

Uskonnonopettajan professionaalisuuden tekijät

Opettajan ammatin arvostuksen heikentyminen 1900-luvun loppupuolella vaikutti siihen, että opettajan ammattiprofiilia pyrittiin kohottamaan. Näihin pyrkimyksiin liittyi professionaalisuuskäsitteen liittäminen opettajan ammattinimikkeeseen. Suomessa opettajan ammattiaseman kohentamiseksi on tehty kehitystyötä muun muassa painottamalla opettajan työn tutkivaa otetta, pidentämällä koulutusta, korostamalla opettajan reflektointia, korostamalla opettajan asemaa myös yhteiskunnallisena vaikuttajana ja laaja-alaistamalla opettajan toimenkuvaa.¹ Kohentamisyhtymysten tuloksena suomalainen opettajankoulutus on ollut maailman huippuluokkaa. Siitä on tullut jopa vientituote.

Laaja-alaistamisen myötä opettajan ammattiin on kuitenkin kohdistettu yhä enemmän odotuksia ja opettajan työnkuvaan on sisällytetty uusia aihealueita. Tämän kehityksen seurauksena opettajasta on tullut entistä enemmän ulkopuolelta tulevien vaatimusten mekaaninen toteuttaja, jolla ei ole autonomiaa. Juuri ammattiin liittyvän puutteellisen autonomian johdosta jotkut tutkijat kyseenalaistavat opettajan ammatin professioluonteen ja pitävät sitä korkeintaan semiprofessiona.² Sama kehitys koskee uskonnonopettajia.

Kuvattuun tilanteeseen on vastattu tutkimalla aihetta laajasti ja tunnistamalla sellaisia opettajan professionaalisuuden piirteitä, jotka mahdollistavat professioaseman säilyttämisen ja kehittämisen.³ Oma oletukseni on, että opettaja voi itse vaikuttaa professionaalisuuteensa ja sen kehittymiseen. Kehittymisen lähtökohtana voidaan pitää opettajan professionaalisuuden osatekijöiden ja kehitystekijöiden tuntemista.

Tässä artikkelissa kiinnitän huomioni opettajan professionaalisuuden sellaisiin osatekijöihin, jotka ovat samalla kehitystekijöitä. Taustalla on siis ajatus opettajan omasta mahdollisuudesta vaikuttaa professionaalisuutensa säilymiseen ja kehittymiseen. Asetan tutkimustavoitteikseni seuraavat kysymykset: Mitkä ovat opettajan professionaalisuuden keskeiset osatekijät? Mitä kehitysmahdollisuuksia näihin osatekijöihin sisältyy? Mielenkiintoni kohdistuu suomalaisen uskonnonopettajan professio-

1 Niemi 2004, 9; Lapinoja 2006, 83–84.

2 Lapinoja 2006, 27; Uusikylä & Atjonen 2000, 187–191; Huhtanen 2002, 430; Raivola 1993.

3 Ks. esim. Luukkainen 2000, 2004, Lapinoja 2006, Niemi & Kohonen 1995.

naalisuuteen. Siksi suomalaiset tutkimukset ovat painotetusti esillä.

Opettajuuden, professioammatin ja professionaalisuuden teoreettinen tarkastelu perustuu ensisijaisesti Olli Luukkaisen tekemään Opeproselvitykseen⁴ ja sen pohjalta tehtyyn väitöskirjaan,⁵ Kari-Pekka Lapinojan väitöskirjaan⁶ ja Hannele Niemen⁷ opettajuutta ja opettajan professionaalisuutta koskeviin tutkimuksiin. Opettajan professionaalisuutta analysoin Hannele Niemen ja Veijo Kohosen (1995) kehittämän ammatillisen kasvun syklisen mallin pohjalta.

KESKEISIÄ KÄSITTEITÄ

Alan tutkijat määrittelevät opettajan professionaalisuuteen liittyvät keskeiset käsitteet eri tavoin ja monet käsitteistä ovat päällekkäisiä. Tämän artikkelin keskeisiä käsitteitä ovat opettajuus, opettajan professio ja opettajan professionaalisuus.

Opettajuus

Opettajuus- ja professioikäsitteitä on vaikea selkeästi erotella toisistaan, ja monet alan tutkijat käyttävätkin käsitteitä lähes synonyymeina. Kuitenkin opettajuus on opettajan professionaalisuutta suppeampi käsite ja sillä viitataan yleensä opettajan työn sisältämiin osa-alueisiin.⁸ Näitä osa-alueita voidaan luokitella ja tarkastella eri tavoin. Opettajuus on kulttuuri- ja yhteiskuntasidonnaista; eri kulttuureissa opettajalta odotetaan erilaista osaamista. Jokainen opettaja toteuttaa opettajuuttaan omalla tavallaan. Olli Luukkainen tiivistää opettajuuden käsitykseksi opettajan tehtävästä yhteiskunnassa.⁹ Opettajan työ on laajentunut ja muuttunut; muutokseen vaikuttavia tekijöitä ovat muun muassa yhteiskunnan opetustyölle asettamat tavoitteet ja tehtävät, oppimiskäsityksen muutos, hajautettu päätösvalta, entistä heterogeenisempi oppilasaines ja monitahoinen yhteistyö. Monet tutkijat ovatkin 1990-luvulla nostaneet opettajuuden tärkeiksi osatekijöiksi epävarmuuden sietämisen, tulevaisuuden kohtaamisen ja yhteiskunnan aktiivisen kehittämisen.¹⁰ Opettajuus mielletään nykyisin entistä enemmän oppimisen ohjaamiseksi ja opetustilanteiden organisoinniksi,¹¹ jossa opettaja käyttää koulutuksessa samaansa ammattitaitoa ja omaa persoonallisuuttaan hyväksi.

Opettajan professio

Professio on vaativa asiantuntija-ammatti.¹² Tutkijat ovat esitelleet erilaisia kriteerejä, joiden pitää täytyä, jotta jotakin ammattia voidaan pitää professiona. Aikakauden ihanteet vaikuttavat näihin kriteereihin. Konttisen mukaan professiolla voidaan viitata sellaisiin rakennepiirteisiin, jotka ovat yhteisiä tälle ammattiryhmälle.¹³ Tällaisia rakennepiirteitä modernissa professiossa ovat esimerkiksi erikoistuneeseen teoreettiseen tietoon perustuva spesialiteetti, ammatinharjoittajan suhteellisen laaja autonomia, professionaalinen järjestö ammatin organisoituneena ytimenä ja käytetyt professionaaliset strategiat etujen tavoittelussa.¹⁴ Hannele Niemi nimeää koulutuksen, autonomian ja eettisen koodiston korkeatasoisen ammatin tuntomerkeiksi ja toteaa, että koulutus on usein pitkä ja säädelty.¹⁵ Professioammatin edustaja sitoutuu käyttämään erityistietoaan asiakkaansa hyväksi asiakkaansa ehdoilla.¹⁶ Yhteys tieteeseen ja korkeakoululaitokseen erottaa professioammatit muista.¹⁷ Monien asiantuntijoiden mukaan opettajan ammattia voidaan pitää professiona.¹⁸

Opettajan professionaalisuus

Opettajan professionaalisuus on sitoutumista opettajan professioon. Siihen liittyy pyrkimys parhaaseen mahdolliseen työhön omassa ammatissa. Tähän pyrkimykseen kuuluu tiedollisten sisältöjen lisäksi opettajan persoonaa koskevia tekijöitä. Professionaalisuus merkitsee sekä ammattitaidon tuomaa vapautta että myös vastuuta toimia omassa ammatissaan. Monissa opettajan professionaalisuuden tarkasteluissa tuodaan esille autonomian vaatimus.¹⁹ Lapinoja pitää juuri autonomiaa professionaalisuuden tärkeimpänä ilmentymänä ja jopa sen synonyymina. Autonomia on Lapinojan mukaan myös koulukasvatuksen perusta. Näin ollen opettajan yksi haaste on vapautua vierasmääräytyneisyydestä eli ulkopuolisen mielipiteen painostuksesta. Jotta opettaja kykenisi tähän, hänen tulee ensin tulla tietoiseksi omista arvostuksistaan ja asenteistaan.²⁰

Hyvältä asiantuntijalta odotetaan, että hän tuntee asiansa sekä ne menetelmät, joilla eri asiakkaat ymmärtävät ohjeet. Asiantunteva (aineen)opet-

taja kykenee siis kääntämään oman tieteenalansa struktuurin sellaiseksi pedagogiseksi rakenteeksi, että oppijat kykenevät oppimaan esillä olevan asian. Kohonen ja Leppilampi puhuvat uudesta asiantuntijuudesta, jossa keskeisiä piirteitä ovat tutkiva työhön suhtautuminen, eettinen ammattilaisuus ja toiminta kriittisenä muutosvoimana työyhteisössä sekä yhteiskunnassa.²¹ Myös Niemi puhuu uudesta asiantuntijuudesta ja tuo esiin uusprofessionaalisuuden käsitteen, joka syntyi 1990-luvulla ”opettaja tutkijana ja oman työnsä kehittäjänä” -teeman pohjalta. Opettajan ammatin kehittämiseen liitettiin paitsi opettajan oma sitoutuminen ja ammatillinen itsensä kehittäminen, myös jatkuva vuorovaikutus kollegoiden ja erilaisten yhteistyökumppaneiden kanssa.²² Kehitysjätös näkyy monien tutkijoiden professionaalisuuskuvauksissa. Ruohotie nimeää yhdeksi opettajan professionaalisuuden osatekijäksi kyvyn toimia ammatissa niin, että se mahdollistaa ammatillisen kehittymisen.²³

Professionaalisuus ja uusprofessionaalisuus -käsitteiden ero on pieni: uusprofessionaalisuus-termiä käytetään, kun halutaan välttää perinteistä ammatikunta-ajattelua ja palkkapolitiikan avulla tapahtuvaa ammatin statuksen nostoa.²⁴ On tehty ero myös professionaalisen ja aidon professionaalisen opettajan välillä. Professionaalisen opettajan toimintaa kuvaa ahkera tekeminen, mutta toiminta on useimmiten ennalta määrätynyt. Aito professionaalinen opettaja toimii autonomisesti ja sitoutuu toiminnallaan ihmisenä kasvamiseen haasteeseen.²⁵

OPETTAJAN JA USKONNONOPETTAJAN PROFESSIO ON MUUTTUNUT AJAN MUKANA

Opettajan professio on vaihdellut eri aikakausina ja muuttuu kaiken aikaan. Ajan ihanteet, ihmis-, oppimis- ja tiedonkäsitykset sekä yhteiskunnalliset ja globaalit muutokset vaikuttavat siihen, mitä asioita opettajuuteen ja opettajan professioon liitetään. Myös uskonnonopettajan professio on muuttunut.

Aina 1950- ja 1960-luvuille saakka opettajan professioon liittyi voimakas yhteiskunnallinen tehtävä: opettaja oli kutsumusopettaja, kansankynttilä ja sosiaalistaja. Opettajan tehtävänä oli kasvattaa kunnollisia kansalaisia ja välittää oppilaille yh-

teiskunnan normit sekä kansalaisvastuullisuus ja kasvattaa heitä tunnollisiksi työntekijöiksi. Ihanneopettaja vastasi myös kulttuuritarjonnasta ja yhteisön muista yhteisistä toiminnoista. Opettajankoulutuksessa korostettiin moraalialia ja monipuolisia kulttuuriharrastuksia.²⁶

Koulun uskonnonopetus ja kirkon opetus olivat 1940-luvun alkuun asti päämääriltään lähes identtiset. Uskonnonopettajalta odotettiin esimerkiksi sydämen uskoa ja uskonnonopetukselta Jumalan hengen ohjaamaa toimintaa. 1950- ja 60-luvuilla ilmeni kirkon kasteopetuksen ja koulun uskonnonopetuksen eriyttämisyökkimys. Uskonnonopetus nähtiin osana kansalaiskasvatusta eli sillä oli voimakas yhteiskunnallinen rooli. Kuitenkin opettajan tehtävänä oli myös johdattaa oppilaita kristilliseen vakaumukseen.²⁷

1970-luvulla alettiin korostaa taitoa opettaa asiiasältöjä teknisesti hyvin – ensisijaista oli hyvä opetustaito. Opettajankoulutuksessa korostettiin didaktiikkaa.²⁸ Peruskoulun opetussuunnitelma-komitean asettamissa tavoitteissa ei enää ilmene kristilliseen uskoon kasvattamista. Koulun tehtäväksi nähtiin edellytysten ja virikkeiden tarjoaminen op-

4 Luukkainen 2000.

5 Luukkainen 2004.

6 Lapinoja 2006.

7 Niemi 1995, 1996.

8 Luukkainen 2000, 48.

9 Luukkainen 2004, 91.

10 Luukkainen 2000, 22, 51.

11 Lapinoja 2006, 86.

12 Pursiainen 2012.

13 Konttinen 1991, 29.

14 Luukkainen 2004, 49–50.

15 Niemi 2004, 7.

16 Luukkainen 2004, 52; Pursiainen 1998, 213–214.

17 Luukkainen 2000, 64.

18 Ks. esim. Luukkainen 2004, 90–91; Luukkainen 2000, 65.

19 Luukkainen 2004, 48, 65, 70.

20 Lapinoja 2006, 28, 163–164.

21 Luukkainen 2000, 58, 75; Kohonen & Leppilampi 1994, 53.

22 Niemi 2004, 9.

23 Ruohotie 1996, 204.

24 Pietikäinen & Siitari 1997, 9; Niemi 1996, 32–33.

25 Lapinoja 2006, 91–92; Raivola 1993, 15.

26 Luukkainen 2000, 130.

27 Pruuksi 2009, 387–392.

28 Luukkainen 2000, 131.

pilaiden uskonelämän kehitykselle, kun taas kirkon tehtävänä oli kasvattaa uskon. Uskonnonopetuksen tavoitteena oli edistää oppilaiden uskonnollista, eettistä ja sosiaalista kehitystä.²⁹

1980-luvulla opettaja oli ennen kaikkea oman alansa asiantuntija. Opettajankoulutuksessa korostettiin faktoja kun taas koulutuksen arvosidonnaisuus ja yksilöllisyys jäivät taka-alalla.³⁰ Uskonnonopetuksen yksi tavoite oli kristillisen maailmankatsomuksen omaksuminen. Uskonnondidaktiikan oppikirjan mukaan uskonnonopettajalta odotetaan ”pyhää arkuutta” oppiainesta kohtaan sekä pyrkimystä elää niin kuin opettaa.³¹

1990-luvulle tultaessa alettiin painottaa tutkivaa opettajuutta ja oman työn reflektiivistä arviointia. Opettajankoulutuksessa suuntauduttiin opettamisen teknisestä osaamisesta laajempiin yhteyksiin: 1990-luvun lopulla kansainvälistyminen, uusi tieto- ja viestintätekniiikka sekä tietoverkot oppimisympäristöinä avarsivat opettajuuden profession tarkastelua. Uuden vuosituhanen vaihteessa ihanneopettajuus alettiin nähdä uudelleen yhteiskunnallisena vaikuttajana ja kehittäjänä. Opettajan professiota on alettu tarkastella laajasta näkökulmasta käsin.³²

Peruskoulun ja lukion opetussuunnitelmien perusteissa vuodelta 1994 ei enää ilmene oppilaan uskonon liittyviä tavoitteita. Kaikille uskontoaineille asetetaan ensimmäistä kertaa yhteiset tavoitteet, joita täsmennetään uskontokohtaisilla tavoitteilla. Uskontoaineiden yhteinen yleistavoite on, että oppilas saavuttaa monipuolisen katsomuksellisen yleissivistyksen. 1990-luvun uskonnondidaktiikan oppikirjoissa ei enää korosteta opettajan uskonnollisuuden merkitystä. Uskonnon aineenopettaja nähdään uskonnon tiedonalan opettamiseen erikoistuneena asiantuntijana. Myös opettajan persoonallisuuden merkitystä korostetaan. Koululla ja kirkolla on selkeästi eri tavoitteet.³³ Vuoden 2003 uskonnonvapauslain myötä uskonnonopettajan ei enää tarvitse olla kirkon jäsen. Vuonna 2004 julkaistuissa peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa opetuksen tavoitteeksi mainitaan uskonnollinen ja katsomuksellinen yleissivistys. Uskonnonopettaja nähdään monialaisena asiantuntijana ja kulttuurisena sivistystyöntekijänä.³⁴

USKONNONOPETUKSEN RAAMIT

Uuden uskonnonvapauslain³⁵ keskeinen tavoite on positiivisen uskonnonvapauden toteutuminen. Uskonnonvapautteen sisältyy myös oikeus uskontokasvatukseen ja uskonnonopetukseen. Euroopan neuvoston raportissa erotetaan kolme uskonnonopetuksen lähestymistapaa: 1) oppia uskonto (learning religion), 2) oppia uskontoa (learning about religion) ja 3) oppia uskonnosta (learning from religion). Ensimmäinen lähestymistapa viittaa tunnustukselliseen uskonnonopetukseen, toinen ei-tunnustukselliseen uskonnonopetukseen ja kolmas keskittyy oppilaiden uskonnolliseen kokemusmaailmaan sekä oppilaiden persoonallisuuden kasvun ja arvomaailman kehityksen tukemiseen. Suomen malli on lähinnä oppia uskonnosta (learning from religion), vaikka siinä on piirteitä myös uskontotieteellisen lähestymistavan mukaisesta uskonnonopetuksesta (learning about religion).³⁶

Kaikkien uskontokuntasidonnaisten ryhmien antama uskonnonopetus on oman uskonnon opetusta. Suomessa oman uskonnon opetusta voi saada kolmentoista eri tunnustuskunnan mukaisesti.³⁷ Kun uskonnonopetuksen nimi muuttui oman tunnustuksen mukaisesta uskonnonopetuksesta oman uskonnon opetuksiksi, sisällöt eivät muuttuneet.³⁸ Opetussuunnitelman perusteista löytyy päämääriä, mutta opettaja joutuu itse pohtimaan niiden takana olevia intentioita. Mihin nimenmuutoksella pyritään tai viitataan? Kysymykseen on annettu erilaisia vastauksia. Sakaranaho puhuu teologisessa mielessä tunnustuksettomasta uskonnonopetuksesta, joka on kirkon tunnustuksesta riippumaton opetusta. Opetuksessa oppilaita ei pyritä sitouttamaan, vaan ainoastaan perehdyttämään omaan uskontoon. Laki oikeuttaa oman uskonnon opetuksen, mutta ei oikeuta sosiaalistamaan lapsia uskonnonopetuksessa omaan uskontoperinteeseen.³⁹ Komulainen näkee uudessa termissä ekumeenisen painotuksen, joka viittaa uskontoon yleisemmällä tasolla eli kristinuskon opettamiseen.⁴⁰ Seppo näkee muutoksen painottavan oppilaan näkökulmaa. Kysymyksessä olisi näin ollen oppilaan oikeuksien turvaaminen ja yksilön vakaumuksen kunnioittaminen.⁴¹ Oman uskonnon opetus voidaan opetussuunnitelmateks-

tin mukaan ymmärtää myös oman kulttuuriperinnön ja kulttuurisen lukutaidon välittämiseksi.⁴² Kastilanin mukaan omaan uskontoon tutustuminen ei evankelisluterilaisessa uskonnonopetuksessa ole opetuksen päämäärä, vaan väline uskonnon ilmiötason ymmärtämisessä ja uskonnosta oppimisessa.⁴³

Oman uskonnon opetuksen sisältyy myös ongelmia ja ristiriitaisuuksiakin. Taustalla vaikuttava uusi uskonnonvapauslaki näyttää kohtelevan eri uskontokuntien oppilaita eri tavoin.⁴⁴ Toisissa uskonnon opetussuunnitelmissa omaan uskontoon tutustuminen on opetuksen päämäärä ja lähtökohhta, toisissa opetuksen lähtökohdat nousevat uskontotieteellisestä ja individualisoituneen uskonnollisuuden viitekehystä.⁴⁵

Perusopetuksen muiden uskontojen opetussuunnitelmien perusteiden mukaan kaikkien uskontosidonnaisten ryhmien uskontoa opetetaan yhtenä inhimilliseen kulttuuriin vaikuttavana tekijänä ja sen opetuksessa korostetaan oman uskonnon tuntemista sekä valmiutta kohdata muita uskontoja ja katsomuksia, etenkin suomalaisessa yhteiskunnassa vaikuttavia katsomusperinteitä. Uskonnonopetuksen tehtäväksi nähdään tietojen, taitojen ja kokemusten tarjoaminen oppilaille identiteetin ja maailmankatsomuksen rakentamisaineiksi. Opetuksen kautta oppilas saa valmiuksia uskonnollisten ja eettisten asioiden kohtaamiseen omassa ja yhteisön elämässä. Opetuksen tavoite on uskonnollinen ja katsomuksellinen yleissivistys.⁴⁶

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden mukaan evankelisluterilaisen uskonnon opetuksen lähtökohdaksi on tutustuttaa oppilas monipuolisesti uskonnolliseen kulttuuriin ja tuoda esiin oppilaan kehityksen ja kasvun kannalta keskeisiä tekijöitä. Oppilasta tulisi auttaa ymmärtämään uskonnon merkitys hänelle itselleen. Lisäksi perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet haastavat huomioimaan aihekokonaisuudet, joista ihmisenä kasvaminen sekä kulttuuri-identiteetti ja kansainvälisyys liittyvät selkeimmin uskonnonopetukseen.⁴⁷

Opetus- ja kulttuuriministeriön perusopetuksen 2020 yleisiä valtakunnallisia tavoitteita ja tuntijakoa suunnittelevan työryhmän näkemyksen mukaan katsomusaineiden opetuksella on tärkeä

tehtävä monikulttuuristuvassa yhteiskunnassa. Työryhmä toteaa, että uskonnon opetuksen tulee jatkossa vastata entistä paremmin yhteiskunnan muuttumiseen ja sen vaatimuksiin siten, että muun muassa globalisaatioon, kestävään tulevaisuuteen ja yhteiskuntarauhaan liittyvät näkökulmat ja eettiset valinnat ovat vahvasti esillä. Opetuksen tehtävänä on ohjata oppilaita kohtaamaan myönteisellä tavalla erilaisuus ja olemaan rakentavassa dialogissa toisenlaista katsomusta edustavien ihmisten kanssa. Opetuksen tavoitteena on edistää oppilaan katsomuksellista ja kulttuurista osaamista, vuorovaikutustaitoja sekä ohjata oppilasta oman uskon-
to-
perinteensä tuntemiseen. Opetuksen tulee lisäksi tukea oppilaan vakaumuksen, identiteetin ja eheän itsetunnon kehitystä. Uskonnonopetuksen merkitys korostuu ja haasteet lisääntyvät globalisoituvassa maailmassa; opittavilla tiedoilla ja asenteilla katsotaan olevan uskonnollista fanatismia ehkäisevä vaikutus. Oppilaita ohjataan näkemään toisenlaista katsomusta edustavat yksilöt rikkautena.⁴⁸

29 Pruuki 2009, 396–397; Tamminen & Vesa 1982.

30 Luukkainen 2000, 131.

31 Pruuki 2009, 397–398.

32 Luukkainen 2000, 131.

33 Ks. myös Niemi 1998; Pyysiäinen 1998.

34 Pruuki 2009, 396–401.

35 Uskonnonvapauslaki 453/2003.

36 Perusopetus 2020 – yleiset valtakunnalliset tavoitteet ja tuntijako. Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2010:1, 142–143.

37 Perusopetus 2020 – yleiset valtakunnalliset tavoitteet ja tuntijako. Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2010:1, 139–140, 142–143.

38 Perusopetuslain muutosten vaikutukset uskonnon ja elämäntutkimuksen opetukseen sekä koulun toimintaan 2003; Sakaranaho 2007, 4–5.

39 Sakaranaho 2007, 9, 13.

40 Kastilan 2009, 14–15; Komulainen 2005, 295–296.

41 Kastilan 2009, 15; Seppo 2003, 181.

42 Ks. esim. Kallioniemi 2007a, 50.

43 Kastilan 2009, 89.

44 Sakaranaho 2007, 5–6.

45 Kastilan 2009, 2.

46 Perusopetuksen muiden uskontojen opetussuunnitelmien perusteet 2006.

47 Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004.

48 Perusopetus 2020 – yleiset valtakunnalliset tavoitteet ja tuntijako. Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2010:1, 139, 143–144.

USKONNONOPETTAJAN PROFESSIONAALISUUS

Tarkastelen seuraavassa uskonnonopettajan professionaalisuutta ja sen kehittymistä Niemen ja Kohosen kehittämän, opettajan professionaalisuutta käsittelevän mallin osatekijöiden pohjalta. Osatekijät ovat tutkimusten ja monien tutkijoiden mukaan keskeisiä määritettäessä hyviin oppimistuloksiin ohjaavien ja aktiivista oppimiskäsitystä korostavien opettajien ominaisuuksia. Osatekijät ovat samalla opettajan professionaalisuuden kehitystekijöitä. Nämä osatekijät ovat: sitoutuminen, yhteistyö ja vuorovaikutus, autonomia sekä aktiivinen oppiminen. Tekijät ovat toisiaan täydentäviä ja ovat kaiken aikaa keskinäisessä vuorovaikutuksessa professionaalisuuden kasvun prosessissa, jota aktivoi rationaalinen ja intuitiivinen ajattelu.⁴⁹ Tekijöiden keskinäinen vuorovaikutus ilmenee esimerkiksi siinä, että syvälinen ammattiin sitoutuminen ja yhteiskunnallinen vaikuttaminen edellyttävät vuorovaikutusta monien yhteiskunnan tahojen kanssa, mikä puolestaan edellyttää riittävää autonomiaa hallinnon ja opetus suunnitelman kehittämisstrategian osalta. Myös aktiivisen oppimisen toteuttaminen edellyttää riittävää autonomiaa. Mikäli tavoitteet asetetaan ja oppimisen kontrolli toteutetaan lähes kokonaan oppijoiden ulkopuolelta, omakohtainen ongelmanasettelu, aktiivinen tiedonhankinta ja itsearviointi toteutuvat vain rajallisesti.⁵⁰

Sitoutuminen

Sitoutuminen voi olla eri asteista ja sitoutumisen aste onkin yksi ammattietiikan peruskysymyksiä.⁵¹ Professionaammin edustaja sitoutuu ensisijaisesti ammatin professioon. Opettajan ammattiin liittyen sitoutumisen tulisi olla laaja-alaista ja kohdistua paitsi ammatin professioon myös oppijoiden oppimiseen.⁵² Sitoutuminen ammatin professioon merkitsee oman ammatin arvostusta ja uskoa siihen, että voi opettajana vaikuttaa oppilaiden elämään ja saada aikaan positiivisia muutoksia.⁵³

Opettaja sitoutuu profession kriteerien mukaisesti käyttämään omaa eriytynyttä ammatillista sisältöosaamistaan oppilaan parhaaksi. Ammatillisen asiantuntijuuden pohjana on alan perustieto,

joka koostuu alan vakiintuneesta faktatiedosta. Tätä abstraktimman tason tieto on teoreettista tietoa, johon kuuluvat erilaiset teoriat ja käsitteelliset mallit. Faktatieto ja teoreettinen tieto muodostavat yhdessä formaalin tiedon, jota voidaan ilmaista sanallisesti. Faktatiedon ja teoreettisen tiedon lisäksi asiantuntijalla on myös proseduraalista eli käytännöllistä tietoa, know-how-tietoa,⁵⁴ joka syntyy kokemuksen kautta ja on toiminnallista ja automatisoitunutta tietoa. Opettajan ammatin kohdalla formaali tieto voidaan jaotella substanssitietoon, eli opetettavaan aineeseen liittyvään tietoon ja kasvatustieteelliseen tietoon.⁵⁵

Koska pedagoginen sisältötieto muodostuu paitsi omien opetuskokemusten myös muodollisen koulutuksen aikana, opetusharjoituksen ohjaajilla on sen syntymisessä suuri rooli.⁵⁶ Opetusharjoittelussa opittu oman toiminnan perusteleva teoriasta käsin kasvattaa pedagogisen sisältötiedon hallintaa. Vähitellen teoreettisen tiedon yhdistyessä henkilön aiempiin kokemuksiin ja arvoihin alkaa kehittyä oma opettamisen teoria eli käyttöteoria.⁵⁷ Käyttöteoria viittaa oman toiminnan perustaan, arvoihin ja ihmiskäsitykseen. Pedagogiseen sisältötietoon liittyen omien oppimis-, tieto- ja opetuskäsitysten ja oman käyttöteorian tunnistaminen on merkittävää. Ne ovat oleellinen osa opettajan didaktista ajattelua ja vaikuttavat hänen asennoitumiseensa ja toimintaansa sekä oppilaan oppimiseen.⁵⁸

Näin ollen uskonnonopettajan asiantuntijuuden kannalta on keskeistä, että teologinen substanssitieto ja kasvatustieteellinen tieto integroituvat tasokkaaksi pedagogiseksi sisältötiedoksi, eli tiedoksi siitä, miten tiettyjä sisältöjä voidaan opettaa, minkälaisia käsityksiä oppilaille on näistä sisällöistä ja minkälaisia oppimisvaikeuksia näiden oppimiseen liittyy. Pedagoginen sisältötieto on uskonnondidaktista tietoa, joka muotoutuu oman opetuskokemuksen ja muodollisen koulutuksen kautta.⁵⁹

Uskonnonopetukselle on asetettu entistä enemmän tavoitteita ja tehtäviä, joihin ei löydy syvällistä sisältötietoa yksinomaan teologiasta. Monitieteisiä, uskonnonopetukselle osoitettuja aiheita ovat ainakin monikulttuurisuuskasvatus, vuorovaikutustaidot ja dialogitaidot. Monikulttuurisuuskasvatukseen liittyen joissakin evankelisluterilaisissa

uskonnonopettajia koskevissa tutkimuksissa on tullut esille opettajien tarve ja halu opiskella enemmän uskontotiedettä oman aineenhallinnan ja monikulttuuristumisen takia.⁶⁰ Vaikka uskontotieteen hallinta onkin keskeistä vieraiden uskontojen opetuksessa, sen lisäys ei sinällään riitä monikulttuuriseen kompetenssiin. Tiedon lisäksi tarvitaan vuorovaikutusta eli kontakteja vieraiden kulttuurien edustajien kanssa ja oman tradition,⁶¹ omien arvojen ja asenteiden reflektointia.⁶² Myös Niemen tutkimuksissa tulee esille pelkän tiedollisen tason riittämättömyys.⁶³

Opettaja-ammattissa sitoudutaan myös epävarmuuteen ja riskien kohtaamiseen.⁶⁴ Epävarmuuteen sitoutuminen merkitsee uusien ratkaisujen rohkeaa kokeilua, ei vain vanhoihin, turvallisiin malleihin tukeutumista. Uuteen uskaltaminen on aina riskin ottoa ja voi aiheuttaa epävarmuutta. Uskonnon opetuksessa epävarmuuden ja avoimien kysymysten kohtaaminen on merkittävää, koska opetuksessa liikutaan tiedollisten sisältöjen lisäksi eksistentiaalisten kysymysten parissa. Se vaatii myös uskallusta olla ohittamatta sisällöistä nousevia tai oppilaiden esittämiä vaikeita kysymyksiä. Vaikeita sisällöistä nouseviin kysymyksiin kuuluu se, miten opettaa uskonnollisia uskomuksia sekä se, miten suhtautua uskomusten totuusarvoon. Näihin kysymyksiin on esitetty monia erilaisia ratkaisumalleja.⁶⁵

Uskonnonopettaja sitoutuu myös omaan uskontoon ja sen traditioon. Tämä ei merkitse sitoutumista uskoon tai uskonnolliseen yhdyskuntaan, mutta kylläkin reflektoitua suhdetta opetettavaan traditioon niin, että kykenee lähestymään esillä olevia asioita traditiosta käsin. Uskonnessa suhde omaan oppiaineeseen korostuu muita oppiaineita enemmän. Opettaja, joka ei ole selvittänyt omaa suhdettaan opetettavaan aineeseen, ei kykene kiitettävästi käsittelemään suuria elämäkysymyksiä ja niihin annettuja vastauksia.⁶⁶ Opetettavan uskonnon tradition tunteminen on perusta myös oppilaan oikeuksien toteutumiselle. Esimerkiksi Schweitzer, joka painottaa lapsen oikeuksia uskonnonopetuksen lähtökohdaksi, korostaa oman tradition tuntemisen merkitystä. Hänen mukaansa lapsen oikeudet toteutuvat parhaiten sellaisessa uskonnonopetuksessa, jossa lapsi saa tutustua omaan uskonnolliseen traditioon

ja jonka kautta hän voi ymmärtää, mitä sitoutumisen ja traditioon kuulumisen merkitsevät. Traditioon pohjalta voi myös vastata lapsen perimmäisiin kysymyksiin ja tarjota hänelle samastumiskohteita. Schweitzer pitää tärkeänä myös sitä, että opettaja itse kykenee tarkastelemaan opettamaansa traditiota sisältäpäin.⁶⁷

Traditioon sitoutuminen liittyy myös etiikan opetukseen. Juuri eettisissä kysymyksissä olisi tärkeää saada pohtia omia arvoja oman uskonnon valossa ja etsiä arvojen syvintä perustaa omasta uskonnosta. Etiikka ei voi olla neutraalia.⁶⁸ Etiikan opettaminen oppilaiden oman uskonnon osana on reilua, koska tällöin jo opetuksen lähtökohdat paljastavat, että ollaan tekemisissä arvojen ja arvoja koskevien sitoumusten kanssa.⁶⁹

Koska uskonnonopetus on nimetty oman uskonnon opetuksiksi, opettaja joutuu etsimään vastauksia ainakin seuraaviin kysymyksiin: mihin minä evankelisuterilaisen uskonnon opettajana sitoudun? Miten itse ymmärrän evankelisuterilaisen

49 Niemi & Kohonen 1995, 24–25, 75–76.

50 Siitonen 1999, 21–22; Niemi & Kohonen 1995, 24–25, 75–76.

51 Luukkainen 2000, 78; Luukkainen 2004, 51; Tirri 2002, 25.

52 Luukkainen 2004, 61.

53 Luukkainen 2000, 106–107; Niemi & Kohonen 1995.

54 Tynjälän mukaan know-how-tieto on suomennettu tietotaidoksi, mutta parempi suomennus olisi taitotieto, kun-ka jokin asia tehdään. Tynjälä 2008, 1.

55 Tynjälä 2008, 1–2.

56 Tynjälä 2008, 2.

57 Jyrhämä 2002, 2.

58 Luukkainen 2000, 87, 116.

59 Tynjälä 2008, 2.

60 Odiah 2007; Kallioniemi 1998.

61 Kallioniemi 2007a, 47.

62 Ehnqvist 2007; ks. myös Talib 2007, 185.

63 Niemi tarkasteli opettajankoulutuksen erilaisia metodologisia ratkaisuja ja esitti konstruktivismiin pohjautuvista ”learning to teach” -tutkimuksista yhteenvetona mm. seuraavaa: ”Pelkkä tieto ja informaatio ilman yhteyttä opetukseen lisää ennakkoluuloja vieraita kulttuureja kohtaan. Tarvitaan vuorovaikutusta.” Niemi 1995, 14–15.

64 Luukkainen 2000, 51.

65 Ks. esim. Itäkylä 2010, 6; Puolimatka 2005.

66 Komulainen 2010, 1–3.

67 Schweitzer 2007, 37–38.

68 Hallamaa 1998; 99–101; Puolimatka 2005.

69 Odiah 2007, 96.

uskonnon opettamisen? Miten alan eri asiantuntijat oman uskonnon opettamisen ymmärtävät ja millaisia ratkaisuja he siihen tarjoavat? Näihin kysymyksiin vastaaminen on keskeistä, koska se vaikuttaa laaja-alaisesti opettajan toimintaan sekä siihen teoreettiseen viitekehykseen, josta käsin opetusta lähestytään.

Professionaalinen opettaja sitoutuu ammatissa kehittymiseen, mikä onkin yksi professionaalisen toiminnan keskeinen piirre.⁷⁰ Uskonnonopettajan osalta se voi merkitä esimerkiksi jatkuvaa uskonnonopetukseen liittyvän keskustelun ja tutkimuksen seuraamista sekä intoa hakeutua sellaiseen täydennyskoulutukseen, joka vastaa omia tarpeita. Koska opettajan työyhteisönä on koulu, haasteena on sitoutua koulun ja opetussuunnitelman kehittämiseen sekä kollegiaaliseen yhteistyöhön.⁷¹ Professionaalin edustaja sitoutuu myös ammatin eettiseen perustaan. Opettajan työtä ohjaavat eettiset suuntaviivat ovat väljät, eivätkä ne tarjoa konkreettisia vastauksia opettajan kohtaamiin ammatillisiin ongelmatilanteisiin. Niinpä opettaja joutuu pohtimaan itse oman eettisen toiminnan perustaa, omia arvojaan ja omaa ihmiskäsitystään. Uskonnonopettajalla (katsomusaineiden opettajalla) on Kallioniemien mukaan etiikkaan eräänlainen kaksoissidos: eettinen aines uskonnon opettajan ammatissa on vahva jo oppiaineen olemuksen vuoksi ja etiikka on osa uskonnon opettajan tiedollista asiantuntijuutta.⁷² Opettajalla on eettinen vastuu myös itsestään.

Monet opettajan professionaalisuuden tutkijat ovat sisällyttäneet professioammatin kriteereihin myös ammatin yhteiskunnallisen tehtävän. Tällä tavoitellaan opettajien osallistumista yhteiskunnalliseen keskusteluun, toimintaan ja kulttuurin kehittämiseen.⁷³ Uskonnon opetuksella on erityinen yhteiskunnallinen merkitys; uskonto liittyy yhteiskunnan arvoihin ja eettisiin normeihin. Uskonnon opetuksen avulla yhteiskunta voi ylläpitää moraalista perustaansa.⁷⁴

Professionaaliselta opettajalta odotetaan persoonallista sitoutumista ammattiin, koska ilman sitä on vaikea hoitaa opettajan työhön kuuluvaa palvelutehtävää. Opetustyössä on merkittävää kyetä yhdistämään oma persoona uskonnonopettajan ammattirooliin ja ammattieettisiin kysymyksiin

sekä tekemään valintoja yhteisten sopimusten ja yksittäisen oppijan parhaan välillä.⁷⁵ Itseen ja omaan professioon sitoutunut opettaja ei menetä omaa näkemysellisyttään eikä anna ulkopuolelta tulevien sitoutumishaasteiden kaventaa liikaa omaa professionaalista statusta ja omaa visiota.⁷⁶

Juha Siitosen väitöskirjan tutkimustuloksissa ilmenee mielenkiintoinen sitoutumiseen liittyvä tutkimustulos. Tutkimuksen kohteena oli muun muassa opettajaksi opiskelevien ammatillinen kasvu. Tutkimustulosten mukaan sisäinen voimantunne vaikutti katalyyttin tavoin sitoutumisprosessiin. Siitonen sisällytti sisäiseen voimantunteeseen seuraavat kategoriat: vapaus, vastuu, arvostus, luottamus, konteksti, ilmapiiri ja myönteisyys.⁷⁷

Yhteistyö ja vuorovaikutus

Yhteistyö ja vuorovaikutus merkitsevät syvällistä vastuunottoa oppilaiden kehityksestä yhdessä heidän kanssaan.⁷⁸ Uskonnonopetuksessa korostuvat myös kommunikointitaidot: uskonnonopettajalta odotetaan dialogitaitojen ja vuorovaikutustaitojen asiantuntijuutta.

Dialogitaitojen tärkeys on korostunut monikulttuurisessa maailmassa. Jos dialogitaitoja tarkastellaan teologisesti, niiden perustaksi voidaan nähdä kristillinen luomisusko, jonka mukaan jokainen ihminen on ainutkertainen Jumalan luomistyön tulos. Toisen uskonnon edustaja ei ole vain uskontonsa edustaja, vaan ennen kaikkea ainutkertainen ihminen. Toiseksi dialogitaitojen teologiseksi perustaksi voidaan nähdä kristityn haaste pyrkiä rauhaan ja rauhanomaiseen elämään kaikkien kanssa.⁷⁹ Opetuksessa tämä merkitsisi oppilaan oman tradition yhteiskuntarauhaa rakentavien puolien esiintuomista.⁸⁰

Dialogitaitojen ytimenä on oman katsomuksen selkiyttäminen. Vasta kun on oma näkemys omasta uskonnosta tai katsomuksesta, voi olla dialogissa toisin ajattelevien kanssa. Dialogikyky pohjautuu siis oman katsomuksellisen viitekehyksen tuntemiseen ja omaan katsomukselliseen identiteettiin.⁸¹ Dialogitaitoihin sisältyvät myös argumentointitaidot, omien dialogissa viriävien tunteiden hallinta ja kuuntelemisen taidot.⁸² Dialogitaito ei merkitse konsensuksen etsimistä tai pelkästään uskontoihin

liittyvien yhteisten piirteiden etsintää. Uskonnon opetuksessa on mahdollista rakentaa realistinen pohja uskontodialogille, jolloin voidaan hyväksyä se, että asioista voidaan olla eri mieltä.⁸³ On tosin asiantuntijoita, jotka painottavat yhteisten piirteiden merkitystä uskontodialogissa.⁸⁴ Kun dialogiin osallistuva edustaa aidosti omaa uskoa ja sen pohjalta nousevia arvoja, voidaan lähestyä myös uskontojen yhteisiä piirteitä ja Hans Küngin ajamaa maailmanneetoksen ideaa.⁸⁵

Kulttuurinen ja uskonnollinen lukutaito liittyvät vuorovaikutukseen ja yhteistyöhön. Uskonnonopetuksessa korostuvat sellaiset kulttuurisen lukutaidon osatekijät, joiden avulla opitaan ymmärtämään itseä ja toisia erityisesti uskonnon ja katsomusten tiedon alaan liittyvissä kysymyksissä eli erilaiset merkitykset, arvot, uskomukset ja ajattelutavat.⁸⁶ Uskonnolliseen lukutaitoon sisällytetään uskonnollisten peruskäsitteiden tunteminen sekä oman uskonnon juurien ja tradition syvällinen ymmärtäminen. Tällainen taito lisää kommunikoinnin ja ymmärtämisen mahdollisuuksia sekä kehittää medialukutaitoa, jonka avulla yksilö voi nähdä esimerkiksi median luomien, uskontoon liittyvien viholliskuvien taakse.⁸⁷ Reijo Heinonen näkee uskonnollisen lukutaidon myös yhdeksi uskontodialogikyvyn perustaksi.⁸⁸

Vuorovaikutus muiden koulu yhteisön jäsenen, oppilaiden vanhempien ja hallinnon kanssa on oleellinen osa opettajan työtä. Kontaktit kirkon eri organisaatioiden, muiden kirkkojen, uskonnollisten yhteisöjen ja muiden yhteiskunnan tahojen kanssa ovat tärkeä osa uskonnonopettajan arkea. Koulun opetus suunnitelmatyöhön ja sen kehittämiseen osallistuminen on yksi merkittävä yhteistyön muoto koulun sisällä.⁸⁹ Uskontoa koskeva opetus suunnitelmatyö tarjoaa monia mahdollisuuksia vaikuttaa oman aineen opetus suunnitelmaan ja omaa toimintaa suuntaaviin raameihin.

Verkosto-osaaminen on yksi opettajan yhteistyömuoto ja -haaste. Sisäverkosto on työpaikan sisäistä verkostoitumista (tiimityö). Lähiverkosto liittyy yhteistyöhön oppilaitoksen läheisyydessä olevien tahojen kanssa. Etäverkosto toteutuu suurelta osin sähköisenä viestintänä.⁹⁰ Globaalissa maailmassa verkostoituminen yli oman maan rajojen

on keskeistä. Muiden maiden uskontokasvatuksen näkökulmat ja ratkaisut avartavat oman työn kuvaa ja antavat kehitystyölle virikkeitä.⁹¹

Tekninen yhteistyö sinänsä ei johda mihinkään uuteen. Yhteistyöhön tulisi liittyä sitä ohjaavia moraalisia ja eettisiä periaatteita.⁹² Tiiviillä yhteistyöllä voi olla myös negatiivisia seurauksia; se voi ilmetä mukautumisena ryhmään ja eriävien mielipiteiden vaimentamisena.⁹³ Toiminnasta voi tulla toimintaa sen itsensä vuoksi. Yhteistyö kollegiaalisuutena ei myöskään yksistään edistä professionaalisuuden kehittymistä. Huuskon mukaan kollegiaalisuus voidaan jaotella rajattuun kollegiaalisuuteen, jolla viitataan opettajien koulun toimintojen suunnittelu- ja toteutustyöhön, ja laajennettuun kollegiaalisuuteen, jolloin koulun käytäntöjä kehitetään problematisoiden ja kriittisesti tarkastellen. Koulun kehittyminen vaatii siirtymistä kohti yhä laajempaa kollegiaalisuutta.⁹⁴ Koulun kehittämisprosessin onnistumisen ydin on siinä, että jokaisen opettajan ammattitaitoa hyödynnetään koulu yhteisön kehittämisen hyväksi.⁹⁵

70 Luukkainen 2000; Kohonen 1996, 66, 78.

71 Luukkainen 2000, 76, 91.

72 Kallioniemi 2007a, 49.

73 Luukkainen 2000, 98–99; Lapinoja 2006, 168.

74 Kallioniemi 2007a, 45–46.

75 Luukkainen 2000, 78.

76 Raivola 1993, 18.

77 Siitonen 1999, 63, 80.

78 Luukkainen 2004, 130–131; Niemi 1995, 35–38; Niemi & Kohonen 1995, 24–25, 75–76.

79 Mäkinen 2011.

80 Komulainen 2007.

81 Ks. esim. Kallioniemi 2007a, 47–48; Komulainen 2007; Puolimatka 2005.

82 Ryhmäviestinnän perusteet 2012.

83 Komulainen 2007.

84 Ks. esim. Küng 1990; Heinonen 2010; Heinonen 2009; Mäkinen 2011.

85 Helminen 2012, 23.

86 Kallioniemi 2007, 43.

87 Mustakallio 2010; Mäkinen 2011.

88 Ks. esim. Heinonen 2010.

89 Luukkainen 2000, 94.

90 Luukkainen 2000, 103; Helakorpi 1996, 46.

91 Ks. esim. Kallioniemi 2007b.

92 Luukkainen 2000, 102; Niemi & Tirri 1997, 64–65.

93 Pietikäinen & Siitari 1997, 14; Fullan 1994.

94 Luukkainen 2000, 92–93; Huusko 1999, 70–72.

95 Luukkainen 2000, 93.

Autonomia

Opettajan itsenäiseen asemaan liittyy ammatin professionaalinen autonomia, jossa opettajien työtä ei rajoiteta tai kontrolloida tiukoin normein ja ohjein.⁹⁶ Itse asiassa ei voida puhua opettajan ammatista professiona ilman siihen sisältyvää autonomiaa.⁹⁷ Autonomia merkitsee vapautta oman työn suunnittelussa ja toteutuksessa, mutta myös laaja-alaista vastuuta. Autonomisuus liittyy sekä opettajan ammatilliseen asemaan että oppilaisiin. Se on sisäistä vastuunottoa omasta työstä, johon sisältyy pyrkimys myös oppijoita itsenäistävään kasvatukseen.⁹⁸ Autonomia ei kuitenkaan merkitse eristytymistä.⁹⁹ Vastuu korostuu uskonnonopetuksessa, jossa opetuksen vaikutukset kohdistuvat laaja-alaisesti koko oppilaan persoonaan.¹⁰⁰ Vastuu merkitsee vastuullisuutta myös oppilaiden vanhemmille, koska uskontokasvatuksessa kotien uskonnollisuus tulee huomioida.¹⁰¹

Vastuullisuus liittyy opettajan persoonalliseen työotteeseen.¹⁰² Se on tietynlaista uskottavuutta ja omien sanojen takana seisomista opetustilanteissa. Opettajalla on vastuu opetuksensa tasokkuudesta. Opettajaprofessioniin liittyykin kyky hankkia ja tuottaa ammatillisesti relevanttia tietoa, joka edistää opettajan itsenäistä toimintaa.¹⁰³ Tasokas asiantuntijan pedagoginen sisältötieto ei ole kokeneempien ammattilaisten työn kopiointia,¹⁰⁴ ei vanhojen käytäntöjen toistamista eikä opettajanoppaiden toimintaohjeiden mekaanista käyttöä. Tasokkuus merkitsee opetussisältöjen merkityksellisyyttä, kokemuksellisuutta ja opetuksen kytkeytymistä oppilaan elämään.¹⁰⁵ Autonomisuus merkitsee myös yhteisvastuuta, jossa oma toiminta suhteutetaan koulun toiminnan kokonaisuuteen.¹⁰⁶ Uskonnonopettaja mielletään työyhteisössä usein eräänlaiseksi uskonnolliseksi ja katsomukselliseksi asiantuntijaksi ja nykyään yhä enemmän myös monikulttuurisuuden asiantuntijaksi.¹⁰⁷ Näihin rooleihin ja odotuksiin liittyy myös vastuuta.

Tutkiva ote omaa työtä kohtaan lisää opettajan autonomiaa.¹⁰⁸ Käsitteenä autonomia voidaan ymmärtää negatiivisen autonomian (vapaus alistavista voimista) ohella myös positiiviseksi autonomiaksi, vapaudeksi johonkin. Uskonnonopettajalla on

etuoikeus ja vapaus tukea kasvavaa yksilöä oman identiteetin ja katsomuksen rakentamisessa sekä toimia rauhan rakentajana globaalissa maailmassa. Autonomialla on tällöin suunta ja tavoite, joka voi kohdistua myös koulutodellisuuden ulkopuolelle. Lapinoja erottaa myös yksityisen ja julkisen autonomian. Yksityiseen autonomiaan sisältyy kaksi ”vapautta”, vapaus ulkopuolisen mielipiteen painostuksesta ja vapaus sitoutua johonkin eli vapaus sitoutua oikeisiin ihmisyyttä korostaviin päämääriin. Julkinen autonomia merkitsee samaan aikaan sekä suhdetta itseen että suhdetta ulkopuoliseen maailmaan ja pyrkimystä muutokseen. Opettajan autonomia on itsestä lähtevää vapautta inhimillisyyttä lisäävien päämäärien toteuttamiseksi.¹⁰⁹

Aktiivinen oppiminen

Aktiivisen oppimisen käsitteellä voidaan viitata moniin asioihin, esimerkiksi oppimiskäsitykseen, opetusmenetelmiin, tiedonprosessointiin tai reflektioon. Aktiivinen oppiminen liittyy sekä opettajaan että oppilaisiin. Jotta opettaja voisi välittää oppilailleen aktiivisen oppimisen periaatteita, hänen on täytynyt oivaltaa ne omassa oppimisessaan.¹¹⁰ Opettajan perspektiivistä katsottuna aktiivinen oppiminen merkitsee omaa kognitiivista prosessointia, aktiivista itseymmärryksen lisäämistä oman toiminnan arvioinnin ja reflektoinnin avulla sekä aktiivisen oppimisen perustana olevan oppimiskäsityksen sisäistämistä.¹¹¹

Konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaan oppiminen on yksilöllinen, aktiivinen prosessi, jossa oppija on päämääräsuuntautunut subjekti. Tiedon aktiivinen prosessointi johtaa tiedon muistissa säilymiseen ja ymmärtämiseen.¹¹² Taitojen tasolla aktiivinen oppiminen merkitsee oppimaan oppimisen taitoja ja metakognitiivisia taitoja. Opettajan toiminnan tasolla se merkitsee oppilaan oppimisen ohjausta ja oppimisympäristöjen rakentamista sekä oppilaiden aikaisempien kokemusten ja tietojen huomioimista. Oppilaan näkökulmasta aktiivinen oppiminen merkitsee vastuunottoa omasta oppimisesta, oppimisen subjektina olemista. Käytännössä tämä merkitsee omien tavoitteiden asettamista, tiedon kriittistä arviointia ja prosessointia, tiedon valikointia, tiedon soveltamista sekä itsearviointia.

Uskonnon kohdalla oppijan aktiivinen rooli on ensiarvoinen. Oppilas ei rakenna uskontotunneilla vain tietorakenteitaan, vaan myös oman elämänsä perustaa ja omaa identiteettiään.

Aktiivinen oppimiskäsitys ei merkitse subjektivismia, jossa yksilö on kaiken keskus ja jossa korostetaan subjektin kaikkivoipaa kykyä luoda oma tietonsa. Kasvatusta, opetusta ja opettajaa ei näin ollen tarvittaisikaan.¹¹³ Jo Aristoteles oli sitä mieltä, että hyvä ei asetu kohdalleen automaattisesti, kasvatusta on välttämätöntä, jotta lapsi kehittyisi moraalisesti vapaaksi, harkitsevaksi olennoksi. Moraali ja hyvään pyrkiminen on siis ihmisessä mahdollisuutena olemassa ja kasvatuksen kautta se voi aktuaalistua.¹¹⁴ Oppilaan itsemääräytyneisyyteen tai päämääräsuuntautuneisuuteen ei voi liikaa luottaa. Käytännön opetustilanteissa voi käydä niinkin, ettei oppilasta kiinnosta käsiteltävä aihealue tai oppiaine lainkaan. Uskontoa opettava opettaja voi usein kohdata tällaisen tilanteen. Oppilaan voi olla vaikea nähdä uskonnon välitön hyötyarvo itselleen. Opettaja voi tällöin auttaa oppilasta löytämään aiheesta merkityksiä ja kosketuskohtia omalle elämälleen.

Opettajan reflektiosta on puhuttu paljon ja sen tärkeys on ilmeinen. Raivolana mukaan reflektio on aktiivista ja intensiivistä omien uskomusten ja toimintatapojen pohdintaa, perusteiden löytämistä toiminnalle. Reflektio voi suuntautua taaksepäin, nykyhetkeen tai tulevaisuuteen, suunnittelevana pohdintana.¹¹⁵ Reflektio voi olla eritasoista ja se voi kohdistua opettajan työn eri alueille. Uskonnonopeutuksessa esillä olevan teeman perusteellinen reflektointi auttaa tuntikohtaisten tavoitteiden asettamisessa ja vaikuttaa opetuksen tuoreuteen ja opettajan omaan innostuneisuuteen.

Reflektiosta on kehitetty myös erilaisia malleja, joista monet ovat saaneet vaikutteita Habermasin tiedonintressitarkastelusta. Habermas erottaa kolme tiedonintressiä, teknisen, praktisen ja emansipatorisen.¹¹⁶ Teknisellä tiedonintressitasolla keskeiseksi nousevat keinot, joilla pyritään hallitsemaan ympäristöä; opettajan työtä leimaa tällöin mekaanisuus ja valmiiden mallien soveltaminen. Praktisella tiedonintressitasolla korostuu vuorovaikutus; opettajan toimintoina ilmenee pyrkimys syvempään ymmärtämiseen ja asioiden kokonais-

valtaiseen hahmottamiseen. Emansipatoriseen tiedonintressitasoon liittyy kriittinen itsetietoisuus, jonka avulla yksilö voi ymmärtää ongelmien syitä ja vapautua väärästä tietoisuudesta; opettaja näkee työnsä ja ammattinsa muutoksen välineenä kohti parempia oppimisen ja kasvun mahdollisuuksia. Monet tutkimukset osoittavat, että valtaosa opettajista on teknisellä tai praktisella tasolla, vain harva ylittää emansipatoriselle tasolle.¹¹⁷

Reflektiivisyyden lisäksi näkemyksellisyys on aidon professionaalisuuden tunnuspiirre. Reflektio on myös monikulttuurisesti kompetenttin opettajan toiminnan perusta ja työtä leimaava piirre.¹¹⁸ Schweitzer nimeää opettajan reflektion yhdeksi uskonnonopetuksen kansainväliseksi kriteeriksi.¹¹⁹

Aktiiviseen oppimiskäsitykseen liittyvät aktiiviset työtavat jopa niin, että aktiivinen oppiminen on usein mielletty aktivoivien työtapojen käyttämisen synonyymina. Aktiivinen oppiminen ei kuitenkaan merkitse tietyn metodin käyttöä, koska metodi sinällään ei ole aktiivisen oppimisen tärkein elementti eikä johda itsestään päämäärään. Metodi palvelee

96 Niemi 1995, 28–29.

97 Ks. esim. Lapinoja 2006, 26–28; Niemi & Kohonen 1995; Luukkainen 2004, 48.

98 Luukkainen 2000, 74; Niemi 1995, 35–38.

99 Niemi 1995, 35–38.

100 Kallioniemi 2007a, 49–50.

101 Paarma 2010.

102 Ks. esim. Luukkainen 2000 ja 2004.

103 Jyrhämä 2002, 169.

104 Ks. esim. Luukkainen 2000, 121; Leino & Leino 1990, 16–17, 25.

105 Ks. esim. Kallioniemi 2007, 48.

106 Niemi 1995, 35–38.

107 Odiah 2007, 104–105.

108 Ks. esim. Luukkainen 2004; 106; Ojanen 1993, 125–136.

109 Lapinoja 2006, 158–166.

110 Luukkainen 2000, 107; Niemi & Kohonen 1995, 24–25, 75–76; Niemi 1995, 35–38.

111 Pietikäinen & Siitari 1997; Niemi 1995, 38.

112 Luukkainen 2002, 86.

113 Lapinoja 2006, 120–121.

114 Lapinoja 2006, 125.

115 Raivola 1993, 21–22.

116 Pietikäinen & Siitari 1997, 30; Habermas 1977.

117 Lapinoja 2006, 104; Kansanen 1993; Luukkainen 2004, 128.

118 Ehnqvist 2007; Talib 2007, 185.

119 Kallioniemi 2007a, 45.

tavoitteita ja sen valinta oppitunnin suunnittelussa toteutuu suunnittelun loppuvaiheessa. Kansasen mukaan näin ei kuitenkaan valitettavasti ole, vaan opettajat aloittavat usein toimintansa suunnittelun aktiviteetin ja sisällön suunnittelusta, eivätkä tavoitteista.¹²⁰ Tavoitteista lähtevä uskonnonopetus ja opettajan pohtima keskusajatus mahdollistavat tunnin ”elämisen”, jolloin kysymyksille ja keskustelulle jää tilaa. Vaikka aktiivisen oppimisen periaatteiden mukaisesti ei pitäisi antaa metoditason ohjeita, konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaisesti tulisi suosia sellaisia metodisia ratkaisuja, jotka sallivat oppilaiden omien mielipiteiden esittämisen ja jotka pakottavat heitä käyttämään aihepiiriin liittyviä aiempia tietojaan hyväksi.¹²¹ Uskonnonopetuksen osalta se voisi merkitä myös oppilaiden ohjaamista omakohtaiseen tiedonetsintään sekä omien arvojen ja uskomusten kriittiseen pohdintaan uskonnosta nousevien sisältöjen ja arvojen äärellä.¹²² Oleellista ei ole tietomäärä, vaan maailmankuvaa jäsentävien ydinasioitten, käsitteiden ja periaatteiden avaaminen.¹²³ Uskonnonopetuksessa liikutaan usein sellaisilla aihealueilla, joissa korostuvat vuorovaikutus, pohdinta, argumentointi, yhteiset kokemukset ja elämykset. Metodien valintaan vaikuttavat siis monet tekijät, myös opettaja itse.

LOPUKSI

Tässä artikkelissa olen analysoinut Niemen ja Kohosen kehittämään malliin sisältyviä opettajan professionaalisuuden osatekijöitä, sitoutumista, vuorovaikutusta ja yhteistyötä, autonomiaa sekä aktiivista oppimista uskonnonopetuksen näkökulmasta. Nämä osatekijät ilmenivät monien asiantuntijoiden teksteissä opettajan professionaalisuuden keskeisinä piirteitä ja kehitystekijöinä.

Opettajan ammattiin kohdistuvat, ulkopuolelta tulevat haasteet ovat suuria, jopa niin suuria, että niiden on nähty uhkaavan opettajan ammattia professionaalisena. Opettaja itse professionaalisena ammattilaisena vastaa kuitenkin viime kädessä uusiin haasteisiin ja suhteuttaa niitä arjen realiteetteihin. Toisaalta jos ympäröivät rakenteet eivät mahdollista autonomian toteutumista, monet kuvattujen käsitteiden alaan sisältyvät haasteet jäävät toteutumatta tai voivat toteutua vain rajallisesti. Oman näkemyk-

sellisyyden muodostuminen ja siihen sitoutuminen ovat ensiarvoisia. Opettajan todellinen autonomia lähtee sisältäpäin; opettaja on autonominen toimissaan hyvän edistämiseksi.

Pohdittaessa sitä, mistä opettaja saa voimaa sisältäpäin lähtevään vaikuttamiseen, näkemyksellisyyteen ja jaksamiseen, voisi voimaantumisteorioihin liittyviä tutkimustuloksia olla mielekästä soveltaa opettajan professionaalisuuskehitykseen ja sen tukemiseen.

LÄHTEET

EHNQVIST, TARJA

2007 ”Monikulttuurinen opettajankoulutus Espanjassa ottaa ensiaskeliaan”. *Monikulttuurisuus ja uudistuva katsomusaineiden opetus*. Toim. T. Sakaranaho & A. Jamisto. Helsinki: Helsingin yliopisto, uskontotieteen laitos, 191–207.

FULLAN, MICHAEL

1994 *Muutosvoimat: Koulunuudistuksen perusteiden pohdintaa*. Suom. T. Kananoja. Helsinki: Painatuskeskus.

GRIMMITT, MICHAEL

1987 *Religious Education and Human Development: The Relationship Between Studying Religions & Personal, Social & Moral Education*. Essex: McGrimmon.

HABERMAS, JÜRGEN

1977 *How We Think*. London: Heinemann.

HALLAMAA, JAANA

1998 ”Millaista etiikkaa?” *Uskonnonopetuksen käsikirja*. Toim. M. Pyysiäinen & J. Seppälä. WSOY, 93–102.

HEINONEN, REIJO

2009 ”Uskontojen välinen dialogi”. Kiitospuhe kulttuuri-keskus Kaisassa 26.9.2009. <http://www.rauhankasvatus.fi>. Luettu 02.12.2011.

2010 ”Uskonnollinen lukutaito – dialogin edellytys”. *Uskontodialogi: Kasvatusta kulttuurien väliseen kohtaamiseen*. Toim. H. Rautionmaa. Helsinki: Kulttuuri- ja uskuntofoorumi Fokus, 28–29.

120 Luukkainen 2000, 125; Kansanen 1993, 44.

121 Luukkainen 2004, 99.

122 Kastilan 2009, 22; Grimmit 1987.

123 Luukkainen 2000, 4.

HELAKORPI, SEPPO

1996 *Koulun tiimityö*. Ammatillisen opettajakorkeakoulun julkaisuja 107. Hämeenlinna.

HELMINEN, MIKKO

2012 ”Ymmärrystä, kunnioitusta ja luottamusta”. Kirja-arvio. *Synsytys* 1/12.

HUHTANEN, KRISTIINA

2002 ”Opettaja: professionäkökolma erityisopettajuuteen peruskoulussa”. *Kasvatus* 4 / 2002, 427–437.

HUUSKO, JYRKI

1999 *Opettajayhteisö koulun omaleimaisten vahvuuksien hahmottajana, käyttäjänä ja kehittäjänä*. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteellisiä julkaisuja 49.

ITÄKYLÄ, ANTTI

2010 *Realistisen uskonnonopetuksen oikeutus indoktrinointiongelman valossa Tapio Puolimatkan ajattelussa*. Pro gradu -tutkielma. Helsingin yliopisto, käytännöllisen teologian laitos.

JYRHÄMÄ, RIITTA

2002 *Ohjaus pedagogisena päätöksentekona*. Diss. Helsingin yliopiston kasvatustieteellinen tiedekunta. Opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 236.

KALLIONIEMI, ARTO

1998 ”Uskonnon opettajan ammatti tutkimuskohteena”. *Teologinen Aikakauskirja* 103, 330–335.

2007a ”Laadukas katsomusaineiden opetus”. *Katsomusaineiden kehittämishaasteita: Opettajankoulutuksen tutkinnonuudistuksen virittämää keskustelua*. Toim. A. Kallioniemi & E. Salmenkivi Helsingin yliopisto, soveltavan kasvatustieteen laitos. Tutkimuksia 279, 41–54. <http://www.helsinki.fi/vokke/english/katsomus.pdf>. Luettu 05.09.2011.

2007b ”Näkökulmia eurooppalaiseen uskonnon opetukseen: Oppiaineen kehittämisen haasteita Norjassa ja Suomessa”. *Katsomusaineiden kehittämishaasteita: Opettajankoulutuksen tutkinnonuudistuksen virittämää keskustelua*. Toim. A. Kallioniemi & E. Salmenkivi Helsingin yliopisto, soveltavan kasvatustieteen laitos. Tutkimuksia 279, 55–76. <http://www.helsinki.fi/vokke/english/katsomus.pdf>. Luettu 05.09.2011.

KANSANEN, PERTTI

1993 ”Onko pedagoginen ajattelu tutkimusta?” *Tutkiva opettaja*. Toim. S. Ojanen. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskuksen julkaisusarja. Opetusmateriaaleja 21, 40–51.

KASTILAN, MARIA

2009 *Oppilaan oma uskonto perusopetuksen uskonnon opettussuunnitelman perusteissa*. Uskonnonpedagogiikan pro gradu -tutkielma. Helsingin yliopisto, teologinen tiedekunta.

KOHONEN, VILJO

1996 ”Learning Contents and Processes in Context: Towards Coherence in Educational Outcomes through Teacher Development”. *Effectiveness of Teacher Education: New Challenges and Approaches to Evaluation*. Toim. H. Niemi & K. Tirri. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A 6/1996, 63–82.

KOHONEN, VILJO & LEPPILAMPI, ASKO

1994 *Toimiva koulu: Yhdessä kehittäen*. Opetus 2000-sarja. Helsinki: WSOY.

KOMULAINEN, JYRI

2005 ”Uskontoteologian anti uskonnondidaktikalle”. *Ainedidaktiikan ja oppimistutkimuksen haasteet opettajankoulutukselle*. Toim. A. Virta, K. Merenluoto & P. Pöyhönen. Turku: Turun opettajankoulutuslaitos, 315–323. http://www.edu.utu.fi/laitokset/tokl/tutkimus/julkaisut/ad_symposium2005_julkaisu.pdf. Luettu 7.1.2012.

2007 ”Koulun annettava valmiuksia uskontodialogiin”. <http://www.teologia.fi/tutkimus/uskontojen-valiset-suhteet/258-koulun-annettava-valmiuksia-uskontodialogiin>. Luettu 7.1.2012.

2010 ”Miksi uskonnonopettajan on oltava teologi?” <http://www.teologia.fi/tutkimus/uskonto-ilmiona/611-miksi-uskonnonopettajan-on-oltava-teologi>. Luettu 2.1.2012.

KONTTINEN, ESA

1991 *Perinteisesti moderniin: Profiisoiden yhteiskunnallisen synty Suomessa*. Jyväskylä: Vastapaino.

KÜNG, HANS

1990 *Projekt Weltethos*. München: Piper.

LAPINOJA, KARI PEKKA

2006 *Opettajan kadonnutta autonomiaa etsimässä*. Diss. Jyväskylän yliopisto. Chydenius -instituutin tutkimuksia 2/2006. Kokkolan yliopistokeskus: Chydenius-instituutti. <http://urn.fi/urn:isbn:951-39-2541-2>. Luettu 04.11.2011.

LEINO, ANNA-LIISA & LEINO, JARKKO

1990 ”Opettajan ammatillinen kehittyminen”. *Akateemien opettaja*. Toim. S. Ojanen. Helsingin yliopiston

Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Täydennyskoulutusjulkaisuja No 4/1989, 15–33.

LUUKKAINEN, OLLI

2000 *Opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen ennakoitihankkeen (OPEPRO) selvitys 15*. Loppuraportti. Helsinki: Opetushallitus.

2004 *Opettajuus – ajassa elämistä vai suunnan näyttämistä?* Diss. Tampereen yliopisto, kasvatustieteiden laitos.

MUSTAKALLIO, ANTTI

2010 ”Uskonnollisen lukutaidon puolesta”. <http://anttimustakallio.blogspot.fi/2010/10/uskonnollisen-lukutaidon-puolesta.html>. Luettu 06.01.2012.

MÄKINEN, KARI

2011 ”Monikulttuurisuuden, viholliskuvien ja epävarmuuden maailma: Uskonnot ja kulttuuri”. www.evl.fi/arkkipiispa/uskonnon12102011.htm. Luettu 06.01.2012.

NIEMI, HANNELE

1995 *Opettajien ammatillinen kehitys. Osa 2. Opettajankoulutuksen arviointi oppimiskokemusten ja uuden professionaalisuuden viitekehyksessä*. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A 3/1995.

1996 ”Itsenäistä ajattelua vai kuuliaista tottelevaisuutta?” *Tutkiva opettaja 2*. Helsingin yliopisto. Toim. S. Ojanen. Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Oppimateriaaleja 55, 31–43.

1998 ”Uskonnonopettajan tehtävä muutosten keskellä”. *Uskonnonopetuksen käsikirja*. Toim. M. Pyysiäinen & J. Seppälä. Helsinki: WSOY, 440–457.

2004 ”Arvioinnin hyvä ja paha”. *Theoria et praxis*. Toim. J. Loima. Viikin normaalikoulun julkaisuja 1. Viikki: TTS Publications, vol. 1, 9–12.

NIEMI, HANNELE & KOHONEN VILJO

1995 *Towards New Professionalism and Active Learning in Teacher Development: Empirical Findings on Teacher Education and Induction*. Reports from Department of Teachers Education in Tampere University A2.

NIEMI, HANNELE & TIRRI, KIRSI

1997 *Valmiudet opettajan ammattiin opettajien ja opettajien kouluttajien arvioimina*. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja. A 10/1997.

ODIAH, LIISA

2007 ”Evangelisluterilaisen uskonnon opettajat ja uskonnon opetuksen tulevaisuus monikulttuuristuvassa yhteiskunnassa”. *Katsomusaineiden kehittämishaasteita: Opettajankoulutuksen tutkinnonuudistuksen*

virittämää keskustelua. Toim. A. Kallioniemi & E. Salmenkivi Helsingin yliopisto, soveltavan kasvatustieteen laitos. Tutkimuksia 279, 91–109. <http://www.helsinki.fi/vokke/english/katsomus.pdf>. Luettu 10.11.2011.

OJANEN, SINIKKA

1993 ”Tieteen ja tutkimuksen merkitys opettajan ammatillisessa kehityksessä”. *Tutkiva opettaja*. Toim. S. Ojanen. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Täydennyskoulutusjulkaisuja 1989/4, 1–14.

PAARMA, JUKKA

2010 ”Uskonnonopetus arvokasvattajana”. http://www.ekumenia.fi/sen_toimii/kasvatus_ja_ekumenia/arvot_mekin_ansaitsemme_5-632010/arkkipiispa_jukka_paarma_uskonnonopetus_arvokasvattajana. Luettu 03.01.2012.

PERUSOPETUKSEN MUIDEN USKONTOJEN OPETUSSUUNNITELMIEN PERUSTEET

2006 *Perusopetuksen muiden uskontojen opetussuunnitelmien perusteet*. Helsinki: Opetushallitus.

PERUSOPETUKSEN OPETUSSUUNNITELMAN PERUSTEET

2004 *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet*. Helsinki: Opetushallitus.

PERUSOPETUS 2020, YLEISET VALTAKUNNALLISET TAVOITTEET JA TUNTIJAKO

2010 *Perusopetus 2020, yleiset valtakunnalliset tavoitteet ja tuntijako*. Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2010:1. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö.

PERUSOPETUSLAIN MUUTOSTEN VAIKUTUKSET

2003 *Perusopetuslain muutosten vaikutukset uskonnon ja elämäntutkimustiedon opetukseen sekä koulun toimintaan*. Helsinki: Opetushallitus.

PIETIKÄINEN ANNA-ILONA & SIITARI, MIKAEL

1997 *Vertaisryhmä opettajaopiskelijan reflektiivisen ajattelun edistäjänä*. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto, opettajankoulutuslaitos.

PRUUKI, LASSI

2009 ”Opettajan uskonnollisuuden merkitys koulukasvatuksessa ja uskonnon opetuksessa”. *Teologinen Aikakauskirja* 114, 387–403.

PUOLIMATKA, TAPIO

2005 ”Monikulttuurinen kasvatustieteellinen eksklusivismi”. *Kasvatustieteellinen yhteis-*

- kunnassa. Toim. P. Hilska & A. Kallioniemi. Helsinki: Kirjapaja, 79–102.
- PURSLAINEN, TERHO
- 1998 ”Opettajan valta ja vastuu”. *Tulevaisuuden tekijät: Uuden opettajuuden mahdollisuudet*. Toim. O. Luukkainen. Jyväskylä: Atena Kustannus, 203–222.
- 2012 ”Ammattietiikan idea”. www.oaj.fi/portal. Luettu 27.1.2012.
- PYYSIÄINEN, MARKKU
- 1998 ”Koulun uskonnonopetuksen luonne”. *Uskonnonopetuksen käsikirja*. Toim. M. Pyysiäinen & J. Seppälä. Helsinki: WSOY, 41–68.
- RAIVOLA, REIJO
- 1993 ”Onko opettaja säilyttävän tehtävänsä vanki?” *Hyväksi opettajaksi: kasvu ja kasvattaminen*. Toim. O. Luukkainen. Porvoo: WSOY, 9–30.
- RUOHOTIE, PEKKA
- 1996 *Oppimalla osaamiseen ja menestykseen*. Helsinki: Edita.
- RYHMÄVIESTINNÄN PERUSTEET
- 2012 Jyväskylän yliopisto, viestintätieteen laitos. Verkkolehden julkaisu: <http://www.jyu.fi/viesti/verkkotuotanto/ryhmaviesti/index.html>
- SAKARANAHO, TUULA
- 2007 ”Pienryhmäisten uskontojen opetus ja monikulttuurisuuden haasteet”. *Katsomusaineiden kehittämissaasteita: Opettajankoulutuksen tutkinno uudistuksen virittämää keskustelua*. Valtakunnallinen opettajankoulutuksen ja kasvatustieteiden tutkintojen kehittämisprojekti (Vokke). Toim. A. Kallioniemi & E. Salmenkivi. Käyttäytymistieteellinen tiedekunta, Helsingin yliopisto, 3–16. <http://www.helsinki.fi/vokke>. Luettu 08.12.2011.
- SCHWEITZER, FRIEDRICH
- 2007 ”Children’s Right to Religion: A Challenge to Religious Education”. *Katsomusaineiden kehittämissaasteita: Opettajankoulutuksen tutkinno uudistuksen virittämää keskustelua*. Valtakunnallinen opettajankoulutuksen ja kasvatustieteiden tutkintojen kehittämisprojekti (Vokke). Toim. A. Kallioniemi & E. Salmenkivi. Käyttäytymistieteellinen tiedekunta, Helsingin yliopisto, 25–39. <http://www.helsinki.fi/vokke>. Luettu 07.12.2011.
- SEPPÖ, JUHA
- 2003 *Uskonnonvapaus 2000-luvun Suomessa*. Helsinki: Edita.
- SIITONEN, JUHA
- 1999 *Voimaantumisteorian perusteiden hahmottelua*. Diss. Oulun yliopisto, opettajankoulutuslaitos. <http://herkules oulu.fi/isbn951425340X>. Luettu 01.03.2012.
- TALIB, MIRJA
- 2007 ”Monikulttuurinen opettajankoulutus Suomessa”. *Monikulttuurisuus ja uudistuva katsomusaineiden opetus*. Toim. T. Sakaranaho & A. Jamisto, Helsinki: Helsingin yliopisto, uskontotieteen laitos, 182–191.
- TAMMINEN, KALEVI & VESA, LAULIKKI
- 1982 *Miten opetan uskontoa? Uskonnon didaktikka*. Helsinki: Kirjapaja.
- TIRRI, KIRSI
- 2002 ”Opetustyön keskeiset eettiset ongelmakohdat”. *Eetiikka koulun arjessa*. Toim. Opetusalan Ammattijärjestö OAJ. Helsinki: Otava, 23–32.
- TYNJÄLÄ, PÄIVI
- 2008 ”Opettajan asiantuntijuus ja työkulttuurit”. <http://blogitus.net/pikkupedagogi/2008/04/13/tynjala-opettajan-asiantuntijuus-ja-tyokulttuurit>. Luettu 3.1.2012.
- USKONNONVAPAU SLAKI
- 2003 *Uskonnonvapauslaki 453/2003*.
- UUSIKYLÄ, KARI & ATJONEN, PÄIVI
- 2000 *Didaktiikan perusteet*. Helsinki: WSOY.