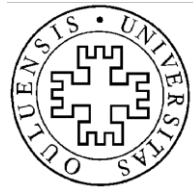


Elina Vidgren & Vesa Vidgren

Kristillinen koulu lapsen kasvun tukijana

2011





OULUN YLIOPISTO
UNIVERSITY of OULU

VIDGREN, ELINA & VIDGREN, VESA

KRISTILLINEN KOULU LAPSEN KASVUN TUKIJANA

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma

KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA
Kajaanin opettajankoulutusyksikkö

Luokanopettajan koulutus

2011

Kajaanin opettajankoulutusyksikkö Luokanopettajankoulutus		Tekijä Vidgren Elina & Vidgren Vesa	
Työn nimi Kristillinen koulu lapsen kasvun tukijana			
Pääaine Kasvatustiede	Työn laji Pro gradu -tutkielma	Aika Joulukuu 2011	Sivumäärä 80+4
Tiivistelmä			
Tutkielmassa selvitetään kristillisen kasvatuksen toteutumisen ja ilmenemisen tapoja kristillisessä koulussa. Lisäksi tarkastellaan sekä empiirisen aineiston että alakouluikäisen lapsen uskonnollista kehitystä kuvaavien teorioiden avulla sitä, miten kristillinen koulu tukee lapsen uskonnollista kehitystä. Näitä aiheita tarkastellaan kahden tutkimustehtävän avulla: 1. Miten kristillinen kasvatustiede toteutuu kristillisessä koulussa? 2. Miten kristillisessä koulussa tuetaan alakouluikäisen lapsen uskonnollista kehitystä? Tavoitteena on ymmärtää kristillisiä kouluja ilmiönä ja lapsen uskonnollisen kehityksen tukijana niiden oman ympäristön, arvomaailman ja käytännön arjen toiminnan kautta. Tutkielmassa kuvataan Suomen kristillisten koulujen historiaa ja toiminnan keskeisiä periaatteita opetussuunnitelmien avulla sekä kristillisten koulujen roolia ja tehtävää yhteiskunnassamme. Suomen kristilliset koulut syntyivät 1990- ja 2000-luvuilla vaihtoehtoksi kunnallisten koulujen rinnalle tukemaan kasvatustyötä muuttuvassa yhteiskunnassa. Kristillisten koulujen määrä on kasvanut Suomessa suhteellisen nopeasti, ja uusia kouluja on jatkuvasti suunnitteilla perustettavaksi. Tällaiselle kristilliselle maailmankatsomukselle perustuvalla kasvatukselle on siis kysyntää, mistä kertovat muun muassa nopeasti kasvaneet kristillisten koulujen oppilasmäärät. Kristillinen koulu on ilmiönä suhteellisen uusi suomalaisessa yhteiskunnassa, joten sen tutkiminen on ajankohtaista. Työn teoreettisena viitekehysenä on lapsen uskonnollista kehitystä selittäviä teorioita. Mukana on Piaget’n teoria ajattelun kehitysvaiheista, Goldmanin teoria uskonnollisen ajattelun kehittymisestä, Oserin teoria uskonnollisten arviointien kehityksestä, Rizzuton teoria jumalakäsityksen kehittymisestä, Fowlerin uskon kehitysvaihetheoria, Virkkusen teoria uskonnollisuuden vaiheista, Deconchyn teoria lapsen jumalakäsityksestä sekä Kohlbergin teoria moraalien kehityksestä. Lapsen uskonnollista kehitystä kuvataan kognitiivisen, sosioemotionaalisen, hengellisen ja moraalisen kehityksen kautta. Tutkielmassa on etnografisen tapaustutkimuksen piirteitä. Siinä on myös hermeneuttisia piirteitä, sillä tarkoituksena on tutkimuksen kohteena olevan ilmiön ymmärtäminen ja tulkintojen rakentaminen. Tärkeimpänä aineistonhankintatapana ovat kristillisten koulujen opettajien haastattelut, joten tutkimus kohdistuu opettajien puheen kantamiin merkityksiin ja niiden ymmärtämiseen. Tutkielman empiirinen aineisto on kerätty Kuopion ja Oulun kristillisissä kouluissa haastatteleamalla näiden koulujen kaikkia opettajia. Yhteensä haastatteluja tehtiin kahdeksan. Aineiston analyysimenetelmänä käytetään laadullista aineistolähtöistä sisällönanalyysia. Tuloksista on muodostettu viisi pääluokkaa: kristillisen koulun tehtävät, opetussisällöt kristillisessä koulussa, kristillisen kasvatuksen käytännöt, ilmapiiri sekä kodin ja koulun yhteistyö. Pääluokat ovat keskeiset teemat, joiden avulla aineistoa on kuvattu ja luokiteltu. Pääluokat on jaettu 2–3 yläluokkaan, jotka jakautuvat edelleen alaluokkiin. Kristillisen koulun tehtäviä kuvataan sekä yksilön näkökulmasta että yhteiskunnallisella tasolla. Valtakunnalliset perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet ohjaavat kristillisten koulujen toimintaa. Kristillinen arvopohja täydentää ja rikastuttaa Opetushallituksen säätämiä opetussisältöjä. Kristillisuus ilmenee koulujen toiminnassa läpäisyperiaatteella eri oppiaineiden opetuksessa. Se on koulun toimintaa ohjaava arvoperusta, joka tulee esille muun muassa kristillisen ihmiskäsityksen kautta kaikissa ihmisten välisissä kohtaamisissa. Koulujen toiminta on luonteeltaan yhteiskristillistä. Kristillisten koulujen oppimis-, kasvu- ja työyhteisön ilmapiiri nähdään hyvin myönteisenä. Kodin ja koulun välinen yhteistyö on tiivistä ja aktiivista. Koti ja koulu tukevat toisiaan tehtävässään lapsen kasvattajana.			
Asiasanat arvokasvatus, kristillinen kasvatus, kristilliset koulut, kristillisuus, uskonnollinen kehitys, uskonnonpedagogiikka, uskontokasvatus, yksityiskoulut			

SISÄLTÖ

1 JOHDANTO	1
2 KRISTILLISET KOULUT	4
2.1 Kristillisten koulujen historiaa	6
2.2 Kristillisten koulujen toiminnan keskeiset periaatteet	8
2.3 Kristillisten koulujen merkitys yhteiskunnassa	11
3 TUTKIMUSTEHTÄVÄT	15
3.1 Tutkimustehtävien muotoutuminen ja perustelu	15
3.2 Käsitteiden määrittelyä	17
4 TUTKIMUSMENETELMÄT	18
4.1 Tutkimuksen metodologinen tausta	19
4.2 Tutkimusaineiston esittely	21
4.3 Aineiston analyysimenetelmät	23
4.4 Tutkimuksen luotettavuuden arviointia	26
5 ALAKOULUIKÄISEN LAPSEN USKONNOLLINEN KEHITYS	29
5.1 Kognitiivinen kehitys	32
5.2 Sosioemotionaalinen kehitys	34
5.3 Hengellinen kehitys	36
5.4 Moraalinen kehitys	39
6 KRISTILLINEN KASVATUS KRISTILLISESSÄ KOULUSSA	43
6.1 Kristillisen koulun tehtävät	43
6.1.1 Yksilötason tehtävät	45
6.1.2 Yhteiskunnalliset tehtävät	46
6.2 Opetussisällöt kristillisessä koulussa	49
6.2.1 Perusopetuksen opetussuunnitelman sisällöt	50
6.2.2 Sosioemotionaaliseen ja moraaliseen kehitykseen liittyvät sisällöt	51
6.2.3 Hengelliset sisällöt	52
6.3 Kristillisen kasvatuksen käytännöt	53
6.3.1 Uskonnonopetuksen toteuttaminen	54
6.3.2 Kristillinen kasvatus muissa oppiaineissa	57
6.3.3 Kristinuskon esille tuominen	58
6.4 Ilmapiiri	60
6.4.1 Arvoilmapiiri	61
6.4.2 Henkilökunnan ilmapiiri	63
6.4.3 Oppilaiden ilmapiiri	65
6.5 Kodin ja koulun yhteistyö	67
6.5.1 Yhteistyön piirteitä	68
6.5.2 Yhteistyö käytännössä	70
7 POHDINTA	72
LÄHTEET	75
LIITTEET (4 kpl)	

1 JOHDANTO

Suomalaisessa yhteiskunnassa useat ihmiset voivat ulkoisesti hyvin, mutta silti moni tuntee sisäistä levottomuutta. Perinteisen suomalaisen kristillisen kulttuurin rinnalle on tullut kirjava uskontojen, elämänkatsomusten ja -tyylien valikoima, josta yritetään etsiä rauhaa ja tasapainoa elämään. On mahdollista, että ihmiset eivät koe enää tarvitsevansa perinteistä uskontoa elämänsä turvaksi toisin kuin aikoina, jolloin elettiin esimerkiksi sodan ja puutteen keskellä. Perinteiseen kristilliseen uskoon pitäytymistä ei enää pidetä ainoana totuutena ja oikeana tapana elää, vaan uskonnon merkitys näyttää muuttuneen aiempaa yksityisemmäksi: individualismin vallitessa jokainen saa itse valita elämänsä ydinarvot. Voidaan-kin kysyä, onko nyky-yhteiskunnassa jo liikatarjontaa erilaisista ajattelutavoista ja johtuuko tyhjyyden tunne ja elämän merkityksettömyys juuri yhteisen kristillisen arvopohjan murenemisesta. Ajallemme tyypillisen nopean muutoksen keskellä kristinuskoon ja sen arvopohjaan turvautuminen tuntuisi luontevalta. Näin ihmisellä olisi jotakin pysyvää, joka ei muutu, vaikka ympäristö muuttuu.

Globalisaation myötä vaatimus suvaitsevaisuudesta on tullut yhä tärkeämmäksi, ja erilaisuuden hyväksymisen puolesta on maailmalla taisteltu näyttävästi. Ajatus suvaitsevaisuudesta nousee alun perin kristilliseltä arvopohjalta, lähimmäisenrakkaudesta ja toisista huolehtimisesta. Lähimmäisenrakkaus voi kuitenkin kääntyä itseään vastaan, jos se johtaa omasta uskonnollisesta perinteestä tinkimiseen. Pitkän ajan kuluessa muotoutuneesta suomalaisesta kristillisestä arvopohjasta luopuminen saattaa olla yksi syy turvattomuuden ja juurettomuuden tunteeseen, joka heijastuu jo lastenkin käyttäytymisestä. Launosen (2009) mukaan lisääntynyt rahan ja median valta, kaupallisuus ja teknillistyminen ovat johtaneet elämän pyhyiden menettämiseen. Samalla kunnioitus itseä, muita ihmisiä ja Jumalaa kohtaan on heikentynyt. Kunnioitus pyhyyttä kohtaan pitää koossa elämän rakenteita, kuten

perhettä, avioliittoa ja ihmissuhteita. Launonen kiteyttää ajatuksensa: ”Jumalan kunnioitus tuo mukanaan elämän kunnioituksen”.

Yhtenäisen arvopohjan mureneminen, moniarvoistuminen ja uskonnon merkityksen muuttuminen vaikuttavat siihen, mitä uskontokasvatukselta vaaditaan nyky-yhteiskunnassa. Uskontokasvatuksen yksi tärkeä tehtävä on tukea ihmisen identiteetin ja persoonallisuuden rakentumista. Tämä tehtävä pysyy samana myös muutoksen keskellä, sillä ihmisen syvimät elämänskysymykset eivät ole täysin riippuvaisia aikakaudesta. Uskontokasvatuksen tavoitteita, sisältöjä ja menetelmiä on hyvä pitää ajanmukaisina säilyttäen kuitenkin kristinuskon keskeinen sisältö. Perinteinen kristillinen maailmankuva, jolle koulujen kasvatustyön arvopohja pitkään pohjautui, on saanut rinnalleen lukuisia kilpailijoita: aatteita, ideoita ja ihanteita, joista monet lupaavat tarjota avaimia onnelliseen ja tasapainoiseen elämään. Arvojen moninaisuuden keskellä maailmankuvaansa rakentava lapsi voi joutua ristiriitaiseen ja epäselvään tilanteeseen. Tähän moninaisuuteen muun muassa koulun uskontokasvatuksen tulisi luoda selkeyttä.

Keskustelu uskonnosta ja uskonnonopetuksen roolista muuttuvassa yhteiskunnassa on ollut viime aikoina vilkasta. Vuosikymmenten takaisesta kristilliselle maailmankuvalle ja arvopohjalle rakentuneesta kansakoulusta on kuljettu pitkä matka nykyiseen uskonnonopetukseen. Koulun rooli uskontokasvattajana on muuttunut uskonnon yhteiskunnallisen aseman ja kristillisen kotikasvatuksen vähentymisen seurauksena. Tästä muutoksesta huolimatta myös nykyajan lapsi pohtii elämän peruskysymyksiä, joihin hän voi saada vastauksen uskontokasvatuksen kautta. Uskontokasvatuksella on epäilemättä edelleen oma paikkansa kasvatuksen kentässä.

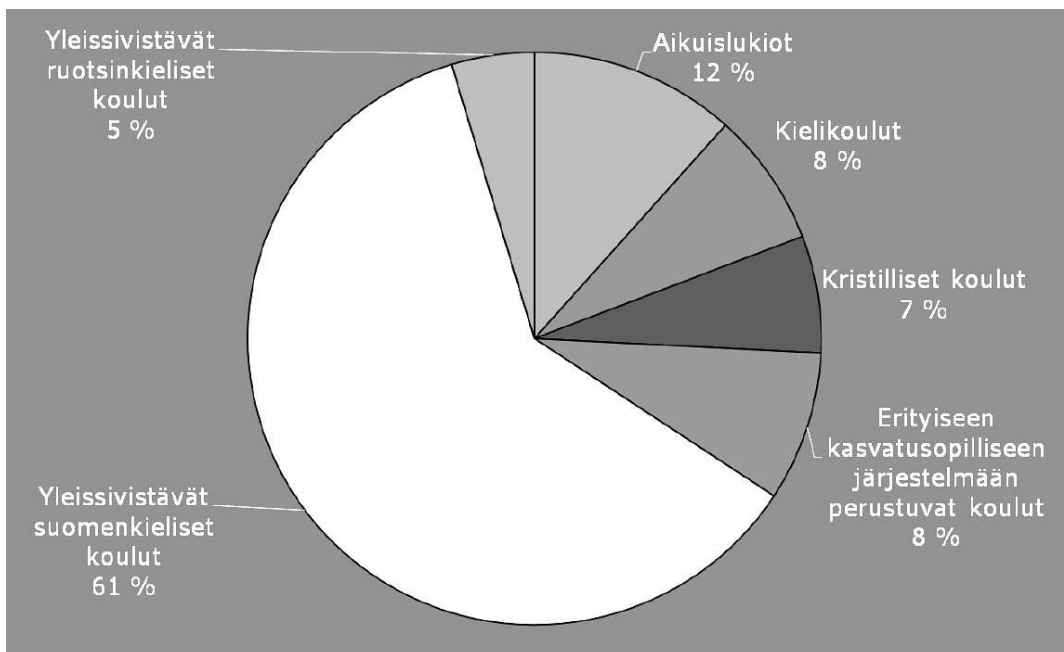
Tirrin (1996, 378) mukaan uskonnon ilmenemismuotojen ajasta ja kulttuurista johtuvasta muutoksesta huolimatta ihmisen peruskysymykset pysyvät hyvin samankaltaisina, joten ”uskonnonopetuksen kasvatukselliset perustelut pysynevät samoina”. Jatkuvaa kehittämistä vaativat hänen mukaansa kuitenkin opetuksen sisällöt ja pedagogiset lähestymistavat, mikä on jokaisen uskontokasvattajan etuoikeus ja velvollisuus. Tämä tulee hyvin esille kristillisten koulujen toiminnassa: kristillisissä kouluissa eletään ihmiselämän peruskysymysten äärellä kuitenkin käyttäen nykyaikaista oppimiskäsitystä ja työtapoja sekä huomioiden ympäröivä nyky-yhteiskunta, jossa elämme.

Suomen kristilliset koulut syntyivät 1990- ja 2000-luvuilla tukemaan kasvatustyötä muuttuvassa yhteiskunnassa (Saari 2009, vii). Ne syntyivät vaihtoehdoksi kunnallisten koulujen rinnalle. Kristillisten koulujen määrä on kasvanut Suomessa suhteellisen nopeasti ja uusia kouluja on jatkuvasti suunnitteilla perustettavaksi. Kristilliselle maailmankatsomukselle perustuvalla kasvatuksella on siis kysyntää. Tästä kertovat muun muassa nopeasti kasvaneet kristillisten koulujen oppilasmäärät. Kristillinen koulu on ilmiönä suhteellisen uusi suomalaisessa yhteiskunnassa. Mielestämme onkin ajankohtaista selvittää, miten kristillinen kasvatustoteutus kristillisessä koulussa ja miten kristillisessä koulussa tuetaan alakouluikäisen lapsen uskonnollista kehitystä.

Tutkielmamme toisessa luvussa teemme lyhyehkön historiakatsauksen kristillisten koulujen syntyyn ja toimintaan Suomessa. Kuvaamme kristillisten koulujen toiminnan keskeisiä periaatteita niiden opetussuunnitelmien avulla. Kolmannessa luvussa esittelemme tutkimustehtävät ja perustelemme niiden valintaa. Lisäksi määrittelemme tutkielmamme keskeisiä käsitteitä. Neljännessä luvussa esittelemme tutkimuksen metodologisen taustan, tutkimusaineiston ja aineiston analyysimenetelmiä sekä arvioimme tutkimuksen luotettavuutta. Viidennessä luvussa kuvaamme teorioiden avulla alakouluikäisen lapsen kognitiivista, sosioemotionaalista, hengellistä ja moraalista kehitystä. Kuudennessa luvussa esittelemme tutkimustulokset ja pohdimme niitä tutkimustehtävien näkökulmasta.

2 KRISTILLISET KOULUT

Tällä hetkellä Suomessa toimii noin 85 yksityistä yleissivistävää koulua. Näistä 52 on Yksityiskoulujen liitto ry:n jäseniä. Kouluissa noudatetaan samoja opetussuunnitelmia ja tuntijakoja kuin kunnissa, kuntayhtymissä ja valtion vastaavissa kouluissa, mutta yksityiskoulut monipuolistavat erilaisilla painotuksillaan opetustarjontaa. Yleispedagogiikkaa noudatavissa kouluissa käy suurin osa yksityiskouluissa opiskelevista oppilaista. Kristillisissä kouluissa käy seitsemän prosenttia yksityiskoulujen oppilaista (kuvio 1). (Moisala 2007, 2; Yksityiskoulujen liitto 2011.)



KUVIO 1. Yksityiskoulujen liiton jäsenkoulujen oppilasmäärien jakauma koulutyypeittäin vuonna 2010 (Moisala 2010)

Toiminta yksityiskouluissa perustuu paikallisten asukkaiden aktiivisuuteen. Yksityiskoulun hallinnossa vapaaehtoisesti työskentelevät luottamushenkilöt ovat yleensä oppilaiden vanhempia, jotka haluavat erityisesti tehdä työtä koulun olosuhteiden kehittämiseksi ja oppilaiden parhaaksi. Vapaaehtoisesti työskentelevät vanhemmat vaikuttavat merkittävästi koulun työskentelyilmapiiriin. Yksityiskoulun toimintaan ja tulevaisuuteen voidaan vaikuttaa omalla panostuksella, mikä tiedostetaankin yksityiskouluissa hyvin. Koulun opettajat, muu henkilökunta ja johto ovat sitoutuneita työhönsä: työtä tehdään parhaalla mahdollisella tavalla. (Moisala 2007, 2.)

Yksityiskoulun omaleimaisuuden kehittymistä edistävät hyvällä tavalla itsenäisyys ja vähäinen byrokratia. Autonominen toiminta antaa mahdollisuuden tehdä koulusta ”oman koulun”. Päätöksenteossa voidaan laajan itsemääräämisoikeuden takia huomioida kouluyhteisön jäsenet ja paikalliset tarpeet. Yksityiskouluissa voidaan edullisista oppilaskohtaisista kustannuksista huolimatta tarjota laadukasta opetusta. Monipuolinen koululaitos tarjoaa yksityiskoulujen avulla kansalaisille valinnan mahdollisuuden myös koulun osalta. Yksityiskouluilla onkin tärkeä asema koululaitoksen monipuolisuuden ja moniarvoisuuden takaajana. (Emt., 2.)

Suomalaiset yksityiskoulut eivät suinkaan ole oppilasmaksuja kantavia eliittikouluja, joihin on valittu vain ”parhaat oppilaat” parantamaan koulujen tuloksellisuutta. Saari (2009, 1, 175) toteaa, että Suomen kristillisissä kouluissa ei hänen aineistonsa perusteella esiinny elitismia, mihin vaikuttaa muun muassa se, ettei Suomessa vanhempien varallisuus ohjaa koulun valintaa toisin kuin monissa muissa maissa. Koulutoimintaa säätelee lainsäädäntö, joka on sama kaikille kouluille. Uusien koulujen, erityisesti uskonnollisten ja maailmankatsomuksellisten koulujen toimilupien saaminen on ollut vaikeaa. Viranomaisten perusteluna kielteiselle päätökselle on ollut muun muassa se, että alueellista tai koulutuksellista koulutus- tai sivistystarvetta ei ole. Perusteet ovat kuitenkin hyvin määrittelemättömiä, sillä viranomaisten määrittelemä tarve ei välttämättä ole sama kuin aloitteellisten kansalaisten ymmärtämä tarve. (Moisala 2007, 3.)

Lain mukaan valtioneuvosto voi myöntää rekisteröidylle yhteisölle tai säätiölle luvan perusopetuksen järjestämiseen. Opetuksen järjestäjälle voidaan tässä luvassa määrätä ”*erityiseen maailmankatsomukselliseen tai kasvatusopilliseen järjestelmään perustuva erityinen koulutustehtävä*”. Erityisen maailmankatsomuksellisen koulutustehtävän mukainen opetus

voi perustua uskonnolliseen tai kulttuuriseen katsomukseen. Kasvatuksen ja opetuksen on tuettava valtioneuvoston määrittelemien perusopetuksen valtakunnallisten tavoitteiden saavuttamista. Maailmankatsomus voi ilmetä koulun arvoissa, kasvatustavoitteissa, toiminta-ajatuksessa ja toimintakulttuurissa, mutta toiminta, kasvatus ja opetus eivät voi olla ristiriidassa perusopetukselle asetettujen yleisten kasvatustavoitteiden ja opetukselle asetettujen tavoitteiden kanssa. Lisäksi koulut eivät voi edellyttää oppilaan henkilökohtaista sitoumusta tai pyrkiä vaikuttamaan siten, että hän sitoutuu kyseiseen maailmankatsomukseen tai sitä edustavan yhteisön jäsenyyteen. (Opetushallitus 2009, 1.)

Opetuksen perustana olevat yleiset ja maailmankatsomukseen perustuvat arvot ja toiminta-ajatus, kasvatustavoitteet ja toimintakulttuuri sekä niiden näkyminen koulun toiminnassa on kuvattava koulun opetussuunnitelmassa. Erityisen tehtävän mukainen maailmankatsomus voi ilmetä läpäisyperiaatteella katsomuksellisenä aineksena eri oppiaineiden ja aihekokonaisuuksien opetuksessa. Katsomuksellinen aines täydentää opetussuunnitelman perusteiden tavoitteita ja keskeisiä sisältöjä, eikä se saa olla tavoitteiltaan ja sisällöiltään ristiriidassa valtioneuvoston perusopetuksen tavoitteista ja tuntijaosta antaman asetuksen ja opetussuunnitelman perusteiden kanssa. Maailmankatsomuksellinen aines ei saa muuttaa opetussuunnitelman perusteissa määriteltyjä yhteisten aineiden oppimääriä. Täydentävän katsomuksellisen aineksen tulee käydä ilmi koulun opetussuunnitelmasta. Oppilaan huoltajalle ja oppilaalle on selvitettävä koulun toiminnan, kasvatuksen ja opetuksen maailmankatsomukselliset lähtökohdat ja painotukset. (Emt., 2.)

2.1 Kristillisten koulujen historiaa

Kirkon rooli kansanopetuksen kehittäjänä oli merkittävä, ja vastaavasti kristilliset arvot olivat näkyvänä ja vahvana pohjana kehittyvälle koululaitokselle (Halme 2008, 167). Koulun rooli uskontokasvattajana on muuttunut kristillisen kotikasvatuksen vähentymisen seurauksena. Aiemmin kouluopetuksella pyrittiin vahvistamaan oppilaiden kristillistä kotitautta, mutta nykyisin moni koulunsa aloittava lapsi tutustuu uskontoon ensimmäistä kertaa vasta koulussa (Vanne 2008, 131). Myös Kinnunen (2011, 20) toteaa, että rippikoulupastorit saattavat nykyisin tavata ryhmiä, joissa yksikään nuorista ei ole käynyt pyhäkoulua, osallistunut mihinkään seurakunnan toimintaan tai oppinut kotona iltarukousta.

Kristillisiä kouluja on perustettu jo Rooman imperiumin aikana vuosina 70–590. Kautta aikojen koulujen perustamisen motiivina on ollut lasten kristillisen kasvatuksen turvaaminen. Viime vuosikymmeninä maailmalla perustetuille kristillisille kouluille on tyypillistä evankelikaalisuus. Suomalaisten kristillisten koulujen opetussuunnitelmassa ei suoranaisesti puhuta evankelikaalisuudesta, mutta opetussuunnitelmiin kirjattujen näkemysten perusteella voidaan myös suomalaiset kristilliset koulut liittää evankelikaaliseen herätyskristillisyyteen. Evankelikaalinen kristillisuus kuuluu kansainväliseen kristillisten tunnustuskuntien rajat ylittävään evankelikaaliseen liikkeeseen. (Saari 2009, 7–8.) ”Evankelikaalilla liikkeellä” tarkoitetaan Heinon (1997, 54) mukaan luterilaista evankelioivaa herätyskristillisyyttä.

Tyyskylässä perustettiin keväällä 1987 Kristillisen kasvatuksen ja koulun kannatusyhdistys valtakunnallisen työn edistämiseksi ja Kristillisen päiväkodin ylläpitämiseksi. Samalla kertaa pidettiin Helsingin kristillisen koulun kannatusyhdistyksen perustamiskokous. Helsingin kristillinen koulu aloitti ensimmäisenä yhdistyksen tukemana kouluna elokuussa 1987, jolloin koulussa oli kuusi oppilasta. Koulun ensimmäisenä opettajana aloitti kasvatustieteen maisteri Kirsti Saari. Häntä avusti kolme muuta opettajaa. Keväällä 2008 jäsenkouluja oli 12 ja päiväkoteja 17. Vuonna 2011 kristillisten koulujen määrä on noussut viiteentoista. Nykyisin *Kristillisen kasvatuksen keskus* toimii kattojärjestönä Suomessa toimiville kristillisille kouluille ja päiväkodeille. (Saari 2009, 5; Kristillisen kasvatuksen keskus 2006.)

Jo ennen Helsingin kristillisen koulun perustamista Suomessa toimi joitakin seurakuntapohjaisia kouluja. Kristillisiä kouluja yhdistävä tärkeä piirre on tunnustustenvälisyys. Koulut ovat teologiselta pohjaltaan pääosin yhteiskristillisiä. Suomessa on kuitenkin muutama Suomen adventtikirkon ylläpitämä kristillinen koulu, joka on teologiselta taustaltaan adventistinen. Kristillisten koulujen opettajilta edellytetään suomalaista opettajankelpoisuutta. Perimmäisenä arvona kristillisissä kouluissa on usko kolmiyhteiseen Jumalaan kaiken Luojana. (Saari 2009, 3–4, 6.)

2.2 Kristillisten koulujen toiminnan keskeiset periaatteet

Kristilliset koulut ovat yksityiskouluja, joille valtioneuvosto on myöntänyt peruskoulua korvaavan koulun aseman. Lain mukaan vanhemmilla on oikeus valita lapselleen myös jokin muu kuin julkisen sektorin järjestämä koulutus. Kristillisissä kouluissa noudatetaan opetussuunnitelmaa, jonka opetusministeriö on hyväksynyt peruskoulua korvaavan kristillisen koulun opetussuunnitelmaksi. Opetussuunnitelma on laadittu valtakunnallisen perusopetuksen opetussuunnitelman mukaisesti, ja opetuksessa noudatetaan perusopetuksen opetussuunnitelman perusteita. Kristinuskon keskeisiä perusasioita opetetaan läpäisyperiaatteella. Erilaisten painotusten opettaminen jää kotien tehtäväksi. Koulujen opettajat ovat koulutettuja ja päteviä kasvatuksen ammattilaisia. Koulunkäynti kristillisessä koulussa on maksutonta. (Oulun seudun kristillisen koulun kannatusyhdistys 2008.)

Kristillisten koulujen opetussuunnitelmaa pyritään kehittämään kohti yhteistä kristillisten koulujen opetussuunnitelmaa, johon lisätään paikallista omaleimaisuutta. Kuopion ja Oulun kristillisten koulujen opetussuunnitelmat on laadittu noudattaen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteita sekä valtakunnallisia perusopetuksesta annettuja lakeja ja asetuksia. Kristillisten koulujen opetussuunnitelman tiedollisen, taidollisen ja asenteellisen oppiaineen laadinnan lähtökohtana ovat valtakunnalliset perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Oppiaineiden sisällöt, opetusmenetelmät, tiedonkäsitys ja oppimiskäsitys vastaavat valtakunnallisen opetussuunnitelman perusteita. Opetussuunnitelman yhtenäistäväänä tekijänä on kristillinen maailmankatsomus. Sen avulla tarkastellaan tiedon eri osalueiden välistä yhteyttä. Oppiaineiden opetuksen perustana on kristillisen sivistysperinteen ja eri tieteenalojen välinen vuoropuhelu. Ihmiskäsitys on kristillinen ja siinä on kolme ulottuvuutta: ihmisen suhde Jumalaan, lähimmäisiin ja luomakuntaan. (Kuopion kristillinen koulu 2009, 1, 6; Oulun kristillinen koulu 2011, 5, 11.)

Kuopion kristillisen koulun opetussuunnitelmassa kristillinen elämäntietämys on määritelty kolmella filosofisella peruskysymyksellä: kysymys todellisuuden luonteesta, tiedon mahdollisuuksista ja arvojen asemasta. Kristillisen todellisuuskäsityksen taustalla on näkemys aineellisen todellisuuden olemassaolosta, arvojen yleispätevyydestä ja Jumalan olemassaolosta. Aineellinen todellisuus on syntynyt Jumalan sanan voimasta, eikä sitä voida selittää siitä itsestään käsin. Kristillisen näkemyksen mukaan on olemassa yleispäteviä arvoja, jotka määrittelevät ihmisen olemuksen. Arvotietoisuuden kehittämisessä lähteenä

on Raamattu historiallisena ja kulttuurisena dokumenttina sekä kristillisen uskon perustana. Toinen tärkeä kiteytys on YK:n ihmisoikeuksien julistus. Tavoitteena on tämän arvopohjan viitoittamana antaa oppilaille virikkeitä oman maailmankuvansa ja arvomaailmansa rakentamiseen. Opetuksessa tuodaan esille erilaisia näkemyksiä ja oppilaita kannustetaan omaehtoiseen arviointiin, kyseenalaistamiseen ja eri näkemyksiä vertailevaan keskusteluun ja pohdintaan. Tietoteoreettiseksi oletukseksi todetaan, että ihminen voi saada tietoa aineellisesta todellisuudesta, arvoista, ihmisistä ja Jumalasta. Jumala ilmoittaa itsensä Sanassaan, luomistyössään sekä henkilökohtaisessa suhteessaan ihmiseen. (Kuopion kristillinen koulu 2009, 3–4.)

Kristillisen ihmiskäsityksen perustana on opetussuunnitelman mukaan oppi luomisesta, syntiinlankeemuksesta ja lunastuksesta. Kristillisen ihmiskäsityksen mukaan ihminen on luotu persoonallisen Jumalan kuvaksi, ihminen on ainutlaatuinen ja hänen ihmisarvonsa on loukkaamaton. Kasvatuksen välityksellä pyritään monipuolisesti kehittämään ihmisen oleukseen sisältyviä myönteisiä mahdollisuuksia. Syntiinlankeemuksen seurauksena ihminen on vieraantunut itsestään, toisista ihmisistä ja Jumalasta, mutta Kristuksessa tapahtuneen lunastus- ja sovitustyön kautta ihmisen suhde Luojaansa ja kanssaihmiisiin voi korjaantua. Tämä tuo kristilliseen maailmankatsomukseen toivoa ja elämänmyönteisyyttä. (Emt., 4.)

Opetussuunnitelman perusteiden määrittelemän arvopohjan lisäksi kristillisen koulun arvoina korostetaan ihmisen arvoa, tasa-arvoisuutta, lähimmäisyyttä, kohtaamista, yhteisöllisyyttä, kunnioitusta ja vastuullisuutta. Kristillisen ihmiskäsityksen mukaisesti jokainen on äärettömän arvokas, häntä tulee kohdella sen mukaisesti ja hänen tulee arvostaa myös itseään. Kristillinen ihmiskäsitys korostaa ihmisten tasa-arvoa ja yhteistä ihmisyyttä riippumatta sosiaalisista, taloudellisista tai katsomuksellisista eroista. Monikulttuurisuuden ymmärtäminen ja suvaitsevaisuus nousevat tästä samasta ihmisarvon lähtökohdasta. Lapsuutta kunnioitetaan ainutkertaisena ikä kautena, ja kasvattajan tehtävä on suojella lasta ja pyrkiä toteuttamaan lapsen parasta. (Kuopion kristillinen koulu 2009, 10–12; Oulun kristillinen koulu 2011, 7.)

Kuopion ja Oulun kristillisten koulujen toiminta-ajatukset ovat lähes täysin yhteneväiset. Toiminta-ajatuksissa tuodaan esille muun muassa kristillinen arvomaailma ja ihmisarvo,

vastuuntuntoisuus, ilmapiirin avoimuus ja turvallisuus sekä yksilöllisyyden huomioiminen.

Oulun kristillisen koulun toiminta-ajatus on määritelty seuraavasti:

Kristillinen koulu antaa turvallisessa ja avoimessa ilmapiirissä kristillisen arvomaailman mukaista perusopetusta. Koulu ottaa huomioon lapsen yksilöllisyyden sekä kasvattaa terveitä ja vastuuntuntoisia, oman ja toisen arvon ymmärtäviä kansalaisia tukien vanhempia heidän kasvatustehtävässään. (Oulun kristillinen koulu 2011, 8.)

Kuopion kristillisen koulun toiminta-ajatus on muotoiltu opetussuunnitelmassa näin:

Kuopion kristillinen koulu antaa turvallisessa ja vapaassa ilmapiirissä kristillisen arvomaailman mukaista peruskoulua vastaavaa korkeatasoista yleissivistävää opetusta. Koulu huomioi lapsen yksilöllisyyden sekä kasvattaa terveitä, vastuuntuntoisia, oman ja toisten, sekä yhteisöllisyyden arvon ymmärtäviä kansalaisia. (Kuopion kristillinen koulu 2009, 18.)

Laadukkaan, kristilliseltä arvopohjalta lähtevän opetuksen lisäksi kristillinen koulu palvelee yhteiskunnan moniarvoisuutta tarjoamalla tiedon ja kulttuurin maailmaan kristillisen sivistysperinteen näkökulman. Länsimaisen kulttuurin ja tieteen pohjalla vaikuttaa voimakkaasti kristillinen perintö, joten opetussuunnitelman rakentaminen kristillisen perinnön varaan on perusteltua. Opetuksessa halutaan tuoda esiin kristillisen perinnön omaleimaisuutta ja kulttuurista merkitystä. On tunnettava oma kulttuurinen identiteetti, jotta muiden kulttuurien arvostaminen on mahdollista. (Kuopion kristillinen koulu 2009, 1; Oulun kristillinen koulu 2011, 8.)

Yhteisöllisyys on tärkeää kristilliselle koululle, ja koulu arvostaa toiminnassaan oppilaiden, opettajien, muiden kouluyhteisön jäsenten ja asiantuntijoiden sekä perheiden merkitystä. Vuorovaikutus eri tahojen kesken edistää yhteistyötä. Oppilailla on mahdollisuus vaikuttaa työskentelyyn ja toimintaympäristöön esimerkiksi oppilaskuntatoiminnan välityksellä, mikä tukee oppimista, lisää motivaatiota, hyvinvointia ja vastuulliseksi yhteiskunnan jäseneksi kasvamista. Myös vanhemmat osallistuvat kouluelämään vanhempain- toimikunnan ja koulun kannatusyhdistyksen kautta. (Oulun kristillinen koulu 2011, 9.)

Opetuksen järjestämisluvan mukaan erityiseen maailmankatsomukselliseen järjestelmään perustuvassa opetuksessa oppilaille annetaan myös opetuksen perustana olevaan maailmankatsomukseen perustuvia tietoja, taitoja ja valmiuksia (Opetushallitus 2009, 1). Oppilaan katsomustietoisuuden ja omaehtoisen ajattelun kehittymisen tukeminen sekä aineiden tarjoaminen maailmankatsomuksen rakentamiseksi ovat kristillisen koulun kasvatustehtäviä. Oman maailmankatsomuksen tuntemisen lisäksi tavoitteena on oppia arvostamaan

myös muita maailmankatsomuksia sekä tunnistamaan ja arvioimaan erilaisia maailmankatsomuksellisia lähtökohtia ja niiden vaikutusta yhteiskuntaan ja elämän eri ilmiöihin. Maailmankatsomuksellinen aines tulee esille eri oppiaineissa läpäisyperiaatteella. Kristillisen koulun opetuksen ja muun toiminnan on opetuksenjärjestämislavan mukaan perustuttava kristilliselle elämäntavalle. Kristillinen koulu ei kuitenkaan edusta yhtä tiettyä kristillistä näkemystä, vaan kunnioittaa erilaisia kristillisiä näkemyksiä ja korostaa oppilaan valinnanvapautta. (Oulun kristillinen koulu 2011, 10–11.)

2.3 Kristillisten koulujen merkitys yhteiskunnassa

Suomalaiset koululaiset ovat menestyneet erinomaisesti kansainvälisissä koulusaavutustutkimuksissa. OECD:n (*Organisation for Economic Cooperation and Development*) kolmen vuoden välein toteuttaman PISA-tutkimuksen (*Programme for International Student Assessment*) tarkoituksena on selvittää nuorten valmiuksia tulevaisuuden haasteiden kohtaamiseen, elinikäisen oppimisen edellytyksiä sekä osaamista matematiikassa, lukutaidossa, ongelmanratkaisussa ja luonnontieteissä. Suomi on sijoittunut maiden välisessä vertailussa koulutuksen kirkkaimpaan kärkeen. Myös oppilaiden väliset erot ovat Suomessa pienet verrattuna useimpiin muihin maihin. (OECD 2010.)

Suomalainen peruskoulu on siis tiedollisilta saavutuksiltaan erinomainen. Tämä on todettu jo vuosien ajan PISA-tutkimuksissa. Arvokasvatuksen ja kouluviihtyvyyden osalta tilanne ei ole yhtä hyvä: suomalaisten oppilaiden mielestä ilmapiiri kouluissa on kansainvälistä keskitasoa selvästi heikompi. Myös suomalaiset rehtorit ovat arvioineet kouluaan jopa toiseksi kielteisimmin kaikista OECD-maista (Väljærvi 2002, 183). Henkinen ja sosiaalinen pahoinvointi sekä turvattomuus ovat lisääntyneet. Koulunkäynnin laiminlyöminen, oppituntien vakava häirintä, kiusaaminen, väkivalta, mielenterveysongelmat, tupakointi ja opettajiin kohdistuva loukkaava tai uhkaileva käytös ovat koulujen nimeämiä ongelmia. (Lauonen & Pulkkinen 2004, 36–37.) Kristillisten koulujen suosion kasvamisen taustalla voikin mielestämme olla se, että vanhemmat haluavat vaikuttaa lastensa kouluviihtyvyyteen viemällä heidät kristilliseen kouluun, jolla on vakaa ja selkeä arvoperusta.

Unkurin (2005, 16–17) mukaan yhteiskunnan arvomaailman muutoksesta yksilöllisempään ja liberaalisempaan suuntaan seuraa se, että uskontoa opettavien opettajien asema ja rooli

muuttuvat selvästi. Opettaja on siirtynyt arvovaltaisesta asemastaan oppilaan itsenäisyyttä kunnioittavaksi ohjaajaksi ja vaihtoehtojen esittelijäksi. Voidaan sanoa, ettei ole olemassa yhtä totuutta. Yhtenäisen arvoperustan murentumisesta ja aikuisten epävarmuudesta arvojen suhteen seuraa se, että jo pienet lapset joutuvat tekemään kristillisten perusarvojen ja niihin sekoittuneiden uskontojen ja uskomusten keskellä arvovalintoja, joihin heidän kehitykselliset edellytyksensä eivät riitä. Kallio (2005, 60–61) toteaa, että opetussuunnitelmien perusteiden kieli heijastaa postmodernia relativismia ja vaatii yksilökehityksen nopeutumista. Hän toteaa koulukasvatuksen edellyttävän lapselta liian varhaista ja nopeaa eettistä itsenäisyyttä. Tällä hän viittaa uskontojen ja arvojen taustalla olevien maailmankatsomuksellisten seikkojen ja arvolähtökohtien vertailuun. Lapsi tarvitsee aikuista tuekseen muodostaessaan käsitystä siitä, mikä on hyvää, pahaa, oikein tai väärin.

Myös Launonen ja Pulkkinen (2004, 23–24) toteavat, että lapsi ja nuori ei välttämättä ole täysin kypsä arvioimaan kouluiässä sitä, mistä hän tulevaisuudessa hyötyy. Arvolähtökohdana pelkästään lapsilähtöisyys tai koulussa paremmin tunnettu termi oppilaslähtöisyys ei riitä. Jos oppilasta pidetään pelkästään aktiivisena osallistujana ja opetuksessa otetaan huomioon hänen yksilölliset tarpeensa ja kiinnostuksen kohteensa, jää häneltä oppimatta paljon sosiaalisessa elämässä ja yhteiskunnassa tarvittavia hyödyllisiä ja arvokkaita asioita. Lasta on ohjattava ja kasvatettava siis alusta alkaen kohti tärkeitä arvopäämääriä. On lähinnä vastuutonta jättää lapsi ”kasvamaan luonnollisesti” ilman aikuisen ohjausta, eikä tällainen kasvatustapa tarkoita lapsilähtöisyyttä. Kasvattajan tulisi huomioida lapsen persoonallisuus ja kehitystarpeet opetusmenetelmien ja pedagogisten käytäntöjen valinnassa. Tämä ei kuitenkaan tarkoita sitä, että lapsen itsekkyyttä tai narsismia ruokitaan. Kristillinen koulu voi mielestämme edistää tällaisen päämäärätietoisien kasvatuksen toteutumista.

Nykyistä uskonnonopetusta säätelevät vuonna 1998 annettu perusopetuslaki ja -asetus, valtioneuvoston antamat Opetuksen valtakunnalliset tavoitteet ja tuntijako sekä Opetushallituksen antamat Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet vuodelta 2004. Opetushallituksen määrittelemän perusopetuksen tuntijaon mukaan uskontoa opetetaan kuusi vuosiviikkotuntia vuosiluokilla 1–5 ja viisi vuosiviikkotuntia vuosiluokilla 6–9 (Opetushallitus 2004, 304). Vuonna 2003 tulivat voimaan uusi uskonnonvapauslaki sekä perusopetus- ja lukiolakien uskontopykälien muutokset. Uskonnonvapauslain vaikutukset koulun uskonnonopetukseen olivat vähäiset, mutta samaan aikaan voimaan tulleet perusopetus- ja lukiolakien muutokset olivat merkittäviä. (Vanne 2008, 133.)

Yksi tärkeimmistä ja näkyvimmistä muutoksista oli siirtyminen *tunnustuksenmukaisesta* opetuksesta *oman uskonnon* opetukseen. Opetushallituksen mukaan tämä muutos ei kuitenkaan edellyttänyt opetuksen sisältöjen muutoksia. Muutos erotti uskonnon opetuksen uskonnon harjoittamisesta. (Opetushallitus 2003, 6.) Lakimuutoksessa hyväksyttiin yhteiskunnassa vallitseva moniarvoisuus ja erilaiset uskonnot Suomessa (Halme 2008, 167). Käytännössä siirtyminen oman uskonnon opetukseen vahvisti opettajan ohjaavaa roolia erilaisten vaihtoehtojen keskellä. Lakimuutos vaikutti myös siihen, että evankelisluterilaisista ja ortodoksista uskonnonopetusta antavalta opettajalta ei enää edellytetä asianomaisten kirkon jäsenyyttä (Opetushallitus 2003, 8).

Kallioniemen (2007b, 64) mukaan *tunnustuksellisuus*-termistä luovuttiin, koska sitä pidettiin huonosti soveltuvana kouluopetukseen. Myös tulkinnat tunnustuksellisen uskonnonopetuksen merkityksestä olivat vaihtelevia. Uskonnonvapauslain uudistuksen yhteydessä *oman uskonnon opetus* -ilmausta pidettiin parempana kuvaamaan uskonnonopetuksen ja opetussuunnitelmien tavoitteita ja sisältöjä. Uskonnonopetuksen luonteen muuttuminen näkyi erityisesti uskonnon opetussuunnitelmissa, joissa uskontokuntasidonnainen aines oli lähes täysin sulautunut yleiskristilliseen tai eri uskontoihin ja maailmankatsomuksiin sekä eettisiin järjestelmiin liittyvään ainekseen. Uskonnonopetuksen opetusjärjestelmän, oppiaineen luonteen ja sisällön muuttamisen sijaan termin muuttamisella pyrittiin siis kuvaamaan jo aiemmin tapahtunutta uskonnonopetuksen luonteen muuttumista.

Halme (2008, 167–168) toteaa, että uskonnon harjoittamisen ja opettamisen erottaminen kasvatti eroa kirkon ja yhteiskunnan uskontokasvatuksen välillä, vaikka niiden tavoitteet ja päämäärät osittain ovatkin samansuuntaisia ja niiden antama uskontokasvatus voi tapahtua yhteistyössä. Kuitenkin tavoitteissa ja sisällöissä on myös suuria eroja. Koulun uskontokasvatuksen tehtävänä on antaa perustietoja uskonnosta, auttaa ymmärtämään uskonnollisia ilmiöitä, tutustuttaa omaan ja muiden katsomuksiin ja antaa virikkeitä oppilaan henkilökohtaisen maailmankatsomuksen rakentamiseen. Kirkon uskontokasvatus on sitoutunut sen tunnustukseen, jonka pohjalta se tukee jäsentensä kristillisen identiteetin kehittymistä. Kuopion ja Oulun kristillisten koulujen opetussuunnitelmien mukaan koulun tehtävänä on antaa laadukasta perusopetusta, eikä se pyri korvaamaan kodin ja seurakunnan antamaa kristillistä kasvatusta, vaan tukee niitä keskittyen opetustehtäväänsä. Koulu ei ota kantaa seurakuntien välisiin opillisiin näkemyseroihin, sillä opillisten korostusten ja hengellisen

elämän erilaisten ilmenemismuotojen välittäminen on perheiden ja seurakuntien vastuulla. (Kuopion kristillinen koulu 2009, 22; Oulun kristillinen koulu 2011, 13.)

Kallioniemi (2007a, 46) muistuttaa siitä, että uskonnonopetuksen tulisi sisältää eri uskontokuntien rajoja rikkovia teemoja. Yhteiskuntamme monikulttuurisuuden ja moniuskontoisuuden vuoksi uskonnonopetus ei voi keskittyä vain yhden uskonnon opetukseen. Keskeisiin poliittisiin, kansallisiin ja kansainvälisiin tavoitteisiin kuuluvat uskontojen välinen rauha ja erilaisen katsomusperinteen sietokyky sekä aktiivinen dialogi eri katsomusperinnettä edustavien ihmisten välillä. Uskonnonopetuksessa on siis käsiteltävä eri uskontoja ja katsomuksia. Tämä on tärkeää erityisesti oppiaineen yhteiskunnallisen hyödyn kannalta. Tunnustuksellisuudesta luovuttaessa otettiin uskonnonopetuksessa askel tähän suuntaan. Mielestämme vaatimus suvaitsevaisuudesta on kuitenkin heikentänyt ihmisen suhdetta vakaaseen ja kestävään kristilliseen arvopohjaan. Tämä kehityssuunta näkyy esimerkiksi suomalaisen koululaitoksen suhteessa kristinuskoon ja sen opettamiseen. On aiheellista pohtia, toteutetaanko tasa-arvolakia hävittämällä omaa kulttuuriperintöä ja omaksumalla kirjava näkemysmaailma.

Kuopion (2009, 10) ja Oulun (2011, 7) kristillisen koulun opetussuunnitelman mukaan monikulttuurisuuden ymmärtäminen ja suvaitsevaisuus nousevat kristillisestä ihmiskäsityksestä, ihmisen mittaamattoman arvon lähtökohdasta. Kristillinen ihmiskäsitys korostaa ihmisten tasa-arvoa ja yhteistä ihmisyyttä muun muassa sosiaalisista, taloudellisista tai katsomuksellisista eroista huolimatta. Kristillisestä arvopohjasta ja viitekehyksestä huolimatta kristilliset koulut eivät siis keskity vain omaan katsomusperinteeseensä sivuuttaen toisenlaiset näkemykset, vaan jokaisen ihmisen kunnioittaminen korostuu.

3 TUTKIMUSTEHTÄVÄT

Tutkimuksemme on luonteeltaan kristillisten koulujen toimintaa kuvailevaa tutkimusta, jossa on etnografisen tapaustutkimuksen piirteitä. Syrjäläinen (1994, 81) toteaa, että etnografinen tutkimus käynnistyy usein melko väljän suunnitelman pohjalta, jossa tutkimustehtävä on määritelty karkeasti, sillä ajan myötä lopulliset tutkimustehtävät kirkastuvat ja tutkimus fokusoituu. Tutkimustehtävät tarkentuvat usein matkan varrella, mutta siitä huolimatta niiden tärkeä tehtävä on pitää koossa tutkimusta ja estää epäolennaisuuksiin harhautumista. Laadullisessa tutkimuksessa ongelmanasettelu onkin yleensä joustavaa ja joissakin tilanteissa yleisluontoisempien tutkimustehtävien laatiminen on tarkkaa ongelmanasettelua järkevämpää. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006.) Tutkimustehtävien muotoutuminen ja jäsentyminen tutkielmassamme tapahtuikin vähitellen prosessin myötä.

Etnografinen tutkimus on Syrjäläisen (1994, 68) mukaan yhtä aikaa prosessi ja produkti, jossa ei pyritä paljastamaan lopullisia totuuksia, vaan rakennetaan tulkintaa yhdistämällä tutkijan teoreettinen tietämys sekä oma ja tutkittavien näkökulmat. Kaikilla tutkimuksen osapuolilla, mukaan lukien tutkija itse, on aktiivinen ja tutkimusta muokkaava rooli. Tavoitteena on ymmärryksen lisääminen ja inhimillisen ajattelun ja diskurssin rikastuttaminen.

3.1 Tutkimustehtävien muotoutuminen ja perustelu

Tutkielmamme tavoitteena on ymmärtää kristillisiä kouluja ilmiönä ja alakouluikäisen lapsen uskonnollisen kehityksen tukijana mahdollisimman aidosti ja totuudenmukaisesti. Tutkielmassamme pyrimme lisäämään ymmärrystä kristillisistä kouluista, niiden toiminnasta

ja mahdollisuuksista lapsen kehityksen tukijana. Tavoitteena on myös ymmärtää kristillisten koulujen roolia ja tehtävää yhteiskunnassamme.

Olemme muodostaneet kaksi tutkimustehtävää, joiden avulla pyrimme laadullisesti kuvaamaan kristillisten koulujen toimintaa ja sitä kautta ymmärtämään niitä ilmiönä. Tarkoituksenamme ei ole vertailla tuloksia kristillisten koulujen välillä, eikä vertailla kristillisiä kouluja ja niiden toimintaa kunnallisiin kouluihin tai korottaa kristillisiä kouluja ikään kuin muita kouluja paremmiksi. Tavoitteenamme on ennen kaikkea kristillisen koulun toiminnan kuvaaminen ja ymmärtäminen sen oman ympäristön, arvomaailman ja käytännön arjen toiminnan kautta.

Pro gradu -tutkielmassamme tutkimustehtävät ovat:

1. Miten kristillinen kasvatustoteutus toteutuu kristillisessä koulussa?
2. Miten kristillisessä koulussa tuetaan alakouluikäisen lapsen uskonnollista kehitystä?

Tutkimustehtävät ovat kiinteästi sidoksissa toisiinsa: ensimmäisessä tutkimustehtävässä selvitämme kristillisen kasvatustoteutumisen ja ilmenemisen tapoja kristillisessä koulussa. Tämän jälkeen voimme tarkastella sekä empiirisen aineiston että alakouluikäisen lapsen uskonnollista kehitystä kuvaavien teorioiden avulla, miten kristillisessä koulussa tuetaan lapsen uskonnollista kehitystä. Näin tutkimustehtävät ohjaavat kristillisten koulujen toiminnan tarkastelua siten, että aineistosta saatu tieto voidaan luontevasti yhdistää tutkielmamme teoreettiseen viitekehykseen.

Tutkimustehtävien muotoutumiseen ovat vaikuttaneet ensinnäkin henkilökohtaiset kokemuksemme kristillisten koulujen toiminnasta. Näitä kokemuksia olemme saaneet erityisesti suorittaessamme harjoittelujaksoa kristillisessä koulussa. Kristillisen koulun arkeen tutustuminen on suunnannut tutkimustehtäviemme muotoilua ja sitä kautta koko tutkielmaamme mielestämme olennaisesti kristillisen koulun piirteisiin. Toinen merkittävä tutkimustehtävien valintaan vaikuttanut seikka on ollut tutkimuskirjallisuuteen perehtyminen erityisesti alakouluikäisen lapsen uskonnollisen kehityksen osalta. Teorioihin tutustuminen jo kandidaatintutkielman kirjoittamisesta lähtien on luonut pohjaa pro gradu -tutkielman suunnittelulle alusta alkaen.

3.2 Käsitteiden määrittelyä

Uskonto on osa ihmisen tietoisuutta itsestä ja elämästä. Se muodostuu niistä tavoista, joilla ihminen ylläpitää yhteyttä Jumalaan eli Luojaansa. Uskonto on myös historiallisesti ja maantieteellisesti vaihteleva elämäntulkinta- ja säätelyperinne. Sen perustana on ihmisen kyky erottaa jotakin pyhäksi. Uskonto perustuu symboleihin, sillä ne mahdollistavat välittömän kokemuksen ja havainnon ulkopuolella olevien asioiden nimeämisen. (Anttonen 1992, 13.) Uskonto voidaan määritellä myös eksistentiaalisesti kieleksi, jonka avulla ihminen käsittelee elämän eksistentiaalisia peruskysymyksiä, kuten syntymää, kuolemaa, kärsimystä, maailman syntyä ja elämän mielekkyyttä (Halme 2008, 18).

Kasvatus voidaan määritellä päämääräsuuntautuneeksi, arvoihin sitoutuneeksi toiminnaksi, joka toteutuu erityisessä vuorovaikutussuhteessa kasvattajan ja kasvatettavan välillä. Kasvatuksen määritelmä on pohja myös *uskontokasvatuksen* määritelmälle. Uskontokasvatus voidaan jakaa kahteen alakäsitteeseen: *tunnustukselliseen* ja *tunnustuksettomaan opetukseen*. Tunnustukseton opetus tarkoittaa mihinkään uskonnolliseen tunnustukseen sitoutumatonta kasvatus ja tunnustuksellinen opetus voidaan ymmärtää johonkin uskontokuntaan sitoutuneeksi ja sen arvot tunnustavaksi kasvatukseksi. Synonyyminä voidaan käyttää *uskonnollinen kasvatus* -termiä. *Kristillistä kasvatus* voidaan pitää yhtenä uskonnollisen kasvatuksen muotona. (Muhonen & Tirri 2008, 64–66.)

Tässä tutkielmassamme käytämme pääasiassa termiä *uskontokasvatus*, joka sisältää sekä kasvatuksen että opetuksen näkökulman. Uskontokasvatus ei ole rajoittunut vain kouluympäristöön, vaan se voidaan nähdä myös seurakuntien ja kotien tehtävänä (Schweitzer 2005, 2). *Uskonnonopetus* -termiä käyttäessämme viittaamme koulun uskonto-oppiaineen opetukseen.

Tamminen (1981, 37) määrittelee *uskonnollisen kehityksen* iän myötä tapahtuviksi muutoksiksi, joita tapahtuu yksilöiden ja ryhmien uskonnollisuudessa, sen eri alueilla ja ulottuvuuksissa sekä näiden keskinäisissä suhteissa ja painotuksissa. *Uskonnollisuuden* Tamminen (1983, 2) määrittelee yksilön persoonallisuudessa ilmeneväksi ja hänen hartaudenharjoitustaan sekä eettistä ja muuta toimintaansa motivoivaksi riippuvuudeksi jumalallisesta, Jumalasta ja tuonpuoleisesta. Uskonnollisuus ilmenee kokemuksissa, katsomuksissa ja ajattelussa.

4 TUTKIMUSMENETELMÄT

Ihmisen toiminnan ja sen merkitysten tutkiminen ja ymmärtäminen ei ole luultavasti koskaan yksinkertaista ja ongelmatonta, ei tutkimuksessa eikä arkielämässä. Lisähaasteita tutkielmallemme asettaa muun muassa se, että kristillisyys tutkimuskohteena sisältää vahvan transsendentin ulottuvuuden: kaikkea ilmiöön kuuluvaa ei voida havaita ja nähdä tai käsitellä järkeistämällä (Saari 2009, 45). Kristillisten koulujen toiminnassa on erityisen vahvasti läsnä arvoulottuvuus, joka vaikuttaa koko kouluyhteisön kaikkeen toimintaan.

Arvojen luonne voidaan ymmärtää usealla eri tavalla. Kasvatusfilosofian kannalta tärkeä kysymys on muun muassa se, millaisia arvot ovat olemukseltaan ja miten niistä on mahdollista saada tietoa eli tarkastelun kohteena ovat ontologiset ja epistemologiset käsitykset. Arvojen alkuperästä ja luonteesta on olemassa erilaisia käsityksiä: arvojen perimmäisenä lähteenä voidaan pitää esimerkiksi Jumalaa, metafyyssistä todellisuutta tai ihmisyksilöitä ja -yhteisöjä. Se, mistä arvojen ajatellaan olevan lähtöisin vaikuttaa siihen, miten niistä ajatellaan saatavan tietoa. Tiedon lähteenä voi olla esimerkiksi järki, jumalallinen ilmoitus, intuitio tai käytännön toiminta. (Launonen 2000, 45–46.)

Kuopion kristillisen koulun (2009, 9) opetussuunnitelmassa määritellään arvojen luonnetta ja lähtökohtaa seuraavasti:

Raamatun mukaan Jumala on lopullinen arvo ja arvo sinänsä. Kaikki kristillisyydestä nousevat arvot suhteutuvat Jumalan lopulliseen arvoon. Kristillinen arvoteoria on objektivistinen siinä suhteessa, että siinä katsotaan Jumalan sanassaan ilmoittavan, mitkä asiat ovat tai eivät ole hyviä.

Objektivismilla tarkoitetaan Launosen (2000, 47) mukaan uskoa yleispätevään moraaliseen totuuteen ja arvojen joukkoon. Moraaliarvostelmilla voidaan ilmaista totuuksia, jotka ovat

riippumattomia siitä, uskovatko ihmiset niitä. Kristillisen koulun etiikka ja moraali pohjautuvat Jumalan ilmoitukseen Raamatussa, esimerkiksi kymmeneen käskyyn, kultaiseen sääntöön ja rakkauden kaksoiskäskyyn, joten eettisen ja moraalisen kasvatuksen tukena käytetään Raamatun kertomuksia (Kuopion kristillinen koulu 2009, 9; Oulun kristillinen koulu 2011, 14, 173).

4.1 Tutkimuksen metodologinen tausta

Tutkielmassamme on hermeneuttisia piirteitä, sillä keskeisenä tarkoituksena on tutkimuksen kohteena olevan ilmiön ymmärtäminen ja tulkintojen rakentaminen. Tutkielman tekemisen kannalta tärkeitä asioita ovat kokemus ja merkitys sekä niiden ymmärtäminen ja tulkinta. Tärkeimpänä aineistonhankintatapana tutkielmassamme ovat kristillisten koulujen opettajien haastattelut, joten tutkimus kohdistuu nimenomaan opettajien puheen kantamiin merkityksiin ja niiden ymmärtämiseen. Hermeneutiikassa haastattelu onkin yleinen tapa kerätä aineistoa. (Laine 2007, 31.)

Tutkielmassamme on etnografisia piirteitä, sillä ennen aineistonkeruuta suoritimme syksyllä 2010 opintoihin kuuluvan kuuden viikon mittaisen harjoittelujakson Kuopion kristillisessä koulussa. Olemme saaneet elää tutkimassamme yhteisössä aktiivisesti sen arkea ja tutustua osittain sisältäpäin sen ajattelu- ja toimintatapoihin, mikä on keskeistä etnografiasa (Eskola & Suoranta 2001, 106). Harjoittelujakson jälkeen keräsimme osan haastatteluaineistosta tässä koulussa. Harjoittelujaksolla saimme arvokkaita kokemuksia ja tietoa, jotka ovat antaneet suuntaa tutkimuksen tekemiseen, muun muassa tutkimustehtävien muotoutumiseen ja haastatteluteemojen muodostamiseen.

Yksi etnografialle tunnusomaisista piirteistä on se, että tiedonkeruu on ennalta määräämättöä ja strukturoimatonta (Rantala 2006, 223). Harjoittelujaksomme kristillisessä koulussa oli tietyllä tavalla alustavaa tiedonkeruuta, eräänlaista implisiittistä perehtymistä tutkimusaiheeseen, vaikka tiedonkeruu ei vielä silloin aivan systemaattista ja tarkkaan suunniteltua ollutkaan. Tutkielmamme kannalta kristillisessä koulussa vietetty aika on joka tapauksessa ollut äärimmäisen merkityksellinen oman esiymmärryksemme muodostumiselle.

Tolonen ja Palmu (2007, 92) toteavat, että etnografisessa haastattelussa esitetyt kysymykset eivät synny vain tutkimuskirjallisuudesta luodun esiymmärryksen pohjalta vaan tutkimusteemat prosessoituvat kenttätöön myötä. Tutkimushaastattelut voidaan määritellä luonteeltaan etnografisiksi, jos etnografinen haastattelu ymmärretään laajasti siten, että haastatteluaineiston kerääminen suoritetaan etnografisen kenttätöön jälkeen ja tutkija tuntee haastateltavat entuudestaan (emt., 110). Mietolan (2007, 167) mukaan tyypillistä etnografiseen tutkimukseen sisältyville haastatteluille on se, että suhdetta tutkijoiden ja informanttien välille on rakennettu tutkijan kenttälöoloaikana. Siksi haastattelutilanteen vuorovaikutukselle on jo olemassa pohja, eikä luottamusta tarvitse rakentaa alusta alkaen vasta haastattelutilanteessa.

Haastattelut Kuopion ja Oulun kristillisissä kouluissa toteutettiin hieman eri lähtökohdista käsin, sillä Kuopiossa haastateltavat olivat meille entuudestaan tuttuja, kun taas Oulussa tapasimme heidät vasta haastattelutilanteessa. Tämä on voinut vaikuttaa myös haastattelujen sisältöön. Vaikutus on saattanut olla myönteinen, sillä haastattelijoiden ja haastateltavien välillä oli jonkinlainen luottamussuhde, joka on voinut rohkaista opettajia avoimuuteen haastattelutilanteessa. Kuopion haastatteluaineistosta on nähtävissä se, että monet opettajista viittaavat puheessaan yhteisiin kokemuksiin ja tapahtumiin harjoittelujaksomme aikana. Toisaalta myös Oulun kristillisessä koulussa vastaanotto oli hyvin myönteinen ja ilmapiiri haastattelutilanteissa vaikutti avoimelta.

Tietyllä tavalla myös tapaustutkimuksen piirteitä on löydettävissä tutkimuksestamme, jos kristillinen koulu määritellään tutkimuksen kohteena olevaksi tapaukseksi. Syrjäläinen (1994, 10, 13) toteaa, että tapaustutkimukselle on luonteenomaista monipuolisilla ja monilla eri tavoilla hankittujen tietojen kokoaminen tutkittavasta tapauksesta. Tapaustutkimus on kokonaisvaltaista ja systemaattista kuvausta ilmiön laadusta. Se on konkreettista, elävää ja yksityiskohtaista kuvausta ja tulkintaa, jossa todellisuutta tarkastellaan eri näkökulmista kokonaisuutena. Harjoittelukokemukset ovat auttaneet myös analyysivaiheessa ymmärtämään kristillisten koulujen keskeisimpiä arvoja ja erottamaan olennaisia asioita epäolennaisista.

Olemme soveltaneet tutkimuksessamme tutkija- ja teoriatriangulaatiota: Työprosessissa olemme työskennelleet työparina alusta loppuun ja analysoineet tutkimusaineistoa osittain myös erikseen toisistamme riippumatta. Olemme näin pyrkineet pääsemään mahdollisim-

man monipuoliseen ja totuudenmukaiseen lopputulokseen analyysissä. Teoriatrangualaatio toteutuu siinä, että työme teoriapohja muodostuu useista alakouluikäisen lapsen uskonollista kehitystä käsittelevistä teorioista, joista olemme koonneet eräänlaisen kokonaisnäkemyksen kehityksen eri osa-alueiden mukaan (liite 1).

4.2 Tutkimusaineiston esittely

Syrjäläisen (1994, 84) mukaan kouluetnografiassa keskeisiä aineistonkeruumenetelmiä ovat haastattelu, osallistuva observointi, kirjalliset dokumentit, kenttämuistiinpanot, keskustelut ja ylipäättään tutkimuskohteessa oleminen. Olemme käyttäneet tutkielman tekemisen eri vaiheissa kenttämuistiinpanoja lukuun ottamatta kaikkia näitä aineistonkeruumenetelmiä. Ensisijaisesti olemme käyttäneet kuitenkin tutkimushaastattelua.

Työme empiirisen aineiston olemme keränneet Kuopion ja Oulun kristillisistä kouluista haastatteleamalla näiden kahden koulun kaikkia opettajia. Opettajat ovat iältään 29–56-vuotiaita, ja haastateltavien keski-ikä on 42 vuotta. Opettajien työkokemus oman alan töistä vaihtelee välillä 1–33 vuotta. Keskimääräinen työkokemus opettajan työstä on 11 vuotta, ja kristillisestä koulusta 2,7 vuotta. Opettajat toimivat luokilla 0–7. Opettajista kaksi toimii lisäksi oman koulunsa rehtorina. Yhteensä haastatteluja tehtiin kahdeksan.

Opettajien vastaukset osoittautuivat hyvin yhteneväisiksi kahden koulun välillä. Tämä oli yksi peruste sille, ettemme keränneet aineistoa useammasta kristillisestä koulusta, sillä vastauksissa saavutettiin eräänlainen ”saturaatiopiste”. Lisäksi tutkimuksemme tyyppi, etnografinen tapaustutkimus, ei edellytä laajaa aineistonkeruuta eri kohteissa. Tavoitteenamme on luoda kuva kristillisestä koulusta alakouluikäisen lapsen kasvun ja uskonnollisen kehityksen tukijana. Suomessa toimivien kristillisten koulujen yhtenäisestä kristillisestä arvoperustasta johtuen tutkimustulokset ovat mielestämme jossain määrin yleistettävissä yleisemminkin kristillisiin kouluihin ilmiönä.

Tutkielman tekemisen alkuvaiheessa pohdimme, mikä olisi sopivin tapa kerätä aineistoa. Laadimme kyselylomakkeen, joka osoittautui esitestauksessa ja laadullisen metodologian seminaarissa riittämättömäksi aineistonkeruumenetelmäksi, sillä sen avulla emme saaneet tarpeeksi syvällisiä ja laajoja vastauksia tutkimustehtäviimme. Esitestauksessa saadut vas-

taukset auttoivat rajaamaan vielä aiheitamme. Esitestaus edisti siis sekä lopullisten tutkimustehtävien että haastattelukysymysten muotoutumista.

Valitsimme aineistonhankintametodiksi haastattelun. Näin pystyimme haastattelutilanteissa varmistamaan, että saimme opettajilta tutkielmamme kannalta olennaista tietoa, jota opettajat syventyisivät kertomaan aidosti ja kuvaavien esimerkkien kautta. Tarkentavien kysymysten esittäminen haastateltaville olikin haastattelutilanteissa melko yleistä. Haastattelutyypinä käytimme puolistrukturoitua haastattelua, jossa kysymysten muoto ja järjestys on sama kaikille haastateltaville ja haastateltava saa vastata kysymyksiin vapaasti omin sanoin (Eskola & Vastamäki 2001, 26). Haastattelutilanne oli jonkin verran vuorovaikutuksellinen, keskustelutyylinen tilanne haastattelijoiden ja haastateltavien kesken. Haastattelujen kesto vaihteli 20–40 minuuttiin. Haastattelut koostuivat yhdeksästä kysymyksestä (liite 2), jotka lähetettiin opettajille saatekirjeineen noin viikkoa ennen haastattelua. Osa opettajista olikin valmistautunut haastatteluun todella huolellisesti muistiinpanojen avulla. Haastattelutilanteet toteutettiin yksilöhaastatteluina, joissa molemmat gradun tekijät olivat läsnä. Haastattelut nauhoitettiin ja litteroitiin sanatarkasti, joten ratkaisut siitä, mitkä asiat opettajien puheessa ovat tutkielmamme kannalta merkityksellisiä, jäivät analyysivaiheeseen.

Kristillisen koulun arvot ilmaistaan opetussuunnitelman mukaan muun muassa koulun toiminta-ajatuksessa, tavoitteissa, opetussisällöissä, arvioinnissa, työyhteisön kehittämisessä, työtapojen valinnassa, kodin ja koulun yhteistyössä, koulun toimintaohjeissa, koulun profiloitumisessa, oppimisilmastossa ja koko koulun kehittämisessä (Kuopion kristillinen koulu 2009, 3–4). Haastatteluteemoja ja -kysymyksiä muodostaessamme olemmekin pyrkineet huomioimaan nämä asiat ja niiden kautta luomaan kuvaa kristillisten koulujen toiminnasta. Haastattelukysymysten suunnittelua ja muotoutumista on ohjannut myös teoreettinen näkemys lapsen uskonnollisesta kehityksestä. Näin olemme varmistaneet, että saamme haastattelujen avulla vastauksen tutkimustehtäviimme ja voimme aineiston analyysissa yhdistää tutkielmamme teoreettisen taustan keräämäämme aineistoon.

Huomionarvoinen yleinen piirre haastatteluissa oli se, että opettajien vastaukset haastattelussa esitettyihin kysymyksiin olivat sisällöltään huomattavan samankaltaisia. Osa opettajista oli keskustellut omassa koulussaan kollegoidensa kanssa kysymyksistä. Yhteneväisyys on selitettävissä ensinnäkin pienen koulun tiiviillä yhtenäisyydellä ja opettajien väli-

sellä vuorovaikutuksella ja yhteistyöllä. Toisena selittävänä tekijänä saattaa olla koulun yhtenäinen arvoperusta ja kristillisten arvojen erityinen korostuminen koulun toiminnassa. Opettajat jakavat tämän yhteisen arvopohjan, joten se kuuluu myös heidän puheestaan samankaltaisena.

Haastatteluissa saatu tieto on inhimillistä, subjektiivista ja arvosidonnaista. Etnografinen tutkimus ei lähde tyhjästä, vaan tutkijoiden persoonallisuus, arvot ja historia suuntaavat tutkimuksen etenemistä, ja tutkija pyrkii tietoisesti syvään vuorovaikutukseen tutkittavien kanssa. (Syrjäläinen 1994, 77–78.) Nämä tekijät vaikuttavat jossain määrin tutkielman luotettavuuteen. Toisaalta oma kiinnostuksemme kristillisiä kouluja kohtaan on vaikuttanut näkökulmien valintaan tutkielman edetessä, mutta se on myös auttanut olennaisen tiedon löytämisessä.

4.3 Aineiston analyysimenetelmät

Eskolan ja Suorannan (2001, 225) mukaan laadullisen aineiston analyysissä aineisto järjestetään sellaiseen muotoon, että sitä voidaan eritellä ja siitä voidaan rakentaa uusia merkityksiä ja näin etsiä vastauksia tutkimusongelmiin. Analysoimme haastatteluaineiston käyttämällä laadullista aineistolähtöistä sisällönanalyysia. Aluksi olemme edenneet analyysissä aineistolähtöisesti, jotta voimme muodostaa kristillisistä kouluista ilmiönä mahdollisimman totuudenmukaisen kuvan. Analyysissä esiin tulevia asioita olemme tulkinneet myös alakouluikäisen lapsen uskonnollista kehitystä käsittelevän teoreettisen viitekehyksen avulla.

Sisällönanalyysissamme olemme kiinnittäneet huomiomme pääasiassa aineiston sisältöön eli siihen, mitä opettajat kristillisistä kouluista kertovat. Emme ole ensisijaisesti kiinnittäneet huomiota puhe- ja ilmaisutapoihin eli kerronnan tyyliin. Puhe- ja ilmaisutavat voivat kuitenkin jossain määrin vaikuttaa analyysissä myös tiedostamattomasti. Sisällönanalyysimme on pitkälti induktiivista eli aineistolähtöistä: lähtökohtana on aineisto, jonka ehdoilla analyysi etenee. Aineiston luokittelun jälkeen tulkinnassa mukaan tulevat kuitenkin alakouluikäisen lapsen uskonnollisen kehityksen teorit, jotka tuovat näkökulmia tulkintoihin.

Nimitämme analyysimme pienimpiä yksiköitä alkioiksi. Alkiot ovat tutkielmassamme erimittaisia merkityksellisiä sanoja tai sanajoukkoja, ja niiden pituus vaihtelee aiheen luonteen mukaan. Aluksi olemme poimineet alkiot litteroiduista haastatteluista. Tätä vaihetta voidaan kutsua pelkistämiseksi eli redusoinniksi, jossa auki kirjoitetusta aineistosta etsitään tutkimustehtävän kysymyksillä niitä kuvaavia ilmaisuja, jotka alleviivataan (Tuomi & Sarajärvi 2002, 111–112). Tämän jälkeen olemme listanneet pelkistetyt ilmaukset ja ryhmitelleet eli klusteroineet ne siten, että samaan aihepiiriin kuuluvat käsitteet on luokiteltu kuuluvaksi samaan pääluokkaan. Pääluokkiin jaetut alkiot on ryhmitelty yläluokkiin siten, että samankaltaiset alkiot on nimetty omaksi yläluokakseen. Yhtä lukuun ottamatta kaikki yläluokat on jaettu alaluokkiin, jotka selkiyttävät kokonaisuutta.

Olemme jakaneet aineiston viiteen pääluokkaan:

1. Kristillisen koulun tehtävät
2. Opetussisällöt kristillisessä koulussa
3. Kristillisen kasvatuksen käytännöt
4. Ilmapiiri
5. Kodin ja koulun yhteistyö

Pääluokkien muodostamisessa olemme käyttäneet apuna haastattelukysymysrunkoa, josta muokkaamalla ja haastatteluja analysoimalla löytyivät nämä viisi pääluokkaa. Ne ovat keskeisimmät teema-alueet, joiden avulla voimme kuvata ja luokitella haastateltavien vastauksia. Olemme luokitelleet alkiot näihin pääluokkiin ja jakaneet kunkin pääluokan 2–3 yläluokkaan. Kaavio muodostetuista pääluokista sekä niihin kuuluvista yläluokista on liitteessä 3.

Ensimmäinen pääluokka *Kristillisen koulun tehtävät* erittelee kristillisen koulun roolia ja tehtävää yhteiskunnassamme. Opettajat perustelevat kristillisten koulujen merkitystä sekä yksilön että yhteiskunnan näkökulmasta, joten olemme nimenneet yläluokat seuraavasti:

- a. yksilötason tehtävät
- b. yhteiskunnalliset tehtävät

Toinen pääluokka *Opetussisällöt kristillisessä koulussa* kertoo, mitä kristillisessä koulussa opetetaan. Kristillisen koulun opetussisällöt noudattavat täysin perusopetuksen opetussuunnitelman sisältöjä. Olemme nimenneet haastattelujen perusteella kuitenkin lisäksi kak-

si yläluokkaa, joissa tulee esille kristillisen koulun opetuksen erityispiirteitä ja kristillisen arvopohjan ilmeneminen käytännön opetuksessa. Haastattelujen analyysissa sosioemotionaaliseen ja moraaliseen kehitykseen liittyviä sisältöjä on vaikea erottaa toisistaan, joten olemme yhdistäneet alkiot samaan yläluokkaan, vaikka tutkielmamme teoriaosassa kuvaamme sosioemotionaalista ja moraalista kehitystä erikseen. Toisen pääluokan yläluokkia ovat:

- a. perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden sisällöt
- b. sosioemotionaaliseen ja moraaliseen kehitykseen liittyvät sisällöt
- c. hengelliset sisällöt

Kolmas pääluokka *Kristillisen kasvatuksen käytännöt* kuvaa tapoja, joilla kristillinen kasvatus toteutuu kristillisessä koulussa käytännössä. Kristillinen kasvatus näkyy haastattelujen perusteella uskonnonopetuksen lisäksi muissa oppiaineissa sekä koulun arjessa eri tilanteissa ja toimintatavoissa. Kolmannen pääluokan yläluokkia ovat:

- a. uskonnonopetuksen toteuttaminen
- b. kristillinen kasvatus muissa oppiaineissa
- c. kristinuskon esille tuominen

Neljäs pääluokka *Ilmapiiri* muodostuu niistä näkökulmista, joilla opettajat kuvaavat kristillisen koulun ilmapiiriä. Ilmapiiriä kuvaillaan sekä yleisesti että erikseen henkilökunnan ja oppilaiden osalta. Neljännen pääluokan yläluokkia ovat:

- a. arvoilmapiiri
- b. henkilökunnan ilmapiiri
- c. oppilaiden ilmapiiri

Viidenteen pääluokkaan *Kodin ja koulun yhteistyö* on koottu opettajien kuvaukset kodin ja koulun yhteistyöstä. Opettajat kuvaavat vastauksissaan yhteistyön yleisiä piirteitä sekä yhteistyön käytännön muotoja. Olemme nimenneet viidennen pääluokan yläluokat seuraavasti:

- a. yhteistyön piirteitä
- b. yhteistyö käytännössä

4.4 Tutkimuksen luotettavuuden arviointia

Eskolan ja Suorannan (2001, 208) mukaan erityisesti kvalitatiivisessa tutkimuksessa tutkijan on pohdittava jatkuvasti tekemiään ratkaisuja ja otettava näin kantaa samanaikaisesti sekä analyysin kattavuuteen että työn luotettavuuteen. Tutkielmassamme olemme pyrkineet raportoimaan mahdollisimman tarkasti ja totuudenmukaisesti prosessimme etenemistä alusta loppuun saakka ja tekemään kaikki työhömmme liittyvät työvaiheet, ratkaisut ja niiden perustelut läpinäkyviksi. Lukija voi siis arvioida tutkielmamme luotettavuutta tämän luvun lisäksi myös muissa luvuissa. Laadulliselle tutkimukselle on ominaista se, että tutkija on tutkimuksen keskeinen inhimillinen tutkimusväline ja aineistoon liittyvät näkökulmat ja tulkinnat kehittyvät tutkijan tietoisuudessa vähitellen prosessin edetessä (Eskola & Suoranta 2001, 210; Kiviniemi 2001, 68). Työparina olemme voineet käydä dialogia erilaisista näkökulmista ja tulkintojen oikeellisuudesta ja peilata tulkintoja myös harjoittelukokemuksiimme kristillisen koulun arjesta.

Tutkielmamme aihe on motivoinut ja innostanut meitä alusta alkaen, mikä on vaikuttanut tutkielman tekemiseen myönteisesti. Aiheen kokeminen henkilökohtaisesti merkitykselliseksi on parantanut sitoutuneisuutta tutkielman tekemiseen. Aiheen läheisyys ja tuttuus ovat myös mielestämme edistäneet totuudenmukaisen kuvan rakentamista kristillisten koulujen toiminnasta. Hermeneutiikassa esiymmärrys voi edistää tulkinnan käynnistymistä eli sen merkitys voidaan nähdä rakentavana. Ymmärtäminen ei ala tyhjästä, vaan se etenee hermeneuttisena kehänä, jossa tutkijan esiymmärrys luo perustaa tulkinnoille. (Laine 2007, 36–37.)

Lapsen uskonnollista kehitystä selittävät teoriat, joita olemme käyttäneet tutkielmamme teoreettisena viitekehyksenä, ovat jo muutaman vuosikymmenen vanhoja. Olemme kuitenkin valinneet teoreettiseksi taustaksi niitä teorioita, jotka aihettamme käsittelevän kirjallisuuden perusteella ovat keskeisimpiä lapsen uskonnollisen kehityksen kuvaamisessa. Alkuperäislähteiden hankkiminen on ollut haastavaa, mutta olemme kuitenkin käyttäneet niitä tutkielmassamme muutamaa teosta lukuun ottamatta. Lapsen uskonnollista kehitystä selittävien teorioiden lisäksi olemme käyttäneet paljon myös muita lähteitä, joista suuri osa on julkaistu 2000-luvulla. Mielestämme kokonaisuudessaan tutkielmamme lähteet ovat siis käyttökelpoisia.

Olemme analysoineet tutkimusaineistomme aineistolähtöisesti. Tutkielmamme analyysilu-
kuun olemme kirjoittaneet suoria aineistositaatteja melko paljon, mikä mielestämme lisää
työn luotettavuutta ja läpinäkyvyyttä ja tuo aineiston lähemmäksi lukijaa. Pelkkä aineiston
kuvaaminen omin sanoin ei olisi tuonut esiin opettajien vastausten syvyyttä. Myös aineis-
toa omin sanoin kuvatessamme olemme pyrkineet aineiston tarkkaan ja täsmälliseen kuva-
ukseen. Tutkielman tekemisen loppuvaiheessa kaikki tutkielmaan kirjoitetut suorat aineis-
tositaatit sekä sanavalinnat aineiston referoinnissa on tarkistettu uudestaan alkuperäisistä
litteroiduista haastatteluista. Näin olemme varmistaneet, että kirjoitamme työhömmme vain
sen, mitä kristillisten koulujen opettajat todella ovat haastatteluissaan sanoneet. Samalla
myös väärinymmärrysten mahdollisuus on minimoitu. Ennen julkaisemista tutkielma lähe-
tettiin luettavaksi Kuopion ja Oulun kristillisten koulujen rehtoreille. Näin heille annettiin
mahdollisuus tarkistaa ja korjata mahdollisia asiavirheitä. Rehtorit eivät kuitenkaan ehdot-
taneet korjauksia.

Olemme jättäneet opettajien tunnistetiedot pois tekstissä olevista aineistositaateista, sillä
haastateltavien vähäisen määrän vuoksi opettajien tunnistettavuus olisi muuten liian help-
poa. Yksittäisen opettajan ikä, sukupuoli tai työkokemus ei ole myöskään olennaista tutki-
mustehtäviamme kannalta. Aineistositaateissa tulee esille näkemyksiä kaikilta haastatel-
luilta opettajilta. Myöskään Kuopion ja Oulun kristillisten koulujen opettajien näkemyksiä
ei ole mielestämme ollut perusteltua erottaa toisistaan vastausten yhdenmukaisuuden vuok-
si.

Tutkielmamme haastatteluaineiston luotettavuutta arvioitaessa on syytä nostaa esiin joita-
kin asioita: Olemme keränneet aineistoa Kuopion kristillisessä koulussa, jonka opettajiin
saimme tutustua jo harjoittelujaksollamme puoli vuotta ennen haastattelujen tekemistä. Sen
sijaan Oulun kristillisen koulun opettajat tapasimme ensimmäistä kertaa vasta haastatteluti-
lanteessa. On mahdollista, että tämä olisi vaikuttanut haastatteluaineistoon. Kuitenkaan
emme ole havainneet eroa Kuopion ja Oulun kouluissa kerätyissä haastatteluaineistoissa,
joten vaikutus ei liene merkityksellinen. Joissakin haastattelutilanteissa oli havaittavissa
lievää jännitystä, mikä myös on osaltaan voinut vaikuttaa opettajien vastausten sisältöön.
Kuitenkin haastattelukysymykset lähetettiin opettajille noin viikkoa ennen haastattelua,
joten opettajilla oli aikaa miettiä vastauksiaan jo ennen haastattelutilannetta. Mielestämme
tämä voi lisätä vastausten kattavuutta ja monipuolisuutta. Opettajat olivatkin valmistautu-
neet haastatteluihin huolellisesti. Kaikki haastattelemamme opettajat ovat työskennelleet

myös kunnallisessa koulussa, mikä voi vaikuttaa siihen, miten he kuvaavat kristillisen koulun erityispiirteitä.

Aineistomme puutteena on haastattelujen pieni lukumäärä: aineistoa kerättiin vain kahdessa koulussa kahdeksalta opettajalta. Toisaalta koulujen huomattava samankaltaisuus vastauksissa antaa viitteen siitä, että vaikka mukana olisi useampia kouluja, eivät tulokset ainkaan päälinjoiltaan poikkeaisi kovin merkittävästi toisistaan. Esiin voisi tulla joitakin painotuseroja, joita ei tässä tutkielmassa ole tuloksista löydettävissä. Tutkimuksemme metodologinen tausta, etnografinen tapaustutkimus, tukee ratkaisuamme, sillä se ei edellytä välttämättä laajaa eri kohteissa tapahtuvaa aineistonkeruuta.

Olemme työskennelleet tutkielmamme parissa suhteellisen pitkällä aikavälillä: syksyllä 2010 tutustuimme kristillisen koulun toimintaan harjoittelujaksolla, jonka jälkeen olemme kirjoittaneet tutkielmaamme noin vuoden ajan. Työmme on siis saanut kypsyä rauhassa ja muotoutua lopulliseen muotoonsa vähitellen. Tämän ajan kuluessa myös ymmärryksemme tutkimusaiheesta on syventynyt huomattavasti.

5 ALAKOULUIKÄISEN LAPSEN USKONNOLLINEN KEHITYS

Pruukin (2010, 223–224) mukaan uskonnollisen kehityksen tunteminen auttaa kasvattajaa uskontokasvatustilanteiden suunnittelussa, sillä näin kasvavan lapsen kehityksellisten edellytysten huomioiminen on mahdollista. Lapsen kehityksen piirteiden tunteminen auttaa myös ymmärtämään ryhmään kuuluvien lasten erilaisuutta. Taitava opettaja voi ohjata eri kehitysvaiheessa olevia lapsia dialogiin, jossa nämä voivat antaa virikkeitä toistensa kehitykselle. Uskonnollisen kehityksen yleispiirteiden tunteminen voi auttaa myös kasvattajaa tarkastelemaan omaa uskonnollista kehityshistoriaansa. Näin kasvattaja voi löytää uusia näkökulmia kasvatustyöhönsä.

Olemme koonneet taulukkoon (liite 1) alakouluikäisen lapsen uskonnollisen kehityksen tyypillisiä piirteitä eri tutkijoiden mukaan. Oikarisen (1998, 159) mukaan uskonnollista kehitystä selittävät teorial voidaan jakaa kognitiivisiin, psykoanalyttisiin ja objektisuhdeteorioihin sekä koko elämänkaaren kattaviin uskon kehitysteorioihin. Olemme valinneet tarkasteltavaksi teorioita näistä jokaisesta teoriaryhmästä. Kognitiiviset teorial nojaavat usein Piaget’n *ajattelun kehitysvaiheteorian* ja korostavat ikäsidonnaisen kehitystason kykyjä ja rajoituksia ajattelussa. Kognitiivisia teorioita edustavat Goldmanin teoria *uskonnollisen ajattelun kehittymisestä* ja Oserin teoria *uskonnollisten arviointien kehityksestä*.

Piaget’n teoria kognitiivisesta kehityksestä tukee lapsen uskonnollisen kehityksen ymmärtämistä. Se luo pohjaa monille uskon kehitysteorioille, erityisesti kognitiivisille teorioille. Monien uskonnollista kehitystä kuvaavien teorioiden – esimerkiksi Goldmanin teoria *uskonnollisen ajattelun kehittymisestä* ja Virkkusen teoria *uskonnollisuuden vaiheista* – lähtökohtana on ollut Piaget’n teoria ajattelun kehittymisestä ja sen kuvaamat kehitysvaiheet. Näin uskonnollinen kehitys on liitetty laajempaan kehityspsykologiseen kontekstiin. Toi-

saalta kehitysvaihejaotteluja on pidetty myös keinotekoisina uskonnollisen kehityksen selvittämisessä. Teoriat voivat kuitenkin osoittaa yleisiä kehityssuuntia ja suunnata jatkotutkimuksia. (Tamminen 1981, 41–48.)

Psykoanalyttista ja objektiivisteoriaa edustaa Rizzuton teoria *jumalakäsityksen kehitymisestä*. Näiden teorioiden mukaan ympäristön eri ikäkausille tarjoamat haasteet ja kokemukset muovaavat uskoa. Koko elämänkaaren kattavissa teorioissa yksilö nähdään aktiivisena ja kehittyvänä uskon subjektina, ja niissä on yhdistetty eri lähtökohtia. (Oikarinen 1998, 159.) Fowlerin *uskon kehitysvaiheteoriat* ja Virkkusen *uskonnollisuuden vaiheet* ovat koko elämänkaaren kattavia teorioita. Näiden lisäksi näkökulmia lapsen kehitykseen tuovat Deconchyn teorian *lapsen jumalakäsityksestä* sekä Kohlbergin teoria *moraalin kehityksestä*.

Olemme muodostaneet teorioiden pohjalta kokonaisnäkemyksen alakouluikäisen lapsen uskonnollisesta kehityksestä. Tämä teoreettinen viitekehys tuo syvyyttä tutkimusaineiston tulkintaan. Taulukossa (liite 4) teorioihin kuuluvat lapsen kehityksen piirteet on jaettu karkeasti neljään osa-alueeseen: *kognitiiviseen, sosioemotionaaliseen, hengelliseen ja moraaliseen kehitykseen*. Tietyn kehityspiirteen sijoittaminen vain yhteen kehityksen osa-alueeseen on vaikeaa, sillä ihminen toimii aina kokonaisuutena. Olemme sijoittaneet kunkin kehityspiirteen siihen osa-alueeseen, johon se mielestämme keskeisimmin liittyy. Hyvään oppilaantuntemukseen kuuluu se, että opettaja tuntee lapsen kehitysvaiheen kokonaisvaltaisesti. Näin hän voi valita tarkoituksenmukaisimmat työtavat ja opetussisällöt opetussuunnitelmien sallimissa rajoissa.

Kehityksen *kognitiivista osa-aluetta* tarkastelemme tutkielmassamme siksi, että lapsen kognitiivisten toimintojen kehitys liittyy jossain määrin myös uskonnolliseen kehitykseen. Kasvatuksen *sosioemotionaalisen ja hengellisen osa-alueen* olemme nimenneet luterilaisen regimenttiopin pohjalta. Luterilaisen regimenttiopin mukaan Jumala vaikuttaa luomakunnassa sekä maallisen että hengellisen regimentin kautta: laillinen esivalta, yhteiskunnan lait ja oikeusjärjestys sekä erilaiset virat ja tehtävät kuuluvat maalliseen regimenttiin, ne palvelevat toiminnallaan Jumalaa, ja Jumala toimii maailmassa niiden välityksellä. Hengellinen regimentti käsittää kirkon toiminnan eli ennen kaikkea Jumalan Sanan julistamisen ja sakramentit. (Suomen evankelisluterilainen kirkko 2010.)

Muhosen ja Tirrin (2008, 69) mukaan kristillisessä kasvatuksessa voidaan regimenttiopin mukaisesti ajatella olevan sekä hengellisiä että maallisia elementtejä: uskonnollisten elementtien lisäksi kasvatukseen kuuluvat tärkeänä osana yleisinhimilliset ja eettiset asiat, jotka liittyvät ihmisten väliseen vuorovaikutukseen. Kasvatuksen inhimillinen puoli ohjaa lapsen elämää muiden ihmisten kanssa ja uskonnollinen puoli johtaa häntä Jumalan sanan kuulemiseen ja kristillisyyteen kasvuun. Lapsen tunne-elämä kehittyy pitkälti suhteessa toisiin ihmisiin jo varhaisista kiintymyssuhteista lähtien, joten käytämme termiä *sosioemotionaalinen kehitys*, joka sisältää sekä sosiaalisen että tunne-elämän kehityksen (Kinnunen 2003, 108; Salo 2003, 53).

Moraalinen kehitys tapahtuu osittain sosiaalisessa vuorovaikutuksessa siinä yhteisössä, jossa lapsi kehittyy. Moraalinen ja sosiaalinen kehitys ovat siis läheisesti yhteydessä toisiinsa. Olemme kuitenkin erottaneet moraalisesta kehityksestä omaksi kehityksen osa-alueeksi, koska ihmisen moraalinen toiminta ei ole täysin riippuvainen hänen sosiaalisesta ympäristöstä. Puolimatkan (2004, 247, 282–283) mukaan omantunnon käsite on keskeinen keskusteltaessa moraalikasvatuksesta, sillä omatunto on eettisten tunteiden keskus. Ilman omatunto-käsitettä olisi vaikea selittää sitä intuitiivista ja tunneperäistä tapaa, jolla ihminen reagoi toimiessaan vastoin sitä, mitä hän pitää oikeana. Puolimatkan mukaan huonon omantunnon mukaan taustalla on kokemus korkeammasta oikeudenmukaisuudesta, moraalista järjestyksestä, joka ei riipu ihmisten mielipiteistä. Huonon omantunnon vaivaama ihminen kohtaa itseään korkeamman moraalisuuden todellisuuden, jota ei voi paeta. Ihminen ei voi paeta tietoisuutta omasta pahuudestaan.

Tutkijat ovat erottaneet lapsen uskonnollisessa kehityksessä erilaisia vaiheita, joiden kautta kehityksen ajatellaan etenevän. Teorioissa kuvatut vaiheet sekä niiden ajoittuminen ja kesto ovat kuitenkin jokaisella lapsella yksilölliset. Uskontoa opettava opettaja tekee mielessään johtopäätöksiä lapsen kehityksen vaiheesta, mutta hänen on vältettävä lapsen leimaamista uskonnollisen kehityksen perusteella: uskonnollisen kehityksen taso ei ole kasvatuksen itsetarkoitus, eikä korkeammassa kehitysvaiheessa oleva ole ”parempi kristitty” (Pruuki 2010, 224). Kehityksellisiä eroja voi olla myös sukupuolten välillä (Räsänen 2008b, 32). Kinnusen (2011, 33–34) mukaan tyttöjen ja poikien uskomistapojen välillä alkaa näkyä eroja 9–10-vuotiaana: tytöt ovat uskonnollisesti aktiivisempia, myönteisempiä uskoa kohtaan ja usko on heille poikia omakohtaisempaa. Seuraavassa kuvaamme alakouluikäisen

lapsen kehityksen piirteitä kognitiivisen, sosioemotionaalisen, hengellisen ja moraalisen kehityksen näkökulmasta.

5.1 Kognitiivinen kehitys

Piaget'n tutkimusten näyttämän esimerkin mukaisesti monet uskonnollista kehitystä käsitelleet tutkijat, muun muassa Deonchy, Fowler, Goldman ja Virkkunen, ovat yksimielisesti sitä mieltä, että yksi alakouluikäisen lapsen ajattelun merkittävimmistä piirteistä on konkreettisuus. Ajattelu on vahvasti sidoksissa havaintoihin ja abstraktien käsitteiden ymmärtäminen on vasta kehittymässä (Fowler 1981, 135–150; Goldman 1964, 55; Piaget & Inhelder 1977, 98; Tamm 1988, 48–49; Virkkunen 1977, 31–32).

Kouluikäisen lapsen ajattelu on myös loogista, analyyttistä ja yksityiskohtaista. Lapsen voi olla vaikea hahmottaa kokonaisuuksia, sillä hän kiinnittää huomiota yksityiskohtiin – välillä epäolennaisiin. Lapsi tekee ilmiöistä kirjaimellisia tulkintoja. Lapsi alkaa erottaa toden ja mielikuvituksen toisistaan, ja hänen maaginen ajattelunsa vähenee. (Bastide 1987, 20–21; Fowler 1981, 135–150; Virkkunen 1977, 61–62.)

Piaget'n mukaan lapsen kyky hahmottaa aikaa paranee konkreettisten operaatioiden vaiheessa ja lapsi oppii hahmottamaan aikaa taaksepäin (Piaget & Inhelder 1977, 105–106). Parantunut ajanhahmottamiskyky voi auttaa lasta ymmärtämään Raamatun kertomuksia ja tapahtumia sekä niiden kautta kirkkovuoden kulkua. Ajan hahmottaminen auttaa lasta myös oman identiteetin rakentamisessa, kun oppilas osaa pohtia oman elämänsä kysymyksiä ja hahmottaa menneisyyttä, nykyisyyttä ja tulevaisuutta. Oppilaan pohtimia tärkeitä kysymyksiä ovat esimerkiksi se, mistä hän on lähtöisin, missä ovat hänen sukunsa juuret ja millainen on hänen elämänsä. Nämä ovat myös opetussuunnitelman perusteiden mainitsemia sisältö- ja aihealueita (Opetushallitus 2004, 205).

Alakouluikäisen ajattelun loogisuus johtaa muun muassa Fowlerin (1981, 149) ja Virkkusen (1977, 63) mukaan syy-seuraussuhteiden ymmärtämiseen. Kausaliteettisuhteiden ymmärtäminen on toisaalta hyödyllistä, mutta toisaalta rajoittavaa lapsen etsiessä ilmiöiden syitä ja seurauksia mekaanisesti. Uskonnessa monet asiat eivät kuitenkaan ole ihmisen selitettävissä tai noudata luonnonlakeina pidettyjä lainalaisuuksia: uskonnon kokemuksel-

linen ulottuvuus, tunteet ja erityisesti pyhän kokeminen ovat asioita, joita voi olla vaikea sanoin kuvailla, mutta joita voidaan pitää uskonnon ydinasioina ja tärkeinä nimenomaan yksilön näkökulmasta (Bastide 1987, 31).

Lapsi on kognitiivisesti täysin kehittynyt vasta noin 14–15-vuotiaana. Kuitenkaan lapsen käsitykset uskonnosta eivät perustu pelkästään kognitiivisiin ja älyllisiin prosesseihin, vaan emotionaaliset tekijät ja suhteet uskontoa välittäviin vanhempiin henkilöihin ovat hyvin tärkeitä. Nämä seikat on tärkeää ymmärtää puhuttaessa lapsen mahdollisuuksista omaksua uskontoa. (Holm 2005, 146.) Opettajan kannattaakin muistaa, että jo pieni lapsi voi kokea ja tuntea uskontoon liittyviä asioita, joihin hänen älyllinen ymmärryskykynsä ei riitä (Holm 2005, 149; Tirri 2001, 4).

Lapselle on ominaista uteliaisuus ja kyseleminen. Riihelä (1996, 185) toteaa, että aikuisen suhtautumistapa lapsen kysymyksiin ratkaisee usein sen, ovatko lapset jatkossakin aktiivisia kyselemään. Hänen mukaansa lasten pohdintaa ja kysymyksiä on paljon siellä, missä aikuisetkin pohtivat ja kyseenalaistavat. Aikuisen malli on siis tärkeä myös uskontoon liittyvissä pohdinnoissa. Räsänen (2008a, 297–298) mainitseekin kristillisen kasvatuksen tärkeäksi lähestymistavaksi *ihmettelyn pedagogiikan*, jolla tarkoitetaan nöyrää, kyselevää ja avointa asennoitumista elämään. Ihmettelyn pedagogiikan lähtökohta on, että elämän todellisuudessa on paljon ihmeteltävää, ihailtavaa ja yllättävää ja itsestäänselvyyksiä on vähän. Monet uskontoon liittyvät kysymykset jäävät vaille vastauksia. Ihmettelyn pedagogiikka tunnustaa Jumalan suuruuden ja ihmisen pienuuden.

Kyky yhdistellä erilaisia näkökulmia, älyllinen kehitys ja avartunut kokemusmaailma laajentavat näkökulmia uskonnollisista aiheista, esimerkiksi Jumalasta (Tamm 1988, 25). Virkkusen ja Deonchyn mukaan abstraktin ajattelun kehittymättömyys tekee lapsen jumalakuvasta kuitenkin usein antropomorfisen (Tamm 1988, 48–49; Virkkunen 1977, 36–37). Lapsen inhimillinen kuva Jumalasta voi kuitenkin luoda hyvää pohjaa lapsen jumalasuhteelle, sillä sen kautta lapsen on helpompi ymmärtää Jumalaa. Kehitysvaiheensa asettamien rajoitusten vuoksi lapsi ei voi ymmärtää Jumalaa samalla tavalla kuin aikuinen, eikä tämä ole tarkoituskaan. Kinnunen (2011, 24–25) toteaa, että lapsella tulisi saada olla oma konkreettinen käsitys Jumalasta, mutta sitä ei pitäisi tietoisesti vahvistaa esimerkiksi pyytämällä lasta piirtämään, millainen Jumala on, vaan puhua mieluummin Jumalan ja Jeesuksen teoista. Esimerkiksi vertaukset ja kertomukset ovat opettajalle hyvä työkalu uskonnonope-

tukseen, sillä niiden kautta asiat voivat tulla lähelle lapsen maailmaa konkreettisina ja ymmärrettävinä. Liian abstraktit ja vaikeat uskonnolliset käsitteet saattavat estää lapsen hengellistä kehittymistä (Tirri 2001, 4).

5.2 Sosioemotionaalinen kehitys

Schweitzerin (2005, 3, 11) mukaan vanhempien ja opettajien asenteet ja näkemykset ovat tärkeitä uskontokasvatuksessa, jonka luonteeseen kuuluvat henkilökohtaiset näkemykset ja vakaumukset. Vanhempien ja opettajien tulee huomata lapsen tarve saada tukea, vahvistusta ja ohjausta uskonnon kunnioittamisessa. Schweitzerin mukaan lapsen oikeutta uskontoon ja uskontokasvatusta ei voida toteuttaa ilman uskonnollista sitoutumista, vaan taustalla pitäisi olla tietty uskonnollinen traditio. Schweitzerin näkemys ei siis tue sitä, että Suomessa evankelisluterilaista ja ortodoksista uskonnonopetusta antavalta opettajalta ei nykyisin edellytetä asianomaisen kirkon jäsenyyttä (Opetushallitus 2003, 8).

Lapsen suhde vanhempiinsa on merkityksellinen uskonnollisen kehityksen kannalta. Räsänen (2008b, 33) mukaan lapsen läheinen suhde vanhempiinsa johtaa varmimmin läheiseen, huolehtivaan ja anteeksiantavaan kuvaan Jumalasta. Lapsen jumalakäsitys kehittyy siis vuorovaikutuksessa lapsen ja vanhempien välillä. Lapsen ja vanhempien välinen suhde luo pohjaa lapsen jumalakäsityksen kehittymiselle: muun muassa Freud ja Erikson korostavat varhaisten tunnekokemusten merkitystä jumalakäsityksen rakentumisessa, sillä heidän mukaansa vanhempiin kohdistetut myönteiset ja kielteiset tunteet heijastuvat jumalakuvaan (Tirri 2001, 3).

Myös Rizzuton (1979, 50–52, 209) mukaan ihmisen primääriset suhteet ovat esikuvana myöhempien ihmissuhteiden lisäksi jumalasuhteelle. Lapsen ensimmäisiin ihmissuhteisiin liittyvät tunteet värittävät myöhemmin niitä tunteita, joita lapsi tuntee Jumalaa kohtaan. Äiti-, isä- ja minäkuva sekä ympäristö vaikuttavat lapsen myöhempiin jumalakäsityksiin. Myös suhteet isovanhempiin ja sisaruksiin voivat vaikuttaa jumalakuvaan. Vanhemmat siirtävät lapselleen tiedostamatta ja tietoisesti omaa käsitystään Jumalasta.

Rizzuto ja Deconchy mainitsevat, että alakouluikäisellä on edellytykset henkilökohtaisen, itsenäisen ja tunnepohjaisen jumalakuvan luomiseen sekä persoonallisen jumalasuhteen

rakentamiseen. Rizzuton (1979, 52) mukaan elämäntilanteiden muutokset ohjaavat lasta uudelleen jäsentämään jumalakuvansa. Alakouluikäinen alkaa kouluvuosinaan irtautua vähitellen tiiviistä suhteestaan vanhempiinsa ja liittyä aiempaa tiiviimmin kaveripiiriin. Jumalakäsitys voi vapautua vanhempien kautta muodostuneista käsityksistä ja muuttua itsenäisemmäksi ja henkilökohtaisemmaksi. Äidilliset ja isälliset piirteet jäävät silti lapsen kuvaan Jumalasta, mutta ne saavat yleisen merkityksen eivätkä yhdisty enää suoraan omiin vanhempiin. Kuitenkin ne auttavat muodostamaan persoonallista ja tunnepohjaista jumalakuvaa. (Tamm 1988, 25–26, 49.)

Piaget'n (1988, 63–65) mukaan noin seitsemänvuotiaana lapsen minäkeskeisyys vähenee ja lapsi kykenee yhteistoimintaan ihmisten välisissä suhteissa. Tämä on mahdollista, koska hänen oma käsityksensä asioista ei sekaannu enää toisten näkemyksiin, vaan lapsi osaa erottaa ne toisistaan ja yhdistellä niitä. Myös keskustelu on yhä paremmin mahdollista, ja siinä lapsi harjoittelee vastapuolen näkemyksen ymmärtämistä ja oman näkemyksen puolustamista ja oikeaksi todistamista. Itsenäinen ajattelu on kouluikäisen ajattelun tärkeä piirre: hän ei muodosta käsitystään yhtäkkiä vaan miettii ja harkitsee jo asioita toisin kuin alle kouluikäinen lapsi.

Launonen (2009) korostaa vahvojen yhteisöjen merkitystä kasvatuksessa. Hän pitää aikuisten tärkeänä tehtävänä hyvien kasvuyhteisöjen rakentamista lapselle. Myös koulun rooli arvoyhteisönä on merkityksellinen, mutta Launonen kyseenalaistaa koululaitoksen vahvuuden arvoyhteisönä. Lapsi tarvitsee kasvunsa tueksi turvallisia aikuisia ja yhteisöä, jotka määrittelevät selvästi, mikä on oikein ja väärin. Aikuisen epävarmuuden vuoksi lapset joutuvat tekemään liian suuria arvovalintoja, joihin heidän kehitykselliset edellytyksensä eivät riitä. Auktoriteetin puuttuminen lapsen elämästä voi johtaa turvattomuuteen ja mosaiikkimaiseen arvokaaokseen. Lapsella on tarve löytää viisas ja turvallinen auktoriteetti – Jumalasta lapsi voi tällaisen löytää. Launosen mukaan oman identiteetin löytämisen ja itsearvos-
tukseen kasvamisen tie kulkee vanhempien kasvatusotteen kautta: liika löyhyys voi luoda turvattomuutta, mutta toisaalta liiallinen tiukkuus tukahduttaa itsenäisyyden (Koskinen 2001, 14).

Launonen (2000, 326–327) toteaa suomalaisen koulun pedagogisia tekstejä tutkittuaan, että nykyisin kasvattajan auktoriteetti on vanhempien lisäksi hukassa myös opettajilta. Opetussuunnitelmissa esitetään toivomuksia siitä, että oppilaat omaksuvat hyviä eettisiä arvoja,

mutta niissä vältetään opettajan katsomuksellista vaikuttamista arvojen alueella. Launosen mukaan auktoriteetin hylkääminen kasvatuksessa ei olekaan perusteltua. Lapsi tarvitsee aikuista asettamaan rajoja, kohdistamaan lapseen odotuksia ja vaatimuksia ja jäsentämään lapsen kokemuksia. Opettajan tehtävä on tarjota oppilaalle merkitysnäkökenttiä, joiden pohjalta tämä voi tehdä aitoja valintoja. Tarvittaessa oppilaan vapautta on rajoitettava, jotta hän ei epäkypsillä valinnoillaan tuhoa mahdollisuuksiaan aitoihin valintoihin tulevaisuudessa. Myös Puolimatka (1999, 227, 246) näkee kasvatuksen toimivan vapauden ja ohjauksen välisessä jännitteessä. Lapsen myöhemmän vapauden ja avoimen tulevaisuuden edellytys on lapsen vapauden tilapäinen rajoittaminen.

Launonen (2009) painottaa, että yksin selviämistä korostetaan aikanamme, mutta historiasa yhteisöt ovat kautta aikojen olleet vahvimpia. Yksilöllisyyden korostamisessa on menty hänen mielestään liian pitkälle, minkä seurauksena on kadotettu monia hyviä arvoja. Yhteisöllisyyden kautta lapselle on luontevasti kehittynyt käsitys hyvästä ja pahasta ja toisten ihmisten kunnioittamisesta, mutta nykymaailmassa näin ei enää välttämättä tapahdu. Myös hengellisen kehityksen kannalta yhteisön merkitys on suuri, sillä hengellistä pääomaa ei voida siirtää seuraavalle sukupolvelle ilman vahvaa vuorovaikutussuhdetta. Sosiaalinen pääoma on lapselle tarpeen kokonaisvaltaisen kasvun kannalta: yhteistä elämän jakamista, vastavuoroisuutta ja luottamusta voidaan pitää ihmisen elämän kannalta tärkeinä arvoina.

5.3 Hengellinen kehitys

Eri ikäkausina ihminen ajattelee Jumalasta ja kokee Jumalan eri tavoin ja häntä puhuttelevat erilaiset asiat kristillisessä uskossa. Usein lapsen luottavaista uskoa Jumalaan ihaillaan, ja se sopii myös aikuisen uskon eräänlaiseksi esikuvaksi. Kuitenkin uskoon tulee väistämättä iän myötä uusia vivahteita, jotka ovat luontainen osa kehitystä. (Pruuki 2010, 222.)

Jokelan (2010, 245–246) mukaan lapsi tarvitsee aikuisen tukea ja rohkaisua hengellisyyden kehittymisessä. Spiritualiteetin kehitys on lapsen kasvua kokonaisvaltaiseen ja eheään persoonallisuuteen. Kasvattajan näyttämä esimerkki ja asenteet ovat tärkeitä, sillä lapsi vaistoa asenteet uskonnollista traditiota kohtaan ja reagoi niihin. Kasvattajan tapa elää kristillisessä uskossa ja traditiossa on sanoja ja menetelmiä tärkeämpi. Aikuisen hengellinen aitous ja kiinnostus uskontoa kohtaan tukevat lapsen kehitystä. Nöyryys, rakkaus, rohkeus, turval-

linen ja välittävä vuorovaikutussuhde sekä kiireen välttäminen ja kasvurauhan antaminen ovat tärkeimpiä asioita kasvatuksessa.

Alakouluiässä lapsen usko on Fowlerin (1981, 135–150; Oikarinen 1998, 168–169) mukaan *myyttis-kirjaimellista* (*Mythic-Literal Faith*). Uskon luonteen muuttuminen liittyy kiinteästi ajattelun muodon muuttumiseen esioperationaalisesta konkreettisiin operaatioihin. Lapsen looginen ajattelu kehittyy ja hän alkaa erottaa todellisuuden mielikuvituksesta. Syy-seuraussuhteiden sekä kokonaisuuksien hahmottaminen paranee. Lapsi tulkitsee kertomuksia, uskomuksia ja havaintojaan kirjaimellisesti. Kertomusten kautta kokemukset yhdistyvät ja saavat merkityksen. Ne yhdistävät lasta myös ympäröivään yhteisöön, sillä sen traditio avautuu kertomusten kautta. Kirjaimellisen tulkinnan vuoksi kertomuksista ei kuitenkaan vielä voida muodostaa käsitteellisiä merkityksiä ja tulkintoja. Kulttuurin ja sen symboleiden merkitys kasvaa. Oikeudenmukaisuuden hahmottaminen mekaanisena vasta-vuoroisuutena näkyy muun muassa moraalissa, ihmissuhteissa ja jumalakuvassa.

Virkkusen ja Oserin mukaan alakouluikäisen on vaikea ymmärtää armon käsitettä. Kristinuskossa armon käsite on keskeinen. Ihmisen voi kuitenkin olla vaikea käsittää, että juuri hän voi saada osakseen Jumalan ansiottoman rakkauden Kristuksen sovitustyön tähden, ilman omia ansioita ja ehdottomana lahjana. Myös lapsi saattaa yrittää miellyttää Jumalaa saadakseen palkkion ja välttääkseen rangaistuksen. Tällainen mekaaninen oikeudenmukaisuus näkyy jumalasuhteen lisäksi ihmissuhteissa. Lapsi voi pitää Jumalaa anteeksiantavana ja huolehtivana, mutta hän uskoo silti, että vain omalla yrittämisellä hän voi välttää Jumalan rangaistuksen. Lapsi ei siis vielä käsitä Jeesuksen merkitystä syntien sovittajana. (Tamm 1988, 113; Virkkunen 1977, 75.)

Kinnusen (2011, 25) mukaan Jumalan toiminta tulee lähemmäksi lasta, kun lapselle puhutaan Jeesuksesta. Alakouluikäinen näkee Jeesuksen sekä jumalallisena että inhimillisenä, ja Jeesuksen elämä ja ihmeteot kiehtovat lasta, sillä ne eivät sovi ikävaiheelle tyypilliseen loogiseen ajatteluun (Bastide 1987, 20–21). Noin 10-vuotiaana lapsi uskoo, että Jeesus oli lapsuudessaan tavallinen lapsi ilman jumalallisia kykyjä. Lasta kiehtoo Jeesuksen persoona ja Hänen tekonsa. Kouluikäisen ajattelu on loogista ja konkreettista. Siksi Jeesuksen ihmeteot viehättävät lasta erityisesti, koska lapsen loogisen ajattelun mukaan ihmeteot eivät ole mahdollisia. Lapsi kokee Jeesuksen Jumalan pojaksi, jolla on paljon valtaa, henkistä voi-

maa ja kyky rakastaa ihmisiä. Jeesus on ihmeellinen mies, jota ei voi verrata muihin historiallisiin sankareihin. (Bastide 1987, 20–21; Goldman 1964, 55; Tamm 1988, 57–58.)

Noin 7–14-vuotiaana lapsi on Virkkusen (1977, 61–78) mukaan *legalistisen uskonnollisuuden* vaiheessa. Tämä johtuu lähinnä ajattelussa tapahtuvista muutoksista: lapsen ajattelu eriytyy, hän alkaa kiinnittää huomiota yksityiskohtiin ja ajattelu kehittyy analyyttiseksi ja vähitellen abstraktimmaksi. Kokonaisuuksien hahmottaminen on puutteellista. Myös objektiivisuus lisääntyy, eli lapsi alkaa ymmärtää eron itsensä ja ulkoisen maailman välillä. Ajattelun ja maailmankuvan muutokset tapahtuvat kuitenkin vähitellen. Vielä yhdeksänvuotiaankin lapsen ajattelussa voi vaikuttaa edelliseen vaiheeseen kuuluva artifizialismi eli usko siihen, että kaikki syntyy ihmisen vaikutuksesta tai toimii ihmistä varten. Myös animismia esiintyy vielä 12-vuotiaillakin. Lapsen maailmankuva on tässä vaiheessa mekani-
ninen. Lapsi alkaa irtautua maagisista käsityksistä ja hahmottaa syy-seuraussuhteita sekä lainalaisuuksia. Tässä vaiheessa lapsi ei ymmärrä ansiottoman armon käsitettä. Ihminen kokee velvollisuutenaan täyttää Jumalan tahdon saadakseen väärät tekonsa anteeksi. Jumalan tahdon noudattaminen riippuu omasta yrittämisestä. Jumala varjelee niitä, jotka noudattavat Hänen käskyjään, mutta muita Jumala saattaa rangaista.

Deconchyn teorian mukaan noin 9–10-vuotiaana lapsen jumalakäsityksen tyypillisiä piirteitä ovat kaikkivoipaisuus, suuruus, mahtavuus sekä kyky olla läsnä kaikkialla. Lapsi yhdistää Jumalaan myös inhimillisiä moraalisia ominaisuuksia, kuten hyvyys, rakkaus, oikeudenmukaisuus ja totuudellisuus, sekä esteettisiä ominaisuuksia, kuten kauneus, voima ja majesteettisuus. Esteettiset ominaisuudet herättävät lapsessa uskonnollisia tunteita ja saavat lapsen kunnioittamaan, ihmettelemään, palvomaan ja pelkäämään Jumalaa. Deconchyn mukaan lapsen jumalakuva on tässä vaiheessa yliantropomorfinen eli jossain määrin ihmisen kaltainen, mutta lasten Jumalaan liittämät inhimilliset ominaisuudet ovat vahvasti suurennettuja. Jumala koetaan muun muassa viisaaksi, vahvaksi ja kiltiksi. Lapsi pitää Häntä kaiken luojana, moraalin vartijana ja lapsen ohjaajana, joka voi rangaista, mutta antaa myös anteeksi. (Tamm 1988, 48–49.)

Deconchyn teorian toinen vaihe on huipussaan 12–13-vuotiaana. Tässä vaiheessa lapsen jumalakuvasta tulee yhä persoonallisempi. Lapsi voi solmia itsensä ja Jumalan välille persoonallisen suhteen. Jumala koetaan mahtavaksi valtiaaksi ja toisaalta isäksi, joka huolehtii ja on kiinnostunut lapsestaan. Jumala muistuttaa tässä kehitysvaiheessa Vanhan testamentin

tin Jumalaa, joka on ankara, arvoituksellinen ja mahtava. Toisaalta Jumala valvoo ihmisen moraalisia tekoja ja Hänellä on määräysvalta ihmisen elämään, mutta kuitenkin lapsi yhä luottaa Jumalan apuun ja huolenpitoon. (Emt., 49.)

5.4 Moraalinen kehitys

Kristillisen ja humanistisen moraalin sisältö on pääpiirteissään sama, mutta juuri uskontoa voidaan pitää yksityisen ihmisen, yhteiskunnan ja koko sivilisaation moraalin säilyttäjänä. Länsimaaisessa yhteiskunnassa moraalikäsitteet ovat vuosituhansien aikana muotoutuneet kristinuskon ja sen moraalin pohjalta. Kristityille usko Jumalaan on motivoiva tekijä, joka auttaa heitä moraalisisessä kehityksessä. Jeesuksen opetusten myötä moraalit siirtyi korkeimmalle mahdolliselle tasolle: lakien noudattamisen sijaan Jeesus nosti moraalin lähtökohdaksi rakkauden lähimmäisiä kohtaan. (Tamm 1988, 87–89.)

Moraalikehitys näkyy myös uskonnollista kehitystä selittävien tutkijoiden kuvaamista kehitysvaiheista esimerkiksi siinä, millainen kuva lapsen mielessä on Jumalasta: käsitys Jumalasta moraalin vartijana ja ankarana tuomarina sekä yritykset noudattaa Jumalan tahtoa palkkion saamiseksi ja rangaistuksen pelossa kertovat osaltaan lapsen moraalikehityksen etenemisestä.

Piaget'n (1988, 80–83) mukaan lapsen ensimmäiset moraaliset tunteet ja tottelevaisuus syntyvät yksipuolisesta kunnioituksesta aikuisia kohtaan. Kun kouluikäisen sosiaalinen ympäristö laajenee, se saa aikaan vastavuoroista kunnioitusta, mikä muuttaa moraalikäsitteitä. Moraalisten tunteiden uudet muodot eivät enää ole ulkoapäin tulevia tottelevaisuusmääräyksiä. Muutokset näkyvät muun muassa siinä, että sääntöjä noudatetaan siksi, että niin on sovittu kavereiden kesken. Lasten oikeudentunto kehittyy toveripiirissä toimimassa: kouluikäiset kannattavat tasa-arvoista ja rankaisevaa oikeudenmukaisuutta, joka huomioi tekijän olosuhteet ja aikomukset enemmän kuin hänen aiheuttamansa materiaallisen pahan. Lapsi ymmärtää valheen merkityksen.

Kohlbergin (1981, 16–18; 1984, 174–176) mukaan moraalikehityksessä tapahtuu laadullisia muutoksia ja kehitys etenee kolmen päätason kautta. Jokainen taso jakaantuu kahteen alatasoon. Ensimmäisellä tasolla, jonka Kohlberg nimesi *esisovinnaisen moraalin tasoksi*

(*Preconventional Level*), teon moraaliperustana on yksilön oma näkökulma. Itsekeskeiset näkökohdat ovat pohjana moraaliongelmia pohdittaessa. Teon välittömät seuraukset määrittävät teon oikeellisuuden: hyvistä teoista seuraa palkinto ja pahoista rangaistus. Niin ihmissuhteissa kuin muissakin suhteissa tekoa pidetään moraalisesti oikeana, jos se tyydyttää omat tarpeet ja toisinaan myös muiden tarpeet. Esisovinnaisen moraalin tason alavaiheet ovat *rangaistuksen ja tottelemisen moraal* (*The Punishment and Obedience Orientation*) ja *itsekeskeinen relativistinen moraal* (*The Instrumental Relativist Orientation*). Kymmenvuotiaiden moraaliarviot yltyvät lähinnä esisovinnaisen moraalin tasolle. Suurin osa kouluikäisistä sijoittuu tähän vaiheeseen.

Moraalikehityksen toinen vaihe, *sovinnaisen moraalin taso* (*Conventional Level*), voidaan saavuttaa lapsuuden ja nuoruuden taitteessa. Tason ensimmäinen alavaihe on *kiltin lapsen moraal* (*Good Boy – Nice Girl Orientation*) ja toinen alavaihe *sosiaalisen järjestyksen moraal* (*Society Maintaining Orientation*). On tärkeää olla hyvä ihminen erityisesti läheisilleen. Kultaisen säännön noudattaminen – tehdä toiselle sitä, mitä haluaisi itselleen tehtävän – ohjaa yksilön toimintaa. Tällä tasolla moraalipäättelyn perustana ovat yhteisön arvot ja säännöt. Sosiaalinen hyväksyntä, yleisen mielipiteen noudattaminen ja ”kunnon kansalaisuuteen” pyrkiminen sekä lain ja sosiaalisen järjestyksen ylläpitäminen vaikuttavat tekojen taustalla. (Kohlberg 1981, 18; 1984, 174–175.)

Kohlbergin (1981, 18–19; 1984, 175–176) moraaliteorian kolmas ja korkein taso on *periaatteellisen moraalin taso* (*Postconventional Level*). Kolmas taso jakaantuu *sosiaalisen hyödyn moraal* (*The Social Contract Orientation*) ja *universaalien eettisten periaatteiden moraal* (*The Universal Ethical Principle Orientation*). Tällä tasolla yksilö on sisäistänyt itselleen moraaliperiaatteet, jotka hän osaa perustella. Yleiset periaatteet ja säännöt ovat suhteellisia ja tilannesidonnaisia. Yksilö osaa ottaa moraalisisissä arvioinneissa huomioon sekä yhteiskunnan edun että omat sisäistetyt periaatteensa.

Oserin ja Gmünderin (1991, 10) mukaan uskonnollisten arviointien kehitys tarkoittaa, että uskonnollisesta viitekehyksestä käsin kokemuksiin tulkitsevan ihmisen henkilökohtaisten ja sosiaalisten kokemusten tulkinta muuttuu laadullisesti ja eriytyy elämän myötä. Ikävuodet 7–12 käsittävät Oserin teoriassa toisen vaiheen ”*Do ut des*” (*Anna jotta saisit*). Tässä vaiheessa ihminen näkee suhteensa Jumalaan ikään kuin vastavuoroisena vaihtokauppana: ihminen tekee hyviä tekoja vain siksi, että saisi Jumalalta niistä palkkion ja välttäisi ran-

gaistuksen. Ihmisen motiivit hyvän tekemiseen ovat siis ulkoisia. Jumalan ja ihmisen välillä on eräänlainen liitto, molempia osapuolia sitova sopimus. Ihminen tuntee, että hänen tulisi elää Jumalaa miellyttävää elämää, eikä koetella Hänen kärsivällisyyttään. Ihminen siis ponnistelee täyttääkseen Jumalan tahdon, jotta hän voisi saavuttaa sen hyvän, minkä Jumala haluaa antaa. (Oser & Gmünder 1991, 68, 71–72; Oikarinen 1998, 163; Tamm 1988, 113.)

Helkaman (2003, 121–129, 132) mukaan lasten moraali saa alkunsa standardeista eli käsityksistä siitä, miten asioiden pitää olla. Hänen mukaansa moraalitutkimus on osoittanut kaksi pääasiaa: moraalitoiminta on tilannesidonnaista ja moraalisen arvostelukyvyn kehitys jatkuu keski-ikään saakka. Moraalin kolme puolta ovat tunteet, tieto ja toiminta. Tutkimus on kohdistunut vuorotellen niistä jokaiseen. Nämä tekijät ovat keskenään mutkikkaassa vuorovaikutuksessa, jota ei ole täsmällisen teoreettisesti onnistuttu kuvaamaan. Moraalin kehityksessä keskeistä on tunteiden kehitys – erityisesti empatian, syyllisyyden ja häpeän tunteet – ja tunteisiin reagoiminen. Myös kognitiivinen kehitys on yhteydessä moraalisten tunteiden kehitykseen. Kognitiivinen kehitys vaikuttaa siihen, miten lapsi ymmärtää ja määrittelee tilanteet ja miten hän reagoi niihin. Lapsen tulkinta tilanteesta vaikuttaa vastavasti tilanteen herättäviin tunteisiin. Eri tekijöiden välinen vuorovaikutus ei siis ole yksiselitteistä. Moraalikehitykseen vaikuttavat nykytietämyksen mukaan monet tekijät, kuten luonne, temperamentti, arvostelukyky ja kasvatusten menetelmät.

Puolimatkan (2004, 251–252, 296–297) mukaan ihmisen omatuntoon sisältyvä eettinen tieto muodostuu teoreettisesta ja käsitteellisestä tiedosta sekä intuitiivisesta tiedosta. Näistä käsitteellinen tieto voi kehittyä ja rakentua vähitellen esimerkiksi kasvatus- ja koulutusjärjestelmän välittämän kulttuurisen tiedon omaksumisen seurauksena. Intuitiivinen tieto puolestaan on yhteydessä yksilön herkkyyteen, ja se on hetkellistä näkemistä ja ymmärtämistä, joka voi myös paatua jatkuvan epäeettisen toiminnan seurauksena. Puolimatka näkee tärkeänä kasvatuksellisenä tehtävänä teoreettis-käsitteellisen eettisen tietoisuuden kehittämisen, sillä ilman sen tukea intuitio voi helposti harhautua. Eettisten intuitioiden kehittymisen edellyttää herkkää tunne-elämää, joka kehittyy rakkauden ilmapiirissä. Henkistä terveyttä edistävä kasvatusta edistää myös terveen omantunnon kehitystä. Kasvatuksella voidaan vaikuttaa siis yksilön moraalisen toiminnan kehittymiseen. Puolimatka (1999, 247) perustelee moraalisen kasvatuksen merkitystä lapsen mahdollisuuksia avartavana tekijänä. Moraalikasvatusta auttaa yksilöä näkemään asioita muiden kannalta avaten näin uusia näkö-

kulmia. Yksilön kyvyt eivät siten suuntaudu vain omien päämäärien toteuttamiseen, kun taju hyvästä ja oikeasta kehitty.

6 KRISTILLINEN KASVATUS KRISTILLISESSÄ KOULUSSA

Kuvaamme kristillisen kasvatuksen toteutumista kristillisessä koulussa viiden pääluokan kautta. Analyysin pohjalta voidaan todeta, että kristillinen kasvatusta toteutuu kristillisissä kouluissa *kristillisen koulun tehtävissä, opetussisällöissä, kasvatuksen käytännöissä, ilmapöirissä sekä kodin ja koulun yhteistyössä.*

Ensimmäiseen tutkimustehtävään, kristillisen kasvatuksen toteutumiseen kristillisessä koulussa, vastaamme ensisijaisesti aineistolähtöisesti opettajien haastattelujen perusteella. Vastaus toiseen tutkimustehtävään eli siihen, miten kristillisessä koulussa tuetaan lapsen uskonnollista kehitystä, nousee osittain aineiston pohjalta, mutta siinä tulkinnaa apuna käytämme vahvemmin teoriapohjaa lapsen uskonnollisesta kehityksestä. Teoriasidonnaisuus on siis vahvempi toisen tutkimustehtävän kohdalla.

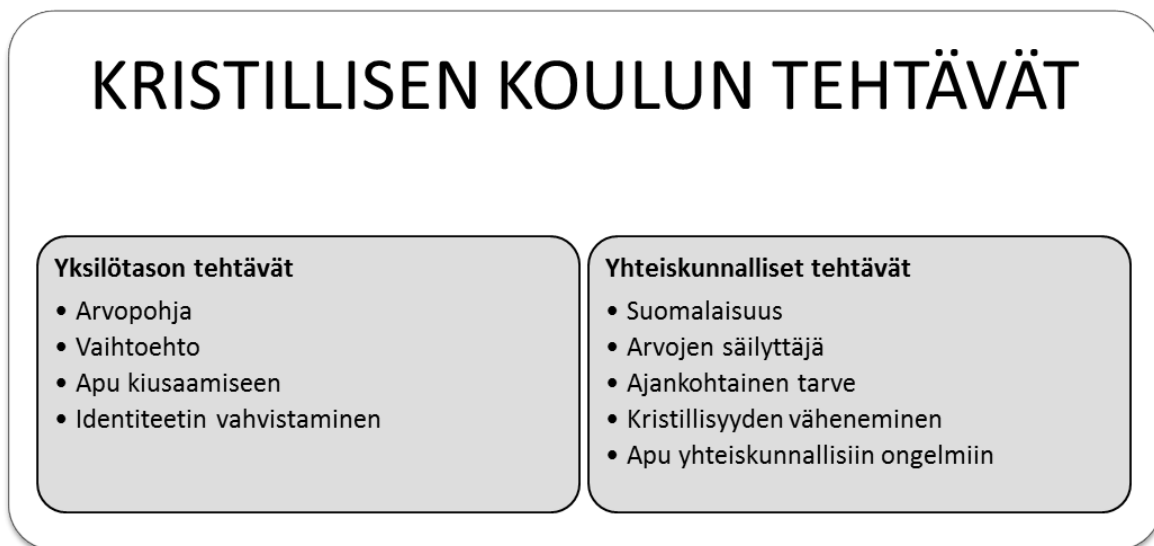
Alkioiden sijoittaminen pää-, ylä- ja alaluokkiin ei ole yksinkertaista ja yksiselitteistä, sillä useat alkiot olisi voinut sijoittaa moneen eri luokkaan. Esimerkiksi lähimmäisenrakkaus on sekä opetuksen hengellistä sisältöä että sosioemotionaaliseen ja moraaliseen kehitykseen liittyvää sisältöä. Alkioiden sijoittamisessa periaatteena on ollut niiden primaarisuus, eli olemme sijoittaneet ne siihen luokkaan, johon ne mielestämme ensisijaisesti kuuluvat.

6.1 Kristillisen koulun tehtävät

Uskonnonopetuksella on tärkeä merkitys sekä kehittyvän oppilaan että yhteiskunnan näkökulmasta. Uskonnonopetus antaa oppilaalle valmiuksia, jotta hän voi kasvaa tasapainoiseen aikuisuuteen. Monipuolinen henkinen kehittyminen on mahdollista, kun ihminen tuntee

elämän henkisen ja uskonnollisen ulottuvuuden. Uskonnonopetus on tarpeen yhteiskunnalle, jotta se voisi ylläpitää kulttuuriperintöään ja eettisiä periaatteitaan. Lisäksi uskonnonopetuksen yhteiskunnallisena tehtävänä on antaa lapselle ja nuorelle valmiuksia elää dialogissa eri uskontoja edustavien ihmisten kanssa. (Kallioniemi 2007b, 66.)

Tarkastelemme kristillisen koulun tehtäviä kahdesta näkökulmasta: ensin kuvaamme opettajien haastatteluissa esille tulleita yksilöön liittyviä tehtäviä, jonka jälkeen laajennamme näkökulmaa koko yhteiskunnan tasolle. Osittain yksilö- ja yhteiskunnalliset tehtävät kietoutuvat myös yhteen, välillä erottamattomastikin. Esimerkiksi nuorten pahoinvointi ja syrjäytyminen on sekä yhteiskunnallinen että yksilöä koskeva ongelma, johon kristilliset koulut pyrkivät puuttumaan. Kristillisen koulun tehtävät on jaettu siis kahteen yläluokkaan: yksilötason tehtäviin ja yhteiskunnallisiin tehtäviin. Yksilötason tehtävien alaluokat ovat *arvopohja*, *vaihtoehto*, *apu kiusaamiseen* ja *identiteetin vahvistaminen*. Yhteiskunnalliset tehtävät olemme jakaneet viiteen alaluokkaan, jotka ovat *suomalaisuus*, *arvojen säilyttäjä*, *ajankohtainen tarve*, *kristillisyyden väheneminen* ja *apu yhteiskunnallisiin ongelmiin*. (Kuvio 2.)



KUVIO 2. Kristillisen koulun tehtävät

6.1.1 Yksilötason tehtävät

Olemme pelkistäneet opettajien vastaukset kristillisen koulun yksilötason tehtävistä neljään alaluokkaan. Ensimmäinen alaluokka kuvaa kristillisen koulun arvopohjaa. Opettajat korostavat kristillisen koulun arvopohjaa ja sen merkitystä lapsen kehitykselle. Erään haastateltavan mukaan kristillinen koulu tarjoaa lapselle ”*muutakin kuin peruskoulutuksen*”. Kristillinen koulu tarjoaa ”*pysyviä, kestäviä ja elämässä eteenpäin kantavia arvoja*” ja ”*vahvan pohjan kasvulle*”. Moni opettaja puhuu vanhempien ja koulun yhteisestä arvopohjasta ja siitä, että kristillinen koulu tukee perheiden kristillistä kasvatusta. Yhteinen arvopohja auttaa kodin ja koulun yhteisessä kasvatustehtävässä, sillä erään opettajan sanoin ”*kristittyjen lasten ja vanhempien [arvojen] ei tarvitse olla ristiriidassa koulun arvojen kanssa*”. Myös Launonen (2009) korostaa vahvojen kasvuyhteisöjen merkitystä kasvatuksessa, koulun roolia arvoyhteisönä ja selkeää määrittelyä siitä, mikä on oikein ja väärin.

Yksi opettaja puhuu luottamukseen liittyvistä lukoista ja viittaa ristiriitoihin, joita erilaisista arvomaailmoista lapsen elämässä voi seurata. Hänen mukaansa erilaisista arvomaailmoista voi seurata se, että lapsi kokee ristiriidan siinä, voiko hän luottaa aikuisiin, jotka ovat asioista eri mieltä kuin hänen vanhempansa. Lasta ohjaavien aikuisten erilaiset arvonäkemykset voivat siis hämmentää lasta. Opettaja mainitsee esimerkkinä erilaiset juhla-kulttuurit.

Suurin osa opettajista puhuu kristillisestä koulusta *vaihtoehtona*, jossa samaa työtä tehdään hieman eri tavalla. Kristillisen koulun nähdään olevan vaihtoehto ja valinnanmahdollisuus niille, jotka ”*haluavat olla kristillisessä yhteisössä ja opiskella ympäristössä, jossa kristillisyyden esille tuominen on mahdollista*”. Kristillinen koulu nähdään kunnallisten koulujen rinnalla olevana vaihtoehtona ja mahdollisuutena, joka on suunnattu niille ”*vanhemmille ja perheille, jotka haluavat kristillistä ja kristillisten arvojen mukaista kasvatusta*”. Kristilliset koulut siis täydentävät yhteiskuntamme perusopetustarjontaa.

Koulukiusaaminen tulee esille useassa haastattelussa, sillä puolet opettajista toteaa kristillisen koulun olevan eräänlainen ”*turvapaikka*” kiusatuille lapsille. Opettajat ovat huomanneet kiusattujen oppilaiden vapautumisen, kun lapsen ei tarvitse tulla kristillisessä koulussa enää kiusatuksi esimerkiksi uskon takia. Näin lapsen oma persoona voi tulla esiin. Eräs opettaja kertoo:

Sitten osa meidän oppilaista on ollut oman taustansa takia kiusattuja omissa aiemmissa kouluissaan. On niinku aika semmosta tunteita nostattavaa nähdä vapautumista jossakin semmosessa oppilaassa, joka on ollu kiusattu, ja kun hän tulee tänne ja häntä ei kiusatakaan ja pääsee ikään kuin se oma persoona kasvamaan ja nousemaan esille ja saamaan ottamaan siinä yhteisössä tilaa ja oman paikkansa, niin se on aika semmonen hieno juttu että sitä voi niissä hetkissä tuntea että tätä varten kristillinen koulu on.

Kristillisen koulun tärkeä tehtävä on vahvistaa lapsen identiteettiä, itsetuntoa ja minäkuva. Erään opettajan mukaan toiveena on, että ”lapset voisivat omassa hengellisyydessään ja kristillisyydessään kasvaa meidän koulussa ja vahvistua ja tämmönen kristityn identiteetti pääsis kasvamaan ja vahvistumaan”. Eräässä haastattelussa opettaja toteaa myös, että kristillisen koulun oppilailla on mahdollisuus ”läheisempään jumalasuhteeseen ja turverkkoon tulevaisuudessa”. Myös Rizzuton (1979, 52) mukaan alakouluikäisen jumalakäsitys voi kouluvuosina muuttua henkilökohtaisemmaksi ja itsenäisemmäksi muun muassa vanhemmista irtautumisen ja kaveripiiriin liittymisen seurauksena. Kristillisessä koulussa olosuhteet lapsen jumalasuhteen kasvamiseen näyttävät olevan siis erityisen hyvät. Opettajien mukaan kristillisessä koulussa lapsilla on mahdollisuus ja rohkeus olla avoimia uskossa ja tuoda esille kristillisyyttään paremmin kuin kunnallisissa kouluissa.

6.1.2 Yhteiskunnalliset tehtävät

Kuvaamme kristillisen koulun yhteiskunnallisia tehtäviä viiden alaluokan kautta. Opettajat kuvaavat yhteiskunnallisia tehtäviä *suomalaisuuden, arvojen säilyttämisen, ajankohtaisen tarpeen, kristillisyyden vähenemisen ja yhteiskunnallisten ongelmien näkökulmista*. Näillä näkökulmilla opettajat myös perustelevat kristillisen koulun merkitystä ja tarvetta yhteiskunnassamme.

Vahasalon (2008, 16–17) mukaan omaan uskontoon perehtyminen ja sen yhteiskunnallisten vaikutusten tiedostaminen ovat osa identiteetin rakentumista. Eettisyyteen kasvua ja omien tekojen eettistä tarkastelua voidaan edistää uskonnonopetuksen avulla. Vahasalo korostaa Suomen kansallisen ja kristillisen perinteen hyvää tuntemista ja ymmärtämistä sekä uskonnon kulttuurisen merkityksen tuntemista. Uskonto on tärkeämpi osa kulttuuri-identiteettiä kuin Suomessa tunnustetaan, ja kulttuurin arvoja ja uskomuksia voi olla vaikea eritellä. Siksi laadukkaalla uskonnonopetuksella on edistettävä omien juurien löytämistä

oman uskonnon ja sen arvojen hahmottamisen kautta, sillä kulttuuri-identiteetin rakentaminen luo pohjaa myös kanssakäymiselle toisten ihmisten kanssa.

Kristillisen koulun merkitystä ja tehtäviä opettajat perustelevat muun muassa suomalaisuuteen ja suomalaiseen kulttuuriin liittyvillä tekijöillä: ”*Suomi on kristitty maa*” ja ”*suurin osa suomalaisista on kristittyjä*”. Eräs opettaja toteaa, että enemmistön tahdon tulisi näkyä, sillä suomalaisista neljä viidesosaa on kristittyjä. Yksi opettaja pohtii, kuinka hänen mielestään ”*on väärin luopua omasta uskonnosta ja sen harjoittamisesta*”, vaikka muita uskontoja ja muualta Suomeen tulleita toki kunnioitetaan. Monet opettajat tuovat esille kristinuskon merkitystä yhteiskuntamme perustana:

Kunnallisissa kouluissa on kuitenkin tää kristillisyyys on niin vedetty kapeaksi, ohueksi ja se on lähestulkoon melkein pä kiellettyä, niin musta se kuitenkin kuuluu tähän meidän yhteiskuntaan, jonka tukena on kuitenkin kristillinen arvopohja. Sen pohjalle se on muodostunut ja se on pitkälinen perinne meillä niin tärkeä.

Opettajat pitävät kristillisiä arvoja tärkeinä kasvussa, kehityksessä ja koko yhteiskunnassa. Useat haastateltavat ovat sitä mieltä, että kasvatuksesta ja yhteiskunnasta on hävinnyt kristillinen arvopohja ja hengellinen kasvatusta. Moni opettaja näkee kristillisten koulujen tehtävänä kristillisyyden esilläpitämisen ja säilyttämisen, kristillisen kasvatuksen ylläpitämisen ja kristinuskon kantavan roolin eteenpäinviemisen yhteiskunnassa:

Länsimainen yhteiskunta on Suomen koululaitosta myöden rakentunut kristinuskolähtöisesti. Tää on käsittämätön tilanne, että me ollaan vähemmistö Suomen kouluista. Meidän tehtävä on pää pystyssä arvokkaasti viedä eteenpäin edelleen sitä kristinuskon kantavaa roolia yhteiskunnassa.

Se, että vanhemmat tuovat lapsensa kristilliseen kouluun, voi yhden haastateltavan mukaan olla eräänlainen ”*mielenilmaus arvotonta kasvatusta kohtaan*”.

Postmoderni ajattelutapa ja äärimmäinen konstruktivismi kyseenalaistavat perimmäisten arvojen olemassaolon ja arvojen yhteisöllisyyden. Arvojen merkitys syrjäytetään myös korostettaessa taloudellista kilpailua: yhteistä hyvinvointia ja arvoja tärkeämpänä pidetään yksilön menestymistä globaalissa kilpailussa. Koulun perinteinen tehtävä on kuitenkin markkinoiden palvelemisen sijaan yleissivistävä kasvatusta- ja sivistystyö. Koulu ei voi siis sivuuttaa arvojen merkitystä ja arvokasvattajan rooliaan, vaikka sen onkin vastattava muuttuvan yhteiskunnan haasteisiin. Uskonnon ja muiden oppiaineiden oppisisällöissä voidaan löytää joitakin yhteisiä teemoja, mutta uskonto on ainoa oppiaine, jossa syvennyttään elämässä olevaan näkymättömään ulottuvuuteen. (Halme 2008, 169.) Pyhän ulottuvuuden

ymmärtäminen mainitaan uskonnonopetuksen tavoitteena myös valtakunnallisissa opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus 2004, 204). Suni (2006, 18) kiteyttää, että pyhän ulottuvuuden häviäminen voi johtaa elämän merkityksen ja identiteetin puuttumiseen.

Opettajat pohtivat kristillisten koulujen roolia yhteiskunnan ja koululaitoksen muuttumisen ja liberalisoitumisen näkökulmasta puhuessaan kristillisten arvojen säilyttämisestä:

Me ollaan tietyllä tavalla vois sanoo palattu sinne alkuperäiseen suomalaiseen kouluun jossa kristilliset arvot ovat olleet juurtuneina siinä arjessa. Toki mä en halua niinku ajatella niin, että tämä on samanlainen koulu kuin joskus sillan, me ollaan nykyaikaisella oppimiskäsityksellä ja opetusmenetelmillä tehdään tätä työtä mut arvokasvatuksen suhteen niinku tietyllä tavalla ollaan palattu johonkin semmoseen aika-empaan.

Opetusmenetelmät ja oppimiskäsitys ovat todella nykyaikaisia. Toisessa tutkimuksen kohteena olleessa koulussa tietotekniikan käyttö opetuksen tukena on huomattavan edistyksestä: opettaja voi tallentaa opetuksensa äänitiedostoksi ja oppilas voi kuunnella sen myöhemmin uudestaan ja oppilaat tekevät kotitehtäviä verkkoympäristössä. Henkilökuntaa koulutetaan tietotekniikan käyttöön opetuksessa. Yläkouluikäiset oppilaat saavat lisäksi käyttöönsä omat kannettavat tietokoneet.

Kristillisten koulujen opettajat pitävät tärkeänä myös sitä, että kristilliset koulut edistävät muun muassa kristillisen etiikan noudattamista ja kristillisen arvopohjan säilymistä yhteiskunnassamme ja koko maailmassa. Yksi opettaja näkee kristillisten koulujen tekemän työn ”lähetystehtävän kaltaisena missiona viedä kristinuskon sanomaa eteenpäin”. Toinen opettaja puhuu siitä, miten kristillisen koulun oppilaat voivat tulevaisuudessa omissa tehtävissään levittää kristillisiä arvoja eteenpäin.

Kristilliset koulut ovat olleet esillä viime aikoina myös mediassa. Koulut ovat kasvattaneet suosiotaan, ja joillakin paikkakunnilla on mahdollisuus käydä kristillinen koulutie esikoulusta peruskoulun loppuun. Myös uusia kristillisten koulujen hakemuksia sekä anomuksia opetusluvan laajentamisesta tulee opetusministeriöön. (Yleisradio 2011.) Ajankohtaisia perusteluita kristillisten koulujen merkityksestä ja tehtävistä tulee esille myös haastatteluisissa. Erään opettajan mukaan kristilliset koulut ovat ”henkireikiä”. Opettajien mukaan kristillisyyttä arvostetaan ja kristillisten koulujen oppilasmäärä on selvässä kasvussa. Vanhemmat ilmoittavat ennakkoon myös alle kouluikäisiä lapsiaan kristillisiin kouluihin. Kysyntä ja tarve ovat selkeitä. Erään opettajan mukaan pienet luokat ja koulu kiinnostavat.

Eräs opettajista toteaa, että ”*kun yhteiskunta ja koululaitos liberalisoituu niin yhä suurempi tilaus* [kristillisille kouluille]”. Moisalan (2007) mukaan kansalaisten määrittelemä tarve yksityiskouluille ja viranomaisten käsitykset niiden tarpeellisuudesta eivät olekaan aina samanlaiset, joten toimilupien saaminen ei ole aina yksinkertaista.

Opettajat nostavat esiin myös yhteiskunnallisia ongelmia, joihin kristillinen koulu nähdään eräänlaisena apukeinona. Eräs opettaja pohtii nuorten pahoinvoinnin syitä ja toteaa, että henkisen ja hengellisen kasvatuksen vähentyminen voi aiheuttaa epätasapainoista kehitystä ja vastoinkäymisten heikkoa sietokykyä. Myös toinen haastateltava pitää pahoinvoinnin, turvattomuuden ja syrjäytymisen yhtenä syynä ”*hengellisen aspektin puuttumista kasvatuksesta*”. Opettajat tuovat haastatteluissaan esille monenlaisia yhteiskunnallisia tehtäviä, joita he näkevät kristillisellä koululla olevan. Koulun toiminnassa voi toteutua yhden opettajan mainitsema ”*kristillinen palvelu- ja auttamismieli*”, jonka avulla koulu voi palvella omalla paikallaan koko yhteiskuntaa.

6.2 Opetussisällöt kristillisessä koulussa

Olemme jakaneet opetussisällöt-pääloukan kolmeen yläluokkaan: *perusopetuksen opetussuunnitelman sisältöihin, sosioemotionaaliseen ja moraaliseen kehitykseen liittyviin sisältöihin ja hengellisiin sisältöihin*. Kahteen jälkimmäiseen luokkaan sijoitetut alkiot kertovat kristillisen koulun erityispiirteistä ja arvopohjasta. Haastatteluissa opettajat korostavat valtakunnallisen opetussuunnitelman merkitystä myös kristillisten koulujen toiminnan ohjaajana. Siksi olemme nimenneet sen yläluokaksi, vaikka sitä ei ole jaettu alaluokkiin. Sosioemotionaaliseen ja moraaliseen kehitykseen liittyvät sisällöt on jaettu neljään alaluokkaan, jotka ovat *rakkauden kaksoiskäsky, ihmisarvo, kansalaistaidot ja moraalikysymykset*. Hengellisten sisältöjen alaluokat ovat *armo, Raamattu, Jumala ja Jeesus*. Luokat näkyvät kuviossa 3.



KUVIO 3. Opetussisällöt kristillisessä koulussa

6.2.1 Perusopetuksen opetussuunnitelman sisällöt

Haastatteluissa tulee selkeästi esille se, että kristillisen koulun opetussisällöt vastaavat valtakunnallisen perusopetuksen opetussuunnitelman sisältöjä. Mitään sisältöalueita ei jätetä pois ja kaikki sisällöt ovat yhtä tärkeitä. Jokaisessa kristillisessä koulussa on kuitenkin oma opetussuunnitelmansa. Yksi opettaja toteaa opetussisällöistä: *”Lainsäädännön edellyttämät tavoitteet on se lähtökohta, josta emme voi tinkiä ja se hengellisyys on sitten se laajennus taikka täydentävä, laajentava, elävöittävä osuus.”* Valtakunnallinen opetussuunnitelma ohjaa siis myös kristillisten koulujen toimintaa, ja kristillinen arvopohja täydentää ja rikastuttaa Opetushallituksen säätämiä sisältöjä.

Kristillinen arvopohja on läsnä kaikessa kristillisen koulun toiminnassa, mutta opetuksessa noudatetaan täysin valtakunnallisia perusopetuksen opetussuunnitelman perusteita. Arvopohja näkyy opetussuunnitelman mukaan muun muassa koulun toiminta-ajatuksessa, tavoitteissa, opetussisällöissä, arvioinnissa, työyhteisön kehittämisessä, työtapojen valinnassa, kodin ja koulun yhteistyössä, koulun toimintaohjeissa, koulun profiloitumisessa, oppimisilmastossa ja koko koulun kehittämisessä (Kuopion kristillinen koulu 2009, 3–4). Kristilliset koulut ovat erään haastateltavan mukaan *”läpinäkyviä”* toiminnassaan ja koulussa

halutaan ”kirjata opetussuunnitelmaan kaikki se kristillinen aines ja sisältö, mitä talossa tapahtuu”.

6.2.2 Sosioemotionaaliseen ja moraaliseen kehitykseen liittyvät sisällöt

Uskonnolla on kiinteä suhde yhteiskunnan arvoihin ja eettisiin normeihin. Uskonnonopetuksen avulla yhteiskunta voi siis ylläpitää moraalista perustaansa. Yhteiskunnan tarjoama uskonnonopetus suomalaisessa perusopetuksessa mahdollistaa sen, että oppilaat tutustuvat yleissivistävän koulun uskonnonopetuksen kautta yhteiskunnassaan vaikuttaviin arvoihin, eettisiin periaatteisiin ja normeihin. (Kallioniemi 2007a, 46.)

Rakkauden kaksoiskäsky, ”*Rakasta Jumalaa yli kaiken ja lähimmäistäsi niin kuin itseäsi*”, on kristinuskon yksi keskeisimmistä opetuksista. Kaikki kristillisten koulujen opettajat viittaavat siihen haastattelussa: opettajat puhuvat lähimmäisenrakkaudesta, lähimmäisestä huolta pitämisestä, rakkauden kaksoiskäskystä, toisen kunnioittamisesta ja toisesta välittämisestä. Perusajatuksena kristillisessä lähimmäisenrakkaudessa on erään haastateltavan vastaus ”*toisen kohtelemisen niin kuin toivoisit kohdeltavan itseäsi*”. Piaget’n (1988, 65) ajatus lapsen minäkeskeisyyden vähenemisestä tukee myös rakkauden kaksoiskäskyn ymmärtämistä. Hänen mukaan lapsi alkaa vapautua itsekeskeisyydestä seitsemän vuoden iässä.

Kristilliseen ihmiskäsitykseen oleellisesti kuuluva ihmisarvo tulee myös esiin useassa haastattelussa: jokainen on yhtä arvokas riippumatta esimerkiksi oppimistuloksista. Toisen ihmisen huomioiminen arvokkaana ja samanarvoisena yksilönä on tärkeää. Toisen ihmisen kunnioittamisen lisäksi ihmisarvoon kuuluu myös itsensä kunnioittaminen ja hyväksyminen ja itsestä huolehtiminen.

Opettajat mainitsevat kristillisessä koulussa opetettavan arkielämässä ja yhteiskunnassa tarvittavia perustaitoja. Olemme nimenneet tämän alaluokan nimellä *kansalaistaidot*. Myös Piaget’n (1988, 63–65) käsitys alakouluikäisen kehitysvaiheesta tukee kansalaistaitojen opettamista: kouluikäinen lapsi on kehityksessään sellaisessa vaiheessa, että hän kykenee yhteistoimintaan ihmisten välisissä suhteissa ja keskustelemaan erilaisista näkemyksistä. Lapsi osaa jo erottaa oman käsityksensä toisten ihmisten näkemyksistä ja perustella näke-

myksiään. Kristillisessä koulussa pidetään tärkeänä yhteiskunnassamme tarvittavia taitoja: vastuullinen kansalaisuus, osallistuminen ja vaikuttaminen nousevat haastatteluissa esille. Opettajat korostavat yhdessä elämisen taitoja ja sosiaalisuuteen kasvattamista. Nämä ovat erään opettajan mukaan ”*perusasioita ihmisenä olemiseen ja hyvään käyttäytymiseen*”. Myös anteeksi antaminen ja anteeksi pyytäminen ovat tärkeitä taitoja, mikä tulee useassa vastauksessa esille. Yhdessä elämisen arkeen kuuluu myös monenlaisia moraalikysymyksiä sekä hyvän ja pahan erottamista. Opettajat mainitsevat myös näitä asioita pohdittavan kristillisessä koulussa.

6.2.3 Hengelliset sisällöt

Opettajien haastatteluissaan esille tuomat hengelliset opetussisällöt voidaan tiivistää neljään alaluokkaan: *armoon, Raamattuun, Jumalaan ja Jeesukseen*. Nämä ovat myös kristinuskon keskeisimpiä asioita. Moni opettaja mainitsee kristillisen pelastussanomana, syntien anteeksisaamisen ja armon, tärkeänä opetettavana aiheena. Erään opettajan mukaan ”*keskeisintähän tässä on tämä pelastussanoma, se armo, joka meitä kaikkia koskettaa*”. Toinen opettaja viittaa pahojen tekojen anteeksisaamiseen: ”*se on tärkeitä mun mielestä se anteeksianto, että Jumala antaa anteeksi meille meidän pahat teot*”. Virkkusen ja Oserin mukaan lapsen voi olla vaikea ymmärtää armon käsitettä. Lapsi voi uskoa, että hän voi välttää Jumalan rangaistuksen vain omalla yrittämisellä, vaikka hän pitäisikin Jumalaa anteeksiantavana ja huolehtivana. Tämä on yksi kehityksellinen peruste sille, miksi lapsen kanssa on tärkeää puhua armosta ja Jeesuksesta syntien sovittajana. (Virkkunen 1977, 75; Tamm 1988, 113.)

Raamatun ihmiskuva ja jumalakuva kuuluvat opettajien mukaan kristillisten koulujen opetussisältöön. Tutustuminen Jumalaan, Luojan suuruuteen, Jumalan rakkauteen kaikkia ihmisiä kohtaan sekä ihmisen mittaamaton arvo Jumalan silmissä nousevat haastatteluissa esille. Eräs opettaja toteaa Jumalan rakkaudesta: ”*Pidän tärkeänä sen korostamista, että Jumala rakastaa meitä kaikkia ja että Jumala rakastaa juuri sinua*”. Kristillisessä koulussa hengellisiä sisältöjä ovat myös Jeesuksen elämä, opetukset ja sanoma. Jeesuksen elämä ja teot ovatkin sopiva aihepiiri alakoulun uskontokasvatukseen, sillä Jeesuksesta puhuttaessa Jumalan toiminta tulee ikään kuin lähemmäksi lasta (Kinnunen 2011, 25). Alakouluikäinen

näkee Jeesuksen sekä jumalallisena että inhimillisenä, ja Jeesuksen elämä ja ihmeteot kiehtovat häntä, sillä ne eivät sovi loogiseen ajatteluun (Bastide 1987, 20–21).

6.3 Kristillisen kasvatuksen käytännöt

Tarkastelemme kristillisten koulujen kristillisen kasvatuksen käytäntöjä kolmen muodostamamme yläluokan kautta. Luokkien sisältö kuvaa sitä, miten kristillisyyttä näkyy kristillisen koulun elämässä sekä niitä toimintatapoja ja periaatteita, joilla kristillisyyttä tuodaan esille. Ensimmäisenä yläluokkana on *uskonnonopetuksen toteuttaminen*. Olemme jakaneet sen kuuteen alaluokkaan, jotka ovat *lapsilähtöisyys*, *toiminnallisuus*, *havainnollistaminen*, *Raamattu* ja *vuorovaikutuksellisuus*. Toisena yläluokkana on *kristillinen kasvatus muissa oppiaineissa*, joka jakautuu neljään alaluokkaan. Alaluokat ovat *integraatioperiaatteet*, *matemaattis-luonnontieteelliset aineet*, *taito- ja taideaineet* sekä *muut oppiaineet*. Aineistomme mukaan kristillisissä kouluissa kristillisyyttä näkyy uskonnon lisäksi myös muissa oppiaineissa, joten tässä yläluokassa kokoamme yhteen haastatteluissa esille tulleita integraation yleisiä periaatteita ja kristillisyyden näkymistä eri oppiaineissa. Kolmas kristillisen kasvatuksen käytäntöjen yläluokka on *kristinuskon esille tuominen*. Se sisältää alaluokkina *juhlakulttuurin*, *päiväritiinit*, *kerhotoiminnan*, *arkitilanteet* ja *yhteiskristillisyyden*. Kristillisen kasvatuksen käytännöt on esitetty kuviossa 4.



KUVIO 4. Kristillisen kasvatuksen käytännöt

6.3.1 Uskonnonopetuksen toteuttaminen

Tutkimuksen kohteena olleista kristillisistä kouluista toisessa uskontoa on lukujärjestyksessä yksi tunti viikossa ja toisessa kaksi tuntia viikossa kaikilla luokka-asteilla. Uskonto-tuntien määrä on siis käytännössä sama kuin kunnallisissa kouluissa.

Uskonnonopetuksen toteuttamisen taustalla on opettajien mukaan ajatus lapsilähtöisyydestä. Uskonnonopetuksessa on tärkeää, että käsiteltävät aiheet liittyvät oppilaiden elämään. Useat uskonnollista kehitystä selittäneet teoreetikot pitävät alakouluikäisen lapsen ajattelun tärkeänä piirteenä konkreettisuutta ja ajattelun havaintosidonnaisuutta (Goldman 1964, 55; Fowler 1981, 135–150; Piaget & Inhelder 1977, 98; Tamm 1988, 48–49; Virkkunen 1977, 31–32). Konkreettisten ja lapsen elämää lähellä olevien asioiden käsitteleminen on keskeistä. Opettajan on kuunneltava lapsen kokemusmaailmaa ja vastattava kysymyksiin, jotka ovat ajankohtaisia lapsen elämässä. Lapset tuovat aiheita esille myös itse, jolloin opettajan on hyvä tarttua niihin. Ikätason mukaisuutta ja lasten tasolla pysymistä pidetään tärkeänä uskonnonopetuksessa. Yksi opettaja kertoo esimerkin omasta työstään:

Kun kuulee niitä lasten, että mitenkä ne pohtii niitä asioita, niin pysyä siinä lasten tasolla, että jotenki jos aikuinen lähtee niinku liian syvällisesti pohtimaan niitä uskonnollisia asioita, niin se voi olla lapselle liian vaikee käsitellä niitä. Et sen mukaan, miten se lapsi ite tavallaan ottaa niitä asioita esille. Kyllä sen siinä lapsiryhmässä aistii, että mitä siinä keskustellaan, ettei liian vaikeasti lähde niitä asioita pohtimaan lasten kanssa.

Tirri (1996, 377–378) pitää tärkeänä uskonnonopetuksessa eksistentiaalista lähestymistapaa, jossa korostuu oppilaiden omien kokemusten ja uskonnollisten käsitteiden välisen yhteyden etsiminen. Eksistentiaalista näkökulmaa avarretaan dimensionaalisella lähestymistavalla, jolle on ominaista uskonnon tarkasteleminen erilaisia ilmenemismuotoja käsittelevänä ilmiönä. Molemmilla lähestymistavoilla pyritään uskonnollisen ymmärryksen lisäämiseen.

Kristillisessä koulussa on erään opettajan mukaan erityinen mahdollisuus hengellisiin kysymyksiin ja vastausten etsimiseen. Uskonto ”ei luo synkkiä mielikuvia vaan luo semmosia mieltä, henkeä, oppilaan kasvua tukevia kuvia”. Uskonto nähdään siis voimaa antavana ja oppilaan kasvua tukevana. Myös Tirrin (1996, 374) mukaan uskonnonopetuksen kasvatukselliset perustelut pohjautuvat ajatukseen, jonka mukaan uskonnolla on arvokasta annettavaa lapsen kognitiiviselle, emotionaaliselle ja sosiaaliselle kehitykselle. Toisena ajankoh-

taisena lähtökohtana uskonnolliselle käsittelylle ovat maailman ajankohtaiset tapahtumat. Erään haastateltavan mukaan oppilaan tehtävänä on yhdistellä opetuksessa saatua tietoa ja rakentaa siitä myös itse uutta tietoa. Oppimiskäsitys on siis samanlainen kuin perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa, jossa oppiminen ymmärretään yksilöllisenä ja yhteisöllisenä tietojen ja taitojen rakennusprosessina, ja jossa oppilaan aiemmat tietorakenteet vaikuttavat uuden tiedon käsittelyyn ja tulkintaan (Opetushallitus 2004, 18).

Myös Kallioniemi (2007b, 63) tuo esiin maailman tapahtumien roolin uskonnonopetuksessa. Globaalistuneessa maailmassa on hänen mukaansa yhä tärkeämpää ymmärtää ilmiöiden syitä ja seurauksia. Uskonnon avulla lapsia ja nuoria voidaan kasvattaa parempaan tietoisuuteen ympäröivän maailman yhteiskunnallisista kysymyksistä, sillä se tarjoaa mahdollisuuden esimerkiksi tarkastella yhteiskunnallisten konfliktien taustoja ja merkitystä. Uskonnon kautta avautuu mahdollisuus tutkia ja ymmärtää erilaisten arvojen merkitystä yhteiskunnassa ja kulttuurissa. Näin voidaan tukea lasten ja nuorten kasvamista yhteiskunnan jäsenyyteen aktiivisiksi, vastuuntuntoisiksi kansalaisiksi.

Alakouluikäisen lapsen konkreettinen ajattelu lisää havainnollistamisen merkitystä opetuksessa. Opetusmenetelmien käyttö onkin kristillisissä kouluissa aineistomme perusteella hyvin monipuolista. Opettajat pitävät tärkeänä positiivisen palautteen antamista, kannustamista ja kehumista sekä oppilaiden rohkaisemista. Näin oppilaiden käyttäytymistä voidaan ohjata oikeaan suuntaan. Opettajien käyttämät työtavat ovat hyvin toiminnallisia: Draama, näytelmät, eläytyminen ja Raamatun kertomusten leikkiminen mainitaan monessa haastattelussa. Samoin käsinuket, paperinuket ja barbie-nukketeatteri ovat käytettyjä opetusmenetelmiä erityisesti pienten oppilaiden kanssa. Opettajat painottavat tekemällä oppimista ja oppilasta aktivoivien työtapojen käyttöä sekä konkreettisen materiaalin käyttämisen ja havainnollistamisen tärkeyttä. Muutama opettaja käyttää opetuksessaan Raamatun kerronnan havainnollistamiseen myös flanellotauluja ja -kuvia.

Opettajat kokevat myös Raamatun kerronnan oppilaita innostavana menetelmänä. Fowlerin (1981, 135–150) mukaan alakouluikäinen lapsi tulkitsee kertomuksia, uskomuksia ja havaintoja vielä kirjaimellisesti, mutta kertomusten kautta kokemukset kuitenkin yhdistyvät ja saavat merkityksen. Kertomukset myös yhdistävät lasta yhteisöön, sillä sen traditio voi avautua niiden kautta. Raamatun kertomusten käsittely voi siis tämän teorian mukaan auttaa ymmärtämään kristinuskon traditiota. Kertomuksiin eläytyessään tai niitä näytellessään

lapsi voi leikin kautta ikään kuin päästä lähemmäksi Raamatun henkilöiden elämää ja ajatusmaailmaa, mikä voi auttaa ymmärtämään Raamatun tapahtumia. Osa opettajista käyttää uskonnonopetuksessaan musiikkia ja erityisesti laulamista. Yksi opettaja mainitsee myös elokuvien käytön opetuksessa.

Myös Tirrin (1996, 375) näkemys on samansuuntainen uskonnollista kehitystä selittävien teorioiden kanssa. Hän toteaa, ettei alakouluikäisellä ole tarpeeksi edellytyksiä ymmärtää monien Raamatun kertomusten symboliikkaa, mikä voi johtaa yksinkertaistettuihin tulkintamalleihin. Abstraktit, käsitteellistä ajattelua vaativat kertomukset ja opilliset asiat olisi opetettava sitten, kun oppilaat kykenevät käsittelemään niitä monipuolisesti. Kuitenkin Tirri korostaa, että lapset kokevat ja tuntevat myös sellaisia asioita, joita on vaikea vielä älyllisesti ymmärtää. Siksi uskonnon elämykselliseen ja kokemukselliseen puoleen keskittyminen olisi tärkeää alakoulussa. Opettajan on hyvä osoittaa, että uskonto on läsnä arkipäivän toiminnoissa, ja rohkaista lasta löytämään uskonnon dimensioita omasta kokemusmaailmastaan.

Raamatun lisäksi opetuksessa käytetään paljon lasten Raamattuja, joissa kertomukset on muotoiltu lapselle ymmärrettävään muotoon. Opettajien mukaan ne ovat hyvä apuväline opetukseen. Lisäksi opettajat kertovat käyttävänsä opetuksessa kirjoja, joissa on Raamatun tarinoita, kuten Ikuiset kertomukset -kirjasarja. Kristillisissä kouluissa myös muut kirjallinnat tukevat kristillistä arvomaailmaa. Raamatun kertomuksiin tutustuminen on keskeinen osa uskonnonopetusta. Lisäksi Raamatun kertomusten pohjalta pohditaan ihmisenä olemisen kysymyksiä ja nostetaan aiheita yhteiseen keskusteluun. Raamatun kertomukset ovat yleisiä myös päivänavauksissa.

Kristillisissä kouluissa oppilailla ei ole välttämättä uskonnon oppikirjaa. Oppikirja ja sen runko voivat olla kuitenkin haastateltavien mukaan opettajan apuna tuntien suunnittelussa ja toteutuksessa. Kirjojen puuttuessa vihkotyöskentelyn merkitys korostuu. Oppilaat työskentelevät uskontotunneilla yksin ja yhdessä. Vuorovaikutuksellinen oppiminen tulee kuitenkin selkeästi esille lähes jokaisen opettajan vastauksista. Opettaja pyrkii herättämään kysymyksiä keskustelun aiheiksi, ja opettaja ja oppilaat pohtivat niitä myös yhdessä. Myös opetussuunnitelman perusteiden mukaan ”*yksilöllistä oppimista tukee vastavuoroisessa yhteistyössä tapahtuva oppiminen*” (Opetushallitus 2004, 18). Tällaisen vastavuoroisen opetustyylin käyttäminen edistää oppilaiden sosiaalisten valmiuksien kehittymistä, ja toi-

saalta keskustelu ja vuorovaikutuksellinen toiminta tulevat yhä paremmin mahdollisiksi oppilaiden sosiaalisten taitojen kehittyessä.

6.3.2 Kristillinen kasvatus muissa oppiaineissa

Kristillisissä kouluissa kristillinen kasvatus tulee jossain määrin esiin uskonnon lisäksi myös muissa oppiaineissa. ”*Hengellisyys on sitten se laajennus taikka täydentävä, laajentava, elävöittävä osuus*”, kuten eräs opettaja asian ilmaisee. Tarkastelemme kristillisen kasvatuksen toteutumista eri oppiaineissa neljän haastattelujen perusteella muodostetun alaluokan kautta: *integraatioperiaatteet, matemaattis-luonnontieteelliset aineet, taito- ja taideaineet sekä muut oppiaineet*.

Opettajien mukaan uskonnon integroiminen muihin oppiaineisiin ei ole väkinäistä, keino- tekoista ja teennäistä, eikä välttämättä etukäteen suunniteltua. Yksi opettaja kuvaa kristillisyyden näkymistä eri oppiaineissa näin: ”*ei oo tarpeen myöskään väkisin ujuttaa sitä joka ikiseen väliin, että siitä tulee sitten semmosta niinku teennäisen oloista vaan sillon, kun se sopivasti siihen niveltyy. Ja aika moneen se niveltyy.*” Erään haastateltavan mukaan kristillisyyttä ei voi erottaa kristitystä opettajasta, joten kristillisyyys tulee osaksi opetusta kristityn opettajan kautta, vaikka periaatteessa muut oppiaineet opetettaisiin ilman kristillistä viitekehystä.

Kristillinen viitekehys tulee aika pitkälle siitä mitä me opettajina ollaan, elikkä tää kristillisyyks minusta ei oo millään tavalla erotettavissa tai irrotettavissa eli kun mä meen opettaa matematiikkaa kristittynä uskovaaisena ihmisenä, niin se tulee minusta läpi, halusin minä tai en.

Opettajat näkevät integraation lähinnä mahdollisuutena käsitellä hengellisiä asioita eri asiayhteyksissä. Samaa aihetta voidaan käsitellä eri oppiaineiden näkökulmasta, mikä voi lisätä oppilaiden innostusta ja kiinnostusta oppiainerajat ylittäviin teemoihin.

Opettajat mainitsevat haastatteluissaan usein matemaattis-luonnontieteellisiä aineita kysyttäessä integraation toteutumista eri oppiaineissa. He tuovat esille biologian, maantiedon, ympäristö- ja luonnontiedon sekä matematiikan. Tässä on nähtävissä kuitenkin myös opettajakohtaisia eroja. Eräs opettaja toteaa kristillisyyden ilmenemisestä matematiikassa: ”*ei välttämättä tarvii, jos vaikka lasketaan matemaattisia yhtälöitä, ei siinä tarvii sitten ikään*

kuin väkipakolla sinne jotain yrittää niinku laittaa väliin.” Toinen opettaja sen sijaan antaa esimerkin kristillisyyden näkymisestä nimenomaan matematiikassa Luojan suuruuden ihmettelynä:

Pohditaan Luojan suuruutta, miten kaikki voi pelata niin täsmällisesti ja siitä liu’utaan taas esimerkiksi matematiikkaan niin osoitetaan sitä samaa Luojan suuruutta näillä mittasuhteilla. Katsotaan, miten meidän pitää koittaa hallita tän mittasia asioita, ja maailmankaikkeudessa kaikki toimii kuitenkin vaikka mittasuhteet on näin huikeat.

Muita yleisiä aineita, joissa integraatiota opettajien mukaan toteutetaan, ovat musiikki, kuvataide ja äidinkieli. Kristilliset teemat ovat aiheena esimerkiksi taito- ja taideaineissa sekä ilmaisutaidon harjoituksissa. Yksittäisiä mainintoja tulee opettajien vastauksissa esiin myös historiasta, käsitöistä ja englannista.

6.3.3 Kristinuskon esille tuominen

Kristillisyyttä näkyy kristillisen koulun toiminnassa monin eri tavoin. Opettajien vastauksista on löydettävissä viisi aluetta, joissa kristillisyyttä erityisesti näkyy ja jotka olemme nimenneet tämän yläluokan alaluokiksi: *juhlakulttuuri, päivärutiinit, kerhotoiminta, arkitilanteet ja yhteiskristillisyyttä*.

Juhlakulttuurissa kouluissa keskitytään juhlapyhien kristilliseen sanomaan. Juhlapyhien yhteydessä uskonto myös integroituu tavallista useammin muihin oppiaineisiin. Juhlapyhien kristillinen sanoma voi olla silloin aiheena esimerkiksi taito- ja taideaineissa. Kristillinen kasvatus näkyy kristillisissä kouluissa päivänavauksien ja ruokailujen yhteydessä: ruokailuun liittyy usein ruokarukous, ja samoin päivänavauksessa voi olla kristillistä sisältöä. Eräs opettaja kertoo esimerkin: *”Miten ite pidän aamunavauksia, niin kyllä se on sitä kristillistä kasvatusta täysin, että tuota erilaisia kirjoja, joissa Raamatun tarinat vahvasti esiin, ja nytki luetaan Blytonin kirjaa, jossa kerrotaan Jeesuksen elämästä tarinoita, ja rukoillaan.”*

Kuopion ja Oulun kristillisille kouluille on tyypillistä myös se, että kaikkien luokkasteiden oppilailla on mahdollisuus osallistua aamu- ja iltapäiväkerhoon. Tällainen aamu- ja iltapäivätoiminta onkin erään haastateltavan mukaan tukenut koulun perustamista ja

kasvua. Myös aamu- ja iltapäiväkerho toimii kristilliseltä arvopohjalta, mikä näkyy arjen toiminnassa muun muassa lauluissa ja rukouksissa.

Kristillistä kasvatusta ei voida erottaa kristillisen koulun arjesta ja arkipäivän tilanteista. Opettajien mukaan kristillinen kasvatusta tulee esille erityisesti konfliktitilanteissa ja niiden selvittämisessä. Nämä konfliktitilanteet ilmenevät usein etenkin väli- ja liikuntatuntien yhteydessä. Selvittelytilanteissa kristilliset näkemykset tulevat opettajien mukaan esiin kristillisen ihmiskäsityksen välityksellä, lähimmäisenrakkautena ja käsityksenä oikeasta ja väärästä:

Kun tulee tällainen konfliktitilanne, niin koitamme ottaa siihen ratkaisuun mukaan sen, että jokainen on arvokas, jokaisella on oikeus olla oma itsensä, ei saa puuttua fyysisesti rajoittaen toisen tekemistä, ei saa myöskään henkistä väkivaltaa – eli on asioita jotka myöskin välituntitilanteessa selkeästi sidotaan tähän hengelliseen viitekehykseen niinku myönteisessä mielessä.

Kristillisten koulujen tavoitteena ei ole erään opettajan mukaan kääntää oppilaita kristityiksi. Koulu ei opeta tietyn uskontokunnan tai yhteisön näkemystä, vaan opetuksessa korostetaan kristityille ja kaikille kristillisille suuntauksille yhteisiä arvoja. Kuitenkin uskonnon oppimäärä kristillisessä koulussa toteutuu valtakunnallisten opetussuunnitelman perusteiden mukaisten evankelisluterilaisen uskonnon tavoitteiden ja sisältöjen pohjalta. Opetuksessa huomioidaan se, että oppilaat kuuluvat moniin eri kristillisiin kirkko- ja seurakuntiin. (Kuopion kristillinen koulu 2009, 162; Oulun kristillinen koulu 2011, 169.)

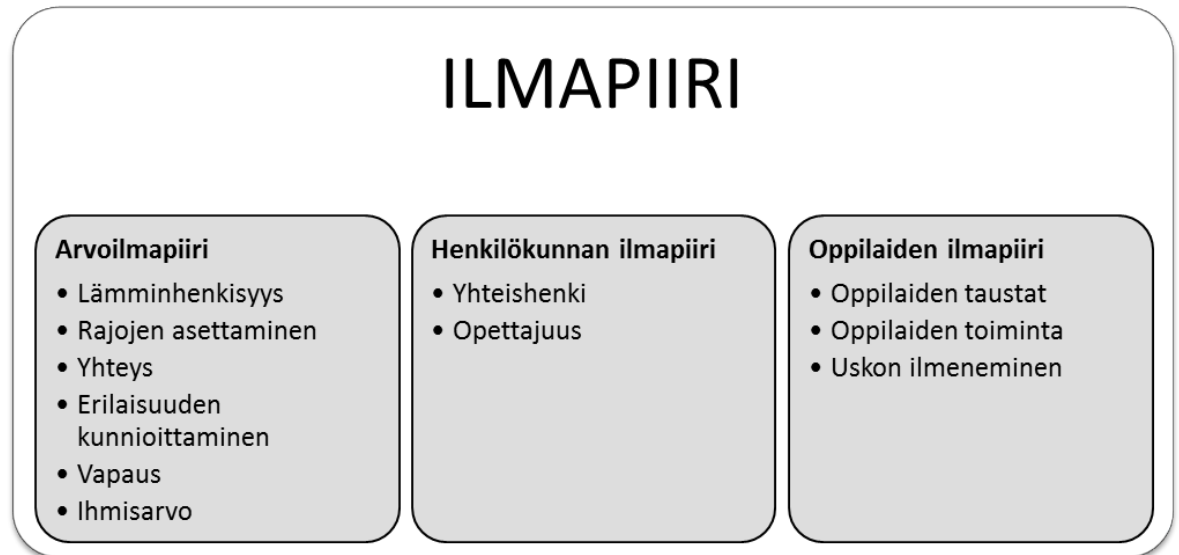
Koulu ei arvota erilaisia näkemyksiä, eikä opillisia erimielisyyksiä juuri ole. Koulu on linjannut omat tehtävänsä ja toimintatapansa selkeästi, joten ne ovat kaikille selkeät. Seurakuntarajojen madaltuminen on yksi kristillistä koulua luonnehtiva tärkeä piirre. Opetettavia asioita, joista kristillisten suuntausten kesken on erilaisia näkemyksiä, käsitellään monesta näkökulmasta. Erilaiset näkemykset nostetaan selkeästi esiin ilman, että koulu ottaisi niihin kantaa tai arvostelisi niiden paremmuutta. Opetuksessa ei kuitenkaan pyritä etsimään kristillisten suuntausten välisiä eroavaisuuksia, vaan päähuomio kiinnitetään kristinuskon ydinsanomaa ja kristittyjä yhdistäviin arvoihin ja asioihin. Erilaisia seurakuntia ja opillisiä kysymyksiä käsiteltäessä tutustutaan samalla erilaisiin seurakuntiin ja opetellaan erilaisten näkemysten kunnioittamista. Erilaiset suuntauksset nähdään ennen kaikkea rikkauteena, ei hankaloittavana tekijänä koulussa. Opettajat pitävät yhteiskristillisyyttä nimenomaan ”monipuolisena ja monipuolistavana vuorovaikutuksena”.

Yli puolet opettajista painottaa kristillisen koulun ja seurakunnan eroa: ”*Me halutaan pitää koulu kouluna ja sitten seurakunta on seurakunta, mutta nämä voi toimia sulassa sovussa keskenään.*” Kristillinen koulu ei siis ole seurakunta, eikä koulusta ohjata oppilaita mukaan tietyn seurakunnan toimintaan. Teologisointi ja tarkka opillisuus sekä erilaiset painotukset opetuksessa ovat seurakuntien tehtäviä. Koulu huomioi myös oppilaiden erilaiset seurakuntataustat. Kristillisissä kouluissa käy kuitenkin vierailijoita eri seurakunnista muun muassa pitämässä oppitunteja ja päivänavauksia. Aiheet, joista kristillisissä yhteisöissä on selvästi erilaisia näkemyksiä, eivät kuitenkaan kuulu vierailijoiden opetusaiheisiin. Koulu ja eri seurakunnat tekevät kuitenkin yhteistyötä ja toimivat sovussa keskenään.

Oulun kristillisen koulun opetussuunnitelman mukaan seurakuntien ja kristillisten järjestöjen kanssa tehtävän yhteistyön muotoja ovat esimerkiksi koululaisjumalanpalvelukset, päivänavaukset, vierailut, projektit ja tapahtumat. Koulun toiminnan yhteiskristillisyyden vuoksi millään seurakunnalla tai järjestöllä ei ole erityisasemaa koulun toiminnassa. Kristilliset koulut tekevät myös keskinäistä yhteistyötä koulutuksen suunnittelussa ja kehittämisessä, sekä henkilöstön ja vanhempien koulutuksessa. Tätä yhteistyötä koordinoi valtakunnallinen Kristillisen kasvatuksen keskus. (Oulun kristillinen koulu 2011, 16.)

6.4 Ilmapiiri

Olemme jakaneet ilmapiiri-pääluokkaan liittyvät alkiot kolmeen yläluokkaan: *arvoilmapiiriin*, *henkilökunnan ilmapiiriin* ja *oppilaiden ilmapiiriin*. *Arvoilmapiiri* kuvaa yleisiä kristillisen koulun ilmapiiriin liittyviä piirteitä, arvoja ja tavoitteita. Opettajien nimeämät arvoilmapiiriä kuvaavat asiat olemme jakaneet kuuteen alaluokkaan: *lämmينhenkisyys*, *rajojen asettaminen*, *yhteys*, *erilaisuuden kunnioittaminen*, *vapaus* ja *ihmisarvo*. *Henkilökunnan ilmapiiri* luonnehtii kristillisen koulun henkilökuntaa, sen piirteitä ja toimintaa sekä kristillistä koulua työyhteisönä opettajien näkökulmasta. Olemme nimenneet sen alaluokiksi *yhteishengen* ja *opettajuuden*. *Oppilaiden ilmapiiri* -yläluokka jakautuu kolmeen alaluokkaan, jotka ovat *oppilaiden taustat*, *toiminta* ja *uskon ilmeneminen*. (Kuvio 5.)



KUVIO 5. Ilmapiiri

6.4.1 Arvoilmapiiri

Kuopion kristillisen koulun arvot näkyvät koulun opetussuunnitelman mukaan ”toiminta-kulttuurissa sekä arjen tilanteissa että juhlissa ja tapahtumissa keskinäisen yhteyden, arvostamisen, avoimuuden, rehellisyyden, kunnioittamisen ja turvallisuuden vaalimisena” (Kuopion kristillinen koulu 2009, 21). Kaikki opettajat kuvaavat oman koulunsa ilmapiiriä myönteiseksi. Opettajat kuvaavat ilmapiiriä sanoilla rakastava, rajat asettava, hyväksyvä, lämminhenkinen, läheinen, kotoisa, yhteisöllinen, turvallinen ja toivoa välittävä. Opettajien näkemys koulun ilmapiiristä on siis hyvin yhdenmukainen. Yhteisöllisyys henkilökunnan, vanhempien ja oppilaiden välille on syntynyt osittain sen myötä, että koulun perustaminen ei ole ollut ongelmaton:

Kaikki nämä vaikeudet on yhistänyt, mikä näkyy varmaan ilmastossa ja oppimisilmastossa ylipäänsä. Lapsetki on nähnyt et Jumala on siunannut, on saatu isoja juttuja ja lahjoituksia, kalusteita, kaikkia ja he ovat myös oppineet tätä kiitollisuutta näkemään ja iloinneet siitä. Tavallaan ei oo ainoastaan opettajat ja aikuiset ja henkilökunta vaan lapsetki ovat tässä ilossa mukana.

Joidenkin opettajien mielestä ilmapiiriä on vaikea kuvata sanoin, mutta se koetaan kuitenkin erilaiseksi, ”tavallisesta koulusta” poikkeavaksi. Myös koululla vierailevat henkilöt toteavat usein kristillisen koulun ilmapiirin olevan hyvä. Koulun arvopohja on koko ajan läsnä ja vaikuttaa myös ilmapiirissä muun muassa ihmisten välisissä kohtaamisissa. Eräs

haastateltava arvioi, että tunne hyvästä ilmapiiristä voi tulla esimerkiksi siitä, miten lapset ja aikuiset otetaan koulussa vastaan ja miten toisista huolehditaan. Opettajat kertovat, että myös vanhemmat aistivat koulun hyvän ilmapiirin, vaikka heidän olisi vaikea pukea sitä sanoiksi: vanhempien mielestä lasten jättäminen aamuisin kristilliseen kouluun tuntuukin hyvältä.

Puolet opettajista pohtii ilmapiiriä myös koulun pienen koon näkökulmasta. Koulun pieni koko vaikuttaa heidän mukaansa ilmapiiriin: *”kun on meillä niin pieni koulu ja sillä tavalla tunnetaan paremmin toisemme, ja jotenki tulee itellekin semmonen hyvä mieli siitä ja lämmihenkisyyys huokuu.”* Opettajat tuntevat koulun kaikki oppilaat ja heillä on läheinen suhde myös muihin kuin oman luokan oppilaisiin. Opettajien mukaan myös koko koulun yhteiset kokoontumiset esimerkiksi päivänavauksissa yhdistävät koulun väkeä.

Ilmapiiriä kuvatessaan opettajat mainitsevat myös rajojen asettamiseen liittyviä asioita. Koulun arki on *”jatkuvaa rajankäyntiä”* sen välillä, mikä hyväksytään rakkaudellisesti ja missä on rakkaudellisen kieltämisen raja. Monet opettajat tuovat esille sen, että ei-toivottuun käyttäytymiseen puututaan jämäkästi, kiusaamista ei hyväksytä ja työrauha pyritään säilyttämään.

Kristillisyys näkyy opettajien mukaan koulun ilmapiirissä etenkin siinä, että suurimmalla osalla kouluyhteisössä olevista ihmisistä on yhteinen usko. Erään opettajan sanoin kaikki ovat *”hengessä mukana samassa jutussa”*. Toinen opettaja toteaa: *”meillä on yhteinen asia, mikä meitä yhdistää, ja se on Jeesuksen ristinkuolema ja ylösnousemus.”* Kaksi opettajaa pitää kristillisen koulun etuna sitä, että opettajien ei tarvitse miettiä, voivatko kaikki oppilaat osallistua opetuksen hengellisiin sisältöihin, eikä heidän tarvitse sulkea ketään niiden ulkopuolelle, toisin kuin kunnallisissa kouluissa. Räsänen (2006, 116) tutkimuksen mukaan oppilaiden motivaatio oman tunnustuskunnan mukaisessa opetusryhmässä on parempi kuin ryhmässä, jossa oppilas joutuu tahtomattaan opiskelemaan asioita, jotka ovat hänen vakaumuksensa vastaisia.

Yhteisen uskon lisäksi yhteiskristillisen koulun arjessa on läsnä myös erilaisuus muun muassa oppilaiden ja opettajien erilaisten kristillisten taustojen vuoksi. Erilaisuudesta huolimatta kaikki ovat samanarvoisia ja jokaisella on oikeus olla oma itsensä. Hyväksyvä ilmapiiri eri uskontosuuntien kesken on tärkeä piirre koulun ilmapiirissä. Lasten ja aikuisten

erilaiset taustat ja näkemykset hyväksytään ja niitä kunnioitetaan. Kouluyhteisössä ”ymmärretään, että on asioita, jotka jollekin on omantunnon asioita”, vaikka ne eivät itselle sitä olisi. Ihmisten tavat kokea ja elää uskoa ovat erilaisia, mutta erilaiset näkemykset eivät opettajien mukaan aiheuta ongelmia. Koulussa opillisista kysymyksistä eivät kiistele oppilaat eivätkä opettajat. Tunnustustenvälisyys nähdään tärkeänä osana koulun toimintaa.

Kristillisessä koulussa ketään ei pakoteta uskomaan eikä esimerkiksi rukoilemaan, vaan koulussa vallitsee uskomisen vapaus: ”*Lapsi saa uskoa tai olla uskomatta, elikkä lapsella on siihen täys vapaus. Me annetaan aineista, että uskominen on mahdollista. Siihen ei velvoiteta ja me emme halua että lapsi missään vaiheessa kokee, että hänellä pitäisi olla usko.*” Opettajat pitävät tärkeänä sitä, että lapsella on mahdollisuus miettiä omaa uskoaan ja ”*että jokainen laps voisi kasvaa semmoseksi kun Jumala on hänet tarkottanu*”. Erään opettajan mukaan lapsia ja vanhempia rohkaistaankin yksilöllisyyteen, yksilölliseen etenemiseen ja oman kehittymisen vertailuun.

Yksilöllisyyden ja ainutlaatuisuuden korostaminen heijastaa jo sellaisenaan kristillistä ihmiskäsitystä, mutta lisäksi yli puolet opettajista puhuu oppimisilmapiirin yhteydessä ihmisarvosta ja kristillisestä ihmiskäsityksestä. Ajatus ihmisarvosta välittyy opettajien mukaan kristillisessä koulussa kaikessa tekemisessä. Kristillinen ihmiskäsitys ja -kuva välittyvät lasten kohtaamisissa. Oppilaan arvo ei tule oppimistuloksista, ja jokainen saa tehdä myös virheitä. Armahtavan rakkauden tulisi välittyä ilmapiirissä. Eräs opettaja toteaa, että luokassa ”*toinen toisemme tukemisessa kilpaillaan keskenään*”. Opettajien mukaan on tärkeää, että lapsi voi kokea olevansa ehdoitta aikuisten ja Jumalan rakkauden kohde:

Jos puhutaan tämmösestä kristillisestä ihmiskäsityksestä ja ihmiskuvasta ja siitä, miten me kohdellaan lapsia, että kristillisuus meillä tulee näissä ylimääräisenä yhtenä uskontotuntina, se tulee ruokarukouksena, aamuhartauksina, mut että ennen kaikkea mä toivon et se näkyis meillä siinä, että miten me suhtaudutaan lapseen. Että lapsi voisi ehdoitta kokea olevansa niin meidän kuin Jumalankin rakkauden kohde. Riippumatta siitä, mitä hän teki tai jättää tekemättä.

6.4.2 Henkilökunnan ilmapiiri

Kristillisen koulun ilmapiiristä ja oppimisilmastosta puhuessaan opettajat tuovat esille ilmapiiriin liittyviä ajatuksia myös koulun henkilökunnan näkökulmasta ja kristillisestä koulusta työyhteisönä. *Henkilökunnan ilmapiiri* -luokkaan olemme koonneet työilmapiiriin ja

kristillisen koulun opettajan työhön liittyviä tekijöitä. Kuvaamme henkilökunnan ilmapiiriä kahdesta näkökulmasta, jotka ovat *yhteishenki* ja *opettajuus*. Puolet opettajista mainitsee haastattelussa henkilökunnan erilaiset taustat. Opettajat eivät kuulu samaan seurakuntaan, ja heillä on näkemyksissään erilaisia painotuksia, mutta jokainen opettaja ”*voi olla oma itsensä*”. Opettajien erilaiset lähtökohdat ja näkemykset nähdään rikkautena ja erilaisuus hyväksytään. Opettajien on huomioitava työssään kristillisen koulun yhteiskristillisyyttä tutustumalla erilaisiin kristillisiin suuntauksiin ja olemalla avarakatseisia hengellisissä asioissa. Opettajia yhdistää yhteinen arvopohja, mikä helpottaa työyhteisön toimintaa:

Työyhteisönä on helpompaa jakaa tätä arkea, kun on yhteinen arvopohja. Se ei tarkoita sitä, että tää työ ois yhtään helpompaa kuin kunnallisella puolella, tässä on sitten omat toisenlaiset haasteet, mutta että tietyllä tavalla se asioitten jakaminen ja tuen saaminen omaan työhönsä on helpompaa.

Puolet opettajista mainitsee henkilökunnan hyvät suhteet ja yhteishengen. Eräs opettaja vertaa henkilökunnan yhteyttä perheyhteyteen. Myös Bakerin ja Freemanin (2005, 30) mukaan kristillistä kouluympäristöä voidaan verrata perheeseen sen rakastavan ja huolehtivan luonteen vuoksi. Opettajista kaksi tuo esiin opettajakunnan mahdollisuuden yhteiseen rukoukseen yhteisten asioiden puolesta. Opettajat ”*puhaltavat samaan hiileen*” ja yhteisiin tavoitteisiin. Hän kuvaa kristillistä koulua ”*maailman parhaaksi työpaikaksi*”. Työtehtävät pienessä koulussa ovat moninaiset: ”*Se on melkein vaipanvaihdoista tonne ip-kerhoon, mihin saattaa niinku joku aamu joutua, jos sieltä joku on poissa.*”

Työyhteisön näkökulman lisäksi kaikki opettajat pohtivat haastatteluissa myös omaan opettajuuteensa liittyviä näkökulmia etenkin kristillisen koulun opettajana. He pohtivat keskeneräisyyttään opettajana ja sen hyväksymistä. Työ on ”*kilvoittelua*”, jossa ei koskaan tulla valmiiksi. Opettajakin tekee virheitä, tunnustaa ne ja pyytää niitä anteeksi. Työilmapiiriä kristillisessä koulussa kuvataan armolliseksi. Koulun henkilökuntaa koulutetaan valtakunnallisilla koulutuspäivillä hengellisen identiteetin vahvistamiseksi. Opettajat kuvaavat kristillistä kasvatusta tietoiseksi ja tiedostamattomaksi. Erään haastateltavan mukaan kristillistä kasvatusta on vaikea erottaa omasta opettajuudesta ja toimintatavoista, sillä opettajan kristillinen ihmiskäsitys vaikuttaa kaikessa. Kasvattaja kohtaa lapsen kristillisestä ihmiskäsityksestä käsin ja kunnioittaa tätä Jumalan luomana, ainutlaatuisena yksilönä.

Erään opettajan mukaan kristillisissä kouluissa ”*opetus ja kasvatustapa on ennen kaikkea vuorovaikutussuhde*”, jonka laadulla on suuri merkitys. Opettajat tekevät työtä sydämellä ja

heillä on rakkaus lapseen ja kiinnostus lapsen oppimiseen. Työn tekeminen sydämellä ja rakkaudella näkyy myös siinä, että Oulun kristillisessä koulussa on niin sanottuja senioriopettajia, jotka ovat juuri eläkkeelle jääneitä työkykyisiä opettajia. He avustavat koulun arjessa ja tuovat kokemuksellaan arvokkaan lisän toimintakulttuuriin (Oulun kristillinen koulu 2011, 20).

6.4.3 Oppilaiden ilmapiiri

Opettajat kuvaavat haastatteluissa *oppilaiden taustoja, toimintaa ja uskon ilmenemistä* oppilaiden toiminnassa. Kristillisen koulun oppilaat ovat lähtöisin erilaisista perheistä ja seurakuntataustoista. Kuopion ja Oulun kristillisissä kouluissa on oppilaita esimerkiksi evankelisluterilaisesta kirkosta, evankelisluterilaisen kirkon herätysliikkeistä, vapaakirkosta, pelastusarmeijasta, helluntaiherätyksestä, adventtikirkosta, katolisesta kirkosta ja itä-assyrialaisesta kirkosta. Kristillinen koulu on siis selvästi yhteiskristillinen yhteisö. Eräs opettaja muistuttaa, että *”hengellisyys, joka näkyy perheissä monella tavalla, niin se pitää voida näkyä myöskin täällä koulussa monella tavalla”*.

Kristillisen koulun oppilaille Raamatun tarinat ovat opettajien mukaan usein tutumpia kuin kunnallisessa koulussa, ja oppilaiden tietämys hengellisistä asioista on tavallista suurempi. Erään haastateltavan mukaan *”jotenki niinku lähempänä on uskonto näitä lapsia”*. Lasten on helpompi keskustella hengellisistä asioista, kun hengellisyys näkyy myös kotona. Koulussa lapsia on kuitenkin myös *”ei-uskovista perheistä”*. Eräs opettaja toteaaakin, että joillekin oppilaille uskon asiat tulevat tutuiksi vasta koulussa, jolloin heidän tietämyksensä hengellisistä asioista voi olla suppeampi.

Oppilaiden toiminnasta näkyy se, että he ovat saaneet kristillistä kasvatusta. Lapset osallistuvat antaumuksella esimerkiksi päivänavauksiin, ja kristillisyys on luontevaa oppilaiden kanssa. Lapset ovat oppineet kiitollisuutta ja Jumalan siunauksia. Oppilailla ei ole myöskään ristiriitaa kodin ja koulun arvomaailman välillä. Heillä on pääsääntöisesti hyvät käytöstavat. Lapset tietävät myös lähimmäisenrakkauteen liittyviä periaatteita. Monet oppilaat käyvät myös seurakunnassa ja puhuvat siitä sekä eri suuntausten tavoista. Lapset hyväksyvät luontevasti erilaisia ajattelutapoja, eivätkä oppilaiden erilaiset taustat aiheuta heissä

ristiriitoja. Lapset ovat tottuneet erilaisuuteen ja erilaisiin käsityksiin, eivätkä he arvota näkemyksiään. He kuitenkin ihmettelevät luontevasti erilaisia näkemyksiä.

Oppilaat ovat aivan ”*tavallisia kasvavia lapsia*”, jotka kulkevat ”*ihan samanlaisilla kasvun poluilla kun kaikki muutkin lapset*”. Puolet opettajista kuvailee kristillisen koulun oppilaita käyttäen enkeli-vertauskuva: ”*ne on kuitenkin lapsia ja vilkkaita on, että ei mitään enkeleitä*”. Opettajat joutuvat myös kristillisessä koulussa puuttumaan oppilaiden käytökseen. Joidenkin opettajien mukaan kuitenkin esimerkiksi kiroilua on koulussa vähän. Kristillisissä kouluissa ilmeneviä käyttäytymisongelmia opettajat selittävät kristillisen ihmiskäsityksen näkökulmasta: erään opettajan mukaan ”*kaikenlaiset synnin ilmenemismuodot tulevat esille myös täällä*”. Oppilaista näkyy siis myös taipumus pahaan, mikä kuuluu kristilliseen ihmiskäsitykseen.

Puolet opettajista mainitsee haastattelussa sen, että oppilaat kyselevät aktiivisesti ja luonnostaan syvällisiäkin kysymyksiä kristillisistä asioista. Myös uskontotuntien ulkopuolella lapset voivat kysyä hengellisiä kysymyksiä, ja esimerkiksi omissa esityksissään oppilaat nostavat kristillisiä teemoja vapaaehtoisesti esille. Lapset keskustelevat toisinaan kristillisistä aiheista myös välitunneilla. Oppilaat uskaltavat myös tuoda esille uskoaan luonnollisena asiana. Monilla oppilailla on vilpitön lapsen usko, he ovat avoimia, ja heidän uskonsa on aitoa ja elävää. He uskaltavat kysyä ja heillä on myös lupa kysyä ja odottaa vastauksia.

Et vaikka kognitiivinen kehitys 12 vuoden iän korvilla antaa sen mahdollisuuden et sit rupee niinku ymmärtämään, mutta niin yllättävän paljon nää lapset tietää ja osaavat ja vievät aika vaikeisiinkin asioihin ja aika pitkällekin sitten. Et sehän opettaminen on hyvin sellasta havainnollista, mut että aika vaikeitakin asioita nää lapset pohtii ja keskustelee.

Schweitzer (2007, 25–30) puolustaa erityisesti lapsen oikeutta uskontoon. Hänen mukaansa lapsi tulee nähdä toimijana, jolla on tarpeita ja oikeuksia. Näihin oikeuksiin kuuluvat tärkeänä osana uskonto ja uskontokasvatus, kuten Yhdistyneiden Kansakuntien määrittelemässä lapsen oikeuksien yleissopimuksessa todetaan (Unicef 1959). Lapsen kunnioittaminen ja hänen näkemisensä objektin sijaan itsenäisenä subjektina on tärkeää kasvatuksessa, myös uskontokasvatuksessa. Schweitzerin mukaan lapselle on luontaista pohtia suuria eksistentiaalisia kysymyksiä. Tieteen tarjoama tutkimustieto tai toteamus tiedon saavuttamattomuudesta ei anna lapselle riittäviä vastauksia, vaan tämä jää uskonnon tehtäväksi. Aikuisen on otettava lapsen ihmettely ja kyseleminen vakavasti. Schweitzer luettelee viisi

teemaa, joita lapset usein pohtivat kasvuprosessinsa aikana: kuolema, uskonnon luonne ja uskonto käsitteenä, moraalit ja sen mielekkyys, identiteetti ja Jumala ovat yleisiä lasten kysymysten aiheita.

Myös Koskinen (2001, 13–14) pitää uskonnonopetuksen erityisenä mahdollisuutena sitä, että uskontotunneilla voidaan käsitellä yhdessä elämän suuria ja vaikeita kysymyksiä, joista lapset ja nuoret eivät ole voineet keskustella kenenkään muun kanssa. Opetuksen lähtökohtana on hänen mukaansa oman ”uskonnollisen äidinkielen” vahvistaminen. Kulttuurisen lukutaidon vahvistaminen ja kulttuurin suurten peruskertomusten ymmärtäminen ovat uskonnonopetuksen tärkeitä tavoitteita. Uskonto luo pohjan pyhän kohtaamiselle ja kunnioittamiselle, ja siinä voidaan käsitellä parhaiten hyvän ja pahan välistä jännitettä. Ihmisyyden, oman persoonan ja sen arvomaailmaa koskevien kysymysten käsittely on luontevaa uskonnonopetuksessa. Uskontotunneilla luodaan pohja myös eri tavoin uskovien kunnioitettavalle kohtaamiselle, sillä identiteetti määrittyy suureksi osaksi kansallisuuden, sukupuolen ja uskonnon pohjalta.

Kolme opettajaa kertoo lasten rukoilemisesta. Lapset luottavat yhteiseen rukoukseen, he iloitsevat rukousvastauksista ja ovat tottuneet rukoilemaan toistensa puolesta. Myös rukousaiheita itsensä ja toistensa puolesta tulee lapsilta omaehtoisesti. Lapset myös näkevät rukousvastauksia:

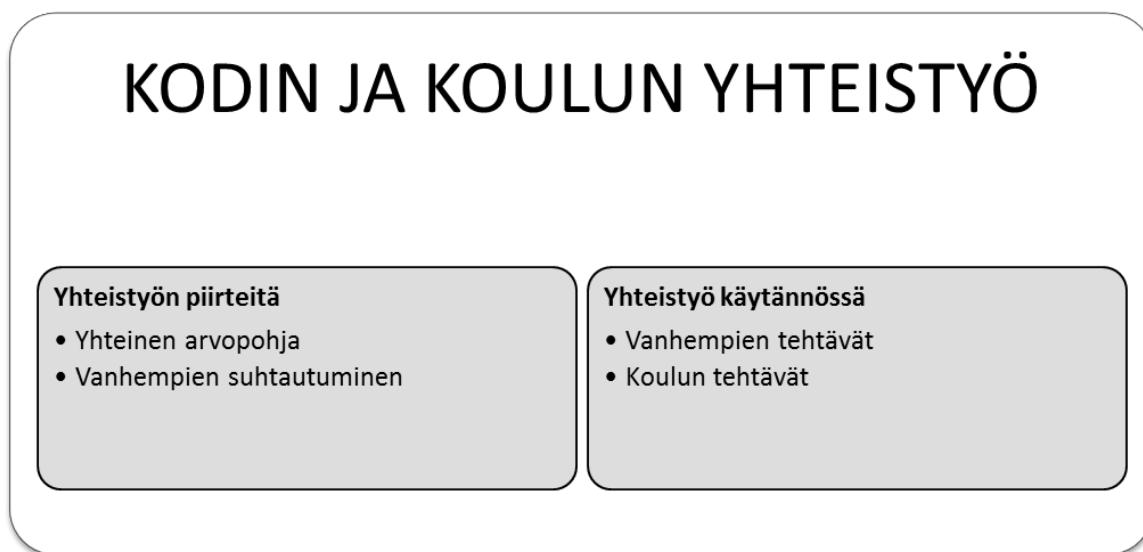
Kysyn rukousaiheita, lapset kertoo niitä ja kertoo myös rukousvastauksia. Tänä aamuna oli taas yks kännykkä löytynyt ja rukoiltiin toisen kännykän löytymistä. Tämösiä konkreettisia lasten asioita, mitä heillä niinku on huolia, murheita kerrotaan ne Jumalalle yhdessä ja lapset uskaltaa niitä sanoa ja haluaa osallistua siihen.

Kristillisessä koulussa lasten ei tarvitse peitellä uskoaan, heidän ei tarvitse hävetä, eikä kukaan pilkkaa toisen uskoa. Lapsi saa olla oma itsensä ilman pelkoa leimautumisesta. Kristillisessä koulussa vallitseekin ”vapaus kristillisyyden suhteen”, niin kuin eräs opettaja toteaa.

6.5 Kodin ja koulun yhteistyö

Kuvaamme kristillisen koulun ja kodin välistä yhteistyötä kahden yläluokan avulla. Aluksi nostamme esiin opettajien kertomia yleisiä yhteistyön piirteitä ja sen jälkeen tarkastelem-

me yhteistyötä käytännössä. Yhteistyön piirteistä kertoessaan opettajat korostavat etenkin vanhempien ja koulun yhteistä kristillistä arvopohjaa ja vanhempien suhtautumista kristillisen koulun toimintaan. Kodin ja koulun yhteistyötä voidaan pohtia molempien siihen kuuluvien osapuolten näkökulmasta. Näin hahmottuu se, miten koulu ja koti toimivat yhteistyössä lapsen kasvun tukemiseksi, mutta niillä molemmilla on oma roolinsa ja tehtävänsä. Käytännön yhteistyötä kuvaammekin sekä vanhempien että koulun tehtävien näkökulmasta. (Kuvio 6.)



KUVIO 6. Kodin ja koulun yhteistyö

6.5.1 Yhteistyön piirteitä

Yhtä lukuun ottamatta kaikki haastattelemamme opettajat kuvaavat yksimielisyyttä koulun ja vanhempien arvomaailman välillä. Opettajien mukaan suurin osa vanhemmista on yksimielisiä koulun kanssa ja hyväksyy kristillisen uskon hyvänä arvopohjana ja lähtökohtana. Opettajilla ja vanhemmilla on yhteiset tavoitteet, joita kohti kuljetaan yhteistyössä. Kodilla ja koululla on opettajien mukaan usein samankaltainen käsitys pelisäännöistä, joilla lasten kanssa tulee toimia, sillä säännöt nousevat yhteisestä arvopohjasta. Kotona ja koulussa vaaditaan samoja asioita, ja kodilla ja koululla on sama käsitys sallituista asioista. Yhteinen näkemys kasvatuksesta ja ihmisarvosta sekä yhteiset tavoitteet helpottavat yhdessä toimimista. Kuopion kristillisen koulun opetussuunnitelmassa todetaan, että ”lapsen kasvun ja

kehityksen kannalta on tärkeää, että koti ja koulu kasvattavat saamaan suuntaan ja että lapsi ei joudu käsittelemään liian varhain ympäristön arvojen ristiriitoja” (Kuopion kristillinen koulu 2009, 20). Kaksi haastateltavaa mainitsee, että opettajat ja vanhemmat ovat ”*samalla puolella ja ei olla toinen toisiamme vastaan vaan yhdessä yrittämässä*”, eikä heidän tarvitse kiistellä siitä, mikä on tärkeää kasvatuksessa. Vanhemmat myös tietävät koulun toimintatavat ja linjaukset esimerkiksi yhteiskristillisyyteen liittyen.

Sekä koti että koulu vaikuttavat lapsen ja nuoren elämään, joten näiden kasvatusyhteisöjen vuorovaikutus ja yhteistyö on tärkeää oppilaan kokonaisvaltaisen, terveen kasvun ja hyvän oppimisen tukemisessa (Opetushallitus 2004, 22). Launosen, Pohjolan ja Holman (2004, 105) mukaan vanhempien sitoutuminen koulun kasvatustavoitteisiin ja käyttäytymistä koskeviin arvoihin ja normeihin on välttämätöntä, jos koulu pyrkii olemaan todellinen kasvatusyhteisö.

Opettajat ja vanhemmat tapaavat toisiaan koululla muun muassa vanhempien tuodessa ja hakiessa lapsiaan, sillä osa lapsista asuu kaukana koulusta. Erään haastateltavan mukaan vanhempien toistuvat vierailut vaikuttavat myönteisesti ilmapiiriin. Näissä tilanteissa käydään keskustelua muun muassa koulunkäynnin sujumisesta. Vanhempien kanssa keskustellaan toisinaan myös hengellisistä asioista. Erään opettajan mukaan uskonnon kysymyksistä syntyy vanhempien kanssa keskustelua luontevammin kuin kunnallisissa kouluissa. Joskus vanhempien kanssa voidaan myös rukoilla. Tämän mahdollisuuden mainitsee kaksi opettajaa. Kristillisen koulun kaikille oppilaille tarkoitettu aamu- ja iltapäivätoiminta on vanhemmille apu. Lisäksi vanhemmat voivat jättää perheen kaikki lapset ”*saman katon alle*”, sillä päiväkotitoimii samoissa tiloissa koulun kanssa.

Erään opettajan mukaan jotkut vanhemmat ajattelevat, etteivät he osaa antaa kristillistä kasvatusta, joten he haluavat tuoda lapsensa kristilliseen kouluun. Vanhemmat haluavat lapsilleen vahvan arvopohjan. Opettajien mukaan vanhemmilla on luottamus kristillisen koulun toimintaa kohtaan. Vanhemmat ovat sitoutuneet kristilliseen arvopohjaan, koulun kasvamiseen ja kristillisen kasvatuksen tukemiseen ja kunnioittamiseen. Monet opettajista nostavat esille nimenomaan vanhempien sitoutuneisuuden. Vanhemmat ovat yhteistyökykyisiä ja kiinnostuneita osallistumaan yhteistyöhön. Vanhemmat ovat myös tyytyväisiä siitä, että opetuksessa on hengellistä sisältöä. Eräs opettaja tiivistää, että kristillinen koulu toteuttaa lasten kasvatusta ja opetusta yhteistyössä vanhempien kanssa.

6.5.2 Yhteistyö käytännössä

Vanhempien toiminnassa näkyy erään opettajan mukaan ”*käytännön kristillisuus*” siinä, miten he panostavat koulun toimintaan ja miten he ovat sitoutuneet koulun toimintaan ja kasvamiseen. Myös Baker ja Freeman (2005, 31, 65, 103) kuvaavat vanhempien sitoutuneisuutta, aktiivisuutta ja tärkeää tukea monien Ison-Britannian kristillisten koulujen perustamisessa ja toiminnassa. Kristillinen koulu saa 90 prosenttia siitä valtionosuudesta, jonka kunnat saavat opetuksen järjestämiseen, joten loppuosa on rahoitettava työllä, jossa vanhemmilla on merkittävä rooli. Vanhemmat ovat osallistuneet muun muassa varainkeruuseen, tehneet talkootyötä, olleet muuttoapuna, osallistuneet myyjäisiin ja käyneet siivoamassa koulua. Jotkut vanhemmat ovat myös pitäneet aamunavauksia koululla. Opettajat puhuvat myös aktiivisen vanhempainseurueen tai -yhdistyksen toiminnasta.

Puolet haastateltavista kuvaa vanhempien ja koulun välistä yhteistyötä tiiviiksi ja aktiiviseksi. Erään opettajan mielestä yhteistyö on kunnallista koulua ”*tiiviimpää*”. Vanhempia pidetään hyvin tervetulleina yhteistyöhön. Jatkuva vuorovaikutus vanhempien kanssa ja heidän kanssaan keskusteleminen on yhteistyölle luonteenomaista.

Kuopion ja Oulun kristillisissä kouluissa järjestetään vanhemmille eräänlaisia koulutustilaisuuksia, joissa opettajat ja vanhemmat pohtivat yhdessä lapsen kasvua ja sen tukemista. Oulun kristillisen koulun opetussuunnitelmassa näitä koulutustilaisuuksia kutsutaan ”*kristillisen koulun kasvatukselliseksi seminaareiksi*”, joissa perheillä on mahdollisuus vaihtaa kokemuksia ja ajatuksia arjen kasvatustilanteista (Oulun kristillinen koulu 2011, 31). Näissä koulutuksissa näkyy myös kristillinen näkökulma koulun arvopohjan mukaisesti. Myös vanhempainilloissa voi kristillisessä koulussa olla hengellinen osuus. Yksi opettaja mainitsee myös vanhempainvartit yhteistyön muodoksi.

Kristillisen koulun tärkeä tehtävä on kristillisen kotikasvatuksen tukeminen. Koulu tukee perheiden ”*hengellistä näkökulmaa*”. Vanhempien toiveita kuunnellaan ja otetaan huomioon, mutta koulu ei voi toteuttaa kaikkia vaatimuksia, sillä sen on toimittava oman toimintalinjauksensa mukaisesti. Oulun kristillisen koulun (2011, 30) opetussuunnitelmassa koulun ja kodin yhteistyötä kuvataan termillä ”*kasvatuskumppanuus*”. Sillä tarkoitetaan aikuisten sitoutumista toimimaan yhdessä oppilaan hyvinvoinnin, kasvun, kehityksen ja oppimisen tukemisessa. Yhteistyössä korostuvat ”*vastavuoroisuus, avoimuus, keskinäinen luotta-*

mus, tasavertaisuus, kuunteleminen ja kunnioittaminen”. Myös Kuopion kristillisen koulun (2009, 25) opetussuunnitelmassa mainitaan koulun rooli kotikasvatuksen tukijana.

7 POHDINTA

Kuopion ja Oulun kristillisten koulujen erityislaatuinen ilmapiiri teki meihin syvän vaikutuksen jo alusta alkaen. Emme olleet aiemmin kohdanneet missään koulussa sellaista ilmapiirin lämpöä, vieraanvaraisuutta, palvelualttiutta ja aitoa välittämistä, jota kristillisissä kouluissa kohtasimme. Tämä lisäsi innostusta ryhtyä tutkimaan, mikä tekee kristillisistä kouluista näin erityisiä yhteisöjä. Mielessä heräsi heti myös ajatus siitä, miten turvallinen ja vakaa kasvupaikka kristillinen koulu on kehittyvälle lapselle, ja miten lapsi voi oppivelvollisuuden suorittamisen lisäksi saada kristillisestä koulusta kestävän arvopohjan koko elämälleen.

Opettajan toiminnan ja hänen persoonansa vaikutus oppilaan elämään on keskeinen. Haastatteluissa kristillisten koulujen opettajien viisaus ja esimerkillisyys tulivat voimakkaasti esiin. Nöyrä ja lempeä asennoituminen opettajantyöhön, oman keskeneräisyyden ja epätäydellisyyden myöntäminen sekä kristillisestä ihmiskäsityksestä nouseva rakkaus ja arvostus oppilaita kohtaan ovat ihailtavia piirteitä opettajuudessa. Kristilliset arvot ja kristillinen usko ovat haastattelujen perusteella vahvasti läsnä opettajien elämässä ja ajattelussa. Kun opettajat kokevat kristillisyyden henkilökohtaisesti merkitykselliseksi ja haluavat välittää samaa vahvaa arvopohjaa myös oppilailleen, voi tämä lisätä heidän sitoutumistaan kasvatustehtävään. Kristillisten koulujen opettajat ovat oppilailleen tärkeä ja vaikuttava esimerkki tasapainoisesta aikuisesta ja kristitystä. Heidän työnsä merkitys on epäilemättä hyvin tärkeä.

Kristillisen koulun opettajia haastatteleamalla saimme arvokasta ja monipuolista tietoa tutkielmamme aiheesta: kristillisen kasvatuksen toteutumisesta ja alakouluikäisen lapsen uskonnollisen kehityksen tukemisesta kristillisessä koulussa. Haastatteluteemat ja -

kysymykset osoittautuivat onnistuneiksi. Keräämämme aineisto oli käyttökelpoista, monipuolista ja mielenkiintoista, ja sen avulla saimme selkeät vastaukset tutkimustehtäviimme. Oli tärkeää, että olimme valmistautuneet haastatteluihin huolellisesti. Tutkielmamme teoreettisen viitekehyksen tunteminen ja suunnan määrittäminen tutkimustehtävien avulla antoi haastatteluille selkeän päämäärän. Haastattelupäivät Kuopiossa ja Oulussa jäivät mieleemme myönteisenä kokemuksena. Ne olivat näkökulmia avartavia ja motivoivat tutkielman kirjoittamiseen.

Kristillisissä kouluissa toteutetaan kristillistä kasvatusta monipuolisesti ja huomioiden lapsen kehitys kokonaisvaltaisesti. Tämä näkyy myös aineistomme analyysissa, jossa kristillinen kasvatusta tulee esille koko koulun toiminnassa ja lapsen kasvun kaikilla osa-alueilla: kristillisissä kouluissa tuetaan lapsen kognitiivista, sosioemotionaalista, hengellistä ja moraalista kehitystä, ja siellä ymmärretään lapsen kehityksen kokonaisvaltaisuus. Kristillinen koulu onkin mielestämme tasapainoinen kasvuympäristö alakouluikäisen lapsen kehityksen kannalta. Kristillisessä koulussa tuetaan lapsen uskonnollista kehitystä sekä identiteetin rakentumista ja kohdataan jokainen lapsi arvokkaana, Jumalan luomana yksilönä. Kristillinen arvopohja tuo kristillisissä kouluissa merkittävän lisän korkeatasoiseen suomalaiseen koulutukseen ja kasvatukseen.

Tutkielmaprosessimme edetessä heräsi kysymys, onko lapsen uskonnollisen kehityksen kuvaaminen teorioiden avulla järkevää. Teorioiden avulla voidaan ehkä jossain määrin määrittää yleisluontoisia suuntaviivoja, joiden mukaisesti kehitys keskimääräisesti useimmilla yksilöillä etenee. Kuitenkin ympäristö, jossa lapsi kasvaa ja kehittyy, sekä sen tarjoamat virikkeet vaikuttavat osaltaan lapsen uskonnolliseen kehitykseen. Jos lapsen lähiympäristössä eletään todeksi kristillistä uskoa, jo pieni lapsi oppii ja sisäistää kristinuskon perusasioita, kristillisiä arvoja ja kristittyjen elämäntavan. Jos taas lapsi elää ympäristössä, jonka hengellinen sisältö on vähäinen, on todennäköistä, ettei hän omaksu kristillistä arvopohjaa ja elämäntapaa samalla tavalla kuin kristillisen kodin tai koulun vaikutuspiirissä oleva ikätoverinsa.

Uskonnollisen kehityksen teorioiden mielekkyyttä voi kysellä myös käsityksellä uskon luonteesta. Ihmisen kognitiivinen ja hengellinen puoli eivät mielestämme ole toisistaan riippuvaisia. Uskoon liittyvien asioiden rationalisointi ja niiden ymmärtämisen mittaaminen on haastavaa eikä välttämättä mielekästä. Esimerkiksi matemaattisten taitojen kehitys-

tä voidaan mitata ja tutkia erilaisilla testeillä, mutta ihmisen hengellisyyden ja uskon tutkiminen on huomattavasti monimutkaisempaa, puhumattakaan yleistettävien kehityslinjojen muotoilusta.

Kristillisistä kouluista löytyisi monia aiheita myös jatkotutkimuksiin. Olisi mielenkiintoista tutkia esimerkiksi kristillisten koulujen oppilaita ja kristillisyyden ilmenemistä heidän toiminnassaan tai heidän uskonnollista kehitystään. Myös kristillisen koulun vaikutus oppilaiden arvomaailmaan aikuisiässä olisi kiinnostava tutkimuskohde. Uskomme, että kristillisen koulun antama kristillinen kasvatus on merkityksellistä lapsen elämän ja tulevaisuuden kannalta. Olisi mielenkiintoista selvittää kristillistä koulua käyneiden oppilaiden näkemyksiä koulun tarjoaman kristillisen kasvatuksen vaikutuksesta ja merkityksestä heidän elämässään. Myös vertaileva tutkimus kristillisen ja kunnallisen koulun oppilaiden tai uskon- tokasvatuksen välillä olisi mahdollinen tutkimusaihe.

Pro gradu -tutkielmamme aihealue on ollut valtavan mielenkiintoinen ja antoisa, ja sen parissa on ollut palkitsevaa työskennellä. Tutkielman tekeminen ja sen ansiosta kristillisten koulujen parissa vietetty aika teki kristillisistä kouluista merkityksellisiä meille myös henkilökohtaisesti, muutenkin kuin tutkielman aiheena. Oma ymmärryksemme kristillisten koulujen toiminnasta on kasvanut, ja toivomme, että tutkielmamme voisi avata myös lukijalle näkökulmia kristillisten koulujen rikkaaseen ja erityislaatuiseen kasvatustyöhön.

Kajaanin seminaarin järjestyksessään toisena johtajana toiminut Martti Hela piti kasvatustyön korkeimpana tavoitteena ihmisen kasvamista kristilliseksi kasvattajaksi. Jumalan valtakunnan rakentaminen maan päälle oli Helan mukaan kasvattajan suurin tehtävä. (Henttonen 1961, 8–10.) Kristilliset koulut jatkavat kasvatustyössään tämän saman arvokkaan tehtävän toteuttamista. Kristillisissä kouluissa on löydetty se syvin viisauden ja tiedon lähde, jota erityisesti aiemmat sukupolvet arvostivat niin yhteiskunnassa, koululaitoksessa kuin opettajankoulutuksessakin.

Toivon, että he rakkauden yhteen liittäminä saisivat rohkeutta ja saavuttaisivat rikkaimman ja syvimmän tiedon: tulisivat tuntemaan Jumalan salaisuuden, Kristuksen, jossa kaikki viisauden ja tiedon aarteet ovat kätkeytyinä. (Raamattu, Kol. 2:2–3).

LÄHTEET

- Anttonen, V. 1992. Uskonto ihmisen elämässä ja kulttuurin rakenteessa. Teoksessa J. Pentikäinen & K. Pentikäinen (toim.) Uskonnot maailmassa. Juva: WSOY, 10–30.
- Baker, S. & Freeman, D. 2005. The love of God in the classroom. The story of the new Christian Schools. Scotland: Christian Focus.
- Bastide, D. 1987. Religious education 5–12. London: The Falmer Press.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 2001. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.
- Eskola, J. & Vastamäki, J. 2001. Teemahaastattelu: Opit ja opetukset. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Jyväskylä: PS-kustannus, 24–42.
- Fowler, J. 1981. Stages of faith. The psychology of human development and the quest for meaning. San Francisco: Harper & Row, Publishers.
- Goldman, R. 1964. Religious thinking from childhood to adolescence. London: Routledge and Kegan Paul.
- Halme, L. 2008. Uskonto ja kasvatusta vuorovaikutuksena. Helsinki: LK-kirjat.
- Heino, H. 1997. Mihin Suomi tänään uskoo. Helsinki: WSOY.
- Helkama, K. 2003. Lapsen moraalien kehitys. Teoksessa J. Sinkkonen (toim.) Pesästä lentoon. Kirja lapsen kehityksestä kasvattajalle. 2. painos. Helsinki: WSOY, 121–135.
- Henttonen, A. 1961. Ihmisen kasvaminen kristilliseksi kasvattajaksi on kasvatustyön korkein tavoite. Professori Martti Hela haastateltavanamme. Opettajain lehti 56 (50–51), 8–10.
- Holm, N. G. 2005. Kehityopsykologisia näkemyksiä uskonnonopetukseen. Teoksessa A. Kallioniemi & J. Luodeslampi (toim.) Uskonnonopetus uudella vuosituhannella. Helsinki: Kirjapaja, 146–167.
- Jokela, E. 2010. Lapsen usko. Teoksessa E. Jokela & H. Pruuki (toim.) Jo iso, vielä pieni. Helsinki: LK-kirjat, 235–247.
- Kallio, E. 2005. Kasvatus hajoavassa ajassa. Nuorten arvot ja moraalikasvatuksen mahdollisuudet. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Kallioniemi, A. 2007a. Laadukas katsomusaineiden opetus. Teoksessa A. Kallioniemi & E. Salmenkivi (toim.) Katsomusaineiden kehittämishaasteita. Opettajankoulutuksen tutkimusuudistuksen virittämää keskustelua. Helsingin yliopisto, 41–52.

- Kallioniemi, A. 2007b. Näkökulmia eurooppalaiseen uskonnon opetukseen – oppiaineen kehittämisen haasteita Norjassa ja Suomessa. Teoksessa A. Kallioniemi & E. Salmenkivi (toim.) Katsomusaineiden kehittämishaasteita. Opettajankoulutuksen tutkimon uudistuksen virittämää keskustelua. Helsingin yliopisto, 55–76.
- Kallioniemi, A. 2007c. Uskonnonopetus alakoulussa. Teoksessa J. Luodeslampi & S. Nevalainen (toim.) Opetan uskontoa alakoulussa. Helsinki: LK-kirjat, 7–24.
- Kinnunen, S. 2003. Anna mun olla lapsi. Helsinki: Kirjapaja.
- Kinnunen, S. 2011. Lapsen usko. Miten tukea lapsen hengellistä kasvua? Helsinki: Uusi tie.
- Kiviniemi, K. 2001. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. 2. korj. ja täyd. painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 68–84.
- Kohlberg, L. 1981. The philosophy of moral development. Essays on moral development. Volume I. San Francisco: Harper & Row.
- Kohlberg, L. 1984. The psychology of moral development. Essays on moral development. Volume II. San Francisco: Harper & Row.
- Koskinen, H. 2001. Uskonnonopetus kulttuurisena vaikuttajana. Kristillinen Kasvatus 68 (2–3), 13–14.
- Kristillisen kasvatuksen keskus. 2006. <http://www.kristillinenkasvatus.net/index.php?id=historia&s=yhdistys> [luettu 9.8.2011]
- Kuopion kristillinen koulu. 2009. Kuopion kristillisen koulun opetussuunnitelma.
- Laine, T. 2007. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. 2. korj. ja täyd. painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 28–45.
- Launonen, L. 2000. Eettinen kasvatusajattelu suomalaisen koulun pedagogisissa teksteissä 1860-luvulta 1990-luvulle. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä studies in education, psychology and social research 168.
- Launonen, L. 2009. Kaivo – Leevi Launonen 2/3 Kasvatus ja arvot. <http://www.tv7.fi/vod/player.html?id=9484> [katsottu 31.8.2011]
- Launonen, L., Pohjola, K. & Holma, P. 2004. Kodin ja koulun yhteistyö voimavaraksi! Teoksessa L. Launonen & L. Pulkkinen (toim.) Koulu kasvuyhteisönä – kohti uutta toimintakulttuuria. Jyväskylä: PS-kustannus, 91–111.
- Launonen, L. & Pulkkinen, L. 2004. Koulu kasvuyhteisönä. Teoksessa L. Launonen & L. Pulkkinen (toim.) Koulu kasvuyhteisönä – kohti uutta toimintakulttuuria. Jyväskylä: PS-kustannus, 13–75.

- Mietola, R. 2007. Etnografisesta haastattelusta etnografiseen analyysiin. Teoksessa S. Lapalainen, P. Hynninen, T. Kankkunen, E. Lahelma & T. Tolonen (toim.) Etnografia metodologiana. Lähtökohtana koulutuksen tutkimus. Tampere: Vastapaino, 151–176.
- Moisala, M. 2007. Suomalaiset yksityiskoulut tänään. Tiivistelmä esitelmästä Munkkinien yhteiskoulussa. Yksityiskoulujen liitto ry. <http://www.yksityiskoulut.fi/aineisto/Ykpaiva250107tiivistelmat.pdf> [luettu 8.8.2011]
- Moisala, M. 2010. Yksityiskoulut numeroina. Yksityiskoulujen liitto ry. <http://www.yksityiskoulut.fi/aineisto/YksityiskoulutNumeroina300910PDF.pdf> [luettu 24.10.2011]
- Muhonen, M. & Tirri, K. 2008. Mitä on kristillinen kasvatus? Teoksessa J. Porkka (toim.) Johdatus kristilliseen kasvatukseen. Helsinki: LK-kirjat, 63–82.
- OECD. 2010. PISA 2009 Results: Executive summary. <http://www.pisa.oecd.org/data/oecd/34/60/46619703.pdf> [luettu 10.8.2011]
- Oikarinen, L. 1998. Oppijat ja heidän elämäntilanteensa. Teoksessa M. Pyysiäinen & J. Seppälä (toim.) Uskonnon opetuksen käsikirja. Juva: WSOY, 156–197.
- Opetushallitus. 2003. Perusopetuslain muutoksen vaikutukset uskonnon ja elämäntutkimustiedon opetukseen sekä koulun toimintaan. Opetushallituksen muistio. Helsinki: Opetushallitus.
- Opetushallitus. 2004. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Helsinki: Opetushallitus.
- Opetushallitus. 2009. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden muutos. Erityiseen maailmankatsomukselliseen tai kasvatustieteelliseen järjestelmään perustuva opetus. Helsinki: Opetushallitus.
- Oser, F. & Gmünder, P. 1991. Religious judgement. A developmental approach. Birmingham: Religious Education Press.
- Oulun kristillinen koulu. 2011. Oulun kristillisen koulun opetussuunnitelma.
- Oulun seudun kristillisen koulun kannatusyhdistys. 2008. Mikä on kristillinen koulu? <http://www.oulunkristillinenkoulu.fi/Mika.html> [luettu 2.9.2011]
- Piaget, J. 1988. Lapsi maailmansa rakentajana. Kuusi esseitä lapsen kehityksestä. Juva: WSOY.
- Piaget, J. & Inhelder, B. 1977. Lapsen psykologia. Jyväskylä: Gummerus.
- Pruuki, L. 2010. Hengellinen lapsi. Teoksessa E. Jokela & H. Pruuki (toim.) Jo iso, vielä pieni. Helsinki: LK-kirjat, 222–234.
- Puolimatka, T. 1999. Kasvatuksen mahdollisuudet ja rajat. Minuuden rakentamisen filosofia. Helsinki: Kirjayhtymä.

- Puolimatka, T. 2004. Kasvatus, arvot ja tunteet. Helsinki: Tammi.
- Raamattu. Suomen evankelis-luterilaisen kirkon kirkolliskokouksen vuonna 1992 käyttöön ottama suomennos.
- Rantala, T. 2006. Etnografisen tutkimuksen perusteet. Teoksessa J. Metsämuuronen (toim.) Laadullisen tutkimuksen käsikirja. Helsinki: International Methelp, 215–283.
- Riihelä, M. 1996. Mitä teemme lasten kysymyksille? Lasten ja ammattilaisten kohtaamisten merkitysulottuvuuksia lapsi-instituutioissa. Helsingin yliopiston sosiaalipsykologian laitos. STAKES. Tutkimuksia 66.
- Rizzuto, A.-M. 1979. The birth of the living God. Chicago and London: University of Chicago Press.
- Räsänen, A. 2006. Koulun uskonnonopetus. Suomalaisten käsitykset uskonnonopetuksen luonteesta ja sisällöstä. Helsinki: Suomalaisen teologisen kirjallisuusseuran julkaisu- ja 248.
- Räsänen, A. 2008a. Kristillinen kasvatus teoriassa ja käytännössä. Teoksessa J. Porkka (toim.) Johdatus kristilliseen kasvatukseen. Helsinki: LK-kirjat, 287–304.
- Räsänen, A. 2008b. Yksi Jumala – kaksi tulkintaa. Sukupuolierot lasten ja nuorten uskonnollisuudessa. Kristillinen kasvatus 75 (3–4), 32–35.
- Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. 2006. KvaliMOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietovarasto. http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/kvali/L2_3_1.html [luettu 25.10.2011]
- Saari, K. 2009. Dialogisuus ja kohtaaminen – Tutkimus kristillisten koulujen toimintakulttuurista kasvatussuhteen näkökulmasta. Helsingin yliopisto. Soveltavan kasvatustieteen laitos. Tutkimuksia 307.
- Salo, S. 2003. Kiintymyssuhteen merkitys elämänkaaren aikana. Teoksessa J. Sinkkonen (toim.) Pesästä lentoon. Kirja lapsen kehityksestä kasvattajalle. Helsinki: WSOY, 44–77.
- Schweitzer, F. 2005. Children's right to religion: a challenge to educational neutrality? F.B.I Conference Tartu Estonia. <http://www.ortoweb.fi/fbi/SchweitzerTartu.pdf> [luettu 31.8.2011]
- Schweitzer, F. 2007. Children's right to religion: a challenge to religious education. Teoksessa A. Kallioniemi & E. Salmenkivi (toim.) Katsomusaineiden kehittämishaasteita. Opettajankoulutuksen tutkinnonuudistuksen virittämää keskustelua. Helsingin yliopisto, 25–39.
- Suni, H. 2006. Uskonto ja sivistyksen jatkuvuus kouluissa. Kristillinen Kasvatus 73 (3), 18–19.

- Suomen evankelis-luterilainen kirkko. 2010. Aamenesta öylättiin. Sanasto. Kirkon tiedotuskeskus. <http://www.evli.fi/sanasto/index.php/Regimenttioppi> [luettu 29.3.2010]
- Syrjäläinen, E. 1994. Etnografinen opetuksen tutkimus: kouluetnografia. Teoksessa L. Syrjälä, S. Ahonen, E. Syrjäläinen & S. Saari (toim.) Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä, 67–112.
- Tamm, M. 1988. Lasten ja nuorten uskonnollinen maailma. 2. painos 2002. Helsinki: Lasten keskus.
- Tamminen, K. 1981. Lasten ja nuorten uskonnollinen kehitys I. Helsingin yliopiston käytännöllisen teologian laitos. Uskonnonpedagogiikan julkaisuja B 5.
- Tamminen, K. 1983. Uskonnollinen ajattelu ja uskonnolliset käsitteet kouluiässä 1: Ajattelu ja käsitys Raamatusta. Helsingin yliopiston käytännöllisen teologian laitos. Uskonnonpedagogiikan julkaisuja B 9.
- Tirri, K. 1996. Koulun uskonnonopetuksen kasvatukselliset mahdollisuudet. Teologinen aikakauskirja 101 (4), 372–379.
- Tirri, K. 2001. Lapsen uskon maailma ja sen kohtaaminen. Kristillinen kasvatus 68 (1), 3–7.
- Tolonen, T. & Palmu, T. 2007. Etnografia, haastattelu ja (valta)positiot. Teoksessa S. Lappalainen, P. Hynninen, T. Kankkunen, E. Lahelma & T. Tolonen (toim.) Etnografia metodologiana. Lähtökohtana koulutuksen tutkimus. Tampere: Vastapaino, 89–112.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2002. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.
- Unicef. 1959. YK:n yleissopimus lapsen oikeuksista. http://www.unicef.fi/files/unicef/pdf/LOS_A5fi.pdf [luettu 30.3.2010]
- Unkuri, J. 2005. Nuorten arvot ja kasvatus tänään. Kristillinen Kasvatus 72 (2), 14–17.
- Vahasalo, R. 2008. Uskonnonopetus varustaa elämään. Kristillinen Kasvatus 75 (1), 16–17.
- Vanne, A. 2008. Kristillinen kasvatus koulussa. Teoksessa J. Porkka (toim.) Johdatus kristilliseen kasvatukseen. Helsinki: LK-kirjat, 131–140.
- Virkkunen, T. P. 1977. Yksilön uskonnollinen kehitys. 2.painos. Helsinki: Suomalaisen teologisen kirjallisuusseuran julkaisuja 94.
- Välijärvi, J. 2002. Koulun oppimisympäristö ja opetusjärjestelyt. Teoksessa J. Välijärvi & P. Linnakylä (toim.) Tulevaisuuden osaajat. PISA 2000 Suomessa. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos, 181–190.
- Yksityiskoulujen liitto. 2011. <http://www.yksityiskoulut.fi/> [luettu 24.10.2011]

Yleisradio 2011. Uusi opetusministeri ei lämpene kristillisille kouluille.

http://yle.fi/uutiset/kotimaa/2011/08/uusi_opetusministeri_ei_lampene_kristillisille_kouluille_2778985.html?origin=rss [luettu 9.8.2011]

LIITE 1. Alakouluikäisen lapsen uskonnollisen kehityksen tyypillisiä piirteitä eri tutkijoiden mukaan

	Piaget	Goldman	Oser	Rizzuto	Fowler	Virkkunen	Deconchy	Kohlberg
Kognitiivinen kehitys	- Konkreettinen ajattelu (havainnot tärkeitä) - Abstraktien käsitteiden ymmärtäminen kasvaa - Ajattelu itsenäistyy - Ajan hahmottaminen paranee - Näkökulmien yhdistely	Konkreettisuus ja loogisuus ajattelussa		Älyllinen kehitys laajentaa näkökulmia Jumalasta	- Looginen ajattelu - Kausaliitteittisuhteiden ymmärtäminen - Toden ja mielikuvituksen erottaminen - Kirjalliset tulkinnot	- Analyysityys ja yksityiskohtaisuus kokonaisuuksien hahmottaminen vaikeaa - Abstrakti ajattelu lisääntyy - Lainalaisuudet ja syy-seuraussuhteet selvemmiksi	Konkreettinen ajattelu tekee jumalakuvasa antropomorfisen (ihmisenkalaisuus)	
Sosioemotionaalinen kehitys	- Minäkeskeisyys vähenee - Oman ja toisten käsitysten erottaminen - Yhteistoiminta ja keskustelu yhä paremmin mahdollisia			- Vanhemmista irtautuminen - Itsenäistyminen - Jumalakesitys kehitty mm. vuorovaikutuksessa vanhempiin ja ympäristöön - Elämäntilanteiden muutokset pakottavat jumalakuvaan - Jäsentämiseen - Henkilökohtainen, itsenäinen, tunnepohjainen ja persoonallinen jumalakuva			Persoonallinen jumalasuhte mahdollinen	
Hengellinen kehitys		- Jeesukseen yhdisty jumalallisuuden lisäksi inhimillinen puoli - Ihmetteot kiinnostavat loogisen ajattelun kehittymisen vuoksi	- Tottelemattomuudesta seuraa Jumalan rangaistus - Ehdollinen usko, hyvän tekeminen palkkion saamiseksi - Ponnistelu Jumalan miellyttämiseksi		Uskonnolliselle ajattelulle tyypillistä myytyisyys	- Legalistinen uskonnollisuus - Jumalan miellyttäminen - Armon käsitettä vaikea ymmärtää - Luonnon elollistaminen - Artifisialismi - Jumalan ja aikuisten kaikkivoipaisuus - Oma yrittäminen Jumalan miellyttämiseksi ja anteeksisaamiseksi - Maagisuus vähenee - Objektivisuus, ero itsen ja maailman välillä	- Lapsi liittää Jumalaan jumalallisia, inhimillisiä ja tunteita herättäviä ominaisuuksia - Yliantropomorfinen jumalakuva - Jumala rankaisee, mutta antaa anteeksi ja huolehtii	
Moraalinen kehitys	- Tasa-arvo ja relluus ovat tavoiteltavia - Lapsi ymmärtää valheen merkityksen - Vastavuoroinen kunnioitus ohjaa moraalia	- Ulkoinen motivaatio tehdä hyvää - Tottelemattomuudesta seuraa Jumalan rangaistus		Oikeudenmukaisuuden hahmottaminen mekaanista (palkkio, rangaistus)			- Aluksi itsekkeisyys - moraalivaikeissa - Pyrkimys olla ”kiltti lapsi” läheisille - Yhteisön arvoista ja säännöistä - moraalipäättelyn perusta - Palkkio, rangaistus	

LIITE 2. Haastattelukysymykset ja opettajille lähetetty saatekirje



1. **Miten toteutat kristillistä kasvatusta uskontotunneilla? Miksi?**
 - Millaisia opetusmenetelmiä ja työtapoja käytät?
 - Minkä asioiden opettamista pidät uskonnonopetuksessa erityisen tärkeänä?
 - Miten oppilaan osaamista arvioidaan uskonnossa?
2. **Miten toteutat kristillistä kasvatusta muissa oppiaineissa?**
 - Missä oppiaineissa toteutat kristillistä kasvatusta? Miten?
 - Onko sinulla kristillisessä kasvatuksessa oppiainerajat ylittäviä ”läpäiseviä tavoitteita”?
3. **Miten kristillinen arvopohja vaikuttaa oppisisältöjen valintaan?**
4. **Toteutatko kristillistä kasvatusta koulussa oppituntien ulkopuolella?**
5. **Miten kristillinen kasvatus ilmenee koulunne oppimisympäristössä?**
6. **Miten yhteiskristillisyyden näkyminen koulussanne?**
7. **Miten koulunne kristillisyyden näkyminen vanhempien kanssa toteutettavassa yhteistyössä?**
8. **Miten koulunne oppilaissa näkyy se, että kyse on kristillisestä koulusta?**
9. **Mikä on mielestäsi kristillisten koulujen rooli ja tehtävä yhteiskunnassamme?**

Liite jatkuu seuraavalla sivulla

29.3.2011

Hyvä kristillisen koulun opettaja,

Opiskelemme luokanopettajiksi Oulun yliopiston Kajaanin opettajankoulutusyksikössä. Teemme Pro gradu -tutkielmaa, jonka tavoitteena on selvittää, **miten kristillinen kasvatus toteutuu kristillisissä kouluissa luokilla 0–6.**

Keräämme aineiston haastattelemalla kristillisissä kouluissa työskenteleviä luokanopettajia. Haastattelukysymykset lähetetään haastateltaville etukäteen. Yhteen haastatteluun varataan aikaa noin yksi tunti. Toteutamme haastattelut yhden päivän aikana huhtikuussa.

Pro gradu -tutkielmaamme ohjaa KT Marjatta Hautala.
marjatta.hautala@oulu.fi

Aineiston käsittelemme luottamuksellisesti, eikä haastateltavan henkilöllisyys tule tutkimuksessa esille.

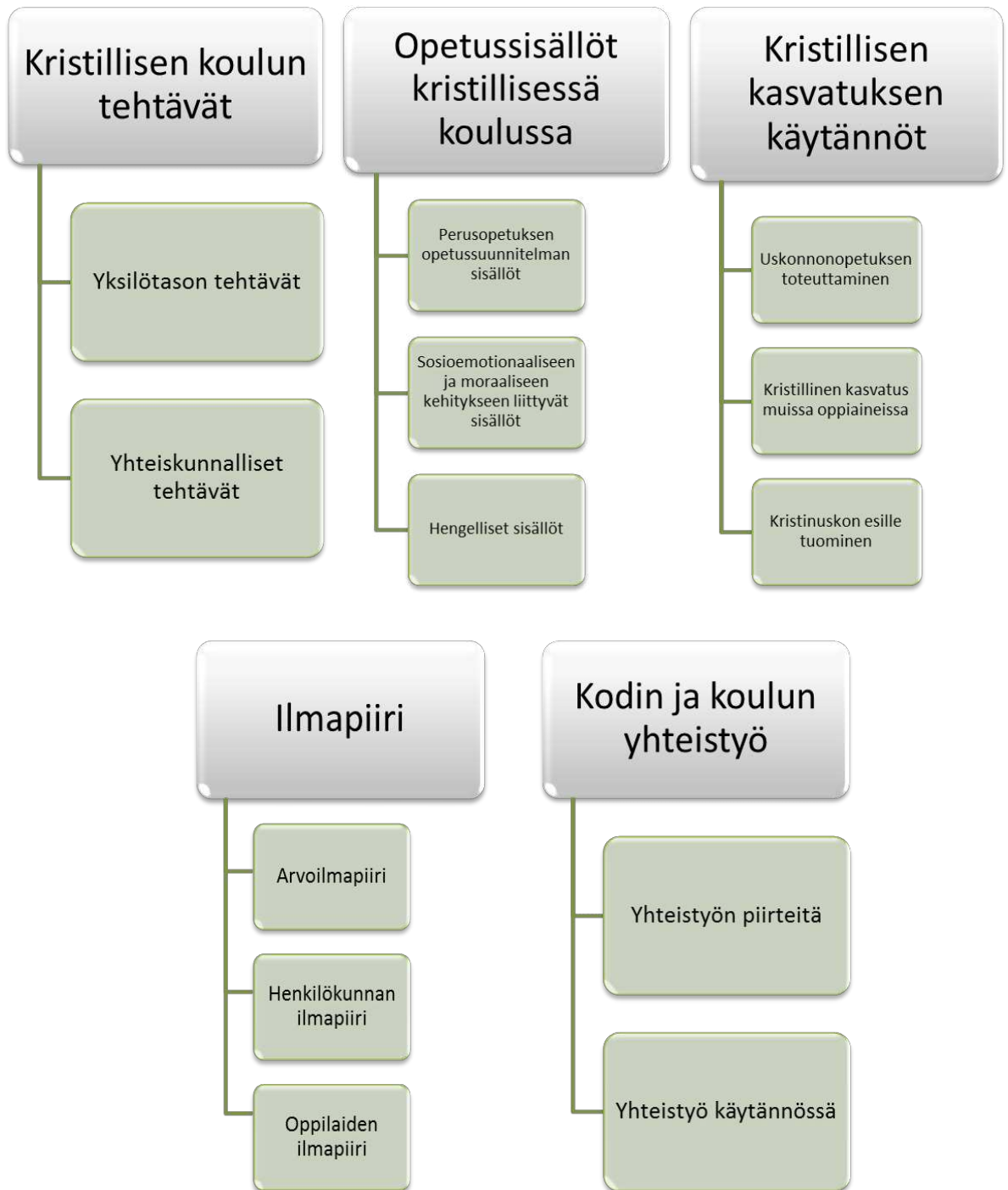
Toivomme, että kaikki koulunne luokanopettajat osallistuisivat tutkimukseen ja saisimme näin kristillisen kasvatuksen ammattilaisilta arvokasta tietoa uskontokasvatuksesta.

Yhteistyöterveisin,

Elina Vidgren, KK
elinaryh@paju.oulu.fi
040 5646452

Vesa Vidgren, KK
vesavidg@paju.oulu.fi
050 3484010

LIITE 3. Kaavio pää- ja yläluokista



LIITE 4. Alakouluikäisen lapsen uskonnollisen kehityksen osa-alueet

<u>Kognitiivinen kehitys</u> – Konkreettinen ajattelu (havainnot tärkeitä) – Antropomorfinen jumalakuva (ihmisenkaltaisuus) – Abstraktien käsitteiden ymmärtäminen kasvaa – Ajattelu itsenäistyy – Ajan hahmottaminen paranee – Näkökulmien yhdistely – Älyllinen kehitys laajentaa näkökulmia Jumalasta – Looginen ajattelu kehittyy – Lainalaisuuksien ja kausaliitteettisuhteiden ymmärtäminen – Toden ja mielikuvituksen erottaminen – Kirjaimelliset tulkinnat – Analyttisyys ja yksityiskohtaisuus, kokonaisuuk- sien hahmottaminen vaikeaa	<u>Sosioemotionaalinen kehitys</u> – Minäkeskeisyys vähenee – Itsenäistyminen – Jumalakäsitys kehittyy mm. vuorovaikutuksessa vanhempiin ja ympäristöön – Elämäntilanteiden muutokset pakottavat jumala- kuvan jäsentämiseen – Vanhemmista irtautuminen – Oman ja toisten käsitysten erottaminen – Yhteistoiminta ja keskustelu yhä paremmin mah- dollisia – Henkilökohtainen, itsenäinen, tunnepohjainen ja persoonallinen jumalakuva mahdollinen
<u>Hengellinen kehitys</u> – Ihmeteot kiehtovat loogisen ajattelun kehittymisen vuoksi – Armon käsitettä vaikea ymmärtää – Oma yrittäminen Jumalan miellyttämiseksi ja an- teeksisaamiseksi – Jeesukseen yhdistyy jumalallisuuden lisäksi inhi- millinen puoli – Legalistinen uskonnollisuus – Maagisuus vähenee – Objektiivisuus, ero itsen ja maailman välillä – Artifisialismi – Jumalan ja aikuisten kaikkivoipaisuus – Animismi (luonnon elollistaminen) – Jumala rankaisee, mutta antaa anteeksi ja huolehtii – Lapsi liittää Jumalaan jumalallisia, inhimillisiä ja tunteita herättäviä ominaisuuksia – Yliantropomorfinen jumalakuva	<u>Moraalinen kehitys</u> – Ulkoinen motivaatio tehdä hyvää – Tottelemattomuudesta seuraa Jumalan rangaistus – Tasa-arvo ja reiluus ovat tavoiteltavia – Lapsi ymmärtää valheen merkityksen – Oikeudenmukaisuuden hahmottaminen mekaanista (palkkio, rangaistus) – Vastavuoroinen kunnioitus ohjaa moraalia – Itsekeskeisyys moraaliarvioinnissa – Pyrkimys olla ”kiltti lapsi” läheisille – Vähitellen yhteisön arvoista ja säännöistä voi tulla moraalipäätelyn perusta