TURUN YLIOPISTO

Katsomusaineiden opettaminen opetusharjoittelussa korona-aikana uskonnon opetusharjoittelijoiden näkökulmasta

Sanni Rajala
Pro gradu -tutkielma
Kulttuurien tutkimus, uskontotiede
Historian, kulttuurin ja taiteiden tutkimuksen laitos
Humanistinen tiedekunta
Turun yliopisto
Huhtikuu 2023

Turun yliopiston laatujärjestelmän mukaisesti tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu Turnitin OriginalityCheck -järjestelmällä.

Pro gradu -tutkielma

Kulttuurien tutkimus, uskontotiede
Sanni Rajala
Katsomusaineiden opettaminen opetusharjoittelussa korona-aikana uskonnon opetusharjoittelijoiden näkökulmasta
Sivumäärät: 74 s., 3 liites.

Tässä pro gradu -tutkielmassa tarkastellaan katsomusaineiden opettamista opetusharjoittelussa korona-aikana Turun yliopiston uskonnon opetusharjoittelijoiden näkökulmasta. Suomen koulut siirtyivät keväällä 2020 koronapandemian vuoksi etäopetukseen, ja etäopetus oli aika ajoin käytössä Turun yliopiston harjoittelukoulussa Turun normaalikoulussa myös lukuvuonna 2020–2021. Tutkielmassa tarkastellaan sitä, miten uskonnon opetusharjoittelijat kuvaavat ja arvioivat koronan vaikutuksia katsomusaineiden opettamiseen opetusharjoittelussa sekä sitä, millaisiksi opetusharjoittelunsa poikkeusaikana suorittaneet kokevat omat valmiutensa toimia katsomusaineiden opettajina.

Tutkielman aineistona toimii viiden korona-aikana opetusharjoittelunsa suorittaneen Turun yliopiston uskonnon opetusharjoittelijan kirjoitelmat, jotka on kerätty kirjoitelmapyynnöllä alkuvuonna 2022. Kirjoitelmia analysoidaan tutkielmassa sisällönanalyysin keinoin. Yksi opetusharjoittelijoista suoritti opetusharjoittelunsa lukuvuonna 2019–2020 eli koronapandemian alkuaikoina ja loput neljä lukuvuonna 2020–2021. Kaikki opetusharjoittelijat suorittivat harjoittelunsa Turun normaalikoulussa ja opettivat niin etä- kuin lähiopetuksessakin. Kaikki harjoittelijat opettivat harjoittelussa evankelisluterilaista uskontoa ja lisäksi kolme harjoittelijaa opetti myös elämänkatsomustietoa.

Tutkielman teoreettinen viitekehys rakentuu evankelisluterilaisen uskonnon ja elämänkatsomustiedon didaktiikan, opetusharjoittelun ja -harjoittelijoiden sekä etä- ja lähiopetuksen käsitteiden ympärille. Aikaisemman tutkimuksen pohjalta on muodostettu erilaisia koonteja mallijäsennyksiksi, joihin tutkielman aineistoa peilataan.

Tutkielman tulosten mukaan poikkeusaika toi opetusharjoitteluun niin negatiivisia kuin positiivisiakin puolia. Etä- ja lähiopetuksen vuorottelu vaati joustavuutta ja paljon uuden opettelua. Etäopetuksen koettiin tehneen opetuksesta liian opettajajohtoista, ja katsomusaineille ominaisen keskustelevan, toiminnallisen ja ryhmätyöskentelyä suosivan opetustavan ei nähty toimivan etäopetuksessa yhtä hyvin kuin lähiopetuksessa. Etäopetuksessa haasteena koettiin myös opiskelijoiden aktivointi ja huomiointi. Positiivisia puolia tuli kuitenkin myös esiin: ryhmänhallinnan koettiin olleen etäopetuksessa lähiopetusta helpompaa, etäopetus pakotti kokeilemaan uusia opetusmenetelmiä ja tietotekniset taidot kehittyivät etäopetuksen myötä.

Poikkeuksellisena aikana suoritetusta opetusharjoittelusta huolimatta – tai osittain juuri sen vuoksi – opetusharjoittelijat kokivat saaneensa hyvät valmiudet toimia katsomusaineiden opettajina. Harjoitteluvuosi kehitti varsinkin taitoa kohdata ja ylittää haasteita, tietoteknisiä taitoja sekä toi opetusmenetelmiin monipuolisuutta.

Vaikka tutkielman aineisto on pieni, eikä siitä voida tehdä laajoja yleistyksiä, tutkielman kautta saadaan tietoa Turun yliopiston uskonnon opetusharjoittelijoiden kokemuksista korona-ajasta ja sen vaikutuksista opetusharjoitteluun. Korona-aika ja etäopetus ovat olleet, ja tulevat varmasti vielä olemaankin, eri alojen tutkijoiden kiinnostuksen kohteena.

Avainsanat: uskonnonpedagogiikka, katsomusaineet, elämänkatsomustieto, uskonto, opetusharjoittelu, opetus, opettajankoulutus, etäopetus, koronavirukset, Covid-19

Sisällysluettelo

1. Johdanto 1

1.1 Tutkielman aihe ja lähtökohdat 1

1.2 Tutkimuskysymykset 2

1.3 Aikaisempi tutkimus 3

1.4 Katsomusaineiden opetus Suomessa 8

1.4.1 Evankelisluterilaisen uskonnon ja elämänkatsomustiedon opetuksen historiaa 8

1.4.2 Katsomusaineiden opetuksen nykyinen malli 10

1.5 Aineenopettajien opetusharjoittelu Suomessa 12

1.6 Aineenopettajan pedagogiset opinnot Turun yliopistossa 13

2 Työn teoreettinen paikantuminen 15

2.1 Evankelisluterilaisen uskonnon ja elämänkatsomustiedon didaktiikka 16

2.1.1 Yleis- ja ainedidaktiikka 16

2.1.2 Tavoitteet 17

2.1.3 Sisällöt 21

2.1.4 Menetelmät 22

2.2 Opetusharjoittelu ja -harjoittelijat 23

2.2.1 (Uskonnon) opetusharjoittelu ja -harjoittelijat 23

2.2.2 Etänä toteutettava opetusharjoittelu 24

2.3 Etä- ja lähiopetus 26

3 Aineisto ja menetelmät 31

3.1 Aineiston esittely 31

3.2 Kirjoitelmapyyntö 32

3.3 Sisällönanalyysi 33

3.4 Tutkimuseettiset kysymykset 35

4 Aineiston analyysi 37

4.1 Korona-ajan vaikutus opetusharjoitteluun 37

4.2 Opetuksen suunnittelu ja toteutus korona-aikana 38

4.3 Oppilaiden ja opiskelijoiden huomiointi ja aktiivisuus korona-aikana 41

4.4 Etäopetuksen vaikutus katsomusaineiden opettamiseen 43

4.5 Etäopetuksen haasteet 44

4.6 Etäopetuksen mahdollisuudet 47

4.7 Opetusharjoittelijoiden saama tuki korona-ajan opetusharjoittelussa 49

4.8 Opetusharjoittelijoiden kokemus valmiuksistaan toimia opettajina 51

5 Lopuksi 56

5.1 Yhteenveto 56

5.2 Jatkotutkimusmahdollisuudet 59

Lähteet 61

Liitteet 72

Liite 1. Kirjoitelmapyyntö Turun yliopiston uskonnon opetusharjoittelijoille 72

1. Johdanto

1.1 Tutkielman aihe ja lähtökohdat

Keväällä 2020 Suomen kouluja ja opetusta kohtasi suuri etäopetuksen haaste. Koronaviruksen[1] leviämisen vuoksi hallitus julisti yhteistoiminnassa tasavallan presidentin kanssa poikkeusolot 16.3.2020, ja poikkeusolojen myötä otettiin käyttöön valmiuslaki. Samalla hallitus linjasi, että koulut, ammattikorkeakoulut, yliopistot, oppilaitokset ja kansalaisopistot suljetaan ja niissä tapahtuva lähiopetus keskeytetään. Etäopetus ei koskenut sellaisia oppilaita ja opiskelijoita, joilla on erityisen tuen päätös tai sellaisia luokkien 1–3 oppilaita, joiden vanhemmat työskentelivät yhteiskunnan toiminnan kannalta kriittisillä aloilla ja eivät siksi pystyneet vahtimaan lapsiaan kotona tai järjestämään heille muita hoitajia. Etäopetus ei koskenut myöskään varhaiskasvatusta tai esiopetusta. Valtioneuvosto kuitenkin suositteli lasten hoitamista kotona, jos siihen oli mahdollisuus. Nämä järjestelyt tulivat voimaan viimeistään 18.3.2020. (Valtioneuvosto 2020a; 2020b.) Lukuvuoden 2020–2021 aikana ei enää ollut koko maan kattavaa etäopetusjaksoa, mutta Turun yliopiston harjoittelukoulussa Turun normaalikoulussa etäopetus oli myös kyseisenä lukuvuotena aika ajoin käytössä huonontuneen koronatilanteen vuoksi (Turun yliopisto 2020a; 2020b).

Pro gradu -tutkielmassani tutkin katsomusaineiden opettamista opetusharjoittelussa korona-aikana uskonnon opetusharjoittelijoiden näkökulmasta. Tutkimukseni koskee lukuvuosien 2019–2020 ja 2020–2021 uskonnon opetusharjoittelijoita Turun yliopistosta. Tutkin siis sitä, miten uskonnon opetusharjoittelijat kuvaavat ja arvioivat koronan vaikutuksia katsomusaineiden opettamiseen opetusharjoittelussa Turun normaalikoulussa. Lisäksi kuvaan sitä, millaisiksi harjoittelunsa poikkeusaikana suorittaneet opiskelijat kokevat valmiutensa toimia opettajina. Aineistonani toimii viiden uskonnon opetusharjoittelijan kirjoittamat kirjoitelmat, joita analysoin sisällönanalyysin keinoin. Uskonnon opetusharjoittelijalla tarkoitetaan opetusharjoittelijaa, joka on valittu suorittamaan opettajan pedagogisia opintoja uskonnon tai teologian kiintiössä.

---

[1] Joulukuussa 2019 Kiinasta ilmoitettiin keuhkokuumetapauksista, jotka myöhemmin yhdistettiin uuteen koronavirukseen (Covid-19) (THL 2020a; WHO 2020a). Uusi koronavirus alkoi levitä nopeasti ympäri maailmaa, ja Maailman terveysjärjestö WHO julisti sen pandemiaksi 11.3.2020 (WHO 2020b). Koronavirus aiheuttaa sairastuneelle hengitystieinfektion, mutta viruksen aiheuttama taudinkuva voi vaihdella suuresti, oireettomasta vakavaan tautiin. Vakavassa taudissa sairastunut voi saada keuhkokuumeen, akuutin hengitysvaikeusoireyhtymän tai muita komplikaatioita. Vakava tauti voi johtaa sairastuneen kuolemaan. (THL 2020b.)

Kiinnostuin tästä aiheesta, sillä se on hyvin ajankohtainen, enkä ole löytänyt aiheesta tehtyä tutkimusta. Katsomusaineita, uskonnon opetusharjoittelijoita ja etäopetusta on kyllä kaikkia tutkittu, mutta ei vielä yhdessä. Suoritin itse opettajan pedagogiset opinnot lukuvuonna 2020–2021 opettaen evankelisluterilaista uskontoa ja elämänkatsomustietoa, joten olen kiinnostunut siitä, miten muut uskonnon opetusharjoittelijat kokivat opetusharjoittelunsa korona-aikana. Lisäksi olen kiinnostunut siitä, millaisiksi harjoittelunsa poikkeusaikana suorittaneet kokevat valmiutensa toimia opettajina. Henkilökohtaisen kiinnostuksen lisäksi koen, että on tärkeää tuottaa tietoa poikkeusajoista. Erityisen merkityksellisenä pidän katsomusaineiden etäopetuksen tutkimista, sillä etäopetus on edelleen – ja on ollut ennen koronaakin – käytössä ainakin jossain määrin suomalaisissa oppilaitoksissa esimerkiksi pitkien välimatkojen tai sairastapausten vuoksi.

Tutkielma etenee tutkimuskysymysten ja katsomusaineen käsitteen esittelyllä, jonka jälkeen siirryn käsittelemään aikaisempaa tutkimusta. Johdannossa teen myös lyhyen katsauksen evankelisluterilaisen uskonnon ja elämänkatsomustiedon opetuksen historiaan Suomessa, minkä lisäksi käyn läpi nykyisen katsomusopetuksen mallin. Lisäksi esittelen aineenopettajien opetusharjoittelun järjestämistä ja historiaa Suomessa, erityisesti Turun yliopistossa. Teoreettisen viitekehyksen aloittaa evankelisluterilaisen uskonnon ja elämänkatsomustiedon didaktiikan käsittely. Tämän jälkeen käsittelen sekä opetusharjoittelua ja -harjoittelijoita että etä- ja lähiopetusta. Teoreettisen viitekehyksen jälkeen esittelen aineistoni sekä käyttämiäni menetelmiä, eli aineiston hankkimiseen käyttämääni kirjoitelmapyyntöä sekä aineiston analysointiin käyttämääni sisällönanalyysia. Lisäksi esittelen luvussa tutkielmani tutkimuseettisiä kysymyksiä. Aineiston ja menetelmien esittelyn jälkeen siirryn itse aineiston analyysiin, ja tutkielmani päättää yhteenveto tutkimuksestani.

1.2 Tutkimuskysymykset

Tutkimuskysymyksinäni ovat:

1. Miten uskonnon opetusharjoittelijat kuvaavat ja arvioivat koronan vaikutuksia katsomusaineiden opettamiseen opetusharjoittelussa?

2. Millaisiksi opetusharjoittelunsa poikkeusaikana suorittaneet kokevat omat valmiutensa toimia katsomusaineiden opettajina?

Pyrin näiden tutkimuskysymysten avulla luomaan laajan kuvan siitä, miten korona-ajan poikkeukselliset käytännöt, kuten etä- ja lähiopetuksen vaihtelu, vaikuttivat katsomusaineiden

opettamiseen opetusharjoittelussa ja millaiset valmiudet opetusharjoittelijat kokevat saaneensa opettajan ammattiin. Seuraavaksi avaan vielä katsomusaineiden käsitettä.

Katsomusaineiden käsitettä käytettiin virallisesti ensimmäisen kerran vuonna 1992 kuvaavana yläkäsitteenä lukion uskonnosta, elämänkatsomustiedosta, etiikasta ja filosofiasta, ja käsite esiintyi siten myös lukion vuoden 1994 opetussuunnitelmien perusteissa. Uskonnon didaktiikan professori Arto Kallioniemen mukaan elämänkatsomustiedon, filosofian ja uskonnon luokittelu ja nimeäminen katsomusaineiksi vahvistui vuosien aikana, ja esimerkiksi Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitokselle perustettiin vuonna 1998 Katsomusaineiden opetuksen tutkimuskeskus. (Kallioniemi 2003, 367.) Kuitenkin Suomen Filosofisen Yhdistyksen vuonna 2001 järjestämässä seminaarissa useat filosofian opetuksen vaikuttajat totesivat katsomusaineiden käsitteen olevan epäselvä ja irtaannuttivat filosofian tästä käsitteestä, ja katsomusaineiden aineryhmänimitystä ei enää käytetty vuoden 2003 lukion opetussuunnitelmassa (Salmenkivi 2007, 85).

Nykypäivänä katsomusaineiksi luetaankin vain uskonto ja elämänkatsomustieto (Elo & Laine 2019; Salmenkivi & Åhs 2022, 17). Dosentti, yliopistonlehtori Eero Salmenkiven (2007, 85) mukaan katsomusaine on jo niin vakiintunut käsite kuvaamaan uskontoa ja elämänkatsomustietoa, ettei sen välttämiselle ole tarvetta. Tarkoitan tässä tutkielmassa katsomusaineilla evankelisluterilaista uskontoa ja elämänkatsomustietoa, sillä Turun normaalikoulussa uskonnon kiintiössä valitut opetusharjoittelijat opettavat yleensä näitä molempia oppiaineita, mutta eivät usein muita katsomusaineita.

1.3 Aikaisempi tutkimus

Täysin aiheeseeni liittyvää tutkimusta ei tietääkseni ole vielä tehty, joten tästä syystä esittelen tässä luvussa keskeisiin käsitteisiini, eli katsomusaineisiin, opetusharjoitteluun ja -harjoittelijoihin sekä etäopetukseen liittyvää tutkimusta. Näin avaan sitä monimuotoista uskontotieteen, teologian sekä kasvatustieteen kenttää, johon tutkimusaiheeni paikantuu ja johon tutkimukseni tuo uutta tietoa. Tarkoituksenani on tässä luvussa antaa lukijalle yleiskatsaus katsomusaineisiin, (uskonnon) opetusharjoittelijoihin ja -harjoitteluun sekä etäopetukseen liittyviin tutkimuksiin ja näin piirtää esiin tutkimukseni tutkimusaukkoa. Esittelen näitä tutkimukseeni liittyviä aikaisemmin tehtyjä tutkimuksia sekä niiden metodeja ja tuloksia tarkemmin luvussa 2, jossa käsittelen tutkielmani teoreettista viitekehystä ja sen perustana toimivia keskeisiä käsitteitä, eli katsomusaineiden didaktiikkaa, opetusharjoittelua

ja -harjoittelijoita sekä etäopetusta sekä luvussa 4, jossa vertaan näitä aikaisempien tutkimuksien tuloksia tämän tutkimuksen tuloksiin.

Katsomusaineiden opetus on ollut suhteellisen suosittu tutkimusaihe. Katsomusaineiden opetuksesta on 2000-luvulla julkaistu useampia artikkeliteoksia. Teoksissa esitellään esimerkiksi uskonnon didaktiikkaa, oppimista, opiskelua ja opettamista, uskonnon opetussisältöjä ja opetuksen visioita (Kallioniemi & Luodeslampi 2005), katsomusaineiden opetuksen kehitystä, hallinnollista näkökulmaa, monikulttuurista kasvatusta ja katsomusaineiden opetusta sekä näkökulmia pienryhmäisten uskontojen opetukseen (Sakaranaho & Jamisto 2007). Uusin katsomusaineista kertova artikkeliteos *Uudistuva uskonnon opetus* nostaa keskiöön oppilaan ja jakautuu kolmeen teemaan: uskonnosta opettamiseen, uskonnon opetuksen suunnitteluun ja arviointiin sekä uskonnon opetuksen toteutuksen erilaisiin tiloihin ja tilanteisiin (Iivonen & Paulanto 2017).

Arto Kallioniemen ja Eero Salmenkiven toimittamassa teoksessa (2007) tuodaan esiin katsomusaineiden kehittämishaasteita. Myös tämä teos jakautuu kolmeen osaan: pienryhmä- ja vähemmistöuskontojen opetukseen, uskonnon opetukseen sekä elämänkatsomustiedon opetukseen. Kallioniemi on kirjoittanut artikkeleita myös uskonnollisesta ja katsomuksellisesta yleissivistyksestä uskonnonopetuksen tavoitteena (1995) sekä koulun uskonnonopetuksen ja uskonnon aineenopettajakoulutuksen ajankohtaisista näkökulmista (2009). Suomalaista uskonnonopetuksen mallia taas esittelee uskontotieteen professori emerita Tuula Sakaranaho (2014). Katsomusaineiden tutkimus on tutkimukselleni hyvin oleellista, sillä tutkin nimenomaan katsomusaineiden opettamista, en vain opettamista ylipäätään. Aikaisempi tutkimus katsomusaineista antaa tutkimukselleni raamit siihen, millaista katsomusaineiden opetus ja opiskelu on niin sanotusti normaalissa tilanteessa, ilman korona-ajan tuomia erityishaasteita – aikaisempi tutkimus käsittelee muun muassa uskonnon ja elämänkatsomustiedon didaktiikkaa, opetusta ja suunnittelua.

Lisäksi katsomusaineiden opetuksesta ja uskonnon opetusharjoittelijoista on tehty useampia pro gradu -tutkielmia: sosiaalisen median käytöstä uskonnonopetuksessa (Kaalikoski 2021), uskonnon ja elämänkatsomustiedon opettajien näkemyksistä kaikille yhteisestä katsomusaineesta (Kupiainen 2020), sekä uskonnon aineenopettajaopiskelijoiden käsityksistä katsomusopetuksesta (Karjalainen 2019), ammatilliseen identiteettiin liittyvästä pohdinnasta (Kulkula 2017) ja kasvatuskäsityksistä (Tabell 2015). Aspelin (2007) on tutkinut uskonnon ja elämänkatsomustiedon opetuksen tulevaisuutta peruskoulun yläluokilla ja Kouvo (1998)

Turun lukioiden uskonnonopettajien ammattitietämystä. Lisäksi Kauppinen ja Nevalainen (2018) ovat tutkineet elämänkatsomustiedon sivuaineopiskelijoiden käsityksiä omasta kompetenssistaan elämänkatsomustiedon opettajina. Oma aiheeni sivuaa varsinkin Kauppisen ja Nevalaisen tutkimusta, sillä myös tässä tutkielmassa tarkastellaan elämänkatsomustiedon sivuaineopiskelijoiden käsityksiä omasta pätevyydestään opettajina, toki laajemmassa mittakaavassa katsomusaineiden opettajina.

Uskonnon opetusharjoittelijoista on myös tehty useampia muita tutkimuksia pro gradu -tutkimusten lisäksi. Vesa Laulikki (1976) on tutkinut uskonnonopetuksen ohjausta koskevia opetusharjoittelijoiden arviointeja ja odotuksia ja Kallioniemi uskonnon aineenopettajaksi pyrkivien uranvalinta-arvoja (2000) sekä opiskelijoiden käsityksiä uskonnon aineenopettajakoulutukseen hakeutumisestaan ja ammatillisista vaihtoehdoistaan (2004). Uskonnonpedagogiikan professori Martin Ubani taas on tutkinut uskonnon opetusharjoittelijoiden käsityksiä osaavasta uskonnonopettajasta (2012), uskonnonopettajaopiskelijoiden ammatillista pohdiskelua (2015) sekä uskonnon opetusharjoittelijoiden ammatillista kehitystä (2016). Lisäksi Ubani on tutkinut yhdessä teologian tohtori Kaisa Viinikan kanssa uskonnon aineenopettajaopiskelijoiden odotuksia ammatillisesta kehityksestään opintojensa aikana (2019) sekä opiskelijoiden käsityksiä heidän kehityksestään opintojensa aikana (2021).

Dosentti, teologian tohtori Hannele Repo (nyk. Päiviö) taas avaa uskonnon aineenopettajaksi opiskelevien opiskeluorientaatioita artikkelissaan *Kuin olisi karhun kaatanut – opiskelijoiden orientaatiot uskonnon aineenopettajakoulutuksessa* (2005). Lisäksi kasvatustieteiden dosentti Elina Kuusisto ja kasvatustieteiden professori Kirsi Tirri (2014) ovat tutkineet uskonnonopetuksen ydintä tarkastelemalla uskonnon opetusharjoittelijoiden pedagogisia tavoitteita evankelisluterilaisen uskonnon opetuksessa, ja Tirri, Kallioniemi ja Toni Terho (2004) ovat tutkineet uskonnonopettajaksi pyrkivien näkemyksiä uskonnonopetuksen tehtävästä nyky-yhteiskunnassa. Vaikka mikään edellä esitellyistä uskonnon opetusharjoittelijoista tehdyistä tutkimuksista ei täysin vastaa omaa tutkimusaihettani, saan tutkimuksista kuitenkin paljon omaa tutkimusaihettani sivuavaa tutkimustietoa, jota voin hyödyntää oman aineistoni analysoinnissa ja teoreettisessa viitekehyksessä. Tärkeää tietoa on varsinkin esimerkiksi opettajaopiskelijoiden kokemukset kehittymisestään opetusharjoittelun aikana, sillä tutkin uskonnon opetusharjoittelijoiden kokemuksia valmiuksistaan toimia opettajina poikkeuksellisen harjoitteluvuoden jälkeen.

Kasvatustieteen professori Hannele Niemi (2012) on tutkinut opettajankoulutuksen laatua opettajaopiskelijoiden näkökulmasta, ja filosofian sekä kasvatustieteen tohtori Esa Penttinen (2008) aineenopettajaksi opiskelevien käsityksiä opettajaksi kasvamisestaan. Kasvatustieteen tohtori Katrina Vartiainen on puolestaan tutkinut virtuaalista opetusharjoittelua (2006). Etäharjoittelusta kertovat myös lehtorit Juha Kurola ja Jari Sorvari raportissaan *Virtuaaliset erilliset opettajan pedagogiset opinnot 35 ov – opetusharjoittelu verkossa* (2004a) sekä Janne Sariola artikkelissaan *Kuuleeko Vihti? – Kokemuksia etäopetusharjoittelusta* (1995). Vaikka nämä tutkimukset eivät suoraan liitykään katsomusaineiden opettajaopiskelijoihin, ovat nämä tutkimukset kuitenkin hyvin keskeisiä oman tutkimukseni kannalta. Tutkimuksessani sivutaan opetusharjoittelun laatua sekä käsitellään opettajaopiskelijoiden käsityksiä valmiuksistaan toimia opettajina, eli toisin sanoen opettajaksi opiskelevien käsityksiä opettajaksi kasvamisestaan opetusharjoittelun aikana. Lisäksi on varmasti sanomattakin selvää, että etäharjoitteluun liittyvät tutkimukset ovat hyvin keskeisessä osassa, kun tutkin osittain etänä suoritettua opetusharjoittelua, vaikka näkökulma omassa tutkimuksessani onkin katsomusaineiden opettamisessa opetusharjoittelussa. Näistä tutkimuksista saan jäsennyksiä esimerkiksi etäharjoittelun hyviin ja huonoihin puoliin, vaikka ne teknisten asioiden kannalta ovatkin hieman vanhentuneita.

Etäopetusta on tutkittu Suomessa jo kauan. Esimerkiksi etäopetuskokeilu Kilpisjärvi-projekti aloitettiin jo vuonna 1994 (Husu ym. 1994; Salminen 1997). Kilpisjärvi-projektissa Kilpisjärven yläaste ja Helsingin ll normaalikoulu tekivät yhteistyötä etäopetuksen myötä. Projektissa Helsingin ll normaalikoulun opettajat opettivat etänä Kilpisjärven yläasteella eri oppiaineissa. (Rönkä 1997, 3.) Etäopetusta on tutkittu Suomessa myös lukion puolella IMPACT-tutkimushankkeessa, jossa tutkittiin aikuisia suorittamassa lukiota etänä. Tutkimuksessa tarkasteltiin muun muassa opettajan työtä ja pedagogista ajattelua etäopetuksessa, tieto- ja viestintäteknologisten välineiden soveltuvuutta etäopiskeluun sekä etäopiskelijoita. Lisäksi tutkimuksessa tutkittiin sitä, miten erilaiset tieto- ja viestintätekniset välineet soveltuvat etäopetukseen ja -opiskeluun lukiossa, opiskelijoiden motivaatiota etäopiskeluun sekä etälukion vaikuttavuutta. (Wager & Aalto 2000, 9–11.)

Ennen korona-aikaa etäopetus on ollut myös muiden tutkijoiden kiinnostuksen kohteena. Kasvatustieteen professori Erno Lehtinen ja kasvatustieteen tohtori Minna Nummenmaa (2012) ovat tehneet kansainvälisen kirjallisuuskatsauksen etäopetuksesta, ja Nummenmaa kirjoittaa etäopetuksesta myös artikkelissaan *Etäopetus tarjoaa monia mahdollisuuksia oppimiseen ja opetukseen* (2012). Lisäksi Vera Beskrovnaia, Elena Freidkina ja Mikhail

Nemilentsev (2017) kertovat artikkelissaan etäopetuksen tehokkuudesta Suomessa ja Venäjällä.

Uudempaa, koronapandemiaan liittyvää etäopetustutkimusta on tehty jo suhteellisen paljon. Kasvatustieteen tohtori Tiina Mäkelä ja muut (2020) ovat tehneet kirjallisuuskatsauksen etäopetuksen haasteista ja mahdollisuuksista. Opettajien ja muiden opetusalojen ammattilaisten kokemuksia korona-ajan etäopetuksesta ja etätöistä ovat tutkineet Jussi Ala-Hiiro ja muut (2021) sekä Jussi Tanskanen ja muut (2020). Tatiana Belikova ja Tatiana Shkil (2021) taas kertovat etäopetuksen mahdollisuuksista, haasteista ja tulevaisuudennäkymistä keskittyen Venäjän yliopistoihin. Filosofian tohtori Nina Bergdahl ja teknologiatehosteisen oppimisen professori Jalal Nouri (2021) ovat tutkineet koronan aiheuttamaa etäopetusta Ruotsissa ja kasvatustieteen tohtori, emeritusprofessori Michael W Marek, kasvatustieteen tohtori Wen-chi Vivian Wu ja filosofian tohtori Chiou Sheng Chew (2021) korkeakouluopettajien kokemuksia kurssien muuttamisesta etäopetukseen. Varsinkin nämä korona-ajan jälkeen tehdyt etäopetustutkimukset ovat oman aiheeni kannalta hyvin hyödyllisiä, sillä myös omassa aineistossani nousee esiin esimerkiksi etäopetuksen mahdollisuuksia ja haasteita, ja voin näin vertailla omia tuloksiani muiden tutkijoiden saamiin tuloksiin.

Näiden lisäksi etäopetuksesta on koronapandemian alun jälkeen tehty eri oppiaineita käsitteleviä pro gradu -tutkielmia: maantiedosta (Turpeinen 2021), erityisopetuksesta (Eerola & Solja 2021), englannista (Rekola & Siltanen 2021) sekä käsityöstä (Pentinpuro ja Kokko 2021). Lisäksi Seppä (2020) on tutkinut pro gradu -tutkielmassaan opettajien kokemuksia perusopetuksen digitalisaatiosta poikkeusoloissa, Pukki (2021) yhteisöllistä oppimista ja ryhmäyttämisen keinoja verkko-opetuksessa sekä Koskela (2021) digiaiheisen erikoistumiskoulutuksen käyneiden opettajien kokemuksia etäopetuksesta.

Yhteenvetona voin todeta, että niin katsomusaineiden ja niiden opettamisen, etäopetuksen kuin opetusharjoittelun ja -harjoittelijoiden tutkimus on ollut suhteellisen vilkasta. Kuten aikaisemman tutkimuksen listauksesta käy ilmi, on elämänkatsomustieto jäänyt tutkimuksessa varsinkin evankelisluterilaisen uskonnon varjoon. Elämänkatsomustiedon tutkimuksen vähyys selittää siis sen vähäistä määrää aikaisemman tutkimuksen joukossa – olen tutkijana kyllä pyrkinyt löytämään myös elämänkatsomustietoon liittyviä tutkimuksia. Tämä tutkimuksen vähyys heijastuu myös teoreettiseen viitekehykseen, jossa evankelisluterilainen uskonto on elämänkatsomustietoa enemmän esillä.

Kuitenkin, kuten edellä olevasta aikaisemman tutkimuksen esittelystä käy ilmi, on tutkimuksellani sopiva tutkimusaukko – katsomusaineita, opetusharjoittelijoita ja etäopetusta ei ole vielä tutkittu yhdessä. Tietääkseni myöskään katsomusaineiden opettamista opetusharjoittelussa ei ole aikaisemmin tutkittu. Kun tässä tutkielmassa liitän tähän yhdistelmään vielä etäopetuksen, piirtyy tutkimukselleni selkeä tutkimusaukko, ja tutkimukseni tuo siten uutta näkökulmaa katsomusaineiden opetuksen, etäopetuksen ja opetusharjoittelijoiden tutkimuskentälle. Seuraavaksi käyn lyhyesti läpi evankelisluterilaisen uskonnon ja elämänkatsomustiedon opetuksen historiaa Suomessa ja esittelen nykyisen katsomusaineiden opetuksen mallin. Johdantoluvun päättävät aineenopettajien opetusharjoittelun ja Turun yliopiston opettajan pedagogisten opintojen esittelyt.

1.4 Katsomusaineiden opetus Suomessa

1.4.1 Evankelisluterilaisen uskonnon ja elämänkatsomustiedon opetuksen historiaa

Tässä luvussa kerron hieman katsomusaineiden opetuksen historiasta Suomessa, ja kuten tutkimuksessani muutenkin, myös tässä katsauksessa painopiste on evankelisluterilaisessa uskonnossa ja elämänkatsomustiedossa. Koen, että katsomusaineiden opetuksen historian tiedostaminen auttaa ymmärtämään nykyistä katsomusaineiden opetuksen mallia, mutta toisaalta myös nykyaikana käytyä keskustelua katsomusaineiden vapaammasta valinnasta ja kaikille yhteisestä katsomusaineesta[2].

Uskontoa on opetettu Suomessa aina yleisen koululaitoksen olemassaoloaikana (Mikkola 2017, 14). 1860-luvulla koululaitos siirtyi seurakunnilta yhteiskunnan huolehdittavaksi ja samalla sai alkunsa kansakoulu (Kallioniemi 2005a, 13; Mikkola 2017, 14). Kansakoulussa uskonnonopetus oli tunnustuksellista evankelisluterilaisen uskonnon opetusta, ja vain ortodoksit saivat vaihtelevasti oman uskonnon opetusta (Mikkola 2017, 14). Kansakoulu yleistyi hitaasti, ja vasta vuonna 1921 säädettiin oppivelvollisuuslaki, jonka myötä alakansakoulu tuli kaikille pakolliseksi (Kallioniemi 2005a, 13).

Tarkemmin uskonnonopetuksen luonne määriteltiin vuoden 1923 uskonnonvapauslain ja kansakoululain myötä. Uskonnonopetus järjestettiin oppilaiden enemmistön uskontokunnan mukaan. Jos oppilas ei kuulunut kyseiseen enemmistöuskontoon, hänet voitiin vapauttaa uskonnonopetuksesta. Kuitenkin jos enemmistöuskontoon kuulumattomia oppilaita oli

[2] Nykyisestä katsomusaineiden opetuksen mallista sekä vapaammista katsomusaineista ja kaikille yhteisestä katsomusaineesta käytävästä keskustelusta lisää luvussa 1.4.2.

vähintään 20, tuli heille opettaa huoltajien pyynnöstä oman uskontokunnan mukaista uskonnonopetusta. Jos nämä oppilaat eivät kuuluneet mihinkään uskontokuntaan, heille opetettiin tunnustuksetonta uskonnonhistoriaa ja siveysoppia. (Kallioniemi 2005a, 14–15; Sakaranaho 2014, 229–230; Mikkola 2017, 15.) Kansakoulun rinnalla toimi edelleen myös oppikoululaitos, jossa uskonnonopetus oli evankelisluterilaisen opin mukaista. Jos oppilas ei kuulunut evankelisluterilaiseen kirkkoon, hänet vapautettiin koulun uskonnonopetuksesta. Tästä poikkeuksen tekivät ainoastaan ortodoksit, joille tarjottiin oman uskonnon opetusta. Oppikoululaitos muuttui 1980-luvulla lukioksi, ja lukion oppimääräsuunnitelma ei enää sisältänyt kristilliseen uskoon tähtääviä tavoitteita. (Kallioniemi 2005a, 15.)

1970-luvulla peruskouluun siirryttäessä uskonnonopetuksen tavoitteena oli luoda kulttuuri-ihmisiä, jotka kunnioittavat eettisiä, esteettisiä ja uskonnollisia arvoja. Lisäksi uskonnonopetuksen tavoitteena oli antaa oppilaille valmiuksia arvostaa muiden vakaumuksia ja maailmankatsomuksia. Tutustuminen uskontoon laajeni siis omasta kirkkokunnasta myös muihin uskomuksiin ja katsomuksiin. (Kallioniemi 2005a, 16–17; Mikkola 2017, 17.) 1900-luvun lopussa ja 2000-luvun alussa uskononopetuksen tavoitteena ei ole enää ollut oppilaiden kasvattaminen henkilökohtaiseen uskoon, vaan opetuksen tavoitteet siirtyivät kohti oppilaiden eettisen, uskonnollisen ja sosiaalisen kehityksen edistämistä. Uskonnon oppiaineella on siis selvästi erilaiset tavoitteet ja tehtävät kuin kirkon toiminnalla. (Kallioniemi 2005a, 17.)

Kuten aikaisemmin mainitsin, uskontokuntiin kuulumattomille opetettiin uskontojen historia ja siveysoppi -nimistä oppiainetta. Kuitenkin vuoden 1985 koululainsäädännön uudistuksen myötä tämä oppiaine muuttui elämänkatsomustiedoksi. Vaikka elämänkatsomustieto tietyllä tapaa jatkaakin uskonnonhistorian ja siveysopin opetusperinnettä, voidaan sitä pitää myös tietyltä osin uutena oppiaineena, sillä esimerkiksi lukioihin elämänkatsomustieto tuli uutena oppiaineena ja muutenkin oppiaineen kohderyhmää tarkistettiin muutoksen yhteydessä. (Kallioniemi 2005a, 18; Mikkola 2017, 15.) Myös vähemmistöuskontojen asema on parantunut aikojen kuluessa, ja vuonna 2022 opetussuunnitelmat perusopetukseen on neljällätoista eri uskonnolla ja lukiokoulutukseen yhdellätoista eri uskonnolla (Opetushallitus 2022a; 2022b).

1.4.2 Katsomusaineiden opetuksen nykyinen malli

> Oikeus uskonnonopetukseen on kirjattu useisiin kansainvälisiin sopimuksiin, kuten YK:n ihmisoikeusjulistukseen (18. artikla ja 26. artikla), YK:n lapsen oikeuksien sopimukseen (29. artikla), Euroopan Unionin perusoikeuskirjaan (10. artikla) sekä Euroopan neuvoston ihmisoikeussopimukseen (9. artikla). Oikeus saada uskonnon opetusta mainitaan myös Suomen uskonnonvapauslaissa (2003/453, 6 §). (Mikkola 2017, 11.)

Suomessa katsomusaineiden opetus perustuu siis nykyisin kansainvälisten sopimusten lisäksi vuoden 2003 uskonnonvapauslakiin (Kallioniemi 2005a, 21; Sakaranaho 2007, 14; Mikkola 2017, 11). Positiivisen uskonnonvapauden myötä oppilailla ja opiskelijoilla on Suomessa laissa määritelty oikeus saada oman uskontonsa tai elämänkatsomustiedon opetusta niin peruskoulussa kuin lukiossakin (Kallioniemi 2005a, 21; Sakaranaho 2007, 14). Kallioniemen (2005a, 41) mukaan uskonnolla oppiaineena on suomalaisessa yhteiskunnassa neljä tehtävää: 1) uskonnon perusluonteen ymmärtäminen, 2) omaan uskontoon tutustuminen, 3) valmiuksien antaminen oppilaille elämään moniuskontoisessa yhteiskunnassa sekä 4) elämän eettisen ulottuvuuden ymmärtäminen.

Suomessa uskonnonopetus on tunnustuksetonta ja sen tavoitteena on laaja uskonnollinen ja katsomuksellinen yleissivistys. Näin ollen se eroaa esimerkiksi kirkkojen kasteopetuksesta, joiden tavoitteena on tietyn uskontoperinteen vahvistaminen tai omaksuminen. Lisäksi kaikkien uskontojen oppimäärät sisältävät kyseisen uskonnon lisäksi tietoa myös muista uskonnoista ja uskonnottomuudesta. Mahdollisesti selkein ero tunnustukselliseen opetukseen on se, ettei uskonnon tunneilla saa harjoittaa uskontoa. Uskonnon harjoittamisen muodot saavat kuitenkin näkyä opetuksessa, mutta vain käsiteltävinä sisältöinä, ei uskonnon harjoittamisena. (Mikkola 2017, 19.)

Nykyisin Suomessa on käytössä niin sanottu oman uskonnon opetus, jossa se uskonto, jota oppilaalle tai opiskelijalle opetetaan, riippuu hänen uskontokunnastaan. Tällöin opiskelijat ja oppilaat, jotka kuuluvat esimerkiksi evankelisluterilaiseen kirkkoon, osallistuvat siis evankelisluterilaiseen uskonnonopetukseen. Myös evankelisluterilaiseen kirkkoon kuulumattomat voivat osallistua tähän opetukseen, jos evankelisluterilainen uskonto on koulussa enemmistöuskonnon asemassa. Uskontokuntiin kuulumattomille tai sellaisten vähemmistöuskontojen edustajille, joiden oman uskonnon opetusta ei järjestetä, opetetaan elämänkatsomustietoa. (Kallioniemi 2005a, 20–22; Sakaranaho 2007, 15–17; 2014, 231; Mikkola 2017, 13.)

Vähemmistöuskontojen opetusta järjestetään, jos koulutuksen järjestäjän alueella on vähintään kolme tähän tiettyyn uskontokuntaan kuuluvaa ja jos heidän huoltajansa sitä pyytävät. Evankelisluterilaisella uskonnolla ja ortodoksisella uskonnolla on kuitenkin laissa erityisasema, ja näihin uskontoihin kuuluvat vähintään kolme oppilasta saavat oman uskontonsa opetusta ilman huoltajien pyyntöä. Sama koskee elämänkatsomustiedon opetusta, jos oppilas ei kuulu mihinkään uskonnolliseen yhdyskuntaan. Oppilas, joka ei kuulu mihinkään uskonnolliseen yhdyskuntaan, voi osallistua myös sellaisen uskonnon opetukseen, joka hänen kulttuuritaustansa ja saamansa kasvatuksen perusteella vastaa hänen uskonnollista katsomustaan. (Kallioniemi 2005a, 21–22; Sakaranaho 2007, 15–16; 2014, 231–232; Mikkola 2017, 13.) Sakaranahon (2014, 232) mukaan tämä säädös koskettaa varsinkin sellaisia uskonnollisiin vähemmistöihin kuuluvia oppilaita, jotka eivät ole rekisteröityneen uskonnollisen yhteisön jäseniä – esimerkiksi muslimeista vain noin 10–15 % kuuluu rekisteröityyn islamilaiseen yhteisöön.

Jos oppilas taas kuuluu johonkin vähemmistöuskontoon, jonka opetusta ei kyseisen koulutuksen järjestäjän alueella järjestetä, tulee huoltajien pyytää oppilaalle järjestettävän elämänkatsomustiedon opetusta. Jos oppilas kuuluu useampaan uskonnolliseen yhdyskuntaan, hänen huoltajansa päättävät, mihin opetukseen hän osallistuu. (Kallioniemi 2005a, 21–22; Sakaranaho 2007, 16; 2014, 232–233; Mikkola 2017, 13.) Lukiossa tämän päätöksen tekee opiskelija itse (Mikkola 2017, 13). Jos opiskelija aloittaa lukio-opinnot sen jälkeen, kun hän on täyttänyt 18 vuotta, hän saa itse valita, osallistuuko uskonnon vai elämänkatsomustiedon opetukseen (Kallioniemi 2005a, 22; Mikkola 2017, 13). Ylioppilastutkinnossa koe on mahdollista suorittaa vain evankelisluterilaisesta ja ortodoksisesta uskonnosta sekä elämänkatsomustiedosta (Mikkola 2017, 12). Vuonna 2015 perusasteen oppilaista evankelisluterilaiseen uskonnonopetukseen osallistui 91 %, muiden uskontojen opetukseen 4 % ja elämänkatsomustiedon opetukseen 5 % (Kallioniemi, Kuusisto & Ubani 2017, 36).

Vaikka Suomessa onkin ollut käytössä jo pitkän aikaa oman uskonnon opetuksen malli, katsomusaineiden opetus on tasaisin väliajoin esillä yhteiskunnallisessa keskustelussa. Keskusteluissa on esitetty esimerkiksi kaikille yhteistä katsomusainetta (ks. esimerkiksi Haikala & Peltoluhta 2018; Mattila 2020). Huhtikuussa 2022 julkaistiin myös Opetus- ja kulttuuriministeriön tilaama, Eero Salmenkiven ja Vesa Åhsin tekemä selvitys katsomusaineiden opetuksen nykytilasta ja uudistamistarpeista. Selvityksessä esitetään vaihtoehtoisia katsomusaineiden opetuksen toteutustapoja, joita ovat: 1) pitäytyminen nykyisessä mallissa, 2) malli, jossa katsomusaineen saa valita vapaasti itse ja jossa ei ole

jäsenyysperustetta, 3) yhteinen katsomusaine, 4) osittain yhdistetty katsomusaineiden opetuksen malli sekä 5) ikäkausittain eriytyneet ja muut opetuksen järjestämismallit (Salmenkivi & Åhs 2022, 174–211).

Selvityksessä ehdotetaan muun muassa perustettavaksi katsomusaineiden opetuksen kehittämisryhmä ja ehdotetaan katsomusaineiden oppilaita ja opiskelijoita koskevan valtakunnallisen tilastoinnin tarkentamista, katsomusaineiden muodollisesti pätevistä opettajista tarkemman tilastotiedon hankkimista sekä katsomusaineiden tutkimuksen ja opetuskokeilujen tukemista riittävillä resursseilla. Lisäksi selvityksessä ehdotetaan, että Opetushallitus alkaa valmistella tarkempia ohjeistuksia ja hyviä käytänteitä katsomusaineiden opetuksen yhteisiin osioihin ja näitä yhteisiä osioita varten peruskoulussa perustetaan kokeilu- ja tutkimustoimintaa. Lukiokoulutusta varten ehdotus koskee katsomusaineiden opiskeluvalinnan mahdollisuuksien selvittämistä, eli toisin sanoen sitä, että opiskelija voisi itse valita katsomusaineensa sekä sitä, että nykyisiin evankelisluterilaisen uskonnon ja ortodoksisen uskonnon ja mahdollisesti myös elämänkatsomustiedon, ylioppilaskokeisiin tulisi enemmän yhteisiä ja vaihtoehtoisia tehtäviä, jolloin myös muiden uskontojen oppimäärien opiskelijat voisivat kirjoittaa katsomusaineita ylioppilaskirjoituksissa. Tämä vaatisi selvityksen mukaan katsomusaineiden opetussuunnitelmiin lisää yhteisiä osia. (Salmenkivi & Åhs 2022, 212–220.)

1.5 Aineenopettajien opetusharjoittelu Suomessa

Suomessa aineenopettajien koulutus on keskittynyt yliopistoon aina opettajankoulutuksen alusta lähtien, siis jo 1800-luvulta alkaen. Jo alkuvaiheista alkaen aineenopettajakoulutukseen on sisältynyt valtion omistuksessa olevissa normaalikouluissa tapahtuva opetusharjoittelu. Harjoittelukouluissa vietettiin yliopistosta valmistumisen jälkeen vuosi harjoitellen opettamista kokeneemman opettajan valvonnassa – tätä kutsuttiin ja kutsutaan edelleen auskultoinniksi. (Ropo, Jaatinen & Autio 2020, 10.)

Alkuperäinen järjestelmä muuttui vuonna 1974 niin, että opettajankoulutuslaitokset yhdistyivät eri yliopistoihin. Täten myös aineenopettajien koulutus siirtyi eri yliopistojen alaisuuteen. Tutkintouudistusten myötä opettajan pedagogiset opinnot tulivat pakolliseksi sivuaineeksi kaikille opettajille, myös siis aineenopettajille. Samassa päätettiin, että opettajan pedagogisten opintojen tuli koostua kolmesta osa-alueesta: kasvatustieteen perusopinnoista, ainedidaktiikasta sekä opetusharjoittelusta koulussa. Yliopistot olivat, ja ovat edelleen, kuitenkin autonomisia opettajankoulutuksen toteutuksessa ja suunnittelussa, eli toisin sanoen

yliopistot päättävät itse, miten esimerkiksi aineenopettajien pedagogiset opinnot järjestetään. Kansallisesti on kuitenkin päätetty, että kunkin osa-alueen, kasvatustieteen perusopintojen, ainedidaktiikan ja opetusharjoittelun, tulisi kattaa noin kolmasosa opettajan pedagogisista opinnoista, jotka ovat yhteensä 60 opintopistettä. (Ropo, Jaatinen & Autio 2020, 10–11.)

1.6 Aineenopettajan pedagogiset opinnot Turun yliopistossa

Koska tutkimuksessani keskityn Turun yliopiston uskonnon opetusharjoittelijoihin, on luontevaa, että esittelen Turun yliopiston tarjoamia opettajan pedagogisia opintoja. Kasvatustieteiden tiedekunta järjestää Turun yliopistossa aineenopettajiksi (aineenopettajakoulutus) sekä aikuisopetukseen (aikuispedagogiikka) tähtääville opettajan pedagogisia opintoja (60 op). Opintoja tarjotaan Turun yliopiston ja Åbo Akademin tiettyjen oppiaineiden opiskelijoille sekä erillisopintoina jo ylemmän korkeakoulututkinnon suorittaneille. (Turun yliopisto 2022a.) Opettajan pedagogiset opinnot (60 op) antavat yhdessä ylemmän korkeakoulututkinnon kanssa niin sanotun laaja-alaisen opettajan kelpoisuuden (Kaivola 2005, 267; Turun yliopisto 2022a). Niinpä maisteriksi valmistuttuaan opettajan pedagogiset opinnot suorittaneet voivat toimia opettajina erilaisissa opetustehtävissä tutkintoon sisältyvien opetettavien aineiden mukaan (Kaivola 2005, 267–268). Uskonnonopettajan ei tarvitse kuulua opettamansa uskonnon uskontokuntaan (Kallioniemi 2005a, 22; Mikkola 2017, 19).

Turun yliopiston verkkosivun mukaan:

> Opinnoissa perehdytään laaja-alaisesti oppimista, oppilaan/aikuisopiskelijan kehitystä, opetusta ja kasvatusta sekä koulutusjärjestelmää koskeviin kysymyksiin. Opiskelija saa perusvalmiudet opettajan työhön ja pystyy tukemaan oppilaiden/opiskelijoiden kehitystä ja oppimisprosessia sekä toimimaan työyhteisön vastuullisena jäsenenä. Opettajuuteen kasvaminen on koko opettajan työuran ajan jatkuva prosessi, johon hankitaan perusvalmiudet koulutuksen aikana. Opintojen keskeinen päämäärä on luoda perusta opetus- ja kasvatustyön asiantuntijaksi kasvamiselle sekä jatkuvalle ammatilliselle kehittymiselle. Tämä edellyttää opiskelijalta tietoista pyrkimystä opetustyön sekä erilaisten oppimisympäristöjen tutkimiseen ja kehittämiseen. (Turun yliopisto 2022a.)

Turun yliopistossa aineenopettajan pedagogiset opinnot sisältävät kasvatustieteen opintoja (20 op), ainedidaktiikkaa (20 op) sekä yhteensä neljä opetusharjoittelua (20 op). Nämä harjoittelut suoritetaan yleensä Turun yliopiston harjoittelukoulussa, Turun normaalikoulussa. Opintojen opinto-oikeus on yksi lukuvuosi, mutta Turun yliopiston tutkinto-opiskelijan on mahdollista suorittaa etukäteen tai jättää suoritettavaksi myöhemmin kokonaisuuteen kuuluvia kasvatustieteen opintoja. (Turun yliopisto 2022b.)

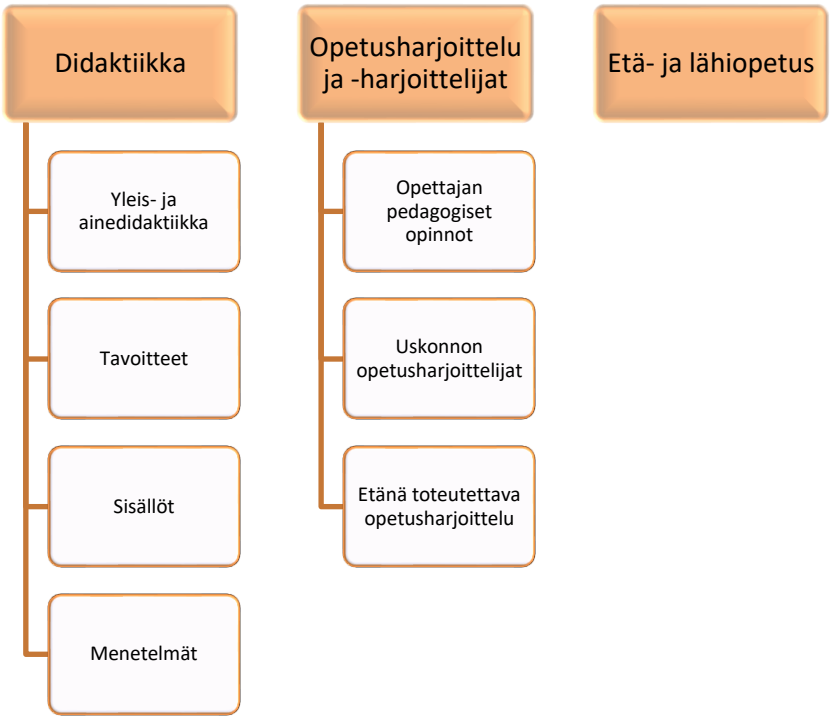
Ensimmäisen harjoittelujakson tavoitteena on, että opiskelija ymmärtää opettajan työn vaatimuksia ja vastuita, osaa suunnitella ja pitää oppitunteja yhdessä ohjaajan tai muiden harjoittelijoiden kanssa sekä ymmärtää opetustapahtumia ja tieto- ja viestintätekniikan hyödyntämistä opetuksessa. Toisessa harjoittelujaksossa tavoitteena on, että harjoittelija ymmärtää lisäksi erilaisten työskentelytapojen merkityksen, tunnistaa ja pohtii omaa käyttäytymistään sekä tiedostaa opettajan merkityksen oppilaiden ja opiskelijoiden kasvun ja oppimisen tukena. (Turun yliopisto 2022b.)

Kolmannessa ja opintopistemäärältään laajimmassa harjoittelujaksossa tavoitteena taas on ainedidaktiikassa opitun teorian yhdistäminen käytännön opetustyöhön, oppiainerajat ylittävä yhteistyö sekä itsereflektion kehitys. Lisäksi tässä harjoittelujaksossa opiskelija pääsee suunnittelemaan, toteuttamaan ja arvioimaan pidempää opetusjaksoa, ja tavoitteena on myös tunnistaa ja ohjata erilaisia oppijoita. Neljännessä ja viimeisessä harjoittelujaksossa painotetaan kieli- ja kulttuuritietoisuutta, tieto- ja viestintätekniikan pedagogista käyttöä, omien kasvatus- ja opetustyylien tiedostamista sekä jatkuvan kehittymisen ja yhteistyön tärkeyttä. (Turun yliopisto 2022b.)

Taina Kaivolan mukaan ohjattu harjoittelu on keskeisessä osassa opettajan pedagogisissa opinnoissa. Harjoitteluissa sovelletaan käytäntöön niin omien opetettavien aineiden tieteenalojen sisältöjä kuin kasvatustieteen yleisiä teoreettisia perusteita. Harjoittelujen tavoitteena on saada harjoittelijoille aikaan valmiuksia kohdata niin taustaltaan, iältään kuin oppimisvalmiuksiltaankin erilaisia oppijoita sekä opettaa ja kasvattaa heitä tavoitteiden mukaan. (Kaivola 2005, 270–271.) Ohjatuissa harjoitteluissa asiantuntijuuden kasvua tukevat sisällöt ja menetelmät nojautuvat neljään peruspilariin: 1) aineenhallinta ja didaktiset taidot, eli opetus- ja vuorovaikutustaidot sekä tieto- ja viestintätekniikan pedagoginen hallinta, 2) opintososiaaliset ja -psykologiset tiedot ja taidot, eli oppilashuolto, syrjäytymisen tunnistaminen ja ehkäiseminen sekä monikulttuurisuuden kohtaaminen, 3) opetussuunnitelmatyö, eli oman työn suunnittelu ja arviointi suhteessa asetettuihin tavoitteisiin sekä koulun oman opetussuunnitelman kehittäminen sekä 4) kodin ja koulun välinen yhteistyö, sisältäen myös muun aikuisten parissa tehtävän verkostoitumistyön sekä yhteiskunnallisen vaikuttamisen (Kaivola 2005, 273).

2 Työn teoreettinen paikantuminen

Kolmessa seuraavassa alaluvussa tulen esittelemään tutkielmani taustalla olevia keskeisiä käsitteitä. Tutkielmani pohjautuu katsomusaineiden, eli tässä tapauksessa evankelisluterilaisen uskonnon ja elämänkatsomustiedon didaktiikkaan eli opetusoppiin, opetusharjoitteluun ja -harjoittelijoihin sekä etä- ja lähiopetukseen. Alla olevassa kuvassa (kuva 1) on kuvattu tutkielmani kannalta keskeiset osa-alueet.



Kuva 1: Tutkielmani keskeiset osa-alueet.

Nämä osa-alueet linkittyvät varsinkin tutkielmani ensimmäiseen tutkimuskysymykseen – koska tavoitteenani on selvittää, miten uskonnon opetusharjoittelijat kuvaavat ja arvioivat koronan vaikutuksia katsomusaineiden opettamiseen opetusharjoittelussa, on tärkeää paneutua katsomusaineiden didaktiikkaan, opetusharjoittelijoihin ja opettajan pedagogisiin opintoihin sekä etänä toteutettavaan opetusharjoitteluun ja etäopetukseen ylipäätään. Lisäksi didaktiikka, opetusharjoittelu ja -harjoittelijat sekä etäopetus liittyvät myös tutkielmani toiseen tutkimuskysymykseen eli siihen, millaisiksi opetusharjoittelunsa poikkeusaikana suorittaneet kokevat omat valmiutensa toimia katsomusaineiden opettajina, sillä valmiuksiin liittyy hyvin vahvasti didaktiikan hallinta ja etäopetus taas on voinut vaikuttaa pätevyyden kokemukseen – niin positiivisesti kuin negatiivisestikin.

Olen muodostanut aikaisemman tutkimuksen pohjalta näihin keskeisiin osa-alueisiin liittyviä mallijäsennyksiä, eli eräänlaisia koonteja, joista varsinainen teoreettinen viitekehykseni muodostuu. Näitä mallijäsennyksiä hyödynnän teoreettisina työkaluina luvussa 4, kun analysoin aineistoani ja vertailen saamiani tuloksia aikaisempien tutkimusten tutkimustuloksiin.

2.1 Evankelisluterilaisen uskonnon ja elämänkatsomustiedon didaktiikka

2.1.1 Yleis- ja ainedidaktiikka

Didaktiikalla tarkoitetaan oppia opetuksesta sekä opetuksen tutkimusta. Didaktiikka voidaan jakaa kahteen, deskriptiiviseen eli opetusta tutkivaan ja normatiiviseen eli opetuksen käytännön didaktiikkaan. Didaktiikka pyrkii siis kuvailun lisäksi antamaan myös tutkimustietoon perustuvia ohjeita opetuksen toteutukseen ja suunnitteluun. Tavoitteena on saada aikaan mahdollisimman hyvää opetusta. Didaktiikka voidaan jakaa myös yleis- ja ainedidaktiikkaan. Yleinen didaktiikka tarkastelee kaikkea opetusta ja opetukseen liittyviä yhteisiä näkökohtia, kuten opetussuunnitelman yleistavoitteita. Kaikkeen opetukseen kuuluvat opetussuunnitelmat, arviointi, sisällöt, tavoitteet ja menetelmät. (Jyrhämä ym. 2016.)

Kun opetusta tarkastellaan erilaisista sisällöllisistä näkökulmista, puhutaan ainedidaktiikasta (Jyrhämä ym. 2016). Katsomusaineiden didaktiikalla tarkoitetaan koulun katsomus- ja uskonnonopetusta käsittelevää opetustiedettä tai -tieteitä (Kallioniemi 2005b, 50; Kallioniemi, Kuusisto & Ubani 2017, 36). Suomalaisen uskonnondidaktiikan keskeisiä osa-alueita ovat eri kouluasteilla tapahtuvan uskontokasvatuksen ja -opetuksen opetus ja tutkimus. Uskonnondidaktiikka yhdistää teologis-uskontotieteellistä uskonnon tietoainesta sekä kasvatustieteellistä tietoainesta. (Kallioniemi 2005b, 52–53.) Opetuksen edellytyksenä pidetään riittävää aineenhallintaa, mutta se ei yksinään riitä, vaan opettajalla täytyy olla myös pedagogista osaamista (Jyrhämä ym. 2016).

Vaikka evankelisluterilaisen uskonnon ja elämänkatsomustiedon historia, perinteet ja opetuksen lähtökohdat hieman eroavatkin toisistaan, on mainituilla oppiaineilla kuitenkin useita yhteisiä sisältöalueita ja tavoitteita. Sekä evankelisluterilaisen uskonnon että elämänkatsomustiedon didaktiikka sisältävät samantapaisia pedagogisia lähtökohtia: etiikka ja katsomukset ovat keskeisessä osassa molemmissa oppiaineissa. (Kallioniemi, Kuusisto & Ubani 2017, 35.)

Opetukseen liittyvät aina muun muassa opetuksen tavoitteet, opetettavat sisällöt sekä opetuksen menetelmät (Jyrhämä ym. 2016). Koska tässä tutkielmassa katsomusaineilla tarkoitetaan vain evankelisluterilaista uskontoa ja elämänkatsomustietoa, esittelen tässä luvussa vain näiden katsomusaineiden tavoitteita, opetussuunnitelmien sisältöjä ja opetuksen menetelmiä. Lisäksi aineenopettajakoulutuksen opetusharjoittelussa harjoittelijat opettavat yleensä luokilla 7–9 ja/tai lukiossa, joten esittelen vain näiden vuosiluokkien ja koulutusasteiden tavoitteita, sisältöjä ja menetelmiä. Koska tutkimukseni käsittelee nimenomaan katsomusaineiden opettamista, koen tärkeäksi käsitellä katsomusaineiden didaktiikkaa eli esimerkiksi evankelisluterilaisen uskonnon ja elämänkatsomustiedon tavoitteita, sisältöjä ja menetelmiä. Koen, että tämä alustus on tarpeellinen huolimatta siitä, etteivät kaikki didaktiikan osa-alueet muodostakaan varsinaisia mallijäsennyksiä, sillä näin lukija saa kattavan kuvan katsomusaineiden opettamisesta suomalaisissa kouluissa.

2.1.2 Tavoitteet

Tässä luvussa esittelen opetussuunnitelmissa olevia katsomusaineiden tavoitteita sekä muutamien aikaisempien tutkimusten jäsennyksiä katsomusaineiden keskeisistä tavoitteista. Näiden pohjalta muodostan oman mallijäsennykseni uskonnon ja elämänkatsomustiedon opetuksen tavoitteista[3], jota vasten analysoin omaa aineistoani luvussa 4.

Katsomusaineiden opettamisella on useita erilaisia tavoitteita. Mahdollisesti tärkeimpänä katsomusaineiden opetuksen tavoitteena on monipuolisen ja laajan uskonnollisen ja katsomuksellisen yleissivistyksen kehittäminen (Kallioniemi, Kuusisto & Ubani 2017, 38; Mikkola 2017, 19). Katsomusaineiden opetuksen keskeisiä tavoitteita ovat myös kansalaisten keskinäisen suvaitsevaisuuden, ymmärryksen ja vuorovaikutuksen edistäminen. Katsomusaineiden luonne ja opetus korostavat kriittistä ja analyyttistä tarkastelua, jonka myötä oppilailla on valmiuksia uskontoihin ja katsomuksiin liittyvän yleissivistyksen kartoittamiseen sekä uskonnolliseen lukutaitoon. Katsomusaineiden opetus valmistaa oppilaita myös katsomusdialogiin. (Kallioniemi, Kuusisto & Ubani 2017, 36–43.)

Uskonnonopetus perustuu nykyisin vahvasti uskonnon ainedidaktiseen tutkimukseen (Kallioniemi, Kuusisto & Ubani 2017, 37). Ainedidaktisen tutkimuksen lisäksi opetuksen taustalla on aina opetussuunnitelma. Perusopetuksen opetussuunnitelma, POPS, ohjaa ja tukee opetuksen järjestämistä ja koulutyötä. Lisäksi sen tavoitteena on edistää yhdenvertaisen

[3] Ks. taulukko 1.

perusopetuksen toteutumista. Opetussuunnitelmassa esitetään muun muassa eri oppiaineiden opetuksen tavoitteet ja sisällöt. (Opetushallitus 2014, 9–11.) Peruskoulun vuoden 2014 opetussuunnitelmassa (POPS 2014) uskonnonopetuksen tavoitteita ovat muun muassa laajan uskonnollisen ja katsomuksellisen yleissivistyksen saaminen, perehtyminen opiskeltavaan uskontoon sekä muihin katsomuksiin ja uskontoihin, uskontojen ja kulttuurien välisen suhteen ymmärtäminen sekä valmiuksien antaminen uskontodialogiin. Vuosiluokilla 7–9 uskonnon tavoitteena on muun muassa perehtyä opiskeltavaan uskontoon –eli tässä tapauksessa evankelisluterilaiseen uskontoon – yhteiskunnallisena ja kulttuurisena ilmiönä, syventää ja laajentaa aikaisemmin opittuja tietoja uskonnoista ja uskonnottomuudesta, tiedostaa uskontojen näkyminen mediassa ja taiteessa sekä käsitellä eettisiä periaatteita. Uskonnonopetuksen tavoitteisiin liittyvät sisällöt jaetaan kolmeen sisältöalueeseen: suhde omaan uskontoon, uskontojen maailma ja hyvä elämä. (Opetushallitus 2014, 404–406.)

Myös lukiossa on käytössä oma opetussuunnitelmansa, LOPS[4], jossa päätetään lukion kasvatus- ja opetustyöstä. Opetussuunnitelma sisältää muun muassa oppiaineiden ja kurssien tavoitteet ja sisällöt, lukion toimintakulttuurin pääpiirteet ja arvot, yhteistyön koulun ulkopuolisten tahojen ja kodin kanssa, oppilashuollon ja arvioinnin. (Opetushallitus 2015, 9–11.) Lukion vuoden 2015 opetussuunnitelmassa (LOPS 2015) uskonnonopetuksen tavoitteiksi mainitaan esimerkiksi uskonnollisen ja katsomuksellisen yleissivistyksen muodostuminen, valmius maailmankatsomuksen rakentamiseen ja arviointiin, valmius dialogiin eri uskontojen ja katsomusten välillä, ihmisoikeuksien kunnioittaminen sekä uskonnollisiin ja eettisiin kysymyksiin liittyvien ajattelu- ja keskustelutaitojen hallinta (Opetushallitus 2015, 182).

Arniika Kuusisto ja Liam Gearon (2019) ovat tutkineet uskonnonopetuksen tutkijoiden sekä opettajankouluttajien mielipiteitä uskonnonopetuksen tavoitteista. Uskonnonopetuksen tärkeimpinä tavoitteina oppilaiden kasvun ja kehityksen kannalta voidaan pitää uskonnollista lukutaitoa, itsen ja muiden ymmärtämistä, globaalin kansalaisuuden taitoja sekä henkilökohtaista kasvua. Lisäksi tutkimuksessa tutkittiin alan ammattilaisten mielipiteitä uskonnonopetuksen yhteiskunnallisista tavoitteista. Nämä olivat osittain päällekkäisiä edellä mainittujen tavoitteiden kanssa: ymmärtäminen lukutaitona, ymmärtäminen empatiana sekä globaalin kansalaisuuden pätevyys. Uskonnonopetuksen tavoitteena on siis opettaa oppilaille erilaisista uskonnoista ja katsomuksista, uskontojen merkityksestä kulttuureihin sekä

[4] Käytän tässä tutkielmassa vuoden 2015 opetussuunnitelmaa (otettu käyttöön syksyllä 2016), sillä uusin, vuoden 2019 opetussuunnitelma on otettu käyttöön vasta syksyllä 2021, eikä se näin ollen ole ollut käytössä lukuvuosina 2019–2020 ja 2020–2021.

uskonnollista lukutaitoa. Lisäksi uskonnonopetuksen tavoitteena on lisätä esimerkiksi suvaitsevaisuutta, ymmärrystä ja muiden huomioimista. Uskonnonopetuksen tavoitteena nähdään myös dialogitaitojen kehittäminen sekä yhteistyötaitojen välittäminen oppilaille. (Kuusisto & Gearon 2019.)

Tirri ja Kuusisto ovat puolestaan tutkineet uskonnonopetuksen ydintä tarkastelemalla opettajaopiskelijoiden pedagogisia tavoitteita evankelisluterilaisen uskonnonopetuksen kontekstissa (2014). Tutkimus toteutettiin keräämällä opettajaopiskelijoilta esseitä aiheesta. Tutkimuksessa tutkittiin muun muassa sitä, mitkä ovat evankelisluterilaisen uskonnon aihekohtaiset ja poikkitieteelliset tavoitteet opettajaopiskelijoiden mielestä. Yleisimpänä tavoitteena opettajaopiskelijat pitivät oppilaiden tutustuttamista heidän omaan uskontoonsa. Lisäksi tärkeänä pidettiin eettistä kasvua, oppilaiden tutustuttamista muihin uskontoihin sekä elämän uskonnollisen ulottuvuuden ymmärtämistä. Näiden neljän niin sanotun ydintavoitteen kautta oppilaat saavat keinoja rakentaa omaa identiteettiään ja maailmankuvaansa sekä ymmärtää ja hyväksyä erilaisuutta, esimerkiksi erilaisia katsomuksia. Evankelisluterilaisen uskonnon opetus tukee myös oppilaiden kasvua ihmisenä, opiskelu-, kommunikaatio-, teknologia- ja oppimistaitojen kehittymistä, osallistuvaksi kansalaiseksi tulemista, kulttuuri-identiteetin rakentumista, turvallisuutta sekä sen ymmärtämistä, että ihmisellä on vastuu luonnosta. (Kuusisto ja Tirri 2014, 187–194.)

Perusopetuksessa elämänkatsomustiedon tehtävänä (POPS 2014) on esimerkiksi edistää oppilaiden kykyä etsiä hyvää elämää sekä kehittää oppilaiden valmiuksia kasvaa suvaitsevaisiksi, vastuullisiksi, itsenäisiksi ja arvostelukykyisiksi yhteisöjen jäseniksi. Vuosiluokilla 7–9 elämänkatsomustiedon opetuksessa tavoitteena on muun muassa kasvattaa oppilaiden kykyä oman tulevaisuuden suunnittelemiseen ja hahmottamiseen sekä tukea oppilaita löytämään omia hyvän elämän malleja. Elämänkatsomustiedon tavoitteisiin liittyvät sisältöalueet voidaan myös jakaa kolmeen: katsomus ja kulttuuri, etiikan perusteita sekä ihmisoikeudet ja kestävä tulevaisuus. (Opetushallitus 2014, 411–413.)

Lukio-koulutuksessa elämänkatsomustiedon opetussuunnitelmassa (LOPS 2015) elämänkatsomustiedon tavoitteiksi mainitaan seuraavat: tuki ja perusteet elämänkatsomuksen ja identiteetin rakentamiseen, keskustelu- ja vuorovaikutustaitojen hallinta ja sovellus, katsomuksellisen ja kulttuurisen yleissivistyksen laajentaminen ja syventäminen, arvostelu-, harkinta- ja toimintakyvyn kehittäminen sekä ihmisoikeuksia, oikeudenmukaisuutta,

kulttuurien välistä myönteistä kohtaamista ja kestävän tulevaisuuden rakentamista edistävien periaatteiden ja käytäntöjen kunnioittaminen (Opetushallitus 2015, 199).

Kuten voidaan huomata, monilta osin elämänkatsomustiedon opetuksen ja uskonnonopetuksen tavoitteet vastaavat toisiaan, mutta painotuserojakin kuitenkin löytyy. Alla olevassa taulukossa esittelen opetussuunnitelmien (Opetushallitus 2014; 2015) ja aikaisempien tutkimusten (Tirri & Kuusisto 2014; Kallioniemi, Kuusisto & Ubani 2017; Mikkola 2017; Kuusisto & Gearon 2019) pohjalta muodostamani mallijäsennyksen katsomusaineiden opetuksen tärkeimmistä tavoitteista. Jos tavoite koskee varsinkin evankelisluterilaista uskontoa, sen perässä on (UE) ja jos tavoite koskee varsinkin elämänkatsomustietoa, sen perässä on (ET). Jos taas perässä ei ole lyhennettä, koskee tavoite sekä evankelisluterilaista uskontoa että elämänkatsomustietoa, eli kumpaakin tässä tutkielmassa käsittelemääni katsomusainetta.

Katsomusaineiden opetuksen tärkeimpiä tavoitteita	
Laaja uskonnollinen, katsomuksellinen ja kulttuurinen yleissivistys	**Suvaitsevaisuuden, ymmärryksen ja vastuullisuuden lisääminen**
Uskontolukutaidon ja dialogitaitojen kehittyminen	**Eettisen kasvun tukeminen**
Valmius maailmankatsomuksen ja identiteetin rakentamiseen ja arviointiin	**Uskonnollisiin ja eettisiin kysymyksiin liittyvien ajattelu- ja keskustelutaitojen kehittyminen**
Ihmisoikeuksien kunnioittamisen tukeminen	**Hyvän elämän mallien löytäminen (ET)**
Perehtyminen uskontoihin yhteiskunnallisena ja kulttuurisena ilmiönä (UE)	**Tiedostaa uskontojen näkyminen mediassa ja taiteessa (UE)**

Taulukko 1: Mallijäsennys: Katsomusaineiden opetuksen tärkeimpiä tavoitteita.

Mallijäsennyksessä yhteisiä tavoitteita katsomusaineilla ovat siis 1) laajan uskonnollisen, katsomuksellisen ja kulttuurisen yleissivistyksen saaminen, 2) suvaitsevaisuuden, ymmärryksen ja vastuullisuuden lisääminen, 3) uskontolukutaidon ja dialogitaitojen kehittyminen, 4) eettisen kasvun tukeminen, 5) valmius maailmankatsomuksen ja identiteetin rakentamiseen ja arviointiin, 6) uskonnollisiin ja eettisiin kysymyksiin liittyvien ajattelu- ja keskustelutaitojen kehittyminen sekä 7) ihmisoikeuksien kunnioittamisen tukeminen. Lisäksi

elämänkatsomustiedon tavoitteissa painottuu 8) hyvän elämän mallien löytäminen, kun taas evankelisluterilaisen uskonnon tavoitteissa näkyy 9) perehtyminen uskontoihin yhteiskunnallisena ja kulttuurisena ilmiönä sekä 10) sen tiedostaminen, että uskonnot näkyvät mediassa ja taiteessa.

2.1.3 Sisällöt

Tavoitteiden lisäksi katsomusaineiden didaktiikkaan voidaan katsoa kuuluvan myös opetuksen sisällöt. Perusopetuksessa (POPS 2014) uskonnonopetuksen sisällöt on jaettu kolmeen: suhde omaan uskontoon, uskontojen maailma ja hyvä elämä. Perusopetuksessa vuosiluokilla 7–9 evankelisluterilaisen uskonnon opetuksessa paneudutaan kristinuskoon kulttuurisena ja yhteiskunnallisena ilmiönä. Lisäksi syvennetään aikaisemmin opittuja tietoja kristinuskon lähteistä, juurista, opetuksista, opeista ja vaikutuksista. Oman uskonnon lisäksi tutustutaan muihin maailmanuskontoihin, uskonnottomuuteen sekä eettiseen ajatteluun ja periaatteisiin. (Opetushallitus 2014, 404–408.)

Lukion opetussuunnitelmassa (LOPS 2015) evankelisluterilaisen uskonnon opetuksen pakolliset kurssit ovat Uskonto ilmiönä – kristinuskon, juutalaisuuden ja islamin jäljillä (UE1) ja Maailmanlaajuinen kristinusko (UE2). Ensimmäisellä kurssilla keskitytään siis uskontoon ilmiönä, Lähi-idän uskontoihin sekä uskonnottomuuteen, ja toisella kurssilla taas kristinuskoon sekä sen suuntauksiin ja vaikutuksiin. (Opetushallitus 2015, 183.) Valtakunnallisia valinnaisia syventäviä kursseja taas ovat Maailman uskontoja ja uskonnollisia liikkeitä (UE3), Uskonto suomalaisessa yhteiskunnassa (UE4), Uskonnot tieteessä, taiteessa ja populaarikulttuurissa (UE5) sekä Uskonnot ja media (UE6). Syventävillä kursseilla tutustutaan siis muihin maailmanuskontoihin, luonnonuskontoihin ja uusiin uskonnollisiin liikkeisiin, Suomen uskontotilanteeseen, uskontojen ja uskonnottomuuden vaikutuksiin suomalaisessa yhteiskunnassa sekä uskontojen vaikutukseen ja näkymiseen tieteessä, taiteessa ja populaarikulttuurissa sekä mediassa. (Opetushallitus 2015, 184–185.)

Elämänkatsomustiedon sisällöt on perusopetuksen opetussuunnitelmassa (POPS 2014) jaettu kolmeen osaan: katsomus ja kulttuuri, etiikan perusteet sekä ihmisoikeudet ja kestävä tulevaisuus. Opetuksessa paneudutaan maailmankuvan ja maailmankatsomuksen käsitteisiin, maailmanuskontoihin ja uskonnottomuuteen, maailman kulttuuri- ja luonnonperintöön, etiikan peruskysymyksiin ja pääsuuntiin, hyvään elämään ja yleisinhimillisiin arvoihin, ihmisen ja luonnon suhteeseen sekä ihmisoikeuksiin, ihmisarvoon ja yhdenvertaisuuteen. (Opetushallitus 2014, 412–413.)

Lukiossa (LOPS 2015) elämänkatsomustiedon pakolliset kurssit ovat Maailmankatsomus ja kriittinen ajattelu (ET1) sekä Ihminen, identiteetti ja hyvä elämä (ET2). Elämänkatsomustiedon pakollisilla kursseilla tutustutaan siis muun muassa erilaisiin maailmankatsomuksiin, kriittiseen ajatteluun, ihmiskäsityksiin ja ihanteisiin, ihmisen olemassaolon peruskysymyksiin, identiteettiin, ihmisarvoon sekä hyvään elämään. (Opetushallitus 2015, 200–201.) Valinnaisia elämänkatsomustiedon kursseja taas ovat Yksilö ja yhteisö (ET3), Kulttuurit katsomuksen muovaajina (ET4), Katsomusten maailma (ET5) sekä Teknologia, maailmankatsomukset ja ihmiskunnan tulevaisuus (ET6). Syventävillä kursseilla tutustutaan siis ihmiseen sosiaalisena olentona, yhteiskuntatutkimuksen perusteisiin, ihmisoikeuksiin, uskonnonvapauteen, taloudellisen ja poliittisen vallan suhteeseen, kulttuurin käsitteeseen ja merkityksiin, kulttuuriperintöön, suomalaiseen kulttuuriin ja sen monimuotoisuuteen, rasismiin, katsomuksiin ja uskonnottomuuteen, uskonnollisiin ilmiöihin liittyviin käsitteisiin, uskontokritiikkiin, ateismiin, maailmanuskontoihin, ihmislajin ja kulttuurin evoluutioon, tulevaisuuden tutkimukseen sekä maailmankuvallisiin ja -katsomuksellisiin murroksiin. (Opetushallitus 2015, 201–203.)

2.1.4 Menetelmät

Tavoitteiden ja sisältöjen lisäksi didaktiikan alaan kuuluvat myös erilaiset opetuksen menetelmät, eli esimerkiksi erilaiset tavat opettaa sisältöjä ja saavuttaa tavoitteita. Juha Luodeslammen ja Sari Nevalaisen (2005, 196–197) mukaan uskonnonopetuksen menetelmät ovat pääosin yhteneväisiä muiden reaaliaineiden kanssa, mutta uskonnonopetuksen kohdalla korostuu elämänkatsomuksellisiin kysymyksiin liittyvä pohdiskelu. Tavallisesti reaaliaineissa eli myös uskonnonopetuksessa käytetään keskustelua, ryhmätöitä, kirjoitelmia ja esitelmiä sekä erilaisia projekteja (Luodeslampi & Nevalainen 2005, 196–206). Keskustelun ja pohdinnan lisäksi ominaista uskonnon oppiaineelle on käyttää opetuksessa Raamatun kertomuksia (Luodeslampi & Nevalainen 2005, 211–215).

Opetuksessa voidaan käyttää apuna myös musiikkia sekä erilaisia kuvia (Luodeslampi & Nevalainen 2005, 226–230). Kuvien käyttö uskonnonopetuksessa kehittää oppilaiden kriittistä kuvanlukutaitoa, ja tämän taidon kehittämisen vuoksi on tärkeää, että uskontoja kuvataan moninaisena ilmiönä ja ulkopuolisen kuvauksen lisäksi uskontojen omasta itseymmärryksestä käsin. Kuvien avulla keskustelua on myös mahdollista ikään kuin etäännyttää itsestä, jolloin on mahdollista keskustella syvällisistäkin asioista ilman, että opiskelijoiden täytyisi tuoda omia tuntemuksiaan muiden nähtäville. (Ikonen & Putkonen 2017, 175–177.) Kuten

muissakin oppiaineissa, myös uskonnossa tieto- ja viestintäteknologiaa voidaan käyttää monin eri tavoin opetuksessa, ja tunneilla voidaankin esimerkiksi käydä verkkokeskusteluja, käyttää nettiä, pelata tai käyttää erilaisia sovelluksia (Innanen 2005, 281–282).

Elämänkatsomustiedon opetuksessa voidaan soveltaa aiheitten mukaan useita erilaisia työtapoja. Kuten uskonnossakin, myös elämänkatsomustiedossa keskustelu on suuressa roolissa. Lisäksi opetuksessa voidaan käyttää esimerkiksi opintokäyntejä, ajatuskarttojen tekemistä, pieniä tutkimuksia, ryhmätyöskentelyä, kertomuksia, draamaa ja taiteita. Myös elämänkatsomustiedossa tieto- ja viestintäteknologiaa voidaan käyttää monin eri tavoin opetuksessa: oppitunneilla voidaan esimerkiksi pelata erilaisia pelejä, kirjoittaa blogitekstejä tai käyttää erilaisia sovelluksia. (Opetushallitus 2022c.)

Katsomusaineiden keskeisiä menetelmiä ovat siis monista muistakin oppiaineista tutut kirjalliset työt, ryhmätöiden tekeminen, esitelmien pito, kuvien käyttö ja opintokäynnit. Katsomusaineissa kuitenkin painottuu mahdollisesti muita oppiaineita enemmän keskustelujen ja pohdinnan käyttö tärkeänä osana opetusta. Näistä lähteistäni nousevista menetelmistä voin jälleen muodostaa mallijäsennyksen, johon voin peilata omasta aineistostani nousevia havaintoja.

Katsomusaineiden keskeisiä opetusmenetelmiä	
Kirjalliset työt	**Ryhmätyöt**
Esitelmät	**Kuvien käyttö**
Opintokäynnit	**Keskustelu ja pohdinta**

Taulukko 2: Mallijäsennys: Katsomusaineiden keskeisiä opetusmenetelmiä.

2.2 Opetusharjoittelu ja -harjoittelijat

2.2.1 (Uskonnon) opetusharjoittelu ja -harjoittelijat

Olen avannut opettajan pedagogisten opintojen ja opetusharjoittelun historiaa ja toteutusta jo johdantoluvussa, joten tässä luvussa keskityn aikaisempiin tutkimuksiin ja niiden pohjalta nousevaan teoreettiseen viitekehykseen liittyen (uskonnon) opetusharjoitteluun ja -harjoittelijoihin. Jo johdannossa esittelemäni Kaivolan (2005, 273) näkemys siitä, että harjoitteluissa tavoitteena oleva asiantuntijuuden kasvu nojaa neljään pilariin, eli 1) aineenhallintaan ja didaktisiin taitoihin, eli opetus- ja vuorovaikutustaitoihin sekä tieto- ja viestintätekniikan pedagogiseen hallintaan, 2) opintososiaalisiin ja -psykologisiin tietoihin ja

taitoihin, eli esimerkiksi oppilashuoltoon ja monikulttuurisuuden kohtaamiseen, 3) opetussuunnitelmatyöhön sekä 4) kodin ja koulun väliseen yhteistyöhön, toimii tutkielmassani opetusharjoitteluun ja -harjoittelijoihin liittyvänä mallijäsennyksenä, johon peilaan aineistostani esiin nousevia asioita, varsinkin liittyen opetuksen suunnitteluun ja toteutukseen sekä opetusharjoittelijoiden näkemyksiin valmiuksistaan toimia opettajina.

Opetusharjoittelun tavoitteena oleva asiantuntijuuden kasvu	
Aineenhallinta ja didaktiset taidot	**Opintososiaaliset ja -psykologiset tiedot ja taidot**
Opetussuunnitelmatyö	**Kodin ja koulun välinen yhteistyö**

Taulukko 3: Mallijäsennys: Opetusharjoittelun tavoitteena oleva asiantuntijuuden kasvu.

Uskonnon opetusharjoittelijalla tarkoitetaan siis opetusharjoittelijaa, joka on valittu suorittamaan opettajan pedagogisia opintoja uskonnon tai teologian kiintiössä. Uskonnon opetusharjoittelijoita on tutkittu suhteellisen paljon (ks. luku 1.3 Aikaisempi tutkimus), ja keskeisimpiä näistä aikaisemmista tutkimuksista oman tutkimukseni kannalta ovat Ubanin uskonnon opetusharjoittelijoiden ammatillista kehitystä pedagogisten opintojen aikana käsitellyt tutkimus (2016), Penttisen aineenopettajaksi opiskelevien käsityksiä opettajaksi kasvamisestaan pedagogisten opintojen aikana tutkinut tutkimus (2008) sekä Niemen opettajankoulutuksen laatua opettajaopiskelijoiden näkökulmasta käsitellyt tutkimus (2012). Näiden lisäksi tutkielmani kannalta mielenkiintoinen on Kauppisen ja Nevalaisen elämänkatsomustiedon sivuaineopiskelijoiden käsityksiä omasta kompetenssistaan elämänkatsomustiedon opettajina käsitellyt pro gradu -tutkimus (2018). Avaan näitä tutkimuksia ja niiden tuloksia vielä tarkemmin, kun vertailen niitä omiin tuloksiini sekä yllä esitettyyn mallijäsennykseen luvussa 4.

2.2.2 Etänä toteutettava opetusharjoittelu

Esittelen tässä luvussa etänä toteutettavaa opetusharjoittelua ja aiheeseen liittyvää aikaisempaa tutkimusta. Etänä toteutettavan opetusharjoittelun ja siihen liittyvien tutkimusten avaaminen on mielestäni tärkeää, sillä tutkin nimenomaan osittain etänä toteutettavaa opetusharjoittelua ja sen vaikutusta katsomusaineiden opettamiseen.

Tarkoitan etänä toteutettavalla opetusharjoittelulla harjoittelua, joka on ainakin osittain suoritettu etänä esimerkiksi saamalla ohjausta etänä tai pitämällä harjoitustunteja

etäopetuksessa. Kuten opetusharjoittelijoita, myös etänä toteutettavaa opetusharjoittelua on tutkittu aikaisemmin. Kurolan ja Sorvarin vuonna 2004 toimittama teos *Virtuaaliset erilliset opettajan pedagogiset opinnot 35 ov – Opetusharjoittelu verkossa* kuvaa nimensä mukaisesti virtuaalisia opettajan pedagogisia opintoja VIRPEDA-hankkeessa[5] erilaisten artikkelien kautta (Kurola & Sorvari 2004a).

Vartiainen (2006) on tutkinut lisensiaatintyössään virtuaalista opetusharjoittelua osana VIRPEDA-hanketta. Tutkimuksessaan Vartiainen tutki saksan kielen opetusharjoittelijoita ja muun muassa heidän ammatillista kehittymistään virtuaalisen opetusharjoittelun aikana. Tutkimuksen aineistona Vartiainen käytti opiskelijoiden tuntisuunnitelmia ja ohjaajan palautteita niihin sekä opiskelijoiden itsereflektioita. (Vartiainen 2006, 8, 44.) Tutkimusten tulosten mukaan harjoittelijoiden tuntisuunnitelmat olivat usein pinnallisia, mutta harjoittelijoiden koettiin kuitenkin kehittyneen opettajina. Opettajajohtoisista opetustavoista siirryttiin oppilaskeskeisimpiin ja työtavat monipuolistuivat. Harjoittelijat kokivat, että VIRPEDA-hanke antoi heille varmuutta ja uusia työskentelytapoja. (Vartiainen 2006, 84–86.)

Sariola puolestaan kertoo artikkelissaan (1995) Vihdin yhteiskoulun lukion ja Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitoksen etäopetusharjoittelukokeilusta, jossa harjoittelijat opettivat osan harjoittelutunneistaan etänä. Harjoittelujaksosta kerättiin tietoa videoimalla ja havainnoimalla tunteja sekä harjoittelijoilta ja oppilailta kerätyillä kyselyillä. Lisäksi opetusharjoittelijoiden kokemuksia tuli esiin myös ryhmänohjauskeskusteluissa. Sariola jakaa harjoittelukokemukset kolmeen luokkaan: vuorovaikutus, työtavat ja laitteistoon liittyvät tekijät. Harjoittelijoiden mukaan vuorovaikutus oli lähiopetukseen verrattuna kapea-alaista, ja tämä vaikutti varsinkin arviointiin. (Sariola 1994, 426–427.) Opetustavoista pyrittiin tekemään oppilaskeskeisiä ja toiminnallisia, ja tekniset laitteet toimivat pääasiassa hyvin, joskin hitaus oli välillä ongelmana (Sariola 1994, 428–431).

---

[5] VIRPEDA-hankkeen tavoitteena oli rakentaa perinteisen opetusharjoittelun vaihtoehdoksi joustava verkossa suoritettava opiskelumalli (Kurola & Sorvari 2004b, 5). Koulutus oli tarkoitettu pääasiassa jo opettajina toimiville epäpäteville opettajille, ja se toteutettiin valtakunnallisena yhteistyönä. Koulutus toteutettiin pääosin etä- ja monimuoto-opetuksena virtuaaliympäristössä, jotta opintoihin oli mahdollista osallistua opettajan työn ohessa. (Kurola & Sorvari 2004c, 10; Lehtinen 2004, 9.) Hankkeen opiskelijat opettivat pääasiassa etäohjatusti niissä kouluissa, joihin heillä oli työsopimus. Etäohjausta annettiin puhelimen, sähköpostin ja WorkMates oppimisalustan kautta. Lisäksi lähijaksojen aikana oppitunteja pidettiin normaalikouluissa. (Kurola & Sorvari 2004c, 10.)

2.3 Etä- ja lähiopetus

Tässä luvussa esittelen etä- ja lähiopetusta ja varsinkin etäopetukseen liittyvää aikaisempaa tutkimusta. Etäopetukseen liittyen esittelen tutkimuksia niin ajalta ennen koronapandemiaa kuin ajalta sen jälkeenkin. Näiden aikaisempien tutkimusten (Nummenmaa 2012; Bergdahl & Nouri 2020; Mäkelä ym. 2020; Tanskanen 2020; Marek, Wu & Chew 2021) pohjalta muodostan mallijäsennykset etäopetuksen mahdollisuuksista ja haasteista.

Tarkoitan tässä tutkielmassa etäopetuksella sellaista opetusta, jota annetaan esimerkiksi Teams- tai Zoom-sovelluksen kautta, eli opettaja ei opeta oppilaitaan tai opiskelijoitaan niin, että kaikki ovat fyysisesti esimerkiksi luokkahuoneessa. Etäopetus voi tarkoittaa myös itsenäisesti tehtävien kirjallisten töiden käyttämistä opetuksessa. Tällaisia voivat olla esimerkiksi esseet tai portfoliot. Etäopetusta voidaan antaa myös yksittäisille oppilaille tai opiskelijoille niin, että muut oppilaat tai opiskelijat sekä opettaja ovat fyysisesti läsnä koululla. Tätä nimitetään usein hybridi- tai monimuoto-opetukseksi. Etäopiskelulla taas viittaan opiskeluun, joka tapahtuu esimerkiksi osallistumalla Zoom- tai Teams-sovelluksen kautta oppitunneille tai sellaista opiskelua, jossa opiskellaan esimerkiksi tekemällä erilaisia kirjallisia töitä. Etäopiskelu on siis paikasta – ja usein ajastakin – riippumatonta. Lähiopetuksella ja -opiskelulla taas tarkoitan niin sanottua ”tavallista” opiskelua ja opetusta, jossa sekä oppilaat tai opiskelijat että opettaja ovat kaikki fyysisesti läsnä koululla tai muussa opetuspaikassa esimerkiksi vierailujen aikana.

Nummenmaan mukaan ”etäopetuksella tarkoitetaan kaikkea tieto- ja viestintätekniikan avulla tuettua opetusta ja ohjausta, jossa oppija ja opettaja ovat fyysisesti eri paikassa. Vuorovaikutus opettajan ja oppijoiden välillä voi tapahtua samanaikaisesti (esimerkiksi video-opetuksessa) tai eriaikaisesti (esimerkiksi verkkokurssilla).” (Nummenmaa 2012, 20.) Ennen koronapandemian aiheuttamaa etäopetusta etäopetus on ollut käytössä monista eri syistä. Tällaisia syitä ovat esimerkiksi oppilaiden vähyys jossakin oppiaineessa, jolloin etäopetuksella jostain toisesta koulusta on korvattu opettajan palkkaaminen kyseiseen kouluun, oppilaiden asuminen kaukana kouluista, vaikeat kulkuyhteydet, erilaiset tavallisen koulunkäynnin estävät sairaudet, lomamatkat, harrastukset tai kotiopetus (Nummenmaa 2012, 21).

Suomessa etäopetusta on tutkittu jo ainakin 1990- ja 2000-luvuilla ennen korona-aikaa Kilpisjärvi-projektissa (Husu ym. 1994; Rönkä 1997; Salminen 1997) ja IMPACT-

tutkimushankkeessa (Wager & Aalto 2000)[6]. Myös Nummenmaa (2012) on tutkinut etäopetuksen tilannetta suomalaiskouluissa ennen korona-aikaa. Tutkimuksessa selvitettiin opettajien kiinnostusta etäopetukseen ja näkemyksiä etäopetuksesta, etäopetuksessa käytettäviä sovelluksia sekä etäopetuksen mahdollisuuksia ja haasteita. Sellaisilla opettajilla, jotka olivat aikaisemmin opettaneet etänä, oli myönteisempi suhtautuminen etäopetukseen kuin opettajilla, joilla etäopetuskokemusta ei ollut. Lisäksi suurin osa opettajista oli sitä mieltä, että etäopetus kehittää opettajan teknisiä ja pedagogisia taitoja ja luo työhön vaihtelua. Etäopetuksen nähtiin voivan tarjota joustavamman ja vapaamman oppimisympäristön oppilaille ja opiskelijoille sekä auttavan verkostoitumisessa ja yhteistyössä eri opettajien ja oppilaitosten kesken. Eniten kannatusta etäopetus sai tilanteessa, jossa oppilas tai opiskelija on pidempiaikaisesti sairaana. Erityisesti tekniikan puute ja/tai toimimattomuus huolestutti opettajia etäopetuksen ajatuksessa. Lisäksi palkkaus suhteessa lisääntyvään työmäärään mietitytti. (Nummenmaa 2012, 21–25.)

Opettajien mukaan tärkeintä etäopetuksessa on opettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutus. Lisäksi tärkeinä pidettiin motivointia, aktivointia, palautteen antamista sekä ohjausta. Etäopetuksen hyvinä puolina pidettiin opetuksen monipuolisuutta sekä sen rikastamista erilaisilla opetuskeinoilla. Opettajat, jotka olivat opettaneet etänä, mainitsivat käyttävänsä eniten erilaisia oppimisalustoja, videoneuvottelulaitteistoa sekä sähköpostia. Lisäksi puolet näistä opettajista ilmoitti käyttävänsä edes joskus erilaisia mediapalveluja, kuten YouTubea. Samoilta opettajilta tiedusteltiin myös etäopetuksen haasteista. Eniten vaivaa etäopetuksessa aiheuttivat teknisten laitteiden ja internetyhteyksien toimivuuden varmistaminen. (Nummenmaa 2012, 25–29.)

Mäkelä ja muut julkaisivat vuonna 2020 kirjallisuuskatsauksen verkko-opetuksen haasteista ja mahdollisuuksista. Kirjallisuuskatsauksen perusteella löydettiin 9 etäopetuksen mahdollisuutta ja 9 etäopetuksen haastetta. Etäopetus on joustavaa esimerkiksi ajan ja paikan suhteen, mahdollistaa yksilöinnin ja antaa mahdollisuuden korkealaatuiseen opetukseen ja ohjeistukseen esimerkiksi vanhempien avun myötä. Lisäksi oppimistulokset ja taidot voivat parantua, sillä useat häiriötekijät, kuten meluisat luokkatilat, puuttuvat. Etäopetukseen liittyvät myös tieto- ja viestintätekniikan käytön edut, online-yhteistyö ja sosiaalinen verkostoituminen vertaisten/muiden kanssa, tuen tarjoaminen oppijoiden henkiselle ja

[6] Ks. luku 1.3. Aikaisempi tutkimus.

fyysiselle terveydelle, laajempi kurssivalikoima ja vähäisempi tilojen tarve sekä koulutuksen varmistaminen poikkeuksellisissa olosuhteissa. (Mäkelä ym. 2020.)

Etäopetuksella on kuitenkin myös omat haasteensa. Etäopetukseen siirtyminen vaatii muutosta opetusmenetelmissä, opettajien ja vanhempien roolit vaihtuvat, työmäärä lisääntyy ja tulee tarvetta lisäresursseille. Etäopetus voi lisätä vaikeuksia oppimisessa, opettajilla voi olla negatiivinen suhtautuminen teknologiaan sekä puutetta tieto- ja viestintätekniikan osaamisessa ja tuessa, ajantasaisessa tieto- ja viestintäteknologiassa sekä sosiaalisissa kontakteissa. Lisäksi etäopetus voi vaikuttaa negatiivisesti oppijoiden fyysiseen ja psyykkiseen terveyteen. (Mäkelä ym. 2020.)

Tanskanen ja muut (2020) ovat tutkineet opetusalan ammattilaisten kokemuksia etätyöhön siirtymisestä korona-aikana. Opetusalan ammattilaisten mukaan etäopetuksen ja etänä työskentelyn myötä erilaisten etäkommunikointiin tarkoitettavien välineiden käyttö lisääntyi. Usein käytettiin varsinkin erilaisia videoneuvottelusovelluksia. Teknologian puute tai toimimattomuus vaikeuttivat työskentelyä, mutta digitaalisten välineiden käytön oppimista pidettiin positiivisena asiana. Vaikka osa opetusalan ammattilaisista piti etätyöskentelystä, varsinkin luokan- ja aineenopettajien vastauksissa näkyi työn kuormittavuus ja haastavuus. (Tanskanen ym. 2020.)

Bergdahl ja Nouri (2020) kertovat artikkelissaan Covid-19 pandemian aikaisesta etäopetukseen siirtymisestä ruotsalaisissa kouluissa. Eniten opettajat käyttivät opetuksessaan reaaliaikaista videoneuvottelua, etukäteen kuvattuja opetustuokioita, materiaalien jakamista ja viestittelyä. Suurin osa opettajista oli sitä mieltä, ettei heidän kouluillaan ollut strategiaa etäopetukseen siirtymiseen – tämä toki ymmärrettiin, sillä muutos tapahtui niin nopealla aikataululla. (Bergdahl & Nouri 2020, 450–451.) Opettajat kokivat kuitenkin onnistuneensa etäopetuksessa suhteellisen hyvin, ja olivat yllättyneitä siitä, kuinka esimerkiksi luokassa hiljainen oppilas osallistuikin etäopetuksessa enemmän. Osa oppilaista myös keskittyi paremmin ilman muiden oppilaiden häirintää. Etäopetuksessa koettiin kuitenkin myös haasteita, kun esimerkiksi sekä opettajat että oppilaat olisivat tarvinneet teknistä tukea ja oppilaat eivät aina jaksaneet keskittyä oppitunneilla. (Bergdahl & Nouri 2020, 454–455.)

Etäopetusta korkeakouluissa on myös tutkittu. Marek, Wu ja Chew (2021) ovat tutkineet korkeakouluopettajien kokemuksia kurssien siirtämisestä etäopetukseen koronapandemian aikana. Opettajat kokivat valmiutensa muuttaa kurssit hieman neutraalia positiivisemmiksi, mutta kurssien muuttaminen ja opettaminen koettiin hieman vaikeina (Marek, Wu & Chew

2021, 95). Opetusteknologian koettiin olleen jonkin verran tuttua sekä opettajille että opiskelijoille, ja eniten opetuksessa käytettiin erilaisia ääni- tai videosovelluksia sekä chattisovelluksia. Opettajat kokivat etäopetukseen siirtymisen lisänneen heidän työkuormaansa ja stressiään. (Marek, Wu & Chew 2021, 97–98.)

Muodostan näistä etäopetukseen liittyvistä tutkimuksista etäopetuksen haasteisiin ja mahdollisuuksiin liittyvät mallijäsennykset, joihin aineiston analyysissa vertaan tuloksiani. Etäopetuksen haasteiksi aikaisempi tutkimus esittää 1) tekniikan puutetta tai toimimattomuutta ja tuen puutetta, 2) palkkauksen ja lisääntyvän työmäärän ristiriitaisuutta, 3) muutosta opetusmenetelmissä, 4) opettajien ja vanhempien roolien muuttumista, 5) työmäärän lisääntymistä, 6) oppimisvaikeuksien lisääntymistä, 7) opettajien negatiivista suhtautumista teknologiaan, 8) negatiivista vaikutusta fyysiseen ja psyykkiseen terveyteen sekä 9) keskittymisen puutetta.

Etäopetuksen haasteet	
Tekniikan puute, toimimattomuus ja tuen puute	**Palkkauksen ja lisääntyvän työmäärän ristiriitaisuus**
Muutokset opetusmenetelmissä	**Opettajien ja vanhempien roolien muuttuminen**
Työmäärän lisääntyminen	**Oppimisvaikeuksien lisääntyminen**
Opettajien negatiivinen suhtautuminen teknologiaan	**Negatiiviset vaikutukset fyysiseen ja psyykkiseen terveyteen**
Keskittymisen puute	

Taulukko 4: Mallijäsennys: Etäopetuksen haasteet.

Etäopetuksen mahdollisuuksiksi aikaisempi tutkimus nostaa 1) työn vaihtelun, 2) teknisen osaamisen kehittymisen, 3) pedagogisten taitojen kehittymisen, 4) joustavamman ja vapaamman oppimisympäristön, 5) verkostoitumisen ja yhteistyön helpottumisen, 6) yksilöinnin mahdollistamisen, 7) häiriötekijöiden puutteen, 8) laajemman kurssivalikoiman, 9) vähäisemmän tilojen tarpeen sekä 10) koulutuksen varmistamisen poikkeuksellisissa olosuhteissa.

Etäopetuksen mahdollisuudet	
Työn vaihtelu	**Teknisen osaamisen kehittyminen**
Pedagogisten taitojen kehittyminen	**Joustavampi ja vapaampi oppimisympäristö**
Verkostoitumisen ja yhteistyön helpottuminen	**Yksilöinnin mahdollistaminen**
Häiriötekijöiden puute	**Laajempi kurssivalikoima**
Vähäisempi tilojen tarve	**Koulutuksen varmistaminen poikkeuksellisissa olosuhteissa**

Taulukko 5: Mallijäsennys: Etäopetuksen mahdollisuudet.

Kuten yllä olevista luetteloinneista ja taulukoista huomaa, aikaisempi tutkimus on esittänyt useita näkökulmia niin etäopetuksen haasteisiin kuin mahdollisuuksiinkin. Seuraavassa luvussa paneudun tutkielmani aineistoon, menetelmiin ja tutkimuseettisiin kysymyksiin. Luvussa esittelen tutkimukseni aineiston, käyttämäni aineistonhankintamenetelmän ja aineistoni analysointimenetelmän sekä pohdin tutkielmani eettisiä kysymyksiä.

3 Aineisto ja menetelmät

3.1 Aineiston esittely

Aineistoni on suhteellisen pieni, ja tutkin opetusharjoittelijoiden kuvauksia ja arvioita, joten tutkimusotteeni tulee olemaan laadullinen. Laadullinen eli kvalitatiivinen tutkimus on tutkimusote, jonka avulla pyritään ymmärtämään tutkittavan asian ominaisuuksia, merkityksiä ja laatua kokonaisvaltaisesti (Lähdesmäki ym. 2015). Laadullisen tutkimuksen ominaispiirteitä ovat muun muassa laadullisen aineiston, eli esimerkiksi tekstien, haastattelujen tai kuvien, suosiminen, sitoutuminen lähelle menevään tarkasteluun, asianomaisten, eli esimerkiksi omassa tutkimuksessani opetusharjoittelijoiden omien merkitysten ja tulkintojen korostaminen sekä tutkijan paikan reflektointi (Juhila).

Keräsin aineistoni kirjoitelmapyynnöllä[7], jonka kohdensin lukuvuosien 2019–2020 ja 2020–2021 uskonnon opetusharjoittelijoille Turun yliopistosta. Molempina lukuvuosina uskonnon opetusharjoittelijoita oli seitsemän. Kuulun itse jälkimmäiseen ryhmään, enkä tutki omia kokemuksiani, joten mahdollisia vastaajia oli yhteensä 13. Lähetin kirjoitelmapyyntöni eteenpäin[8] uskonnon opetusharjoittelijoille 17.1.2022 ja pyysin vastauksia 28.2.2022 mennessä. Vastaajilla oli siis noin 1,5 kuukautta aikaa lähettää minulle kirjoitelmansa. Lisäksi muistutin kirjoitelmapyynnöstä kahdesti. Helmikuun loppuun mennessä sain takaisin viisi kirjoitelmaa. Avasin kirjoitelmapyynnön vielä uudestaan ajalle 14.3.–31.3.2022[9], mutta en saanut enää uusia kirjoitelmia. Lopullinen kirjoitelmien määrä on siis viisi kirjoitelmaa. Kirjoitelmien pituus vaihteli noin yhdestä sivusta reiluun kahteen sivuun, ja yhteensä kirjoitelmien pituus oli noin kahdeksan ja puoli sivua. Aineisto on arkistoitu Turun yliopiston Historian, kulttuurin ja taiteiden tutkimuksen arkistoon.

Vastanneista yksi oli lukuvuoden 2019–2020 opetusharjoittelija, ja loput neljä olivat suorittaneet opetusharjoittelunsa lukuvuonna 2020–2021. Lukuvuoden 2019–2020 seitsemästä opetusharjoittelijasta kirjoitelmansa palautti siis n. 14,3 % ja lukuvuoden 2020–2021 kuudesta[10] opetusharjoittelijasta n. 66,7 %. Koska yhteensä mahdollisia vastaajia oli 13,

---

[7] Ks. liite 1.
[8] Lukuvuosien 2019–2020 ja 2020–2021 Turun yliopiston uskonnon didaktikko välitti kirjoitelmapyyntöni lukuvuoden 2019–2020 opetusharjoittelijoille, lukuvuoden 2020–2021 opetusharjoittelijoille lähetin kirjoitelmapyyntöni itse.
[9] Lähetin samalla kirjoitelmapyynnön myös Itä-Suomen ja Helsingin yliopistojen uskonnon opetusharjoittelijoille, mutta en saanut näiltä opetusharjoittelijoilta kirjoitelmia.
[10] Kun ei lasketa mukaan tutkielman tekijää.

on vastaamisprosentti n. 38,5 %. Vastanneista opetusharjoittelijoista evankelisluterilaista uskontoa oli opettanut jokainen ja elämänkatsomustietoa kolme viidestä vastaajasta. Niinpä vastaajista kolme, eli 60 % oli siis opettanut harjoittelussa sekä elämänkatsomustietoa että evankelisluterilaista uskontoa, loput kaksi, eli 40 % vain evankelisluterilaista uskontoa.

Olen nimennyt vastaajat tunnisteilla Harjoittelija A, Harjoittelija B, Harjoittelija C, Harjoittelija D sekä Harjoittelija E. Vastaajista Harjoittelija D on suorittanut opetusharjoittelunsa lukuvuonna 2019–2020, loput lukuvuonna 2020–2021. Harjoittelijat A, C ja D opettivat opetusharjoittelussa sekä evankelisluterilaista uskontoa että elämänkatsomustietoa, ja Harjoittelijat B ja E vain evankelisluterilaista uskontoa.

3.2 Kirjoitelmapyyntö

Keräsin aineistoni kirjoitelmapyynnöllä. Folkloristi Satu Apo kutsuu tällaista aineistontuottotapaa teemakirjoittamiseksi. Apon mukaan temaattisessa kirjoittamisessa vastaajat kirjoittavat tutkijalle siitä aiheesta, jonka hän on heille esitellyt saatekirjeessään tai keruukilpailun esitteessä. (Apo 1993, 12; 1995, 173–174.) Lisäksi tutkija voi antaa kirjoittajille kirjoittamisen avuksi erilaisia kysymyksiä, jotka on hyvä ryhmitellä aihepiireittäin (Apo 1995, 174; Helsti 2005, 149). Vastausohjeet kuitenkin ohjaavat kirjoittamista hieman haastattelijan tapaan, jolloin kirjoittaminen ei ole vapaata tajunnanvirtaa (Pöysä 2006, 230).

Laitoin kirjoitelmapyyntöni oheen kysymyksiä, joita vastaajat pystyivät halutessaan käyttämään apunaan kirjoitelmaa kirjoittaessaan. Nämä apukysymykset olivat: Miten arvioisit ja kuvaisit koronan vaikutuksia katsomusaineiden opettamiseen opetusharjoittelussa? Millaisena koit katsomusaineiden opettamisen lähi- ja etäopetuksessa? Minkälaisia mahdollisuuksia ja/tai haasteita liittyi lähi- ja etäopetukseen? Vaikuttiko etäopetus oppilaiden ja/tai opiskelijoiden aktiivisuuteen, ja jos vaikutti, niin miten? Koitko saaneesi apua etäopetuksen toteuttamiseen ohjaajaltasi/harjoittelukoulustasi/yliopistostasi, ja jos koit saaneesi, millaista apua sait ja koitko sen olleen riittävää? Millaisina koet valmiutesi toimia opettajana poikkeuksellisen harjoitteluvuoden jälkeen?

Apon mukaan teemakirjoittamisen etuna voidaan pitää sitä, että teemakirjoituksissa tutkija on vaikuttanut suhteellisen vähän vastaajan kognitiivisiin jäsennyksiin tutkimuskohteesta. Lisäksi hänen mukaansa teemakirjoitus sopii hyvin arkoihin aiheisiin sekä sen avulla voidaan lähestyä myös vaikeasti lähestyttäviä haastattelukohteita, kuten vankiloita. (Apo 1993, 12;

1995, 176.) Kirjoittamista ja haastattelua verratessa kirjoittamisessa korostuu yksityisyys, ajallinen ja paikallinen joustavuus, editoinnin mahdollisuus sekä vuorovaikutuksessa tapahtuvan ohjailun puuttuminen (Pöysä 2006, 229). Lisäksi teemakirjoittamisen käyttöä tutkimuksessa puoltaa sen edullisuus sekä vähätöinen jälkikäsittely (Apo 1993, 176).

Teemakirjoittamista on kuitenkin myös kritisoitu. Teemakirjoittamisen ongelmana on nähty aineiston edustavuus – tutkija ei usein voi vaikuttaa kirjoittajien valintaan, ja usein kirjoitelmapyyntöihin vastaavat muutamat tuotteliaat muistajat, joiden tieto ei kuitenkaan välttämättä ole aina käyttökelpoisinta. Lisäksi kirjoitelmapyyntöihin vastaamisesta voi saada erilaisia palkintoja, joiden myötä kirjoitelmia voidaan niin sanotusti värittää palkintojen toivossa. (Grönfors 1982, 126; Storå 1982, 195–199.) En kuitenkaan pidä näitä teemakirjoittamisesta esitettyjä kritiikkejä ongelmana omassa tutkimuksessani, sillä kirjoitelmapyyntööni vastaavat eivät saa vastauksistaan palkintoa, ja olen osittain myös valinnut edustavia kirjoittajia suunnatessani kirjoitelmapyyntöni vain Turun yliopiston uskonnon opetusharjoittelijoille.

3.3 Sisällönanalyysi

Aineiston analyysimenetelmänä olen käyttänyt sisällönanalyysia. Sisällönanalyysi on menetelmä, jonka avulla dokumentteja, eli esimerkiksi kirjoitelmia, voidaan tarkastella objektiivisesti ja systemaattisesti. Sisällönanalyysin keinoin tutkittavasta ilmiöstä on mahdollista muodostaa yleisessä muodossa oleva ja tiivistetty kuvaus. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 117.) Sisällönanalyysissä aineistosta poimitaan vain ne kiinnostavat asiat, jotka vastaavat tutkimusongelman aiheisiin. Sen jälkeen poimitut asiat luokitellaan, tyypitellään tai teemoitellaan ja sen perusteella kirjoitetaan lopullinen analyysi tai yhteenveto. Luokittelu voi yksinkertaisimmillaan olla sitä, että aineistosta määritellään erilaisia luokkia ja lasketaan niiden esiintyvyys aineistossa. Teemoittelussa aineistosta etsitään teemoja eli aiheita. Tyypittelyssä taas aineistoa ryhmitellään tyypeiksi, eräänlaisiksi yleistyksiksi. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 104–107.)

Esimerkiksi oman tutkimukseni kontekstissa kirjoitelmapyynnön apukysymykseen ”Vaikuttiko etäopetus oppilaiden ja/tai opiskelijoiden aktiivisuuteen, ja jos vaikutti, niin miten?” saamiani vastauksia voitaisiin luokitella seuraavasti: a) jotkut lähiopetuksessa passiiviset oppilaat ja/tai opiskelijat olivat aktiivisempia etäopetuksessa b) jotkut lähiopetuksessa aktiiviset oppilaat ja/tai opiskelijat olivat passiivisempia etäopetuksessa ja c) lähiopetuksessa aktiiviset oppilaat ja opiskelijat olivat aktiivisia myös etäopetuksessa. Näiden

luokkien esiintyvyydet voitaisiin esittää myös määrällisesti. Lopulta vastauksia voidaan käydä vielä läpi niin, että esimerkiksi harjoittelijat A[11] ja D[12] olivat tehneet havainnon sekä siitä, että jotkut lähiopetuksessa aktiiviset passivoituivat etäopetuksessa kuin myös siitä, että jotkut lähiopetuksessa passiiviset aktivoituivat etäopetuksessa. Vastaavasti harjoittelija C kirjoitti kirjoitelmassaan sekä siitä, että lähiopetuksessa aktiiviset passivoituivat etäopetuksessa sekä siitä, että pääasiassa lähiopetuksessa aktiiviset oppilaat ja opiskelijat olivat aktiivisia myös etäopetuksessa.[13]

Koska keräsin itse aineistoni ja vastaajat saivat kirjoitelmansa avuksi apukysymyksiä, lähes kaikki kirjoitelmien tiedot vastasivat tutkimuskysymyksiini. Näin ollen sain hyödynnettyä lähes kaikkea kirjoitelmien sisältöä aineiston analyysissa. Niinpä tehtäväkseni jäi pääasiassa eri vastaajien tietojen vertailu ja yhdistely sekä eri teemojen etsiminen ja luokittelu sekä analyyttisten huomioiden teko näiden pohjalta.

Luokittelin graduaineistoni työskentelyvaiheessa seuraaviin kirjoitelmista nousseisiin teemoihin: koronan vaikutus opetusharjoitteluun, opetuksen suunnittelu, opetuksen toteutus, materiaalit, ajankäyttö, oppilaiden/opiskelijoiden huomiointi, oppilaiden/opiskelijoiden aktiivisuus, opetustavat, katsomusaineille ominaiset piirteet, etäopetuksen haasteet, etäopetuksen mahdollisuudet, tuki ohjaajilta, harjoittelukoululta ja/tai yliopistolta sekä kokemus valmiuksista toimia opettajana. Jokaiseen teemaan sopi vähintään yksi kirjoitelmanpätkä, moniin teemoihin useampikin.

Kuten luvusta 4 voi huomata, yhdistelin luettavuuden ja alalukujen järkevän määrän sekä tutkimuskysymysten vuoksi joitain teemoja saman alaluvun alle. Osittain nämä alaluvut liittyvät myös suoraan mallijäsennyksiini – esimerkiksi etäopetuksen haasteet ja mahdollisuudet sekä opetusharjoittelijoiden kokemus valmiuksistaan toimia opettajina ovat suoraan verrattavissa mallijäsennyksiin. Lopullisiksi alaluvuiksi muodostuivat seuraavat teemat: korona-ajan vaikutus opetusharjoitteluun, opetuksen suunnittelu ja toteutus korona-aikana, oppilaiden ja opiskelijoiden huomiointi ja aktiivisuus korona-aikana, etäopetuksen vaikutus katsomusaineiden opettamiseen, etäopetuksen haasteet, etäopetuksen mahdollisuudet, opetusharjoittelijoiden saama tuki korona-ajan opetusharjoittelussa sekä opetusharjoittelijoiden kokemus valmiuksistaan toimia opettajina. Alalukuja on edelleen

[11] TKU/O/22/2_A.
[12] TKU/O/22/2_D.
[13] TKU/O/22/2_C.

useita, mutta koen, että aineiston analyysin jakaminen alalukuihin selkeyttää aineiston esittelyä sekä aineistosta esiin nousseita tuloksia myös lukijalle.

3.4 Tutkimuseettiset kysymykset

Tutkielmaani liittyy useita eettisiä kysymyksiä. Niistä mahdollisesti selkein on oma positioni osana tutkittavaa ryhmää. Olen itse suorittanut opettajan pedagogiset opinnot Turun yliopistossa uskonnon opetusharjoittelijana lukuvuonna 2020–2021. Näin ollen olen itse osa sitä ryhmää, jota aion tutkimuksessani tutkia. Tuula Juvonen (2017) kertoo artikkelissaan sisäpiiritutkimuksesta, ja vaikka artikkelissa näkökulma onkin haastatteluissa, koen Juvosen esittämien asioiden sopivan myös kirjoitelmapyynnöllä tehtyyn tutkimukseen. Sisäpiiritutkimuksessa tutkija on jollain tapaa osa sitä joukkoa, jota hän tutkii. Sisäpiiritutkimuksen etuna voidaan pitää sitä, että tutkija voi ulkopuolista helpommin löytää tutkittavia ja saavuttaa heidän luottamuksensa. Sisäpiiritutkimuksessa on kuitenkin tärkeää painottaa sitä, ettei myöskään tuttujen ihmisten ole pakko osallistua tutkimukseen, vaan osallistuminen on aina vapaaehtoista. Sisäpiiritutkija on myös vastuussa siitä, millaisen kuvan hän luo sisäpiiristä, ja samalla myös itsestään, ulkopuolisille. (Juvonen 2017.)

Koska minulla itselläni on kokemusta katsomusaineiden opettamisesta korona-aikana, on tärkeää, että en esimerkiksi tulkitse vastaajien kirjoitelmia omien kokemusteni pohjalta, vaan pyrin tarkastelemaan aihetta niin sanotusti ulkopuolisen silmin. Koen kuitenkin, että on tärkeää myöntää, että omat kokemukseni opetusharjoittelusta korona-aikana ovat varmasti vaikuttaneet esimerkiksi tutkimuskysymyksiin, kirjoitelmapyynnön apukysymyksiin sekä ennakko-oletuksiini tutkimukseni tuloksista. Lisäksi minun tulee tutkijana pitää mielessä myös se fakta, että osa vastaajista on ollut opponoimassa tutkimussuunnitelmaani ja keskeneräistä tutkielmaani.

Se, että olen itse ollut osa tutkimaani ryhmää, liittyy myös tapaan, jolla keräsin aineistoni. Koin, että perinteisessä haastattelussa omat kokemukseni olisivat voineet liiaksi ohjata haastattelun kulkua, ja haastattelusta olisi voinut tulla ”liian” keskustelunomainen tilanne. Lisäksi koin, että osaltaan hyvinkin tuttujen ihmisten haastattelu haastattelijan ja haastateltavan roolissa olisi voinut olla haastavaa. Näitä haasteita painottaa myös Juvonen (2017). Niinpä koin, että hieman etäisempi tapa kerätä aineistoa kirjoitelmien kautta voisi toimia tässä tapauksessa paremmin.

Lisäksi minun tulee tutkijana huolehtia siitä, että tutkittavieni yksityisyydensuoja säilyy (Kuula 2011, 64–65, 108–113, 214–219; Tuomi & Sarajärvi 2018, 156). Tässä tutkielmassa en voi kuitenkaan taata tutkittavilleni täyttä anonymiteettiä, sillä varsinkin oppiaineen sisällä monet tietävät, ketkä ovat suorittaneet opettajan pedagogiset opinnot kyseisinä vuosina. Aiheeni ei kuitenkaan ole kovin sensitiivinen, joten en usko tästä olevan haittaa. Koska olen kerännyt aineistoni anonyymisti nettilinkillä Webropol-lomakkeen kautta, en itsekään tiedä tarkalleen, kuka vastaajista on kirjoittanut minkäkin kirjoitelman.

Kirjoitelmapyynnössä kerroin itsestäni ja siitä, mitä tutkimusta teen ja mihin tarkoitukseen. Lisäksi pyynnössä kerroin tutkittavien anonymiteetista – ja sen osittaisista puutoksista – ja vastausten arkistoinnissa. Vapaaehtoisuus tulee tutkimuksessani ilmi siinä, että opettajaopiskelijat saivat itse päättää siitä, kirjoittavatko he minulle kirjoitelman kokemuksistaan. Edellä esitetyt toimet ovat kaikki tärkeitä, kun tutkittavia informoidaan (Kuula 2011, 99–108, 121–124; Tuomi & Sarajärvi 2018, 155–156). Kuulan (2011, 61–62) mukaan tutkittaville täytyy antaa tarpeeksi tietoa tutkimuksesta, jotta he voivat päättää, osallistuvatko he tutkimukseen vai eivät. Myös lähdekriittisyys ja oikeaoppinen viittaaminen muiden ajatuksiin ovat keskeisessä osassa tutkielman eettisyyttä (Kuula 2011, 37; Tuomi & Sarajärvi 2018, 151).

Vaikka laadullisessa tutkimuksessa ei pyritäkään tilastollisiin yleistyksiin (Tuomi & Sarajärvi 2018, 98), voi vastaajien pientä määrää ja siten aineistoni suppeaa laajuutta pitää tutkimuksessani rajoittavana tekijänä. Aineiston suppea laajuus vaikuttaa esimerkiksi aineiston analyysin pituuteen ja laajuuteen. Otan aineistoni rajallisuuden huomioon aineiston analyysissä, jossa pyrin vertailemaan omaa aineistoani ja sen tuloksia laajasti useisiin aikaisemmin tehtyihin tutkimuksiin ja niiden pohjalta muodostamiini mallijäsennyksiin. Aineiston rajallisuuden takia en voi kuitenkaan tehdä laajoja yleistyksiä, jotka koskisivat edes Turun yliopiston uskonnon opetusharjoittelijoita. Aineiston, menetelmien ja tutkimuseettisten kysymysten esittelyn jälkeen siirryn nyt analysoimaan aineistoani. Analyysi jakautuu useisiin alalukuihin.

4 Aineiston analyysi

4.1 Korona-ajan vaikutus opetusharjoitteluun

Analysoin tässä alaluvussa korona-ajan vaikutuksia opetusharjoitteluun yleisesti. Vasta tämän jälkeen paneudun tarkemmin korona-ajan vaikutuksiin esimerkiksi opetuksen suunnittelun, toteutuksen ja oppilaiden tai opiskelijoiden kannalta.

Opetusharjoittelijoiden mukaan korona-aika vaikutti opetusharjoitteluun monin eri tavoin. Harjoittelija B:n mukaan korona-aikana harjoittelukoulussa ja ohjaavissa opettajissa näkyi kiire ja ”hässäkkä”. Hänen kokemuksensa mukaan harjoittelussa tuntui usein siltä, että opetusharjoittelijat olivat enemmänkin tiellä kuin hyödyksi ja niin sanotusti välttämätön paha. Vaikka harjoittelija B ymmärtääkin, että opettajat olivat jo valmiiksi stressaantuneita pitkittyneestä poikkeusajasta, hän koki tämän kuitenkin vaikuttaneen opetusharjoittelukokemukseensa.[14] Toisaalta harjoittelija C:n mukaan lukuvuonna 2020–2021 harjoittelukoulun työntekijät osasivat jo todennäköisesti aikaisempaa paremmin varautua koronan aiheuttamiin haasteisiin, sillä poikkeusaika oli alkanut jo aikaisemmin keväällä.[15] Harjoittelija E mainitsi myös, että toisaalta kaikki, niin oppilaat, opiskelijat, opettajat kuin harjoittelijatkin, olivat samassa veneessä, mikä tsemppasi.[16]

Sekä etä- että lähiopetuksen kokemisen opetusharjoittelussa positiiviseksi asiaksi mainitsivat niin lukuvuonna 2019–2020 harjoittelunsa suorittanut harjoittelija D[17] kuin myös lukuvuonna 2020–2021 harjoittelunsa suorittaneet harjoittelijat C[18] ja E.[19] Harjoittelija E mainitsi kuitenkin, että monipuolisuudesta huolimatta oli hyvä, ettei harjoittelu ollut kokonaan etäopetusta.[20] Harjoittelija D koki, että etäopetus antoi hänelle valmiuksia ja monipuolisuutta opettajuuteensa, ja että ilman korona-aikaa tämä olisi jäänyt saavuttamatta. Hän pitääkin todennäköisenä, että osasuoritukset netissä, jonkinlainen etäopetus tai verkkokurssit ovat tulevaisuudessa kiinteä osa koulutusta. Toisaalta harjoittelija D oli onnellinen siitä, ettei hän joutunut suorittamaan harjoitteluaan kokonaisena ”koronavuotena” – kuten lukuvuoden 2020–2021 opetusharjoittelijat suorittivat – sillä silloin hänen harjoittelukokemuksensa olisi ollut

[14] TKU/O/22/2_B.
[15] TKU/O/22/2_C.
[16] TKU/O/22/2_E.
[17] TKU/O/22/2_D.
[18] TKU/O/22/2_C.
[19] TKU/O/22/2_E.
[20] TKU/O/22/2_E.

pelkkää poikkeustilaa. Hän kuitenkin mainitsi myös siitä, että ohjeistus ja apu harjoittelukoululta ja yliopistolta olisi voinut olla myöhemmin, esimerkiksi lukuvuonna 2020–2021, parempaa kuin poikkeusajan alkuaikoina keväällä 2020.[21]

Harjoittelija B harmitteli kirjoitelmassaan myös sitä, että korona-aikana opetusharjoittelussa oli hyvin vähäiset mahdollisuudet verkostoitumiseen ja yhteisöllisyyteen. Harjoittelijoita pyydettiin ymmärrettävästi viettämään harjoittelukoululla mahdollisimman vähän aikaa, jolloin varsinkin muiden aineiden harjoittelijoihin oli vaikeaa tutustua. Hän kokee, että ilman koronaa yhteistyö eri aineiden harjoittelijoiden välillä olisi onnistunut laajemmin ja ollut hyödyllistä tulevaisuuden kannalta. Joitain harvoja korona-aikana toteutuneita yhteistöitä harjoittelija B kehui kuitenkin antoisiksi – hän oli jopa saanut solmittujen suhteiden kautta sijaistuspyyntöjä.[22]

Yhteistyöhön liittyen harjoittelija D kertoi myös nopealla aikataululla etäopetukseen siirretystä MOK-päivästä. MOK-päivä, eli monialaiset oppimiskokonaisuudet -päivä suunnitellaan Turun normaalikoulussa oppiainerajat ylittävän harjoittelijatiimin kanssa. Koska harjoittelija D suoritti harjoittelunsa lukuvuonna 2019–2020, kevään MOK-päivä piti siirtää nopealla aikataululla etäopetukseen. Harjoittelija D:n mukaan tämä näkyi toteutuksessa, eikä hän pitänyt päivää kovin onnistuneena.[23]

Yhteenvetona voidaan todeta, että suurin osa harjoittelijoista piti niin lähiopetuksessa kuin etänäkin toteutetusta opetusharjoittelusta, vaikkakin vastaajat olivat iloisia siitä, ettei opetusharjoittelu toteutunut kokonaan etäopetuksessa. Korona-ajan opetusharjoittelua kuitenkin varjosti poikkeusaikojen aikaansaama kiire ja stressi, ja myös yhteistyö ja verkostoituminen jäivät vähäisiksi, mikä koettiin negatiivisena asiana. Seuraavaksi kerron harjoittelijoiden kokemuksista opetuksen suunnittelusta ja toteutuksesta korona-aikana lähi- ja etäopetuksen vaihdellessa.

4.2 Opetuksen suunnittelu ja toteutus korona-aikana

Kirjoitelmissa tuli esiin myös opetuksen suunnitteluun ja toteutukseen liittyviä korona-ajan vaikutuksia. Harjoittelija A:n mukaan korona-aika asetti opetusharjoittelijat tilanteeseen, jossa opetus oli suunniteltava sopimaan niin lähi- kuin etäopetukseenkin. Varsinkin etäopetuksessa

[21] TKU/O/22/2_D.
[22] TKU/O/22/2_B.
[23] TKU/O/22/2_D.

oli pystyttävä olemaan joustava sekä muuttamaan suunnitelmia lyhyelläkin varoitusajalla.[24] Myös Sariolan mukaan etäopetus vaatii opettajalta joustavuutta ja tarkkaa etukäteissuunnittelua. (Sariola 1997, 80). Harjoittelija A koki kuitenkin, että sai ohjaajiltaan tukea tuntisuunnitelmien muokkaamisessa siten, ettei yllättäväkään tilanne olisi mahdoton.[25] Harjoittelija C taas mainitsi siitä, että teknologian käytön ollessa hänelle itselleen hieman vieraampaa, pääsi hän etäopetuksessa mukavuusalueensa ulkopuolelle suunnitellessaan ja pitäessään oppitunteja etänä. Samalla hän myös tutustui itselleen uusiin opetusmetodeihin.[26]

Harjoittelijat kertoivat kirjoitelmissaan myös opetustavoista. Harjoittelija A:n mukaan lähiopetukseen verrattuna etäopetus toi mukanaan uusia työskentelytapoja ja alustoja. Hän pitikin erilaisten opetusmuotojen vaihtelua omaa opettajuutta kehittävänä asiana, mutta tunnisti asiassa myös sen puolen, että opetusmuotojen vaihtelu oli varmasti oppilaille ja opiskelijoille välillä raskasta.[27]

Harjoittelija B taas koki, että etäopetus teki harjoittelusta suppeampaa, sillä etäopetus vei aikaa erilaisten opetustyylien kokeiluilta sekä keskustelevan opetustyylin harjoittelulta. Etäopetus olikin hänen mukaansa aikalailla opettajajohtoista, vaikka hän olisi kaivannut harjoittelusta tukea nimenomaan oppilasjohtoisuuden harjoitteluun. Harjoittelija B kokikin, että vasta lähiopetuksessa hän pääsi kunnolla kokeilemaan uusia asioita sekä kehittämään omia toimintatapojaan.[28] Etäopetuksen opettajajohtoisuutta painottaa artikkelissaan myös Rönkä (Rönkä 1997, 10).

Harjoittelija D, jolla etäopetus alkoi vasta keväällä, piti haastavana opetustyylinsä sopeuttamista etäopetukseen sopivaksi. Hän painotti harjoittelussa opetuksessaan paljon toiminnallisuutta ja keskustelua, ja etäopetuksen myötä näitä piti miettiä uudestaan. Joistain toiminnallisista tehtävistä hän joutui luopumaan kokonaan etäopetukseen siirtymisen myötä.[29] Samantapaisia haasteita kuvaa Rönkä Kilpisjärvi-projektia kuvailevassa artikkelissaan: vuorovaikutuksen mahdollistavasta teknologiasta huolimatta monien luokkahuoneessa toimivien työskentelymuotojen toteutus on etäopetuksessa joko vaikeaa tai jopa mahdotonta (Rönkä 1997, 6).

---

[24] TKU/O/22/2_A.
[25] TKU/O/22/2_A.
[26] TKU/O/22/2_C.
[27] TKU/O/22/2_A.
[28] TKU/O/22/2_B.
[29] TKU/O/22/2_D.

Toisaalta harjoittelija D koki, että etäopetukseen siirtyminen haastoi käyttämään luovuutta ja miettimään uudenlaisia opetusmuotoja. Keskustelut hän koki pystyneensä siirtämään myös etäopetukseen, mutta keskustelua joutui etäyhteyksissä hallinnoimaan ja ohjaamaan enemmän kuin normaalisti lähiopetuksessa. Harjoittelija D kuitenkin koki, että kun oppilaille ja opiskelijoille löytyi selkeät käytännöt puheenvuoron pyytämiseen, keskustelu sujui melkein yhtä hyvin kuin luokkahuoneessa lähiopetuksessa. Etänä hän käytti enemmän pienryhmäkeskusteluja Zoom-sovelluksen pienryhmätoiminnon kautta.[30]

Harjoittelija E:n mukaan opettaminen oli erilaista lähi- ja etäopetuksessa, ja molemmissa oli hänen mukaansa sekä hyviä että haastavia puolia.[31] Harjoittelija A:n mukaan varsinkin etäopetuksessa keskiöön nousi erityisesti tunnin järkevä rytmittäminen ja motivointi. Hänen mukaansa ajankäyttö oli hyvin erilaista etäopetuksessa verrattuna luokkahuoneessa tapahtuvaan lähiopetukseen.[32] Röngän mukaan etänä toteutettavassa opetuksessa ehditään yleensä käydä lähiopetusta vähemmän asioita läpi (Rönkä 1997, 10). Harjoittelija A kertoi myös helpottuneensa siitä, että suurin osa materiaaleista oli jo valmiiksi sähköisessä muodossa, jolloin niitä oli helppo hyödyntää etäopetuksessa.[33]

Korona-aikana suoritettu opetusharjoittelu vaikutti siis opetuksen suunnitteluun ja toteutukseen monin eri tavoin. Opetus oli usein suunniteltava niin, että se sopisi sekä lähi- että etäopetukseen. Etäopetus vaati harjoittelijoilta joustavuutta sekä uusien sähköisten sovellusten ja sivustojen haltuunottoa. Myös opetustavat ja -menetelmät vaihtelivat hieman sen mukaan, oltiinko harjoittelussa etä- vai lähiopetuksessa. Osa harjoittelijoista koki etäopetuksen tehneen harjoittelusta suppeampaa, sillä etänä ei ollut mahdollista kokeilla niin laajasti erilaisia opettamistapoja – varsinkin oppilasjohtoiset opetustyylit jäivät vähälle harjoittelulle. Myös toiminnallisuus kärsi etäopetuksesta.

Kun saamiani vastauksia peilataan Kaivolan (2005) näkemysten pohjalta muodostamaani mallijäsennykseen, korona-ajan opetusharjoittelun opetuksen suunnittelussa ja toteutuksessa painottuu selvästi ensimmäinen pilari eli aineenhallinta ja didaktiset taidot sekä tieto- ja viestintätekniikan pedagoginen osaaminen. Lisäksi nähtävissä on myös opetussuunnitelmatyön pilaria siltä osin, että opetusharjoittelijat kirjoittivat kirjoitelmissaan opetuksen suunnittelusta suhteessa asetettuihin tavoitteisiin. Joskus oppitunnit piti suunnitella

---

[30] TKU/O/22/2_D.
[31] TKU/O/22/2_E.
[32] TKU/O/22/2_A.
[33] TKU/O/22/2_A.

sopiviksi niin etä- kuin lähiopetukseen, sillä aina ei ollut tietoa siitä, miten seuraava oppitunti pidettäisiin. Vastaajat painottivat vastauksissaan myös opetustapojen ja -menetelmien vaihtelevuutta siten, että etä- ja lähiopetuksessa toimivat usein erilaiset työskentelytavat, ja tämä tuli ottaa opetuksen suunnittelussa huomioon. Lisäksi etäopetuksen suunnittelussa ja toteutuksessa vastaajat painottivat tieto- ja viestintätekniikan pedagogista osaamista ja käyttöä – etäopetus ”pakotti” opetusharjoittelijat omaksumaan erilaisten sähköisten sovellusten ja sivustojen käytön.

Vastaavasti taas Kaivolan (2005) näkemyksien pohjalta muodostamastani mallijäsennyksestä opintososiaaliset ja -psykologiset taidot tai kodin ja koulun välinen yhteistyö eivät tulleet vastauksissa esiin. Kodin ja koulun välisen yhteistyön mainintojen vähyys johtuu varmasti pääasiassa siitä, että opetusharjoittelijoilla ei ole käytössään esimerkiksi Wilma-tunnuksia[34], joilla pitää yhteyttä koteihin. Toisaalta itse tutkijana hieman odotin, että vastaajat olisivat voineet kirjoittaa kirjoitelmissaan opintososiaalisista ja -psykologisista taidoista monikulttuurisuuden kohtaamisesta, sillä Turun normaalikoulu on hyvin monikulttuurinen ja -kielinen koulu[35], ja esimerkiksi S2-oppilaiden, eli sellaisten oppilaiden, joiden äidinkieli on jokin muu kuin suomi, huomiointi opetuksen suunnittelussa ja toteutuksessa oli ainakin omassa harjoittelussani tärkeässä osassa. Toki näin ei välttämättä ollut kaikilla harjoittelijoilla, vaan tämä saattoi riippua opetusryhmästä ja/tai harjoittelun ohjaajasta. Tämä, tai se, ettei asia vain ole tullut mieleen kirjoitelmaa kirjoittaessa, voi selittää tämän näkökulman puuttumista. Seuraavaksi avaan opetusharjoittelijoiden näkemyksiä oppilaiden ja opiskelijoiden huomioinnista ja aktivoinnista korona-ajan opetusharjoittelussa.

4.3 Oppilaiden ja opiskelijoiden huomiointi ja aktiivisuus korona-aikana

Opetusharjoittelijat pohtivat kirjoitelmissaan myös oppilaiden ja opiskelijoiden huomiointia ja aktiivisuutta korona-aikana. Harjoittelija A kirjoitti kirjoitelmassaan siitä, että etäopetuksessa opettaja pystyi heikommin havainnoimaan oppilaita ja opiskelijoita.[36] Hänen[37] ja harjoittelija D:n mukaan etäopetus laittoi harjoittelijan pohtimaan oppilaiden ja opiskelijoiden aktivointia. Harjoittelija D painotti aktivoinnin lisäksi tehtävien monipuolisuutta auttamaan siinä, että

[34] Wilma on alusta, jota käytetään mm. kodin/oppilaan/opiskelijan ja koulun väliseen viestintään, arviointiin, sekä kokeiden ja kotitehtävien merkitsemiseen (Wilma 2022).
[35] Turun normaalikoulu 2023.
[36] TKU/O/22/2_A.
[37] TKU/O/22/2_A.

oppilaat ja opiskelijat pysyisivät hereillä ja ruutujen ääressä koko oppitunnin ajan.[38] Oppilaiden huomiointiin liittyen harjoittelija E teki kirjoitelmassaan huomion siitä, että maskit naamalla oppilaiden ja opiskelijoiden nimiä oli vaikeaa oppia, ja hän pitikin harmillisena sitä, että joutui vielä usean oppitunnin jälkeen osoittelemaan vain kädellä vastausvuorossa olevia nimen sanomisen sijaan.[39]

Oppilaiden ja opiskelijoiden aktiivisuuteen liittyen useampi harjoittelija oli tehnyt havainnon siitä, että jotkut lähiopetuksessa passiiviset oppilaat ja opiskelijat olivatkin aktiivisempia etäopetuksessa.[40] Toisaalta parin harjoittelijan kirjoitelmissa tuli esiin myös se, että jotkut lähiopetuksessa aktiiviset oppilaat ja opiskelijat passivoituivat etäopetuksessa.[41] Näitä tuloksia tukee myös ruotsalaisista opettajista tehty tutkimus (Bergdahl & Nouri 2020, 454). Pääasiassa kuitenkin ne oppilaat ja opiskelijat, jotka olivat lähiopetuksessa aktiivisia, olivat sitä myös etäopetuksessa.[42] Samankaltaisia tuloksia saatiin myös Marekin ja muiden tutkimuksessa (Marek ym. 2021, 102). Harjoittelija D painottikin sitä, että etäopetus sopi selvästi joillekin oppilaille ja opiskelijoille paremmin kuin toisille. Hän kertoi kirjoitelmassaan myös olevansa ylpeä aktiivisesta ja ryhmänohjauksellisesti helposta ryhmästä, joka jaksoi etäopetusta hyvin. Samalla hän kuitenkin pohtii, että mahdollisesti lukuvuonna 2020–2021, eli korona-ajan jatkuessa jo toiselle ja kolmannelle lukukaudelle, oppilaiden suhtautuminen etäopetukseen olisi voinut olla erilainen, kuin ihan koronan alkuaikoina.[43]

Yhteenvetona voidaan todeta, että pääasiassa lähiopetuksessa aktiiviset oppilaat ja opiskelijat olivat aktiivisia myös etäopetuksessa. Kuitenkin jotkut lähiopetuksessa aktiiviset oppilaat ja opiskelijat passivoituivat etäopetuksessa, ja toisinpäin – jotkut lähiopetuksessa passiiviset oppilaat ja opiskelijat aktivoituivat etäopetuksessa. Etäopetuksessa oppilaiden ja opiskelijoiden motivointi, aktivointi ja havainnointi oli lähiopetusta haastavampaa. Opetusharjoittelijat pyrkivät pitämään monipuolisia ja vaihtelevia oppitunteja, jotta oppilaat ja opiskelijat olisivat pysyneet hereillä ruutujensa äärellä.

---

[38] TKU/O/22/2_D.
[39] TKU/O/22/2_E.
[40] TKU/O/22/2_A; TKU/O/22/2_C; TKU/O/22/2_D.
[41] TKU/O/22/2_A; TKU/O/22/2_D.
[42] TKU/O/22/2_C.
[43] TKU/O/22/2_D.

4.4 Etäopetuksen vaikutus katsomusaineiden opettamiseen

Yllä olen esitellyt yleisesti korona-ajan ja etäopetuksen vaikutuksia opetusharjoitteluun, oppituntien suunnitteluun ja toteutukseen sekä oppilaiden ja opiskelijoiden huomiointiin ja aktiivisuuteen. Nyt siirryn käsittelemään etäopetuksen vaikutusta nimenomaan katsomusaineiden opettamiseen opetusharjoittelussa.

Harjoittelija B mainitsi kirjoitelmassaan siitä, ettei katsomusaineiden opetuksen luonne sovellu kovinkaan hyvin etäopetukseen ja -opiskeluun, ja koki tämän rajoittaneen omaa harjoitteluaan. Etäopetus teki siis hänen mielestään harjoittelusta suppeampaa, sillä se vei aikaa erilaisten opetustyylien kokeiluilta sekä keskustelevan opetustyylin harjoittelulta. Hän painotti pohdinnan suurta roolia uskonnonopetuksessa ja oli sitä mieltä, ettei etäympäristö luonut sille otollista tilaa.[44]

Harjoittelija B kirjoitti kirjoitelmassaan myös siitä, että hän koki opettajaopintojen teoriaosuuden olevan hieman ristiriidassa käytännön harjoittelujen kanssa, varsinkin etäopetusaikana. Teoriaopinnoissa painotettiin vahvasti oppilaskeskeisyyttä, jonka toteuttaminen ei aina harjoittelussa onnistunut harjoittelijoiden oman jaksamisen vuoksi. Aloittelevalla opettajalla aikaa kuluu jo yksinkertaisten opetusmateriaalien tekemiseen valtavasti, jolloin erilaisten opetustekniikoiden kokeilu jää usein hyvin vähäiseksi ajan rajallisuuden ja oman jaksamisen ”suojelun” vuoksi. Harjoittelija B piti tätä valitettavana, sillä hänen mielestään katsomusaineiden opetuksen luonne sopii loistavasti kokemuksellisuuden ja vahvan oppilaslähtöisyyden soveltamiseen. Hän mainitsi kirjoitelmissaan myös siitä, että tällainen kokemuksellisuus ja oppilaslähtöisyys olisi tärkeää katsomusopetuksen tavoitteiden saavuttamisen kannalta.[45]

Harjoittelija C painotti kirjoitelmassaan ryhmätyöskentelyn merkitystä katsomusaineiden opetuksessa. Hänen mukaansa uskonnon ja elämänkatsomustiedon oppisisältöjä olisi ollut helppoa ja mukavaa havainnollistaa ryhmäaktiviteettien kautta. Korona-aikana ryhmätyöskentelyn kannattavuutta piti kuitenkin harkita normaaliaikaa enemmän, ja hän koki, että jossain vaiheissa ryhmätyöskentely oli mahdotonta. Hänen mielestään oppiaineiden sisältöjen opetus oli etäaikana vaikeammin havainnollistettavaa.[46]

---

[44] TKU/O/22/2_B.
[45] TKU/O/22/2_B.
[46] TKU/O/22/2_C.

Kuten jo aikaisemmin mainitsin, harjoittelija D painotti katsomusaineiden opetuksessaan paljon keskustelua ja toiminnallisia tehtäviä. Näiden siirtäminen etäopetukseen ei aina onnistunut, mutta pääosin hän uskoi pystyneensä pitämään aktivoivia ja mielenkiintoisia oppitunteja myös etäopetuksessa.[47]

Moni opetusharjoittelija koki, ettei katsomusaineiden luonne soveltunut kaikista parhaiten etäopetukseen. Harjoittelijat olisivat halunneet painottaa opetuksessaan varsinkin keskusteluja, pohdintaa, ryhmätyöskentelyä ja toiminnallisia tehtäviä. Nämä ovat myös aikaisemman tutkimuksen pohjalta muodostamani katsomusaineiden keskeisiä opetusmenetelmiä käsitelleen mallijäsennyksen mukaan hyvin vahva osa katsomusaineiden opetusta. Osa näistä onnistui etäopetuksessakin, mutta joitain tehtäviä ja opetustyylejä ei voinut suoraa siirtää etäopetukseen sopivaksi. Harjoittelija B koki myös opettajaopintojen teoriaosuuden ja käytännön välillä ristiriitaisuuksia. Seuraavaksi siirryn käsittelemään etäopetukseen liittyviä haasteita ja mahdollisuuksia.

4.5 Etäopetuksen haasteet

Harjoittelijat mainitsivat hyvin monia etäopetukseen liittyviä haasteita. Harjoittelija A:n mukaan oli ilmiselvää, että etäopetus sopi toisille paremmin, toisille huonommin – tämä koski niin oppilaita, opiskelijoita, opettajia kuin harjoittelijoitakin. Hänen mielestään jatkuva ”muutoksen ilmapiiri” ja vaatimus joustavuudesta olivat varmasti monella tapaa raskasta kaikille kouluyhteisön osapuolille. Korona-aikana oli pystyttävä joustamaan ja muuttamaan suunnitelmia joskus hyvin lyhyelläkin varoitusajalla. Etäopetuksessa oli myös käytettävä usein erilaisia alustoja, jotka saattoivat olla kaikille entuudestaan vieraita.[48]

Harjoittelija A koki myös opetustilanteen havainnoinnin olleen etäopetuksessa lähiopetusta haastavampaa. Etänä ollessa esimerkiksi oppilaiden ja opiskelijoiden tunteita ja yksilöllistä tekemistä oppitunnin aikana oli haastavaa havainnoida. Hän koki myös, että lähiopetuksessa yhteinen keskustelu oli aktiivisempaa, sillä etäopetuksessa mikrofoniin puhuminen saattoi olla joillekin pelottavaa ja epämiellyttävää.[49] Myös harjoittelija E painotti kirjoitelmassaan etäopetuksen tuomia haasteita liittyen keskusteluun ja spontaaneihin kysymyksiin.[50] Harjoittelija A piti myös ryhmätyöskentelyä toimivampana lähiopetuksessa, ja koki, että

[47] TKU/O/22/2_D.
[48] TKU/O/22/2_A.
[49] TKU/O/22/2_A.
[50] TKU/O/22/2_E.

lähiopetus mahdollisti etäopetusta paremmin aidot kohtaamiset ja opettajan henkisen läsnäolon.[51] Myös harjoittelija E mainitsi lähiopetuksen hyvänä puolena kontaktin oppilaisiin – lähiopetuksessa oli etäopetusta helpompaa seurata, pysyivätkö oppilaat opetuksessa mukana vai tarvitsiko jokin asia kertausta tai selventämistä.[52] Myös Husu ja muut sekä Lehtinen ja Nummenmaa painottavat etäopetuksen mukanaan tuomaa vuorovaikutuksen rajoittumista sekä sen vaikutusta siihen, että opettajan ote opettamaansa ryhmään heikkenee (Husu ym. 1994, 17–18; Lehtinen & Nummenmaa 2012, 10).

Harjoittelija B:n mukaan varsinkin yläasteella etäopetus ei ole kovin ideaali tilanne, sillä yläasteikäiset oppilaat eivät yleensä vielä kykene säätelemään omaa toimintaansa tarpeeksi itsenäisesti ruutujen takana. Hän koki, että koska myös ohjaajat olivat uuden edessä, myöskään heillä ei ollut antaa tähän ongelmaan ratkaisuja.[53] Röngän (1997, 7) mukaan etäopetus korostaakin oppijoiden itseohjautuvuutta, ja itsenäistä opiskelua voidaan pyrkiä parantamaan ohjauksen avulla. Myös Nummenmaan tutkimuksessa opettajat nostivat esille sen, että etäopetuksessa rajoittavana tekijänä ovat oppijoiden itseohjautuvuuteen liittyvät haasteet (Nummenmaa 2012, 29). Itseohjautuvuuteen liittyvien haasteiden lisäksi harjoittelija B:n mukaan etäopetus oli hyvin opettajajohtoista, eikä silloin päässyt harjoittelemaan juuri niitä taitoja, esimerkiksi opetuksen oppilasjohtoisuutta, joita harjoittelussa olisi halunnut opetella. Hän pitikin etäopetusta välttämättömänä pahana, josta tuli vaan selviytyä.[54]

Harjoittelija C taas painotti kirjoitelmassaan ryhmätyöskentelyn ja oppilaiden aktivoinnin haasteellisuutta. Ryhmätyöskentelyssä ryhmien ohjeistaminen ja valvominen oli virtuaalisista pienryhmätiloista huolimatta usein vaikeaa. Hänellä oli harjoittelussa välillä isojakin ryhmiä, ja jokaisen oppilaan aktivointi ja huomiointi oli etäopetuksessa haastavaa, varsinkin, kun oppilaita ei usein kuullut, saati nähnyt.[55] Myös harjoittelija E painotti etäopetuksen heikkoutena sitä, ettei harjoittelijana voinut tietää, mitä oppilaat ja opiskelijat tekivät mustien ruutujensa takana.[56]

Harjoittelija D:n kirjoitelmasta tuli esiin jo aikaisemmin mainitsemani keskustelun ja toiminnallisten tehtävien haasteet etäopetuksessa. Kuitenkin harjoittelija D:n kirjoitelmasta tulee ilmi se, että selkeiden käytäntöjen löytymisen jälkeen hänen aktiivisen ryhmänsä kanssa

---

[51] TKU/O/22/2_A.
[52] TKU/O/22/2_E.
[53] TKU/O/22/2_B.
[54] TKU/O/22/2_B.
[55] TKU/O/22/2_C.
[56] TKU/O/22/2_E.

keskustelu toimi etäopetuksessa melkein yhtä sujuvasti kuin luokassa paikan päällä. Niinpä suurin haaste hänen mukaansa liittyi siihen, että etäopetukseen siirryttäessä jotkut toiminnalliset tehtävät piti jättää kokonaan pois.[57]

Oppilaiden havainnoimisen lisäksi harjoittelija E mainitsi etäopetuksen haasteeksi teknologian käytön. Hän kirjoittaa kirjoitelmassaan jännittäneensä etäopetuksessa eniten tekniikan toimimista, mutta koki saaneensa apua teknisiin ongelmiin – jopa oppilailta. Tätä hän piti todella mukavana asiana.[58]

Kaiken kaikkiaan harjoittelijat kokivat etäopetuksessa monia haasteita. Jatkuva joustavuuden vaatimus ja muutoksiin sopeutuminen koettiin raskaana, ja erilaisten teknisten asioiden opettelu oli haastavaa ja aikaa vievää. Opetustilanteiden havainnointi ja oppilaiden ja opiskelijoiden oppimisen seuranta oli etäopetuksessa lähiopetusta haastavampaa. Myös ryhmätyöskentelyn, toiminnallisten tehtävien ja keskustelun koettiin toimivan paremmin lähiopetuksessa. Etäopetusta pidettiin myös negatiivisessa mielessä liian opettajajohtoisena. Lisäksi etäopetuksen haasteeksi koettiin se, ettei harjoittelija voinut aina tietää, mitä oppilaat ja opiskelijat tekivät mustien ruutujensa ja mykistettyjen mikkiensä takana.

Aikaisemman tutkimuksen pohjalta kokoamani etäopetuksen haasteisiin liittyvä mallijäsennys sisälsi seuraavat asiat: 1) tekniikan puute tai toimimattomuus ja tuen puute, 2) palkkauksen ja lisääntyvän työmäärän ristiriitaisuus, 3) muutos opetusmenetelmissä, 4) opettajien ja vanhempien roolien muuttuminen, 5) työmäärän lisääntyminen, 6) oppimisvaikeuksien lisääntyminen, 7) opettajien negatiivinen suhtautuminen teknologiaan, 8) tekniikan käytön haasteet, 9) negatiivinen vaikutus fyysiseen ja psyykkiseen terveyteen sekä 10) keskittymisen puute. Kirjoitelmapyyntööni vastanneet opettajaopiskelijat nostivat esiin osittain samoja haasteita, sillä myös omassa aineistossani mainittiin keskittymisen puute, muutokset opetusmenetelmissä sekä tekniikan käytön haasteet. Muutokset opetusmenetelmissä koskivat lähinnä esimerkiksi toiminnallisten tehtävien jättämistä pois ja joissain tapauksissa myös keskustelun ja ryhmätyöskentelyn vähenemistä. Tekniikan käytön haasteet taas liittyivät lähinnä harjoittelijoiden omiin epävarmuuksiin joko omissa taidoissa tai tekniikan toimimattomuuden pelkoon.

---

[57] TKU/O/22/2_D.
[58] TKU/O/22/2_E.

Vastaavasti vastaajina toimineet opetusharjoittelijat eivät maininneet kirjoitelmissaan tekniikan toimimattomuutta tai puutetta, palkkauksen ja lisääntyvän työmäärän ristiriitaisuutta, opettajien ja vanhempien roolin muuttumista, työmäärän lisääntymistä, oppimisvaikeuksien lisääntymistä, opettajien negatiivista suhtautumista teknologiaan tai negatiivista vaikutusta fyysiseen ja psyykkiseen terveyteen. Opetusharjoittelu on palkatonta, joten palkkauksen ja lisääntyvän työmäärän ristiriitaisuus ei koskettanut opetusharjoittelijoita. Lisäksi, kuten olen aikaisemmin jo maininnut, opetusharjoittelijat eivät oikeastaan ole yhteydessä oppilaiden huoltajiin, joten myöskään opettajien ja vanhempien roolin mahdollinen muuttuminen ei varmaankaan ole tullut opetusharjoittelijoiden tietoisuuteen. Varsinkin lukuvuonna 2020–2021 opetusharjoittelunsa suorittaneet olivat koko harjoitteluaikansa lähi- ja etäopetuksen vuorottelussa, joten työmäärä ei tässä tapauksessa lisääntynyt yhtäkkisesti. Opetusharjoittelijat opettavat yleensä yhtä ryhmää kohtuullisen lyhyen ajan, joten myös oppimisvaikeuksien lisääntymisen tai psyykkisen ja fyysisen terveyden muutoksien havaitseminen olisi varmasti ollut harjoittelijoiden puolelta haastavaa.

Mallijäsennyksen ulkopuolelta opetusharjoittelijat taas painottivat haasteita oppilaiden ja opiskelijoiden havainnoinnissa ja aktivoinnissa, joustavuuden vaatimuksessa, keskusteluissa ja ryhmätyöskentelyssä sekä liiallisessa opettajajohtoisuudessa. Oletettavasti opetusharjoittelijat kokivat kokeneita opettajia enemmän haasteita oppilaiden ja opiskelijoiden aktivoinnissa, sillä opetusharjoittelijat vasta harjoittelevat opettajana toimimista. Sama harjoittelun idea näkyy varmasti myös siinä, miksi opetusharjoittelijat kokivat liiallisen opettajajohtoisuuden etäopetuksen haasteena – tavallisesti lähiopetuksessa suoritettu opetusharjoittelu olisi todennäköisesti mahdollistanut enemmän oppilasjohtoisten työskentelytapojen harjoittelua. On mahdollista, että uskonnon opetusharjoittelijat painottivat etäopetuksen haasteena nimenomaan keskustelujen ja ryhmätyöskentelyjen haasteita, sillä näiden koettiin olevan – osittain muista oppiaineista poiketen – keskeisessä osassa katsomusaineiden opettamisessa. Niinpä tämä sama haaste ei ole ollut niin suuressa roolissa aikaisemmassa tutkimuksessa, joka ei ole keskittynyt katsomusaineiden opettamiseen.

4.6 Etäopetuksen mahdollisuudet

Monista haasteista huolimatta etäopetukseen liittyi harjoittelijoiden mielestä myös monia mahdollisuuksia. Etäopetuksen hyvinä puolina harjoittelijat A[59] ja D[60] mainitsivat opetuksen

[59] TKU/O/22/2_A.
[60] TKU/O/22/2_D.

toteuttamisen erilaisia työtapoja hyödyntäen. Samanlaisia tuloksia esitetään myös Nummenmaan (2012) tutkimuksessa. Tutkimuksessa opettajat näkivät etäopetuksen hyvänä puolena opetusmenetelmien monipuolisuuden (Nummenmaa 2012, 28). Lisäksi harjoittelija A:n mielestä etäopetuksen hyvänä puolena voi pitää myös erilaisiin alustoihin tutustumista ja niiden käyttämistä opetuksessa. Harjoittelija A koki, että opetusmuotojen vaihtelu kehitti hänen opettajuuttaan, ja hän pitikin niin lähi- kuin etäopetusta hyvin mielekkäänä.[61] Harjoittelija B:n mielestä etäopetuksen parasta antia oli erilaisten etäopetussovellusten käytön oppiminen – hän on päässyt hyödyntämään näitä sovelluksia myös myöhemmin sijaistaessaan. Hän mainitsi myös, että yhden etäopetussovelluksen käytön osaaminen on auttanut myös muiden etäopetusohjelmien käytössä.[62]

Harjoittelija C ei koe olevansa teknologian käytön kanssa kovinkaan taitava, joten etäopetus pakotti hänet oman mukavuusalueensa ulkopuolelle, ja hän pääsi tutustumaan uusiin opetusmetodeihin. Lisäksi harjoittelija C[63] sekä harjoittelija E[64] pitivät etäopetuksen hyvänä puolena sitä, että etäopetuksessa ryhmänhallinta oli helpompaa – etäopetuksessa puheenvuorojen jakaminen ja tarvittaessa oppilaan tai opiskelijan hiljentäminen oli lähiopetusta helpompaa. Ennen harjoittelua harjoittelija C oli jännittänyt eniten juuri ryhmänhallintaa.[65] Harjoittelija E mainitsi myös, että erään ryhmän kanssa etäopetus toimi lähiopetusta paremmin, sillä etäopetuksessa oppitunnilta jäivät pois ikävät katseet, kuten silmien pyörittely ja toisten päälle puhuminen.[66]

Opetusharjoittelijat kokivat siis, että etäopetukseen liittyi myös joitain positiivisia puolia. Etäopetus sai harjoittelijat kokeilemaan erilaisia opetusmenetelmiä ja opettelemaan erilaisten sähköisten alustojen käyttöä. Lisäksi etäopetuksessa ryhmänhallinta koettiin helpompana ja joissain ryhmissä etäopetus mahdollisti paremman ilmapiirin.

Aikaisemmasta tutkimuksesta koostamassani mallijäsennyksessä etäopetuksen mahdollisuuksiksi nostettiin 1) työn vaihtelu, 2) teknisen osaamisen kehittyminen, 3) pedagogisten taitojen kehittyminen, 4) joustavampi ja vapaampi oppimisympäristö, 5) verkostoitumisen ja yhteistyön helpottuminen, 6) yksilöinnin mahdollistaminen, 7) häiriötekijöiden puute, 8) laajempi kurssivalikoima, 9) vähäisempi tilojen tarve sekä

---

[61] TKU/O/22/2_A.
[62] TKU/O/22/2_B.
[63] TKU/O/22/2_C.
[64] TKU/O/22/2_E.
[65] TKU/O/22/2_C.
[66] TKU/O/22/2_E.

10) koulutuksen varmistaminen poikkeuksellisissa olosuhteissa. Aineistostani esiin nousi osittain samoja asioita, sillä myös opetusharjoittelijat mainitsivat teknisen osaamisen ja pedagogisten taitojen kehittymisen, häiriötekijöiden puutteen, joustavamman oppimisympäristön sekä työn vaihtelun.

Vastaavasti opetusharjoittelijat eivät maininneet tästä mallijäsennyksestä verkostoitumista ja yhteistyön helpottumista, yksilöinnin mahdollistamista, laajempaa kurssivalikoimaa, vähäisempää tilojen tarvetta tai koulutuksen varmistamista poikkeuksellisissa olosuhteissa. Hieman samoin kuin etäopetuksen haasteissa, monet opetusharjoittelijoiden mainitsematta jättämistä puolista ovat sellaisia, jotka koskevat enemmän vakituisia työntekijöitä tai pidempiaikaista tilannetta – todennäköisesti korona-ajan etäopetus ei laajentanut kurssivalikoimaa tai juuri vähentänyt tilojen tarvetta Turun normaalikoulussa, tai jos näin tapahtui, se ei varmaankaan ole koskenut opetusharjoittelijoita.

Mallijäsennyksen ulkopuolelta vastaajat nostivat lisäksi esiin uusiin oppimisalustoihin tutustumisen sekä ryhmänhallinnan helpottumisen. On mahdollista, että vastaajat nostivat esiin uusiin oppimisalustoihin tutustumisen positiivisena asiana esimerkiksi sen vuoksi, että he pitivät sitä positiivisena asiana työnhaun kannalta tai omaa opettajuutta kehittävänä. Ryhmänhallinnan helpottuminen etäopetuksen positiivisena puolena taas liittyy varmasti vasta harjoittelevan opettajaopiskelijan ryhmänhallintakeinojen epävarmuuteen tai vähyyteen – etänä olevaa ryhmää on helpompi hallita kuin luokkatilassa olevaa, sillä esimerkiksi ylimääräiset ääntelyt jäivät etäopetuksessa yleensä pois.

Kaiken kaikkiaan tutkielmani aineistosta nousi niin haasteiden kuin mahdollisuuksien osalta osittain samoja asioita kuin etäopetusta tutkineissa aikaisemmissa tutkimuksissa, mutta jonkin verran aineistostani nousi esiin myös sellaisia teemoja, joita aikaisemmissa tutkimuksissa ei ole mainittu. Siirryn nyt käsittelemään opetusharjoittelijoiden kokemuksia saamastaan tuesta opetusharjoittelun aikana.

4.7 Opetusharjoittelijoiden saama tuki korona-ajan opetusharjoittelussa

Lukuvuonna 2020–2021 opetusharjoittelunsa suorittaneet opetusharjoittelijat A[67] ja C[68] kokivat saaneensa hyvin tukea harjoittelukoululta ja ohjaajiltaan. Samankaltaisia tutkimustuloksia on saatu myös korkeakouluopettajia koskeneessa tutkimuksessa, jossa

[67] TKU/O/22/2_A.
[68] TKU/O/22/2_C.

opettajat kokivat saaneensa ihan hyvää ja riittävää tukea koulultaan korona-ajan etäopetukseen (Marek ym. 2021, 98). Harjoittelija A:n mukaan hänen ohjaajansa tukivat häntä paljon tuntisuunnitelmien tekemisessä ja harjoittelukoulu yleisimmin taas kaikessa opetukseen liittyvässä. Lisäksi hän kertoi saaneensa tukea myös yliopistolta, varsinkin ainedidaktikolta. Harjoittelija A:n mukaan didaktikko tarjosi harjoittelijoille monenlaisia työkaluja, joista monet sopivat myös etäopetukseen. Lisäksi hän valmisti harjoittelijoita yleisesti monella tavoin opetusharjoitteluun, jossa harjoittelijat pääsivät hyödyntämään näitä oppeja ja työkaluja käytännössä.[69] Harjoittelija C puolestaan mainitsi myös muut harjoittelijat tuen antajina – hän oli saanut muilta harjoittelijoilta ideoita erilaisten nettiresurssien käyttöön opetuksessa.[70] Kollegiaalinen tuki ja vertaisilta saadut vinkit tulivat ilmi myös opetusalan ammattilaisia tutkineessa korona-ajan tutkimuksessa (Tanskanen ym. 2021, 29).

Vaikka harjoittelija A kokikin saaneensa hyvin tukea, kirjoittaa hän silti ottaneensa itse suurimman vastuun etäopetuksen onnistumisesta. Toisaalta hän tiedostaa sen, ettei kukaan varmasti oletakaan opetusharjoittelijan heittäytyvän avuttomaksi uusien asioiden ja tilanteiden edessä. Hänen mukaansa tilanne motivoi kehittymään uusilla osa-alueilla ja pakotti olemaan armollinen itseä kohtaan – keneltäkään ei voinut tilanteessa odottaa tai vaatia mahdottomia.[71]

Lukuvuonna 2019–2020 opetusharjoittelunsa suorittanut harjoittelija D kertoi kirjoitelmassa saaneensa tukea lähinnä ainedidaktikolta. Ainedidaktikko oli harjoittelija D:n mukaan opastanut opetusharjoittelijoita Zoom-sovelluksen käytöstä, kun tieto etäopetukseen siirtymisestä tuli. Muuten hän ei muista tukea juuri tulleen – toki hän mainitsee, että ehkä tukea harjoittelukoulula on tullut myöhemmin keväällä, mutta hän ei sitä enää siinä vaiheessa ole tarvinnut. Hänen ohjaajanaan oli sijainen, joka oli etäopetustilanteesta yhtä hämmentynyt kuin harjoittelija D itse. Koska harjoittelijoilla ei ole pääsyä Wilmaan, harjoittelija D oli itse etsinyt jonkun alustan[72], jossa hän pystyi viestimään ryhmänsä kanssa ja jonne hän pystyi jakamaan materiaalia.[73]

Harjoittelija D:n mukaan ”koko homma tuntui vähän siltä, kuin olisi nakattu avantoon tammikuussa”, mutta koska tilanne oli kaikille, niin oppilaille, ohjaajille kuin harjoittelijoillekin uusi, hän ei oikeastaan osannut odottaakaan parempaa ohjeistusta tai tukea,

---

[69] TKU/O/22/2_A.
[70] TKU/O/22/2_C.
[71] TKU/O/22/2_A.
[72] Harjoittelija D ei enää muistanut, mikä alustan nimi oli.
[73] TKU/O/22/2_D.

sillä ”kaikki ohjaavat opettajat olivat yhtä lailla siinä samassa avannossa”.[74] Samanlaista epätietoisuutta tuli ilmi myös ruotsalaisia opettajia koskeneessa korona-ajan etäopetustutkimuksessa (Bergdahl & Nouri 2020, 451). Harjoittelija D kokikin, että kaikilla oli tsemppaava ja ymmärtävä henki etäopetukseen siirtymisen jälkeen, sillä tilanne oli kaikille uusi, mutta kaikki ajattelivat myös, että yhdessä tilanteesta selvitään. Hänen mielestään erityisesti oppilaat olivat hyvin kärsivällisiä etäopetuksen suhteen.[75]

Pääpiirteissään opetusharjoittelijat kokivat siis saaneensa hyvin tukea opetusharjoittelussaan. Tämän aihepiirin kohdalla tuli kuitenkin selvästi ilmi eroja siinä, oliko harjoittelija suorittanut opetusharjoittelunsa koronan alkuaikoina lukuvuonna 2019–2020 vai myöhemmin lukuvuonna 2020–2021. Lukuvuonna 2020–2021 opetusharjoittelunsa suorittaneet opetusharjoittelijat kirjoittivat saaneensa hyvin tukea, kun taas harjoittelija D:n kohdalla tuki jäi vähäisemmäksi, varsinkin harjoittelukoulun puolelta. Viimeisenä avaan vielä opetusharjoittelijoiden kokemuksia valmiuksistaan toimia opettajina korona-aikana suoritetun opetusharjoittelun jälkeen.

4.8 Opetusharjoittelijoiden kokemus valmiuksistaan toimia opettajina

Kirjoitelmapyynnön viimeisessä apukysymyksessä ohjasin vastaajia kirjoittamaan siitä, millaisina he kokevat valmiutensa toimia opettajina poikkeuksellisen harjoitteluvuoden jälkeen. Jokainen harjoittelija kirjoitti kokevansa saaneensa hyvät valmiudet toimia opettajana poikkeuksellisesta harjoitteluvuodesta huolimatta – tai jopa sen ansiosta.[76] Samankaltaisia tuloksia on esitetty myös Ubanin uskonnon aineenopettajaopiskelijoita koskeneessa tutkimuksessa – kyseisessä tutkimuksessa tutkituista aineenopettajaopiskelijoista 80 % piti itseään pätevänä pedagogisten opintojensa lopussa (Ubani 2016, 193). Ubani (2016) tutki tutkimuksessaan uskonnon opetusharjoittelijoiden ammatillista kehitystä pedagogisten opintojen aikana. Tutkimus toteutettiin kyselyllä sekä haastatteluilla, ja haastatteluun kahdeksan haastateltavaa valittiin sen perusteella, että heillä ei ollut aikaisempaa opetuskokemusta. Tutkimuksen mukaan on yleistä, että opettajaopiskelijoiden henkilökohtainen osaamisen tunne lisääntyy opettajan pedagogisten opintojen aikana. (Ubani 2016, 190–194.)

---

[74] TKU/O/22/2_D.
[75] TKU/O/22/2_D.
[76] TKU/O/22/2_A–E.

Samoin myös Kauppisen ja Nevalaisen (2018) elämänkatsomustiedon sivuaineopiskelijoiden käsityksiä kompetenssistaan elämänkatsomustiedon opettajina tutkineessa pro gradu -tutkielmassa seitsemän kahdeksasta opiskelijasta oli sitä mieltä, että tulee pärjäämään hyvin elämänkatsomustiedon opettajana (Kauppinen & Nevalainen 2018, 42). Kauppisen ja Nevalaisen tutkimus toteutettiin kyselylomakkeella, johon vastasi 17 opiskelijaa, ja haastattelulla, johon osallistui näistä opiskelijoista kahdeksan. Tutkittavat opiskelivat pääaineenaan luokanopettajaopintoja sekä ohjausta ja erityispedagogiikkaa. (Kauppinen & Nevalainen 2018, 24–26.)

Harjoittelija A painotti kirjoitelmassaan poikkeuksellisen vuoden aikana saamiaan oppeja. Hänen mukaansa opetusharjoittelijat pääsivät heti opettajauransa alkuvaiheissa, opetusharjoittelussa, harjoittelemaan haasteiden ylittämistä – opettaja kun joutuu työssään usein monenlaisten haasteiden eteen. Hänen mukaansa poikkeustilanne kehitti varmasti myös jokaisen opetusharjoittelijan tietoteknisiä taitoja.[77] Myös Nummenmaan tutkimat opettajat sekä Tanskasen ja muiden tutkimat opetusalan ammattilaiset olivat sitä mieltä, että etäopetus kehittää opettajien omia teknisiä taitoja (Nummenmaa 2012, 22; Tanskanen ym. 2021, 29). Harjoittelija A kuvaa kokemustaan poikkeuksellisesta harjoitteluvuodesta muun muassa näin: ”Voin ylpeästi esitellä työnhaussa todistusta suoritetuista pedagogisista opinnoista aikana, joka oli äärimmäisen haasteellinen ja kehittävä. Koronan vallitessa pedagogisensa suorittaneilta ei mene sormi suuhun heti ensimmäisen, jos ei toisenkaan haasteen ilmetessä.”[78]

Myös harjoittelija B kokee valmiutensa toimia opettajana hyviksi poikkeuksellisesta harjoitteluvuodesta huolimatta. Hän toki mainitsee kirjoitelmassaan sen seikan, että tähän positiiviseen näkemykseen vaikuttavat myös hänen aikaisemmat opetus- ja ohjauskokemuksensa.[79] Harjoittelija C painottaa kirjoitelmassaan sitä, että poikkeuksellinen harjoitteluvuosi valmisti häntä ja muita opetusharjoittelijoita monipuolisemmin opettajina toimimiseen, sillä ilman etäopetusaikaa ainakaan hän itse ei olisi opetellut erilaisia etäopetukseen soveltuvia metodeja ja liikkunut niin kauas omalta mukavuusalueeltaan ja itselleen jo tuttujen menetelmien luota. Hän kirjoittaakin kokemuksistaan esimerkiksi näin: ”Vaikka pandemian aikana harjoitteluun kuului monia viime tipan muutoksia ja

[77] TKU/O/22/2_A.
[78] TKU/O/22/2_A.
[79] TKU/O/22/2_B.

pettymyksiäkin, mielestäni kokemus oli kaiken kaikkiaan todella palkitseva ja sen seurauksena koen todella olevani kykenevä ja itsevarmasti toimiva opettaja.”[80]

Etäopetusajan mukanaan tuomaa monipuolisuutta ja valmiuksia painotti kirjoitelmissaan myös harjoittelunsa koronan alkuaikoina suorittanut harjoittelija D. Hänen mukaansa ”etäopetus oli ennen kaikkea erinomainen, haastava ja opetusta monipuolisemmin pohtimaan johdatteleva kokemus.”[81] Myös harjoittelija E kokee saaneensa ihan hyvät valmiudet opettajuuteen harjoittelunsa aikana. Poikkeuksellisena aikana ”oli otettava se, mikä tuli eteen ja yritettävä tehdä siitä niin hyvä kuin mahdollista – niin kuin opetustyössä yleensäkin.”[82]

Kaiken kaikkiaan poikkeuksellisena aikana opetusharjoittelunsa suorittaneet opetusharjoittelijat kokivat saaneensa hyvät valmiudet toimia opettajina. He pitivät etäopetusaikaa jopa tietyllä tapaa positiivisena, sillä he kokivat sen monipuolistaneen heidän opettajuuttaan. Kun saamiani vastauksia peilataan Kaivolan (2005) näkemyksen pohjalta kokoamaani mallijäsennykseen, tulee vastauksissa esiin neljästä pilarista varsinkin aineenhallinta ja didaktiset taidot sekä tieto- ja viestintätekniikan pedagoginen hallinta. Opetusharjoittelijat kokivat poikkeuksellisen harjoitteluvuoden kehittäneen heidän tietoteknisiä taitojaan, monipuolistaneen heidän opetustaan sekä opettaneen haasteiden ylittämistä.

Kuten opetuksen suunnittelussa ja toteutuksessa, myös valmiuksissa Kaivolan (2005) näkemyksistä jää mainitsematta esimerkiksi koulun ja kodin välinen yhteistyö tai oppilashuolto. Kodin ja koulun välisen yhteistyön vähyys johtuu varmasti osin siitä, että opetusharjoittelijoilla ei ole käytössään Wilma-tunnuksia, joiden avulla voisi olla yhteydessä oppilaiden tai opiskelijoiden huoltajiin. Oppilashuolto jää harjoittelussa myös teorian tasolle, sillä harjoittelijat eivät varsinaisesti pääse osallistumaan oppilashuollon toimintaan.

Samankaltaisia tuloksia on esitetty myös Niemen (2012) tutkimuksessa. Niemi on tutkinut opettajankoulutuksen laatua opettajaopiskelijoiden näkökulmasta. Niemi tutki Helsingin ja Oulun yliopistojen opettajaopiskelijoita kyselylomakkeen avulla. Tutkimuksen tavoitteena oli esimerkiksi selvittää, miten koulutus on tarjonnut opiskelijoille osaamista opettajan ammattia varten. (Niemi 2012, 29.) Tutkimustulosten mukaan opettajaopiskelijat arvioivat saavuttaneensa korkeimmat pätevyydet muun muassa opetuksen suunnittelussa,

---

[80] TKU/O/22/2_C.
[81] TKU/O/22/2_D.
[82] TKU/O/22/2_E.

itsereflektiossa, opetusmenetelmien käytössä sekä opettajan ammatin eettisen pohjan tiedostamisessa. Heikompaa osaamista taas koettiin muun muassa luokkahuoneen ulkopuolisten tehtävien hoidossa, yhteistyössä vanhempien kanssa sekä konfliktitilanteissa toimimisessa. (Niemi 2012, 31.)

Hieman erilaista painotusta taas näkyy Penttisen (2008) tutkimuksessa. Penttinen on tutkinut aineenopettajaksi opiskelevien käsityksiä opettajaksi kasvamisestaan pedagogisten opintojen aikana. Tutkimustaan varten Penttinen kävi läpi kolmenkymmenen pedagogisia opintoja suorittaneiden opiskelijoiden portfolioon kirjoittamia reflektointeja. Opiskelijat kokivat, että heillä ei ole vielä samanlaista pätevyyttä kuin kokeneilla opettajilla, mutta he kokivat saaneensa opettajan pedagogisista opinnoista vahvistusta asettamiensa tavoitteiden saavuttamiseen. Tutkimuksen tulosten mukaan opiskelijoille tärkeintä oli tulla hyväksi opettajaksi – hyvä opettaja selviytyy käytännön opetustyöstä niin aineen asiantuntijana kuin kasvattajanakin. (Penttinen 2008, 353–357.)

Vaikka kirjoituspyyntööni vastanneet opetusharjoittelijat kokivat valmiutensa toimia opettajina hyviksi poikkeuksellisen harjoitteluvuoden jälkeen, he eivät avaa kovinkaan paljon sitä, millainen on osaava katsomusaineiden opettaja. Tämä voi johtua siitä, etten kirjoitelmapyynnön apukysymyksissä ohjannut kirjoittamaan tästä aiheesta tai siitä, ettei asia muuten vain tullut mieleen kirjoitelmaa kirjoittaessa. Lisäksi voi olla, etteivät opetusharjoittelijat vielä osaa täysin sanoittaa sitä, millainen on osaava katsomusaineiden opettaja.

Aiheesta on kuitenkin tehty aikaisemmin tutkimusta. Ubani on tutkinut uskonnon opetusharjoittelijoiden käsityksiä osaavasta uskonnonopettajasta opetusharjoittelun alussa (2012). Tutkimus suoritettiin kaksiosaisella kyselylomakkeella, josta tässä tutkimuksessa paneuduttiin ensimmäiseen osaan, avoimiin kysymyksiin. Avoimissa kysymyksissä vastaajia pyydettiin nimeämään tärkeysjärjestyksessä viisi tärkeintä uskonnonopettajan osaamisaluetta sekä kuvailemaan osaavaa uskonnonopettajaa. Tärkeinä osaamisalueina pidettiin aineenhallintaa, empatiaa ja vuorovaikutustaitoja. Hyvä opettaja ei myöskään ”tuputa” omaa vakaumustaan oppilaille, vaan auttaa oppilaita kohtaamaan monia katsomuksia ja arvoja. Hyvä opettaja on myös pedagogisesti lahjakas, hyvä ”esiintymään” ja luo inspiroivia oppimisympäristöjä. (Ubani 2012, 39–43.) Osaava opettaja myös seuraa tilannetta ja muuttaa opetustaan tarvittaessa ja arvostaa omaa ammattiaan ja opettamaansa ainetta. Opiskelijoiden

mielestä oli tärkeää, että opettaja on motivoitunut oppimaan uutta ja päivittämään opetustaan. (Ubani 2012, 45–47.)

Kauppisen ja Nevalaisen elämänkatsomustiedon sivuaineopiskelijoita käsitelleen pro gradu -tutkielman mukaan kompetentti elämänkatsomustiedon opettaja muun muassa osallistaa oppilaita, ymmärtää kulttuurieroja, osaa soveltaa opetussuunnitelmaa sekä tunnistaa uskonnot ja katsomukset yhteiskunnallisina ja globaaleina toimijoina (Kauppinen & Nevalainen 2018, 29–32). Hyvä elämänkatsomustiedon opettaja on avarakatseinen, turvallinen, osallistava, kiinni ajassa sekä hallitsee opettamansa aineen ja opetusmenetelmät (Kauppinen & Nevalainen 2018, 36–39). Seuraavissa luvuissa vedän yhteen tutkielmani keskeiset tulokset ja esittelen aiheeseeni liittyviä mahdollisia jatkotutkimuskohteita.

5 Lopuksi

5.1 Yhteenveto

Tutkimuksessani tarkastelin katsomusaineiden opettamista opetusharjoittelussa korona-aikana Turun yliopiston uskonnon opetusharjoittelijoiden näkökulmasta. Tutkimukseni tavoitteena oli selvittää, miten uskonnon opetusharjoittelijat kuvaavat ja arvioivat koronan vaikutuksia katsomusaineiden opettamiseen opetusharjoittelussa sekä millaisiksi opetusharjoittelunsa poikkeusaikana suorittaneet kokevat omat valmiutensa toimia katsomusaineiden opettajina. Aineistonani toimi viiden lukuvuosina 2019–2020 ja 2020–2021 opetusharjoittelunsa suorittaneiden Turun yliopiston uskonnon opetusharjoittelijoiden kirjoitelmat. Aineistoni rajallisuuden vuoksi en voi yleistää tutkimukseni tuloksia koskemaan kaikkia uskonnon opetusharjoittelijoita.

Poikkeusaika toi opetusharjoitteluun niin negatiivisia kuin positiivisiakin puolia. Harjoittelijoiden vastauksissa painottui kiire, ”hässäkkä” sekä verkostoitumisen ja yhteistyön puute. Etä- ja lähiopetuksen vaihtelu, joskus nopeakin sellainen, vaati harjoittelijoilta ja tuntisuunnitelmilta paljon joustavuutta ja suunnitelmallisuutta. Tätä näkemystä joustavuudesta ja suunnitelmien tarkkuudesta tukee myös Sariolan tutkimus (1997, 80). Joillekin harjoittelijoille teknologian käyttö oli ennen harjoittelua vieraampaa, joten etäopetus vaati heiltä paljon uuden opettelua.

Etäopetus myös vei aikaa erilaisten opetustyylien kokeiluilta sekä teki harjoittelutunneista opettajajohtoisempia – nämä asiat vaikuttivat siihen, että etäopetusaika teki harjoittelusta suppeampaa. Etäopetuksen opettajajohtoisuuden tuo esiin myös Rönkä (1997, 10). Etäopetuksessa oppilaiden ja opiskelijoiden huomiointi ja aktivointi oli haastavampaa. Lisäksi harjoittelijat kokivat, ettei etäopetus sopinut katsomusaineiden keskustelevaan ja pohtivaan luonteeseen. Myös katsomusaineiden opettamiseen hyvin sopivat toiminnallisuus ja ryhmätyöskentely kärsivät etäopetuksesta. Katsomusaineiden keskusteleva ja pohtiva luonne sekä ryhmätöiden suosiminen tulivat esiin myös aikaisemman tutkimuksen pohjalta muodostamassani katsomusaineiden keskeisiä opetusmenetelmiä jäsentelevässä mallijäsennyksessä. Etäopetuksen mukanaan tuomia vuorovaikutukseen liittyviä haasteita painottavat myös (Husu ym. (1994, 17–18) sekä Lehtinen ja Nummenmaa (2012, 10). Lisäksi opetusharjoittelijat kokivat oppilaiden ja opiskelijoiden itseohjautuvuuden puutteen haastavana asiana, ja tätä näkemystä tukee myös Nummenmaan (2012, 29) tutkimustulokset.

Aikaisemman tutkimuksen pohjalta muodostamani mallijäsennys esitti etäopetuksen haasteiksi 1) tekniikan puutetta tai toimimattomuutta ja tuen puutetta, 2) palkkauksen ja lisääntyvän työmäärän ristiriitaisuutta, 3) muutosta opetusmenetelmissä, 4) opettajien ja vanhempien roolien muuttumista, 5) työmäärän lisääntymistä, 6) oppimisvaikeuksien lisääntymistä, 7) opettajien negatiivista suhtautumista teknologiaan, 8) negatiivista vaikutusta fyysiseen ja psyykkiseen terveyteen sekä 9) keskittymisen puutetta. Näistä haasteista vastaajani mainitsivat keskittymisen puutteen, muutokset opetusmenetelmissä sekä tekniikan käytön haasteet.

Mainitsematta taas jäivät tekniikan puute, toimimattomuus tai tuen puute, palkkauksen ja lisääntyvän työn ristiriitaisuus, opettajien ja vanhempien roolien muuttuminen, työmäärän ja oppimisvaikeuksien lisääntyminen, negatiivinen suhtautuminen teknologiaan sekä negatiiviset vaikutukset fyysiseen ja psyykkiseen terveyteen. Opetusharjoittelun palkattomuus ja lyhyt kesto sekä se, etteivät opetusharjoittelijat juuri ole yhteydessä koteihin, voivat selittää näiden kohtien puuttumista. Mallijäsennyksen ulkopuolelta vastaajat taas nostivat esiin haasteita oppilaiden ja opiskelijoiden aktivoinnissa ja havainnoinnissa, keskusteluissa ja ryhmätyöskentelyssä, joustavuuden vaatimuksessa sekä liiallisessa opettajajohtoisuudessa. Näitä nostoja taas selittävät mahdollisesti se, että opetusharjoittelijat vasta harjoittelevat opettajana toimimista sekä se, että katsomusaineissa painotetaan esimerkiksi keskusteluja ja ryhmätyöskentelyä.

Poikkeusaikana suoritettu opetusharjoittelu toi kuitenkin mukanaan myös paljon positiivisia puolia. Ajoittaisen etäopetuksen koettiin monipuolistaneen omaa opettajuutta ja antaneen valmiuksia tulevaisuuden työhön, sillä etäopetuksen myötä harjoittelijat joutuivat pakostakin miettimään uusia opetusmenetelmiä sekä opettelemaan uusien alustojen käyttöä. Uusien alustojen ja etäopetuksen myötä harjoittelijat kokivat tietoteknisen osaamisensa parantuneen, ja tätä näkemystä tukevat myös muut tutkimukset (Nummenmaa 2012, 22; Tanskanen ym. 2021, 29). Opetusmenetelmien monipuolisuus etäopetuksen positiivisena puolena tulee esiin myös Nummenmaan (2012, 28) tutkimuksessa. Myös ryhmänhallinta koettiin helpompana etäopetuksessa.

Aikaisempien tutkimusten pohjalta muodostamani mallijäsennys nostaa etäopetuksen mahdollisuuksiksi 1) työn vaihtelun, 2) teknisen osaamisen kehittymisen, 3) pedagogisten taitojen kehittymisen, 4) joustavamman ja vapaamman oppimisympäristön, 5) verkostoitumisen ja yhteistyön helpottumisen, 6) yksilöinnin mahdollistamisen, 7)

häiriötekijöiden puutteen, 8) laajemman kurssivalikoiman, 9) vähäisemmän tilojen tarpeen sekä 10) koulutuksen varmistamisen poikkeuksellisissa olosuhteissa. Näistä myös vastaajani mainitsivat teknisen osaamisen ja pedagogisten taitojen kehittymisen, häiriötekijöiden puutteen, joustavamman oppimisympäristön sekä työn vaihtelun.

Mainitsematta vastaavasti jäivät verkostoitumisen ja yhteistyön helpottuminen, yksilöinnin mahdollistaminen, laajempi kurssivalikoima, vähäisempi tilojen tarve sekä koulutuksen varmistaminen poikkeuksellisissa olosuhteissa. Monet näistä mainitsematta jääneistä asioista koskevat lähinnä vakituisempia opettajia tai pidempiaikaista tilannetta, eivät siis varsinaisesti opetusharjoittelua tai -harjoittelijoita. Todennäköisesti tästä syystä nämä jäivät vastaajilta mainitsematta. Mallijäsennyksen ulkopuolelta vastaajat nostivat etäopetuksen positiivisiksi puoliksi uusiin oppimisalustoihin tutustumisen sekä ryhmänhallinnan helpottumisen. Kuten haasteissakin, myös näiden nostojen taustalla on todennäköisesti opetusharjoittelijoiden asema harjoittelijoina – esimerkiksi ryhmänhallintaa vielä harjoitellaan, jolloin sen toteuttaminen on todennäköisesti etäopetuksessa helpompaa.

Opetusharjoittelijat kokivat poikkeusajan vaikuttaneen myös oppilaisiin ja opiskelijoihin. Moni lähiopetuksessa aktiivisista oppilaista oli aktiivisia myös etäopetuksessa ja moni lähiopetuksessa passiivisista oppilaista oli passiivisia myös etäopetuksessa. Poikkeuksia kuitenkin löytyi – useampi opetusharjoittelija totesi, että jotkut lähiopetuksessa passiiviset opiskelijat olivatkin yhtäkkiä etäopetuksessa aktiivisia – ja toisinpäin. Näitä tuloksia tukivat myös muut korona-aikana tehdyt tutkimukset (Bergdahl & Nouri 2020, 454; Marek ym. 2021, 102).

Opetusharjoittelijoiden saaman tuen määrä ja laatu vaihteli lukuvuoden mukaan. Ainoa harjoittelunsa lukuvuotena 2019–2020 suorittanut harjoittelija, harjoittelija D, koki, ettei hän juurikaan saanut apua tai tukea etäopetuksen järjestämiseen muilta kuin uskonnon ainedidaktikolta. Lukuvuonna 2020–2021 opetusharjoittelunsa suorittaneet harjoittelijat A ja C taas kokivat saaneensa apua ja tukea niin yliopiston kuin harjoittelukoulunkin puolelta. Lisäksi harjoittelija C koki saaneensa apua myös muilta opetusharjoittelijoilta. Samankaltaisia tutkimustuloksia on saatu myös korkeakouluopettajia (Marek ym. 2021, 98) sekä opetusalan ammattilaisia (Tanskanen ym. 2021, 29) tutkittaessa.

Poikkeuksellisesta harjoitteluvuodesta huolimatta – tai osittain juuri sen vuoksi – opetusharjoittelijat kokivat saaneensa hyvät valmiudet toimia opettajina. Poikkeuksellinen

harjoitteluvuosi kehitti erityisesti haasteiden kohtaamista ja ylittämistä, tietoteknisiä taitoja sekä toi opetukseen monipuolisuutta.

Kun vastauksia verrataan vielä Kaivolan (2005) näkemysten pohjalta muodostamaani mallijäsennykseen opetusharjoittelun tavoitteena olevasta asiantuntijuuden kasvusta, opetusharjoittelun opetuksen suunnittelussa ja toteutuksessa sekä saaduissa valmiuksissa painottui selvästi jäsennyksen ensimmäinen pilari eli aineenhallinta ja didaktiset taidot sekä tieto- ja viestintätekniikan pedagoginen osaaminen. Jonkin verran nähtävissä oli myös opetussuunnitelmatyön pilari, sillä vastaajat kirjoittivat opetuksen suunnittelusta suhteessa asetettuihin tavoitteisiin. Vastaavasti vastauksissa ei näkynyt opintososiaalisten ja -psykologisten taitojen tai kodin ja koulun välisen yhteistyön korostamista. Kodin ja koulun välisen yhteistyön sekä opintososiaalisten ja -psykologisten taitojen mainitsemattomuus johtuu todennäköisesti siitä, etteivät opetusharjoittelijat pidä yhteyttä oppilaiden huoltajiin tai osallistu esimerkiksi oppilashuoltoon.

Yhteenvetona voidaan todeta, että opetusharjoittelijat löysivät etäopetuksesta niin negatiivisia kuin positiivisiakin puolia ja kokivat korona-ajan vaikuttaneen monin eri tavoin katsomusaineiden opettamiseen opetusharjoittelussa. Opetusharjoittelunsa poikkeuksellisissa olosuhteissa suorittaneet lukuvuosien 2019–2020 ja 2020–2021 opetusharjoittelijat kokivat kuitenkin saaneensa hyvät valmiudet toimia opettajina.

5.2 Jatkotutkimusmahdollisuudet

Opetusharjoittelu ja -harjoittelijat, korona-aika ja etäopetus ovat laajoja aiheita, joita voisi tutkia monesta eri näkökulmasta. Mielestäni olisi mielenkiintoista tutkia, eroavatko uskonnon opetusharjoittelijoiden kokemukset jonkun toisen oppiaineen, esimerkiksi matematiikan, opetusharjoittelijoiden kokemuksista. Lisäksi opetusharjoittelijoiden kokemuksia etäopetusajasta voitaisiin verrata esimerkiksi kokeneiden opettajien kokemuksiin.

Kolmantena jatkotutkimuskohteena näkisin poikkeusaikoina opetusharjoittelunsa suorittaneiden kokemusten vertaamista niin sanotusti ”normaaliaikana” opetusharjoittelunsa suorittaneiden opetusharjoittelijoiden kokemuksiin. Näin saataisiin mahdollisesti vielä selvemmin esille niitä muutoksia, jotka juuri poikkeusaika ja sen mukanaan tuomat muutokset sekä etäopetus saivat aikaan. Lisäksi jo käsittelemääni aihetta voitaisiin jatkotutkimuksissa lähestyä esimerkiksi erilaisten tiedonkeruumenetelmien, kuten haastattelujen tai kyselyjen kautta sekä laajemman aineiston avulla.

Korona ja korona-aika ovat olleet suhteellisen suosittuja tutkimusaiheita. Tutkielmani kautta saadaan dokumentoitua myös uskonnon opetusharjoittelijoiden kokemuksia korona-ajasta ja sen vaikutuksesta opetusharjoitteluun. Korona-aika ja sen mukanaan tuomat haasteet ja mahdollisuudet ovat kiinnostaneet, ja tulevat varmasti kiinnostamaan tutkijoita vielä laajasti.

Lähteet

Tutkimusaineisto

Kulttuurien tutkimuksen arkistot, TKU-kokoelma, Turun yliopisto

Turun yliopiston uskonnon opetusharjoittelijoiden kirjoitelmat TKU/O/22/2. Kerääjä Sanni Rajala.

TKU/O/22/2_A: Harjoittelija A, pedagogisten opintojen suorituslukuvuosi 2020–2021, harjoittelussa opettamat katsomusaineet evankelisluterilainen uskonto ja elämänkatsomustieto

TKU/O/22/2_B: Harjoittelija B, pedagogisten opintojen suorituslukuvuosi 2020–2021, harjoittelussa opettama katsomusaine evankelisluterilainen uskonto

TKU/O/22/2_C: Harjoittelija C, pedagogisten opintojen suorituslukuvuosi 2020–2021, harjoittelussa opettamat katsomusaineet evankelisluterilainen uskonto ja elämänkatsomustieto

TKU/O/22/2_D: Harjoittelija D, pedagogisten opintojen suorituslukuvuosi 2019–2020, harjoittelussa opettamat katsomusaineet evankelisluterilainen uskonto ja elämänkatsomustieto

TKU/O/22/2_E: Harjoittelija E, pedagogisten opintojen suorituslukuvuosi 2020–2021, harjoittelussa opettama katsomusaine evankelisluterilainen uskonto

Tutkimuskirjallisuus

Ala-Hiiro, Jussi, Juha Junttila, Saija Luonuansuu & Timo Oinonen. 2021. *Kokemuksia korona-ajan etäopetuksesta*. ePooki. Oulun ammattikorkeakoulun tutkimus- ja kehitystyön julkaisut 8. Saatavissa: http://urn.fi/urn:nbn:fi-fe202102023516.

Apo, Satu. 1993. Kirjoittavat kertojat. Teemakirjoittaminen – folkloristiikan ”näkymätön” aineistonhankintamenetelmä. *Suomalaisen kirjallisuuden seuran jäsenlehti Elias* 4/93. 12–15.

Apo, Satu. 1995. *Naisen väki – Tutkimuksia suomalaisten kansanomaisesta kulttuurista ja ajattelusta*. Hanki ja jää, Helsinki.

Aspelin, Heli. 2007. *Katsomusaineiden elämänkaarta etsimässä: tutkielma evankelis-luterilaisen uskonnon ja elämänkatsomustiedon opetuksen tulevaisuudesta peruskoulun yläluokilla*. Uskontotieteen pro gradu -tutkielma. Turun yliopisto, Turku.

Belikova, Tatiana & Tatiana Shkil. 2021. Distance teaching: opportunities, challenges and prospects. *E3S Web of Conferences* 273, 12064. Saatavissa: https://doi.org/10.1051/e3sconf/202127312064.

Bergdahl, Nina & Jalal Nouri. Covid-19 and Crisis-Prompted Distance Education in Sweden. *Technology, knowledge and learning* 26 (3), 443–459. Saatavissa: https://doi-org.ezproxy.utu.fi/10.1007/s10758-020-09470-6.

Beskrovnaia, Vera, Elena Freidkina & Mikhail Nemilentsev. 2017. Effectiveness of distant education. Teoksessa Klemen Širok & Marja-Liisa Kakkonen (toim.) *Innovations in education*. 51–61. Kaakkois-Suomen ammattikorkeakoulu, Mikkeli.

Eerola, Anna & Juuli Solja. 2021. *Erityisopettajaopiskelijoiden kokemuksia etäopetusharjoittelusta– ”Etäopetukseen ryhtyminen oli jännittävää ja haastavaa, mutta selvisin kunnialla läpi.* Erityispedagogiikan ja luokanopettajakoulutuksen pro gradu -tutkielma. Itä-Suomen yliopisto, Joensuu. Saatavissa: http://urn.fi/urn:nbn:fi:uef-20210467.

Elo, Satu & Ulla Laine. 2019. *Myös katsomusaineissa pitää noudattaa opetussuunnitelmaa* [Opetushallituksen blogi]. Saatavissa: https://www.oph.fi/fi/blogi/myos-katsomusaineissa-pitaa-noudattaa-opetussuunnitelmaa. Viitattu 17.2.2022.

Grönfors, Martti. 1982. *Kvalitatiiviset kenttätyömenetelmät*. WSOY, Helsinki.

Haikala, Topias & Jarkko Peltoluhta. 2018. *Eri uskontojen ja elämänkatsomustiedon opettajat vastustavat yhteistä katsomusainetta – Elämänkatsomustietoa opettava Ukri Pulliainen: "Vaara on, että siitä tulisi faktojen ulkokohtaista opettelua."* Kirkko ja kaupunki. Saatavissa: https://www.kirkkojakaupunki.fi/-/miten-katsomusaineiden-opetus-tulisi-jarjestaa-ei-ainakaan-yhdistamalla-aineita-sanovat-opettajat. Viitattu 4.5.2022.

Helsti, Hilkka. 2005. Hedelmällisen tiedon jäljillä – teemakirjoitukset tutkimuksen lähteinä. Teoksessa Pirjo Korkiakangas, Pia Olsson ja Helena Ruotsala (toim.) *Polkuja etnologian menetelmiin*. 148–159. Ethnos, Helsinki.

Husu, Jukka, Jari Salminen, Anna-Kaarina Falck, Tor Kronlund, Heikki Kynäslahti & Veijo Meisalo. 1994. *Luokkamuotoisen etäopetuksen lähtökohtia – Kilpisjärvi-projektin alkuraportti*. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos, Helsinki.

Iivonen, Pekka & Virpi Paulanto. 2017. *Uudistuva uskonnon opetus.* Kirjapaja, Helsinki.

Ikonen, Essi & Niina Putkonen. 2017. Kuvien käyttö uskonnon opetuksessa. Teoksessa Pekka Iivonen ja Virpi Paulanto (toim.) *Uudistuva uskonnon opetus*. 173–185. Kirjapaja, Helsinki.

Innanen, Tapani. 2005. Tieto- ja viestintäteknologian käyttö uskonnonopetuksessa yhteisöllisen oppimisen näkökulmasta. Teoksessa Arja Virta, Kaarina Merenluoto ja Paula Pöyhönen (toim.) *Ainedidaktiikan ja oppimistutkimuksen haasteet opettajankoulutukselle: ainedidaktinen symposium 11.2.2005*. 277–285. Turun yliopisto, Turku.

Juhila, Kirsi. Laadullisen tutkimuksen ominaispiirteet. Teoksessa Jaana Vuori (toim.) *Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja*. Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto, Tampere. Saatavissa: https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/. Viitattu 8.2.2022.

Juvonen, Tuula. 2017. Sisäpiirihaastattelu. Teoksessa Matti Hyvärinen, Pirjo Nikander ja Johanna Ruusuvuori (toim.) *Tutkimushaastattelun käsikirja*. Vastapaino, Tampere.

Jyrhämä, Riitta, Martti Hellström, Kari Uusikylä & Pertti Kansanen. 2016. *Opettajan didaktiikka*. PS-kustannus, Jyväskylä.

Kaalikoski, Kaisu. 2021. *Sosiaalisen median käyttö uskonnonopetuksessa – evankelisluterilaisen uskonnon aineenopettajien kokemuksia*. Uskonnonpedagogiikan pro gradu -tutkielma. Helsingin yliopisto, Helsinki. Saatavissa: http://urn.fi/URN:NBN:fi:hulib-202106152654.

Kaivola, Taina. 2005. Opettajan pedagogiset opinnot uudistuvassa maisterintutkinnossa. Teoksessa Ritva Jakku-Sihvonen (toim.) *Uudenlaisia maistereita – kasvatusalan koulutuksen kehittämislinjoja*. 267–275. PS-kustannus, Jyväskylä.

Kallioniemi, Arto. 1995. Uskonnollinen ja katsomuksellinen yleissivistys uskonnonopetuksen tavoitteena. Teoksessa Seppo Tella (toim.) *Juuret ja arvot: etnisyys ja eettisyys – aineen opettaminen monikulttuurisessa oppimisympäristössä. Ainedidaktiikan symposiumi Helsingissä 3.2.1995*. 107–120. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos, Helsinki.

Kallioniemi, Arto. 2000. Uskonnon aineenopettajaksi pyrkivien uranvalinta-arvot. Teoksessa Irina Buchberger (toim.) *Opettaja ja aine 2000. Ainedidaktiikan symposiumi 4.2.2000. Osa 1.* 203–219. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos, Helsinki.

Kallioniemi, Arto. 2003. Katsomusaineiden mahdollinen oppiaineperhe ja tieteenalastruktuuri. Teoksessa Veijo Meisalo (toim.) *Aineenopettajakoulutuksen*

vaihtoehdot ja tutkimus 2002. Ainedidaktiikan symposiumi 1.2.2002. 366–378. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos, Helsinki.

Kallioniemi, Arto. 2004. Opiskelijoiden käsityksiä uskonnon aineenopettajakoulutukseen hakeutumisestaan ja ammatillisista vaihtoehdoistaan. Teoksessa Sirkka Ahonen & Anu Siikaniva (toim.) *Eurooppalainen ulottuvuus. Ainedidaktinen symposiumi Helsingissä 6.2.2004*. 348–358. Helsingin yliopiston soveltavan kasvatustieteen laitos, Helsinki.

Kallioniemi, Arto. 2005a. Uskonnonopetus ja uskontokasvatus historiallis-yhteiskunnallisessa kontekstissaan. Teoksessa Arto Kallioniemi & Juha Luodeslampi (toim.) *Uskonnonopetus uudella vuosituhannella*. 11–49. Kirjapaja, Helsinki.

Kallioniemi, Arto. 2005b. Kehittyvä uskonnon didaktiikan tutkimus ja sen haasteet. Teoksessa Arto Kallioniemi & Juha Luodeslampi (toim.) *Uskonnonopetus uudella vuosituhannella*. 50–74. Kirjapaja, Helsinki.

Kallioniemi, Arto. 2009. Koulun uskonnonopetuksen ja uskonnon aineenopettajakoulutuksen ajankohtaisia näkökulmia. *Teologinen Aikakauskirja* 114 (5), 404–422. Saatavissa: http://hdl.handle.net/10138/16245.

Kallioniemi, Arto & Juha Luodeslampi. 2005. *Uskonnonopetus uudella vuosituhannella.* Kirjapaja, Helsinki.

Kallioniemi, Arto & Eero Salmenkivi. 2007. *Katsomusaineiden kehittämishaasteita – Opettajankoulutuksen tutkinnonuudistuksen virittämää keskustelua*. Tutkimuksia 279. Helsingin yliopisto, Helsinki.

Kallioniemi, Arto, Arniika Kuusisto & Martin Ubani. 2017. Koulun katsomusaineiden opetus ja didaktiikka. Teoksessa Pekka Iivonen & Virpi Paulanto (toim.) *Uudistuva uskonnon opetus*. 35–48. Kirjapaja, Helsinki.

Karjalainen, Emma. 2019. *Uskonnon aineenopettajaopiskelijoiden käsityksiä katsomusopetuksesta*. Uskonnonpedagogiikan pro gradu -tutkielma. Itä-Suomen yliopisto, Joensuu.

Kauppinen, Mikko & Janne Nevalainen. 2018. *Sivuaineopiskelijoiden käsityksiä omasta kompetenssistaan elämänkatsomustiedon opettajina*. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Itä-Suomen yliopisto, Joensuu.

Koskela, Aliisa. 2021. *Digiaiheisen erikoistumiskoulutuksen käyneiden opettajien kokemuksia etäopetuksesta poikkeustila-aikana*. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Turun yliopisto, Turku. Saatavissa: http://urn.fi/URN:NBN:fi-fe2021052130985.

Kouvo, Henrik Kasper. 1998. *Dialogi uskonnonopetuksen perustana. Etnografinen tapaustutkimus Turun lukioiden uskonnonopettajien ammattitietämyksestä*. Pro gradu -tutkielma, kulttuurien tutkimuksen laitos. Turun yliopisto, Turku.

Kulkula, Janita. 2017. *Uskonnon aineenopettajaopiskelijoiden ammatilliseen identiteettiin liittyvä pohdinta pedagogisten opintojen aikana.* Uskonnonpedagogiikan pro gradu -tutkielma. Itä-Suomen yliopisto, Joensuu. Saatavissa: http://urn.fi/urn:nbn:fi:uef-20170966.

Kupiainen, Anu-Marja. 2020. *Varsinais-suomalaisten uskonnon ja elämänkatsomustiedon opettajien näkemyksiä kaikille yhteisestä katsomusaineesta*. Uskontotieteen pro gradu -tutkielma. Turun yliopisto, Turku. Saatavissa: http://urn.fi/URN:NBN:fi-fe2020070246765.

Kurola, Juha & Jari Sorvari. 2004a. *Virtuaaliset erilliset opettajan pedagogiset opinnot 35 ov – opetusharjoittelu verkossa.* Suomen harjoittelukoulujen vuosikirja N:o 2. Suomen harjoittelukoulujen rehtorit, Turku.

Kurola, Juha & Jari Sorvari. 2004b. Johdanto. Teoksessa Juha Kurola & Jani Sorvari (toim.) *Virtuaaliset erilliset opettajan pedagogiset opinnot 35 ov – opetusharjoittelu verkossa*. Suomen harjoittelukoulujen vuosikirja N:o 2. 5–6. Suomen harjoittelukoulujen rehtorit, Turku.

Kurola, Juha & Jari Sorvari. 2004c. Opetusharjoittelun taustaa. Teoksessa Juha Kurola & Jani Sorvari (toim.) *Virtuaaliset erilliset opettajan pedagogiset opinnot 35 ov – opetusharjoittelu verkossa*. Suomen harjoittelukoulujen vuosikirja N:o 2. 10–18. Suomen harjoittelukoulujen rehtorit, Turku.

Kuula, Arja. 2011 (2006). *Tutkimusetiikka: Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys*. 2. uudistettu painos. Vastapaino, Tampere.

Kuusisto, Arniika & Liam Gearon. 2019. Why Teach about Religions? Perspectives from Finnish Professionals. *Religions* 10 (6), 347. Saatavissa: https://doi.org/10.3390/rel10060347.

Kuusisto, Elina & Kirsi Tirri. 2014. The core of religious education: Finnish student teachers' pedagogical aims. *Journal of Beliefs & Values*, 35 (2), 187–199. Saatavissa: https://doi.org/10.1080/13617672.2014.953297.

Laulikki, Vesa. 1976. *Uskonnonopetuksen ohjausta koskevat opetusharjoittelijoiden arvioinnit ja odotukset*. Opetusministeriö, Helsinki.

Lehtinen, Erno. 2004. Miksi virtuaaliset pedagogiset opinnot? Teoksessa Juha Kurola & Jari Sorvari. 2004. *Virtuaaliset erilliset opettajan pedagogiset opinnot 35 ov –*

opetusharjoittelu verkossa. Suomen harjoittelukoulujen vuosikirja N:o 2. 7–9. Suomen harjoittelukoulujen rehtorit, Turku.

Lehtinen, Erno & Minna Nummenmaa. 2012. *Etäopetuksen lumo: kansainvälinen kirjallisuuskatsaus*. Turun yliopisto, oppimistutkimuksen keskus, Turku.

Luodeslampi, Juha & Sari Nevalainen. 2005. Uskonnonopetuksen menetelmiä. Teoksessa Arto Kallioniemi & Juha Luodeslampi (toim.) *Uskonnonopetus uudella vuosituhannella*. 196–231. Kirjapaja, Helsinki.

Lähdesmäki, Tuuli, Pertti Hurme, Raine Koskimaa, Leena Mikkola & Tommi Himberg. 2015. *Menetelmäpolkuja humanisteille*. Jyväskylän yliopisto, humanistinen tiedekunta. Saatavissa: http://www.jyu.fi/mehu. Viitattu 28.10.2021.

Marek, Michael W, Wen-chi Vivian Wu & Chiou Sheng Chew. 2021. Teacher Experiences in Converting Classes to Distance Learning in the COVID-19 Pandemic. *International journal of distance education technologies* 19 (1). 89–109. Saatavissa: http://doi.org/10.4018/IJDET.20210101.oa3.

Mattila, Marianne. 2020. *Suurin osa suomalaisista muuttaisi koulujen uskonnonopetusta – elämänkatsomustiedon opettaja: "Uskonto sanana voi olla jollekulle iso peikko".* YLE. Saatavissa: https://yle.fi/uutiset/3-11143116. Viitattu 4.5.2022.

Mikkola, Kati. 2017. Uskonnosta opettaminen. Teoksessa Pekka Iivonen & Virpi Paulanto (toim.) *Uudistuva uskonnon opetus.* 11–34. Kirjapaja, Helsinki.

Mäkelä, Tiina, Saana Mehtälä, Kati Clements & Jenna Seppä. 2020. Schools Went Online Over One Weekend: Opportunities and Challenges for Online Education Related to the COVID-19 Crisis. *In Proceedings of EdMedia + Innovate Learning 2020.* Waynesville: Association for the Advancement of Computing in Education (AACE), 77–85. Saatavissa: https://www.learntechlib.org/primary/p/217288.

Niemi, Hannele. 2012. Relationships of Teachers' Professional Competences, Active Learning and Research Studies in Teacher Education in Finland. *Reflecting Education* 8 (2), 23–44. Saatavissa: http://www.reflectingeducation.net/index.php/reflecting/article/view/114.

Nummenmaa, Minna. 2012. Etäopetus tarjoaa monia mahdollisuuksia oppimiseen ja opetukseen. Teoksessa Marja Kankaanranta, Inka Mikkonen & Kaisa Vähähyyppä (toim.) *Tutkittua tietoa oppimisympäristöistä – Tieto ja viestintäteknologian käyttö opetuksessa.* 20–33. Oppaat ja käsikirjat 2012: 13. Opetushallitus, Helsinki.

Opetushallitus 2014. *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet.* Opetushallitus, Helsinki.

Opetushallitus. 2015. *Lukion opetussuunnitelman perusteet.* Opetushallitus, Helsinki.

Opetushallitus. 2022a. *Uskonnon oppimäärät* [perusopetus]. Opetushallitus, Helsinki. Saatavissa: https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/uskonnon-oppimaarat. Viitattu 10.2.2022.

Opetushallitus. 2022b. *Uskonnon oppimäärät* [lukiokoulutus]. Opetushallitus, Helsinki. Saatavissa: https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/uskonnon-oppimaarat-0. Viitattu 10.2.2022.

Opetushallitus. 2022c. *Elämänkatsomustiedon opetus käytännössä.* Opetushallitus, Helsinki. Saatavissa: https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/elamankatsomustiedon-opetus-kaytannossa. Viitattu 17.3.2022.

Pentinpuro, Juho & Marko Kokko. 2021. *Käsityön etäopetus peruskoulussa – Opettajien kokemuksia käsityön etäopetuksesta keväällä 2020*. Käsityökasvatuksen pro gradu -tutkielma. Turun yliopisto, Turku. Saatavissa: http://urn.fi/URN:NBN:fi-fe2021042928020.

Penttinen, Esa. 2008. Aineenopettajaksi opiskelevien käsityksiä opettajaksi kasvamisestaan. Teoksessa Arto Kallioniemi (toim.) *Uudistuva ja kehittyvä ainedidaktiikka: ainedidaktinen symposiumi 8.2.2008 Helsingissä. Osa 1.* 350–359. Helsingin yliopisto, Helsinki.

Pukki, Tytti. 2021. *Yhteisöllinen oppiminen ja ryhmäyttämisen keinot verkko-opetuksessa: näkökulmana peruskoulun ja lukion opettajien kokemukset etäopetuksesta vuosina 2020 ja 2021.* Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Turun yliopisto, Turku.

Pöysä, Jyrki. 2006. Kilpakirjoitukset muistitietotutkimuksessa. Teoksessa Outi Fingerroos, Riina Haanpää, Anne Heimo ja Ulla-Maija Peltonen (toim.) *Muistitietotutkimus – metodologisia kysymyksiä*. 221–244. Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, Helsinki.

Rekola, Senni & Mona Siltanen. 2021. *Finnish EFL teachers' experiences during the emergency remote teaching period in spring 2020*. Englannin pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto, Jyväskylä. Saatavissa: http://urn.fi/URN:NBN:fi:jyu-202103081873.

Repo, Hannele. 2005. Kuin olisi karhun kaatanut – opiskelijoiden orientaatiot uskonnon aineenopettajakoulutuksessa. Teoksessa Arja Virta, Kaarina Merenluoto & Paula Pöyhönen (toim.) *Ainedidaktiikan ja oppimistutkimuksen haasteet opettajankoulutukselle: ainedidaktinen symposium 11.2.2005*. 313–321. Turun yliopisto, Turku.

Ropo, Eero, Riitta Jaatinen & Tero Autio. 2020. The history of Finnish subject teacher education with special reference to the development at the University of Tampere. Teoksessa Ropo Eero & Riitta Jaatinen (toim.) *Subject Teacher Education in Transition: Educating Teachers for the Future.* 9–24. Tampere University Press, Tampere. Saatavissa: https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-359-016-8.

Rönkä, Aarno. 1997. Videoneuvottelu koulujen opetuksessa – Kilpisjärvi-projekti 1994–1997. Teoksessa Jari Salminen (toim.) *Etäopetus koulussa. Kilpisjärviprojekti 1994–1997.* 1–18. Helsingin ll normaalikoulun julkaisuja 1. Helsingin yliopisto, Helsinki.

Sakaranaho, Tuula. 2007. Johdanto: Katsomusaineiden opetus monikulttuurisen yhteiskunnan haasteena. Teoksessa Tuula Sakaranaho & Annukka Jamisto (toim.) *Monikulttuurisuus ja uudistuva katsomusaineiden opetus*. 12–28. Helsingin yliopisto, uskontotieteen laitos, Helsinki.

Sakaranaho, Tuula. 2014. Religious Education in Finland. *Temenos – Nordic Journal of Comparative Religion*, 49 (2), 225–254. Saatavissa: https://doi.org/10.33356/temenos.9547.

Sakaranaho, Tuula & Annukka Jamisto. 2007. *Monikulttuurisuus ja uudistuva katsomusaineiden opetus.* Helsingin yliopisto, uskontotieteen laitos, Helsinki.

Salmenkivi, Eero. 2007. Elämänkatsomustieto ja sen opetus. Teoksessa Tuula Sakaranaho & Annukka Jamisto (toim.) *Monikulttuurisuus ja uudistuva katsomusaineiden opetus*. 83–100. Helsingin yliopisto, uskontotieteen laitos, Helsinki.

Salmenkivi, Eero & Vesa Åhs. 2022. *Selvitys katsomusaineiden opetuksen nykytilasta ja uudistamistarpeista.* Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2022:13. Opetus- ja kulttuuriministeriö, Helsinki. Saatavissa: http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-775-8.

Salminen, Jari. 1997. *Etäopetus koulussa: Kilpisjärvi-projekti 1994–1997*. Helsingin yliopisto, Helsinki.

Sariola, Janne. 1995. Kuuleeko Vihti? – Kokemuksia etäopetusharjoittelusta. Teoksessa Seppo Tella (toim.) *Juuret ja arvot: etnisyys ja eettisyys – aineen opettaminen monikulttuurisessa oppimisympäristössä. Ainedidaktiikan symposiumi Helsingissä 3.2.1995*. 425–434. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos, Helsinki.

Seppä, Jenna. 2020. *Opettajien kokemukset perusopetuksen digitalisaatiosta poikkeusoloissa.* Tietojärjestelmätieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto, Jyväskylä. Saatavissa: http://urn.fi/URN:NBN:fi:jyu-202012097003.

Storå, Nils. 1982. Postitse tapahtuva perinnekeruu. Antropologisia näkökohtia kyselylomakemenetelmään. Teoksessa Päivikki Suojanen & Lasse Saressalo (toim.) *Kulttuurin kenttätutkimus*. 195–208. Tampereen yliopisto, Tampere.

Tabell, Risto. 2015. *Uskonnon aineenopettajaopiskelijoiden kasvatuskäsitykset pedagogisten opintojen aikana.* Uskonnonpedagogiikan pro gradu -tutkielma. Itä-Suomen yliopisto, Joensuu. Saatavissa: http://urn.fi/urn:nbn:fi:uef-20151172.

Tanskanen, Jussi, Samu Kemppinen, Liisa Mäkelä, Hilpi Kangas & Heini Pensar. 2020. *Opetusalan ammattilaisten kokemuksia etätyöhön siirtymisestä COVID-19-pandemian vuoksi.* Vaasan yliopiston raportteja, 19. Vaasan yliopisto, Vaasa. Saatavissa: http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-476-939-6.

THL, Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. 2020a. *Koronavirukset*. Saatavissa: https://thl.fi/fi/web/infektiotaudit-ja-rokotukset/taudit-ja-torjunta/taudit-ja-taudinaiheuttajat-a-o/koronavirukset. Viitattu 26.10.2021.

THL, Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. 2020b. *Oireet ja hoito – koronavirus.* https://thl.fi/fi/web/infektiotaudit-ja-rokotukset/ajankohtaista/ajankohtaista-koronaviruksesta-covid-19/oireet-ja-hoito-koronavirus. Viitattu 26.10.2021.

Tirri, Kirsi, Arto Kallioniemi & Toni Terho. 2004. Uskonnonopettajaksi pyrkivien näkemykset uskonnonopetuksen tehtävästä nyky-yhteiskunnassa. Teoksessa Sirkka Ahonen & Anu Siikaniva (toim.) *Eurooppalainen ulottuvuus. Ainedidaktinen symposiumi Helsingissä 6.2.2004.* 380–391. Helsingin yliopiston soveltavan kasvatustieteen laitos, Helsinki.

Tuomi, Jouni & Anneli Sarajärvi. 2018 (2002). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Uudistettu laitos. Tammi, Helsinki.

Turpeinen, Reetta. 2021. *Miten yläkoulun maantietoa opetetaan etänä?* Maantieteen pro gradu -tutkielma. Turun yliopisto, Turku. Saatavissa: http://urn.fi/URN:NBN:fi-fe2021042011031.

Turun normaalikoulu. 2023. *Turun normaalikoulu*. Saatavissa: https://sites.utu.fi/tnk/. Viitattu 19.3.2023.

Turun yliopisto. 2020a. *Turun normaalikoulu ja kansainvälinen koulu siirtyvät osittain etäopetukseen.* Saatavissa: https://www.utu.fi/fi/ajankohtaista/mediatiedote/turun-normaalikoulu-siirtyy-osittain-etaopetukseen. Viitattu 26.10.2021.

Turun yliopisto. 2020b. *Turun normaalikoulu ja kansainvälinen koulu osittain etäopetukseen lukukauden loppuun asti*. Saatavissa: https://www.utu.fi/fi/ajankohtaista/uutinen/turun-

normaalikoulu-ja-kansainvalinen-koulu-osittain-etaopetukseen-lukukauden. Viitattu 26.10.2021.

Turun yliopisto. 2022a. *Opettajan pedagogiset opinnot.* Saatavissa: https://www.utu.fi/fi/kasvatustieteiden-tiedekunta/opettajan-pedagogiset-opinnot. Viitattu 7.2.2022.

Turun yliopisto. 2022b. *Opinto-opas: Opettajan pedagogiset opinnot (aineenopettajakoulutus).* Saatavissa: https://opas.peppi.utu.fi/fi/ohjelma/17877. Viitattu 7.2.2022.

Ubani, Martin. 2012. What characterises the competent RE teacher? Finnish student teachers' perceptions at the beginning of their pedagogical training. *British Journal of Religious Education* 34 (1), 35–50. Saatavissa: https://doi-org.ezproxy.utu.fi/10.1080/01416200.2011.601906.

Ubani, Martin. 2015. Teaching religious education as a second choice. The case of three male student teachers in Finland. *Journal of Beliefs and Values* 36 (2), 190–203. Saatavissa: https://doi.org/10.1080/13617672.2015.1041789.

Ubani, Martin. 2016. RE student teachers' professional development: results, reflections and implications. *British Journal of Religious Education* 38 (2), 189–199. Saatavissa: https://doi.org/10.1080/01416200.2016.1139893.

Valtioneuvosto. 2020a. *Hallitus on todennut yhteistoiminnassa tasavallan presidentin kanssa Suomen olevan poikkeusoloissa koronavirustilanteen vuoksi*. Saatavissa: https://valtioneuvosto.fi/-/10616/hallitus-totesi-suomen-olevan-poikkeusoloissa-koronavirustilanteen-vuoksi. Viitattu 26.10.2021.

Valtioneuvosto 2020b. *Valtioneuvoston linjaukset varhaiskasvatuksen, esiopetuksen, perusopetuksen, lukio- ja ammatillisen koulutuksen, korkeakoulutuksen, vapaan sivistystyön sekä taiteen perusopetuksen järjestäjille koronavirustartuntojen leviämisen hidastamiseksi.* Saatavissa: https://valtioneuvosto.fi/-/1410845/valtioneuvoston-linjaus-suosituksista-varhaiskasvatuksen-esiopetuksen-perusopetuksen-lukio-ja-ammatillisen-koulutuksen-korkeakoulutuksen-vapaan-sivist. Viitattu 17.1.2022.

Vartiainen, Katrina. 2006. *Etäohjauksella opettajuuteen: virtuaalinen opetusharjoittelu osana Virpeda-opintoja.* Turun yliopisto, Turku.

Viinikka, Kaisa & Martin Ubani. 2019. The expectations of Finnish RE student teachers of their professional development in their academic studies in the light of twenty-first-

century skills. *Journal of Beliefs and Values* 40 (4), 447–463. Saatavissa: https://doi.org/10.1080/13617672.2019.1618153.

Viinikka, Kaisa & Martin Ubani. 2021. A qualitative analysis of Finnish RE students' perceptions of their professional development during their initial teacher education. *Journal of Beliefs and Values* 42 (3), 279–299. Saatavissa: https://doi.org/10.1080/13617672.2020.1805924.

Wager, Petra & Markus Aalto. 2000. *Etälukiolla eteenpäin: opetuksen ja opiskelun uudet etätuulet: IMPACT-tutkimuksen loppuraportti*. Opetushallitus, Helsinki.

WHO, World Health Organization. 2020a. *Novel Coronavirus (2019-nCoV) Situation report – 1. 21.1.2020.* Saatavissa: https://www.who.int/docs/default-source/coronaviruse/situation-reports/20200121-sitrep-1-2019-ncov.pdf?sfvrsn=20a99c10_4. Viitattu 26.10.2021.

WHO, World Health Organization. 2020b. *Coronavirus disease 2019 (COVID-19) Situation Report – 51. 11.3.2020.* Saatavissa: https://www.who.int/docs/default-source/coronaviruse/situation-reports/20200311-sitrep-51-covid-19.pdf?sfvrsn=1ba62e57_10. Viitattu 26.10.2021.

Wilma. 2022. *Wilma pähkinänkuoressa.* Saatavissa: https://www.wilma.fi/mika-on-wilma-jarjestelma/. Viitattu 12.10.2022.

Liitteet

Liite 1. Kirjoitelmapyyntö Turun yliopiston uskonnon opetusharjoittelijoille

Kirjoitelmapyyntö katsomusaineiden opettamisesta opetusharjoittelussa koronakriisin aikana

Pakolliset kentät merkitään asteriskilla (*) ja ne tulee täyttää lomakkeen lähettämiseksi.

Hei! Olen uskontotieteen maisterivaiheen opiskelija Turun yliopistosta, ja teen pro gradu -tutkielmaani katsomusaineiden opettamisesta opetusharjoittelussa koronakriisin aikana uskonnon opetusharjoittelijoiden näkökulmasta. Tutkielmassani tarkastelen, miten uskonnon opetusharjoittelijat kuvaavat ja arvioivat koronan vaikutuksia katsomusaineiden opettamiseen opetusharjoittelussa, millaisina he kokevat valmiutensa toimia opettajia poikkeuksellisen harjoitteluvuoden jälkeen ja eroavatko eri lukuvuosina harjoittelunsa suorittaneiden opetusharjoittelijoiden kokemukset toisistaan.

Pyytäisinkin nyt sinua, pedagogisten opintojesi opetusharjoittelut lukuvuonna 2019-2020 tai 2020-2021 suorittanutta, kirjoittamaan **kokemuksistasi katsomusaineiden opettamisesta opetusharjoittelussa koronakriisin aikana**. Kirjoituksen pituus ja muoto ovat vapaita. **Voit halutessasi käyttää apuna seuraavia kysymyksiä:** Miten arvioisit ja kuvaisit koronan vaikutuksia katsomusaineiden opettamiseen opetusharjoittelussa? Millaisena koit katsomusaineiden opettamisen lähi- ja etäopetuksessa? Minkälaisia mahdollisuuksia ja/tai haasteita liittyi lähi- ja etäopetukseen? Vaikuttiko etäopetus oppilaiden ja/tai opiskelijoiden aktiivisuuteen, ja jos vaikutti, niin miten? Koitko saaneesi apua etäopetuksen toteuttamiseen ohjaajaltasi/harjoittelukoulustasi/yliopistostasi, ja jos koit saaneesi, millaista apua sait ja koitko sen olleen riittävää? Millaisina koet valmiutesi toimia opettajana poikkeuksellisen harjoitteluvuoden jälkeen?

Tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista ja kyselyyn vastanneiden nimiä ja yhteystietoja ei julkaista. Kirjoituksista voidaan julkaista suoria otteita, mutta niin, ettei kirjoittajaa voi tunnistaa niistä. Huomioithan kuitenkin, että en voi taata täyttä anonymiteettiä opetusharjoittelijoiden keskuudessa evankelisluterilaisen uskonnon opetusharjoittelijoiden vuosittaisen kiintiön ollessa hyvin pieni. Kirjoitukset tullaan arkistoimaan Turun yliopiston Historian, kulttuurin ja taiteiden tutkimuksen arkistoon (HKT-arkisto) myöhempään tutkimus- ja opetuskäyttöön arkiston sääntöjen mukaisesti. Vastaamalla kyselyyn, annat luvan vastauksesi arkistointiin HKT-arkistoon. https://www.utu.fi/fi/yliopisto/humanistinen-tiedekunta/hkt-arkisto. Tietosuojailmoituksen ja arkiston käyttösäännöt olet saanut WhatsApp-viestillä. Voit keskeyttää tutkimukseen osallistumisen missä vaiheessa tahansa.

Toivon kirjoitelmia 28.2.2022 mennessä.

Pro gradu -tutkielmani ohjaaja on uskontotieteen ma. professori Minna Opas, minna.opas@utu.fi.

Vastaan mielelläni mahdollisiin kysymyksiin:
Sanni Rajala,
sajara@utu.fi

1. Olen lukenut tietosuojailmoituksen, informointitekstin ja HKT-arkiston käyttösäännöt. Lähettämällä vastauksen hyväksyn vastauksen arkistoinnin Turun yliopiston Historian, kulttuurin ja taiteiden tutkimuksen arkistoon, jossa se on jatkokäytössä arkiston käyttösääntöjen mukaisesti. *

◯ Kyllä.

2. Opetusharjoittelujen suoritusvuosi *

◯ 2019-2020

◯ 2020-2021

3. Opetusharjoittelussa opettamasi katsomusaineet (voit valita useamman) *

☐ Evankelisluterilainen uskonto

☐ Elämänkatsomustieto

☐ Muu, mikä? _____

4. Kirjoita kirjoitelmasi tähän. Vaihtoehtoisesti voit laittaa kirjoitelmasi liitteenä kohtaan 5.

_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____

5. Kirjoitelma liitteenä (vaihtoehtoinen kohdalle 4.)