 6 - 9 siirrytään käsittelemään maailmanuskontoja, jolloin siirrytään pois suoraan oppilaiden lähiympäristöstä. (Opetushallitus 2004, 206 - 207. Lähdeaineiston analyysissä nousi selkeästi esille se, että vastaajat ymmärtävät mikä merkitys tiedolla muista uskonnoista on oppilaan kasvulle. Toisaalta osa vastaajista huomioi myös oman uskonnon ymmärtämisen tärkeyden muiden uskontojen ymmärtämisessä.

Osa vastaajista ymmärtää **uskonnonopetuksen didaktisen** kasvatus tavoitteen syvällisesti. He eivät ainoastaan näe tarpeellisenä sitä, että oppilaat oppivat tuntemaan muita uskontoa, vaan he haluavat, että oppilaat pohtivat myös sitä miten muut suhtautuvat

omaan uskontoon. Vastaajilla toistuu usein ala- ja yläkoulun sekä lukion väliset erot, jolloin kasvatuksen merkitys vähenee ja tiedon jakamisen lisääntyä oppilaiden iän lisääntyessä. Tällöin yleistieto uskonnoista alateema vahvistuu yläkoulussa ja lukiassa. Uskonnonopetuksen didaktisessa pääteemassa vastaajien pohdinta didaktisesta teoriasta jää vähemmälle. Teoreettinen pohdinta lisääntyy pedagogisten opintojen edetessä. Perustelen tätä vastaajien pohdinnalla koskien oppilaissa tapahtuvaa oppimista. Useiden vastaajien kohdalla korostuu huoli oppilaiden oppimisesta ja siitä kasvavatko he ajattelemaan asioista itsenäisesti ja päättämään asioista perustellen asiat itselleen.

5.3 Koulupedagoginen kasvatuskäsitys

Koulupedagoginen kasvatuskäsitys sisältää opetussuunnitelmaan pohjautuvan kasvatuksen, koulun yleisen kasvatustehtävän ja opettajan oman kasvatuskäsityksen jäsentymisen. Taulukossa 6 pääteema koulupedagoginen kasvatuskäsitys on kuvattuna taulukon vasemmassa reunassa. Yläteemat ovat taulukon keskellä ja alateemat oikeassa laidassa.

Taulukko 6. Koulupedagoginen kasvatuskäsitys

PÄÄTEEMA	YLÄTEEMA	ALATEEMA
Koulupedagoginen kasvatuskäsitys	Opetussuunnitelma perusteinen kasvat	Kasvat liitty piilo-opetussuunnitelmaan Kasvat on opetussuunnitelman toteuttamista
	Koulun kasvatustehtävä	Koulun tehtävä kasvattaa kunnan kansalaisia Kasvattajuus tulee muun työn ohella, se on joka tapauksessa koulun tehtävä ja kasvat ja määräytyy omien ja koulun arvojen kautta. Koulun-uran aikana lapset oppivat ryhmätyötä ja käytöstapoja. Käyttäytymisnormien asettamista Kodin kasvatustyön tukeminen niin että

		kristilliset arvot välittyvät nuorille
	Jäsentynyt kasvatusnäkemys	Opettajalla pitää olla itsellä jäsentynyt käsitys että voi toimia välittäjänä ja oppilas voi omaksua sen. Kasvatus on laajempi asia kuin tiedon omaksuminen, ihmisenä kasvattaminen kodin tehtävä mutta myös koulun Yksittäisen oppilaan huomioiminen Opettaja tarjoaa vinkkejä kasvuun ja kannustaa ajatteluun ja itsetutkiskeluun Ensimmäisinä vuosia keskittyy enemmän opettamiseen, ei välttämättä huomaa kasvatuksellisia asioita

Koulussa kasvatuksen perusteet nousevat luonnollisesti opetussuunnitelmasta. Perusopetuksen tehtäväksi määritellään sekä kasvatus- että opetustehtävä (Opetushallitus 2004, 14). Olen nostanut *opetussuunnitelmaan perustuvan kasvatuskäsityksen* omaksi yläluokakseen. Käsittelen opetussuunnitelmasta nousevia, teemojen sisällä vaikuttavia asioita myös muissa tuloslukuissa. Tässä alaluvussa korostan alateemaa, joka nousi vastauksia analysoidessani omaksi teemakseen. Osa vastaajista nosti erikseen esille sekä piilo-opetussuunnitelman että opetussuunnitelman merkityksen kasvatuksessa, kaikilla vastaajilla opetussuunnitelman merkitys ei noussut suoraan vastauksissa esille, mutta opetussuunnitelman merkitys taustalla näkyi kuitenkin selvästi:

Kasvattaminen liittyy piilo-opetussuunnitelmaan...opettaminen on opetussuunnitelman toteuttamista. (Nainen 1/1)

Kasvattajuus tulee muun työn ohella, se on joka tapauksessa koulun tehtävä ja määräytyy omien ja koulun arvojen kautta. (Nainen 1/3)

Näissä esimerkeissä nousee lisäksi esiin vastaajien tekemä erottelu kasvattamisen ja opettamisen välillä. Kasvattaminen voi tapahtua opetustyön ohessa, ja opettaminen perustuu opetussuunnitelmaa. Kasvatus on alitajuisesti tapahtuvaa, opetusta täydentävää toimintaa, joka tulee esille muun muassa oppilaiden ohjaamisen kautta, ja kasvattamisen mittaaminen on vaikeampaa kuin oppimisen mittaaminen, koska arviointi tukee oppimisen arviointia. Opetussuunnitelmaan perustuva kasvatusnäkemys tuli vastaajilla kuitenkin melko heikosti esille. Vastauksissa korostui kyllä koulun kasvatustehtävä, joka on seuraava yläluokka, mutta suorat viittaukset opetussuunnitelmaan eivät olleet niin yleisiä:

Kasvatuksessa kaikki keinot sallittuja kunhan ne palvelevat oppimista. pitää pystyä osoittamaan että tehdään perusasioita ja ne kuuluvat kaikille. (Nainen 2/1)

Kasvattamiseen liittyvät asiat näkyvät oppitunnilla ja toisaalta se mitä ei näy, miten käyttäydytään luokassa, huomioidaan oppilaat ja asiat mitä opetettavassa asiassa tuodaan esille. (Mies 1/1)

Koulun kasvatustehtävä yläluokassa korostui perinteinen ajattelumalli koulun kasvatustehtävästä. Kasvatusnäkemysten voi sanoa edustavan hyvin perinteistä ja arkipäiväistä ajattelua, jonka perustan ajattelun luodun kansakoulussa ja joka on vahvistunut kaikille yhteisen peruskoulun perustamisen jälkeen. Koulussa opitaan yhteiskunnan käyttäytymiselle asetettavia tavoitteita:

Koulun tehtävä on kasvattaa kunnan kansalaisia. (Nainen 3/1)

Yläkoulussa kasvatus on keskeisessä osassa, erityisesti tapakasvatus. (Nainen 4/2)

Koulun tehtävä on tukea kodin kasvatustyötä niin että kristilliset arvot välittyvät nuorille. (Nainen 4/1)

Koulun kasvatustehtävä nousi esille kaikilla kahdeksalla vastaajalla. Kokonaisvaltaisesta kasvatuskäsityksestä koko koulun kasvatuskäsitys erottui sillä, että vastauksissa nimenomaan koululle annettiin tietty vastuu ihmisen kasvattamisessa, jota mikään muu instituutio ei pystyisi korvaamaan pelkästään oman toimintansa kautta. Koulussa lapset ja nuoret oppivat ryhmätyötaitoja, käytöstapoja, itsetutkiskelua, arvoja ja pitkäjänteisyyttä. Vastauksista nousi sisällönanalyyseissä myös esiin se, että tietyt koulun rutiinit, kuten opetusrytmissä pysyminen ja myös ikävien asioiden kuuluminen koulupäivään kasvattavat oppilaita. Kaksi vastaajista nosti esille yhteiskunnan kautta nousevan nopean hyödyn ja nautinnon tavoittelun, johon koulun tehtävä on vastata kasvattamalla oppilaiden pitkäjänteisyyttä.

Opetettävien arvojen tulee vastaajien mukaan näkyä oppitunneilla. Toisin sanoen oppituntien sisältö ja opettajan käytös eivät voi olla ristiriidassa sen kanssa, millaisia arvoja koulun ja toisaalta uskonnon opettamisen kautta halutaan välittää. Vastaajat näkivät yhtenä kasvatuksen osana kodin ja koulun välisen vuorovaikutuksen. Mahdolliset koulussa näkyvät ongelmat ovat usein seurausta ongelmista kotona, ja uskonnon opetuksen kautta kodin kasvatustehtävää ja koulun ja kodin välistä vuorovaikutusta voidaan tukea kristillisten arvojen kautta.

Vastaajat erittelevät selkeästi yläkoulun ja lukion välisen eron kasvatuksessa ja opettamisessa. Samoin ero tulee näkyviin uskonnonopetuksen sisällön kautta. Vastaajat kokivat kasvatuksen painottuvan yläkoulussa verrattuna lukioon. Uskonto oppiaineen sisällä kasvatukselliset asiat tulivat esiin niillä oppitunneilla ja niissä kursseissa, joissa käsiteltiin erityisesti etiikkaan ja moraaliin liittyviä asioita, opettaminen korostui niillä tunneilla, joissa käsiteltiin esimerkiksi kirkkohistoriaa.

Keskeinen osa opettajan ammatillisuutta on kyky saavuttaa kompetenssi, joka tukee opettajan työtä (Ubani 2013, 177). Opettajan profession liittyen aineiston sisällönanalyyseistä nousi esiin aineenopettajaopiskelijoiden kyky huomata oman kasvatustietoisuutensa rajoittuneisuus ja sen kehittyminen. Se on yksi osa kompetenssia, kykyä nähdä se taitotaso, mikä opiskelijalla on suhteessa omiin taitoihinsa. Tästä

muodostui **koulupedagogisen kasvatuskäsityksen** yläteema *oman kasvatusnäkömyksen jäsentyminen*. He ovat tietoisia ajattelunsa kapea-alaisuudesta ja haastattelukertojen välillä tapahtuva ammatillinen kasvu on selkeästi nähtävissä:

Ensimmäisinä vuosina keskittyi enemmän opettamiseen, ei välttämättä huomaa kasvatuksellisia asioita. (Nainen 3/2)

Kasvattaminen vaatii luottamussuhteen syntymistä ja sitä kautta voi vaikuttaa ilmapiiriin tunneilla, harjoittelijana on aina vierailulla, ei pääse niin syvälle kasvatukseen. (Mies 1/3)

Alkuun rautalankamainen malli (kasvatuksesta), nyt olen antanut enemmän tilaa omille tavoille jäsentää asioita. (Mies 3/2)

MK:n ja KN:n vastaukset kuvaavat erityisen hyvin vastaajien kykyä huomioida sekä oman ammatillisen kehittymisen vaihe sekä harjoittelun asettamat haasteet kasvatusnäkömyksen muodostumiselle. Sisällönanalyysi nosti esille sen, miten opetusharjoittelussa huomio kiinnittyy enemmän omaan opettamiseen kuin oppilaiden havainnointiin ja miten tämä prosessi muokkaantuu harjoittelukokemuksen lisääntyessä oppilaslähtöisempään suuntaan. Tällainen oppilaiden oppimisprosessien tukeminen on keskeisessä osassa opetusharjoittelijan identiteetin kehittämisessä. (Stenberg & Karlson & Pitkäniemi & Maaranen 2014, 215.) Opiskelijat haluavat olla hyvin oppilasorientoituneita, mutta heidän huomionsa kiinnittyy vielä oppilaiden hallintaan luokkatilassa.

5.4 Uskonnonpedagoginen kasvatuskäsitys

Uskonnonpedagoginen kasvatuskäsitys sisältää kolme yläteemaa, jotka ovat kuvattuna taulukossa 7. Taulukon rakenne noudattaa edellisten lukujen taulukoista, ja siinä pääteema on kuvattuna taulukon vasemmassa sarakkeessa ja yläteemat ja alateemat sen oikealla puolella. Uskonnonpedagogisen kasvatusnäkömyksen yläteemoja ovat *arvokasvatus, alakoulun ja yläkoulun sekä lukion välisen kasvatuksennäkömyksen erottelu ja oppilaiden oman ajattelun syventäminen*.

Taulukko 7. Uskonnonpedagoginen kasvatusnäkemys

PÄÄTEEMA	YLÄTEEMA	ALATEEMA
Uskonnonpedagoginen kasvatuskäsite	Arvokasvatus	Konservatiivisten asioiden esiintuominen ja siirtäminen eteenpäin on tärkeää. Kasvatuksellisenä ulottuvuutena miten kohdataan muita ja miten ajatellaan muista. Kasvatus määräytyy opettajan omien ja koulun arvojen kautta. Arvot tärkeät uskonnonopettajana.
	Opettajuuden ja kasvattajuuden suhde	Lukiossa enemmän opettaja, yläkoulussa kasvattaja. Kasvatus painottuu enemmän alaluokilla, lukiossa taas hankala nähdä kasvattajan roolia. Yläkoulussa enemmän kasvatusta.
	Oppilaiden oman ajattelun syventäminen	Etiikan opettamisen myötä kasvattajan rooli. Pyrkimys siihen, että oppilaat oppisivat ajattelemaan ja tekemään hyviä ratkaisuja elämässä. Itsetunnon vahvistaminen Kosketuspinta oppilaiden elämään Oppilaat oppisivat perustelevaan asioita ja näkemään että perusteet voivat muuttua Kasvatetaan oppilaan näkemään itse itsensä, oma paikka maailmassa.

Arvokasvatukseen liittyy perinteisten arvojen esille tuominen kasvatuksessa ja opetuksessa. Merkittävä huomio oli se, että osa vastaajista mainitsi heidän omien arvojensa vaikutuksen kasvatuskäsitykseen ja siitä nousevan kasvatustajatteluun. Uskonnonopettajalle arvot itsessään ovat tärkeä asia henkilökohtaisella tasolla. Uskonto nähtiin myös arvojen kautta erottuvana oppiaineena, jolla on omanlaisensa rooli koulun oppiaineiden joukossa. Arvokasvatus tuli esille myös muiden ihmisten kohtaamisen kautta, joka on vastaajilla yksi kasvatuksen tavoitteista:

Kasvatus määräytyy omien ja koulun arvojen kautta. (Nainen 1/3)

Arvot tärkeät uskonnonopettajana. (Nainen 4/1)

Opettaja voi puhua omista arvoistaan, suunnata oppilaiden ajattelua, ujuttaa arvoja, piilovaikuttaa.. (Nainen 5/3)

Arvokasvatuksen yläteemaan nousi yhdeltä vastaajalta ajatus piilovaikuttamisesta. Tämä on huomion arvoinen asia, koska se erottuu selkeästi muusta aineistosta. Kun vastaajan virke huomioidaan suuremmassa kontekstissa, huomataan että hän tarkoittaa omista arvoista puhumista esimerkkinä, jonka kautta hän voi johdatella opetusta arvoihin yleisesti.

Yksi selkeä kasvatuskäsitystä muokkaava tekijä oli ala- ja yläkoulun sekä lukion välinen erottelu kasvatukseen ja opetuksen välillä. Tästä muodostui *alakoulussa kasvatusta yläkoulussa opetusta-kasvatuskäsitys*. Vastaajien kasvatuskäsityksen muotoutumiseen vaikutti, missä he olivat tehneet opetusharjoittelun. Yläkoulussa kasvatus ja opettaminen kulkivat vielä käsikädessä, mutta lukioon siirryttäessä opettaminen ottaa pääroolin. Vastaajat tuovat kuitenkin selkeästi ilmi, että kasvatus liittyy aina opettamiseen jossain muodossa:

Vaikka opettaa jo lukiossa niin silti täytyy ohjata niiden opiskelua mikä ei suoraan liity aina opetettavaan aiheeseen. (Mies 1/2)

Yläasteella kuitenkin enemmän kasvatusta. (Nainen 2/2)

Lukiossa enemmän opettaja, yläkoulussa kasvattaja. (Nainen 3/3)

Uskonnonpedagogisen kasvatuskäsityksen kolmas yläteema muodostui *oppilaiden oman ajattelun syventämisestä*. Vastaajat toivat esille sekä opetukseen että kasvatukseen

liittyvänä teemana oppilaiden ajattelun syventämisen. Tämä alateema nousi esille selkeimmin silloin, kun vastaajat puhuivat etiikan opettamisesta. Etiikan kysymyksiä sisältävillä kursseilla on luonnollista, että oppilaiden pohdinta ja asioiden ymmärtäminen nousee esille ja opettaja toivoo mahdollisimman monipuolista keskustelua eri aihealueista. Vastaajat kokivat että oppilaiden keskeinen kasvatustavoite on oikeiden ratkaisujen tekeminen elämässä. Tällä tavoin koulussa saatu opetus ja kasvatus valmentaa elämään koulun ulkopuolella. Laajimmillaan kasvatuksen tavoitteena vastaajilla on ohjata oppilasta löytämään oma paikkansa maailmassa.

Uskonnon aineenopettajaopiskelijoiden kasvatuskäsityksistä muodostui kolme pääteemaa, jotka olen käynyt lävitse tässä luvussa. Seuraavassa luvussa esittelen tapaustutkimuksen keinoin kahden vastaajan kasvatuskäsityksissä tapahtuvat muutokset pedagogisten opintojen aikana. Viimeisessä luvussa teen yhteenvedon, jossa käsittelen tutkimuksen päätulokset tutkimuskysymyksittäin ja luon synteesiä myös tutkimuskysymyksiä välille.

6 KASVATUSKÄSITYSTEN MUUTOKSET PEDAGOGISTEN OPINTOJEN AIKANA

6.1 Opiskelijoiden esittely

Luvussa kuusi kuvaan kahden teemahaastatteluun osallistuneen vastaajan kasvatuskäsityksen muokkaantumista aineenopettajan pedagogisten opintojen aikana. Tutkimusaineiston teemahaastatteluosiosta on analysoitu muun muassa miesopiskelijoiden reflektiota pedagogisten opintojen aikana (Ubani 2015). Valitsin omaan tutkimusanalyysiini kaksi naisopiskelijää Ellan ja Sarin. Taulukossa 8 olen kuvannut perustiedot vastaajista.

Taulukko 8. Tapausanalyysin vastaajat.

Vastaaja	Syntymävuosi	Pääaine	Sivuaineet	Opinnot	Työkokemus
Nainen 2 (Ella)	1986	Kirkkohistoria	Psykologia	Opettajan pedagogiset opinnot	Ei opettaja kokemusta
Nainen4 (Sari)	1982	Uskontotiede	Historia, filosofia	Opettajan pedagogiset opinnot	Ei opettaja kokemusta

Ella oli tutkimushetkellä 23-vuotias ja Sari 27-vuotias. Molemmat opiskelijat suorittavat opettajan pedagogiset opinnot eikä kummallakaan tutkimukseen osallistuneista ollut pidempiaikaista kokemusta opettajan työstä. Helsingin yliopistossa pedagogiset opinnot voi suorittaa yhden lukuvuoden aikana, tällöin opintojen aikana tapahtuva ammatillinen kasvu ja opettajan käyttöteorian muodostuminen tapahtuvat varsin nopealla aikataululla. Tässä luvussa syvennän tutkimustani analysoimalla Ellan ja Sarin kasvatuskäsitysten pääteemoja ja pyrin sijoittamaan heidät johonkin kolmesta pääteemasta ja vertaan heidän vastauksiaan muiden tutkimukseen osallistuneiden vastauksiin.

Tulosluvussa viisi analysoin vastaajien kasvatuskäsityksiä ja niissä tapahtuvia muutoksia pedagogisten opintojen aikana. Ellan ja Sarin tapausanalyysissä pyrin laajempaan analyysiin. Uskonnonopettajan ammattiin liittyvissä kysymyksissä pyydettiin vastaamaan kysymykseen opettaja vai kasvattaja ja tuon vastaajien esille tuomat käsitykset, jotka olen koostanut analyysissäni, esille tutkimukseni tässä osiossa.

Ellalla ei ollut aiempaa opettajakokemusta lukuun ottamatta satunaisia päiviä kuvaamataidon opettajan sijaisena ja viikon luokanopettajan sijaisuutta. Hän näkee opettajana työskentelyn ensisijaisena vaihtoehtona. Uskonnonopettaja joutuu perustelemaan olemassa oloaan pappia enemmän ja opettajan työhön ei liity yhtä paljon rooliodotuksia kuin papin työhön. Uskonnonopettaja kuuluu vastaajan mukaan enemmän opettajaprofession kuin teologiprofession. Asiaan vaikuttaa se missä asteella opettaja työskentelee. Uskonnonopettajan työhön liittyy jonkinasteinen kutsumus, vastaaja määrittelee asian kuitenkin halun kautta. Vastaajan oman kutsumuksen muodostumiseen ovat vaikuttaneet hänen omat uskonnonopettajansa ja muut opettajat. Hänen uskonnon opettamiseen liittyvissä muistoissa keskeisiä ovat uskontotuntien keskustelut, joiden kautta opetus on näyttäytynyt eri tavoin verrattuna muiden oppituntien opettajajohtoisempaan tapaan opettaa.

Ella suhtautuu kirkkoon positiivisesti. Hän on ollut aktiivisesti mukana muun muassa seurakuntanuorten toiminnassa, mutta on nyt tietynlaisessa siirtymävaiheessa seurakuntanuoresta seuraavan rooliin kirkon suhteen. Hän määrittelee kirkon merkityksen itselleen persoonien, ei instituution kautta. Uskonnonopetuksen tehtävän vastaaja näkee erityisesti yleissivistävyyden kautta ja lisäksi hän näkee uskonnonopetuksen tehtävänä yleisen elämän ja maailman ymmärtämisen. Pedagogisten opintojen ajalle vastaaja asettaa tavoitteekseen oppia näkemään sen millainen on oppimisessa tapahtuva kaari aikavälillä 7 – 19 vuotta.

Sarilla ei ole aiempaa opettajakokemusta. Hänen mukaansa uskonnonopettaja kuuluu sekä teologiprofession että opettajaprofession alueelle. Opettaja tarvitsee teologista asiantuntemusta, mutta hänen on hyvä nähdä oma työnsä opettajaprofessiosta käsin. Sari ei osaa määrittellä suhtautumistaan kutsumukseen eikä siihen mitä kutsumus tarkalleen tarkoittaa. Hänellä ei ole kutsumusta papin työhön, mutta opettajan työhön hän tuntee jonkinlaista kutsumusta. Opettajan työssä Saria kiinnostaa erityisesti mahdollisuus päästä keskelle nuorten kasvattamista ja sitä kautta välittää tiettyjä arvoja. Hän näkee, että opettajan työssä hän pystyy oikeasti vaikuttamaan asioihin.

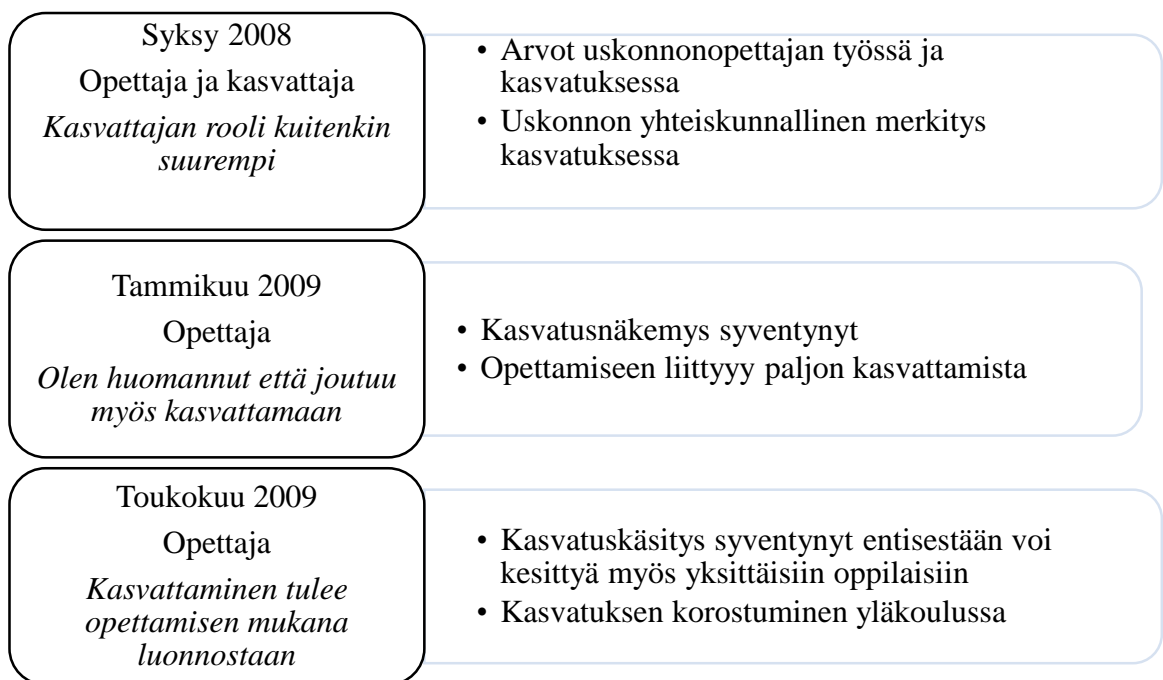
Sari on miettinyt omaa suhdettaan uskontoon ja kirkkoon. Pohdintaa on aiheuttanut erityisesti oppilaiden asettamat kysymykset ja kriittinen suhtautuminen kirkkoon ja kristinuskoon. Asioiden käsittely tapahtuu opettajuuteen liittyvien kysymysten kautta.

Sarin tavoitteet pedagogisten opintojen ajalle liittyvät siihen, että hän saisi eväät hyvään opettajuuteen, pääsisi kiinni substansiin ohjauksen ja palautteen kautta ja sitä kautta syventämään opettajuuden perustaitoja ja sen jälkeen kasvattajana toimimista. Tämän tavoitteen Sari näkee realistisena kuitenkin vasta useamman vuoden aikana tapahtuvan kasvun kautta.

6.2 Tapauskuvaus kahdesta uskonnon aineenopettajaopiskelijasta

Kuviossa 3 esittelen Sarin kasvatuskäsityksen painotuksen muutokset pedagogisten opintojen aikana. Kuvio etenee kronologisesti vasemmalta oikealle. Kuvion vasen reuna kuvaa pedagogisten opintojen alkua syksyllä 2008 ja oikea reuna pedagogisten opintojen päättymistä keväällä 2009. Sarin kasvatuskäsityksen muutos on nähtävissä opetusharjoittelun kautta tapahtuvan pedagogisen ajattelun syvenemisen kautta.

Kuvio 3. Sarin kasvatusnäkemys pedagogisten opintojen aikana



Pedagogisten opintojen alkuvaiheessa hän näkee itsensä sekä opettajana että kasvattajana. Hän kuitenkin mainitsee olevansa enemmän kasvattaja. Hän perustelee näkemyksensä uskonnonopetuksen yhteiskunnallisilla ja historiallisilla vaikutuksilla:

Että totta kai mä haluan että oppilas oppii ja sisäistää ja ymmärtää niiden vaikutuksia. Mutta kyllä mä siis uskon, että sen kasvattajan rooli on siinä suurempi. (Sari, ensimmäinen haastattelu)

Vastaaja ajattelee uskonnon erityistä asemaa oppiaineiden joukossa. Oppilaiden tehtävä on sisäistää ja ymmärtää näitä uskonnon historiallisia ja yhteiskunnallisia merkityksiä, Sarille tämä on ennen kaikkea kasvatuksellinen kysymys ja kasvattajan rooli painottuu tällöin opettajan roolia enemmän. Opettajuuudessa Sari painottaa halua kehittyä työssään, opettajan on oltava valmis oppimaan koko uransa ajan. Tähän hän liittää kutsumuksen, sillä ilman kutsumusta opettajan työ olisi liian kuormittavaa.

Pedagogisten opintojen alussa Sarin kasvatuskäsitys on varsin jäsentynyt huomioiden sen, että opinnot ovat vasta alussa. Hän näkee kasvatuksen yhteiskunnan näkökulmasta käsin, koulun tehtävänä on kasvattaa yhteiskunnan vaatimukset täyttäviä, itsenäisiä nuoria. Hän haluaa opettaa oppilailleen pehmeitä arvoja yhteiskunnan vaatimusten keskellä. Sari haluaa myös tukea kotien kasvatustyötä. Sarin kasvatuskäsitys pedagogisten opintojen alussa on lähimpänä **uskonnonpedagogista kasvatuskäsitystä**.

Tammikuussa, pedagogisten opintojen puolivälissä, Sari on huomannut oman kasvatuskäsityksensä syventyneen. Opettamiseen liittyy paljon kasvattamista ja se tulee väkisin opettamisen mukana. Hän on prosessoinut kasvattaja-opettaja-suhdetta omien kasvattajakokemusten kautta. Hänen mukaansa opettajan esimerkillä ja mielipiteillä on merkitystä ja oppilaat seuraavat niitä opetuksen lomassa. Opetusharjoittelun kautta vastaajalle on konkretisoitunut, miten erilaisia oppilaita on olemassa. Kasvattaminen on tullut esiin uskonnon oppiainesisältöjen kautta sekä luokassa tapahtuvana kurinpidollisena toimintana.

Saria mietityttää kuitenkin oma asiantuntijaroolinsa sekä kasvattajana että opettajana. Hänen sisäisen käyttöteoriansa muokkaantuminen näkyy selvästi vastaajan puhuessa siitä, miten hän on oppinut tulkitsemaan oppilaiden käytöstä ja huomannut muun muassa sen, ettei provosoituminen johda haasteellisessa tilanteessa eteenpäin, vaan opettajan on huomioitava oppilaan tilanne ja pyrkiä kannustamaan oppilaita ulos vaikeasta tilanteesta. Kokonaisvaltaiseen kasvatuskäsitykseen on tullut mukaan **koulupedagogisen**

kasvatuskäsityksen piirteitä, jossa yhdistyvät koko koulun kasvatustavoite ja kodin ja koulun välinen yhteistyö

Pedagogisten opintojen loppuvaiheessa Sarin kasvattaja-opettaja välinen jaottelu on kääntynyt selkeästi opettajuuden puolelle, kasvattamisen ollessa kuitenkin luonteva osa opettajuutta. Kasvatusnäkemys on syventynyt ja tämä tulee esille opiskelijan kykynä huomioida yksittäiset oppilaat opetustilanteissa. Pedagogisten opintojen alkuvaiheessa Sarin huomio kiinnittyi aineenhallintaan ja luokkatilanteen hallintaan. Monella vastaajista korostuu yläkoulun haasteellisuus kasvatusympäristönä. Sari on huomannut nauttivansa kasvattamisesta yläkoulussa:

No, jotenkin aikaisemmin mä jotenkin tykitin, että haluan olla opettaja mutta kyllä se nyt on vahvistunut se kasvattajuus siinä, että huomaa, että sekin voi olla antoisaa. Että, se on enemmän palkitsevaa se, että saat opetettua jollekin oppilaalle, että se osaa olla hiljaa kun joku toinen ihminen puhuu, kuin se että se osaa ulkoa jonkin tietyn vuosiluvun.

Vastaajan analyysissa omasta kasvattaja-opettaja suhteestaan on nähtävissä, miten Sari on löytänyt oman tapansa suhtautua kasvattamiseen. Hän ei näe kasvattamista enää vain pakollisena, työläänä lisänä opettajan työtä, vaan hän on pystynyt tekemään siitä osan omaa opettajan käyttöteoriaansa. Sari korostaa ajatelleensa aiemmin olevan enemmän opettaja, mutta kolmannessa haastattelussa hän huomaa kasvattajuuden vahvistuneen opettaja-kasvattaja akseliolla. Vastaaja on pohtinut kasvatuksen merkitystä myös opiskelukavereiden kanssa. Näen tämän olevan yksi askel kohti heräävää kollegiaalisuutta, jossa omaa kasvanutta ammatillisuutta jaetaan yhteiseen käyttöön. Samoin Sari korostaa ohjauskeskustelujen merkitystä, erityisesti haastavien oppilastapausten kohdalla. Kuten edellä mainitsin, Sarin kasvatuskäsityksessä kasvatusta on limittynyt yhteen opetuksen kanssa:

Ja oon tosissaan yrittänyt keskittyä enemmän siihen kasvatusta puoleen ja saamaan kaikki mukaan siihen opetukseen ja muuta (Sari, kolmas haastattelu).

Sarin kasvatuskäsityksen jakautuminen kolmen pääteeman kesken noudattaa hyvin selkeää jakoa. Alateemojen osalta analyysini paljastaa hänen kasvatuskäsityksensä jakautuvan **koulupedagogisen** ja **uskonnonpedagogisen kasvatuskäsityksen** kesken. Määrällisesti eniten alateemoja vastaajalla tulee kokonaisvaltaiseen kasvatuskäsitykseen, mutta ero näiden kahden pääteeman välillä on hyvin pieni. Jos vastaajalle halutaan löytää yksi pääteema, johon hänen kasvatuskäsityksensä sijoittuu, niin analyysini perusteella se on kokonaisvaltainen kasvatuskäsitys. Perusteina tällä valinnalleni on vastaajan hyvin pitkälle kehittynyt kyky analysoida omaa kasvatuskäsitystään. Hänen vastauksistaan nousee esiin miten koulupedagoginen kasvatuskäsitys on kehittynyt harjoittelujen myötä hyvin pitkälle ja sitä kautta hänen kokonaisvaltainen kasvatuskäsityksensä on muokkaantunut myös hyvin laajaksi.

Koulupedagoginen kasvatuskäsitys kehittyy nimenomaan opetusharjoittelun kautta. Tämä antaa hyvät perusteet kiinnittää huomiota juuri opetusharjoitteluun, sen sisältöön, keston, sitä edeltäviin teoriaopintoihin ja opetusharjoittelun sijoittumiseen suhteessa opiskelijan muihin opintoihin. Palaan näihin kysymyksiin tutkimukseni viimeisessä luvussa.

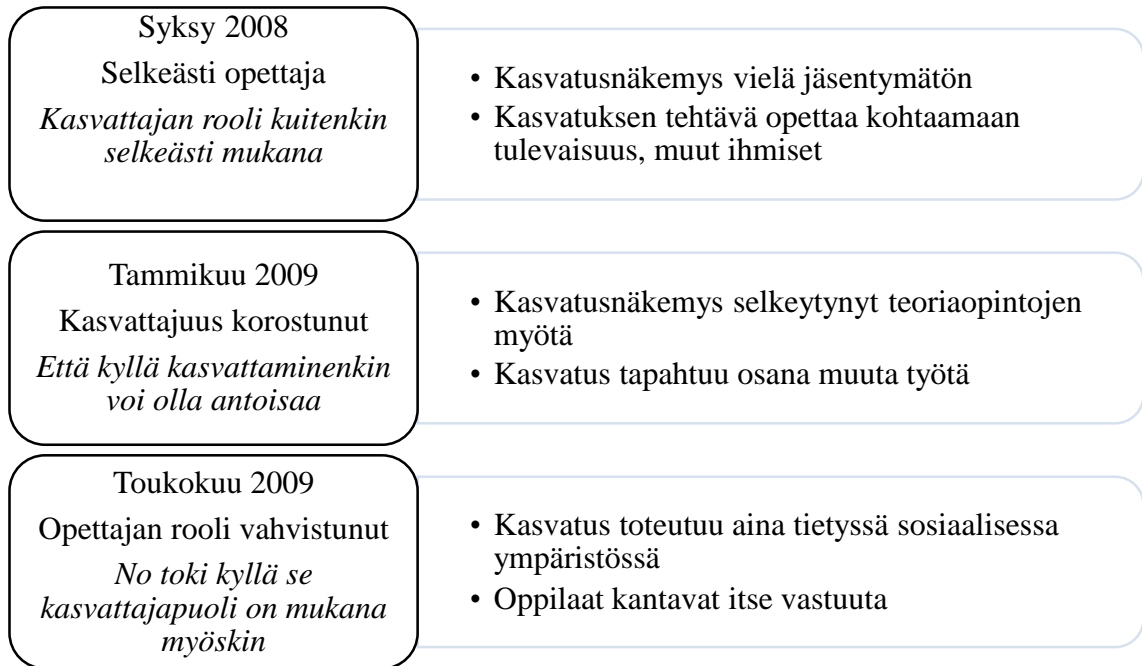
Kuviossa 4 olen koostanut Ellan kasvatuskäsityksessä tapahtuvat muutokset pedagogisten opintojen aikana. Kuvion vasemmassa reunassa on nähtävissä opettaja-kasvattaja välinen jaottelu ja oikeassa reunassa allekkain kasvatuskäsityksessä tapahtunut muutosprosessi tiivistetysti kuvattuna. Pedagogisten opintojen alussa Ella mainitsee kasvatuskäsityksensä olevan *sekalainen* ja kaikkien keinojen olevan sallittuja kunhan ne palvelevat oppimista. Ellan mukaan kasvatusta on osa opettamista ja kasvatusta on tiedollista valmistamista siihen, mitä oppilas näkee ja kohtaa ympärillään:

Että opettajana se on ehkä enemmän sellaista tiedollista valmistamista, että opetetaan kohtaamaan...hei, menet kirkkoon, siellä on jumalanpalvelus käynnissä. Että ei siellä tule sellaista oloa, että apua mitä ruumiinsyöjiä nää on (Ella, ensimmäinen haastattelu).

Ellan vastauksessa on nähtävissä toisaalta hänen opettajakokemuksistaan nouseva ajattelu ja toisaalta alkava oman opettajuuden reflektointi. Pedagogisten opintojen alussa Ellan kasvatuskäsitys on lähimpänä **koulupedagogista** tai **uskonnonpedagogista**

kasvatuskäsitystä. Ellan nostaa itse esiin kokemuksensa koulun arjesta saman koulun oppilaana toiselta luokalta ylioppilaskirjoituksiin saakka. Lisäksi hän kokee perheensä esikoisena oppineensa näkemään, millaisia ihmiset ovat.

Kuvio 4. Ellan kasvatustähtämyksen muutosprosessi



Opettaja-kasvattaja akselilla Ella kokee olevansa enemmän opettaja kuin kasvattaja. Hän perustelee vastaustaan sillä, että aineenopettaja sijoittuu yleensä yläkouluun tai lukioon ja siellä opettajan työ on enemmän opettamista kuin kasvattamista, kuitenkin niin, että kasvattajuus on mukana osana opettamista.

Pedagogisten opintojen puolessavälissä Ellan kasvatustähtämyksessä on nähtävissä teorian mukanaan tuomat käsitteet, mutta niiden kiinnittyminen opettajantyöhön on vasta käynnissä. Hänen kasvatustähtämyksensä pitää sisällään sekä tietoisesti että tiedostamattoman puolen ja siihen liittyy tavoite saada oppilas oppimaan elämään maailmassa oikein. Määrittelen hänen kasvatustähtämyksenä pääteemaksi **koulupedagogisen kasvatustähtämyksen**. Opettaja-kasvattaja-suhdetta miettiessään Ella muistelee kokeneensa olevansa enemmän kasvattaja, mutta kokee pedagogisten opintojen puolessavälissä olevansa enemmän opettaja. Asiaan vaikuttaa opetusharjoittelu lukion puolella, jossa opetus on ollut enemmän opettamista kuin kasvattamista. Yläkoulussa opettaja puuttuu enemmän käyttäytymiseen liittyviin seikkoihin.

No just se, että hoksasi, että mä olen enemmän noiden oppilaiden puolella, että huomasin enemmän niiden näkökulman (Ella, toinen haastattelu).

Ella on harjoittelun myötä huomannut miten erilaisia tilanteita opettaja kohtaa koulussa. Näissä tilanteissa ei ole usein paljoa aikaa miettiä miten toimii ja tämän takia niihin on pyrittävä valmistautumaan etukäteen. Opintojen puolessavälisissä Ellan kasvatuskäsitys on kokonaisvaltaisen kasvatuskäsityksen ja didaktisen kasvatuskäsityksen yhdistelmä. Hän käyttää selkeästi didaktista teoreettista tietoa, mutta korostaa kuitenkin koulun yleistä kasvatusturvallisuutta.

Pedagogisten opintojen lopussa Ella kokee olevansa selvästi opettaja, kasvatusturvallisuus tulee opettajuuden kautta. Puolessa välissä opintoja Ella näki yläkoulussa tapahtuvan opettamisen enemmän kasvatusturvallisuuden kautta, mutta pedagogisten opintojen loppuvaiheessa opettajuus nousee selkeästi esille. Hänen opettaja-kasvatusturvallisuus ajatteluun on tuonut lisäsyvyyttä alakoulussa opettaminen:

Että kyllä se noiden isompien kanssa on se on enemmän se opettaminen ja varsinkin lukiolasten kanssa. Mut siinä on sellaista kasvatusturvallisuutta mitä noiden pienten kanssa ei tule. (Ella, kolmas haastattelu)

Ellan lainauksesta nousee hyvin esille myöskin kasvatusturvallisuuden ikäsidos: kasvatusturvallisuus on erilaista alakoulussa ja yläkoulussa sekä lukiossa. Oppilaiden iän lisääntyessä kasvatusturvallisuuden kohde siirtyy oppilaan ulkoisesti havaittavista asioista oppilaan sisäiseen kasvatusturvallisuuteen. Kasvatusturvallisuudessa tapahtuneet muutokset näkyvät kasvatusturvallisuuden sisällöllisellä pohdinnalla muun muassa kasvatusturvallisuuden tavoitteellisuudesta ja kulttuurisidos: Hän on siirtynyt selkeästi **uskonnonpedagogisen kasvatusturvallisuuden** pääteeman alle, joskin siinä on viittauksia myös **koulupedagogisen kasvatusturvallisuuden** sisältöön. Ella näkee kulttuuriseen kontekstiin kasvatusturvallisuuden tärkeänä asiana.

6.3 Yhteenvetoa tapaustutkimuksesta

Tässä pääluvussa olen analysoinut kahden uskonnon aineenopettaja opiskelijan, Sarin ja Ellan, käsityksiä kasvatuksesta ja käsityksissä pedagogisten opintojen aikana tapahtuneita muutoksia. Molempien opiskelijoiden lähtökohta on hyvin samanlainen. Sari ja Ella ovat lähes saman ikäisiä ja kasvaneet näin samojen ulkoisten tapahtumien kontekstissa, samassa kulttuuriympäristössä. Sarin ja Ellan muutosprosessia analysoidessani huomasin yhteneväisyyttä opiskelijoiden välillä siinä, miten suuri vaikutus opetusharjoittelulla on kasvatuskäsityksen ja opettaja-kasvattaja roolien syventymisessä.

Taulukko 9. Sarin ja Ellan kasvatuskäsitys ja opettaja-kasvattaja-suhde.

Sari		Ella
Syksy 2008	Uskonnonpedagoginen kasvatuskäsitys Kasvattaja	Koulupedagoginen/uskonnonpedagogin en kasvatuskäsitys Opettaja
Talvi 2009	Koulupedagoginen kasvatuskäsitys Enemmän opettaja kuin kasvattaja	Koulupedagoginen kasvatuskäsitys Opettaja
Kevät 2009	Koulupedagoginen/uskonnonpedagoginen kasvatuskäsitys Kasvattaja	Uskonnonpedagoginen kasvatuskäsitys Opettaja

Taulukossa 9 kuvaan Sarin ja Ellan kasvatuskäsityksen muutoksia rinnakkain. Samoin taulukossa on kuvattuna vastaajien opettaja-kasvattaja välinen jaottelu. Pääteemojen muutokset on keskeinen tapa kuvata Sarin ja Ellan tapausta on verrata heidän kasvatuskäsityksissään tapahtuvia muutoksia ja siihen vaikuttaneita asioita pedagogisten opintojen aikana. Pedagogisten opintojen alussa Sarin kasvatuskäsitys sopii parhaiten **uskonnonpedagogiseen** pääteemaan. Ella taas kuvaa omaa kasvatuskäsitystään opintojen alussa jäsentymättömänä. Ala- ja yläteemoja jäsennessä hänen kasvatuskäsityksensä asettuu **koulupedagogisen** ja **uskonnonpedagogisen kasvatuskäsityksen** välimaastoon.

Lähestyttäessä pedagogisten opintojen puoliväliä Ellan kasvatuskäsitys suuntautuu selkeästi kohden **koulupedagogista kasvatustietämystä**, Sarin kasvatustietämisen muuttuessa **uskonnonpedagogisesta** myöskin **koulupedagogiseen kasvatustietämiseen**. Sarin kasvatustietämiseen on tullut mukaan koko koulun yhteinen kasvatustavoite ja kodin ja koulun välisen yhteistyön merkitys. Ellan kasvatustietämyksessä taas korostuvat tässä vaiheessa teoriaopintojen mukanaan tuomat, muun muassa käsitteisiin liittyvät pohdinnat, joita hän työstää haastattelun yhteydessä.

Pedagogisten opintojen lopussa Ellan kasvatustietäminen on edelleen syventynyt. Hän erittelee kasvatustietämisen sisältöä tavoitteellisuuden ja kulttuurisidonnaisuuden kautta, hänelle kasvatustietäminen on tiettyyn kontekstiin kasvatustietämistä. Hänen kasvatustietämisensä on tällöin **uskonnonpedagoginen**. Sarin kasvatustietäminen on pedagogisten opintojen vaiheessa jakautunut **koulupedagogisen** ja **uskonnonpedagogisen kasvatustietämisen** kesken. Sarin keskeinen havainto on kyky huomioda oppilaat yksilöinä.

7 TULOSTEN TARKASTELUA JA ARVIOINTI

7.1 Keskeisimmät tutkimustulokset

Tutkimuksessani selvitin uskonnon aineenopettajaopiskelijoiden kasvatuskäsityksiä uskonnonopetusnäkemystä ja näissä käsityksissä tapahtuneita muutoksia pedagogisten opintojen aikana Helsingin yliopistossa vuosina 2008 - 2009. Käyn tässä luvussa lävitse tutkimukseni tärkeimmät tulokset tutkimuskysymyksittäin.

Millaisia käsityksiä aineenopettajaopiskelijoilla on kasvatuksesta?

Tutkimusaineistoni analyysissä aineenopettajaopiskelijoiden kasvatuskäsityksistä muodostui kolme pääteemaa; **uskonnon didaktinen, koulupedagoginen ja uskonnonpedagoginen kasvatuskäsitys**. Opiskelijoiden kasvatuskäsitykset muokkaantuivat pedagogisten opintojen aikana. Keskeisenä tutkimustuloksena analyysissä nousi esille opetusharjoittelun merkitys kasvatuskäsityksen selkiytymisessä. Vastaajat eivät korostaneet muutoksen syntymistä, mutta se oli tulkittavissa vastausten syventymisenä ja perustelujen selkiytymisessä opintojen edetessä.

Pedagogisten opintojen alussa korostuivat koulupedagoginen ja uskonnonpedagoginen kasvatuskäsitys. Yleisen didaktiikan ja ainedidaktiikan teoriaopintojen vaikutus tuli näkyviin pedagogisten opintojen edetessä. Tällöin vastaajat alkoivat nostaa enemmän esille didaktiseen kasvatuskäsitykseen kuuluvia teemoja. Yleisesti alateemat jakautuivat varsin tasaisesti kaikkien pääteemojen alle. Eniten alateemoja muodostui koulupedagogisen ja uskonnonpedagogisen kasvatuskäsityksen alle, uskonnon didaktisen kasvatuskäsityksen alateemoja tuli kokonaisuutena vähemmän, vaikka ne korostuivat aineiston kolmannessa haastattelussa.

Pääteemoja verratessa on huomioitava, että teemat ovat osittain päällekkäisiä. Koulupedagogiikka pitää sisällään sekä ainedidaktiikan että yleisen didaktiikan kuitenkin niin, että ainedidaktiikka ja yleisdidaktiikka ovat osittain erilliset kokonaisuudet. Ainedidaktiikka toimii kouludidaktiikan sisällä, ja sen eriytyminen ratkaisee onko oppiaines niin omaleimainen että se tarvitsee oman ainedidaktiikan (Uusikylä & Atjonen 2005, 28).

Tutkimukseni pääteemat noudattavat varsin luontevasti Uljensin mallin (s.29) mukaista jaottelua. Uskonnon didaktinen kasvatuskäsitys jää hieman pienemmäksi ryhmäksi koulupedagogiikan ja uskonnonpedagogiikan sisälle. Tämän tuloksen voi perustella alateemojen määrällä, aina laajempaan käsitteeseen siirtyminen lisää luonnollisesti myös alateemojen määrää. Toisaalta on myös huomioitava, että alkuperäisilmauksista muodostettujen alateemojen jäsentelyssä osa teemoista käy myös muiden pääteemojen alle. Myös tämä asia on nähtävissä Uljensin kouludidaktiikkaa koskevan lähikäsitteiden kuviossa. Tutkimusanalyysissäni nousi esille uskonnon erityislaatuisuus oppiaineiden joukossa. Vastaajat korostivat uskonnonopetuksen kasvatukselle antamia mahdollisuuksia muun muassa etiikan opetuksen ja yleensä elämän tärkeiden kysymysten käsittelyn kautta.

Uskonnon didaktisessa kasvatusnäkemyksessä keskeisin tutkimustulos on yläteeman yleistieto uskonnoista korostuminen. Vastaajien kasvatuskäsityksenä toistui tieto uskonnoista tai uskontotieto, sen merkitys ja sisältö opetuksessa. Yleistieto uskonnoista nähtiin tärkeänä, jotta oppilaat ymmärtävät muita uskontoja ja omaa uskontoaan paremmin. Erikseen korostan vielä osalla vastaajista esille nousutta didaktista kasvatus tavoitetta, jossa ei ainoastaan keskitytty muiden uskontojen sisältöön, vaan pohdittiin, mitä muihin uskontoihin kuuluvat ajattelevat omasta uskonnosta. Toinen tärkeä yläteema on uskonnon vaikutus yhteiskunnassa ja historiassa. Sekularisaatio vaikuttaa osaltaan siten, että uusien sukupolvien kosketus uskonnon historialliseen puoleen ohenee, eikä yhteyksiä uskonnon ja yhteiskunnassa tapahtuneiden muutosten välillä aina nähdä selvästi.

Koulupedagogisessa kasvatusnäkemyksessä analyysissäni nousi esiin opetussuunnitelman merkitys. Vastaajat jakautuivat selkeästi kahteen ryhmään, sillä osa nosti opetussuunnitelman ja piilo-opetussuunnitelman esille, osa taas ei maininnut opetussuunnitelmaa kasvatuskäsitystä kysyttäessä. Tilanne palautuu mielestäni siihen, miten teoriaopinnot ovat sijoittuneet haastatteluihin nähden, ja toisaalta siihen, miten hyvin vastaajat ovat sisäistäneet opetussuunnitelman merkityksen pedagogisten opintojen aikana. Perusopetuksen tehtävä on sekä opettaminen että kasvattaminen (Opetushallitus

2014, 14). Tällöin opetussuunnitelman merkitys kasvatuskäsityksen muodostamisessa on keskeinen asia.

Koulupedagogisen kasvatustieteen yhteydessä vastaajat erottivat kasvatuksen ja opetuksen toisistaan tavoitteellisuuden kautta. Kasvatus voi olla tavoitteellista tai se voi tapahtua opetuksen ohessa, opetuksen tavoitteet perustuvat kuitenkin opetussuunnitelmaan. Keskeinen huomio on myös, ettei kasvatusta voi mitata samoin kuin oppimista esimerkiksi kokeiden kautta ja tämä nousi osalla vastaajista esiin. Kasvatukseen on vaikea saada pitkäjänteisyyttä, kun opetusharjoittelu kestää vain muutaman viikon, eivätkä opettajaopiskelijat näe oppilaassa esimerkiksi koko lukuvuoden aikana tapahtunutta kasvua. Opetuksen tulokset ovat ainakin jollain tavoin nähtävissä oppituntien aikana.

Koulun kasvatustehtävä yläteemassa vastaajat nostivat esiin koulun yleisen kasvatus merkityksen joka korostuu tarkentumatta mihinkään tiettyyn osa-alueeseen. Koulun odotetaan kasvattavan oppilasta ja se tukee kotona tapahtuvaa kasvatusta omalta osaltaan. Koulun kasvatustehtävä erottautui kaikilla vastaajilla. Tämä kasvatustehtävä nousee esiin koulun arkisessa toiminnassa, luokkahuoneessa ja koulun toimintaympäristössä. Koulupedagogisessa kasvatuskäsityksessä oli nähtävissä ero ala- ja yläkoulun välinen kasvatuksessa, tämä sama yläteema nousi esiin myös uskonnonpedagogisessa kasvatuskäsityksessä. Vastaajat kokivat ala-asteella opettamisen enemmän kasvatuksen kautta verrattuna opettamiseen yläkoulussa ja lukiossa.

Koulupedagogiseen kasvatustieteen olen sisällyttänyt myös aineenopettaja opiskelijoiden oman kasvatuskäsityksen jäsentymisen opetusharjoittelussa. Koko tutkimukseni ensimmäinen tutkimuskysymykseni on, millaisia uskonnon aineenopettajaopiskelijoiden kasvatuskäsitykset ovat. Olen nostanut omaksi yläteemakseen oman kasvatuskäsityksen jäsentymisen. Pyrin analysoimaan erilaisia kasvatuskäsityksiä isommista kokonaisuuksista, tässä yläteemassa olen jäsennellyt erikseen ne kohdat, joissa opiskelijat suoraan toivat esille oman kokemuksen kasvatuskäsityksen muutokseen liittyen. Keskeistä tässä on huomio siitä, että ensimmäisessä harjoitteluissa itse opetukseen ja luokanhallintaan liittyvät asiat vievät usein huomion kasvatuksellisilta asioilta, kun kokemusta tulee lisää opetusharjoittelussa voi keskittyä myös enemmän kasvatuksellisiin asioihin.

Uskonnonpedagogisessa kasvatuskäsityksessä korostuu arvokasvatuksen yläteema. Tämän pääteeman olisi voinut nimetä myös kokonaisvaltaiseksi kasvatuskäsitykseksi. Arvojen merkitys nimenomaan uskonnon opettajan työssä ja sitä kautta arvokasvatuksessa nousi vastauksissa laajasti esille. Arvokasvatuksessa on tärkeää tiedostaa uskonnonopetuksen opetussuunnitelmasta nouseva eettinen kasvatustavoite, samoin korostuivat koulun arvojen tiedostaminen sekä erityisesti opettajaopiskelijan ja myöhemmin opettajan omat arvot.

Miten kasvatuskäsitykset muuttuvat pedagogisten opintojen aikana?

Toiseen tutkimuskysymyksen analysoimiseen käytin kahden aineenopettajaopiskelijan, Sarin ja Ellan teemahaastattelujen sisällönanalyysia. Tarkastelin kuitenkin kasvatuskäsityksissä tapahtuvia muutoksia myös kaikkien kahdeksan vastaajan kesken. Kaikkien vastaajien kasvatuskäsityksien muutokset analysoin vertaamalla eri pääteemojen alateemojen määrää opintojen alkuvaiheessa, puolivälissä sekä lopussa. Tämän jälkeen pyrin luomaan niistä kokonaiskuvan, jota syvensin kahden tapausesimerkin kautta.

Kokonaisuutena suurimman pääteeman muodostivat uskonnonpedagogisen kasvatuskäsityksen alateemat, sen jälkeen määrällisesti eniten alateemoja oli koulupedagogisessa kasvatuskäsityksessä uskonnon didaktisen kasvatuskäsityksen jäädessä alateemojen lukumäärässä pienimmäksi pääteemaksi. Sama järjestys pysyi pedagogisten opintojen alusta niiden päättymiseen saakka. Uskonnonpedagoginen kasvatuskäsitys oli vastaajilla hallitseva kasvatuskäsitys. Opetusharjoittelun myötä analyysissa toistui sama, opetusharjoittelun merkitystä korostava piirre.

Opetusharjoittelun kautta koulupedagogisen kasvatuskäsityksen alateemat lisääntyivät vastaajilla. Opetusharjoittelussa koulun arki, uskonnon luokkahuonekulttuuri, koko koulun kasvatustehtävä ja koulun toimintaympäristö tulevat opetusharjoittelijoille tutuksi. Se mahdollistaa pedagogisten teoriaopintojen nivoutumisen opettajan työhön. Vastaajat toivat esille myös uskonnon merkityksen arvokasvattajana ja koko koulun kasvatustavoitteeksi. Sisällönanalyysissa on mielestäni nähtävissä se, ettei opetusharjoittelun kautta kuitenkaan tule esille koko opettajan työn laajuus. Yhteistyö oppilaiden kotien

kanssa sekä arviointi ja oppilaiden pidempi aikaisen kehityksen seuraaminen jäävät näkymättömiin ainakin tämän aineiston perusteella.

Uskonnon didaktinen kasvatuskäsitys alkaa jäsentyä selkeämmin pedagogisten opintojen loppuvaiheessa. Tällöin vastaajien kyky yhdistää oppiaineen sisältö ja opetus yhdistyvät opettajan käyttöteorian. Luonnollisesti tämä on vasta alku opettajan käyttöteorian ja pedagogisen ajattelun kehittymiselle.

Toisen tutkimuskysymykseni tuloksia tarkastellessani ja arvioidessani analyysiäni syvensivät Sarin ja Ellan teemahaastattelujen tutkiminen tapaustutkimuksen kaltaisesti. Tavoitteenani oli tutkia pedagogisen ajattelun yhden osan, kasvatuskäsityksen, muutosta pedagogisten opintojen aikana yksilöiden kokemusten kautta. Keskeinen havainto myös toisessa tutkimuskysymyksessäni on juuri edellä mainittu opetusharjoittelun merkitys kasvatuskäsityksen muokkaantumisessa pedagogisten opintojen aikana.

Pedagogisen ajattelun kehittymisen analysoiminen kasvatuskäsityksen osalta osoittaa sen, miten molemmilla vastaajilla on opintojen alussa hyvin yleisluontoinen käsitys siitä mitä kasvatus on. Molemmat ovat selvästi miettineet opettajuuteen liittyviä kysymyksiä, mutta vastaukset ovat vielä hajanaisia ja pohjautuvat heidän omiin kokemuksiinsa koulusta. Pedagogisten opintojen edetessä käsitykset kasvatuksesta alkavat syventyä ja niihin tulee sisältöä sekä teoriaopintojen että opetusharjoittelujen myötä.

Sarin kasvattaja-opettaja välinen sijoittuminen vaihtelee pedagogisten opintojen aikana, Ellan käsitys on sen sijaan alusta lähtien vahvasti opettajuuteen painottuva. On kuitenkin vaikea arvioida onko Sari enemmän kasvattaja, vai kuvaako hän vain omaa opettajuuttaan enemmän kasvatuksen kautta ja kontekstissa kun taas Ella näkee kasvattamisen opettamisen kautta toteutuvana, opettajan työn osa-alueena. Sarin ja Ellan tapausesimerkit tukevat muiden vastaajien kasvatuskäsityksissä tapahtuneiden muutosten analyysin tuloksia.

7.2 Tutkimuksen arviointi

Yleisellä tasolla arvioituna tutkimukseni vastaajajoukko, kahdeksan vastaajaa, on varsin pieni. Tulosten yleistettävyyttä arvioitaessa tämä on hyvin keskeinen asia.

Tutkimustuloksia voidaan kuitenkin pitää suuntaa-antavina arvioitaessa uskonnon aineenopettajaopiskelijoiden kasvatuskäsityksiä. Tutkimukseni kasvatuskäsityksistä avasi kaksi eri väylää arvioida tutkimukseni tuloksia. Ensimmäisenä tutkimuksessa esille nousseet kasvatuskäsitykset kertovat opettajaopiskelijoiden pedagogisesta ajattelusta yhden hyvin keskeisen opettamiseen ja opettajuuteen liittyvän käsitteen osalta.

Toiseksi tutkimustuloksia voidaan tarkastella laajemmin opettajaopiskelijoiden pedagogisen ajattelun kehittymisen ja ammatillisen kasvun näkökulmista. Pedagoginen ajattelu on moniulotteinen kokonaisuus, joka kehittyy koko opettajan uran ajan. Tutkimuksen perusteella voidaan luoda suuntaviivoja opettajaopiskelijoiden pedagogisesta ajattelusta eri käsitteiden osalta sekä niiden nivoutumisesta opetusharjoittelun kautta. Käsitteet eivät luonnollisesti kehity toisistaan erillisinä vaan kokonaisuutena, jossa teoriaopintojen ja opetusharjoittelun kautta saadut kokemukset muokkaavat pedagogista ajattelua syvemmäksi.

Kun arvioin tutkimustuloksiani suhteessa koulutuspolitiikkaan on huomioitava että koulutuspoliittiset päätökset tapahtuvat yleensä neljän vuoden sykleissä eduskunnan mukana ja ministeriöiden päätöksenteon mukana. Tämä korostaa ennakoinnin merkitystä, Päätöksenteossa on pyrittävä näkemään, mikä tilanne koulutuspolitiikassa on tärkeintä muutaman vuoden kuluttua. Tutkimukseni tuloksilla ei ole suoraan arvioitavia tuloksia suhteessa koulutuspolitiikkaan. Uskontokasvatus kouluissa on kuitenkin säännöllisesti esillä keskusteluissa. Tutkimukseni perusteella opettajaopiskelijat näkevät selkäesti sen mikä merkitys uskonnonopetuksella kouluissa on, muun uskontokasvatuksen merkitys jäi kuitenkin vähemmälle huomiolle.

Valtioneuvosto hyväksyy neljän vuoden välein koulutuksen ja tutkimuksen kehittämissuunnitelman. Tämän hetkien suunnitelma on annettu vuosille 2011-2016. (Opetus – ja kulttuuriministeriö 2012). Tämä suunnitelma on osa koulutuspoliittista päätöksentekoa. Opettajien koulutusta koskevia linjauksia ovat muun muassa hyvä henkilöstöpolitiikka, opettajien työolojen kehittäminen ja täydennyskoulutuksen järjestäminen. Näillä keinoilla pyritään pitämään opettajan uravalinta kiinnostavana vaihtoehtona ja lisäämään nuorten opettajien pysymisen alalla. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2012, 60.) tämä nostaa esille opettajan ammatillisen kehittymisen

merkityksen, jossa yhtenä osana pedagoginen ajattelu ja sen sisällä muun muassa opettajien käsitykset siitä mitä kasvatusta on.

Opettajien koulutusta ajateltaessa tutkimustulokset vahvistavat opetusharjoittelun merkitystä opettajan pedagogisen ajattelun kehittymiselle. Opetusharjoittelun aikana opettajaopiskelijat pystyvät siirtämään käytäntöön pedagogistenopintojen teoreettisella osuudella saatua opetusta ja opiskelijoiden pedagoginen ajattelu syventyy harjoittelun aikana. Opettajien koulutusta suunniteltaessa tulisi ottaa huomioon kasvatuksen ja opetustyön haasteet (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2011, 38). Myös opettajan työn yhteiskunnallinen vaikutus ja kodin ja koulun yhteistyö ovat keskeisessä asemassa opettajien koulutusta suunniteltaessa. Tutkimuksessani nousi esille koulun ja kodin välinen yhteistyö ja se rooli, joka koulun kasvatustyöllä on suhteessa muuhun kasvatukseen. Osa vastaajista koki roolinsa kasvattajana laajempina kuin vain koulun toimintaympäristöön kohdistuvana. Tämä näyttäytyi erityisesti ajattelun tasolla ja oman esimerkin näyttämisen kautta.

Tutkimuksen luotettavuus ja jatkotutkimusaiheet

Tutkimuksen luotettavuutta arvioitaessa keskitytään validiteetin ja reliabiliteetin arviointiin, tässä tarkastelussa keskeiseksi nousevat Validiteetissa arvioidaan sitä, mittaako tutkimus sitä asiaa, jota halutaan tutkia. Reliabiliteetti taas tarkoittaa tutkimuksen pysyvyyttä eli sitä saadaanko tutkimus toistamalla samat tutkimustulokset. Laadullisen tutkimuksen luotettavuutta arvioidessani huomioin laadulliseen tutkimuksen arviointiin kohdistuvat ongelmakohdat. Laadullisen tutkimuksen luotettavuuden arviointiin ei ole olemassa yksiselitteisiä ohjeita ja on tärkeää arvioida tutkimusta aina kokonaisuutena. (Tuomi & Sarajärvi 2012, 140). Välillä laadullisen tutkimuksen validiteetti- ja reliabiliteetti käsitteiden käyttö ja tarpeellisuus kyseenalaistettiin kokonaan (Kananen 2014, 126)

Tutkimuksen kohdejoukkona on kahdeksan uskonnon aineenopettajaopiskelijaa. Tutkimusta ei voi tällöin yleistää koskemaan kaikkia uskonnon aineenopettajaopiskelijoita. Tutkimuksella voidaan luoda jonkinlaisia suuntaviivoja sille, millaisia käsityksiä kasvatuksesta uskonnon aineenopettajaopiskelijoilla on. Haastattelut tehtiin Helsingin yliopiston opiskelijoille, pedagogisten opintojen rakenne esimerkiksi

Itä-Suomen yliopistossa on erilainen verrattuna Helsingin yliopistoon. Näin opettajaopiskelijoiden pedagogisen ajattelun rakentuminen on luultavimmin erilainen pedagogisten opintojen kestäessä eri ajan.

Kasvatuskäsitys tai kasvatuseräajattelu on yksi osa pedagogista ajattelua ja sitä tutkimalla on mahdollista ymmärtää myös muista pedagogisen ajattelun osa-alueita. Aineisto oli valmiiksi kerättyä joten sen validiteetin arviointia en tämän tutkimuksen puitteissa pysty tekemään. Tämä on asettanut omat haasteensa, koska en itse ole ollut mukana haastattelutilanteissa, toisaalta haastattelujen analysointi on ollut tästä johtuen objektiivista ainakin siinä suhteessa että mitään erillistä tunnesidettä haastateltaviin ei ole muodostunut. Toisaalta tämä on asettanut omat haasteensa tutkimusaineistoon perehtymisessä, koska minulta on puuttunut haastattelutilanteeseen liittyvä yhteys haastateltaviin.

Laadullisen tutkimuksen validiteettia arvioitaessa voidaan keskittyä muun muassa kuvailevaan, selittävään, teoreettiseen, yleistävään ja arvioivaan validiteettiin (Maxwell 1996, 87). Kvalitatiivisen tutkimuksen luotettavuutta voidaan arvioida myös termien luotettavuus, siirrettävyys, riippuvuus ja vahvistettavuus kautta (Kananen 2014, 132). Kuvaileva validiteetti toteutuu tutkimuksessani sisällönanalyysin kuvailun kautta, olen pyrkinyt avaamaan tutkimusanalyysini etenemisen tarkasti. Olen esittänyt sekä aineiston hankinnan että sen analyysin vaiheet, teemoittelun lähtökohdat ja perusteet luvussa neljä. (Hirsjärvi, Remes, Sajavaara 2007, 227.)

Tutkimukseni siirrettävyyttä parantaa edellä mainitsemani mahdollisimman tarkka kuvaus tutkimuksen analyysistä. Laadullisen tutkimuksen siirrettävyys, laajankin tutkimusjoukon suhteen on kuitenkin varsin tapauskohtaisesti arvioitavissa. Riippuvuus tai tutkimustulosten pysyvyys tarkoittavat laadullisessa tutkimuksessa tutkimuksen toistettavuutta. Laadullisessa tutkimuksessa tutkimuksen toistettavuus täysin alkuperäisen kaltaisen on mahdotonta, tässäkin tilanteessa tutkimuksen tarkka kuvaaminen helpottaa pysyvyyden arviointia. Tällöin voidaan arvioida sitä, miten tutkija on tehnyt päätökset tutkimuksensa eri vaiheissa. Vahvistettavuudella tarkoitetaan tutkijoiden muiden tutkijoiden yksimielisyyttä tutkimuksen lopputuloksista. Tällöin korostuvat muiden vastaavien tutkimusten tulokset. Tämän takia olen pyrkinyt liittämään oman tutkimukseni vallitsevaan tutkimusperinteeseen. (Kananen 2014, 132-133.)

Tutkimuksen validiteettia voidaan lisätä käyttämällä triangulaatiota. Triangulaation eri tyyppejä ovat muun muassa ajallinen, metodologinen ja teoreettinen triangulaatio (Cohen & Lawrence & Morrison 2000, 113). Laadullisessa tutkimuksessa tulkintoja aineistosta voi olla useita ja tulokset ovat usein menetelmä sidonnaisia. Omassa tutkimuksessani en ole käyttänyt triangulaatiota. Tutkimukseni analyysissä triangulaation käyttö olisi ollut mahdollista esimerkiksi aineiston ryhmittelyvaiheessa, jossa kaksi erillistä tutkijaa olisi tehnyt teemoittelun, joiden lopputulosta olisi verrattu toisiinsa. Tutkimusaiheeni on samaan aikaan sekä ajaton että ajankohtainen. Kasvatuksen merkitystä on selvitetty paljon pidempään aikaa kuin opettamista. Käsitys hyvästä kasvatuksesta elää kunkin aikakauden mukana, tavoitteet ja keinot siihen pääsemiseksi vaihtelevat niin kodin, yhteiskunnan kuin koulunkin osalta.

Tutkimukseni aineisto kerättiin aineenopettajaopiskelijoilta pedagogisten opintojen aikana. Yliopistojen tavat järjestää aineenopettajat pedagogiset opinnot vaihtelevat. Osassa yliopistoista pedagogiset opinnot on jaettu kandidaatti- ja maisterivaiheessa suoritettaviin opintoihin, osassa ne ovat erillinen kokonaisuus, joka on mahdollista suorittaa yhdessä vuodessa, yleensä omien pääaineopintojen jälkeen. Opettajankoulutusta kehitettäessä olisi mielestäni hyvä tietää millä tavoin opiskelijan pedagoginen ajattelu kehittyy yhden vuoden aikana suoritettavien pedagogisten opintojen aikana verrattaessa tilannetta pidemmällä aikavälillä suoritettaviin opintoihin. Voidaan olettaa, että opettajaopiskelijoiden pedagoginen ajattelu kehittyy eri tavoin riippuen siitä miten nopeasti ja missä vaiheessa opintoja pedagogiset opinnot suoritetaan.

Luokanopettajaopiskelijoiden suhtautumista uskonnon opetukseen on tutkittu Helsingin yliopiston ja Itä-Suomen yliopiston yhteistyönä. Poulter, Kallioniemi ja Ubani (2015) tutkivat luokanopettajaopiskelijoita kahdeksassa eri luokanopettajakoulutusta järjestävässä laitoksessa *Finnish Class Student Teachers' Perceptions of Religious Education* -tutkimuksessaan. Tutkimuksen mukaan opettajaopiskelijat pitivät uskontoa tärkeänä oppiaineena. Positiivisia kokemuksia tukivat yhteys pedagogiikkaan, yhteisöllisyys, kasvu ihmisenä sekä etiikka ja arvot. Negatiiviset kokemukset liittyivät pedagogisiin kysymyksiin, arvoihin ja uskontoon itsessään. Tutkimuksen mukaan paikallisten kysymysten huomioiminen opettajakoulutuksessa tuki ammatillista kehittymistä uskonnonopetuksen suhteen. Tutkimukseni jatkokysymyksinä voisivat olla

vertailevan tutkimuksen teko uskonnon aineenopettajia kouluttavien yliopistojen välillä, jolloin olisi mahdollista verrata pedagogisen ajattelun eroja maan eri osien välillä. Luokanopettajien suhtautumiseen uskonnon opetukseen vaikuttivat paikallisuuden lisäksi myös heidän henkilökohtainen suhtautuminen uskontoon. Tämän tuloksen myötä olisi mielenkiintoista selvittää uskonnon aineenopettajaopiskelijoiden ja luokanopettajien eroja ja yhtäläisyyksiä pedagogisessa ajattelussa sekä suhtautumisessa uskonnonopetukseen.

LÄHTEET

Ahonen, Sirkka

2012 Yleissivistävä koulutus hyvinvointiyhteiskunnassa. Teoksessa Tiedon ja osaamisen Suomi. Kasvatus ja koulutus Suomessa 1960-luvulta 2000-luvulle. Kariston Kirjapaino Oy. Hämeenlinna.

Arinen, Pekka & Karjalainen, Tommi

2006 PISA06. PISA 2006 ensituloksia. Opetusministeriön julkaisuja 2007:38. Yliopistopaino.

Atjonen, Päivi

2004 Kasvattamaan kutsuttu. Teoksessa Osaava opettaja. Joensuun yliopistopaino.

Bengtsson, Jan

1995 What is Reflection? Teoksessa Discussion on some educational issues IV. Toimittanut Pertti Kansanen. Department of teacher Education. University of Helsinki.

Blomberg, Seija

2008 Noviisiopettajana peruskoulussa. Aloittelevien opettajien autenttisia kokemuksia ensimmäisestä opettajavuodesta. Yliopistopaino.

Cohen, Louis & Manion, Lawrence & Morrison, Keith

2000 Research Methods in Education. Routledge. London.

Eskola, Jari & Suonranta, Juha

2005 Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Gummerrus kirjapaino Oy. Jyväskylä.

Hartonen, Markku

2012 Koulutuksen tilastollinen vuosikirja. Koulutuksen seurantaraportti 2012/5. Tampereen yliopistopaino.

Heikkurinen, T.

2004 Kouluttamisen perusteet. Maanpuolustuskorkeakoulu. Koulutustaidon laitos. Helsinki.

Hirsjärvi, Sirkka & Huttunen, Jouko

1995 Johdatus kasvatustieteeseen. WSOY.

Hirsjärvi, Sirkka & Hurme, Helena

2001 Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Yliopistopaino. Helsinki.

Hirsjärvi, Sirkka & Remes, Pirkko & Sajavaara, Paula

2009 Tutki ja kirjota. Tammi. Helsinki.

Iisalo, Taimo

1989 Kouluopetuksen vaihteita. Keskiajan katedraalikouluista nykyisiin kouluihin.

Innanen, Tapani

2003 Teologiksi nuorena tasavallassa: Suomalaisten teologian ylioppilaiden rekrytoituminen, opiskeluaika ja valmistuminen teologiprofession murroksessa 1918 - 1929. Suomen kirkkohistoriallinen seura. Helsinki.

2005 Opetussuunnitelmasta oppimiseen. Teoksessa Kallioniemi, A. & Luodeslampi, J. Uskonnonopetus uudella vuosituksella.

Jyrhämä, Riitta

2002 Ohjaus pedagogisena päätöksentekona. Tutkimuksia 236. Yliopistopaino. Helsinki.

Kallioniemi, Arto

- 1997 Uskonnonopettajien ammattikuva. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 180.
- 2004 Opiskelijoiden käsityksiä uskonnon aineenopettajakoulutukseen hakeutumisestaan ja ammatillisista vaihtoehdoista. Teoksessa Eurooppalainen ulottuvuus. Ainedidaktinen symposiumi Helsingissä 6.2. 2004. Helsingin yliopiston soveltavan kasvatustieteenlaitos. Toim. Sirkka Ahonen ja Anu Siikaneva.
- 2007 Laadukas katsomusaineiden opetus. Katsomusaineiden kehittämishaasteita. Opettajankoulutuksen tutkintouudistuksen virittämää keskustelua. Tutkimuksia 279. Helsingin yliopisto.
- 2009 Koulun uskonnonopetuksen ja uskonnon aineenopettajakoulutuksen ajankohtaisia näkökulmia. Teologinen aikakausikirja 5/2009. Forssan Kirjapaino Oy.

Kansanen, Pertti

- 1993 Onko pedagoginen ajattelu tutkimusta? Teoksessa Tutkiva opettaja. Toim. Sinikka Ojanen. Hakapaino Oy.

Kansanen, Pertti & Tirri, Kirsi & meri, Matti & Krokfors, Leena & Husu, Jukka & Jyrhämä, Riitta

- 2000 Teachers' Pedagogical Thinking. Theoretical Landscapes, Practical Challenges. Peter Lang Publishing. New York

Kuikka, T. Martti

- 2015 Opettajakoulutus eilen, tänään ja huomenna. Viitattu 1.8.2015.
http://www.kasvhistseura.fi/dokumentit/1110051148_b_kuikka.pdf

Leino-Kaukiainen, Pirkko & Heikkinen, Anja

2011 Yhteiskunta ja koulutus. Teoksessa Valistus ja koulunpenkki. Kasvatus ja koulutus Suomessa 1860-luvulta 1960-luvulle. Kariston kirjapaino Oy. Hämeenlinna.

Luukkainen, Olli

2004 Opettajuus. Ajassa elämistä vai suunnan näyttämistä? Tampereen yliopistopaino.

Maxwell, Joseph

1996 Qualitative research desing. An interactive approach. Sage Publications.

Metsämuuronen, Jari

2003 Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä. Gummerrus kirjapaino Oy. Jyväskylä.

Niemi, Hannele, Toom, Auli & Kallioniemi, Arto

2012 How to Be Prepared to Face the Future. Teoksessa Miracle of Education. The principles and practices of teaching and learning in finnish schools. Toim. Hannele, Niemi, Toom, Auli & Kallioniemi, Arto. Sense publishers Rotterdam/Boston/Taipei.

Odiah, Liisa

2007 Evankelisluterilaisen uskonnonopettajat ja uskonnon opetuksen tulevaisuus monikulttuuristuvassa yhteiskunnassa. Teoksessa Katsomusaineiden kehittämishaasteita. Opettajakoulutuksen tutkintouudistuksen virittämää keskustelua. Toim. Arto Kallioniemi ja Eero Salmenkivi. Valtakunnallinen opettajankoulutuksen ja kasvatustieteiden tutkintojen kehittämisprojekti (Vokke), Käyttäytymistieteellinen tiedekunta, Helsingin yliopisto.

Opetushallitus

- 2004 Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. Viitattu 15.4.2015
http://www.oph.fi/download/139848_pops_web.pdf
- 2015 OPS 2016. Viitattu 6.2.2015
<http://www.oph.fi/ops2016/tavoitteet>
- 2015 Oppivelvollisuus ja koulupaikka. Viitattu 5.2.2015.
http://www.oph.fi/koulutus_ja_tutkinnot/perusopetus/oppivelvollisuus_ja_koulupaikka
- 2015 Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Viitattu 8.4.2015
http://www.oph.fi/saadokset_ja_ohjeet/opetussuunnitelmien_ja_tutkintojen_perusteet/perusopetus

Opetus- ja kulttuuriministeriö

- 2011 Selvitys opettajankoulutuksesta 14.11.2011. Opetus- ja kulttuuriministeriö.
- 2012 Koulutus- ja tutkimus vuosina 2011-2016. Viitattu 12.8.2015.
<http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2012/liitteet/okm01.pdf?lang=fi>
- 2015 Koulutusjärjestelmä. Viitattu 3.2.2015.
<http://www.minedu.fi/OPM/Koulutus/koulutusjaerjestelmae/?lang=fi>
- 2015 Koulutuksen hallinto ja päätöksenteko. Viitattu 3.2.2015.
http://www.minedu.fi/OPM/Koulutus/koulutusjaerjestelmae/koulutuksen_hallinto_ja_paaetoeksenteko/?lang=fi
OK s.6

Palomäki, Sanna

2009 Opettajaopiskelijoiden pedagoginen ajattelu ja ammatillinen kehittyminen liikunnanopettajakoulutuksessa. Jyväskylän yliopisto.

Perusopetuslaki

1998 Perusopetuslaki 1998/628. 13 § Uskonnon ja elämäkatsomustiedon opetus.

Poulter, Saira & Kallioniemi, Arto & Ubani, Martin

2015 Finnish Class Student Teachers' Perceptions of Religious Education. Nordidactica – journal of humanities and social science education 2015:2 74-93

Puolimatka, Tapio

1995 Kasvatus ja filosofia. Kirjayhtymä Oy. Helsinki.

Pyysiäinen, Markku

1998 Uskonnon didaktiikka teologian ja kasvatustieteen kohtaamisena. WSOY. Teoksessa Uskonnonopetuksen käsikirja. Toim. Markku Pyysiäinen ja Jarkko Seppälä.

Rautiainen, Matti

2012 Pysähtyneisyyden aika – Aineenopettajakoulutuksen akateeminen taival. Kasvatus ja aika 6/2012.

Räsänen, Antti

2006 Koulun uskonnonopetus. Suomalaisten käsitykset uskonnonopetuksen luonteesta ja sisällöstä. Gummerrus Kirjapaino Oy.

Räsänen, Antti & Ubani, Martin & Ziebertz, Hans-Georg & Riegel, Ulrich

2009 Eurooppalainen uskonnonopettaja. Teologinen aikakausikirja 5/2009.

Sakaranaho, Tuula & Salmenkivi, Eero

2009 Tasavertaisen katsomusopetuksen haasteet. Pienryhmäisten uskontojen ja elämäkatsomustiedon opetus Suomessa. Teologinen aikakausikirja 5/2009.

Schreiner, Peter

2005 Näkökulmia Eurooppalaiseen uskonnonopetukseen. Teoksessa uskonnonopetus uudella vuosituhannella. Kirjapaja Oy. Helsinki.

Seppälä, Jarkko

1998 Uskonnon didaktiikka teologian ja kasvatustieteen kohtaamisen. Uskonnonopetuksen käsikirja. Toim. Markku Pyysiäinen ja Jarkko Seppälä. WSOY. Oppimateriaalit.

Siljander, Pauli

2005 Systemaattinen johdatus kasvatustieteeseen. Otavan kirjapaino Oy.

Syrjäläinen, E.

1994 Etnografinen opetuksen tutkimus: kouluetnografia. Toim. Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. Laadullisen tutkimuksen työpajoja. Kirjayhtymä Oy. Rauma

Stenberg, Katariina & Karlsson, Liisa & Pitkäniemi, Harri & Maaranen, Katriina

2014 Beginning student teachers' teacher identities based on their practical theories. *European Journal of Teacher Education*. Vol. 37, No. 2.

Tirri, Kirsi & Kallioniemi Arto

1999 Luokanopettajaksi opiskelevien käsitykset uskonnosta koulun oppiaineena. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 208. Hakapaino.

Tirri, Kirsi & Kallioniemi, Arto & Terho, Toni

2004 Uskonnonopettajiksi pyrkivien näkemykset uskonnonopetuksen tehtävästä nyky-yhteiskunnassa. Teoksessa *Eurooppalainen ulottuvuus*. Toim. Sirkka Ahonen ja Anu Siikaneva. Ainedidaktinen symposiumi Helsingissä 6.2. 2004. Helsingin yliopiston soveltavan kasvatustieteenlaitos.

Tirri, Kirsi & Ubani, Martin

2013 Education of Finnish student for purposeful teaching. *Journal of Education*. Vol. 39. No. 1. February 2013.

Tuomi, Jouni & Sarajärvi, Anneli

2004/2012 Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi

Ubani, Martin

2010 Lapsen kokonaisvaltaisuus uskontokasvatuksessa. teoksessa *Kokonaisvaltainen kasvatusta, lapsi ja uskonto*. Lasten Keskus. Hansaprint. Vantaa

Ubani, Martin

2011 Expert Over Character? The perceptions of the Competent RE Teacher Before and After Training: The Case of Finland. *Religious education journal of Australia*. Volume 27/02.

Ubani, Martin

2013 Peruskoulun uskonnonopetus. PS-kustannus. Jyväskylä.

Ubani, Martin

2015 Teaching religious education as a second choice. The case of three male student teachers. University of Eastern Finland

Uljens, M.

1997 School didactics and learning. Psychology Press.

Uusikylä, Kari & Atjonen, Päivi

2005 Didaktiikan perusteet. WSOY.

Veijola, Anna

2013 Pedagogisen ajattelun kehittyminen aineenopettajakoulutuksessa. Jyväskylän yliopisto.

Vesterinen, Olli & Toom, Auli & Krokfors, Leena

2014 From action to understanding – student teachers' learning and practical reasoning during teaching practice. Reflective practice 2014. Vol. 15, No. 5, 618–633

Väisänen, Pertti

2004 Teoreettisia lähestymistapoja opettajaksi kasvun tukemiseen opetusharjoittelussa. teoksessa Osaava opettaja. Toim. Päivi Atjonen ym. Joensuun yliopistopaino.

Värri, Veli-Matti

2004 Hyvä kasvatus – kasvatus hyvään. Tampereen yliopistopaino Oy. Tampere.

TEEMAHAASTATTELURUNKO

NIMI _____

PVM _____

Syksy 2008

Martin Ubani

Muutos, uudet löydöt, yllätykset	Ennen	Nykytilanne	Tulevaisuus
Uskonnonopettajan ammatti -millainen on oppettajantyö -uskonnonopetuksen tehtävä -aineen erityiskysymykset ja – asema -opettaja vai kasvattaja -oma tehtävä suhteessa oppilaisiin -ammatin rooliodotukset			
Oma ammatillinen kehitys -mitä opettajalta vaaditaan -kasvatusnäkemys -omat tavoitteet -vahvuudet ja heikkoudet -pedagogiikka, aineenhallinta, oppilaantuntemus ja kasvatustietoisuus			
Oma kutsumus -polku opettajaksi/käännekohta -miksi opettajaksi -profession erityispiirteet -teologi vai opettaja -hengellisyys suhde kirkkoon ja teologiaan -millainen oma kutsumus -kutsumus vai ammatti			