

UNIVERSITY OF EASTERN FINLAND

Oppilaan autenttisuuden kokemus yhteisessä katsomusaineopetuksessa

Itä-Suomen yliopisto, teologian osasto

Läntinen teologia

Pro gradu -tutkielma, kevät 2015

Uskonnon pedagogiikka

Reetta Kosunen

ITÄ-SUOMEN YLIOPISTO – UNIVERSITY OF EASTERN FINLAND

Tiedekunta – Faculty Filosofinen tiedekunta		Osasto – School Teologian osasto									
Tekijä – Author Reetta Susanna Kosunen											
Työn nimi – Title Oppilaan autenttisuuden kokemus yhteisessä katsomusaineopetuksessa											
Pääaine – Main	Työn laji – Level	Päivämäärä – Date	Sivumäärä – Number of pages								
Uskonnonpedagogiikka	<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="padding: 2px;">Pro gradu -tutkielma</td> <td style="text-align: center; padding: 2px;">x</td> </tr> <tr> <td style="padding: 2px;">Kandidaatintutkielma</td> <td style="text-align: center; padding: 2px;"></td> </tr> <tr> <td style="padding: 2px;">Aineopintojen tutkielma</td> <td style="text-align: center; padding: 2px;"></td> </tr> <tr> <td style="padding: 2px;">Sivuainetutkielma</td> <td style="text-align: center; padding: 2px;"></td> </tr> </table>	Pro gradu -tutkielma	x	Kandidaatintutkielma		Aineopintojen tutkielma		Sivuainetutkielma		13.4.2015	94 + 14
Pro gradu -tutkielma	x										
Kandidaatintutkielma											
Aineopintojen tutkielma											
Sivuainetutkielma											
Tiivistelmä – Abstract											
<p>Tämän tutkielman tarkoituksena on tutkia oppilaan autenttisuuden kokemusta sekä siihen vaikuttavia tekijöitä yhteisessä katsomusaineopetuksessa. Tutkimuksessa autenttisuudella tarkoitetaan ”olla totuudellinen itselleen”, mihin liittyy läheisesti yksilön itsetuntemus, omana itsenä oleminen sekä omien mielipiteiden esittäminen.</p> <p>Tutkimusta ohjanneet tutkimuskysymykset ovat seuraavat: <i>millainen</i> on oppilaan autenttisuuden kokemus yhteisessä katsomusaineopetuksessa, <i>mitkä tekijät</i> siihen vaikuttavat ja <i>onko</i> siinä havaittavissa katsomusten välistä <i>eroavaisuutta</i> oman ja yhteisen katsomusaineen opetuksen välillä. Tutkimus perustuu eräässä itäsuomalaisessa koulussa toteutettuun opetuskokeiluun, jossa evankelisluterilaista ja ortodoksista uskontoa sekä elämäntutkimustietoa opiskeleville oppilaille opetettiin viiden oppitunnin ajan yhteistä katsomusopetusta. Tutkimukseen osallistui yhteensä 24 oppilasta, joista yhdeksän osallistui myös tutkimushaastatteluun. Tutkimuksessa hyödynnettiin sekä kvantitatiivista tutkimusotetta oppilaille jaettavien kyselylomakkeiden kautta että kvalitatiivista tutkimusotetta yksilö- ja ryhmähaastattelujen muodossa.</p> <p>Tutkimustulokset osoittivat eroja sekä oppilaiden yleisessä että oppituntikohtaisessa autenttisuuden kokemuksessa. Analyysin perusteella voidaan todeta, että oppilaat kokivat vahvaa autenttisuutta koko opetuskokeilun ajan. Katsomusten välisiä eroavaisuuksia kuitenkin esiintyi. Ortodoksista uskontoa opiskelevat oppilaat kokivat katsomuksista eniten autenttisuutta läpi opetuskokeilun. Evankelisluterilaista uskontoa opiskelevien oppilaiden autenttisuuden kokemus mukaili ortodoksioppilaiden tasoa. Elämäntutkimustietoa opiskelevien oppilaiden autenttisuus oli muita katsomuksia heikompaa.</p> <p>Tutkimuksessa testattiin oppilaan autenttisuuden kokemuksen yhteyttä oppilaan sukupuoleen, katsomusaineeseen sekä sen viimeisimpään arvosanaan, kiinnostukseen uskontoa kohtaan sekä uskonnon merkitykseen omassa elämässä. Edellä mainituista muuttujista oppilaan katsomuksella ja sen viimeisimmällä arvosanalla todettiin olevan yhteyttä oppilaan kokemaan autenttisuuteen. Pojat kokivat tyttöjä enemmän yleistä autenttisuutta opetuskokeilun loppua kohden. Lisäksi haastattelujen avulla pystyttiin nimeämään seuraavia tekijöitä, joilla voidaan nähdä olevan vaikutusta oppilaan autenttisuuteen katsomuksesta riippumatta: käsiteltävät aiheet, luokan ilmapiiri, ryhmän koostumus, katsomusten korostuminen sekä opettaja.</p> <p>Katsomusopetuksen järjestämisen eri muodot puhuttavat tällä hetkellä myös Suomessa. Tutkimuksessa otetaan tarkasteluun ilmiön tärkein osapuoli: oppilaat. Tutkimustulokset luovat mielenkiintoisia kehyksiä katsomusaineen opetuksen tulevaisuudelle ja vaikka laajempiin yleistyksiin pienen tutkimusjoukon vuoksi ei voida ryhtyä, toimii se pohjana sekä aiheesta tulevaisuudessa tehtäville tutkimuksille että parhaillaan esillä olevalle katsomusainekeskustelulle.</p>											
Avainsanat – Keywords											
yhteinen katsomusopetus, katsomusopetus, uskonnonopetus, peruskoulu, autenttisuus, oppilas											

ITÄ-SUOMEN YLIOPISTO – UNIVERSITY OF EASTERN FINLAND

Tiedekunta – Faculty Faculty on Philosophy		Osasto – School School of Theology		
Tekijä – Author Reetta Susanna Kosunen				
Työn nimi – Title Student's authenticity in integrated religious education				
Pääaine – Main subject	Työn laji – Level		Päivämäärä – Date	Sivumäärä – Number of pages
Pedagogy of Religious Studies	Master's Thesis	x	13.4.2015	94 + 14
	Minor Thesis			
	Bachelor's Thesis			
	Intermediate Studies Thesis			
<p>Tiivistelmä – Abstract</p> <p>The aim of this study is to examine the student's experience of authenticity, as well as the factors that affect it in the integrated religious education. By authenticity the study means "to be truthful to yourself", which is closely related to the individual's self-knowledge, being yourself, as well as presenting your own opinions.</p> <p>The research questions guided by the research are: <i>what is</i> the experience of student's authenticity in the integrated religious education, <i>what are the factors</i> that influence it and <i>if it has</i> a noticeable <i>difference</i> between their own religious and ethics education and the teaching of an integrated religious education. The study is based on a school teaching experiment in Eastern Finland, where Evangelical Lutheran and Orthodox religion students as well as ethics students were taught five lessons of common worldview. The study involved a total of 24 students, nine of whom also participated in the research interview. The study utilized both quantitative research questionnaires distributed to the children through the qualitative research of individual and group interviews.</p> <p>The results showed differences in both students' common and a lesson-specific authenticity experience. Based on this analysis, it can be concluded that the students felt a strong authenticity of the whole teaching of the experimental period. However, the differences between the worldviews occurred. The Orthodox students felt most of authenticity through the teaching experiment. The Evangelical Lutheran students' authenticity of the experience adapted the level of Orthodox students. The authenticity of the Ethics students was weaker compared to the other two.</p> <p>The study tested the connection between the authenticity of the student's experience and gender, worldview and its latest school grade, interest in religion, and religious significance in their own life. From the variables mentioned above, the student's beliefs, and its most recent grade was found to be associated with student's perceived authenticity. Due the end of the experiment, boys experienced more the common authenticity than girls. In addition, interviews were able to appoint the following factors, which can be seen to affect the student's authenticity: issues to be considered, the class atmosphere, highlighting different worldviews, group composition and the teacher.</p> <p>At the moment, the various forms of arranging the religious and ethics education, draws discussion also in Finland. The study will consider the most important part of the phenomenon: the students. The results offer interesting frames for the future of religious and ethics education, and even though it is impossible to create larger generalizations due the small study population, it will work as a foundation for both, the future research as well as the current discussion.</p>				
<p>Avainsanat – Keywords integrated religious education, religious and ethics education , religious education, comprehensive school, authenticity, student</p>				

SISÄLLYS

1. Johdanto	3
2. Nuoret, uskonto ja autenttisuus	6
2.1 Autenttisuuden tarkastelua	6
2.1.1. Mitä on autenttisuus?	6
2.1.2. Erilaiset autenttisuuden lähestymistavat	9
2.2 Suomalaiset nuoret ja uskonto	14
2.2.1 Nuoruus ikävaiheena	14
2.2.2. Nuorten uskonnollisuus	17
2.2.3. Nuoren uskonnollinen kehitys James W. Fowlerin teorian mukaan	20
3. Katsomusopetus ja didaktiikka	24
3.1. Suomalainen katsomusopetus ja yhdessä opiskelu	24
3.1.1. Suomalainen katsomusopetus	24
3.1.2. Eri katsomusaineiden lähtökohdat peruskoulussa	27
3.1.2. Erilaisia lähtökohtia katsomusaineopetukselle	35
3.2. Uskonnonopetuksen didaktiikka ja yhteisopettajuus	36
3.2.1. Erilaiset uskontodidaktiset lähestymistavat	36
3.2.2. Sosiokulttuuriset teoriat	39
3.2.3. Yhteisopettajuus	43
4. Tutkimuksen toteuttaminen	46
4.1 Tutkimustehtävä	46
4.2 Opetuskokeilun kuvaus	46
4.3 Osallistujat	48
4.4 Aineistonkeruu ja tutkimusmenetelmät	49
4.5 Aineistoanalyysi	54
5. Tutkimuksen tulokset	56
5.1. Oppilaiden orientoituminen yhteiseen katsomusaineopetukseen opetuskokeilun alussa ja lopussa	56
5.1.1. Yleinen kuvaus	56
5.1.2. Alku- ja loppumittaukset	60
5.2. Oppilaiden oppituntikohtaiseen autenttisuuden kokemukseen vaikuttavat tekijät	62
5.2.1. Kyselylomakkeiden tulokset	62

5.2.2. Haastatteluaineiston tulokset	66
5.3. Eri katsomusaineiden oppilaiden erot autenttisuuden kokemuksessa.....	71
6. Tulosten tarkastelua ja arviointi.....	76
6.1. Keskeisimmät tutkimustulokset	76
6.2 Tulosten arviointi	80
6.3. Tutkimuksen validiteetti ja jatkotutkimusaiheet	82
7. Lähteet.....	85
Liitteet.....	95

1. JOHDANTO

Tässä pro gradu-tutkielmassa tarkastellaan oppilaan autenttisuuden kokemusta yhteisessä katsomusaineopetuksessa. Tutkimukseni perustana toimii syksyllä 2014 toteutettu opetuskokeilu eräässä itäsuomalaisessa yläkoulussa, jossa evankelisluterilaisen ja ortodoksisen uskonnon sekä elämäkatsomustiedon opettajat yhdistivät opetusryhmänsä ja toteuttivat yhdessä muutaman oppitunnin käsittävän opetuskokonaisuuden yhdeksäluokkalaisille oppilaille. Opetuskokeilun tarkoituksena oli muun muassa selvittää sitä, kuinka viime aikoina paljon keskustelua herättänyt yhteinen katsomusaineopetus yhdistettynä yhteisopettajuuteen toimii käytännössä ja millaisia ajatuksia se herättää oppilaissa.

Keväällä 2012 laatimassa kandidaatintutkielmassani tarkastelin naapurimaamme Ruotsi uskonnonopetusmallia ja sen perustaa maan opetussuunnitelmissa. Ruotsissa opetetaan uskontotietoa, joka on kaikille oppilaille yhteinen katsomusaine uskonnolliseen suuntautumiseen katsomatta. Tarkoitukseni oli jatkaa kyseisen aiheen pohjalta myös pro gradu -tutkielmassani, mutta seminaariohjaajani Itä-Suomen yliopiston uskonnonpedagogiikan professori Martin Ubanin ehdottaessa tutkimuksen kohteeksi harvinaislaatuista opetuskokeilua, mielenkiintoni heräsi. Aihe on minulle ajankohtainen ja merkittävä myös henkilökohtaisesti, sillä valmistun evankelisluterilaisen uskonnon opettajaksi ja keskustelu katsomusaineopetuksesta on kiinnostavaa myös tulevaisuuden ammatillisia suuntaviivoja ajatellen.

Uskonnonopetuksen asema ja luonne maamme kouluissa on herättänyt kiivasta keskustelua koko 2000-luvun ajan. Se on ollut osa koko koululaitosta koskevaa keskustelua muun muassa oppiaineen tehtävän ja tarpeellisuuden kysymysten noustua esille. (Pruuki 2009, 387). Vuonna 2003 voimaan astui viimeisin suurin muutos koskien oppiaineen luonnetta. Uusi uskonnonvapauslaki toi muutoksia sekä peruskoulun että lukion lainsäädäntöön. Suurin muutos koski tunnustuksellisuuden käsitettä; sen katsottiin liittyvän liikaa kirkon opetukseen, minkä vuoksi käsite korvattiin oman uskonnon opetuksella. Lisäksi uskonnonopettajien kelpoisuusvaatimukseen tuli muutos; vastoin vuonna 1921 säädettyä lakia, opettajan ei enää tarvitse olla opettamansa uskonnon kirkon jäsen (Uskonnonvapauslaki 453/2003).

Kuten Suomessa, myös muualla Euroopassa uskonnonopetuksen asema ja luonne on herättänyt kiivasta keskustelua. Erilaiset tekijät, kuten kulttuurien moninaistuminen, maailman yhdentyminen sekä kansainvälistyminen, rasismin lisääntyminen ja kulttuuriperinnön merkityksen kasvaminen vaikuttavat osaltaan uskonnonopetuksesta käytyyn keskusteluun. Monessa Euroopan maassa uskontoa kuitenkin opetetaan edelleen osana yleissivistävää koulutusta (Jackson 2007, 27).

Niemi (1991) on pohtinut koulun ja yhteiskunnan suhdetta: *onko koulu alisteinen yhteiskunnan tarpeille ja kehitykselle vai onko koulun tehtävänä toimia muutosten välittäjänä*. Kasvatus nähdään merkittävänä osana muutosta ja nimenomaan sen välittäjä-rooli on tärkeä. Koulukasvatuksen tulisi kasvattaa oppilaista aloitteentekijöitä ja subjekteja näiden muutosten osalta. (Niemi 1991, 21).

Yhteisellä katsomusaineopetuksella pyritään tarjoamaan tasapuolinen ja kattava kokonaisuus kaikkien eri katsomusten sisällöistä. Niemen (1991) mukaan kokonaisvaltainen näkemys ihmisestä edistää oppilaiden ymmärrystä vastuullisena subjektina toimimisesta. Tällaisen laajan näkemyksen saavuttamiseksi tarvitaan esimerkkejä siitä, kuinka inhimillisen kasvun erilaisia piirteitä voidaan opettaa yhdessä.

Tutkielman ensimmäisessä teoriaosassa käsitellään autenttisuutta ja siihen liittyviä tutkimuksia. Autenttisuuskatsaus pohjaa kanadalaisen yliopiston viestintä ja kulttuurialan professori Phillip Vanninin sekä pohjoisamerikkalaisen avustavan sosiologian professorin Alexis Franzesen ajatuksiin aiheesta sekä heidän vuonna 2008 julkaistuun *The Authenticity of Self: Conceptualization Personal Experience, and Practice* -artikkeliin. Autenttisuus voidaan ymmärtää eri tavoin eri yhteyksissä. Vanninin ja Franzesen käsitys on lähellä sitä ajatusta, joka toimii tutkimuksen punaisena lankana; autenttisuus ilmenee itsen totuudenmukaisuutena.

Toinen teorialuku keskittyy tarkastelemaan nuoruutta ikävaiheena sekä nuorten uskonnollisuuden kehittymistä. Tarkastelussa huomioidaan myös James W. Fowlerin tunnettu teoria nuoren uskonnollisuuden kehityksestä, sillä se luo taustateoriaa tutkimukseen osallistuneiden oppilaiden uskonnollisen kehityksen taustoista.

Kolmannessa teorialuvussa käsitellään suomalaisen katsomusopetuksen historiaa sekä nykytilaa jokaisen tutkimuksessa mukana olevan katsomuksen kautta. Tässä teorialuvussa keskeisenä käsitteinä ovat katsomusaineet ja katsomusopetus, jolla vii-

tataan evankelisluterilaisen ja ortodoksisen uskonnon sekä elämäkatsomustiedon opetukseen. Käsite on peräisin 1990-luvun alkupuolelta, sillä se syntyi saman aikaan silloisen lukion tuntijako- ja opetussuunnitelmamuutoksen kanssa. Aluksi siihen liitettiin myös hallinnollisesti filosofia, joka kuitenkin poistettiin vuonna 2002 valtioneuvoston toimesta. Vaikka uskonnon ja elämäkatsomustiedon lähtökohdat poikkeavat toisistaan, on niillä jotain yhteistä, muista oppiaineista poikkeavaa (Salmenkiivi 2007, 85). Lisäksi katsomusaine käsitteenä on vakiintunut niistä käytävään keskusteluun niin vahvasti, että pidän oikeutettuna käyttää juuri katsomuskäsitettä näistä yhdessä puhuttaessa.

Kolmannessa teorialuvussa tarkastellaan tutkimuksen kannalta merkittäviä uskontodidaktisia lähestymistapoja sekä yhteisopettajuutta. Yhteisopetuksella tarkoitetaan tässä tutkimuksessa kolmen opettajan samassa tilassa toteuttamaa opetusta, jossa jokainen oppilas saa oman katsomusaineen opetusmäärän ja opetussuunnitelman mukaista opetusta. Opettajat jakavat vastuun sekä opetussisällöistä että oppilaista.

Tutkimuksen luvuissa neljä ja viisi käsitellään tutkimuksen toteuttamista sekä analysoidaan saatuja tuloksia. Luvussa kuusi arvioidaan saatuja tuloksia sekä niiden antia uskontopedagogiselle tutkimukselle.

Tutkimus pyrkii laajentamaan tämän hetkistä tutkimustietoa yhteisestä katsomusaineopetuksesta. Tutkimus lähestyy ilmiötä seuraavien tutkimuskysymysten kautta: *millainen* on oppilaan autenttisuuden kokemus yhteisessä katsomusaineopetuksessa, *mitkä tekijät* siihen vaikuttavat ja *onko* siinä havaittavissa katsomusten välistä *eroavaisuutta* oman ja yhteisen katsomusaineen opetuksen välillä.

2. NUORET, USKONTO JA AUTENTTISUUS

2.1 Autenttisuuden tarkastelua

2.1.1. Mitä on autenttisuus?

Autenttisuuden juuret ulottuvat 1700-luvun loppupuolelle. Tunnetun kanadalaisen yhteiskuntafilosofin Charles Taylorin (s. 1931) mukaan sen perustukset peilaavat muun muassa Descartesin rationaaliseen individualismiin sekä Locken edustamaan poliittiseen individualismiin. Molemmat käsitykset puolustavat yksilön itsenäistä ajattelua sekä tahtoa myös yhteisön asettamien velvoitteiden ja sitoumusten yli (Taylor, 1998, 55).

Ajatusmallina autenttisuuden etiikka syntyi romantiikan kaudelle, jolloin se joutui osaltaan ristiriitaan ajan vallitsevien käsitysten kanssa. Osaltaan yksilöä yhteisön yläpuolelle asettavana ajatussuuntana se vavisutti muun muassa aikakaudelle tyypillisiä käsityksiä yhteisöstä riippuvasta rationalismista (Taylor, 1998, 67).

Autenttisuutta on tutkittu sekä psykologian että filosofian alalla. Sosiaalisissa tieteissä autenttisuutta on tarkasteltu yhdessä esimerkiksi rehellisyyden, omaperäisyyden sekä aitouden kanssa ja sitä on yhdistetty myös yksilön tunteeseen ja toimintaan olla totuudenmukainen itselleen. Moniulotteisena käsitteenä autenttisuuden hahmottamisessa onkin erityisen tärkeää ymmärtää sen takana oleva ajatusmalli (Vannini & Franzese 2008).

Teoriaa sekä empiiristä tutkimusta yhdistelemällä Vannini ja Franzese (2008) ovat määrittäneet autenttisuuden käsitteen tarkoittamaan ”olla totuudellinen itselleen” (being true to one’s self). Autenttisuus nähdään osana itsereflektiota ja emotionaalista kokemusta, jossa tutkimuksen kohteena ovat sekä ihmisen omat kokemukset olla totuudellisesti oma itsensä sekä ihmisten käsitys siitä, mikä heidän todellinen minänsä on. Näiden kysymysten parissa eri tutkijat ovat pyrkineet selvittämään autenttisuuden käsitettä ja luonnetta (Vannini & Franzese 2008).

Autenttista toimintaa voidaan tarkastella myös moraalisen arvioinnin kautta. Jos ihminen valitsee tehdä oikein esimerkiksi pitämällä lupauksensa, koska se on hänen

velvollisuutensa, hän toimii moraalisesti Kantin mukaan. Ihmisen toiminta on kuitenkin epäautenttista, jos hän toimii oikein vain sen takia, että hän ajattelee moraalisien ihmisten toimivan juuri niin. Toiminta katsotaan autenttiseksi myös silloin, kun ihminen toimii oikein omana itsenään mahdollisista sosiaalisista sanktioista huolimatta (Crowell, 2010).

Erickson (1994) kyseenalaistaa tutkijoiden käsityksen autenttisuuden määritelmästä olla totuudellinen itselleen (”being true to one-self”). Postmodernisuuden haaste huomioon ottaen määritelmä tulisi olla suunnilleen näin: olla totuudellinen itselleen erilaisissa kontekstissa tai vuorovaikutustilanteissa. Hän haluaa siirtää autenttisuuden tarkastelua niihin tilanteisiin ja konteksteihin, joissa ihmisen on haasteellista kokea autenttisuutta. (Erickson, 1994). Monet modernit tutkijat ovat kuitenkin sitä mieltä, että ihmisten epäautenttisuuden kokemukset alkavat jossain vaiheessa normalisoitua, vaikka usein epäautenttisuudesta puhutaankin epätoivottuna ja epämukavana tilana (Vannini & Franzese 2008).

Autenttisuus ilmiönä ei toteudu tyhjiössä. Yhtenä ensimmäisistä autenttisuuden tutkijoista yhdysvaltalainen psykologi ja filosofi William James nosti esille autenttisuuden sosiaalisen puolen, jonka keskiössä on ihmisen tarve tulla hyväksytyksi ja tunnustetuksi. Lisäksi hän nosti esiin näkökulman, jonka keskiössä tarkastellaan ihmisen muuttuvaa toimintaa erilaissa ympäristöissä (James, 1981).

Myös niin ikään yhdysvaltalainen sosiaalipsykologi George Herbert Mead (1934) tarkasteli autenttisuutta sen sosiaalisesta näkökulmasta ja toi autenttisuuden tarkasteluun mukaan sekä ihmisen oman kokemuksen itsestään että ympäristön mielipiteiden merkityksen. Mead jakoi ihmisyyden käsitteiden *I* ja *me* välille. *The I* on Meadin mukaan subjektiivinen ja yksityinen minuuden kokemus, joka perustuu ihmisen välittömiin aistimuksiin ja tunteisiin itsestä ja muista. Objektivistista minää edustaa *the me*, jonka sosiaalisuus perustuu muiden tarkasteluun itsestä. Erottelulla hän pyrki refleksiivisyyden sekä symbolisen vuorovaikutuksen esiintuomiseen. Meadin ajatusten mukaan yksilö voi samanaikaisesti olla sekä subjekti että objekti, mutta objektivointi vaatii ihmiseltä roolinottoa. Tämä taas edesauttaa yksilön oman itseilmaisua sekä laajemmin autenttisuuden tarkastelua. Autenttisuuteen liittyvien pohdintojen lisäksi Meadia pidetään symbolisen interaktionismin isänä (Mead 1962).

James ja Mead aloittivat autenttisuuden ilmiön tutkimuksen, jota monet tutkijat ovat jatkaneet heidän päiviensä jälkeen. Autenttisuuden tutkimus on saanut osakseen kiinnostusta erityisesti humanistisen psykologian alueella, jossa itseä tarkastellaan filosofisesta näkökulmasta muun muassa identiteetin avulla (Vannini & Franzese 2008).

Ympäristön vaikutusta ihmisen toimintaan ja erityisesti autenttisuuteen hieman erilaisesta näkökulmasta tutki Erwing Goffman (1922–1982) 1900-luvun puolessa välissä. Hän oli Kanadan juutalainen sosiologi ja kirjailija, jonka intohimona oli tutkia ihmisiä erilaisissa rajoitetuissa ympäristöissä, kuten vankiloissa tai lastenkodeissa. Vuonna 1959 ilmestyneessä teoksessaan *The Presentation of Self in Everyday Life* Goffman tutki näyttelijöiden tapaa luoda uudet roolinsa erilaisten yleisöjen edessä. Näyttelijöiden rooleihin ja niiden omaksumiseen liittyy sekä uskottavuuden että muiden hyväksynnän tavoittelu. Nämä tavoitteet liittyvät usein myös ihmisen toimintaan arkielämässä: ihminen tasapainoilee omana autenttisena itsenään suhteessa ympäristön luomiin odotuksiin.

Ericksonin (1995) mukaan Goffmanin havainnot paljastavat jotain egon identiteetistä sekä yksilön subjektiivisesta kokemuksesta. Näissä yhdistyvät sekä yksilön omat kokemukset että ympäristön hyväksynnän haaliminen. Goffman (1959) on kriittinen oman tutkimustensa suhteen ja myöntää, ettei hän saavuta tällä tarkastelutavalla itsen merkityksen ydintä. Hän on kuitenkin sitä mieltä, että sen avulla voidaan päätellä jotain niistä tekijöistä, jotka muovaavat yksilön ilmaisua ja käyttäytymistä (Goffman 1959).

Edellä mainitut erilaiset autenttisuustutkimukset sekä niiden pohjalta syntyneet autenttisuutta selittävät näkökulmat osoittavat tarkasteltavan ilmiön liittyvän sekä ihmisen itseohjautuvuuteen että emootioihin. Autenttisuuden tarkastelussa oman totuudellisen itsen ja sen vastakohtan, epätotuudellisen itsen tunnistaminen ja näiden kahden välillä tasapainoilu ovatkin merkittävässä osassa (Vannini & Franzese 2008).

2.1.2. Erilaiset autenttisuuden lähestymistavat

Vaikka autenttisuus käsitteenä ja ilmiönä on ollut tutkijoiden mielenkiinnon kohteena jo kauan, ei siitä sen moniulotteisuuden vuoksi ole vielä hahmoteltu yhteisesti hyväksyttyä teoriaa. Monet tutkijat ovat miltei samoilla linjoilla keskenään, mutta erimielisyyksiä aiheuttavia tekijöitäkin löytyy. Kysymykset voidaan yhdistää viiden luokan alle: *1) onko olemassa totuudellista minää, 2) miten autenttisuus rakentuu, 3) (post)modernismin asettamat rajoitteet, 4) ympäröivien autenttioiden vaikutus ja 5) autenttisuus osana motivaatiota* (Vannini & Franzese 2008).

Seuraavaksi käsittelen lyhyesti edellä mainittuja tutkijoita askarruttavia autenttisuuden liittyviä kysymyksiä Vanninin ja Franzesen (2008) ajatusten pohjalta.

Totuudellisen minän olemassaolo

”*Totuudellinen minä*” käsitteenä ja ilmiönä herättää monenlaisia kysymyksiä: onko sitä olemassa ja jos on, kuinka se on rakentunut, kuinka yksilöt käsittävät sen sekä mikä on sen alkuperä? Jos totuudellisen minän ajatellaan olevan olemassa, tutkijat pohtivat kysymystä siitä, onko se sisäsyntyinen vai sosiaalisesti rakennettu. Esimerkiksi Freudin kuuluisa teoria egosta, superegosta ja id:stä kallistuisi siihen suuntaan, että se on molempia (Vannini & Franzese 2008).

Ralph Turnerin mukaan ihmisten käsitykset totuudellisesta minästä vaihtelevat sekä kulttuurin että historiallisesti eletyn ajan mukaan. Hän esittää teoriaansa kahden ihmisessä jylläävän ”navan” (pole) avulla. Ensimmäinen navoista on institutionaalinen ja sen ulkoiset voimat liittyvät lähinnä tapajärjestelmän mukaiseen käyttäytymiseen ja tavoitteisiin. Nämä ovat erityisesti yhteydessä kunkin aikakauden yhteiskuntarakenteisiin ja niissä tapahtuviin muutoksiin. Toinen, impulsiivinen napa, liittyy yksilön sisäisiin voimiin ja tarpeisiin kuten tunteisiin. Näiden napojen vuorovaikutuksesta syntyy Turnerin mukaan ihmisten ymmärrys totuudellisesta minästä (Vannini & Franzese 2008).

Toisaalta autenttisuus voidaan nähdä ennemminkin sidottuna identiteettiin, jonka pohjalle muun muassa yksilön minäkuva ja itsearvot rakentuvat (Erickson 1994). Identiteettinäkemysten kautta voidaan tarkastella ihmisen mahdollisia muuttuvia,

tilannesidonnaisia identiteettejä, joiden omaksumiseen autenttisuuden kokemuksella ei välttämättä ole merkitystä. Tarkemmin määriteltynä ihmisen toimintaa erilaisissa tilanteissa ohjaavat tilannekohtaiset identiteetit, joihin ihminen sitoutuu vain käyttäytymisen tasolla: autenttisuuden tunteen tavoittelu saattaa olla toissijaista.

Koole & Kuhl (2003) esittelevät Kernissin mallin autenttisuuden ja itsetunnon yhteydestä. Yksilön autenttinen minuus (authentic self) juontaa juurensa ihanteellisesta itsetunnosta ja turvallisesta itsearvon tunteesta. Monet tutkijat ovatkin löytäneet uusia keinoja autenttisen minuuden tutkimiseen juuri Kernisin muotoilemien erilaisten itsetunnon operationaalisointien kautta. Näiden keinojen avulla on pystytty muun muassa osoittamaan korkean itsetunnon todellisuuden, pysyvyyden ja vilpittömyyden olevan yhdenmukainen myös itsetunnon implisiittisyyden kanssa. Tämä taas on yhteydessä autenttisen toiminnan kriteereihin, joita luonnehtivat muun muassa tasapuolinen prosessointi, itsenäinen päämäärien tavoittelu, itsekäsitys sekä halu tulla toimeen muiden ihmisten kanssa (Koole & Kuhl, 2003).

Kolmantena totuudellisen minän alkuperän lähteenä on pidetty vanhempien vaikutusta sekä yksilön erilaisia sosialisatioprosesseja. Näiden myötä ihmiselle kehittyy kyky minän tunnustamiseen. Vanninin ja Franzesen (2008) mukaan autenttisuus voi joko yhdistää tai erottaa yksilön muista ihmisistä: ihminen joko kokee tai ei koe autenttisuutta tiettyjen sosiaalisten ryhmien jäsenten kanssa (Vannini & Franzese 2008).

Autenttisuus synnynnäisesti vai sosiaalisesti rakentuneena ominaisuutena

Autenttisuus käsitteenä ja ilmiönä herättää kysymyksen siitä, onko se peräisin yksilöstä itsestään vai muista ihmisistä. Vastauksen etsiminen johtaa tutkijat rehellisyyden ja autenttisuuden välisen suhteen tarkasteluun. Vallinin ja Franzesen (2008) mukaan yksilö voi toimia ympäristöstä epärehelliseltä tuntuvalta tavalla kokien autenttisuutta tai päinvastoin kokea itsensä epäautenttiseksi toimiessaan muiden mielestä rehellisesti. Jacksonin (2005) tuo esille ajallisen ulottuvuuden autenttisuuden ja rehellisyyden välillä; rehellisyys on tilannesidonnaista kun taas autenttisuutta voidaan toteuttaa aina uudelleen (Vannini & Franzese 2008).

Toiset tutkijat taas ovat sitä mieltä, että autenttisuutta tulisi tarkastella itsenäisenä, kun taas rehellisyys on aina kytköksissä yksilön käyttäytymiseen ja vuorovaikutuk-

seen ympäristön kanssa; se on aina vastaus johonkin. Ihminen voi tietoisesti valita olevansa joko rehellinen tai epärehellinen erilaisissa sosiaalisissa tilanteissa (Vannini & Franzese 2008).

Kysymykset (post)modernismin rajoitteista

Nykypäivän ihmisen autenttisuuden tarkastelu nostaa esille yksilön aseman yhteiskunnassa. Autenttisuus liittyy vahvasti itsenä olemiseen sekä oman itsen toteuttamiseen. Nykyisessä modernisoituneessa yhteiskunnassa on erilaisia rajoitteita, jotka Taylorin (1998) mukaan haastavat ihmisen autenttisuuden toteuttamista ja saattavat tehdä siitä jopa mahdotonta.

Taylorin (1998) mukaan modernisuutta kuvastavat piirteet ja muutokset ovat ihmisten tiedossa, mutta usein ne saattavat tuntua hankalilta ymmärtää. Tämän vuoksi niiden uudelleen ja uudelleen esiin nostaminen on tärkeää. Taylor hahmottaa autenttisuuden kietoutumista modernismia ja postmodernismia koskeviin kysymyksiin kolmen teeman avulla: individualismi, välineellisen järjen ylivalta sekä näiden kahden edellä mainitun vaikutus poliittiselle toiminnalle.

Individualismi kuvaa toisille suurinta ja merkittävintä modernin ajan saavutusta. Toiset taas ovat sitä mieltä, että yhteiskunnassa on olemassa edelleen rajoitteita, jotka estävät yksilöä olemasta oma itsensä. Ihmiset eivät kuitenkaan elä maailmassa sokeasti, vaan monet tiedostavat kehityksen, jonka kautta tähän päivään on päästy. Individualismin kehittymistä yhteiskunnassa ei koeta pelkästään myönteisenä ilmiönä. Taylor viittaa muun muassa Tocquevilleen, jonka mukaan individualismi tuo mukanaan itsekeskeisyyttä; ihmisen elämänkenttä supistuu, merkityssisällöt haalentuvat ja toisten ihmisten sekä ympäröivän yhteiskunnan merkittävyys yksilölle vähenee (Taylor 1998, 34–36).

Välineellisen järjen ylivalta on Taylorin (1998) mukaan saanut otteen modernin ajan ihmisestä. Taloudellisen hyödyn maksimointi ja tehokkuus ovat päämääriä, joihin pyritään mitä erilaisin keinoin. Kun yhteisön toimintaa ja yhteiskunnan järjestelmiä ohjaavat Jumalan tai luonnon järjestyksen sijaan muut periaatteet, ne ovat vapaammin muotoiltavissa. Toiminnan päämääräksi voidaan asettaa yksilöiden onnellisuus ja hyvinvointi. Teknologiasta ja tekniikasta on tullut ihmiselle pakonomainen tarve;

sen avulla pyritään etsimään ratkaisemaan pulmia, joiden selvittämiseen tarvittaisiin todellisuudessa aivan jotain muuta (Taylor 1998, 36–37).

Taylor näkee kahden edellä mainitun modernismin aikaansaamaan voiman vaikutukset myös politiikalle huomionarvoisina. Yhteiskunta ohjaa valintojamme kohti tekniikkaa ja joissakin yhteiskunnissa selviytyminen ilman sitä on tehty vaikeaksi, jos ei jopa mahdottomaksi. Vaikka individualismi on arvokasta, välineellisyyteen pyrkiminen rajoittaa sitä. Yksilöllinen elämäntapa vaatii enemmän ponnisteluja, jonka vuoksi yhteiskunnan suosima linja tuntuu usein helpommalta (Taylor 1998, 37–41).

Nykyaikana materialismi on osa miltei jokaista elämän osa-aluetta. Jones (2010) väittää, että länsimaissa tapahtuva modernisaation kehitys vaikuttaa vahvasti autenttisuuteen ja sen tulkintaan ihmisten keskuudessa. Jones haluaakin korostaa ihmisten välisten suhteiden verkostoa enemmän kuin materian aiheuttaman harhan ja erilaisien objektien tarkastelun tärkeyttä (Jones, 2010).

Tämän päivän postmodernissa maailmassa elävälle ihmiselle luottaminen sisäiseen minään on haastavaa; totuudellisuus riippuu tilanteesta ja keskustelukumppanista, sillä oikeanlaisen kuvan luominen muille on noussut tärkeäksi tavoitteeksi (Erickson, 1995).

Ympäröivien autenttioiden vaikutus

Tutkimusten mukaan sosiaalisen hyväksynnän tarve ja autenttisuus ovat kytköksissä toisiinsa. Ihminen puntaroi elämän eri tilanteissa sosiaalisen hyväksynnän ja autenttisuuden välillä; jos hänellä on suurempi tarve ympäristön hyväksynnälle, se saattaa kertoa matalammasta autenttisuudesta (Franzese, 2007). Sekä autenttisuus että epäautenttisuus sisältävät ulottuvuuksia, jotka sekä edistävät että estävät yksilön hyvinvointia. Autenttisesti toimivat ihmiset saattava kokea persoonallista tyydytystä mutta samalla menettää jonkin ympäristön tarjoaman sosiaalisen hyödyn. Epäautenttisesti toimiva yksilö taas saattaa tuntea itsensä tyytyväiseksi ja kontrolloiduksi ympäristön odotuksia toteuttaessaan (Vannini & Franzese 2008).

Autenttisuus motivoivana voimana

Autenttisuus voidaan nähdä myös itseä motivoivana voimana. Siihen liittyvät läheisesti myös itsetunto ja itsevaikutus (self-efficacy). Ajatus autenttisuudesta itsen kehittämässä nousi esille Linda Georgen (1998) myötä. Georgen mukaan yksilön oman arvon tunteet voivat nousta autenttisuudesta, mikä auttaa yksilöä kehittämään ja muokkaamaan itseään. Markova (1997) pohti enemmän rehellisyyden merkitystä itsesuojelussa ja itsen kohentamisessa. Rehellisyyden merkitys yksilön itsesuojelussa korostuu silloin, kun meidän tulee puolustaa omaa itseämme koskemattomuutemme ollessa uhattuna (Vannini & Franzese 2008).

Edellä käsiteltiin Vanninin ja Franzesen jaottelun mukaisesti tutkijoiden autenttisuudesta käsitteenä ja ilmiönä esille nostamia erimielisyyksiä. Autenttisuus liitetään läheisesti ihmisen sisältä nousevaan itsetuntemukseen sekä ympäristön asettamiin odotuksiin. Autenttisuuden toteutumiseen sen sijaan liitetään erilaisia ominaisuuksia, kuten itsetunto ja rehellisyys sekä omaa että muiden toimintaa kohtaan. Nykypäivänä ihmisen autenttisuus ilmenee eri tavoin ja yhteiskunnan muutokset ja kehitys luovat sille alati muuntuvia kehyksiä.

Varsinaisesti vasta 2000-luvulla humanistiset psykologit alkoivat julkaista näkemyksiä autenttisuudesta. Tutkijat ovat olleet epäileväisiä sen suhteen, kuinka autenttisuutta voidaan tutkia itse-raportoitujen aineistojen pohjalta. Tutkittavat saattavat helposti väärennellä vastauksiaan ja samalla vaikeuttaa tutkijoiden havainnointia heidän autenttisesta toiminnastaan (Koole & Kuhl, 2003). Toisaalta autenttisuutta on vaikea havainnoida ulkoapäin, sillä vain ihminen itse osaa tulkita omaa totuudellista itseään. Ja kuten aiemmin mainittiin, ihmisen autenttisuus ja rehellinen toiminta eivät välttämättä tapahdu samanaikaisesti. Tämä otettiin huomioon myös tämän tutkimuksen toteuttamisessa ja asiaa pohditaan tarkemmin tutkimuksen validiteetin kohdalla s. 81.

2.2 Suomalaiset nuoret ja uskonto

2.2.1 Nuoruus ikävaiheena

Kognitiivisen uskontotieteen mukaan uskonto on ihmiselle luontaista toimintaa, joka nousee ihmismielen rakenteesta (Puolimatka, 2001). Vaikka uskonnon merkitys yksilölle vaihtelee maailmankatsomuksen myötä, yhteiskunnassa uskonnolla on yhä edelleen tärkeä rooli. Seuraavassa tarkastelen nuoruutta ikävaiheena, sille luonteenomaisista ajattelun ja identiteetin kehitystä sekä uskonnon ja uskonnollisuuden merkitystä kyseisessä ikävaiheessa.

Nuoruuteen käsitteenä ja ilmiönä liitetään usein enemmän konkreettista murrosta verrattuna aiempiin ikävuosiin. Nuoruusiässä tehdään valintoja, jotka toimivat myöhemmän elämän perustuksina. Nuoruuteen liitetään usein kriisejä sekä erilaisia tunnemyrskyjä, mutta viimeisimmät tutkimukset osoittavat, että monen nuoren kohdalla kehitystä kuvaavat jatkuvat sekä asteittaiset muutokset (Nurmi & al. 2014, 142).

Fyysiset, psyykkiset sekä sosiaaliset muutokset muovaavat nuoren kehitystä. Erityisesti biologiset muutokset vaikuttavat yksilön kehitykseen murrosiän myötä. Lisäksi nuoruus tuo usein mukanaan erinäisiä rooliodotuksia sekä – muutoksia. Ikätovereidensä kanssa vietetään yhä enemmän aikaa, mikä vaikuttaa osaltaan myös nuoren vanhempi-suhteeseen (Nurmi & al. 2014).

Nuoruus tarkoittaa ikävaihetta lapsuuden ja aikuisuuden välillä. Vaikka usein puhutaan nuoruudesta yhtenäisenä vaiheena, on siinä tutkimuskirjallisuudessa usein eroteltavissa kolme erillistä vaihetta: varhaisnuoruus (14–15 vuotta), keskinuoruus (15–18 vuotta) sekä myöhäisnuoruus (19–25 vuotta) (Sugarman 2001, 34).

Nuoruuden kesto on kuitenkin vaihdellut historian myötä. Yhteiskunnan kehityksen, ravitsemuksen edistymisen sekä koulutuksen ja terveydenhuollon parantumisen vuoksi murrosikä alkaa entistä aikaisemmin. Toisaalta taas nuoruuden katsotaan usein jatkuvan aina kolmannelle vuosikymmenelle saakka, mikä johtuu osittain nyky-yhteiskunnassa esiintyvistä nuoruuden ihannoimisesta. Nuoruuden päättymisen ja aikuisuuden alkamisen kriteereinä pidetään muun muassa itsenäistä taloutta ja sen hoitoa työssäkäynnin avulla sekä perheen perustamista. Näiden kriteerien täyttämistä

ennen kolmenkymmenen vuoden ikää hidastavat muun muassa korkeakoulujen pitkittyneet opiskeluajat sekä nuorten kasvava työttömyys. Kun nuoruus oli aikaisemmin lyhin kehitysvaihe ennen aikuisuutta, on se nyttemmin kasvanut käsittämään jopa kaksi vuosikymmentä ihmisen elämästä (Nurmi & al. 2006, 124).

Ajattelun ja identiteetin kehitys nuoruudessa

Nuoruudessa yksilön ajattelutaidot kehittyvät. Tämän seurauksena myös oman maailmankuvan ja ideologian rakentaminen muovaantuvat lähiympäristöä laajemmalle. Tutkimusjoukko koostuu nuorista, joiden kehitys- ja elämänvaihe on edustaa oman paikan ja maailmankuvan voimistuvaa rakentumista erilaisissa ympäristöissä. Tarkasteltaessa tutkimukseen osallistuneiden nuorten käsityksiä katsomusopetuksesta, on otettava huomioon myös heidän ajatuksen kehittyminen osana oman identiteetin luomista.

Nuorten elämässä erilaisten ratkaisujen ja mallien etsiminen on yleistä, vaikka ne alussa ovatkin hyvin yksinkertaisia. Myös moraalinen ajattelu liittyy ajattelutaitojen kehittymiseen. Nuoruuden aikana yksilöt alkavat hahmottaa ja ymmärtää toisten ihmisten mahdollisia eriäviä mielipiteistä asioista. Moraalin kehittymisen kautta nuori osaa asettua toisen ihmisen asemaan ja oppii toimimaan tilanteissa, joissa ihmisten väliset mielipiteet tai toimintaperiaatteet eroavat toisistaan (Nurmi & al. 2014, 147).

Tutkimusten mukaan nuoren kehittyvä kyky asettua toisen asemaan ja ymmärtää tämän mahdollisesti eriävää näkökulmaa ovat yhteydessä hänen moraaliseen ajatteluunsa. Ihmisen aivot kehittyvät nuoruuden aikana, jolloin uuden oppiminen sekä abstraktin ja loogisen ajattelun omaksuminen lisääntyy. Tämän vuoksi nuori hahmottaa ympäristöään sekä tulevaisuuttaan uudella tavalla (Nurmi & al. 2006, 129). Eriävän näkökulman esittäminen sekä sen hyväksyminen on yksi tämän tutkimuksen keskiössä tarkasteltavista ilmiöistä. Eri katsomusaineiden oppilaiden yhdistäminen samaan katsomusopetusryhmään asettaa lähtökohdat erilaisten näkemysten esiintuomiselle ja niiden suhteuttamiselle omaan käsitykseen uskonnoista sekä maailmankatsomuksesta.

Erik H. Erikson on yksi historiamme kuuluisimmista kehityspsykologian tutkijoista. Hän kehitti uransa aikana vaiheteorian ihmisen psykososiaalisesta kehittymisestä. Teorian vaiheet ovat sidonnaisia yksilön ikään sekä ympäristön yksilölle asettamiin

vaatimukseen. Vaikka ihmisten elämä ei aina noudata Eriksonin muotoilemaa kaavaa eivätkä asiat tapahdu jokaisella ikäkausisidonnaisesti, on Eriksonin malli edelleen lainattu monessa tarkoituksessa. Seuraavassa käsittelen lyhyesti Eriksonin vaiheteoriaa nuoruuteen liittyvän identiteetin rakentumisen kautta, sillä se vaikuttaa osaltaan myös tutkimukseni keskiössä olevaan autenttisuuden kokemukseen.

Uskonto on merkittävä osa ihmisen elämää ja käyttäytymistä. Sillä on nähty olevan yhteyksiä myös ihmisen identiteetin kehittymiseen. Erik. H. Erikson oli kiinnostunut ihmisen psykososiaalisesta kehityksestä ja kehitti sen innoittamana kuuluisan elämäntaakateorian, jonka kautta ihmisen elämää pyritään ymmärtämään laajassa merkityksessä. Elämänvaiheet ja niiden kautta nousevat ongelmat käsittelevät lähinnä länsimaisten ihmisten tapaa elää ja ajatella (Erikson, 1950).

Lukuisissa yhteyksissä esiin nostettu Eriksonin elämäntaakateoria tarkastelee ihmisen elämää aina lapsuudesta aikuisuuteen ja vanhuuteen saakka. Hänen mukaansa ihmisen elämä koostuu kahdeksasta vaiheesta, jotka kaikki vaikuttavat osaltaan ihmisen kehitykseen ja ajatteluun. Uskonto nousee ihmisen ajatuksiin viimeistään silloin, kun hän alkaa saada kokemuksia elämän rajallisuudesta (Erikson, 1968).

Uskonnolliset kysymykset ja elämän tarkoitus ovat läsnä myös Eriksonin pohdinoissa. Hänen mielestään uskonnolla on tärkeä osa ihmisen elämässä sen luoman perusturvallisuuden vuoksi mutta myös ideologian, maailmankuvan, arvojen ja merkityksen luojana (Erikson, 1968). Eriksonin tavoitteena oli ymmärtää minuuden kehittyminen koko yksilön elämäntaakan ajan. Hänen teoriassaan yksilö ja yhteiskunta vaikuttavat vahvasti toisiinsa. Lisäksi biologiset ja psyykkiset tapahtumat vaikuttavat yksilön minuuden kehitykseen. Eriksonin mukaan minuus rakentuu vaiheittain; uusi aina edellisen pohjalle, jolloin seuraavaan vaiheeseen siirtyminen tarkoittaa nykyisen vaiheen ratkaisemista oikein.

Nuoruuteen Erikson liittää ongelman identiteetin saavuttamisesta ja roolien hajoamisesta. Tämä tarkoittaa sitä, että nuori etsii omaa paikkaansa lapsuuden jälkeisessä maailmassa. Hän kokeilee erilaisia rooleja, joiden kautta hänen tulisi löytää omansa olla ja vaikuttaa maailmassa. Vaiheen tarkoituksena on löytää oma identiteetti. Jos yksilö epäonnistuu tämän vaiheen ratkaisemisessa, vaarana ovat roolien hajoaminen sekä oman roolin ja tarkoituksen kadottaminen (Erikson, 1968). Tutkimukseen

osallistuneilla nuorilla on vahva käsitys omasta katsomuksesta ja sen rajoista, mutta vahvan identiteetin, myös maailmankatsomuksellisen sellaisen, muovaantuminen ja lujittuminen vie vielä aikaa.

James Marcia (1980) kehitti Eriksonin teoriaa eteenpäin hahmottelemalla identiteetin rakentumista kaksivaiheisen tapahtumasarjan avulla. Tapahtumasarjan ensimmäistä vaihetta kuvaa nuorten erilaisten vaihtoehtojen hahmottaminen ja etsiminen ikävaiheen merkityksellisten osatekijöiden, kuten maailmankuvan, sukupuoliroolien ja ammatinvalinnan kautta. Toisessa vaiheessa nuoret tekevät päätöksiä koskien edellä mainittuja ja näin sitoutuvat niihin. Marcia on kehittänyt neljä identiteetin kehitystä kuvaavaa tasoa. Ensimmäisessä vaiheessa nuori ei ole kokenut etsintävaihetta eikä sitoutunut minkäänlaisiin ratkaisuihin. Tätä vaihetta kutsutaan hajautuneen identiteetin vaiheeksi. Toisessa vaiheessa, ajautuneen identiteetin vaiheessa nuori ottaa mallia ikätovereiltaan ja sitoutuu niiden kautta hyväksi kokemiinsa ratkaisuihin ilman omaa henkilökohtaista etsintävaihetta. Moratoriovaihe kuvastaa nuoren etsintävaihetta ja viimeisessä saavutetun identiteetin vaiheessa nuori on käynyt läpi etsimisvaiheen ja sitä kautta sitoutunut parhaaksi kokemiinsa päätöksiin (Marcia 1980, 161–162).

Niin kuin Eriksonin myös Marcian teoriaa on kritisoitu siitä, etteivät nuoruuden yksilölliset muutokset ja kehitys läheskään aina noudattele teorian määrittelemää kaavaa. Yksilöllisiin vaiheisiin keskittyminen vie joidenkin mukaan liikaa tilaa sosiaalisen kontekstin sekä sukupuolierojen huomioimiselta.

2.2.2. Nuorten uskonnollisuus

Tutkimusjoukkoni koostuu yhdeksäsluokkalaisista oppilaista. Useat heistä ovat käyneet edellisenä kesänä rippikoulun ja kristinoppileirin, jolloin tuntemus oman katsomuksen sisällöistä on vahvistunut. Nuoria pidetään usein myös aikakautensa peleinä. Nuoret edustavat ajattelussaan tulevia historiallisesti merkittäviä rakennemuutoksia sekä ideologioita. Valtakulttuurin on usein aluksi vaikea hyväksyä heidän ajatteluaan juuri sen uutuuden aspektin takia (Nurmi & al. 2014, 142). Seuraavaksi tarkastelen, millaista on nuorten uskonnollisuus tutkimusten valossa tänä päivänä.

Wilskan (2006) toimittaman nuorisobarometrin mukaan nuorison uskonnollisuuden kokeminen ei ole vähentynyt kahdenkymmenen vuoden takaisesta. Tulosten mukaan uskonnolla ei ole enää samaa vahvaa nuorten elämässä kuin ennen, mutta silti nuorten vastausten perusteella voidaan havaita jopa uskonnollisuuden kasvua joidenkin uskonnon ulottuvuuksien suhteen.

Nykypäivän ja historian uskontoa ja uskonnollisuutta ei voida kuitenkaan vertailla suoraviivaisesti keskenään: ne ymmärretään tänään eri tavalla kuin aikaisemmin. Henkisyyttä ja uudenlaisia hengellisyyden muotoja korostava uskonnollisuus on nostanut suosiotaan perinteisemmän uskonnon sijaan. Uskonnollisuus koetaan jokaisen omaksi henkilökohtaiseksi valinnaksi, jota tukemaan ei tarvita järjestäytyneitä laitoksia (Helve 2006, 104,106).

Aiemmin autenttisuuden kohdalla mainittu Taylorin esiin nostama individualismi näkyy siis myös nuorten uskonnollisuudessa. Sen kautta nuoret pyrkivät rakentamaan omaa käsitystään maailmasta: myös kristinuskon ulkopuolelta. Uskonnollinen eriytyminen on havaittavissa myös moraalien alueella. Helven (2006) mukaan nykypäivän kasvattajien moraalit ovat etäännyneet uskontopohjaisesta moraalista, jonka seurauksena nuorten moraalit ovat tilannesidonnaista ilman vahvaa pohjaa yhtenäisestä oikean ja väärän hahmottamisesta (Helve 2006, 104–105).

Viimeaikaiset tutkimustulokset kiinnostuksesta uskuntoon kertovat kuitenkin uskontoa ja pyhää koskevan kiinnostuksen kasvusta. Vaikka ihmiset kokevat olevansa kiinnostuneita uskonnollisista asioista, eivät he silti käy kirkon tarjoamissa tilaisuuksissa. Tästä syystä esimerkiksi kirkossa käyvien ihmisten lukumäärää tarkastelemalla emme voi tehdä luotettavia johtopäätöksiä ihmisten uskonnollisuudesta (Helve 2006, 105).

Kirkosta eroamisesta on tullut 2000-luvulla karkeasti sanottuna arkipäivää. Internetin kautta palautettava irtisanomislomake on vaivaton tapa tehdä ratkaisu. Kirkosta eronneet palaavat harvoin enää takaisin. Teoksessaan ”Urbaani uskonnollisuus” Mikkola (2006) tarkastelee Helsingin Kalliossa asuvien nuorten aikuisten kirkosta eroamista sekä siihen johtaneita syitä. Useiden mielestä kirkko ei tarjoa heille mitään, sillä omat arvot ja asenteet koetaan liian erillisiksi kirkon linjojen kanssa. Suu-

rimman kuilun ihmisten ja kirkon välille muodostaa suvaitsevaisuuskysymys liittyen esimerkiksi homo- ja lesbopareihin sekä naispappeuteen.

Uskon asia -nuorisobarometrin (2006) tulosten perusteella nuorison keskuudessa yleistyy tarve hakea hyväksyntää kuulumalla johonkin ryhmään, joka ei kuitenkaan kahlitse heitä tiukasti aatemaailmaansa. Tämä tarkoittaa siis osaltaan sitä, että nuoret suosivat oman maailmankatsomuksen luomista ilman ulkopuolisen ja erityisesti järjestäytyneen liikkeen asettamia kehyksiä.

Nuorten maailmankuvien luominen ei ole yksiulotteinen prosessi. Maailmankuvien jäsentyminen saattaa olla yhdistelmä sekä tieteellisiä aineksia että ei-tieteellisiä elementtejä. Esimerkiksi koulun uskonnonopetuksen edistämä maailmankuva yhdistelee molempia, jolloin nuoren uskomusjärjestelmä kehittyy sitä mukaa, kun hän saa uutta tietoa opetuksen myötä (Helve, 2004).

H. Helve on hahmotellut artikkelissaan Uskonto, muuttuva maailma ja nuorten maailmankuvat (2004) nuorten maailmankuvan muodostumiseen vaikuttavia tekijöitä. Hän yhdistää pohdintaansa Piagen (1929) ajatuksia lapsen kognitiivisesta kehityksestä. Käsittelen seuraavassa tutkimukseni kannalta oleellista ikävaihetta, eli 12–15 vuoden ikää.

Sosiaalistajana tässä formaalisten operaatioiden vaiheeksi kutsutussa vaiheessa toimii sekä sekundaarinen että primäärinen ympäristö. Ensimmäistä edustavat esimerkiksi rippikoulu, erilaiset nuorisokerhot sekä joukkoviihde. Jälkimmäisenä ympäristönä toimivat erilaiset viiteryhvät, kuten harrastusten myötä syntyvät porukat, jengit ja muut nuorten kulttuurin myötä nousevat ryhmät (Helve, 2004).

H. Helveen mukaan (2004) lapsen uskonnolliseen kehitykseen vaikuttaa ensimmäisenä uskonnollisen ajattelun kehittyminen. Hänen mukaansa tähän liittyy läheisesti yksilön kognitiivinen kyvyt, johon liitetään sekä kielellinen että älyllinen kehitys. Toisena vaikuttavana tekijänä on emotionaalinen kehittyminen, jonka myötä uskonnolliset kokemukset tulevat todellisiksi. Kolmantena vaikuttajana Helve mainitsee ulkoiset tekijät, joihin luetaan muun muassa koti, koulu, kirkko sekä media (Helve, 2004).

Yksilön lapsuudessa omaksuvat uskonnollisuuden piirteet saattavat säilyä aina nuoruuteen saakka. Nuoruudessa yksilön uskonnollisuus saa moninaisia piirteitä muun muassa ”uusista uskonnoista” ja mediasta. Lisäksi nuorten itsensä luomat kulttuurit, koti ja kirkko vaikuttavat osaltaan nuorten luomiin käsityksiin uskonnosta ja sen merkityksellisyydestä. Nuoruudessa uskonnonopetuksen ja sen välittämän kuvan epäily ja kyseenalaistaminen on yleistä, sillä nuoret alkavat hahmottaa omaa tapaansa tulkita uskontoa. Tieteellisten teorioiden ja kodin uskonnollisen ilmapiirin välillä tasapainoilu saattaa aiheuttaa ristiriitoja nuorten ajattelussa (Helve, 2004).

Kodin uskonnollisella ilmapiirillä onkin suurempi vaikutus kuin nuoreen kuin hän osaa ehkä ajatella (Holm, 1979). Tammisen (1991) mukaan vanhempien uskonnollisuudella on merkitystä lapsen ja nuoren uskonnollisessa kehittämisessä. Arvot, asenteet ja traditiot siirtyvät nuorille juuri vanhempien kautta, isovanhempien merkitys on sen sijaan vähäisempi.

Helander (2006) tutki suomalaisnuoria sekä heidän uskonnollisia käsityksiä, uskonnollista sitoutumista sekä uskonnonharjoittamista. Tutkimustulosten mukaan vajaa kolmannes piti itseään uskovaisena, epävarmoja oli noin viidennes ja jopa 52 % tutkittavista jätti vastaamatta kysymykseen. Itseään uskonnollisena ihmisenä piti 40 % vastaajista. Miltei puolet tutkimukseen osallistuneista suomalaisista nuorista käy kirkossa kerran tai pari vuodessa. Nämä käynnit saattavat hyvinkin linkittyä koulun joulu- ja kevätkirkkoon. Vain muutama prosentti (4-5 %) käyvät kirkossa kerran viikossa tai kerran kuussa.

2.2.3. Nuoren uskonnollinen kehitys James W. Fowlerin teorian mukaan

Sveitsiläinen kehityspsykologi Jean Piaget (1896–1980) loi urallaan tunnetuksi tulleen vaiheteorian lapsen kehitysvaiheista. Tämän teorian pohjalta monet tutkijat ovat rakentaneet omia tutkimuksiaan; näin myös kehiteltäessä teorioita yksilön uskonnollisuuden kehittämisestä. Tunnetuimmat ihmisen hengellisyyden ja uskon kehitystä kuvaavat vaiheteoriat ovat James Fowlerin uskonnollisuuden teoria, Robert Goldmanin kehittelemä uskonnollisuuden kognitiivisuutta tarkasteleva teoria sekä Fritz Oserin uskonnollisuuden kehitystä käsittelevä teoria. Edellä mainitut teoreetikot edusta-

vat eri kirkkokuntia, mutta he ovat pyrkinet teoriassaan ottamaan huomioon kristinuskon näkökulman (Ubani 2013, 148).

Tarkempaan tarkasteluun valikoitui Fowlerin kehitysteoria, sillä sitä pidetään ura-uurtavana teorian yhdistäessä persoonallisia tekijöitä uskonnolliseen kehitykseen. Kuuluisat ihmisen elämänkaaren kehityksen tutkijat Erikson, Kohlberg ja Piaget ovat Fowlerin teorian muotoutumisessa vahvasti mukana. Varsinkin Eriksonin rooli on hänen mukaansa läpitunkevampi kuin kahden muun. Teorian muodostumisen kannalta Fowler näkee sekä kognitiivisen, moraalisen että psykososiaalisen kehityksen tarkastelun korvaamattoman arvokkaana (Fowler, 1981).

James Fowler (1981) hahmotteli teoksessaan ”Stages of Faith” seitsemän uskon kehitysvaihetta, jotka kartoittavat ihmiselämän erilaisia uskon vaiheita aina lapsuuden uskosta aikuisuuden kypsempään ja itsenäisempään uskoon. Vaiheet ovat toisiinsa nähden hierarkisia ja Fowlerin mukaan ne ilmenevät hänen esittämässään järjestyksessä huolimatta sukupuolesta, kulttuurista tai etnisyydestä. Seuraavaan vaiheeseen siirtyminen vaatii edellisen kokemista, sillä vaiheet rakentuvat edellisten avulla. Tästä johtuen päästäkseen viimeiseen eli kuudenteen vaiheeseen, ihmisen on koettava kaikki edelliset viisi vaihetta. Viimeiseen vaiheeseen pääsyn edellytyksenä Fowler näkee sekä iän (keski-ikä) että tietyt elämäkokemukset, joita ihminen ei ole vielä nuoremmalla iällä kokenut. Ikä onkin merkittävä tekijä vaiheesta toiseen siirtymiselle, muttei se kuitenkaan yksin selitä uskon kehittymistä.

Fowler haluaa kuitenkin korostaa, etteivät vaiheet ole niin yksioikoisia, kuin voisi ajatella. Ihmisessä on usein piirteitä sekä tämänhetkisestä, seuraavasta että edellisestä kehitysvaiheesta. Hän ei koe elämäntarkoituksen päämääräksi kiirehtiä vaiheesta toiseen, jotta kuudes ja viimeinen vaihe saavutettaisiin mahdollisimman nopeasti. Hän haluaa korostaa, ettei ihmistä tee toista paremmaksi se, että hän on saavuttanut korkeamman kehitysvaiheen. Vaiheet tulisi nähdä ennemminkin apukeinona tarkastellessamme ihmisten arvoja, asenteita, toimintaa ja uskomuksia (Fowler, 1981).

Tutkimuskirjallisuuden perusteella nuoret elävät uskonkehityksessään synteettisovinnaisista uskon kehityksen vaihetta, jota kuvaa jo nimestäkin selväksi tuleva sovinnaisuus. Se on tyypillisintä murrosiässä oleville nuorille, mutta usein se voi olla monella aikuisellakin pysyvä uskon vaihe. Tässä uskon kehityksen vaiheessa yksilön

maailmankuva saa omaa perhepiiriä laajemman merkityksen, kun muun muassa kaveripiiri, koulu, mahdollinen työ ja media valtaavat tilaa yksilön ajatusmaailmassa. Tässä vaiheessa yksilön itsen kriittinen tarkastelu ei ole vielä kehittynyt, josta johtuen muiden hyväksyntä on tärkeää. Toisten odotukset itseä kohtaan vaikuttavat ratkaisevasti identiteetin rakentumiseen. Elämän tarkoitukseen liittyvät pohdinnat ovat tyypillisiä juuri tässä vaiheessa uskon kehittymistä. Oman elämäntarinan muodostaminen on erityisen tärkeää, mutta sitä haittaavat ymmärtämättömyys itsen ja muiden sidonnaisuudesta sekä aikaan että ympäristöön. Koska oman identiteetin ja maailmankuvan luominen on tärkeää ja siksi suuressa osassa myös tässä kehitysvaiheessa, toiseen asemaan asettuminen on hankalaa. Synteettis-sovinnaisessa uskon kehityksen vaiheessa yksilö kokee myös miltei riippuvuudeksi luettavia tunteita tärkeiksi kokemiaan ihmisiä kohtaan. Heidän odotukset ja arviot elämästä ovat yksilölle erityisen tärkeitä. Eletty ja koettu ympäristö nähdään myös tärkeäksi. Tässä vaiheessa usko nähdään perustan luojana yksilön identiteetille ja elämäkatsomuksen hahmottumiselle (Fowler 1981, 151–173).

Kognitiivinen kehitys on perustana myös tälle uskon kehityksen vaiheelle. Formaaliset operaatiot ja niiden hyödyntäminen mahdollistavat abstraktin ajattelun sekä laajemman tapahtumien tarkastelun. Yksittäisten tapahtumien ja kertomusten sijaan yksilö alkaa hahmottaa kokonaiskertomustaan. Toisaalta minään liittyvät tarinat ja käsitykset sekä maailmankatsomus voivat olla hyvinkin hajanaisia (Fowler 1981).

Ulkopuolelta tulleilla vaikutteilla on suuri merkitys. Yksilö alkaa hahmottaa itseään tavalla, jolla erityisesti hänen ystäväpiirinsä jäsenet hänet näkevät ja kokevat. Myös tässä tutkimuksessa havaittiin ystäväpiirillä ja tutun ihmisen läsnäololla vaikutusta sekä autenttisuuden kokemukseen että siihen liittyvään myönteiseen olotilaan oppitunnilla. Ystäväpiirin näkemykset asioista mukailivat omia mielipiteitä, jolloin niiden esittäminen koettiin helpommaksi (Fowler 1981).

Nuorilla tähän vaiheeseen liittyy usein minäkeskeisyyttä sekä todellisuuden ja fantasia-sekoittumista oman minuuden ja yhteiskunnan suhteen määrittelemisessä. Oman identiteetin kehittyminen on yksi tämän vaiheen pääpiirteitä ja siinä suhteessa se linkittyy läheisesti Eriksonin teoriaan ihmisen elämänkaaren kehitysvaiheista. Toisaalta myös Kohlbergin sovinnaismoraalin tasot kolme ja neljä ovat lähellä Fowlerin määrittelemää uskon kehitysvaihetta (Fowler 1981).

Yhdessä kehitysteorioiden kanssa uskon tasot kertovat vain osan totuudesta. Kehitysteoriat mahdollistavat muutoksen ja muunnoksen liikkeelle panevan voiman tarkastelun. Niiden ansiosta pystymme myös kiinnittämään huomiota tasapainoon ja muutokseen. Kehitysteorioiden kehittäjät, Piaget, Kohlberg ja Erikson edustavat Fowlerille tyypillisiä malleja tiedosta, päättelystä sekä sopeutumisesta tavalla, joka kuvaa ihmisen kasvun yleisiä ominaisuuksia kaikille käyttökelpoisesti huolimatta valtavasta määrästä eroavaisuuksia, joita tunnistamme temperamentissamme, meidän yksilöllisissä kokemuksissamme sekä erityisen elämän tarinamme sisällöissä ja yksityiskohdissa (Fowler, 1981).

3. KATSOMUSOPETUS JA DIDAKTIikka

3.1. Suomalainen katsomusopetus ja yhdessä opiskelu

3.1.1. Suomalainen katsomusopetus

Vuonna 2003 Suomessa otettiin käyttöön uusi uskonnonvapauslaki (453/2003) edellisen 1920-luvulla säädetyin tilalle. Sepon (2003) mukaan myös uskonnonvapaus ja sen virallinen sisältö myötäilevät omaa aikaansa sekä sosiokulttuurista ympäristöä. Koska yhteiskunta on kokenut suuria muutoksia viimeisten vuosikymmenien aikana ja uskonnon merkitys on muuttanut muotoaan, uuden uskonnonvapauslain muotoa oli tärkeä muotoilla uudestaan (Seppo 2003, 14, 41–59).

Tänä päivänä uskonnonvapaus on yhtä lailla yksilön kuin uskonnollisen yhteisönkin oikeus. Näin ollen yksilöllä on synnynnäinen oikeus harjoittaa omaa uskontoaan joko julkisesti tai yksityisesti sekä halutessaan myös vaihtaa uskontoa. Tällä tarkoitetaan positiivista uskonnonvapautta. Negatiivinen uskonnonvapaus antaa yksilölle oikeuden olla harjoittamatta mitään uskoa ja olla kuulumatta mihinkään uskonnolliseen yhdyskuntaan (Uskonnonvapauslaki).

Kun nykyisin voimassa olevaa uskonnonvapauslaki valmisteltiin, esille nousi ehdotuksia yhteisen elämäkatsomustiedon opettamisesta sekä uskonnonopetuksen muuttamisesta vapaaehtoiseksi. Lopulta asiantuntijat saavuttivat yhteisymmärryksen ja uskonnonopetukseen ja sen järjestämiseen ei tullut suuria muutoksia. Merkittävin muutos koski oppiaineen luonnetta. Aiemmin uskonnonopetusta luonnehdittiin tunnustukselliseksi, kun se 2000-luvun alussa muutettiin oman uskonnon opetuksi (evl.fi).

Seppo (2003) kritisoi termin muuttumista, sillä hänen mukaansa käsitettä ”tunnustuksellisuus” ei ole enää vuosiin voinut yhdistää uskonnollisten yhdyskuntien antamaan opetukseen taikka uskonnon harjoittamiseen. Hänen mukaansa tunnustuksellisuuden muuttaminen oman uskonnon opetuksi ei tuonut juuri lainkaan muutoksia oppiaineen luonteeseen (Seppo 2003, 179–181). Käsite ei näy myöskään opetus-

suunnitelman perusteissa, sillä siellä mainitaan ainoastaan uskonnon opetus ja tavoitteissa perehtyminen omaan uskontoon (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 204).

Suomen perusopetuslain mukaan *perusopetuksen järjestäjän tulee järjestää oppilaiden enemmistön mukaista uskonnon opetusta* (Perusopetuslaki 13 § (6.6.2003/454)). Oppilas opiskelee oman uskontonsa mukaisesti, jos hän on enemmistön mukaisen uskonnollisen yhdyskunnan jäsen (Perusopetuslaki 13 § (6.6.2003/454)). Tämä tarkoittaa sitä, että useinkaan evankelisluterilaisella tai ortodoksisella oppilaalla ei ole mahdollisuutta valita katsomusainettaan, vaan hän on veloitettu opiskelemaan oman uskontonsa mukaisesti.

Jos oppilas ei kuulu mihinkään uskonnolliseen yhdyskuntaan tai hänen oman uskontonsa (muu kuin valtioskonto) opetuksen kriteerit (vähintään kolme oppilasta) eivät täyty eivätkä oppilas tai oppilaan vanhemmat halua oppilaan osallistuvan enemmistön uskonnon oppitunneille, on perusopetuksen järjestäjän mahdollistettava näille oppilaille elämäkatsomustiedon opetusta (Perusopetuslaki 13 § (6.6.2003/454)). Oppilaan, joka ei kuulu enemmistön uskontoon, ei enää tarvitse erikseen pyytää vapautusta uskonnonopetuksesta, mutta hän voi halutessaan osallistua sen opetukseen. Tämän katsotaan korostavan uuden uskonnonvapauslain positiivista luonnetta (Kallioniemi 2005, 21).

Vielä muutama vuosikymmen taaksepäin vähemmistön uskonnonopetusryhmä vaati toteutuakseen 20 oppilaista. Vuonna 2003 määrä laskettiin kolmeen. Syynä tähän on Suomen monikulttuuristuminen sekä se, että näin yhä useammalle oppilaalle pystytään tarjoamaan oman uskontonsa opetusta (Kallioniemi 2005, 19).

Katsomusaineita opetetaan alakoulussa 1-2. luokilla 2 vuosiviikkotuntia, mikä usein tarkoittaa yhtä oppituntia viikossa. Vuosiluokilla 3-6 määrä nousee viiteen. Yläkoulussa vuosiviikkotunteja on kolme, jolloin katsomusainetta opiskellaan yksi oppitunti viikossa. Näin ollen peruskoulussa katsomusainetta opiskellaan yhteensä kymmenen vuosiviikkotunnin verran (Valtioneuvoston asetus perusopetuslaissa tarkoitetun opetuksen valtakunnallisista tavoitteista ja perusopetuksen tuntijaosta).

Lapsen ja nuoren oikeus opiskella uskontoa on kirjattuna muun muassa YK:n lapsen oikeuksien sopimuksessa (YK 1989, 29, artikla). Opetushallitus julkaisi vuonna 2006

perusopetuksen muiden uskontojen opetussuunnitelmien perusteet, jonka seurauksena Suomen peruskouluihin vahvistettiin yhteensä 13 uskonnon opetussuunnitelmien perusteet. Evankelisluterilainen ja ortodoksisen uskonnon lisäksi opetussuunnitelmat on laadittu seuraaville: adventistiselle uskonnolle, bahai-uskonnolle, buddhalaisuudelle, Herran kansalaisille, islamille, juutalaisuudelle, katolilaisuudelle, krishnalikkeeseen kuuluville, kristiyhteisön uskonnolle, mormoneille sekä vapaakirkolle (Opetushallitus, 2006).

Yhteinen katsomusaine ei ole ennestään tuntematon malli Suomessakaan. Helsingin Kulosaarella on syksystä 2013 lähtien ollut käytössä kokeilu, jossa 7. ja 8. luokkalaisille tarjotaan osittain yhteistä uskonnonopetusta katsomukseen katsomatta. Yhteiselle katsomusaineen tunnille osallistuu oppilaita evankelisluterilaisen, ortodoksisen ja roomalaiskatolisen uskonnon piiristä sekä islamin ja elämänkatsomustiedon oppilaita (Helsingin Sanomat 12.8.2013).

Kulosaaren kokeilu on saanut palautetta sekä puolesta että vastaan. Kirkkohallitus sekä vähemmistöuskontojen edustajat ovat olleet varovaisia kokeilun suhteen. Myös Helsingin seudun ateistit ovat antaneet kritiikkiä kokeilulle. Kirkkohallituksen kouluyhteistyön asiantuntija Tuula Vinko on sitä mieltä, että oppilaalle tulee turvata laadullinen ja tasokas oman uskonnon opetus. Tarkoituksenmukainen dialogi eri katsomusten välillä syntyy omien lähtökohtien ja perusteiden tasokkaasta tuntemisesta (Helsingin Sanomat 14.8.2014).

Herttoniemen seurakunnan kirkkoherra Markku Rautiaisen mielestä Kulosaaren kokeilu on hyvä asia. Hänen mukaansa yhteisopetus vähentää ennakkoluuloja muita katsomuksia kohtaan eikä sillä aiheutettaisi mitään vaaraa uskonnonopetukselle, sillä nykyinenkään opetusmalli ei ole tunnustuksellinen. (Helsingin Sanomat 28.1.2014).

Suomessa uskonnonopetus on monisyistä. Opetushallitus on laatinut kouluihin opetussuunnitelman, jonka sisällöistä tulee esiin myös uskonnollisten yhdyskuntien mielipide siitä, kuinka kutakin uskontoa tulisi opettaa. Lain mukaan uskonnollisilla ryhmillä ei kuitenkaan ole oikeutta säädellä tai rajoittaa koulun tarjoamaa uskonnonopetusta (Kallioniemi 2009, 411).

Koulun ja erityisesti valtion kirkkojen uskonnonopetus ovat etäänntyneet toisistaan, mistä kertoo myös se, ettei uskonnonopettajalta enää vaadita kirkon jäsenyyttä. Tä-

män päivän uskonnonopetuksessa korostuu ennemminkin opettajan sisällöllinen asiantuntijuus sekä pedagoginen osaaminen sekä soveltaminen. Lainsäädännön mukaan opettajan uskonnollisella suuntautumisella ei nähdä olevan vaikutusta opetukseen, mutta silti opettajan motivaatiolla, tavoitteilla sekä aiheiden valinnalla on varmasti yhteyksiä siihen, kuinka opettaja ajattelee uskonnollisista asioista (Pruuki, 2009, 401).

3.1.2. Eri katsomusaineiden lähtökohdat peruskoulussa

Evangelisluterilainen uskonto

Suomen evangelisluterilainen kirkko kartoitti vuonna 2013 seurakuntiansa jäsenistöä. Kartoituksen mukaan kirkon jäsenmäärä vakituisesti Suomessa asuvien osalta oli 4 100 432, joka tarkoittaa 75,2 prosenttia koko maan väestöstä (Seurakuntien väestömuutokset 2013). Vuonna 2012 tehdyn tutkimuksen mukaan 91,9 % peruskouluikäisistä lapsista ja nuorista osallistui evangelis-luterilaisen uskonnon opetukseen, 1,4 % ortodoksiseen ja elämänskatsomustiedon opetukseen kuului 4 %. Muiden uskontojen osuus oli 0,5 %, josta oli erotettu islamin osuus 1,5 % (Suomen uskonnonopettajien liitto).

Tilastokeskuksen tietojen pohjalta hahmoteltu Suomen evangelisluterilaiseen kirkkoon kuulumisen ikäluokittain kertoo, että noin 80 % alle 10-vuotiaista ja noin 85 % 10–19-vuotiaista lapsista ja nuorista on kirkon jäseniä (Seurakuntien väestömuutokset 2013). Tämän heijastuu myös kouluun. Useimmissa kouluissa evangelisluterilaisesta uskontoa opetetaan enemmistön uskontona. Tämä vaikuttaa opetusryhmien kokoon ja oppilasainekseen. Opetusryhmät koostuvat usein saman ikäisistä oppilaista ja opetusryhmät ovat usein suurempia kuin esimerkiksi ortodoksisen uskonnon tai elämänskatsomustiedon oppitunneilla (Rusama 2002, 228)

Rusaman uskontoa, elämänskatsomustietoa ja tapakasvatusta koskevaan tutkimukseen (2002) vastasi opettajia yhteensä 79 koulusta. Tulosten mukaan uskonnon aineenopettajan pätevyys oli kahdella kolmesta. Noin kolme neljästä opettajasta oli suorittanut ylemmän korkeakoulututkimuksen teologiassa. Saman tutkimuksen mukaan evangelisluterilaisen uskonnon opetus pohjaa vahvasti oppikirjojen käytölle. Oppikirjojen

lisäksi monessa koulussa opettaja laatii itse materiaaleja, joita hyödynnetään oppitunneilla (Rusama 2002, 213, 217).

Oppiaineena evankelisluterilaisen uskonnon tavoitteissa korostuu laaja-alainen uskontoa ja katsomuksia koskeva yleissivistys:

Evankelisluterilaisen uskonnon opetuksen lähtökohtana on tutustuttaa oppilas monipuolisesti uskonnolliseen kulttuuriin ja tuoda esiin oppilaan kehityksen ja kasvun kannalta keskeisiä tekijöitä. Oppilasta autetaan ymmärtämään uskonnon merkitystä hänelle itselleen sekä näkemään uskontojen vaikutuksia yhteiskunnassa ja kulttuurissa.

(Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 204)

Yläkoulussa uskonnon opetuksen tavoitteena on avartaa oppilaan ymmärrystä sekä omasta että ympäröivistä uskonnoista. Tämän myötä oppilaan maailmankuva kehittyy ja hän saa uusia näkökulmia eettisten kysymysten tarkasteluun (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 206).

Vielä 1970-luvun alussa ennen peruskoulu-uudistusta evankelisluterilaisen uskonnon opetuksen päätavoitteena oli kasvattaa oppilaista henkilökohtaiseen uskoon. 2000-luvun uskonnonopetuksella tuetaan oppilaan ymmärrystä sekä omasta uskonnosta että ympäröivistä kulttuureista. Uskonnonopetus on erotettu kirkolta valtion tehtäväksi ja siksi se eroaakin muun muassa luonteeltaan kirkon antamasta kasteopetuksesta (Opetushallitus).

Ortodoksinen uskonto

Ortodoksisuudella on pitkän historiansa vuoksi vahvat juuret Suomessa. Erilaisten vaiheiden kautta se on levittäytynyt koko Suomeen mutta erityisesti sen vaikutus näkyy Itä- ja Kaakkois-Suomessa. Koostaan huolimatta ortodoksinen kirkko on maamme toinen kansankirkko. Sen vahva asema perustuu sen historiallisesti ja kulttuurisesti merkittävään asemaan (Heino 1997, 64).

Ortodoksisuuden leviäminen idässä Bysantista aina Kiovaan ja Venäjälle asti vaikutti siihen, että 1000-luvulla se laajeni Novgorodin ruhtinaskunnasta Karjalaan ja Kaakkois-Suomeen. Tästä johtuen Karjala liitettiin osaksi Novgorodin arkkihiippakuntaa. 1300-luvulla nykyisen Suomen itäisille alueille rakennettiin ensimmäiset ortodoksiset luostarit. Pähkinäsaaren rauhassa vuonna 1323 nykyisen Suomen alueen jakau-

tuminen katoliseen ja ortodoksiseen osaan vahvistui. 1500-luvulla ortodoksisuus vahvisti asemaansa erityisesti Karjalassa (Ortodoxi.net; Suomen ortodoksinen kirkko).

Vuonna 1617 Karjala joutui Ruotsin vallan alle, mutta sen asukkaille taattiin oikeus ortodoksinen uskonnon harjoittamiseen. Luterilaisen puhtasoppisuuden aikana 1600-luvulla ortodoksisuus kohtasi kuitenkin haasteita, kun kansalaisia alettiin käännättää luterilaisuuteen. 1700-luvun puolella välissä solmitun Turun rauhan myötä ortodoksiset alueet siirtyivät jälleen Venäjän vallan alle, mikä osaltaan paransi ortodoksinen kirkon asemaa. Pysyvästi Suomeen asettui ortodoksista väestöä kun siitä muodostettiin suuruhtinaskunta Laatokan Karjalan ja Kannaksen kanssa vuonna 1809 (Uskonnot Suomessa).

Vuosi Suomen itsenäistymisen jälkeen ortodoksinen kirkko tunnustettiin itsenäiseksi. Tällöin kirkko oli vielä Moskovan vaikutuspiirissä sen kuuluessa Moskovan patriarkaattiin. Vuonna 1923 Suomen ortodoksinen kirkko liitettiin Konstantinopolin ekuumeeniseen patriarkaattiin itsenäisenä kirkkona (Suomen ortodoksinen kirkko).

Toinen maailmasodassa ortodoksinen kirkko menetti kaikki luostarinsa, suuren osan omaisuudestaan ja jäseniään sodan aiheuttamien tuhojen sekä evakon myötä. Pariisin rauhassa vuonna 1947 päätettyjen uusien rajanvetojen myötä kirkko menetti luostareitaan. Niiden tilalle perustettiin uusia ja Valamon ja Lintulan luostarit sijoitettiin Heinävedelle Itä-Suomeen. Kuopiosta muodostui kirkon keskuspaikka (Uskonnot Suomessa).

Toisen maailmansodan jälkeen oli tavallista, että ortodoksinen ja luterilaisen välisissä avioliitoissa ortodoksinen puoliso kääntyi luterilaisuuteen. Myös lapsia kastettiin useimmiten luterilaisuuteen. 1990-luvulta lähtien kirkon jäsenmäärä on ollut kasvussa. Tähän on vaikuttanut erityisesti venäjänkielisen väestön maahanmuutto, sillä merkittäväällä osalla kirkkoon liittyjistä on maahanmuuttotausta (Heino 1997, 65).

Viimeisin Suomen ortodoksinen kirkon keskusrekisterin toteuttama väestötilasto on vuodelta 2013. Kyseisen vuoden päättyessä ortodoksiseen kirkkoon kuului 61 218 henkilöä, joka on noin 1,1 % koko Suomen väestöstä (Suomen ortodoksinen kirkko; Opetus- ja kulttuuriministeriö). Vuonna 1940 ortodoksinen kirkon kannatus oli suurimmillaan jäsenmäärän ollessa 81 631. Sen jälkeen kirkon kannatus laski tasaisesti

aina vuoteen 1990 saakka. Sittemmin muun muassa maahanmuuttajien ansiosta ortodoksinen kirkko on saanut lisää jäseniä. Kun vuonna 2010 evankelisluterilaisesta kirkosta erosi ennätysmäärä ihmisiä, myös ortodoksinen kirkon jäsenmäärä väheni lähes sadalla (Suomen ortodoksinen kirkko).

Suomessa ortodoksisella kirkolla on kolme hiippakuntaa. Vuonna 2013 järjestyksessä jäsenmäärältään suurimmasta pienimpään ne ovat Helsingin, Karjalan ja Oulun hiippakunnat. Yli puolet ortodoksinen kirkon jäsenistä asuu Helsingin hiippakunnassa ja Helsingin seurakunnan jäseniä on kolmannes kaikista maamme ortodokseista (noin 20 000). Helsingin seurakunnan jäsenmäärän kanssa tasoissa on Karjalan hiippakunta, jonka alueella on 11 seurakuntaa. Oulun hiippakunnan jäsenmäärä on vajaa seitsemäntuhatta (Suomen ortodoksinen kirkko).

Ortodoksinen uskonnon opetus eroaa jonkin verran luonteeltaan evankelisluterilaisen uskonnon opetuksesta. Sen tehtävänä on välittää oppilaille ortodoksista perinnettä ja opetuksia sekä samalla tarjota oppilaalle välineitä lujittaa ja vaalia omaa ortodoksista identiteettiään (Opetussuunnitelman perusteet 2004, 209). Vaikka kirkko ei ole enää yhdessä toteuttamassa koulussa annettavaa uskonnon opetusta, sen läsnäolon voi silti aistia. Vaikka kirkon antama kasteopetus ei enää kuulu koulun tarjoamaan uskonnonopetukseen, kirkon mielestä sen tulee näkyä myös kouluopetuksessa. (Aikonen 2007, 58).

Itä-Suomen yliopiston filosofisen tiedekunnan teologian osasto tarjoaa ainoana Pohjoismaiden yliopistona ortodoksinen teologian akateemisia opintoja. Joensuussa toimiva teologian osasto mahdollistaa opintojen avulla opiskelijalle pätevyyden toimia muun muassa uskonnon opettajan, papin, diakonin tai kanttorin tehtävissä (Opintopolku).

Aiemmin koti ja kirkko nähtiin vahvana osana ortodoksista kasvatusta. Sittemmin tilanne on muuttunut, sillä uskonnon opettajalla koetaan olevan entistä suurempi rooli uskonnollisen perinteen välittäjänä. Aikosen teettämän tutkimuksen (1997) mukaan opettajien käsitykset siitä, ovatko he kirkon vai kunnan työntekijöitä, vaihtelivat suuresti. Suurin osa opettajista koki olevansa molempia, kun taas noin viidennes koki olevansa kirkon palveluksessa. Vähemmistö koki tekevänsä töitä pelkästään kunnan palveluksessa (Aikonen, 1997).

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2004) mukaan yläkoulun ortodoksisen uskonnon opetuksen sisältöihin kuuluu tutustuminen ortodoksiseen kulttuuriin ja perinteeseen muun muassa kirkollisten juhlapäivien, jumalanpalvelusten, sakramenttien ja kirkkomusiikin myötä. Aikosen (2007) mukaan koulun uskonnonopetus auttaa oppilasta hahmottamaan omaa identiteettiään ja sen myötä muiden, erilaisten katsomusten ja kulttuurien kohtaaminen helpottuu. Oman itsensä tunteminen nähdään siis erilaisuuden ymmärtämistä edistävänä tekijänä.

Uskonnonvapauslain myötä myös vaatimus ortodoksisen uskonnonopettajan kuulumisesta ortodoksiseen kirkkoon poistettiin lainsäädännöstä. Tämä toi mukanaan uusia kysymyksiä. Yksi niistä koskee oppiaineen tavoitteenmukaista opetusta. Tärkeänä osana ortodoksisen uskonnon opetusta nähdään sille ominainen ortodoksisen uskonnon pedagogiikka, joka liittyy vahvasti aineen ominaiseen käsitykseen kasvatuksesta ja opetuksesta. Tähän liittyvät esimerkiksi yhteisöllisyyden kokemuksen vahvistaminen, oppilaan toiminnallinen osallistaminen oppitunneilla sekä erilaisten kokemuksellisten opetusratkaisujen käyttö. Aikosen (2007) mukaan edellä mainitut opetuksen osa-tekijät kuuluvat kiistattomasti oman uskonnon opetukseen, sillä oppiaineen tavoitteena on tiedon opettamisen lisäksi tarjota oppilaille emotionaalisia kokemuksia sekä sosiaalista vuorovaikutusta (Aikonen 2007, 58–59).

Yksi ortodoksisen uskonnonopetuksen haasteita on opetusryhmien heterogeenisyys. Koska Suomessa ortodoksisen kirkon kannattajamäärä on reilun prosentin luokkaa (Suomen uskonnonopettajien liitto), ovat myös yksittäisen luokka-asteen ortodoksisen uskonnon oppilaat monessa koulussa vähemmistönä. Tämä johtaa siihen, että opetusryhmät koostuvat usein eri-ikäisistä oppilaista. Haasteita opetukseen tuo mukanaan oppilaiden vaihtelevat tieto- ja taitotasot, mutta myös erilaiset opetetavat sisällöt. Lisäksi opetusryhmässä saattaa olla oppilaita, jotka eivät puhu äidinkielenään suomea. Lisäksi opettaja saattaa käydä opettamassa useassa koulussa. Rusaman (2002) uskontoa, elämäntutkimustietoa ja tapakasvatusta koskevaan tutkimukseen osallistui opettaja, joka opetti ortodoksista uskontoa jopa 16 eri koulussa (Rusama 2002, 217). Myös tutkimukseeni osallistuneen koulun ortodoksisen uskonnonopettajan vastuulla oli koko kunnan alueen peruskoulu- ja lukioikäisten ortodoksisen uskonnon opetus.

Rusaman (2002) tutkimuksen mukaan ortodoksisen uskonnonopettajan pätevyys oli alle puolella (43 %) opettajista. Vain kolmannes opettajista oli käynyt korkeamman akateemisen tutkinnon. Jonkin verran enemmän oli opettajia, joilta puuttui joko luokanopettajan tai teologian tutkinto. Tulosten mukaan joissakin kouluissa on yleistä, että alueen seurakunnan pappi tai kanttori opettaa uskontoa, jolloin kosketus koulun ja seurakunnan välillä on vahva (Rusama 2002, 217–218).

Elämäkatsomustieto

Suomessa elämäkatsomustieto tuli koulun oppiaineeksi vasta vuonna 1985 ja siitä syystä se onkin yksi peruskouluhistorian nuorimmista oppiaineista (Salmenkivi 2003, 32). Oppiainetta on kuitenkin tarjottu uskonnollisiin yhdyskuntiin kuulumattomille oppilaille jo vuodesta 1923 lähtien; joskin alkujaan sitä kutsuttiin nimellä uskonnonhistoria ja siveysoppi (Kallioniemi 2005, 18). Sen luonteeseen on alusta asti kuulunut vahvasti sitoutumattomuus mihinkään tiettyyn katsomukseen. Perusopetuksen opetussuunnitelman (2004) mukaan monitieteisen oppiaineen opetukseen otetaan vaikutteita sekä ihmis-, yhteiskunta- että kulttuuritieteistä. Tavoitteena on tukea oppilaita vapaan, tasavertaisen ja tavoitteellisen ihmiskäsityksen omaksumisessa sekä tarjota eväitä kriittiseen ajattelun harjoittamiseen, oman elämän hallintakeinojen löytämiseen sekä oman, suvaitsevan maailmankuvan rakentumiseen (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet, 2004).

Elämäkatsomustieto oppiaineena voidaan rinnastaa rekisteröimättömiin uskonnollisiin vähemmistöihin. Katsomusaineena se on vaihtoehto uskonnolle. Hallinnollisesti tarkasteltuna elämäkatsomustietoa voidaan pitää samalla tavalla rinnasteisena uskontoaineille kuin uskonnollisiin yhdyskuntiin kuulumattomia pidetään johonkin uskontokuntaan kuuluvalla. Aluksi elämäkatsomustieto oppiaineena perustettiin niille oppilaille, jotka oli vapautettu uskonnonopetuksesta. Nytemmin se on muuttunut muun muassa uskonnonvapauslain sekä sen mukanaan tuoman perusopetuslain 13 pykälän muutoksen myötä oppiaineeksi myös sellaisille oppilaille, joille ei järjestetä oman uskonnon opetusta. Katsomusaineena elämäkatsomustietoa ei voida pitää yhtenäisenä katsomusaineena juuri sen moninaisen oppilasaineuksen vuoksi. Koska elämäkatsomustiedon opetukseen osallistuu käytännössä oppilaita kaikkialta evankelisluterilaisen ja ortodoksisen uskonnon ulkopuolelta, on oppilaita vaikea löytää

yhdistäviä tekijöitä ja näin opetuksen haasteena on olla kaikille sisällöllisesti sopivaa (Salmenkivi 2007, 84–86).

Suomi muuttuu entistä monikulttuurisemmaksi, joka näkyy myös elämäkatsomustiedon oppilaiden tasaisena kasvuna jo vuodesta 1985 lähtien (Elämäkatsomustietoon liittyviä tilastoja – Elämäkatsomustiedon opiskelijamäärät 2013). Kasvava oppilasmäärä tuo mukanaan myös haasteita oppiaineen opetukselle. Heterogeenisenä opetusryhmän koostumus voi kunnan tai kaupungin koosta riippuen yläkoulussa vaihdella 7.-9. – luokkalaisten omista ryhmistä yhteen isoon ryhmään (www.et-opetus.fi). Esimerkiksi tutkimukseen osallistuvassa koulussa oppiaineen ryhmät oli yhdistetty siten, että 7. ja 8.luokkalaiset opiskelevat yhdessä ja 9.-luokkalaisille on järjestetty oma ryhmä.

Yhteistä uskonnon ja elämäkatsomustiedon opetukselle ovat ne lähtökohdat, jotka on mainittu laajemmin myös kaikkien muiden oppiaineiden tavoitteissa. Opetussuunnitelman perusteissa (2004) mainitaan useiden oppiaineiden kohdalla oppilaan kasvun ja identiteetin kehittymisen tukeminen sekä maailmankatsomuksen ja eettisen arvioinnin tukeminen. Esimerkiksi historiassa nämä teemat nousevat oppiaineen perinteestä, kun taas katsomusaineissa ne kumpuavat oppilaan omasta tai perheen näkökulmasta (Salmenkivi 2007, 85).

Salmenkiven mukaan uskonto ja elämäkatsomustieto eroavat toisistaan siinä, että lähtökohdilla *omasta uskonnosta* ja *omasta identiteetistä ja kokemusmaailmasta* on suuri ero. Oppiaineena uskonnon taustalla vaikuttavat teologiset tieteet sekä uskontotiede, joiden on vaikea muuntaa yksittäisen oppilaan identiteetin rakentumiseen. Elämäkatsomustiedon taustalla voidaan nähdä vaihteleva määrä eri tieteenaloja. Niiden anti vaihtelee usein käsiteltävän aiheen mukaan, mutta niille kaikille on yhteistä muuntautumiskyky juuri yksilön identiteetin ja moraalien kehittymisen tukemiseen (Salmenkivi 2007, 86).

Elämäkatsomustiedon yhtenä haasteena nähdään ainetta opettavien opettajien heikko kelpoisuus oppiaineeseen. Jopa vain alle puolella elämäkatsomustiedon opettajista on muodollinen kelpoisuus opettaa ainetta (Rusama 2002; Kabata & Honkala 2004). Nykyisen opetussuunnitelman mukaan luokanopettajan perusopintoihin kuuluu kolmen opintopisteen verran elämäkatsomustiedon opintoja kun taas kokonai-

suudessaan elämäkatsomustietoa voi yliopistossa opiskella 60 opintopisteen verran. Elämäkatsomustieto ei siis voi olla opettajan pääopetusaine, sillä siitä ei ole mahdollista suorittaa syventäviä opintoja. Helsingin peruskouluissa tehdyn kartoituksen mukaan uskonto on pääaineena noin kolmasosalla elämäkatsomustiedon opettajista. Tässä voidaan myös nähdä ristiriita sen välillä, voiko sama opettaja opettaa tasapuolisesti useampaa kuin yhtä katsomusta (Kabata & Honkala 2004).

Alakoulussa elämäkatsomustietoa saa opettaa opettaja, jolla on luokanopettajan kelpoisuus. Yläkoulussa ja lukiossa opettajalta vaaditaan, että hän on täydentänyt osaamistaan erillisillä oppiaineen opinnoilla. Yhdysluokat, joista erityisesti pienempien kuntien elämäkatsomustiedon opetusryhmät usein koostuvat, ovat yksi haaste opetuksen järjestämiselle. Jossain kunnissa on havaittu lainvastaista toimintaa sen suhteen, ettei mihinkään uskontokuntaan kuuluville oppilaille välttämättä edes tarjota elämäkatsomustiedon opetusta. Tämä voi johtua kunnan puutteellisesta tiedottamisesta, jonka myötä kodit eivät välttämättä ole tietoisia opetuksen mahdollisuudesta (www.et-opetus.fi)

Rusaman (2002) tutkimuksen mukaan aineen opetuksen kelpoisuudesta huolimatta opettajat olivat halukkaita täydentämään opintojaan ja hankkimaan näin aineen opettajan kelpoisuuden. Huomattava osa on näin jo tehnytkin (Kabata & Honkala 2004, 122). Tutkimuksen tulosten mukaan opettajan pätevyys aineen opettamiseen vaikutti vain vähän oppilaiden tiedollisten tehtävien ratkaisemiseen. Toisaalta taas moraalisien kysymysten ratkaisemisessa pärjäsivät paremmin oppilaat, joiden opettajalta puuttui elämäkatsomustiedon opettamisen muodollinen pätevyys (Rusama 2002, 139).

Kirkon tutkimuskeskuksen julkaisun, Kirkko muutosten keskellä (2004), mukaan 15–19 –vuotiaista nuorista kirkkoon kuuluu jopa 90 %. Tämä voi johtua esimerkiksi halusta käydä rippikoulu. Kuitenkin elämäkatsomustiedon oppilasmäärät kasvavat lähes kolmanneksella kun tarkastellaan yläkouluun siirtyviä oppilaita (Salmenkivi 2007, 94). Olisikin tärkeää tarkastella niitä syitä, jotka vaikuttavat nuorten valintaan vaihtaa katsomusta juuri yläkoulun aikana.

3.1.2. Erilaisia lähtökohtia katsomusaineopetukselle

Katsomusopetusaineopetus vaihtelee eri maissa. Sen luonne ja sisällöt ovat kytköksissä kunkin maan historiaan, yhteiskunnan kehitykseen sekä sen hetkiseen uskonnolliseen tilanteeseen. Seuraavaksi tarkastellaan lyhyesti niitä lähtökohtia, joiden pohjalle katsomusaineopetus eri puolilla maailmaa rakentuu.

Schreinerin (2007) mukaa alueellisesta uskonnonopetuksen luonteesta puhuttaessa on otettava huomioon eri yhteiskunnissa tapahtuvat radikaalit muutokset. Muun muassa individualismi, pluralismi, globalisaatio sekä sekularisaatio ovat tekijöitä, jotka vaikuttavat sekä sosialisointiin että yksittäisten ihmisten ajatuksiin uskonnon merkittävyydestä. Yksilöllisyys on tulevaisuuden trendi myös uskontoon ja uskonnollisuuteen liittyen. Kuten ihmisten kulttuuriset taustat sekä poliittiset mielipiteet, myös ihmisten uskonnollisuus tulee saamaan tulevaisuudessa entistä enemmän yksilöllisiä piirteitä. (Schreiner 2007, 13).

Eri maiden monikulttuuristuminen ja sen mukana tuleva uskontojen lisääntyvä kanssakäyminen on huomioitu myös Euroopassa. Euroopan neuvosto julkaisi vuonna 2004 raportin, jonka mukaan jäsenvaltioiden kasvatuksen yhtenä tavoitteena olisi tukea uskontojen ja kulttuurien avointa vuorovaikutusta, joka vaikuttaisi myönteisesti myös yhteiskuntien entistä laadullisempaan kanssakäymiseen (Council of Europe, 9-14).

Schreinerin (2007) mukaan uskonnonopetusta voidaan tarkastella seuraavien aspektien kautta: onko uskonnonopetus vapaaehtoista – pakollista, objektiivista – tunnustuksellista sekä valtion vastuulla – uskonnollisten yhteisöjen vastuulla. Vaikka näiden avulla uskonnonopetusta voidaan tarkastella monesta näkökulmasta, eivät ne anna yksiselitteistä kuvaa esimerkiksi Suomen uskonnonopetuksen tilasta (Räsänen & al. 2009, 437). Suomessa uskontoa opetetaan valtion vastuulla pakollisena oppiaineena ja vaikka sen luonne muuttui uskonnonvapauslain myötä vuonna 2003 tunnustuksellisesta opetuksesta oman uskonnon opetuksiksi, on maamme uskonnonopetuksessa edelleen kansainvälisen vertailun mukaan vähäisiä piirteitä tunnustuksellisuudesta (Kallioniemi, 2005).

Euroopan alueella uskonnonopetusmallit ja niiden sisällöt poikkeavat toisistaan. Jo pohjoismaissa on havaittavissa erilaisia järjestelyjä aineen opetuksen suhteen. Kaikissa pohjoismaissa uskonnonopetus kuuluu pakollisiin oppiaineisiin. Suomessa oppilaille annetaan oman uskonnon tunnustuksetonta opetusta unohtamatta kuitenkin muihin uskontoihin tutustumista sekä eettisiä sisältöjä. Ruotsissa on käytössä yhteinen uskonnonopetusmalli, jossa pyritään kaikille tasapuoliseen ja objektiiviseen opetukseen uskontokunnasta huolimatta. Myös Norjassa uskonnonopetus perustuu malliin, jossa pyritään ottamaan kaikki uskonnot huomioon. Sekä Norjan että Ruotsin mallit ovat saaneet osakseen kritiikkiä liiallisesta kristinuskon korostamisesta ylitse muiden (Ziebertz & Riegel, 2009). Tanskassa oppilaille tarjotaan tunnustuksetonta ja kaikille yhteistä kristinuskoon perustuvaa opetusta. Islannissa opetus pohjautuu yhdelle yhteiselle oppiaineelle, jossa on sisältöjä sekä kristinuskosta, muista uskonnoista että moraaliopista. Virossa uskonnonopetus on vapaaehtoista ja Venäjällä oppilaille tarjotaan uskonnonopetusta vanhemman sitä pyytäessä (Räsänen & al. 2009, 437).

Uskonnonopetusta kehitetään parhaillaan. Keskiössä ovat muun muassa erilaiset näkemykset uskonnonopetuksen pakollisuudesta muiden kouluaineiden rinnalla. Lisäksi keskustellaan uskonnonopetuksen tunnustuksellisen toteuttamisen tarpeellisuudesta sekä vaihtoehdosta kehittää moniuskontoinen ja tunnustukseton malli (Lähneemann 2008, 5). Mikään toinen koulun oppiaine ei saa osakseen yhtä monipuolista ja laajaa keskustelua kuin uskonto. Yhteisen mallin löytäminen koskemaan kaikkien eurooppalaisten maiden uskonnonopetusta on haastavaa, jopa mahdotonta. Eri maissa on muun muassa toisistaan poikkeavat koulutusjärjestelmät, uskonnolliset traditiot sekä valtioiden ja uskonnollisten yhdyskuntien suhteiden ymmärrys (Kallioniemi 2009, 410).

3.2. Uskonnonopetuksen didaktiikka ja yhteisopettajuus

3.2.1. Erilaiset uskontodidaktiset lähestymistavat

Tarkastelun kohteena tässä tutkimuksessa on evankelisluterilaisen ja ortodoksisen uskonnon sekä elämäkatsomustiedon oppilaiden ja opettajien muodostama yhteinen

ryhmä sekä sen muodostama uudenlainen luokkahuonekulttuuri. Yhteistä katsomusaineopetusta tutkittaessa huomio kiinnittyy myös siihen, kuinka eri katsomukset tulevat esille oppitunnilla ja saako jokainen niistä tasa-arvoisen aseman opetuksessa. Usein tähän vaikuttaa oppituntia ohjaava käsitteellinen viitekehys sekä opettajan ohjaava toiminta. Sterkens (2001) on hahmotellut kolme tapaa tarkastella uskonnon luokkahuonekulttuurin luonnetta: yksiuskuntoinen (monoreligious), moniuskuntoinen (multireligious) tai uskontojen välinen (interreligious).

Jokaisessa luonnehdinnassa on sekä etuja että haittoja. Yksiuskontoista mallia pidetään selkeänä, sillä sen tavoitteiden mukainen, yhden katsomuksen sisäistäminen on havainnollisesti selkeää soveltaa eri-ikäisille oppijoille. Koska mallissa tavoitteena on opiskella valitun katsomuksen esittämän totuuden mukaisesti, saatetaan ihmisen ja uskonnon tai eri uskontojen väliset suhteet ja niiden kehittyminen jättää huomioimatta. Uskonto ei ole yksinäinen ja erillinen ilmiö, vaan sitä tulisi tarkastella suhteessa ajan ja paikan aiheuttamiin muutoksiin nähden. Lisäksi yksiuskuntoisen mallin mukainen opetus saattaa asettaa haasteita muiden uskontojen opettamiselle. Muihin uskontoihin tutustutaan vallitsevan katsomuskäsityksen valossa. Oman katsomuksen totuusväittämät nousevat helposti ainoaksi oikeaksi, jolloin muiden katsomusten läpikäyminen on vain vallitsevan katsomuksen pätevöittämistä (Ubani 2013, 102).

Objektiivisuus ja eri katsomusten tasa-arvoinen opiskeleminen ovat moniuskuntoisen uskonnonopetuksen lähtökohtia. Tarkoituksena ei ole löytää yhtä katsomusta, joka olisi luonteeltaan ja totuuksiltaan muita parempi. Eri katsomusten sisältöjä opiskellaan ulkopuolisen silmin, sillä mallissa ei oleteta oppilaan tai opettajan edustavan vahvasti mitään tiettyä katsomusta. Eri katsomusten totuusväittämiin ei pureuduta useinkaan syvällisesti, jotta vältytään mahdolliselta paremmuusvertailulta. Totuusväittämien vertailun sivuuttamalla, eri katsomusten käsitteleminen jää usein pinnalliseksi. Mallissa eri katsomukset tehdään mielenkiintoiseksi paperilla oppiaineen kokemuksellisuuden jäädessä taustalle. Tämä ei lisää opettajan tai oppilaiden oman katsomuksen etsimistä ja totuuden löytämisen pyrkimystä, mitä pidetään tärkeänä osana katsomusten opettamista.

Moniuskuntoinen malli ei myöskään lisää dialogisuutta eri katsomusten ja oppilaiden välillä, mitä pidetään myös tärkeänä osana suvaitsevaisuuskasvatusta (Ubani 2003, 103–104). Tutkimuksen keskiössä olevassa opetuskokeilussa eri katsomusaineiden

yhdistäminen yhteiseksi katsomusopetusryhmäksi ei saavuttanut edellä mainittua dialogisuutta. Siihen voidaan löytää useampia syitä. Toisaalta kokeilu oli melko lyhyt, vain viisi oppituntia käsittävä kokonaisuus. Etiikan aiheet opetuskokeilun sisältöinä koettiin oppilaiden keskuudessa neutraaleiksi, jolloin merkittäviä eroavaisuuksia tai ristiriitoja eri katsomusten välille ei päässyt syntymään.

Uskontojen välinen uskonnonopetus korostaa yksilöllistä minä-suhdetta uskontoon. Siinä pidetään tärkeänä erilaisten uskontojen moniarvoisuutta ja moninaisuutta. Edellisessä mallissa ongelmana oli juurikin dialogin pohjattomuus, kun tätä mallia luonnehtii erityisesti keskustelun merkitys. Sen avulla saadaan uusia eväitä ajatteluun sekä jo olemassa olevien ajatusmallien uudelleen tarkasteluun. Vaikka uskontojen välinen malli korostaa eri uskonnoista oppimista, on pohjalla hyvä olla yksi kunnolla opittu ja omaksuttu katsomusmalli. Näin mahdollistetaan onnistunut katsomusten vertaileminen sekä vältetään eri uskontojen ja niiden oppiaineiden sekoittuminen keskenään. Pelkkä eri katsomusten välinen dialogi tai eksistentiaalinen pohdiskelu ei kuitenkaan avaa eri katsomusten välisiä ristiriitoja ja niiden taustalla vaikuttavia ilmiöitä. Lisäksi opetuksen tulee tukea oppilaista tuomaan omia mielipiteitään esille, mutta ennen kaikkea myös kuuntelemaan muita. Malli saattaa myös rohkaista oppilasta vaihtamaan katsomuksesta toiseen, sillä erilaisten käsitysten ja katsomusten läpikäymisen tarkoituksena on tarkastella omia arvoja ja löytää eväitä omaan maailmankatsomukseen (Ubani 2013, 105–107).

Hull (2002) on tehnyt kolmijaon erilaisista tavoista hahmottaa uskonnonopetusta. Oppia uskonto (learning religion) tarkoittaa mallia, jossa vallalla on yksi ainoa uskonnollinen traditio ja jossa tämän uskonnon edustajat vaikuttavat vahvasti sekä opetussuunnitelmaan, materiaaleihin sekä menetelmiin. Uskonnonopettaja on opettamansa uskonnon edustaja ja opetuksen tavoitteena nähdään joko oppilaiden vahvistaminen suhteessa uskonnolliseen traditioon tai heidän kannatuksensa voittaminen. Oppia uskontoa (learning about religion)- tapa opettaa uskontoa on miltei vastakohta edelliselle. Siinä tarkastelu rakentuu useammalle uskontotieteen alueelle niin sanottu ulkoapäin. Opetuksen lähtökohtana nähdään uskonnollisuuden ja uskon opettamisen välttäminen. Oppia uskonnosta (learning from religion)- malli on keskittynyt oppilaisiin sekä heidän kokemuksiin. Kahdessa edellä mainitussa lähestymistavassa uskonto on merkittävässä asemassa, kun taas tässä oppilaan elämä ja oppiminen ovat keskiössä. Mallissa pyritään löytämään ratkaisuja siihen, millä tavalla uskonto on

nuoren elämässä merkittävää ja samalla pohditaan heidän moraalista sekä spirituaalista kasvuaan (Hull 2002, 3). Malleja on kuitenkin hankala erottaa yksittäisinä jostakin uskonnonopetusmallista, sillä ne ovat usein yhdistyneet toisiinsa.

3.2.2. Sosiokulttuuriset teorit

Ubani (2013) on nimennyt kolme ydinkysymystä katsomusaineen luokkahuonekulttuurille. Nämä ydinkysymykset pohjaavat merkitystä, totuutta ja pyhää käsittelevien ulottuvuuksien pohjalle. Uskonnon luokkahuonekulttuuri rakentuu hyvänä, totuudellisenä, pyhänä ja merkityksellisenä koettujen asioiden ja ilmiöiden varaan. Myös ihmistä askarruttavat perimmäiset kysymykset rakentuvat edellä mainittujen teemojen alle, jolloin niiden käsitteleminen jo itsessään herättää kiinnostusta. Jos nämä ydinkysymykset unohtetaan uskonnonopetuksessa, jotain tärkeää sen luonteesta menetetään. Kyse ei ole enää uskonnon luokkahuonekulttuurista vaan jostain muusta rinnakkaisesta totuudesta ja pyhyydestä (Ubani 2013, 41).

Uskontokasvatuksen tavoitteet voidaan jakaa kolmeen osaan. Kvalifikaatiolla pyritään tukemaan yksilön selviytymistä uskonnon ja elämänsomuksen piirissä. Näihin liittyvät tyypilliset tiedot ja taidot koskien tiettyä yhteisöä. Kuitenkin on tärkeää muistaa jokaisen yksilön henkilökohtainen uskontosuhde, jolloin opetuksen tavoitteena on jättää myös tilaa tälle. Sosialisatiossa yksilöä pyritään osallistamaan yhteisön tapoihin, perinteisiin sekä arvoihin. Subjektifikaatiossa yksilöä tuetaan yhteisöjen aktiivisena jäsenenä suhtautumaan sekä kriittisesti että tarpeen mukaan uudismielisesti yhteisöään kohtaan. Sekä omien että muiden arvojen ja asenteiden tuntijana yksilö osaa suhteuttaa näkemäänsä ja kokemaansa siihen sosiaaliseen, kulttuuriseen ja historialliseen kontekstiin, jossa kulloinkin on.

Sosiokulttuurinen oppiminen liittyy tutkimukseeni opetuskokeilutuntien toteuttamisen mallina. Yhteisöllisellä, osallisuudella sekä oppimisella on kaikilla merkittävä roolinsa sosiaalisessa oppimisessa. Oppiminen tapahtuu juuri yhteisössä tapahtuvan toiminnan kautta; yksilö oppii osallistumalla ja yhteisö kokee oppimisen oman toimintansa kehittämisellä sekä jatkuvuudella. Osallistumisella tarkoitetaan erityisesti aktiivista osallistumista; merkityssisältöihin ja toimintaan vaikuttamista. Yhteisöllisessä toiminnassa aktiivinen mukana oleminen vaikuttaa myös siihen, kuinka ym-

määrämme ja hahmotamme oman itsemme. Oppiminen on sosiaalinen ja erilaisia kokemuksia synnyttävä prosessi, joka on ihmisen luonnollinen tapa olla osa maailmaa (Wenger 1998). Identiteetti on merkittävä, muttei muuttumaton osa ihmistä; uuden oppimisen myötä myös yksilön identiteetti saattaa altistua kyseenalaistuksille ja muutoksille, sillä uusien rakenteiden ja merkitysten uudelleen järjestymisen kautta ihminen tarkastelee jäsenyyksiään ja yhteisöjen osallisuuttaan uudella tavalla (Ubani 2013, 37).

Vuorovaikutus ja toisten opiskelijoiden kanssa toimiminen olivat avainasemassa tutkimukseni keskiössä toimineessa yhteisessä katsomusaineopetuksessa. Säljön (2001) mukaan sosiokulttuurinen näkökulma oppimisessa ja kehittämisessä tarkoittaa juuri yhdessä toimimista ja vuorovaikutuksellista suhdetta erilaisissa kulttuurillisissa sekä käytännöllisissä tilanteissa. Erilaiset tilanteet ja ympäristöt ohjaavat meitä toimimaan eri tavoin; rakennamme merkityksiä kunkin ympäristön merkitysten varaan. (Säljö 2001, 104).

Ihmisen toiminta sosiaalisissa sisältää sekä jatkuvuuden että muutoksen aspektin. Vaikka yksilön toiminta voi tietyssä tilanteessa vaikuttaa vakaalta ulospäin, on hän jatkuvasti altis myös toisenlaisille toimintatavoille. Säljö (2001) yhdistää yksilön, sosiaalisen käytänteen sekä välineen yhteen ihmisen toiminnan ymmärtämiseksi. Nämä kaikki vaikuttavat toisiinsa eikä toiminnan kokonaisvaltainen tarkasteleminen onnistu ilman että kaikki kolme otetaan huomioon (Säljö 2001, 105).

Yksilön elämään liittyvät sekä sosiaaliset että kulttuuriin liittyvät esimerkit vaikuttavat siihen tapaan, jolla hän toimii maailmassa ja pyrkii hahmottamaan sitä. Kommunikoidessaan yksilö siirtää viestinnässään näitä kulttuurin synnyttämiä käsityksiä ja välineitä eteenpäin. Wertschin (1985) mukaan ihmisen oppiminen tapahtuu ”*osallistumalla käytännölliseen ja kommunikatiiviseen vuorovaikutukseen muiden kanssa*” (Säljö 2001, 105).

Yksilö kohtaa vuorovaikutustilanteissa malleja, joiden kautta hän käsittää ja ymmärtää maailmaa tulevissa tilanteissa. Tietystä ympäristöstä, kulttuurista ja historiallisesta tilanteesta ponnistava yksilö on sidottu tietynlaisiin toimintatapoihin ja käytänteisiin omassa ajattelu- ja viestintämaailmassaan (Säljö 2001, 106).

Sosiokulttuurinen näkökulma ajattelusta korostaa sen viestinnällistä ja kollektiivista tunnusmerkkiä. Yhteiseen tekemiseen osallistuvien henkilöiden välillä tapahtuu sekä kognitiota että ajatuksien vaihtamista. Ryhmässä toimivat ihmiset ovat aluksi luoneet käsityksen tietyistä aiheista, jonka pohjalta sen työstäminen ja kehittäminen voi alkaa. Ajattelun katsotaan olevan jaettu ryhmän jäsenten kesken, mikä edesauttaa heitä toimimaan sen hetkisten tavoitteiden saavuttamiseksi (Säljö 2001, 111).

Kuten edellä on mainittu, sosiokulttuurinen näkökulma oppimisesta painottaa viestinnän ja ajattelun yhteyttä. Kuitenkin on tärkeää muistaa, etteivät ne ole toisiinsa suoraan rinnastettavissa olevia toimintoja. Yksilön ajattelu heijastuu harvoin hänen sanomisiinsa eikä hänen sanojaan voi suoraan yhdistää hänen ajatuksiinsa käsillä olevasta asiasta. Sanat ja teot usein poikkeavat siitä, mitä ihminen todellisuudessa ajattelee (Säljö 2001, 114).

Tutkimuksessani hyödynnän teemahaastattelua, jonka avulla pyrin saamaan esille opiskelijoiden ajatuksia autenttisuudesta ja sen kokemisesta sekä yhteisopettajuuden herättämistä kokemuksista. Sosiokulttuurisen näkökulman mukaan ajatusten esiin saaminen on kuitenkin harhaa. Näkemyksen mukaan se muodostaa Rylen (1990) hahmotteleman kategoriavirheen, jossa ilmiön tutkimisen avulla esitellään tuloksia muun muassa ajattelusta. Haastatteluissa pääsemme usein kiinni ihmisten kommunikatiivisiin ja fyysisiin toimiin, kuten esimerkiksi aiemmin sanottuun tai tehtyyn. Kuitenkin niiden tautalla vaikuttava ajatus on altis muutokselle tilanteen mukaan, jolloin heidän sisäistä ajatteluaan on miltei mahdoton saavuttaa. Haastateltavan vastaus saattaa usein rakentua yleisen sosiaalisen vuorovaikutuksen sääntöjen pohjalle; on suotavampaa vastata edes se, mitä tulee sillä hetkellä mieleen tai minkä kokee sopivana kun jättää vastaamatta kokonaan. Tämäkin huolimatta siitä, ettei haastattelijan esiin ottama asia ole koskaan aiemmin koskettanut ihmistä (Säljö 2001, 116).

Sosiokulttuurinen lähestymistapa hyväksyy tämän laajan ja sisäisen ajatusmaailman tutkimisen mahdottomuuden. Vastauksena tähän haasteeseen nähdään yksinkertaisesti se, että on tarpeetonta yrittää tutkia mahdotonta. Siksi yksilön toimintaan ja sisäiseen ajatteluun liittyvät tutkimus ja siitä saavutetut tulokset ovat esitettävä ja hyväksyttävä tilannesidonnoisina. Tärkeää on myös saada tietoa siitä, kuinka yksilö hyödyntää tilanteesta toiseen muuttuvia kommunikaation tapoja sekä keskustelun välineitä (Säljö 2001, 119).

Ryhmä vaikuttaa yksilön toimintaan. Se näkyy yksilön kielenkäytössä, tavassa toimia ja tuoda itseään esille. Ryhmässä toimiminen ja sen jäsenenä oleminen yhdenmukais-tavat ryhmän toimintaa. Konformoituminen tarkoittaa ryhmään mukautumista ja sen mielipiteisiin yhtymistä huolimatta siitä, että yksilön oma mielipide saattaa olla eri-lainen enemmistön mielipiteeseen verrattuna. Ankonformoitumisella tarkoitetaan edellisen vastakohtaa, jolloin yksilön reagointi johonkin tilanteeseen eroaa siitä, kuinka enemmistö näkee asian (Helkama & al. 1998).

Kun yksilö kokee ryhmän tiedot ja toiminnan todeksi ja hyväksyttäväksi, enemis-tön vaikutus on merkittävämpi. Tällöin ryhmän vaikutusta yksilöön kutsutaan infor-maatiovaikutukseksi. Normatiivinen vaikutus on kyseessä silloin, kun yksilö mukau-tuu ryhmän toimintaan siinä pelossa, että hänen omat valintansa olisivat jollain tasol-la vääriä ja paheksuttavia. Ryhmän vaikutus liittyy myös siihen, kuinka merkittäväk-si yksilö kokee ryhmän jäsenyyden. Toisaalta siihen liittyy myös tiedon aspekti; jos yksilö kokee, että enemmistöllä on enemmän tietoa käsiteltävästä asiasta ja jos oma mielipide eroaa ryhmän yleisestä mielipiteestä, hän saattaa helposti konformoitua ryhmään (Helkama & al. 1998).

Sinikka Aapola pohtii artikkelissaan *Peruskoulun ikäjärjestyksistä: Esimerkkinä murrosikä* (2002) nuorten kohtaamaa ikään liittyvää hierarkista keskustelua suhteessa koulun arkeen. Aapolan mukaan ikään liittyy erilaisia kulttuuriin linkittyviä käy-täntöjä ja asenteita sekä hierarkioita ja valta-asetelmia. Hän mainitsee esimerkkinä opettajan ja oppilaiden välisen valta-aseman: kuten myös peruskoulussa, yhteiskun-nassa ylipäänsäkin aikuisten asema on lapsia ja nuoria vahvempi ja heikompana osa-puolena he joutuvat usein ponnistelemaan oikeuksiensa esiintuomiseksi. Maamme kouluopetuksen pohjana on ollut ajatus opettajasta täysivaltaisena auktoriteettina, joka jakaa erehtymätöntä tietoaan oppilaille ja vahvistaa näin edelleen epätasa-arvoista valta-asetelmaa. Viimeisimpien opetussuunnitelmien kautta pyritään kuiten-kin muokkaamaan tätä yksipuolista auktoriteettiasemaa. Opetussuunnitelmissa paino-tetaan oppilaiden itseohjautuvuuden merkitystä sekä opettajakeskeisen toiminnan vähentämistä (Aapola, 2002).

3.2.3. Yhteisopettajuus

Tutkimuksen kohteena on yhteinen katsomusopetus, mutta myös yhteisopettajuutena toteutetussa kokeilussa opettajan tavanomaisesta poikkeavaa luonnetta on syytä tarkastella. Opettajan työ on kokenut muutoksia viimeisten vuosikymmenien aikana. Pitkään vallalla oli käsitys, jonka mukaan opettaja huolehti opetuksesta yksin (Syrjälä 1994, 25). Koulumaailma on muun yhteiskunnan kehityksen myötä kokenut muutoksia. Oppilaille tarjotaan entistä enemmän erilaisia tuen muotoja ja samalla opettajat kokevat oman työmääränsä lisääntyneen. Työstressi ja uupumus ovatkin osaltaan vaikuttaneet siihen, että myös opettajille on alettu etsiä erilaisia yhteistyön muotoja (Onnismaa 2010; Sahlberg 1996, 88).

Koululaitos ja opettajan rooli nähdään usein yhteisöllisyyttä vaalivana ja tukevana, mutta todellisuudessa opettajan työtä on jo kauan varjostanut yksin suunnitteleminen ja tekeminen. Yhdessä keskusteleminen saattaa usein jäädä opettajanhuonekeskustelujen varaan. Voitaisiinkin jopa puhua opettajien eristyneisyydestä, jota vastaan voidaan taistella esimerkiksi kollegiaalisella yhteistyöllä ja päätöksenteolla (Sahlberg 1996). Yhteisopettajuus avaa yhdessä työskenteleville opettajille luonnollisemman yhteyden ajatusten ja suunnitelmien vaihtamiseen sekä avoimeen vuorovaikutukseen.

Samanaikaisopettajuus on työmuoto yhteisopettajuuden rinnalla. Nämä kaksi on hyvä erottaa toisistaan, sillä usein yhteisopettajuudesta puhutaan samanaikaisopetuksen nimellä. Samanaikaisopetuksessa samassa luokahuoneessa ryhmää opettaa kaksi tai useampi pedagogisesti pätevä opettaja. Pelkkä toisen opettajan läsnäolo ei tee opetuksesta samanaikaisopetusta, vaan se vaatii yhteistyötä ja vuorovaikutusta yhteistä vastuunjakoa unohtamatta (Pakarinen, Kyttälä & Sinkkonen 2010). Samanaikaisopetus toteutuu usein opettajan perinteisempänä pidetyn yksin opettamisen tukena (Thousand & Nevin 2004). Yhteisopetus on jatkuvampaa yhteistyötä ja siinä opettajat jakavat yhteisen vastuun sekä opetuksesta että oppilaista.

Samanaikaisopetus on yhteisopettajuutta tunnetumpaa ja siitä on kirjoitettu Suomessa jo 80-luvulta lähtien (esim. Tulusto 1986, Nikkanen 1987). Uudempi artikkeli aiheesta löytyy vuoden 2010 Erika-lehdestä, jonka artikkelissa ”*Samanaikaisopetus - mahdollisuus vai mahdottomuus?*” käsitellään samanaikaisopetusta työvälineenä

myös ns. rivioppilaiden kohdalla (Pakarinen, Kyttälä & Sinkkonen 2010). Kelpokymppi on esimerkki Internet-sivustosta, joka tarjoaa tietoa samanaikaisopetuksen ja yhteisopettajuuden herättämistä ajatuksista ja kokemuksista eri puolilta Suomea.

Tutkimukseni perustana toimivassa opetuskokeilussa oli kyse yhteisopettajuudesta, vaikkakin opetuskokonaisuus kesti kokonaisuudessaan vain viisi oppituntia. Kaikki kolme eri katsomusaineen opettajaa toimivat tiiviissä yhteistyössä sekä opetuskokonaisuuden suunnittelussa että toteutuksessa. Opettajat jakoivat vastuun myös kaikista oppilaista eikä siihen vaikuttanut esimerkiksi se, kuuluiko jokin oppilas opettajan omaan opetusryhmään vai ei. Opettajien yhteistyö kesti koko opetuskokeilun ajan. Kokeilun päätyttyä opettajat ja oppilaat palasivat tavanomaiseen opetusmalliin, jossa kukin opettaja opettaa ryhmäänsä itsenäisesti.

Yhteisopettajuutta on toteutettu yhdeksäsluokkalaisten kanssa myös muun muassa vuonna 2010 Kuuhanaveden koululla Hankasalmella. Siellä kokeilu toteutettiin yhdeksännen luokan yhteiskuntaopin tunnilla yhdessä erityisopettajien ja yhteiskuntaopettajan kanssa (Matikainen & Rautopuro, 2010). Yhteisopettajuutta on kokeiltu myös muualla Suomen kouluissa ja osassa se on otettu jatkuvaan käyttöön. Esimerkkeinä yhteisopetusta hyödyntävistä kouluista ovat esimerkiksi Hämeenlinnan Seminaari koulu, Metsokankaan koulu Oulussa sekä Arvo Ylpön koulu Akaassa. Usein kouluissa toteutettava opettajien yhteistyö on kuitenkin lähinnä samanaikaisopetusta (Jormakka & Kallioniemi 2013).

Yhteisopettajuus rakentuu opettajien yhteistyölle sekä samantasoiselle sitoutumiselle oppimisen ja työskentelymuotojen kehittämisen suhteen. Opettajat tekevät paljon yhteistyötä keskenään muun muassa suunnittelun ja työnjaollisten toimintojen puitteissa. Henkilökemiat, koulutuksen eriarvoisuus sekä määräaikaisten työsuhteiden saatavat aiheuttaa aika ajoin haasteita yhteisopettajuuden toteutumiselle.

Yhteisopettajuuden myönteisinä puolina nähdään muun muassa tuen saaminen toisesta aikuisesta sekä oman ammattitaidon kehittyminen. Lisäksi oppilaiden jakaminen yksilöllisen taitotason mukaan koetaan helpommaksi. Yhteisopettajuus haastaa opettajaa pohtimaan ja tarkastelemaan oma toimintaansa suhteessa kollegaan ja oppilaisiin. Yhdessä työskentelevien opettajien tulee sopia pelisäännöistä esimerkiksi ongelmatilanteen ilmaantuessa. Suunnittelun luonne muuttuu hieman ja sille onkin

varattava aikaa. Yhteisopettajuus mahdollistaa erilaisten opettajien vahvuuksien hyödyntämisen uudella tavalla (Kelpokymppi).

Nuoren maailmankuva ja ihmiskäsitys muokkaantuvat läpi kouluajan. Ei siis ole yhdentekevää, millaisen käsityksen eri opettajat ja opetussuunnitelmat näistä teemoista oppilaalle luovat (Niemi 1991, 25). Myös eri katsomusaineen opettajia ohjaavat erilaiset käsitykset sekä opetussuunnitelman sisällöt. Haasteena yhteisopettajuudessa yhteisessä katsomusaineopetuksessa on oman näkökulman esiintuominen ilman, että siitä nousee johtava ja muita näkökulmia sortava malli.

4. TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

4.1 Tutkimustehtävä

Tutkimuksen tarkoituksena on saada mahdollisimman luotettavaa tietoa yhteisen katsomusaineopetuksen vaikutuksista oppilaan autenttisuuden kokemukseen. Tutkimuskysymykseni ovat, *millainen* on oppilaan autenttisuuden kokemus yhteisessä katsomusaineopetuksessa, *mitkä tekijät* siihen vaikuttavat ja *onko* siinä havaittavissa katsomusten välistä *eroavaisuutta* oman ja yhteisen katsomusaineen opetuksen välillä. Tutkimukseni kohdejoukko ovat yhdeksäsluokkalaiset oppilaat. Yhdeksäsluokkalaisilla oppilailla on kokemusta katsomusaineopetuksesta koko peruskoulun ajalta ja lisäksi he kykenevät pohtimaan erilaisia teemoja myös laajemmassa perspektiivissä.

Lähestyn toista tutkimuskysymystäni ”*Mitkä tekijät vaikuttavat oppilaan autenttisuuden kokemukseen*” erilaisten kyselylomakkeessa mitattujen muuttujien avulla. Näitä muuttujia ovat oppilaan **sukupuoli, katsomus, katsomusaineen viimeisin arvosana, oppilaan kiinnostus uskontoon** sekä **oppilaan omakohtainen kokemus uskonnon tärkeydestä omassa elämässä**. Tutkimuksessani selvitin, voidaanko näillä tekijöillä nähdä olevan yhteyttä oppilaan kokeman autenttisuuden kanssa.

4.2 Opetuskokeilun kuvaus

Tutkimuksen pohjana toimiva opetuskokeilu järjestettiin syksyllä 2014. Sen johtajana toimi Itä-Suomen yliopiston uskonnonpedagogiikan professori Martin Ubani. Tutkimuksemme osallistui oppilaita ja opettajia eräästä itäsuomalaisesta koulusta. Tutkimuskoulu koostuu ala- ja yläkoulusta sekä lukiosta. Peruskoulussa oppilaita on noin 500 ja lukiossa noin 350. Koulussa opetetaan kolmea katsomusainetta; evankelisluterilaista ja ortodoksista uskontoa sekä elämänkatsomustietoa. Tutkimukseen valittiin oppilaita ja opettajia kaikkien opetettävien katsomusten piiristä.

Tutkimukseen osallistuvassa koulussa on käytössä jaksokäytäntö lukion lisäksi myös yläkoulussa. Opetuskokeilu toteutettiin syksyllä toisessa jaksossa ja siihen valikoi-

tuivat ne oppilaat, joilla oli jonkin edellä mainitun katsomuksen opetusta kyseisenä ajankohtana.

Tutkimukseen osallistuneet oppilaat olivat alaikäisiä, joten jokaisen oppilaan vanhemman tuli antaa hyväksyntänsä nuoren tutkimukseen osallistumiselle täyttämällä erikseen laadittu lomake. Huoltajan hyväksytyä oppilaan tutkimukseen osallistumisen, oppilas sai täyttää oppitunneilla jaettuja kyselylomakkeita sekä halutessaan osallistua tutkimushaastatteluun.

Etiikan aiheet valikoituivat opetuskokeilun oppituntien kantavaksi teemaksi, sillä opettajien puolelta se koettiin mielekkääksi aiheeksi toteuttaa yhteisopettajuutena. Oppitunneilla käsiteltiin muun muassa hyvän ja pahan suhdetta sekä elämää ja kuolemaa eri katsomusten näkökulmasta. Oppitunnit rakentuivat niin, että jokainen opettaja oli päävastuussa yhden oppitunnin suunnittelusta, mutta toteutus tapahtui siten, että jokainen opettaja kertoi ja ilmensi aiheita opettamansa katsomuksen kautta.

Opetuskokeilu käsitti viisi 75 minuutin pituista oppituntia, joista neljä liittyi vahvemmin itse tutkimukseen. Ensimmäinen oppitunti liittyi käytännön järjestelyistä sopimiseen sekä oppilas- ja opettajajoukon ryhmäytymiseen. Neljä seuraavaa oppituntia käsitelivät opettajien valitsemia etiikan aiheita erilaisia työskentelytapoja hyödyntäen. Koska tutkimus keskittyi erityisesti juuri näihin neljään oppituntiin, päätettiin oppitunnit numeroida tutkimuksessa numeroilla 0-4. Oppitunti numero 0 kuvaa ensimmäistä ryhmäytymistuntia ja oppitunnit numeroilla 1-4 varsinaisia, tutkimuksen kannalta merkittäviä oppitunteja.

Oppilaat osallistuivat tutkimukseen täyttämällä kyselylomakkeita jokaisen oppitunnin jälkeen. Lisäksi 9 oppilasta osallistui tutkimusta koskevaan haastatteluun yhteensä kaksi kertaa aineistonkeruun aikana. Ensimmäisellä kerralla oppilaita haastateltiin yksilöllisesti ja toisella kerralla järjestettiin kolmen oppilaan ryhmähaastattelut. Kaikki haastattelut nauhoitettiin, jotta myöhemmin niiden pohjalta tehty litterointi lisäisi analyysin luotettavuutta.

Yhteisopetukseen ja yhteiseen katsomusaineopetukseen liittyvän opetuskokeilun myötä käynnistyi myös muita tutkimuksia. Eräs tutkimus pyrki selvittämään oppilaiden merkityksellisyyden kokemusta katsomusaineopetuksessa sekä sen mahdollisia muutoksia yhteisen katsomusaineopetuksen myötä. Tutkimusaineistoa kerättiin tähän

tutkimukseen kyselylomakkeiden, ryhmähaastatteluiden sekä oppilaille jaettujen oppimispäiväkirjojen avulla. Kolmas samasta aiheesta syntynyt tutkimus selvitti opettajien reflektioprosessia yhteisopettajuuskokeilun aikana. Aineistoa kerättiin havainnoimalla, videokuvaamalla sekä haastatteleamalla opettajia. Lisäksi heille jaettiin itse-reflektion tueksi oppimispäiväkirjat opetuskokeilun aikana täytettäväksi. Jokaisen tutkimuksen tavoitteena on selvittää omalta osaltaan eri näkökulmista yhteisen katsomusopetuksen sekä yhteisopettajuuden herättämiä ajatuksia niin oppilaiden kuin opettajienkin näkökulmasta.

4.3 Osallistujat

Tutkimuksen kohteena olevassa opetusryhmässä oli yhteensä 32 yhdeksännen luokan oppilasta. Tutkimukseen heistä osallistui yhteensä 24 oppilasta. Tyttöjä oli 13 ja poikia 11. Oppilaat jakautuivat katsomusaineiden mukaan seuraavasti: evankelisluterilainen uskonto: 9 (5 tyttöä ja 4 poikaa), ortodoksinen uskonto 6 (4 tyttöä ja 2 poikaa) ja elämäkatsomustieto 6 (2 tyttöä ja 4 poikaa). Kolmen oppilaan katsomusainetta emme pystyneet varmentamaan, sillä he eivät täyttäneet kokeilun alussa jaettua diagnostista lomaketta.

Kuvio 1. Tutkimukseen osallistuneiden määrät sukupuolen ja katsomuksen mukaan.

	Tytöt	Pojat	Yhteensä
Evankelisluterilainen uskonto	5	4	9
Ortodoksinen uskonto	4	2	6
Elämäkatsomustieto	2	4	6

4.4 Aineistonkeruu ja tutkimusmenetelmät

Kuvio 2. Tutkimuskysymysten ja aineistonkeruumenetelmien välinen yhteys sekä osallistujamäärät.

Tutkimuskysymykset	Aineistonkeruumenetelmät	Osallistuneiden määrä
Millainen on oppilaan autenttisuuden kokemus?	Kyselylomake	24
	Yksilöhaastattelu	9
Mitkä tekijät ovat yhteydessä oppilaan autenttisuuden kokemukseen?	Kyselylomake	24
	Yksilöhaastattelu	9
	Ryhmähaastattelu	9
Onko autenttisuuden kokemuksissa havaittavissa katsojien välistä eroavaisuutta oman ja yhteisen katsojain välinen opetuksen välillä?	Kyselylomake	24
	Yksilöhaastattelu	9
	Ryhmähaastattelu	9

Tutkimuskysymysten ja – menetelmien suhde on tasapainossa. Sekä kyselylomakkeiden että haastattelujen avulla saatua aineistoa on hyödynnetty eri tutkimuskysymysten ratkaisemisessa. Ainoastaan opetuskokeilun lopussa toteutettujen ryhmähaastattelujen avulla ei selvitetty oppilaan autenttisuuden kokemukseen yhteydessä olevia tekijöitä.

Tutkimusta suunniteltaessa ja tutkimuskysymyksiä laadittaessa oli alusta saakka selvää, että tutkimus toteutettaisiin monimenetelmäisenä tutkimuksena tulosten vahvan validiteetin varmistamiseksi. Tutkimusmenetelmiksi valikoituivat kvantitatiiviset kyselylomakkeet sekä kvalitatiiviset, puolistrukturoidut yksilö- ja ryhmähaastattelut. Tutkimuksen toteuttamisen kohdalla voidaankin siis puhua metodi-triangulaatiosta (Tuomi & Sarajärvi, 2009).

Kvantitatiivisen ja kvalitatiivisen metodologian yhdistämisestä samassa tutkimuksessa on esitetty sekä sitä puoltavia että sitä vastustavia mielipiteitä. Asiaa on lähestytty kysymällä *Ohjaako tutkimuksen metodologia metodin valintaa vai ovatko ne toisistaan erillään?* (Tuomi & Sarajärvi, 2009). Tässä tutkimuksessa ns. kovien ja pehmeiden menetelmien yhdistämisellä pyrittiin luomaan mahdollisimman luotettava ja monipuolinen kuva eri katsomusaineiden oppilaiden autenttisuuden kokemuksesta. Eri menetelmillä kerätyt aineistot pyrkivät keskustelemaan ja tukevaan vuorovaikutukseen suhteessa toisiinsa tutkimuksen tulososiossa.

Tutkimukseni kvalitatiivinen aineistonkeruu tapahtui kahdella tavalla. Jaoin oppilaille jokaisen viiden oppitunnin jälkeen Likert-asteikkoa (1-5) hyödyntävät kyselylomakkeet. Pohjatunnin, joka oli niin sanottu tutustumiskerta, lopussa tutkittaville jaettiin diagnostinen kyselylomake (Liite 1.), jonka ensimmäinen osa kartoitti oppilaiden taustatietoja muun muassa sukupuolen, katsomuksen ja viimeisimmän katsomusaineen arvosanan avulla. Toinen osa selvitti oppilaiden kiinnostusta muun muassa politiikkaan ja uskontoon. Oppilaan henkilökohtaisia ajatuksia uskonnon merkityksestä testattiin kysymyksen *Kuinka tärkeä uskonto on sinulle elämässäsi* avulla.

Kolmannessa osassa oppilaita pyydettiin arvioimaan itseään yleiseen autenttisuuden kokemukseen vahvasti liittyvien, itsetuntemusta ja omana itsenä olemista mittaavien väittämien avulla. Neljännessä osassa oppilaat arvioivat katsomusopetuksen merkityksellisyyttä sekä oppiaineiden luonnetta muun muassa seuraavien väitteiden kautta:

Opiskelen mielelläni uskontoa/ET:tä, Koulun uskonnon/ET:n opetuksen tehtävä on tukea lasten ja nuorten maailmankatsomuksen kehitystä sekä Uskontojen käsittelyn sijaan kouluopetuksen pitäisi keskittyä tieteellisen maailmankuvan välittämiseen.

Seuraavien neljän varsinaisen oppitunnin jälkeen tutkittaville jaettiin oppituntikohtaista autenttisuutta mittaava kyselylomake (Liite 2.), jonka 36 väittämää pyrkivät selvittämään oppilaiden ajatuksia autenttisuuden ja merkityksellisyyden kokemuksista, käsiteltyjen asioiden relevanssista sekä omasta osallisuudestaan. Viimeisen oppitunnin jälkeen jaettuun kyselylomakkeeseen oli liitetty myös diagnostiset väittämät, jotka olivat samat kuin ensimmäisen oppitunnin jälkeen täytetyssä diagnostisessa lomakkeessa.

Aineistoanalyysissa summamuuttujiksi valikoituivat seuraavat ilmiöt: autenttisuus, merkityksellisyys, relevanssi sekä osallisuus. Summamuuttujat muodostuivat kyselylomakkeen eri osa-alueita mittaavien väittämien myötä. Tutkimukseni kannalta oleellinen summamuuttuja autenttisuus muodostui seuraavien diagnostisessa kyselylomakkeessa olevien väittämien avulla: väittämien avulla: *Olen tietoinen siitä, mitkä ovat arvoni ja asenteeni; Koen tietäväni kuka todella olen; Minun on helppo tuoda ryhmässä julki näkemyksiäni; Pysin aina olemaan totuudenmukainen itselleni; sekä Minulle on tärkeää olla aidosti oma itseni muiden mielipiteistä huolimatta.*

Tutkimuksen alussa näytti siltä, että diagnostisen kyselylomakkeen väittämä *Minulle on tärkeää, että muutkin toimivat sisäisen minänsä mukaisesti* olisi mukana summamuuttujan muodostamisessa. Kun summamuuttujalle suoritettiin tilastollinen analyysi korrelaation avulla, havaittiin, etteivät ne mittaa riittävän samaa aluetta ($r = -.006-.292$, $p > .01$). Näin analyysin perusteella valittujen muuttujien korrelaatiokertoimet vaihtelivat välillä ($r = .338-.556$, $p < 0.1$) (Liite 4.). Tähän saatiin tukea myös sekä teorian että tutkimustulosten puolelta, sillä omaan autenttisuuden kokemukseen ei näytä vaikuttavan merkittävästi se, kuinka kokee muiden toimivan. Tästä syystä kyseinen väittämä hylättiin summamuuttujaa muodostettaessa.

Lisäksi jokaisen oppitunnin jälkeen jaetussa kyselylomakkeessa autenttisuutta mittaivat seuraavat väittämät: *Koin painetta mukautua muiden mielipiteisiin, Koin, että muut määrittelivät millainen sain olla, Pystyi olemaan eri mieltä käsiteltävistä asioista, Ryhmä kunnioitti erilaisia mielipiteitä, Kaikki olivat aitoja, Voin olla oma itse-*

ni, Ei huomioitu riittävästi omaa tapaani ajatella uskonnollisista kysymyksistä, Oppilaan toimivat erilaisten leimojen (stereotyyppien) mukaisesti sekä Annettiin liikaa tilaa tietynlaisille käsityksille (Liite 5.). Myös näitä väittämiä testattiin tilastollisesti (4.). Väittämät mitaavat riittävästi samaa aluetta, eikä negatiivinen korrelaatio joidenkin väittämien välillä ollut niin merkittävää, että niitä olisi ollut tarkoituksenmukaista poistaa tarkastelusta. Lisäksi teoria antaa tukea väittämien yhteydestä autenttisuuteen.

Väitteet Koin painetta mukautua muiden mielipiteisiin, Koin, että muut määrittävät millainen sain olla, Ei huomioitu riittävästi omaa tapaani ajatella uskonnollisista kysymyksistä, Oppilaan toimivat erilaisten leimojen (stereotyyppien) mukaisesti sekä Annettiin liikaa tilaa tietynlaisille käsityksille olivat kyselylomakkeissa negatiivisessa muodossa. Jotta oppilaiden näihin väittämiin antamat vastaukset olisivat vertailukelpoisia muiden väittämien kanssa, niille annetut arvot päätettiin SPSS-ohjelmaan syötettäessä kääntää positiivisiksi. Näin ollen niitä voidaan tulkita samoin kuin muitakin väittämiä.

Ensimmäisessä diagnostisessa kyselylomakkeessa (Liite 1.) kartoitettiin oppilaiden halukkuutta osallistua tutkimusta kokevaan haastatteluun. Yhdeksän oppilasta suostui ja heidän kanssaan työskentely jatkui myös oppituntien ulkopuolella. Haastatteluun osallistui viisi tyttöä ja neljä poikaa. Kuviossa 3 näkyy haastatteluun osallistuneiden jakauma katsomuksittain.

Kuvio 3. Tutkimushaastatteluun osallistuneiden määrä sukupuolen ja katsomuksen mukaan.

	Tytöt	Pojat	Yhteensä
Evangelisluterilainen uskonto	3	1	4
Ortodoksinen uskonto	0	2	2
Elämäkatsomustieto	2	1	3

Tutkimushaastattelut aloitettiin ensimmäisen varsinaisen oppitunnin jälkeen. Tutustumistunnin jälkeen haastatteluja ei pidetty. Kokeilun 1 oppitunnin jälkeen haastateltiin neljää oppilasta (3 tyttöä ja 1 poika). Heistä kaksi oli evankelisluterilaiseen uskonnon opetukseen kuuluvia, yksi ortodoksiuskonnon oppilas ja yksi kuului elämäntutkimustiedon ryhmään. Toisen oppitunnin jälkeen haastateltiin kahta oppilasta (2 poikaa), joista toinen oli ortodoksiuskonnon ja toinen evankelisluterilaisen uskonnon oppilas. Kolmannen oppitunnin jälkeen haastateltiin kolmea oppilasta (2 tyttöä ja 1 poika), joista kaksi opiskeli elämäntutkimustietoa ja yksi evankelisluterilaista uskontoa. Neljännen eli viimeisen oppitunnin jälkeen yksilöhaastatteluja ei tehty vaan oppilaita haastateltiin ryhmässä.

Oppilaita pyrittiin haastattelemaan yksilöllisesti mahdollisimman pian oppituntien jälkeen. Usein haastattelu toteutettiin jo samana päivänä tai viimeistään oppitunnin jälkeisenä päivänä. Haastattelujen pituus vaihteli 20 minuutista puoleen tuntiin. Haastattelujen ilmapiiri oli keskustelunomainen ja oppilas sai vapaasti kertoa omia ajatuksiaan sekä edellisestä oppitunnista tai siihen saakka toteutuneesta kokeilusta.

Yksilöhaastattelu nojasi valmiiksi laatimiini teemoihin koskien autenttisuuden kokemusta ja siihen vaikuttavia tekijöitä (Liite 3.). Haastattelussa pyrittiin selvittämään, kokivatko oppilaat autenttisuuden ja omana itsenä olemisen sekä oman mielipiteen ilmaisun samanlaisena vai erilaisena verrattuna omaan katsomusaineryhmään. Laadittujen teemojen lisäksi haastattelua ohjasivat haastateltavan kyseisen tunnin lopussa täyttämä kyselylomake, josta poimin keskusteluun autenttisuuteen liittyviä väittämiä. Autenttisuutta mittaavia väittämiä kyselylomakkeessa oli kahdeksan, mutta haastattelun aikana syvennyin vain kolmesta neljään väittämään tarkemmin. Tarkastelun kohteeksi valitut väittämät valikoituivat sen mukaan, kuinka oppilas oli niihin vastannut asteikkoa käyttäen. Jokaisen oppilaan kanssa ei siis käyty läpi samoja väittämiä. Tietyt väitteet ja teemat niiden ympärillä kuitenkin toistuivat.

Kokeilun viimeisen oppitunnin jälkeen järjestin tutkijakollegani kanssa kolme ryhmähaastattelua, joihin osallistuivat kaikki jo yksilöhaastatteluun aiemmin osallistuneet oppilaat. Ryhmähaastattelussa kartoitettiin oppilaiden ajatuksia sekä autenttisuuden että merkityksellisyyden kokemuksesta yhteisen katsomusainekokeilun aikana.

Ryhmähaastatteluja järjestettäessä yhden ryhmän kooksi on suositeltu kuudesta kymmeneen osallistujaa (Morgan 1998). Koska tutkimushaastatteluun vapaaehtoisesti suostuneiden määrä oli yhdeksän oppilasta, ei kuuden hengen ryhmähaastattelujen järjestäminen olisi ollut tarkoituksenmukaista. Koska ryhmähaastatteluja haluttiin pitää mahdollisimman monta, mutta kuitenkin välttää parihaastattelua, päädyttiin toteuttamaan kolme ryhmähaastattelua, joihin kuhunkin osallistui kolme oppilasta. Ryhmät jaettiin niin, että jokaiseen haastatteluun saataisiin oppilaita jokaisesta katsomusaineesta. Koska evankelisluterilaisia oppilaita osallistui haastatteluihin eniten, yksi haastatteluryhmä koostui kahdesta evankelisluterilaisen uskonnon oppilaasta sekä yhdestä elämänkatsomustietoa opiskelevasta oppilaasta. Ryhmähaastattelun ilmapiiri pyrittiin luomaan mahdollisimman vapautuneeksi ja vuorovaikutukseltaan avoimeksi.

Tutkimushaastattelun luonnetta voidaan kuvata puolistrukturoiduksi, sillä sen pohjana toimivat oppitunneilla jaetun kyselylomakkeen autenttisuusväittämät. Haastattelua ohjasi autenttisuuden kokemukseen vaikuttavien tekijöiden kartoittaminen ja ymmärtäminen. Haastattelujen avulla pystyttiin tuomaan esille myös niitä eroavaisuuksia, joita oppilaat kokevat autenttisuudessa oman ja yhteisen katsomusopetusryhmän välillä.

4.5 Aineistoanalyysi

Tutkimukseni tilastolliset analyysit toteutettiin SPSS-tilastomatemaattisella tietokoneohjelmalla. Analyysimenetelminä hyödynnettiin tutkimuskysymysten kannalta oleellisimpia menetelmiä, kuten frekvenssianalyysiä, Mann-Whitney'n U-testiä, Kruskal-Wallis-testiä sekä korrelaatiota, keskiarvoja ja –hajontoja.

Haastatteluaineistossa hyödynnettiin sisällönanalyysia. Analyysin eteneminen näkyy kuviossa 4.

Kuvio 4. Haastatteluaineiston analyysin eteneminen vaiheittain.

Analyysimenetelmä	Tarkempi kuvaus
Haastatteluaineiston litteroiminen.	
Haastatteluaineiston läpilukeminen ja alustavien teemojen hahmottaminen.	Alustavien teemojen hahmotteleminen käynnistyi haastattelun pohjana toimineen kyselylomakkeen autenttisuusväittämien pohjalle.
Erialaisten teemojen esiin nostaminen ja vahvistaminen.	Syvempi perehtyminen haastatteluaineistoon.
Teemojen tyypittely.	Esiin nousseista teemoista tyypiteltiin kategorioita, joita esiintyi aineistossa useasti.
Kategorioiden testaaminen.	Kategorioiden nimeämistä ja tarkoituksenmukaisuutta testattiin vertaisarvioinnin avulla.
Aineiston tarkasteleminen valittujen kategorioiden valossa.	Haastatteluaineistosta nostettiin esille mahdollisimman monipuolisesti oppilaiden autenttisuuden kokemukseen vaikuttavia tekijöitä ja niiden perusteluja testattujen kategorioiden avulla.

Analyysin myötä aineistosta saatiin muodostettua tutkimuskysymysten kannalta relevantteja oppilaan autenttisuuteen vaikuttavia tekijöitä. Haastatteluaineiston myötä pystyttiin nimeämään myös eroja, joita eri katsomusaineista tulevilla oppilailla syntyi liittyen autenttisuuden kokemukseen opetuskokeilun aikana.

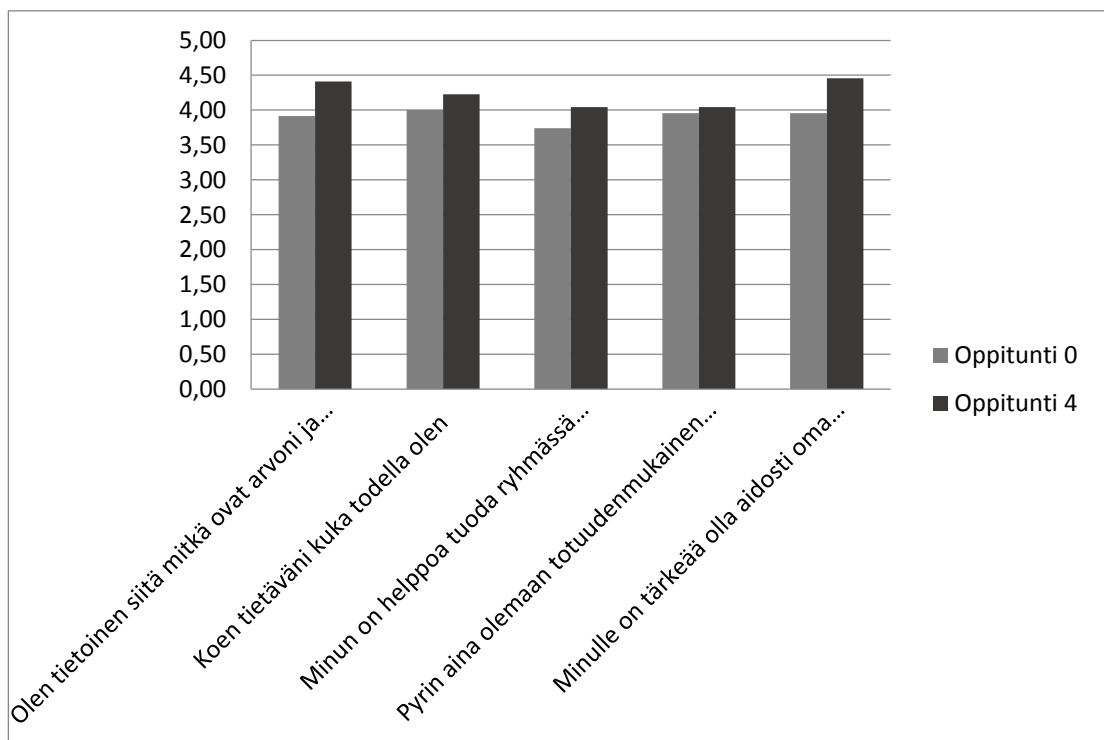
5. TUTKIMUKSEN TULOKSET

5.1. Oppilaiden orientoituminen yhteiseen katsomusaineopetukseen opetuskokeilun alussa ja lopussa

5.1.1. Yleinen kuvaus

Autenttisuuden kokemuksen kartoittamisessa itsensä tuntemisella ja omana itsenä olemisena on suuri merkitys. Näitä autenttisuuden taustatekijöitä mitattiin opetuskokeilun aikana kaksi kertaa diagnostisella kyselylomakkeella (Liite 1.). Yleinen autenttisuus sai korkeita arvoja molemmilla mittauskerroilla ($M = 4.07$, $SD = .21$). Kuten taulukosta 1 käy ilmi, oppilaat arvioivat yleisen autenttisuuden korkeammalle opetuskokeilun jälkeen ($M_0 = 3.91$, $SD = .09$; $M_4 = 4.24$; $SD = .17$).

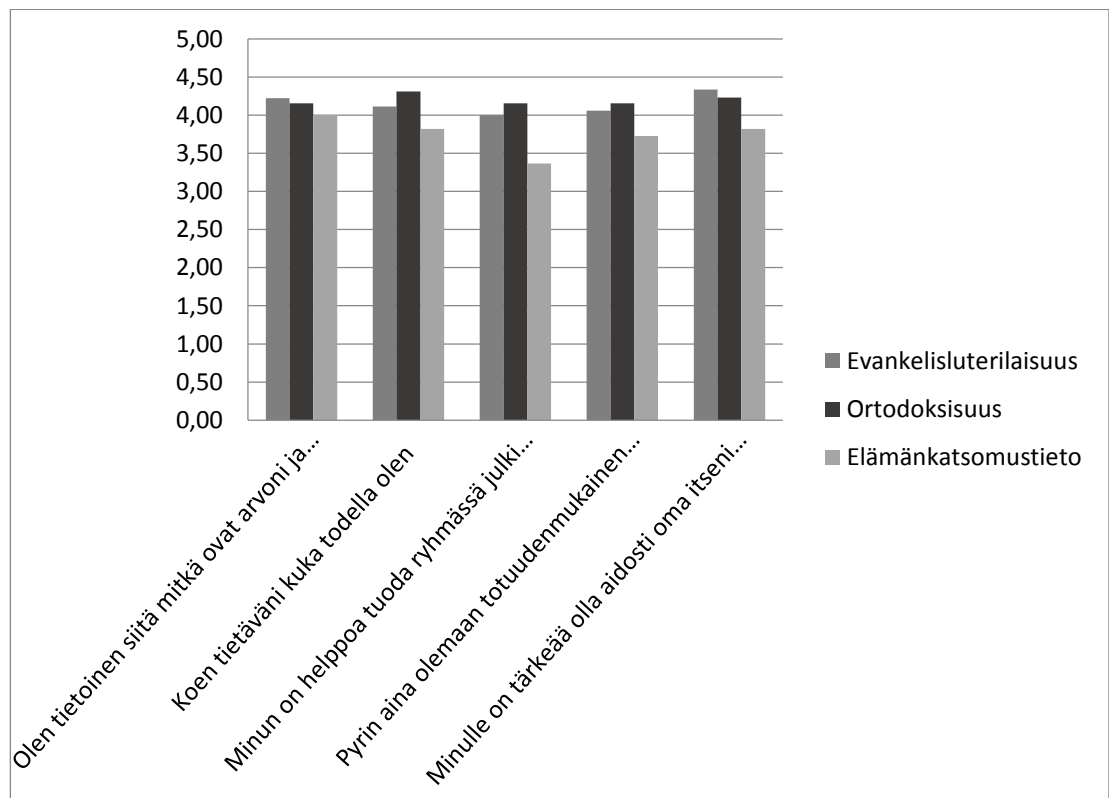
Taulukko 1. Erot oppilaiden yleisessä autenttisuudenkokemuksessa pohjatunnin ja viimeisen oppitunnin välillä.



Viisiportaisella Likert-asteikolla väittämakohtaiset arvot olivat ensimmäisellä tunnilla likimain lähellä arvoa 4 lukuun ottamatta väittämää ”Minun on helppoa tuoda ryhmässä julki näkemyksiäni”. Viimeisellä oppitunnilla kaikkien väittämien arvot olivat välillä 4.00–4.50. Väittämakohtaiset keskiarvoerot oppituntien välillä vaihtelevat jonkin verran ($M = 3.74\text{--}4.45$, $SD = .04\text{--}.25$). Väittämakohtaiset arvot nousivat mittauskertojen välillä hieman, mutta niiden välillä ei ole tilastollisesti merkitsevää eroa.

Suurin muutos on havaittavissa väitteiden ”Olen tietoinen mitkä ovat arvoni ja asenteeni” ($M_0 = 3.91$, $SD = .88$; $M_4 = 4.41$; $SD = .65$) sekä ”Minulle on tärkeää olla aidosti oma itseni muiden mielipiteistä huolimatta” ($M_0 = 3.96$, $SD = 1.0$; $M_4 = 4.45$, $SD = .72$) kohdalla. Edellä mainittuja väittämiä arvioitiin korkealle jo tutkimuksen alussa, mutta voidaan havaita, että opetuskokeilun aikana oppilaat saivat myönteisiä kokemuksia liittyen omiin arvoihin ja asenteisiin sekä omana itsenä olemiseen erilaisissa ympäristöissä.

Taulukko 2. Erot oppilaiden yleistä autenttisuudenkokemusta mittaavissa väittämässä eri katsomusten välillä.



Useiden väittämien kohdalla erot **katsomusten** välillä ovat melko pieniä. Evankelisluterilaisen uskonnon oppilaat arvioivat itsensä muita katsomusoppilaita tietoisemmaksi omista arvoista ja asenteistaan ($M = 4.22$, $SD = .71$). Lisäksi he arvioivat väittämää ”*Minulle on tärkeää olla oma itseni muiden mielipiteistä huolimatta*” korkeammilla arvoilla ($M = 4.33$, $SD = .58$) muiden katsomusten oppilaisiin verrattuna. Perusopetuksen opetussuunnitelmassa (2004) yhtenä tärkeänä tavoitteena juuri evankelisluterilaisessa uskonnonopetuksessa nähdään oppilaan maailmakatsomuksen rakentumiseen vaikuttavien tekijöiden esiintuominen ja tiedostaminen. Kunkin ikäkauden arvojen ja asenteiden tiedostaminen on yksi merkittävä osa tämän maailmankatsomuksen rakentumista. Lisäksi evankelisluterilaisen uskonnon oppilasryhmät ovat usein suurempia kuin muiden katsomusten, jolloin erilaisia mielipiteitä saattaa esiintyä helpommin. Oppilaat ovat tottuneet erilaisiin mielipiteisiin ryhmän sisällä sekä samalla harjoittaneet oman mielipiteen esiintuomista.

Ortodoksisen uskonnon oppilaat arvioivat itsetuntemuksensa korkeimmalle väittämän ”*Koen tietäväni kuka olen*” perusteella ($M = 4.31$, $SD = .60$). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2004) mainitaan ortodoksisen uskonnon yhdeksi tavoitteeksi oppilaan uskonnollisen identiteetin lujittaminen ja ylläpitäminen. Vaikkakaan ei voida varmentaa, kuinka vahvasti oppilaat ovat liittäneet tämän väitteen juuri uskonnollisen minän tuntemiseen, voidaan sen ajatella olevan yksi siihen vaikuttava tekijä. Lisäksi ortodoksisen uskonnon opetusryhmät ovat melko pieniä, jolloin ryhmän sisäisen yhteenkuuluvuuden muodostuminen saattaa olla helpompaa. Pienemmässä ryhmässä toimiminen ja oman mielipiteen esiintuominen voidaan kokea helpommaksi. Nämä voivat olla syitä siihen, miksi ortodoksiuskonnon kokevat oman mielipiteen esiintuomisen ryhmässä muita katsomuksia helpommaksi.

Elämäkatsomustietoa opiskelevat oppilaat arvioivat itseään kaikissa väittämissä matalammilla arvoilla muihin katsomuksiin verrattuna. Hieman yllättävää oli, että elämäkatsomustiedon oppilaat antoivat väitteelle ”*Minun on helppo tuoda ryhmässä julki näkemyksiäni*” huomattavasti matalampia arvoja muihin katsomuksiin verrattuna ($M = 3.37$, $SD = .98$). Elämäkatsomustiedon ryhmät ovat ortodoksisen uskonnon tavoin usein pienempiä ja heterogeenisempiä myös oppilaiden iän suhteen. Haastattelujen myötä nousi usein esille, että elämäkatsomustiedon omat oppitunnit pohjaavat paljon keskustelulle ja ilmapiiri on erilaisiin mielipiteisiin kannustava ja niiden esiintuomiseen kannustava. Tästä huolimatta elämäkatsomustietoa opiskelevat oppilaat

kokevat ryhmässä toimimisen haastavaksi. Toisaalta oppilaat arvioivat omien asenteiden ja arvojen tuntemuksen korkeaksi, mikä voidaan johtaa oppiaineen tavoitteista tukea nuoren identiteetin rakentumista sekä kasvattaa nuorista itsenäisiä, kriittisiä ja arvostelukykyisiä kansalaisia.

Kokonaisuudessaan ortodoksioppilaiden yleinen autenttisuuden kokemus oli muita katsomuksia korkeampaa ($M = 4.20$, $SD = .06$). Ero evankelisluterilaisiin oppilaisiin oli pienempi ($M = 4.15$, $SD = .12$) kuin elämäkatsomustiedon oppilaiden kokemaan yleiseen autenttisuuteen ($M = 3.75$, $SD = .21$).

Tyttöihin verrattuna **poikien** yleisessä autenttisuuden kokemisessa tapahtui enemmän muutoksia kokeilun aikana. Pojat arvioivat kaikkia diagnostisen kyselylomakkeen väittämiä korkeammilla arvoilla toisella mittauskerralla. Suurin ero oli väittämän ”*Koen tietäväni kuka olen*” kohdalla. Ero mittauskertojen välillä ($M_0 = 4,08$, $SD = .86$; $M_4 = 4,67$, $SD = .47$) oli melko merkittävä molempien mittauskertojen korkeista arvoista huolimatta.

Tyttöjen kohdalla muutos oli maltillisempaa. Kolmen ensimmäisen väittämän kohdalla tapahtui kasvua ensimmäisestä mittauskerrasta toiseen. Muutokset olivat ylipäänsä tasaisia eikä merkittäviä väittämäkohtaisia muutoksia mittauskerojen välillä ollut havaittavissa. Erot tyttöjen ja poikien autenttisuuden kokemuksessa eivät olleet tilastollisesti merkitseviä ($U = 260.5$, $p > .01$) (Liite 6.).

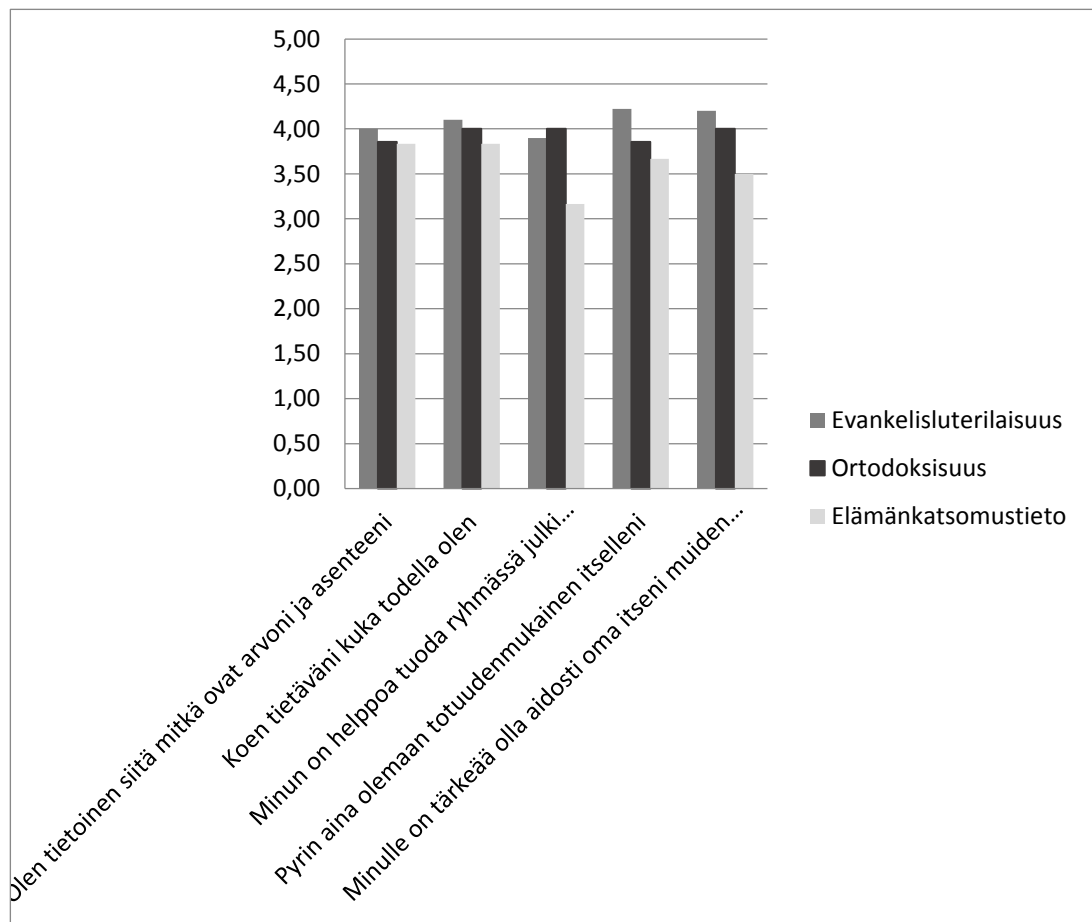
Diagnostisen kyselylomakkeen väittämien yhteyttä testattiin oppilaan **arvosanaan**, **kiinnostukseen uskontoa kohtaan** sekä **uskonnon merkitykseen omassa elämässä**. Eri katsomusaineiden oppilaiden kohdalla ei havaittu lineaarista yhteyttä yleisen autenttisuuden kokemuksen ja **uskontoon kiinnostuneisuuden** välillä ($r = .218$, $p > .01$). Myöskään oppilaan arvioimalla **uskonnon tärkeydellä omassa elämässä** ei ollut tilastollista yhteyttä yleiseen autenttisuuden kokemukseen ($r = .157$, $p > .01$) (Liite 6.).

Oppilaan katsomusaineen viimeisimmän **arvosanan** ja yleisen autenttisuuden kokemisella sen sijaan havaittiin keskinäinen lineaarinen yhteys ($r = .426$, $p < 0.01$) (Liite 6.). Voidaankin tehdä johtopäätöksiä siitä, että korkeampia arvosanoja saavat oppilaat kokevat myös enemmän yleistä autenttisuutta. Pienen tutkimusotoksen vuoksi korrelaatio ei ole vahva, joten suuriin yleistyksiin ei voi ryhtyä.

5.1.2. Alku- ja loppumittaukset

Tutkittaville jaettiin diagnostinen kyselylomake tutustumistunnin sekä viimeisen oppitunnin lopussa. Yleisen autenttisuuden keskiarvot mittauskerojen välillä eivät poikkea tilastollisesti merkittävästi toisistaan ($U = 228, p > .01$) (Liite 6.). Väittämillä annetut arvot olivat ylipäänsä korkeita lukuun ottamatta väittämää ”Minun on helppoa tuoda ryhmässä julki näkemyksiäni” ($M = 3.89, SD = .15$).

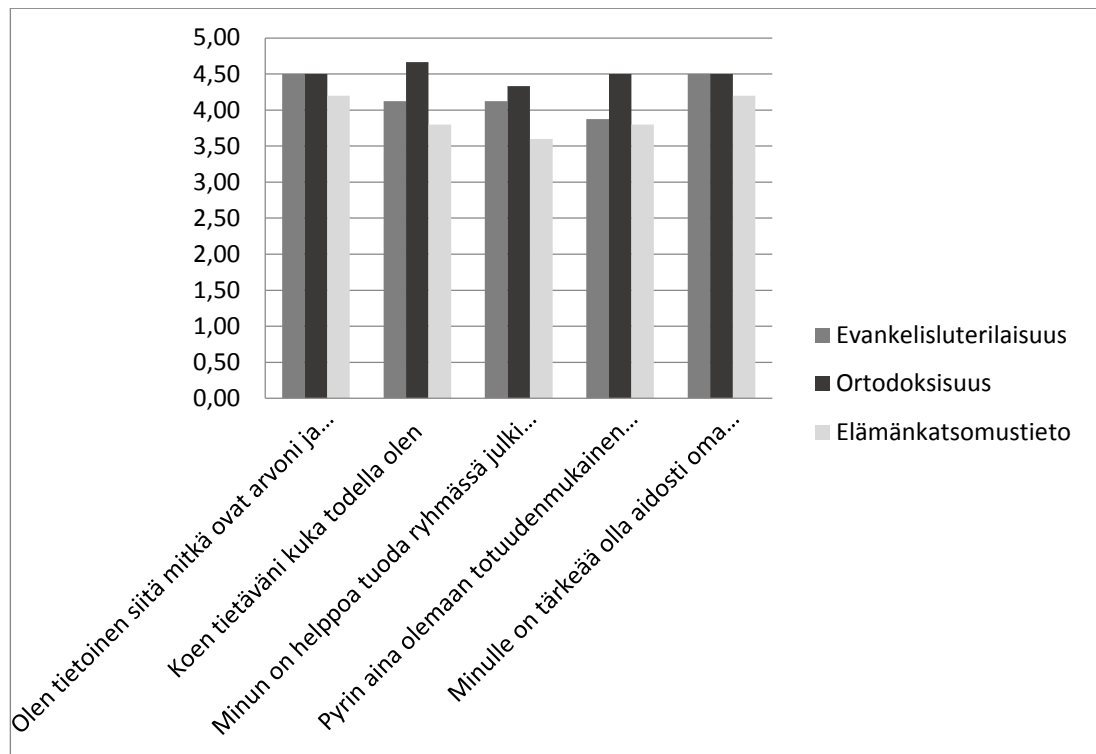
Taulukko 3. Erot eri katsomusoppilaiden yleisessä autenttisuuden kokemuksessa oppitunnilla 0.



Oppilaiden yleistä autenttisuuden kokemusta tarkasteltaessa voidaan havaita, että elämäkatsomustiedon oppilaiden autenttisuuden kokemus oli muihin katsomuksiin verrattuna heikoin. Sekä ensimmäisellä että toisella mittauskerralla he antoivat matalimpia arvoja kaikille autenttisuusväittämille. Evankelisluterilaisen uskonnon oppilaiden autenttisuuden kokemus oli muihin katsomuksiin verrattuna korkeampaa en-

simmäisellä mittauskerralla kun taas viimeisellä mittauskerralla ortodoksiuskonnon oppilaat kokivat muista katsomuksista eniten autenttisuutta. Kuitenkin sekä evankelisluterilaisen että ortodoksiuskonnon oppilaiden autenttisuus oli korkeampaa opetuskokeilun lopussa verrattuna oppituntiin 0.

Taulukko 4. Erot eri katsomusoppilaiden yleisessä autenttisuuden kokemuksessa oppitunnilla 4.



Taulukosta 3 ja 4 nähdään, että oppitunnilla 0 jaettussa diagnostisessa kyselylomakkeessa evankelisluterilaisen uskonnon oppilaat arvioivat itseään matalammilla arvoilla verrattuna oppitunnilla 4 jaettuun lomakkeeseen yhtä väittämää lukuun ottamatta. Väittämän ”Pyrin aina olemaan totuudenmukainen itselleni” keskiarvo vaihteli eri mittauskerroilla ($M_0 = 4.22$, $SD = .63$; $M_4 = 3.88$, $SD = .78$). Vaikka väittämäkohtaisten keskiarvojen erot ovat ylipäänsä melko pieniä (0.03-0.50), on kuitenkin havaittavissa, että evankelisluterilaiset oppilaat arvioivat autenttisuutensa hieman nousseen opetuskokeilun aikana.

Myös ortodoksiuskonnon oppilaat arvioivat kaikkien väittämien edustamat osa-alueet korkeammaksi opetuskokeilun jälkeen. Suurinta vaihtelua oli väittämien ”Olen tietoinen siitä, mitkä ovat arvoni ja asenteeni” sekä ”Pyrin aina olemaan totuudenmukainen itselleni” kohdalla. Muutokset molempien väittämien kohdalla olivat yhtä suuret

($M_0 = 3.86$, $SD = .83$; $M_4 = 4.50$, $SD = .76$). Haastatteluista kävi ilmi, että evankelis-luterilaisen uskonnon sekä elämänkatsomustietoa opiskelevien oppilaiden mielestä ortodoksisuus oli joillakin tunneilla muita katsomuksia vahvemmin esillä. Esimerkiksi tällä voidaan ajatella olevan vaikutusta siihen, että ortodoksioppilaat kokivat itsetuntemuksensa sekä ryhmässä olemisen kehittyvän helpommaksi opetuskokeilun aikana.

Elämänkatsomustietoa opiskelevien oppilaiden kohdalla yleinen autenttisuuden kokemus nousi opetuskokeilun aikana. Kaikkien autenttisuusväittämien keskiarvot erosivat alku- ja loppumittauksen välillä 0.03-0.70 välillä. Suurin ero oli väittämän ”*Minulle on tärkeää olla aidosti oma itseni muiden mielipiteistä huolimatta*” ($M_0 = 3.5$, $SD = .96$; $M_4 = 4.2$, $SD = .98$) kohdalla. Haastatteluissa elämänkatsomustiedon oppilaiden vastauksista kävi ilmi, että uskonnon korostuminen oppitunnilla tuntui heistä ajoittain harmittavalta. Tuloksista voimme päätellä, että yhteinen katsomusopetus kehitti elämänkatsomustietoa opiskelevien nuorten itsensä tuntemusta ja sen arvostamista muiden katsomusten rinnalla.

5.2. Oppilaiden oppituntikohtaiseen autenttisuuden kokemukseen vaikuttavat tekijät

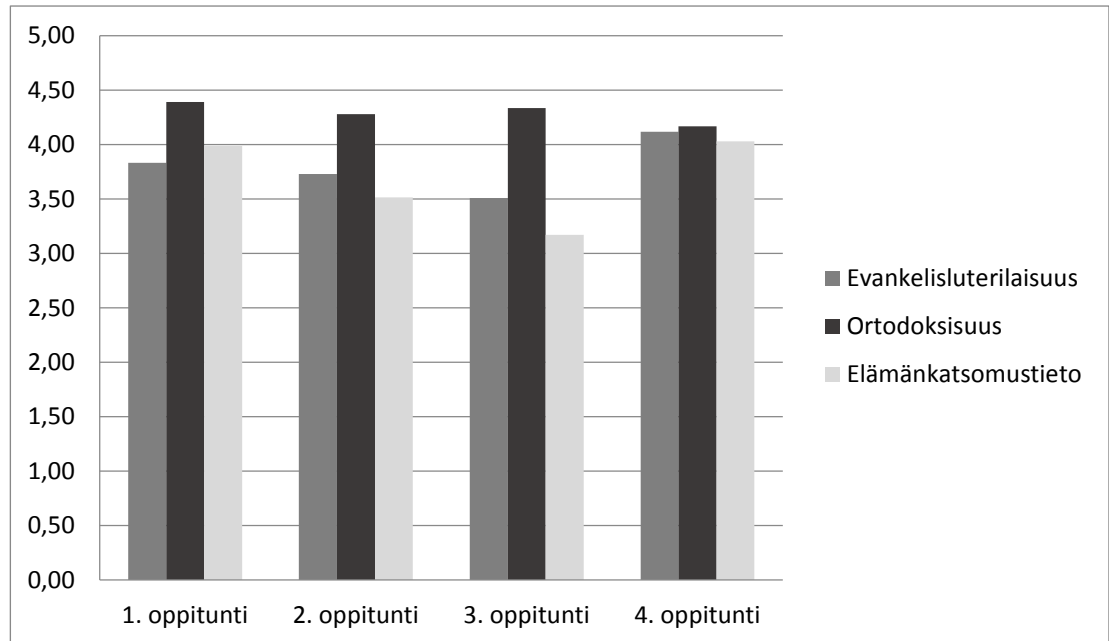
5.2.1. Kyselylomakkeiden tulokset

Oppilaille jokaisen oppitunnin jälkeen jaetun kyselylomakkeen (Liite 2.) avulla pystyttiin hahmottamaan mahdollisia muutoksia oppilaiden oppituntikohtaisessa autenttisuuden kokemuksessa. Taulukosta 5 voidaan havaita, että oppilaiden autenttisuuden kokemuksessa tapahtui vähäisiä muutoksia opetuskokeilun aikana. Yleisesti tarkasteltuna autenttisuutta arvioitiin opetuskokeilun aikana melko korkealle ($M = 3.92$, $SD = .36$).

Kokonaisuudessaan oppituntikohtainen autenttisuuden kokemus pysyi lähes samana koko opetuskokeilun ajan. Evankelisluterilaisten oppilaiden autenttisuuden kokemus oli ensimmäisellä oppitunnilla korkeampaa muihin katsomuksiin verrattuna. Viimei-

sellä oppitunnilla ortodoksioppilaat kokivat kaikista katsomuksista eniten autenttisuutta, vaikka katsomuksen autenttisuuskeskiarvo olikin muihin oppitunteihin verrattuna matalin. Elämäkatsomustiedon oppilaat kokivat katsomuksista vähiten oppituntikohtaista autenttisuutta.

Taulukko 5. Autenttisuuden kokemus eri oppitunneilta katsomuksittain jaoteltuna.



Taulukosta 5 voidaan havaita, että autenttisuudelle annetut arvot olivat kaikkien katsomusten kohdalla korkeita. Oppituntien välillä autenttisuuden kokemuksessa on havaittavissa pieniä eroja. Eniten autenttisuutta on koettu ensimmäisellä ja viimeisellä oppitunnilla. Oppituntien autenttisuuskeskiarvot eivät kuitenkaan poikkea tilastollisesti merkittävästi toisistaan ($U = 154,5, p > .01$) (Liite 6.).

Oppilaiden autenttisuuden kokemus on ollut alhaisimmillaan kolmannella oppitunnilla ($M = 3.67, SD = .49$). Kolmannella oppitunnilla käsiteltiin aihetta Hyvä ja paha käytännössä ja aihetta lähestyttiin muun muassa lyhyiden videoiden kautta. Opettajat toivat esille myös oman katsomuksensa näkökulmia kukin vuorotellen luennoiden oppilaille. Kolmannella oppitunnilla haastatteluissa nousi elämäkatsomustiedon oppilaiden kohdalla esiin uskonnon korostuminen. Luomiskertomusta käsiteltäessä uskonnon rooli oli vahva ja varsinkin evankelisluterilaisen opettajan rooli koettiin suureksi. Evankelisluterilaisen uskonnon oppilas taas koki olonsa mukavaksi ja kat-

somusten olleen tasapainossa kyseisellä oppitunnilla ja arvioi muidenkin katsomusten kokevan samalla tavalla.

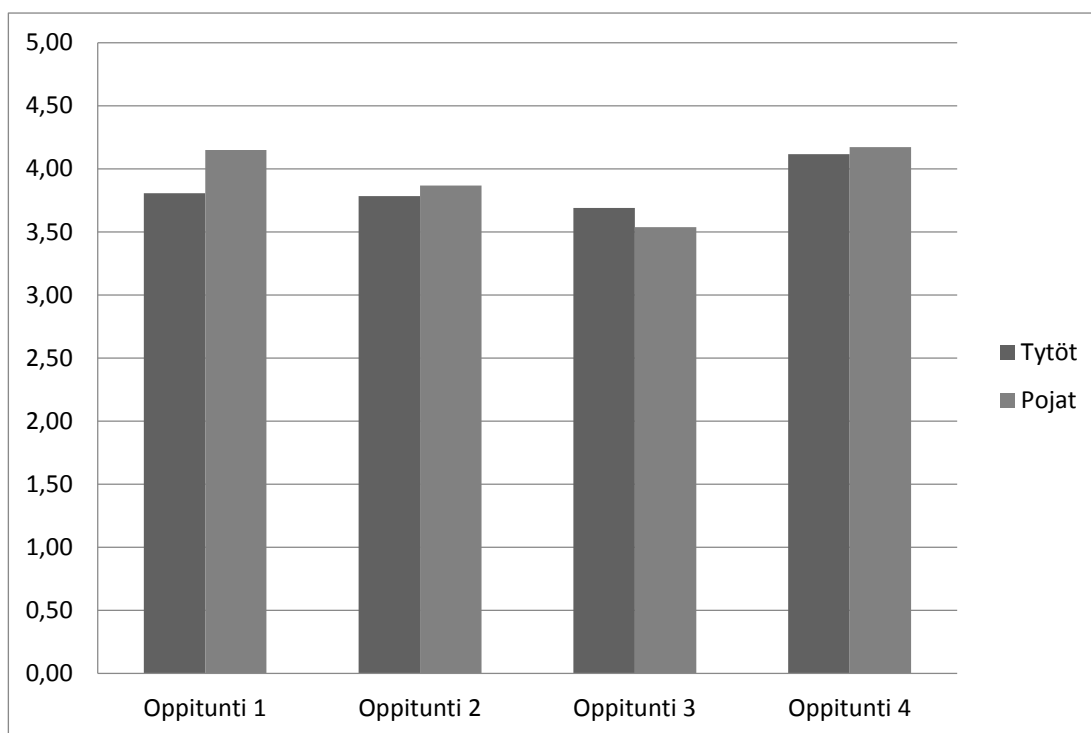
Korkeimmillaan autenttisuuden kokemus on ollut viimeisellä oppitunnilla ($M = 4.10$, $SD = .05$). Tällöin opiskeltavana aiheena oli Elämä ja kuolema ja oppitunnilla työskenneltiin pienryhmissä tutustuen erilaisiin eettisiin aiheisiin kuten syntyvyyden säännöstely, eutanasia, vanhusten hoito ja kuolemantuomio. Pienryhmätyöskentely sekä oppilaiden vapaa keskustelu ja yhdessä pohtiminen voivat olla tekijöitä, jotka vaikuttivat tällä oppitunnilla oppilaiden vahvaan autenttisuuden kokemukseen.

Ortodoksisen uskonnon oppilaat kokivat eniten oppituntikohtaista autenttisuutta opetuskokeilun aikana ($M = 4.29$, $SD = .08$). Evankelisluterilaista uskontoa ($M = 3.80$, $SD = .22$) ja elämäkatsomustietoa opiskelevat oppilaat ($M = 3.67$, $SD = .35$) kokivat vähemmän autenttisuutta koko opetuskokeilun ajan. Elämäkatsomustiedon oppilaiden oppituntikohtainen autenttisuuden kokemus mukailee yleisen autenttisuuden kokemuksen tuloksia.

Tutkimuksessa käytetyt kyselylomakkeet laadittiin niin, että niiden pohjalta pystyttiin testaamaan erilaisia autenttisuuden kokemukseen vaikuttavia tekijöitä. Testattaviksi muuttujiksi valikoituivat **sukupuoli**, **katsomusaine**, **arvosana** sekä **oppilaan kiinnostus uskontoon ja uskonnon merkitys omassa elämässä**. Näitä muuttujia testattiin yhdessä oppituntikohtaisen autenttisuuden kokemuksen kanssa ja pyrittiin saamaan selville niiden mahdollisia yhteyksiä.

Tyttöjen ja poikien oppituntikohtaisessa autenttisuuden kokemuksessa erot olivat vähäisiä. Kaikilta oppitunneilta mitattuna autenttisuus oli pojilla ($M = 3.93$, $SD = .26$) hieman tyttöjä korkeampi ($M = 3.85$, $SD = .16$).

Taulukko 6. Autenttisuuden kokemus eri oppitunneilta sukupuolen mukaan jaoteltuna.



Tytöt ja pojat kokivat eniten autenttisuutta opetuskokeilun ensimmäisellä ja viimeisellä oppitunnilla. Viimeisen oppitunti oli ainoa, jolla sekä tyttöjen että poikien autenttisuuden kokemukselle antamien arvojen keskiarvo nousi yli neljän ($M = 4.14$, $SD = .02$). Autenttisuuden kokemus arvioitiin alhaisimmaksi kolmannella oppitunnilla ($M_{Tytöt} = 3.69$, $SD = .70$; $M_{Pojat} = 3.54$, $SD = .69$). Tulokset mukailevat myös katsomuksittain tehtyä tarkastelua oppituntikohtaisesta autenttisuuden kokemuksesta. Tyttöjen ja poikien erot oppituntikohtaisessa autenttisuuden kokemuksessa eivät olleet tilastollisesti merkitseviä ($U = 844$, $p > .01$).

Autenttisuuden summamuuttujaa testattaessa havaittiin, että oppilaan **kiinnostuksella uskontoon** ($r = .126$, $p > .01$) tai **uskonnon merkityksellä omassa elämässä** ($r = .117$, $p > .01$) ei ollut yhteyttä oppilaiden oppitunneilla kokeman autenttisuuden kanssa (Liite 6.).

Kuten aiemmin on esitetty, eri katsomusaineiden oppilaat kokevat autenttisuutta eri tavoin. Katsomuksen merkitystä autenttisuuden kokemukseen testattiin Kruskal-Wallis – testin avulla, jolla saatiin vahvistus aiemmin esitettyyn tulokseen katsomusaineen merkityksestä oppilaan oppituntikohtaiseen autenttisuuden kokemuksessa (χ^2

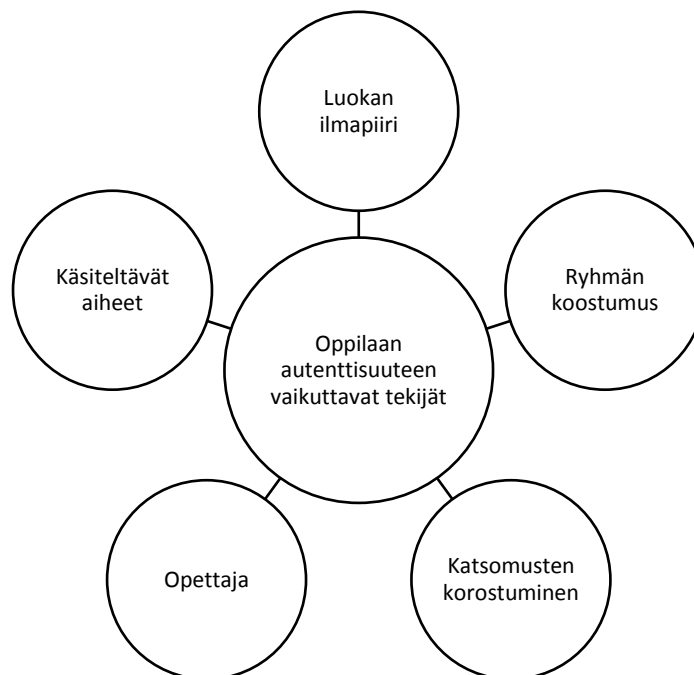
(2) = 9.1, $p = .01$). Myös arvosanalla havaittiin olevan keskinäinen yhteys oppituntikohtaisen autenttisuuden kokemuksen kanssa ($r = .546$, $p < .01$). Voidaan siis todeta, että korkeampi katsomusaineen arvosana selittää osittain oppilaan korkeampaa autenttisuuden kokemusta oppitunneilla (Liite 6.).

5.2.2. Haastatteluaineiston tulokset

Tutkimuksessa hyödynnettiin sekä yksilö- että ryhmähaastatteluja. Teemahaastattelun runko löytyy liitteestä 3. Haastatteluista saadun aineiston avulla pystyttiin erottamaan tekijöitä, jotka vaikuttavat oppilaan autenttisuuden kokemukseen yhteisessä katsomusaineopetuksessa.

Haastatteluaineiston sisällönanalyysin myötä pystyttiin luomaan kategorioita oppilaan autenttisuuden kokemukseen vaikuttavista tekijöistä. Kuviossa 10 on lueteltu eri kategoriat: **käsiteltävät aiheet**, **luokan ilmapiiri**, **ryhmän koostumus**, **katsomusten korostuminen** sekä **opettaja**.

Kuvio 4. Oppilaan autenttisuuteen vaikuttavia tekijöitä.



Ensimmäinen haastatteluaineistosta esille noussut autenttisuuden kokemukseen vaikuttanut teema oli **käsiteltävät aiheet**. Oppilaat katsomukseen katsomatta kokivat oppituntien aiheet neutraaleiksi. He kokivat, ettei oppitunneilla noussut juuri aiheiden neutraaliuden vuoksi esille merkittäviä ristiriitatilanteita, jossa eri katsomusten näkökulmat olisivat eronneet huomattavasti toisistaan. Tämä koettiin osaltaan autenttisuutta edistäväksi asiaksi, sillä oikeita ja vääriä vastauksia ei korostettu, jolloin vastakkainasettelu katsomusten välillä jäi vähäiseksi: - - *miusta - - kaikki kysy niinku sen toisen omaa mielipidettä eikä sitä niinku että mitenkä tässä siun katsomusaineessa ajateltas.* (Poika, evankelisluterilainen uskonto)

Toisaalta aiheet eivät edistäneet eri katsomusten välistä kriittistä vuoropuhelua tai erilaisten mielipiteiden esiin nousemista: ei koettu tarvetta pohtia omaa tai toisten mielipidettä aiheista. Oppituntien sisältöjä ei koettu liian rajoitetuiksi tai tiettyyn suuntaan ohjaaviksi. Elämäkatsomustiedon oppilaat kokivat useammin, että oppituntien luonnetta hallitsivat liiaksi uskonnon oppiaineen sisällöt.

Toiseksi oppilaat korostivat autenttisuuteen vaikuttavan **luokan ilmapiirin**. Oppilaiden oli hankala nimetä oppitunneilta yksittäisiä autenttisuuteen myönteisesti tai kielteisesti vaikuttaneita tilanteita. Ilmapiiri koettiin yleisesti sallivaksi.

No ei miun mielestä silleen mitään semmosta kohtaa - - ilmapiiri oli semmonen että sai olla millanen haluu ja silleen uskos mihin haluu - -. (Tyttö, elämäkatsomustieto)

Oppilasryhmän jäsenet olivat toisilleen ainakin nimeltä tuttuja ja opettajista ainoastaan uutena juuri syksyllä aloittanut elämäkatsomustiedon opettaja oli oppilaille entuudestaan tuntematon. Myös edellä mainitut oppituntien neutraalit aiheet voidaan nimetä yhdeksi tekijäksi, jonka myötä oppilaat kokivat tulevansa hyväksytyiksi oppitunneilla.

Oppituntien sallivaan ilmapiiriin ja siihen liittyviin tekijöihin läheisesti liittyvä **opetusryhmän koostumus** nousi oppilaiden keskuudesta kolmanneksi autenttisuuteen vaikuttavaksi tekijäksi. Opetuskokeiluun yhdistettiin kolme eri opetusryhmää, jolloin ortodoksisen uskonnon ja elämäkatsomustiedon oppilaille opetusryhmän koko oli oma katsomusaineryhmää suurempi.

Oli siinä vähän outo ku oli niin paljon niitä ihmisiä siellä. Oppilaitaki oli niin paljon ku ei muutenkaan oma ryhmä oo niin iso. (Tyttö, elämäkatsomustieto).

Vaikka eri katsomusten oppilaat ovat uskonnon tai elämäkatsomustiedon tunneilla omilla ryhmissään, saattavat he opiskella muita oppiaineita yhdessä. Osa oppilaista kertoi kokeiluryhmässä olevan oppilaita eri luokilta kuin he, mutta osa heistä opiskeli yhdessä esimerkiksi englantia ja matematiikkaa. Opetuskokeilussa oppilaat tunnistiivat toistensa katsomukset, mutta haastattelussa kävi ilmi, etteivät ne vaikuttaneet juurikaan oppilaiden välillä käytyihin keskusteluihin oppituntien aikana. Voidaankin siis todeta, että oppilaiden autenttisuuden kokemukseen vaikuttivat enemmän jo aiemmin muista oppilaista muodostetut mielikuvat kuin heidän katsomuksensa.

Toisaalta elämäkatsomustiedon oppilas toi esille oman katsomusryhmän oppilaiden läsnäolon tärkeyden: - - *ettei - - ollu vaan ainut semmonen ET (elämäkatsomustiedon oppilas) luokalla et jos ois ollu yksi ET niin sitten se ois ollu aika kauheeta. Uskonnoista ja elämäkatsomuksista keskusteltaessa oppilaille voi olla tärkeää, että ryhmässä on myös muita samalla tavalla ajattelevia oppilaita. Läsnäolollakin on jo suuri vaikutus, vaikka oppilaat eivät tunneilla tukeneet toisiaan konkreettisella tasolla.*

Isommassa opetusryhmässä istumapaikalla oli merkitystä; jos sai itse valita istumapaikan ja tuttu kaveri istui vieressä, oli silloin helpompi tuoda oma mielipiteensä esille. Opetuskokeilussa pienryhmät jaettiin usein numerojaolla, jolloin ryhmiin saattoi tulla oppilaita eri katsomuksista. Tällöin katsomus ei noussut niinkään merkittäväksi autenttisuuteen vaikuttavaksi tekijäksi, vaan tuttuudella ja työskentelyryhmän koolla koettiin olevan suurempi vaikutus: - - *siinä oli tavallaan kaveri siinä lähellä - - sai istua missä halus - - uskalsi ja se tuki kun oli siinä lähellä. (Tyttö, elämäkatsomustieto)*

Parihaastattelussa evankelisluterilaista uskontoa opiskeleva tyttö ja elämäkatsomustietoa opiskeleva tyttö toivat esille ryhmänjäsenten tuttuuden ja tuntemisen edellytyksenä ryhmässä toimimiselle. Oppitunnilla tytöt olivat työskennelleet ryhmässä, jossa oli heille vieraampia oppilaita. Kysyttäessä mielipiteitä siitä, millaiseksi he olisivat kokeneet työskentelyn tutussa ryhmässä, heidän vastauksensa oli: *No sitten ois varmaan ollu helpompi sanoo omia mielipiteitä ja olla siinä enemmän mukana.*

Toisaalta haastattelussa eräs elämäkatsomustiedon oppilas pohti, että evankelisluterilaisten oppilaiden on hieman helpompi olla ja opiskella isossa kokeiluryhmässä. Syyksi siihen arvioitiin sitä, että evankelisluterilaisia oppilaita on enemmän, jolloin heillä on ryhmässä enemmän tukea takanaan: - - *se opekin oli tuttu koska - - se niiden ope aika paljon siinä puhu.* Opetusryhmä oli suuri ja yhteinen keskustelu suuressa ryhmässä koettiin usein hankalaksi. Osa haastateltavista koki, ettei opettaja kysynyt juuri heidän mielipidettään ja siksi se jäi sanomatta.

Neljäs teema, jonka oppilaat yhdistivät autenttisuuden kokemukseen, liittyi **katsomusten korostumiseen**. Eri katsomusten esiintyminen koettiin oppitunneilla useimmin tasapuoliseksi. Oppitunneilta ei osattu nimetä tilanteita, joissa toisen oppilaan katsomus olisi noussut erityisesti esille. Oppitunneilla oppilaiden katsomus ei siis ollut havaittavissa ulkoisesta käyttäytymisestä: - - *jos - - jokaisella uskonnolla ois eriväriset paidat niin ehkä sitten huomais - -.* (Poika, evankelisluterilainen uskonto)

Haastateltavista kukaan ei kokenut, että oma katsomus olisi noussut muita enemmän esille. Sen sijaan toisen katsomuksen korostuminen havaittiin herkemmin. Tämä voi johtua siitä, että oman katsomuksen sisältöihin ja opettajan puheeseen ei kiinnitetä samalla tavalla huomiota kuin toisen katsomuksen sisältöihin. Elämäkatsomustiedon oppilaat kokivat useammin, että uskonto nousi muita enemmän esille ja evankelisluterilaiset oppilaat taas arvioivat ortodoksisuuden ajoittain korostuvan muihin katsomuksiin nähden.

No ehkä se evankelisluterilainen. Ainaki. Ja ehkä se ortodoksinen. Mutta ei ainakaan elämäkatsomustieto. (Tyttö, elämäkatsomustieto)

- - *se on enemmän semmosta keskitietä kaikista kolmesta. - - ei oo ainakaan vielä ollu että jokaisesta uskonnosta ois pikku pala ollu vaan se on enemmän semmosta kaikista semmosta yhteistä.* (Poika, evankelisluterilainen uskonto)

Etiikan aiheita käsiteltäessä erilaisien tehtävien kautta oppilaat saivat pohtia ja tuoda esille myös omia mielipiteitä asioista. Erilaisia näkökulmia nousikin esille, mutta oppilaat ajattelivat niiden nousevan ennemmin oppilaiden omista arvoista ja ajatuksesta käsin, ei niinkään omasta katsomuksesta käsin: - - *siellä just kysyttiin niinku omia mielipiteitä. Ei mitään siihen uskuntoon liittyen. - - No miusta tuntuu, et omat mielipiteet on tärkeämpiä.* (Tyttö, evankelisluterilainen uskonto)

Opettajan rooli koettiin melko neutraaliksi. Haastateltavien mielestä opettajan edustama katsomus ei noussut esille oppilaan ja opettajan kahdenkeskisessä kohtaamisessa tunnilla vaan erityisesti hänen puhuessaan omalla opetusvuorollaan koko luokalle. Usean opettajan läsnäolo koettiin yleensä hyvänä asiana ja mukavana vaihteluna.

- - *ei oo silleen haitannu mua ainakaan että se ei oo se oma opettaja* (Tyttö, evankelisluterilainen uskonto)

Haastatteluissa nousi esiin opettajien määrästä sekä myönteisiä että kielteisiä ajatuksia. Ajoittain useamman opettajan läsnäolo koettiin sekavana, mutta toisaalta sai apua nopeammin kuin yleensä näin isossa ryhmässä. Eräs elämäkatsomustiedon oppilas koki, ettei olisi uskaltanut sanoa omaa mielipidettään uskontoon liittyvästä asiasta evankelisluterilaisen uskonnon opettajalle.

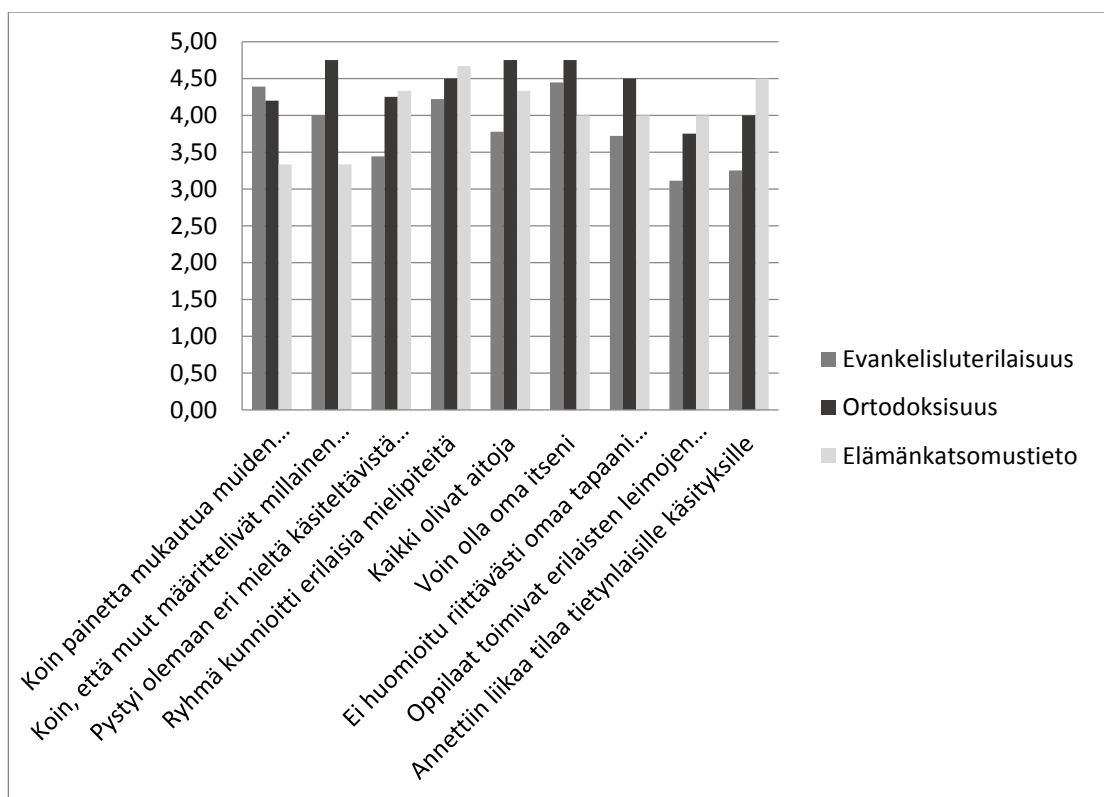
Koska autenttisuuskäsite sellaisenaan olisi saattanut tuottaa oppilaille epäselvyyksiä, se rinnastettiin sekä kyselylomakkeissa että haastatteluissa **aitouteen** sekä **omana itsenä olemiseen**. Haastateltavilta kysyttäessä aito ihminen määriteltiin sellaiseksi, jonka ei tarvitse esittää mitään muuta kuin todellisuudessa on eikä hän mukaudu toisten mielipiteisiin. Oppilaat kokivat pääosin voivansa olla yhtä aitoja sekä oman katsomusaineen oppitunnilla kuin yhteisessä katsomusaineopetuksessakin. Elämäkatsomustiedon ja ortodoksiuskonnon oppilaat kokivat, ettei kokeilun tunneilla juurikaan kysyty oppilaiden mielipiteitä, jolloin niitä koettiin myös esitettävän vähemmän kuin omassa katsomusaineryhmässä. Oppilaat kokivat, että tuttujien kavereiden kesken epäaitoutta esiintyy vähemmän ja että tuntemattomampien oppilaskavereiden aitoutta on hankalampi arvioida: *Niitä en silleen tunne enkä oo ollu tekemisissä silleen niin ei voi tietää* (Tyttö, elämäkatsomustieto)

Kysymykseen autenttisuudesta liittyy myös teorian valossa mahdollinen tarve toisten ihmisten miellyttämiselle (esim. Mead, 1962). Suurin osa haastateltavista koki, etteivät he koe miellyttämisen tarvetta oman katsomusaineen ryhmässä eivätkä kokeilutunneilla. Kaksi yhdeksästä haastateltavasta kertoi, että heidän on usein helpompi miellyttää ympäristöään ja jättää enemmistön mielipiteestä poikkeava oma ajatus tuomatta esiin. Syytä tämänkaltaiselle toiminnalle selitettiin uskaltamattomuudella sekä kokemuksena oman mielipiteen merkitsemättömyydestä.

5.3. Eri katsomusaineiden oppilaiden erot autenttisuuden kokemuk- sessa

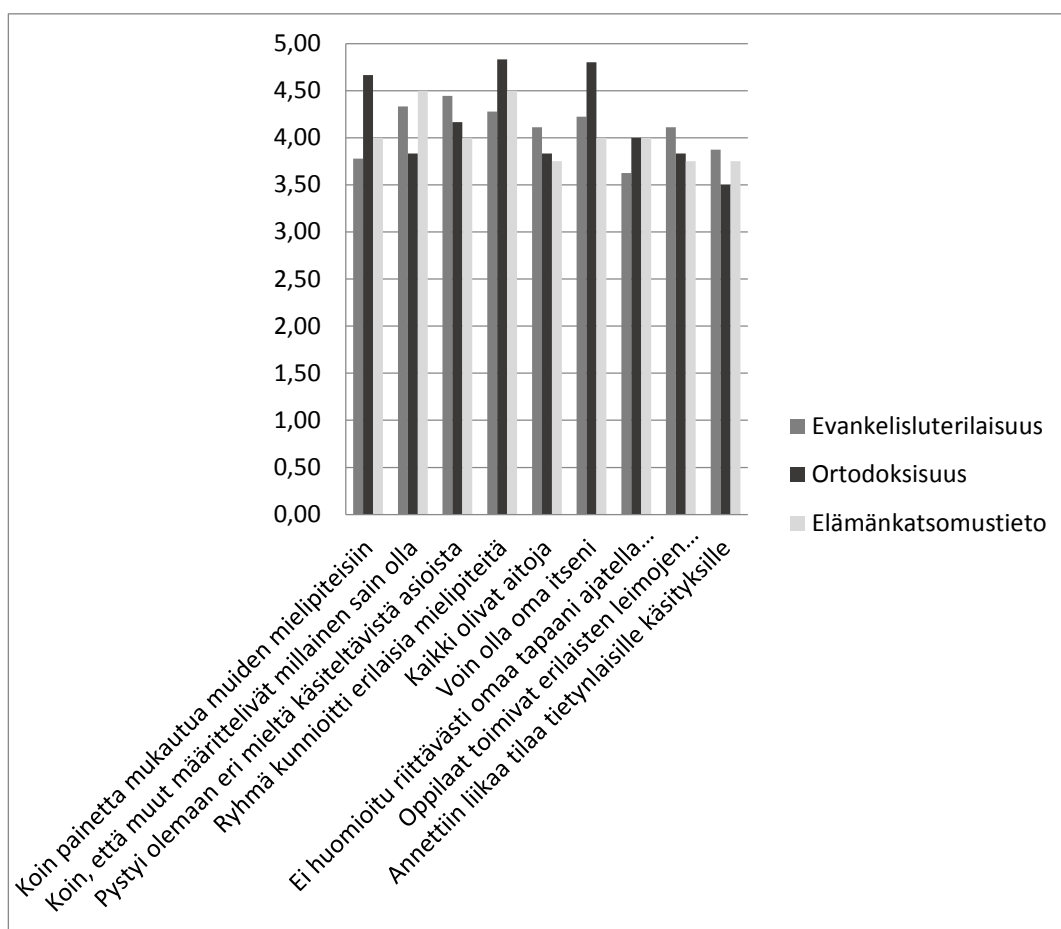
Kuten edellä todettiin, yleisellä tasolla tarkasteltuna ensimmäisen ja viimeisen oppitunnin välillä tapahtuvat erot autenttisuutta mittaavien väittämien kohdalla ovat melko pieniä. Tulokset mukailevat aiemmin esitettyjä tuloksia oppilaiden yleisestä autenttisuuden kokemuksesta, jossa ei tapahtunut suuria muutoksia alku- ja loppumittauksen välillä.

Taulukko 7. Autenttisuuden kokemus katsomuksittain jaoteltuna oppitunnilla 1.



Katsomuksittain tarkasteltuna evangelisluterilaiseen uskonnon oppilaat antoivat enemmän korkeimpia arvoja useampaan autenttisuusväittämään oppitunnilla 4. Ortodoksiuskonnon ja elämäkatsomustiedon oppilaat taas arvioivat useampaa väittämää korkeimmilla arvoilla tunnilla 1.

Taulukko 8. Autenttisuuden kokemus katsomuksittain jaoteltuna oppitunnilla 4.



Seuraavaksi tarkastelen tarkemmin suurimpia eroja, jotka ilmenivät **eri katsomusoppilaiden** vastauksissa.

Evangelisluterilaisen uskonnon oppilaiden kohdalla autenttisuuden kokemus voidaan havaita kasvaneen opetuskokeilun loppua kohden. Vastauksissa suurin osa väittämistä sai suurempia arvoja viimeisellä mittauskerralla. Vain väittämät 1, 6 ja 7 saivat suurempia arvoja ensimmäisellä tunnilla toteutetussa mittauksessa. Suurin muutos tapahtui väittämän *Koin painetta mukautua muiden mielipiteisiin* kohdalla. On tärkeää huomata, että väittämän ollessa negatiivinen, sen arvot on käännetty syötettäessä arvoja taulukko-ohjelmaan. Evangelisluterilaiset oppilaat arvioivat, että paine mukautua muiden mielipiteisiin ensimmäisen oppitunnin ($M = 4,39$, $SD = 1.1$) jälkeen nousi kohti viimeistä oppituntia ($M = 3,78$, $SD = 1.5$). Keskiarvo vaihteli mittauskertojen välillä 0,61. Voidaankin todeta, että evangelisluterilaisten oppilaiden kohdalla oppituntien edetessä paine mukautua muiden mielipiteisiin nousi jonkin verran.

Haastatteluaineisto ei mahdollistanut selvää muutoksen tarkastelua oppilaiden autenttisuuden kokemuksessa opetuskokeilun aikana. Oppilaat kävivät kerran yksilöhaastattelussa oppituntien jälkeen ja kokeilutuntien päätyttyä oppilaiden mielipiteitä ja ajatuksia kartoitettiin ryhmähaastattelun avulla. Ryhmähaastattelussa evankelisluterilaisen uskonnon oppilaista kaksi kertoivat kokevansa omassa katsomusryhmässä opiskelun mielekkäämpänä pienemmän oppilasryhmän vuoksi. Kaksi muuta oppilasta kokivat, että tunnit toivat mukavaa vaihtelua normaaliin opetukseen.

Evankelisluterilaisen uskonnon oppilaat kokivat useammin, että oman mielipiteen ilmaiseminen on yhtä helppoa sekä omassa katsomusaineryhmässä että kokeiluryhmässä. Omassa ryhmässä ihmisten arveltiin kuitenkin olevan todennäköisemmin samaa mieltä asioista. Oppilaiden mielestä kaikki saivat halutessaan sanoa oman mielipiteensä ja kaikkia kuunneltiin tasapuolisesti. Katsomusten koettiin olevan oppitunneilla esillä tasapuolisesti, mutta ortodoksisuuden korostumisesta mainittiin yhden oppitunnin kohdalla. Yhden oppilaan kohdalla nousi esille se, että hän koki ajoittain muiden miellyttämisen tarvetta. Hänen mielestään on helpompaa myötäillä ja miellyttää toisia kuin nousta omalla eriävällä mielipiteellään enemmistön mielipidettä vastaan: - - *vähän vaikeeta jos kummiski yks on ihan eri mieltä ja muut on sitten samaa mieltä.* (Tyttö, evankelisluterilainen uskonto)

Ortodoksiuskonnon oppilaiden kohdalla autenttisuusväittämässä tapahtuneet muutokset jakautuivat melko tasaisesti. Noin puolet väittämistä nousi ja laski mittauskertojen välillä. Suurin muutos tapahtui väitteen *Kaikki olivat aitoja* kohdalla. Ortodoksiuskonnon oppilaat arvioivat ryhmäläisten aitoutta korkeammilla arvoilla kokeilun ensimmäisellä tunnilla ($M_1 = 4,75$, $SD = .43$) kuin sen lopussa ($M_4 = 3,83$, $SD = 1.0$). Heidän mielestään opetuskokeilu ei siis vahvistanut oppilaiden aitoutta ja kykyä olla oma itsensä.

Ortodoksioppilaiden kohdalla haastateltaviksi valikoitui oppilaita, joilla oli vahva käsitys omasta itsestään ryhmän jäsenenä: - - *mie pyrin olemaan joka tilanteessa oma itseni.* Tämä heijastui myös vastauksissa. Oppilaat kokivat työskentelyn mielekkääksi millaisessa ryhmässä vain mutta omassa katsomusryhmässä toimiminen nähtiin osittain helpompana: - - *se oma ryhmä on sen verran pienempi ja – ollaan kaikki oltu siinä samassa ryhmässä suunnilleen ykkösestä asti niin se tietysti omassa ryhmässä paljon helpompaa.* (Poika, ortodoksinen uskonto).

Suurempi kokeiluryhmä ei kuitenkaan merkittävästi vaikuttanut ortodoksiuskonnon oppilaiden toimimiseen ryhmässä: opiskeltavat aiheet koettiin mielekkääksi opiskella yhdessä eikä suuri kokeiluryhmä vaikuttanut juurikaan heidän toimintaansa. Heidän mukaan kaikki kolme katsomusta tulivat käsitellyiksi tasapuolisesti. Oppilaat eivät ajatelleet katsomuksen vaikuttavan siihen, kuinka ihmiset tunneilla toimivat. Suurempi vaikutus koettiin olevan esimerkiksi sukupuolella: - - *tääkin että tytöt ja pojat samassa ryhmässä niin tää vaikuttaa kans jotenki siihen esiintymiseen* (Poika, ortodoksinen uskonto).

Ortodoksiuskonnon oppilaat tiedostivat myös opetuskokeilun poikkeavan luonteen verrattuna omaan katsomusopetukseen: omia uskontotunteja luonnehtii suurempi uskonnollisuuden rooli: - - *tuossahan ei nyt hirveesti uskonnosta puhuttu – oma uskontotunti on keskittynyt nimenomaan siihen kirkkohistoriaan ja se vaikuttaa – että käsitellään enemmän omalla uskontotunnilla uskontoja ja uskonnollisia kysymyksiä.* (Poika, ortodoksinen uskonto).

Elämäkatsomustiedon oppilaiden oppituntikohtainen autenttisuuden kokemus oli muita katsomuksia matalampi ja vaikka siinä oli havaittavissa laskua kolmen ensimmäisen oppitunnin aikana, arvioivat oppilaat autenttisuuden korkeimmaksi viimeisellä oppitunnilla. Elämäkatsomustiedon oppilaat arvioivat väittämiä 1 ja 2 matalammilla arvoilla opetuskokeilun ensimmäisellä tunnilla verrattuna viimeiseen tuntiin. Muiden väittämien osalta arvot olivat suurempia viimeisellä mittauskerralla. Merkittävin muutos tapahtui väittämässä *Koin, että muut määrittävät, millainen sain olla*. Kyseinen väite on jälleen negatiivinen, jolloin se kääntämisen jälkeen tulkitaan myönteisenä. Ensimmäisellä mittauskerralla oppilaat kokivat enemmän muiden määrittelevän omaa itseään ($M = 3,33$, $SD = 1.7$) kuin viimeisellä mittauskerralla ($M = 4,50$, $SD = .5$).

Elämäkatsomustiedon oppilaat kokivat kokeiluryhmän koon vaikuttavan kielteisesti autenttisuuden kokemukseen. Omassa katsomusryhmässä omana itsenä oleminen koettiin helpommaksi sen pienuuden ja tuttuuden vuoksi. Suuressa kokeiluryhmässä oppilaat kokivat, ettei heidän mielipidettään juurikaan kysytty ja osaltaan siksi se jäikin useimmiten sanomatta.

Pienemmässä ryhmässä keskustelu on luonnollisempaa ja puheenvuorojen jakaminen helpompaa: — *Ei saa niin helposti puheenvuoroa kun on isompi ryhmä. Jotenki niin helpompi puhua kun pienempi ryhmä.* (Poika, elämäkatsomustieto).

Istumajärjestyksellä ja kaverien tuella nähtiin suuressa ryhmässä olevan merkittävä vaikutus siihen, kuinka oppilas koki olevansa ja toimivansa. Elämäkatsomustiedon oppilaat kokivat, että evankelisluterilaisilla oppilailla oli muista helpompi osallistua ja toimia oppitunneilla, koska heitä oli muihin katsomuksiin verrattuna selvä enemmistö. Ryhmän antama tuki nähtiin siis suurena vaikuttavana tekijänä. Myös yksi elämäkatsomustiedon oppilas kertoi haastattelussa, että kokee taipumusta ympäristön miellyttämiseen oman mielipiteen esiintuomisen ja puolustamisen sijaan.

Vaikka kaikkien katsomusten oppilaat kertoivat haastattelussa, etteivät kokeneet oppilaiden katsomuksen vaikuttavan toimintaan tunneilla, elämäkatsomustiedon oppilaiden ajatukset evankelisluterilaisten oppilaiden luonnollisemmasta autenttisuuden kokemuksesta on yksi esimerkki siitä, kuinka katsomus kuitenkin jollain tavalla vaikuttaa ajatus- ja toimintatapaamme.

6. TULOSTEN TARKASTELUA JA ARVIOINTI

6.1. Keskeisimmät tutkimustulokset

Tutkimuksessa selvitettiin oppilaan autenttisuuden kokemusta yhteisessä katsomusaineopetuksessa. Tutkimus pohjasi syksyllä 2014 eräessä itäsuomalaisessa yläkoulussa toteutettuun opetuskokeiluun, jossa yhdistettiin evankelisluterilaisen ja ortodoksisen uskonnon ja elämäkatsomustiedon opetusryhmä yhdeksi katsomusaineryhmäksi yhteensä viiden oppitunnin ajaksi. Opetuskokeilun sisällöistä vastasivat katsomusaineiden vastuuopettajat.

Tutkimusta ohjasi kolme tutkimuskysymystä: *millainen* on oppilaan autenttisuuden kokemus yhteisessä katsomusaineopetuksessa, *mitkä tekijät* siihen vaikuttavat ja *onko* siinä havaittavissa katsomusten välistä *eroavaisuutta* oman ja yhteisen katsomusaineen opetuksen välillä. Tutkimuskysymyksiin pyrittiin saamaan mahdollisimman luotettavia vastauksia hyödyntämällä sekä kvantitatiivisia kyselylomakkeita (Liite 1. ja 2.) että yksilö- ja ryhmähaastatteluja (Liite 3.). Tässä luvussa tarkastellaan tiivistetysti tutkimuksen keskeisimpiä tuloksia.

Millainen on oppilaan autenttisuuden kokemus yhteisessä katsomusaineopetuksessa?

Oppilaiden autenttisuuden kokemusta mitattiin kaksi kertaa jaetulla diagnostisella ja neljä kertaa jaetulla oppituntikohtaisella kyselylomakkeella. Näin muodostui kaksi tarkasteltavaa autenttisuuden summamuuttujaa: yleinen ja oppituntikohtainen.

Oppilaiden yleinen autenttisuuden kokemus näytti nousevan opetuskokeilun loppua kohden. Annettujen vastausten perusteella oppilaat kokivat erityisesti omien arvojen ja asenteiden tuntemisen lisääntymiseen. Lisäksi oppilaat arvioivat omana itsenä olemisen tärkeyden voimistuneen alku- ja loppumittausten välillä. Opetuskokeilun asetelma, jossa eri katsomukset yhdistettiin käsittelemään katsomusopetukselle tunnusomaisia aiheita, lisäsi oppilaiden itsetuntemusta ja – tarkastelua. Tämä korostui erityisesti silloin, kun asiaa käsiteltiin itselle vieraammalla tavalla tai painotuksella.

Yleisessä autenttisuuden kokemuksessa katsomusten väliset erot ovat pieniä. Ortodoksiuskonnon oppilaat kokivat eniten yleistä autenttisuutta. Elämäkatsomustiedon oppilaat arvioivat yleisen autenttisuuden kokemuksensa matalimmaksi.

Evangelisluterilaisen uskonnon oppilaat pitivät tärkeänä juuri edellä mainittua omana itsenä olemista muiden mielipiteistä huolimatta. He myös kokivat, että opetuskokeilu toi mukavaa vaihtelua normaaliin katsomusopetukseen sekä opetuksen olleen samassa linjassa heidän ajatustensa kanssa.

Ortodoksioppilaat arvioivat itsetuntemuksensa muita katsomusoppilaita korkeammalle. Haastatteluissa ortodoksioppilaat kertoivat, etteivät koe hankalaksi tuoda mielipiteitään ja ajatuksiaan esille erilaisissa ryhmissä.

Elämäkatsomustiedon oppilaat arvioivat yleistä autenttisuuden kokemustaan muita alhaisemmaksi. He kokivat, ettei omia mielipiteitä ole helppo tuoda esille kokeiluryhmässä. Haastatteluissa nousi myös esille elämäkatsomustietoa opiskelevien oppilaiden ristiriitaiset tunteet kokeiluryhmässä opiskelusta: omassa pienemmässä ja tutummassa ryhmässä on helpompi opiskella. Lisäksi oma katsomus nähtiin vähemmistönä evangelisluterilaiseen uskontoon verrattuna, mikä lisäsi tunnetta ulkopuolisuudesta.

Kokonaisuudessaan oppituntikohtainen autenttisuus säilyi lähes samalla tasolla koko opetuskokeilun ajan. Siinä oli kuitenkin havaittavissa katsomusten välisiä eroja.

Ortodoksiuskonnon oppilaiden kokema oppituntikohtainen autenttisuus oli vahvinta läpi opetuskokeilun, vaikka se laskikin ensimmäisen ja viimeisen oppitunnin välillä. Evangelisluterilaisen uskonnon oppilaiden autenttisuus nousi oppituntien 0 ja 4 välillä. Elämäkatsomustiedon oppilaiden oppituntikohtainen autenttisuuden kokemus oli muita katsomuksia matalampi ja vaikka siinä oli havaittavissa laskua kolmen ensimmäisen oppitunnin aikana, arvioivat oppilaat autenttisuuden korkeimmaksi opetuskokeilun lopussa.

Mitkä tekijät vaikuttavat oppilaan autenttisuuden kokemukseen yhteisessä katsomusaineopetuksessa?

Sekä oppilaan yleisen että oppituntikohtaisen autenttisuuden kokemuksen yhteyttä testattiin oppilaan sukupuoleen, katsomusaineeseen sekä sen viimeisimpään arvosaan, kiinnostukseen uskontoa kohtaan sekä uskonnon merkitykseen oppilaan omassa elämässä.

Oppilaan kiinnostuksella uskontoon ja uskonnon tärkeydellä omassa elämässä ei ollut yhteyttä koettuun autenttisuuteen. Oppilaan katsomusaineella sekä sen viimei-

simmällä arvosanalla sen sijaan oli havaittavissa yhteyttä sekä yleiseen että oppituntikohtaiseen autenttisuuden kokemukseen.

Tyttöjen ja poikien yleisessä autenttisuuden kokemuksessa oli havaittavissa suurempia eroja verrattuna oppituntikohtaiseen. Poikien yleinen autenttisuuden kokemus nousi kaikilla osa-alueilla opetuskokeilun aikana, vaikka molemmilla kerroilla autenttisuuden kokemus olikin vahva.

Haastattelujen myötä saadun aineiston pohjalta pystyttiin luokittelemaan oppilaan autenttisuuteen vaikuttavat tekijät viiteen kategoriaan: käsiteltävät aiheet, luokan ilmapiiri, ryhmän koostumus, katsomusten korostuminen sekä opettaja.

Oppituntien aikana käsitellyt etiikan osa-alueet koettiin neutraaleiksi aiheiksi, joiden kautta oppitunneilla ei syntynyt selvää vastakkainasettelua tai ristiriitoja eri katsomusten välille. Toisaalta aiheiden neutraalius ja niiden pintatason käsitteleminen eivät edesauttaneet oppilaiden katsomuksen kautta nousevaa vuoropuhelua keskenään. Luokan ilmapiiri koettiin yleisesti sallivaksi ja oppilaiden oli hankala pohtia yksittäisiä autenttisuutta edistäviä tai haittaavia tekijöitä oppitunneilta. Suurimpana luokan ilmapiiriin vaikuttavana tekijänä koettiin tuttujen oppilaskaverien läsnäolo.

Opetusryhmän suuri koko koettiin usein autenttisuutta haittaavaksi tekijäksi. Erityisesti elämäkatsomustiedon oppilaat ovat aiemmin tottuneet opiskelemaan pienemmässä, noin 6-7 hengen ryhmässä, jolloin yli 30 oppilaan katsomusopetusryhmä koettiin varsinkin oman mielipiteen ilmaisemisen kannalta haastavana.

Oppilaat eivät havainneet oman katsomuksensa korostuneen oppituntien aikana. Elämäkatsomustiedon oppilaat kokivat useammin uskonnon olevan enemmän esillä ja evankelisluterilaisen uskonnon oppilaista osa koki ortodoksisuuden nousseen tietyllä oppitunnilla esille muita enemmän. Ortodoksiuskonnon oppilaiden mielestä kaikki katsomukset esiintyivät tasapuolisesti. Muita oppilaita kohdattiin tunnilla enemmän jo heistä aiemmin muodostetun kuvan perusteella kuin heidän katsomuksensa kautta.

Opettajien katsomus ei noussut kenenkään oppilaan mielestä häiritsevästi esille. Opettajan opettama katsomusaine oli tietenkin kaikilla tiedossa, mutta se tuli näkyväksi ainoastaan opettajan opetuspuheenvuorossa luokalle. Elämäkatsomustiedon oppilaan mielestä evankelisluterilaisen uskonnon opettajan asema ja rooli luokassa yhdellä oppitunnilla vahvistivat evankelisluterilaisten oppilaiden autenttisuutta.

Onko oppilaan autenttisuuden kokemuksessa havaittavissa katsomusten välistä eroavaisuutta oman ja yhteisen katsomusaineen opetuksen välillä?

Autenttisuuden kokemuksessa katsomuksittain oli havaittavissa eroja. Kaikkien haastatteluun osallistuneiden oppilaiden mielestä oman katsomusryhmän ja kokeiluryhmän välillä on eroa siinä, millaiseksi oppilaat kokivat opiskelun. Suurimman osan mielestä omassa ryhmässä opiskelu tuntui mielekkäämmältä ja siihen vaikutti useimmiten kokeiluryhmän suuri koko. Kokeiluryhmässä oli oppilaita eri luokilta, mutta oppilaat olivat pääosin entuudestaan tuttuja toisilleen. Oppilaiden välinen tutuus koettiin sekä autenttisuutta että ryhmähenkeä edistäväksi tekijäksi.

Evangelisluterilaiset oppilaat kokivat, että omassa katsomusryhmässä oppilaat ovat todennäköisemmin samaa mieltä asioista. Kokeilu tuntui kuitenkin oppilaista mielenkiintoiselta sen suhteen, että siinä aiheita käsiteltiin normaalista poikkeavalla tavalla ja oppitunneilla sai mahdollisuuden oppia muista katsomuksista uudella tavalla.

Ortodoksiuskonnon oppilaiden mielestä opetusryhmä ei vaikuttanut suuresti heidän autenttisuuden kokemukseensa, vaikka heidän oma katsomusopetusryhmä on kokeiluryhmää huomattavasti pienempi. Heidän mielestään opetuskokeilun oppituntien luonne erosi omasta katsomusopetuksesta: uskonnollisuuden koettiin opetuskokeilussa jäävän vähemmälle.

Elämänkatsomustiedon oppilaat kokivat eniten kokeilun suuren ryhmäkoon vaikuttavan autenttisuuden kokemukseen. Myös istumajärjestyksellä ja ryhmien jakamisella oli merkitystä: tuttujen kavereiden kanssa työskenteleminen koettiin mielekkäämmäksi, jolloin omien mielipiteiden ja ajastusten esiintuominen oli helpompaa.

Edellä on mainittu tutkimuksen keskeisimpiä tuloksia, joita tutkimusta ohjanneisiin tutkimuskysymyksiin saatiin. Näitä tuloksia arvioidaan seuraavaksi.

6.2 Tulosten arviointi

Oppilaan autenttisuuden kokemuksen ja siihen vaikuttavien tekijöiden tutkiminen oli moniulotteinen prosessi, johon liittyi sekä tutkimuskysymysten kannalta oleellisen teoriapohjan hahmottaminen että relevanttien tutkimusmenetelmien valitseminen. Suhteellisen pieni tutkimusjoukko asetti osaltaan haasteita tutkimuksen toteuttamiselle ja tutkimustuloksia voidaankin pitää korkeintaan suuntaa-antavina. Vaikka laajempiin yleistyksiin ei voidakaan ryhtyä, on tuloksilla merkittävä anti myös maamme uskontokasvatuksen tulevaisuutta koskevassa keskustelussa.

Tutkimusasetelma mahdollisti autenttisuuden kokemuksen ajallisen muutoksen tarkastelun eri katsomusaineiden oppilaiden näkökulmasta. Tutkimuksen tärkeimpänä antina voidaan pitää eri katsomusoppilaiden autenttisuuden kokemuksessa havaittuja eroja. Yleinen autenttisuuden kokemus vahvistui kaikilla oppilailla opetuskokeilun aikana ja sitä arvioitiin korkeilla arvoilla molemmilla mittauskerroilla. Oppituntikohtainen autenttisuuden kokemus oli korkeinta ortodoksiuskonnon oppilailla. Elämäntutkimustiedon oppilaiden yleinen sekä oppituntikohtainen autenttisuuden kokemus oli yleisesti ottaen muita katsomuksia matalampaa koko opetuskokeilun ajan.

Oppilaat kokivat vahvaa autenttisuutta läpi opetuskokeilun. Yleisen autenttisuuden kokemuksen voimistumisella voidaan todeta yhteisen katsomusaineopetuksen vahvistaneen muun muassa oppilaiden itsetuntemusta sekä käsitystä omista arvoista ja asenteista. Omaan maailmankatsomukseen liittyvien aiheiden opiskeleminen yhdessä muiden katsomusten kanssa vaikutti eri katsomusoppilaisiin eri tavoin. Evankelisluterilaisen uskonnon oppilaiden totuudenmukaisuus itseä kohtaan laski kun taas ortodoksiuskonnon oppilaiden kohdalla siinä havaittiin nousua. Opetuskokeilun aikana elämäntutkimustiedon oppilaat kokivat kokeilun lopussa omana itsenä olemisen tärkeyden ympäristöstä huolimatta tärkeämmäksi.

Edellä mainitut tutkimustulokset kertovat siitä, kuinka oppilaan katsomusaineella on merkitystä hänen kokemaansa autenttisuuteen yhteisessä katsomusopetusryhmässä. Vaikka oppilaat opiskelevat muita aineita yhdessä, katsomusopetus koetaan eniten sen luonteen vuoksi poikkeavan muista oppiaineista. Oman katsomusopetusta ja sen sisältöjä verrataan yhteiseen katsomusaineeseen, jossa omaksi koettu tulkinta asioista on tietyllä tavalla uhattuna. Erityisesti elämäntutkimustiedon oppilaat kokivat yh-

teisopetuksen haastavana, mikä saattaa vaikuttaa yllättävältä oppiaineelle tyypillisen monitieteisyyden vuoksi. Evankelisluterilaisen ja ortodoksisen uskonnon oppilaat kokivat yhteisopetuksen useimmiten mukavana vaihteluna ja esille nousi ajatuksia lähinnä uskonnollisen elementin puuttumisesta. Yhteisen katsomusaineopetuksen yhtenä suurimpana haasteena onkin mahdollistaa kaikille tasapuolinen, jokaisen oppilaan identiteettiä ja maailmankatsomuksen rakentumista tukeva opetus uskonnollisesta suuntautumisesta riippumatta.

Yhteisestä katsomusaineopetusta tarkastellessa voidaan helposti mennä tietyn katsomuksen ehdoilla. On kuitenkin erityisen tärkeää ottaa jokainen osa-puoli huomioon: sekä opettaja(t) mutta myös jokainen eri katsomusta edustava oppilas. Eri katsomusaineet eroavat paitsi sisällöiltään, myös luonteeltaan toisistaan. Tutkimukseen osallistuneet yhdeksäsluokkalaiset oppilaat ovat jo muodostaneet vahvan mielikuvan siitä, millaisia tunteita ja ajatuksia omaan katsomusopetukseen liitetään. Erilaiset lähtökohdat muodostavat myös erilaisia kokemuksia, joiden kaikkien huomioiminen on erityisen tärkeää.

Toinen tärkeä tutkimustulos on oppilaan autenttisuuteen vaikuttavien tekijöiden löytäminen. Haastattelussa oppilaat nostivat useimmin esiin käsiteltävät aiheet, luokan ilmapiirin, ryhmän koostumuksen, katsomusten korostumisen sekä opettajan roolin osana autenttisuuden kokemusta. Nämä tulokset ovat osaltaan yleistettävissä myös muuhun opetukseen. Tulosten avulla jokainen opettaja riippumatta opetettavasta aiheesta voi tarkastella ja arvioida oman opetusryhmänsä mahdollisuuksia autenttisuuden kokemukselle ja tätä kautta tehdä toimenpiteitä sen edistämiseksi.

Kuten katsomusopetus ylipäänsäkään, ei yhteinen katsomusopetuskaan voi perustua pelkän teoreettisen tiedon siirtämiselle ja opettajan ylläpitämälle yksipuoliselle vuorovaikutukselle. Sen tulee olla yhteisöllisyyden ja osallisuuden kautta oppimiseen kannustavaa toimintaa, jossa jokainen yksilö ymmärtää oman merkityksensä ryhmän jäsenenä. Opetuskokeilussa pyrittiin ottamaan oppilaan oma toiminta ja ajatukset huomioon erilaisten yhteisöllisyyttä edistävien tehtävien avulla, mutta usein asioiden sisällöllinen käsittely tapahtui opettajajohtoisen puheenvuoron kautta. Tutkimustulosten mukaan oppilaat eivät juurikaan kokeneet oppineensa muista katsomuksista. Ehkä juuri sosiokulttuurisen oppimisen merkityksen korostamisella yhteisessä kat-

somusopetuksessa saataisiin syvällisempää vuorovaikutusta eri katsomusoppilaiden välille.

Tutkimukseen osallistuneet oppilaat olivat jo luoneet aiempien uskonnon ja elämänkatsomustiedon opintojensa kautta pohjaa omalle maailmankatsomukselleen. Omien toimintatapojen ja mielipiteiden hahmottaminen onkin tärkeä osa sosiokulttuurista oppimista. On kuitenkin tärkeää, ettei omia ajatuksia pidetä ensisijaisena totuutena vaan myös muunlaisia tulkintoja sallitaan. Kuten aiemmin tutkimuksen teoriaosassa mainittiin, ihminen oppii ” *”osallistumalla käytännölliseen ja kommunikatiiviseen vuorovaikutukseen muiden kanssa”* (Säljö 2001, 105).

Kokonaisuudessaan tutkimustulosten anti oli monipuolista. Ensinnäkin se tarjoaa tärkeitä näkökulmia siihen, mitä kaikkea yhteisestä katsomusopetuksesta keskusteltaessa on otettava huomioon. Toiseksi se tarjoaa kehyksiä eri katsomusoppilaiden lähtökohdista ja kokemuksista yhteisessä katsomusopetuksessa. Pelkkä tutkimustulosten merkityksen korostaminen jättää kuitenkin varjoonsa sen, että tutkimukseen osallistuneet oppilaat saivat tärkeän ja eriäviäkin ajatuksia herättävän kokemuksen katsomusaineiden yhteisopetuksesta. Todennäköistä on, että oppilaat saivat uusia eväitä katsomusopetukseen ja olivatpa sen herättämät mielipiteet myönteisiä tai kielteisiä, heidän silmänsä avautuivat myös vaihtoehdoiselle tavalle opiskella katsomusainetta.

6.3. Tutkimuksen validiteetti ja jatkotutkimusaiheet

Tutkimuksen validiteettia tarkastellessa on tärkeää kiinnittää huomiota tutkimukseen kokonaisuutena. Tutkimuksessa pyritään saamaan mahdollisimman luotettavaa tietoa aikaisemmin melko vähän tutkitusta aiheesta: nuorten autenttisuuden kokemuksesta. Jotta saadut tulokset olisivat luotettavia ja niitä voitaisiin vertailla keskenään, on tutkimuksessa hyödynnetty sekä kvantitatiivista että kvalitatiivista tutkimusmenetelmää. Kyselylomakkeen sekä haastattelun avulla kerätty aineisto antaa paitsi monipuolisen kuvan tutkittavasta ilmiöstä, myös mahdollistaa tulosten vertailun: ovatko eri menetelmin saadut tulokset vertailukelpoisia keskenään ja mitä kaikkea ne kertovat tutkimuskohteesta.

Kyselylomakkeet laadittiin yhdessä tutkijaryhmän kanssa niin, että niissä huomioitiin jokaisen aineistosta tehdyn tutkimuksen osa-alue (autenttisuus, merkityksellisyys, relevanssi ja osallisuus). Lisäksi väittämien muodostuksessa nojattiin teorian tietoon autenttisuudesta ja näin varmistettiin tulosten vertaileminen myös aiempaan kirjallisuuteen aiheesta.

Haastatteluaineiston sisällönanalyysissa muodostettujen kategorioiden validiteettia testattiin vertaisarvioinnin avulla. Vertaisarvioinnissa henkilöille näytettiin otteita haastatteluaineistosta ja heitä pyydettiin muodostamaan niistä omasta mielestään merkittäviä luokkia. Vertaisarviointi vahvisti löydettyjen luokkien relevanttiuden.

Tutkimukseen osallistui 24 oppilasta, joten saatujen tuloksien perusteella voidaan hahmottaa suuntaviivoja autenttisuuden kokemuksesta ja siihen liittyvistä tekijöistä. Yleistyksiin tai vertailuihin eri opetusryhmien välillä näin pienen otoksen vuoksi ei voitane ryhtyä, mutta ainutlaatuisuudessaan tutkimus hahmottaa yhteisen katso-
musopetuksen suuntaviivoja oppilaan näkökulman huomioiden.

Tutkimushaastatteluihin osallistuneet valikoituivat satunnaisesti oppilaiden oman suostumuksen ja kiinnostuksen mukaan. On otettava se näkökulma huomioon, että haastatteluihin valikoitui tietyn tyyppisiä henkilöitä ja voidaankin esittää kysymys, miten satunnaisesti otoksesta poimittujen haastateltavien henkilöiden vastaukset ja ajatukset olisivat vaikuttaneet tutkimuksen tuloksiin. On kuitenkin huomioitava, että haastatteluotoksen myötä pystyttiin erottamaan sekä katsomusten välisiä että katsomustensisäisiä eroavaisuuksia oppilaiden autenttisuuden kokemuksessa mutta myös siihen vaikuttavia tekijöitä.

Autenttisuuden tutkiminen haastattelun avulla voidaan nähdä ongelmallisena. Kuinka tuntematon haastattelijaa saa oppilaasta esiin autenttisuuteen liittyviä tekijöitä, kun autenttisuus käsitteenä on jotain hyvin sensitiivistä ja syvää itsetutkiskelua vaativaa? Haastattelutilanteessa haastateltava saattaa vastata kysymyksiin tavalla, joiden odottaa haastattelijan mielestä olevan oikein. Tämä huomioitiin haastattelutilanteessa, jossa korostettiin omien mielipiteiden tärkeyttä ja keskustelunomaisuutta. Oppilaat olivat nähneet minua jo aiemmin tunneilla havainnoinnin puitteissa, joten haastattelijan kasvot eivät olleet täysin tuntemattomat.

Yhteinen katsomusopetus Suomessa kaipaa kuitenkin lisää tutkimusta ja esimerkiksi erilaisten opetuskokeilujen avulla saadaan tietoa eri katsomusoppilaiden kokemuksista ja oppimisesta yhteisessä katsomusopetuksessa sekä myös opettajien kokemuksia opetuksen järjestämisestä. Jokainen tutkimustulos tukee osaltaan aiheesta käytyä keskustelua ja opetuskokeilujen avulla saadaan myös käytännön kokemuksia kentältä.

Katsomusopetuksen luonteesta ja sisällöstä keskustellaan parhaillaan kiivaasti ja erilaisia mielipiteitä sen tulevaisuudesta esitetään rohkeasti. Tutkimuksia esimerkiksi yhteisestä katsomusopetuksesta ja sen herättämistä ajatuksista sekä oppilaissa että opettajissa on kuitenkin niukasti. Erityisesti mallin toimivuudesta Suomessa on saatavilla vähän tietoa. Tämän tutkimuksen pohjalta nouseekin muutamia potentiaalisia jatkotutkimusaiheita.

Ensinnäkin tutkimusotos olisi mielenkiintoista ulottaa koskettamaan suurempaa joukkoa ja esimerkiksi eri ikäluokkien tai opetusryhmien välinen tarkastelu autenttisuuden kokemuksen kautta loisi vahvempaa perustaa katsomusopetuksesta käytävälle keskustelulle. Myös pidemmän aikavälin tutkimus mahdollistaisi ajallisen muutoksen tarkemman tarkastelun. Toisaalta useamman katsomuksen mukaan ottaminen tarkasteluun mahdollistaisi useampien katsomusten vertailun keskenään ja näin saataisiin selville eri uskontokuntien lähtökohtia ja odotuksia yhteiselle katsomusopetukselle.

Vastaavanlaisten opetuskokeilujen ja projektien avulla voitaisiin saada monipuolista tietoa sekä oppilaiden ja opettajien ajatuksista yhteisestä katsomusaineopetuksesta. Tutkimuksen kohteena tämän kaltaisten kokeilujen avulla olla esimerkiksi oppilaiden oppiminen, eri katsomusten välisen vuorovaikutuksen edistäminen tai vaikkapa merkittävät sisällöt yhteisessä katsomusaineopetuksessa.

7. LÄHTEET

Aapola, S. 2002. Peruskoulun ikäjärjestyksistä: esimerkkinä murrosikä. Teoksessa Koulun arkea tutkimassa. Yläasteen erot ja erilaisuudet. Lahelma, E. & Gordon, T. (toim.). Helsingin kaupungin opetusviraston julkaisusarja. A1:2002.

Aikonen, R. 1997. Ortodoksinen uskonnonopetus koulussa. Selvitys Ortodoksista uskontoa opettavista opettajista ja opetustyötä lukuvuonna 1993–94. Opetushallitus. Helsinki.

Aikonen, R. 2007. Koulun ortodoksinen uskonnonopetus: Haasteellisesta menneisyydestä uusiin oppimisympäristöihin. Teoksessa Monikulttuurisuus ja uudistuva katsomusaineiden opetus. Toim. Sakaranaho, T. & Jamisto, A. 2007.

Council on Europe. 2004. The Religious Dimension of Intercultural Education. Conference proceedings Oslo, Norway, 2004. Council of Europe Publishing. http://books.google.fi/books?id=uksIe9y4_YC&pg=PA1&lpg=PA1&dq=The+Religious+Dimension+of+Intercultural+Education.+Conference+proceedings+Oslo,+Norway,+2004.+Council+of+Europe+Publishing&source=bl&ots=S7aQL0-oAY&sig=pHv-mTqWLMGt_kMv4Hx-7g-q-5k&hl=fi&sa=X&ei=eC9rVMe-DoeqywPOzo-CoDg&ved=0CCgQ6AEwAA#v=onepage&q=The%20Religious%20Dimension%20of%20Intercultural%20Education.%20Conference%20proceedings%20Oslo%20%20Norway%20%202004.%20Council%20of%20Europe%20Publishing&f=false (luettu 18.11.2014).

Elämäkatsomustietoon liittyviä tilastoja – Elämäkatsomustiedon opiskelijamäärät. 2013 <http://et-opetus.fi/et/tilastoja> (luettu 12.12.2014)

Erikson, E. 1950. *Childhood and society*. 1993. New York: W.W. Norton

Erikson, E. 1968. *Identity. Youth and Crisis*. New York: W.W. Norton

Erickson, R. 1995. The Importance on Authenticity for Self and Society. *Symbolic Interaction* 18(2):121-144. The University of Akron.

Erickson, R. 1994. 'Our Society, Our Selves: Becoming Authentic in an Inauthentic World.' *Advanced Development Journal* 6: 27–39.

Evl.fi. Faktaa suomalaisesta uskonnonopetuksesta.
<http://evl.fi/EVLfi.nsf/Documents/2593E2C17F9E9D43C225709A004A7B5E?OpenDocument&lang=FI> (luettu 28.1.2015)

Fowler, J. W. 1981. *Stages of Faith. The psychology of human developmental the quest for meaning.*

Franzese, A, T. 2007. *To Thine Own Self Be True? An Exploration of Authenticity.* Department of Sociology Duke University.
http://dukespace.lib.duke.edu/dspace/bitstream/handle/10161/431/D_Franzese_Alexis%20_a_200712.pdf?sequence=1 (luettu 17.10.2014).

George, Linda 1998. 'Self and Identity in Later Life: Protecting and Enhancing the Self.' *Journal of Aging and Identity* 3: 133–52.

Goffman, E. 1959. *The Presentation of Self in Everyday Life.*

Heino, H. 1997. *Mihin Suomi tänään uskaa.* Toinen painos 2002. WSOY.

Helkama, K., Myllyniemi, R. & Liebkind, K. 1998. *Johdatus sosiaalipsykologiaan.* 2. painos. Edita.

Helander, E. 2006. Finland. Individualistic Religiosity within Tradition. Youth in Europe II. An International empirical Study about Religiosity. Ziebertz, H.-G. & Kay, W. K. (eds). International Practical Theology. Vol. 4. Berlin.

Helsingin Sanomat 12.8.2013. Kulosaarella kokeilu: Eri uskontoihin kuuluvat opiskelevat yhdessä. <http://www.hs.fi/kaupunki/a1376273479330> (luettu 26.11.2014)

Helsingin Sanomat 14.8.2014. Uskontojen yhteisopetus ei saa kannatusta. <http://www.hs.fi/kaupunki/a1376364364736> (luettu 26.11.2014)

Helsingin Sanomat 28.1.2014. Kirkkoherra ei näe vaaraa uskontojen yhteisopetuksessa.

Malli voi hälventää vääriä mielikuvia eri uskontoihin kuuluvista, kirkonmies uskoo. <http://www.hs.fi/kaupunki/a1390800713328> (luettu 26.11.2014)

Helve, H. 2004. Uskonto, muuttuva maailma ja nuorten maailmankuvat. Teoksessa Uskonnot maailmassa. Hyry, K. & Pentikäinen, J. (Toim.)

Helve, H. 2006. Nuoret ja usko. Teoksessa Uskon asia. Nuorisobarometri 2006. Wilska, T-A. (toim.). Opetusministeriö. Nuorisotutkimusverkosto. Nuorisoasian neuvottelukunta.

Holm, N. 1979. Finlandssvensk skolungdom om religion och samlevnad. Meddelanden från stiftelsen för Åbo Akademi forskningsinstitut, nro 49. Åbo.

Hull, J. 2002. Contributions from Education and Religious Education. Teoksessa Committed to Europe's Future: Contributions from Education and Religious Education. Toim. Schreiner, P., Spinder, H., Taylor, J. & Westerman W. Comenius – Institut, Protestant Centre for Studies in Education.

<http://www.ihmisoikeudet.net/index.php?page=alias> (luettu 28.1.2015)

Jackson, R. 2007. European Institutions and the Contribution of Studies on Religious Diversity to Education for Democratic Citizenship. Teoksessa Religion and Education in Europe: Developments, Contexts and Debates. 2007. Toim. Jackson, R., Miedema, S., Weisse, W. & Williaime, J-P. Munchen. <http://www.cogree.com/conferences/vienna/cogree/resources/readerentire.pdf> (luettu 18.11.2014)

Jormakka, S. & Kallioniemi, T. 2013. Opetuspari opettajuuden peilinä. Toimintatutkimus yhteisopettajana kehittymisen edellytyksistä. Pro gradu –tutkielma. Tampereen yliopisto. 2013. <http://www.google.fi/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CCAQFjAA&url=http%3A%2F%2Ftampub.uta.fi%2Fbitstream%2Fhandle%2F10024%2F84952%2Fgradu07015.pdf%3Fsequence%3D1&ei=TKPLVOGYA8TFO6OHgNAK&usg=AFQjCNFB6PlnHWSVATQ9JH21TI2jR987Og&bvm=bv.84607526,d.ZWU> (luettu 26.1.2015)

Kabata, M. & Honkala, S. 2004. Elämänkatsomustiedon opetuskysely peruskouluille keväällä 2003. Teoksessa Hyvän osaamisen katsomustieto. Toim. Elo, P., Honkala, S., Salmenkivi, E. & Filosofian ja elämänkatsomustiedon opettajat. FETO ry:n vuosikirja 2004. Helsinki.

Kallioniemi, A. 2009. Koulun uskonnonopetuksen ja uskonnon aineenopettajakoulutuksen ajankohtaisia näkökulmia. Teoksessa Teologinen aikakauskirja 5/2009. Toim. Nissinen, M. 2009. Teologinen julkaisuseura r.y.

Kallioniemi, A. 2005. Uskonnonopetus ja uskontokasvatus historiallis-yhteiskunnallisessa kontekstissaan. Teoksessa Uskonnonopetus uudella vuosituhannella. Toim. Kallioniemi, A. & Luodeslampi, J. 2005. Helsinki: Kirjapaja.

Kelpokymppi

<http://peda.net/veraja/projekti/kelpokymppi/messut/diat/yhteisopettajuus>

Koole, L. S. & Kuhl, J. 2003. In Search of The Real Self: A Functional Perspective on Optimal Self-Esteem and Authenticity. http://dspace.uvu.vu.nl/bitstream/handle/1871/17333/Koole_Psychological%20Inquiry_14_2003_u.pdf?s.equence=2 (luettu 17.10.2014)

Lähnemann, J. 2008. Introduction – Interreligious and Values Education: Challenges, Development and Projects in Europe. Teoksessa Interreligious and Values Education in Europe. Toim. Lähnemann, J. & Schreiner, P. Comenius-Institut.

Marcia, J. 1980. Handbook of Adolescent psychology. Teoksessa Adelson, J. (toim.) Identity in Adolescence. New York: John Wiley & Sons.

Marková, Ivana 1997. 'Language and Authenticity.' Journal for the Theory of Social Behaviour 27.

Matikanen, J. & Rautopuro, L. 2010. Samanaikaiskokeilu. Kuuhanaveden koulu. Hankasalmi. http://peda.net/img/portal/2721763/Samanaikaisopetus_Jari__Leeni.pdf?cs=1353655833 (luettu 24.10.2014).

Mead G. H. 1962. Mind, self and society. From the standpoint of a social behaviorist. Toim. Morris, C. W. Chigaco: The University of Chigaco Press.

Mikkola, T. & Niemelä K. & Petterson, J. (toim.). 2006. Urbaani usko: nuoret aikuiset, usko ja kirkko.

Morgan, D. L. 1998. Planning focus groups. Focus group kit 2. Lontoo. Sage Publications.

Niemi, H. 1991. Uskonnon didaktiikka. Keuruu: Otava

Nikkanen, P. 1987. Samanaikaisopetus ja opettajan työmotivaatio. Opettajalehti 20/1987, 6-7.

Nurmi, J-E., Ahonen, T., Lyytinen, H., Lyytinen, P., Pulkkinen, L. & Ruoppila, I. 2006. Ihmisen psykologinen kehitys. PS.kustannus.

Nurmi, J-E., Ahonen, T., Lyytinen, H., Lyytinen, P., Pulkkinen, L. & Ruoppila, I. 2014. Ihmisen psykologinen kehitys. PS.kustannus.

Onnismaa, J. 2010. Opettajien työhyvinvointi. Katsaus opettajien työhyvinvointitutkimuksiin 2004–2009. Opetushallitus. Raportit ja selvitykset 2010:1. http://www.google.fi/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&ved=0CCQQFjAB&url=http%3A%2F%2Fwww.oph.fi%2Fdownload%2F124603_Opettajien_tyohyvinvointi.pdf&ei=XnnLVO7YGMj9ULzbgMgG&usg=AFQjCNFYdJbJzG19LaLW5tTE775HBsF1pg&bvm=bv.84607526,d.d24 (luettu 30.1.2015)

Opetushallitus, 2006. Perusopetuksen muiden uskontojen opetussuunnitelmien perusteet 2006.

Opetus- ja kulttuuriministeriö. Ortodoksinen kirkko. http://www.minedu.fi/OPM/Kirkollisasiat/uskonnot/ortodoksinen_kirkko/?lang=fi (luettu 27.1.2015)

Opetus- ja kulttuuriministeriö. Evankelisluterilainen kirkko. http://www.minedu.fi/OPM/Kirkollisasiat/uskonnot/evankelisluterilainen_kirkko/?lang=fi (luettu 27.1.2015).

Opetushallitus.

http://www.oph.fi/download/143755_Uskonto_elamankatsomustieto_ja_tapakasvatus.pdf (luettu 20.11.2014)

Oppivelvollisille annettavan perusopetuksen tuntijako.
<http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2012/20120422> (luettu 28.1.2015)

Ortodoksi.net, 2014. Suomen ortodoksinen kirkko.
http://www.ortodoksi.net/index.php/Suomen_ortodoksinen_kirkko (luettu 27.1.2015)

Pakarinen, K., Kyttälä, M. & Sinkkonen, H-M. 2010. Samanaikaisopetus - mahdollisuus vai mahdottomuus? Erika 1/2010, 13-17.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet, 2004.
http://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf (luettu 28.1.2015)

Perusopetuslaki 13 § (6.6.2003/454)
<http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628#L4P13>

Piaget, J. 1929. The Child`s Conception of the World. London. Routledge & Kegan Paul Ltd.

Pruuki, L. 2009. Opettajan uskonnollisuuden merkitys koulukasvatuksessa ja uskonnon opetuksessa. Teoksessa Teologinen aikakauskirja 5/2009. Toim. Nissinen, M. 2009. Teologinen Julkaisuseura r.y.

Puolimatka, T. 2011. Uskonnollinen kognitio ja uskonnollinen kasvatus
http://www.kasvatus-ja-aika.fi/site/?lan=1&page_id=442

Rusama, J. 2002. Uskonto, elämäkatsomustieto ja tapakasvatus. Oppimistulosten arviointi perusopetuksen päättövaiheessa 2001. Oppimistulosten arviointi 5/2002.

Räsänen, A., Ubani, M., Ziebertz, H-G & Riegel, U. 2009. Eurooppalainen uskonnonopettaja. Teoksessa Teologinen aikakauskirja 5/2009. Toim. Nissinen, M. 2009. Teologinen Julkaisuseura r.y.

Sahlberg, P. 1996. Kuka opettaisi opettajaa. Post-moderni näkökulma opetuksen muutokseen yhden kehittämisprojektin valossa. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos.
<http://www.google.fi/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CB4QFjAA&url=http%3A%2F%2Fpasisahlberg.com%2Fwp-content%2Fuploads%2F2013%2F01%2FKUKA-AUTTAISI-OPETTAJAA.pdf&ei=gX3LVOR9yd491uyAsAw&usg=AFQjCNGBQkYXE6BMGq2N8TbtV1So1hT6Wg&bvm=bv.84607526,d.d24> (luettu 30.1.2015)

Salmenkivi, E. 2003. Elämäkatsomustiedon rajoilla. Teoksessa Elo, P., Heinlahti, K. & Kabata, M. (toim.) Hyvän elämän katsomustieto: rakennamme uutta opetussuunnitelmaa. Helsinki: Filosofian ja elämäkatsomustiedon opettajat ry, 32–40.

Salmenkivi, E. 2007. Elämäkatsomustieto ja sen opetus. Teoksessa Monikulttuurisuus ja uudistuva katsomusaineiden opetus. Toim. Sakaranaho, T. & Jamisto, A. 2007.

Schreiner, P. 2007. Religious education in the European context. Teoksessa Kuyk, E., Jensen, R., Lankshear, D., Löh Manna E. & Schreiner (toim.) Religious education in Europe: Situation and current trends in schools (9-16). Oslo.

Seppo, J. 2003. Uskonnonvapaus 2000-luvun Suomessa. Helsinki: Edita.

- Seurakuntien väestömuutokset 2013.
[http://sakasti.evl.fi/sakasti.nsf/0/88F3966F93C98AB2C2257995003C9C2C/\\$FILE/seurakuntien_vaestonmuutokset_2013_final.pdf](http://sakasti.evl.fi/sakasti.nsf/0/88F3966F93C98AB2C2257995003C9C2C/$FILE/seurakuntien_vaestonmuutokset_2013_final.pdf) (luettu 27.1.2015).
- Sterkens, C. 2001. Interreligious learning: the problem on interreligious dialogua in primary education (Vol. 8). Leiden.
- Sugarman, L. 2011. Life-span development. Frameworks accounts and strategies. 2nd ed. Psychology Press: Hove.
- Suomen ortodoksinen kirkko, 2013. Kirkkoon liittyi enemmän kuin erosi. <http://ort.fi/uutiset/kirkkoon-liittyi-enemman-kuin-siitae-erosi> (luettu 26.1.2015.)
- Suomen uskonnonopettajien liitto. Uskonnonopetus Suomessa. <http://www.suol.fi/index.php/uskonnonopetus-suomessa>. (luettu 26.1.2015).
- Syrjälä, L. 1995. Tapaustutkimus opettajan ja tutkijan työvälisestä. Teoksessa Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. (toim.) Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä 9-66.
- Säljö, R. 2004. Oppimiskäytännöt: sosiokulttuurinen näkökulma. Sanoma Pro Oy.
- Taylor, C. 1998. Autenttisuuden etiikka. Suomentanut Timo Soukola.
- Trilling, L. 1971. Sincerity and Authenticity. New York, NY: Harcourt Brace Jovanovich.
- Tulusto, R. 1986. Kaksi opea mahtuu samaan luokkaan. Opettajalehti 35/1986, 8-9.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Kustannusosakeyhtiö Tammi. Helsinki.
- Ubani, M. 2013. Peruskoulun uskonnonopetus. PS-kustannus.
- Uskonnonvapauslaki (453/2003), 2003.
<https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2003/20030453> (luettu 28.1.2015)

Uskonnot Suomessa, 2007. Ortodoksiset kirkot.
<http://www.uskonnot.fi/uskonnot/view.php?religionId=16> (luettu 27.1.2015)

Valtioneuvoston asetus perusopetuslaissa tarkoitetun opetuksen valtakunnallisista tavoitteista ja perusopetuksen tuntijaosta, 2012. 3 luku. Perusopetuksen tuntijako. 6 §

Vannini, P. & Franzese, A. 2008. The Authenticity of Self: Conceptualization Personal Experience, and Practice.
http://www.academia.edu/449955/The_Authenticity_of_Self_Conceptualization_Personal_Experience_and_Practice (luettu 8.10.2014).

Wilska, T-A (toim.). 2006. Uskon asia. Nuorisobarometri. Opetusministeriö. Nuorisotutkimusverkosto. Nuorisoasian neuvottelukunta.
http://www.google.fi/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CCQQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.minedu.fi%2FOPM%2FNuoriso%2Fnuorisoasia_in_neuvottelukunta%2Fjulkaisut%2Fbarometrit%2Fliitteet%2FNuorisobarometri_2006.pdf&ei=9BYZVbepCMbUOcqPgcAE&usg=AFQjCNF0vtV1UBoGeVF5hCYEPvdcoS1V1A&bvm=bv.89381419,d.ZWU (luettu 11.12.2014).

Wenger, E. 1998. Communities of practice and social learning systems.

Www.et-opetus.fi. Elämänkatsomustiedon historiaa. Julkaistu 17.9.2008.
<http://etopetus.fi/et/elaemaenkatsomustiedon-historiaa> (luettu 3.12.2014).

YK, 1989. Yhdistyneiden kansakuntien yleissopimus Lapsen Oikeuksista. 29 artikla.
http://www.lskl.fi/files/206/LOS_sopimus.pdf (luettu 26.1.2015)

Ziebertz, H-G. & Riegel, U. 2009. How teachers in Europe teach religion.

LIITTEET

Nimi: _____

Suostun haastateltavaksi (rastita) ____

1. Taustatietoja: (Ympyröi sopivin vaihtoehto)

Katsomusaine (ympyröi):

Ev. lut	Ortodoksinen	Elämäkatsomustieto
------------	--------------	--------------------

Uskonnon/ET:n viimeisin arvosana:

4	5-6	7-8	9-10
---	-----	-----	------

Minua kiinnostaa:

	vahvasti eri mieltä				vahvasti samaa mieltä
Politiikka	1	2	3	4	5
Uskonnot	1	2	3	4	5
Kulttuurit	1	2	3	4	5
Ihmis- ja eläinten oikeudet	1	2	3	4	5
Luonnontieteet	1	2	3	4	5

Luonnonsuojelu ja ympäristöasiat	1	2	3	4	5
----------------------------------	---	---	---	---	---

2. Kuinka tärkeä uskonto on sinulle elämässäsi? (ympyröi sopivin vaihtoehto)

Ei ollenkaan tärkeä

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Todella tärkeä

3. Arvioi itseäsi. Käytä asteikkoa monipuolisesti niin että eroja syntyy.

	vahvasti eri mieltä				vahvasti samaa mieltä
Olen tietoinen siitä mitkä ovat arvoni ja asenteeni	1	2	3	4	5
Koen tietäväni kuka todella olen	1	2	3	4	5
Minun on helppoa tuoda ryhmässä julki näkemyksiäni	1	2	3	4	5
Pyrin aina olemaan totuudenmukainen itselleni	1	2	3	4	5
Minulle on tärkeää, että muutkin toimivat sisäisen minänsä mukaisesti	1	2	3	4	5
Minulle on tärkeää olla aidosti oma itseni muiden mielipiteistä huolimatta	1	2	3	4	5

4. Missä määrin seuraavat väittämät vastaavat käsitystäsi katsomusopetuksesta. Käytä asteikkoa monipuolisesti niin että eroja syntyy. (Ympyröi sopivin vaihtoehto)

	vahvasti eri mieltä				vahvasti samaa mieltä
Opiskelen mielelläni uskontoa/ET:ä	1	2	3	4	5

Liite 1

Uskonnon/ET:n opiskelu antaa minulle ymmärrystä elämästä	1	2	3	4	5
Uskonnonopetusta puoltaa se, että kristinusko on kulttuurimme olennainen osa	1	2	3	4	5
	vahvasti eri mieltä				vahvasti samaa mieltä
Koulun uskonnon/ET:n opetuksen tehtävä on tukea lasten ja nuorten maailmankatsomuksen kehitystä	1	2	3	4	5
Uskonnon/ET:n opetus luo perusturvallisuutta	1	2	3	4	5
Uskontojen käsittelyn sijaan kouluopetuksen pitäisi keskittyä tieteellisen maailmankuvan välittämiseen	1	2	3	4	5
Ihminen on uskonnollinen ja tarvitsee siihen liittyvää opetusta koulussa	1	2	3	4	5
Yhteiskunnan ylläpitämässä koulussa ei pitäisi olla lainkaan uskonnonopetusta	1	2	3	4	5
Eri uskontokuntien opetuksen tulee keskittyä vain omien oppien opettamiseen	1	2	3	4	5
Koulussa voitaisiin opettaa objektiivisesti ja tasapuolisesti kaikille yhteistä uskontotietoa	1	2	3	4	5
Kaikkien katsomusopetukseen osallistuvien tulee saada perustiedot maailmanuskunnoista	1	2	3	4	5
Kouluun sopisi systeemi, jossa oppilas valitsisi kiinnostavimmat uskonnon kurssit tai aiheet	1	2	3	4	5
Filosofiaa ja elämäkatsomustietoa pitäisi opettaa kaikille uskonnon sijasta	1	2	3	4	5
Nykyisen katsomusopetuksen lisäksi oppilaille voitaisiin järjestää yhteistä etiikan opetusta	1	2	3	4	5
Haluaisin osallistua toisen uskonnon/ET:n	1	2	3	4	5

Liite 1

oppitunneille					
Uskonnonopetuksen pitäisi olla vahvemmin uskoon kasvattavaa	1	2	3	4	5
Eri uskontojen ja katsomusten opettaminen omissa ryhmissään on hyvä asia	1	2	3	4	5
Uskonnon/ET:n opiskelu antaa minulle henkistä voimaa	1	2	3	4	5
Suomessa kaikkien oppilaiden pitäisi osallistua kristillisperäiseen uskonnonopetukseen	1	2	3	4	5
Epäilen muiden uskontojen ja katsomusten kouluopetuksen järjestämisen tarkoituksellisuutta	1	2	3	4	5
Minua kiinnostaa, mitä muut oppilaat ajattelevat uskonnollisista kysymyksistä	1	2	3	4	5
Haluaisin tietää, mitä opettaja ajattelee uskonnollisista kysymyksistä	1	2	3	4	5

Nimi: _____

Millainen oppitunti oli?

Kerro kolme asiaa, jotka sinulle jäivät oppitunnilta mieleen

1.

2.

3.

	Muistele edellistä oppituntia. Käytä asteikkoa monipuolisesti.	Täysin eri mieltä					Täysin samaa mieltä				
1	Tunti oli tavallista kiinnostavampi	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
2	Oppitunti oli mielekäs	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
3	Saimme tietoa suomalaisesta kulttuurista	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
4	Opettaja tuki oppilaita ilmaisemaan omia mielipiteitään tunnilla.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
5	Koin painetta mukautua muiden mielipiteisiin	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
6	Tämän päivän sisältöjä oli mielekästä opiskella yhdessä eri katso- musaineiden oppilaiden kanssa	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
7	Oppilaat saivat vaikuttaa tunnilla tehtyihin päätöksiin.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
8	Koin saavani parempaa opetusta kun opettajia oli tavallista enem- män	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
9	Saimme hyödyllistä tietoa	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
10	Oppitunti oli minulle merkityksellinen	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5

Liite 2

11	Haluaisin lisää tällaisia oppitunteja	1	2	3	4	5
12	Sain tietoa Suomessa elämisen kannalta tärkeistä asioista	1	2	3	4	5
13	Koin, että muut määrittivät millainen sain olla	1	2	3	4	5
14	Sain tietoa siitä mikä on arvokasta	1	2	3	4	5
15	Opimme jotain ihmisyydestä ja elämästä	1	2	3	4	5
16	Opin tuntemaan itseäni paremmin	1	2	3	4	5
17	Opin jotain Jumalasta/yliluonnollisesta todellisuudesta	1	2	3	4	5
18	Pystyi olemaan eri mieltä käsiteltävistä asioista	1	2	3	4	5
19	Ryhmä kunnioitti erilaisia mielipiteitä	1	2	3	4	5
20	Meillä oli hyvä ilmapiiri	1	2	3	4	5
21	Kaikki olivat aitoja	1	2	3	4	5
22	Saimme välineitä monikulttuurisuuden kohtaamiseen	1	2	3	4	5
23	Erilaiset näkemykset auttoivat muodostamaan omaa mielipidettäni	1	2	3	4	5
24	Opettaja huomioi tunnilla oppilaiden esittämät mielipiteet.	1	2	3	4	5
25	Voin olla oma itseni	1	2	3	4	5
26	Opettaja on kiinnostunut oppilaiden mielipiteistä.	1	2	3	4	5
27	Ei huomioitu riittävästi omaa tapaa ajatella uskonnollisista kysymyksistä	1	2	3	4	5
28	Oppilaat tulivat kuulluksi tunnilla.	1	2	3	4	5
29	Oppilaat toimivat erilaisten leimojen (stereotyyppien) mukaisesti	1	2	3	4	5

Liite 2

30	Annettiin liikaa tilaa tietyntylaisille käsityksille	1	2	3	4	5
31	Minun oli luontevaa toimia eri katsomusaineiden opettajien kanssa	1	2	3	4	5
32	Tunsin kuuluvani joukkoon	1	2	3	4	5
33	Oli liikaa opettajia	1	2	3	4	5
34	Tämän tunnin asioita olisi ollut parempi opiskella oman katsomusaineen opetuksessa	1	2	3	4	5
35	Ilmapiiri oli jotenkin syvälinen ja henkevä	1	2	3	4	5
36	Oppilaat saivat tehdä tunnilla päätöksiä itsenäisesti ilman, että opettaja vaikutti lopputulokseen.	1	2	3	4	5

KIITOS!

Teemahaastattelun runko yksilöhaastattelussa

Oppilaan yleiset kokemukset opetuskokeilusta

- millainen kokemus haastateltavalle
- onko jollain tavalla erilaista

Oppilaan yleiset kokemukset oppitunnilta

- millainen kokemus haastateltavalle
- onko jollain tavalla erilaista
- muiden oppilaiden ja opettajien tutuus haastateltavalle

Kyselylomake

- *Koin painetta mukautua muiden mielipiteisiin*
- *Koin, että muut määrittivät millainen sain olla*
- *Pystyi olemaan eri mieltä käsiteltävistä asioista*
- *Ryhmä kunnioitti erilaisia mielipiteitä*
- *Voin olla oma itseni*
- *Ei huomioitu riittävästi omaa tapaa ajatella uskonnollisista kysymyksistä*
- *Oppilaan toimivat erilaisten leimojen (stereotyyppien) mukaisesti*
- *Annettiin liikaa tilaa tietynlaisille käsityksille*

Kysymykset väittämien avulla

- kuinka haastateltava ymmärsi kysymyksen/millaisia ajatuksia herätti
- mitä haastateltava oli vastannut väittämään, miksi
- mitkä tekijät tunnilla vaikuttivat siihen vastaukseen
- millä tavalla haastateltava olisi vastannut oman katsomusopetusryh-
män perusteella, olisiko vastaus ollut erilainen
- kuinka haastateltava kokee väittämän yleensä katsomusopetuksessa
- kuinka haastateltava koki väittämän yleensä kokeilutunnilla

Correlations

		Olen tietoinen siitä mitkä ovat arvoni ja asenteeni	Koen tietäväni kuka todella olen	Minun on helppoa tuoda ryhmässä julki näkemyksiäni	Pyrin aina olemaan totuudenmukainen itselleni	Minulle on tärkeää, että muutkin toimivat sisäisen minänsä mukaisesti	Minulle on tärkeää olla aidosti oma itseni muiden mielipiteistä huolimatta
Olen tietoinen siitä mitkä ovat arvoni ja asenteeni	Pearson Correlation	1	,556**	,504**	,547**	,184	,498**
	Sig. (2-tailed)		,000	,000	,000	,227	,001
	N	45	45	45	44	45	45
Koen tietäväni kuka todella olen	Pearson Correlation	,556**	1	,676**	,514**	,008	,338*
	Sig. (2-tailed)	,000		,000	,000	,959	,023
	N	45	45	45	44	45	45
Minun on helppoa tuoda ryhmässä julki näkemyksiäni	Pearson Correlation	,504**	,676**	1	,486**	-,006	,385**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000		,001	,968	,009
	N	45	45	45	44	45	45
Pyrin aina olemaan totuudenmukainen itselleni	Pearson Correlation	,547**	,514**	,486**	1	,138	,428**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,001		,371	,004
	N	44	44	44	44	44	44
Minulle on tärkeää, että muutkin toimivat sisäisen minänsä mukaisesti	Pearson Correlation	,184	,008	-,006	,138	1	,292
	Sig. (2-tailed)	,227	,959	,968	,371		,052
	N	45	45	45	44	45	45
Minulle on tärkeää olla aidosti oma itseni muiden mielipiteistä huolimatta	Pearson Correlation	,498**	,338*	,385**	,428**	,292	1
	Sig. (2-tailed)	,001	,023	,009	,004	,052	
	N	45	45	45	44	45	45

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Correlations

		Koin painetta mukautua muiden mielipiteisiin	Koin, että muut määrittivät millainen sain olla	Pystyi olemaan eri mieltä käsiteltävistä asioista	Ryhmä kunnioitti erilaisia mielipiteitä	Kaikki olivat aitoja	Voin olla oma itseni	Ei huomioitu riittävästi omaa taapaa ajatella uskonnollisista kysymyksistä	Oppilaat toimivat erilaisten leimojen (stereotyyppien) mukaisesti	Annettiin liikaa tilaa tietynlaisille käsityksille
Koin painetta mukautua muiden mielipiteisiin	Pearson	1	,110	-,004	-,030	,046	,185	,725**	,362**	,000
	Correlation									
	Sig. (2-tailed)		,325	,974	,788	,686	,099	,000	,001	,998
	N	82	82	82	81	81	81	81	79	79
Koin, että muut määrittivät millainen sain olla	Pearson	,110	1	,157	-,130	,124	,478	,185	-,072	,166
	Correlation						**			
	Sig. (2-tailed)		,325	,159	,246	,271	,000	,098	,531	,143
	N	82	82	82	81	81	81	81	79	79
Pystyi olemaan eri mieltä käsiteltävistä asioista	Pearson	-,004	,157	1	,077	,104	,174	-,026	-,030	,017
	Correlation									
	Sig. (2-tailed)		,974	,159	,495	,352	,118	,815	,794	,880
	N	82	82	83	81	82	82	81	79	80
Ryhmä kunnioitti erilaisia mielipiteitä	Pearson	-,030	-,130	,077	1	,089	-	-,030	-,046	,001
	Correlation						,118			
	Sig. (2-tailed)		,788	,246	,495	,429	,296	,793	,689	,996
	N	81	81	81	81	81	80	80	78	78
Kaikki olivat aitoja	Pearson	,046	,124	,104	,089	1	,506	,146	,028	,207
	Correlation						**			
	Sig. (2-tailed)		,686	,271	,352	,429	,000	,197	,808	,068
	N	81	81	82	81	82	81	80	78	79
Voin olla oma itseni	Pearson	,185	,478**	,174	-,118	,506*	1	,252*	-,073	,212
	Correlation						.			
	Sig. (2-tailed)		,099	,000	,118	,296	,000	,024	,523	,061

Liite 5

	N	81	81	82	80	81	82	80	78	79
Ei huomioitu riittävästi omaa tapaa ajatella uskonnollisista kysymyksistä	Pearson Correlation	,725**	,185	-,026	-,030	,146	,252	1	-,072	,086
	Sig. (2-tailed)	,000	,098	,815	,793	,197	,024		,529	,451
Oppilaat toimivat erilaisten leimojen (stereotyyppien) mukaisesti	N Pearson Correlation	81	81	81	80	80	80	81	78	79
	Sig. (2-tailed)	,362**	-,072	-,030	-,046	,028	-	-,072	1	-,006
	Sig. (2-tailed)	,001	,531	,794	,689	,808	,523	,529		,961
Annettiin liikaa tilaa tietynlaisille käsityksille	N Pearson Correlation	79	79	79	78	78	78	78	79	76
	Sig. (2-tailed)	,000	,166	,017	,001	,207	,212	,086	-,006	1
	Sig. (2-tailed)	,998	,143	,880	,996	,068	,061	,451	,961	
	N	79	79	80	78	79	79	79	76	80

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

* . Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

	K/autenttisuus
Mann-Whitney U	260,500
Wilcoxon W	611,500
Z	-1,006
Asymp. Sig. (2-tailed)	,315

a. Grouping Variable: sukupuoli

Test Statistics^a

	K/autenttisuus
Mann-Whitney U	228,000
Wilcoxon W	579,000
Z	-1,640
Asymp. Sig. (2-tailed)	,101

a. Grouping Variable: opituntinr

Correlations

		arvosana	kiinnos- tus_opetus	kiinnos- tus_uskonto	K/autenttisuus
arvosana	Pearson Correlation	1	,113	,130	,546**
	Sig. (2-tailed)		,320	,265	,000
	N	79	79	75	75
kiinnostus_opetus	Pearson Correlation	,113	1	,770**	,126
	Sig. (2-tailed)	,320		,000	,282
	N	79	79	75	75
kiinnostus_uskonto	Pearson Correlation	,130	,770**	1	,117
	Sig. (2-tailed)	,265	,000		,331
	N	75	75	75	71
K/autenttisuus	Pearson Correlation	,546**	,126	,117	1
	Sig. (2-tailed)	,000	,282	,331	
	N	75	75	71	83

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Correlations

		arvosana	kiinnostus	uskontotarkea	K/autenttisuus
arvosana	Pearson Correlation	1	,179	,169	,426**
	Sig. (2-tailed)		,245	,286	,004
	N	44	44	42	44
kiinnostus	Pearson Correlation	,179	1	,796**	,218
	Sig. (2-tailed)	,245		,000	,154
	N	44	44	42	44
uskontotarkea	Pearson Correlation	,169	,796**	1	,157
	Sig. (2-tailed)	,286	,000		,321
	N	42	42	42	42
K/autenttisuus	Pearson Correlation	,426**	,218	,157	1
	Sig. (2-tailed)	,004	,154	,321	
	N	44	44	42	50

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Test Statistics^a

	K/autenttisuus
Mann-Whitney U	154,500
Wilcoxon W	307,500
Z	-,924
Asymp. Sig. (2-tailed)	,356
Exact Sig. [2*(1-tailed Sig.)]	,362 ^b

a. Grouping Variable: oppituntinr

b. Not corrected for ties.

Test Statistics^a

	K/autenttisuus
Mann-Whitney U	844,000
Wilcoxon W	1879,000
Z	-,101
Asymp. Sig. (2-tailed)	,920

a. Grouping Variable: sukupuoli

	K/autentisuus
Chi-Square	9,118
df	2
Asymp. Sig.	,010

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: katso-
musaine