



Yksinäisiä kiertolaisia ja kouluyhteisön asennekasvattajia. Ortodoksisen uskonnon opettajien kokemukset opettajantyöstä 1950-luvulta 2000-luvun alkuun

Elisa Hyvärinen & Pekka Metso

Tässä artikkelissa tutkitaan suomalaisten ortodoksisen uskonnon opettajien kokemuksia opettajantyöstä 1950-luvun puolivälistä 2000-luvun alkuun. Artikkelissa selvitetään yhtäältä millaisia uskonnonopetuksen järjestelyt ovat olleet. Toiseksi tarkastellaan opettajien käsityksiä roolistaan oppilaan uskonnollisen identiteetin tukijana. Lähdeaineisto muodostuu 15 eläkkeellä olevan aineenopettajan yksilöhaastattelusta, jotka on kerätty vuosina 2004–2005. Lähiluvun keinoin lähdeaineistoa ryhmitellen ja analysoiden artikkeli tarjoaa kuvan ortodoksisen uskonnonopetuksen ilmiöstä sitä opettaneiden kokemuksissa. Artikkelissa liitetään muistitietotutkimuksen ymmärtävään suuntaukseen eli menneisyydelle annettujen merkitysten tekemiseen kuulluksi ja ymmärrettäväksi. Tutkimustulokset voidaan kiteyttää neljään havaintoon: Ensinnäkin haastavat opetusjärjestelyt, oppiaineeseen asennoitumisesta syntyneet jännitteet ja vähemmistö-enemmistö -asetelmaan liittyvä rajankäynti kouluyhteisössä ovat piirteitä, jotka yhdistävät eri aikoina toimineiden ortodoksisen uskonnon opettajien työnkuvaa. Toiseksi, opettajien kertomuksista piirtyy kuva ortodoksisesta uskonnonopetuksesta marginaaliin sijoittuneena oppiaineena, jonka paikkaa ja oikeutusta opettajat joutuivat puolustamaan. Kolmanneksi, opettajien kokemukset koulusta työyhteisönä olivat pääasiallisesti myönteisiä, vaikka haastatteluissa tuotiin esille runsaasti epäkohtia. Neljänneksi, opettajat katsoivat tukeneensa oppilaan identiteettiä parhaiten olemalla aidosti omia persooniaan ja tarjoamalla siten oppilaille esimerkin ortodoksina olemisesta.

Johdanto

Minä olen tänä päivänä niin onnellinen siinä suhteessa, että meitä arvostetaan, meistä pidetään, me olemme todellakin tähän yhteiskuntaan – tähän suomalaiseen isänmaahan iskostettuja kristittyjä. Me olemme saaneet paljon

apua ja me olemme saaneet paljon arvonantoa. Olemme todella, ennen kaikkea arvostettu kirkko. Meitä arvostetaan joka puolella. Kun minä nuorena miehenä alotin tätä kirkollista uraani, me olimme vielä sodan eräänlaisessa jälkitilassa. Me olimme todellakin vaikeassa asemassa. Meitä ei arvostettu, meitä pidettiin ryssinä ja meitä ryssiteltiin ja vaikka mitä tehtiin. Me olimme kodittomia, me olimme maattomia niin kuin sanotaan. Meillä ei ollut mitään. Mutta kaikesta huolimatta parempi päivä koitti. (Lasarus.)

Näin eläkkeelle jäänyt ortodoksisen uskonnon aineenopettaja muistelee 2000-luvun alussa vuosikymmenien takaista ammatillista alkutaivaltaan. Kuvaus nostaa esille ortodoksisen kristillisyyden ajoittain vaikean aseman vähemmistöuskontona Suomessa, sen heijastumisen uskonnonopetukseen sekä uskonnonopetukseen liitetyn tunnustuksellisuuden. Esiin piirtyy kokemus tarpeesta saada arvostusta omalle perinteelle sekä havainto ortodoksien yhteiskuntakelpoisuuden edistymisestä sodanjälkeisinä vuosikymmeninä. Ortodoksinen uskonnonopetus näyttäytyy yhteiskunnallisesti ja yksilöllisesti merkityksellisenä, ladattuna ja kiistanalaisena ilmiönä, joka tekee näkyväksi rajalinjoja suomalaisen valta- ja vähemmistökulttuurin välillä.

Ortodoksisen uskonnonopetuksen voidaan sanoa alkaneen jo 1840-luvulla, kun karjalaisten ortodoksien kansanopetus käynnistyi ortodoksisen kirkon aloitteesta (Aikonen 2007, 42–44; 2015, 169–170). Pitkästä historiastaan huolimatta ortodoksista uskonnonopetusta on tutkittu varsin vähän (esim. Aaro 1991; Riikonen 2011; Rimpiläinen 1975). Laajimmin sitä on tutkinut Risto Aikonen, joka on kuvannut ortodoksisen uskonnonopetuksen vaiheita ja paneutunut oppiaineen toteutuksen ja kehittämisen kysymyksiin (Aikonen 1997; 1999; 2007; 2010; 2015; 2017).

Tässä artikkelissa tarkastelemme ortodoksista uskonnonopetusta opettajien näkökulmasta ajallisesti laajana ja kokonaisvaltaisena kokemuksena. Sen mahdollistaa käyttämämme haastatteluaineisto, jossa pitkän työuran tehneet opettajat kertovat työstään ortodoksisen uskonnon opettajana. Artikkelimme tuo näkyväksi sen, mitä ortodoksisen uskonnon opettajien keskuudessa on tunnettu, mutta jota ei ole aiemmin tutkittu.

Tutkimustehtävä, lähteet ja menetelmät

Huomiomme kohdistuu ortodoksisten uskonnonopettajien kertomuksien kautta välittyvään kuvaan opettajantyöstä Suomessa 1950-luvun puolivälistä aina 2000-luvun alkuun. Millaisena opetustyö näyttäytyy opettajien kokemuksissa, kun he eläkkeelle jäätyään muistelivat työuraansa? Tehtävänasettelu on kahtalainen. Yhtäältä kysymme, millaisia ortodoksisen uskonnonopetuksen järjestelyt ovat olleet. Toisaalta kysymme, miten opettajat ymmärtävät roolinsa oppilaan uskonnollisen identiteetin tukijana. Opetusjärjestelyt ja identiteetin tukeminen liittyvät toisiinsa. Opetuksen onnistunut toteutus luo perustan oppilaiden identiteetin vahvistamiselle. Epäonnistuessaan opetusjärjestelyt saattavat synnyttää kokemuksen ortodoksien eriarvoistavasta kohtelusta koulussa.

Artikkelin lähdeaineisto on valikoitu eläkkeellä olevien ortodoksisten uskonnonopettajien haastattelumateriaalista, jonka Pirjo-Liisa Kokkonen keräsi vuosina 2004–2005 Suomen ortodoksisen kirkollishallituksen aloitteesta. Tutkimuskäyttöön kerätty aineisto koostuu kokonaisuudessaan 52:sta yksilöhaastattelusta. Kokkonen haastattelemien henkilöiden joukossa on luokanopettajia ja aineenopettajia. Rajaudumme tässä artikkelissa aineenopettajiin, jolloin lähdeaineistona on 15 eläköityneen aineenopettajan yksilöhaastattelut. Haastatteluihin viitatessamme käytämme pseudonyymejä, joista ilmenee vastaajan sukupuoli. Lähdeluettelosta käy ilmi vastaajien syntymävuosi.

Lähdeaineisto tarjoaa laajan näköalan opettajantyöhön. Toisin kuin luokanopettajat, aineenopettajat keskittyvät pääaineenaan opettamaan ortodoksista uskontoa. Työnkuvaan kuuluu opetus kaikilla luokka-asteilla ja työskentely samanaikaisesti useissa kouluyhteisöissä. Haastateltujen aineenopettajien työurat kattavat ajanjakson, joka ulottuu 1950-luvulta haastatteluajankohdan kynnykselle. Opettajat ovat voineet työskennellä työuransa aikana hyvinkin laajalti ympäri Suomea ja tästä johtuen haastateltujen maantieteellinen ja alueellinen rajaaminen esimerkiksi seurakunnittain on vaikeaa.

Menetelmällisesti lähdeaineisto on kerätty puolistrukturoidun haastattelun keinoin. Tätä osin kyse on laadullisesta tutkimuksesta (Laine 2015; Varto 1992). Analyysimenetelmänä olemme käyttäneet lähilukua. Aineiston ryhmittelyn kautta tavoittelemme tulkinnan ja päättelyn keinoin laajaa näkemystä ortodoksisen uskonnonopetuksen ilmiöstä sitä opettajien kokemuksissa. Liitymme muistitietotutkimuksen ymmärtävään suuntaukseen, jossa tavoitellaan menneisyydelle annettujen merkitysten tekemistä kuulluksi ja ymmärrettäväksi. Pääpaino on muistelijoiden kertomuksissa ja heidän tulkinnoissaan siitä, mitä on tapahtunut. (Makkonen 2009, 12.) Haastateltujen opettajien muistitieto rakentuu vuoropuhelulle menneitten kokemusten ja historiallisen perspektiivin sekä nykyhetkessä tapahtuvan muistelun, selittämisen ja tulkitsemisen välillä. Tältä osin lähteemme edustavat tyypillistä muistitietoaineistoa. (Fingerroos & Peltonen 2006, 8–10; Pöysä 2015, 79–87.)

Artikkelimme täydentää ortodoksisen siirtoväestön keskuudessa tehtyä muistitietotutkimusta (ks. etenkin Kananen 2010; Kupari 2015; Raninen-Siiskonen 1999). Se liittyy myös Suomessa runsaasti harjoitettuun opettajien omaelämäkertatutkimukseen (ks. Syrjälä 2015, 262–265; Tähtinen & Vitie 2015, 30–33, 37–39). Tutkimusotteemme on ilmiö- ja tapahtumakeskeinen eli tulkitsemme omaelämäkerrallisen aineiston pohjalta opettajantyön käytännön todellisuutta, ortodoksisen uskonnon oppiaineen paikkaa kouluyhteisössä ja opettajan työtä ohjaavia ideaaleja (ks. Siivonen ym. 2013; Tähtinen & Vitie 2015, 23–25).

Uskonnonopetuksen tavoitteet ja ortodoksinen identiteetti

Varhaisin koulun ortodoksisen uskonnonopetuksen suunnitelma noudatti rakenteellisesti ja sisällöllisesti vuoden 1925 yleistä uskonnon opetussuunnitelmaa, jossa päämääriä olivat kristillisen elämäntähtäyksen sisäistäminen ja aktiivinen osallistuminen seurakunnan elämään. (Aikonen 2007, 44–45; Kallioniemi 2005, 16; Pyysiäinen 1998, 44.) Pyrkimys näkyy myös eri kouluasteille 1950–60-luvuilla laadituista ortodoksisen uskonnon opetussuunnitelmissa (KOUPS 1955; KOPS 1965, 5).

Vuonna 1967 peruskoulun ortodoksisen uskonnon opetussuunnitelmassa ortodoksista uskonnonopetusta koskevat eriytyvät ja tunnustukselliset oppisisällöt ja tavoitteet määriteltiin ensimmäistä kertaa (Aikonen 2007, 44–49). Tiedollisten tavoitteiden lisäksi tavoitteena oli kasvattaa oppilas aktiiviseksi seurakuntalaiseksi, kehittää hänen kristillistä vakaumustaan ja ohjata kunnioittamaan toisten ihmisten vakaumusta ekumenian hengessä (PVOPS 1967, 1). Peruskoulun myötä luterilainen uskonnonopetus alkoi 1970-luvulla etäännyä kirkon kasvatustyöstä ja tunnustuksellisuus nähtiin enemmän pedagogisena, mutta ortodoksinen uskonnonopetus ”tähtäsi tunnustuksellisuuteen” (Pyysalo 1975, 9–12; Railas 1975, 3; Ubani 2013, 69–79). Vuoden 1967 oppikoulun opetussuunnitelmassa ortodoksisen uskonnon opettajan työtä luonnehdittiin jopa lähetystyöksi, ”kylväjän antoisaksi kutsumustyöksi” (UEO 1967, 17).

1980-luvulla pyrkimys oppilaiden uskonnollisen identiteetin vahvistamiseen ilmaistiin opetussuunnitelmassa ”valoisan ortodoksisen maailmankatsomuksen” luomisena (POPS

1985, 119, 246). Vuoden 1994 peruskoulun opetussuunnitelmassa tavoitteita olivat myönteisen suhtautumisen herättäminen omaa kirkkoa kohtaan sekä ortodoksina kasvamisen ja oppilaan ”henkisen identiteetin” tukeminen (POPS 1994, 90–91).

Vuoden 2003 uskonnonvapauslain ja sitä seuranneen perusopetuslain (2006) myötä Suomessa luovuttiin tunnustuksellisen uskonnonopetuksen käsitteestä. Uskonnonopetuksessa on nykyisin kyse oman uskonnon opetuksesta. Vaikka tunnustuksellisuudesta on luovuttu, uskonnonopetuksen sisällöt ja tavoitteet eivät ole olennaisesti muuttuneet. (Ubani 2013, 74.) Oppilaan oman uskonnon opetus tapahtuu ortodoksisen uskonnonopetuksen holistisen näkemyksen mukaisesti ja tavoitteena on ”oppilaan ortodoksisen identiteetin vahvistaminen ja ylläpitäminen” (POPS 2004, 209).

Identiteetin käsitteellä tarkoitetaan ihmisen minäkäsityksen eli psykologisen kokonaisuuden olennaisimpia tekijöitä. *Persoonallinen identiteetti* syntyy ympäröivän ulkomaailman, toisten ihmisten, tärkeitten elämäntoimintojen ja sisäisen minän vuorovaikutuksessa. Sen ytimessä ovat ihmisen käsitykset itsestään, kyvyistään ja psyykkisistä ominaisuuksistaan. Nämä käsitykset muotoutuvat ja kiteytyvät läpi elämän. Kasvatustieteen näkökulmasta tavoiteltava on *työstetty identiteetti* eli sopusointuinen tila, jossa yksilön kyvyt, tarpeet ja itseä koskevat havainnot ovat jäsentyneet siten, että ihmisen tietoinen toiminta vastaa hänen itseä koskevaa näkemystään. (Lehtinen ym. 2007, 14–17, 27–28; Scott 2015, 2–4.)

Käsitys työstetystä identiteetistä on kulttuurisidonnainen. Ortodoksisen uskonnonopetuksen kontekstissa voidaan puhua ortodoksisesta identiteetistä *kulttuurisena identiteettinä*, jossa sosiaalisen ympäristön piirissä vallitseva jaettujen tulkintojen diskurssi vaikuttaa identiteetin kehitykseen: *sosiaalinen yksilöllisyys* rakentuu yhteisön edustamien kertomusten ja sen piirissä tavoiteltavana pidettävien identiteetin rakennusosien kontekstissa. (Ks. esim. Burkitt 2008, 25, 49–55; Hall 1999, 47–56; Scott 2015, 4–8.) Pyrkimys ”henkisen identiteetin” tai ”valoisan maailmankatsomuksen” vahvistamiseen heijastaa ja tulkitsee ortodoksisen uskontokasvatuksen periaatteita. Koulun alueella tämä tarkoittaa, että oppilaiden uskonnollisen perinteen kulttuuriset sisällöt sekä yksilön henkilökohtaiset toiminnan ja ajattelun tavat kohtaavat uskontotunnilla (ks. esim. Antikainen ym. 2006, 39–43).

Ortodoksisen identiteetin ja sen ilmaisemisen määrittelyä on Suomen ortodoksisen kirkon piirissä tehty uskontokasvatuksen alueella vuoden 2011 varhaiskasvatuksen tavoitteissa. Niissä ortodoksinen identiteetti määritellään ortodoksisen tapakulttuurin ymmärtämiseksi ja sisäistämiseksi siten, että lapsi luontevasti ilmaisee itseään uskonnollisten tapojen kautta. Näitä ovat esimerkiksi ristinmerkki, ruoan siunaaminen, ikonien kunnioittaminen, ehtoolliseen osallistuminen, juhlaperinteet, paastoaminen ja itsensä Jumalan työtoveriksi mieltäminen. (Pyhä melu 2011, 13–15.) Kuvatut ilmaukset eivät poikkea olennaisesti siitä mitä pidetään tavoiteltavana kirkon kaikkien jäsenten kohdalla (ks. esim. Aikonen & Okulov 2016).

Ortodoksisen ajattelun mukaan perinteestä juontuvat uskonnolliset tavat ja käytännöt eivät ole ”vain” ulkonaista toimintaa vaan ovat ilmauksia identiteetistä ja elämisestä sen mukaisesti. Suomessa onkin painotettu tapojen merkitystä ortodoksiselle identiteetille, ja sen tukemista on perusteltu nimenomaan sosiaalisilla realiteeteilla: ortodoksien vähemmistöasemalla ja sijoittumisella hajalleen ympäri Suomea (Railas 1975, 3–4). Uskonmukaisen elämän toiminnallinen taso – kuten ikonin pitäminen näkyvillä ja ristinmerkin tekeminen omaa perinnettä häpeämättä – on olennainen osa ortodoksina elämistä ja perinteen siirtämistä seuraaville sukupolville (Makkonen 1995, 63).

Monet ortodoksisen identiteetin omaksumisen ilmauksina pidettävistä kirkollisen kasvatuksen sisällöistä sisältyvät koulun ortodoksiseseen uskonnonopetukseen (Buchberger 1998, 401–403). Kirkossa ja perheessä tapahtuvan uskontokasvatuksen ja koulun uskonnonope-

tuksen tavoitteet ovat identiteetin tukemisen osalta siinä määrin samansuuntaiset, että uskontokasvatuksen katsotaan rakentuvan kaikkien kolmen toiminta-alueille (Aikonen 1998, 429–430; Metso 2016).

Haasteena kirjavat opetusjärjestelyt ja puutteelliset oppimateriaalit

Toisen maailmansodan seurauksena ortodoksisen uskonnonopetuksen järjestäminen vaikeutui. Alueluovutusten seurauksena karjalaiset ortodoksit sijoittuivat eri puolille Suomea ja uskonnonopetus järjestettiin kiertokouluna. Opettajat kulkivat paikkakunnalta toiselle opettaen kouluilla lyhytjaksoisesti. (Aikonen 2007, 45–47.) Lähdeaineistomme perusteella uskonnonopetus oli vielä 1950-luvulla satunnaista ja lyhytkestoista. Parhaimmillaan opettaja opetti lukuvuoden aikana lähes 40 koulussa (Lasarus). Opettajien kertoman mukaan tilanne muuttui 1960–1970-luvuilla, jolloin opetusta alettiin järjestää viikkotunteina periodimaisen opetuksen sijaan. Kiertävien uskonnonopettajien työ säilyi silti pirstaleisena. Kiertäminen oli raskasta. Julkisia liikenneyhteyksiä oli tarjolla heikosti eikä monilla opettajilla ollut vielä 1970-luvullakaan autoa käytettävissä. Opettajat kertoivat liikkuneensa koululta toiselle kävellen, pyöräillen, hiihtäen ja juosten. Autoilun yleistyessä siirtymät saattoivat tarkoittaa jopa 850 kilometrin viikoittaista ajoa. (Helena, Irene, Lasarus, Maria.)

Kiertävän opettajan työ synnytti kokemuksen irrallisuudesta: monet ortodoksisen uskonnon opettajat eivät tunteneet kuuluneensa mihinkään työyhteisöön (Elisabet, Irene, Maria, Rebekka).

Kyllä minä olisin montakin asiaa tietysti kaivannut. Minä olisin kaivannut semmosta, silloin aikoinaan, pysyväisempää olinpaikkaa. [- -] Että minä olin aina matkan piällä ja miulla oli kaks matkalaukkaa tavallisesti. Toinen toisessa käessä ja toinen toisessa kädessä. Ja, se siitä. [- -] Siis kiertävän uskonnonopettajan työ on ollut todella tällaista Jerusalemin suutarin työtä. (Lasarus.)

Löyhän työyhteisöllisyyden seurauksena koulukohtainen informaatio ei välttämättä tavoittanut kiertävää uskonnonopettajaa. Monesti hän saapui koululle tietämättä päivän kulkuun tehdyistä muutoksista huomatakseen vain, että oppilaat eivät päässeetkään oppitunnille. (Irene, Lasarus, Lucia, Sergei.)

Kiertolaisuuden myönteisenä piirteenä mainittiin tutustuminen erilaisiin ihmisiin, kouluihin ja paikkakuntiin. Opettajalla oli myös käytössään useamman koulun askartelumateriaalit. Myönteisten piirteiden sijaan aineistossa korostuvat epäkohdat. Ongelmia aiheuttivat etenkin opetuksen järjestäjän tietämättömyys tai haluttomuus järjestää opetus lain edellyttämällä tavalla, opetuksen annetut ja siihen huonosti soveltuvat tilat, opetusryhmien heterogeenisuus ja puutteellinen oppimateriaali. (Helena, Irene, Johannes, Katariina, Lucia, Maria.) Uskonnonopettajia kannustettiin voittamaan opetusjärjestelyjen kirjavuudesta syntyvät vaikeudet kokemuksella, terveellä järjellä ja innostuksella (UEO 1967, 16–17).

Evankelis-luterilainen uskonnonopetus järjestyi kouluissa automaattisesti, mutta ortodoksisen uskonnon lainmukainen toteutuminen ei ollut itsestäänselvyys. Kuvaavaa on, että opettajista vain pienen osan ei ollut tarvinnut neuvotella rehtorin kanssa lainmukaisista järjestelyistä. Rehtori saattoi väittää ortodoksisen uskonnonopetukseen osallistumisen olevan vapaaehtoista. Jos ja kun oppitunnit saatiin lukujärjestykseen, niiden ajankohta saattoi vaihtua kesken lukuvuoden. Tämä teki opetuksen järjestämisen lähes mahdottomaksi, sillä kiertävän opettajan lukujärjestys oli riippuvainen monen eri koulun lukujärjestyksestä eikä sitä

ollut helppo muuttaa kesken lukuvuoden. Toistuvat neuvottelut opetusjärjestelyistä koettiin turhauttaviksi. (Irene, Johannes, Lucia, Maria, Nikolaos, Perpetua, Rebekka, Romanos, Sergei.)

Toinen keskeinen ongelma liittyi opetustiloihin. Opettajien työuran alkuaikoina opetustilat oli usein varattu muiden oppiaineiden käyttöön. Opettajat korostivat, että jokin tila järjestyi aina, vaikkei se ehkä soveltunutkaan opetukseen. Epäonnistuneista tilaratkaisuista esimerkkeinä mainittiin muun muassa keittola, siivouskomero, opettajainhuone, karttavarasto, portaikko, kotitalousluokka ja atk-luokka. Tilanne helpottui 1980-luvun lopulla, kun koulurakennusten yhteydessä olleet opettajien asuinhuoneet vapautuivat opetuskäyttöön. Silloin ortodoksiseen uskonnonopetukseen saatettiin saada pulpeteilla varustettu luokkatila. (Helena, Irene, Lasarus, Lucia, Luukas, Maria, Nikolaos, Rebekka, Romanos, Sergei, Teodora.) Opetustilasta puhuessaan opettajat kertoivat haaveilleensa omasta, pysyvästä ja rauhallisesta opetustilasta. Tärkeänä pidettiin, että oppilastyöt saisivat näkyä luokkatilassa ja että tila voitaisiin sisustaa oppimista tukevaksi. (Irene, Johannes, Katariina, Lucia, Luukas, Nikolaos, Perpetua, Rebekka, Romanos, Sergei, Teodora.)

Kolmannen ongelman muodosti liian monilta eri luokka-asteelta olevien lasten sijoittaminen samaan ryhmään. Tämä teki opetuksesta haastavaa. Opettajien työuran alkupuolella oppilaat jaettiin ikäkauden perusteella useammin eri opetusryhmiin. Aineisto osoittaa, että opetusryhmien koko kasvoi ja monimuotoisuus enentyi vuosikymmenien myötä. (Irene, Maria, Rebekka, Romanos, Sergei, Teodora.)

Vuonna 1983 voimaan tulleen peruskoululain myötä opetusryhmän minimikooksi tuli kolme oppilasta. Tämän seurauksena ortodoksista uskonnonopetusta voitiin toteuttaa periaatteessa tasavertaisesti evankelisluterilaisen uskonnon kanssa. (Aikonen 2007, 48–49; 2015, 172–173.) Vuonna 1985 siirryttiin tuntikehyksen käyttöönottoon, mikä merkitsi ortodoksien uskonnonopetuksen kannalta viikkotuntimäärien pienenemistä (ks. PMOSP 1986, 29–31). Tuntikehys asetti oppiaineen ikävään asemaan, kun sen katsottiin vievän koulujen tuntikehystä. Ortodoksiseen uskonnonopetukseen suunnattuja tuntimääriä suunnattiin järjestelmällisesti muihin aineisiin. (Aikonen 2007, 45–51.)

Viikkotuntimäärien pienennyttyä 1980-luvulta lähtien yhä useamman luokka-asteen oppilaat yhdistettiin samaan opetusryhmään kustannussäästöihin vedoten (opetusjärjestelyistä ks. POPS 1985, 125). Opettajat kokivat keskittämisen ongelmalliseksi, sillä opetusryhmät olivat entistä suurempia ja monimuotoisempia. Opetussuunnitelman mukaisen opetuksen toteuttaminen saattoi siksi osoittautua joissakin tilanteissa mahdottomaksi. Yhdysluokkaopetus edellytti opettajalta huolellisen tuntisuunnittelun lisäksi organisointikykyä, tilanteenhallintataitoja ja usean asian samanaikaista hallintaa. (Irene, Maria, Perpetua, Romanos, Sergei.)

No sellanen sirkustaiteilija siinä kyllä pitää olla toiselta lajiltaan. Että juuri näitten heterogeenisten ryhmien ja tuntien monimuotoisuuden ja kaikkien näitten kanssa niin, tuota, aina niin kun tekis mieli sanoa, että pitää olla tilannekomiikan tasolla. (Sergei.)

Neljännän ongelman muodosti oppimateriaali, joka oli aluksi vähäistä ja puutteellista. Sotien jälkeen oppikirjoja ei ollut lainkaan saatavilla. 1950-luvulla opetusta tukivat *Raamattu*, *Katekismus*, *Rukouskirja* ja *Hengellinen laulukirja*. (Lasarus.) Opettajat hyödynsivät myös Erkki Piironen 1940–1960-luvuilla ilmestyneitä teoksia. Rinnalla käytettiin luterilaisen uskonnon oppikirjoja. Ne toimivat hyvänä apuvälineenä, mutta eivät sellaisinaan vastanneet oppiaineen tarpeisiin. (Irene, Lucia, Luukas, Romanos, Sergei, Teodora.)

Yksinäisiä kiertolaisia ja kouluyhteisön asennekasvattajia. Ortodoksisen uskonnon opettajien kokemukset opettajantyöstä 1950-luvulta 2000-luvun alkuun

Jos opetusryhmä oli kovin monimuotoinen, mikään oppikirja sellaisenaan ei sopinut opetukseen. Opettajan oli poimittava eri luokka-asteiden oppikirjoista opetuksen kannalta keskeiset asiat, laadittava tehtäviä, hankittava oheiskirjallisuutta ja luotava itse opetusmateriaalia opetuksen tueksi. Oppimateriaalin monipuolisuus näyttää riippuneen opettajan omasta aktiivisuudesta, kiinnostuneisuudesta ja harrastuneisuudesta. (Irene, Lucia, Nikolaos, Romanos.)



Kuva 1: Niittylahdessa vuonna 1956 järjestetyn uskonnonopettajakurssin osallistujat. (Suomen Ortodoksisen Opettajien Liiton arkisto, Kuopio).

Kiertävän uskonnonopettajan työnkuvasta johtuen opettajan oli ennakoitava ja varmistettava, että hänellä oli tarvittavat opetusmateriaalit ja -välineet mukana. Opettajat säilyttivät opetusmateriaalin kotona. Oheiskirjallisuuden, laulukirjojen, ikonien, tuohusten ja tehtävämönisteiden lisäksi he kuljettivat mukanaan esimerkiksi diaprojektorin ja dioja, nauhuria, videoita, kirkkomusiikkiäänitteitä ja magnetofonia. (Helena, Irene, Lasarus, Rebekka, Romanos, Sergei, Teodora.)

Aineistosta voidaan havaita, että opetusmateriaalit kehittyivät merkittävästi opettajien työurien aikana. Viktor Railaksen *Olen ortodoksi* -oppikirjasarjan ilmestyminen 1970-luvun lopulla koettiin merkittäväksi edistysaskeleeksi. Sitä seurasi vuosien 1985–1993 aikana valmistunut lukion oppikirjasarja. Opettajien mukaan oma oppikirjasarja teki oppiaineen näkyvämmäksi ja oli osoitus oppiaineen arvostuksesta. Opetusmateriaalien puutteellisuuden aikakaudesta siirryttiin aikakauteen, jossa opetuksen toteutus oli entistä helpompaa ja monipuolisempaa. (Irene, Lucia, Luukas, Romanos, Sergei, Teodora.)

Ja, ja sitten ongelmana vois tietysti nähdä sen että tuntimäärät on vähentynyt ja materiaali ei ole vähentynyt, päinvastoin meillä ois nykyisin annettavana paljon enemmän ortodoksisuudesta oppilaille kuin mitä oli tuossa 60-luvulta vielä 80-luvulle saakka. Maailma on avautunut, avartunut niin paljon, että olis just tätä materiaalia jota ei ole kirjoissa. (Romanos.)

Jos haasteena oli aiemmin ollut opetusmateriaalin puutteellisuus, 1980-luvulla tultiin tilanteeseen, jossa haasteeksi tuli oppituntien riittämättömyys opettavien sisältöjen opiskeleluun. Työuran loppuvaiheessa opettajien tehtäväksi tuli tasapainotella opetussisällön ja jatkuvasti pienentyneen viikkotuntimäärän rajoissa. (Irene, Nikolaos, Romanos, Sergei, Teodora.)

Oppiaineeseen suhtautuminen koulu yhteisössä

Ortodoksinen uskonnonopetus ei rajautunut vain oppiaineen tunneille, vaan sillä oli laajempakin näkyvyyttä. Keskeisimmät tavat, joilla oppiaine näkyi koulu yhteisössä, olivat päivänavaukset, papiston vierailut ja luterilaisen uskonnon oppilasryhmille suunnatut ortodoksisuutta käsittelevät oppitunnit.

Opettajat kokivat, että ortodoksisia päivänavauksia arvostettiin ja niihin suhtauduttiin hyvin. Tämä kävi ilmi muun muassa opettajainhuoneessa käydyissä keskusteluissa. Päivänavausten määrä vaihteli koulu kohtaisesti. Määrä vähentyi opettajien työuran edetessä. (Elisabet, Irene, Johannes, Lucia, Luukas, Maria, Rebekka, Sergei.) Tämä kieli uskonnollisuuteen asennoitumisen muutoksesta suomalaisessa koulussa.

Uskonnonopetukseen kuuluivat myös seurakunnan työntekijöiden vierailut, joiden yhteydessä he kertoivat ortodoksisuudesta usein koko koululle. Palmusunnuntaita edeltävällä viikolla ortodoksinen tapakulttuuri tuli esille pappien toimittamina virpomavitsojen siunaustilaisuuksina, joissa siunattiin koko koulun oppilaiden vitsat. (Irene, Romanos, Teodora.)

Opettajat toivat panoksensa myös luterilaiseen uskonnonopetukseen pitämällä ortodoksisuutta käsitteleviä oppitunteja luterilaisen uskonnon oppilasryhmille. Opettajien mukaan oppitunnit palvelivat ennen muuta ortodoksisuutta koskevan ymmärryksen lisäämistä koulu yhteisössä. (Helena, Irene, Katariina, Lucia, Maria, Romanos, Sergei.) Yleinen vierailutuntien kysymyksenasettelu oli, miten ortodoksisuus erosi normatiiviseksi mielletystä luterilaisuudesta. Vähemmistön poikkeavuutta korostava näkökulma tuntui joistakin opettajista epämiellyttävältä (Helena, Luukas). Opettajan rooli vähemmistön tulkkina näkyi opetuksen tueksi tuotetussa materiaalissa. Vuodelta 1965 olevassa kirkollishallituksen koostamassa ohjeistuksessa todettiin, että opettaja joutuu koulussa ”tuon tuostakin” vastaamaan ”muun-uskoisten” esittämiin kysymyksiin ortodoksisuutta koskien (KOPS 1965, 5).

Suurin osa työ yhteisöihin liittyvistä kokemuksista oli myönteisiä. Ortodoksiseseen uskonnonopetukseen ja aineen opettajaan suhtauduttiin luonnollisesti, avoimesti ja kunnioittavasti. Parhaassa tapauksessa oppiaine sai ongelmitta näkyä koulun arjessa, eikä sitä tarvinnut piilotella. (Irene, Johannes, Luukas, Maria, Rebekka, Romanos, Sergei.)

Vallitsevasta myönteisyydestä huolimatta oppiaineeseen saatettiin suhtautua myös välinpitämättömästi, vähätellen, varauksella ja jopa avoimen kielteisesti. Osa työtovereista käyttäytyi uskonnonopettajia kohtaan jäykästi ja suhtautui kielteisesti uskonnonopetukseen. (Helena, Irene, Lucia, Luukas, Maria). Jotkut haastatelluista arvelivat, että kielteinen suhtautuminen ei liittynyt nimenomaan ortodoksisuuteen vaan uskontoon yleensä (Helena, Irene, Lucia, Maria). Kertomuksista syntyy vaikutelma, että ortodoksisen uskonnon opettaja

Yksinäisiä kiertolaisia ja kouluyhteisön asennekasvattajia. Ortodoksisen uskonnon opettajien kokemukset opettajantyöstä 1950-luvulta 2000-luvun alkuun

rinnastettiin muita oppiaineita enemmän oman oppiaineensa edustajaksi, jolloin häneen liitettiin työyhteisössä tiettyjä oletuksia ja mielikuvia.

Opettajat kokivat, että heidän omalla suhtautumistavallaan oli suuri vaikutus siihen, kuinka oppiaineeseen asennoiduttiin. Kun uskonnonopettaja toimi kunnioittavasti, työskenteli koulun toivomalla tavalla sekä osoitti olevansa joustava ja yhteistyöhaluinen, asiat järjestivät yleensä helpommin. (Helena, Irene, Luukas, Rebekka.)

Ortodoksiseseen uskonnonopetukseen suhtauduttiin myönteisemmin alueilla, joissa ortodoksisuus oli osa paikalliskulttuuria. Opetus järjestyi silloin yleensä automaattisesti ja ortodoksisuus näkyi koulun arjessa. Näin oli etenkin Itä-Suomessa. Hankalaa opetuksen toteuttaminen oli Etelä-Suomessa ja etenkin Pohjanmaalla, jossa asennoituminen oli kielteisempää. (Johannes, Lasarus, Luukas, Maria, Nikolaos, Teodora.)

Koulun koolla ja oppilasmäärällä näyttää olleen ratkaiseva vaikutus opettajan myönteisiin kokemuksiin työyhteisöistä. Pienissä kouluissa oppiaineeseen suhtauduttiin arvostavammin. Ne olivat myös ihmissuhteiden luomisen kannalta työyhteisöinä helpompia kuin suuret koulut. Opetusryhmien muodostaminen ja opetusjärjestelyt suurilla kouluilla edellyttivät toistuvaa neuvottelemista rehtorin kanssa. (Elisabet, Lucia, Perpetua.)



Kuva 2: Kouluvierailulla oleva pappi yhteiskuvassa Ilomantsin Korentovaaran koulun oppilaiden ja opettajien kanssa vuonna 1999. Kuva: Vesa Takala (Ortodoksisen Nuorten Liitto).

Ortodoksisuuden omaleimaisuutta ei välttämättä kyetty kouluyhteisössä tunnistamaan. Ratkaisemattoman ongelman muodosti paastoruoka, jota koulut eivät aineiston perusteella ole

voineet tarjota ortodoksioppilaille vielä 2000-luvulle tultaessakaan (Johannes, Lasarus, Lucia, Maria, Rebekka, Romanos). Paastolla on tärkeä rooli ortodoksisessa uskonelämässä. Kirkkovuodessa on neljä pidempää paastokautta, jolloin ei syödä lihaa ja kieltäydytään muistakin eläinkunnan tuotteista. Lisäksi keskiviikko ja perjantai ovat paastopäiviä ympäri vuoden joitakin juhlakausia lukuun ottamatta. Opettajien mukaan paastoruokarajoituksia ei huomioitu kouluruokailuissa, vaikka koulu yhteisöissä keskusteltiin paastosta ja opettajakunta saattoi olla kiinnostunut ortodoksisesta paastoperinteestä (Johannes, Lasarus, Lucia, Maria, Rebekka, Romanos).

Paastoruokaa ei saanut koskaan missään koulussa. Ja pahoitin mieleni vielä viimeisinä työvuosinani. Kun koululle tuli muslimeja, niin heille järjestyi kahdessa viikossa lihaton ruoka, mutta meille ei kahdessakymmenessä vuodessa, meille ortodokseille. (Lucia.)

Paasturuoan saaminen kouluihin ei ollut jokaisen opettajan tavoitteena. Osa kertoi olleensa varovaisia, koska näki lasten paastoamisen olevan kotien vastuulla. Aihetta käsiteltiin kuitenkin oppitunneilla. (Irene, Katariina, Luukas, Maria.)

Tärkeintä on opettajan persoona ja hänen ortodoksisuutensa

Aineiston perusteella ortodoksiselle uskonnonopetukselle näyttää olleen luonteenomaista opettajan vahva sitoutuminen oppilaiden uskonnollisen identiteetin tukemiseen ja vahvistamiseen. Tämä perustui opetus suunnitelman tavoitteisiin ja vähemmistöasemaan. Kysymys oman perinteen arvosta on määritelty Suomen ortodoksien elämäntodellisuutta koko 1900-luvun. Erityinen tarve ortodoksisten oppilaiden tukemiseen ilmenee Eeva Riutamaan evakolasten kasvukokemuksia selvittäneestä tutkimuksesta. Ortodoksisia lapsia kiusattiin enemmän kuin muita evakkolapsia. Merkittävin syy syrjityksi tulemiselle oli kantäväestöstä poikkeava uskonnollinen ja kielellinen tausta. Opettajat eivät osanneet ottaa huomioon sopeutumisvaikeuksia, mikä teki monen ortodoksilapsen koulutaipaleen tuskaiseksi. (Riutanmaa 2016.)

Aineiston valossa näyttää siltä, että ortodoksisen uskonnon opettajien omat kokemukset vähemmistöön kuulumisesta ohjasivat ja auttoivat heitä samaistumaan oppilaittensa asemaan. Monien opettajien omia koulu aikaisia muistoja leimasi ortodoksisuuden kaihtaminen ja häpeäminen. Tämä vahvisti opettajien kokemusta yhteenkuuluvuudesta oppilaiden kanssa.

Minulla oli erikoisesti se tämä ortodoksisen oppilaan identiteetti, koska ite olin ollu semmoinen arka ja anteeksipyyttävä. Ja tuntu että voiko niin kun olla. Se oli semmoista, semmoista hakemista. Ja sitten vielä että jos on erilainen. Minä aina koitin tukea hyvin vahvasti. Että kun on ortodoksinen, ihan silti pystyy kaikkeen samaan mihin muutkin, vielä enemmän. (Maria.)

Uskonnonopettajat halusivat tukea omien oppilaittensa identiteettiä, jotta nämä kokisivat oman uskontonsa myönteiseksi asiaksi. Sitä pidettiin tärkeänä tilanteessa, jossa ympäristö vieroksui ortodokseja. Opettajat kertoivat pyrkineensä siihen, ettei uskonnonopetus ainaakaan heikentäisi oppilaiden identiteettiä. (Elisabet, Helena, Katariina, Lucia, Maria, Rebekka, Sergei.)

Opettajien käsitykset ovat yhdensuuntaisia sen kanssa, mitä Martin Ubani (2013, 72) esittää vähemmistön uskonnollisen identiteetin tukemisesta pienryhmäopetuksessa. Hänen mukaansa vähemmistön uskonnonopetuksessa on eduksi, jos opettaja tuntee omakohtaisesti

kyseisen identiteetin erityiskysymyksiä ja on itse käynyt läpi samankaltaisia prosesseja kuin oppilaat. Opettajan jäsenyys uskontokunnassa voi siten olla tärkeää sekä identiteetin jäsentämiselle että luottamuksellisen suhteen syntymiselle oppilaiden ja opettajan välille. Käyttämässämme aineistossa mainitaan huomattavan useasti ortodoksisen taustan merkitys suhteessa opetuksen onnistuneeseen toteutukseen. Vastauksista käy ilmi, että oppilaan identiteetin tukeminen tapahtui ennen kaikkea tuomalla esiin, millaista on olla ortodoksi osana suomalaista yhteiskuntaa. Omalla esimerkillään opettaja saattoi antaa kuvan ortodoksina elämisestä normaalina, luonnollisena asiana. (Elisabet, Katariina, Lucia, Maria, Rebekka, Sergei.)

Elämällä sitä ortodoksin elämää, niin silloin myöskin lapselle niin kun kaikin paras malli tulee tällä tavalla. Ja pitäisikin niin kun selkeästi elää sitä ortodoksielämää. (Sergei.)

Ympäristön asennoituminen ortodokseihin ja sen vaikutus oppilaiden identiteettiin selittää suurelta osin sen, miksi hyvän uskonnonopettajan ominaisuuksina vastauksissa korostuivat opettajan aitous ihmisenä ja ortodoksinen usko. Opettajien mukaan hyvä uskonnonopettaja oli vilpitön, välitön, avoin ja teeskentelemättömästi oma itsensä. Hän eli niin kuin opetti ja oli omaksunut opettamansa oppiaineen mukaisen elämäntavan tai ainakin pyrki siihen. Koska kyseessä on ortodoksisen uskonnon oppiaine, tuli aineen opettajan olla itsekin ortodoksi. Hän uskoi Jumalaan, oli kirkollisesti aktiivinen, osallistui säännöllisesti jumalanpalveluksiin ja ehtoolliseen sekä rukoili oppilaidensa puolesta. (Elisabet, Irene, Johannes, Lasarus, Lucia, Luukas, Perpetua, Romanos, Sergei, Teodora.) Käsitys vakauksen ensisijaisuudesta näkyi myös kirkon määrittellessä uskonnonopettajien kompetenssia (KOPS 1965, 5: PVOPS 1967, 20).

Näyttää siltä, että hyvää opettajaa luonnehtiessaan opettajat eivät luetelleet vain ideaaleina pitämiään ominaisuuksia, vaan tavoiteltavat piirteet myös todentuivat suurelta osin heidän elämässään. He osallistuivat vapaa-ajallaan aktiivisesti seurakunnan toimintaan, lauloivat kirkkokuorossa ja vetivät lasten- ja nuortenkerhoja (Lucia, Johannes, Irene, Lasarus, Luukas, Rebekka, Teodora).

Opettajat pitivät opettajan persoonaa tärkeimpänä osana, materiaalina ja havaintovälineenä uskonnonopetuksessa. Ymmärrys opettajasta oppilaiden ortodoksisen identiteetin tukijana oli korostuneen henkilökohtainen, jossa pätevyys pohjautui ensisijaisesti opettajan persoonaan eikä hänen ammatilliseen rooliinsa tai opetettavan aineen tiedolliseen hallintaan. (Elisabet, Johannes, Katariina, Lasarus, Lucia, Maria, Rebekka, Romanos, Sergei.)

Käsitys vastaa opettajuuden tutkimuksen näkemystä opettajan persoonan tärkeydestä. Persoonallisuus on opettajuuden näkyvin ja vaikuttavin osa sekä opettajan tärkein työväline – jonka lisäksi opettajuus muodostuu työlle tyypillisestä toimintatavasta, työn edellyttämistä sosiaalisuudesta, henkilön synnynnäisistä ominaisuuksista, koulutuksesta ja työssä karttuneista taidoista. (Vertanen 2002, 214–228.)

Ristinmerkkejä ja ortodoksisuuden näkyväksi tekemistä

Opettajilta tiedusteltiin, olivatko he huomanneet kouluyhteisöjen tukeneen vähemmistöön kuuluvien ortodoksioppilaiden omaa identiteettiä. Kouluyhteisön osoittaman tuen määrä vaihteli alueittain ja koulukohtaisesti. Identiteetin tukeminen jäi pitkälti ortodoksisen uskonnonopettajan varaan. Opettajien kokemuksessa ortodoksisen uskonnonopetuksen järjestäminen jo itsessään tuki oppilaiden identiteettiä. Tukea oli enemmän saatavissa kouluis-

sa, joiden alueella ortodoksisuuteen oli totuttu (Helena). Tuki konkretisoitui siinä, kuinka hyvin oppiaine sai olla avoimesti esillä koulun arjessa.



Kuva 3: Ortodoksisen uskonnon oppilaat valmistamassa virpomavitsoja opettajan johdolla Tampereella vuonna 1990. Kuva: Liisa Heinänen (Ortodoksisen Nuorten Liitto).

Opetuksen sisällöissä ortodoksisen identiteetin vahvistaminen tapahtui tuomalla ortodoksisuus esille positiivisessa valossa. Tämä tapahtui esimerkiksi osoittamalla, että on hienoa olla ortodoksi. Oman identiteetin myönteisyyttä korostamalla opettajat pyrkivät paikkaamaan tilannetta, jossa oppilaat olivat saattaneet kokea olevansa kouluyhteisössä poikkeavia ortodoksisen ja/tai karjalaisen taustansa takia. (Elisabet, Helena, Luukas, Maria.)

Ristinmerkki tuli useissa haastatteluissa esille konkreettisenä ortodoksisen identiteetin ilmauksena. Opettajat kertoivat opettaneensa oppilaille ristinmerkin tekemisen ja tehneensä itse ristinmerkin tilanteissa, joissa se oli luonteva tehdä. Kun oppilaat näkivät opettajan tekevän ristinmerkin esimerkiksi aamunavauksissa ja ruokaillessaan, osa heistä rohkaistui toimimaan samoin. (Johannes, Lasarus, Sergei, Teodora.)

Oppilaiden identiteettiä tuettiin kertomalla, kuinka Suomessa pieni ortodoksinen kirkko on globaalissa mittakaavassa suuri. Ortodokseja oli maailmanlaajuisesti enemmän kuin esimerkiksi luterilaisia. Esille tuotiin myös ortodoksisen kirkon käsitys itsestään alkuperäisenä ja maailman vanhimpana kirkkona. (Katariina, Rebekka, Teodora.)

Kun opettajat korostivat ortodoksisuuden myönteistä erityislaatua ja globaalia näkyvyyttä kristinuskon piirissä, siihen ei näytä kuuluneen suomalaisen valtakristillisyyden väheksyminen. Sen sijaan tuettiin oppilaan myönteistä asennetta vallitsevaan yhteiskuntaan. Samalla pyrittiin huomioimaan ne identiteettiä horjuttavat asiat, joita lapsi todennäköisesti kohtasi. Oman uskonnon opetusryhmä mahdollisti vaikeidenkin asioiden ja kokemusten jakamisen ja pohdinnan turvallisessa ympäristössä. Identiteetin kannalta tärkeäksi opettajat kokivat myös koululaisjumalanpalveluksiin osallistumisen. (Elisabet, Luukas,

Romanos.) Osana oppilaiden identiteetin tukemista monet opettajat pitivät yhteyttä oppilaisiin ja heidän perheisiinsä myös koulun ulkopuolella esimerkiksi muuta toimintaa järjestämällä ja seurakunnan tilaisuuksissa (Irene, Katariina, Lucia).

Aineistosta syntyy kuva, että tekemällä näkyväksi oman työstetyn (ortodoksisen) identiteettinsä opettajat pyrkivät antamaan oppilaille välineitä heidän työstetyn identiteettinsä rakentamiseen. Opetukseen integroitujen kirkollisten tapojen avulla opettajat halusivat osoittaa, että ortodoksisen kulttuurisen identiteetin elementit voivat sekä olla luonteva osa persoonallista identiteettiä että vahvistaa ortodoksien yhteenkuuluvuuden tunnetta.

Johtopäätökset ja pohdinta

Tässä artikkelissa tarkastelimme eläkkeelle jääneiltä ortodoksisen uskonnon opettajilta kerätystä haastatteluaineistosta syntynyttä kuvausta opettajantyöstä ja oppiaineen opetusjärjestelyistä sekä opettajien käsityksiä ortodoksisten oppilaiden identiteetin tukemisesta.

Eri aikoina toimineiden ortodoksisen uskonnon opettajien työnkuvaa yhdistävinä tekijöinä olivat haastavat opetusjärjestelyt, oppiaineeseen asennoitumisesta syntyneet jännitteet ja vähemmistö-enemmistö -asetelmaan liittyvä rajankäynti. Kertomuksista välittyy kuva, että oppiaineena ortodoksinen uskonto sijoittui kouluyhteisöissä marginaaliin. Ortodoksisen uskonnon opettajat ovat saaneet toimia kouluyhteisöjen arvokasvattajina edistämällä tietoutta Suomen uskonnollisesta ja kulttuurisesta moninaisuudesta. Opetusjärjestelyjen ongelmista huolimatta opettajilla oli pääasiallisesti myönteisiä kokemuksia koulusta työyhteisönä.

Aineistosta käy ilmi, että ortodoksisten oppilaiden identiteetin tukeminen koulussa jäi pitkälti uskonnonopettajan ja hänen toimintansa varaan. Ortodoksisuutta ei tuotu kouluyhteisössä ja sen arjessa juurikaan esille paitsi silloin, kun uskonnonopettaja teki sitä näkyväksi esimerkiksi päivänavausten ja koko koululle pidettävien oppituntien muodossa. Opettajien käsityksen mukaan opettaja tuki parhaiten oppilaan identiteettiä omalla persoonallaan ja ortodoksisella identiteetillään. Tämä vastaa opettajankoulutuksen alalla vallitsevaa näkemystä opettajan persoonasta opettajuuden perustana (Kari & Heikkinen 2002, 41–45). Ihmiskäsitykseltään ortodoksisen uskonnon opettajat näyttävät edustaneen oppimaan ja kasvamaan saattaja -opettajuutta, jossa korostuu halu luoda myönteinen opiskeluilmapiiiri ja luottamuksellinen suhde oppilaisiin (Patrikainen 1999, 127–128).

Havainnoissamme on nähtävissä yhteneväisyys tuloksiin, joita on saatu tutkimuksessa opettajan identiteetin muotoutumisesta koulun mikropoliittisessa kontekstissa. Työyhteisön osoittama kollegiaalinen tuki ja palaute vaikuttavat opettajan kokemuksiin opettajuudesta ja heijastuvat hänen opettajan identiteettiinsä. Myös rehtorin osoittamalla tuella on tärkeä merkitys opettajan identiteetille. Etenkin aloittelevat opettajat kokevat niin sanottua hiljaisinta yksinäisyyttä, joka vaikuttaa opettajan identiteettiin. Hiljainen yksinäisyys sisältää kielteisiä kokemuksia, jotka eivät pohjaudu itse opetustyöhön ja oppilaiden kanssa työskenteleeseen vaan kokemuksiin koulusta työyhteisönä ja varsinaisen opetustyön ulkopuolisiin asioihin siinä. (Uitto ym. 2015.) Kiertävät ortodoksisen uskonnon opettajat kertoivat samankaltaisista yksinäisyyden kokemuksista. Itse opetustyö koettiin mielekkääksi, mutta negatiivisia kokemuksia aiheuttivat työyhteisön sisäiset suhteet, asema opettajayhteisössä ja epäonnistuneet opetusjärjestelyt. Hiljaisen yksinäisyyden kokemus ei välttämättä väistynyt työuran edetessä, mihin vaikuttanee asema eri kouluyhteisöissä kiertävänä opettajana. Yhteisöllistä toimintakulttuuria ja työyhteisön osoittamaa arvostusta tärkeämpää työssä selviyty-

miselle olivat opettajan persoonalliset ominaisuudet, kuten vuorovaikutustaidot, myönteisyys, ammatti-identiteetti, muutoskyky ja itseluottamus (ks. Aho 2011, 187–195).

Muistitietotutkimuksen näkökulmasta tässä artikkelissa lähteenä käytetty haastatteluaineisto tarjoaa läpileikkauksen ortodoksisten uskonnonopettajien subjektiivisesta kokemuksesta. Kysymystä täydestä todellisuudesta ei muistitietotutkimuksen piirissä pidetä kovin relevanttina. Emme arvioi aineistoamme luotettavuuden tai ”oikein” muistamisen näkökulmasta, vaan katsomme sen kertovan siitä, mitkä asiat koulu yhteisöissä olivat opettajille muistamisen arvoisia ja kuinka he tulkitivat menneisyyttä. (Tähtinen & Vitie 2015, 19, 34–35.) Aineisto tarjoaa mahdollisuuden tavoittaa merkityksiä, joita opettajat liittivät työhönsä sitä jälkikäteen muistelllessaan. Viime kädessä lähteemme kertovat siitä, mitä opettajat katsoivat tehneensä ja kokivat edustaneensa. (Portelli 2006, 55.) Aineistossa tulee esiin myös pitkän aikavälin kokemus siitä, miten kouluissa on suhtauduttu ortodoksista vähemmistöä kohtaan.

Konstruktiivista tietoa tuottaessaan muistitieto pystyy laajentamaan menneisyyden tulkintoja. Kiteytyksenä subjektiivisesta kollektiivisesta kokemuksesta voidaan todeta, että ortodoksisten uskonnonopettajien kokemuksessa koulu näyttäytyi työyhteisönä, jossa oman oppiaineen oikeutus ja merkitys piti toistuvasti neuvotella uudelleen. Koulussa ei välttämättä oltu ymmärretty, osattu tai haluttu tukea vähemmistöön lukeutuvien ortodoksien oikeuksia ja identiteettiä. Aineistossamme esiintyvää kielteistä asennoitumista ortodoksisuutta kohtaan opettajat kuvasivat enemmän käytännöllisinä ongelminä kuin vakaumukseen tai persoonaan kohdistuneina loukkauksina. Epäkohtiin viitattaessa opettajat eivät korostaneet rinnakkaiselon ongelmallisuutta luterilaisen enemmistön kanssa. Havainto tukee suomalaisen ortodoksisuuden tutkimuksessa lanseerattua teoriaa hyvän sopeutumisen kertomuksesta. Sillä viitataan kollektiiviseen vaikenemiseen vuosikymmeniä kestäneistä vaikeuksista, syrjinnästä ja häpeästä, jonka aiheutti ortodoksisen väestön hajasijoittaminen eri puolille Suomea luterilaisen enemmistön keskelle 1940-luvulla. (Kananen 2011; 2012.) Opettajien kokemusta hallitsi työn merkityksestä ja palkitsevuudesta nouseva myönteisyys: he olivat kiitollisia siitä, että saivat toimia koulussa ortodoksisuuden edustajina ja oppilaille esimerkkinä ortodoksina olemisesta.

Lähteet

Haastattelut

Ortodoksisten aineenopettajien haastattelut (15 kpl). Nimet pseudonyymejä. Pirjo-Liisa Kokkosen vuosina 2004–2005 kokoama eläkkeellä olevien ortodoksisten uskonnonopettajien haastatteluaineisto. Äänitiedostot Risto Aikosen hallussa. Joensuu: Itä-Suomen yliopisto. Litteroitu aineisto Elisa Hyvärisen hallussa. Tampere.

Elisabet, s. 1938.

Helena, s. 1922.

Irene, s. 1946.

Johannes, s. 1943.

Katariina, s. 1940.

Lasarus, s. 1931.

Lucia, s. 1935.

Luukas, s. 1928.

Maria, s. 1942.

Nikolaos, s. 1929.

Yksinäisiä kiertolaisia ja kouluyhteisön asennekasvattajia. Ortodoksisen uskonnon opettajien kokemukset opettajantyöstä 1950-luvulta 2000-luvun alkuun

Perpetua, s. 1941.

Rebekka, s. 1943.

Romanos, s. 1935.

Sergei, s. 1944.

Teodora, s. 1934.

Opetussuunnitelmat

KOPS 1965. *Koulujen ortodoksisen uskonnon opetussuunnitelmat*. Kuopio: Suomen ortodoksinen kirkollishallitus.

KOUPS 1955. *Kansakoulun ortodoksisen uskonnon opetussuunnitelma*. Kuopio.

PMOPS 1986. *Peruskoulun mukautetun opetussuunnitelman perusteet*. Helsinki: Kouluhallitus.

POPS 1985. *Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1985*. Helsinki: Kouluhallitus.

POPS 1994. *Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994*. 4. korjattu painos (2000). Helsinki: Opetushallitus.

POPS 2004. *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004*. Helsinki: Opetushallitus.

PVOPS 1967. *Peruskoulun väliaikainen opetussuunnitelma II b. Ortodoksinen uskonto*. Painamaton. Peruskoulun opetussuunnitelmakomitea.

UEO 1967. *Uskonto. Evankelis-luterilainen ja ortodoksinen. Valtion oppikoulujen ennätykset*. Helsinki: Opetusministeriö.

Kirjallisuus

Aaro, Harju 1991. Kreikkalaiskatolisten kansakoulujen tarkastus ennen vuotta 1923. *Koulu ja menneisyys XXIX. Suomen kouluhistoriallisen seuran vuosikirja 1991*, 28-53.

Aho, Ismo 2011. *Mikä tekee opettajasta selviytyjän?* Tampere: Tampere University Press.

Aikonen, Risto 1997. *Ortodoksinen uskonnonopetus koulussa. Selvitys ortodoksista uskontoa opettavista opettajista ja opetustyöstä 1993–94*. Helsinki: Opetushallitus.

Aikonen, Risto 1999. *Uudet mediat ortodoksiseen kasvatustyöhön*. Joensuu: Joensuun yliopisto.

Aikonen, Risto 2007. Koulun ortodoksinen uskonnonopetus. Haasteellisesta menneisyydestä uusiin oppimisympäristöihin. Teoksessa Sakaranaho, Tuula & Jamisto, Annukka (toim.), *Monikulttuurisuus ja uudistuva katsomusaineiden opetus*. Helsinki: Helsingin yliopisto, uskontotieteen laitos, 42–73.

Aikonen, Risto 2010. *Ortodoksisen uskonnonopetuksen tieto- ja viestintäteknologinen kehittäminen käyttäjäperusteisen suunnittelun avulla*. Joensuu: Itä-Suomen yliopisto.

Aikonen, Risto 2015. Ortodoksinen uskonnonopetus kansakoulusta peruskouluun. Pitkä tie oman uskonnon opetukseen. *Teologinen Aikakauskirja* 120 (2), 169–177.

Aikonen, Risto 2017. Ortodoksisen kirkon ikonit - uskonnon opetuksen kuvakirjasto. Teoksessa Iivonen, Pekka & Paulanto, Virpi (toim.), *Uudistuva uskonnon opetus*. Helsinki: Kirjapaja, 141–155.

Aikonen, Risto & Okulov, Sirpa (toim.) 2016. *Seisokaamme hyvin. Ortodoksisen kirkon aikuiskasvatuksen oheismateriaali*. 3. tarkistettu painos. Kuopio: Suomen ortodoksinen kirkko.

Antikainen, Ari, Rinne, Risto & Koski, Leena 2006. *Kasvatussosiologia*. Helsinki: WSOY.

Buchberger, Irina 1998. Ortodoksisuus Suomessa. Teoksessa Pyysiäinen, Markku & Seppälä, Jarkko (toim.), *Uskonnonopetuksen käsikirja*. Helsinki: WSOY, 396–404.

- Burkitt, Ian 2008. *Social selves. Theories of self and society*. 2nd edition. Los Angeles – London: Sage.
- Fingerroos, Outi & Peltonen, Ulla-Maija 2006. Muistitieto ja tutkimus. Teoksessa Fingerroos, Outi, Haanpää, Riina, Heimo, Anne & Peltonen, Ulla-Maija (toim.), *Muistitietotutkimus. Metodologisia kysymyksiä*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 7–24.
- Hall, Stuart 1999. *Identiteetti*. Suom. ja toim. Lehtonen, Mikko & Herkman, Juha. Tampere: Vastapaino.
- Kallioniemi, Arto 2005. Uskonnonopetus ja uskontokasvatus historiallis-yhteiskunnallisessa kontekstissa. Teoksessa Kallioniemi, Arto & Luodeslampi, Juha (toim.), *Uskonnonopetus uudella vuosituohannella*. Helsinki: Kirjapaja, 11–49.
- Kananen, Heli 2010. *Kontrolloitu sopeutuminen. Ortodoksinen siirtoväki sotien jälkeisessä Ylä-Savossa (1946–1959)*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto [www-lähde]. < <https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/25623> > (Luettu 6.11.2018).
- Kananen, Heli 2011. Siirtoväen hyvän sopeutumisen kertomus. *Historiallinen Aikakauskirja* 109 (3), 329–336.
- Kananen, Heli 2012. Ortodoksinen siirtoväen kontrolloitu sopeutuminen. Sosiaalinen kontrolli sopeuttamisen välineenä. *Elore* 19 (1), 36–54 [www-lähde]. < http://www.elore.fi/arkisto/1_12/kananen.pdf > (Luettu 6.11.2018).
- Kari, Jouko & Heikkinen, Hannu 2001. Opettajaksi kasvaminen. Teoksessa Kari, Jouko, Moilanen, Pentti & Rähkä, Pekka (toim.), *Opettajan taipaleelle*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, 41–60.
- Kupari, Helena 2015. *Sense of religion. The lifelong religious practice of the evacuee Karelian orthodox women in Finland*. Helsinki: University of Helsinki.
- Laine, Timo 2015. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa Valli, Raine & Aaltola, Juhani (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2*. Jyväskylä: PS-kustannus, 29–34.
- Lehtinen, Erno, Kuusinen, Jorma & Vauras, Marja 2007. *Kasvatuspsykologia. 2. uudistettu painos*. Helsinki: WSOY.
- Makkonen, Heikki 1995. *Uskonmukainen elämä*. Joensuu: Joensuun yliopisto.
- Makkonen, Elina 2009. *Muistitiedon etnografiaa tuottamassa*. Joensuu: Joensuun yliopisto 2009.
- Metso, Pekka 2016. Uskonollisen sosialisoinnin prosessit ortodoksissa lapsiperheissä. Teoksessa Ubani, Martin, Poulter, Saira & Kallioniemi, Arto (toim.), *Uskonto lapsuuden kulttuureissa*. Helsinki: Lasten Keskus, 229–265.
- Patrikainen, Risto 1999. *Opettajuuden laatu. Ihmiskäsitys, tiedonkäsitys ja oppimiskäsitys opettajan pedagogisessa ajattelussa ja toiminnassa*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Portelli, Alessandro 2006. Mikä tekee muistitietotutkimuksesta erityisen? Teoksessa Fingerroos, Outi, Haanpää, Riina, Heimo, Anne & Peltonen, Ulla-Maija (toim.), *Muistitietotutkimus. Metodologisia kysymyksiä*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 49–64.
- Pyhä Melu 2011. *Pyhä Melu. Ortodoksinen kirkon varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen perusteet*. Kuopio: Suomen ortodoksinen kirkollishallitus.
- Pysalo, Risto 1975. *Uskonnonopetuksen tunnustuksellisuus. Huomioita nykytilasta Suomessa, Ruotsissa ja Norjassa*. Jatko-opiskelututkimuksia 15/1975. Painamaton: Opetusministeriö.
- Pyysiäinen, Markku 1998. Koulun uskonnonopetuksen luonne. Teoksessa Pyysiäinen, Markku & Seppälä, Jarkko (toim.), *Uskonnonopetuksen käsikirja*. Porvoo: WSOY, 41–68.

Yksinäisiä kiertolaisia ja kouluyhteisön asennekasvattajia. Ortodoksisen uskonnon opettajien kokemukset opettajantyöstä 1950-luvulta 2000-luvun alkuun

- Pöysä, Jyrki 2015. *Lähiluvun tieto. Näkökulmia kirjoitetun muistelukerronnan tutkimukseen*. Joensuu: Suomen Kansantietouden Tutkijain Seura.
- Railas, Viktor 1975. *Ortodoksisen uskonnon opetussuunnitelma peruskoulun luokilla I-IX. Muutoksia, täydennystä ja pohdintaa*. Jatko-opiskelututkielmia 6/1975. Painamaton: Opetusministeriö.
- Raninen-Siiskonen, Tarja 1999. *Vieraana omalla maalla. Tutkimus karjalaisen siirtoväen muistelukerronnasta*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Riikonen, Juha 2011. Kiertoa ja pysyvyyttä – kirkollisen koululaitoksen alkuvaiheita Iloimantsin Pogostalla. Teoksessa Kantonen, Marianne (toim.), *Tarhurit 2011. Suomen Ortodoksisten Opettajien Liitto ry:n 60-vuotisjuhlakirja*. Hämeenlinna: Suomen Ortodoksisten Opettajien Liitto, 41–64.
- Rimpiläinen, Olavi 1975. Kappale ortodoksisen kiertokoulun historiaa. Teoksessa Halila, Aimo, Juva, Mikko & Parvio, Martti (toim.), *Investigatio memoriae patrum. Libellus in honorem Kauko Pirinen*. Helsinki: Suomen kirkkohistoriallinen seura, 161–173.
- Riutamaa, Eeva 2016. *Maan korvessa kulkevi. Evakkolasten kasvukokemusten tunnemistot ja hyvinvointi*. Turku: Turun yliopisto.
- Tähtinen, Juhani & Vitie, Paula 2015. Elämäkerta ja -muistitietotutkimuksesta uusia avauksia kasvatuksen historialle. *Koulu ja menneisyys LIII. Suomen kasvatuksen ja koulutuksen historian seuran vuosikirja 2015*, 16–45.
- Scott, Susie 2015. *Negotiating identity. Symbolic interactionist approaches to social identity*. Cambridge: Polity Press.
- Siivonen, Päivi, Snellman, Johanna & Isopahkala-Bouret, Ulpukka 2013. Kerronnallisuus, kontekstuaalisuus ja historiallisuus opettajien elämäkertatutkimuksessa. *Kasvatus & Aika* 7 (2) [www-lähde]. < <https://journal.fi/kasvatusjaaika/article/view/68604/29924> > (Luettu 6.11.2018).
- Syrjälä, Leena 2015. Elämäkerrat ja tarinat tutkimuksessa. Teoksessa Valli, Raine & Aaltonen, Juhani (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1*. Jyväskylä: PS-kustannus, 257–270.
- Ubani, Martin 2013. *Peruskoulun uskonnonopetus*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Uitto, Minna, Kaunisto, Saara-Leena, Syrjälä, Leena & Estola, Eila 2015. Silenced truths: Relational and emotional dimensions of a beginning teacher's identity as part of the micropolitical context of school. *Scandinavian Journal of Educational Research* 59 (2), 162–176 [www-lähde]. < <https://doi.org/10.1080/00313831.2014.904414> > (Luettu 6.11.2018).
- Varto, Juha 1992. *Laadullisen tutkimuksen metodologia*. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Vertanen, Ilkka 2002. *Ammatillinen opettajuus vuonna 2010. Toisen asteen ammatillisen koulutuksen opettajan työn muutokset vuoteen 2010 mennessä*. Hämeenlinna: Tampereen yliopiston Ammattikasvatuksen tutkimus- ja koulutuskeskus.

KM, TM Elisa Hyvärinen työskentelee ortodoksisen uskonnon opettajana Tampereella.

TT Pekka Metso työskentelee Itä-Suomen yliopiston teologian osastossa käytännöllisen teologian apulaisprofessorina.